



KVJS

Kommunalverband für
Jugend und Soziales
Baden-Württemberg

KVJS **Forschung**

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

Abschlussbericht

Prof. Dr. Petra Deger
Prof. Dr. Kirsten Puhr

Prof. Jo Jerg

Pädagogische Hochschule
Heidelberg

Evangelische Hochschule
Ludwigsburg



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
I. Inklusive Bildung	10
1. Ansprüche und Möglichkeiten inklusiver Bildung	10
1.1 Rechtliche Grundlagen	10
1.1.1 Entwicklung der Rechte von Menschen mit Behinderungen	10
1.1.2 Rechte von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen auf Teilhabe in allen Bildungsbereichen	12
1.2 Organisationsformen und unterstützende Maßnahmen	14
2. Praxen inklusiver und separierender Bildung	18
2.1 Teilhabe an inklusiven Bildungsprozessen im quantitativen Vergleich	18
2.1.1 Internationale Ebene	18
2.1.2 Nationale Ebene	20
2.2 Die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in ausgewählten Bundesländern	27
2.3 Chancen und Schwierigkeiten konkreter Inklusionspraxen	43
2.4 Zusammenfassung	45
II. Eingliederungshilfe als unterstützende Maßnahme für die Teilhabe von Kindern mit Behinderungen am allgemeinen Bildungssystem	47
1. Das Instrument der Eingliederungshilfe	47
1.1 Zunehmende Zahl von Integrationshilfen in Deutschland	47
1.2 Wissenschaftliche Studien zu Eingliederungshilfen und individuellen Assistenzleistungen in Bildungseinrichtungen	48
1.3 Rechtliche Grundlagen der Integrationshilfen	54
1.3.1 Gesetzliche Regelungen auf Bundesebene	54
1.3.2 Zuständigkeitsregelungen in den Bundesländern	56
1.3.3 Aktuelle Diskussionen und Vorschläge für gesetzliche Reformen	57
1.3.4 Beispiele aus der Rechtsprechung zur Schulbegleitung	61
1.4 Integrationshilfen in Baden-Württemberg	65



2. Schriftliche Befragung der Sozial- und Jugendhilfeträger der 44 Stadt- und Landkreise Baden-Württembergs	67
2.1 Befragungseinheiten	67
2.2 Recherche weiterer empirischer Daten	68
2.3 Ergebnisse der Befragung der Sozial- und Jugendhilfeträger	69
2.3.1 Anträge und bewilligte Leistungen	69
2.3.2 Zu Grunde liegende Dokumente und Verfahrenspapiere	75
2.3.3 Strukturelle Rahmenbedingungen	76
2.3.4 Verfahren zur Bedarfsermittlung und Leistungsgewährung	83
2.3.5 Form der Leistungsgewährung	85
2.3.6 Personelle Bedingungen der Leistungserbringung	88
2.3.7 Persönliche Einschätzungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sozial- und Jugendhilfeträger	92
2.3.8 Zusammenfassung	96
3. Aktenanalysen in acht Vertiefungskreisen	99
3.1 Vorgehensweise und Methodik	99
3.2 Vergleich: Aktenstichprobe - landesweite schriftliche Befragung	101
3.3 Auswertung der Akten für den Elementarbereich	102
3.3.1 Geschlechterverteilung	104
3.3.2 Alter bei der Antragstellung	104
3.3.3 Art der Behinderung	106
3.3.4 Art der Einrichtung (allgemeine Kindertageseinrichtung / Schulkinderarten)	107
3.3.5 Form der Leistungsgewährung	107
3.3.6 Art der gewährten Hilfen	108
3.3.7 Höhe der gewährten Leistungen	110
3.3.8 Zeitlicher Umfang der Assistenz	111
3.3.9 Bewilligungszeitraum	112
3.3.10 Qualifikation der Assistenzkräfte	113
3.3.11 Beschäftigungsformen der Assistenzkräfte	116
3.4 Auswertung der Akten zu Schulbegleitungen	117
3.4.1 Integrationshilfen in Schulen nach Bildungsort und -stufe	118
3.4.2 Geschlechterverteilung	120
3.4.3 Alter bei der Antragstellung nach Bildungsort und -stufe	120

3.4.4 Art der Behinderung	122
3.4.5 Art der gewährten Hilfen für die Schulbegleitung	126
3.4.6 Form der Leistungsgewährung im schulischen Bereich	127
3.4.7 Höhe der gewährten Leistungen für die Schulbegleitung	128
3.4.8 Zeitlicher Umfang der Schulbegleitung	128
3.4.9 Bewilligungszeitraum	129
3.4.10 Qualifikation der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter	130
3.4.11 Beschäftigungsform der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter	133
3.5 Zusammenfassung	135
4. Ergebnisse der Gruppendiskussionen - Eingliederungshilfe als integraler Bestandteil der Inklusion	139
4.1 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Gruppeninterviews	140
4.1.1 Aktuelle Problemfelder und Hemmnisse	140
4.1.2 Gelingensbedingungen und notwendige Weiterentwicklungen	143
4.1.3 Weiterführende Gedanken aus der Perspektive der Forschung	146
4.2 Elementarbereich	148
4.2.1 Gelingensbedingungen im Elementarbereich	148
4.2.2 Aktuelle Herausforderungen, Hürden und Problemstellungen	152
4.2.3 Eigener Beitrag der Beteiligten	159
4.2.4 Wie geht es weiter? - Nächste Schritte und Perspektiven	161
4.3 Schulischer Bereich	165
4.3.1 Gelingensbedingungen im schulischen Bereich	165
4.3.2 Herausforderungen, Hürden und Problemstellungen	171
4.3.3 Eigene Beiträge der Beteiligten	177
4.3.4 Wie geht es weiter? - Nächste Schritte und Perspektiven	180
5. Ergebnisse der Einzelfallstudien	184
5.1 Fallspezifika	186
5.1.1 Unterstützung schulischer Teilhabe durch vorwiegend begleitende Hilfen	186
5.1.2 Unterstützung schulischer Teilhabe durch vorwiegend pädagogisch-begleitende Hilfen	188
5.2 Fallporträts	190
5.3 Fazit aus den Ergebnissen der Einzelfallstudien	218



5.3.1 Aspekte inklusionsorientierter Schulentwicklung als Rahmenbedingungen für Schulbegleitungen im Rahmen der Eingliederungshilfe	218
5.3.2 Hinweise auf Bedarfe und Möglichkeiten zur Optimierung der Prozesse der Hilfeplanung und Bewilligung	222
5.3.3 Ausgestaltung von Schulbegleitungen in einem inklusionsorientierten Schulsystem	226
5.3.4 „Wirkungen“ und „Nebenwirkungen“ von Schulbegleitungen	227
III. Zusammenfassende Interpretation	229
Literatur- und Quellenverzeichnis	231
Verzeichnis der Tabellen	237
Verzeichnis der Abbildungen	239

Vorwort

Welchen Beitrag leistet die Eingliederungshilfe zur Unterstützung inklusiver Bildung in Baden-Württemberg? Wie viele und welche Kinder und Jugendlichen erhalten Leistungen und wie sind die Integrationshilfen in der Praxis ausgestaltet und organisiert? Welche Verfahrensweisen haben sich bewährt? Wo werden Herausforderungen und Weiterentwicklungsbedarfe sichtbar? Welche Rahmenbedingungen in den Bildungseinrichtungen sind Voraussetzung für die Zielerreichung? Dies waren die zentralen Fragestellungen, die dem KVJS-Forschungsvorhaben zu den Leistungen der Eingliederungshilfe für die Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen und Schulen zugrunde lagen.

Das Forschungsvorhaben leistet in vielen Bereichen „Pionierarbeit“. Es ermöglicht erstmals eine Gesamtschau der Integrationshilfen in den Kindertageseinrichtungen und Schulen Baden-Württembergs und liefert ein differenziertes Bild der Kinder und Jugendlichen, die unterstützt werden. Gleichzeitig beleuchtet die Forschung exemplarisch Strukturen und Prozesse der Hilfeplanung und -organisation sowie das Zusammenspiel der unterschiedlichen Akteure vor Ort. Betroffene Eltern und ihre Kinder kommen ebenso zu Wort wie die Akteure aus dem Bildungssystem, Assistenz- und Fachkräfte, Vertreter der Einrichtungsträger und Kommunen, der Frühförderung sowie der Sozial- und Jugendämter.

6

Über die Grenzen der jeweiligen Systeme hinweg ergab sich in den Gruppendiskussionen und Einzelfallstudien eine hohe Übereinstimmung bei der Identifizierung zentraler Gelingsbedingungen, Problemfelder und Weiterentwicklungsbedarfe.

Als wesentliche **Herausforderungen** wurden genannt:

- Unklare Zuständigkeiten und eine schwierige Auftragsklärung und Aufgabenabgrenzung insbesondere an der Schnittstelle zwischen Schule und Eingliederungshilfe,
- teilweise langwierige Verfahren und hohe Belastungen für betroffene Eltern und Kinder,
- Schwierigkeiten bei der Organisation und praktischen Umsetzung von Integrationshilfen,
- aber auch grundsätzliche Grenzen von Einzelfallhilfen und mangelnde Ressourcen im Bildungssystem sowie vielerorts fehlende inklusive Haltungen der beteiligten Personen.

Dementsprechend wurden **Weiterentwicklungsbedarfe** vor allem gesehen bei

- den grundlegenden strukturellen Rahmenbedingungen (Schaffung von Rechtssicherheit, inklusive Weiterentwicklung der Strukturen in den Bildungseinrichtungen),
- der Kommunikation und Kooperation der beteiligten Systeme,
- der Sicherstellung von Transparenz, Information und Beratung,
- der Schaffung abgestimmter Verfahren der Hilfeplanung, Wirkungskontrolle und Qualitätssicherung als Grundlage für individuell passgenaue Unterstützung sowie bei
- Maßnahmen zur Qualifizierung und Konzeptentwicklung.



Die Durchführung des Forschungsvorhabens erfolgte durch einen Forschungsverbund von Evangelischer Hochschule Ludwigsburg (Leitung: Herr Professor Jo Jerg) und Pädagogischer Hochschule Heidelberg (Leitung: Frau Professor Dr. Petra Deger und Frau Professor Dr. Kirsten Puhr).

Der KVJS dankt den beteiligten Professorinnen und Professoren sowie den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern dafür, sich auf die sehr komplexen Fragestellungen eingelassen zu haben. Die Hochschulen haben ein sehr umfassendes Forschungsdesign entwickelt und umgesetzt. Es schließt verschiedene quantitative und qualitative empirische Erhebungen und Auswertungen mit ein.

Der KVJS bedankt sich auch bei den Mitarbeitenden der Sozial- und Jugendämter in den Stadt- und Landkreisen, die Daten zur Verfügung gestellt und eine vertiefende Untersuchung der Situation in ihrem Kreis ermöglicht haben.

Ein besonderer Dank gilt den Eltern, Kindern und Jugendlichen, die ihr Einverständnis zur Aktenanalyse gegeben und im Rahmen der Einzelfallstudien und Gruppendiskussionen einen sehr persönlichen Einblick in ihre Erfahrungen mit Integrationshilfen und inklusiver Bildung gewährt haben.

7

Ein herzlicher Dank gilt auch allen weiteren Beteiligten an den Gesprächsrunden vor Ort: den Vertreterinnen und Vertretern von Kommunen, Schulen und Kindertageseinrichtungen, Schulämtern, Assistenzkräften und Fachdiensten sowie von Diensten aus dem Bereich der Frühförderung. Die engagierte Mitarbeit aller Beteiligten hat den Erfolg des Forschungsvorhabens erst möglich gemacht.

Landrat Karl Röckinger
Verbandsvorsitzender

Senator e.h. Prof. Roland Klinger
Verbandsdirektor

Vorgehen und Methodik

Forschungsprozess und -methoden

Die **erste Phase des Projektes** stellt eine Bestandsaufnahme dar. Ziel war es, einen Gesamtüberblick über den Umfang von Schulbegleitungen und Assistenzleistungen in Kindertageseinrichtungen in allen 44 Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs zu erhalten und strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf Kreisebene zu identifizieren. Zudem bildeten die Ergebnisse der Bestandsaufnahme die sachliche Grundlage für die Auswahl der Stadt- und Landkreise, in denen in der zweiten Projektphase bestimmte Fragestellungen vertiefend untersucht werden sollten.

Die Bestandsaufnahme wurde von Oktober 2011 bis Mai 2012 anhand eines Rahmenplanes konzipiert und dann mittels einer schriftlichen Befragung der Sozial- und Jugendhilfeträger aller 44 Stadt- und Landkreise in Baden-Württemberg durchgeführt. In diesem Rahmen wurden Grundlagen, Anträge und gewährte Hilfen, die angewandten Verfahren sowie die Qualifikationen und Arbeitsbedingungen der Assistentinnen und Assistenten systematisch erfasst. Mit Hilfe empirischer Daten aus weiteren Quellen (KVJS, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg und andere) wurden die dargestellten Informationen ergänzt und plausibilisiert.

8

In der **zweiten Projektphase** wurden anhand von Aktenanalysen, Gruppeninterviews und Einzelfallstudien in acht ausgewählten Stadt- und Landkreisen die Praxen der Integrationshilfen vertiefend untersucht. Dabei interessierten insbesondere die Arbeitsweisen der leistungsgewährenden Sozial- und Jugendhilfeträger sowie die Spezifik der Zielgruppen. Die Aktenanalysen sollten Aufschluss über Strukturdaten der Integrationshilfen geben (Grund, Art, Umfang und möglichst auch Wirkung der Maßnahmen). Die Gruppeninterviews dienten der Erörterung von Gelingensbedingungen, Problemen und Weiterentwicklungsbedarfen mit allen an der Gewährung und Leistungserbringung Beteiligten (Sozial-, Jugend- und Schulverwaltung, Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen, Assistentinnen und Assistenten, Fachdienste sowie Eltern/Erziehungsberechtigte). Die Einzelfallstudien thematisierten individuelle Erfahrungen der Umsetzung des Teilhabeanspruchs an schulischer Bildung durch Eingliederungshilfe.

In der abschließenden **dritten Projektphase** wurden die Ergebnisse zusammengeführt und der Abschlussbericht erstellt.

Parallel entstanden zwei Orientierungshilfen zur Kita-Assistenz und Schulbegleitung für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sozial- und Jugendhilfeträger vor Ort. Diese Orientierungshilfen verknüpfen zentrale Ergebnisse aus der Forschung mit Informationen aus bereits bestehenden Arbeitshilfen des KVJS und zu rechtlichen Grundlagen. Die Orientierungshilfen sind Bestandteil des Praxistransfers zum Forschungsvorhaben.

Über die gesamte Zeit des Forschungsprojektes wurde zudem eine **Sekundäranalyse** durchgeführt, die fachliche Eckpunkte der Inklusion in der fröhkindlichen und schulischen Bildung sowie den Anteil der Integrationshilfe im Rahmen der Eingliederungshilfe untersucht. Dabei werden auch aktuelle sozial- und schulpolitische Entwicklungen berücksichtigt.



Der Bericht

Der vorliegende Abschlussbericht dokumentiert die Ergebnisse des Forschungsprojektes:

Teil I führt in die Situation der inklusiven Bildung in Deutschland ein und gibt einen kurzen Überblick über aktuelle Entwicklungen auf der formellen, strukturellen und personellen Ebene. Zentrale Ergebnisse quantitativer Vergleichsstudien auf internationaler und nationaler Ebene werden kurz vorgestellt. Die Situation in ausgewählten Bundesländern wird ausführlicher beschrieben. Abschließend wird auf die in der Literatur beschriebenen Chancen und Schwierigkeiten konkreter Inklusionspraxen hingewiesen.

Teil II geht differenziert auf den Beitrag der Eingliederungshilfe für die Inklusion in Schulen und Kitas ein.

Zunächst gibt Kapitel 1 einen kurzen Einblick in das Instrument der Eingliederungshilfe (quantitative Entwicklung in Deutschland und aktuelle Bedeutung in Baden-Württemberg, rechtliche Grundlagen, Ergebnisse wissenschaftlicher Studien).

Kapitel 2 beschreibt die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Sozial- und Jugendhilfeträger der 44 baden-württembergischen Stadt- und Landkreise. Die Darstellung erfolgt als Gesamtauswertung über alle 44 Stadt- und Landkreise.¹

Die Kapitel 3 bis 5 stellen die Ergebnisse der vertiefenden Untersuchungen in acht Stadt- und Landkreisen (Aktenanalyse, Gruppendiskussionen, Einzelfallstudien) im Rahmen der zweiten Projektphase vor.

9

Teil III besteht aus einer Kurz-Zusammenfassung und Interpretation der Forschungsergebnisse.

¹ Einzelporträts der Kreise wurden den jeweiligen Kreisen zur Verfügung gestellt.

**I. Inklusive Bildung****II. Ansprüche und Möglichkeiten inklusiver Bildung**

Das Konzept einer gemeinsamen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen hat in Deutschland, nicht zuletzt seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung 2009 durch den Deutschen Bundestag, an Bedeutung gewonnen. In Folge der Ratifizierung dieser Konvention ergibt sich zum einen für Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung ein uneingeschränkter Anspruch auf Teilhabe in allen Bildungsbereichen, zum anderen die staatliche Verpflichtung zum Abbau von Teilhabebarrieren. Die Zusammenarbeit aller mit der Umsetzung der Konvention betrauten Institutionen in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Politik ist daher Voraussetzung, damit eine Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im Sinne von Inklusion gewährleistet werden kann.

Durch den Besuch von allgemeinen Kindertageseinrichtungen und Schulen soll Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen mehr soziale Teilhabe ermöglicht werden. Einen möglichen Beitrag zur Inklusion bildet das Konzept der pädagogischen und begleitenden Hilfen der Eingliederungshilfe im Elementarbereich und der begleitenden Hilfen in Schulen.

Inwieweit Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im Sinne von Inklusion in Deutschland bereits umgesetzt wird, und welche Rolle dabei pädagogische und begleitende Assistenzleistungen der Eingliederungshilfe spielen, soll im Folgenden erörtert werden.

1.1 Rechtliche Grundlagen**1.1.1 Entwicklung der Rechte von Menschen mit Behinderungen****Internationale Ebene**

Die rechtliche Verankerung des Anspruchs auf Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen an inklusiven Bildungsprozessen ist Teil einer allgemeinen Entwicklung der Rechte von Menschen mit Behinderungen. Meilensteine dieser Entwicklung auf internationaler Ebene sind unter anderem die Standardregeln der Vereinten Nationen zur „Gleichstellung von Menschen mit Behinderung“ (1993), die UNESCO-Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ (1994) in Salamanca und der daraus hervorgegangenen „Deklaration von Salamanca“ (1996), insbesondere aber das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (2006) der Vereinten Nationen, die so genannte UN-Behindertenrechtskonvention (BRK).

In der von Deutschland im Jahr 2009 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (Institut für Menschenrechte, 2012) werden die Rechte und Grundfreiheiten von Menschen mit Behinderungen in verschiedenen Lebenssituationen konkretisiert mit dem Ziel, diese Rechte und Freiheiten zu fördern, zu schützen, zu gewährleisten und die Achtung der den Menschen innewohnenden Würde zu fördern (vgl. Art. 1 Abs. 1 BRK).

Menschen mit Behinderungen sind nach der UN-Behindertenrechtskonvention „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Art. 1 Abs. 2 BRK)² (Institut für Menschenrechte, 2012).

Grundlage dieser Definition ist ein soziales Modell von Behinderungen, bei dem nicht schon körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen an sich, sondern erst die Wechselwirkungen individueller Beeinträchtigungen und einstellungs- sowie umweltbedingter Barrieren zu „Behinderungen“ im Sinne von nicht gleichberechtigter Teilhabe und Ausgrenzungen aus der Gesellschaft, ihren Organisationen und Gemeinschaften führen (vgl. Präambel, e) BRK).

Wichtige Grundsätze der UN-Konvention für Menschen mit Behinderungen sind daher unter anderem (vgl. Art. 3 BRK):

- die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, so wie seiner Unabhängigkeit;
- Nichtdiskriminierung, Zugänglichkeit und Chancengleichheit;
- volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft;
- Achtung von Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit sowie
- für diesen Bericht von besonderer Bedeutung, „die Achtung von den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität“ (Art. 3 h BRK spezifiziert in Artikel 7 „Kinder mit Behinderungen“).

11

Die UN-Behindertenrechtskonvention betont dabei insbesondere die Teilhabe in den Bereichen Justiz, Arbeit und Beschäftigung, Bildung, Gesundheit, politisches und öffentliches Leben, kulturelles Leben sowie Erholung, Freizeit und Sport (vgl. zum Beispiel Art. 12, 13, 24, 25, 27, 29, 30 BRK).

Nationale Ebene

Analog zur Entwicklung der Rechte von Menschen mit Behinderungen auf internationaler Ebene lassen sich auch Entwicklungen auf nationaler Ebene (Deutschland) sowie auf Ebene der einzelnen Bundesländer ausmachen.

Zu nennen sind die Grundgesetzänderung beziehungsweise Grundgesetzerweiterung des Artikel 3 „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (1994), die Einführung des neunten Sozialgesetzbuches (SGB IX) für die Rehabilitation und Teilhabe von

² In Deutschland findet sich die Definition von Behinderung im neunten Sozialgesetzbuch (§ 2 Behinderung (SGB IX)): „(1) Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist“ (vgl. Bundesjustizministerium / juris GmbH, 2001).



Menschen mit Behinderungen (2001), die Verabschiedung eines Behindertengleichstellungsgesetzes (2002) und des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (2006) sowie die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009).

Zur konkreten Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde der Nationale Aktionsplan „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“ entworfen und verabschiedet (2011). Darin werden im Kapitel 3.2.1 „Bildung“ die schulische Inklusion und im Kapitel 3.4 „Kinder, Jugendliche, Familie und Partnerschaft“, die fröhkindliche inklusive Bildung mit Zielsetzungen und konkrete Vorhaben bearbeitet. Aufgrund der Länderhoheit in Bildungsfragen bleiben die konkreten Schritte auf nationaler Ebene auf Kampagnen und Qualifizierungsunterstützung begrenzt.

Landesebene

Auf Ebene der Bundesländer zeigen sich ähnliche Entwicklungen. Parallel zum nationalen Behindertengleichstellungsgesetz (2002) wurde eine entsprechende Regelung auch im Landesrecht aufgenommen (vgl. III.1.3).

1.1.2 Rechte von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen auf Teilhabe in allen Bildungsbereichen

12

Internationale Ebene

Legt man in der Betrachtung der aktuellen Entwicklungen der Rechte von Menschen mit Behinderungen ein besonderes Augenmerk auf die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen an inklusiven Bildungsprozessen, so sind insbesondere Artikel 7 und Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention zu nennen:

Zentrale Aspekte des Artikels 7 „Kinder mit Behinderungen“ sind die Gleichstellung der Kinder (vgl. Art. 7 Abs. 1 BRK), der Vorrang des Kindeswohls (vgl. Art. 7 Abs. 2 BRK) sowie die freie Meinungsäußerung und Beteiligung von Kindern mit Behinderungen (vgl. Art. 7 Abs. 3 BRK) (vgl. Institut für Menschenrechte, 2012).

Artikel 24 „Bildung“ verlangt für Menschen mit Behinderungen die Anerkennung des Rechts auf Bildung ohne Diskriminierung auf Grundlage der Chancengleichheit. Um dies umsetzen zu können, wird ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen gefordert, welches die Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten, Begabungen und Kreativität sowie geistiger und körperlicher Fähigkeiten und die Teilnahme an einer freien Gesellschaft ermöglicht (vgl. Art. 24. Abs. 1 BRK). Dabei soll sichergestellt werden, dass Menschen mit Behinderungen die notwendige Unterstützung zur erfolgreichen Teilnahme erhalten und vom allgemeinen Bildungssystem nicht ausgeschlossen werden (vgl. Art. 24 Abs. 2 BRK). Geeignete Maßnahmen zur vollen und gleichberechtigten Teilhabe sind insbesondere das Erlernen von alternativen Kommunikationsformen (zum Beispiel Braille-Schrift, Gebärdensprache) sowie der Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten (vgl. Art. 24 Abs. 3 BRK). Dafür sollen geeignete Lehrkräfte eingesetzt werden (vgl. Art. 24 Abs. 4 BRK). Ein lebenslanges Lernen (unter anderem in Schule, Hochschule und durch berufliche Qualifikation) soll sichergestellt werden (vgl. Art. 24 Abs. 5 BRK) (Institut für Menschenrechte, 2012).



Nationale Ebene

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention durch den Deutschen Bundestag im Jahr 2009 verpflichtet sich Deutschland zur Umsetzung eines uneingeschränkten Teilhabeanspruchs von Kindern und Jugendlichen mit drohenden oder wesentlichen Behinderungen in allen Bildungsbereichen und zum Abbau von Teilhabebarrieren.

Landesebene

Die konkrete Umsetzung der Bedingungen für die Realisierung des uneingeschränkten Teilhabeanspruchs von Kindern und Jugendlichen in Bildungseinrichtungen liegt bei den Bundesländern. In Baden-Württemberg sieht die Koalitionsvereinbarung einen eigenen Umsetzungsplan für die UN-Behindertenrechtskonvention mit Schwerpunkt „Bildung“ vor³, wobei der Begriff der Integration in Baden-Württemberg jedoch im Kindergartengesetz⁴ bereits lange vor der UN-Behindertenrechtskonvention verankert wurde. Im Elementarbereich wurde zudem ein Orientierungsplan entwickelt, in dem auch das Konzept der Inklusion⁵ aufgenommen wurde. Dieser Plan wurde mehrmals aktualisiert (letzte Fassung 2011).

Im Bereich der Schule ist für das Schuljahr 2015/16 die Neufassung des Schulgesetzes mit der geplanten Aufhebung der Sonderschulpflicht⁶ vorgesehen. Hierzu wurden in 5 Schwerpunktregionen Modellprojekte zur Umsetzung der geplanten Neuregelung durchgeführt. Aber auch außerhalb der Schwerpunktregionen werden bereits neue Konzepte des gemeinsamen Unterrichts erprobt. Daneben wurde die neue „integrative“ Schulform „Gemeinschaftsschule“⁷ eingeführt, die durch den konzeptionell verankerten Anspruch, dass alle Schüler und Schüle-

³ Der Koalitionsvertrag zwischen BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und der SPD Baden-Württemberg für die Jahre 2011 bis 2016 sieht unter anderem vor, dass der Auftrag der UN-Behindertenrechtskonvention in vollem Umfang für den Bereich der frühkindlichen Bildung gilt und die Inklusion vorangebracht (Seite 4) sowie der Orientierungsplan für die Kindertageseinrichtungen gesetzlich verankert und verbindlich eingeführt werden sollen (Seite 4). Im schulischen Bereich wird die gleichberechtigte Teilnahme aller gefordert. Diese Forderung beinhaltet die konsequente Umsetzung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention und damit verbunden die Inklusion behinderter Kinder als integraler Bestandteil des Bildungswesens (Seite 7/8). Zudem soll an den Grundschulen schrittweise eine heil- und sonderpädagogische Grundausstattung als Unterstützungsstystem zum frühen Erkennen von Förderbedarf eingeführt werden (Seite 8) (vgl. BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN / SPD Baden-Württemberg, 2011).

⁴ § 2 Abs. 2 Kindergartenbetreuungsgesetz - KiTaG: „(2) Kinder, die auf Grund ihrer Behinderung einer zusätzlichen Betreuung bedürfen, sollen zusammen mit Kindern ohne Behinderung in Gruppen gemeinsam gefördert werden, sofern der Hilfebedarf dies zulässt.“ (juris GmbH, 2009).

⁵ Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Baden-Württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen, Kapitel 1.6 „Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit“: in diesem Kapitel wird das Recht jedes Kindes auf gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe hervorgehoben. Von allen Beteiligten sind hierfür eine Haltung und ein Handeln mit dem Ziel der Inklusion erforderlich. Im Unterkapitel „Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf“ wird insbesondere auch auf die Unterstützungsbedarfe und -möglichkeiten von Kindern mit Behinderung eingegangen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2011).

⁶ Derzeit ist im baden-württembergischen Schulgesetz kein zieldifferenter integrativer Unterricht an den allgemeinen Schulen vorgesehen. Schülerinnen und Schüler, die nicht die allgemeinen Bildungsziele erreichen können, werden auf den Besuch einer der in § 15 Abs. 1 BW-SchG genannten Sonderschulen verwiesen (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2008, S. 64).

⁷ „Gemeinschaftsschulen vermitteln in einem gemeinsamen Bildungsgang Schülern der Sekundarstufe I je nach ihren individuellen Leistungsmöglichkeiten eine der Hauptschule, der Realschule oder dem Gymnasium entsprechende Bildung. Den unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten der Schüler entspricht sie durch an individuellem und kooperativem Lernen orientierten Unterrichtsformen. Die Gemeinschaftsschule steht auch Schülern offen, die ein Recht auf den Besuch einer Sonder- schule haben. [...] Die Gemeinschaftsschule kann auch eine Grundschule [...] und im Anschluss an Klasse 10 eine dreijährige gymnasiale Osterstufe [...] führen“ (Landtag von Baden-Württemberg, 2012, S. 1). In 42 Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg wurden zum Schuljahr 2012/2013 Klassen bzw. Schülerinnen und Schüler angemeldet (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2012). Für das Schuljahr 2013/2014 wurden weitere 87 Gemeinschaftsschulen genehmigt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2013).



rinnen nach ihren individuellen Voraussetzungen lernen, eine inklusive Beschulung von behinderten Kindern und Jugendlichen ermöglichen soll.

1.2 Organisationsformen und unterstützende Maßnahmen⁸

Mögliche Organisationsformen und unterstützende Maßnahmen zur Umsetzung des Anspruchs auf Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen an inklusiven Bildungsprozessen sollen im Folgenden dargestellt werden.

Organisation der Teilhabe

Die Umsetzung der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen am (allgemeinen) Bildungssystem kann in unterschiedlicher Form organisiert sein:

Kooperation von allgemeiner Bildungseinrichtung und Sondereinrichtung

Kinder und Jugendliche mit drohenden oder wesentlichen Behinderungen besuchen nach diesem Modell eine Sondereinrichtung, die mit einer allgemeinen Einrichtung in unterschiedlichen Formen kooperiert. Bei diesem Modell bleiben die unterschiedlichen Organisationsformen erhalten, in der Regel mit getrennter Trägerschaft, aber räumlich „unter einem Dach“ (additive Form).

- Ein Beispiel im Elementarbereich sind Intensivkooperationen zwischen Schulkindergärten und allgemeinen Kindertageseinrichtungen. Die Konzepte für die Kooperation sind sehr unterschiedlich und reichen von einzelnen gemeinsamen Aktionen bis hin zu durchgängig gemischten Gruppen. Dementsprechend haben die Kinder mit Behinderungen in unterschiedlicher Intensität Kontakt zu Kindern ohne Behinderungen.
- Beispiele der Kooperation im schulischen Bereich sind Außenklassen von Sonderschulen an allgemeinen Schulen. Auch im schulischen Bereich sind der Umfang der gemeinsamen Aktivitäten und des gemeinsamen Unterrichts – und damit die Häufigkeit der Interaktionen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung - in der Praxis sehr unterschiedlich.

Integrative Formen

Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung besuchen bei diesem Modell:

- allgemeine Kindertageseinrichtungen⁹ oder Schulen, die integrativ arbeiten (oftmals wird im Elementarbereich alternativ der Begriff „integrative Kindertageseinrichtung“ und im

⁸ Allgemeine Bildungseinrichtungen wurden im Forschungsprojekt im Rahmen der schriftlichen Befragung folgendermaßen definiert: „Allgemeine Kindertageseinrichtungen“ sind alle in § 1 Abs. 2 - 6 KiTaG genannten Betreuungs- und Betriebsformen (Kindergärten, Tageseinrichtungen mit altersgemischten Gruppen einschließlich Hort und Einrichtungen mit integrativen Gruppen), jedoch nicht Schulkinder- oder Betreuungsangebote der Schulen nach § 20 SchG. „Allgemeine Schulen“ sind alle in § 4 Abs. 1 SchG genannten Schulen mit Ausnahme der Sonderschulen und deren Außenklassen im Sinne von § 15 a SchG. Grundschulförderklassen sind den allgemeinen Schulen gleichgestellt, wurden aber bei der Befragung als eigenständige Kategorie geführt.

⁹ Vergleiche die Hinweise zur Definition „allgemeiner Bildungseinrichtungen“ in der vorangehenden Fußnote; die Definition integrativer Formen elementarer Bildung wurde unter Berücksichtigung von Hinweisen des KVJS erstellt.

schulischen Bereich vereinzelt der Begriff „integrative Schule“ verwendet). Es handelt sich hierbei um Einrichtungen, in denen in allen Gruppen beziehungsweise Klassen auch Kinder oder Jugendliche mit Behinderung aufgenommen werden können.¹⁰

- integrative Gruppen oder Klassen in einer allgemeinen Kindertageseinrichtung oder Schule¹¹ (in der es neben den integrativen Gruppen auch „Regelgruppen oder -klassen“ gibt). Als integrativ wird eine Gruppe in einer Kindertageseinrichtung in der Regel dann bezeichnet, wenn mindestens ein Kind oder Jugendlicher mit einer Behinderung aufgenommen wird.¹²

Eine Abgrenzung von allgemeinen Einrichtungen, die „integrativ“ oder „nicht-integrativ“ arbeiten, beziehungsweise von „integrativen Gruppen“ oder „Regelgruppen“ und -klassen“ ist oftmals nur unter Vorbehalt möglich. Ein Teil der Kinder und Jugendlichen mit einer Behinderung erhält - auch um Stigmatisierungen zu vermeiden - keine zusätzlichen Assistenz-Hilfen der Eingliederungshilfe, jedoch sonstige Hilfen, die nicht eindeutig einer Behinderung zuzuordnen sind (zum Beispiel Erziehungshilfe nach § 27 SGB VIII). Andere Kinder und Jugendliche werden (ausschließlich oder zusätzlich zu den Integrationshilfen der Eingliederungshilfe) durch Sonderpädagogische Dienste oder Dienste der Frühförderung unterstützt.¹³ Häufig bleibt unklar, welche Kinder und Jugendlichen mit welchen Unterstützungsbedarfen zur Gruppe der jungen Menschen mit Behinderung gezählt und somit bei der Kategorisierung von Einrichtungen berücksichtigt werden.

Generell zeigte sich im Verlauf des Forschungsprojektes die Schwierigkeit, dass von Praxis, Fachöffentlichkeit und Wissenschaft teilweise unterschiedliche Begriffe für integrative Bildungsangebote im Elementar- und Schulbereich verwendet werden. Oftmals werden die verwendeten Begriffe nicht explizit definiert, obwohl bisher keine allgemeingültigen offiziellen Definitionen vorliegen. Dies macht den Vergleich unterschiedlicher Daten schwierig.¹⁴ Trotz-

15

¹⁰ Nach der Definition des Landesjugendamtes beim KVJS werden in integrativen Kindertageseinrichtungen „...behinderte und nichtbehinderte Kinder konsequent gemeinsam in kleinen Gruppen mit dem erforderlichen zusätzlichen, teilweise therapeutischen Personal, betreut...“. Aus: KVJS - Landesjugendamt: Informationen zur Betreuung und Förderung von Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen, Stuttgart 2009, S. 3.

¹¹ Je nach Schwerpunktsetzung werden auch die Begriffe Integrative Lerngruppe, Integrationsklasse, Inklusionsklasse unter anderem verwendet.

¹² Vergleiche KVJS Landesjugendamt 2009, S. 4.

¹³ In Abgrenzung zu Schulbegleitungen im Rahmen der Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII und § 54 SGB XII, die Kindern und Jugendlichen mit Behinderung die Teilhabe an Bildung in allgemeinen Schulen in Form begleitender Hilfen ermöglichen sollen, stellt sonderpädagogische Unterstützung eine pädagogische Hilfe zur Erreichung des Lernziels dar. Voraussetzung für den Anspruch auf Assistenzleistungen im Rahmen der Eingliederungshilfe ist, dass eine wesentliche geistige/körperliche oder eine seelische Behinderung drohen oder bereits vorliegen. Medizinische Gutachten unterstützen die zuständigen Sozial- und Jugendhilfeträger bei der Entscheidung über das Vorliegen einer Behinderung. Demgegenüber ist die Voraussetzung für sonderpädagogische Unterstützung (in der Regel aufgrund einer vorliegenden Behinderung) ein Gutachten der Schulaufsicht, die entweder selbst über eine sonderpädagogische Kompetenz und ausreichende Erfahrungen in der schulischen Förderung Behinderter verfügt oder eine fachkundige Beratung (zum Beispiel einen sonderpädagogischen Dienst) hinzuzieht (s. auch Fußnote 13).

Ein Teil der Kinder und Jugendlichen mit Assistenzleistungen im Rahmen der Eingliederungshilfe wird von der Schulaufsicht nicht der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugeordnet. Hier nennen die Kreise beispielsweise immer wieder Kinder und Jugendliche mit Autismusspektrumstörungen.

¹⁴ So wurden beispielsweise Definitionen aus dem Bildungsbericht 2012 entnommen und für die im Folgenden verwendeten Tabellen 1 bis 4 beim Deutschen Institut für Internationale Forschung schriftlich erfragt. Da die Tabellen teilweise aus den Daten der Statistiken der einzelnen Bundesländer erstellt werden, wurde teilweise auf die Kultusministerien und Schulgesetze der einzelnen Bundesländer verwiesen.



dem werden zentrale Ergebnisse von Vergleichsstudien im Kapitel 2.1 kurz vorgestellt, weil sie wichtige Hinweise zu Forschungsstand und Forschungsfragen liefern können.

Maßnahmen zur Unterstützung der Teilhabe in allgemeinen Bildungseinrichtungen

Unterstützend für die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in allgemeine Kindertageseinrichtungen und Schulen sind unter anderem:

Maßnahmen zur Herstellung von Barrierefreiheit

- zum Beispiel finanzielle Unterstützung durch den Kita-/Schulträger für bauliche Maßnahmen (die Kommunen können, sofern sie nicht selbst Träger der Einrichtungen sind, je nach Ermessen Zuschüsse geben);

(Weitere) Maßnahmen der Einrichtungsträger und Schulverwaltung

- Reduzierung der Gruppen- oder Klassengröße bei der Aufnahme eines Kindes mit Behinderung und/oder Unterstützung durch zusätzliche Fachkräfte;
- Unterstützung der Lehrkräfte durch schulische Assistenzkräfte (zum Beispiel in den USA, Großbritannien oder Finnland)
- Unterstützung der Teilnahme an Fortbildungsangeboten, Organisation von In-House-Seminaren;
- Unterstützung bei der inklusiven Weiterentwicklung der Einrichtungskonzepte;
- Beratungsangebote beim Staatlichen Schulamt (zum Beispiel Arbeitsstelle Kooperation oder Autismusbeauftragte);

16

Unterstützungsangebote anderer Einrichtungen und Dienste

- Frühberatung/-förderung von Kindern (die in der Regel noch nicht schulpflichtig sind), durch Sonderpädagogische Beratungsstellen, Interdisziplinäre Frühförderstellen und andere Dienste;
- sonderpädagogische Unterstützung durch Lehrkräfte der Sonderschulen;
- Konzeptionelle Unterstützung durch Fachberatungs-Dienste bei Kreisen oder Trägern;
- Medizinisch-therapeutische Leistungen der Krankenkassen (auch Hilfsmittel);

Maßnahmen der Eingliederungshilfe¹⁵

- heilpädagogische Maßnahmen für Kinder bis zum Schuleintritt
- pädagogische und begleitende Integrationshilfen (Assistenz) für Kinder bis zum Schuleintritt

¹⁵ Voraussetzung für die Gewährung von Eingliederungshilfe ist das Vorliegen einer wesentlichen geistigen/körperlichen oder einer seelischen Behinderung beziehungsweise die Abwendung einer drohenden Behinderung



- begleitende Integrationshilfen (Schulbegleitung) für Kinder und Jugendliche ab Schuleintritt
- Leistungen für Hilfsmittel, sofern sie nicht in den Zuständigkeitsbereich der Krankenversicherung fallen;
- Leistungen für die Schülerbeförderung (wenn diese die vom jeweiligen Schulträger beziehungsweise den Schülerinnen und Schülern oder ihren Eltern nach den schulrechtlichen Bestimmungen aufzubringenden Kosten übersteigen).

Weitere schulinterne Möglichkeiten der Unterstützung

- zum Beispiel spezielle Angebote für Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen
- Maßnahmen zum Nachteilsausgleich



2. Praxen inklusiver und separierender Bildung

2.1 Teilhabe an inklusiven Bildungsprozessen im quantitativen Vergleich

Vergleicht man die Umsetzung des Teilhabeanspruchs an inklusiven Bildungsprozessen anhand der Kennzahl „Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung / besonderen Bedürfnissen / sonderpädagogischem Förderbedarf¹⁶, die eine allgemeine Kindertageseinrichtung oder Schule besuchen“, so zeigen sich deutliche Unterschiede auf internationaler, nationaler und Bundesländerebene.

Für das Forschungsprojekt wurden Berichte und Daten unter anderem der Weltgesundheitsorganisation (WHO), des Statistischen Bundesamtes (Destatis), der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (*Bildungsbericht 2010 und Bildungsbericht 2012*) recherchiert. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick gegeben werden.

2.1.1 Internationale Ebene

Im internationalen Vergleich der Umsetzung der Teilhaberechte von Kindern mit Behinderungen lassen sich große Unterschiede feststellen. Haug kennzeichnet dieses Spannungsfeld folgendermaßen: „Unter einer globalen Perspektive werden die Herausforderungen [...] enorm variieren. Ganz außen finden wir Nationen, in denen es nahezu keine öffentlichen Institutionen für die Bildung und Erziehung von Kindern gibt. In diesen Ländern erhalten Kinder mit sonderpädagogischen Bedürfnissen nur in Ausnahmefällen entsprechende Angebote. Hier liegt die Herausforderung darin, sowohl ein Ausbildungssystem zu schaffen, als auch sich um Kinder mit Funktionsbeeinträchtigungen zu kümmern. Am entgegengesetzten Ende stehen die Länder, in denen es die neun- oder zehnjährige Schulpflicht gibt und die das Ziel erreicht haben oder kurz davor stehen, Kindergartenplätze für alle Kinder im Elementarbereich anzubieten, und die für alle Kinder, bei denen der Bedarf besteht, sonderpädagogische Angebote in gewöhnlichen Kindergärten und Schulen bereithalten. Hier besteht die Heraus-

¹⁶ „Infolge der Aufnahme des Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG in die Verfassung hat sich die Rechtslage in den Ländern deutlich verändert. Bereits am 6. Mai 1994 - also ein halbes Jahr vor Änderung des Grundgesetzes - hatte die Kultusministerkonferenz eine „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ ausgesprochen, mit der behinderten Kindern der Zugang zu den allgemeinen Schulen eröffnet werden sollte. Die Entscheidung über den Förderort soll seither nicht mehr defizitorientiert erfolgen, sondern sich nach einem ganzheitlichen Ansatz richten. Dementsprechend steht seit 1994 nicht mehr die „Sonderschulbedürftigkeit“ des Schülers im Mittelpunkt, sondern sein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ bzw. wo und wie dieser Bedarf am besten gedeckt werden kann“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2008, S. 61). Die Kultusministerkonferenz definiert hierbei den „Sonderpädagogischen Förderbedarf“ wie folgt: „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Dabei können auch therapeutische und soziale Hilfen weiterer außerschulischer Maßnahmenträger notwendig sein“ (Kultusministerkonferenz, 1994, S. 5/6). „Die Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs umfasst die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs sowie die Entscheidung über den Bildungsgang und den Förderort. Sie findet statt in Verantwortung der Schulaufsicht, die entweder selbst über eine sonderpädagogische Kompetenz und ausreichende Erfahrungen in der schulischen Förderung Behindeter verfügt oder fachkundige Beratung hinzuzieht“ (Kultusministerkonferenz, 1994, S. 7).

forderung darin, die Systeme dazu zu bringen, dass sie optimal für alle funktionieren. [...] Dies ist die Situation im überwiegenden Teil unserer westlichen Welt.“¹⁷

Deutschland gehört zu den Ländern, in denen eine Schulpflicht von neun oder zehn Schulbesuchsjahren (je nach Bundesland) gilt und in denen über 90% der Kinder im Alter von drei bis unter sechs Jahren eine Tageseinrichtung oder Tagespflege¹⁸ besuchen. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine allgemeine Bildungseinrichtung besuchen, ist jedoch im Vergleich zu vielen anderen Ländern eher gering.

Im Elementarbereich ist ein Vergleich auf internationaler Ebene schwierig, da erhebliche Unterschiede zwischen den gesetzgeberischen Maßnahmen, institutionellen Systemen und Konzepten der Bildung und Erziehung je nach Land bestehen. So verweisen beispielsweise die Autoren des internationalen Projektes ECEIS (Early Childhood Education in Inclusive Settings / Frühe inklusive Bildung und Erziehung) auf Unterschiede in Frankreich, Deutschland, Ungarn, Portugal und Schweden¹⁹. Während zum Beispiel in Frankreich und Portugal eine eindeutige politisch-administrative Linie vom System der fröheren Bildung hin zur Schule gezogen wird und die pädagogische Praxis für Kinder im Alter zwischen etwa drei bis sechs Jahren derjenigen für schulpflichtige Kinder sehr nahe ist, gilt die Elementarerziehung in Deutschland als eigenständiger Bereich, der im sozial-administrativen Feld verortet ist und der den Kindern viel Zeit für freie Aktivitäten wie eigene Spiel- und Lernformen lässt. In einigen Ländern, wie Schweden und Portugal, sind nahezu alle Kinder mit besonderen Bedürfnissen - sofern sie eine Kindertageseinrichtung besuchen - in allgemeinen Einrichtungen, während sie beispielsweise in Deutschland oftmals Sondereinrichtungen besuchen²⁰.

19

Im schulischen Bereich weist Deutschland laut Zahlen der WHO im Vergleich zu ausgewählten²¹ europäischen Ländern einen besonders hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sondereinrichtungen auf²². Demzufolge besuchen in Deutschland über 80 % der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (definiert als SEN „special education needs“) Sondereinrichtungen. Dieser Prozentwert wird im europäischen Vergleich nur noch von Belgien (wallonischer Teil) mit über 90 % über-

¹⁷ Haug, P.: Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext, in: Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“ - Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten, München, 2008, S. 38.

¹⁸ Vgl. Tabelle C3-1A: Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2006, 2008, 2010 und 2011 nach Altersjährgängen und Ländergruppen (in %) im Bildungsbericht 2012. Danach lag die Bildungsbeteiligung der 3 bis unter 6 Jährigen 2011 in Deutschland insgesamt bei 94 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 242).

¹⁹ Kron, M. / Papke, B. / Windisch, M.: Zusammen aufwachsen - Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung, Bad Heilbrunn, 2010.

²⁰ Auf einen internationalen Vergleich von Inklusionsquoten im Elementarbereich wird an dieser Stelle verzichtet. Wie Kron/Papke/Windisch verweist auch Haug darauf, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung / eines Kindergartens in vielen Ländern freiwillig ist, während für den Besuch der Schule in der Regel Pflicht besteht. Staatliche Behörden haben somit im Elementarbereich weniger Bestimmungsrecht und somit Einfluss auf den Besuch von Kindern mit Behinderungen in Regel- oder Sondereinrichtungen.

²¹ Die WHO bezieht sich hierbei auf Daten aus der Studie „SNE countrydata 2010“ der European Agency for Development in Special Needs Education mit einem Vergleich der europäischen Länder Österreich, Belgien (flämischer und wallonischer Teil), Zypern, Tschechische Republik, Dänemark, England, Estland, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Island, Irland, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Nordirland, Norwegen, Polen, Portugal, Schottland, Slowenien, Spanien, Schweden, Schweiz und Wales.

²² Weltgesundheitsorganisation (WHO): World Report on Disability, 2011. [http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdfn (31.05.2012)].



schritten. Einen besonders geringen Anteil von unter 20 % weisen hingegen beispielsweise Spanien, Portugal, Norwegen, Malta, Litauen, Island und Zypern auf. Es ist jedoch auch hier anzumerken, dass der Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ je nach Definition eines Staates stark variieren kann. Zudem gibt es je nach Land sehr unterschiedliche Formen von Regel- und Sondereinrichtungen, was den Vergleich ebenfalls erschwert.

2.1.2 Nationale Ebene

In Deutschland fällt die Umsetzung des Teilhabeanspruchs von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen an Bildung - und somit auch inklusiver Bildung - in die Verantwortung der einzelnen Bundesländer („Kulturhoheit der Länder“) und wird in unterschiedlichem Umfang und in verschiedenen Formen realisiert:

Kindertagesbetreuung

Zur Unterstützung der Inklusion im Bereich der frühkindlichen Bildung (Elementarbereich) sind für Kinder mit einer drohenden oder gegebenen Behinderung insbesondere die Frühförderung und -beratung, heilpädagogische Maßnahmen sowie pädagogische und begleitende Unterstützungsleistungen der Eingliederungshilfe (in Regelkindertageseinrichtungen) von Bedeutung.

20

Im Folgenden wird nur auf die Leistungen der Eingliederungshilfe eingegangen, da die heilpädagogischen Maßnahmen sowie die Frühförderung und -beratung nicht im direkten Fokus des vorliegenden Forschungsprojektes stehen. Beide Unterstützungsgebiete dürfen jedoch nicht aus den Augen verloren werden, da hier wichtige Weichen für eine spätere Inklusion gestellt werden und heilpädagogische Maßnahmen sowie Angebote der Frühförderung oftmals die Inklusion in allgemeine Kindertageseinrichtungen ergänzen und unterstützen²³. Zudem ist auch die Betreuung und Unterstützung der Null- bis Dreijährigen ein wichtiges Thema in den aktuellen politischen Diskussionen²⁴.

Betrachtet man verschiedene Tabellen²⁵ und Abbildungen des Berichts „Bildung in Deutschland 2012“ („Bildungsbericht 2012“, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012), so lassen sich folgende Entwicklungen feststellen:

²³ Auch Behr verweist darauf, heil- und sonderpädagogische Unterstützung nicht aus den Augen zu verlieren: „Spezifische heil- und sonderpädagogische Unterstützung muss selbstverständlich weiterhin in die Umsetzung des Konzepts der Inklusion mit einfließen, sonst wäre dies die Ignoranz der heterogenen und vielfältigen Bedürfnisse in inklusiven Einrichtungen“ (Behr, 2009, S. 26).

²⁴ Ab dem 01.08.2013 besteht in Baden-Württemberg für Kinder von ein bis drei Jahren ein Rechtsanspruch auf Betreuung in einer Kindertageseinrichtung. Somit können auch für Kinder unter drei Jahren integrative Maßnahmen gewährt werden (bzw. werden bereits gewährt). Ein Überblick über Frühförderung (Angebot und Leistung) in den verschiedenen Bundesländern findet sich zum Beispiel bei Höferl/Behringer (Höferl/Behringer in Sachverständigenkommission 13. Kinder- und Jugendbericht, 2009, S. 257 - 310).

²⁵ Die Definitionen unterhalb der Tabellen wurden beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung erfragt.

Kinder mit Behinderungen im Alter von unter 14 Jahren²⁶ in Tageseinrichtungen in Deutschland von 2006 bis 2011

Von 2006 bis 2011 erhöhte sich in Deutschland die Zahl der integrativ (mit Leistungen der Eingliederungshilfe) in Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe betreuten Kinder unter 14 Jahren von 42.104 auf 63.538. Die Zahl der Kinder mit Behinderung, die sogenannte Sonderseinrichtungen besuchen, entwickelte sich im gleichen Zeitraum je nach Angebotsform unterschiedlich: Einem Rückgang der Kinderzahl in spezialisierten Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und in schulvorbereitenden Einrichtungen (vgl. Tab. 1) steht eine leichte Zunahme im Bereich der Förderschulkinderarten²⁷ gegenüber.

Der Zuwachs bei der integrativen Betreuung fällt somit bundesweit sehr viel höher aus als der Rückgang der Zahl der Kinder in speziellen Einrichtungen für Kinder mit Behinderungen.

Auf Unschärfen bei der Abgrenzung der unterschiedlichen Betreuungsformen wurde bereits an anderer Stelle hingewiesen.

Tab. 1: Anzahl der Kinder mit Behinderung unter 14 Jahren in Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und schulischen Fördereinrichtungen nach Art der Einrichtung: 2006, 2010 und 2011

	2006	2010	2011
	Anzahl		
Zusammen	70.771	84.881	88.765
Integrative Tageseinrichtungen ¹⁾	42.104	55.726	63.538
Tageseinrichtungen mit ausschließlich Kindern mit Behinderungen ²⁾	12.714	13.416	9.517
Förderschulkinderarten ³⁾	7.067	7.191	7.388
Schulvorbereitende Einrichtungen ⁴⁾	8.886	8.548	8.322

Quelle: Tabelle C3-13web in Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, Webtabellen; Daten ab 2006

¹⁾ Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, die sowohl Kinder mit als auch Kinder ohne Behinderung aufnehmen.

²⁾ Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, die ausschließlich Kinder mit Behinderung aufnehmen.

³⁾ siehe Fußnote 25.

⁴⁾ Schulvorbereitende Einrichtungen sind Kindertageseinrichtungen, die direkt Förderschulen angegliedert sind und ausschließlich Kinder mit Behinderung betreuen.

²⁶ Einschließlich Schulkindern in Kindertageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe

²⁷ Förderschulkinderarten werden in Baden-Württemberg und Bayern als Schulkinderarten bezeichnet und sind dem schulischen Bereich zugeordnet.

Kinder mit Behinderungen in Tageseinrichtungen, Tagespflege und schulischen Fördereinrichtungen nach Bundesländern im Jahr 2011 (ohne Schulkinder)

Die folgende Tabelle 2 bildet die Angebotsformen für Kinder mit einer Behinderung in den Bundesländern ab²⁸.

Im Jahr 2011 wurden in Deutschland rund 84.600 Kinder mit Behinderung, die noch nicht die Schule besuchten, mit Integrationshilfen in allgemeinen Kindertageseinrichtungen oder in der Kindertagespflege betreut beziehungsweise besuchten eine spezielle schulische Fördereinrichtung. Damit lag der Anteil der Kinder mit Behinderungen in Tagesbetreuungsangeboten an der Gesamtpopulation der unter Siebenjährigen in Deutschland im Durchschnitt bei 1,8 %. Die Anteile variieren von Bundesland zu Bundesland nicht unerheblich (von 1,1 % in Rheinland-Pfalz bis 3,1 % in Berlin). In Westdeutschland lag der Anteil mit 1,7 % (und insbesondere in Baden-Württemberg mit 1,3 %) unter dem bundesweiten Durchschnitt, in Ostdeutschland mit 2,1 % deutlich darüber. Dies weist angesichts einer angenommenen Normalverteilung von Behinderung auf unterschiedliche Diagnosen und Definitionsauslegungen hin. Eine weitere Erklärung dürfte die aktuell noch sehr unterschiedliche Nutzungsdichte von frühkindlichen Bildungsangeboten durch unter Dreijährige in den Bundesländern sein.²⁹

22

Der Anteil der Kinder mit Behinderungen im Elementarbereich, die eine Sondereinrichtung besuchen, ist im Durchschnitt in Westdeutschland mit 35,1 % sehr viel höher als in Ostdeutschland (5,2 %). Besonders hoch sind die Anteile in Bayern (59 %), Baden-Württemberg (55 %) und Niedersachsen (43,4 %), besonders niedrig in Brandenburg, Sachsen-Anhalt und den Stadtstaaten.

Zu beachten ist: Rein quantitative Vergleiche sind aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen und Konzepte der frühkindlichen Bildung in den Bundesländern und einer teilweise unterschiedlichen Abgrenzung der Zielgruppe nur bedingt aussagekräftig. Die Zuordnungen beruhen primär auf statistisch-formalen Kriterien und sagen nichts über die Qualität inklusiver Bildung und tatsächlich stattfindende Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung aus.

²⁸ Durch die im Vergleich zu Tabelle 1 unterschiedliche Abgrenzung (erfasst sind hier nur Kinder, die noch nicht die Schule besuchen, einschließlich Kindern in der Kindertagespflege) ergeben sich unterschiedliche Gesamtzahlen.

²⁹ Die Bildungsbeteiligungsquote (Besuch einer Tageseinrichtung oder Tagespflege in Bezug auf die altersentsprechende Bevölkerung) lag 2011 bei den unter Dreijährigen in Ostdeutschland bei 47,3 %, in Westdeutschland dagegen lediglich bei 20 % (Quelle: Tabelle C3-2A in Autorengruppe Bildungs-berichterstattung, 2012).

Tab. 2: Kinder mit Behinderungen in Tageseinrichtungen und Tagespflege sowie in schulischen Fördereinrichtungen* 2011 nach Betreuungsform und Ländergruppen

Ländergruppe	Kinder mit Behinderungen in Kindertagesbetreuung ¹⁾	Davon in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder in schulischer Trägerschaft mit ausschließlich Kindern mit Behinderungen ²⁾	Kindertageseinrichtungen ³⁾				öffentliche geförderte Kindertagespflege ⁴⁾	Anteil der Kinder mit Behinderungen in Kindertagesbetreuung an der Gesamt-population unter 7 Jahren	Anzahl der Kinder mit Behinderungen in „Sondereinrichtungen“ (Spalte 3) absolut	Anteil der Kinder mit Behinderungen in „Sondereinrichtungen“ an der Gesamt-population unter 7 Jahren
			Gruppen mit ausschließlich Kindern mit Behinderungen	Gruppen mit 3 und mehr Kindern mit Behinderungen	Gruppen mit bis 2 Kindern mit Behinderungen	Einrichtungen ohne Gruppenstruktur				
Anzahl	in %				in %		Anzahl	in %		
BW	8.505	55,0	0,0	6,0	33,1	5,2	0,7	1,3	4.678	0,7
BY	13.672	59,0	0,3	22,0	15,4	3,0	0,3	1,8	8.065	1,1
BE	6.654	0,8	0,0	0,0	0,0	98,8	0,3	3,1	55	0,0
BB	1.678	0,0	4,1	67,6	20,4	6,7	1,1	1,2	0	0,0
HB	691	1,6	5,5	55,3	32,3	1,4	3,9	1,8	11	0,0
HH	1.589	3,5	5,3	77,3	9,4	4,5	0,0	1,4	55	0,0
HE	4.993	10,2	0,0	30,4	53,2	5,2	1,0	1,4	508	0,1
MV	1.914	11,0	2,1	77,3	7,8	0,2	1,6	2,1	210	0,2
NI	10.899	43,4	5,4	37,7	4,0	1,2	8,3	2,4	4.728	1,0
NW	18.424	21,7	7,3	46,2	22,9	0,8	1,1	1,8	4.003	0,4
RP	2.487	23,5	18,7	36,6	17,1	3,0	1,1	1,1	585	0,3
SL	849	17,1	6,0	33,7	38,9	3,9	0,5	1,7	145	0,3
SN	4.359	10,4	8,4	40,8	38,7	1,1	0,5	1,8	455	0,2
ST	2.121	1,0	6,5	69,4	13,6	9,4	0,0	1,8	22	0,0
SH	3.170	5,2	14,7	50,2	27,0	1,7	1,1	1,9	164	0,1
TH	2.604	9,9	7,3	67,2	14,7	0,8	0,2	2,2	257	0,2
D	84.609	28,3	4,6	35,1	20,2	10,2	1,7	1,8	23.941	0,5
West-D	65.279	35,1	4,7	33,8	21,8	2,5	2,1	1,7	22.942	0,6
Ost-D	19.330	5,2	4,1	39,4	14,8	36,0	0,5	2,1	999	0,1

Quelle: Tabelle C3-4A in Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 244, Spalte 9 - 11 Berechnung KVJS.

* Kinder, die Eingliederungshilfe für die Betreuung in Tageseinrichtungen oder Tagespflege der Kinder- und Jugendhilfe erhalten oder sich in Förderschulkinderhäusern (in Baden-Württemberg Schulkindergarten) sowie schulvorbereitenden Einrichtungen befinden und noch nicht die Schule besuchen.

¹⁾ Der Überbegriff Kindertagesbetreuung beinhaltet Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen der Kinder- und Jugendhilfe, Förderschulkinderhäusern (in Baden-Württemberg Schulkindergarten) und schulvorbereitende Einrichtungen.

²⁾ Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, die ausschließlich Kinder mit Behinderungen aufnehmen sowie Förderschulkinderhäusern (Schulkindergarten) und schulvorbereitende Einrichtungen.

³⁾ Kindertageseinrichtungen, die grundsätzlich Kinder mit und ohne Behinderung aufnehmen.

⁴⁾ Kindertagespflege, die offiziell über die Kinder- und Jugendhilfe organisiert wird. Nicht enthalten sind privat organisierte Betreuungsverhältnisse ohne Einbezug des Jugendamtes.

Schule

Im Bereich der frühkindlichen Bildung weisen die ostdeutschen Bundesländer höhere Anteile von Kindern mit Behinderungen in allgemeinen Bildungseinrichtungen auf als die westdeutschen, die Stadtstaaten höhere als die Flächenstaaten. Dies setzt sich im Schulbereich nicht fort (vgl. Tabelle 3 und Abbildung 1). Die **Sonderschulbesuchsquote** (Anteil der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen³⁰ an allen Schülerinnen und Schüler mit Vollzeitschulpflicht) ist in zwei ostdeutschen Bundesländern (Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt mit jeweils 8,0 %) im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt von 4,9 % beson-

³⁰ Im Gegensatz zu Baden-Württemberg, wo mit Förderschule der spezielle Schultyp Sonderschule für Kinder und Jugendliche mit umfassenden und lang andauernden Lernproblemen und Entwicklungsverzögerungen bezeichnet wird, werden in anderen Bundesländern alle Sonderschulen Förderschulen genannt. Hier handelt es sich entsprechend den anderen Bundesländern um alle Sonder- bzw. Förderschulen.



ders hoch und in einem westdeutschen Bundesland (Schleswig-Holstein mit 2,8 %) am geringsten.

Die höheren Sonderschulbesuchsquoten der ostdeutschen Bundesländer gehen einher mit einer überdurchschnittlichen **Gesamt-Förderquote** (prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Schülern und Schülerinnen mit Vollzeitschulpflicht). Insbesondere in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern lagen die Förderquoten im Schuljahr 2010/11 mit 9,7 und 10,9 % deutlich über dem Bundesschnitt von 6,4 %. Die niedrigsten Werte wiesen Rheinland-Pfalz mit 4,7 % sowie Niedersachsen mit 4,8 % auf.

Vergleicht man diese Zahlen mit dem Schuljahr 2000/01, so haben sich die Förderquoten mit Ausnahme der Stadt Hamburg in allen Bundesländern erhöht. Dabei nahm sowohl die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf in allgemeinen Schulen als auch in Sonder-Schulen zu. Die Zunahme der integrativen Beschulung hatte somit nicht automatisch einen Rückgang der Zahl der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen zur Folge.

Auch in Baden-Württemberg stiegen zwischen dem Schuljahr 2000/01 und dem Schuljahr 2010/11 sowohl die Gesamt-Förderquote (von 5,7 % auf 6,8 %) als auch die Sonderschulbesuchsquote (von 4,3 % auf 5,0 %) an. Beide Quoten lagen im Schuljahr 2000/01 ebenso wie im Schuljahr 2010/11 nahe am Bundesdurchschnitt.



Tab. 3: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen und sonstigen allgemeinbildenden Schulen, Förderquote* und Sonderschulbesuchsquote 2000/01 und 2010/11 nach Ländern (in % - korrigierte Werte)**

	Davon														
	Insgesamt	Davon		Anteil in sonstigen allgemeinbildenden Schulen***	Insgesamt (Förderquote*)	Davon									
		Sonderschule	Sonstige allgemeinbildende Schule			Sonderschule (Besuchsquote**)	Sonstige allgemeinbildenden Schule								
	Anzahl						in %		in %						
Schuljahr	00/01	10/11	00/01	10/11	00/01	10/11	00/01	10/11	00/01	10/11	00/01	10/11	00/01	10/11	
BW	68.448	73.239	52.003	53.175	16.445	20.064	24,0	27,4	5,7	6,8	4,3	5,0	1,4	1,9	
BY	71.965	71.860	63.233	57.326	8.732	14.534	12,1	20,2	5,3	5,8	4,7	4,6	0,6	1,2	
BE	19.255	20.419	13.697	11.458	5.558	8.961	28,9	43,9	5,7	7,5	4,1	4,2	1,6	3,3	
BB	19.295	16.002	15.834	9.794	3.461	6.208	17,9	38,8	6,5	8,5	5,3	5,2	1,2	3,3	
HB	4.320	4.200	2.664	2.468	1.656	1.732	38,3	41,2	6,7	7,5	4,1	4,4	2,6	3,1	
HH	8.844	8.792	7.429	6.650	1.415	2.142	16,0	24,4	5,8	6,1	4,9	4,6	0,9	1,5	
HE	25.968	29.631	23.394	25.259	2.574	4.372	9,9	14,8	4,1	5,2	3,7	4,4	0,4	0,8	
MV	15.181	13.246	14.328	9.699	853	3.547	5,6	26,8	7,1	10,9	6,7	8,0	0,4	2,9	
NI	38.014	38.863	36.819	35.541	1.195	3.322	3,1	8,5	4,2	4,8	4,1	4,4	0,1	0,4	
NW	103.424	117.399	95.234	98.483	8.190	18.916	7,9	16,1	5,0	6,5	4,6	5,5	0,4	1,0	
RP	18.549	18.997	16.498	15.099	2.051	3.898	11,1	20,5	4,1	4,7	3,6	3,8	0,5	1,0	
SL	4.667	5.924	3.694	3.787	973	2.137	20,8	36,1	4,2	6,8	3,3	4,4	0,9	2,5	
SN	25.936	24.086	24.898	19.044	1.038	5.042	4,0	20,9	5,7	8,4	5,4	6,6	0,2	1,8	
ST	20.328	15.502	20.130	12.888	198	2.614	1,0	16,9	7,1	9,7	7,0	8,0	0,1	1,6	
SH	16.540	16.135	12.501	8.079	4.039	8.056	24,4	49,9	5,4	5,6	4,1	2,8	1,3	2,8	
TH	19.206	12.269	18.231	9.172	975	3.097	5,1	25,2	7,4	7,8	7,0	5,8	0,4	2,0	
D	479.940	486.564	420.587	377.922	59.393	108.642	12,4	22,3	5,3	6,4	4,6	4,9	0,7	1,4	

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildungsbericht 2012. Tabelle D1-4A Web-Version: korrigierte Werte.

<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=10216>.

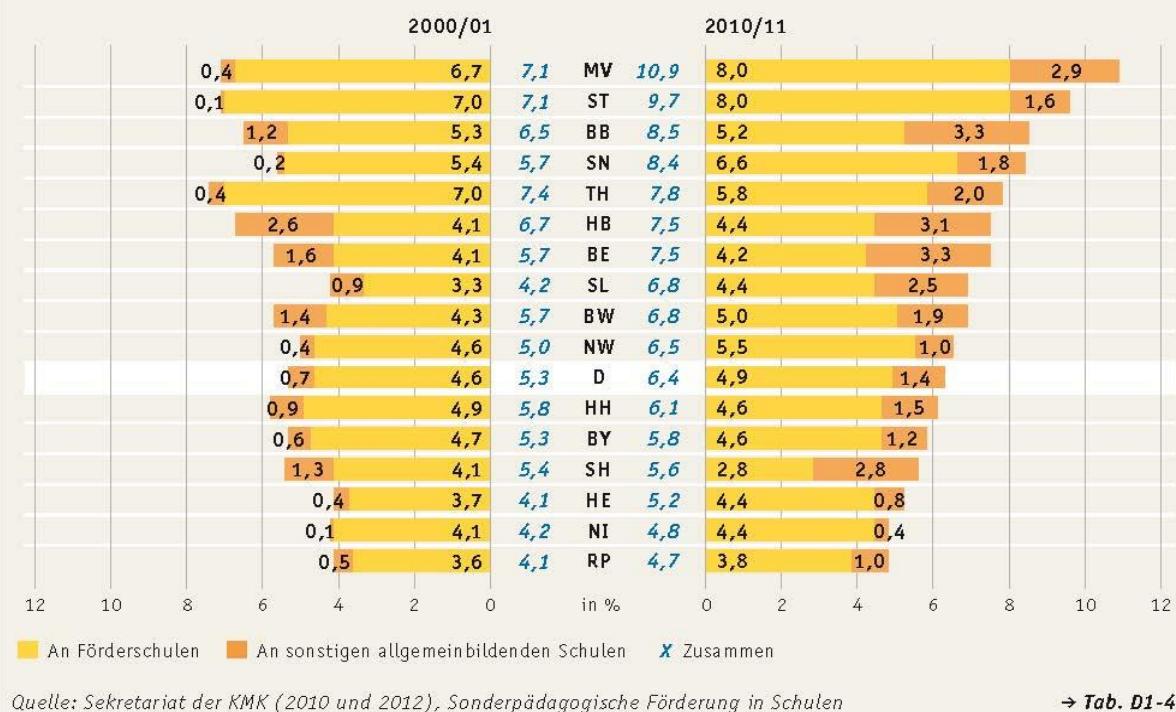
* Die Förderquote entspricht dem prozentualen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Schülern mit Vollzeitschulpflicht (1. bis 10. Jahrgangsstufe und Sonderschulen).

** Die Sonderschulbesuchsquote entspricht dem Anteil der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen an allen Schülern mit Vollzeitschulpflicht (1. bis 10. Jahrgangsstufe und Sonderschulen).

*** Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine (sonstige) allgemeinbildende Schule (ohne Sonderschule) besuchen. Aufgrund von Datenaktualisierung und -revision weichen die Anteilswerte in Spalte 10/11 von jenen in der Printversion des Bildungsberichts ab.

Abb. 1: Sonderpädagogische Förderquote 2000/01 und 2010/11 nach Ländern und Förderort (in %)

Abb. D1-2: Sonderpädagogische Förderquote 2000/01 und 2010/11 nach Ländern und Förderort (in %)



26

Quelle: Sekretariat der KMK (2010 und 2012), Sonderpädagogische Förderung in Schulen

→ Tab. D1-4A

Übernommen aus: Abb. D1-2 in Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 70.

Die sehr unterschiedlichen Förderquoten in den Bundesländern lassen - wenn man von einer Normalverteilung der Kinder mit besonderem (beziehungsweise erhöhtem) Förderbedarf ausgeht - Unterschiede in der Eindeutigkeit der Diagnose und den eingesetzten diagnostischen Verfahren zwischen den Bundesländern vermuten.

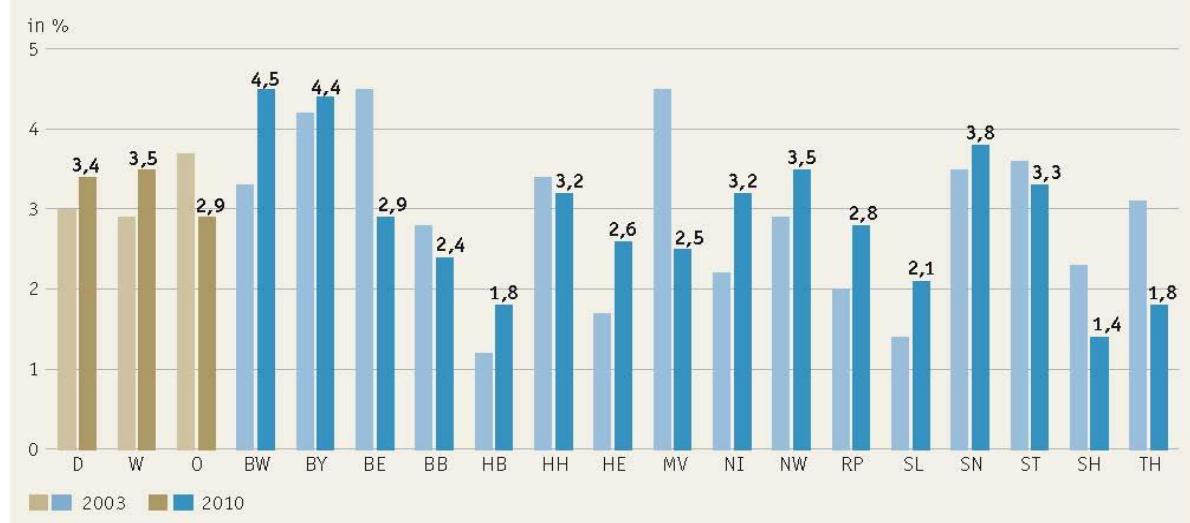
Die folgende Abbildung 2 legt den Fokus auf die **Einschulungen**. Auch hier zeigen sich bereits deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Im Jahr 2010 wurden deutschlandweit 3,4 % aller Schulanfängerinnen und -anfänger unmittelbar in eine Förderschule³¹ eingeschult. In Schleswig-Holstein waren es 1,4 %, in Bremen und Thüringen 1,8 %, in Bayern und Baden-Württemberg dagegen 4,4 % beziehungsweise 4,5 %.

Im Vergleich zum Jahr 2003 ist der Anteil der Einschulungen in Förderschulen in Deutschland gestiegen (Wert 2003: 3,0 %). Je nach Bundesland verlief die Entwicklung jedoch unterschiedlich: In neun Bundesländern (darunter auch Baden-Württemberg) wurden im Jahr 2010 mehr Kinder direkt in Förderschulen eingeschult als im Jahr 2003, in sieben Bundesländern weniger. Auffällig ist die unterschiedliche Entwicklung in den west- und ostdeutschen Bundesländern: Sie führt dazu, dass 2010 in Westdeutschland im Durchschnitt mehr Kinder in Förderschulen eingeschult wurden als in Ostdeutschland (3,5 % beziehungsweise 2,9 %). Im Jahr 2003 war dies genau umgekehrt gewesen.

³¹ Der Begriff „Förderschule“ umfasst alle Sonderschulen und nicht nur die in Baden-Württemberg unter diesen Begriff fallen den Sonderschulen für Kinder mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“

Abb. 2: Anteil der Einschulungen in die Förderschule³² 2003 und 2010 nach Ländern (in %)

Abb. C5-1: Anteil der Einschulungen in die Förderschule 2003 und 2010 nach Ländern (in %)



Übernommen aus: Abb. C5-1 in Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 64.

Laut dem Bildungsbericht 2012 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 64) beginnen mehr Jungen (Einschulungsquote in Förderschulen: 4,5 %) als Mädchen (2,3 %) ihre schulische Laufbahn direkt in der Förderschule. Die Geschlechterunterschiede zeigen sich auch später bei den erwachsenen Leistungsempfängern von Eingliederungshilfe.

27

Weitere Zahlen zu Kindern und Jugendlichen mit Integrationshilfen im Rahmen der Eingliederungshilfe in (allgemeinen) Kindertageseinrichtungen und Schulen wurden beim KVJS (Berichtswesen Eingliederungshilfe und Jugendhilfe), dem Statistischen Bundesamt und dem Statistischen Landesamt Baden-Württemberg angefragt. Entsprechende Daten konnten aber nur für einzelne Bereiche (zum Beispiel für Kinder mit Leistungen nach SGB XII) oder nicht differenziert nach dem Schultyp (allgemeine oder Sonderschule) zur Verfügung gestellt werden.

2.2 Die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in ausgewählten Bundesländern

Eine Evaluation des Status Quo der inklusiven Bildungslandschaften in den einzelnen Bundesländern durch den Sozialverband Deutschland (SoVD) aus dem Jahr 2009 konstatierte noch weitreichenden Handlungsbedarf bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention³³. Die Bertelsmann-Studie „Inklusion in Deutschland“ ermittelte für das Schuljahr 2011/2012 eine bundesweite Inklusionsquote (Anteil von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine allgemeine Schule besuchen) von 25,0 %. Die im letzten Abschnitt vorgestellten Daten aus dem Bildungsbericht

³² Hier handelt es sich ebenfalls entsprechend den anderen Bundesländern um alle Sonder- bzw. Förderschulen.

³³ Sozialverband Deutschland: Das SoVD-Bildungsbarometer Inklusion. Fortschritte auf dem Weg zur inklusiven Bildung in den Bundesländern, Berlin, 2009, S. 22, abgerufen von: http://www.gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/SoVD-Bildungsbarometer_Inklusion.pdf [16.07.2013].

2012 hatten für das Schuljahr 2010/2011 noch eine Inklusionsquote von 22,3 % ausgewiesen. Gegenüber dem Schuljahr 2008/2009, in dem die Quote 18,4 % betrug, bedeutet dies einen deutlichen Anstieg³⁴.

Für den Elementarbereich wurde im Schuljahr 2011/2012 im bundesweiten Durchschnitt eine Inklusionsquote von 67,1 % ermittelt.

Inzwischen wurden in allen Bundesländern Richtlinien, Positionspapiere oder Aktionspläne verabschiedet, die aufzeigen sollen, wie Entwicklungen hin zu einem inklusiven Bildungssystem verwirklicht werden können³⁵. Auf eine umfassende Darstellung der Situation in den einzelnen Bundesländern muss an dieser Stelle verzichtet werden, da diese den Rahmen des vorliegenden Berichtes sprengen würde. Im Folgenden werden jedoch aktuelle Situation und Entwicklungen beispielhaft in ausgewählten Bundesländern - namentlich Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein - näher beleuchtet.

Baden-Württemberg

Die Studie „Inklusion in Deutschland“ der Bertelsmann-Stiftung weist für das Schuljahr 2011/2012 für den **Elementarbereich** in Baden-Württemberg eine Inklusionsquote von 45,0 % und damit im bundesdeutschen Vergleich die zweitniedrigste Quote aus.

28

In Baden-Württemberg lassen sich insgesamt drei verschiedene Möglichkeiten nachweisen, um Kindern mit Behinderung die Teilhabe an allgemeinen Bildungsangeboten im Rahmen der Kindertagesbetreuung zu ermöglichen:

- in integrativer Form, „bei der behinderte und nichtbehinderte Kinder konsequent gemeinsam in kleinen Gruppen mit dem erforderlichen zusätzlichen, teilweise therapeutischen Personal, betreut werden“,
- als Einzelintegration, „bei der einzelne Kinder in Regelgruppen aufgenommen werden und versucht wird, die Rahmenbedingungen zu verbessern“ und
- in integrierter Form, „bei der eine Regelgruppe und Sondergruppe oder Sondereinrichtung mehr oder weniger kooperieren“³⁶.

In §§ 1 und 2 des baden-württembergischen Kindertagesbetreuungsgesetzes ist der Vorrang einer gemeinsamen Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung in allgemeinen Kindertageseinrichtungen verankert: Jede Gruppe kann als integrative Gruppe im Sinne des Kindertagesbetreuungsgesetztes³⁷ geführt werden, sofern mindestens ein Kind mit Behinderung im Sinne des § 2 SGB IX aufgenommen wird. Für einen im Einzelfall erhöhten Betreu-

³⁴ vgl. Klemm, K. i.A. der Bertelsmann-Stiftung: Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse, Gütersloh, 2013, S. 14, abgerufen von: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbr/SID-5BF51993-5FD25F99/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf [16.07.2013].

³⁵ für eine Übersicht der bisher erarbeiteten Aktionspläne zur Umsetzung von Inklusion in den einzelnen Bundesländern vgl.: http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/BRK/DE/StdS/Vorreiter/laender/laender_node.html [34.07.2013].

³⁶ Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg: Betreuung und Förderung von Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen, Stuttgart, 2009, S. 3, abgerufen von: http://www.kvjs.de/jugend/tagesbetreuung-von-kindern/inklusion.html?eID=dam_frontend_push&docID=350 [20.07.2013].

³⁷ § 1 Abs. 4 KiTaG.

ungsbedarf sind die individuell erforderlichen personellen und sachlichen Voraussetzungen abzuklären und zu beachten. Dies kann bedeuten, dass die personelle Besetzung über dem Mindestpersonalschlüssel liegt.

Für integrativ geführte Gruppen gibt es nach dem Kindertagesbetreuungsgesetz keine spezifischen Landeszuschüsse mehr. Mit dem Gesetz zur Änderung des Kindertagesbetreuungsgesetzes und des Finanzausgleichsgesetzes im Jahr 2009 wurden die Geldmittel für integrative Gruppen in den „Fördertopf“ des Landes aufgenommen. Dieser wird gemäß Finanzausgleichsgesetz nach dem Prinzip „Das Geld folgt den Kindern“ an die Städte und Gemeinden verteilt,³⁸ die nach dem Kindertagesbetreuungsgesetz für die Förderung von Einrichtungen freier Träger zuständig sind. Die Aufnahme in die Bedarfsplanung und vertragliche Vereinbarungen entscheiden, über die gesetzlichen Vorgaben hinaus, über die Höhe der jeweiligen Förderung.

Aufgrund des traditionell zweigliedrigen Systems von allgemeinen Kindertageseinrichtungen und Schulkindergräten als Orten pädagogischer Förderung dominiert in Baden-Württemberg bislang das Konzept der Einzelintegration im Rahmen der Eingliederungshilfe nach SGB VIII und SGB XII. Einige wenige Kreise machen auch von der Möglichkeit gruppenorientierter Leistungsformen Gebrauch. Dabei übernehmen eine oder mehrere, über die Eingliederungshilfe finanzierte, Integrationskräfte gleichzeitig die Begleitung mehrerer Kinder in bestimmten Kindertageseinrichtungen.

Für den **schulischen Bereich** konstatiert die Bertelsmann-Stiftung in einer 2013 veröffentlichten Studie, dass in Baden-Württemberg die Umsetzung von Inklusion stagniere³⁹. So sei zwar der Anteil inklusiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf⁴⁰ von 26,0 % im Schuljahr 2008/09 auf 27,7 % im Schuljahr 2011/12 geringfügig gestiegen, jedoch habe sich im gleichen Zeitraum auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen an der gesamten Schülerschaft von 4,7 auf 5,0 %⁴¹ erhöht. Dabei sei zudem zu berücksichtigen, dass der Anteil von Kindern und Jugendlichen, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, ebenfalls von 6,4 % auf 6,9 % gestiegen sei.⁴²

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg betrachtet die schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung als Aufgabe aller Schulen⁴³. Auf der Grundlage von Empfehlungen eines Expertenrates zur Weiterentwicklung des Systems der schulischen Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Benachteiligungen und chronischen Erkrankungen⁴⁴ hat der Ministerrat im Mai 2010 einem Plan zur Umsetzung dieser Empfehlungen zugestimmt. Die Empfehlungen des angesprochenen Ex-

29

³⁸ §§ 26b, 29c FAG.

³⁹ Bertelsmann-Stiftung: Inklusion Baden-Württemberg (Zusammenfassende Ergebnisse aus: Klemm, K. i.A. der Bertelsmann-Stiftung: Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse, Gütersloh, 2013), abgerufen von: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbsr/SID-C6F72082-328DB365/bst/xcms_bst_dms_37535_2.pdf [16.07.2013].

⁴⁰ Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine sonstige allgemeinbildende Schule besuchen.

⁴¹ ebd.

⁴² ebd.

⁴³ siehe: <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/771317> [17.07.2013].

⁴⁴ Expertenrat "Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung": Empfehlungen des Expertenrats, Stuttgart, 2010, abgerufen von: http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/pdf/Empfehlungen%20des%20Expertenrates%20zur%20schulischen%20Bildung%20von%20jungen%20Menschen%20mit%20Behinderung_neu.pdf [17.07.2013].

pertenrates zielen vor allem auf eine Ausweitung der Mitbestimmung der Erziehungsberechtigten bei der Wahl der Schulform sowie auf den Aufbau eines Kompetenznetzwerkes unter Beteiligung der vorschulischen Einrichtungen, der allgemeinen Schulen, der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren sowie weiterer Akteure ab.⁴⁵ „Nach Auffassung des Expertenrates muss ein systembezogener Weiterentwicklungsansatz erreicht werden, der bei allen Beteiligten ein Bewusstsein für die anstehenden Aufgaben schafft und gleichzeitig den Erhalt der sonderpädagogischen Professionalität garantiert.“⁴⁶

Im Zuge dieser Weiterentwicklung sollten in fünf ausgewählten Schwerpunktregionen⁴⁷ umfassende Modellversuche und Evaluationen durchgeführt werden. Der Ausweitung des so genannten „Elternwahlrechts“ bei der Frage nach dem geeigneten Lernort sollte unter anderem durch die Durchführung von „Bildungswegekonferenzen“ Rechnung getragen werden: Je nach Maßgabe des Einzelfalls sollten daran Eltern, Schulverwaltung, Staatliche Schulämter, Pädagogen von allgemeinen und Sonderschulen, Sozial- und Jugendhilfe und gegebenenfalls weiterer Akteure beteiligt werden. Dem Wunsch der Eltern sollte entsprochen werden, wenn keine „zwingenden Gründe entgegenstehen, die im Bildungsrecht des Kindes oder dem Bildungsrecht beteiligter anderer Kinder liegen“ und wenn der Elternwunsch nicht mit einem unbilligen Kostenaufwand oder einem unverhältnismäßigen Mehraufwand verbunden ist⁴⁸.

Das zum Zeitpunkt der Berichterstellung noch gültige Schulgesetz Baden-Württembergs beinhaltet bislang kein explizites Konzept von Inklusion. Die Umsetzung von inklusiven Bildungsangeboten an allgemeinen Schulen wird unter anderem dadurch behindert, dass in allen Schultypen (mit Ausnahme der Sonder- und Gemeinschaftsschulen) bisher die Vorgabe eines zielgleichen Unterrichts wirksam ist⁴⁹. Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt bislang noch hauptsächlich über die Konzepte der Einzelintegration, die Bildung von sogenannten Außenklassen der Sonderschulen an allgemeinen Schulen (haupt-sächlich an Grund- oder Hauptschulen) sowie über nicht flächendeckend verwirklichte Modellprojekte. Der Paragraph 8a des Schulgesetzes sieht jedoch die Möglichkeit der Errichtung von Gemeinschaftsschulen vor, an welchen auch Schüler und Schülerinnen mit einem sonderpädagogischen Förder- und/oder Unterstützungsbedarf die Möglichkeit bekommen sollen, am Schulleben beziehungsweise am Unterricht gemeinsam mit Schülern und Schülerinnen ohne besonderen Förderbedarf teilzuhaben. Die ersten 42 Gemeinschaftsschulen konnten zum Schuljahr 2012/2013 ihren Betrieb aufnehmen. Zum Schuljahr 2013/2014 genehmigte das Kultusministerium weitere 87 Anträge auf die Weiterentwicklung zu einer Gemeinschaftsschule.

⁴⁵ Expertenrat "Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung": Empfehlungen des Expertenrats, Stuttgart, 2010, S. 9, abgerufen von: http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/pdf/Empfehlungen%20des%20Expertenrates%20zur%20schulischen%20Bildung%20von%20jungen%20Menschen%20mit%20Behinderung_neu.pdf [17.07.2013].

⁴⁶ Expertenrat "Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung": Empfehlungen des Expertenrats, Stuttgart, 2010, S. 11, abgerufen von: http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-w/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/pdf/Empfehlungen%20des%20Expertenrates%20zur%20schulischen%20Bildung%20von%20jungen%20Menschen%20mit%20Behinderung_neu.pdf [17.07.2013].

⁴⁷ Die Regionen der Staatlichen Schulämter Biberach, Freiburg, Konstanz, Mannheim und Stuttgart.

⁴⁸ http://www.kultusportal-bw.de/_Lde/771317 [17.07.2013].

⁴⁹ vgl. § 15 Abs. 4 SchG.

Bei der geplanten Novelle des Baden-Württembergischen Schulgesetzes soll das Recht der Kinder und die Pflicht der Schulen auf inklusive Bildungsangebote noch stärker Berücksichtigung finden.

Redaktioneller Hinweis: Ein entsprechender Gesetzentwurf zur Aufhebung der Pflicht zum Besuch einer Sonderschule, der Aufnahme des zieldifferenten Unterrichts an allgemeinen Schulen in das Schulgesetz, zur Stärkung des Elternwahlrechts und der Steuerungsfunktion der Schulverwaltung sowie zur Weiterentwicklung der Sonderschulen zu Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren liegt mittlerweile vor (Stand April 2015) und soll zum Schuljahr 2015/16 in Kraft treten.⁵⁰

Bayern

Die Studie „Inklusion in Deutschland“ der Bertelsmann-Stiftung weist für das Schuljahr 2011/2012 für Bayern im **Elementarbereich** eine Inklusionsquote von 40,7 % und damit im bundesdeutschen Vergleich die niedrigste Quote aus. Das Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) sieht in Art. 2 Abs. 3 die Bildung von integrativen Kindertageseinrichtungen vor und definiert diese als Kindertageseinrichtungen, welche von mindestens drei Kindern mit (drohender) Behinderung besucht werden. Um dem besonderen Förderbedarf dieser Kinder gerecht werden zu können, erfolgt die staatliche Förderung nicht einrichtungs- sondern kindbezogen, wobei pro Kind (mit Behinderung) entsprechend der Gruppengrößen 4,5 Plätze angerechnet werden (Art. 21 Abs. 5 BayKiBiG). Dennoch unterscheiden sich die Regelungen für eine Integration von Kindern mit Behinderung in allgemeinen Kindertageseinrichtungen in den sieben bayerischen Bezirken. Das Spektrum reicht von einer prozentualen Förderbeteiligung an den Kosten für Personal und Sachmittel für eine Einzelintegration bis hin zu einer gruppenbezogenen Förderung integrativer Einrichtungen. Darüber hinaus ist auch eine Einzelintegration im Rahmen einer ambulanten Integrationshilfe im Sinne der Eingliederungshilfe möglich.

31

Für den **schulischen Bereich** konstatiert die Studie „Inklusion in Deutschland“ der Bertelsmann-Stiftung für Bayern: „Mehr Inklusion bei konstant hoher Exklusion“⁵¹. So sei zwar der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die eine allgemeine Schule besuchen, von 16,1 % im Jahr 2009 auf 22,4 % im Jahr 2012 gestiegen, der Anteil der Kinder und Jugendlichen an Sonderschulen aber nicht gesunken.⁵²

Zum Schuljahr 2011/2012 trat in Bayern das novellierte „Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen“ in Kraft. Erstmals wurde hierbei unter Art. 30b explizit der Begriff der „inklusiven Schule“ aufgenommen (auch unter Art. 2 wird der Begriff „inklusiver Unterricht“ als Aufgabe aller Schulen erwähnt). Dabei zeigt sich jedoch, dass von einer Inklusion im eigentlichen Wortsinn noch keine Rede sein kann: Inklusion wird zwar als „Ziel der Schulentwicklung aller Schulen“⁵³ beschrieben, unter Abs. 2 wird jedoch für den Augenblick

⁵⁰ [service-bw: Inklusive Bildungsangebote in Baden-Württemberg - Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Baden-Württemberg und anderer Vorschriften](http://service-bw.inklusive-bildungsangebote-in-baden-wuerttemberg-gesetz-zur-aenderung-des-schulgesetzes-fuer-baden-wuerttemberg-und-anderer-vorschriften)

⁵¹ Bertelsmann-Stiftung: Inklusion Bayern (Zusammenfassende Ergebnisse aus: Klemm, K. i.A. der Bertelsmann-Stiftung: Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse, Gütersloh, 2013), abgerufen von: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-683535CC-93690B21/bst/xcms_bst_dms_37533__2.pdf [20.07.2013].

⁵² ebd.

⁵³ vgl. Art 30b Abs. 1 BayEUG.

eine einschränkende Formulierung gewählt: „Einzelne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die allgemeine Schule, insbesondere die örtliche Sprengegschule, besuchen, werden unter Beachtung ihres Förderbedarfs unterrichtet.“⁵⁴. Somit wird der Anspruch auf inklusive Beschulung auf einzelne Schüler und Schülerinnen beschränkt. Im Detail kann das Recht auf inklusive Beschulung durch den Schulträger aufgrund notwendiger „erheblicher Mehraufwendungen“⁵⁵ oder aufgrund „schulartspezifischer Regelungen für die Aufnahme, das Vorrücken, den Schulwechsel und die Durchführung von Prüfungen an weiterführenden Schulen“⁵⁶ verweigert werden.

Auf Grundlage des Gesetzes besteht für einzelne Schulen des Weiteren die Möglichkeit, mit Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde eigene Konzepte und Profile als inklusive Schule zu entwickeln. Die Umsetzung inklusiver Bildungsangebote ist demnach Aufgabe der einzelnen Schulen selbst. Lehrkräfte der allgemeinen Schule sollen in den betroffenen Schulen gemeinsam mit festangestellten Kräften der Sonderpädagogik eigenverantwortlich dafür sorgen, dass ein inklusives Bildungsangebot gewährleistet werden kann. Hierfür wurde im November 2012 unter Mitwirkung der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Julius-Maximilians-Universität Würzburg durch den Wissenschaftlichen Beirat „Inklusion“ ein Praxisleitfaden herausgegeben, in welchem für interessierte Schulen Richtlinien und Qualitätsstandards für eine inklusive Schulentwicklung festgehalten sind⁵⁷.

Darüber hinaus setzt der Freistaat Bayern überwiegend auf Konzepte der Einzelintegration. So können Schüler und Schülerinnen, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, einzeln in allgemeine Schulen integriert werden. Hierbei erhalten sie Unterstützung durch ausgebildete Sonderpädagogen der sogenannten „Mobilien Sonderpädagogischen Dienste“ (MSD) der Sonderschulen (in Bayern generell Förderschulen genannt) hinsichtlich Diagnostik, Beratung und Koordination der Förderung⁵⁸. Die Existenz der Sonderschulen (siehe oben) soll grundsätzlich nicht angetastet werden. Vielmehr sollen sich die Sonderschulen zu „Kompetenzzentren für Sonderpädagogik“ weiterentwickeln, welche sowohl ihr Know-How an die allgemeinen Schulen exportieren als auch weiterhin den Raum als alternativen Lernort gewährleisten.⁵⁹

Ein explizites Wahlrecht der Erziehungsberechtigten findet im aktuellen Gesetz keine Erwähnung. In Art. 30a heißt es jedoch unter Abs. 4:

„Die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung in die allgemeine Schule bedarf der Zustimmung des Schulaufwandsträgers; die Zustimmung kann nur bei erheblichen Mehraufwendungen verweigert werden.“⁶⁰

⁵⁴ vgl. Art 30b Abs. 2 BayEUG.

⁵⁵ vgl. Art. 30a Abs. 4 BayEUG.

⁵⁶ vgl. Art 30a Abs. 5 BayEUG.

⁵⁷ Wissenschaftlicher Beirat „Inklusion“ beauftragt durch den Bayerischen Landtag: Profilbildung inklusive Schule, München, 2012, abgerufen von: <http://www.km.bayern.de/epaper/2013-profilbildung-inklusive-schule/index.html> [22.07.2013].

⁵⁸ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote in Bayern, München, 2013, S. 4, abgerufen von: <http://www.verwaltung.bayern.de/egov-portlets/xview/Anlage/4036275/Inklusion%20durch%20eine%20Vielfalt%20schulischer%20Angebote%20in%20Bayern.pdf> [22.07.2013].

⁵⁹ vgl. ebd. S. 7.

⁶⁰ vgl. Art 30a Abs. 4 BayEUG.

Ein Wahlrecht der Erziehungsberechtigten bezüglich der Schulform ist demnach an bestimmte Bedingungen gebunden und nur eingeschränkt garantiert.

Brandenburg

Die Studie „Inklusion in Deutschland“ der Bertelsmann-Stiftung weist für das Schuljahr 2011/2012 für Brandenburg im **Elementarbereich** eine Inklusionsquote von 95,9 % - und somit die höchste im bundesdeutschen Vergleich - aus. Das brandenburgische Kindertagesstättengesetz (KitaG) sieht in den § 2 Abs. 2 und § 6 Abs. 6 die integrative Betreuung von Kindern mit Behinderung in allgemeinen Kindertageseinrichtungen verbindlich vor und betont, dass „Kinder mit einem besonderen Förderbedarf [...] in Kindertagesstätten aufzunehmen [sind], wenn eine diesem Bedarf entsprechende Förderung und Betreuung gewährleistet werden kann“⁶¹. Auch in Brandenburg ist also ein Ressourcenvorbehalt festgehalten. Je nach Förderbedarf ist auch der Besuch einer sogenannten „Integrationskindertagesstätte“ möglich. Bei den integrativen Betreuungssituationen nennt das Landesjugendamt Brandenburg als eine Möglichkeit einer integrativen Betreuung die sogenannten „integrativen teilstationären Einrichtungen für Kinder (I-Kitas)“⁶², in welchen Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam betreut werden und je nach Bedarf auch eine zusätzliche heilpädagogische und/oder therapeutische Förderung erhalten können. Der Status als integrative Kindertageseinrichtung kann über die örtlichen Träger der Sozialhilfe beantragt werden. Dabei sollen sowohl die Größe der einzelnen Gruppen, als auch die personelle Besetzung der entsprechenden Kindertageseinrichtung den Erfordernissen angepasst werden. Die zweite Möglichkeit besteht in einer Einzelintegration in eine allgemeine Kindertageseinrichtung, welche auch über ambulante Integrationsleistungen im Rahmen der Eingliederungshilfe gewährt werden kann.

33

Das brandenburgische **Schulgesetz** sieht bislang kein Recht auf inklusive Beschulung vor. Zwar ist das Recht auf „Gemeinsamen Unterricht“ in § 29 verbindlich festgehalten, erfährt im Wortlaut des Gesetzes jedoch gewisse Einschränkungen:

„Sonderpädagogische Förderung sollen Grundschulen, weiterführende allgemein bildende Schulen und Oberstufenzentren durch gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllen, wenn eine angemessene personelle, räumliche und sachliche Ausstattung vorhanden ist oder nach Maßgabe gegebener Finanzierungsmöglichkeiten geschaffen werden kann.“⁶³

Durch § 3 Abs. 4 des brandenburgischen Schulgesetzes wurde bereits der Vorrang des „Gemeinsamen Unterrichts“ für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf festgehalten:

„Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollen [...] vorrangig im gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpäda-

⁶¹ vgl. § 12 Abs. 2 KitaG.

⁶² Landesjugendamt des Landes Brandenburg: Hilfen für Kinder mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen, abgerufen von: <http://www.lja.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.486308.de> [30.07.2013].

⁶³ vgl. § 29 Abs. 2 BdgSchulG.

gogischen Förderbedarf oder in Schulen oder Klassen mit einem entsprechenden sonderpädagogischen Förderschwerpunkt (Förderschulen oder Förderklassen), durch Ganztagsangebote oder Ganztagschulen [...] durch die Berücksichtigung des besonderen Unterrichtsbedarfs [...] und durch individuelle Hilfen besonders gefördert werden.“⁶⁴

Nach eigener Aussage wurden im Schuljahr 2011/2012 bereits 42 % aller Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einer allgemeinen Schule unterrichtet⁶⁵. Die Studie „Inklusion in Deutschland“ ermittelte für das Schuljahr 2011/2012 einen Anteil inklusiv beschulter Kinder und Jugendlicher von 40,0 %.⁶⁶ Seit dem Jahr 2011 finden in Brandenburg halbjährlich sogenannte „Runde Tische zur Inklusiven Bildung“ unter Beteiligung von Eltern, Lehrkräften sowie Vertreterinnen und Vertretern von Verbänden statt. Diese sollen das brandenburgische Bildungsministerium bei der Entwicklung einer inklusiven Bildungslandschaft beraten. Zusätzlich wurde im Jahr 2011 ein wissenschaftlicher Beirat „Inklusive Bildung“ ins Leben gerufen, welcher vor allem die inhaltliche Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts vorantreiben soll.

Als erstes Ergebnis dieser neuen Entwicklungen konnte zum Schuljahr 2012/2013 das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ initiiert werden, an dem insgesamt 84 Grundschulen beteiligt sind⁶⁷. Ziel dieses Pilotprojektes ist die schrittweise Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und die Verwirklichung inklusiver Konzepte. Dabei ist jedoch zu beachten, dass vorerst nur Schülerinnen und Schüler mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen „Lernen“, „sozial-emotionale Entwicklung“ sowie „Sprache“ inklusiv unterrichtet werden sollen⁶⁸. Eine vollständige Umsetzung des Inklusionsgedankens kann somit auch für Brandenburg noch nicht konstatiert werden.

34

Niedersachsen

Die Studie „Inklusion in Deutschland“ der Bertelsmann-Stiftung weist für das Schuljahr 2011/2012 für Niedersachsen im **Elementarbereich** eine Inklusionsquote von 51,2 % aus. Das niedersächsische Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) bezieht sich in § 3 Abs. 6 auf den Behinderungsbegriff des SGB IX:

„Kinder, die eine wesentliche Behinderung im Sinne des § 2 Abs. 1 Satz 1 des Neunten Buchs des Sozialgesetzbuchs (SGB IX) haben und leistungsberechtigt gemäß § 53 Abs. 1 SGB XII sind, sollen nach Möglichkeit in einer ortsnahen Kindertagesstätte

⁶⁴ vgl. § 3 Abs. 4 BdgSchulG.

⁶⁵ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: "Schule für alle". Entwicklung und Umsetzung der inklusiven Bildung im Land Brandenburg, Potsdam, 2013, S. 7, abgerufen von: http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/service/publikationen/konzepte/Broschuere_Bilanz_und_Ausblick.pdf [02.08.2013].

⁶⁶ Bertelsmann-Stiftung: Inklusion Brandenburg (Zusammenfassende Ergebnisse aus: Klemm, K. i.A. der Bertelsmann-Stiftung: Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse, Gütersloh, 2013), abgerufen von: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbr/SID-683535CC-93690B21/bst/xcms_bst_dms_37527_2.pdf [02.08.2013].

⁶⁷ vgl. <http://www.inklusion-brandenburg.de/pilotprojekte.html> [02.08.2013].

⁶⁸ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: "Schule für alle". Entwicklung und Umsetzung der inklusiven Bildung im Land Brandenburg, Potsdam, 2013, S. 11, abgerufen von: http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/service/publikationen/konzepte/Broschue-re_Bilanz_und_Ausblick.pdf [02.08.2013].

(§ 1 Abs. 2 Nrn. 1 und 2) gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung in einer Gruppe betreut werden.“⁶⁹

In der zweiten Verordnung über die Mindestanforderungen an besondere Tageseinrichtungen für Kinder sowie die Durchführung der Finanzhilfe (2. DVO-KiTAG) sind die detaillierten Regelungen über die Landesfinanzhilfen für integrativ arbeitende Kindertageseinrichtungen festgehalten (Personalausstattung, Gruppengröße, Fördermittel)⁷⁰. Dabei wird zwischen Kindern bis und ab dem dritten Lebensjahr unterschieden. Es sind sowohl eine, je nach Anzahl der betreuten Kinder mit Behinderung gestaffelte, Förderung über pauschalierte Finanzhilfen für Gruppenlösungen über die Eingliederungshilfe als auch ambulante Integrationshilfen im Sinne einer Einzelintegration im Rahmen der Eingliederungshilfe möglich. Eingliederungshilfemaßnahmen nach § 35a SGB VIII finden in den gesetzlichen Regelungen des 2. DVO-KiTAG des Landes Niedersachsen keine Erwähnung.

Nach den Ergebnissen der Studie „Inklusion in Deutschland“ rangiert Niedersachsen in Bezug auf die Umsetzung inklusiver Bildungsmaßnahmen im **schulischen Bereich** im Bundesländervergleich auf dem letzten Platz. So beträgt der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinen Schulen zum Schuljahr 2011/2012 nur 11,1 %. Nichtsdestotrotz konnte dieser Anteil seit dem Schuljahr 2008/2009 von damals 6,6 % deutlich gesteigert werden. Darüber hinaus betont die Studie, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern in Förderschulen an der gesamten Schülerschaft (Exklusionsquote) mit 4,3 % zu den niedrigsten in ganz Deutschland gehört⁷¹. Das liegt daran, dass in Niedersachsen insgesamt bei weniger Schülerinnen und Schülern als anderswo ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde. Zwar konstatierten Löser/Werning noch im Jahr 2011, dass „hinsichtlich der Inklusionsdebatte bis heute noch keine Gesetzesänderungen durch die Landesregierung vorgenommen wurden“⁷². Dennoch erfuhr die Diskussion um einen Umbau hin zu einem inklusiven Bildungssystem in den folgenden Monaten einen großen Schub, so dass bereits ab dem Schuljahr 2013/2014 in Niedersachsen ein neues Schulgesetz gelten wird, in welchem explizit unter § 4 das Inklusionsprinzip für alle öffentlichen Schulen verbindlich festgelegt ist. Auch das Wahlrecht der Erziehungsberechtigten, die zu besuchende Schulform des eigenen Kindes zu bestimmen, wurde bei der Gesetzesnovelle berücksichtigt:⁷³

„(1) Die öffentlichen Schulen ermöglichen allen Schülerinnen und Schülern einen barrierefreien und gleichberechtigten Zugang und sind damit inklusive Schulen. Welche Schulform die Schülerinnen und Schüler besuchen, entscheiden die Erziehungsberechtigten.

(2) In den öffentlichen Schulen werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam erzogen und unterrichtet. Schülerinnen und Schüler, die wegen einer bestehenden oder drohenden Behinderung auf sonderpädagogische Unter-

35

⁶⁹ vgl. § 2 Abs. 1 KiTaG.

⁷⁰ vgl. §§ 1-5 2. DVO-KiTAG.

⁷¹ Bertelsmann-Stiftung: Inklusion Niedersachsen (Zusammenfassende Ergebnisse aus: Klemm, K. i.A. der Bertelsmann-Stiftung: Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse, Gütersloh, 2013), abgerufen von: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbr/SID-683535CC-93690B21/bst/xcms_bst_dms_37517_2.pdf [04.08.2013].

⁷² Löser, J. & Werning, R.: Inklusion in Niedersachsen: Gesetze, Aktionen und Perspektiven, in: Zeitschrift für Inklusion, Heft 0(2), Jg. 2011, abgerufen von: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/127/125> [02.08.2013].

⁷³ vgl. § 4 Abs. 1-2 NSchG.

stützung angewiesen sind, werden durch wirksame individuell angepasste Maßnahmen unterstützt; die Leistungsanforderungen können von denen der besuchten Schule abweichen. Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung kann in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen und Hören festgestellt werden.“

Das niedersächsische Schulgesetz verankert damit als eines der ersten in Deutschland ein weitgehend uneingeschränktes Inklusionskonzept. Schrittweise (je nach Förderschwerpunkt) werden ab dem Schuljahr 2013/2014 demnach auf Elternwunsch in der Primar- und der Sekundarstufe I Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf aller Art aufgenommen. Die Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“ werden ab dem Schuljahr 2013/2014 in der ersten Klasse keine weiteren Schülerinnen und Schüler aufnehmen und langfristig zunehmend zu einem sonderpädagogischen Förderzentrum „ohne eigene Klassenräume“ weiterentwickelt. Für andere Förderschwerpunkte können zur inklusiven Beschulung für einen Übergangszeitraum sogenannte Schwerpunktschulen eingerichtet werden.⁷⁴ Die Förderschulen fungieren als sogenannte „sonderpädagogische Förderzentren“ als Beratungsinstanzen und sollen den Einsatz von sonderpädagogischen Fachkräften „planen, steuern und koordinieren“⁷⁵. Sonderpädagogische Förderung kann bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bereits präventiv an der allgemeinen (inklusiven) Schule erfolgen⁷⁶.

36

Nordrhein-Westfalen

Die Studie „Inklusion in Deutschland“ der Bertelsmann-Stiftung weist für das Schuljahr 2011/2012 für Nordrhein-Westfalen im **Elementarbereich** eine Inklusionsquote von 71,0 % aus. Die Quote liegt damit über dem gesamtdeutschen Durchschnitt von 67,1 %.

Das nordrhein-westfälische Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (KiBiZ) enthält in § 7 ein absolutes Diskriminierungsverbot, das die Verweigerung der Aufnahme eines Kindes mit einer Behinderung in eine Kindertageseinrichtung ausdrücklich verbietet. Des Weiteren heißt es in § 8, dass „Kinder mit Behinderungen und Kinder, die von einer Behinderung bedroht sind, [...] gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung gefördert werden [sollen]“⁷⁷. Personalausstattung, Gruppengröße und finanzielle Ausstattung sollen dabei je nach Anzahl der Kinder mit Behinderung angepasst werden. Bei Einzelintegrationsmaßnahmen sollen aus pädagogischen Gründen, wenn möglich, mindestens zwei Kinder mit Behinderungen gleichzeitig in einer Kindertageseinrichtung gefördert werden⁷⁸. Grundsätzlich ist

⁷⁴ vgl. http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=30357&article_id=104666&_psmand=8 [02.08.2013].

⁷⁵ Niedersächsisches Kultusministerium: Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen. Hinweise für die kommunalen Schulträger, Hannover, 2012, abgerufen von: http://www.elternrat-wf.de/_downloads/einfuehrung_inklusive_schule_hinweise_kommunale_schultraeger.pdf [04.08.2013].

⁷⁶ Waje, M.-Ch. / Dr. Wachtel, P.: Zur Realisierung der inklusiven Schule in Niedersachsen, 2013, abgerufen von: www.mk.niedersachsen.de/download/79797/_Zur_Realisierung_der_inklusiven_Schule_in_Niedersachsen_von_Marie-Christina_Waje_und_Dr._Peter_Wachtel_SVBl._07_2013.pdf, S. 277f [04.08.2013].

⁷⁷ vgl. § 8 KiBiZ.

⁷⁸ Landschaftsverband Rheinland: Arbeitshilfe Einzelintegration, 2013, abgerufen von: http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jgend/service/arbeitshilfen/dokumente_94/kinder_und_familien/Arbeitshilfe_Einzelintegration_fuer_13_-_14.pdf [08.08.2013].

es im Rahmen einer modellhaften Förderung der Einzelintegration in allgemeinen Kindertageseinrichtungen möglich, über Leistungen der Eingliederungshilfe einheitliche Förderpauschalen für Gruppen zur Finanzierung integrativ arbeitender Kindertageseinrichtungen einzusetzen.

Der Landtag Nordrhein-Westfalen hat im März 2013 einen **schulpolitischen Gesetzesentwurf** gebilligt, welcher der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention Rechnung tragen soll. Demnach soll die inklusive Bildung und Erziehung in allgemeinen Schulen im Schulgesetz als Regelfall verankert werden⁷⁹. Derzeit ist der gemeinsame Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf noch folgendermaßen in § 20 Satz Abs. 7 festgeschrieben:

„Gemeinsamen Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kann die Schulaufsichtsbehörde mit Zustimmung des Schulträgers an einer allgemeinen Schule einrichten, wenn die Schule dafür personell und sächlich ausgestattet ist.“⁸⁰

Ein uneingeschränktes Elternwahlrecht ist demnach bislang nicht gegeben.

Nach Informationen des nordrhein-westfälischen Schulministeriums wurden zum Schuljahr 2012/2013 insgesamt 33,6 % der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule - zwar nicht inklusiv aber doch im Rahmen des „Gemeinsamen Unterrichts“ - integrativ unterrichtet, während dieser Anteil in der Sekundarstufe I 18,4 % betrug⁸¹. Die Studie der Bertelsmann-Stiftung „Inklusion in Deutschland“ ermittelte für Nordrhein-Westfalen einen Anteil von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen von 19,2 % zum Schuljahr 2011/2012 (2008/2009: 12,4 %)⁸².

Im Jahr 2011 beschloss der nordrhein-westfälische Landtag die Einleitung umfassender Schulentwicklungskonzepte und die Einrichtung sogenannter „Sekundarschulen“ als zusätzlichen neuen Schultyp der Sekundarstufe I. Kerngedanke dieses neuen Schultyps ist die Errichtung einer Gemeinschaftsschule, in welcher alle Kinder und Jugendlichen der Jahrgänge 5 bis 10 gemeinsam einen weniger selektiven und offeneren Bildungsweg beschreiten können. Auch dem pädagogischen Konzept der Inklusion soll damit Rechnung getragen werden. Ziel der Errichtung von Sekundarschulen ist nach eigener Aussage, „ein attraktives, gerechtes, leistungsfähiges, umfassendes und wohnortnahe Schulangebot zu sichern“⁸³.

37

⁷⁹ vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen 16. Wahlperiode: Drucksache 16/2432 - Gesetzesentwurf der Landesregierung: Erstes Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz): Düsseldorf, 2013, abgerufen von: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gesetzentwurf.pdf [11.08.2013].

⁸⁰ § 20 Abs. 7 SchulG.

⁸¹ vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, 2013, abgerufen von: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/ [09.08.2013].

⁸² Bertelsmann-Stiftung: Inklusion Nordrhein-Westfalen (Zusammenfassende Ergebnisse aus: Klemm, K. i.A. der Bertelsmann-Stiftung: Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse, Gütersloh, 2013), abgerufen von: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbsr/SID-683535CC-93690B21/bst/xcms_bst_dms_37515_2.pdf [06.08.2013].

⁸³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, 2012, abgerufen von: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Pressekonferenzen/Inklusion_in_NRW_22_01_2013/FaltblattA3.pdf [07.08.2013].

Analog zu entsprechenden Entwicklungen in anderen Bundesländern werden die Förderschulen zunehmend zu „Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung“ umgebaut, an welchen sowohl ein eigenes Bildungsangebot zur sonderpädagogischen Förderung als auch der Export sonderpädagogischer Förderkompetenzen an die allgemeinen Schulen auf unterschiedlichen Wegen möglich ist.

Schleswig-Holstein

Die Studie „Inklusion in Deutschland“ der Bertelsmann-Stiftung weist für das Schuljahr 2011/2012 für Schleswig-Holstein im **Elementarbereich** eine Inklusions-quote von 80,1 % aus. Das schleswig-holsteinische Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen (KiTaG) sieht in § 4 Abs. 4 die „gemeinsame Erziehung aller Kinder“ mit und ohne Behinderung als originären Auftrag aller Kindertagesstätten. Dabei sollen „Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen eines Kindes [...] durch individuelle Hilfe ausgeglichen oder verringert werden“⁸⁴. Nach § 12 darf die Aufnahme eines Kindes aufgrund einer Behinderung grundsätzlich nicht verweigert werden. Dabei sind sowohl integrative Gruppenmaßnahmen, als auch Einzelintegration im Rahmen der Eingliederungshilfe möglich. Im Gutachten „Vernetzung statt Versäulung“ über die Frühförderung in Schleswig-Holstein, das das Deutsche Institut für Sozialwirtschaft im Auftrag des Schleswig-Holsteinischen Ministeriums für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung 2012 erstellt hat, werden die Rahmenbedingungen einer integrativen Förderung von Kindern mit Behinderung im Rahmen der Eingliederungshilfe definiert:

„Einzelintegration ist eine teilstationäre heilpädagogische Maßnahme, welche in Regelgruppen in Kindertagesstätten, in denen bis zu 3 Kinder mit wesentlicher Behinderung bzw. von wesentlicher Behinderung bedrohte Kinder bis zum Schuleintritt zusammen mit Kindern ohne Behinderung regelmäßig betreut werden, geleistet wird. Zur Förderung von weniger als 4 Kindern mit Behinderung in einer Gruppe (Einzelintegrationsmaßnahmen) ist die Gruppengröße gemäß § 13 (1) KitaG angemessen zu verringern.“⁸⁵ Integrative Gruppenlösungen sollen in sogenannten „I-Gruppen“ an allgemeinen Kindertageseinrichtungen erfolgen.“ Dabei handelt es sich bei Regelintegrationsgruppen um Gruppen in Kindertagesstätten, in denen im Regelfall 4 Kinder mit und 11 Kinder ohne Behinderung im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt regelmäßig gemeinsam betreut werden. [...] Die Förderung von Kindern mit und ohne wesentliche Behinderung in I-Gruppen muss durch geeignete Fachkräfte in ausreichender Zahl gesichert sein.“⁸⁶

Das Schleswig-Holsteinische **Schulgesetz** nennt in § 4 Abs. 11 eine inklusive Beschulung als vordergründiges Ziel der Schulentwicklung.⁸⁷ Darüber hinaus wird der Vorrang eines

⁸⁴ § 4 Abs. 4 KiTaG.

⁸⁵ Deutsches Institut für Sozialwirtschaft i.A. des Ministeriums für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein: Vernetzung statt Versäulung - Gutachten über Frühförderung in Schleswig-Holstein, Kiel, 2012, S. 51, abgerufen von: http://www.schleswig-holstein.de/MSGFG/DE/MenschenBehinderung/FruhFoerderungKinder/_gutachten-Fruehfoerderung_11_12__blob=publicationFile.pdf#page=50&zoom=100,77,194 [12.08.2013].

⁸⁶ ebd.

⁸⁷ § 4 Abs. 11 SchulG.

„Gemeinsamen Unterrichts“ für Kinder und Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf betont, sofern die organisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten dies erlauben und es der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf entspricht“⁸⁸. Ein uneingeschränktes Recht der Erziehungsbe rechtigten auf die Wahl der geeigneten Schulform besteht nicht. Vielmehr heißt es in § 24 Abs. 1:

„Die Eltern oder die volljährige Schülerinnen und Schüler wählen im Rahmen der von der Schulaufsichtsbehörde nach Anhörung des Schulträgers festgesetzten Aufnahmemöglichkeiten aus dem vorhandenen Angebot an Grundschulen, weiterführenden allgemeinbildenden Schulen und Förderzentren aus. Kann die ausgewählte Schule wegen fehlender Aufnahmemöglichkeiten nicht besucht werden, sind die Schülerinnen und Schüler in die zuständige Schule aufzunehmen.“⁸⁹

Im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde durch das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein die „Beratungsstelle Inklusive Schule“ eingerichtet, welche die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems begleiten soll und als Ansprechpartner für „Lehrkräfte aller Schularten, für Schulleitungen, für die Schulaufsicht, für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und für Eltern“⁹⁰ fungiert. Die Beratungsstelle sieht ihre zentralen Aufgaben in den Bereichen Information, Beratung, Unterstützung inklusiver Schulentwicklungsprozesse, Ausbildung, Fortbildung, Kooperation und Netzwerkarbeit⁹¹.

Die Studie „Inklusion in Deutschland“ der Bertelsmann-Stiftung konstatiert im Jahr 2013 für Schleswig-Holstein die bundesweite Spitzenposition bei der inklusiven Schulbildung in Deutschland. So sei der Inklusionsanteil zum Schuljahr 2011/2012 auf insgesamt 54,1 % gestiegen (2008/2009: 40,9 %), während gleichzeitig der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der gesamten Schülerschaft auf 5,8 % angewachsen sei.⁹² Grundsätzlich baue Schleswig-Holstein seine Spitzenposition in allen Bildungsstufen stetig aus: „Auch in den einzelnen Bildungsstufen ist Schleswig-Holstein Vorreiter bei der Inklusion. Beinahe durchbricht Schleswig-Holstein sogar die in allen anderen Bundesländern geltende Regel deutlich abnehmender Inklusionsquoten vom Elementarbereich hin zur Schule.“⁹³ So betrage im Bundesdurchschnitt der Anteil der förderbedürftigen Kinder, die vor der Einschulung eine inklusive Kindertageseinrichtung besuchen, lediglich zwei Drittel, während es in Schleswig-Holstein 80 % seien. In der Grundschule sei die Inklusionsquote in Schleswig-Holstein mit ebenfalls 80 % sogar doppelt so hoch wie im gesamtdeutschen Durchschnitt. Die Förderschulen sollen die InklusionSENTwicklungen unterstützend begleiten und den allgemeinen Schulen ihre fachliche Kompetenz zur Verfügung stellen. Die „Sonderpädagogik ist [dabei] grundsätzlich subsidiär angelegt“⁹⁴. Ihre Aufgaben „Prävention,

39

⁸⁸ § 5 Abs. 2 SchulG.

⁸⁹ § 24 Abs. 1 SchulG.

⁹⁰ vgl. http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Inklusion/AllgemeineInfos/AllgemeineInfos_node.html [11.08.2013].

⁹¹ vgl. http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/Foez/BISInklusiveSchule/BISInklusiveSchule_node.html [11.08.2013].

⁹² Bertelsmann-Stiftung: Inklusion Schleswig-Holstein (Zusammenfassende Ergebnisse aus: Klemm, K. i.A. der Bertelsmann-Stiftung: Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse, Gütersloh, 2013), abgerufen von: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbr/SID-AD2FBA05-248F64F4/bst/xcms_bst_dms_37504__2.pdf [06.08.2013].

⁹³ ebd.

⁹⁴ vgl. http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Foerderzentren/PraelIntUnt/PraelIntUnt_node.html [11.08.2013].



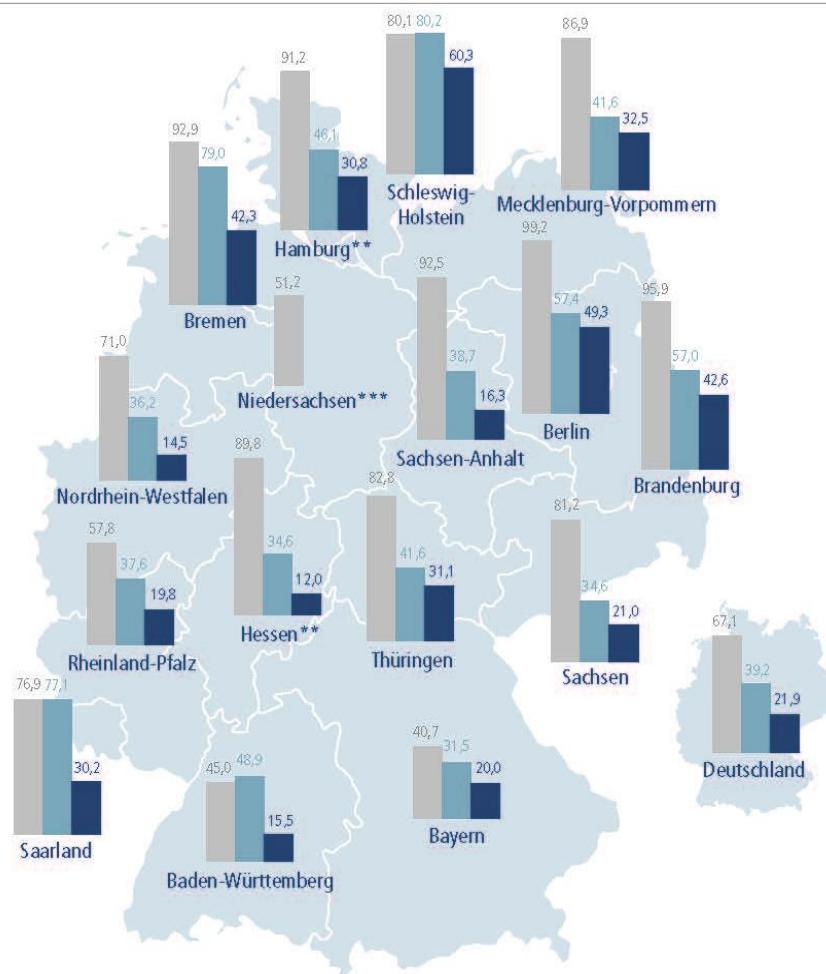
Integration und Unterricht im Förderzentrum selbst“ sind dabei „gleichsam als kommunizierende Röhren“⁹⁵ definiert (je mehr Prävention und Integration in allgemeinen Einrichtungen, desto weniger Unterricht im Förderzentrum) und werden sowohl in den allgemeinen Einrichtungen des Elementar- und schulischen Bereiches (Prävention / Integration) als auch im Förderzentrum direkt (im Rahmen des Unterrichts) erfüllt. Die Förderzentren für blinde und sehbehinderte Kinder und Jugendliche wurden bereits vor Unterzeichnung der UN-BRK in den 1980er und 1990er Jahren zu „Schulen ohne Schüler“ umgewandelt und fungieren seitdem als Beratungs- und Unterstützungszentren für die allgemeinen Schulen.

⁹⁵ Pluhar, Ch.: Förderzentrum ohne Schüler. Zur Entwicklung der Förderzentren in Schleswig-Holstein, in: Gemeinsam Lernen, Heft 17, Jg. 1/2009, S. 79.

Inklusionsanteile im Bundesländervergleich

Abb. 3: Inklusionsanteile nach Bildungsstufen im Ländervergleich im Schuljahr 2011/2012

Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf, die inklusive Kindertageseinrichtungen oder Schulen besuchen, an allen Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf, Angaben in Prozent



Bildungsstufen: ■ Kindertagesbetreuung ■ Grundschule ■ Sekundarstufe I

* Die Inklusionsanteile für den schulischen Bereich sind den Angaben des Statistischen Bundesamtes entnommen, da die Zahlen der KMK die Unterschiede zw. Grundschulen und der Sekundarstufe I nicht ausweisen. Die Angaben des Statistischen Bundesamts enthalten aber nicht die Anzahl der Schüler im Förderbereich Geistige Entwicklung.

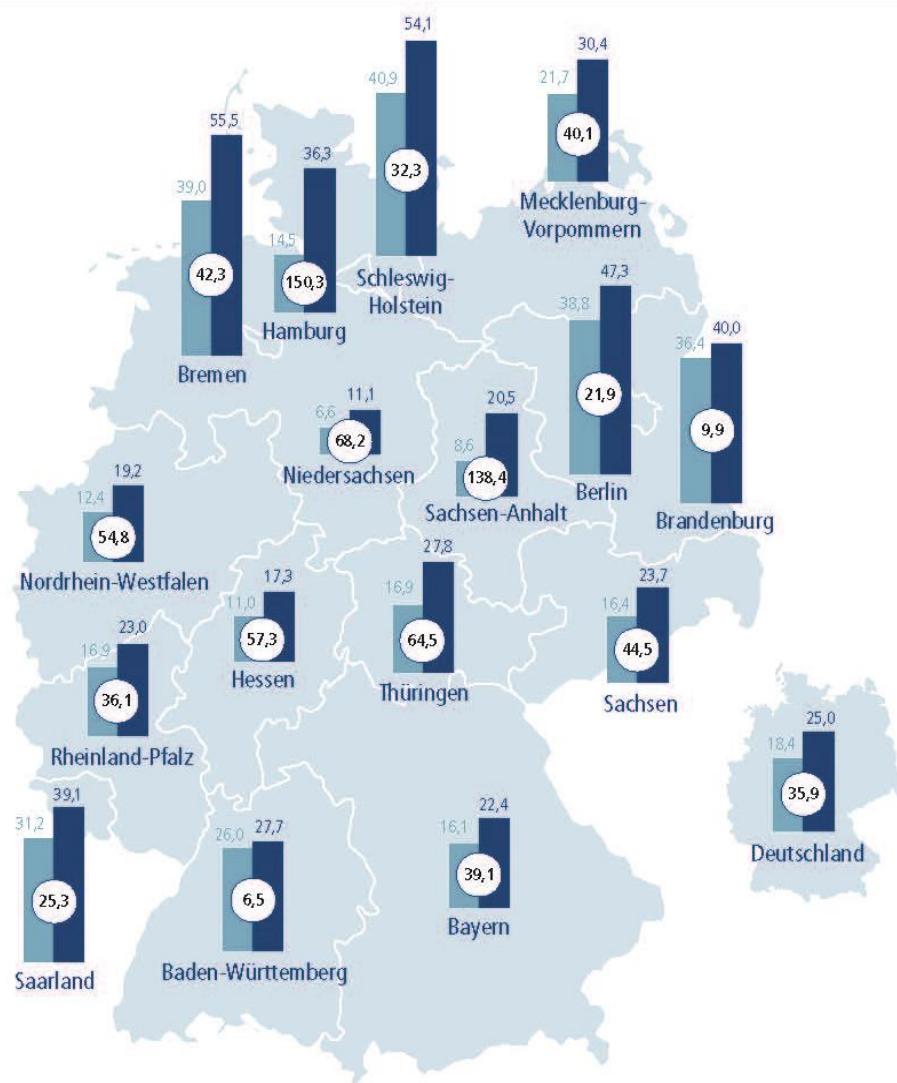
** In Hessen und Hamburg einschließlich Vorschule.

*** In Niedersachsen werden die Daten nicht schularten- und schulstufenspezifisch ausgewiesen.

Quellen: Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2012a, KMK 2012b sowie Statistisches Bundesamt 2012.

Abb. 4: Inklusionsanteile im schulischen Bereich im Ländervergleich - 2008/2009 und 2011/2012

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf, Angaben in Prozent



Inklusionsanteile: ■ 2008/09 ■ 2011/12 ○ Steigerung

Quellen: Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2012a, KMK 2012b, KMK 2012c, KMK 2012d sowie KMK 2010.

| Bertelsmann Stiftung

2.3 Chancen und Schwierigkeiten konkreter Inklusionspraxen

Die Untersuchung konkreter Chancen und Barrieren der Umsetzung von Inklusion in den Elementareinrichtungen und Schulen ist neben den formellen und strukturellen Rahmenbedingungen von besonderem Interesse. Konkrete Teilhabe- und Ausgrenzungserfahrungen zeigen sich erst in der Teilhabe an formalen und informellen Interaktionsprozessen. Im Folgenden wird auf einige Ergebnisse von Studien mit diesem Fokus verwiesen.

Elementarbereich

Besonders in jüngerer Zeit rücken Studien zur Inklusion im Elementarbereich (im Sinne von gemeinsamer Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen) in den Fokus der wissenschaftlichen Forschung⁹⁶. Die Studien liefern auch wertvolle Forschungsergebnisse zu Interaktionsbedingungen für gelingende Inklusion. Einen Überblick über den Forschungsstand gibt zum Beispiel Behr⁹⁷.

Ein grundlegendes Ergebnis zahlreicher Forschungsarbeiten ist, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen in inklusiven Gruppen eine höhere Anzahl an Interaktionen haben als in Sondererienrichtungen⁹⁸. Allerdings muss auch angemerkt werden, dass Kinder mit Behinderungen insgesamt gesehen weniger an sozialen Interaktionen mit ihren Peers beteiligt sind als Kinder ohne besondere Bedürfnisse⁹⁹.

Die Studien betonen, dass neben den gesellschaftlichen Voraussetzungen im Umfeld der Kindertageseinrichtung (Akzeptanz des Umfelds, Förderung durch die Politik) und den sachlichen Voraussetzungen (bauliche Eignung der Einrichtungen, Ausstattung) insbesondere die unmittelbaren Rahmenbedingungen der Interaktionsprozesse für die Inklusion von Kindern mit Behinderungen von Bedeutung sind. Dies betrifft insbesondere:

- die Rolle der Erzieherinnen und Erzieher bei der Förderung der Kinder (Qualifikation, Einfühlungsvermögen);
- die Rolle geeigneter Methoden zur Unterstützung und Förderung der Kinder (durch an die besonderen Bedürfnisse des Kindes angepasste Spiele, Anregungen);
- die Rolle der Gruppe (möglichst gleichaltrig, etwas ältere und etwas jüngere Gruppenmitglieder).

Entscheidend für die Teilhabe eines Kindes mit besonderen Bedürfnissen sind jedoch auch individuelle und situative Besonderheiten wie die Art der Behinderung, der Charakter des

⁹⁶ vgl. Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ - Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten, München, 2008; Heimlich, U. / Behr, I.: Inklusion in der frühen Kindheit - Internationale Perspektiven, Münster, 2009; Behr, I.: Aspekte inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen aus Sicht 4- bis 6-jähriger Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse - eine Pilotstudie, Berlin, 2009; Kron, M. / Papke, B. / Windisch, M.: Zusammen aufwachsen - Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung, Bad Heilbrunn, 2010.

⁹⁷ Behr, I.: Aspekte inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen aus Sicht 4- bis 6-jähriger Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse - eine Pilotstudie, Berlin, 2009.

⁹⁸ vgl. Guralnick et al. zitiert nach: Behr, I.: Aspekte inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen aus Sicht 4- bis 6-jähriger Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse - eine Pilotstudie, Berlin, 2009.

⁹⁹ vgl. Behr, I.: Aspekte inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen aus Sicht 4- bis 6-jähriger Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse - eine Pilotstudie, Berlin, 2009.



Kindes, seine situativen Verhaltensweisen und seine Basisfertigkeiten. Dazu kommen weitere Einflussgrößen wie Alter, Geschlecht, Dauer der Zugehörigkeit zur Gruppe und Statusdifferenzierung¹⁰⁰.

Auf empirische Studien, die sich explizit mit der Qualität individueller Assistenzleistungen zur Unterstützung der Inklusion in Kindertageseinrichtungen beschäftigen, wird im Kapitel II 1.2 eingegangen.

Schule

Der Bericht „World Report on Disability“ der Weltgesundheitsorganisation (WHO) zur Situation von Menschen mit Behinderungen¹⁰¹ verweist einerseits auf bessere schulische Leistungen von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im gemeinsamen Unterricht, stellt jedoch andererseits auch Fragen zur Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Teilhabe, die die Bedeutung individueller Unterstützung betonen. Konkrete Ergebnisse sind zum Beispiel:

- Schülerinnen und Schüler erzielten häufig in einem Bereich durch Inklusion in Regelschulen bessere Erfolge, hatten aber in einem anderen Bereich dafür Nachteile (zum Beispiel gewannen Schüler und Schülerinnen mit Hörbeeinträchtigungen in allgemeinen Einrichtungen schulische Vorteile, aber gleichzeitig litt ihr Selbstbewusstsein).
- Im Allgemeinen schienen Schüler und Schülerinnen mit leichten geistigen Beeinträchtigungen die meisten Vorteile aus unterstützenden allgemeinen Schulklassen zu ziehen.
- Die Aneignung von Kommunikations-, sozialen und Verhaltensfähigkeiten schien in inklusiven Klassen oder Schulen besser zu gelingen. Jedoch verweisen andere Studien auch auf den negativen Einfluss, den der Besuch einer allgemeinen Einrichtung auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen haben kann, wenn eine individuelle Unterstützung nicht zur Verfügung steht.

44

Die Bildungsbarrieren für Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen, die in den Studien genannt werden, verdeutlichen die zahlreichen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben, die mit der Umsetzung des Anspruchs auf inklusive Bildung verbunden sind. Dies betrifft sowohl

- die Systemebene (Problembereiche sind z.B. Verantwortung für Schüler und Schülerinnen mit und ohne Behinderungen bei verschiedenen Ministerien; fehlende gesetzliche Regelungen, Ziele und Pläne; unzureichende finanzielle Unterstützung von Inklusion, mangelnde Ressourcen) als auch
- die Ebene der Schulen in den Bereichen:
 - Bildungsinhalte und Pädagogik (starre Lehrpläne/Bildungsinhalte, Lehrmethoden und ungeeignetes Lehrmaterial),

¹⁰⁰ vgl. Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ - Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten, München, 2008.

¹⁰¹ Weltgesundheitsorganisation (WHO): World Report on Disability, 2011.

- Ausbildung und Unterstützung von Lehrkräften, physische Barrieren, Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen,
- Einstellungsbarrieren (Einstellungen von Lehrkräften, Mitarbeitenden der Schulverwaltung, anderen Kindern und Jugendlichen oder Familienmitgliedern),
- Gewalt, Schikanen und Misshandlungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen.

2.4 Zusammenfassung

Die vorangehenden Kapitel haben gezeigt, dass sich gerade auf der rechtlichen Ebene in den letzten Jahrzehnten viel zu Gunsten der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen verändert hat. Bei der konkreten Umsetzung in die Praxis gibt es jedoch sehr unterschiedliche Erfahrungen, sowohl auf der Organisations- als auch auf der Interaktionsebene. Sie zeigen einerseits, dass Inklusion gelingen kann und verweisen andererseits insbesondere auf strukturelle Barrieren, die die Teilhabe auch von Kindern und Jugendlichen in allgemeinen Kindertageseinrichtungen und Schulen behindern.

Vergleicht man statistische Zahlen zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeine Schulen, so weist Deutschland im europäischen Vergleich eine geringere Integrationsquote als andere europäische Staaten auf.

45

Im Vergleich der Bundesländer belegt Baden-Württemberg hinsichtlich Förderquote (Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der gesamten Schülerschaft) und Integrationsquote (Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die eine allgemeine Schule besuchen) einen mittleren Platz. Der unverändert hohe Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in Sonderschulen und die weiter gestiegene Einschulungsquote in Sonderschulen verdeutlichen jedoch, dass dieses Ergebnis lediglich ein ersten Schritt in Richtung auf ein inklusives Schulsystem ist.

Im Elementarbereich weisen Baden-Württemberg und Bayern im Vergleich zu anderen Bundesländern mit Abstand die niedrigsten Integrationsquoten für Kinder mit Behinderungen in allgemeinen Kindertageseinrichtungen aus.

Qualitative Studien zur Integration von Kindern mit Behinderungen in allgemeine Kindertageseinrichtungen belegen in der Regel, dass die Kinder mit Behinderungen in die Gruppen aufgenommen werden und am Spiel beteiligt sind. Jedoch gibt es verschiedene Faktoren, die die Aufnahme und Beteiligung am Spiel beeinflussen (unter anderem das Verhalten der Erzieherinnen und Erzieher, die Ausstattung der Kindertageseinrichtung, individuelle und situative Besonderheiten des Kindes). Studien zum schulischen Bereich kommen zu dem Schluss, dass schulische Inklusion – in Abhängigkeit von verschiedenen Einflussfaktoren – in unterschiedlichem Maße möglich ist. Voraussetzung ist der Abbau der vielfach noch vorhandenen Barrieren auf der System- und schulischen Ebene.

Alle Studien verweisen zudem auf die große Bedeutung individueller Unterstützung für die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen.



Leistungen der Eingliederungshilfe können eine weitere Möglichkeit zur individuellen Unterstützung der Inklusion in allgemeine Kindertageseinrichtungen und Schulen sein. Die Praxen der Gewährung und Umsetzung von Eingliederungshilfen zur Sicherung des Teilhabearspruchs von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung stehen im Fokus des Forschungsprojektes und sind Gegenstand der Ausführungen in Kapitel II.

III. Eingliederungshilfe als unterstützende Maßnahme für die Teilhabe von Kindern mit Behinderungen am allgemeinen Bildungssystem

1. Das Instrument der Eingliederungshilfe

1.1 Zunehmende Zahl von Integrationshilfen in Deutschland

Eingliederungshilfen als individuelle Assistenzleistungen der Sozial- und Jugendhilfe (für eine „Integrationskraft“ / „Schulbegleitung“) gehören zum Spektrum der Unterstützungsformen für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit (drohenden) wesentlichen körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderungen in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Dabei wird in Baden-Württemberg im Elementarbereich zwischen pädagogischen und begleitenden Hilfen unterschieden. In Schulen kommen formal nur begleitende Hilfen für Assistenzdienste in Abgrenzung zu den pädagogisch-unterrichtlichen (einschließlich sonderpädagogischen) Aufgaben der Lehrkräfte in Frage.

Von 2006 bis 2011 nahm in Deutschland der Anteil der unter Sechsjährigen, die aufgrund einer Behinderung Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen oder Tagespflege erhielten, zu. Dies gilt für alle Altersjahrgänge (vgl. Tab. 4).

Bei den unter Dreijährigen fällt die Steigerung im Vergleich zu den anderen Altersgruppen eher gering aus. Bei ihnen dürfte eine insgesamt gestiegene Inanspruchnahme von Tagesbetreuungsangeboten ein wesentlicher Grund für die Zunahme sein.

47

Tab. 4: Quote der Kinder mit Behinderung*, die Eingliederungshilfen für die Betreuung in Tageseinrichtungen oder Tagespflege der Kinder- und Jugendhilfe erhielten, an der altersentsprechenden Gesamtbevölkerung nach Altersjahrgängen von 2006 bis 2011 (in %)

Alter	2006	2007	2008	2009	2010	2011
	in %					
unter Dreijährige	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2
Dreijährige	0,9	1,0	1,1	1,2	1,3	1,3
Vierjährige	1,7	1,8	2,1	2,2	2,3	2,6
Fünfjährige	2,1	2,4	2,7	2,9	3,0	3,3
Sechsjährige**	1,6	1,8	2,0	2,2	k. A.	k. A.

Quelle: Tabelle C3-3A in Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 244 (Zahlen für Unter 3-Jährige bis 5-Jährige) und Tabelle C2-6A in Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 238 (Zahlen für 6-Jährige).

* Kinder, die Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen oder Tagespflege der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland erhalten, bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung. Nicht enthalten sind die Kinder in schulischen Fördereinrichtungen, da diese nicht nach Altersjahrgängen ausgewiesen werden können.

** Angaben zu 6-Jährigen werden in der Tabelle C3-3A im Bildungsbericht 2012 nicht geführt.

1.2 Wissenschaftliche Studien zu Eingliederungshilfen und individuellen Assistenzleistungen in Bildungseinrichtungen

Forschungsergebnisse zu Assistenzleistungen in Kitas und Schulbegleitung in Deutschland

In der deutschsprachigen Forschungsliteratur liegen bislang kaum empirische Studien vor, die sich explizit mit der Qualität individueller Assistenzleistungen zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bildungssystem beschäftigen.

Im **Elementarbereich** sind die Analyse der Arbeitssituation von Assistenzkräften im Rahmen des Projektes IQUAnet (Inklusion, Qualifikation, Assistenz) der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg¹⁰² sowie die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts FABI (Fachdienst, Assistenz, Beratung, Inklusion)¹⁰³ zu nennen. Die Studien berichten über positive Ergebnisse bei der Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen aufgrund von Assistenzleistungen, verweisen aber auch darauf, dass Kinder aufgrund der Assistenz weniger Kontakt zu anderen Kindern erhalten könnten, da die Assistenzkraft möglicherweise schon als Spielkameradin oder -kamerad des Kindes angesehen wird und dieses somit aus Sicht der anderen Kinder keine weiteren Mitspielerinnen und Mitspieler mehr benötigt¹⁰⁴.

48

Im **schulischen Bereich** sind insbesondere die empirischen Studien von Dworschak zur Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern zu nennen. Er stellt auf der Basis bisheriger Forschungsergebnisse fest, dass Schulbegleitung unter den derzeitigen schulischen Rahmenbedingungen häufig „eine zentrale Unterstützungsgröße beim Lernen“¹⁰⁵ im Regelschulunterricht ausmacht und bei Förderbedarfen im psychologischen und sozial-emotionalen Bereich in den pädagogisch-unterrichtlichen Bereich hineinreicht. Vor diesem Hintergrund problematisiert er rein additive Konzeptionen von Schulbegleitung ohne die Einbettung in eine didaktische Gesamtkonzeption und Schulentwicklungsplanung. In diesem Zusammenhang thematisiert Dworschak unter anderem die Gefahr der Delegation der pädagogischen Verantwortung von Lehrkräften auf die Schulbegleitung (Schüler nehmen bei Anwesenheit der Schulbegleitung teilweise nicht am Klassenunterricht teil), die Qualifikationsanforderungen an Lehr- und Assistenzkräfte, die oft schwierigen Anstellungskonstellationen und Weisungsbefugnisse im Rahmen der Schulbegleitung sowie den Einzelfallbezug der Hilfe in der Gruppensituation „Unterricht“.¹⁰⁶

Auch eine schriftliche Befragung von Schulbegleiterinnen und -begleitern in allgemeinen Schulen Baden-Württembergs im Rahmen des laufenden Projekts „Schulbegleiter“ der Baden-Württemberg-Stiftung liefert Informationen zu Qualifikationen und Aufgabenspektrum der

¹⁰² Thalheim, S. / Jerg, J. / Schumann, W.: IQUA - Inklusion im Kindergarten - Qualität durch Qualifikation. Reutlingen, Diakonie Verlag, 2008.

¹⁰³ Thalheim, S.: „Ein Kindergarten für alle“ - Modellprojekt zur Unterstützung der Inklusion von assistenzberechtigten Kindern in Kindertagesgärten in Stadt und Landkreis Reutlingen (Abschlussbericht). Reutlingen, Diakonie Verlag, 2004.

¹⁰⁴ vgl. ebd.

¹⁰⁵ Dworschak, W.: Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe, in: Lernen konkret. Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Heft 31, Jg. 4/2012, S. 6.

¹⁰⁶ vgl. ebd., S. 4-7.

Begleitkräfte und zu den Zielgruppen der Schulbegleitung.¹⁰⁷ In der Stichprobe bildeten Schulbegleitungen im Zusammenhang mit Autismusspektrumstörungen mit einem Anteil von 60 % einen Schwerpunkt. Die Aufgaben der Begleitkräfte waren – entsprechend der vielfältigen individuellen Unterstützungsbedarfe der begleiteten Kinder - sehr heterogen und umfassten die Unterstützung „....bei der Umsetzung von Unterrichtsanforderungen, beim Umgang mit Stressoren, Emotionen und Konflikten, bei Mobilitätseinschränkungen sowie im pflegerischen Bereich. Zudem übernahmen sie organisatorische und vermittelnde Aufgaben“¹⁰⁸. Der bereits von Dworschak festgestellte enge Zusammenhang zu pädagogisch-unterrichtlichem Handeln wird bestätigt: „Die Tatsache, dass über die Hälfte der befragten Schulbegleiter angaben, manchmal bis häufig den Lehrer beim Unterrichten zu unterstützen, lässt annehmen, dass in der Praxis die geforderte Abgrenzung zu den pädagogischen Aufgaben des Lehrers und der Schule schwer umzusetzen ist“¹⁰⁹. Auch auf die Sonderstellung der Begleitkräfte im schulischen Gefüge wird hingewiesen. Fazit der Autorinnen und Autoren ist, dass Schulbegleiter derzeit zwar eine Unterstützung und Ergänzung für die inklusive Be-schulung bedeuten, „...aber keinesfalls der alleinige Garant für gelungene Inklusion...“¹¹⁰ sind. Um ihre Aufgabe zu erfüllen, müssen die Begleitkräfte gut vorbereitet sein und über eine hohe Flexibilität sowie spezifisches Wissen im Einzelfall verfügen. Gleichzeitig wird auf die Notwendigkeit ausreichender personeller und finanzieller Ressourcen für die Inklusion und entsprechender Konzepte und Praxisprojekte in den allgemeinen Schulen hingewiesen.

Internationale Forschungsergebnisse zu Assistenzleistungen in Schulen

49

Im Unterschied zu Deutschland gibt es im Ausland zahlreiche Forschungen zum Einsatz von Assistenzkräften insbesondere im schulischen Bereich. Untersucht werden unter anderem die unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche der Assistenzkräfte, die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften sowie die Folgen des Einsatzes für die Schüler und Schülerinnen.

Die Assistenzkräfte sind in der Regel bei den Schulen beschäftigt und nicht über die Eingliederungshilfe finanziert. Da sich aus den internationalen Studien wichtige Erkenntnisse auch für die Assistenzleistungen im Rahmen der Eingliederungshilfe ableiten lassen, werden zentrale Ergebnisse an dieser Stelle vorgestellt.

Individuelle Assistenzlösungen sind in vielen Ländern als Verfahren zur Unterstützung der Inklusion im Schulbereich weit verbreitet. So sind zum Beispiel laut U.S. Department of Education in den USA landesweit 312.000 sogenannte „Paraprofessionals“ für diese Aufgabe beschäftigt¹¹¹. Eine Erhebung in den Vereinigten Staaten ergab, dass bereits 2003/04 an 91 % der öffentlichen Schulen im Primar- und Sekundarbereich mindestens eine Assistenz-

¹⁰⁷ Henn, K. / Thurn, L. / Besier, T. / Künster, A. / Fegert, J. / Ziegenhain, U.: Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg, in: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 42 (6), 2014, S. 397-403.

¹⁰⁸ ebd., S. 401.

¹⁰⁹ ebd., S. 401

¹¹⁰ ebd. S. 403.

¹¹¹ Carter, E. et al.: Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. Remedial and Special Education, 2009, 30, 344-359.

kraft beschäftigt war¹¹². In England sind laut Institute of Education University London circa ein Drittel der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Primär- und Sekundarschulen Assistenzkräfte, die zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Hilfebedarf beschäftigt werden¹¹³. In Finnland finden sich mehrere unterschiedliche Formen von Assistenzkräften für inklusiven Unterricht¹¹⁴. In einigen dieser Länder liegen auch umfangreiche Begleitforschungen zu Arbeitsfeldern, Aus- und Fortbildungen, Kompetenzen von Assistenzkräften sowie zu den Wirkungen auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen vor¹¹⁵.

Einige wenige ausgewählte Ergebnisse, die für die Analyse der Bedeutung von Assistenzkräften von Bedeutung sind, sollen dargestellt werden. Eine zentrale Fragestellung der Forschungen zielt auf die Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Assistenzkräften (Teaching Assistants) ab. Typischerweise sind die Assistenzkräfte direkt bei der Schule oder der Schulverwaltung beschäftigt, und nicht über externe Träger oder Vereine im Hinblick auf ein bestimmtes Kind angestellt. Allerdings gibt es erhebliche Variationen dahingehend, ob eine Assistenzkraft einem bestimmten Kind oder mehreren Kindern mit Förderbedarf (meist der Klasse insgesamt) zugeordnet ist.

Ein bedeutsames Forschungsthema ist die Frage der Teamentwicklung und Zusammenarbeit von Lehr und Assistenzkräften¹¹⁶. Im Hinblick auf die Zusammenarbeit werden häufig folgende Problemfelder bzw. Herausforderungen genannt: (1) die Zuständigkeiten und Rollenzuschreibungen von Lehrerinnen/Lehrern und Assistenzkräften sind nicht hinreichend geklärt; (2) gemeinsame Arbeitsplanung und gemeinsames Arbeitshandeln müssen erarbeitet werden; (3) diese Veränderungen sind vor dem Hintergrund der sich allgemein ändernden Rolle von Assistenzkräften weg von einer rein pflegenden und unterstützenden (teilweise auch abschirmenden) und hin zu einer am Unterrichtsprozess beteiligten zu sehen¹¹⁷.

50

Allerdings zeigte sich auch, dass die Kompetenz der Assistenzkräfte, das Unterrichtsgeschehen zu öffnen, teilweise begrenzt ist, und sie häufig sehr zielgerichtet geschlossene Fragen stellen und auch schnell selbst Antworten geben¹¹⁸. Das bedeutet, dass die Kommunikation noch häufig auf die Eins-zu-eins- Situation zugeschnitten und die Kompetenz in der Orientierung an einer größeren Lerngruppe, gerade im Hinblick auf die kommunikativen Fähigkeiten, noch wenig entwickelt ist.

¹¹² vgl. Hampden-Thompson, G. / Diehl, J. / Kinukawa, A.: Description and employment criteria of instructional paraprofessionals (No. NCES 2007-008). Washington, DC: National Center for Education-al Statistics, 2007 [<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007008> (21.05.2012)].

¹¹³ vgl. Blatchford, P. et al.: DISS project briefing notes, 2009 [www.schoolsupportstaff.net (21.05.2012)].

¹¹⁴ Takala, M.: The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 2007, 50-57.

¹¹⁵ Giangreco, M. et al.: Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children*, 68, 2001, 45-63.

¹¹⁶ vgl. Cremin, H. / Thomas, G. / Vincett, K.: Working with teaching assistants: Three models evaluated. *Research Papers in Education*, 20(4), 2005, 413-432, sowie: Devecchi C. / Rouse, M.: An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning*, 25(2), 2010, 91-99.

¹¹⁷ Logan A.: Collaboration between teachers and special needs assistants in mainstream primary schools. *REACH Journal of Special Needs Education in Ireland*, 15(1), 2001, 33-42.

¹¹⁸ vgl. Radford J. / Blatchford, P. / Webster, R.: Opening up and closing down: How teachers and TAs manage turn-taking, topic and repair in mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 2011, [<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947521100017X> (21.05.2012)].

Noch relativ wenig erforscht ist die Frage unterschiedlicher Modelle der Assistenz: Hier finden sich sowohl Eins-zu-eins-Modelle (eine Assistenzkraft ist exklusiv für einen Schüler oder eine Schülerin zuständig) als auch Modelle der Gruppen- bzw. Klassenzuordnung. Dabei gibt es im Primarbereich häufiger Zuordnungen der Assistenzkräfte zu einer Gruppe/Klasse, im Sekundarbereich häufiger eine Zuordnung zu einzelnen Schülern oder Schülerinnen (Eins-zu-eins-Modell). In den Studien finden sich erste Hinweise darauf, dass Eins-zu-eins-Modelle der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf weniger zuträglich sind¹¹⁹. Die Ursache für die teilweise negativen Effekte der Assistenz auf die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen scheinen zwar zum Teil auf die geringe Qualifikation der Assistenzkräfte zurückzuführen zu sein, die zentrale Ursache scheint allerdings in den Aufgaben zu liegen, die ihnen zugewiesen werden¹²⁰.

Viele der Forschungsergebnisse wurden im Rahmen von zwei großen Projekten zusammengetragen. Dies ist einerseits die „Study of Personnel Needs in Special Education“ (SPeNSE, U.S. Office of Special Education Programs, 2002) sowie das „Deployment and Impact of Support Staff Project“ (DISS). In der landesweiten US-Studie SPeNSE wurden unter anderem die Arbeitsfelder der Assistenzkräfte ermittelt. Dazu gehören individuelle Unterstützungen bei Lernprozessen, Unterstützungen im Unterricht in Kleingruppen, Anpassungen von Unterrichtsmaterialien an die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Hilfebedarf, die Umsetzung verhaltensmodifizierender Maßnahmen, Aufsichtsaufgaben, Teambesprechungen mit den Lehrkräften, die Erhebung von Beobachtungsdaten und individuelle Hilfeleistungen bei Alltagsverrichtungen. Jeder dieser Arbeitsbereiche nimmt durchschnittlich mindestens 10 % der individuellen Arbeitszeit der Assistenzkräfte in Anspruch. Eine differenzierte Analyse der Arbeitstätigkeiten von 153 Assistenzkräften durch Giangreco & Broer ergab, dass:

- 47 % der Arbeitszeit der Assistenzkräfte für die direkte Unterstützung des Unterrichts verwendet wird,
- 19 % für verhaltensmodifizierende Maßnahmen,
- 19 % für die Unterstützung der Eigenaktivität der Schüler und Schülerinnen und
- 7 % für ihre Beaufsichtigung¹²¹.

51

In der gleichen US-Studie wurden die individuellen Voraussetzungen erhoben, die Assistenzkräfte mitbringen, sowie die fachliche Unterstützung, die sie erhalten. Dabei zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand und der eigenen Einschätzung der Kompetenzen, um den Herausforderungen in den verschiedenen Arbeitsfeldern gerecht zu werden. Nur 58 % der Assistenzkräfte erhielten nach eigenen Angaben eine fachliche Supervision durch Sonderpädagogen und -pädagoginnen. Assistenzkräfte, die mehr

¹¹⁹ Giangreco, M.: One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? In: Intellectual and Developmental Disabilities (IDD), Washington D.C., American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Volume 48, Number 1, 2010, S. 1-13.

¹²⁰ Rubie-Davies, C. / Blatchford, P. / Webster, R. / Koutsoubou, M. / Bassett, P.: Enhancing learning?: A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. School Effectiveness and School Improvement, 21(4), 2010, 429-449.

¹²¹ Giangreco, M. / Boer, S.: Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressing symptoms or causes? Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20, 2005, 10-26.

Zeit mit Lehrkräften in Vorbereitung auf den Unterricht verbringen und an Fallbesprechungen teilnehmen, fühlen sich ihren Aufgaben signifikant besser gewachsen¹²². In einer Folgestudie analysierten Giangreco und Broer die Rolle der Lehrkräfte im Umgang mit den Assistenzkräften. Es zeigte sich, dass die Lehrer und Lehrerinnen teilweise irritiert waren durch eine weitere „Lehrperson“ im Klassenzimmer, teilweise aber auch die Unterstützung für wertvoll erachteten. Auch bei jenen Lehrkräften, die die Unterstützung für wertvoll hielten, zeigte sich aber, dass ihr Kontakt mit den Schülern und Schülerinnen mit Förderbedarf deutlich zurückging, wenn Assistenzkräfte im Klassenzimmer mit anwesend waren¹²³.

Das DISS-Project in England umfasste Angaben von mehr als 6000 Schulen, 4000 Lehrkräften und mehr als 7600 Assistenzkräften. Neben Fragebögen wurden individuelle Arbeitsprotokolle und systematische Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens und der Interaktion zwischen Lehrkräften, Assistenzkräften und Schülern ausgewertet sowie qualitative Einzelfallstudien durchgeführt. In mehreren Untersuchungsabschnitten wurden die Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen, Fortbildungsangebote, die Akzeptanz am Arbeitsplatz, die Kooperation mit den Lehrkräften, die Wahrnehmung der Entlastung seitens der Lehrer und Lehrerinnen sowie das Verhalten in der unmittelbaren Interaktion mit den Schülern und Schülerinnen sowie die Auswirkung auf die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Hilfebedarf am Unterricht und ihren Lernerfolg untersucht.

52

Die Ergebnisse machten auf vielfältige Problemfelder aufmerksam. So waren nur 77 % der Assistenzkräfte mit ihren Arbeitsbedingungen zufrieden. Mehr als ein Drittel fühlte sich nicht hinreichend akzeptiert im sozialen System der Schule und vermisste Fortbildungsmöglichkeiten. Je nach Schulform beklagten 75 % bis 95 % der Befragten, dass keine Zeit für regelmäßige Besprechungen zwischen Lehr- und Assistenzkräften zur Verfügung steht. Viele Assistenzkräfte fühlten sich nicht einbezogen in die Unterrichtsplanung. Die Lehrkräfte ihrerseits fühlten sich entlastet und hatten dadurch mehr Zeit zur Differenzierung im Unterricht sowie zur Unterrichtsvorbereitung. Allerdings gaben 75 % der Lehrkräfte an, keinerlei Vorbereitung für die Zusammenarbeit mit Assistenzkräften erhalten zu haben. Die direkte Beobachtung der Interaktionen der Schülerinnen und Schüler zeigte, dass diese etwa neunmal häufiger Kontakte mit den Assistenzkräften als mit den Lehrkräften hatten.

Ernüchternd war auch der Vergleich der Einschätzungen der Wirkungen der Assistenzleistungen mit den Ergebnissen der direkten Beobachtungen in den Langzeitstudien. Nach Einschätzung der Lehrkräfte hatte die Assistenz positive Effekte auf die Unterrichtsbeteiligung der Schüler und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf, ihre Lernmotivation und Verhaltenssteuerung. Dagegen ergaben sich in den direkten Beobachtungen keine signifikanten Effekte auf die Arbeitshaltung und Lernmotivation der Kinder und Jugendlichen: Je mehr Assistenzzeit die Schüler und Schülerinnen erhielten, desto geringer war vielmehr ihr Lernfortschritt. Dies ließ sich zum Teil aus den Beobachtungen der Interaktionsformen erklären. Im Vergleich zu den Lehrkräften waren die Assistenzkräfte wesentlich weniger gut in der Lage, Unterrichtsinhalte zu erklären, primär auf die Erledigung von Aufgaben ausgerichtet und

¹²² vgl. ebd.

¹²³ Giangreco M. / Broer, S.M.: School-based screening to determine overreliance on paraprofessionals. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22(3), 2007, 149-158.



stärker geneigt, den Schülern und Schülerinnen Arbeiten abzunehmen, statt ihre selbständige Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben zu fördern¹²⁴.

Die Ergebnisse dieser englischen Studie sind gut vereinbar mit einzelnen Beobachtungsstudien aus den USA¹²⁵. Sie weisen auf kritische Problemfelder bei individuellen Assistenzleistungen hin. Dazu gehören unter anderem:

- unzureichende Aus- und Fortbildung sowie Begleitung von Assistenzkräften,
- mangelnde Klärung der pädagogischen Verantwortungsbereiche zwischen Assistenz- und Lehrkräften,
- Reduzierung des Zugangs der Schüler und Schülerinnen zu kompetentem pädagogischen Unterrichtshandeln,
- soziale Ausgrenzung und übermäßige Abhängigkeit der Schüler und Schülerinnen von ihren Assistenzkräften.

Insgesamt lassen sich die zentralen Ergebnisse der internationalen Forschung wie folgt zusammenfassen:

Die Studien belegen die Brisanz individueller Assistenz in vorschulischen und schulischen Bildungssystemen. Sie verdeutlichen das Risiko, dass Assistenzleistungen, die als pädagogische Einzel- und Lernhilfen verstanden und von nicht-pädagogisch qualifizierten Assistenzkräften geleistet werden, gerade den Kindern und Jugendlichen mit dem größten Förder- und Unterstützungsbedarf die notwendigen qualifizierten pädagogischen Unterstützungen vorenthalten.

Interessant für das Forschungsvorhaben ist, dass tendenziell häufiger mit Assistenzkräften für ganze Einheiten (zum Beispiel Klassen oder Gruppen mit mehreren Kindern) und seltener mit Eins-zu-eins-Modellen gearbeitet wird. Insbesondere bei Eins-zu-eins-Modellen scheint es vielfach zur Isolation der betreuten Kinder oder Jugendlichen zu kommen¹²⁶ und die Sicherstellung der Professionalität und Qualifikation der Assistenz sowie die Einbindung in die Schulen schwierig zu sein. Die vielfach belegten negativen Effekte der Assistenz auf den Lernfortschritt der Schüler und Schülerinnen wurden in einem jüngst erschienenen Projektabschlussbericht („The Making of a Statement Project, MaSt“¹²⁷) erneut bestätigt.

¹²⁴ vgl. Blatchford, P. / Russell, A. / Webster, R.: *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. London, Routledge, 2011.

¹²⁵ vgl. Carter, E. et al.: *Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools*. Remedial and Special Education, 30, 2009 sowie Giangraco, M.: *One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong?* In: *Intellectual and Developmental Disabilities (IDD)*, Washington D.C., American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Volume 48, Number 1, 2010.

¹²⁶ Malmgren, K.W. / Causton-Theoharis, J.N. / Trezek, B.J.: *Increasing peer interactions for students with behavioral disorders via paraprofessional training*. Behavioral Disorders, 31(1), 2005, S. 95-106.

¹²⁷ Webster, R. / P. Blatchford: *The Making a Statement project. Final Report. A study of the teaching and support experienced by pupils with a statement of special educational needs in mainstream primary schools*, 2013, [<http://www.schoolsupportstaff.net/mastreport.pdf> (21.05.2012)].



1.3 Rechtliche Grundlagen der Integrationshilfen

1.3.1 Gesetzliche Regelungen auf Bundesebene

Die Sicherstellung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung lässt sich auf Art. 3 Abs. 3 des Grundgesetzes zurückführen, welcher die Benachteiligung von Menschen aufgrund einer Behinderung verbietet.

Hierauf aufbauend wurden in die Sozialgesetzbücher mehrere Regelungen aufgenommen, die im weitesten Sinn als sogenannte „Leistungen zur Teilhabe“ definiert werden. In dieser Formulierung tritt bereits der beabsichtigte Sinn der Leistungen deutlich zu Tage, nämlich als staatliche (Sach-)Leistungen eine Teilhabe von Menschen mit (drohender) Behinderung an gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen zu garantieren oder überhaupt erst zu ermöglichen.

Die Leistungen zur Teilhabe lassen sich folgendermaßen differenzieren:

- Kap. 4 - §§ 26 - 32 SGB IX: Leistungen zur medizinischen Rehabilitation
- Kap. 5 - §§ 33 - 43 SGB IX: Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben
- Kap. 6 - §§ 44 - 54 SGB IX: Unterhaltssichernde und andere ergänzende Leistungen
- Kap. 7 - §§ 55 - 59 SGB IX: Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft

54

§ 2 Abs. 1 SGB IX definiert den Begriff „Behinderung“ im Sinne der Sozialgesetzbücher:

„Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.“

In den Paragraphen §§ 53/54 SGB XII sowie § 35a SGB VIII werden Leistungsberechtigte, Aufgaben und Leistungen der Eingliederungshilfe zur Sicherstellung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung präzisiert. Dabei spezifiziert § 53 Abs. 1 SGB XII den Behinderungsbegriff nach § 2 SGB IX und nennt als Personenkreis, der Anspruch auf Leistungen der Eingliederungshilfe hat, Menschen, die „durch eine Behinderung im Sinne von § 2 Abs. 1 Satz 1 des Neunten Buches wesentlich in ihrer Fähigkeit, an der Gesellschaft teilzuhaben, eingeschränkt **oder** von einer solchen wesentlichen Behinderung bedroht sind“¹²⁸. Die Eingliederungshilfeverordnung (EinglVO) konkretisiert die Bedingungen, unter denen von einer wesentlichen Behinderung gesprochen werden kann¹²⁹.

¹²⁸ vgl. § 53 Abs. 1 SGB XII [Hervorhebung durch Autor].

¹²⁹ vgl. §§ 1-3 EinglVO.

Das vordringliche Ziel der Eingliederungshilfe ist demnach, eine drohende Behinderung zu verhüten, beziehungsweise die (sozialen) Folgen einer wesentlichen Behinderung abzumildern. Dabei besteht grundsätzlich nur dann ein Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn die „Aussicht besteht, dass die Aufgabe der Eingliederungshilfe (Abwendung einer Behinderung beziehungsweise Sicherstellung der Teilhabe) erfüllt werden kann“¹³⁰.

Eine Besonderheit der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit Behinderung in Deutschland ist die Teilung der Zuständigkeit zwischen der Sozial- und der Jugendhilfe in Abhängigkeit von der vorliegenden Behinderung: Die Sozialhilfe ist nach § 54 SGB XII für Kinder und Jugendliche mit einer körperlichen und/oder geistigen Behinderung zuständig, die Jugendhilfe nach § 35a SGB VIII für Kinder und Jugendliche mit einer seelischen Behinderung.

Aus den Ausführungen der §§ 53/54 SGB XII sowie des § 35a SGB VIII geht hervor, dass für die Prüfung eines Anspruchs auf Eingliederungshilfe sowohl eine Diagnostik zu Fertigkeiten/gesundheitlichem Zustand als auch eine Einschätzung der daraus resultierenden Teilhabe-Beeinträchtigung erforderlich sind. Die Bewertung, ob die Teilhabe eingeschränkt ist, erfolgt in der Regel durch Mitarbeitende der Sozial- oder Jugendhelferträge.

Für die Leistungen der Eingliederungshilfe nach SGB VIII¹³¹ konkretisiert § 35a SGB VIII die Aufgaben des medizinischen Bereichs bei der Feststellung einer Behinderung. Dort werden zum einen die Berufsgruppen und Personen benannt, die geeignet sind, eine medizinische Stellungnahme abzugeben, zum anderen die einzuhaltenden fachlichen Diagnosestandards. Wenn im medizinischen Gutachten eine Abweichung der seelischen Gesundheit diagnostiziert wurde, prüfen die Fachkräfte des Jugendamts auf dieser Grundlage, ob deshalb die Teilhabe des jungen Menschen beeinträchtigt ist. Die Steuerungsverantwortung für den gesamten Prozess liegt beim Jugendamt.

55

Mögliche Leistungen der Eingliederungshilfe sind nach § 54 Abs. 1 SGB XII:

1. „Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich der Vorbereitung hierzu; die Bestimmungen über die Ermöglichung der Schulbildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht bleiben unberührt,
2. Hilfe zur schulischen Ausbildung für einen angemessenen Beruf einschließlich des Besuchs einer Hochschule,
3. Hilfe zur Ausbildung für eine sonstige angemessene Tätigkeit,
4. Hilfe in vergleichbaren sonstigen Beschäftigungsstätten nach § 56 [Hilfe in einer der anerkannten Werkstätten für behinderte Menschen],

¹³⁰ vgl. § 53 Abs. 1 SGB XII.

¹³¹ Leistungen der Eingliederungshilfe nach SGB VIII werden gewährt, wenn eine ausschließlich seelische Behinderung vorliegt, die mit einer Einschränkung der Teilhabe einhergeht.



5. nachgehende Hilfe zur Sicherung der Wirksamkeit der ärztlichen und ärztlich verordneten Leistungen und zur Sicherung der Teilhabe der behinderten Menschen am Arbeitsleben.¹³²

Die einzelnen Leistungen sind in der Eingliederungshilfeverordnung detaillierter beschrieben.

Die Leistungen nach § 35a SGB VIII gelten dem entsprechend.

Bezüglich heilpädagogischer Leistungen für Kinder, die noch nicht eingeschult sind, verweist § 54 Absatz 1 Satz 1 SGB XII auf § 55 Abs. 2 Nr. 2 SGB IX.

Sowohl § 54 SGB XII als auch § 35a SGB VIII sehen die Möglichkeit ambulanter Hilfeleistungen vor. Im Zuge einer „Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung [...]“ einschließlich der Vorbereitung hierzu¹³³ beziehungsweise einer Hilfe „in ambulanter Form“ oder „in Tageseinrichtungen für Kinder“¹³⁴ kann dies zum Beispiel auch der Einsatz einer persönlichen Assistentenkraft in einer Kindertageseinrichtung und/oder Schule sein.

Grundsätzlich sind Leistungen der Eingliederungshilfe nach dem SGB XII einkommens- und vermögensabhängig; ambulante Integrationshilfen im Rahmen der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche werden jedoch nach § 92 Abs. 2 SGB XII und den Vorgaben des SGB VIII grundsätzlich unabhängig von Einkommen und Vermögen gewährt.

56

Leistungen der Eingliederungshilfe unterliegen gemäß § 2 SGB XII und § 10 SGB VIII dem Nachrangigkeitsprinzip. Danach besteht ein Anspruch auf diese Leistung nur, sofern nicht Maßnahmen eines anderen Leistungsträgers (z.B. Krankenkasse, Pflege- und Rentenversicherung) vorrangig in Anspruch zu nehmen sind.

1.3.2 Zuständigkeitsregelungen in den Bundesländern

Zuständig für Leistungen der Eingliederungshilfe sind nach Maßgabe von § 3 Abs. 3 SGB XII die örtlichen und überörtlichen Träger der Sozialhilfe. Die Zuständigkeit für Leistungen der Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII liegt bei den örtlichen Jugendämtern.

Durch länderspezifische Regelungen ergeben sich teilweise Abweichungen im Bereich der Frühförderung.

In den letzten Jahren zeichnet sich in allen Bundesländern ein Trend ab, die Zuständigkeit für die Gewährung von (ambulanter) Eingliederungshilfe von den überörtlichen Trägern der Sozialhilfe (Bezirke, Landschafts- oder Kommunalverbände, Landesämter...) auf die unteren kommunalen Ebenen (je nach Bundesland: Landkreise / kreisfreie Städte oder Gemeinden) zu übertragen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die unterschiedliche und föderalistische

¹³² vgl. § 54 Abs. 1 SGB XII.

¹³³ vgl. § 54 Abs. 1 SGB XII.

¹³⁴ vgl. § 35a Abs. 1 SGB VIII.

Ausgestaltung der Jugendhilfeausführungsgesetze sowie die gesetzlichen Präzisierungen in den Sozialgesetzbüchern XII bzw. VIII und der Eingliederungshilfeverordnung (nach § 60 SGB XII) dazu geführt haben, dass die Zuständigkeit je nach Leistungsform (ambulant, stationär, Leistungen in allgemeinen oder Sondereinrichtungen...) zwischen örtlichen Trägern der Sozial- und Jugendhilfe und überörtlichen Trägern der Sozialhilfe uneinheitlich und teilweise für die Antragsteller wenig transparent aufgeteilt ist.

In der überwiegenden Mehrheit der Bundesländer übernehmen nach Informationen der Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe (BAGÜS) sowie der Verwaltungen der einzelnen Bundesländer die örtlichen Träger der Sozialhilfe - namentlich die Landkreise und kreisfreien Städte - die Bearbeitung von Anträgen auf ambulante Integrationshilfen nach SGB XII im Elementar- und schulischen Bereich. Lediglich in den Bundesländern Bayern, Saarland, Sachsen-Anhalt und Berlin lassen sich hiervon abweichende Regelungen nachweisen:

So zeichnen in Bayern (meist) die sieben Bezirke (Oberbayern, Niederbayern, Oberpfalz, Schwaben, Unter-, Mittel-, Oberfranken) als überörtliche Sozialhilfeträger für ambulante Integrationshilfen nach SGB XII verantwortlich. Eine ähnliche Situation findet sich sowohl im Saarland als auch in Sachsen-Anhalt: Dort übernehmen das saarländische Landesamt für Soziales beziehungsweise die Sozialagentur Sachsen-Anhalt als überörtlicher Träger der Sozialhilfe diese Aufgabe. Tatsächlich können entsprechende Anträge aber oft (wie zum Beispiel im Falle Sachsen-Anhalts) beim örtlichen Sozialamt gestellt werden.

In Berlin übernehmen die jeweiligen Bezirksjugendämter die Bearbeitung von Anträgen auf ambulante Integrationshilfen für Kinder und Jugendliche im Auftrag der Sozialämter.

57

Im Bereich des SGB VIII fungieren in den Flächenkreisen in der Regel die Stadt- und Landkreise als örtliche Träger der Jugendhilfe. In den Stadtstaaten übernehmen untergeordnete Verwaltungseinheiten (zum Beispiel Bezirke) diese Aufgabe stellvertretend für das Land. Teilweise besteht die Möglichkeit - je nach Landesrecht - einzelne Gemeinden oder größere kreisabhängige Städte zu örtlichen Jugendhilfeträgern zu bestimmen.

1.3.3 Aktuelle Diskussionen und Vorschläge für gesetzliche Reformen

Im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich die Diskussion um eine Reform der Eingliederungshilfe intensiviert.

Forderung nach einheitlicher Zuständigkeit für Eingliederungshilfen für Kinder – „Große Lösung“

Zahlreiche Experten kritisieren die fachliche Trennung der Zuständigkeit für Eingliederungshilfen für Kinder und Jugendliche je nach Art der vorliegenden Behinderung, die sich aus den Vorgaben der Sozialgesetzbücher VIII und XII ergibt. Gerade im Bereich frühkindlicher Bildung oder bei bestimmten Formen der Behinderung (zum Beispiel Autismusspektrumstörungen) ist eine klare Diagnose beziehungsweise Trennung von geistiger und seelischer Behinderung oft schwierig. Dies kann eine Zuordnung zur Sozial- oder Jugendhilfe erschweren und daher Bearbeitungs- und Entscheidungsprozesse eventuell verlängern.

Banafsche kritisiert die sozialrechtliche Zweiteilung der Eingliederungshilfe aber darüber hinaus noch aus einer weiteren, rechtlichen Perspektive. Zwar bezögen sich beide Sozialgesetzbücher (§ 53 Abs. 1 Satz 1 SGB XII und § 35a Abs. 1 Satz 1 SGB VIII) auf den Behinderungsbegriff gemäß § 2 Abs. 1 Satz 1 SGB IX (siehe oben), jedoch würden sie - aufgrund der unterschiedlichen Prämissen von Sozial- und Jugendhilfe - unterschiedliche Bedingungen an den Anspruch von Eingliederungshilfeleistungen knüpfen: „Während indes § 35a Abs. 1 Satz 1 SGB VIII für die Gewährung eines Anspruchs auf Eingliederungshilfe allein das Vorliegen einer (drohenden) seelischen Behinderung verlangt, [...] erhalten Leistungen der Eingliederungshilfe nach § 53 Abs. 1 Satz 1 SGB XII nur Personen, die durch eine Behinderung im Sinne des § 2 Abs. 1 Satz 1 SGB IX **wesentlich** in ihrer Fähigkeit, an der Gesellschaft teilzuhaben, eingeschränkt oder von einer solchen Behinderung bedroht sind“. [...] Ferner wird Eingliederungshilfe nach § 53 Abs. 1 Satz 1 SGB XII im Sinne einer Erfolgsbezogenheit nur gewährt, `wenn und solange nach der Besonderheit des Einzelfalls, insbesondere nach Art und Schwere der Behinderung, Aussicht besteht, dass die Aufgabe der Eingliederungshilfe erfüllt werden kann‘. [...] Der Erhalt von Eingliederungshilfe ist somit nach Maßgabe des SGB XII von weitergehenden Voraussetzungen abhängig als im Regelkontext des SGB VIII, so dass Kinder und Jugendliche mit körperlichen und/oder geistigen Behinderungen leistungsrechtlich gegenüber solchen mit seelischen Behinderungen schlechter gestellt sind.“¹³⁵

58

In Fachkreisen wird bereits seit Längerem über Reformen diskutiert. Eine Möglichkeit besteht in der sogenannten „Großen Lösung“, nach der die Lebenslage „Kindheit oder Jugend“ (und nicht die Behinderung) im Vordergrund stehen soll. Daher soll auch für Leistungen an Kinder und Jugendliche mit einer geistigen oder körperlichen Behinderung grundsätzlich die Jugendhilfe zuständig sein. Bereits im Jahr 2009 hat die Arbeits- und Sozialministerkonferenz einen gemeinsamen Beschluss zur Umsetzung der großen Lösung gefasst. Auch der 14. Bildungs- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend greift die Möglichkeit einer „Großen Lösung“ explizit auf und plädiert wiederholt für die Zusammenlegung der Zuständigkeiten für Eingliederungshilfen für Kinder und Jugendliche innerhalb der Jugendhilfe¹³⁶. Auch Bildungswissenschaftler sehen in dieser Idee Vorteile. So verfüge die Jugendhilfe nach Bretländer „bereits über einen Fundus an fachlichem Potenzial, das zur Umsetzung von (sozialer) Inklusion beitragen“ könne, da das grundlegendende Selbstverständnis der Jugendhilfe ohnehin beinhaltet, „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“¹³⁷.

Die Stadt Berlin hat daher im Rahmen ihrer rechtlichen Möglichkeiten bereits Vorstöße in diese Richtung unternommen und die Zuständigkeit für Anträge auf Leistungen der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche bei den Jugendhilfeträgern konzentriert. Auch innerhalb Baden-Württembergs haben einzelne Kreise bereits interne Umstrukturierungen vorgenommen oder planen diese.

¹³⁵ Banafsche, M.: Die Vorteile der "großen Lösung" aus rechtlicher Perspektive, in: Zeitschrift für Inklusion - Gemeinsames Lernen, Jg. 1/2013, S. 51.

¹³⁶ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): 14. Kinder- und Jugendhilfebericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin, 2013, S. 22, 346, 275.

¹³⁷ Bretländer, B.: Dabeisein ist alles? (Soziale) Inklusion als Anspruch in der Kinder- und Jugendhilfe, in: Zeitschrift für Inklusion - Gemeinsames Lernen, Jg. 3/2013, S. 158.

Bundesleistungsgesetz für Menschen mit Behinderung

Darüber hinaus gibt es auf Bundesebene auch die Diskussion, den gesamten Komplex der Eingliederungshilfe aus den Sozialgesetzbüchern VIII und XII herauszulösen und in ein eigenes Eingliederungshilfegesetz neu zu implementieren. Die Konferenz der Arbeits- und Sozialminister im Deutschen Bundesrat diskutiert seit dem Jahr 2009 intensiv über die Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe und hat diesbezüglich im Jahr 2012 durch eine Bundes-Länder-Arbeitsgruppe ein Grundlagenpapier erarbeitet. In der Folge hat der Deutsche Bundesrat die Schaffung eines „Bundesleistungsgesetzes für Menschen mit Behinderung“ beschlossen, welches innerhalb der nächsten Legislaturperiode erarbeitet werden soll¹³⁸. Kernforderungen des Beschlusses sind die finanzielle Entlastung der Kommunen und die Kostenübernahme für Eingliederungshilfemaßnahmen (nach SGB XII) durch den Bund (und damit die Herauslösung der Eingliederungshilfe aus der Sozialhilfe als Fürsorgesystem), ein Paradigmenwechsel der Eingliederungshilfe von einer einrichtungszentrierten hin zu einer personenzentrierten Unterstützung (siehe: „ambulant vor stationär“), die ganzheitliche Be- trachtung des hilfebedürftigen Menschen (und daher eine wirksamere und transparentere Verzahnung der verschiedenen Leistungs- und Rehabilitationsträger) sowie die Etablierung bundeseinheitlicher Maßstäbe der Leistungsgewährung (und des Gesamtplanverfahrens)¹³⁹.

In diesem Kontext sieht die Bundesregierung des 18. Bundestages in ihrem Koalitionsvertrag (CDU, SPD und CSU) eine tiefgreifende Reform der gesetzlichen Grundlagen der Eingliederungshilfe vor. Im Kontext der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und dem damit verbundenen Umbau der Unterstützungssysteme in einer inklusionsorientierten Gesellschaft soll ein „modernes Teilhaberecht“¹⁴⁰ im Zuge einer Reform der Eingliederungshilfe in einem „Bundesleistungsgesetz für Menschen mit Behinderungen“¹⁴¹ entwickelt werden.

59

„Wir wollen die Menschen, die aufgrund einer wesentlichen Behinderung nur eingeschränkte Möglichkeiten der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft haben, aus dem bisherigen „Fürsorgesystem“ herausführen und die Eingliederungshilfe zu einem modernen Teilhaberecht weiterentwickeln. Die Leistungen sollen sich am persönlichen Bedarf orientieren und entsprechend eines bundeseinheitlichen Verfahrens personenbezogen ermittelt werden. Leistungen sollen nicht länger institutionenzentriert, sondern personenzentriert bereitgestellt werden. Wir werden das Wunsch- und Wahlrecht von Menschen mit Behinderungen im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention berücksichtigen. Menschen mit Behinderung und ihre Verbände werden von Anfang an und kontinuierlich am Gesetzgebungsprozess beteiligt. Im Interesse von Kindern mit Behinderungen und ihren Eltern sollen die Schnittstellen in den Leistungssystemen so überwunden werden, dass Leistungen möglichst aus einer Hand erfolgen können.“¹⁴²

¹³⁸ vgl. Deutscher Bundesrat: Drucksache 282/12-Beschluss des Bundesrates: Entschließung des Bundesrates "Schaffung eines Bundesleistungsgesetzes", Berlin, 2013, S. 7, abgerufen von: http://www.bundesrat.de/cln_320/nn_2372724/SharedDocs/Drucksachen/2012/0201-300/282-12_28B_29,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/282-12%28B%29.pdf [04.08.2013].

¹³⁹ vgl. ebd. S. 2ff.

¹⁴⁰ Bundesregierung der BRD: Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode, S. 111.

¹⁴¹ ebd.

¹⁴² ebd.

Verortung der Zuständigkeit für Schulbegleitungen im Kultusbereich

Andere Autoren plädieren ebenso für eine völlige Herauslösung von Schulbegleitungen aus den Sozialgesetzbüchern und eine Verortung der Zuständigkeit innerhalb des Kultusbereiches. Hintergrund dieser Überlegung ist die andauernde Diskussion über die Aufgabenverteilung zwischen Schulbegleiterinnen und -begleitern und Lehrkräften. Während die gesetzlichen Regelungen der Eingliederungshilfe für eine Schulbegleitung die Sicherstellung der Teilhabe (am Unterricht) und somit primär unterstützend-alltagsbegleitende Tätigkeiten für Schülerinnen oder Schüler mit einer Behinderung im Fokus haben, gehen die tatsächlichen (und erforderlichen) Aufgaben der Schulbegleitung in der Unterrichtsrealität oftmals darüber hinaus. Dieses Problem greift auch Dworschak auf, indem er einige Beispiele für unterstützend-alltagsbegleitende, aber auch „eindeutig pädagogisch-unterrichtliche Tätigkeiten“¹⁴³ nennt, und konstatiert, dass „eine Trennung dieser sich in einem Handlungsvorgang komplementär ergänzenden Unterstützungstätigkeiten [...] in der Unterrichtssituation jedoch als unmöglich [erscheint], wenn die Aktivität nicht abrupt beendet und somit das Sinnganze des Unterrichts zerstört werden soll“¹⁴⁴. Dworschak fordert - dieser Argumentation folgend - die Verortung von Schulbegleitungsmaßnahmen im Kultusbereich, „da die Unterstützungsmaßnahme im Unterricht, also im Kultusbereich, erbracht wird“¹⁴⁵. Dies würde jedoch nicht automatisch das Ende des Leistungsanspruchs der Schüler und Schülerinnen aus der Eingliederungshilfe bedeuten. Vielmehr müsse es darum gehen, „im Sinne der Schüler zu fragen, wie sich beide Seiten an einer Unterstützungsmaßnahme adäquat beteiligen“ könnten, „die dann von **einem** Leistungsträger verantwortet, möglichst allen Schülern mit ihren individuellen Unterstützungs- und Förderbedarfen eine möglichst optimale Bildungssituation gewährleisten“¹⁴⁶. Die immer wieder auftretenden Abgrenzungsfragen zwischen Kultusverwaltung, Schul- und Sozial- bzw. Jugendhilfeträgern, die nicht selten erst gerichtlich geklärt werden können, zeigen jedoch, dass eine solche Einigung ohne eine (bislang noch ausstehende) eindeutige gesetzliche Grundlage nicht immer befriedigend erzielt werden kann.

Gruppenbezogene Lösungen

Meist werden ambulante Leistungen der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen und Schulen in Form von Einzelintegrationsmaßnahmen gewährt. Dies gilt aufgrund des traditionell zweigliedrigen Systems der Kindertagesbetreuung (allgemeine Kindertageseinrichtungen / Schulkinderärten) in Baden-Württemberg auch weiterhin für den Elementarbereich. Darüber hinaus kommt nach den Sozialhilferrichtlinien Baden-Württemberg „für gruppen- oder einrichtungsübergreifende Dienste...alternativ zu den pädagogischen Einzelfallhilfen auch die Gewährung von Eingliederungshilfe in Form einer angemessenen Gruppenpauschale in Betracht. In der Praxis wird davon wenig Gebrauch gemacht, weil die Eingliederungshilfe grundsätzlich als Einzelhilfe (mit einem individuellen Rechtsanspruch) konzipiert ist. Dennoch rückt im Zuge der Inklusionsdebatte die Frage nach gruppenbezogenen Lösungen sowohl im Elementar- als auch im schulischen

¹⁴³ Dworschak, W.: Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/11. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion. 20. Jg., 2012, H.2, S. 81.

¹⁴⁴ Dworschak, W.: Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulecht und Eingliederungshilfe, in: Lernen konkret. Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Heft 31, Jg. 4/2012, S. 5.

¹⁴⁵ ebd. S. 7.

¹⁴⁶ ebd. [Hervorhebung im Original].

Bereich zunehmend in den Fokus. Dworschak sieht in Gruppenlösungen im Rahmen einer neu konzipierten Unterstützungsmaßnahme zwischen Schulrecht und Eingliederungshilfe auch für allgemeine Schulen Vorteile, da „durch die Konstruktion der Assistenz als Gruppenmaßnahme [...] die Ziele der SB [Schulbegleitung], v.a. die Integration in die Klassengemeinschaft, leichter zu realisieren [erscheine] als bisher, wenngleich für einzelnen Schüler, aufgrund ihres spezifischen Betreuungs- und Unterstützungsbedarfs, unabhängig davon stets eine 1:1-Betreuung notwendig“¹⁴⁷ erscheine.

Leistungen in Form Persönlicher Budgets

Seit 2008 besteht aufgrund einer Änderung der Sozialgesetzbücher bundesweit die Möglichkeit, Leistungen der Eingliederungshilfe auch in Form eines sogenannten „Persönlichen Budgets“ zu gewähren (§ 17 Abs. 2 SGB IX). Grundgedanke dieser Regelung ist die Stärkung der individuellen Entscheidungsfreiheit und der Selbstverantwortung der Leistungsempfänger durch einen höheren Grad an Eigenverantwortlichkeit bei der Gestaltung der individuellen Unterstützungsleistungen. Grundsätzlich ist die Gewährung von Eingliederungshilfe in Form eines Persönlichen Budgets auch bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung möglich. Persönliche Budgets werden nur auf Antrag gewährt. Aufgrund von Unsicherheit (sowohl bei den antragstellenden Eltern als auch bei den Leistungsträgern), teilweise ungeklärter Haftungs- und arbeitsrechtlicher Fragen sowie Fragen des Kinderschutzes nimmt die Zahl Persönlicher Budgets im Bereich der Eingliederungshilfen (sowohl in der Sozial- als auch der Jugendhilfe) nur langsam zu. So ist nach Görsch der „Ausbau der individuellen Leistungsangebote für Menschen mit Behinderung [...] zwar umstritten“, löse „aber gleichzeitig bei vielen Verantwortlichen Unsicherheiten und teilweise vorschnelle Befürchtungen aus“¹⁴⁸. Gründe hierfür sind beispielsweise die Unmündigkeit von Kindern und Jugendlichen, die oftmals schwierige Familiensituation, Überforderungsprobleme sowie die mangelnde Steuer- und Kontrollierbarkeit hinsichtlich Zielorientierung, zweckmäßigem Mitteleinsatz und Effektivität der Unterstützungsleistung.

61

1.3.4 Beispiele aus der Rechtsprechung zur Schulbegleitung

Die enorme Zunahme von Anträgen auf Schulbegleitung im Zuge der aktuellen Diskussionen über „Inklusion“ hat für alle Prozessbeteiligten Fragen aufgeworfen. Nicht selten bedarf es dabei einer Entscheidung durch die Justiz. Im Folgenden sollen einige ausgewählte Beispiele aus der aktuellen Rechtsprechung Erwähnung finden. Zu beachten ist, dass es sich um Einzelfallentscheidungen einzelner Gerichte handelt, die durch Urteile in den höheren Instanzen wieder außer Kraft gesetzt werden können. Grundsätzlich ist zu beachten, dass leistungs- und bildungsrechtliche Regelungen einem kontinuierlichen Wandel unterworfen sind.

¹⁴⁷ Dworschak, W. / Reuter, U.: Offene Fragen und Handlungsbedarf zur Schulbegleitung, in: "Lernen konkret", Heft 31, Jg. 4/2012, S. 32.

¹⁴⁸ Görsch, R.: Das Persönliche Budget im Rahmen der Eingliederungshilfe für Jugendliche und junge Erwachsene, in: Gemeinsam Lernen, Heft 17, Jg. 1/2009, S. 21.

Außerschulische Therapiemaßnahmen

Außerschulische Therapiemaßnahmen werden von vielen Sozialämtern nicht im Rahmen der Eingliederungshilfe zur Förderung der Teilhabe an allgemeinen Schulen übernommen. Das Landessozialgericht Baden-Württemberg entschied in diesem Zusammenhang bereits im Februar 2012 zugunsten des durch die Eltern vertretenen Antragstellers: Unter besonderen Bedingungen sei auch eine spezifische Therapiemaßnahme - in diesem speziellen Fall eine systemische Bewegungstherapie - von der Eingliederungshilfe zu leisten, da diese Leistung zur Verbesserung schulischer Fähigkeiten und sozialer Eingliederung erforderlich sei. Dabei sind jedoch die Bedingungen des Einzelfalls zu betrachten: Im vorliegenden Fall handelte es sich um ein schwer mehrfach behindertes Kind, welches im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes eine integrative Waldorfschule besuchte. Ein Antrag auf Kostenübernahme der außerschulischen Therapiemaßnahme wurde zunächst vom Sozialhilfeträger abgelehnt, da der erhöhte Förderbedarf bereits durch die integrative Ausrichtung des Lernorts gedeckt sei. Das Landessozialgericht bestätigte die bereits zuvor vom Sozialgericht Freiburg gefällte Entscheidung, nach der auch heilpädagogische Maßnahmen im Einzelfall durch die Eingliederungshilfe zu gewähren seien, „soweit die Maßnahmen erforderlich und geeignet“ [seien], „dem behinderten Menschen den Schulbesuch im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht zu ermöglichen oder zu erleichtern“¹⁴⁹.

„Durch die steigenden schulischen Anforderungen bestehe die Gefahr der Überforderung, die sich unter anderem auch in zunehmenden epileptischen Anfällen zeige. Der Schwerpunkt der Förderung liege im schulischen Bereich, wenn auch die dabei erworbenen Fähigkeiten quasi als Nebeneffekt die Kompetenzen des Klägers auch im außerschulischen Bereich erhöht würden. Der Nachrang der Sozialhilfe stehe der Förderung des Klägers nicht entgegen. Zwar sei die pädagogische Förderung der Schüler in erster Linie Aufgabe der Schule. Damit seien jedoch ergänzende Leistungen der Eingliederungshilfe nur insoweit ausgeschlossen, als sie zum Kernbereich der pädagogischen Arbeit gehörten, was hier aber nicht der Fall sei.“¹⁵⁰

62

Höhe des Entgelts und Entgeltfortzahlung bei Erkrankung des Schulbegleiters

Oftmals ist in den Regelungen der Jugendämter - abhängig von der Qualifikation der Schulbegleitung - ein bestimmter Stundensatz festgelegt. In Bayern hat das Verwaltungsgericht Würzburg im Februar 2013 die oftmals zu niedrig bemessenen Stundensätze thematisiert: Im entsprechenden Fall erhielt ein autistisches Kind eine vom Jugendamt finanzierte Schulbegleitung, die mit einem Stundensatz von 12,78 € vergütet wurde. „Nachdem diese arbeitsunfähig erkrankte, verlangte die Mutter vom Jugendamt die Kostenübernahme für die Entgeltfortzahlung im Krankheitsfall. Ihrer Meinung nach habe die Schulbegleiterin aufgrund des bestehenden Arbeitsvertrags einen Anspruch darauf gehabt. Das Jugendamt lehnte eine Kostenübernahme ab. Seiner Ansicht nach habe über die pauschale Vergütung kein Anspruch auf Kostenübernahme bestanden. Nach erfolglosem Widerspruch gegen die Ent-

¹⁴⁹ Landessozialgericht Baden-Württemberg: Urteil L7SO1246/10, Stuttgart, 2012, abgerufen von: http://www.kostenlose-urteile.de/LSG-Baden-Wuerttemberg_L-7-SO-124610_Sozialamt-muss-Kosten-fuer-systemische-Bewegungstherapie-eines-behinderten-Kindes-tragen.news13351.htm?sk=8d6504f4f8bb304a6acf366f972e7b33 [07.07.2013].

¹⁵⁰ ebd.

scheidung des Jugendamts er hob die Mutter Klage.¹⁵¹ Das Gericht stellte darauf fest, dass ein möglicher Ausfall der Schulbegleitung bei der Bemessung der Stundensätze eingeplant werden müsste:

„Übernimmt das Jugendamt die Kosten für eine Schulbegleitung in Höhe eines bestimmten pauschalen Stundensatzes, so muss die Höhe des Stundensatzes geeignet sein, eine angemessene Hilfe darzustellen. Wird ein Stundensatz von 12,78 € bewilligt und wird dieser nur auf die Dauer der tatsächlichen Anwesenheit der Schulbegleitung beschränkt, liegt keine angemessene Hilfe vor, wenn damit zugleich Rücklagen für eine Entgeltfortzahlung im Krankheitsfall gebildet werden sollen.“¹⁵²

Qualifikation der Schulbegleiterinnen und -begleiter

In einer Entscheidung vom Juli 2011 urteilte das Sozialgericht Karlsruhe, dass eine Schulbegleitung auch von einer qualifizierten Hilfskraft geleistet werden kann. Im entsprechenden Fall besuchte ein Schüler mit seelischer Behinderung eine Sonderschule in freier Trägerschaft. Der zuständige Sozialhilfeträger gewährte die beantragte Eingliederungshilfe für die Schulbegleitung im Umfang von 30 Wochenstunden, legte aber den Stundensatz für eine qualifizierte Hilfskraft in Höhe von 20,60 € zugrunde. Der Antragsteller - vertreten durch die Eltern - forderte den Einsatz einer höher qualifizierteren pädagogischen Fachkraft, deren Stundensatz deutlich über dem einer qualifizierten Hilfskraft liegen würde.

„Das Sozialgericht Karlsruhe hat die Klage mit der Begründung abgewiesen, eine Schulbegleitung durch eine pädagogische Fachkraft sei nicht erforderlich gewesen, um dem Kläger den Schulbesuch und die Teilnahme am Unterricht zur Erlangung einer angemessenen Schulbildung zu ermöglichen. Im Rahmen der Leistungspflicht des Trägers der Eingliederungshilfe sei strikt zwischen dem sonderpädagogischen Bedarf des Klägers und dessen behinderungsbedingtem - zusätzlichen - Eingliederungsbedarf zu trennen. Ein Schulbegleiter habe (nur) die Dienstleistungen und Maßnahmen zu erbringen, die im Einzelfall erforderlich seien, damit der betreffende Schüler das pädagogische Angebot der Schule überhaupt wahrnehmen könne. Ein Schulbegleiter leiste allein Assistenzdienste im Sinne begleitender Hilfe durch eine schulfremde Person und habe ausschließlich flankierende, den Unterricht sicherstellende Hilfestellung zu geben und Tätigkeiten auszuführen. Dagegen habe der Schulbegleiter keine Aufgaben im Bereich der Pädagogik oder Sonderpädagogik zu erfüllen. Vielmehr fielen pädagogische Maßnahmen im Sinne des Bildungsauftrages grundsätzlich in den Verantwortungsbereich der Schule. Die in beigezogenen Schulberichten für den Kläger erforderlich erachteten qualifizierten pädagogischen Begleitmaßnahmen während des Schulunterrichts, wie die Bearbeitung des Unterrichtsstoffs, die Umsetzung des Unterrichtsplans, die Einübung des Unterrichtsstoffs oder gar erst dessen Vermittlung, gehörten mithin nicht zum Aufgabenbereich eines Schulbegleiters. Vielmehr handle es sich hierbei um die typischen Aufgaben des Lehrpersonals einer Förderschule. Es sei grundsätzlich nicht Aufgabe des Sozialhilfeträgers, die sonderpädagogische Förderung behinderter Kinder in die eigene Hand zu nehmen.“

63

¹⁵¹ Verwaltungsgericht Würzburg: Urteil W3K12.951, Würzburg, 2013, abgerufen von: http://www.kostenlose-urteile.de/VG-Wuerzburg_W-3-K-12951_Jugendamt-muss-Kosten-fuer-die-Entgeltfortzahlung-im-Krankheitsfall-einer-Schulbegleiterin-uebernehmen.news16179.htm?sk=8d6504f4f8bb304a6acf366f972e7b33 [09.07.2013].

¹⁵² ebd.

Daher sei eine Verpflichtung des Sozialhilfeträgers zur Übernahme von Kosten für Maßnahmen ausgeschlossen, die zum Kernbereich der pädagogischen Arbeit der an der Schule tätigen Lehrkräfte gehörten.“¹⁵³

Pädagogische Integrationshilfen in der allgemeinen Schule und Schülerbeförderung

Wie sehr der Einzelfall die Maßstäbe für die Ausgestaltung der Schulbegleitung setzt, zeigt ein anderes Urteil des Sozialgerichts Karlsruhe: Im Juli 2012 entschied das Gericht, dass der Sozialhilfeträger im Einzelfall die Kostenübernahme für eine pädagogische Fachkraft als Schulbegleitung nicht verweigern darf. Im entsprechenden Fall handelte es sich um ein autistisches Kind, das - vertreten durch die Eltern - einen Antrag auf Eingliederungshilfe in Form einer Schulbegleitung gestellt hatte. Der zuständige Sozialhilfeträger gewährte daraufhin Leistungen für den Einsatz einer qualifizierten Fachkraft während des Schulbesuchs zur Unterstützung im Alltag (nicht im Unterricht). Der Einsatz einer weiteren „pädagogischen“ Fachkraft zur Hilfestellung direkt während des Unterrichts wurde jedoch mit Hinweis auf die Nachrangigkeit der Sozialhilfe und der Verpflichtung des Schulträgers zur pädagogischen Förderung abgelehnt. Das Gericht hingegen folgte dem Kläger:

„Zur Begründung [...] [wurde von Seiten des Gerichts] ausgeführt, eine Leistungspflicht des Sozialhilfeträgers im Rahmen der Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung sei nach der Rechtsprechung des Bundessozialgerichts und mehrerer Landessozialgerichte außerhalb des Kernbereichs der pädagogischen Arbeit der Schule nicht ausgeschlossen. Sie bestehe für zumindest unterstützende pädagogische Maßnahmen regelmäßig auch dann, solange und soweit die Schule eine entsprechende Hilfe nicht gewähre oder - wie im zu entscheidenden Fall - darauf verweise, sie nicht erbringen zu können, und deshalb der Eingliederungsbedarf des behinderten Menschen tatsächlich nicht durch die Schule gedeckt werde. Ob die Schule dazu verpflichtet sei, sei unerheblich. [...] Außerdem habe der Kläger Anspruch auf Übernahme der Aufwendungen für eine pädagogische Fachkraft auch während der Ferienzeiten, weil andernfalls die ernsthafte Gefahr bestehe, dass im Schulunterricht erlernte Fähigkeiten wieder verloren gingen und die Familie diesen Bedarf mit Blick auf zwei Geschwisterkinder nicht bewerkstelligen könne.“¹⁵⁴

64

Zum Auftrag der Eingliederungshilfe im Zuge einer Hilfe zur angemessenen Schulbildung gehöre ebenso auch die Übernahme der Beförderungskosten von Kind und Schulbegleitung:

Das Gericht „hat dabei unter anderem darauf hingewiesen, dass die Hilfeleistungen zu einer angemessenen Schulbildung auch die Schülerbeförderung umfassen. Sofern keine andere Art der Schülerbeförderung in Betracht komme, habe der Hilfeträger den Bedarf des behinderten Menschen gegebenenfalls durch Übernahme der für die

¹⁵³ Sozialgericht Karlsruhe: Urteil S1SO4882/09, Karlsruhe, 2011, abgerufen von: http://www.kostenlose-urteile.de/SG-Karlsruhe_S-1-SO-488209_SG-Karlsruhe-Qualifizierte-Hilfskraft-ist-ausreichend-fuer-Schulbegleitung-behinderter-Kinder.news12048.htm?sk=8d6504f4f8bb304a6acf366f972e7b33 [04.08.2013].

¹⁵⁴ Sozialgericht Karlsruhe: Urteil S1SO580/12, Karlsruhe, 2012, abgerufen von: http://www.kostenlose-urteile.de/SG-Karlsruhe_S-1-SO-58012_Schwere-Behinderung-Sozialleistungstraeger-muss-bei-drohendem-Faehigkeitsverlust-Kosten-fuer-unterstuetzende-paedagogische-Massnahmen-uebernehmen.news14076.htm?sk=8d6504f4f8bb304a6acf366f972e7b33 [09.08.2013].

täglichen Fahrten zur und von der Schule anfallenden Kosten für eine individuelle Beförderung mit einem PKW oder einem Taxi zu decken.“¹⁵⁵

1.4 Integrationshilfen in Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg gewannen Leistungen der Eingliederungshilfe zur Sicherstellung der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in allgemeinen Kindertageseinrichtungen und Schulen in den vergangenen Jahren kontinuierlich an Bedeutung. Hinweise darauf ergaben sich bereits in den vorangehenden Abschnitten (insbesondere in Kapitel I.2.1.2 im Rahmen des quantitativen Vergleichs der Umsetzung inklusiver Bildung in Deutschland sowie in Kapitel I.2.2, das die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in ausgewählten Bundesländern – darunter auch Baden-Württemberg – beschreibt).

Integrationshilfen sind auch in Baden-Württemberg eine wesentliche Unterstützung für das gemeinsame Leben und Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen und für die Pädagoginnen und Pädagogen des allgemeinen Bildungssystems, das für die Umsetzung der Inklusion derzeit über keine - beziehungsweise unzureichende - Strukturen verfügt. Der Anspruch auf Teilhabe der UN-Konvention und des neunten Sozialgesetzbuches sowie die strukturellen Entwicklungen hin zu einem inklusionsorientierten Bildungssystem sind nur zu realisieren, wenn Kinder und Jugendliche mit Behinderungen die individuellen Unterstützungen erhalten, die es ihnen ermöglichen, am gemeinsamen Leben und Lernen in der Kindertageeinrichtung und Schule barrierefrei teilzuhaben.

Aufgrund der individuell unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe müssen Assistenzleitungen für Kinder und Jugendliche mit wesentlichen körperlichen, geistigen und seelischen Beeinträchtigungen in Bildungseinrichtungen erheblich variieren. Aus der Praxis der Integrationshilfen ist bekannt, dass auch in Baden-Württemberg die Umsetzung im Alltag häufig mit großen Schwierigkeiten verbunden ist.

Die Zuständigkeiten für die Gewährung ambulanter Integrationshilfen im Rahmen der Eingliederungshilfe haben sich in Baden-Württemberg in den letzten 15 Jahren mehrmals verändert.

Mit der Änderung des Landesausführungsgesetzes zum Bundessozialhilfegesetz (BSHG) zum 01.01.2000 war die Zuständigkeit für den Personenkreis nach § 39 BSHG (Kinder und Jugendliche mit körperlicher oder geistiger Behinderung) von der örtlichen Ebene an die Landeswohlfahrtsverbände übergegangen. Während es zuvor in den verschiedenen Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs sehr unterschiedliche Regelungen zur Gewährung von Integrationshilfen gegeben hatte, die auch eine sehr unterschiedliche Zahl von Leistungen zur Folge hatten¹⁵⁶, führte die Zuständigkeitsänderung zum 01.01.2000, die mit der Einführung neuer Richtlinien durch die Landeswohlfahrtsverbände verbunden war, zu einer stärkeren Vereinheitlichung der Rahmenbedingungen.

Fünf Jahre später - nach der Kommunalisierung der Eingliederungshilfe zum 01.01.2005 – verloren die Richtlinien der Landeswohlfahrtsverbände ihre Verbindlichkeit. Einige Kreise

¹⁵⁵ ebd.

¹⁵⁶ vgl. Thalheim, S.: Ein Kindergarten für alle. Modellprojekt zur Unterstützung der Inklusion von assistenzberechtigten Kindern in Kindertagesgärten in Stadt und Landkreis Reutlingen (Abschlussbericht), Reutlingen, 2004.



verwenden die ursprünglichen Richtlinien weiter und gewähren Pauschalen entsprechend der darin vereinbarten Höchstbeträge, andere wenden eigene Richtlinien in Verbindung mit den Sozialhilferichtlinien für Baden-Württemberg (SHR) an. Auf die inhaltlichen Aspekte und Entwicklungen der jeweiligen Richtlinien kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Sie sind aber beispielsweise von Thalheim für den Elementarbereich dargestellt¹⁵⁷.

Bislang lagen nur für einen Teil der in Baden-Württemberg geleisteten Integrationshilfen in Kitas und Schulen empirische Daten vor. Auch Informationen zu den Strukturen und der Organisation der Leistungen in den Stadt- und Landkreisen waren nur teilweise vorhanden. Die im Rahmen des aktuellen Forschungsvorhabens durchgeführten quantitativen und qualitativen Erhebungen, deren Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden, schließen Datenlücken und ermöglichen einen Gesamtüberblick über die Situation in Baden-Württemberg. Die Auswertungen weisen sowohl auf gemeinsame Handlungsanforderungen und Entwicklungen in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs als auch auf signifikante Unterschiede in der Praxis der Leistungsgewährung und –erbringung hin.

¹⁵⁷ vgl. ebd.

2. Schriftliche Befragung der Sozial- und Jugendhilfeträger der 44 Stadt- und Landkreise Baden-Württembergs¹⁵⁸

Ziel der schriftlichen Befragung der Sozial- und Jugendhilfeträger aller 44 Stadt- und Landkreise Baden-Württembergs war es, einen ersten Gesamtüberblick über die Strukturen der Gewährung und Erbringung von ambulanten Integrationshilfen im Rahmen der Eingliederungshilfe nach § 54 SGB XII und § 35a SGB VIII und die Zielgruppe der Leistungen zu gewinnen sowie systematische Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Kreisen zu identifizieren. Die Ergebnisse der Befragung bildeten die Grundlage für die Auswahl der acht Stadt- und Landkreise, in denen die Praxen der Eingliederungshilfen in der zweiten Projektphase vertiefend (im Rahmen von Aktenanalysen, Gruppeninterviews und Einzelfallstudien) untersucht wurden.

2.1 Befragungseinheiten

Die Befragungseinheiten für diesen Teil des Projektes waren die Sozial- und Jugendhilfeträger der 44 Stadt- und Landkreise. Mit dieser Auswahl zielte die Befragung auf eine Vollerhebung ab.

Von besonderer Bedeutung für die Erstellung der Fragebögen war die Beachtung der organisatorischen Trennung nach

67

- Elementar- und schulischem Bereich sowie
- der gesetzlichen Leistungsgrundlage (Leistungen nach § 54 SGB XII aufgrund einer drohenden oder wesentlichen geistigen oder körperlichen Behinderung im Aufgabenbereich des Sozialhilfeträgers oder Leistungen nach § 35a SGB VIII aufgrund einer drohenden oder bestehenden seelischen Behinderung, (vorwiegend) im Aufgabenbereich des Jugendhilfeträgers).

Sozial- und Jugendhilfeträger erhielten jeweils eigene Fragebögen.

Die sehr umfangreichen und differenzierten Fragen zu den Integrationshilfen im Zuge der (ersten) schriftlichen Erhebung konnten nur von einem Teil der Kreise vollständig beantwortet werden. Ursache war unter anderem die fehlende EDV-Unterstützung bei einzelnen Fragestellungen, die einen hohen zeitlichen Aufwand für die Beantwortung zur Folge hatte. Der Abgleich mit anderen Datenquellen ergab zudem Hinweise auf teilweise unterschiedliche Abgrenzungen und Zuordnungen von Leistungen und Begriffsdefinitionen im Rahmen der Ersterhebung. Aus diesem Grund wurde zu ausgewählten Fragestellungen eine zweite Erhebung mit einem verkürzten und begrifflich präzisierten Fragebogen durchgeführt. An der Zweiterhebung in den Monaten Mai und Juni 2013 beteiligten sich alle Stadt- und Landkreise Baden-Württembergs. Die Erhebung liefert dadurch erstmals ein Gesamtbild der Leistungen der Eingliederungshilfe für die Begleitung in Kindertageseinrichtungen und Schulen für die Sozial- und Jugendhilfeträger. Die jeweilige Datengrundlage (Erst- oder Zweiterhebung) wird im folgenden Text gegebenenfalls in Fußnoten gekennzeichnet.

¹⁵⁸ Eine erste Befragung erfolgte im Zeitraum von Februar bis Mai 2012, die zweite im Sommer 2013.



Im Zentrum der Erstbefragung standen folgende Aspekte:

- **Formelle Rahmenbedingungen**

konkrete schriftliche Vereinbarungen zu Leistungsgrundlagen (verwendete Richtlinien und Arbeitshilfen), Handlungsspielräume und Grenzen (Gewährungsformen, Variationen bei der Entscheidungspraxis);

- **Strukturelle Rahmenbedingungen**

vorhandene Teilhabepläne, Anzahl der Einrichtungen (Kindertageseinrichtungen/Schulen), Anzahl der Kinder (in Einrichtungen), Anzahl der Anträge und gewährten Integrationshilfen, Leistungsgewährungs- und -erbringungsverfahren;

- **Finanzielle Rahmenbedingungen**

Haushaltspläne, Einschätzung der Bedarfsdeckung;

- **Personelle Rahmenbedingungen und Ressourcen**

Assistenzkräfte/Schulbegleiterinnen und –begleiter:

68

Anzahl, Qualifikationen und spezifische Kompetenzen, zur Verfügung stehende Arbeitsstunden und vereinbarte Arbeitsaufgaben, Anstellungsbedingungen, fachliche Begleitung/Weiterbildung,

Sozial- und Jugendhilfeträger:

Zuständigkeit für Eingliederungshilfe innerhalb des Landratsamtes, Qualifikationen, eigene Fachdienste, Anlauf- und Koordinationsstellen, Kooperation mit anderen Einrichtungen.

In der Zweiterhebung wurden insbesondere Daten zu den tatsächlich geleisteten Integrationshilfen am Stichtag 31.12.2011 (differenziert nach Einrichtungs- und Behinderungsart) sowie Informationen zu den zu Grunde gelegten Richtlinien und Verfahrenspapieren erfragt.

2.2 Recherche weiterer empirischer Daten

Um den Arbeitsaufwand der befragten Einheiten (Sozial- und Jugendhilfeträger) möglichst gering zu halten und um weitere deskriptive Hintergrundinformationen zu erhalten, wurden parallel zur Entwicklung der Fragebögen öffentlich zugängliche Statistiken zum Thema recherchiert. Die Recherche wurde zum Teil durch telefonische und schriftliche Nachfragen ergänzt. Dafür wurden auf Landesebene Statistiken des KVJS, des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg, der Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg (LASKO) und der Überregionalen Arbeitsstelle Frühförderung Baden-Württemberg ausgewertet. Die recherchierten Daten unterscheiden sich teilweise von den Daten, die im Rahmen der schriftlichen Erhebung bei den Sozial- und Jugendhilfeträgern gewonnen wurden. Dies ist teilweise

auf unterschiedliche Definitionen und Erhebungszeitpunkte zurückzuführen. Der direkte Vergleich der Daten aus den unterschiedlichen Quellen ist daher nur eingeschränkt möglich.

2.3 Ergebnisse der Befragung der Sozial- und Jugendhilfeträger

Im Fokus der Befragung lagen die Rahmenbedingungen der Gewährung und Erbringung von Integrationshilfen im Rahmen der Eingliederungshilfe nach § 54 SGB XII und § 35a SGB VIII in Verbindung mit §§ 55 und 56 SGB IX.

Wenn im Folgenden von Integrationshilfen gesprochen wird, beziehen sich die Angaben grundsätzlich auf ambulante Integrationshilfen in Form pädagogischer oder begleitender Hilfen in Kindertageseinrichtungen oder begleitender Hilfen in Schulen.

Aufgrund der Vielzahl der abgefragten Variablen ist es notwendig, den Umfang der Darstellung einzuzgrenzen. Die folgenden Ausführungen berücksichtigen die relevanten Themenbereiche des zu Beginn des Projektes erarbeiteten Rahmenplanes. Die Reihenfolge der Darstellung orientiert sich an der Gliederung der Fragebögen und bildet den Prozess der Gewährung und Erbringung von Integrationshilfen im Rahmen der Eingliederungshilfe entsprechend des Rahmenplanes ab. Dabei richtet sich der Fokus sowohl auf die Zahl der Anträge und geleisteten Integrationshilfen als auch auf organisatorische und strukturelle Bedingungen sowie Verfahrenspraktiken.

Die folgenden Angaben beziehen sich - soweit nicht explizit anders angegeben - immer auf das Jahr 2011 (bzw. auf den Stichtag 31.12.2011). Bei den meisten Berechnungen und Graphiken wurden jeweils nur diejenigen Sozial- und Jugendhilfeträger berücksichtigt, die die jeweilige Frage beantworten konnten. Daher können sich die Grundgesamtheiten (N) von Frage zu Frage geringfügig unterscheiden.

2.3.1 Anträge und bewilligte Leistungen

Anträge auf Integrationshilfen und Bewilligungsquoten

Eine der Kernfragen der Erhebung bezog sich auf die Zahl der gestellten, bewilligten, abgelehnten oder zum Erhebungszeitpunkt noch nicht abschließend bearbeiteten Anträge in den jeweiligen Stadt- und Landkreisen. Aufgrund der oftmals nicht automatisierten Erfassung der Anträge konnten nur 22 Stadt- und Landkreise die Frage vollständig beantworten.

Die im Folgenden aufgeführten Bewilligungsquoten beziehen sich auf die zum Zeitpunkt der Erhebung bereits entschiedenen Anträge. In Klammern ist die jeweilige Anzahl der Sozial- und Jugendämter dargestellt, die die Grundlage der Berechnung bilden:

Tab. 5: Bewilligungsquoten der (Erst-)Anträge auf Integrationshilfen im Jahr 2011, differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträgern sowie Elementarbereich und Schule

	Bewilligungsquote
<i>Sozialhilfeträger im Elementarbereich (N=33)</i>	90,5 %
<i>Sozialhilfeträger im schulischen Bereich (N=33)</i>	84,3 %
<i>Jugendhilfeträger im Elementarbereich¹⁵⁹ (N=13)</i>	97,5 %
<i>Jugendhilfeträger im schulischen Bereich (N=25)</i>	88,7 %
<i>Gesamt</i>	89,8 %

Im Elementarbereich sind die Bewilligungsquoten etwas höher als im schulischen Bereich. Insgesamt liegt die Bewilligungsquote bei Erstanträgen auf Integrationshilfen bei den Sozial- und Jugendhilfeträgern Baden-Württembergs bei fast 90 %.

Gewährte Integrationshilfen zum Stichtag 31.12.2011¹⁶⁰

Die Mitarbeitenden der Sozial- und Jugendhilfeträger wurden gebeten, die Zahl der zum Stichtag 31.12.2011¹⁶¹ geleisteten Integrationshilfen im Rahmen der Eingliederungshilfe differenziert nach der zu Grunde gelegten Behinderungsart sowie der Art der besuchten Einrichtung anzugeben. Alle Stadt- und Landkreise konnten Angaben zur Gesamtzahl der Leistungen machen (teilweise aber nicht in der abgefragten Differenzierung). Damit liegen für Baden-Württemberg erstmals vollständige Daten zu den Assistenzleistungen im Elementar- und Schulbereich für die Sozial- und Jugendhilfe vor:¹⁶²

- Zum Stichtag 31.12.2011 erhielten 5.902 Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg eine Integrationshilfe in einer Kindertageseinrichtung oder Schule.
- Die Zahl der Integrationshilfen im Elementarbereich (Kindertageseinrichtungen) war mit 4.050 deutlich höher als die Zahl der Leistungen in Schulen (1.852). Leistungen in Schulen machen insgesamt rund 31 % aller ambulanten Integrationshilfen aus.
- 4.477 Leistungen wurden von den Sozialhilfeträgern gemeldet (entspricht einem Anteil von 76 %), 1.425 (24 %) von den Jugendhilfeträgern. Die Jugendhilfe ist ausschließlich für Leistungen aufgrund einer seelischen Behinderung zuständig.

Es gibt deutliche Unterschiede zwischen dem Elementarbereich und der Schule: Integrationshilfen im Elementarbereich werden weit überwiegend (zu 88 %) vom Sozialhilfeträger bearbeitet - bei den Schulbegleitungen sind die Anteile der Sozial- und Jugendhilfeträger nahezu gleich hoch (925 beziehungsweise 927 Leistungen). Der geringe Anteil der

¹⁵⁹ Das N von 13 bezieht sich auf eine Grundgesamtheit von 27 Jugendhilfeträgern in den Stadt- und Landkreisen, die die Integrationshilfen für Kinder mit einer seelischen Behinderung im Elementarbereich in eigener Regie bearbeiten; in 17 Kreisen ist für die Bearbeitung aller Integrationshilfen im Elementarbereich der Sozialhilfeträger zuständig.

¹⁶⁰ Ergebnisse der Zweiterhebung.

¹⁶¹ in einem Kreis abweichender Stichtag (31.12.2012).

¹⁶² Die Daten beziehen sich auf die Leistungen der Sozial- und Jugendhilfeträger bei den Stadt- und Landkreisen. Die Leistungen der beiden kommunalen Jugendhilfeträger in den Städten Konstanz und Villingen-Schwenningen sind in der Erhebung nur insoweit berücksichtigt, als sie beim entsprechenden Jugendhilfeträger des Kreises vorlagen.

Leistungen der Jugendhilfeträger im Elementarbereich ist teilweise organisatorisch bedingt: Viele Kreise bündeln die Zuständigkeit für die Bearbeitung von Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen - auch für Kinder mit einer seelischen Behinderung - bei den Sozialhilfeträgern. Die differenzierte Auswertung der Leistungen nach der Art der Behinderung zeigt jedoch, dass organisatorische Regelungen die Unterschiede nicht vollständig erklären: Der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die Assistenz aufgrund einer seelischen Behinderung erhalten, ist unabhängig von kreisspezifischen Zuständigkeitsregelungen in der Schule höher als in Kindertageseinrichtungen.

Tab. 6: Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen und Schulen in Baden-Württemberg, differenziert nach Sozialhilfe- und Jugendhilfeträgern (Stichtag 31.12.2011)

	Leistungen gesamt	davon Elementarbereich		davon Schule	
		absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
Sozialhilfeträger	4.477	3.550	79,3 %	927	20,7 %
Jugendhilfeträger	1.425	500	35,1 %	925	64,9 %
Gesamt	5.902	4.050	68,6 %	1.852	31,4 %

Einige Kreise gaben im Rahmen der schriftlichen Befragung an, dass in den Jahren 2012 und 2013 die Zahl der Integrationshilfen weiter angestiegen ist. Dies wird durch aktuelle Erhebungen des Kommunalverbandes für Jugend und Soziales in Baden-Württemberg bestätigt.¹⁶³

71

Die Daten aus der landesweiten Erhebung bei den Sozial- und Jugendhilfeträgern ermöglichen auch Aussagen über die Zielgruppe der Leistungen (Anteil der Leistungen nach Bildungsort, Art der Behinderung und Anteil der Kinder unter drei Jahren). Die Anteile errechnen sich auf der Basis unterschiedlicher Grundgesamtheiten, da nicht alle Kreise ihre Leistungen nach allen relevanten Merkmalen differenzieren konnten.

Bildungsort

Beim Bildungsort wurde unterschieden zwischen allgemeinen Kindertageseinrichtungen und Schulen¹⁶⁴ auf der einen sowie Schulkinderhäusern und Sonderschulen auf der anderen Seite. Schülerhorte als besondere Form der Tagesbetreuung für Schulkinder bildeten eine eigene Kategorie.

¹⁶³ vgl.: KVJS: (Hg.): Leistungen der Eingliederungshilfe nach dem SGB XII 2013, Stuttgart, 2014. Demnach erhielten am 31.12.2013 insgesamt 2.616 Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg eine Leistung der Eingliederungshilfe für die Schulbegleitung und mindestens 4.050 eine Integrationshilfe in einer Kindertageseinrichtung.

¹⁶⁴ Allgemeine Kindertageseinrichtungen und Schulen umfassen hier alle Einrichtungen ohne die Schulkinderhäuser und Sonderschulen.

Der überwiegende Teil der Integrationshilfen zum Stichtag 31.12.2011 wurde in allgemeinen Bildungseinrichtungen geleistet, rund 7 % in Sondereinrichtungen¹⁶⁵.

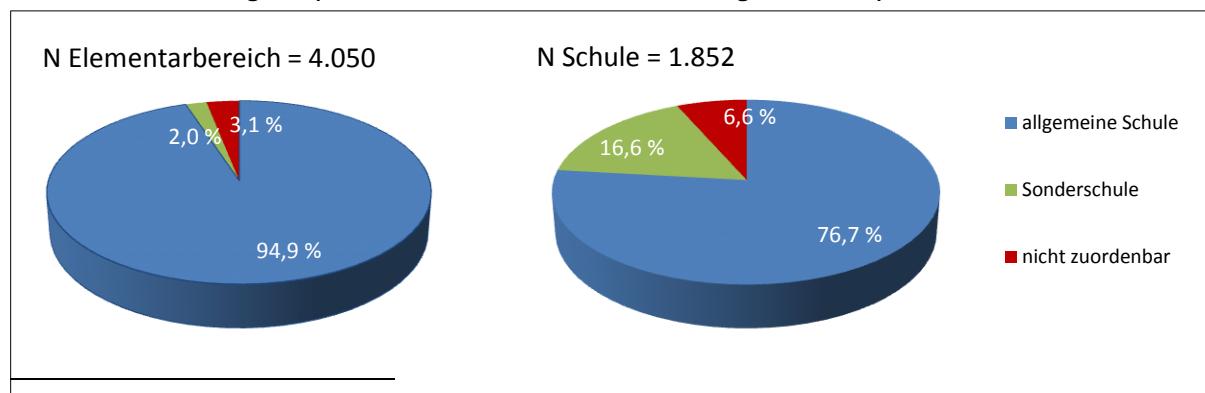
Tab. 7: Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen und Schulen in Baden-Württemberg, differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträgern und Bildungsort (Stichtag 31.12.2011)

	Leis-tungen gesamt	davon Elementarbereich				davon Schule			
		ge-samt	allgemeine Kita	Schulkin-dergarten	nicht zuordenbar	ge-samt	allgemeine Schule	Sonder-schule	nicht zuordenbar
Sozialhilfeträger	4.477	3.550	3.401	23	126	927	675	225	27
Jugendhilfeträger	1.425	500	443	57	0	925	746	83	96
Gesamt	5.902	4.050	3.844	80	126	1.852	1.421	308	123

Deutliche Unterschiede gibt es zwischen dem Elementar- und dem schulischen Bereich:

- Im Elementarbereich wurden nahezu ausschließlich Integrationshilfen in allgemeinen Kindertageseinrichtungen erbracht: Lediglich 2 % der unterstützten Kinder erhielten eine zusätzliche Integrationshilfe beim Besuch eines Schulkindergartens. Die Jugendhilfeträger gewährten häufiger Integrationshilfen in Schulkindergärten (57 Leistungen und somit 11 % aller Integrationshilfen der Jugendhilfe im Elementarbereich) als die Sozialhilfeträger (23 Leistungen und weniger als 1 % aller Sozialhilfe-Leistungen).
- Schulbegleitungen dagegen kommen vor allem im Bereich der Sozialhilfe häufiger auch in Sonderschulen vor - obwohl die Sonderschulen bereits besondere Förderbedingungen bieten. Insgesamt entfielen mindestens 17 % der schulischen Integrationshilfen auf Kinder und Jugendliche in Sonderschulen, im Bereich des Sozialhilfeträgers waren es sogar 24 % (Jugendhilfe: 9 %).
- Drei Kreise gaben an, auch Integrationshilfen in Schülerhorten zu gewähren. Insgesamt wurden 46 Leistungen in Schülerhorten gemeldet. Da viele Kreise zu dieser Frage keine Angaben machten, kann die Gesamtzahl für Baden-Württemberg nicht ermittelt werden.

Abb. 5: Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen und Schulen in Baden-Württemberg, differenziert nach Bildungsort (Elementarbereich/Schule am Stichtag 31.12.2011)



¹⁶⁵ Grundgesamtheit: 5.653 eindeutig zuordnbare Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Dies entspricht 96 % aller Integrationshilfen in Baden-Württemberg zum Stichtag 31.12.2011.

Art der Behinderung

Eine weitere Frage zielte auf die Art der Behinderungen, die Grundlage für die Gewährung einer Integrationshilfe waren. Die vorgegebenen Kategorien waren: „körperliche Behinderung“, „geistige Behinderung“, „seelische Behinderung“ sowie „mehrfache Behinderung“. Einige Kreise konnten die Kategorie „mehrfache“ Behinderung“ nicht separat ausweisen - die Erfassung erfolgte stattdessen nach der vorrangigen Behinderung. Kinder und Jugendliche mit einer ausschließlichen Sprach- oder Sinnesbehinderung sind in der Regel in der Kategorie „körperliche Behinderung“ mit erfasst. Zu beachten ist, dass auch innerhalb der einzelnen Kategorien das Spektrum an individuellen Beeinträchtigungen, die die Teilhabe an Bildungsprozessen erschweren, sehr groß ist. Im Folgenden werden beispielhaft häufiger genannte Einzeldiagnosen innerhalb der vorgegebenen Kategorien aufgeführt:

- ausschließlich körperliche Behinderung:
Hydrozephalus, Spina bifida, Spasmen, motorische Beeinträchtigungen ...
- ausschließlich geistige Behinderung:
Trisomie 21, Intelligenzminderung, frühkindlicher Autismus, kognitive Einschränkungen ...
- ausschließlich Sprach- und/oder Sinnesbehinderung:
Strabismus, Schwerhörigkeit, Blindheit, Sprachentwicklungsstörungen, Mutismus ...
- ausschließlich seelische Behinderung:
Asperger-Autismus, aggressives Verhalten, affektive Störungen ...
- mehrfache Behinderung:
globale/multiple motorische, kognitive beziehungsweise seelische Einschränkungen ...

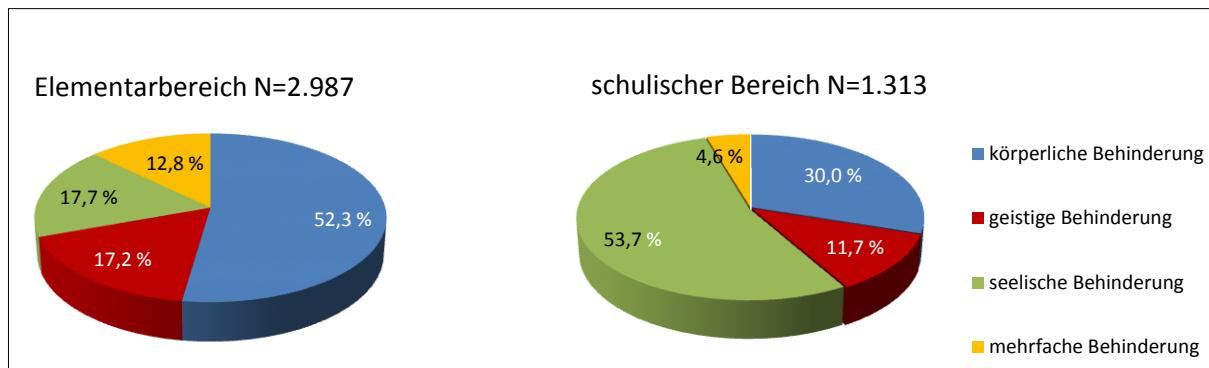
73

Tab. 8: Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen und Schulen in Baden-Württemberg, differenziert nach Elementarbereich und Schule sowie Behinderungsart in Prozent (Stichtag 31.12.2011)¹⁶⁶

	Körperliche Behinderung	Geistige Behinderung	Seelische Behinderung	Mehrfache Behinderung	insgesamt
Elementarbereich	52,3 %	17,2 %	17,7 %	12,8 %	2.987
Schule	30,0 %	11,7 %	53,7 %	4,6 %	1.313
Gesamt	45,5 %	15,5 %	28,7 %	10,3 %	4.300

¹⁶⁶ Für die Berechnung der folgenden Prozentwerte wurden nur die Daten von 35 Kreisen zu Grunde gelegt, da in neun Kreisen keine Differenzierung der Behinderungsarten vorgenommen werden konnte.

Abb. 6: Integrationshilfen im Elementar- und schulischen Bereich in Baden-Württemberg, differenziert nach Behinderungsart (Stichtag 31.12.2011)



- Kinder und Jugendliche mit einer ausschließlich oder überwiegend körperlichen Behinderung erhielten Ende 2011 am häufigsten Integrationshilfen in Schule oder Kindertagesbetreuung. Dies gilt für die Gesamtheit der Hilfen (Anteil körperlicher Behinderungen: 45 %) und in besonderem Maß für den Elementarbereich (knapp 52 %) - nicht aber für die Hilfen in Schulen.
- Die zweitgrößte Gruppe bildeten mit einem Gesamtanteil von rund 29 % Kinder und Jugendlichen mit einer seelischen Behinderung. Im schulischen Bereich ist eine seelische Behinderung sogar in 54 % aller Fälle Ursache für die Eingliederungshilfeleistung, im Elementarbereich nur in knapp 18 %.
- Deutlich seltener erhielten Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung (16 %) oder solche mit einer mehrfachen Behinderung (10 %) Assistenz in einer Bildungseinrichtung im Rahmen der Eingliederungshilfe. Dies liegt sicherlich mit daran, dass der Besuch einer allgemeinen Schule für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung in Baden-Württemberg bisher kaum möglich war: Bildungsziendifferenter Unterricht war im aktuell noch gültigen Schulgesetz nicht vorgesehen. Im Elementarbereich entfallen rund 17 % aller Integrationshilfen auf Kinder mit einer geistigen Behinderung, in der Schule sind es knapp 12 %. Auch bei den mehrfachen Behinderungen ist der Anteil im Elementarbereich mit knapp 13 % höher als in der Schule.

74

Anteil der Kinder unter drei Jahren

Lediglich 2,7 % der Kinder, die Ende 2011 Integrationshilfen in einer Kindertageseinrichtung erhielten, hatten das dritte Lebensjahr noch nicht vollendet.¹⁶⁷

¹⁶⁷ Die Grundgesamtheit der Leistungen mit Angaben zum Alter der Kinder beträgt 3.527 Damit gingen 87 % aller Leistungen in Kindertageseinrichtungen in die Berechnung der Quote mit ein.

2.3.2 Zu Grunde liegende Dokumente und Verfahrenspapiere¹⁶⁸

Die Mitarbeitenden der Sozial- und Jugendhilfeträger wurden gebeten, anzugeben, welche schriftlichen Richtlinien, Verfahrensabläufe oder Orientierungshilfen sie bei der Gewährung von Integrationshilfen zu Grunde legen. Hierbei konnten sie aus mehreren vorformulierten Antwortkategorien auswählen. Mehrfachantworten waren möglich.

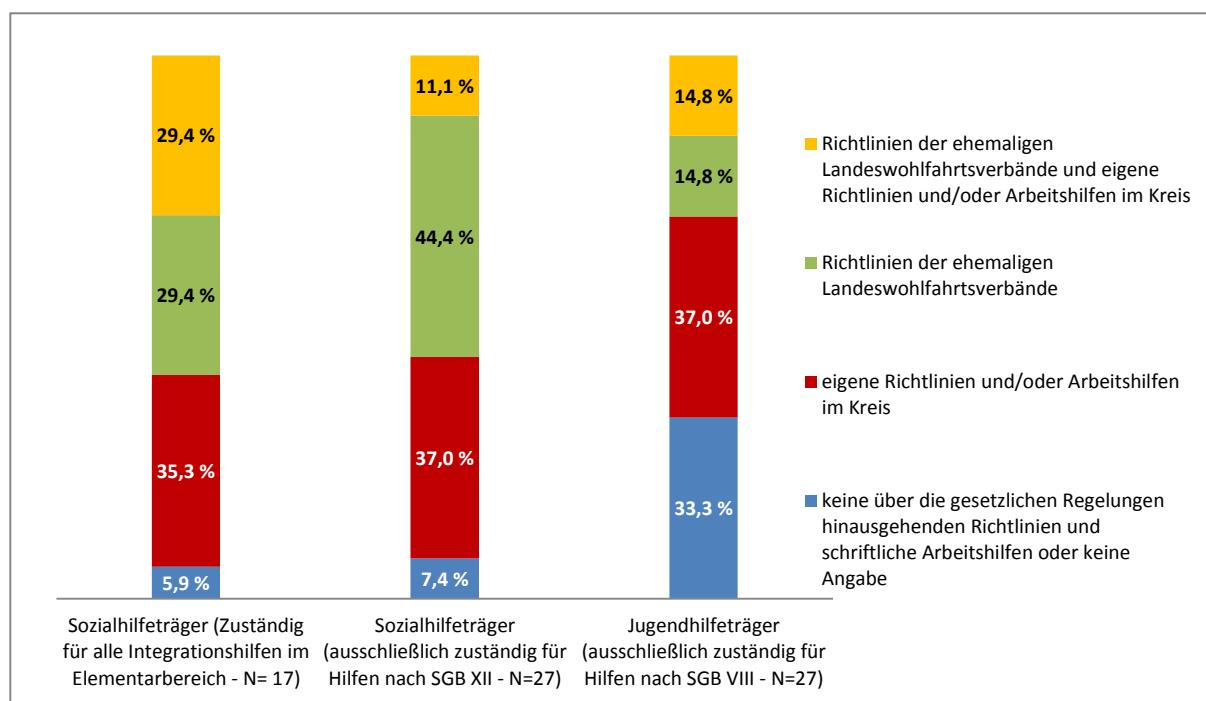
Es zeigte sich, dass die Sozialhilfeträger im Elementarbereich immer noch häufig die Richtlinien der ehemaligen Landeswohlfahrtsverbände (LWV) - alleine oder ergänzend zu eigenen Richtlinien oder Arbeitshilfen – zu Grunde legen (25 Kreise). 16 Kreise haben die seit 2005 nicht mehr verbindlichen LWV-Richtlinien inzwischen vollständig durch eigene Richtlinien oder Arbeitshilfen ersetzt. Nicht bekannt ist, inwieweit einzelne Bestandteile der LWV-Richtlinien in die kreisspezifischen Regelungen übernommen wurden.

Im Bereich der Jugendhilfe spielen die Richtlinien der ehemaligen Landeswohlfahrtsverbände eine deutlich geringere Rolle: Mehr als 50 % der Jugendhilfeträger nutzen im Elementarbereich eigene Richtlinien oder Arbeitshilfen, rund ein Drittel nannte keine spezifischen schriftlichen Grundlagen außerhalb der Sozialgesetzbücher.

Die folgende Graphik bildet die Antworten differenziert nach den unterschiedlichen Zuständigkeiten im Elementarbereich ab:

75

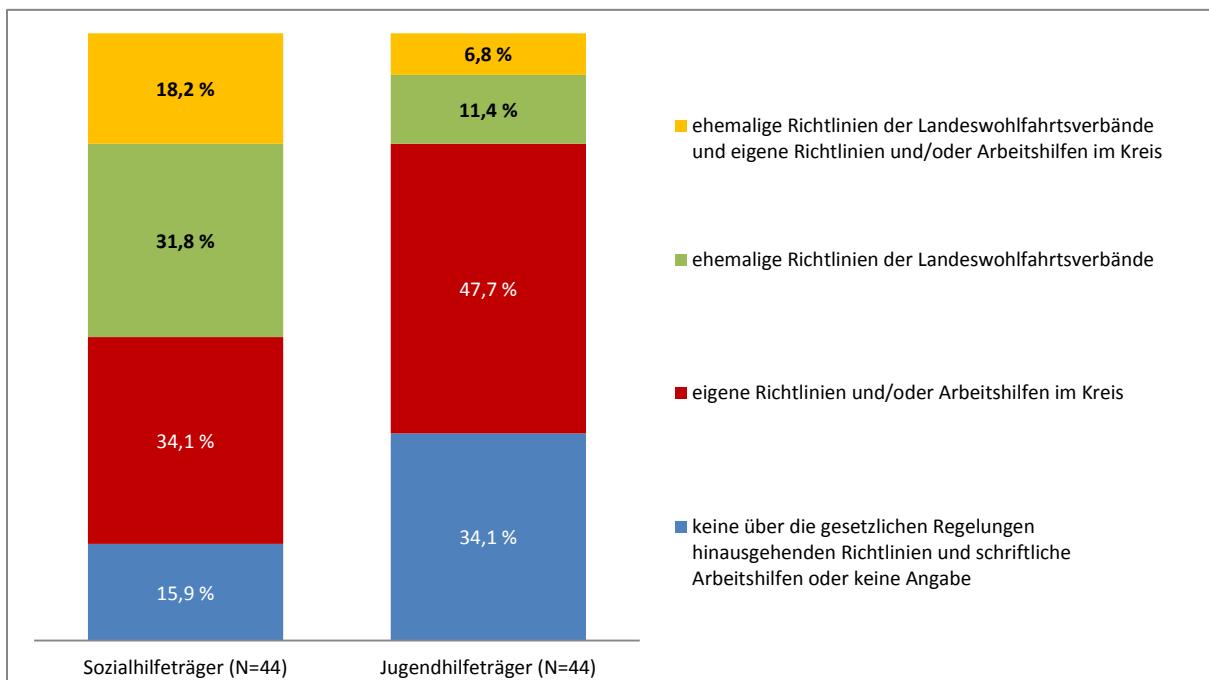
Abb. 7: Zu Grunde gelegte Richtlinien, schriftliche Verfahrensabläufe und Arbeitshilfen bei der Gewährung von Integrationshilfen im Elementarbereich



¹⁶⁸ Ergebnisse der Zweiterhebung.

Die folgende Abbildung 8 zeigen ähnliche Ergebnisse im schulischen Bereich.

Abb. 8: Zu Grunde gelegte Richtlinien, schriftliche Verfahrensabläufe und Arbeitshilfen bei der Gewährung von Integrationshilfen im schulischen Bereich



2.3.3 Strukturelle Rahmenbedingungen

Unter „strukturellen Rahmenbedingungen“ werden im Folgenden all jene Bedingungen und Kriterien verstanden, die den Bedarf an Integrationshilfen und den Prozess der Leistungsgewährung beeinflussen können. Hierbei müssen zum einen demographische und infrastrukturelle Kriterien (zum Beispiel die Anzahl und Verteilung von allgemeinen und besonderen Bildungsangeboten) berücksichtigt werden. So kann zum Beispiel der Besuch einer Sondereinrichtung (als Alternative zu einer inklusiven Schulung mit Unterstützung von Eingliederungshilfe) in größeren Flächenlandkreisen häufiger mit langen Anfahrtswegen oder sogar einer Internatsunterbringung verbunden sein als in dicht besiedelten Stadtkreisen. Somit könnte hier der Anspruch der Kinder (der Eltern) auf eine wohnortnahe Betreuung den Druck zur Umsetzung integrativer (inklusiver) Bildungs- und Betreuungsangebote und die Zahl der erforderlichen Maßnahmen der Einzelintegration erhöhen. Zum anderen können organisatorische Zuständigkeitsregelungen innerhalb der Verwaltung einen Einfluss haben. Sie stellen daher ein weiteres Element der Untersuchung dar.

Demographische Bedingungen

Das Bundesland Baden-Württemberg gliedert sich in insgesamt 44 Verwaltungseinheiten - davon neun Stadt- und 35 Landkreise. Die Stadt- und Landkreise sind jeweils einem der vier Regierungsbezirke „Karlsruhe“, „Stuttgart“, „Freiburg“ und „Tübingen“ zugeordnet.



Tabelle 9 bildet die demografischen Grunddaten aller 44 Stadt- und Landkreise auf der Basis der Bevölkerungsfortschreibung des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg ab.

Am 31.12.2010 lebten in Baden-Württemberg insgesamt 2.262.287 junge Menschen im Alter von 0 bis unter 21 Jahren¹⁶⁹. Das ergibt einen Anteil dieser Altersgruppe an der Gesamtbevölkerung Baden-Württembergs von 21,3 %. Überdurchschnittlich hoch ist der Anteil von Kindern und Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung in den Landkreisen „Tuttlingen“, „Alb-Donau“, „Biberach“ und „Sigmaringen“ (durchschnittlich 23 %). Demgegenüber weisen die Stadtkreise „Baden-Baden“ und „Heidelberg“ mit ca. 17 % einen im Vergleich zum Landesdurchschnitt deutlich niedrigeren Anteil an Kindern und Jugendlichen auf. Darüber hinaus ist festzustellen, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen in den Stadtkreisen generell niedriger ist als in den Flächenlandkreisen.

¹⁶⁹ Diese Altersgruppe stellt die für das vorliegende Forschungsprojekt relevante Bezugsgruppe dar.

Tab. 9: Demographische Daten der Stadt- und Landkreise in Baden-Württemberg zum Stand 31.12.2010¹⁷⁰

	Einwohner	Größe/ha	Bevölkerungsdichte ¹⁷¹	Anzahl der Kinder und Jugendlichen (0 – unter 21 Jahre)	Anteil der Kinder und Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung in %
SKR Stuttgart	606 588	20 735	2 925	107 393	17,7
LKR Böblingen	371 396	61 785	601	80 615	21,7
LKR Esslingen	514 830	64 148	803	108 392	21,0
LKR Göppingen	252 548	64 237	393	53 814	21,4
LKR Ludwigsburg	517 985	68 682	754	111 412	21,5
LKR Rems-Murr	415 448	85 814	484	89 007	21,4
SKR Heilbronn	122 879	9 988	1 230	24 657	20,0
LKR Heilbronn	328 364	109 993	299	73 766	22,4
LKR Hohenlohe	108 913	77 676	140	24 650	22,7
LKR Schwäbisch Hall	188 420	148 401	127	43 159	22,9
LKR Main-Tauber	133 351	130 441	102	28 014	21,0
LKR Heidenheim	131 116	62 712	209	27 950	21,3
LKR Ostalb	310 733	151 158	206	70 129	22,7
SKR Baden-Baden	54 445	14 021	388	9 257	17,0
SKR Karlsruhe	294 761	17 346	1 699	52 497	17,9
LKR Karlsruhe	310 733	108 500	398	90 529	21,0
LKR Rastatt	226 789	73 875	307	46 914	20,7
SKR Heidelberg	147 312	10 883	1 354	24 750	16,9
SKR Mannheim	313 174	14 496	2 160	57 341	18,3
LKR Neckar-Odenwald	147 006	112 628	131	31 394	21,4
LKR Rhein-Neckar	537 625	106 171	506	109 677	20,5
SKR Pforzheim	119 781	9 800	1 222	24 388	20,3
LKR Calw	157 271	157 271	100	34 759	22,1
LKR Enzkreis	193 913	57 368	338	43 003	22,2
LKR Freudenstadt	119 878	87 068	138	26 671	22,2
SKR Freiburg	224 191	15 306	1 465	41 437	18,5
LKR Breisgau-Hochschwarzwald	251 266	137 833	182	54 990	21,9
LKR Emmendingen	158 342	67 988	233	34 773	22,0
LKR Ortenaukreis	417 513	185 085	226	91 574	22,0
LKR Rottweil	139 316	76 943	181	31 550	22,7
LKR Schwarzwald-Baar	206 535	102 527	201	43 549	21,1
LKR Tuttlingen	134 189	73 435	183	30 895	23,1
LKR Konstanz	278 983	81 798	341	55 925	20,1
LKR Lörrach	222 650	80 677	276	48 186	21,7
LKR Waldshut	166 140	113 116	147	37 052	22,4
LKR Reutlingen	280 931	109 404	257	60 898	21,6
LKR Tübingen	221 304	51 918	426	46 959	21,3
LKR Zollernalb	188 393	91 772	205	40 126	21,3
SKR Ulm	122 801	11 869	1 035	23 584	19,2
LKR Alb-Donau	189 670	135 732	140	44 426	23,4
LKR Biberach	189 312	140 975	134	44 926	23,8
LKR Bodensee	208 367	66 479	313	44 128	21,3
LKR Ravensburg	276 965	163 183	170	63 204	22,8
LKR Sigmaringen	130 215	120 436	108	29 967	23,0
Land Baden-Württemberg	10 632 342	3 651 673	291,2	2 262 287	21,3
Flächenlandkreise insgesamt	8 626 410	3 527 229	244,6	1 896 983	22,0%
Stadtkreise insgesamt	2 005 932	124 444	1611,9	365 304	18,2%

¹⁷⁰ Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg zum Stand 31.12.2010 und eigene Berechnungen.

¹⁷¹ errechnet aus der Gesamteinwohnerzahl und der Fläche des Kreises in Quadratkilometern.

Infrastrukturelle Grundbedingungen

Insbesondere im Regierungsbezirk Tübingen, aber auch in einzelnen Kreisen im nördlichen und südwestlichen Baden-Württemberg, sind die Besuchsquoten¹⁷² von Sondereinrichtungen (Schulkindergärten und Sonderschulen) überdurchschnittlich hoch. So weisen die Flächenlandkreise Sigmaringen und der Zollernalbkreis, aber auch die badischen Kreise Raststatt und Pforzheim, Besuchsquoten von Schulkindergärten zwischen 2,1 und 3,0 % auf, der Landkreis Ravensburg sogar eine Quote von 3,4 %. Die niedrigsten Anteile von Kindern in Schulkindergärten mit Werten zwischen 0 und 0,5 % finden sich im Alb-Donau-Kreis, im Landkreis Emmendingen, im Enzkreis, im Landkreis Heilbronn sowie in der Stadt Baden-Baden.

Auch im schulischen Bereich hat der Landkreis Ravensburg mit deutlichem Abstand den höchsten Anteil von Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen an der gesamten Schülerschaft (8,2 %), gefolgt vom Stadtkreis Heilbronn mit 6,3 %. Der Alb-Donau-Kreis und der Enzkreis weisen mit Anteilen von unter 3 % wiederum die niedrigsten Werte auf.

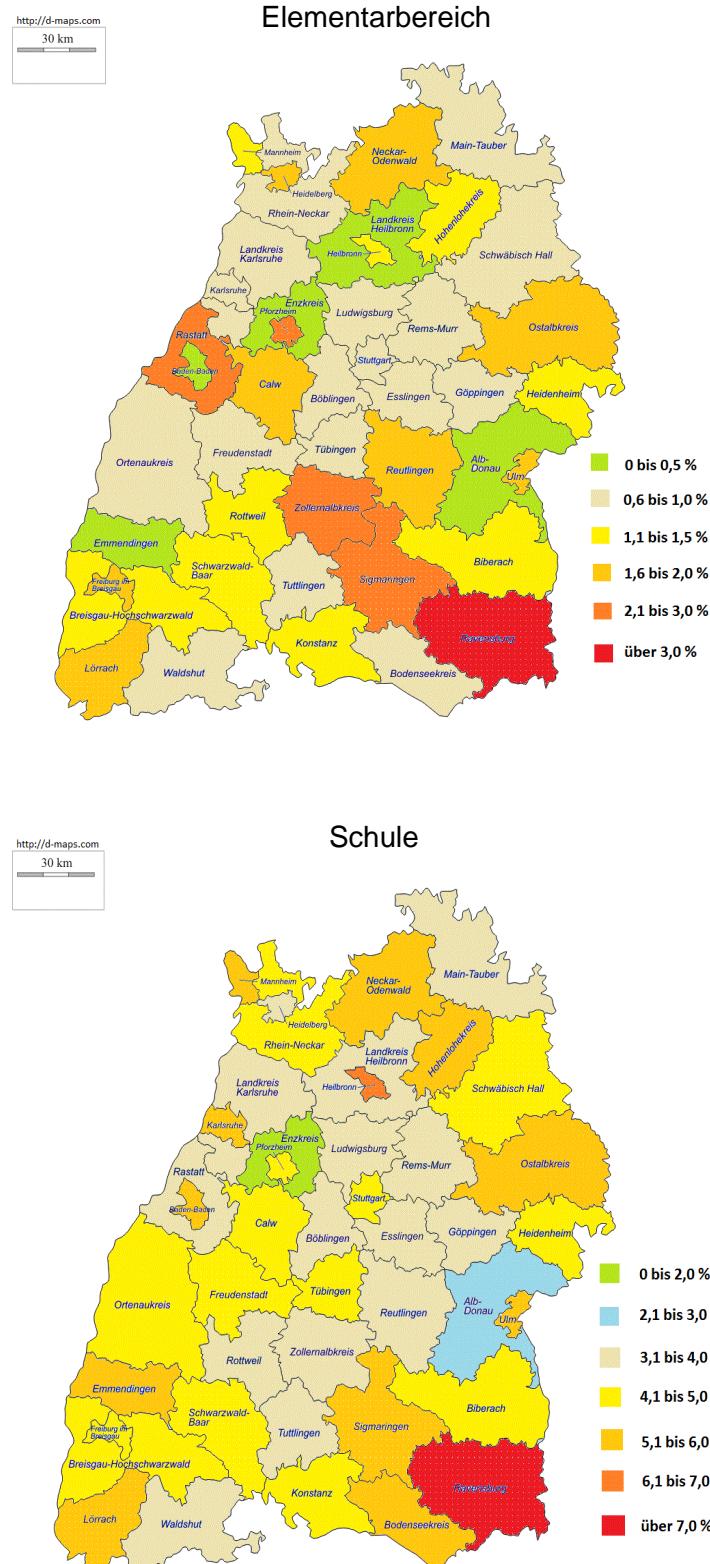
Bei der Interpretation der Werte ist zu berücksichtigen, dass die dargestellten Daten der amtlichen Schulstatistik standortbezogen erhoben werden, das Einzugsgebiet einzelner Sonderschulen aber teilweise kreisübergreifend ist. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler pendelt täglich vom Wohn- zum Schulort, andere leben in Internaten oder Wohnheimen bei der jeweiligen Sonderschule. Dies erklärt zum Teil die höheren Besuchsquoten von Sonderschulen in Stadtkreisen, da zum Einzugsgebiet der Sonderschulen in den Stadtkreisen häufig auch die umliegenden Kragenkreise gehören. Auch die überproportional hohen Werte in einigen Flächenkreisen lassen sich zu großen Teilen durch spezielle schulische Angebote mit überregionalem Einzugsgebiet erklären (insbesondere im Landkreis Ravensburg, aber auch in den Landkreisen Sigmaringen, Lörrach, Emmendingen, Schwäbisch-Hall, im Neckar-Odenwald-Kreis, im Ostalbkreis und im Bodenseekreis).

79

Im Elementarbereich werden Angebote seltener kreisübergreifend genutzt. Allerdings gibt es auch hier kreisübergreifende Verflechtungen zwischen vielen Stadtkreisen und den sie umgebenden „Kragenkreisen“.

¹⁷² Elementarbereich: Anteil der Kinder in Schulkindergärten an allen Kindern in Tagesbetreuung (Kindertageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe; Kindertagesbetreuung und Schulkindergärten). Schule: Anteil der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen an allen Schülern in Vollzeitschulpflicht.

Abb. 9: Besuchsquoten¹⁷³ von Schulkindergarten und Sonderschulen in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs



¹⁷³ vgl. die Erläuterungen in der vorangehenden Fußnote.

Verwaltungsinterne Organisation der Zuständigkeit für Integrationshilfen

Von grundlegender Bedeutung für die Analyse der Prozesse bei der Gewährung und Erbringung von Integrationshilfen ist die verwaltungsinterne Organisation und Aufteilung der Zuständigkeit zwischen dem jeweiligen Sozial- und Jugendhilfeträger.

Elementarbereich

Nach Auswertung der verfügbaren Daten (Ersterhebung) lassen sich im Elementarbereich zwei grundlegende Varianten unterscheiden:

- Variante I: Zuständigkeitsverteilung entlang der Sozialgesetzbücher

Die Zuständigkeit für die Antragsbearbeitung orientiert sich an der Gliederung der Sozialgesetzbücher. Das heißt: Für die Bearbeitung von Anträgen auf ambulante Integrationshilfen aufgrund einer (drohenden) wesentlichen körperlichen, geistigen oder mehrfachen Behinderung (Eingliederungshilfe nach § 54 SGB XII in Verbindung mit §§ 55 und 56 SGB IX) ist der Sozialhilfeträger zuständig. Entsprechend bearbeiten die Jugendhilfeträger Anträge aufgrund einer ausschließlich seelischen Behinderung (Eingliederungshilfe nach § 35 a SGB VIII in Verbindung mit §§ 55 und 56 SGB IX).

- Variante II: Bündelung der Zuständigkeit beim Sozialhilfeträger

Die Bearbeitung der Anträge auf Integrationshilfen erfolgt für alle nicht schulpflichtigen Kinder durch den Sozialhilfeträger - unabhängig von der Art der vorliegenden oder drohenden Behinderung.

81

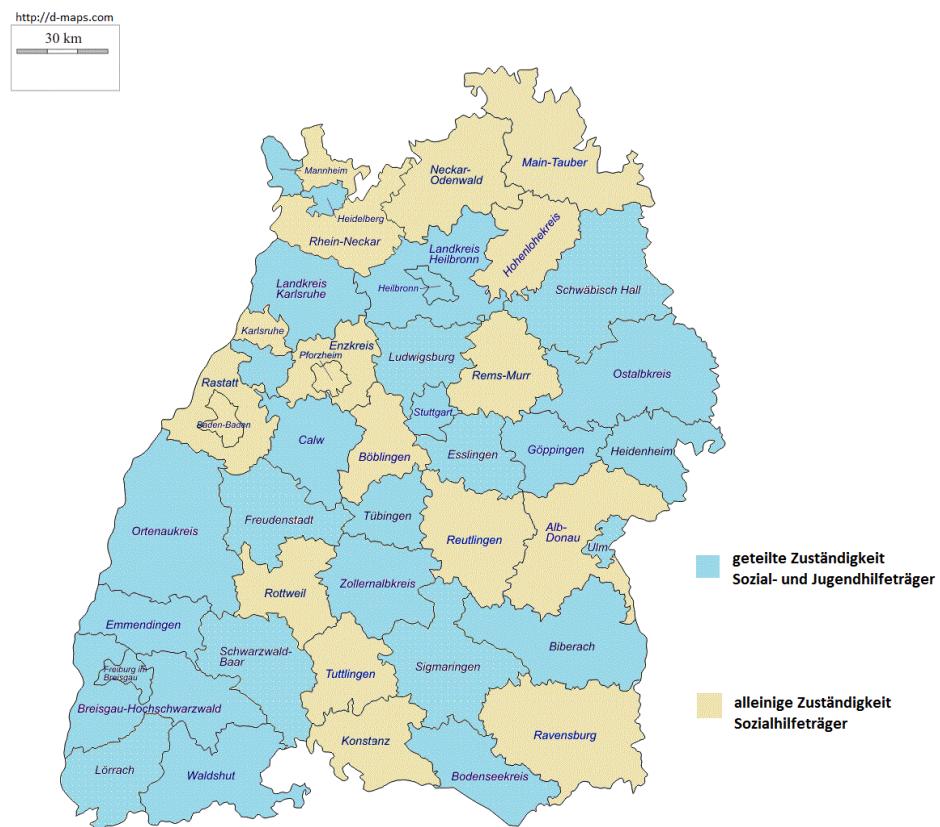
Schulischer Bereich

Anträge auf Schulbegleitung werden in allen Stadt- und Landkreisen entlang der in den Sozialgesetzbüchern vorgesehenen Zuständigkeit entweder vom Sozialhilfeträger (bei Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen, körperlichen oder mehrfachen Behinderung) oder vom Jugendhilfeträger (bei Kindern und Jugendlichen mit einer seelischen Behinderung) bearbeitet (vergleiche Variante I im Elementarbereich).

Tab. 10: Zuständigkeit für die Bearbeitung von Anträgen auf Integrationshilfen im Elementarbereich nach Kreisen und Regierungsbezirken (RB) zum Stichtag 31.12.2011

	Anzahl Kreise gesamt	Anzahl Kreise im RB KA	Anzahl Kreise im RB S	Anzahl Kreise im RB FR	Anzahl Kreise im RB TÜ
Variante I (getrennte Zuständigkeiten Sozial- und Jugendhilfeträger)	27	5	9	7	6
Variante II (alleinige Zuständigkeit Sozialhilfeträger)	17	7	4	3	3
Gesamt	44	12	13	10	9

Abb. 10: Landkarte - Zuständigkeit für die Bearbeitung von Anträgen auf Integrationshilfen im Elementarbereich in den Stadt- und Landkreisen (Stand 2011)¹⁷⁴



82

In einzelnen Flächenkreisen gibt es sogenannte „Delegationsvereinbarungen“ zwischen Kreis und (Kreis-)Stadt: In diesen Fällen übernehmen die Sozialhilfeträger der betroffenen Städte die Bearbeitung der Integrationshilfen für ihre Einwohner in eigener Regie; die gesetzliche Zuständigkeit (und Finanzierungsverantwortung) liegt aber weiterhin beim Landkreis als örtlichem Sozialhilfeträger. Delegationsvereinbarungen gab es zum Zeitpunkt der Erhebung in den Landkreisen Rottweil, Konstanz, Reutlingen und Ravensburg.

Im Bereich der Jugendhilfe gibt es zwei städtische Jugendhilfeträger, die in eigener Verantwortung die Leistungen für Kinder und Jugendliche mit einer seelischen Behinderung in ihrer Stadt übernehmen. Es handelt sich dabei um die Stadt Konstanz (Landkreis Konstanz) sowie die Stadt Villingen-Schwenningen (Schwarzwald-Baar-Kreis). Die Daten der zwei städtischen Jugendhilfeträger sind im Rahmen der empirischen Erhebungen im Forschungsprojekt nur teilweise enthalten.¹⁷⁵

¹⁷⁴ Die Darstellung entspricht den Angaben der Kreise zum Stand der Erhebungen zum Stichtag 31.12.2011

¹⁷⁵ Eine Berücksichtigung erfolgte nur dann, wenn die Daten in der Meldung des Kreisjugendamtes enthalten waren.

2.3.4 Verfahren zur Bedarfsermittlung und Leistungsgewährung

Angewandte Verfahren zur Feststellung des Unterstützungsbedarfs

Die landesweite Erhebung zeigt, dass die Sozial- und Jugendhilfeträger unterschiedliche Methoden und Verfahren zur Bedarfsfeststellung und Hilfeplanung nutzen und teilweise miteinander kombinieren. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hatten die Möglichkeit, die Häufigkeit der verwendeten Verfahrensmodelle „Runde Tische“, „internes Hilfeplangespräch“, „Fallmanagement“ sowie „andere“ mittels einer Skala anzugeben („kommt nicht vor“ / „in Einzelfällen“ / „häufig“ / „immer“). Dabei waren auch Mehrfachantworten möglich.

Die Auswertung zeigt, dass „Runde Tische“ sowohl von den Sozial- als auch den Jugendhilfeträgern am häufigsten genannt wurden. An zweiter Stelle standen in der Jugendhilfe „interne Hilfeplangespräche“, in der Sozialhilfe das „Fallmanagement“.

Unterschiede in den Antworten sind nur bedingt interpretierbar, da sie durch die Verwendung unterschiedlicher Definitionen und Begriffe in der Sozial- und Jugendhilfe beeinflusst sind. So ist der Begriff „Fallmanagement“ eher bei den Sozialhilfeträgern gebräuchlich, wohingegen das „Hilfeplangespräch“ in Anlehnung an das SGB VIII der gebräuchliche Terminus in der Jugendhilfe ist. Hilfeplangespräche und Runde Tische können in der Praxis auch Bestandteil des Fallmanagements sein. Aus diesem Grund wird auf eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse verzichtet. Insgesamt lässt sich jedoch aus den Antworten ablesen, dass geeignete Verfahren zur Abstimmung unter den häufig vielen Beteiligten bei der Feststellung des Unterstützungsbedarfs eine hohe Bedeutung zukommt.

83

Verfahrensdauer und Bewilligungszeitraum

Die Fragen nach der durchschnittlichen Dauer von der Antragstellung bis zur Entscheidung sowie nach dem jeweils üblichen Bewilligungszeitraum wurden von nahezu allen Sozial- und Jugendhilfeträgern¹⁷⁶ beantwortet.

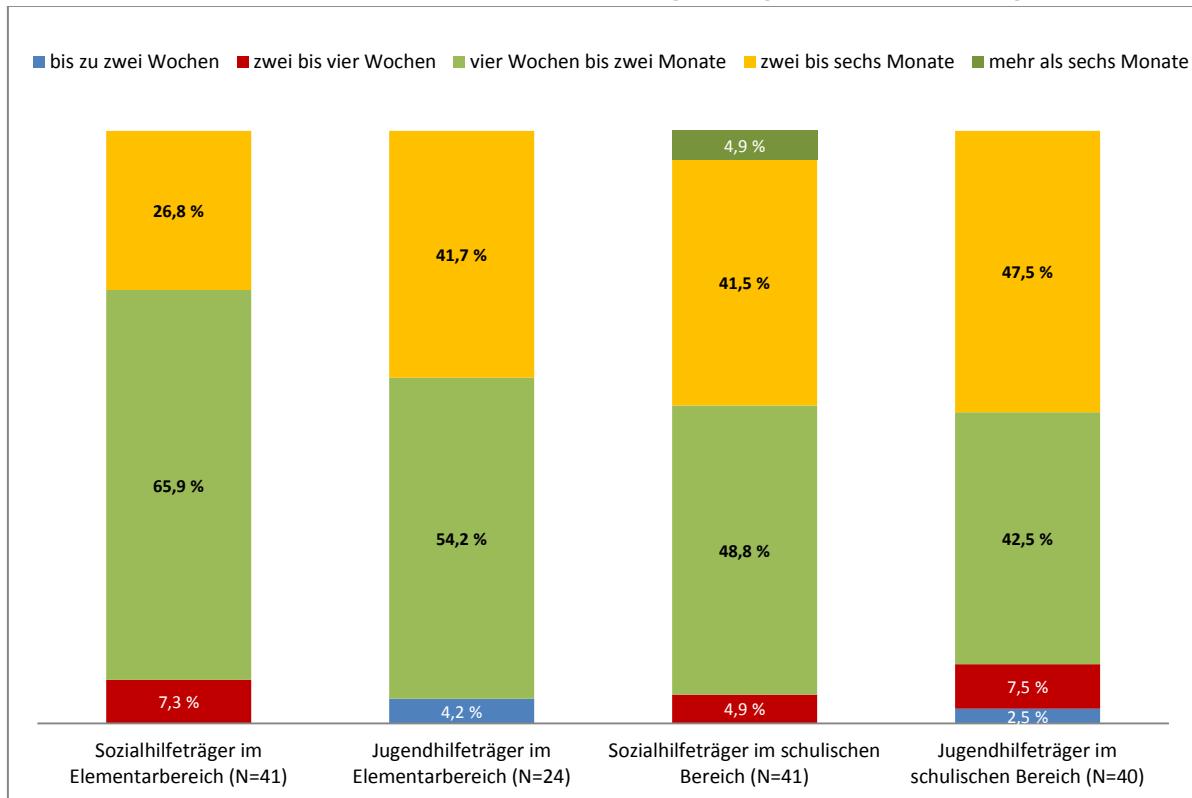
Grundsätzlich zeigt sich ein Unterschied in der Verfahrensdauer zwischen Elementar- und Schulbereich:

- Anträge auf eine Integrationshilfe in einer Kindertageseinrichtung werden von 73 % der Sozialhilfeträger und 58 % der Jugendhilfeträger nach eigenen Angaben in der Regel innerhalb von zwei Monaten entschieden. Bearbeitungszeiten von durchschnittlich zwei bis sechs Monaten gaben immerhin 42 % der befragten Jugendhilfeträger an; eine Bearbeitungszeit von bis zu einem Monat nur einige wenige Kreise.
- Die Mehrheit der Kreise gab an, auch Anträge auf eine Schulbegleitung in der Regel innerhalb von zwei Monaten zu entscheiden. Allerdings ist im schulischen Bereich im Vergleich zum Elementarbereich die Zahl der Sozial- und Jugendhilfeträger größer, die längere Bearbeitungszeiten von zwei bis sechs Monaten nannten. Insbesondere bei den

¹⁷⁶ Zum Erhebungszeitpunkt bearbeiteten nur 27 von 44 Jugendhilfeträgern die Integrationshilfen für Kinder mit seelischer Behinderung im Elementarbereich in eigener Regie, in den übrigen Kreisen erfolgte die Bearbeitung aller Anträge beim Sozialhilfeträger. Daher liegt die maximale Zahl der Rückläufe im Bereich der Jugendhilfe bei 27 (statt 44) Kreisen.

Sozialhilfeträgern zeigen sich deutliche Unterschiede in den Bearbeitungszeiten von Anträgen im Elementar- und schulischen Bereich.

Abb. 11: Durchschnittliche Verfahrensdauer von der Antragstellung bis zur Entscheidung



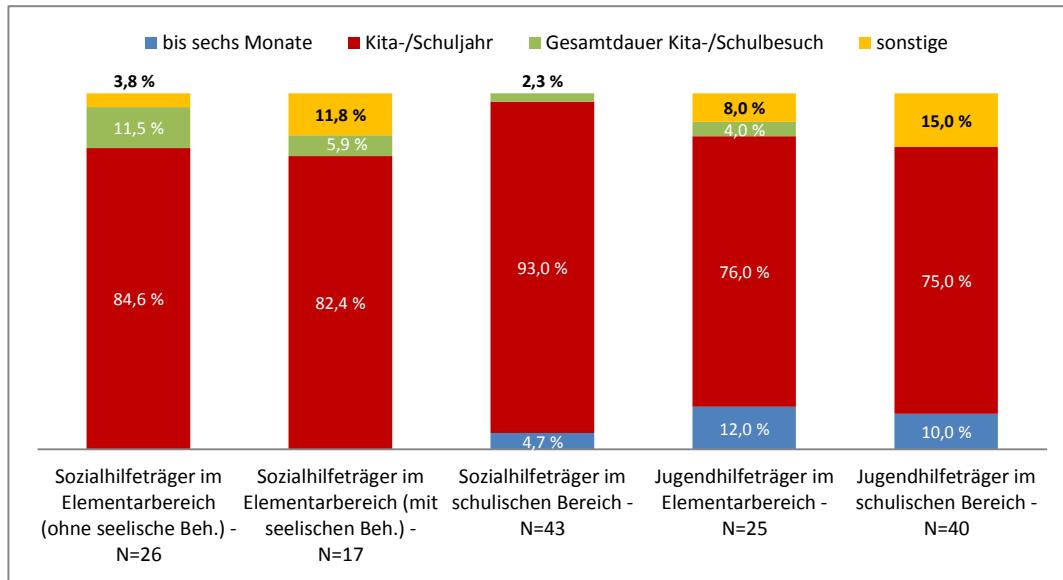
84

Zu beachten ist, dass auch eine kurze durchschnittliche Bearbeitungszeit nicht ausschließt, dass in sehr komplexen Einzelfällen mit einem besonders hohen Abstimmungsbedarf längere Bearbeitungszeiten auftreten können.

Bei der Frage nach dem üblichen Bewilligungszeitraum zeichnen die Ergebnisse ein überwiegend einheitliches Bild:

Die überwiegende Zahl der Sozial- und Jugendhilfeträger bewilligt Integrationshilfen sowohl im Elementarbereich als auch in den Schulen für die Dauer eines Schul- oder Kindergartenjahres. Nur im Ausnahmefall werden Integrationshilfen von vornherein für die gesamte Zeit des Kindergartenbesuchs bewilligt. Benötigt ein Kind nach Ablauf des Bewilligungszeitraums weiterhin Unterstützung, muss ein Folgeantrag gestellt werden. Relativ kurze Bewilligungszeiträume von bis zu sechs Monaten finden sich ausschließlich bei Maßnahmen der Schulbegleitung sowie bei Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen für Kinder mit einer seelischen Behinderung in Zuständigkeit des Jugendhilfeträgers.

Abb. 12: Bewilligungszeitraum von ambulanten Integrationshilfen



2.3.5 Form der Leistungsgewährung

Die Mitarbeitenden der Sozial- und der Jugendhilfeträger wurden gebeten, Angaben zur Form der Leistungsgewährung (Einzel-/Gruppenpauschalen, individuell bemessene Einzelhilfesätze oder Stundenkontingente) zu machen. Dabei wurde zwischen pädagogischen und begleitenden Hilfen in allgemeinen Kindertageseinrichtungen und begleitenden Hilfen in allgemeinen Schulen differenziert. Mehrfachantworten waren möglich. Die Angaben beziehen sich jeweils auf die Gesamtzahl der Sozial- oder Jugendämter, die Angaben zu dieser Frage machen konnten.

85

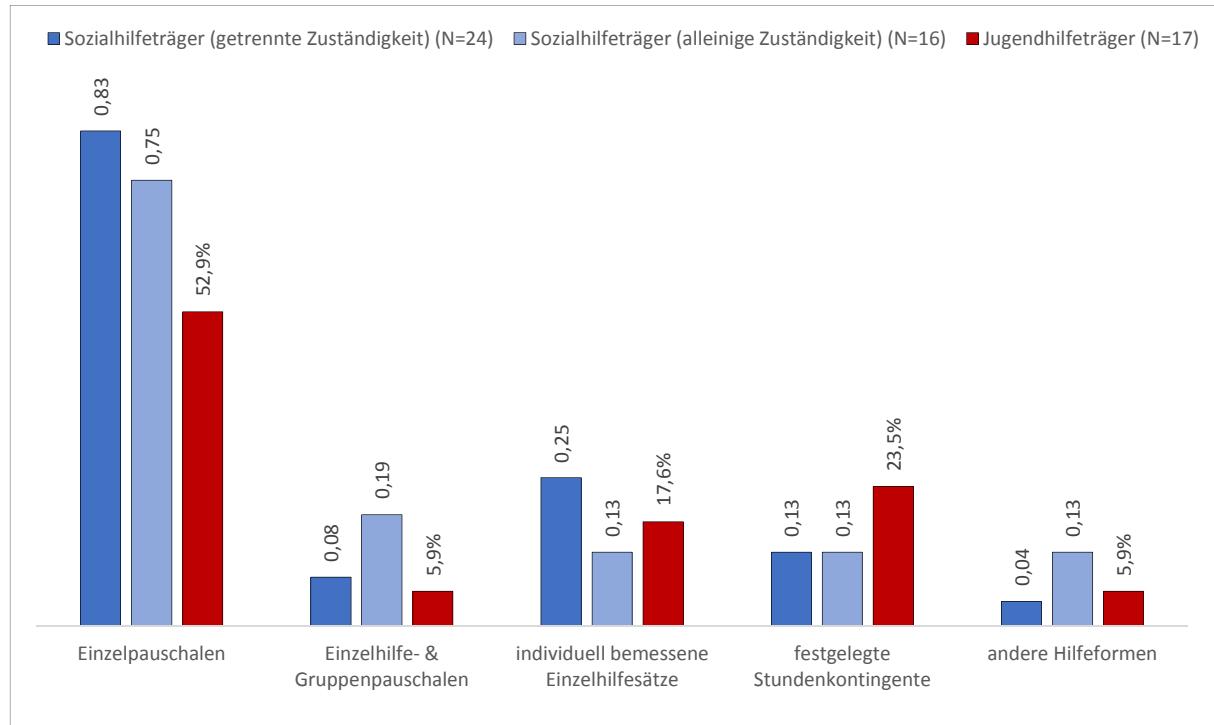
Die Auswertung zeigt, dass pädagogische Hilfen in allgemeinen Kindertageseinrichtungen am häufigsten in Form von Einzelpauschalen gewährt werden. Dies gilt sowohl für die Sozialhilfeträger, die ausschließlich Anträge nach SGB XII bearbeiten (20 von 24 Kreisen mit getrennter Zuständigkeit, die Angaben machen und somit 83 %), als auch für diejenigen, bei denen die Sozialämter für alle Anträge im Elementarbereich zuständig sind (12 von 16 und somit 75 %) sowie für die Jugendhilfeträger. In der Jugendhilfe wird die Orientierung an Pauschalen aber wesentlich seltener genannt als in der Sozialhilfe (9 von 17 Jugendhilfeträgern mit Angaben zu dieser Frage und somit knapp 53 %). Dafür spielen hier „festgelegte Stundenkontingente“ mit knapp 24 % eine größere Rolle.

Einzelne Kreise, die grundsätzlich Einzelpauschalen gewähren, wiesen im Fragebogen darauf hin, dass für pädagogische (und/oder begleitende) Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen je nach Bedarf auch eine erhöhte oder geminderte Pauschale gezahlt werden kann.

Von der in den Sozialhilferrichtlinien genannten Möglichkeit, alternativ oder zusätzlich zu den pädagogischen Einzelfallhilfen Eingliederungshilfe auch in Form einer Gruppenpauschale für

gruppen- oder einrichtungsübergreifende Dienste zu gewähren, machen bisher nach den Ergebnissen der Erhebung nur relativ wenige Kreise Gebrauch.

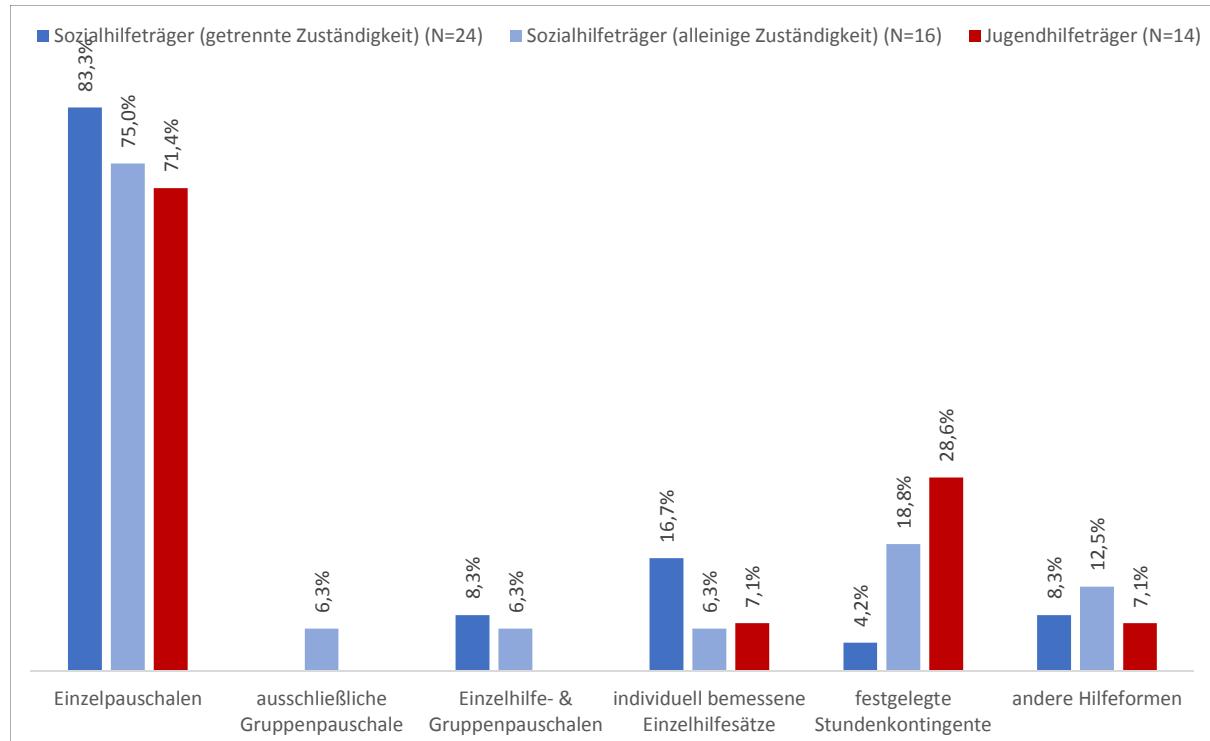
Abb. 13: Formen pädagogischer Integrationshilfen im Elementarbereich



Anmerkung: Aufgrund von Mehrfachantworten ergeben sich in der Summe pro „Ämtergruppe“ (Sozial- oder Jugendhelfeträger) mehr als 100 %. Die Daten der Jugendhelfeträger beziehen sich auf 17 von insgesamt 27 Jugendhelfeträgern, die die Integrationshilfen für Kinder mit seelischer Behinderung im Elementarbereich in eigener Regie bearbeiten.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den begleitenden Hilfen im Elementarbereich. Sowohl die Sozial- als auch die Jugendhelfeträger gewähren Integrationshilfen in Kitas am häufigsten in Form von Einzelpauschalen. Seltener wurden besonders von den Jugendhelfeträgern auch individuell bemessene Stundenkontingente genannt. Auch bei den begleitenden Hilfen wiesen einzelne Kreise auf die Möglichkeit der Gewährung erhöhter oder geminderter Pauschalen in Einzelfällen hin.

Abb. 14: Formen begleitender Integrationshilfen im Elementarbereich

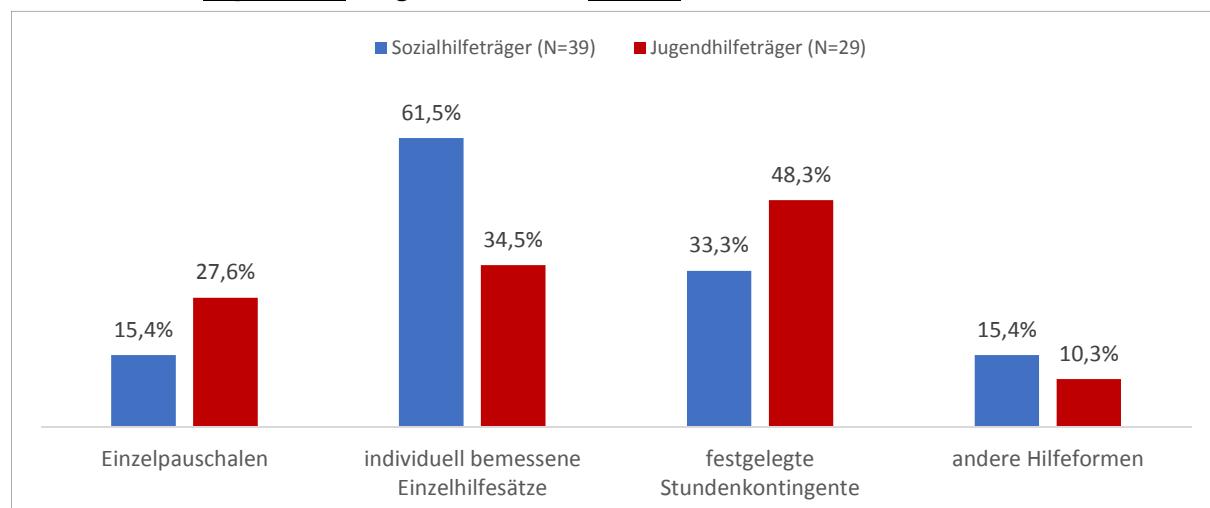


Anmerkung: Aufgrund von Mehrfachantworten ergeben sich in der Summe pro „Ämtergruppe“ (Sozial- oder Jugendhilfeträger) mehr als 100 %. Die Daten der Jugendhilfeträger beziehen sich auf 17 von insgesamt 27 Jugendhilfeträgern, die die Integrationshilfen für Kinder mit seelischer Behinderung in eigener Regie bearbeiten.

87

Anders als im Elementarbereich spielen Einzelpauschalen bei begleitenden Hilfen in Schulen (Schulbegleitung) nur eine relativ geringe Rolle. Stattdessen werden die Hilfen mit Abstand am häufigsten in Form individuell bemessener Einzelhilfesätze (24 von 39 Sozialhilfeträgern mit Angaben zu dieser Frage und somit knapp 62 %), beziehungsweise individuell bemessener Stundenkontingente (14 von 29 und somit 48 % der Jugendhilfeträger) gewährt.

Abb. 15: Formen begleitender Integrationshilfen in Schulen





Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sozial- und Jugendhilfeträger nannten teilweise weitere Hilfeformen oder lieferten ergänzende Informationen. So gibt es in einigen Kreisen Obergrenzen für die Höhe gewährter finanzieller Hilfen. Oftmals sind die Stundensätze für Assistenzkräfte je nach Qualifikation gestaffelt. Zusätzlich zur eigentlichen Integrationshilfe können unter bestimmten Voraussetzungen auch Fahrtkosten für die Beförderung des Kindes oder Jugendlichen oder die Assistenzkraft gewährt werden. Eine detaillierte Darstellung möglicher weiterer Hilfeformen kann im Rahmen dieses Berichts nicht erfolgen, da die Angaben in den Fragebögen hierfür keine ausreichende Grundlage bilden.

2.3.6 Personelle Bedingungen der Leistungserbringung

Zusammenarbeit mit Fachdiensten

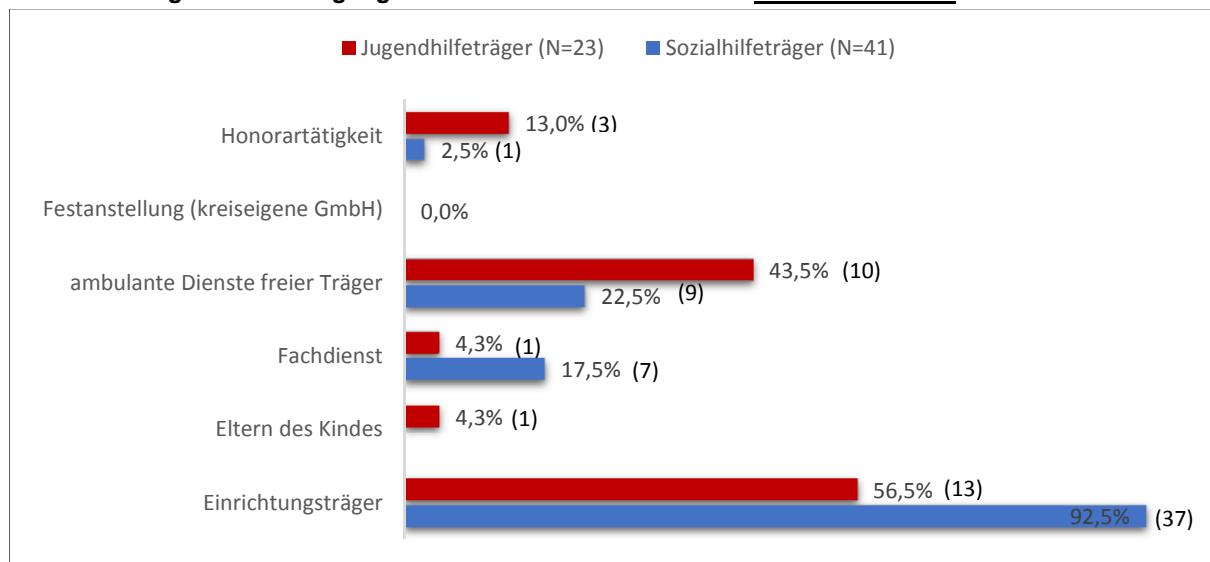
Im Rahmen der Zweiterhebung wurde auch danach gefragt, ob Kindertageseinrichtungen und Schulen im Kreisgebiet auf einen spezialisierten Fachdienst mit eigenem Mitarbeiterpool für die Integrationsassistenz in Kitas beziehungsweise die Schulbegleitung zurückgreifen können.

Für den Elementarbereich bestätigten dies 10 Sozialhilfe- und 10 Jugendhilfeträger aus insgesamt 15 Stadt- und Landkreisen, für den schulischen Bereich acht Sozialhilfe- und elf Jugendhilfeträger aus insgesamt 16 Kreisen. Die Zusammenarbeit mit Fachdiensten spielt demnach bei der Umsetzung der Schulbegleitung im Bereich des SGB VIII tendenziell eine etwas größere Rolle als im Bereich des SGB XII.

Beschäftigungsformen der Assistenzkräfte

Eine weitere Frage bezog sich auf die Art des Anstellungsverhältnisses der Integrationskräfte, die über die Eingliederungshilfe finanziert werden. Die vorgegebenen Antwortalternativen sollten nach der Häufigkeit des Auftretens bewertet werden. Bei einer angenommenen Prozentzahl von 100 fände die entsprechende Alternative bei allen Sozial- und Jugendhilfeträgern, für die Daten vorliegen, häufig oder immer Anwendung. Mehrfachantworten waren möglich.

Die Auswertung zeigt, dass Assistenzkräfte im Elementarbereich überwiegend bei den Trägern der Einrichtungen beschäftigt sind. Dies gaben mehr als die Hälfte der antwortenden Jugendhilfeträger (13 von 23) und fast alle Sozialhilfeträger (37 von 41) an. Als zweithäufigste Beschäftigungsform nannten 44 % der Antwortenden aus dem Bereich der Jugendhilfe sowie fast ein Viertel der Sozialhilfeträger eine Beschäftigung der Assistenzkräfte bei ambulanten Diensten freier Träger.

Abb. 16: Häufigste Beschäftigungsformen der Assistenzkräfte im Elementarbereich¹⁷⁷


Schulbegleiterinnen und -begleiter dagegen sind am häufigsten bei ambulanten Diensten freier Träger beschäftigt. Dies gilt sowohl für Schulbegleitungen im Rahmen der Sozial- als auch der Jugendhilfe.

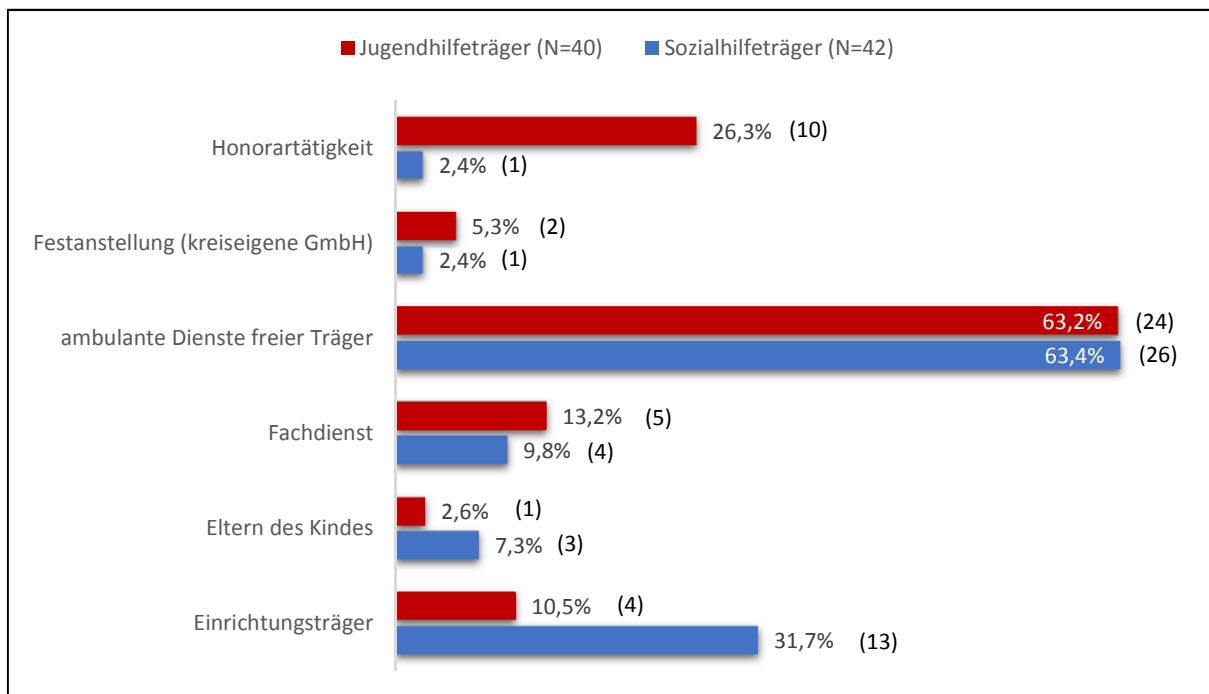
89

Die Bedeutung weiterer Beschäftigungsformen für die Assistenz in Schulen unterscheidet sich zwischen Sozial- und Jugendhilfeträgern:

- Vor allem im Bereich der Jugendhilfe sind Schulbegleiterinnen und -begleiter häufiger auch im Auftrag der Kreise auf Honorarbasis tätig: So bewerteten insgesamt zehn Jugendämter (von 40) diese Antwortmöglichkeit mit „häufig“ oder „immer“. In weiteren Kreisen werden in Einzelfällen Honorarkräfte beauftragt.
- Im Bereich der Sozialhilfeträger dagegen spielt dagegen als Alternative zu einer Beschäftigung bei einem ambulanten Dienst eine Anstellung bei den Einrichtungsträgern (13 Kreise) eine größere Rolle.

In zwei Kreisen gibt es im Jugendhilfebereich kreiseigene gGmbHs, die unter anderem auch Schulbegleitungen durch dort angestellte Kräfte anbieten.

¹⁷⁷ Da bei der Beantwortung dieser Frage Mehrfachantworten möglich waren, ergibt die Summe der jeweiligen Prozentangaben mehr als 100. Die dargestellten Prozentwerte beziehen sich auf den Anteil der Sozial- oder Jugendhilfeträger, die die entsprechende Antwortalternative nannten, an der Gesamtheit der antwortenden Sozial- oder Jugendämter, die Zahlen in Klammern jeweils auf die absolute Anzahl der Nennungen der entsprechenden Antwortalternative.

Abb. 17: Häufigste Beschäftigungsformen der Assistenzkräfte in Schulen¹⁷⁸

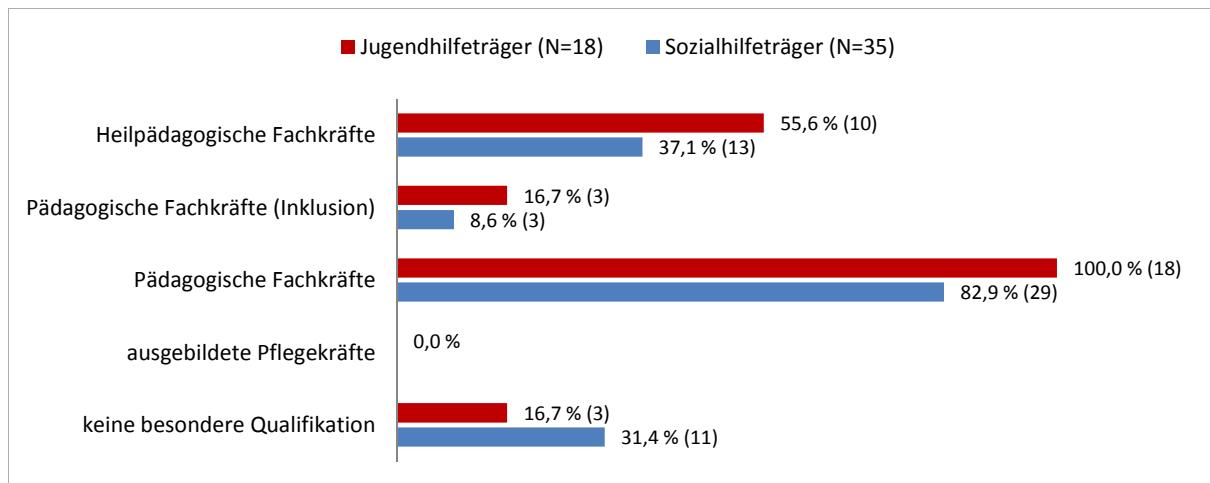
90

Qualifikation der Assistenzkräfte

Auch bei der Frage nach der Qualifikation der Assistenzkräfte konnten die Mitarbeitenden der Sozial- und Jugendhilfeträger aus einer Liste vorformulierter Antwortvorgaben wählen und diese auf einer Skala von „immer“, „häufig“, „in Einzelfällen“ und „kommt nicht vor“ bewerten. Mehrfachantworten waren möglich.

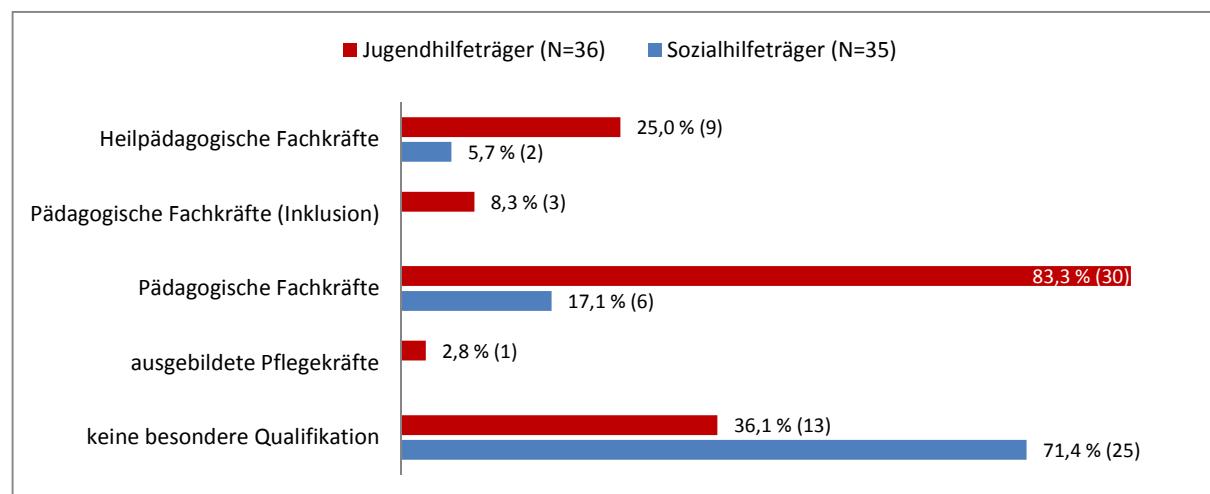
Nach Angaben der Sozialhilfeträger werden für die Assistenz im Elementarbereich am häufigsten pädagogische Fachkräfte eingesetzt (29 von 35 und somit 83 % aller antwortenden Sozialhilfeträger setzen nach eigener Auskunft häufig oder immer pädagogische Fachkräfte ein), gefolgt von heilpädagogischen Fachkräften (13 Sozialhilfeträger und somit 37 %). Die Jugendhilfeträger, die die Frage beantworteten, gaben sogar zu 100 % an, pädagogische Fachkräfte häufig oder immer einzusetzen (Basis: 18 von insgesamt 27 Jugendhilfeträgern, die Integrationshilfen im Elementarbereich in eigener Regie bearbeiten).

¹⁷⁸ vgl. die Hinweise in der vorangehenden Fußnote.

Abb. 18: Häufigste Qualifikation der Assistenzkräfte im Elementarbereich¹⁷⁹


Schulbegleitung wird nach Angaben der Jugendhilfeträger am häufigsten durch pädagogische Fachkräfte geleistet (30 von 36 und somit 83 % der Jugendhilfeträger, die diese Frage beantwortet haben, setzen häufig oder immer pädagogische Fachkräfte ein), während die Sozialhilfeträger am häufigsten Assistenzkräfte ohne besondere Qualifikation nannten (25 von 35 und somit 71 % der Sozialhilfeträger gaben an, „häufig“ oder „immer“ Assistenzkräfte ohne besondere Qualifikation zu beschäftigen).

91

 Abb. 19: Häufigste Qualifikation der Assistenzkräfte in Schulen¹⁸⁰


¹⁷⁹ Dargestellt werden die Nennungen „häufig“ und „immer“. Da Mehrfachantworten möglich waren, weicht die Summe der jeweiligen Prozentangaben von 100 % ab. Die Zahl in Klammer gibt die absolute Zahl der Nennungen an. Lesehilfe: 82,9 % der insgesamt 35 Sozialhilfeträger, die diese Frage beantwortet haben, gaben an, dass Integrationshilfen im Elementarbereich häufig oder immer von pädagogischen Fachkräften geleistet werden. Absolut waren dies 30 Sozialhilfeträger.

¹⁸⁰ Siehe die vorangehende Fußnote.



2.3.7 Persönliche Einschätzungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sozial- und Jugendhilfeträger

Erschwerende Bedingungen im Entscheidungsprozess

Die Mitarbeitenden der Sozial- und Jugendhilfeträger wurden an mehreren Stellen gebeten, persönliche Einschätzungen vorzunehmen. Eine der Fragen bezog sich auf Faktoren, die die Entscheidung bei der Bewilligung von Integrationshilfen für Kinder und Jugendliche in allgemeinen Kindertageseinrichtungen und Schulen erschweren. Jeder der vorgegebenen Antwortalternativen konnte ein Skalenwert von „sehr relevant“ bis „nicht relevant“ zugeordnet werden.

In 17 Stadt- und Landkreisen bearbeiten die Sozialhilfeträger auch Anträge auf Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen von Kindern mit einer seelischen Behinderung. Die Mitarbeitenden der Sozialhilfeträger dieser Kreise nannten im Elementarbereich als bedeutendste, den Entscheidungsprozess und die Umsetzung erschwerende Bedingungen, das hohe Arbeitsvolumen innerhalb des Amtes (8 von 17 und somit 47 % der Sozialhilfeträger) und den Mangel an geeigneten Assistenzkräften (7 Sozialhilfeträger).

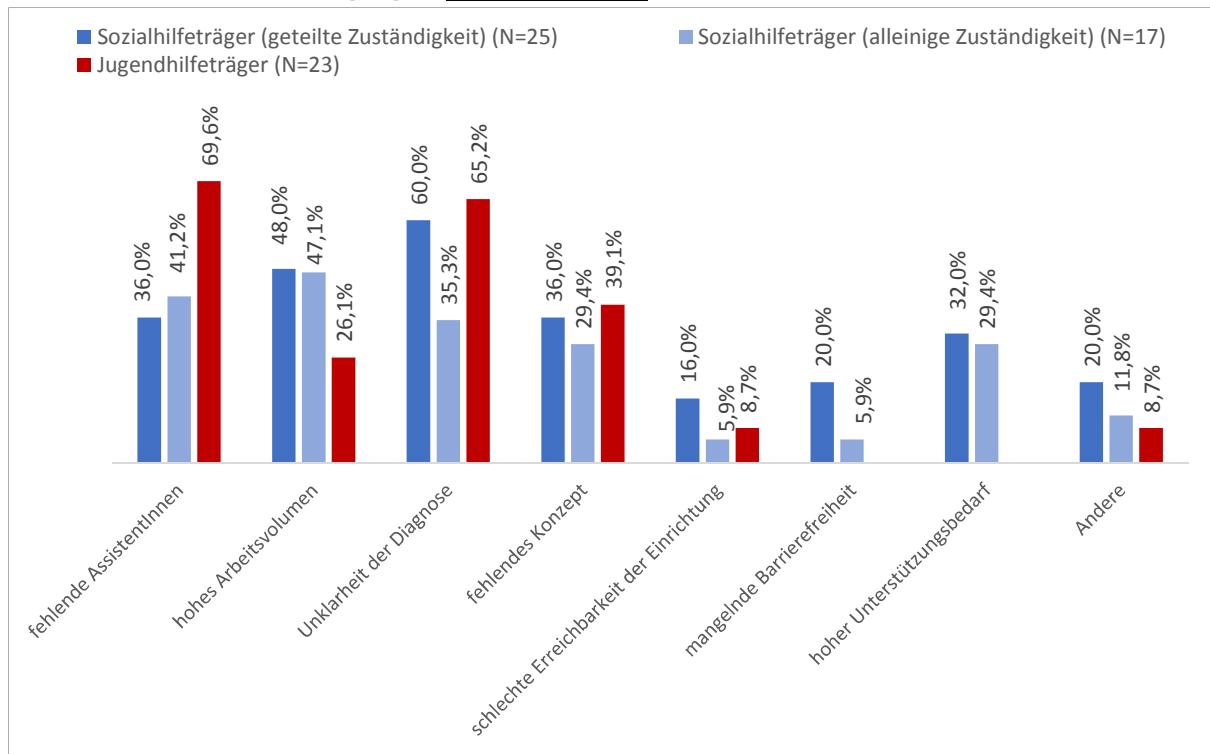
92

Sozialhilfeträger, die im Elementarbereich nur für Anträge auf Integrationshilfen nach dem SGB XII zuständig sind¹⁸¹, nannten zwar die bereits angesprochenen Faktoren ebenfalls; die größte Erschwernis liegt aber aus ihrer Sicht in den oft unklaren Diagnosen (15 von 25 und somit 60 % der antwortenden Sozialhilfeträger).

23 von 27 Jugendhilfeträgern, die die Integrationshilfen für Kinder mit einer seelischen Behinderung im Elementarbereich in eigener Regie bearbeiten, beantworteten die Frage nach erschwerenden Faktoren. Als größte Probleme benannten sie den Mangel an geeigneten Assistenzkräften (16 von 23 und somit 70 % der antwortenden Jugendhilfeträger) und die oft unklaren Diagnosen (15 Jugendhilfeträger und somit 65 % der Antwortenden).

Das Fehlen geeigneter Konzepte innerhalb der aufnehmenden Einrichtungen thematisierten sowohl die Mitarbeitenden der Sozial- als auch der Jugendhilfe ebenfalls relativ häufig.

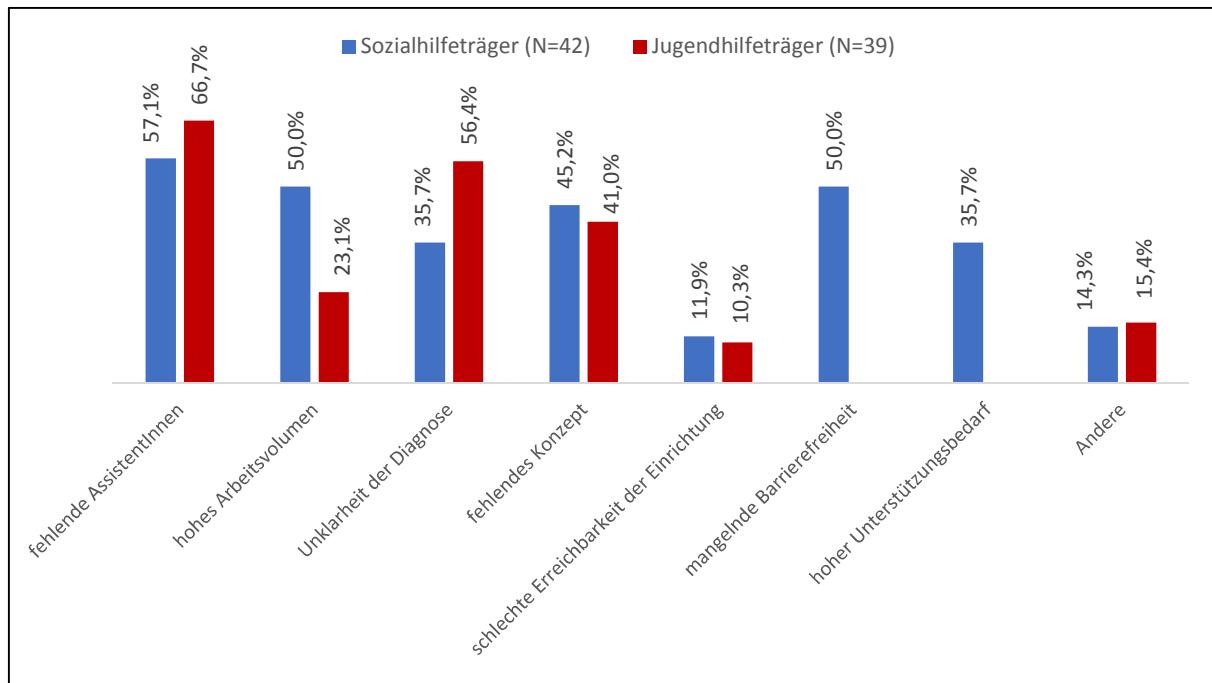
¹⁸¹ Dies betrifft die Sozialhilfeträger in 27 Stadt- und Landkreisen.

Abb. 20: Erschwerende Bedingungen (Elementarbereich)¹⁸²


Auch bei Anträgen auf Schulbegleitung bilden aus Sicht der Mitarbeitenden der Sozial- und Jugendhilfe vor allem der Mangel an geeigneten Assistenzkräften (24 von 42 Sozialhilfeträgern und 26 von 39 Jugendhilfeträgern), unklare Diagnosen (15 Sozialhilfe- und 22 Jugendhilfeträger) sowie fehlende Konzepte innerhalb der angefragten Einrichtung (19 Sozialhilfeträger und 16 Jugendhilfeträger) erschwerende Bedingungen. Auffällig bei der Bewertung ist, dass die Höhe des Assistenzbedarfs im Vergleich zu anderen Faktoren eher seltener thematisiert wird.

¹⁸² Da bei der Beantwortung auch Mehrfachantworten möglich waren, weicht die Summe der jeweiligen Prozentangaben pro „Ämtergruppe“ von 100 % ab. Dabei bilden die Prozentangaben den Anteil der Hilfeträger ab, in welchen die entsprechende Antwortalternative genannt wurde.

Abb. 21: Erschwerende Bedingungen (Schulen)¹⁸³



94

Als weitere erschwerende Faktoren wurden unter anderem genannt:

- eine teilweise hohe Anspruchshaltung der in das Verfahren eingebundenen Akteure (zum Beispiel der Eltern oder Einrichtungen) oder
- eine unklare Unterscheidung zwischen pädagogischem und begleitendem Unterstützungsbedarf.

Besonders im schulischen Bereich wurden darüber hinaus problematisiert:

- ungeklärte Weisungsbefugnisse und teilweise unterschiedliche Auffassungen über die Aufgabenteilung zwischen der Assistenz- und der Lehrkraft sowie
- unzureichend geregelte Verfahren zur Entscheidungsfindung innerhalb der Staatlichen Schulämter.

Möglichkeit zur individuellen Hilfeleistung

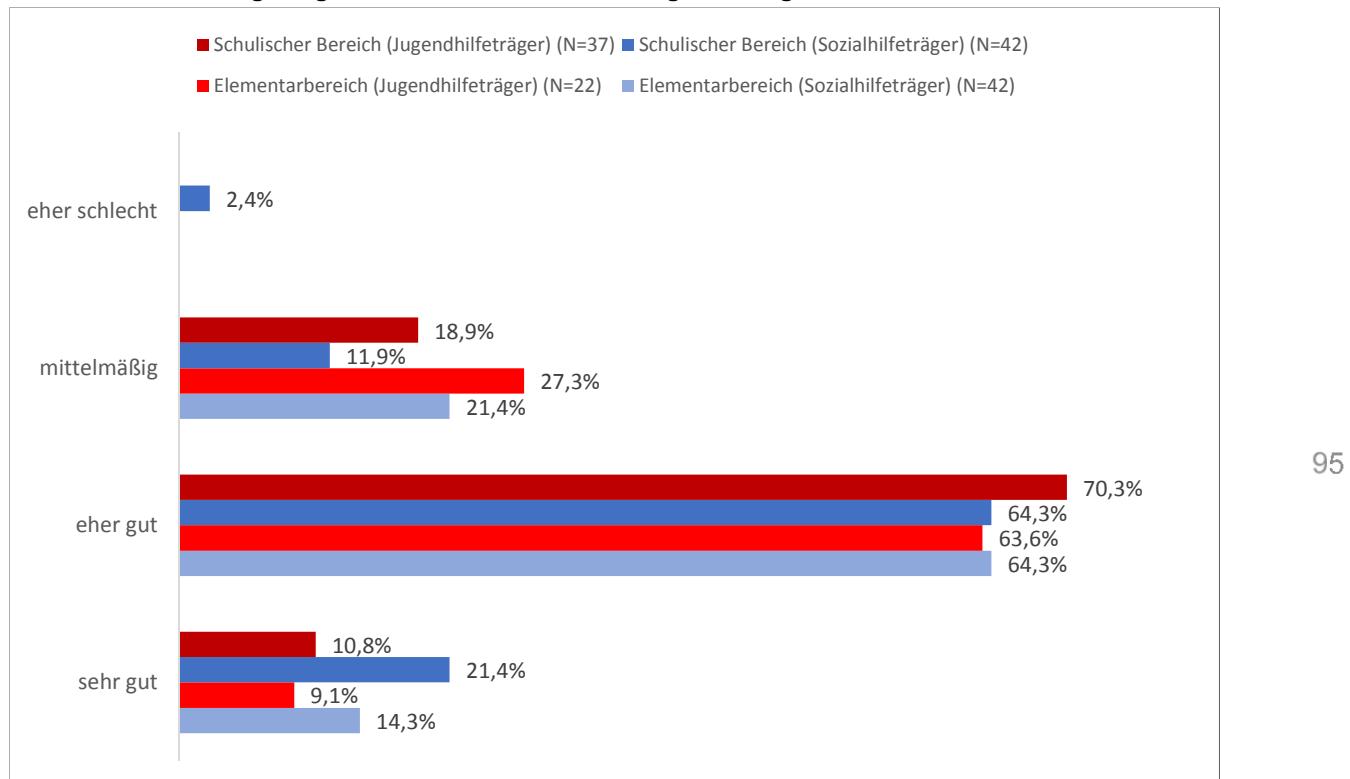
Die Mitarbeitenden der Sozial- und Jugendhilfeträger wurden auch gebeten, einzuschätzen, in welchem Ausmaß sie individuelle Bedürfnisse und Hilfebedarfe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in den Einzelfallentscheidungen berücksichtigen können.

Mehrheitlich schätzen die Mitarbeitenden diese Möglichkeiten „eher gut“ ein. Die Anteile der Bewertungen „sehr gut“ und „mittelmäßig“ sind deutlich geringer - beide Alternativen wurden

¹⁸³ Da bei der Beantwortung auch Mehrfachantworten möglich waren, weicht die Summe der jeweiligen Prozentangaben pro „Ämtergruppe“ von 100 % ab. Dabei bilden die Prozentangaben den Anteil der Hilfeträger ab, in welchen die entsprechende Antwortalternative genannt wurde.

nahezu gleich häufig genannt. Auffällig ist, dass die Möglichkeit der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe im Elementarbereich etwas schlechter bewertet wird als im schulischen Bereich (die Kategorie „mittelmäßig“ wird im Elementarbereich häufiger genannt). Ein Erklärungsansatz könnte sein, dass die unklaren Diagnosen in der frühen Kindheit eine wirkungsorientierte individuelle Hilfegewährung erschweren. Eine weitere Rolle könnte die stärkere Orientierung an Fallpauschalen im Elementarbereich spielen.

Abb. 22: Einschätzung: Möglichkeit zur individuellen Hilfegewährung



2.3.8 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Sozial- und Jugendhilfeträger zeichnen ein erstes Bild der Rahmenbedingungen, des Umfangs und der Zielgruppen von Eingliederungshilfen nach den Sozialgesetzbüchern XII und VIII in den Kindertageseinrichtungen und Schulen Baden-Württembergs. Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse der Untersuchung zusammengefasst:

- Die Verwaltungsreform im Jahr 2005 führte in der Mehrheit der Stadt- und Landkreise nicht zu einer grundlegenden Neuausrichtung der **Regelungen** für die Gewährung von Integrationshilfen nach dem SGB XII. Mehr als die Hälfte der Sozialhilfeträger orientieren sich noch immer an den Richtlinien der ehemaligen Landeswohlfahrtsverbände Baden und Württemberg-Hohenzollern - teilweise ergänzend zu eigenen Richtlinien oder Arbeitshilfen.
- Die **Zuständigkeit** für Kinder mit einer Behinderung im Elementarbereich ist in den Kreisen unterschiedlich geregelt: Mehrheitlich (in 27 von 44 Kreisen) werden Integrationshilfen nach § 35a SGB VIII für Kinder mit einer seelischen Behinderung vom Jugendhilfeträger bearbeitet und gewährt, Leistungen nach dem SGB XII für Kinder mit einer sonstigen wesentlichen Behinderung vom Sozialhilfeträger. In 17 Stadt- und Landkreisen war die Zuständigkeit im Elementarbereich nicht entlang der Sozialgesetzbücher verteilt: Hier übernahmen die Sozialhilfeträger die Gesamtverantwortung für die Bearbeitung aller Anträge auf Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen.
- Die **Bewilligungsquote** – also der Anteil bewilligter Anträge an allen im Jahr 2011 gestellten und bereits entschiedenen (auswertbaren) Anträgen - liegt im Durchschnitt bei rund 90 %.
- Die **Zahl der Integrationshilfen** nahm in den vergangenen Jahren zu: Zum Stichtag 31.12.2011 erhielten in Baden-Württemberg insgesamt 5.902 Kinder und Jugendliche ambulante Integrationshilfen im Rahmen der Eingliederungshilfe nach SGB XII oder SGB VIII, davon 4.050 Kinder in Form von Assistenz in Kindertageseinrichtungen sowie 1.852 Kinder und Jugendliche als Schulbegleitung.
- Die **Zielgruppen** von Integrationshilfen im Elementar- und Schulbereich unterscheiden sich: Die Mehrheit der Kinder mit Integrationshilfen im Elementarbereich weist eine körperliche Behinderung auf (52,3 %), gefolgt von Kindern mit einer seelischen (17,7 %), geistigen (17,2 %) oder einer mehrfachen Behinderung (12,8 %). Leistungen für die Schulbegleitung erhalten dagegen mehrheitlich (zu 54 %) Schülerinnen und Schüler mit einer seelischen Behinderung, gefolgt von Schülerinnen und Schülern mit einer körperlichen (30 %), geistigen (11,7 %) oder einer mehrfachen Behinderung (Anteil: 4,6 %).
- Vor allem **Schulbegleitungen** werden in bestimmten Fällen auch in **Sonderschulen** gewährt. 17 % der Schulbegleitungen und 2 % der Assistenz im Elementarbereich entfielen auf Kinder und Jugendliche, die eine Sonderschule oder einen Schulkindergarten besuchten. Leistungen für die Schulbegleitung in Sonderschulen werden häufiger im Bereich der Sozialhilfe gewährt, Leistungen in Schulkindergärten dagegen etwas häufiger im Bereich der Jugendhilfe.

- Die am häufigsten angewendeten **Verfahren zur Abstimmung und Klärung des Unterstützungsbedarfs** sind im Bereich der Sozialhilfe „Runde Tische“ und „Fallmanagement“; von den Jugendhilfeträgern wurde „Runde Tische“ und „interne Hilfeplangespräche“ am häufigsten genannt.
- Die durchschnittliche **Bearbeitungsdauer** (von der Antragstellung bis zur Bewilligung einer Integrationshilfe) beträgt im Elementarbereich bei der überwiegenden Mehrheit der Sozial- und Jugendhilfeträger vier Wochen bis zwei Monate. Bei den Schulbegleitungen ist die Bearbeitungszeit länger (häufigste Nennung: zwei bis sechs Monate).
- Integrationshilfen werden in der Regel für ein ganzes Kindergarten- oder Schuljahr gewährt. Dies gilt sowohl für die Sozial- als auch für die Jugendhilfe.
- Die **Form der Leistungsgewährung** ist im Elementar- und Schulbereich unterschiedlich. Pädagogische und begleitende Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen werden überwiegend als Einzelpauschalen gewährt (insbesondere im Bereich der Sozialhilfe), begleitende Hilfen in Schulen in Form individuell bemessener Einzelhilfesätze oder Stundenzontingente. Gruppenpauschalen spielen landesweit kaum eine Rolle.
- Auch die **Beschäftigungsformen der Assistenzkräfte** unterscheiden sich zwischen Elementarbereich und Schule: Assistenzkräfte in Kindertageseinrichtungen sind größtenteils bei den Einrichtungsträgern angestellt. Dies gilt insbesondere im Bereich der Sozialhilfe. Bei Leistungen der Jugendhilfe sind neben den Einrichtungen auch ambulante Dienste häufiger Anstellungsträger. Schulbegleiterinnen und -begleiter sind sowohl im Bereich der Sozial- als auch der Jugendhilfe überwiegend bei ambulanten Diensten freier Träger beschäftigt. An zweiter Stelle stehen bei Schulbegleitungen im Rahmen der Sozialhilfe eine Anstellung beim Schulträger, in der Jugendhilfe die Beauftragung freiberuflischer Honorarkräfte.
- Die **berufliche Qualifikation** der Assistenzkräfte hängt sowohl von den Unterstützungsbedarfen der begleiteten Kinder und Jugendlichen als auch vom Bildungsort (Kindertageseinrichtung oder Schule) ab. Integrationshilfe in Kindertageseinrichtungen wird sowohl im Bereich der Sozial- als auch der Jugendhilfe am häufigsten von Fachkräften mit pädagogischer Qualifikation geleistet. Im Rahmen der Jugendhilfe werden dabei etwas häufiger heilpädagogische Fachkräfte eingesetzt als in der Sozialhilfe. Gleichzeitig werden bei Leistungen der Sozialhilfe häufiger Assistenzkräfte ohne besondere Qualifikation beschäftigt. Bei den Schulbegleitungen fallen die Unterschiede zwischen der Sozial- und Jugendhilfe noch deutlicher aus: Schulbegleitungen für Kinder mit einer seelischen Behinderung im Rahmen der Jugendhilfe werden weit überwiegend durch pädagogische Fachkräfte geleistet. Die Mitarbeitenden der Sozialhilfe gaben dagegen an, am häufigsten Begleitkräfte ohne besondere Qualifikation einzusetzen. Die Unterschiede hängen mit den unterschiedlichen Behinderungsarten (und den daraus resultierenden unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen) der Kinder und Jugendlichen zusammen, für die Sozial- und Jugendhilfeträger nach den Sozialgesetzbüchern zuständig sind.
- Die Mehrheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sozial- und Jugendhilfeträger schätzt die Möglichkeiten, individuelle Bedürfnisse und Hilfebedarfe von Kindern und Jugendlichen in den Einzelfallentscheidungen berücksichtigen zu können, als „eher gut“ ein. Im Elementarbereich werden die Möglichkeiten etwas schlechter bewertet als im schulischen Bereich. Die Entscheidungsprozesse werden nach Einschätzung der Beschäftigten



insbesondere durch folgende Faktoren erschwert: das Fehlen geeigneter Assistenzkräfte, eine oftmals unklare Diagnose sowie ein hohes Arbeitsvolumen innerhalb des Amtes.

Die Ergebnisse der landesweiten Befragungen und insbesondere die weiterhin vorhandenen Datenlücken zeigen die **Notwendigkeit zusätzlicher tiefergehender Untersuchungen**. Offen bleiben zum Beispiel folgende Fragen:

- Welche Verfahrensgrundlagen und Orientierungsmuster liegen der Gewährung von Integrationshilfen in denjenigen Kreisen zugrunde, die sich nicht an den Richtlinien der ehemaligen Landeswohlfahrtsverbände orientieren und auch keine eigenen Richtlinien ausgearbeitet haben?
- Welche Auswirkungen haben unterschiedliche Zuständigkeits-Regelungen für die Bearbeitung von Integrationshilfen (insbesondere die Konzentration der Zuständigkeit im Elementarbereich bei den Sozialhilfeträgern in 17 Kreisen) auf das Leistungsgeschehen?
- Wie wirkt sich die teils unterschiedliche Dichte an Sondereinrichtungen auf die Arbeits- und Verfahrensweisen der Stadt- und Landkreise und den Bedarf an Integrationshilfen aus?
- Welche konkreten Verfahren der Hilfebedarfsermittlung und Entscheidungsfindung werden von den Sozial- und Jugendhilfeträgern angewandt und welche Folgen haben diese Verfahren für die Gewährung von Integrationshilfen?
- Warum werden alternative Formen der Leistungsgewährung, wie beispielsweise Gruppenpauschalen, bisher selten angewandt und welche Vor- und Nachteile bringen diese Formen mit sich?
- Welchen Zusammenhang gibt es zwischen den unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Leistungsgewährung und -erbringung und dem Erfolg geleisteter Integrationshilfen?
- Welche Vor- und Nachteile hat die Existenz eines speziellen Fachdienstes zur Unterstützung von Integrationshilfen und inklusionsfördernden Maßnahmen?
- Welche Möglichkeiten und Modelle zum Abbau der von den Mitarbeitenden genannten Schwierigkeiten im Prozess der Bedarfsermittlung, Leistungsgewährung und -erbringung lassen sich in den Stadt- und Landkreisen nachweisen?

3. Aktenanalysen in acht Vertiefungskreisen

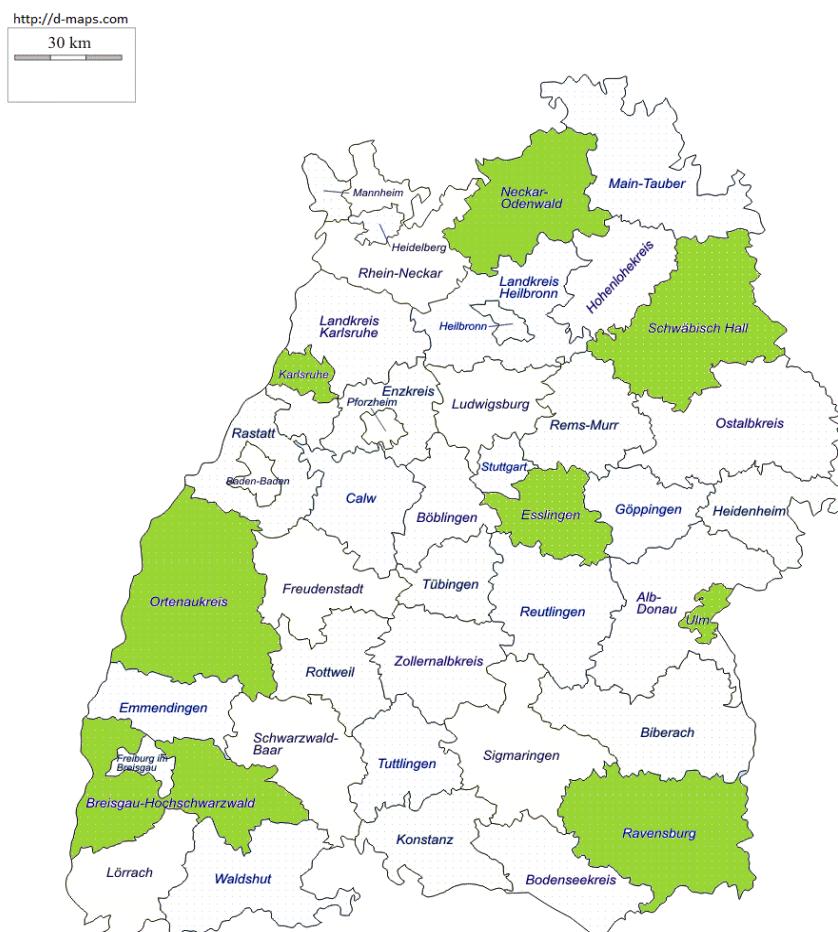
3.1 Vorgehensweise und Methodik

Auf der Grundlage der Daten aus der ersten schriftlichen Befragung aller 44 Stadt- und Landkreise Baden-Württembergs wurden nach Erklärung der Teilnahmebereitschaft acht Stadt- und Landkreise ausgewählt, in denen vertiefende Untersuchungen zu Praxen und Qualitäten von Integrationshilfen im Rahmen der Eingliederungshilfe durchgeführt wurden. Ausgewählt wurden zwei Stadtkreise (Karlsruhe und Ulm) sowie sechs Flächenkreise (Landkreis Esslingen, Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald, Neckar-Odenwald-Kreis, Ortenaukreis sowie die Landkreise Schwäbisch-Hall und Ravensburg).

Als Kriterien für die Auswahl dienten neben der Bevölkerungsdichte und der regionalen Verteilung auch die zurückgemeldeten Daten zur Zahl der Integrationshilfen und den internen Zuständigkeitsregelungen.

In den ausgewählten Kreisen erfolgte eine umfassende Sichtung von Leistungsakten der Sozial- und Jugendhilfeträger, die die Basis für die hier vorgelegte Aktenanalyse darstellen.

Abb. 23: Ausgewählte Kreise für die vertiefende Untersuchung



Erhebungsgrundlage war, in Abstimmung mit dem KVJS, die Gesamtheit aller bei den Sozial- und Jugendhilfeträgern in den Vertiefungskreisen verfügbaren Akten zu beantragen, laufenden oder abgeschlossenen Integrationshilfen¹⁸⁴ in Schulen und Kindertageseinrichtungen der letzten fünf (je nach Verfügbarkeit auch drei) Jahre. Berücksichtigt wurden sowohl Integrationshilfen in allgemeinen Schulen und Kindertageseinrichtungen als auch entsprechende Leistungen in Sonderschulen und Schulkindergärten¹⁸⁵.

Im Vorfeld wurde ein umfassendes inhaltliches Analyseraster erstellt. Dieses sah keine persönlichen Daten vor, die Rückschlüsse auf den Einzelfall ermöglichen würden, um den Maßgaben des Datenschutzes gerecht zu werden. Zudem wurde die ausdrückliche Zustimmung der Sozial- und Jugendämter sowie der Sorgeberechtigten/Eltern zur Einsicht in die Akten eingeholt. Die Sorgeberechtigten wurden per Post über das Vorhaben informiert und erklärten per Rückantwort gegenüber dem Leistungsträger ihre Einwilligung. Die Fälle, für die eine solche Erklärung nicht vorlag, konnten in die Aktenanalyse nicht einbezogen werden¹⁸⁶.

Die Aktensichtung vor Ort erfolgte in zwei Phasen in einem Zeitraum von zehn Wochen zwischen August 2012 und Februar 2013 durch zwei Mitarbeitende des Forschungsteams der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Alle von den Erziehungsberechtigten zur Einsicht freigegebene Akten (insgesamt 862) wurden vollständig gesichtet und die für das Forschungsprojekt relevanten Informationen anonymisiert gesammelt. Die große Bandbreite der kreis- und ämterspezifischen Definitionen, Begrifflichkeiten und Handlungsweisen erforderte eine weitgehende Kategorisierung der aufgenommenen Informationen. Der Umfang der Informationen, die aus den gesichteten Akten entnommen werden konnten, war in den einzelnen Vertiefungskreisen und Ämtern unterschiedlich. Dies lag am teilweise unterschiedlichen Aufbau der Akten beziehungsweise der unterschiedlichen Organisation der Aktenführung. So waren zum Beispiel in einigen Jugendämtern sämtliche Informationen in einer Leistungsakte gebündelt, während in anderen eine Trennung in „wirtschaftliche Jugendhilfe“ und „Sozialer Dienst“ erfolgte. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass im Bereich der kreiseigenen Sozialen Dienste weitergehende Informationen vorlagen, die im Zuge der Aktensichtung nicht eingesehen werden konnten. Da nur diejenigen Akten gesichtet werden konnten, für die eine explizite Einverständniserklärung der Sorgeberechtigten/Eltern vorlag, stellen die erhobenen Daten keine Vollerhebung dar. Auswahl, Anzahl und Umfang der analysierten Akten ermöglichen jedoch einen repräsentativen Überblick über die Aktenlage in den verschiedenen Einrichtungen.

¹⁸⁴ Akten zu abgelehnten Anträgen tauchen in der Stichprobe kaum auf (insgesamt nur 6 Fälle). Dies könnte auch in der Tatsache begründet liegen, dass die entsprechenden Erziehungsberechtigten aufgrund länger zurückliegender oder erfolgloser Antragstellung keine Zustimmung zur Aktenanalyse gaben. In den wenigen Fällen abgelehrter Anträge, in die Einsicht genommen werden konnte, konnte das Forschungsteam aufgrund des Fehlens relevanter Informationen nur einzelne grundlegende Daten erheben (zumeist nur zu Alter, Geschlecht, Behinderungsart und Bildungsort). Daher wurden die entsprechenden Fälle aus der folgenden Aktenanalyse ausgeschlossen.

¹⁸⁵ Das Forschungsteam hat die Begriffe "Elementarbereich" und "schulischer Bereich" folgendermaßen definiert: Als "Elementarbereich" wird die Gesamtheit aller in § 1 Abs. 2-6 KiTaG genannten Betreuungs- und Betriebsformen (Kinderhäuser, Tageseinrichtungen mit altersgemischten Gruppen) einschließlich Hort und Einrichtungen mit integrativen Gruppen und Schulkindergärten definiert, nicht jedoch Betreuungsangebote der Schulen nach § 20 SchG.

Unter die Kategorie "schulischer Bereich" werden alle in § 4 Abs. 1 SchG genannten allgemeinen Schulen, die Sonderschulen und deren Außenklassen im Sinne von § 15 a SchG sowie Grundschulförderklassen und Schülerhorte subsumiert.

¹⁸⁶ So konnten zum Beispiel in der Stadt Ulm keine Akten des Jugendhilfeträgers zur Schulbegleitung gesichtet werden.

sentativen Einblick in die Praxen der Eingliederungshilfen zur Integration von Kindern und Jugendlichen in Kindertagesstätten und Schulen in Baden-Württemberg.

Von den insgesamt 862 ausgewerteten Akten entfielen

- 657 auf den Elementar- und 205 auf den schulischen Bereich beziehungsweise
- 703 auf die Sozialhilfe- und 159 auf die Jugendhilfeträger.

Tab. 11: Gesichtete Akten nach Kreisen und Leistungsträgern (Sozial- oder Jugendhilfe) im Elementar- und schulischen Bereich

Gesichtete Akten	gesamt	Landkreis Esslingen	Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald	Stadt Karlsruhe	Neckar-Odenwald-Kreis	Ortenau-Kreis	Landkreis Ravensburg	Landkreis Schwäbisch Hall	Stadt Ulm
<i>Insgesamt</i>	862	183	71	89	109	138	128	71	73
<i>Davon Sozialhilfeträger</i>	703	138	51	81	101	116	119	49	48
- im Elementarbereich	576	114	37	56	86	100	104	39	40
- im schulischen Bereich	127	24	14	25	15	16	15	10	8
<i>Davon Jugendhilfeträger</i>	159	45	20	8	8	22	9	22	25
- im Elementarbereich ¹⁸⁷	81	37	6	-	-	5	-	8	25
- im schulischen Bereich	78	8	14	8	8	17	9	14	0

101

3.2 Vergleich: Aktenstichprobe - landesweite schriftliche Befragung

Insgesamt kamen circa 2.590 Leistungsakten in den acht Vertiefungskreisen für die Aktenanalysen in Frage. Nach dem Einholen der Einverständniserklärungen der Erziehungsbeauftragten sowie der Bereitstellung der entsprechenden Akten durch die Sozial- und Jugendhilfeträger konnte die Forschergruppe 862 Akten sichten. Dies entspricht zwar lediglich einer Sichtungsquote von 33 % der möglichen Fälle. Die prozentuale Verteilung der gesichteten Akten auf die Sozial- und Jugendhilfeträger sowie auf den Elementar- und schulischen Bereich entspricht jedoch weitgehend der Verteilung in der landesweiten Vollerhebung. Zwar überwiegt der Anteil der Akten aus dem Bereich der Sozialhilfeträger in der Stichprobe der Aktenanalyse mit 81,6 % leicht gegenüber den Anteilen in der landesweiten Erhebung.¹⁸⁸ Die vorgenommenen Berechnungen zeigen jedoch nur relativ geringe Unterschiede. Auch die Anteile der dem Elementar- beziehungsweise schulischen Bereich zuzuordnenden Akten und die Verteilung weiterer zentraler Strukturmerkmale sind vergleichbar.

¹⁸⁷ Im Stadtkreis Karlsruhe, dem Neckar-Odenwald-Kreis sowie dem Landkreis Ravensburg ist der Sozialhilfeträger für alle Integrationshilfen im Elementarbereich zuständig. Leistungen für Kinder mit einer seelischen Behinderung sind daher in den Akten des Sozialhilfeträgers enthalten.

¹⁸⁸ Laut Vollerhebung entfielen zum Stichtag 31.12.2011 knapp 76 % aller Integrationshilfen in den 44 Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs auf die Sozialhilfeträger; der entsprechende Anteil für die acht Kreise, die in die Aktenanalyse einbezogen wurden, lag in der Vollerhebung bei 77 % und damit nur relativ geringfügig unter dem Anteil in der Aktenstichprobe.

Tab. 12: Repräsentativität der Aktenanalysen im Hinblick auf zentrale Strukturmerkmale

Strukturmerkmal	Vertiefungskreise	Baden-Württemberg
Stadt-/Landkreis	Anteil Stadtkreise 25 %	Anteil Stadtkreise 20 %
Regierungsbezirke	2 Kreise pro Regierungsbezirk	44 Kreise in 4 Regierungsbezirken
Zuständigkeitsverteilung im Elementarbereich	3 Kreise mit Zuständigkeitsbündelung bei den Sozialhilfeträgern im Elementarbereich (→ 38 %)	17 Kreise mit Zuständigkeitsbündelung bei den Sozialhilfeträgern im Elementarbereich (→ 39 %)
Geleistete Integrationshilfen pro 100 Einwohner	0,05	0,06
Bevölkerungsdichte	546,6 Einwohner/qkm	528,1 Einwohner/qkm

102
Insofern kann die gezogene Stichprobe der Aktenanalyse hinsichtlich zentraler Merkmale als repräsentativ bezeichnet werden. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass sich die Zeitspannen der berücksichtigten Fälle in den Aktenanalysen und der landesweiten Erhebung unterscheiden: Während im Zuge der landesweiten Erhebung Stichtagszahlen zum 31.12.2011 erfasst wurden, stammen die gesichteten Fälle der Aktenanalysen aus einem Zeitraum von bis zu drei Jahren. Darüber hinaus ist zu beachten, dass sich die baden-württembergischen Stadt- und Landkreise über die genannten Strukturmerkmale hinaus hinsichtlich weiterer Dimensionen teilweise deutlich unterschieden (zum Beispiel im Hinblick auf gewachsene Strukturen und Netzwerke im Bildungsbereich und bei den Angeboten für Menschen mit Behinderung oder hinsichtlich geografischer Gegebenheiten).

3.3 Auswertung der Akten für den Elementarbereich¹⁸⁹

Der überwiegende Teil aller Leistungsakten (76,2 %), die im Rahmen der Aktenanalyse ausgewertet wurden, entfällt auf Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen (657 von insgesamt 862 Akten). Leistungen im Elementarbereich¹⁹⁰, die sowohl Integrationshilfen in allgemeinen Kindertageseinrichtungen als auch in Schulkindergärten umfassen können, sind damit in der Aktenstichprobe im Vergleich zur Gesamtheit der Integrationshilfen aus der landesweiten Vollerhebung stärker vertreten.¹⁹¹

Nach geltendem Recht erhalten Kinder und Jugendliche mit einer drohenden oder wesentlichen körperlichen, geistigen, Sinnes- oder Mehrfachbehinderung Leistungen nach SGB XII durch den zuständigen Sozialhilfeträger, Kinder und Jugendliche mit einer ausschließlich seelischen Behinderung Leistungen nach SGB VIII durch den Jugendhilfeträger. Die genaue Diagnose und Zuordnung ist aber in der Praxis insbesondere bei jüngeren Kindern schwierig.

¹⁸⁹ Als Elementarbereich wird der (zeitliche) Bereich vor Eintritt der Kinder in eine schulische Einrichtung gerechnet (im Forschungsprojekt wurden Grundschulförderklassen dem schulischen Bereich zugerechnet). Einrichtungen im Elementarbereich sind vor allem allgemeine Kindertageseinrichtungen sowie Sondereinrichtungen wie beispielsweise Schulkindergärten.

¹⁹⁰ Die landesweite Vollerhebung zu den geleisteten Integrationshilfen am Stichtag 31.12.2011 (Zweiterhebung) ergab ein Verhältnis von 4.050 Leistungen (68,6 %) im Elementarbereich zu 1.852 Leistungen (31,4 %) im schulischen Bereich.

¹⁹¹ Vergleiche dazu das einführende Kapitel 1 zur Aktenanalyse.

Deshalb werden in insgesamt 17 Stadt- und Landkreisen¹⁹² Baden-Württembergs alle Anträge auf Integrationshilfen im Elementarbereich von den Sozialämtern bearbeitet. Dies gilt auch für drei der acht an der Aktenanalyse beteiligten Kreise (Neckar-Odenwald-Kreis, Stadt Karlsruhe und Landkreis Ravensburg).

Die Folge ist, dass die Verteilung der gesichteten Akten auf die Sozial- beziehungsweise Jugendhilfeträger in den acht untersuchten Kreisen sehr unterschiedlich ausfällt.

Tab. 13: Gesichtete Akten zu Integrationshilfen im Elementarbereich nach Kreisen und Zuständigkeit des Sozialhilfe- beziehungsweise Jugendhilfeträgers (absolut und in Prozent)

Gesichtete Akten	gesamt 8 Kreise	5 Kreise mit Aufgabenteilung Sozial-/ Jugendhilfeträger entlang der Sozialgesetzbücher	Landkreis Esslingen	Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald	Stadtkreis Karlsruhe	Neckar-Odenwald-Kreis	Ortenaukreis	Landkreis Ravensburg	Landkreis Schwäbisch Hall	Stadtkreis Ulm
<i>Insgesamt</i>	657	411	151	43	56	86	105	104	47	65
- davon Sozialhilfeträger (absolut)	576	330	114	37	56	86	100	104	39	40
- davon Jugendhilfeträger (absolut)	81	81	37	6	-	-	5	-	8	25
Anteil Akten Sozialhilfeträger in %	87,7	80,3	75,5	86,1	100	100	95,2	100	83,0	61,5

- Insgesamt entfallen von 657 ausgewerteten Akten im Elementarbereich 576 (knapp 88 %) auf die Sozialhilfeträger und 81 (rund 12 %) auf die Jugendhilfeträger;
- nimmt man als Grundgesamtheit lediglich die fünf Kreise mit „klassischer“ (geteilter) Zuständigkeit von Sozial- und Jugendhilfeträger entlang der Sozialgesetzbücher, liegt der Anteil der Leistungsakten der Sozialhilfeträger bei durchschnittlich 80 %; in den Einzelleküren schwanken die Anteile zwischen knapp 62 und 95 %.

Unabhängig von kreisspezifischen Zuständigkeitsregelungen entfällt somit der überwiegende Teil der im Rahmen der Aktenanalyse untersuchten Integrationshilfen in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung auf die Sozialhilfeträger. Dies entspricht der Verteilung aus der landesweiten Vollerhebung.¹⁹³

¹⁹² Angabe aus der Erstbefragung aller 44 Kreise in Baden-Württemberg.

¹⁹³ Die Ergebnisse der landesweiten Erhebung (Zweiterhebung) bei allen Sozialhilfe- und Jugendhilfeträgern in Baden-Württemberg wurden im vorangehenden Kapitel detailliert dargestellt.

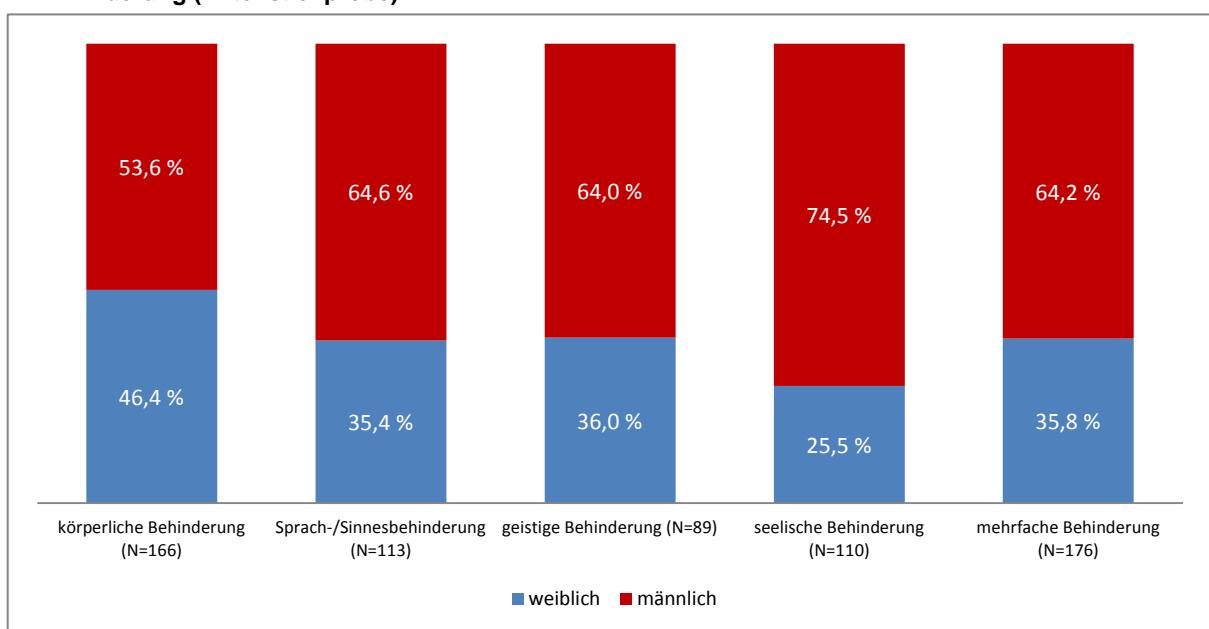
3.3.1 Geschlechterverteilung

Mit Ausnahme eines Kreises konnten bei allen Sozial- und Jugendhilfeträgern im Elementarbereich mehr Akten zu Integrationshilfen für Jungen als für Mädchen gesichtet werden. Insgesamt wurden die Akten von 378 Jungen und 279 Mädchen ausgewertet. Der Anteil der Jungen lag damit insgesamt bei 57,5 %. Im Bereich der Jugendhilfe fällt der Unterschied zwischen den Geschlechtern noch deutlicher aus. Hier stehen 62 Jungen (76,5 %) lediglich 19 Mädchen (23,5 %) gegenüber.

Während das Verhältnis von Jungen und Mädchen bei den Integrationshilfen aufgrund von körperlichen Behinderungen noch relativ ausgewogen ist (53,6 % Jungen zu 46,4 % Mädchen), beträgt der Jungen-Anteil bei den untersuchten Integrationshilfen für Kinder mit einer geistigen, Sprach-, Sinnes- oder Mehrfachbehinderung jeweils rund zwei Drittel. Bei den Hilfen für Kinder mit einer ausschließlich seelischen Behinderung war er mit 74,5 % noch höher¹⁹⁴. Dies korrespondiert mit dem höheren Anteil männlicher Klienten in der Jugendhilfe im Vergleich zur Sozialhilfe.

Abb. 24: Anteil der Jungen und Mädchen mit Integrationshilfen im Elementarbereich nach Art der Behinderung (Aktenstichprobe)

104



3.3.2 Alter bei der Antragstellung

Im Rahmen der Aktenanalyse wurde das Alter der Kinder bei der erstmaligen Beantragung einer Integrationshilfe erfasst. Im Elementarbereich waren 360 Kinder (54,8 %) bei der An-

¹⁹⁴ Empirische Hinweise auf den höheren Anteil an Jungen bei Sonderförderungen gibt zum Beispiel auch der Bildungsbericht 2012: „4,5 % der Jungen, aber nur 2,3 % der Mädchen, beginnen ihre Schullaufbahn direkt in einer Förderschule.“ (Bildung in Deutschland 2012, S. 63).

tragstellung bis einschließlich 3 Jahre alt, 294 Kinder (44,7 %) im Alter von 4 bis 6 Jahren und 3 Kinder (0,5 %) im Alter von 7 bis 10 Jahren.

In der untersten Alterskategorie handelt es sich vor allem um Kinder, die das dritte Lebensjahr bereits vollendet haben. Kinder unter drei Jahren waren nur selten in der Aktenstichprobe vertreten.¹⁹⁵ Dies entspricht dem geringen Anteil der Kinder unter drei Jahren mit Integrationshilfen in der landesweiten Vollerhebung.

Bei den Kindern der Altersgruppe „7 bis 10 Jahre“ handelt es sich um 7-Jährige, die (zum Beispiel aufgrund von Entwicklungsrückständen) später eingeschult werden.

Abb. 25: Alter der Kinder bei der erstmaligen Beantragung einer Integrationshilfe in einer Kindertageseinrichtung (Aktenstichprobe)

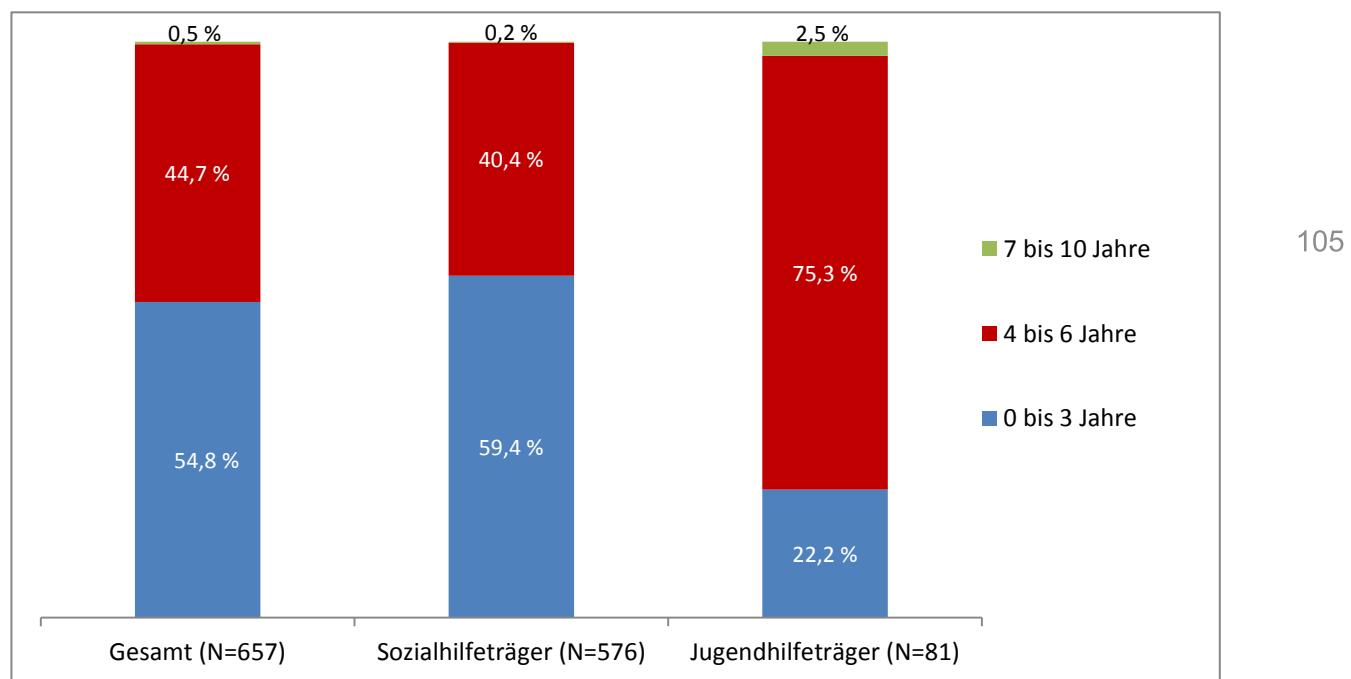


Abb. 25 verdeutlicht, dass die in der Aktenstichprobe berücksichtigten Kinder mit Leistungen der Sozialhilfe bei der Beantragung von Integrationshilfen mehrheitlich jünger sind als die Kinder mit Leistungen der Jugendhilfeträger. Im Verantwortungsbereich der Sozialhilfe werden Leistungen überwiegend für Kinder beantragt, die ihren Besuch der Kindertageseinrichtung mit drei Jahren beginnen und bei denen bereits vor dem Eintritt in die Tageseinrichtung eine (vorwiegend körperliche oder geistige) Behinderung diagnostiziert wurde. Bei Kindern mit einer seelischen Behinderung dagegen wird eine Integrationshilfe häufiger erst im Verlauf des Besuchs einer Kindertageseinrichtung beantragt, da die Beeinträchtigung meist erst während des Besuchs festgestellt wird.

¹⁹⁵ Im Rahmen der landesweiten Erhebung (Zweiterhebung) meldeten die Kreise insgesamt 92 Integrationshilfen für Kinder unter drei Jahren. Dies entspricht einem Anteil von 2,3 % an allen Integrationshilfen im Elementarbereich.

3.3.3 Art der Behinderung

Im Zuge der Aktensichtung wurden die in den Akten vermerkten fallspezifischen Behinderungen, mit denen die Anträge auf Integrationshilfen begründet wurden, einer von insgesamt fünf möglichen Kategorien zugeordnet („ausschließlich körperliche Behinderung“, „ausschließlich geistige Behinderung“, „ausschließlich Sprach- und/oder Sinnesbehinderung“, „ausschließlich seelische Behinderung“ sowie „mehrfache Behinderung“).

Häufige Einzeldiagnosen in den jeweiligen Kategorien waren beispielsweise:

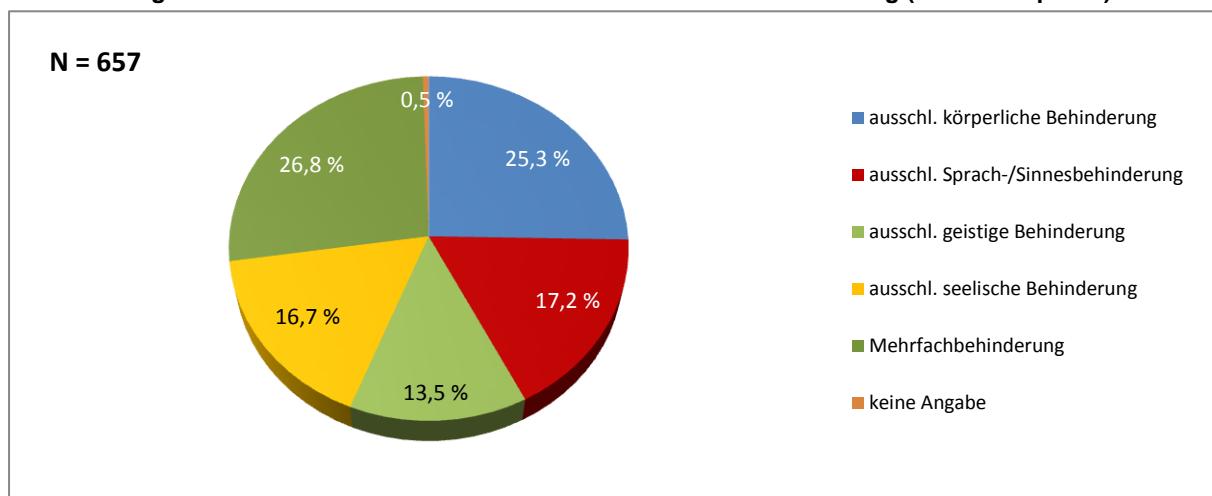
- ausschließlich körperliche Behinderung:
Hydrozephalus, Spina bifida, Spasmen, motorische Beeinträchtigungen ...
- ausschließlich geistige Behinderung:
Trisomie 21, frühkindlicher Autismus, kognitive Einschränkungen ...
- ausschließlich Sprach- und/oder Sinnesbehinderung:
Strabismus, Schwerhörigkeit, Blindheit, Sprachentwicklungsstörungen, Mutismus ...
- ausschließlich seelische Behinderung:
aggressives Verhalten, affektive Störungen ...
- mehrfache Behinderung:
globale/multiple motorische, kognitive beziehungsweise seelische Einschränkungen

106

Bei der Zuordnung ist zu beachten, dass nicht bei allen Sozialhilfeträgern beziehungsweise nicht von allen Mitarbeitenden zwischen einer körperlichen und einer Sinnes- oder Sprachbehinderung unterschieden wurde. In einigen Kreisen werden Sinnesbehinderungen den körperlichen Behinderungen zugeordnet. Dies muss bei den folgenden Interpretationen berücksichtigt werden.

Im Rahmen der Aktenanalyse ergab sich folgende Verteilung:

Abb. 26: Integrationshilfen im Elementarbereich nach der Art der Behinderung (Aktenstichprobe)



Von den insgesamt 657 gesichteten Akten im Elementarbereich betrafen somit:

- 176 (26,8 %) Integrationshilfen aufgrund mehrfacher Behinderungen,
- 166 (25,3 %) Hilfen aufgrund einer körperlichen Behinderung,
- 113 (17,2 %) Hilfen aufgrund einer sprachlichen oder Sinnesbehinderung,
- 110 (16,7 %) Hilfen aufgrund einer seelischen Behinderung sowie
- 89 (13,5 %) Hilfen aufgrund einer geistigen Behinderung.
- In drei Fällen lag keine Angabe vor.

Kreise, in denen die Sozialhilfeträger alle Integrationshilfen im Elementarbereich bearbeiten, wiesen im Durchschnitt einen geringeren Anteil an Eingliederungshilfen für Kinder mit einer seelischen Behinderung auf als Kreise, in denen der Jugendhilfeträger für diese Zielgruppe zuständig ist. Dies liefert Hinweise darauf, dass eine Zuordnung zu einer Behinderungsart von organisatorischen Regelungen abhängig sein kann. Gleichzeitig ist dies ein Indiz für grundsätzliche Schwierigkeiten bei der Diagnostik und Abgrenzung von Diagnosen bei kleineren Kindern und damit auf grundsätzliche Probleme, die die aktuellen gesetzlichen Regelungen mit sich bringen.

3.3.4 Art der Einrichtung (allgemeine Kindertageseinrichtung / Schulkindergarten)

107

Die überwiegende Mehrheit der ausgewerteten Akten des Elementarbereichs (645 von 657 und somit 98,2 %) betraf Integrationshilfen in einer allgemeinen Kindertageseinrichtung, lediglich in 12 Fällen (1,8 %) wurde eine Integrationshilfe für den Besuch eines Schulkindergartens beantragt¹⁹⁶. Bei den betroffenen Kindern lagen unterschiedliche Behinderungsbilder vor. Dokumentiert waren zum Beispiel: globale Entwicklungsverzögerungen, Trisomie 21, ängstlich-depressives Verhalten, Lähmungsscheinungen und Sprachentwicklungsverzögerungen. Die Kinder erhielten im Schulkindergarten entweder eine ausschließlich begleitende, eine ausschließlich pädagogische oder beide Hilfen und wurden von pädagogischen oder heilpädagogischen Fachkräften begleitet.

3.3.5 Form der Leistungsgewährung

Im Hinblick auf die Leistungsgewährung wurde primär unterschieden, ob Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen in Form von Hilfspauschalen oder individuell bemessener Einzelhilfesätze und -stundenkontingente gewährt werden. In sechs von acht Vertiefungskreisen wurden zum Zeitpunkt der Aktenanalyse überwiegend Pauschalen gewährt.¹⁹⁷ Die Pauschalen entsprachen dabei den ehemaligen Vorgaben der Landeswohlfahrtsverbände. Zwei Kreise hatten 2012 ihre Pauschalen erhöht. Zwei weitere Kreise gewährten neben Einzel- auch

¹⁹⁶ Nahezu das gleiche Ergebnis erhält man aus der landesweiten Erhebung (Zweiterhebung). Nach Angaben der Kreise besuchten 80 der 4050 Kinder (2 %) mit Integrationshilfen im Elementarbereich einen Schulkindergarten.

¹⁹⁷ Dies gilt für alle drei Stadt- und Landkreise, in denen Integrationshilfen im Elementarbereich ausschließlich von den Sozialhilfeträgern bearbeitet werden, und für zwei von fünf Kreisen, in denen die Jugendhilfeträger Anträge für Kinder mit einer seelischen Behinderung selbst bearbeiten.

Gruppenpauschalen für zwei Kinder, ein weiterer Kreis in besonderen Einzelfällen eine doppelte Pauschale für pädagogische und begleitende Hilfen.

Ein Kreis gewährte Integrationshilfen in Einzelfällen auch als Persönliche Budgets. In diesen Fällen wurden die Assistenzkräfte durch die gesetzlichen Vertreter (in der Regel die Eltern) ausgewählt und beschäftigt.

Obwohl die untersuchten Kreise sich bei der Gewährung der Integrationshilfen im Elementarbereich mehrheitlich an Pauschalen orientieren, zeigt sich in der Praxis also eine relativ große Bandbreite der Vorgehensweisen.

3.3.6 Art der gewährten Hilfen

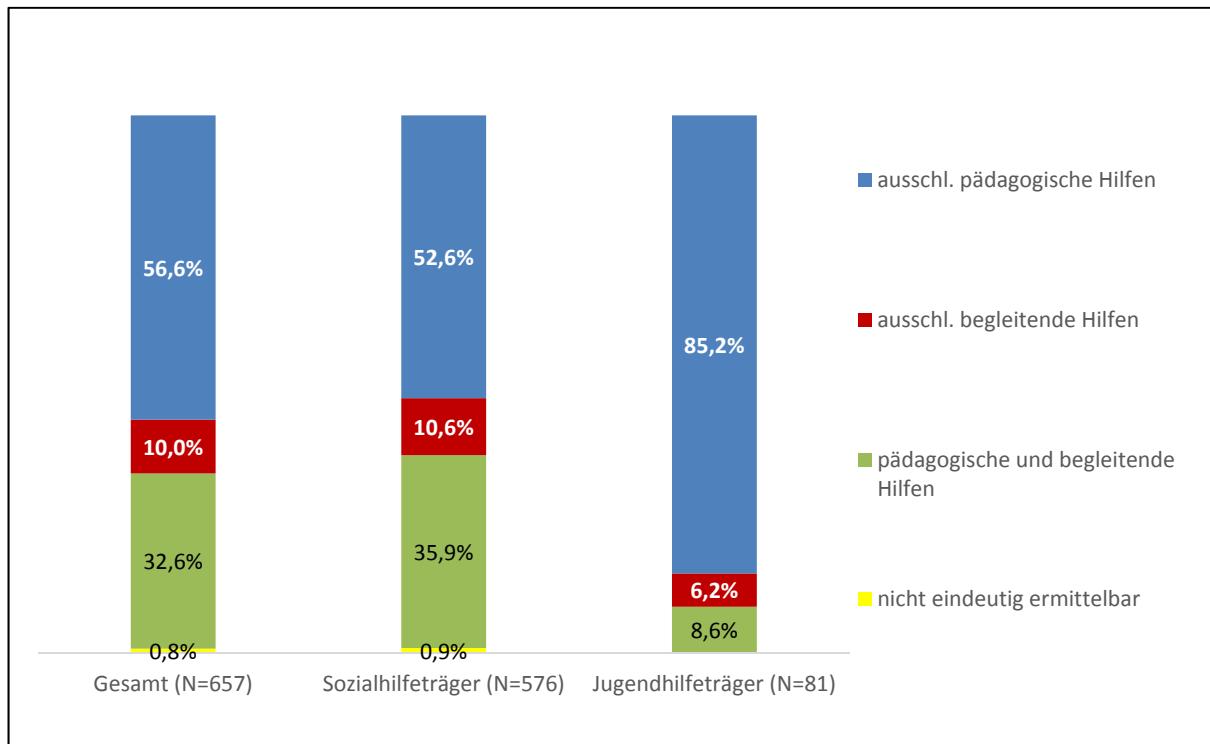
Ein Ziel der Aktenanalyse war es, die Aufgaben und zu leistenden Unterstützungsmaßnahmen der Integrationskräfte im Elementarbereich näher zu bestimmen. In den gesichteten Akten waren unter anderem folgende Tätigkeiten zur Unterstützung der Integration aufgeführt:

- bei ausschließlich pädagogischen Hilfen:
Anleitung beim Spielen, Basteln..., Unterstützung bei der Interaktion...
- bei ausschließlich begleitenden Hilfen:
Materialaufbereitung, Alltagsverrichtung, pflegerische Tätigkeiten
- bei pädagogischen und begleitenden Hilfen:
Kombination dieser Unterstützungsleistungen

108

Die individuellen fallspezifischen Aufgabenbeschreibungen und ihre Zuordnung zu einer der drei „Hilfearten“ (pädagogisch, begleitend oder pädagogisch/begleitend) waren begründet durch unterschiedliche Anforderungen an die Integrationskräfte je nach Art der zu Grunde liegenden Beeinträchtigungen. So erfordert das Vorliegen einer vorwiegend oder ausschließlich körperlichen Behinderung eher Unterstützung in Form von Mobilitätshilfe, Materialaufbereitung, Alltagsverrichtung oder pflegerische Tätigkeiten, während das Vorliegen einer seelischen oder geistigen Beeinträchtigung häufig andere Hilfestellungen und den Einsatz pädagogisch qualifizierter Assistenzkräfte erforderlich machen kann. Besonders bei sehr jungen Kindern, bei denen vielfach Verzögerungen in mehreren Entwicklungsbereichen (Motorik, kognitive Fähigkeiten, Selbstständigkeit, emotionale Fähigkeiten...) diagnostiziert werden, können sowohl pädagogische als auch begleitende Hilfen notwendig sein. Dabei muss berücksichtigt werden, dass jede Integrationshilfe vor dem Hintergrund der gesetzlichen Grundlage der Eingliederungshilfe erfolgt, deren Aufgabe die Ermöglichung der Teilhabe am Leben und Lernen in der Kindertageseinrichtung ist.

Abb. 27: Anteile begleitender, pädagogischer sowie begleitender und pädagogischer Assistenzhilfen nach Sozial- und Jugendhilfeträgern in Prozent (Aktenstichprobe)



109

Tab. 14: Art der Hilfe (pädagogisch / begleitend / pädagogisch und begleitend) nach Sozial- und Jugendhilfeträgern und Kreisen in Prozent

Sozialhilfeträger

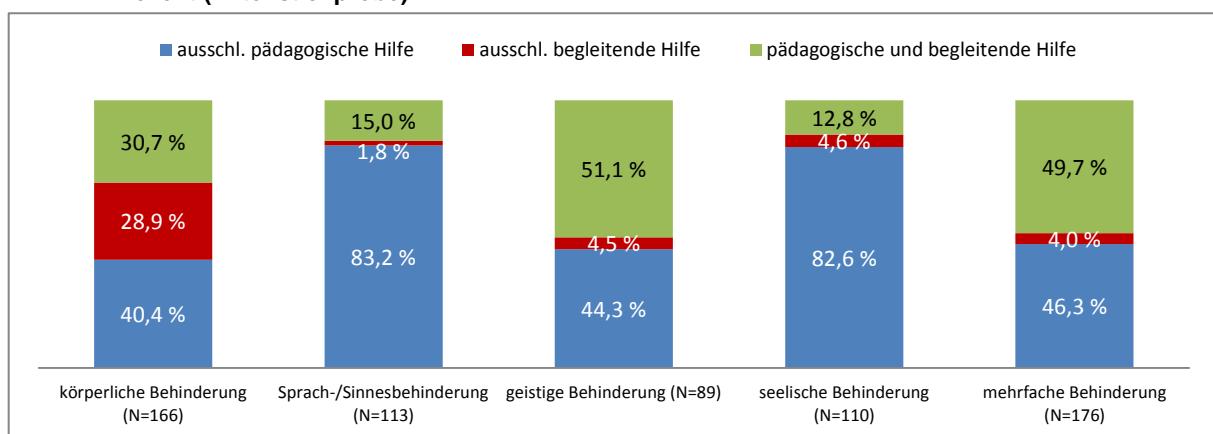
Art der Hilfe	Kreis 1	Kreis 2	Kreis 3	Kreis 4	Kreis 5	Kreis 6	Kreis 7	Kreis 8	gesamt
ausschließlich begleitend	12,0 %	21,6 %	12,5 %	5,1 %	11,4 %	8,1 %	21,4 %	1,9 %	10,6 %
ausschließlich pädagogisch	69,0 %	54,1 %	35,0 %	61,5 %	50,0 %	60,5 %	17,9 %	54,8 %	52,6 %
begleitend und pädagogisch	18,0 %	24,3 %	52,5 %	33,3 %	38,6 %	26,7 %	60,7 %	43,3 %	35,9 %
Summe pädagogisch	87,0 %	78,4 %	87,5 %	94,8 %	88,6 %	87,2 %	78,6 %	98,1 %	88,4 %
keine Angabe	1,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	4,7 %	0,0 %	0,0 %	0,9 %

Jugendhilfeträger

Art der Hilfe	Kreis 1	Kreis 2	Kreis 3	Kreis 4	Kreis 5	gesamt
ausschließlich begleitend	0,0 %	50,0 %	0,0 %	25,0 %	0,0 %	6,2 %
ausschließlich pädagogisch	80,0 %	50,0 %	100,0 %	75,0 %	83,2 %	85,2 %
begleitend und pädagogisch	20,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	16,8 %	8,6 %
Summe pädagogisch	100,0 %	50,0 %	100,0 %	75,0 %	100,0 %	93,8 %
keine Angabe	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %

Abb. 28 belegt die deutlichen Unterschiede in der Verteilung der Hilfearten in Abhängigkeit von der Art der Behinderung. Es überrascht nicht, dass ausschließlich begleitende Hilfen am häufigsten bei Kindern mit einer körperlichen Behinderung vorkommen. Gleichzeitig wird deutlich, dass auch bei diesen Kindern mehrheitlich pädagogische Hilfen (teilweise in Kombination mit einer begleitenden Hilfe) gewährt wurde.

Abb. 28: Art der Hilfe (pädagogisch / begleitend / pädagogisch und begleitend) nach Behinderungsart in Prozent (Aktenstichprobe)



110

3.3.7 Höhe der gewährten Leistungen

Die durchschnittliche Höhe der finanziellen Leistungen je Monat und Kind sowie der zeitliche Umfang der Assistenz hängen wesentlich davon ab, ob und zu welchen Anteilen begleitende, pädagogische oder gleichzeitig beide Hilfen gewährt werden.

Aus den gesichteten Akten¹⁹⁸ in den acht Vertiefungskreisen errechnet sich eine durchschnittliche Leistungshöhe von 545 Euro pro Monat und Kind (Sozial- und Jugendhilfe insgesamt). Im Verantwortungsbereich der Sozialhilfeträger liegt der Durchschnitt mit 548 Euro pro Monat geringfügig über dem Durchschnittswert der Jugendhilfeträger von 521 Euro. Kreise, in denen alle Anträge auf Integrationshilfen im Elementarbereich vom Sozialhilfeträger bearbeitet werden, unterscheiden sich mit durchschnittlich 548 Euro nur wenig von Kreisen mit Zuständigkeit des Jugendamts für diese Kinder (521 Euro). Die Durchschnittswerte in den Einzelkreisen variieren im Bereich der Sozialhilfe zwischen 428 und 663 Euro pro Monat, im Bereich der Jugendhilfe zwischen 460 und 725 Euro pro Monat.

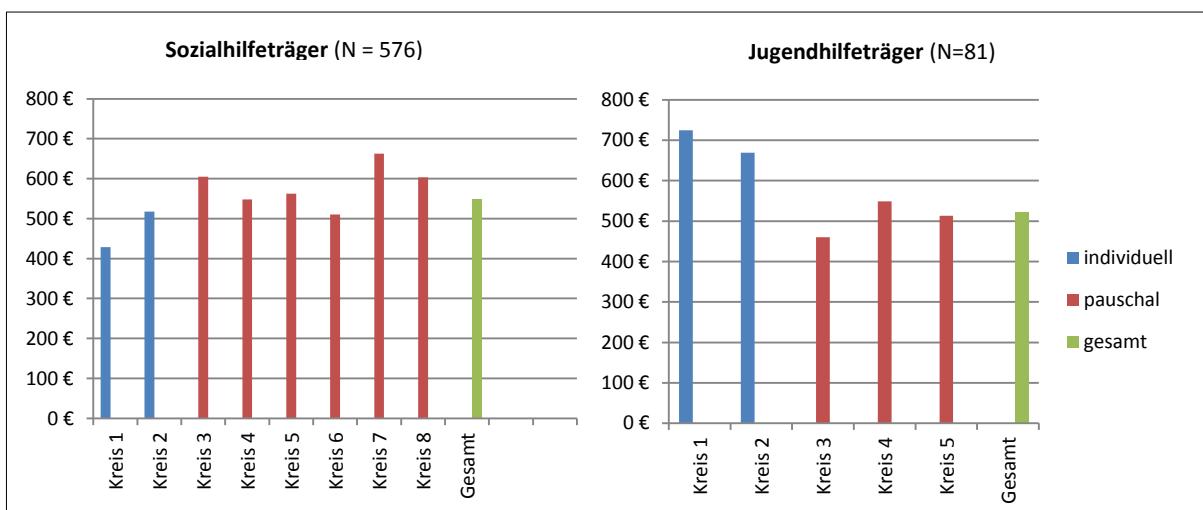
Hinter den Durchschnittswerten verbirgt sich eine sehr große Spannbreite der Leistungshöhe je nach Einzelfall: Im Bereich der Sozialhilfeträger variierten die Beträge zwischen 117 und 1.536 Euro pro Monat, im Bereich der Jugendhilfeträger zwischen 204 und 1.286 Euro pro Monat.

¹⁹⁸ In 18 Fällen konnten den Akten keine Angaben über die Höhe der gewährten Hilfen entnommen werden.

Sozialhilfeträger, die überwiegend pauschale Leistungen gewähren, wendeten pro Monat mit durchschnittlich 577 Euro einen etwas höheren Betrag pro Kind auf als Kreise mit individuell bemessenen Hilfesätzen beziehungsweise Stundenkontingenten (im Durchschnitt 452 Euro pro Monat). Bei den Jugendhilfeträgern ist dies genau umgekehrt: Bei den Jugendhilfeträgern mit Pauschalen lag der Durchschnittswert bei 497 Euro pro Monat, bei denen mit individuell bemessenen Einzelhilfesätzen 700 Euro pro Monat. Die durchschnittlich höheren Beiträge der Sozialhilfeträger gegenüber den Jugendhilfeträgern in der Aktenstichprobe beruhen vor allem darauf, dass die Sozialhilfeträger in der Aktenstichprobe häufiger kombinierte Hilfen (pädagogisch und begleitend) gewährten als die Jugendhilfeträger.

Bei der Interpretation der Durchschnittswerte sind die relativ kleinen Fallzahlen im Elementarbereich bei den Jugendhilfeträgern zu beachten und Unterschiede zwischen den einzelnen Kreisen zu berücksichtigen.

Abb. 29: Durchschnittliche monatliche Höhe der gewährten Integrationshilfen in Euro im Bereich der Sozial- und Jugendhilfeträger nach Kreisen und Form der Leistungsgewährung (Aktenstichprobe)



3.3.8 Zeitlicher Umfang der Assistenz

Ein Teil der Sozial- und Jugendhilfeträger dokumentierte im Rahmen der Hilfeplanung neben der Höhe der finanziellen Leistung auch den zeitlichen Umfang der Assistenz je Monat beziehungsweise Woche. Wie bei der Feststellung der Leistungshöhe, war das Vorgehen in den Kreisen sehr unterschiedlich: Einzelne Kreise legten für jedes Kind individuell fest, wie viele Stunden an Assistenz im Rahmen der Integrationshilfe zu leisten sind; in anderen Kreisen wurde pauschal eine zu leistende Mindeststundenzahl festgelegt. Einzelne Ämter über-

ließen den zeitlichen Umfang der Assistenz den Einrichtungen und machten keine Vorgaben¹⁹⁹.

Anzumerken ist hier, dass die Zahl der bewilligten Stunden für die Integrationshilfe aus Sicht der Eingliederungshilfe nicht bedeutet, dass die Anwesenheit der begleiteten Kinder in der Kindertageseinrichtung auf diese Zeitspanne begrenzt ist. Dennoch kommt es in Einzelfällen vor, dass die Einrichtungen den Kindern den Besuch der Kindertageseinrichtung außerhalb der Zeiten, in denen die Assistenzkraft vor Ort ist, verwehren.

- Der durchschnittliche zeitliche Umfang der Integrationshilfen lag insgesamt bei 6,4 Stunden je Woche
- Die Sozialhilfeträger legten mit durchschnittlich 6,5 Stunden pro Woche eine etwas höhere Stundenzahl für die Assistenz zugrunde als die Jugendhilfeträger (durchschnittlich 5,8 Stunden). Dies entspricht den im Durchschnitt etwas höheren Leistungen der Sozialhilfeträger im Vergleich zu den Jugendhilfeträgern.
- Je nach Einzelfall variierte der zeitliche Umfang der Integrationshilfe beträchtlich: im Bereich der Sozialhilfeträger zwischen 1,5 und 34 Stunden (nur in einem Fall) je Woche und im Bereich der Jugendhilfe zwischen 2 und 15 Stunden je Woche.

112

Aus dem Stundenumfang und der Höhe der gewährten Leistungen lassen sich rein rechnerisch durchschnittliche Stundensätze in Euro ermitteln. Diese sind aber aufgrund einer relativ kleinen Stichprobe insbesondere im Bereich der Jugendhilfeträger sowie aufgrund teilweise fehlender Angaben in den Akten und einer unterschiedlichen Kombination von Hilfearten (pädagogisch, begleitend, pädagogisch und begleitend) nur begrenzt aussagefähig²⁰⁰. Der aus den gesichteten Akten berechnete durchschnittliche Stundensatz lag bei den Sozial- und Jugendhilfeträgern insgesamt bei 23,21 Euro je Stunde (Durchschnitt Sozialhilfeträger: 22,53 Euro je Stunde und Jugendhilfeträger: 27,07 Euro je Stunde).

3.3.9 Bewilligungszeitraum

Nahezu zwei Drittel (64,5 %) der Integrationshilfen waren zunächst auf ein Kalender- oder Kindergartenjahr befristet. Der kürzeste Bewilligungszeitraum in der Aktenstichprobe betrug drei Wochen, der längste erstreckte sich über die gesamte Zeit des Kindergartenbesuchs.

Mit Ablauf der Bewilligungsdauer müssen die Erziehungsberechtigten formale oder formlose Weiterbewilligungsanträge stellen, wenn weiterhin ein Unterstützungsbedarf besteht. Grundlage für die Weitergewährung der Hilfen ist die Bewertung der Entwicklung des Kindes und des Beitrags der Integrationshilfe zu dieser Entwicklung. Dokumentiert wird dies in einem Entwicklungsbericht, der von der Integrationskraft und/oder Kindertageseinrichtung zu erstel-

¹⁹⁹ Angaben zum Stundenumfang konnten auch aufgrund der Tatsache, dass manche Ämter den Stundenumfang nicht vorgeben, im Bereich der Sozialhilfe nur bei 275 (47,7 %) von 576 Akten, im Bereich der Jugendhilfe bei 51 (63 %) von 81 Akten entnommen werden.

²⁰⁰ Für 319 (48,6 %) der 657 Akten war die Berechnung von durchschnittlichen Stundensätzen für Integrationshilfen im Elementarbereich möglich.

len ist. Auch bei längeren Bewilligungszeiträumen ist als Grundlage für die interne Überprüfung in der Regel ein jährlicher Entwicklungsbericht vorzulegen.

Zum Teil müssen die Eltern vor einer Weiterbewilligung erneut medizinische Berichte vorlegen. Teilweise finden vor Beginn (des neuen) Bewilligungszeitraums zudem Gespräche in Form „Runder Tische“ statt, bei denen über die vergangene Entwicklung des Kindes und zukünftige Entwicklungsziele beraten wird. An den Gesprächen sind in der Regel Vertreter des Leistungsträgers (oft aus dem Bereich des „Sozialen Dienstes“), der Kindertageseinrichtung, die (zukünftige) Assistenzkraft sowie der Vater oder die Mutter beteiligt.

3.3.10 Qualifikation der Assistenzkräfte

Die Anforderungen an die Qualifikation der Assistenzkräfte hängen von der individuell benötigten Unterstützung der begleiteten Kinder ab. Im Rahmen der Aktenanalyse wurden die beruflichen Qualifikationen der Assistenzkräfte einer der folgenden Kategorien zugeordnet: keine besondere Qualifikation (beispielsweise Personen, die eine Freiwilliges Soziales Jahr leisten), ausgebildete Pflegekräfte, pädagogische Fachkräfte (insbesondere Erzieherinnen und Erzieher), heilpädagogische Fachkräfte und Sonstige (andere Professionen). Darüber hinaus gab es eine Restkategorie „Keine Angabe“.

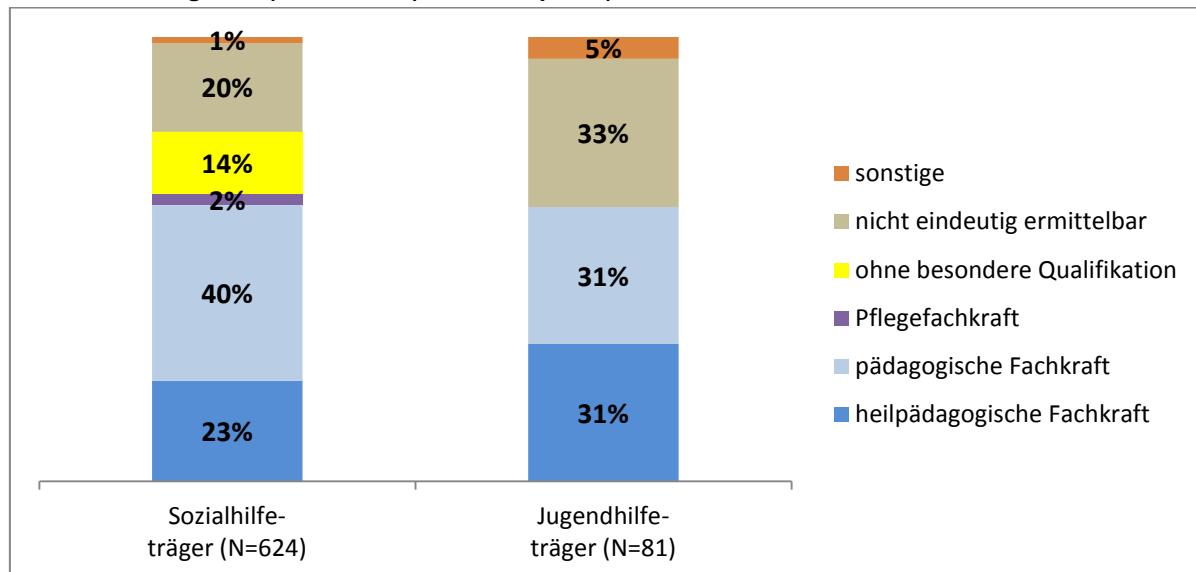
Die Zahl der Assistenzkräfte, die in die Auswertungen im Rahmen der Aktenanalyse einbezogen werden konnten, war mit 705 höher als die Zahl der ausgewerteten Akten im Elementarbereich (657). Dies liegt zum einen daran, dass in manchen Fällen die begleitende und die pädagogische Hilfe von unterschiedlichen Personen geleistet wurden. Zum anderen beendeten in einigen wenigen Fällen die Assistenzkräfte ihre Tätigkeit während des Leistungsbezugs und es wurde eine neue Kraft eingestellt.

Angaben zur Qualifikation lagen lediglich bei 554 (78,7 %) der in die Aktenanalyse einbezogenen Assistenzkräfte vor. Die folgenden Auswertungen (Prozentanteile) zur Qualifikation beziehen sich jedoch grundsätzlich auf alle 705 Assistenzkräfte (also einschließlich der 151 Fälle ohne Angabe zur Qualifikation). Demnach waren mindestens:

- 272 Assistenzkräfte (38,6 %) pädagogische Fachkräfte,
- 166 (23,5 %) heilpädagogische Fachkräfte,
- 88 (12,6 %) Personen ohne besondere Qualifikation,
- 15 Personen (2,1 %) ausgebildete Pflegekräfte und
- 13 (1,8 %) Personen mit einer sonstigen Qualifikation.

Der Anteil der Assistenzkräfte mit pädagogischer oder heilpädagogischer Qualifikation lag also mit mindestens 62,1 % deutlich über dem Anteil der Personen ohne besondere Qualifikation.

Abb. 30: Assistenzkräfte im Elementarbereich nach Qualifikation und Leistungsträger (Sozial- / Jugendhilfe und gesamt) in Prozent (Aktenstichprobe)



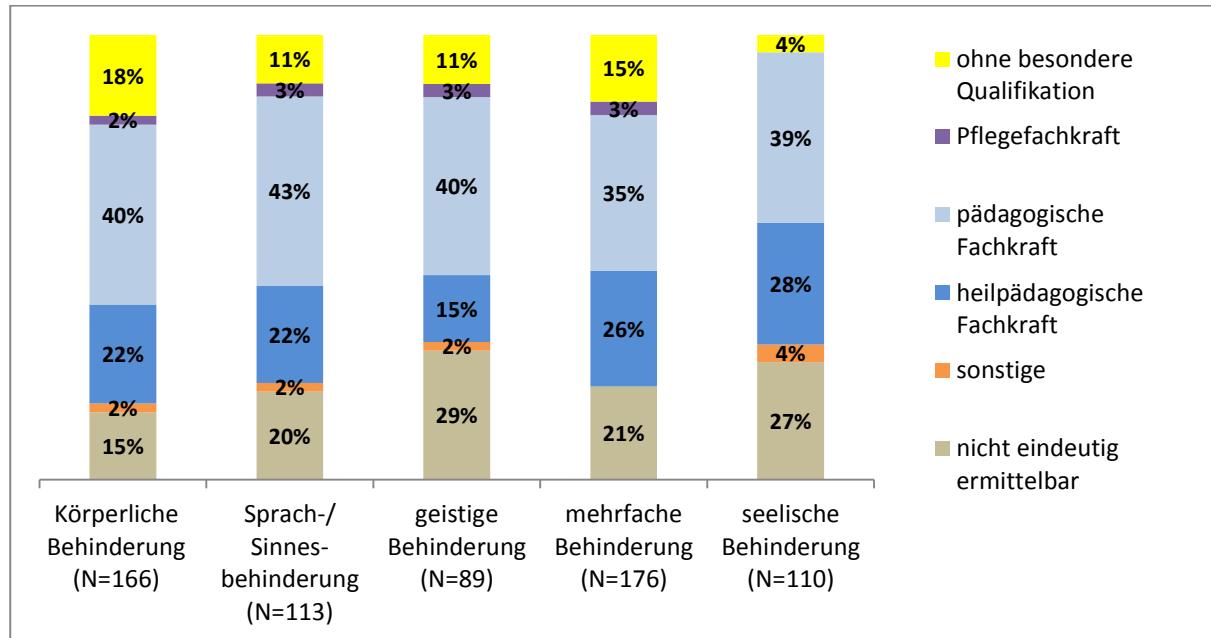
114

In den Akten der **Sozialhilfeträger** wurden insgesamt 624 Assistenzkräfte genannt, von denen für 500 (80,1 %) Angaben zur Qualifikation vorlagen. Da die Sozialhilfeträger in der Aktenstichprobe (und bei den Leistungen im Elementarbereich in Baden-Württemberg insgesamt) überwiegen, spiegelt das Qualifikationsniveau der Assistenzkräfte in diesem Bereich im Wesentlichen die bereits beschriebene Gesamtverteilung wider. Der Anteil pädagogischer und heilpädagogischer Fachkräfte ist mit insgesamt 62,2 % somit auch im Bereich der Sozialhilfe deutlich höher als der (bekannte) Anteil der Assistenzkräfte ohne besondere Qualifikation (14,1 %). Zu berücksichtigen ist, dass für 20 % der Assistenzkräfte keine Angaben zur Qualifikation vorlagen.

Aus dem Bereich der **Jugendhilfe** konnten 81 Akten und dieselbe Zahl an Assistenzkräften in die Analyse einbezogen werden. Daraus kann geschlossen werden, dass auch bei Kindern, die gleichzeitig eine pädagogische und begleitende Hilfe erhielten, jeweils nur eine Integrationskraft eingesetzt wurde. In 54 Akten (67,9 %) lagen Angaben zur Qualifikation der Integrationskraft vor. Die Datenbasis ist hier also wesentlich kleiner als im Bereich der Sozialhilfe. Entsprechende Vorsicht ist bei der Interpretation der Ergebnisse geboten. Es überrascht nicht, dass auch im Bereich der Jugendhilfe überwiegend pädagogische und heilpädagogische Fachkräfte die Integrationshilfe leisten.

Betrachtet man die Qualifikation der Assistenzkräfte in Abhängigkeit von der Art der Behinderung, die der Integrationshilfe zu Grunde liegt, so ergeben sich für alle Behinderungsarten relativ ähnliche Verteilungen. Die größten Abweichungen ergeben sich bei den Integrationshilfen aufgrund einer seelischen Behinderung: Hier werden erwartungsgemäß keine Pflegekräfte eingesetzt und der Anteil der Kräfte ohne besondere Qualifikation ist deutlich geringer als in den übrigen Gruppen.

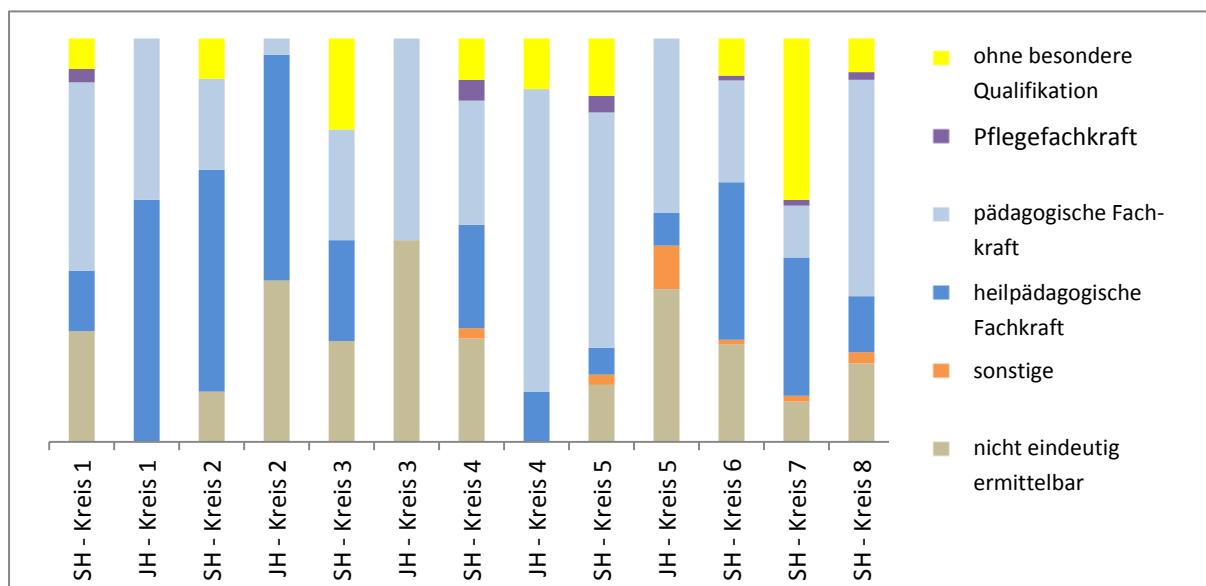
Abb. 31: Qualifikation der Assistenzkräfte im Elementarbereich nach Behinderungsart in Prozent (Aktenstichprobe)



115

Beim Kreisvergleich zeigen sich Gemeinsamkeiten, aber auch teilweise unterschiedliche Verteilungen (zum Beispiel im Hinblick auf die Anteile der Assistenzkräfte ohne besondere Qualifikation oder von Personen mit heilpädagogischer Ausbildung).

Abb. 32: Qualifikation der Assistenzkräfte nach Kreisen und Leistungsträgern (Sozial- oder Jugendhilfeträger in Prozent (Aktenstichprobe)



SH = Sozialhilfeträger, JH = Jugendhilfeträger; N gesamt = 705

3.3.11 Beschäftigungsformen der Assistenzkräfte

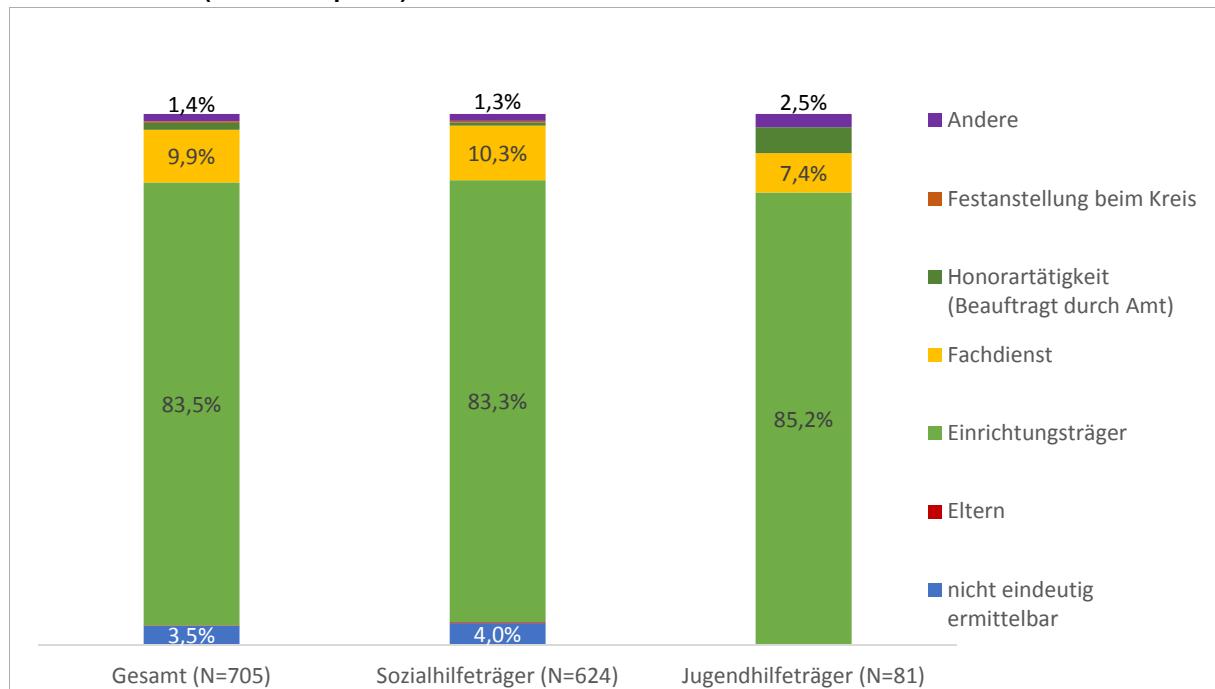
Betrachtet man abschließend die Anstellungsverhältnisse der Assistenzkräfte, so ist zunächst festzuhalten, dass in 25 Fällen (3,5 % der gesichteten Akten) keine Angaben zur Beschäftigungsform vorlagen. Die folgenden Angaben und Prozentanteile beziehen sich auf alle 705 Akten, die ausgewertet wurden:

- die überwiegende Zahl, nämlich 589 der 705 Integrationskräfte im Elementarbereich (83,5 %), sind bei den Einrichtungsträgern,
- 70 Assistenzkräfte (9,9 %) bei ambulanten (Fach-)Diensten beschäftigt.
- In acht Fällen (1,1 %) wurde die Assistenz von Honorarkräften geleistet.
- Nur in einem Fall war die Assistenzkraft bei den Eltern angestellt.
- Sonstige Anstellungsverhältnisse, die nicht näher bezeichnet wurden, fanden sich in 10 Fällen (1,4 %).

Die Verteilung der Anstellungsverhältnisse unterschied sich in den einzelnen Kreisen relativ wenig. Lediglich in einem Kreis lag der Anteil der Honorarkräfte im Bereich des Jugendhilfeträgers deutlich über dem Durchschnittswert. Generell waren Assistenzkräfte im Bereich der Jugendhilfe etwas häufiger auf Honorarbasis tätig als im Bereich der Sozialhilfeträger.

116

Abb. 33: Beschäftigungsformen der Assistenzkräfte nach Leistungsträgern (Sozial- und Jugendhilfe) in Prozent (Aktenstichprobe)



3.4 Auswertung der Akten zu Schulbegleitungen

Insgesamt konnten im Rahmen der Aktenanalysen in den acht Vertiefungskreisen 205 Leistungsakten zu Schulbegleitungen gesichtet werden. Dies entspricht 23,8 % aller gesichteten Akten. Der Anteil der Schulbegleitungen in der Aktenstichprobe war somit etwas geringer als ihr Anteil an der Gesamtheit der Integrationshilfen in Baden-Württemberg zum Stichtag 31.12.2011 (ca. 31 %).

62 % der gesichteten Akten zur Schulbegleitung (127 Akten) entfielen auf die Sozialhilfe- und 38 % (78 Akten) auf die Jugendhilfeträger. In allen Kreisen bestand zum Zeitpunkt der Erhebung die „klassische“ Aufgabenteilung entsprechend der Sozialgesetzbücher (das heißt die Jugendhilfeträger gewähren Leistungen bei ausschließlicher seelischer Behinderung, die Sozialhilfeträger bei geistigen, körperlichen, Sinnes- und mehrfachen Behinderungen). Schulbegleitungen für junge Menschen mit einer seelischen Behinderung hatten nach den Ergebnissen der landesweiten Befragung aller Sozialhilfe- und Jugendhilfeträger in Baden-Württemberg zum Stichtag 31.12.2011 einen Anteil von rund 54 % an allen Hilfen. Damit sind Leistungen der Schulbegleitung aufgrund einer seelischen Behinderung in der vertiefenden Aktenstichprobe deutlich unterrepräsentiert. Dies gilt allerdings nicht für alle Stadt- und Landkreise gleichermaßen.

Unterschiede zu den Ergebnissen der landesweiten Stichtageserhebung dürften im Wesentlichen auf die unterschiedlichen Erhebungskonzepte (anderer Zeitraum/Stichtag, Berücksichtigung von Anträgen versus tatsächlichen Leistungen) und die teilweise unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu den Akten in den Kreisen zurückzuführen sein.

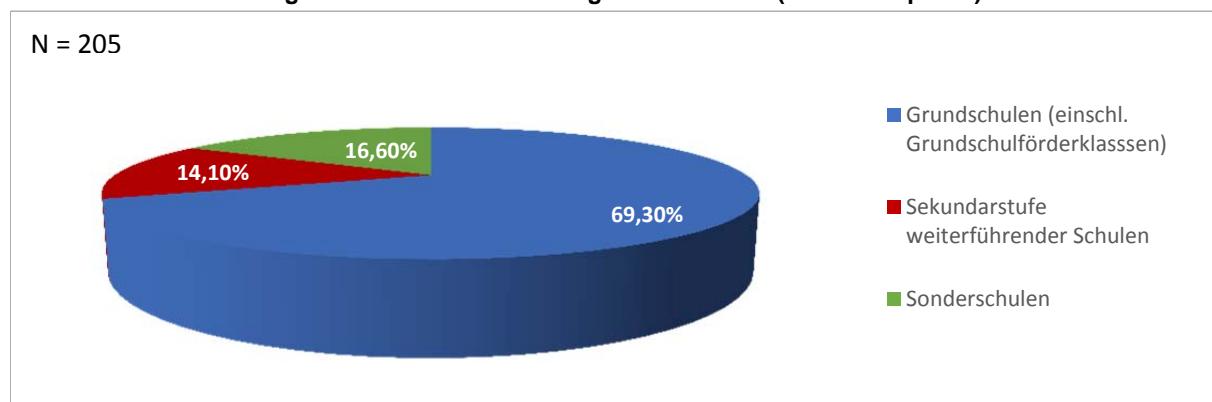
Tab. 15: Gesichtete Akten zu Schulbegleitungen nach Kreisen und Leistungsträger (Sozialhilfe oder Jugendhilfe (absolut und in Prozent)

Gesichtete Akten	gesamt	ES	FR (LK)	KA (SK)	MOS	OG	RV	SHA	UL (SK)
insgesamt	205	32	28	33	23	33	24	24	8
davon Sozialhilfeträger absolut	127	24	14	25	15	16	15	10	8
davon Jugendhilfeträger absolut	78	8	14	8	8	17	9	14	0
Anteil Jugendhilfeträger in % Aktenstichprobe	38 %	25 %	50 %	24 %	35 %	51 %	38 %	58 %	0 %

3.4.1 Integrationshilfen in Schulen nach Bildungsort und -stufe

- Fast 70 % der gesichteten Akten (absolut: 142) betrafen Schulbegleitungen in einer allgemeinen Grundschule (davon in zwei Fällen in Grundschulförderklassen).
- 14,1 % der Akten dokumentierten Integrationshilfen in der Sekundarstufe einer allgemeinen weiterführenden Schule (absolut: 29 Akten).
- Schulbegleitungen in Sonderschulen hatten einen Anteil von rund 16,6 % (absolut: 34 Akten).

Abb. 34: Schulische Integrationshilfen nach Bildungsort und -stufe (Aktenstichprobe)



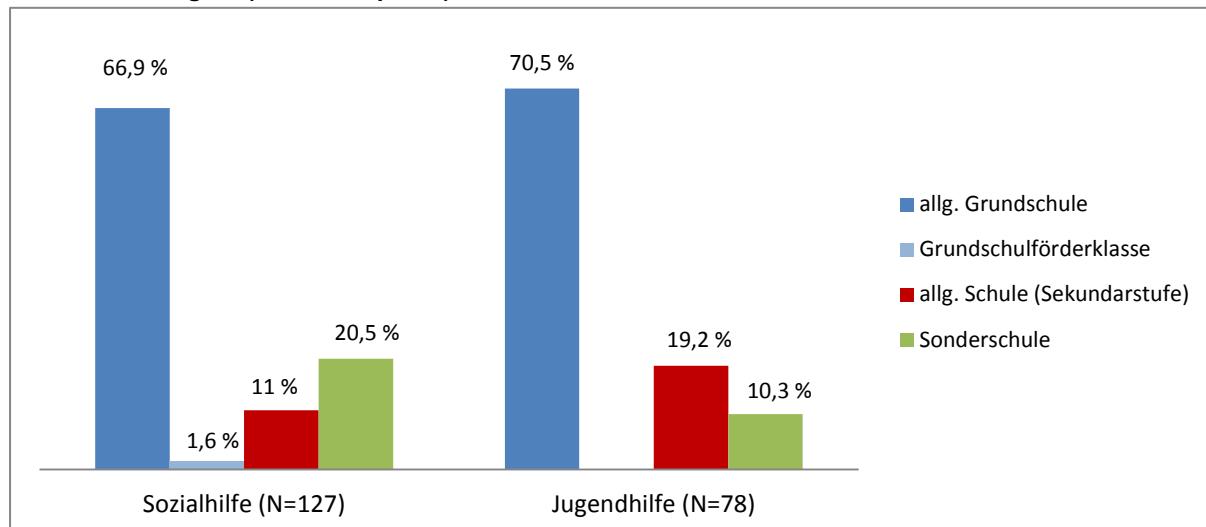
118

Beim differenzierten Blick auf Schulbegleitungen im Rahmen der Sozial- beziehungsweise Jugendhilfe, zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede: Bei der Analyse der Unterschiede ist stets zu beachten, dass die Gesamtzahl der Akten zu Schulbegleitungen im Rahmen der Jugendhilfe in der Aktenstichprobe mit 78 relativ klein ist:

- Sowohl bei den Sozial- als auch bei den Jugendhilfeträgern entfielen mehr als zwei Drittel der Anträge auf Schulbegleitungen in Grundschulen
- Im Bereich der Jugendhilfe - also bei Schülerinnen und Schülern mit seelischen Behinderungen²⁰¹ - ist der Anteil von Anträgen auf Schulbegleitungen an weiterführenden Schulen höher als im Bereich der Sozialhilfe.
- Anträge auf Integrationshilfen an Sonderschulen waren in der Aktenstichprobe der Sozialhilfeträger nahezu doppelt so häufig vertreten als bei den Jugendhilfeträgern.

²⁰¹ bei denen Integrationshilfen von den Jugendhilfeträgern verantwortet werden.

Abb. 35: Anträge auf Schulbegleitung nach Bildungsort und -stufe, differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträgern (Aktenstichprobe)



Schulbegleitung in Sonderschulen

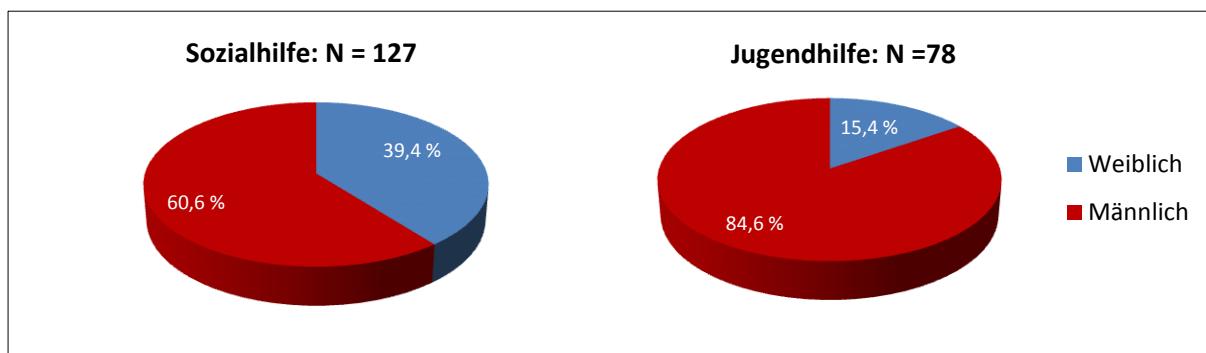
Das Thema „Schulbegleitung in Sonderschulen“ wird sehr kritisch diskutiert, weil Sonderschulen aufgrund ihrer strukturell-gesetzlich besonderen Sach-, Finanz-, und Personalausstattung Rahmenbedingungen bieten, die speziell auf Kinder und Jugendliche mit besonderen Förderbedarfen und Beeinträchtigungen zugeschnitten sind. Dennoch weisen die beschriebenen Ergebnisse aus der Aktenanalyse (ebenso wie die Ergebnisse der landesweiten Vollerhebung) nicht unerhebliche Anteile an Schulbegleitungen in Sonderschulen aus. Bei der Bearbeitung von Anträgen auf Schulbegleitung im Rahmen der Eingliederungshilfe (besonders auch in Sonderschulen) muss zwischen einem sonderpädagogischen Bedarf (den die Schule decken muss) und einem darüber hinausgehenden sozialhilferechtlichen Eingliederungsbedarf unterschieden werden. Besonders bei schweren Beeinträchtigungen (zum Beispiel Schwerstmehrfachbehinderungen, massiven Verhaltensauffälligkeiten, Autismusspektrumstörungen, schweren kognitiven Beeinträchtigungen, Behinderungen mit hohem Pflegeaufwand) kann zusätzlich zum sonderpädagogischen auch ein spezifischer Eingliederungsbedarf bestehen, woraus sich ein Anspruch auf Eingliederungshilfemaßnahmen (zum Beispiel eine Schulbegleitung) ableiten kann. Die Entscheidung, ob ein derartiger Bedarf auch beim Besuch einer Sonderschule besteht, treffen die Sozial- beziehungsweise Jugendhilfeträger in Abstimmung mit medizinischem Fachpersonal, den Gesundheitsämtern, den Schulämtern und den Sonderschulen selbst.

Aktenstichprobe und Vollerhebung liefern hinsichtlich des Anteils der Schulbegleitungen in Sonderschulen im Bereich der Sozial- und Jugendhilfe vergleichbare Ergebnisse. Laut Aktenanalyse entfielen 20,5 % der Schulbegleitungen im Bereich der Sozialhilfe auf Sonderschulen, aber nur 10,3 % der Schulbegleitungen in den Akten der Jugendhilfe. Die entsprechenden Anteile in der landesweiten Erhebung lagen bei 24 % (Sozialhilfe) und 9 % (Jugendhilfe).

3.4.2 Geschlechterverteilung

Mehr als zwei Drittel der gesichteten Akten zur Schulbegleitung betrafen Jungen. In der Jugendhilfe - also bei Anträgen auf Schulbegleitung wegen einer seelischen Behinderung - ist die Ungleichverteilung zwischen den Geschlechtern noch stärker ausgeprägt. Der Anteil der beantragten Hilfen für Jungen lag hier sogar bei knapp 85 % (Sozialhilfe: rund 61 %).

Abb. 36: Anteil der männlichen und weiblichen Schülerinnen und Schüler mit Schulbegleitung differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträgern in Prozent (Aktenstichprobe)



120

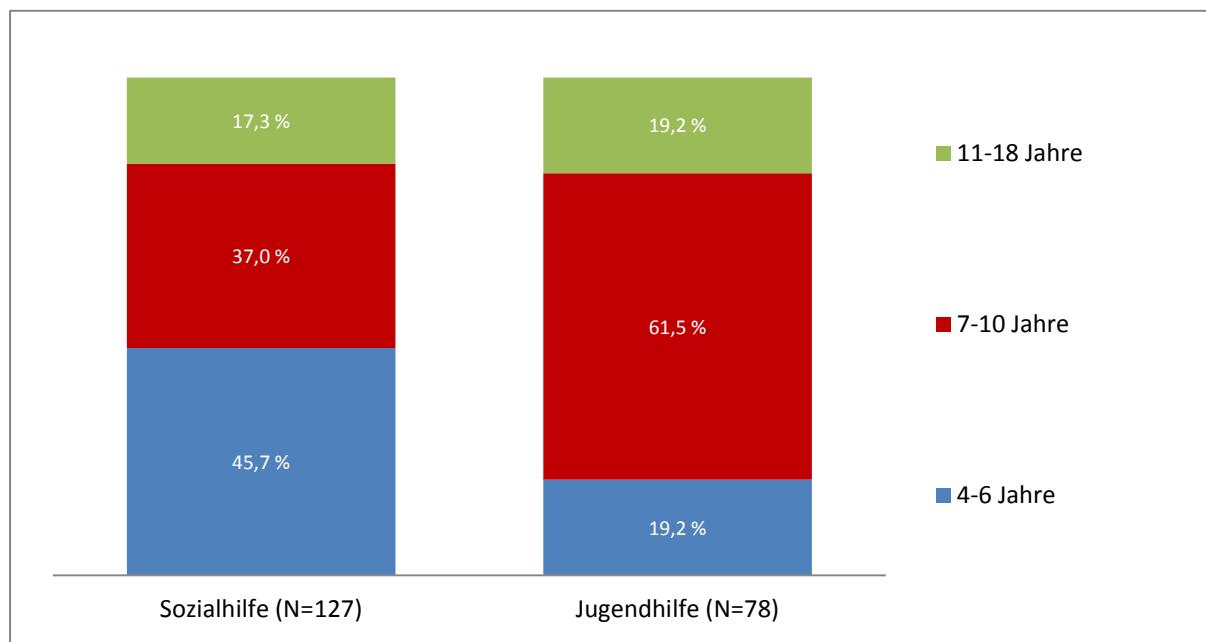
3.4.3 Alter bei der Antragstellung nach Bildungsort und -stufe

Zum Zeitpunkt der Antragstellung für eine Schulbegleitung waren von den insgesamt 205 in die Aktenanalyse einbezogenen Kindern und Jugendlichen:

- 35,6 % (73 Kinder) bis einschließlich sechs Jahre alt
- 46,3 % (95 Kinder) zwischen sieben und zehn Jahre alt und
- 18,0 % (37 Kinder und Jugendliche) zwischen elf und achtzehn Jahre alt.

Schülerinnen und Schüler, die eine Schulbegleitung aufgrund einer seelischen Behinderung beim Jugendhilfeträger beantragen, sind bei der Antragstellung in der Regel älter als diejenigen, die Leistungen im Rahmen der Sozialhilfe beantragen.

Abb. 37: Alter der Schülerinnen und Schüler bei der Beantragung einer Integrationshilfe im schulischen Bereich, differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträger (Aktenstichprobe)



121

Die weitere Differenzierung nach Bildungsort und -stufe verdeutlicht, dass Leistungen für die Schulbegleitung im Rahmen der Sozial- und Jugendhilfe zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Bildungsbiografie beantragt werden:

Während über 70 % der Anträge auf eine Schulbegleitung in einer allgemeinen Grundschule beim Jugendhilfeträger (40 Fallakten) erst nach dem Schuleintritt gestellt wurden, erfolgte die Antragstellung beim Sozialhilfeträger in 60 % der Fälle (51 Fallakten) bereits im Vorfeld der Einschulung. Dies deutet darauf hin, dass seelische Behinderungen in der Regel erst im Verlauf des Schulbesuchs im Zuge der komplexeren Anforderungen an das Kind erkannt werden oder sich verstärken und in der Folge eventuell ein Antrag auf Schulbegleitung gestellt wird.

Die absolute Zahl der Integrationshilfen in der Sekundarstufe und in Sonderschulen war in der Stichprobe zu gering, um die dort vorgefundenen Altersunterschiede sachgerecht interpretieren zu können.

Auch die Frage, wie viele der Kinder und Jugendlichen mit einer Schulbegleitung in der Sekundarstufe bereits in der Grundschule eine Integrationshilfe erhielten, kann auf Grundlage der Aktenanalyse nicht befriedigend beantwortet werden, da die schulische Laufbahn aus den Akten selten eindeutig ersichtlich war.

Bekannt ist, dass von den insgesamt 205 Kindern und Jugendlichen mit Schulbegleitung mindestens 72 Kinder (entspricht 35,1 %) bereits in einer Kindertageseinrichtung eine ambulante Integrationshilfe erhielten. Es ist jedoch möglich, dass der tatsächliche Anteil höher ist,

weil die Forschergruppe nicht alle Folgeakten sichten und auswerten konnte. So war zum Beispiel bei Fällen von seelischen Behinderungen kein Abgleich möglich, wenn die Fallakten für den Elementarbereich den Sozialhilfeträgern, die Folgeakten jedoch den Jugendhilfeträgern (bei seelischen Behinderungen) zugeordnet waren.

3.4.4 Art der Behinderung

Im Zuge der Aktensichtung wurden die in den Akten vermerkten fallspezifischen Diagnosen, mit denen die Anträge auf Schulbegleitung begründet wurden, je einer von insgesamt fünf möglichen Kategorien zugeordnet („ausschließlich körperliche Behinderung“, „ausschließlich geistige Behinderung“, „ausschließlich Sprach- und/oder Sinnesbehinderung“, „ausschließlich seelische Behinderung“ sowie „mehrfache Behinderung“).

Häufige, bei der Antragstellung zu Grunde gelegte Einzeldiagnosen innerhalb der Kategorien waren beispielsweise:

- ausschließlich körperliche Behinderung:
Hydrozephalus, Spina bifida, Spasmen, motorische Beeinträchtigungen...
- ausschließlich geistige Behinderung:
Trisomie 21, Intelligenzminderung, kognitive Einschränkungen...
- ausschließlich Sprach- und/oder Sinnesbehinderung:
Strabismus, Schwerhörigkeit, Blindheit, Sprachentwicklungsstörungen...
- ausschließlich seelische Behinderung:
Asperger-Autismus, aggressives Verhalten, affektive Störungen...
- mehrfache Behinderung:
globale / multiple motorische, kognitive bzw. seelische Einschränkungen

122

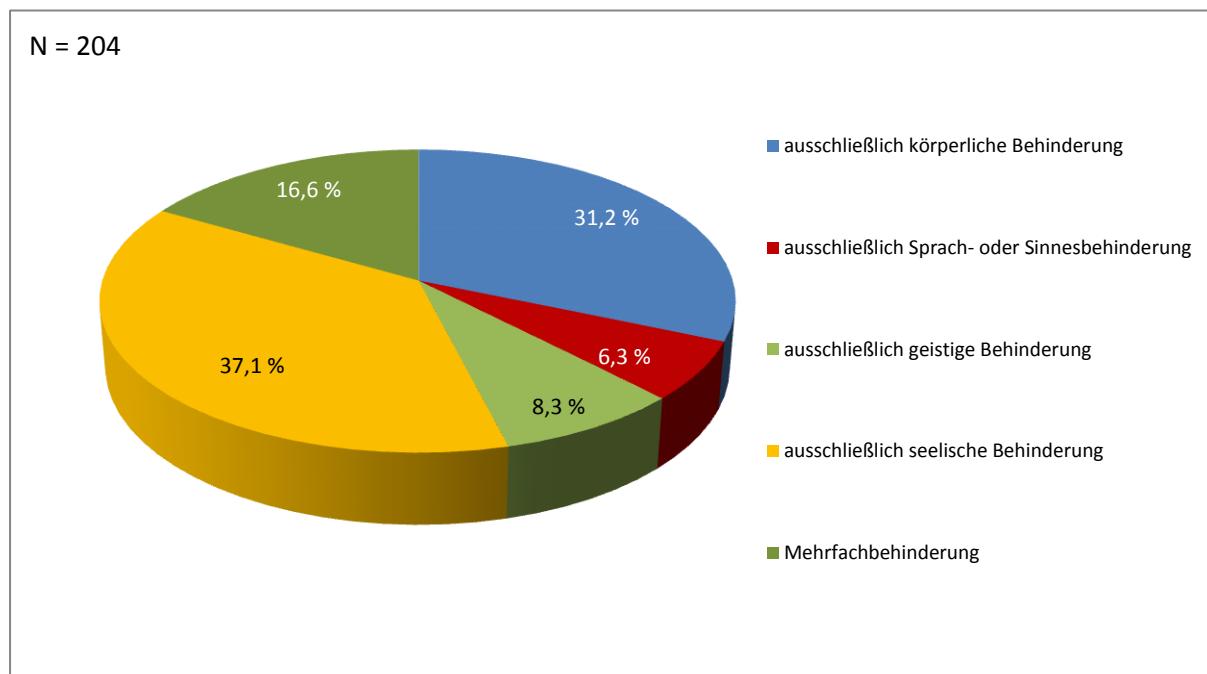
Bei der Zuordnung muss berücksichtigt werden, dass nicht bei allen Sozialhilfeträgern beziehungsweise nicht von allen Mitarbeitenden eine Unterscheidung zwischen einer körperlichen und einer Sinnes- beziehungsweise Sprachbehinderung vorgenommen wird. In manchen Kreisen werden Sinnesbehinderungen den körperlichen Behinderungen zugeordnet. Dies muss bei den folgenden Interpretationen berücksichtigt werden.

Insgesamt ergab sich in den gesichteten Akten die folgende Verteilung von Beeinträchtigungen als Ursache für die Beantragung einer Schulbegleitung:

- in 37 % der Fälle (absolut: 76) eine ausschließlich seelische Behinderung,
- in 31 % der Fälle (absolut: 64) eine ausschließlich körperliche Behinderung,
- in knapp 17 % der Fälle (absolut: 34) eine Mehrfachbehinderung,
- in 8 % der Fälle (absolut: 17) eine ausschließlich geistige Behinderung sowie
- in 6 % der Fälle (absolut 13) eine Sprach- oder Sinnesbehinderung

- Bei einer gesichteten Akte konnte die Behinderungsart nicht eindeutig ermittelt werden.

Abb. 38: Anträge auf Schulbegleitungen nach Art der Behinderung (Aktenstichprobe)



Seelische und körperliche Behinderungen (einschließlich Sprach- und Sinnesbehinderungen) waren in der Aktenstichprobe die häufigsten Ursachen für die Beantragung einer Schulbegleitung im Rahmen der Eingliederungshilfe. Mehrfachbehinderungen spielten in Bezug auf die Gesamtheit der Schulbegleitungen eine deutlich geringere Rolle - sie sind jedoch der häufigste Grund für eine Schulbegleitung in einer Sonderschule. Schulbegleitungen für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung hatten in den gesichteten Akten einen Anteil von weniger als 10 Prozent. Dies dürfte mit daran liegen, dass nach derzeit geltendem Schulrecht bildungszieldifferenter Unterricht nur bedingt möglich ist. Interessant ist jedoch der Befund, dass in zwei Kreisen, die am landesweiten Schulversuch zur Förderung inklusiver Bildung teilnahmen, der Anteil von Schulbegleitungen für Schüler und Schülerinnen mit ausschließlich geistigen Behinderungen mit 37,5 % sowie 21,4 % deutlich über den entsprechenden Anteilen in den anderen sechs Kreisen lag.

Der **Anteil der Schulbegleitungen aufgrund einer seelischen Behinderung** wird **in der Aktenstichprobe unterschätzt**. Im Rahmen der landesweiten Erhebung entfielen mehr als die Hälfte der Schulbegleitungen in Baden-Württemberg auf die Jugendhilfeträger. In der Aktenstichprobe waren Akten der Jugendhilfe zu Schulbegleitungen dem gegenüber mit einem Anteil von 38 % unterrepräsentiert.²⁰²

²⁰² Dies lag teilweise am unterschiedlichen Zugang zu den Akten. So konnten in einem der beteiligten Kreise keine Akten des Jugendhilfeträgers zu Schulbegleitungen eingesehen werden.



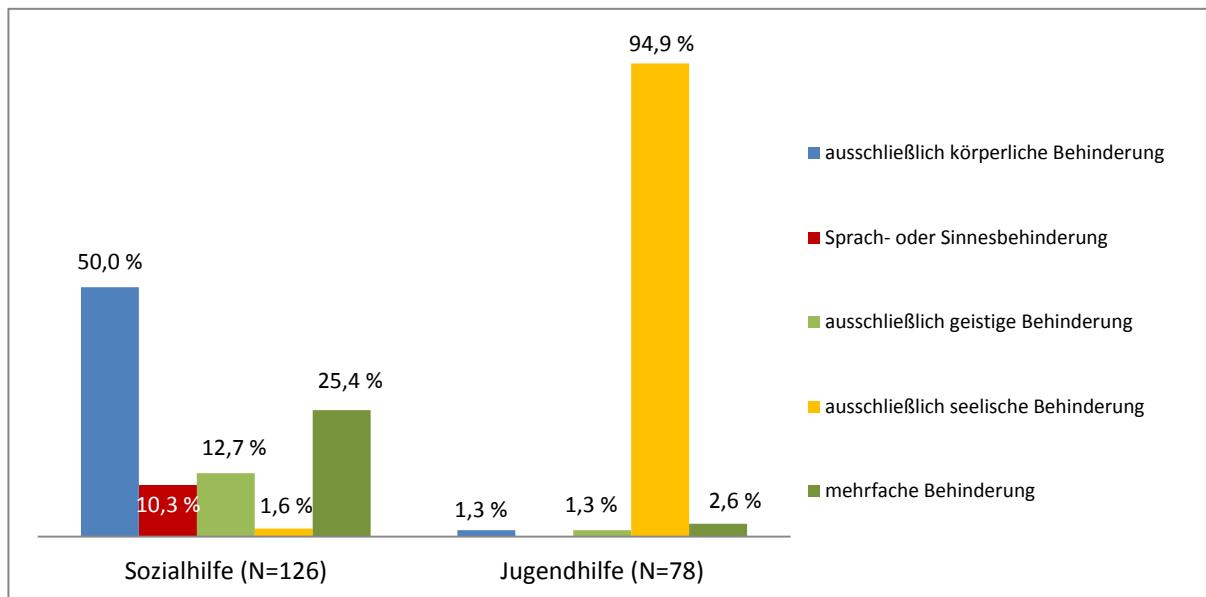
Differenzierung nach Sozial- und Jugendhilfeträgern

In den Akten der Sozialhilfeträger dominieren Schulbegleitungen aufgrund körperlicher Behinderungen (einschließlich Sinnes- und Sprachbehinderungen) mit einem Anteil von rund 60 %, gefolgt von Schulbegleitungen für Schülerinnen und Schüler mit mehrfachen Behinderungen (rund ein Viertel der gesichteten Akten) und geistigen Behinderungen (rund 13 %). Die Jugendhilfeträger gewähren - entsprechend ihrer gesetzlichen Zuständigkeit - weit überwiegend Leistungen für Kinder und Jugendliche mit einer seelischen Behinderung.

In wenigen Einzelfällen wichen die Zuordnung der Anträge auf Schulbegleitung zum Sozial- oder Jugendhilfeträger von den formal vorgesehenen Zuständigkeiten in den Sozialgesetzbüchern ab. Das heißt, in den Akten der Jugendhilfeträger fanden sich vereinzelt auch Leistungen für Kinder und Jugendliche, die neben einer seelischen Behinderung weitere Behinderungen aufwiesen, die zu einer Beeinträchtigung der Teilhabe führten. Andererseits gewährten die Sozialhilfeträger in wenigen Fällen auch Leistungen für Schüler oder Schülerinnen mit einer festgestellten seelischen Behinderung (wobei teilweise zusätzliche Beeinträchtigungen in anderen Bereichen diagnostiziert wurden).

Dies weist wiederum auf die Schwierigkeit hin, Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen eindeutig einem Behinderungsbild zuzuordnen. Teilweise stellt sich erst im Verlauf der weiteren Entwicklung eines Kindes bzw. Jugendlichen heraus, welche Beeinträchtigungen der Teilhabe im Vordergrund stehen. In manchen Kreisen wurden die Kriterien für die organisatorische Zuordnung zum Sozial- oder Jugendhilfeträger nachträglich präzisiert. Um für die betroffenen Schüler und Schülerinnen Kontinuität sicherzustellen, werden die entsprechenden Fälle aber weiterhin beim ursprünglich zuständigen Träger bearbeitet.

Abb. 39: Zu Grunde gelegte Behinderungsart bei der Beantragung einer Schulbegleitung, differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträger (Aktenstichprobe)



Zusammenhang zwischen Art der Behinderung und Bildungsort und -stufe

125

Berücksichtigt man zusätzlich Bildungsort und -stufe, zeigen sich in der Aktenstichprobe deutliche Unterschiede zwischen Schulbegleitungen in allgemeinen Schulen (Grundschulen einschließlich Grundschulförderklassen und Sekundarstufe) und Sonderschulen:

- Rund zwei Drittel aller Schulbegleitungen in allgemeinen Schulen im Rahmen der Sozialhilfe entfielen auf Kinder und Jugendliche mit ausschließlich **körperlichen Behinderungen** (einschließlich Sinnes- und Sprachbehinderungen); in den Sonderschulen lag der Anteil ausschließlich körperlich behinderter junger Menschen lediglich bei 27 %.
- Dafür war der Anteil der Schulbegleitungen aufgrund einer **mehrfaehen Behinderung** an Sonderschulen mit 46,2 % deutlich höher als in der Sekundarstufe allgemeiner Schulen (21,4 %) und in allgemeinen Grundschulen (20,2 %).
- Auch der Anteil der Schulbegleitungen aufgrund einer **geistigen Behinderung** ist an den Sonderschulen höher: Lediglich 9,5 % der Schulbegleitungen in allgemeinen Grundschulen sowie 14,3 % der Schulbegleitungen in der Sekundarstufe allgemeiner Schulen entfielen auf Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung, dagegen 23,1 % der Schulbegleitungen an Sonderschulen.

Die beiden Kinder, für die eine Schulbegleitung für den Besuch einer Grundschulförderklasse beantragt wurde, hatten jeweils eine körperliche Behinderung.

Tab. 16: Anträge auf Schulbegleitungen im Rahmen der Eingliederungshilfe nach Bildungsort und -stufe sowie Art der Behinderung, differenziert nach Sozialhilfe- und Jugendhilfeträger

Sozialhilfeträger

	Grundschulförderklasse		Grundschule		Sekundarstufe		Sonderschule		gesamt	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
körperlich	2	100,0%	48	57,1%	7	50,0%	6	23,1%	63	50,0%
Sprach-/Sinnes	0	0,0%	10	11,9%	2	14,3%	1	3,8%	13	10,3%
geistig	0	0,0%	8	9,5%	2	14,3%	6	23,1%	16	12,7%
seelisch	0	0,0%	1	1,2%	0	0,0%	1	3,8%	2	1,6%
mehrfach	0	0,0%	17	20,2%	3	21,4%	12	46,2%	32	25,4%
gesamt	2	100,0%	84	100,0%	14	100,0%	26	100,0%	126	100,0%

Jugendhilfeträger

	Grundschulförderklasse		Grundschule		Sekundarstufe		Sonderschule		gesamt	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
körperlich	0	0,0%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,3%
Sprach-/Sinnes	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
geistig	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	1	1,3%
seelisch	0	0,0%	52	94,5%	14	93,3%	8	100,0%	74	94,9%
mehrfach	0	0,0%	2	3,6%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,6%
gesamt	0	0,0%	55	100,0%	15	100,0%	8	100,0%	78	100,0%

3.4.5 Art der gewährten Hilfen

Während innerhalb der Sozialhilfeleistungen nach SGB XII das Aufgabenspektrum der Schulbegleitungen auf unterstützende und begleitende Hilfen festgelegt ist, umfasst das Spektrum im Bereich des Jugendhilfeträgers auch pädagogische (aber keine pädagogisch-unterrichtlichen) Aufgaben. Dies erklärt sich vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Anforderungen an Schulbegleitungen je nach Art der zu Grunde liegenden Behinderung. So erfordert das Vorliegen einer vorwiegend oder ausschließlich körperlichen Beeinträchtigung eher Unterstützung in Form von Mobilitätshilfe, Materialaufbereitung, Alltagsverrichtung oder pflegerische Tätigkeiten, während das Vorliegen einer seelischen Beeinträchtigung häufig darüber hinaus gehende Hilfestellungen und den Einsatz pädagogisch qualifizierter Assistentenkräfte erforderlich machen kann. Auch in Fällen von zusätzlich oder ausschließlich geistigen Beeinträchtigungen ist die Begrenzung auf rein begleitende Unterstützung (in Abgrenzung zu pädagogischen Aufgaben der Begleitung) in der Praxis kaum möglich. Gleichzeitig muss jedoch berücksichtigt werden, dass jede schulische Integrationshilfe vor dem Hintergrund der gesetzlichen Grundlage der Eingliederungshilfe gemäß § 54 Absatz 1 Nr. 1 Sozialgesetzbuch erfolgt und daher die alleinige Aufgabe der Schulbegleitung in der Ermöglichung der Teilhabe liegt.

Insgesamt wurde innerhalb der untersuchten Aktenstichprobe in 177 Fällen (86,3 %) eine ausschließlich begleitende schulische Integrationshilfe bewilligt. Lediglich in 5,4 % der untersuchten Akten (11 Kinder und Jugendliche) wurden explizit „pädagogische Maßnahmen“ der Schulbegleitung genannt, in weiteren vier Akten (2,0 %) sowohl pädagogische wie auch begleitende Maßnahmen. In 13 Fallakten (6,3 %) konnte die Art der gewährten Schulbegleitung nicht differenziert werden.

Das Konzept der pädagogischen und begleitenden Hilfen und ihre jeweiligen Häufigkeiten in der Aktenstichprobe sind für den schulischen Kontext nur bedingt aussagekräftig und lassen keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die tatsächlichen Tätigkeiten der Schulbegleiterinnen und -begleiter sowie deren Qualifikationen zu (vergleiche III.3.3.10).

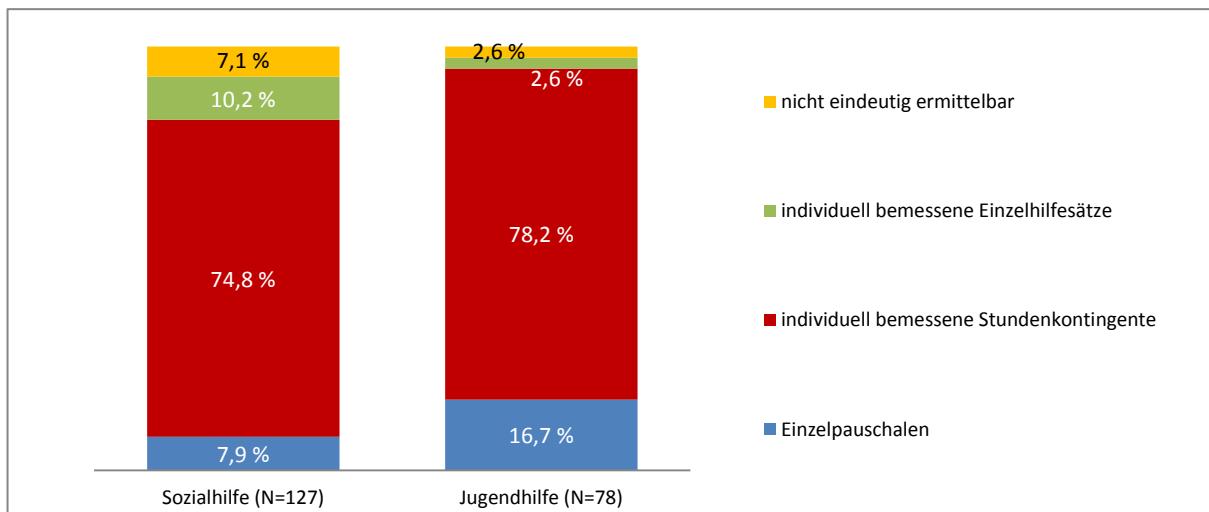
3.4.6 Form der Leistungsgewährung

- Schulbegleitungen werden laut Aktenanalyse weit überwiegend auf der Grundlage individuell bemessener Stundenkontingente (76 % der Akten beziehungsweise 156 Fälle) oder individuell bemessener Einzelsätze (7,3 % beziehungsweise 15 Fälle) gewährt. Hierbei zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Sozial- und Jugendhilfeträgern.
- In 11,2 % der gesichteten Akten (23 Kinder und Jugendliche) wurden die Leistungen zur Schulbegleitung in Form individualisierter Einzelpauschalen bewilligt. In diesen Fällen wurde die Höhe des Unterstützungsbedarfes in der Regel von den bewilligenden Leistungsträgern in Zusammenarbeit mit medizinischem Fachpersonal, den Gesundheitsämtern, den Schulämtern sowie den Schulen ermittelt. Im Gegensatz zu den analytischen Kategorien „individuell bemessene Stundenkontingente“ sowie „individuell bemessene Einzelsätze“ wurde in den Bewilligungsbescheiden aber auf die verbindliche Vorgabe von Stundenumfang und/oder Stundensatz sowie Qualifikation der Schulbegleitung verzichtet und ein (individualisierter) Pauschalsatz gewährt. Vielfach stellen die gewährten Pauschalsätze Richt- oder Höchstwerte für begleitende schulische Integrationsmaßnahmen dar. Der Anteil pauschalierter Leistungen war im Bereich der Jugendhilfeträger etwas höher als im Bereich der Sozialhilfeträger.
- In insgesamt 11 Fallakten (5,4 % der untersuchten Akten) konnte die Form der Leistungsgewährung nicht ermittelt werden.

127

Zusammenfassend lässt sich auf der Basis der Aktenanalyse festhalten, dass in allen Stadt- und Landkreisen eine weitgehend individualisierte Bedarfsermittlung und Leistungsgewährung Standard ist. Die aus analytischen Gründen gewählten Kategorien „Einzelpauschalen“, „individuell bemessene Stundenkontingente“ und „individuell bemessene Einzelhilfesätze“ bilden in der Praxis jeweils nur geringfügige Nuancen der Vorgehensweisen und Formen der Leistungsgewährung ab.

Abb. 40: Form der gewährten Hilfen im schulischen Bereich differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträger (Aktenstichprobe)



3.4.7 Höhe der gewährten Leistungen

128 170 von 205 und somit 83 % der untersuchten Akten zur Schulbegleitung enthielten auswertbare Informationen zur Höhe der gewährten Leistungen (Sozialhilfe: 105 von 127, Jugendhilfe: 65 von 78 Akten).

Aus der Aktenstichprobe ergab sich für Schulbegleitungen im Rahmen der Jugendhilfe eine durchschnittliche monatliche Leistungshöhe von 1.449 €, für die Sozialhilfe von 708 € pro Monat. Die Spannweite der bewilligten Beträge lag je nach Einzelfall im Bereich der Jugendhilfeträger zwischen 144 und 5.000 Euro monatlich, im Bereich der Sozialhilfeträger zwischen 65 € und 3.952 € pro Monat.

3.4.8 Zeitlicher Umfang der Schulbegleitung

Der zeitliche Umfang der Schulbegleitung war aus den vorliegenden Akten nur teilweise zu ermitteln (in 147 von 205 Fällen oder 71,7 % aller untersuchten Akten). Entsprechende Informationen waren in den Akten der Jugendhilfeträger häufiger enthalten (65 von 78 Akten und somit in 83,3 % der Fälle) als in den Akten der Sozialhilfeträger (82 von 127 Akten und somit 64,6 %).

Im Durchschnitt wurde bei den (hier berücksichtigten) Leistungen ein Bedarf von 16,3 Stunden an Schulbegleitung pro Woche zu Grunde gelegt. Im Bereich der Jugendhilfeträger lag der Durchschnittswert mit 17,3 Stunden pro Woche leicht über dem Durchschnittswert in der Sozialhilfe mit 15,5 Stunden. Das zeitliche Minimum lag im Bereich der Sozialhilfeträger bei zwei Stunden pro Woche, im Bereich der Jugendhilfeträger bei drei Wochenstunden. Analog hierzu lag das zeitliche Maximum im Bereich der Sozialhilfeträger bei 40 Stunden pro Woche, im Bereich der Jugendhilfeträger mit 45 Wochenstunden (in einem Einzelfall) etwas höher.

Aus den vorliegenden Informationen zur Leistungshöhe und zum zeitlichen Umfang der Schulbegleitungen lassen sich fiktive durchschnittliche Stundensätze berechnen. Allerdings lagen Informationen sowohl zur Leistungshöhe als auch zum zeitlichen Umfang der Begleitung nur in einem Teil der analysierten Akten vor (Sozialhilfe: in 78 von 127 Fällen oder 61,4 % der untersuchten Akten; Jugendhilfe: in 59 von 78 und somit 75,6 % der untersuchten Akten). Das heißt, dass die folgende Berechnung lediglich auf der Basis von 66,8 % der vorliegenden Akten zu den Schulbegleitungen erfolgt, und entsprechend vorsichtig zu interpretieren ist. Auf dieser Basis ergibt sich für Schulbegleitungen insgesamt ein durchschnittlicher Stundensatz in Höhe von 17,10 €. Der errechnete Stundensatz für die Schulbegleitungen im Rahmen der Jugendhilfe ist mit durchschnittlich 24,10 € deutlich höher als der entsprechende Wert in der Sozialhilfe mit 11,60 €. Dies liegt vermutlich daran, dass im Bereich der Sozialhilfe aufgrund des hohen Anteils der Kinder mit einer ausschließlich körperlichen Behinderung deutlich häufiger als in der Jugendhilfe Assistenzkräfte ohne besondere Qualifikation beschäftigt werden.

3.4.9 Bewilligungszeitraum

Der Bewilligungszeitraum entspricht in zwei Dritteln der gesichteten Akten (bei 136 Kindern und Jugendlichen) einem vollen Schul- oder Kalenderjahrjahr.²⁰³ Während im Bereich der Sozialhilfe 77,2 % der Schulbegleitungen (für 98 Kinder und Jugendliche) für ein Jahr bewilligt wurden, trifft dies im Bereich der Jugendhilfeträger mit 48,7 % nur auf knapp die Hälfte der Fälle (38 Kinder und Jugendliche) zu. In der Jugendhilfe war dafür der Anteil der Bewilligungszeiträume von unter einem Jahr mit 26,9 % höher als im Bereich der Sozialhilfe (10,2 %). Bei Einbeziehung der Kategorie „Sonstige“, die häufig individuelle Bewilligungszeiträume zwischen zwei und 11 Monaten abbildet²⁰⁴, erhöht sich der Anteil der Leistungen, die maximal für ein Jahr bewilligt wurden, im Bereich der Jugendhilfe noch einmal deutlich.

Diese deutlichen Unterschiede in der Dauer der Bewilligungszeiträume zwischen Sozial- und Jugendhilfeträger sind vermutlich zum Teil auf die je nach Behinderungsart unterschiedlichen Entwicklungsprozessen (Jugendhilfeträger: ausschließlich seelische Behinderungen / Sozialhilfeträger: hoher Anteil körperlicher Behinderungen) zurückzuführen. Andererseits könnte auch die unterschiedliche gesetzliche Basis der Hilfeplanung (Sozialhilfeträger: § 58 SGB XII / Jugendhilfeträger: § 36 SGB VIII) eine Rolle spielen.

²⁰³ Im Zuge der Aktenanalyse erfolgte die Zuordnung der jeweiligen Bewilligungszeiträume für Integrationshilfen zu einer von fünf verschiedenen Kategorien („Quartal“, „Halbjahr“, „Kalenderjahr“, „Schuljahr“, „Sonstige“). Da sich die Kategorien „Kalenderjahr“ und „Schuljahr“ nur in den jeweiligen Anfangs- bzw. Enddaten des Bewilligungsjahres (01. Januar bzw. 01. September sowie 31. Dezember bzw. 31. August) sowie gegebenenfalls in der Einbeziehung oder Aussparung der Sommerferien unterscheiden, können diese beiden Kategorien vereinfacht auch unter der zusammenfassenden Kategorie „ein volles Jahr“ subsumiert werden.

²⁰⁴ in einigen wenigen Fällen bezieht sich die Kategorie „Sonstige“ auch auf längere Bewilligungszeiträume (zum Beispiel: gesamte Dauer des Schulbesuchs oder des Besuchs eines bestimmten Schultyps).

Tab. 17: Bewilligungszeiträume für schulische Integrationshilfen, differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträger

Bewilligungszeitraum	Quartal	Halbjahr	Kalenderjahr	Schuljahr	Ein volles Jahr	Sonstige	Nicht ermittelbar	Gesamt (absolut)
Gesamt	3,9 %	12,7 %	13,7 %	52,7 %	66,3 %	10,2 %	6,8 %	205
Sozialhilfe	0,8 %	9,4 %	9,4 %	67,7 %	77,2 %	6,3 %	6,3 %	127
Jugendhilfe	9,0 %	17,9 %	20,5 %	28,2 %	48,7 %	16,7 %	7,7 %	78

Der kürzeste ermittelte Bewilligungszeitraum fand sich mit zwei Monaten in den Akten der Jugendhilfeträger (kürzester Bewilligungszeitraum im Bereich der Sozialhilfeträger: drei Monate). Der längste Bewilligungszeitraum, der aus den gesichteten Akten ermittelt wurde, umfasste die gesamte verbleibende Zeit des Schulbesuchs (Sozial- und Jugendhilfe). Auch in diesen Fällen war laut Akten eine - in der Regel jährlich stattfindende - Überprüfung beziehungsweise Evaluierung der Maßnahme vereinbart.

Bei allen in die Aktenanalyse einbezogenen Sozial- und Jugendämtern muss kurz vor oder nach dem Ablauf des Bewilligungszeitraumes ein Entwicklungsbericht vorgelegt werden, der Grundlage für die Entscheidung über eine mögliche Weiterbewilligung der Leistung ist. Die Entwicklungsberichte können von den eingesetzten Schulbegleitern und Schulbegleiterinnen und/oder den Lehrkräften der Schulen verfasst sein. Die Berichte sollen die Evaluation der Integrationshilfe ermöglichen und dabei die Entwicklungsfortschritte beziehungsweise Probleme und Erfolge der Maßnahme darstellen.

130

3.4.10 Qualifikation der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter

Im Rahmen der Aktensichtung wurden auch Informationen zur Qualifikation der Schulbegleiterinnen und -begleiter erhoben. Sie wurden jeweils einer der folgenden fünf Kategorien zugeordnet:

- „ohne besondere Qualifikation“:
zum Beispiel Zivildienstleistende / Teilnehmende am Bundesfreiwilligendienst / Eltern...
- „ausgebildete Pflegekräfte“:
z.B. Krankenpflegerinnen und -pfleger / Gesundheitspflegerinnen und -pfleger / Kinderkrankenschwestern...
- „pädagogische Fachkräfte“:
z.B. Lehrer und Lehrerinnen / Erzieher und Erzieherinnen...
- „heilpädagogische Fachkräfte“:
z.B. Heilerziehungspflegerinnen und -pfleger / Heilpädagoginnen und -pädagogen / Heiltherapeutinnen und therapeuten...
- „Sonstige“:
z.B. Sozialpädagoginnen und -pädagogen / Psychologen und Psychologinnen / Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen...

In insgesamt 39 Fällen (19 % der gesichteten Akten) konnte die tatsächliche Qualifikation der Assistenzkräfte aus den vorliegenden Akten nicht zweifelsfrei ermittelt werden: davon in 19 Akten aus dem Bereich der Sozialhilfe (15,0 % aller gesichteten Akten der Sozialhilfeträger) und in 20 Akten aus dem Bereich der Jugendhilfe (25,6 % aller gesichteten Jugendhilfe-Akten). Bei den folgenden Berechnungen sind diese Fälle mit enthalten.

Im Einzelnen ergibt die Aktenanalyse folgendes Bild:

- Bei den untersuchten Schulbegleitungen wurden am häufigsten (in insgesamt 35,6 % der Akten oder 73 Fällen) pädagogische Fachkräfte, wie beispielsweise Erzieher und Erzieherinnen (teilweise auch Lehrkräfte) eingesetzt. Dies zeigt sich in besonderem Maß im Bereich der Jugendhilfeträger, wo der Anteil pädagogischer Fachkräfte bei 44,9 % (35 Fallakten) lag, aber auch im Verantwortungsbereich der Sozialhilfeträger mit 29,9 % (38 Fallakten).
- Heilpädagogische Fachkräfte wurden für die Schulbegleitung in insgesamt 24,9 % der Fälle (51 Fallakten) eingesetzt. Im Bereich der Sozialhilfe kamen heilpädagogische Fachkräfte (in 33 Fällen und somit 26 % aller untersuchten Akten) etwas häufiger zum Einsatz als in der Jugendhilfe (18 Fälle oder 23,1 % der Akten).
- Im Verantwortungsbereich der Sozialhilfeträger wurden bei rund einem Fünftel aller Schulbegleitungen (25 Fälle; entspricht 19,7 % der untersuchten Akten) Assistenzkräfte ohne besondere Qualifikation beschäftigt. Dies hängt damit zusammen, dass Schulbegleitungen im Rahmen der Sozialhilfe häufig für Kinder und Jugendliche mit einer ausschließlich körperlichen Behinderung gewährt werden, die überwiegend begleitende, alltagsunterstützende Hilfestellungen benötigen. In den gesichteten Jugendhilfe-Akten war nur in einem Fall eine Schulbegleitung durch eine Assistenzkraft ohne besondere Qualifikation dokumentiert. Insgesamt wurden Schulbegleiter oder Schulbegleiterinnen ohne besondere Qualifikation in mindestens 12,7 % der untersuchten Fälle (26 Fallakten) eingesetzt.

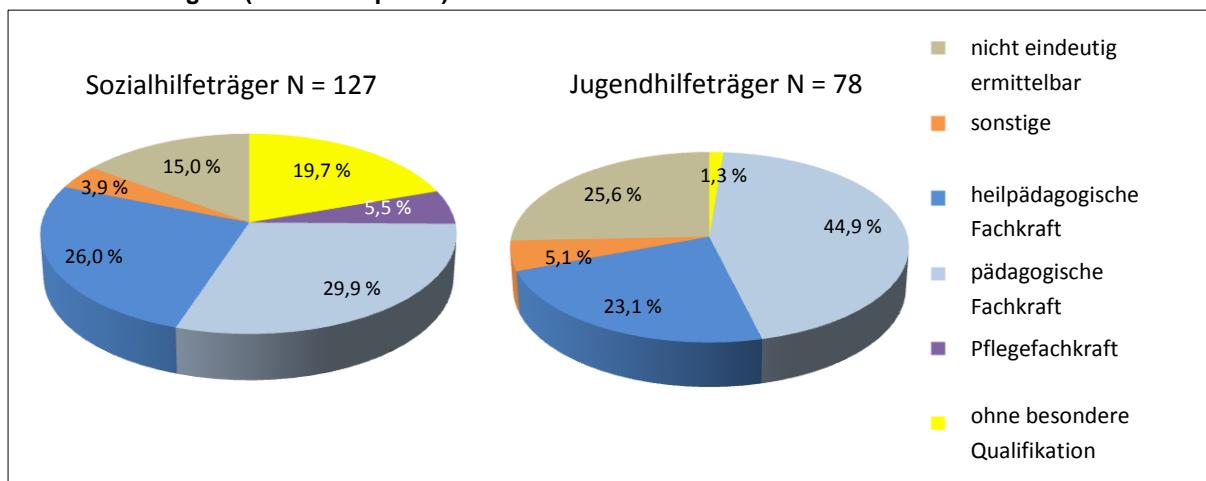
131

Zu berücksichtigen ist, dass in 19 % der untersuchten Akten die Qualifikation der Assistenzkräfte nicht zweifelsfrei ermittelt werden konnte. Es ist davon auszugehen, dass in einem Teil dieser Fälle ebenfalls Kräfte ohne besondere Qualifikation eingesetzt werden. Deren Anteil an den eingesetzten Schulbegleiterinnen und -begleitern dürfte also in der Praxis höher sein als in der Aktenanalyse nachweisbar.

- Ausgebildete Pflegekräfte wurden für die Schulbegleitung ausschließlich im Verantwortungsbereich der Sozialhilfe in 5,5 % der Fälle (7 Fallakten) beschäftigt.
- In 3,9 % aller untersuchten Schulbegleitungen aus dem Bereich der Sozialhilfe (absolut: 5) und 5,1 % der untersuchten Jugendhilfe-Fälle (absolut: 4) hatte die Assistenzkraft eine sonstige Qualifikation (z.B. im Bereich Sozialpädagogik oder Psychologie).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Schulbegleitung in der untersuchten Aktenstichprobe mehrheitlich von qualifizierten Fachkräften geleistet wird. Dieses Fazit gilt sowohl für die Sozial- als auch für die Jugendhilfe - für die Jugendhilfe aber in deutlich stärkerem Ausmaß. - und ist unabhängig vom tatsächlichen Qualifikationsprofil derjenigen Assistenzkräfte, deren Qualifikation aus den Akten nicht eindeutig ermittelbar war.

Abb. 41: Qualifikation der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, differenziert nach Sozial und Jugendhilfeträgern (Aktenstichprobe)



Zusammenhang zwischen der Art der Behinderung und der Qualifikation der Assistenzkräfte

132

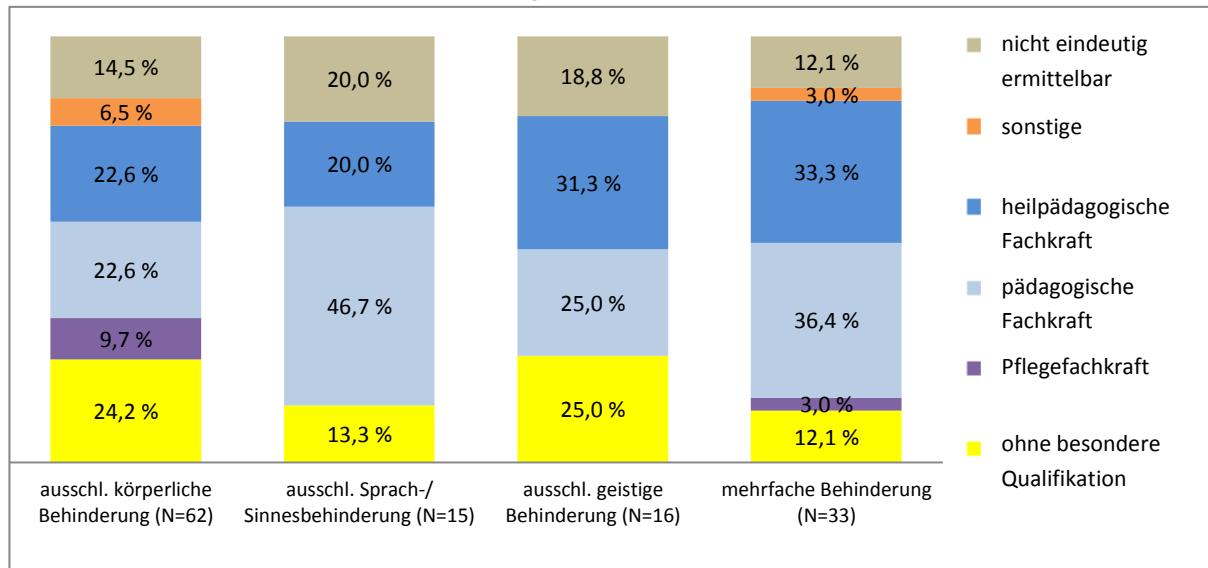
- Laut Aktenstichprobe werden Schulbegleitungen für Kinder und Jugendliche mit körperlichen Behinderungen (teilweise einschließlich Sprach- und Sinnesbehinderungen) etwa zu gleichen Anteilen von Assistenzkräften ohne besondere Qualifikation (24,2 %, entspricht 15 Fallakten), pädagogischen Fachkräften (22,6 %, entspricht 14 Fallakten) und heilpädagogischen Fachkräften (ebenfalls 22,6 % oder 14 Fallakten) geleistet.
- Eine ähnliche Verteilung zeigt sich bei Schulbegleitungen für Kinder und Jugendliche mit einer ausschließlich geistigen Behinderung; hier wurden aber noch etwas häufiger heilpädagogische Fachkräfte (31,3 %, entspricht 5 Fallakten) eingesetzt.
- Bei den Schulbegleitungen für Schülerinnen und Schüler mit ausschließlich Sprach- oder Sinnesbehinderungen²⁰⁵ sowie Schülerinnen und Schüler mit Mehrfachbehinderungen wurden insgesamt etwas häufiger pädagogisch (einschließlich heilpädagogisch) qualifizierte Schulbegleiterinnen und -begleiter eingesetzt als bei den anderen Gruppen.

Insbesondere bei Schulbegleitungen aufgrund einer ausschließlich körperlichen Behinderung ist der Anteil qualifizierter Fachkräfte in der Aktenstichprobe höher, als dies nach den Ergebnissen der landesweiten schriftlichen Befragung zu erwarten war. Auch die Höher der im Rahmen der Aktenanalyse errechneten fiktiven durchschnittlichen Stundensätze weist eher auf eine niedrigere Fachkraftquote hin. Für die teilweise unterschiedlichen Befunde gibt es mehrere Erklärungsansätze: Da die absoluten Fallzahlen bei der differenzierten Betrachtung nach Qualifikationen und Behinderungsarten relativ niedrig sind, können die Ergebnisse der Aktenstichprobe zufällig sein. Denkbar wäre aber auch, dass sich Eltern, Schulen, Fachdienste oder weitere Leistungsträger in einigen Fällen an den Kosten für die Finanzierung einer fachlich qualifizierten Assistenz beteiligen, wenn die Leistungen der Sozialhilfeträger

²⁰⁵ Kinder und Jugendliche mit einer ausschließlich Sprach- oder Sinnesbehinderung sind aufgrund der Datenlage teilweise auch in der Kategorie „körperliche Behinderung“ mit erfasst.

lediglich eine nicht qualifizierte Kraft vorsehen. Solche Zusammenhänge lassen sich mit den vorliegenden Daten nicht überprüfen.

Abb. 42: Qualifikation der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter im Bereich der Sozialhilfeträger, differenziert nach der Art der Behinderung (Aktenstichprobe)



133

Auf die differenzierte Darstellung der Qualifikation der Assistenzkräfte für Kinder und Jugendliche mit einer seelischen Behinderung wird verzichtet, da die Ergebnisse nahezu identisch sind mit der in Abb. 42 dargestellten Verteilung der Qualifikationen im Bereich der Jugendhilfeträger.

3.4.11 Beschäftigungsform der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter

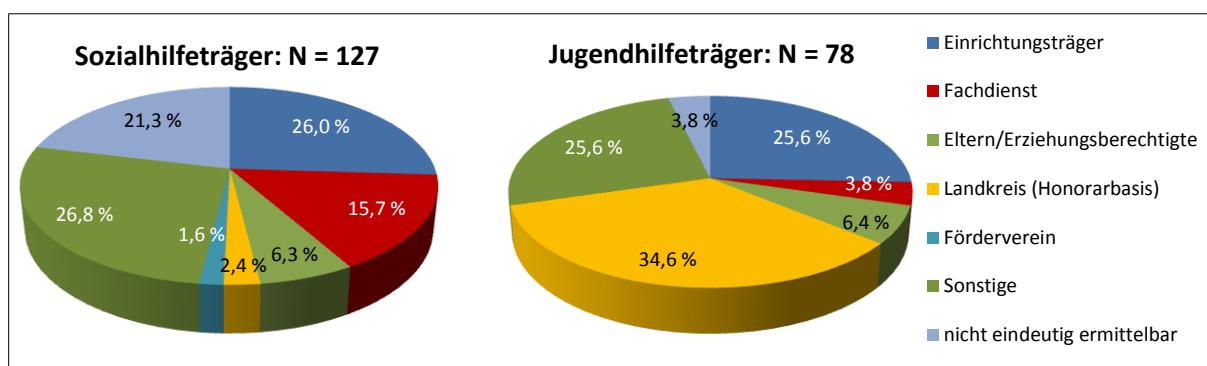
- Am häufigsten - in insgesamt 26,3 % der untersuchten Schulbegleitungen (54 Fallakten) - waren die Assistenzkräfte bei „sonstigen Diensten“ (in der Regel ambulanten Diensten freier Träger) beschäftigt. Der Anteil dieser Beschäftigungsform unterschied sich zwischen Sozial- und Jugendhilfeträgern kaum (Sozialhilfe: 26,8 % oder 34 Fallakten; Jugendhilfe: 25,6 % oder 20 Fallakten).
- Eine Beschäftigung bei den Schulträgern ließ sich in den untersuchten Akten nahezu mit gleicher Häufigkeit feststellen (insgesamt: 25,9 % - entspricht 53 Fallakten). Auch hier gab es nur geringe Unterschiede zwischen Sozial- und Jugendhilfe (Sozialhilfe: 26,0 % - entspricht 33 Fallakten; Jugendhilfe: 25,6 % - entspricht 20 Fallakten).
- Teilweise wird die Schulbegleitung auch durch Honorarkräfte geleistet, die vom Sozial- oder Jugendhilfeträger beauftragt werden. Im Rahmen der Aktenstichprobe traf dies insgesamt in 14,6 % aller untersuchten Fälle (absolut: 30) zu, insbesondere bei Schulbegleitungen im Bereich der Jugendhilfe (Anteil der Honorarkräfte 34,6 % beziehungsweise 27

Fallakten). Im Bereich der Sozialhilfe betrug der Anteil der Honorarkräfte lediglich 2,4 % (3 Fallakten).

- In insgesamt 11,2 % der untersuchten Fälle (23 Fallakten) waren die Schulbegleiter oder Schulbegleiterinnen bei einem Fachdienst²⁰⁶ beschäftigt. Diese Beschäftigungsform ist vor allem im Bereich der Sozialhilfe zu finden (15,7 % der Fälle - entspricht 20 Fallakten; Jugendhilfe: 3,8 % oder 3 Fallakten).
- Eine Anstellung der Assistenzkräfte bei den Erziehungsberechtigten ließ sich lediglich in 6,3 % der untersuchten Fälle (12 Fallakten) nachweisen. Hier lassen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen Sozialhilfeträgern (6,3 % oder absolut 8 Fallakten) und Jugendhilfeträgern (6,4 % oder absolut 5 Fallakten) feststellen.

In insgesamt 30 Fällen (14,6 %) ließ sich das jeweilige Anstellungsverhältnis der Schulbegleitung aus den vorliegenden Akten nicht ermitteln.

Abb. 43: Beschäftigungsform der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter differenziert nach Sozialhilfeträger und Jugendhilfeträger (Aktenstichprobe)



134

Bei der differenzierten Betrachtung auf Kreisebene, zeigen sich zum Teil erhebliche Unterschiede: Während zum Beispiel in einem Kreis die überwiegende Mehrheit der Assistenzkräfte im Bereich des SGB XII (71,4 % aller untersuchten Schulbegleitungen nach SGB XII, absolut 10 Fälle) bei den Schulträgern beschäftigt ist, kommt diese Beschäftigungsform in anderen Kreisen teilweise gar nicht vor. Ähnlich groß sind die Unterschiede bezüglich einer Beschäftigung bei den Erziehungsberechtigten: Diese Beschäftigungsform spielte in einigen Kreisen im Bereich des SGB XII gar keine Rolle, während in einem anderen Kreis 20,8 % aller Assistenzkräfte (fünf Fallakten) bei den Erziehungsberechtigten beschäftigt war.

Auch im Verantwortungsbereich der Jugendhilfeträger zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Kreisen: So wurde eine Anstellung von Schulbegleiterinnen und -begleitern bei den Erziehungsberechtigten nur bei zwei von acht beteiligten Kreisen ermittelt. Schulbegleitungen durch Honorarkräfte wurden in fünf von acht Kreisen im Bereich des SGB VIII dokumentiert.

²⁰⁶ Als Fachdienst ist hierbei ein spezieller Dienst definiert, der sich der Beratung in Integrations-/Inklusionsfragen, der Betreuung von Betroffenen, der Qualifizierung und Bereitstellung von Schulbegleitern und ähnlichen Aufgaben widmet (zum Beispiel „Fachdienst für Assistenz, Beratung und Inklusion - FABI“ in Reutlingen). Diese Definition von „Fachdienst“ ist enger gefasst als im Rahmen der landesweiten schriftlichen Befragung der Sozial- und Jugendhilfeträger.

3.5 Zusammenfassung

Die Auswertung von insgesamt 862 Akten in acht ausgewählten Stadt- und Landkreisen ermöglicht einen differenzierten Blick auf Zielgruppen, Art, Umfang und Organisation der Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen und Schulen in Baden-Württemberg. Die Aktenanalyse stellt somit eine wichtige Ergänzung der repräsentativen landesweiten Erhebung dar.

Die zentralen Ergebnisse sind:

- Der Anteil der Mädchen, die Integrationshilfen erhalten, ist in allen Kategorien (Elementarbereich, Schule, Sozialhilfe, Jugendhilfe) deutlich geringer als der Anteil der Jungen. Am deutlichsten sind die Unterschiede bei den Integrationshilfen für Kinder und Jugendliche mit seelischen Behinderungen: Hier entfielen in der Aktenstichprobe mehr als vier Fünftel der Leistungen auf Jungen. Grundsätzlich könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass Forschung und Praxis unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit Fragen der Aufmerksamkeit für Unterstützungsbedarfe von Mädchen und Jungen und der entsprechenden Diagnostik verstärkt in den Blick nehmen müssen.
- Integrationshilfen im Bereich der Sozialhilfe (SGB XII) werden nach den Ergebnissen der Aktenanalyse meist bereits vor oder zu Beginn des Besuchs einer Kindertageseinrichtung oder Schule beantragt, Leistungen der Jugendhilfe für Kinder und Jugendliche mit einer seelischen Behinderung meist erst während des Einrichtungsbesuchs. Dementsprechend sind die Antragstellerinnen und -steller im Bereich der Jugendhilfe mehrheitlich älter als im Bereich der Sozialhilfe. Die Altersunterschiede zeigen sich sowohl im Elementarbereich als auch bei den Schulbegleitungen.
- Integrationshilfen im Elementarbereich werden bisher überwiegend beim Vorliegen einer mehrfachen²⁰⁷ oder ausschließlich körperlichen und/oder Sinnesbehinderung beantragt und gewährt (Anteile mehrfacher Behinderungen: 26,8 %, ausschließlich körperlicher Behinderungen: 25,3 %; ausschließlich Sprach- oder Sinnesbehinderungen: 17,2 %)²⁰⁸. Seelische oder geistige Behinderungen spielen demgegenüber mit Anteilen von 16,7 beziehungsweise 13,5 % eine deutlich geringere Rolle.

135

In den Akten zur Schulbegleitung zeigte sich eine deutliche Häufung von Eingliederungshilfen bei seelischen und körperlichen Behinderungen. Der Anteil der Schulbegleitungen für Kinder mit einer ausschließlich geistigen Behinderung ist bisher mit 8,3 % - auch im Vergleich zum Elementarbereich - gering. Dies gilt ebenso für Sprach- und Sinnesbehinderungen (6,3 %)²⁰⁹. Für die Frage nach der Relevanz von Integrationshilfen in einem zukünftigen Selbstverständnis von inklusionsorientierten Schulen wäre es interessant, mögliche Erklärungen zu diskutieren. Im Hinblick auf Kinder mit geistigen Behinderungen ist davon auszugehen, dass bisher aufgrund der gegebenen gesetzlichen und schulischen Rahmenbedingungen grundsätzlich weniger schulische (Einzel-)Integration in Betracht gezogen wird als dies für andere Behinderungsarten der Fall ist. Ein deutlicher Hinweis

²⁰⁷ Diese Kategorie wurde immer dann verwendet, wenn in der untersuchten Akte mehrere Beeinträchtigungen in unterschiedlichen Bereichen genannt waren. Sie ist nicht identisch mit dem in der Behindertenhilfe häufig verwendeten Begriff der „schwerstmehrfachbehinderten Menschen“.

²⁰⁸ Da in einem Teil der Kreise Sprach- und Sinnesbehinderungen den körperlichen Behinderungen zugeordnet werden, dürfte der Anteil dieser Behinderungsarten tatsächlich höher sein als in der Aktenstichprobe ausgewiesen.

²⁰⁹ Vergleiche die Anmerkungen in der vorangehenden Fußnote.

darauf ist, dass in den Standortkreisen des Schulversuchs die Anteile der Schulbegleitungen für Kinder mit geistigen Behinderungen deutlich höher waren als in den übrigen Kreisen. Bei einer landesweiten Umsetzung der Schulversuchsregelungen sind somit steigende Anteile von Schulbegleitungen in dieser Behinderungskategorie zu erwarten. Ein weiterer Grund für die geringeren Anteile von Schulbegleitungen für Kinder mit geistigen sowie Sprach- und Sinnesbehinderungen könnte auch sein, dass für die schulische Integration dieser Zielgruppen primär sonderpädagogische Kompetenzen in der Verantwortung gesehen werden und daher Leistungen der Eingliederungshilfe im schulischen Kontext (im Vergleich zu den Kindertageseinrichtungen) weniger geeignet erscheinen.

- Der Großteil der Schulbegleitungen entfällt derzeit auf Schülerinnen und Schüler allgemeiner Grundschulen; der Anteil der Schulbegleitungen in der Sekundarstufe liegt unter 20 %. Mit dem Hineinwachsen der derzeit begleiteten Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe I ist bei unveränderten Rahmenbedingungen ein weiterer Anstieg der Zahl schulischer Integrationshilfen zu erwarten.
- Schulbegleitungen werden in insgesamt 17 % der untersuchten Fälle für den Besuch einer Sonderschule beantragt. Im Bereich der Sozialhilfe kamen Schulbegleitungen in Sonderschulen mit einem Anteil von über 20 % etwa doppelt so häufig vor als im Bereich der Jugendhilfe (10 %). Deutliche Unterschiede gibt es auch zwischen Schule und Elementarbereich: Hier entfielen lediglich 2 % der Integrationshilfen auf einen Schulkinder-
garten.²¹⁰ Aufgrund dieser unterschiedlichen Praxen zeigt sich ein Diskussionsbedarf über Tendenzen und Legitimationen von Eingliederungshilfen in Sondereinrichtungen.
- Sowohl im Elementarbereich als auch in Schulen werden Integrationshilfen am häufigsten für ein Jahr (Kalenderjahr, Kindergarten- oder Schuljahr) gewährt.
- Integrationshilfen im Elementarbereich wurden in der Aktenstichprobe - in Anlehnung an die früheren Richtlinien der Landeswohlfahrtsverbände - zu knapp drei Vierteln auf der Grundlage von (Einzel-)Pauschalen und zu knapp einem Viertel auf der Basis individuell bemessener Stundenkontingente oder Einzelhilfesätze gewährt. Dazu kommen wenige Fälle von Gruppenpauschalen. Die Vorgehensweisen von Sozial- und Jugendhilfeträgern unterschieden sich in den untersuchten Kreisen nur wenig. Trotz der mehrheitlichen Orientierung an Pauschalen haben einzelne Kreise Verfahren entwickelt, um auch individuell unterschiedlichen Bedarfen der Kinder gerecht zu werden. Schulbegleitungen wurden in allen Kreisen weit überwiegend auf der Basis einer individualisierten Bedarfsermittlung geleistet. Dies gilt sowohl für die Sozial- als auch für die Jugendhilfeträger.
- Für Schulbegleitungen wurden im Durchschnitt höhere finanzielle Leistungen (mit einem höheren Stundenumfang) gewährt als für Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen. Während sich die durchschnittliche Höhe der Leistungen zwischen Sozial- und Jugendhilfeträgern im Elementarbereich nur wenig unterschied (Sozialhilfeträger: 548 Euro pro Monat, Jugendhilfeträger: 521 Euro), waren die Unterschiede bei den Schulbegleitungen beträchtlich (Sozialhilfeträger: 708 Euro pro Monat; Jugendhilfeträger: 1.449 Euro). Hinter den Durchschnittswerten steht eine beträchtliche Varianz der Leistungshöhe im Einzelfall (von weniger als 100 Euro bis zu 5.000 Euro monatlich).

²¹⁰ Diese sind in Baden-Württemberg meist den Sonderschulen zugeordnet.

Es zeigten sich keine systematischen Unterschiede der Leistungshöhe zwischen Kreisen mit pauschalierter Leistungsgewährung und solchen, in denen individuell ermittelte Stundenkontingente oder Hilfesätze der Leistungsgewährung zu Grunde lagen.²¹¹

- Analog zur Leistungshöhe unterschied sich im Elementarbereich auch der durchschnittliche Stundenumfang der Integrationshilfe zwischen Sozial- und Jugendhilfe nur geringfügig (Sozialhilfeträger: 6,5 Stunden pro Woche; Jugendhilfeträger: 5,8). Auch bei den Schulbegleitungen war der Stundenumfang vergleichbar (Jugendhilfeträger: durchschnittlich 17,3 Stunden; Sozialhilfeträger: 15,5 Stunden pro Woche). Im Einzelfall variierte der zeitliche Umfang der Begleitung in Kindertageseinrichtungen zwischen 1,5 und 34 Stunden, bei der Schulbegleitung zwischen 2 und 45 Stunden (in einem Einzelfall). Dies verweist auf die sehr unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe der betroffenen Kinder und Jugendlichen.
- Für Integrationshilfen im Elementarbereich ist in den Sozialhilferichtlinien eine Unterscheidung zwischen pädagogischen und begleitenden Integrationshilfen vorgesehen. In den untersuchten Akten dominierten - über alle Behinderungsarten hinweg - pädagogische Hilfen: Rund 90 % der Kinder erhielten ausschließlich eine pädagogische Hilfe oder eine pädagogische Hilfe in Verbindung mit einer begleitenden Hilfe.

Schulbegleitungen sollen entsprechend der Sozialhilferichtlinien nur unterstützende und begleitende Hilfen leisten und keine pädagogisch-unterrichtlichen Tätigkeiten übernehmen. Dementsprechend sind die Kategorien „pädagogische Hilfen“ und „begleitende Hilfen“ im schulischen Kontext nur bedingt anwendbar: In den untersuchten Akten zur Schulbegleitung fanden sich nur wenige Fälle, in denen explizit pädagogische Hilfen genannt wurden. Dies lässt jedoch keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die tatsächlichen Tätigkeiten der Schulbegleiterinnen und -begleiter und deren Qualifikation zu.

137

- Integrationshilfen wurden in der Aktenstichprobe mehrheitlich von Fachkräften mit pädagogischer Qualifikation geleistet. Dies gilt für alle untersuchten Kategorien (Sozialhilfe- und Jugendhilfeträger, Elementarbereich und Schule) – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. So wurden im Bereich der Jugendhilfe mehr Schulbegleitungen durch pädagogische Fachkräfte geleistet als in der Sozialhilfe (im Elementarbereich waren die Anteile nahezu identisch. Kräfte ohne besondere Qualifikation (zum Beispiel Freiwilligendienst-Leistende) sowie ausgebildete Pflegekräfte wurden nahezu ausschließlich bei Integrationshilfen im Rahmen der Sozialhilfe beschäftigt. Der hohe Anteil pädagogisch qualifizierter Fachkräfte verweist auf die häufig komplexen Aufgaben von Assistenzkräften. Im schulischen Bereich wirft er insbesondere bei Schulbegleitungen nach dem SGB XII Fragen auf, da hier in Abgrenzung zur pädagogischen Tätigkeit der Lehrkräfte ausschließlich unterstützende und begleitende Hilfen in Schulen vorgesehen sind.
- Die Aktenanalyse zeigt, dass die Beschäftigungsformen von Integrationskräften im Elementar- und schulischen Bereich sehr unterschiedlich sind. Im Elementarbereich waren die Integrationskräfte überwiegend bei den Trägern der aufnehmenden Einrichtung beschäftigt - dies gilt sowohl für die Sozial- als auch für die Jugendhilfe. Bei den Schulbegleiterinnen und -begleitern war das Bild vielfältiger: Die Beschäftigung bei ambulanten

²¹¹ Während die beteiligten Sozialhilfeträger mit pauschalisierten Sätzen im Durchschnitt pro Monat etwas höhere Leistungen bewilligten als die Sozialhilfeträger mit individuell errechneten Stunden- und Hilfesätzen, war dies im Bereich der Jugendhilfe genau umgekehrt (geringere durchschnittliche Leistungshöhe bei Orientierung an Pauschalen).



Diensten freier Träger war ebenso verbreitet wie eine Anstellung beim Schulträger. Insbesondere im Bereich der Jugendhilfe wurde die Schulbegleitung häufiger auch von Honorarkräften geleistet, die vom Jugendamt beauftragt wurden. Die Vielfalt der Beschäftigungsformen insbesondere im schulischen Bereich verweist auf sehr unterschiedliche Modelle je nach Kreis, Leistungsträger (Sozial- oder Jugendhilfe) und Einzelfall.

4. Ergebnisse der Gruppendiskussionen - Eingliederungshilfe als integraler Bestandteil der Inklusion

Neben den Aktenanalysen wurden in den acht für die vertiefenden Untersuchungen ausgewählten Stadt- und Landkreisen Gruppeninterviews durchgeführt, um die Erfahrungen und Perspektiven unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure in das Forschungsvorhaben einzubeziehen.

Die Gespräche bezogen sich auf die Eingliederungshilfe als integrierten Bestandteil einer inklusionsorientierten Ausrichtung von Bildungsangeboten. Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen wurde eine Trennung zwischen Elementar- und Schulbereich vorgenommen. Pro Bereich gab es an jedem Standort ein Gruppeninterview, an dem unterschiedliche Zielgruppen teilnahmen: Sozialverwaltung (Sozialhilfe- und Jugendhilfeträger), Schulverwaltung (Staatliches Schulamt), Vertreterinnen und Vertreter von Städten, Fachdiensten und Assistenzkräften sowie der Eltern. Im Elementarbereich waren zusätzlich Frühförderstellen und Kindertageseinrichtungen (Träger sowie Erzieherinnen und Erzieher) beteiligt, im schulischen Bereich Vertreterinnen und Vertreter der Schulträger und Lehrerkräfte.

In den Gruppeninterviews wurden die Erfahrungen mit der Leistungsgewährung (Ablauf des Verfahrens) und Leistungserbringung (konkrete Umsetzung vor Ort und Zielüberprüfung) erfasst. Dabei wurden zunächst

139

- Gelingensbedingungen und Barrieren zusammengetragen.
- In einem zweiten Schritt standen die eigenen Möglichkeiten und Beiträge der Beteiligten zur Umsetzung inklusiver Bildung unter den gegebenen Rahmenbedingungen im Mittelpunkt.
- Zum Abschluss wurden perspektivisch grundlegende Weiterentwicklungsbedarfe und notwendige nächste Schritte auf unterschiedlichen Entscheidungsebenen angesprochen.

Zur Vorgehensweise

Der Zugang zu den Gesprächspartnerinnen und -partnern erfolgte überwiegend über die Landkreise, in Einzelfällen auch direkt über die Hochschulen. Die engere Auswahl und Einladung erfolgte über die Evangelische Hochschule Ludwigsburg.

Die große Zahl der Beteiligten im Feld und die notwendige Beschränkung der Auswahl auf eine überschaubare Gruppe von sechs bis acht Personen führten dazu, dass nicht in jedem Gruppeninterview alle Akteure und Perspektiven berücksichtigt werden konnten. Die Besetzungen waren je nach Interview unterschiedlich. Einige Teilnehmende hatten mehrere Funktionen im Feld: zum Beispiel als Vertreterin oder Vertreter der Stadt in den Funktionen als kommunaler Träger der Bedarfsplanung sowie als Träger von Kindertageseinrichtungen. Die Schulämter waren zum Teil durch Mitarbeitende der Arbeitsstelle Frühförderung vertreten, so dass auch hier von einer Person teilweise zwei unterschiedliche Perspektiven eingebracht wurden. Deshalb waren die Aussagen nicht immer trennscharf einer der einbezogenen Zielgruppen zuzuordnen.



Die Interviews wurden auf Band aufgenommen, vollständig transkribiert und anschließend in einem mehrstufigen Verfahren kategorisiert.

Die folgende Darstellung beginnt mit einer Zusammenschau der Ergebnisse der Gruppeninterviews. Im Anschluss daran werden die Perspektiven der beteiligten Akteursgruppen in separaten Kapiteln für jeden Bildungsbereich differenziert dargestellt.

4.1 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Gruppeninterviews

Übergreifende Themenstellungen

Die Zusammenfassung fokussiert wichtige Diskussionspunkte in den zentralen Handlungsfeldern des Hilfesystems in den Bildungswelten Kindertagesbetreuung und Schulen in einer übergreifenden Perspektive. In den Blick genommen werden neben den Integrationsleistungen der Eingliederungshilfe auch strukturelle und kulturelle Rahmenbedingungen auf Gesetzes- und Einrichtungsebene, da diese in den Diskussionen breiten Raum einnahmen.

- Die Auswertung hat gezeigt, dass die Differenzierung nach Akteursgruppen (Eltern, Lehrkräften/Erzieherinnen, Sozial- und Jugendhilfeträgern, Schulamt...) in zentralen Fragen nur geringe Bedeutung erhält. Es gibt zwar den akteursbezogenen Blick auf das Feld, insbesondere auf den eigenen Handlungsrahmen und die eigenen Beiträge. Gleichzeitig zeigen sich über alle Akteursgruppen hinweg gemeinsame Perspektiven auf zentrale Gelingensbedingungen, Problemfelder und notwendige Weiterentwicklungen.
- Auch im Hinblick auf die beiden Bildungswelten Tagesbetreuung und Schule gibt es viele Gemeinsamkeiten in der Bewertung von Ist-Situation und Weiterentwicklungsbedarfen. Im schulischen Bereich werden jedoch grundlegende strukturelle Probleme und Abgrenzungsschwierigkeiten und der sich daraus ergebende Handlungsbedarf sehr viel deutlicher betont als im Elementarbereich.
- Als bedeutsamste Trennlinien in den Gesprächen erwiesen sich die grundlegenden Haltungen der beteiligten Personen zu inklusiven Entwicklungen. Die Einstellungen zur Inklusion und deren Umsetzung gehen auch innerhalb der einzelnen Akteursgruppen zum Teil weit auseinander. Aktuelle Handlungsspielräume werden somit in der Praxis unterschiedlich bewertet und genutzt. Dies spiegelt sich wider in teilweise sehr unterschiedlichen Bedingungen und Angeboten der inklusiven Bildung an den einzelnen Standorten.

4.1.1 Aktuelle Problemfelder und Hemmnisse

Schwierige Auftragsklärung und Aufgabenabgrenzung - unklare Rechtslage

Aus Sicht der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer sind im Rahmen der Auftragsklärung für Assistenz in Kindertageseinrichtungen und Schulen folgende Fragen oft nicht hinreichend geklärt: Was beinhaltet die Hilfe? Was ist ihr Ziel? Wer hat was zu tun?

Die Abgrenzung in pädagogische und begleitende Hilfen erweist sich aus Sicht vieler Gesprächsteilnehmenden in der Praxis häufig als künstlich und nicht real. Dies wird vor allem im Schulkontext in der Mehrheit der Gespräche problematisiert. Zudem benennen die Interviewten verschiedentlich die Gefahr der inneren Delegation von Verantwortung von den Mitarbeitenden der Bildungseinrichtung auf die Assistenzkräfte (Assistenzkraft ist zuständig für das Kind mit Behinderung), die eine gemeinsame Übernahme der Verantwortung verhindere.

Die Auftragsklärung wird aus Sicht der Interviewten vor allem im schulischen Bereich durch eine unklare Rechtslage und uneinheitliche Rechtsprechung erschwert.

Hohe Elternverantwortung im integrativen System

Die Vertreterinnen und Vertreter der Eltern in den Gesprächsrunden betonten, dass die Integration ins Regelsystem derzeit noch keine selbstverständliche Leistung ist. Teilweise fühlen sich Eltern gegenüber Leistungs- und Einrichtungsträgern in der Rolle als „Bittsteller“.

Eltern müssten - so die Betroffenen - häufig die Kooperationsbeziehungen zwischen den Beteiligten herstellen und aufrechterhalten sowie Hilfen selbst ausfindig machen und organisieren. Dies ist mit hohen Anforderungen verbunden. Die Eltern verwiesen darauf, dass diese Leistungen nicht von allen Eltern erbracht werden können, da sie ein Mindestmaß an sozialem Kapital erforderten sowie kräftezehrend und zeitraubend seien. Dies berge die Gefahr einer Begrenzung integrativer Möglichkeiten auf Kinder und Jugendliche aus sozial privilegierten Familien.

Die Eltern beklagten darüber hinaus, dass sie in integrativen Situationen auf Leistungen der Sondereinrichtungen (z.B. integrierte Therapieangebote) verzichten müssen und erleben dies als eine Ungleichbehandlung. Insbesondere für berufstätige Eltern oder Kinder in Ganztagseinrichtungen erweist sich dies als Herausforderung.

Zudem thematisierten die Eltern, dass bei der Einzelintegration die Schülerbeförderung nicht analog zum Sonderschulbesuch geregelt ist, sondern von den Eltern selbst organisiert und finanziert werden muss. Diesbezüglich wird von Elternseite Handlungsbedarf gesehen.

Mangel an Verbindlichkeit und fehlende Finanzierungsgrundlagen erschweren Umsetzung inklusiver Bildung für Einrichtungsträger und Schulämter

Auch die Akteure aus dem Bereich der Kommunen, (sonstigen) Einrichtungsträger und Staatlichen Schulämter benannten als Hemmnisse fehlende Verbindlichkeit und Finanzierungsgrundlagen für die inklusive Gestaltung von Kindertageseinrichtungen und Schulen. Kommunen und Schulträger sahen in den Gesprächen keinen Spielraum für weitere Freiwilligkeitsleistungen. Die Bereitschaft, die primäre Verantwortung für die inklusive Gestaltung in das Aufgabenfeld der Regelsysteme einzubinden, sei vorhanden, aber geknüpft an eine entsprechende Verbindlichkeit und einheitliche Regelungen auf Landesebene.

Aufgabe, Funktion und Ziele der Eingliederungshilfe

Die Vertreterinnen und Vertreter der Eingliederungshilfe äußerten kritisch, dass in ihrer Wahrnehmung die Eingliederungshilfe immer häufiger als letztes Glied der Kette auf die Funktion als Leistungsträger reduziert werde. Die regelmäßige Inanspruchnahme bei der

Umsetzung inklusiver Bildung stehe dem gesetzlichen Grundgedanken der Eingliederungshilfe als subsidiäres System entgegen. Gefordert wurden klare Kriterien und Leistungsdefinitionen (Aufgaben, Funktion, Ziele) in Abgrenzung zu den Leistungen anderer Systeme (insbesondere der Einrichtungsträger, Städte und Gemeinden, Staatlichen Schulämter und des Landes) einschließlich der Definition, wann Integration/Inklusion als gelingend angesehen werden kann. In Klärungsprozesse (z.B. Bildungswegekonferenz) fühlen sich die Vertreterinnen und Vertreter der Eingliederungshilfe zum Teil nicht frühzeitig einbezogen. Hierdurch sei eine Hilfeplanung und Fallsteuerung zum späteren Zeitpunkt erschwert.

Insbesondere die Eltern monierten die häufig langwierigen Prozesse bis zur Bewilligung einer Integrationshilfe. Aus Sicht der Eingliederungshilfe sind längere Bearbeitungszeiten wesentlich bedingt durch gesetzliche Vorgaben, komplexe Bewilligungsvoraussetzungen und die häufig zeitintensive Beschaffung der erforderlichen Unterlagen. Angesichts der notwendigen Klärungsprozesse erfolgt aus Sicht der Mitarbeitenden der Sozial- und Jugendhilfeträger die Antragstellung teilweise zu spät.

Gefahr der Ausgrenzung durch individuelle Assistenz

Einen kritischen Aspekt des Assistenzmodells sehen Interviewte darin, dass durch eine zusätzliche Assistenzkraft die eigentliche Absicht, eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen, durch Überfürsorge verhindert werden kann. Einzelintegrationen können nach Einschätzung der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer dazu führen, dass sich die Kinder durch eine enge Bindung an die Assistenzkraft isoliert von anderen Kindern und als „besonders“ erleben. Die Gefahr der Delegation der Verantwortung vom „Regelsystem“ an die Assistenzkraft wurde bereits angesprochen. In Gesprächen im Elementarbereich wird die Option, dass Kinder nur dann die Kindertageseinrichtung besuchen dürfen, wenn die Assistenzkraft da ist, problematisiert.

Unsichere Anstellungsverhältnisse von Assistenzkräften und ungeklärte Weisungsbefugnisse

Die Akquise von Fachkräften erweist sich vor dem Hintergrund der prekären und fragilen Anstellungsverhältnisse von Assistenzkräften und des Fachkräftemangels (Kindertagesbetreuung) beziehungsweise der fehlenden Assistenzkräfte (Kita- und Schulbereich) als schwierig. Dies wurde in allen Gesprächen problematisiert. Für viele Teilnehmende stellte sich die Frage, ob bei weiter steigenden Fallzahlen die zusätzlichen Einzelintegrationen inhaltlich-pädagogisch noch sinnvoll und zu finanzieren seien.

Die Anstellungsbedingungen von Assistenzkräften und ungeklärte Weisungsbefugnisse wurden von den Teilnehmenden durchweg kritisch bewertet. Dies gilt aus Sicht von Gesprächsteilnehmenden auch bei einer Anbindung an die Schulträger. Tendenziell wurde für eine vertragliche Anbindung und Poolbildung beim Schulamt oder direkt bei der Schule votiert. Wenn mehrere Kinder mit Assistenzbedarf die gleiche Einrichtung besuchen, wird eine Bündelung der Assistenz bei einer Kraft als sinnvoll angesehen (an Stelle einer Vielzahl geringfügig beschäftigter Helferinnen und Helfern).

Die Beschäftigung bei den Eltern wurde von den Beteiligten kritisch bewertet, da Eltern hier in eine Arbeitgeberrolle kommen. Gleichzeitig könnten sie die arbeitsvertragliche Verantwortung und arbeitsrechtliche Garantien nicht übernehmen, da Dauer und Höhe der Leistung von anderen bestimmt werden.



Herausforderung: Kontinuität von Beziehungen und Unterstützung sicherstellen

Im Zusammenhang mit den unsicheren Anstellungsverhältnissen und der meist nicht durchgehenden Präsenz einer Assistenzkraft stellte sich für die Interviewten auch die Frage nach der Kontinuität von Beziehungen und Unterstützungsleistungen.

4.1.2 Gelingensbedingungen und notwendige Weiterentwicklungen

Kooperation und Dialog der beteiligten Systeme und Fachkräfte auf Augenhöhe

In allen Interviews wurde betont, dass integrative und inklusive Gestaltungsprozesse Kommunikation und Kooperation erfordern. Sowohl im Elementar- als auch im Schulbereich wurden gut strukturierte und kontinuierlich geführte Kooperationen als Schlüsselfaktoren genannt. Begründet wurde dies damit, dass viele Akteurinnen und Akteure zusammenspielen müssen, damit Inklusion gelingen kann. Die Bedeutung der „Runden Tische“ für eine passgenaue Hilfeplanung und gelingende Prozessentwicklung, ihr frühzeitiger und regelmäßiger Einsatz, wurde allseits hervorgehoben. Auf personaler Ebene wurden das Offen-Sein, die auf Augenhöhe stattfindende Zusammenarbeit und das Engagement jedes Einzelnen als Gelingensbedingungen in allen Gesprächsgruppen thematisiert.

Kritisch angesprochen wurde, dass sich der Mehraufwand für Kooperation, Kita- und Klassenbegleitung, Hilfeplanbeteiligung und Zusammenarbeit in bestehenden Regelungen der beteiligten Systeme personell und finanziell nicht abbildet - und der zusätzliche Aufwand zum Teil auch nicht zu leisten ist. Als bedeutsames Hemmnis für gelingende Kooperation wurden auch die Systemgrenzen von steuerfinanzierten Leistungen (Sozialhilfe) und Versicherungsleistungen (zum Beispiel Leistungen der Krankenkassen) gesehen. Es wurde mehrfach gefordert, dass die Grenzen durchlässiger werden und stärker als bisher in gemeinsamen Prozessen gemeinsam finanzierte Hilfen entwickelt werden müssen. Im Zusammenhang mit der Thematisierung von Kooperation wurde auch Interdisziplinarität sowie deren verbindliche Regelung und Festschreibung eingefordert.

Mehr Transparenz und Abstimmung durch Hilfen aus einer Hand - systemübergreifende Anlauf- und Koordinierungsstellen

In allen Interviews wiesen Eltern, aber auch andere Beteiligte, darauf hin, dass ein „Weiterreichen“ von Eltern und die vielen Wege, die sie gehen müssen, um individuelle Hilfen für die schulische Integration zu erhalten, nicht zielführend sind. Zum anderen wurde moniert, dass die unterschiedlichen Leistungen unübersichtlich, zu wenig transparent und den Antragsberechtigten oft nicht bekannt sind.

Deshalb, so der Tenor der Interviewten, sollten die Hilfen in Zukunft verstärkt (wie) aus einer Hand erfolgen.

Zwei Lösungsansätze wurden in den Diskussionen angesprochen:

- Der erste geht davon aus, dass die Zuständigkeiten auch zukünftig auf mehrere Systeme verteilt sind. In diesem Fall ließen sich Synergieeffekte durch eine verbesserte inhaltliche Abstimmung, eine gemeinsame Ressourcenverantwortung und gemeinsame Planung erzielen. Zur Umsetzung wurde sowohl im Bereich der Kindertagesbetreuung als auch im

schulischen Bereich die Einrichtung einer koordinierenden Anlaufstelle für notwendig erachtet, die mit entsprechenden Kompetenzen und Entscheidungsbefugnissen ausgestattet ist. Bezüglich der Verortung einer systemübergreifenden Anlauf- und Koordinierungsstelle und deren Entscheidungskompetenz über das eigene System hinaus gab es bei den Interviewten zum Teil unterschiedliche Sichtweisen.

Die Aufgabe einer solchen Koordinationsstelle könnte nach Vorstellung der Beteiligten darin bestehen, die individuelle (Gesamt-)Bedarfsfeststellung vorzunehmen und auf dieser Basis Ressourcen zu erschließen und auszuhandeln. Gerade einer gut organisierten Auftragsklärung wurde von allen Seiten eine hohe Bedeutung für eine gelingende Inklusion beigemessen. Grundsätzlich soll die Koordinationsstelle aus Sicht aller Beteiligten Transparenz von unterschiedlichen (Teil-)Leistungen, Verfahrenswegen und eine Verbesserung des Wissensaustauschs aller Beteiligten herstellen.

- Beim zweiten, sehr grundlegenden Lösungsansatz, werden die Zuständigkeiten für inklusive Bildungsprozesse in einem System gebündelt. Die Interviewten sahen im schulischen Bereich in der alleinigen Zuständigkeit des Landes (Kultusministerium und Staatliche Schulämter) und der allgemeinen Schulen für alle Leistungen (einschließlich Schulbegleitung) sowie einer koordinierten Umsetzung durch die Staatlichen Schulämter mehrheitlich eine positive und zielführende Option. Je nach Akteursgruppe wurde die Möglichkeit einer ergänzenden pauschalen Beteiligung der Eingliederungshilfe an der Finanzierung der Schulbegleitung unterschiedlich bewertet.

144

Vereinzelt wurde auch im Bereich der Kindertageseinrichtungen über eine Neuverteilung der Zuständigkeiten diskutiert. Im Sinne der Kostenneutralität beziehungsweise des Kostenausgleichs wurde unter anderem vorgeschlagen, die Gesamtverantwortung im Bereich der Kindertagesbetreuung den Kommunen zuzuordnen (gegebenenfalls einschließlich Kommunalisierung der Schulkinderäte und deren Zuweisung zum System der Kindertagesbetreuung im Rahmen der Schulgesetzänderung). Dadurch könnten „Hilfen aus einer Hand“, die sich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer wünschten, leichter realisiert werden.

Qualifizierung der allgemeinpädagogischen Systeme - Förderung inklusiver Haltungen und Konzepte

Eine inklusive Kindertagesbetreuung oder Beschulung, die über die gemeinsame Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung hinausweist und den Umgang mit Vielfalt und Heterogenität - also das „Wie“ des Miteinanders - thematisiert, erfordert nach Einschätzung der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer einen Entwicklungsprozess, der die gesamte Einrichtung (das Gesamtteam) umfasst und mit einer Konzeptionsentwicklung verbunden ist. Die inklusive Haltung und der Wille zur Inklusion in den Einrichtungen wurden in den Gesprächen durchgängig als Voraussetzung für gelingende Prozesse genannt. Die Herstellung eines inklusionsförderlichen Klimas ist für die Interviewten eine Leitungsaufgabe und muss auch vom Träger unterstützt werden. An den Orten, an denen bei allen Beteiligten ein Wille zur Inklusion vorhanden ist, kommen - so die Gesprächsteilnehmenden - bereits jetzt gute Prozesse zustande, auch wenn passgenauere Rahmenbedingungen die Arbeit erleichtern und die Nachhaltigkeit inklusiver Entwicklungen sicherstellen würden. Eine inklusive Haltung zu entwickeln bedarf nach Einschätzung der Interviewten einer Qualifizierung und positiver Beispiele. Der Bedarf an Qualifikation von Allgemeinpädagoginnen und -pädagogen im

Rahmen der Aus- und Weiterbildung wurde in den Gesprächsrunden durchgängig thematisiert. Im schulischen Bereich bieten die Staatlichen Schulämter bereits regionale Fortbildungen an. Trotzdem sind nach Einschätzung der Interviewten angemessene und vertiefende Qualifizierungsangebote sowohl im Bereich der Kindertagesbetreuung als auch im Schulbereich weiter auszubauen.

Gleichzeitig wurde angemerkt, dass aufgrund fehlender Erfahrungen oder auch fehlender Bereitschaft inklusive Haltungen vielerorts nicht kurzfristig zu erreichen seien. Aus der Perspektive der unterschiedlichen Akteursgruppen beziehen sich fehlende Erfahrung und Bereitschaft nicht ausschließlich auf die pädagogischen Fachkräfte, sondern umfassen das gesamte soziale Feld der Kindertageseinrichtungen und Schulen - auch die Elternschaft.

Die Einzelintegration wurde in diesem Kontext von den Interviewten auch kritisch bewertet. Ihr Nachteil liege darin, dass sie unter den jetzigen unzureichenden Rahmenbedingungen besonders abhängig von Haltungen - also der Offenheit und Bereitschaft - einzelner Entscheidungspersonen sei.

Einbindung heil- und sonderpädagogischer Unterstützung in die Regelsysteme

Der Bedarf an fachlicher Unterstützung im Regelsystem wurde von der Mehrzahl der Gesprächsbeteiligten geäußert. Weitgehende Einigkeit bestand hinsichtlich der Notwendigkeit sonder- und heilpädagogischer Kompetenzen in allgemeinen Kindertageseinrichtungen und Schulen. Die Vorstellungen zur Umsetzung waren jedoch unterschiedlich: Sie reichen von interdisziplinären Teams in Kindertageseinrichtungen und der Anstellung von Sonderpädagoginnen und -pädagogen als festem Teil der Teams an allgemeinen Schulen bis hin zum Erhalt der Sonderschulen mit zusätzlichem ambularem Auftrag. Das sogenannte Rucksackmodell - jedes Kind bringt seine individuellen Hilfen aus der Sonderschule mit - wurde von Teilen der Interviewten ambivalent eingeschätzt. Hier fehlen aus Sicht der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer häufig sowohl die notwendigen Ressourcen als auch die notwendige Kontinuität in der Zusammenarbeit mit der Regelschule (Periodizität).

Einzelne Gesprächsteilnehmerinnen äußerten sich skeptisch, ob das sonderpädagogische System eine tragende Rolle bei der Entwicklung der inklusiven Bildung spielen könne, da es selbst um seinen Erhalt fürchten müsse. Grundsätzlich sahen die Teilnehmenden auch im sonderpädagogischen Bereich einen Bedarf an Qualifizierung, um inklusive Prozesse in Regeleinrichtungen mitgestalten zu können.

Anpassung der Ausstattung, Organisations- und Prozessstrukturen im Regelsystem

Räumliche Voraussetzungen für inklusive Bildungsangebote umfassen sowohl die architektonische Barrierefreiheit (vergleiche die Regelungen der Landesbauordnung) als auch Möglichkeiten für integrierte Therapieangebote. Im Bereich der Kindertagesbetreuung wurden zusätzliche Räume für Rückzug, Kleingruppenarbeit und Intensivkooperation (Regel- und Schulkinder unter einem Dach) genannt, die bisher nicht in den Flächenvorgaben für Kindertageseinrichtungen berücksichtigt sind. Folglich bedarf es veränderter Raumprogramme für inklusive Bildungseinrichtungen. Dies wurde analog auch für Schulraumplanungen thematisiert.

Organisatorisch befürwortete die Mehrzahl der am Gespräch Teilnehmenden im schulischen Bereich das Modell der Gruppenbildung (in Schwerpunktschulen) gegenüber der Einzelin-

tegration. Gruppenbezogene Lösungen sind nach Einschätzung der Interviewten zumindest in städtischen Gebieten zu realisieren, während sich die Umsetzung im ländlichen Raum und in Flächenlandkreisen eher schwierig gestaltet und Vorteile der gemeinsamen Beschulung (keine Fahrtstrecken, außerschulische Kontaktmöglichkeiten in der Nachbarschaft) aufhebt. Eltern wünschten sich zumindest im Grundschulbereich eine wohnortnahe Beschulung.

Kritisiert wurde von Teilnehmenden aller Akteursgruppen, dass Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot bisher nicht zum Klassenteiler der allgemeinen Schule zählen. Dies hat nicht zuletzt die Folge, dass die Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen lediglich einen „Gaststatus“ haben und die höhere Gesamt-Schülerzahl nicht berücksichtigt wird. Hier wurde allgemein gefordert, die betroffenen Kinder und Jugendlichen als „Zählkinder“ zu berücksichtigen und integrative Klassen zu verkleinern. Um Leistungen aus beiden Systemen (dem allgemein- und sonderpädagogischen System) abzusichern, wurde vor dem Hintergrund der derzeit existierenden Parallelstruktur auch vorgeschlagen, dass Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in beiden Systemen gezählt werden.

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule stellt nach Auffassung vieler Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer eine besonders große Hürde dar. Die Übergangsgestaltung benötigt einen wesentlich längeren Vorlauf in der Zusammenarbeit, damit ein Einstieg rechtzeitig vor Schulbeginn und bedarfsorientiert in Bezug auf Assistenzleistungen möglich ist.

146

Politischer Wille zur Gestaltung inklusiver Systeme und Prozesse

An verschiedenen Stellen in den Gesprächen wurde auf die Bedeutung des politischen Willens zu inklusiven Entwicklungen in Kindertageseinrichtungen und Schulen hingewiesen und die fehlende Verbindlichkeit problematisiert. Klärungsbedarf zeigte sich auch im Hinblick auf die Zuständigkeiten der unterschiedlichen Systeme - bis hin zur Schnittstelle zwischen Kultus- und Sozialministerium.

Rechtssicherheit für eine inklusive Teilhabe am Regelsystem war eine zentrale Forderung. Gleichzeitig wurde von den Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Gruppen die Sorge geäußert, dass mit dem Rechtsanspruch ein Qualitätsverlust einhergehen könnte, wenn nicht parallel die Rahmenbedingungen in allgemeinen Kindertageseinrichtungen und Schulen angepasst werden.

Auf struktureller Ebene wurde von den Teilnehmenden in der „großen Lösung“ (Zusammenführung der Sozial- und Jugendhilfe für Kinder und Jugendliche), eine Chance gesehen, um die getrennten Zuständigkeiten vor allem im Elementarbereich zu überwinden.

4.1.3 Weiterführende Gedanken aus der Perspektive der Forschung

Aus Forschungsperspektive stellt sich bei der Analyse der Gespräche immer wieder die Frage, ob das derzeitige ausdifferenzierte System mit seinem hohen Zeitaufwand und Einsatz an personellen Ressourcen für die Organisation und Gestaltung von inklusiven Alltagsstrukturen eine Überforderung der Praxis darstellt beziehungsweise einen nicht angemessenen Aufwand beinhaltet. Die Ausdifferenzierung in Sondersysteme und Spezialisierung der Hilfen

bringt ein unauflösbares Dilemma: vielfältige spezifische Kompetenzen, die in der Fläche nicht zur Verfügung stehen und insbesondere in einem Stadt-Land-Gefälle bemerkbar werden.

Mit dem Wunsch nach einer Koordinationsfunktion im Regelsystem und einer interdisziplinären Besetzung der Regeleinrichtungen wird deshalb eine Richtung vorgeschlagen, die durch eine Bündelung von ganz spezifischen Kompetenzen in einem Beratungszentrum (Kompetenzteam) eine entsprechende Ergänzung erfahren könnte. Aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen könnte dies bedeuten, dass die große Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen, die bisher ausgegrenzt sind, im Regelsystem begleitet werden könnten, die notwendigen Beratungen und Hilfestellungen bei besonders schwierigen Unterstützungsleistungen könnten aus dem Beratungszentrum erfolgen.

Diese Entwicklung bedarf einer Einbettung und entsprechender Rahmenbedingungen, die Inklusion in einem weiten Verständnis begreifen und nicht auf Kinder mit Behinderungen begrenzen. Die Folge eines solchen Verständnisses könnte sein, dass Einzelfallhilfe im Rahmen der Eingliederungshilfe noch stärker den Status einer Ausnahmeregelung bekommen könnte.

In den Gesprächen wurde diese gesamtgesellschaftliche Aufgabe angesprochen und darauf verwiesen, dass es bei der inklusiven Gestaltung um einen Veränderungsprozess geht, der weit über das Bildungssystem hinaus in die Gesellschaft hineinreicht und der eine neue Sichtweise auf Vielfalt und Unterschiedlichkeit erfordert.

147

Differenzierung zwischen „steuern“ und „beisteuern“ - beides ist notwendig!

Die dargestellten Diskussionen über die Koordinations- und Steuerungsfunktion bei einer inklusiven Ausgestaltung der Regelinstitutionen erfordern aus Sicht der Forschung einige Richtungsänderungen, auch für die Eingliederungshilfe. Für die Betrachtung inklusionsorientierter Ansätze stellt sich die Frage: Was hat die Eingliederungshilfe im Bildungsbereich zu steuern? Ist hier nicht vielmehr ein Beisteuern die angemessene Aufgabe, sofern die Regelsysteme Kindertageseinrichtung und Schule den Bildungsauftrag und die originäre Aufgabe bekommen, ein Angebot für alle Kinder zu realisieren? Im Bildungssektor sind Kindertageseinrichtung und Schule als Lebensphasenbegleiter zu verstehen. Die Bildungsinstitutionen bilden eine zeitlich befristete Begleitung in den Lebensbiografien an.

Eingliederungshilfe als Lebensbegleiter für Menschen mit wesentlichen Behinderungen kann ihren Steuerungsfokus auf das gesamte Umfeld richten und ihr Teilhabemanagement mit dem Blick auf eine barrierefreie und chancengleiche (Bildungs-)Teilhabe in der Lebensbiografie ausrichten. Übergänge sind hierbei von besonderer Bedeutung. Das implementierte Fallmanagement in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs kann hier ein wichtiger Anknüpfungspunkt sein. Als Ansprechpartner und Berater für personenzentrierte passgenaue Hilfe können die Stadt- und Landkreise unter Berücksichtigung vorhandener Ressourcen (sozialräumliche Perspektive) flexible, regionale Dienstleistungsangebote entwickeln helfen.

4.2 Elementarbereich

In diesem Abschnitt erfolgt die Darstellung der Ergebnisse der Gruppendiskussionen für den Elementarbereich aus der Perspektive der einzelnen, an den Diskussionen beteiligten Gruppen über die vier zentralen Aspekte:

- Gelingensbedingungen und
- Problemlagen der aktuellen Praxis der Einzelintegration;
- eigene Beiträge zur Umsetzung inklusiver Bildungsprozesse und
- Perspektiven und Voraussetzungen einer inklusiven Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen.

An den Gesprächen im Elementarbereich nahmen insgesamt 61 Personen teil: Einige von ihnen vertraten mehrere Funktionen und Rollen im Hilfeprozess. Insgesamt ergab sich die folgende Besetzung: Eltern (9); Assistenzkräfte/Fachdienste (10); Leitung und Mitarbeitende von Kindertageseinrichtungen (10); Träger von Kindertageseinrichtungen (1); Frühförderung (9); Staatliches Schulamt (4); Kommunen in ihrer Zuständigkeit für Bedarfsplanung, Fach- beziehungsweise Abteilungsleitung Kita, (2); Stadtkreise oder Delegationsstädte in ihrer Funktion als Sozial- oder Jugendhilfeträger (5) und Landkreise in ihrer Funktion als Sozialhilfeträger (8) und Jugendhilfeträger (3).

148

4.2.1 Gelingensbedingungen im Elementarbereich

Zentrale Schlüsselbegriffe und Themen bei den Gelingensbedingungen waren:

- Inklusive Grundhaltungen,
- Offenheit,
- Zusammenarbeit und Vernetzung sowie
- eine transparente und klar strukturierte Auftragsklärung.

Aspekte, die sich auf die Qualität der Beziehungen und das Grundverständnis der Arbeit beziehen, spielten somit über alle Akteursgruppen hinweg eine tragende Rolle.

Die beteiligten **Eltern** bewerteten positiv, dass Integrationshilfen grundsätzlich gewährt werden und auch Kindern mit Behinderung den Weg in eine Regeleinrichtung ermöglichen.

Die wichtigsten Bedingungen für eine gelingende Hilfe sind aus der Elternperspektive inklusive Haltungen und eine auf Augenhöhe stattfindende Zusammenarbeit der unterschiedlichen Beteiligten im Feld. Das zeigt sich unter anderem:²¹²

²¹² Die Verschlüsselungszeichen hinter den Zitaten ergeben sich aus den drei Aspekten: Zielgruppe, Gesprächsort und Seitenzahl der Transkription.



- in der Kindertageseinrichtung durch:
 - das Willkommen- und Aufgehobensein der Eltern und Kinder in den Einrichtungen
 - eine angemessene Unterstützung durch Assistenzkräfte
 - aktives Engagement und Verantwortungsübernahme der Kita-Mitarbeiterinnen und Gruppenleitungen sowie
 - pädagogische Fachkräfte, die das Kind motivieren können

„Wenn die Einrichtung, also da hängt dann schon - glaube ich - viel einfach am Team, an den einzelnen Fachkräften. Wenn die sich engagieren, dann ... klappt es mit den Kindern in der Gruppe, dann sind die Kinder auch in der Gruppe gut aufgenommen.“ (EH 1)

- in der Kooperation und Zusammenarbeit durch:
 - die positive Erfahrung von Unterstützungsleistungen durch Fach- und sonderpädagogische Dienste
 - den regelmäßigen Austausch aller Beteiligten, unter anderem mithilfe von Runden Tischen
 - die leichtere Kontaktherstellung der Eltern zu Einrichtungen, die schon vor der Kindergartenzeit Kontakt zur Frühförderung hatten
- bei der Organisation der Hilfe durch transparente Verfahrenswege, die Eltern ebenso als bedeutsam erleben.

149

Aus Sicht der beteiligten **Fachdienste und Integrationskräfte** hängen gelingende Prozesse vor allem von folgenden Faktoren ab:

- Offenheit der Einrichtungen und der Eltern;
- „Runden Tischen“, die den Austausch und die Vernetzung sowie den gemeinsamen Blick auf die Situation ermöglichen.
- Verfahrenselementen, die die Arbeit unterstützen. Zum Beispiel: ein klares Procedere, eine intensive Auftragsklärung sowie die Möglichkeit zur flexiblen Gestaltung der Eingliederung.
- Auch die Möglichkeit zur Begleitung mehrerer Kinder in einer Einrichtung wird als bedeutsam eingeschätzt.

„Ich denke, wichtig ist immer diese Chemie zwischen allen Beteiligten, dass eine Atmosphäre entsteht, wo sozusagen gegenseitige Wertschätzung da ist ... in der jeder sozusagen auch seine Grenzen mitteilen kann und seine Chancen erkennt und auch seine Kompetenzen spiegelt, die er einbringt. ... das erfolgt in runden Tischen ... und dieser Austausch ermöglicht, dass wir alle in unseren Rollen spüren, dass es nur gemeinsam geht und das spürt auch das Kind. Und wir wachsen gegenseitig eigentlich in dem Prozess.“ (FD E 4)

Als weitere Grundvoraussetzung wurde von einzelnen Beteiligten angesprochen, dass überhaupt genügend qualifizierte Assistenzkräfte zur Verfügung stehen. Vereinzelt wurden als



weitere Gelingensbedingung überschaubare Gruppenstrukturen in den Kindertageseinrichtungen thematisiert.

Die an den Gesprächen beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von **Kindertageseinrichtungen** nannten als Gelingensbedingungen überwiegend: eine gute Partnerschaft und Zusammenarbeit mit den Eltern sowie eine gelungene Kooperation mit Fachdiensten, therapeutischen Kräften und dem Träger der Eingliederungshilfe, zum Beispiel im Rahmen des Austauschs in Form von „Runden Tischen“.

„Wir haben immer so einen runden Tisch, alle halbe Jahre, wo wir dann auch den Hilfeplan erstellen und dann wird ja auch einmal im Jahr dann festgelegt, wie geht jetzt die Eingliederungshilfe weiter. Das ist schon wichtig. „ Was ich sehr positiv finde, ist, dass Frau N.N (Sonderpädagogische Beratungsstelle), und der Herr N.N. (Sozialamt), dass die einfach dem Team auch nochmal oder den Erzieherinnen nochmal sehr beratend zur Seite stehen und auch für die Integrationskräfte einfach nochmal beratend da sind“ (KG G 2)

Darüber hinaus sind aus Sicht der Kindertageseinrichtungen bedeutsam:

- eine offene und positive Haltung des eigenen Teams sowie
- eine inklusive Konzeption der Einrichtung mit individuellen Begleit- und Förderkonzepten, die auch eine gute Einbindung der Assistenzkräfte in die Gruppenarbeit ermöglichen;
- eine zeitnahe und genaue Auftragsklärung der Assistenz und
- der flexible Einsatz der Eingliederungshilfe beziehungsweise von heilpädagogisch qualifizierten Kräften.

150

Auf das einzelne Kind bezogen werden Gelingensbedingungen teilweise abhängig von der Schwere der Behinderung, den räumlichen Voraussetzungen in der Einrichtung sowie der Gruppengröße gesehen.

Aus der Perspektive der **Frühförderung** sind drei Themenbereiche als Gelingensbedingungen hervorzuheben:

- eine eindeutige Auftragsklärung auf der Basis einer fundierten Diagnostik,
- genügend Zeit für die Auftragsklärung sowie
- eine gute Zusammenarbeit aller Beteiligten und „Runde Tische“.

Weitere Faktoren beziehen sich auf strukturelle Gegebenheiten und Haltungen der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen:

- die Offenheit der Erzieherinnen, sich auf die spezifische Situation einzulassen, und die Bereitschaft der Gruppenleitung, Verantwortung für das Kind mit Behinderung zu übernehmen;

„Das erste ist natürlich immer, so banal es klingt, aber so wichtig ist es, dass sich wirklich alle darauf einlassen“ (FF H 6)

- vorteilhaft sei die Möglichkeit, mehrere Kinder mit einer Behinderung in einer Gruppe betreuen zu können sowie
- ein beschützender Rahmen durch feste Gruppenstrukturen.

Aus **Trägerperspektive** sind

- gute Kooperationsbeziehungen innerhalb und außerhalb der Einrichtung,
- klare Bedingungen für die Integrationshilfe sowie
- konzeptionelle Grundlagen in den Einrichtungen

wichtige, auch von den jeweils handelnden Personen abhängige, Gelingensbedingungen.

„als gelingende Faktoren sehe ich wenn es eben zwischen der Tageseinrichtung und mir eine gute Kooperation oder einen guten Austausch gibt, ... wenn Eltern da mitarbeiten, also wenn einfach da gemeinsam ein Gespräch dann auch in der Tageseinrichtung stattfinden kann und eben man gemeinsam mit den Eltern abwägen kann, wie sieht's denn aus. ...Was mir auch eine Hilfe ist, wenn ich eben einfach, auch schon jetzt mit dem Landratsamt, dann den Umfang auch schon weiß.“ (KT E 5)

Vertreterinnen und Vertreter der **Kommunen** sahen in „Runden Tischen“ zur Klärung der Bedarfe und Organisation der Hilfen die zentrale Voraussetzung für ein gelingendes Zusammenwirken. Dazu gehören aus ihrer Sicht auch kurze Wege und gut organisierte transparente Abläufe sowie offene Begegnungen. Bei der Organisation von Assistenz wird eine flexible Ausgestaltung der Arbeitsstunden von festangestellten Teilzeitkräften unterstützend für gelingende Prozesse bewertet.

„Für uns ist festzuhalten, dass das Verfahren recht gut läuft, dass es Ablaufpläne gibt, dass das Verfahren aus unserer Sicht sehr transparent ist, auch in Zusammenarbeit mit dem Kindergarten, mit Fachdiensten. ... Dann ganz ganz wichtig, ... frühzeitig dann auch alle Akteure an den runden Tisch zu bekommen. Da ist für uns, auch aus der Erfahrung her, ganz ein zentraler Punkt diese konkrete Benennung des Bedarfs, Vielleicht zu den Gelingens-Bedingungen nochmal ganz kurz, diese Bereitschaft zum konstruktiven Austausch, ...“ (KA 4/5)

Von den Vertreterinnen und Vertretern des **Staatlichen Schulamts** wurden die offene Kommunikation mit Eltern, die kurzen Wege zu den Ämtern, der Einbezug der Beratungsstellen im Elementarbereich und die Bereitschaft der Erzieherinnen, fachliche Unterstützung anzunehmen, als Gelingensbedingungen angeführt. Ein weiterer, bisher nicht genannter Faktor, ist die Unterstützung inklusiver Prozesse durch Spielkameradinnen und -kameraden ohne Behinderung, die häufig ganz selbstverständlich Kontakte knüpfen und Hilfe anbieten.

„Also ich erlebe das Bewilligungsverfahren als sehr gut, man kann direkt in Kontakt treten, ... dann sind die Wege einfach sehr kurz, das erlebe ich als sehr positiv ... Ansonsten erlebe ich es als positiv, dass wir als Sonderpädagogische Beratungsstelle bei diesen Plangesprächen, ... auch mit dabei sind an diesen runden Tischen und auch aus unserer Sicht beitragen können, was es an Fördermaßnahmen für dieses Kind anfällt.“ (SA F 7)

Auch aus der Perspektive der **Sozial- und Jugendhilfeträger bei den Stadt- und Landkreisen** stehen die „Runden Tische“ und die Netzwerkarbeit für eine gelungene Zusammen-



arbeit, gemeinsame Lösungswege und Verantwortungsübernahme. Ebenso bedeutsam seien:

- die sorgfältige Klärung des Bedarfs und des daraus ableitbaren Auftrags der Assistenz, unterstützt durch fundierte Diagnosen und Stellungnahmen von Fachdiensten;
- transparente Verfahren zur Bedarfsermittlung;
- die frühe Einbeziehung aller Beteiligten, damit genügend Zeit für notwendige Abstimmungs- und Klärungsprozesse zur Verfügung steht;
- eine ausreichende Zahl qualifizierter Fachkräfte, die pädagogische Assistenz übernehmen können, aber auch
- inklusionsfördernde Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen (zum Beispiel ein guter Personalstock oder spezifische Ressourcen für die Unterstützung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf) sowie
- die Übernahme der Verantwortung für Inklusion durch die Träger der Einrichtungen.

Mit dem Orientierungsplan und den damit verbundenen Verfahren zur Dokumentation stehen aus Sicht der Sozial- und Jugendhilfe bereits heute gute Grundlagen für die inklusive Arbeit zur Verfügung.

152

„was zum guten Gelingen beiträgt ...ist erst mal die Bereitschaft, auch der Enthusiasmus der Erzieherinnen in den Kindergärten, die Bereitschaft der Eltern, mitzuarbeiten, das zeigt sich immer wieder. Wenn das stimmt, dann kann Inklusion, ...funktionieren ... das ist das A und O. Ich denke, es war auch hilfreich, dass die Eingliederungshilfe mittlerweile den Fokus da ein bisschen drauf gelegt hat, dass da in den letzten acht Jahren auch ein gewisser Umdenkprozess stattgefunden hat, ... dass eben der Ansatzpunkt der Hilfegewährung so früh wie möglich besetzt wird, das war beim Landeswohlfahrtsverband noch anders, da haben wir in unserem Turm gesessen und gewartet, bis die Raubritter kommen, um uns dann zu verteidigen und diese Denke ist ziemlich weg, nicht ganz, aber ziemlich weg. (SD G 9)

4.2.2 Aktuelle Herausforderungen, Hürden und Problemstellungen

Die folgenden Darstellungen beziehen sich auf schwierige Erfahrungen mit der aktuellen Praxis der Integrationshilfen im Sinne von Hürden, Hindernissen, Problemstellungen und Herausforderungen? Die verschiedenen beteiligten Gruppen identifizierten und gewichteten aktuelle Herausforderungen aufgrund ihres jeweiligen Auftrags und ihrer Position im Feld teilweise unterschiedlich. Deshalb werden zunächst die wichtigsten Problemfelder detailliert aus der Perspektive der einzelnen Akteursgruppen und im Anschluss die zentralen Herausforderungen prozessorientiert dargestellt.

Aus der **Elternperspektive** zeigte sich in allen Gesprächen, dass Eltern nicht geklärte Zuständigkeiten und das Fehlen von Ansprechpersonen als sehr schwierig erfahren. Dazu kommt, dass viele Eltern den Weg von der Suche nach einer geeigneten Kindertageseinrichtung bis zur Beantragung und Bewilligung einer Integrationshilfe mit Hürden versehen und sehr belastend erleben. Bei langwierigen Bewilligungsprozessen muss oft unter hohem Zeitdruck eine passende Assistenzkraft gefunden werden. Die derzeitigen, häufig fragilen Anstellungsverhältnisse der Assistenzkräfte erschweren aus Elternsicht im Alltag der Kindertageseinrichtung eine zuverlässige Teilhabe und angemessene Förderung der Kinder mit Behinderung. Bei etwa der Hälfte der Gespräche berichteten Eltern von der Erfahrung, als Bittsteller auftreten zu müssen oder mit fehlender Offenheit konfrontiert zu sein, vor allem bei den Sozial- und Jugendämtern, aber teilweise auch bei den Einrichtungen.

„.....oftmals eh schon gar nicht so bereit sind, wir haben jetzt ein Kind mit Down-Syndrom aufzunehmen, da muss man dann eh schon mit Engelszungen reden und das Kind zeigen, auch die Qualitäten und das, was schön ist an dem Kind und dass es eigentlich doch normal irgendwann ist, da braucht man viel Überzeugungskraft. (E C 8)

Integrationskräfte und Fachdienste thematisierten in allen Gesprächen die schwierigen Rahmenbedingungen für:

- Kinder mit Behinderungen: (zum Beispiel durch zu große Gruppen),
- Assistenzkräfte (geringe Stundenzahl, zeitlich begrenzte Pauschalen) und
- Erzieherinnen in den Kindertageseinrichtungen (fehlende Begleitung, generelle Zunahme der Heterogenität in den Gruppen).

153

„Also ich denke, es ist einfach eine Herausforderung überhaupt, dass ich den Eindruck habe, dass die Belastung von Erzieherinnen anwächst auf Grund dessen, dass die Kinder oder die Gruppenzusammensetzungen insgesamt auch schwieriger werden. Also ich sehe in jeder Gruppe auch Kinder, die jetzt keine Maßnahme bekommen, oder jedenfalls keine mir bekannte, die relativ auffällig sind, also es sind einfach sehr viele schwierige Kinder in den Kindergärten.“ (FD C 9)

Die Vertreterinnen und Vertreter der **Kindertageseinrichtungen** sahen in allen Gesprächen zentrale Herausforderungen und Hindernisse in den unbefriedigenden Rahmenbedingungen der Einzelintegration (Leistungen der Eingliederungshilfe) und in den fehlenden Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtungen selbst für die Integration von Kindern mit Assistenzbedarf (Ausstattung der Regeleinrichtungen).

„Die größte Hürde, was immer, finde ich, sehr schwierig ist, bis ich jemanden da habe, bis ein Termin zu stande kommt, dann wird im Normalfall gefeilscht, dann muss es noch berechnet werden, dann muss geguckt werden, ja, reicht das Geld, wie viele Stunden sind es und bis ich dann wirklich mal anfangen kann, eine Kraft zu suchen, vergeht relativ viel Zeit.“ (KG G 14)

Besonders bedeutsam aus der Perspektive der **Frühförderung** ist die gute Organisation der Integrationshilfe. Es fehle eine Anlauf- und Koordinationsstelle, die Transparenz herstellt und die Zuständigkeiten klärt.

„Also von der Antragstellung her merke ich immer wieder, das die meisten Eltern überhaupt nicht wissen, wo stelle ich den Antrag, aber auch dass Kindergarten immer wieder bei uns anrufen...und da würde ich mir mehr Transparenz wünschen.“ (FF G 18)



Zudem fehlen aus der Perspektive der Frühförderung in vielen Kindertageseinrichtungen angemessene Konzepte für die Einbindung von Kindern mit Behinderungen sowie eine fachliche Begleitung. Die eigene Situation wurde vor allem in der Abgrenzung zu den Integrationskräften beziehungsweise in der Konkurrenz zu freiberuflichen Leistungen thematisiert.

Aus der Perspektive der **Träger der Kindertageseinrichtungen** wurde vor allem auf die fehlende Transparenz der Verfahren hingewiesen sowie auf eine noch nicht verlässliche Einbindung und kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen den Leistungsträgern und den Fachberatungen der Träger bei der Entwicklung der Hilfen.

„... dass Träger, und zwar ich jetzt als Fachberatung, in der Rolle der Fachberatung, quasi auch nicht involviert werde oder teilweise auch nicht involviert war und zwar, ja, weil es schon darum geht, dass uns, genau das, was Sie angesprochen haben, nämlich die Qualität, also was macht denn, welche Art von Hilfe macht denn Sinn für die Tageseinrichtung. Und da ist es natürlich schon auch, da bin ich natürlich schon auch gefragt in der Hinsicht, dass ich ja unterschiedliche Perspektiven jetzt auch einfach mal abklopfen muss, was ist denn eigentlich Ziel der Tageseinrichtung, wo liegt denn da Unterstützungsbedarf.“ (KTE 19)

Aus Sicht der Vertreterinnen und Vertreter der **Kommunen** (Städte) sind die Rahmenbedingungen der Anstellung von Assistenzkräften sowie die Abgrenzung der Vielzahl von Leistungen besonders schwierig.

154

„Das ist auch der Punkt die Vielzahl der Leistungen, Krankenkasse, Pflegekasse und dann kommt das Sozialamt mit ins Spiel, ein Kind, das eine chronische Erkrankung hat, oder das Kind, wo einfach auch Behandlungspflege auch in der Tageseinrichtung braucht, ... wo das Kind einfach auch hier einen medizinischen Bedarf hat, aber dann auch so die Abgrenzung, wer übernimmt welche Leistungen, also in der Einrichtung, zu Hause, das ist genau das, was Sie auch gesagt haben, so auch als Eltern quasi sich da durchzukämpfen, um dann auch diese notwendigen Leistungen zu bekommen, also diese Abgrenzungen sind ganz schwierig.“

Aus der Perspektive der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des **Staatlichen Schulamts** steht das Regelsystem Kindertageseinrichtung mit fehlenden konzeptionellen und strukturellen Bedingungen im Zentrum der Herausforderungen. Der Schulkindergarten wird für Kinder, die keine andere Möglichkeit haben, als Alternative gesehen. Die eigenen Stellungnahmen und Gutachten werden als sinnvoll bewertet, seien aber zeitlich bei einer steigenden Anzahl der Anträge nicht zu bewältigen.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der **Sozial- und Jugendhilfeträger** kritisierten vor allem die Rahmenbedingungen der Integrationshilfen. Dazu gehören die nicht geklärten Verantwortlichkeiten und die schwierige Steuerung der Prozesse, die in der Konsequenz vor allem für die Eltern und Kinder problematisch seien. Kritisch gesehen wird auch die Problematik, durch den „Behinderungsstempel“ gleichzeitig eine Stigmatisierung zu fördern.

Thematisiert wurden auch die schwierigen Prozessbedingungen für die eigene Arbeit, da regelmäßig zum Beginn eines Kindergarten- oder Schuljahres eine große Zahl von Einzelanträgen gleichzeitig zu bearbeiten sei und die dafür notwendigen Unterlagen teilweise nicht rechtzeitig vorliegen. Dies führe unvermeidbar zu einer längeren Bearbeitungsdauer. Außerdem wurde die Bedarfsermittlung als schwierig beschrieben. Schnittstellenprobleme zwischen den Sozial- und Jugendhilfeträgern aufgrund der aktuellen Rechtslage wurden ebenfalls thematisiert. Die Beteiligung an „Runden Tischen“ beziehungsweise die Prozessbegleitung wurde in einigen Flächenlandkreisen zeitlich als nicht leistbar eingeschätzt.

„Ich bin auch der Meinung, ... ich mache das schon seit 15 Jahren, dass diese Pauschalen nicht in dem Umfang für alle Kinder ausreichend sind, weil ich denke mal, die Behinderungsarten sind derart verschieden, dass eine Differenzierung nötig wäre.“ (EH F 28)

Im Folgenden werden die zentralen Problemstellungen im zeitlichen Verfahrensablauf in übergreifender Perspektive dargestellt:

Vielzahl der Beteiligten und unklare Zuständigkeiten erschweren Steuerung und Transparenz und führen zu langwierigen Verfahren

Die Vielzahl der Leistungsträger (zum Beispiel Sozial- und Jugendhilfeträger, Krankenkassen), Anlaufstellen und Leistungen bei nicht eindeutig geklärten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten erschwert aus Sicht der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer die Steuerung der Prozesse. Unterschiedliche Akteurinnen und Akteure bemängeln die fehlende oder späte Einbindung in den Verfahrensprozess sowie die fehlende Transparenz und Information für Eltern und Kindertageseinrichtungen.

155

Hürden für die Eltern bei der Beantragung von Integrationshilfen

Die Gespräche machten deutlich, dass Eltern den Weg bis zu Aufnahme ihrer Kinder in eine allgemeine Kindertageseinrichtung mit unterstützenden Integrationshilfen oft als sehr hürdenreich erleben. Im Rahmen der Beantragung von Eingliederungshilfe sind zahlreiche Gutachten und Stellungnahmen erforderlich, die meist eine lange Bearbeitungszeit zur Folge haben. Für die Eltern sehr belastend sind auch die Stigmatisierung durch notwendige Diagnosen und ein häufig fehlender ganzheitlicher Blick auf die Kinder im Rahmen der Einzelintegration. Dies könnte Eltern davon abhalten, überhaupt Leistungen zu beantragen. Die Hürde sei für Eltern von Kindern mit einer seelischen Behinderung besonders groß, da sie befürchteten, dass Verhaltensauffälligkeiten der Kinder mit Erziehungsdefiziten in Verbindung gebracht würden. Es bleibe unklar, an welchem Ort Eltern umfassende fachliche Beratung bekämen.

„Also was wir als große Hürde schon teilweise festgestellt haben, ist einfach die Hemmung von den Eltern, zum Sozialamt überhaupt zu gehen und zu sagen, hallo, ich brauche diese Hilfe, mein Kind hat Defizite, weil es vor allem auch immer läuft unter Eingliederungshilfe für behinderte Kinder... aber wenn da mal ein Bescheid kommt, wo dann draufsteht, für behinderte Menschen, dann sagen die Eltern erst mal, mein Kind ist doch aber gar nicht behindert, das ist die erste Reaktion, die wir oft von Eltern haben. Das ist vielleicht ein Grund, was viele Eltern davor zurückschrecken lässt, es zu beantragen. Was für uns auch ein großes Problem ist, vor allem im Kinder-Bereich, ist gerade die Abgrenzung mit dem Jugendamt.“ (EH E 26)

„Dann sehe ich schon auch eine Schwierigkeit, dass die Eltern bei uns Anträge stellen müssen, weil die Kindergärten die Eltern ganz oft auch unter Druck setzen und sagen, wir nehmen das Kind nur, wenn das Kind eine Eingliederungshilfe kriegt und zwar eine Einzelbetreuung bitteschön, also das haben wir ganz oft, dass die Eltern dann ganz verzweifelt bei uns anrufen, ob wir nicht sofort eine Zusage machen können, sonst kriegen die ja den Aufnahme-Vertrag gar nicht und dann werden die Eltern so unter Druck gesetzt, uns müssen sie dann die Behinderung rechtfertigen, die oft eben nicht ganz klar ist und auch die Diagnosen halt nicht vorliegen, die Diagnose-Termine ... ein halbes Jahr, also nicht nur bei der Kinder- und Jugendpsychiatrie, sondern auch im SPZ, ein halbes Jahr ist gleich vorbei.“ (EH C 16)

Schwierige Rahmenbedingungen für Assistenzkräfte

Als weiterer zentraler Punkt wurden die schwierigen Rahmenbedingungen für die Assistenzkräfte genannt (teilweise geringe Stundenzahl oder nach oben begrenzte pauschalisierte finanzielle Leistungen, fragile Anstellungsverhältnisse, ungeklärte Weisungsbefugnisse). Die schwierigen Rahmenbedingungen erschweren die Akquise geeigneter Assistenzkräfte.

Spannungsfelder bezüglich der Rolle der Eingliederungshilfe

In den Gesprächen wurden grundsätzliche Spannungsfelder bei der Einzelintegration im Rahmen der Eingliederungshilfe deutlich:

156

- das Spannungsverhältnis zwischen sozialer Integration beziehungsweise Inklusion und bestmöglicher Förderung (im Fokus der Integrationshilfen steht die Sicherstellung der Teilhabe und nicht die Individualförderung);
- das Spannungsverhältnis zwischen Integration und Inklusion: Der Besuch einer Regeleinrichtung mit Eingliederungshilfe bedeutet aus der Perspektive der Eingliederungshilfe Integration und nicht Inklusion. Die Grenze wird im Rückgriff auf die Sondereinrichtungen gesehen;
- die Problematik der Qualität und Quantität in der Begleitung: mehr Assistenzzeit ist nicht immer auch mit mehr Qualität an integrativer Bildung verbunden; Aus Sicht der Vertreterinnen und Vertreter der Eingliederungshilfe fehlt teilweise das Verständnis, dass Eingliederungshilfe nur eine zeitweise Begleitung beinhaltet.

Fehlende beziehungsweise unzureichende personelle und räumliche Strukturen in Kindertageseinrichtungen

Von allen Beteiligten wurde thematisiert, dass die Aufnahme von Kindern mit besonderem Förderbedarf in Regelangebote die Anpassung der personellen Ressourcen und der räumlichen Rahmenbedingungen (Barrierefreiheit, andere Raumkonzepte, Rückzugsräume) in den Regeleinrichtungen erfordert. Gestiegene Anforderungen an die Kindertageseinrichtungen und die größere Heterogenität der Gruppen führen aus Sicht der Mitarbeitenden bereits jetzt zu einer grenzwertigen Belastung. In diesem Zusammenhang wird die Neuregelung bei der Förderung integrativer Gruppen bedauert.

Die notwendige Anpassung der Rahmenbedingungen wurde auf unterschiedlichen Ebenen thematisiert. Fehlen personelle Ressourcen, ist die Teilhabe der Kinder mit Behinderung ein-

geschränkt. Sie können zum Teil nur in der Zeit in die Kindertageseinrichtung kommen, in der die Assistenzkraft da ist. Ein zentraler Kritikpunkt ist die fehlende Reduzierung der Gruppengröße. Dies führt nach Einschätzung der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer oft zur Überforderung der Kinder. Auch die Rechte der Kinder ohne Behinderung können beeinträchtigt sein, wenn Kinder mit besonderem Förderbedarf große Schwierigkeiten haben, sich in Gruppen zu integrieren (andere Kinder „gehen unter“). Es wurde die Sorge geäußert, dass durch den Rechtsanspruch auf einen Platz in Kindertageseinrichtungen die Gruppen noch größer werden und dadurch ein Qualitätsverlust entstehen könnte.

Kritisiert wurde auch, dass es für Kinder mit Behinderungen im Regelsystem keine adäquate sonderpädagogische Begleitung und keine therapeutischen Angebote wie im Sondersystem gibt. Dies liegt unter anderem daran, dass die Kontingente für sonderpädagogische Hilfen begrenzt sind.

„also Inklusion ist für mich auch, wenn man diese Bedingungen schafft, wie Gruppengröße, dann dass die Therapeuten gemeinsam da arbeiten und kommen, dass man all dies ermöglicht, was man eher im Moment in den sonderpädagogischen Einrichtungen hat, das ist Inklusion, wenn man das vor Ort quasi betreiben könnte und auch den Kindern ermöglichen, dann die ganze Zeit da zu sein.“ (EH B 25)

Konzeptionelle Hindernisse in Kindertageseinrichtungen

Ein zentrales Thema waren die Kompetenzen und Konzepte für die Begleitung von Kindern mit Behinderung in den Kindertageseinrichtungen. Der Bedarf an Unterstützung bei der inklusiven Konzeptentwicklung und die fehlende Qualifikation wurden in vielen Gesprächen von unterschiedlichen Akteuren thematisiert.

Folgende Einzelaspekte wurden genannt:

- ein offenes Konzept ist für manche Kinder schwierig, da die Kinder ein klares Umfeld und eine Bezugsperson benötigen;
- sozialräumliche Ansätze, die es ermöglichen, die Ressourcen des Umfelds einzubinden, sind häufig noch zu wenig entwickelt;
- häufig fehlen inklusive Einrichtungskonzepte, in die Assistenzkräfte eingebunden sind. Dadurch besteht die Gefahr der Delegation der Verantwortung für das Kind mit Behinderung vom Gesamtteam auf die Assistenzkraft.
- ein Auftragsverständnis der Kindertageseinrichtungen von Integrationshilfen, das eher Förderung/Therapie im Fokus habe, statt Teilhabe zu ermöglichen.

Auch die Mitarbeitenden der Kindertageseinrichtungen selbst klagten über einen Mangel an fachlicher Unterstützung (unter anderem aus dem Bereich der Frühförderung) oder fehlendes Wissens über mögliche Hilfestrukturen. Hinderlich ist dabei aus Sicht der Mitarbeitenden auch, dass Leistungen für die Frühförderung und Integrationshilfen häufig nicht gleichzeitig gewährt werden und dass nach der Bewilligung von Integrationshilfen keine regelmäßigen „Runden Tische“ mehr stattfinden.

„Und das finde ich verdammt schwer, da jemanden zu finden, der so eine Antwort gibt, das und das könnte man gemeinsam überlegen. ... ich will meistens keine Diagnose, also ich will nicht eine ADHS-Diagnose, das will ich gar nicht, ich will wissen, in welche Richtung muss ich mich mit dem Kind bewegen und das finde ich ganz arg schwer, da auch Einrichtungen, Menschen, Therapeuten zu finden, die wirklich ganz, so einen ganzheitlichen Blick auf das Kind und auf das System Familie-Kinderhaus haben.“ (KG H 16)



Fehlende inklusive Haltungen

Bemängelt wird, dass manche Träger sich nicht zuständig fühlen für die inklusive Ausrichtung oder pädagogische Fachkräfte sich nicht einlassen können auf das Kind mit Behinderung. Kinder mit einer Behinderung werden deshalb teilweise nicht aufgenommen.

Schwierige Prozessgestaltung und Kommunikation

Die Kommunikation zwischen verschiedenen Akteursgruppen ist im Prozessverlauf häufig schwierig. Eltern klagten darüber, als Bittsteller gegenüber Ämtern und Einrichtungen auftreten zu müssen. Die Fachkräfte wiesen ihrerseits auf die teilweise schwierige Zusammenarbeit mit Eltern hin. Manchen Eltern falle es schwer, die Behinderung ihres Kindes anzunehmen und inhaltliche Anregungen aufzunehmen. Kritisiert wurde auch die teilweise schwierige Kommunikation mit Gutachterinnen und Ärzten. Diesen fehle zum Teil die Bereitschaft zur Begegnung, Unterstützung und Zusammenarbeit auf Augenhöhe.

Die Mitarbeitenden der Eingliederungshilfe beklagten, dass sie manchmal nur wenig Feedback aus den Kindertageseinrichtungen bekommen.

Schwierige Schnittstelle Elementarbereich - Schule

158

Auch die Kooperation und Kommunikation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule und der Übergang zwischen der Elementar- und der schulischen Bildung werden von den Interviewten als problematisch erlebt. Unzureichende gesetzliche Rahmenbedingungen, fehlende Kooperationszeit, unterschiedliche Assistenzleistungen in beiden Systemen, hohe Leistungsanforderungen, kurzfristige Klärungsnotwendigkeiten und die fehlende inklusive Haltung erschweren aus ihrer Sicht an dieser Schnittstelle das Beschreiten neuer Wege.

Weitgefasstes Inklusionsverständnis richtet Blick auf Zusammenhänge mit sozialen Faktoren

Abschließend wird der Blick auf ein weitgefasstes Inklusionsverständnis gerichtet, das die Verwobenheit von unterschiedlichen Benachteiligungsdimensionen thematisiert. Die hohen Anforderungen an Eltern im derzeitigen System der Einzelintegration können aus Elternsicht dazu führen, dass für Kinder aus Familien, die mit bürokratischen und formalen Kommunikationswegen nicht vertraut sind, der Zugang zu integrativer Elementarbildung in besonderer Weise erschwert ist.

„wir kämpfen, wir sind mit der Ablehnung nicht zufrieden, haben aber manches Mal auch schon gesagt, wie geht es wohl anderen Eltern - also wir haben zum Beispiel, ja, wir haben Rechtsanwälte im Freundeskreis, wir haben uns beraten lassen, wir haben eine entsprechende persönliche Schulbildung, so dass wir uns in der Lage sehen, auch Widersprüche zu formulieren, aber wir haben uns schon immer wieder auch gefragt, was machen Eltern, die vielleicht Migrations-Hintergrund haben, die einen schlechten sozialen Status haben, wie gehen die damit um.“ (E D 15)

4.2.3 Eigener Beitrag der Beteiligten

Alle **Eltern** sahen im Offen-Sein gegenüber den Erzieherinnen, anderen Eltern und dem zuständigen Eingliederungshilfeträger, im Aktiv-Sein (aufklären und vermitteln zwischen Bedürfnissen bei Schwierigkeiten) und im „In-Engem-Kontakt-Sein“ die wichtigsten Beiträge, die sie als Vermittlungspersonen leisten können.

Dies erfordert aus Sicht der Eltern unter anderem Aufmerksamkeit, Ausdauer, Kompromissbereitschaft, die Fähigkeit, die eigenen Schamgrenzen zu überwinden, die Initiative zu ergreifen und Konsequenzen ziehen zu können, sich Zeit für Gespräche zu nehmen und flexibel zu sein. In Bezug auf das eigene Kind gehören Offenheit gegenüber sich selbst und ein Selbstverständnis, loszulassen und dem Kind etwas zumuten zu können dazu.

„Die Eltern müssen offen sein für die Erzieherinnen und sonstige Fachkräfte, die daran beteiligt sind, sie müssen sich Zeit nehmen für Gespräche, aufmerksam sein, wie es läuft, den Mut haben, ihren Kindern etwas zuzumuten, ich meine, das ist ja immer für Eltern ist es ja der erste Punkt des Loslassens ... Also wenn ich das Kind nicht richtig loslasse, dann kann es ja auch eigentlich in der Kindertagesstätte gar nicht richtig ankommen.“ (EH 26)

Die **Integrationskräfte/Fachdienste** sahen in allen Gesprächen ihren Beitrag in der aktiven Gestaltung der Situationen im Sinne des In-Gang-Setzens von Prozessen. Sie sehen sich in der Rolle der

- Impulsgeber, zum Beispiel indem sie für das Team oder für Kinder zielgerichtete und angemessene Angebote machen, um gelingendes Miteinander zu erreichen,
- Mittler, zum Beispiel zwischen der Welt zuhause und der Kindertageseinrichtung oder bei der Auftragsklärung,
- Berater, zum Beispiel als Ansprechpartner, um inklusive Prozesse in Gang zu setzen.

„Von der Seite der Integrationsfachkräfte ist es so, dass die eine ganz hohe Flexibilität mitbringen müssen und eine Anpassungsfähigkeit, das heißt, sie müssen sich erst mal in das bestehende System reinnehmen lassen, ... und müssen sich auf den Weg erst mal machen, ... dass man zueinander findet und hier eine gute Beobachtungsgabe mit reinbringt, ... und dann eben auch Informationen sammelt, ... und wo kann ich hier meinen Platz finden, so dass ich nicht als Person auffalle, die kommt und wieder geht im Sinne von, heute ist eine Stunde Förderung und dann bin ich wieder weg oder auch so, dass es so ist, dass das Kind spürt, ich kann mir hier etwas abholen und die anderen Kinder dürfen sich auch etwas abholen, ... Und dieser Austausch, ja, so dieser barrierefreie Austausch im Gespräch zu ermöglichen, den Prozess in Gang zu setzen.“ (FD E 31)

Diese Rolle erfordere eine hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an das System, beziehungsweise die Fähigkeit, einen Platz im System zu finden. Dazu sei es wichtig, eine gute Beobachtungsgabe zu besitzen und barrierefrei kommunizieren zu können.

Die Vertreterinnen und Vertreter der **Kindertageseinrichtungen** griffen in sechs von sieben Gesprächen, bei denen sie vertreten waren, das Offen-Sein als ihren zentralen Beitrag auf.

- Offen sein insbesondere im Hinblick auf das Vertrauensverhältnis und die Zusammenarbeit mit den Eltern, für die sie sich verantwortlich fühlen (Vertrauensverhältnis aufbauen, Dialoge zwischen Eltern herstellen, Eltern unterstützen in ihren Netzwerken);
- Offen-Sein gegenüber Kooperationspartnerinnen und -partnern, zum Beispiel durch aktive Übernahme von Kooperationsaufgaben, Bereitschaft zur (interdisziplinären) Zusammenarbeit;
- Offen-Sein in Bezug auf die eigene Entwicklung, zum Beispiel durch die Bereitschaft zur Fortbildung, Mehrarbeit oder durch klare Kommunikation von Grenzen;
- Offene Haltung gegenüber Kindern, individuelles Eingehen auf jedes Kind, Aufnahme und „Sich-zuständig-Fühlen“ für alle Kinder im Stadtteil.

„Durch die Offenheit an sich, dass wir einfach auch bereit sind, Kinder, die einen erhöhten Begleit-Bedarf haben, wirklich mit aufzunehmen. Ich denke, das hat schon auch mit dem persönlichen Grundverständnis zu tun. Also Inklusion heißt für mich, dass niemand ausgesegnet wird, dass es nicht irgendwelche Sonderstellen gibt, sondern dass man wirklich guckt, wie können wir diese Individualität der einzelnen Personen wirklich in dieser großen Gemeinschaft auch, was muss man dazu beitragen, dass das gelingen kann.“ (KG E 30)

Das Verständnis der Arbeit ging weit über Arbeitsbeiträge in der Kindertageseinrichtung hinaus. Vereinzelt wurde auch die Aufgabe „Inklusion in der Gesellschaft ins Gespräch zu bringen“ thematisiert.

160

„Also ganz allgemein, dass natürlich Bedarfe von der Tageseinrichtung erkannt werden und dann eben auch Kooperationspartner oder auch fachliche Unterstützung ganz unterschiedlicher Art dann auch zur Verfügung gestellt werden und dass dann schon auch mal vorüberlegt, vorsortiert, dass da einfach auch fachliche Unterstützung für das gesamte Team vor Ort dann da ist. Zum anderen, dass natürlich Strukturen geschaffen werden, damit Tageseinrichtungen ... auf die unterschiedlichen Kinder dann auch eingehen können.“ (KT E 30)

Die **Träger** sahen ihren Beitrag in der Schaffung von guten Rahmenbedingungen. Verbunden ist dies unter anderem mit der Förderung inklusiver Haltungen in den Einrichtungen, der Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Schulkindergärten und Diensten der Frühförderung, der Öffnung der Regelsysteme für die Einbindung von Sondersystemen, dem Ermöglichen einer Reduzierung der Gruppengröße, dem Vorhalten von geeignetem Personal oder der Schaffung räumlicher Barrierefreiheit.

Vertreterinnen und Vertreter der **Kommune** sahen ihren Beitrag in der Planung (zum Beispiel Bedarfe erkennen), in der Gestaltung des Angebotsrahmens (zum Beispiel Strukturen schaffen für Vielfalt), in der Begleitung der Einrichtungen (zum Beispiel Beratung über Abbau von Barrieren) und in der Gewährung von Reflexionsräumen.

„es wird auch Vieles über die Freiwilligkeitsleistungen der Stadt ... finanziert, eben diese institutionelle Förderung, dass man sagt, es wird ein heilpädagogischer Fachdienst aufgebaut, ... wenn jetzt ein behindertes Kind in den Kindergarten aufgenommen wird, dann werden es oft zwei Plätze, die dann in Anspruch genommen werden, das heißt, die Stadt finanziert quasi über eigene Mittel, ... hier die Teilhabe des behinderten Kindes im Regelkindergarten.“ (KO A 31)

Die Beiträge der **Staatlichen Schulämter** lassen sich zusammenfassen auf die Aufgaben, Transparenz für die Beteiligten herzustellen und Know-how weiterzugeben. Das beinhaltet auch, Kindertageseinrichtungen - soweit als möglich - zu begleiten und die Intensivkooperation von Regeleinrichtung und Schulkindergarten unter einem Dach zu fördern.

„den Auftrag auch im Sinne der Zusammenarbeit oder Schulkindergarten und Kindergarten unter einem Dach (zu fördern), ...da ist eine Chance drin, ... dieses sonderpädagogisch Know-how noch mehr in die Breite zu kriegen, dass diese Schulkinderäte sich auch öffnen in Zukunft für Kinder ohne Behinderungen“
(SA F 33)

In allen Gesprächen wurde als zentraler Beitrag der **Frühförderung** die Beratung und Unterstützung der Kindertageseinrichtungen formuliert. Darüber hinaus wurden die Unterstützung der Eltern sowie Zusatzangebote (Diagnostik, Unterstützung bei der Antragstellung und der inklusiven Konzeptentwicklung) als mögliche Beiträge gesehen.

„Also schon eher begleitend für Eltern, sei es von der Antragstellung bis es eben weitergeht zum runden Tisch und da auch daran teilzunehmen, grade wenn Eltern das auch wünschen, die sich vielleicht allein dort irgendwie nicht so richtig trauen und aber vor allen Dingen auch als beratende Person für die Kindergarten, weil ich da einfach die größte Unsicherheit sehe, was wir auch in Einzelfällen immer wieder machen“
(FF G 30)

Die Vertreterinnen und Vertreter der **Sozial- und Jugendhilfeträger** (Eingliederungshilfe) thematisierten durchgängig, dass die Gestaltungsmöglichkeiten für die Eingliederungshilfe begrenzt seien und ihr Beitrag darin liege, die Spielräume innerhalb des gesetzten Rahmens so weit wie möglich zu nutzen. Sehr deutlich wurde, dass der Auftrag sehr unterschiedliche Facetten haben kann. Während an einzelnen Orten überhaupt keine Chance gesehen wurde, „Runde Tische“ regelmäßig zu organisieren, wird dieser Austausch an anderen Orten bereits organisiert, auch wenn die Zeit dazu alles andere als selbstverständlich vorhanden ist. Eigene Beiträge liegen darin:

- bedarfsgerechte Leistungen zeitnah zur Verfügung zu stellen;
- den Willen der Eltern zu unterstützen und Eltern zu beraten;
- Kooperationspartner zu sein und dabei eine neutrale Sichtweise einzunehmen;
- regelmäßig „Runde Tische“/Hilfeplanung und Vernetzung der Beteiligten zu organisieren;
- Transparenz herzustellen (Auftragsklärung) und den Gesamtplan zu erstellen.

„wir machen jetzt regelmäßig runde Tische in den Kindergarten, ... auch mit vernetzen bzw. aufzeigen, wo es noch Möglichkeiten von Beratungen gibt, ... die Vernetzung zu unterstützen,...also weg vom reinen Sachbearbeiter, Antrag bewilligen, sondern hin wirklich zum Fallmanagement in der Zwischenzeit, dass wir das auch immer wieder vernetzen und alle mit reinziehen.“ EH C 26 ff)

4.2.4 Wie geht es weiter? - Nächste Schritte und Perspektiven

Am Ende der Gespräche wurden die Veränderungsbedarfe auf die notwendigen Schritte und Maßnahmen fokussiert, die die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer umsetzen wür-

den, wenn sie Entscheidungsmöglichkeiten hätten. Für alle Akteursgruppen sind - in unterschiedlicher Intensität - die folgenden fünf Entwicklungen bedeutsam.

Lieber ein Fluss statt viele Bächlein“ - Bündelung von Zuständigkeiten und landeseinheitliche Regelungen

Die Umsetzung der „Großen Lösung“ wird als wichtiger Schritt gesehen. Das heißt: klare gesetzliche Regelungen, die die bisherigen getrennten Zuständigkeiten überwinden und alle Leistungen für Kinder und Jugendliche in der Jugendhilfe zusammenfassen. Dazu sollten weitere strukturelle Veränderungen der Rahmenbedingungen umgesetzt werden, um vergleichbare Bedingungen vor Ort herstellen zu können:

- ein Bundesleistungsgesetz, das die länderspezifischen Rahmenbedingungen überwindet und einheitliche Finanzierungsregelungen schafft;
- in allen Stadt- und Landkreisen Baden-Württemberg die gleichen Bedingungen für die Integrationshilfen schaffen;
- Flexibilisierung der Systeme Frühförderung und Eingliederungshilfe;
- Zusammenschluss aller Sonderpädagogischen Beratungsstellen, der Sozialpädiatrischen Zentren und Interdisziplinären Frühförderstellen/heilpädagogischen Fachzentren zu Beratungsverbünden unter einem Dach.

162

„...also dieser Wust an unterschiedlichen Finanzierungsmodellen, was kommunal- oder land-abhängig ist, das würde ich sofort abschaffen, ich würde das auch in irgendeine bundesweite Geschichte packen, weil ich finde, jedes Kind sollte, unabhängig vom Bundesland oder vom Land- und Stadtkreis die gleichen Bedingungen vorfinden, die nicht irgendwie extra diskutiert werden müssten, wo bin ich denn jetzt grade, bin ich im Landkreis, bin ich in der Stadt, ...“.(KTF 37)

Die Zukunft wird im Ausbau von inklusiven Kindertageseinrichtungen gesehen, damit im Regelsystem bedarfsgerechte Strukturen für eine inklusionsorientierte Arbeit vorhanden sind

Folgende Rahmenbedingungen und Aufgaben wurden konkret genannt:

- die allgemeinen Kindertageseinrichtungen für alle Kinder öffnen: Regel- und Sondersystem zusammenführen, zum Beispiel durch die Entwicklung virtueller Schulkinderhäuser, die ihr Know-how in die allgemeinen Kindertageseinrichtungen einbringen;
- bedarfsgerechte Personalausstattung: erweiterte Teamstrukturen durch interdisziplinäre Teams und Fachkräftepool im System und Know-how direkt in den Einrichtungen;
- Anpassung der Gruppengröße / kleinere Gruppen;
- alle Leistungen in die allgemeinen Kindertageseinrichtungen einbinden, unter anderem auch Therapien;
- Verwaltung von Mitteln für besondere Förderbedarfe in den Kindertageseinrichtungen zur Vermeidung aufwändiger Prozesse (pauschale Zuweisung, um besondere Förderbedarfe abdecken zu können);
- spezielle Profile der Kitas entwickeln;

- alle Prozesse und Wege in Richtung Sozialraum öffnen

„unsere Team möglicherweise multi-professioneller aufgestellt sein sollten, um da eben auch solche Fragen dann aus dem Team heraus dann auch beantworten zu können oder angehen zu können, ... also dass da vor Ort Struktur vorhanden ist. Also das wäre jetzt das erste, was ich denke, was Träger sich vielleicht leisten können.“ (KTE 40)

„...Mich selber stört trotzdem diese Hürde, dass man Anträge stellen muss, wenn man ein behindertes Kind hat, andere Eltern müssen das nicht machen, also die hätte ich gern weg, von daher würde es für mich passen, dass die Mittel-Verwaltung dorthin geht, wo die Bildungsarbeit geleistet wird, in die Kitas...“ (KO D 32)

Weiterentwicklung des Unterstützungssystems durch Schaffung einer zentralen und unabhängigen Anlauf- und Beratungsstelle, die „Hilfen (wie) aus einer Hand“ organisiert

mit folgendem Leistungsspektrum:

- Informationen bereitstellen und Transparenz herstellen, Unterstützung der Auftragsklärung;
- niedrigschwellige und flexible Unterstützung anbieten;
- frühzeitige Einbeziehung aller Beteiligten sicherstellen und dadurch mehr Zeit für die Entscheidungsprozesse einplanen zu können;
- den regelmäßigen Austausch der Beteiligten fördern;
- Kommunikationsstrukturen schaffen, in denen die pädagogischen Fachkräfte in den Planungsprozess mit eingebunden sind.

163

Konkrete Organisationsmodelle könnten aus Sicht der Beteiligten sein, dass Kindertageseinrichtungen mit spezifischen Kompetenzen als Anlaufstelle dienen oder ein Fachdienst bei der Frühförderung oder beim Landkreis etabliert wird.

„Dann fände ich weiterhin einen Fachdienst einfach gut, ob der jetzt an einer Frühförderung bei uns wäre, oder ob der beim Landratsamt wäre, das ist mir egal, Hauptsache da sind einfach kompetente Leute drin.“ (FF G 43)

Qualifizierung der Fachkräfte

Einigkeit bestand darin, dass niedrigschwellige Fortbildungsangebote das Know-how der Erzieherinnen über Vielfalt und Behinderung erweitern sollen.

Aufgaben im Kontext der Eingliederungshilfe

Die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer nannten folgende Zielsetzungen für die Entwicklung inklusiver Settings im Kontext der Leistungen der Eingliederungshilfe:

- die Begleitung der Eltern und die Unterstützung in familiären Settings sind insbesondere aus Sicht der Jugendhilfe noch auszubauen;
- Verwaltungsvorschriften sind verständlich zu formulieren und Ansprüche klar zu regeln;



- die bisher vernachlässigte Thematik der Einbindung von Kindern mit hohem Assistenzbedarf ist aufzugreifen;
- aktives Zugehen auf Eltern und aktive Elterninformation;
- den Bedarf der Kinder in den Mittelpunkt stellen.

Eine Perspektive, die die derzeitigen Systeme hinterfragt, zeigt sich in der Vorstellung, dass Inklusion die Überwindung der Eingliederungshilfe beinhaltet: „*Inklusion ist dann erreicht, wenn es keine Eingliederungshilfe mehr gibt!*“

4.3 Schulischer Bereich

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Gruppendiskussionen für den Bereich der schulischen (Einzel-)Integration dargestellt. Die Darstellung ist gegliedert nach den vier zentralen Aspekten:

- Gelingensbedingungen und
- Problemlagen der aktuellen Praxis der Einzelintegration;
- eigene Beiträge zur Umsetzung inklusiver Bildungsprozesse und
- Perspektiven und Voraussetzungen einer inklusiven Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen.

Insgesamt waren an den Gesprächen 54 Personen beteiligt. Einige Teilnehmende vertraten mehrere Funktionen. Insgesamt ergab sich folgende Besetzung: Eltern (10); Schulbegleiterinnen und -begleiter/Fachdienste (10); Schulleitungen/Lehrkräfte (7); Städtisches Schulamt/Kommunaler Schulträger (2); Staatliches Schulamt (7); Stadtkreise in ihrer Funktion als Sozialhilfe-/Jugendhilfeträger oder Delegationsstadt (5); Landkreise in ihrer Funktion als Sozialhilfeträger (6) oder Jugendhilfeträger (7).

4.3.1 Gelingensbedingungen im schulischen Bereich

165

Aus der **Elternperspektive** sind inklusive Grundhaltungen sowie Kooperations- und Kompromissbereitschaft der Beteiligten wichtige Gelingensbedingungen für die schulische Integration. Den zentralen Aspekt bilden Haltungen im Sinn des Willens zu Integration/Inklusion oder des Offen-Seins für die Situation. Diese Haltungen thematisierten Eltern als Grundlage für das Gelingen in sieben von acht Gesprächen. Die Aspekte beinhalten im Einzelnen:

- Schulleitung, Lehrkräfte und Schulbegleitungen müssen engagiert sein (einen Mehraufwand auf sich nehmen). Besonders hervorgehoben wurden der Wille zur Integration beziehungsweise Inklusion und die Bereitschaft, alle Kinder in Ihren Besonderheiten anzunehmen.
- als Eltern offen sein gegenüber der Schule und dem Sozial- oder Jugendhilfeträger;
- sonderpädagogische Fachkräfte, die bereit sind zur Unterstützung in der Regeleinrichtung sowie - umgekehrt - die Offenheit der allgemeinen Schulen für eine Zusammenarbeit mit Sonderpädagoginnen und -pädagogen (gegenseitige Bereitschaft zur interdisziplinären Kooperation);
- aufgeschlossene Mitschülerinnen und Mitschüler tragen ebenfalls zum Gelingen bei und schaffen über die Schule hinaus wichtige Verbindungen im Alltag. Insbesondere Kinder, die schon Erfahrung mit Integration haben, werden als unterstützend erlebt.

„Es läuft immer sehr gut und auch ohne Probleme, wobei dabei jedes Mal sehr wichtig ist, dass der Rektor dahintersteht oder die entsprechenden Lehrer auch dahinterstehen und was sicher auch noch ganz wichtig ist, dass die Eltern das durchziehen und durchkämpfen.“ (E P 1)

Ein weiterer Gelingensfaktor bezieht sich auf die Kompetenzen und Rolle der Schulbegleiterinnen und -begleiter. Ein kooperatives Arbeitsverständnis und eine gute Einbindung in die Schule und Klasse sowie eine gute Zusammenarbeit im Schulalltag wurden in drei Gesprächen von Elternseite als sehr wichtige Faktoren für eine gelingende Integration/Inklusion genannt. Im Einzelnen zeige sich dies:

- in einer konstruktiven Kooperation zwischen Lehr- und Begleitkräften;
- in der Fähigkeit der Schulbegleiterinnen und -begleiter, auf das Kind einzugehen, Empathie zu haben, sich bei Bedarf aber auch herauszunehmen und zurückzuziehen;
- in der Fähigkeit, Vermittlungs- und Ansprechperson zu sein für andere Kinder.

Eine pädagogische Qualifikation der Schulbegleitung wurde von den Eltern als vorteilhaft angesehen. Darüber hinaus wurde Wissen über Behinderung und Integration bei Lehrkräften als förderlich bewertet.

Die Eltern selbst brauchen nach eigener Einschätzung Durchsetzungsfähigkeit sowie ausreichend Zeit und Ressourcen, um die Situation zu gestalten, („man muss immer am Ball bleiben“). Die Bereitschaft, sich durch Elterntraining weiter zu qualifizieren, sei hilfreich.

Gelingensbedingungen auf der strukturellen Ebene sind aus Elternsicht:

166

- personelle Kontinuität in den Kontakten zu den Sozial- und Jugendämtern und
- gute Verfahrenswege durch Abstimmung und Absprachen im Vorfeld.

Aus der **Perspektive der Schulbegleitung** wurde insbesondere die angemessene Ausgestaltung der eigenen Rolle und des eigenen Auftrags im Begleit-Setting als Gelingensbedingung genannt. Eine gelingende Gestaltung hänge sowohl von den Rahmenbedingungen als auch von eigenen Kompetenzen ab.

Zu den unterstützenden Rahmenbedingungen gehören:

- eine Konzeption für die Schulbegleitung, in der die Begleitkräfte als Teil des Teams strukturell eingebunden sind;
- die Offenheit der Schulleitung für das Kind mit Assistenzbedarf und für die Schulbegleitung;
- gemeinsame Ziele aller Beteiligten (dass „alle an einem Strang ziehen“);
- gute Kooperationsstrukturen mit allen Beteiligten innerhalb der Schule, aber auch mit Eltern und Behörden (respektvolles Miteinander);
- eindeutige Auftragsklärung für das Lehrpersonal und die Schulbegleitung im Rahmen von Hilfeplangesprächen;
- Wissen zum Thema Behinderung bei Lehrkräften und anderen Eltern;
- therapeutische Angebote, die gut abgedeckt, bekannt und transparent sind.

„Was wir als ganz wichtige Erfahrung machen, auch in der Zusammenarbeit mit Schulen und mit Eltern ist einfach ... die Verzahnung, die Rädchen müssen alle gut laufen, also ich denke, es ist wichtig, dass auch so die Aufgaben vom Schulbegleiter ganz klar definiert sind, besprochen sind, bei uns ist es dann immer am Anfang ein Hilfeplangespräch, in dem das auch dezidiert geklärt wird, dass jeder im Prinzip so bei seinem Auftrag bleibt, aber eben die Verzahnung gut gelingt.“ (SB L 10)

Zu den personenbezogenen Faktoren gehören:

- angemessene Qualifikation der Schulbegleitung
- Rollenverständnis der Schulbegleitung als Dolmetscher zwischen Kindern, Lehrkräften, Eltern und anderen Beteiligten
- die Fähigkeit der Schulbegleitung, passgenaue Hilfen zu leisten sowie eine gute Beziehung zum begleiteten Kind oder Jugendlichen aufzubauen.
- Im schulischen Alltag werden integrative Lernsituationen als wirksam erlebt, wenn die Kinder und Jugendlichen alle voneinander lernen.

Ein weiterer wichtiger Faktor aus Sicht der Schulbegleiterinnen und -begleiter ist ein gutes Übergangsmanagement von der Kindertageseinrichtung in die Schule. Eine frühzeitige Begleitung der Kinder schon im Kindergarten wie auch die Kontinuität der Begleitung werden als stärkend bewertet.

167

Vertreterinnen und Vertreter der **Schulen**, die in sieben von acht Gesprächen beteiligt waren, sahen eine gelingende Integration vor allem in Aspekten, die sich auf Schulkulturen und Schulstrukturen beziehen.

Die Verankerung von Heterogenität im Schulentwicklungskonzept und die Bereitschaft des Kollegiums, dieses Konzept glaubwürdig umzusetzen (Haltung und Menschenbild) waren ein zentrales Thema: Diese konzeptionelle Schulentwicklung schaffe auch bei Lehrkräften Wissen über den Umgang mit Beeinträchtigungen, das für eine gelingende Alltagsgestaltung nötig sei.

„Also bei uns in der Schule ist es so, dass wir die Inklusionen eingebettet haben in ein Schulentwicklungsprojekt, also wir haben uns gemeinsam als Kollegium, als Schule auf den Weg gemacht. Es ist also nicht fokussiert auf die betreffenden Lehrkräfte, die diese Kinder jetzt beschulen, unterrichten, sondern wir sehen uns alle in der Verantwortung, eben auch das gemeinsame Lernen erfolgreich umzusetzen. Daraus muss ich jetzt sagen, bei uns an der Schule ist eine sehr gute Kooperation zwischen den allgemeinen Lehrkräften und den Sonderpädagogen entstanden. Das zeigt sich, indem wöchentliche Team-Besprechungen zur gemeinsamen Planung, zur Beratung, zum Austausch stattfinden und die Schulbegleiter, die wir haben, werden auch, sowohl von den Sonderpädagogen, als auch von den allgemeinen Lehrkräften angeleitet. Es war mir, auch als Schulleiterin, immer sehr wichtig, dass nicht einfach alles an die Schulbegleiter delegiert wird.“ (IS 3)

Inklusive Haltung und Praxis werden durch Kontinuität der Beziehungen (Konstanz der Asistenz) und gegenseitiges Vertrauen gestärkt.

Im Unterrichtsprozess zeige sich wirksame Integration durch gemeinsame Verantwortung und Prozessreflexion:

- gemeinsamen Unterricht von Regel- und Sonderschullehrkräften;
- regelmäßige Teambesprechungen der Lehrkräfte (allgemeine Schule und Sonderpädagogik) und der Schulbegleitungen;
- Anleitung der Schulbegleiterinnen und –begleiter;
- gute Kooperation zwischen allgemeiner und Sonderschule;
- sich Zeit nehmen für die vielen Gespräche mit Eltern, Kindern und Kooperationspartnerinnen und -partnern.

Die Schulbegleitung im Rahmen der Eingliederungshilfe wurde ebenso wie die sonderpädagogische Unterstützung grundsätzlich als Leistungsangebot begrüßt. Gleichzeitig äußerten Vertreterinnen und Vertretern der Schulen in einzelnen Gesprächen auch Bedenken gegenüber der umfassenden Präsenz einer zusätzlichen Assistenzkraft in der Klasse. Die Vielfalt der Kinder ermögliche in vielen Situationen gegenseitiges Voneinander-Lernen. Dieses dürfe nicht durch die zu schnelle Intervention einer Begleitkraft gefährdet werden. Kompetente Schulbegleitung äußere sich daher auch in der Fähigkeit, sich im richtigen Augenblick zurückzuziehen (*„...die Selbständigkeit der Kinder wird auch dadurch erhöht, dass die Person mal weg ist“*) (S O 9).

168 Strukturelle Rahmenbedingungen, die von den Vertreterinnen und Vertretern der Schulen in der Arbeit als förderlich erlebt werden, sind zum Beispiel:

- Gruppenlösungen (mehrere Kinder mit Behinderungen in einer Klasse),
- kleinere Klassen,
- Schulbegleitung/Eingliederungshilfe per se als Leistungsangebot;
- sonderpädagogische Unterstützungsleistungen,
- Barrierefreiheit.

Leitungskräfte und Mitarbeitende von **Sonderpädagogischen Diensten** sahen in der Einbindung der Ressourcen und des Wissens der Sonderpädagogik in das Regelsystem eine wichtige Gelingensbedingung. Dies setze ausreichende sonderpädagogische Ressourcen voraus. Ein kindgerechtes zieldifferenziertes Lernen sei am besten durch das Zwei-Pädagogen-Prinzip gewährleistet. Unter den derzeitigen Bedingungen könnten vor allem Gruppenlösungen (zum Beispiel in Form von Außenklassen der Sonderschulen an allgemeinen Schulen) gute Rahmenbedingungen bieten. Wichtig seien gemeinsam gestaltete Wochenpläne.

„Ich denke, dass das eben die Sonderpädagogik vor allen Dingen dann auch greift, wenn es eben zieldifferentes Lernen ist und wenn es darum geht, für ein Kind Aufgaben eben auch so zu stellen, dass es sofort der Aufgabe gerecht werden kann und da, denke ich, ist es eben zwingend notwendig, dass man immer zwei Lehrer hat, also dass eben damit das auch möglich ist, dass es entsprechend aufbereitet werden kann ...“

(SP O 5)

Dazu bedarf es nach Einschätzung der Vertreterinnen und Vertreter der Sonderpädagogik inklusiver Haltungen und des Willens der Lehrerkräfte, diese Aufgaben zu übernehmen. Erforderlich seien zudem Engagement sowie gegenseitige Kooperationsbereitschaft.

Die Vertreterin eines kommunalen **Schulträgers** sieht in der gemeinsamen Sicht auf die Situation eine Grundlage für gelingende Prozesse. Die Gruppenlösung mit Außenklassenmodell habe sich bewährt, sei abgesichert, transparent in den Abläufen und verfüge über ausreichend Ressourcen. Neue Wege der Einzelintegration erforderten ein hohes Engagement von allen Beteiligten, um Unterrichtssituationen gelingend gestalten zu können.

„...was wir Inklusion an unseren Schulen bereits haben, das ist das Außenklassenmodell, da haben wir in Kooperation mit den Sondereinrichtungen, ... wo ich jetzt einfach sage, das ist das Modell, wo ich jetzt bislang sehe, dass das sehr gut läuft und da das auch organisatorisch und rechtlich, glaube ich, auf einer einigermaßen - wie soll ich sagen -, eine klare Linie ist“ (KO L 7)

Aus der Perspektive der Vertreterinnen und Vertreter der **Staatlichen Schulämter** zeigen sich Gelingensfaktoren vor allem in strukturellen und prozessbezogenen Dimensionen, die um personenbezogene Faktoren wie Haltungen und Kompetenzen ergänzt werden.

Positive strukturelle Faktoren seien:

- vor allem Gruppenlösungen: Die Bündelung von sonderpädagogischen Kompetenzen oder Einbindung von Außenklassen ermöglichen mehr individuelle Förderung und zumindest in bestimmten Phasen Tandem-Unterricht. Ein weiterer Vorteil der Gruppenlösungen wird darin gesehen, dass sie für Kinder mit Behinderungen auch zeitweise Peergroup-Phasen bieten;

169

„Nach meiner Erfahrung klappt es da, wo die Lehrkräfte irgendwie willens sind, so was gut zu machen, dann klappt es auch gut und dann sind auch alle Widrigkeiten keine Widrigkeiten,... wenn die Einstellungen stimmen und einigermaßen die Ressourcen.... also was ganz gut funktioniert sind in der Regel, wenn es gelingt, Gruppenlösungen hinzubringen, wenn genügend behinderte Kinder da sind, ...da funktioniert es auch mit dem neuen Modell ohne Außenklasse, dass da halt Behinderte verschiedener Arten zusammenkommen und dann hat man immer Grüppchen von etwa fünf Behinderten, die kriegen dann einen ganzen Sonderpädagogen, das funktioniert.“ (SA M 7ff)

- ausreichende zeitliche Ressourcen für die Begleitung (zum Beispiel durch Team-Teaching oder Schulbegleitung im Rahmen der Eingliederungshilfe);
- funktionierende Kooperation mit der Eingliederungshilfe.

Gelingende Prozessgestaltung zeichnet sich für die Vertreterinnen und Vertreter der Staatlichen Schulämter aus durch:

- transparente Abläufe;
- verlässliche Partnerinnen und Partner;



- gründliche Vorbereitungen im Vorfeld, vor allem: umfassende Information und Beratung der Eltern, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler durch Mitarbeitende des Schulamts;
- die Entwicklung gemeinsamer Lösungen im Rahmen der Bildungswegekonferenzen;
- regelmäßige Kooperationstreffen (mit allen Beteiligten);
- die Darstellung gelungener Entwicklungen.

Hilfreiche personale Kompetenzen, die genannt wurden, sind:

- qualifizierte Lehrkräfte (am häufigsten genannt);
- Wissen über Gesetze und Verwaltungsvorschriften/Systemwissen;
- gute Teamarbeit und Beziehungen zwischen Lehrkräften der allgemeinen und Sonder Schulen;
- qualifizierte Schulbegleitungen, die eine gute Balance zwischen Assistenz und Zurücknahme finden, um Hilfe zur Selbstständigkeit zu leisten.

Kontinuierliche und niedrigschwellige Fortbildung sowie Coaching können die personalen Kompetenzen stärken.

170

Die Schule, das Kollegium und die Klassenlehrkräfte müssten die inklusive Grundhaltung mittragen und engagiert sein. Dies sei erkennbar: „*wenn es normal ist, dass behinderte Kinder teilnehmen*“.

Aus der Perspektive der **Sozial- und Jugendhilfeträger** bei den Stadt- und Landkreisen, die für Eingliederungshilfeleistungen zuständig sind, spiegeln sich Gelingensbedingungen ebenfalls auf Struktur-, Haltungs- und Prozessebene wider.

In allen acht Gesprächen wurde die Offenheit der Schulen für Inklusion als grundlegende Gelingensbedingung thematisiert. Schulleitungen und Kollegium müssten offen und bereit sein für Integration beziehungsweise Inklusion. Weitere bedeutsame personelle Faktoren, die genannt wurden, sind: Flexibilität und Kompromissbereitschaft sowie Wissen über schulische Handlungsmöglichkeiten (zum Beispiel Nachteilsausgleiche).

Ebenfalls eine zentrale Bedeutung haben aus Sicht der Mitarbeitenden der Sozial- und Jugendämter strukturelle Voraussetzungen - vor allem die Kooperations- und Netzwerkstrukturen einschließlich ihrer Gestaltungsformen und zeitlichen Bedingungen. Konkret genannt wurden:

- funktionierende Netzwerke und Kooperation zwischen Schule, Schulbehörde, Schulbegleitung, Eltern und Jugendamt/Sozialamt: „*Wenn alle gut zusammenspielen*“ und sich auf Augenhöhe begegnen“ (häufigste Nennung);
- Die frühzeitige Einbeziehung der Sozial- und Jugendhilfeträger, wenn ein Bedarf an Schulbegleitung absehbar ist;



- die gründliche gemeinsame Bedarfsklärung, zum Beispiel in Form „Runder Tische“ oder regelmäßiger Hilfeplangespräche;
- die gute Vorbereitung und Begleitung der Eltern und des Umfelds;
- interdisziplinäre Zusammenarbeit, Einbezug der Sonderpädagogik;
- ausreichend lange Vorlaufzeiten, insbesondere für die Übergangsgestaltung von der Kindertageseinrichtung in die Schule.

„Wenn das Umfeld entsprechend vorbereitet ist und Einsatzbereitschaft hat, wenn die Zeit vorhanden ist und wenn die sonstigen Ressourcen gegeben sind, dann funktioniert Inklusion in der Regel reibungslos. Fällt einer der Faktoren aus, dann gibt es Schwierigkeiten, ...“ (EH K 7)

Im Blick auf die Umsetzung der Schulbegleitung seien förderlich:

- Fachkräftepools;
- personelle Kontinuität;
- Selbstverständnis der Begleitkraft als „Dolmetscherin“ für das Kind;
- Qualifizierungsangebote zur Vorbereitung und fachlichen Begleitung von Schulbegleiterinnen und -begleitern (auch von Seiten des Leistungsträgers) sowie
- eine sorgfältige Auftragsklärung zu Beginn der Schulbegleitung.

171

Unterstützende äußere Rahmenbedingungen sind aus Sicht der Mitarbeitenden der Sozial- und Jugendämter:

- alle beteiligten Leistungssysteme stellen die Ressourcen zur Verfügung, die in ihren Verantwortungsbereich entfallen, damit die jeweiligen Leistungen gut zusammenwirken können (zum Beispiel die Krankenkassen Hilfsmittel, die in ihren Leistungsbereich fallen, Eingliederungshilfe, Sonderpädagogik...);
- kleine Lerngruppen (zum Beispiel für autistische Kinder);
- eine funktionierende Schülerbeförderung sowie
- Wirkkräfte einer sozialraumorientierten Beschulung (zum Beispiel kurze Wege in die Schule um die Ecke, Aufrechterhaltung und Pflege von Freundschaften in der Nachbarschaft).

Thematisiert wurde in diesem Zusammenhang auch die Ergebnisqualität aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung: Wenn die Schülerinnen und Schüler in der Klasse akzeptiert werden und Freundschaften entstanden sind, könne von Inklusion geredet werden.

4.3.2 Herausforderungen, Hürden und Problemstellungen

Stärker noch als im Elementarbereich nutzten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Gruppendiskussionen, um auf Hürden, Grenzen und unzureichende Rahmenbedingungen der Einzelintegration im schulischen Bereich hinzuweisen. Viele der im vorigen Abschnitt

genannten „Gelingensbedingungen“ erscheinen daher in diesem Abschnitt mit negativem Vorzeichen als Problemstellungen oder Defizite. Zunächst werden die zentralen Herausforderungen aus der Perspektive der einzelnen Akteursgruppen dargestellt. Hierdurch sollen unterschiedliche Blickwinkel angemessen berücksichtigt werden. Die zentralen Problembeziehe, in denen es eine hohe Übereinstimmung unter den Beteiligten gab, werden in einem zweiten Schritt noch einmal prozessbezogen in übergreifender Perspektive dargestellt.

Aus **Elternperspektive** ist der Aufwand für Familien, die eine integrative Beschulung im Rahmen der Einzelintegration für ihr Kind wünschen, sehr hoch und die Familien bekommen zu wenig Unterstützung. Eltern nehmen den Weg bis zur Bewilligung einer Schulbegleitung als langwierig und häufig wenig transparent wahr. Aber auch nach der Bewilligung gestaltet sich die Suche nach einer geeigneten Begleitkraft aus Elternsicht oft schwierig und im Rahmen der Umsetzung ergeben sich weiterhin relativ viele alltagspraktische Probleme.

„Wenn die Eingliederungshilfe dann mal bewilligt ist ... dann ist es einfacher, aber bis man eben zu diesem Antrag dann kommt oder welchen Hilfebedarf hat jetzt das Kind, wie viele Stunden bekommt es, da ist es manchmal echt schwierig. ... das sind irgendwie so viele Stellen und ... da würde man sich ein bisschen eine zeitnähere Abwicklung wünschen, ... ein anderes großes Problem ist, wie kommen wir an die Schulbegleiter als Familie, ... Wenn ich es dann genehmigt habe, den kann ich dann über eine Organisation, über irgendeinen Träger dann bekommen. Wenn ich aber jetzt für meine Tochter nur für den Sportunterricht, für Ausflüge, jetzt seit neuestem für technisches Arbeiten und Handarbeiten dann Assistenz brauche, das ist echt schwierig... Also es ist, wenn man halt die ganze Woche jeden Tag jemanden braucht, das ist unter Umständen einfacher zu bekommen, wie montags von 9.30 bis 11.15 Uhr und dann vielleicht freitags nochmal 45 Minuten und irgendwie gibt es leider auch keinen Pool, an den man sich wenden kann, also ehrlich gesagt, bei mir funktioniert das so, man kennt einen, der einen kennt, der dann einen kennt und dann kann man nur hoffen, dass der dann auch mit dem Kind kann und dass der auch den Lehrern passt, also das ist echt ein Problem, wie komme ich an die geeigneten Helfer.“ (EN 9ff)

172

Vereinzelt wird auch über ein teilweise schwieriges Verhältnis zu anderen Eltern der Klasse berichtet: zum Beispiel Neid wegen der Schulbegleitung oder Ängste anderer Eltern, ihre Kinder könnten zu wenig Aufmerksamkeit bekommen und zu wenig gefördert werden.

Aus der Perspektive der **Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter/Fachdienste** sind die aktuellen Rahmenbedingungen für die Assistenz (fehlende Informationen, Vorbereitung und fachliche Begleitung) wenig förderlich. Dies wirke sich negativ auf die Qualität des Begleitprozesses aus.

„Jetzt im Moment auf alle Fälle, dass man als FSJler oder Schulbegleiter dasteht ohne professionelle Unterstützung und ... wir hatten noch nie, oder ich hatte noch nie etwas mit behinderten Kindern oder Menschen zu tun. Die Klassenlehrerin bei mir in der Grundschul-Förderklasse genauso wenig und wir standen dann da, der Junge kam an ersten Schultag und wurde abgeliefert - also ich sage das jetzt mal drastisch, ... und dann sollten wir mal machen. Und das ist halt schwer. Und das Problem immer noch ist, dass weder die Eltern wissen, an wen sie sich wenden können, noch wir. ... wir wissen nicht mal genau, welche Probleme es wirklich hat, wenn es um Lernen geht, ...“ (SB N 13)

Vertreterinnen und Vertreter der **Schule** (Schulleitungen/Lehrkräfte) thematisierten überwiegend strukturelle Hindernisse für die Entwicklung einer inklusiven Unterrichtskultur und Ko-

operation. Integrationshilfe als Einzelbegleitung, die ausschließlich auf ein Kind bezogen ist, wird grundsätzlich kritisch thematisiert.

„Und da sind wir jedenfalls oft weit davon weg, dass wir diese zwei Lehrer hätten oder diese zwei Personen, die da zusammen die Klasse machen ... und da ist dann eben spannend, jetzt Eingliederungshilfe ist ja manchmal definiert genau auf ein Kind, ist für das Kind beantragt mit so und so vielen Stunden, also muss die Eingliederungs-Helferin ... wissen, ich bin nur als Schatten hinter diesem Kind klebend, sonst gibt es Ärger und das geht schon mal gar nicht.“ (S O 9)

Die Vertreterinnen und Vertreter der **Sonderpädagogischen Dienste** bewerteten vor allem die derzeitige Unsicherheit und die eigenen Arbeitsbedingungen in integrativen/inklusiven Settings als problematisch (viele unterschiedliche Arbeitsorte und keine feste Teameinbindung; Gefahr der Unterversorgung an Stammschulen), aber auch die schwierigen (Beziehungs-)Strukturen und sonstigen Bedingungen für die Assistenz.

„wenn ein Lehrer nur noch mit dem Köfferle unterwegs ist, von Schule zur Schule und auch dort nicht weiß, bin ich jetzt da zur Beratung, bin ich jetzt zur Unterrichtsbegleitung, bin ich da um diese drei oder vier Stunden zu differenzieren und dem Kind ein angemessenes Angebot zu geben, oder bin ich dafür da, die ganze Woche zu planen mit den vier oder fünf Stunden, das ist eine ganz große Belastung. Nirgends gehöre ich dazu....“ (SD I 15)

Aus der Perspektive der kommunalen **Schulträger** fehlen grundlegende strukturelle Voraussetzungen (wie Ressourcen) und notwendige Kooperationen.

173

Auch die Vertreterinnen und Vertreter der **Staatlichen Schulämter** benannten eine Vielzahl an Herausforderungen und Problemstellungen. Sie verwiesen auf strukturelle Hindernisse (zum Beispiel eine hohe zeitliche Belastung für Abstimmungsprozesse), fehlende inklusive Haltungen, inhaltlich-konzeptionelle Schwierigkeiten und die häufig schwierige Ausgangssituation für die Eltern.

„Es sind bestimmte Dinge, die sind nicht lösbar, wenn sie sich vorstellen, wir haben im Staatlichen Schulamt zwischen 650 und 800 Fälle im Jahr, wenn wir diese Fälle, wenn die Eltern alle sagen, wir möchten unser Kind inklusiv oder integrativ beschult haben, dann müssten wir 600 Gespräche führen, 600 Erstgespräche, 600 Bildungswege-Konferenzen, das ist überhaupt nicht leistbar, das ist ein zeit-ökonomisches Problem, das ist überhaupt gar nicht leistbar, denn dann müssten wir sofort unsere Abteilungen, was weiß ich, verstreichen, dann kämen wir vielleicht langsam da an solche Lösungsstrategien, aber das ist gar nicht leistbar.“ (SA I 18)

Die **Sozial- und Jugendhilfeträger bei den Stadt- und Landkreisen** thematisierten ebenfalls in hohem Maß Hindernisse und Herausforderungen der aktuellen Integrationspraxis. Ursachen werden in unzureichenden gesetzlichen Rahmenbedingungen und einem Mangel an Ressourcen im schulischen Bereich gesehen, aber auch im fehlenden gesellschaftlichen Konsens bezüglich Inklusion (Fehlen inklusiver Haltungen) sowie in unzureichenden Kooperationsstrukturen und -beziehungen.

„Also ein ganz großes Problem sehe ich einfach noch in der Diskrepanz von Ansprüchen, Bedürfnissen und berechtigten Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung und gesellschaftlichem Konsens. Ich sage es mal ganz trocken, solange in der Gesellschaft noch überwiegend vorherrscht, dass Behinderung ein Makel ist, ist eine gewisse Schieflage in der ganzen Situation da und das spiegelt sich am besten in der Politik, verschieben der Reform des Schulgesetzes, Bereitstellung von Lehrerstellen.“ (EH K 17)

Die folgende Darstellung fasst in einer übergreifenden Perspektive die zentralen Problemstellungen im Verfahrensablauf zusammen. Die Herausforderungen beziehen sich sowohl auf Strukturen und Prozesse als auch auf Werte und personenbezogene Faktoren.

Unzureichende (rechtliche) Rahmenbedingungen und unklare Zuständigkeiten

Die Regelungen des aktuellen Sozial- und Schulrechts sind aus Sicht aller Beteiligter unzureichend, nicht aufeinander abgestimmt und somit wenig förderlich für die schulische Inklusion. Dies betrifft auf Landesebene auch die Zuständigkeitsabgrenzung zwischen Kultus- und Sozialministerium sowie auf bundesgesetzlicher Ebene die Abgrenzung zwischen den Zuständigkeiten der Sozial- und Jugendhilfeträger.

Rechtsunsicherheit und unklare Zuständigkeiten wurden daher als zentrale Problemfelder benannt. Die gesetzlich vorgegebene Abgrenzung zwischen pädagogisch-unterrichtlichen Kernaufgaben der Schule/des Kultusbereichs und begleitenden, die Teilhabe unterstützenden, Maßnahmen der Eingliederungshilfe ist insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger und seelischer Behinderung in der Praxis kaum möglich. Der Versuch, über die Sozialgerichte Rechtssicherheit herzustellen, wird als nicht gelungen bewertet.

Ergänzend gab es vereinzelt kritische Anmerkungen zu den Schulstrukturen: Die Struktur der Sonderschulen mit Förderschwerpunkt „soziale und emotionale Entwicklung“ und der Schulen mit Förderschwerpunkt „Lernen“ sei nicht ausreichend dezentral, die Aufrechterhaltung des Parallelsystems Sonderschule auf Dauer nicht zu realisieren und die Verwaltung und Verantwortung der inklusiven Beschulung durch Sonderschulen problematisch (keine unabhängige Position).

In diesem Zusammenhang wurde von einigen Teilnehmenden das Fehlen klarer Vorgaben für inklusive Schule hinterfragt, das zum Beispiel durch die fehlende Konsequenz einer Teilschließung von Sonderschulen deutlich werde.

Vielzahl der Beteiligten erschwert Abstimmung und Transparenz - Unzureichende Koordinierungs- und Vernetzungsstrukturen

Rechtsunsicherheit und unklare Zuständigkeiten auf Bundes- und Landesebene spiegeln sich auch auf der kommunalen Ebene wider, wo eine Vielzahl von Akteuren an der Umsetzung inklusiver Bildung beteiligt ist.

Beklagt wurden fehlende oder unzureichende Koordinierungs- und Vernetzungsstrukturen, das Fehlen kontinuierlicher Ansprechpartner und wenig transparente Abläufe. Vor allem Eltern konstatierten die daraus resultierende Gefahr von „Verschiebebahnhöfen“ und „Töpfles-Denken“.

Unterschiedliche Akteure klagten über eine unzureichende oder zu späte Einbindung in Entscheidungsprozesse. Alle Beteiligten problematisierten den enorm hohen Verwaltungs- und Zeitaufwand beim derzeitigen Ablauf der Einzelintegration. Erschwerend kämen die teilweise fehlende Kompromissbereitschaft und Prozessorientierung bei einzelnen Beteiligten hinzu.

Ungeklärte Finanzierung von übergreifenden Aufgaben wie Beratung, fachliche Begleitung, Qualifizierung und Kooperation

An unterschiedlichen Stellen wird der hohe Aufwand für Beratung, Coaching, Qualifizierung und Kooperation thematisiert. Dieser Aufwand wird aus Sicht vieler Beteiligter in den jeweiligen Finanzierungssystemen nicht genügend berücksichtigt.

Hoher Aufwand für die Eltern - ungleiche Zugangschancen zu integrativer Bildung

Alle Beteiligten thematisierten die Unsicherheit und hohe Belastung für die Eltern bei der Einzelintegration. Bildungswege-Konferenzen mit bis zu 16 beteiligten Personen werden für Eltern ebenso als Überforderung gesehen wie die vielen Wege, die sie gehen müssen, um Unterstützung von den unterschiedlichen Systemen zu erhalten. Das Fehlen übergreifender Beratungsangebote und Anlaufstellen wird kritisiert. Dies berge die Gefahr, dass der Zugang zu integrativer Bildung sozial ungleich verteilt ist. Die hohe Belastung der Eltern setze sich im Schulalltag an der allgemeinen Schule fort. Beispiele sind: der Einsatz der Mutter als Lösung bei fehlender Assistenz (Ausflug, Schwimmen, etc.); der fehlende Zugang zu zusätzlichen Angeboten wie Hausaufgabenbetreuung oder zu sozialräumlichen Angeboten durch die teilweise fehlende Wohnnähe. Darüber hinaus müssen Eltern Leistungen, die beim Besuch einer Sonderschule in den Schulalltag integriert sind (zum Beispiel Therapien, Schülerbeförderung) an der allgemeinen Schule überwiegend selbst organisieren oder finanzieren. Bei einer Berufstätigkeit der Eltern ergeben sich dadurch enorme Schwierigkeiten der Alltagsorganisation.

175

Hindernisse im Antrags- und Bewilligungsverfahren für Schulbegleitung

Eine Folge der Komplexität, ungeklärten Zuständigkeiten und wenig transparenten Verfahrensabläufe sind häufig relativ lange Bearbeitungszeiten bei der Beantragung einer Schulbegleitung. Bei einer Bewilligung kurz vor Schuljahresbeginn (zum Teil sehr kurzfristig in den Sommerferien) bleibt dann nur wenig Zeit für die Organisation und Vorbereitung der Maßnahme. Dies ist vor allem für Eltern und Assistenzdienste unbefriedigend.

Die Mitarbeitenden der Sozialhilfe- und Jugendhilfeträger beklagten ihrerseits die oft späte Einbeziehung in das Verfahren und späte Antragstellung. Von allen Seiten kritisiert wurden die langen Wartezeiten auf Gutachten und Stellungnahmen - insbesondere im Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Systemimmanente Probleme der Schulbegleitung als additive Hilfe im Rahmen der Eingliederungshilfe

Ungeklärte Rolle, Aufgaben, Status, Qualifikation und fachliche Begleitung der Assistenzkräfte sowie die fehlenden Strukturen der Zusammenarbeit ziehen nach Einschätzung der Interviewten weitere Probleme nach sich: Probleme bei der Akquise von Assistenzkräften (insbesondere wenn sehr spezifische Kompetenzen benötigt werden), Weisungs- und Vertretungsprobleme, fehlende personelle Kontinuität und Planungssicherheit infolge der zeitlichen Befristung und Beschränkung der Begleitung auf einzelne Schülerinnen und Schüler. Thematisiert wird das Fehlen eines Pools von Assistenzkräften zur Auswahl.



Die Anstellung von Assistenzkräften durch die Eltern stellt aus Sicht der Interviewten keine sinnvolle Alternative dar.

Quantität und Qualität von Schulbegleitung - aktuelle Spannungsfelder

Eltern, Assistenzkräfte/Fachdienste und sonderpädagogische Dienste bemängelten, dass für die Schulbegleitung zu wenig Ressourcen zur Verfügung stehen. Dies kann bedeuten: eine zu geringe Stundenzahl (zum Beispiel bei hohem Assistenzbedarf oder fehlender Kooperationszeit) und/oder zu geringe Stundensätze, um Fachkräfte einzusetzen zu können. Im Ergebnis würden häufiger Kräfte ohne pädagogische Qualifikation eingesetzt. Außerdem könnten die Assistenzstunden oft nicht flexibel genug eingesetzt werden.

Die Vertreterinnen und Vertreter der Sozial- und Jugendhilfe betonten dagegen die vorrangige Verantwortung des Systems Schule (allgemeine Schule und Sonderpädagogik) für die Bildung - auch bei Kindern mit einer Behinderung. Sie bemängelten, dass die Eingliederungshilfe, die laut Gesetz nur eine subsidiäre Rolle hat und die soziale Teilhabe sicherstellen soll, als „Ausfallbürge“ immer häufiger die unzureichenden schulisch-pädagogischen Ressourcen ausgleichen solle. In der Praxis könne dies zu einer Delegation der Verantwortung von der eigentlich zuständigen Lehrkraft auf die Schulbegleiterin führen. Aus Sicht der Eingliederungshilfe soll Schulbegleitung die Selbständigkeit fördern: deshalb müsse sie eigentlich darauf hinarbeiten, sich selbst überflüssig zu machen.

176

Schwierige Schnittstelle Kindertagesbetreuung - Schule

Die Kooperation Kindertageseinrichtung-Grundschule wurde in den Gesprächen überwiegend kritisch beleuchtet: Häufig werde die Frage nach der geeigneten Schule und einem möglichen schulischen Unterstützungsbedarf zu spät gestellt und die Eltern zu spät einbezogen. Bemängelt wurde, dass „Runde Tische“ nicht in schulgesetzliche Regelungen eingebunden sind, so dass hier verbindliche Kooperationsstrukturen fehlen.

Unzureichende personelle und räumliche Rahmenbedingungen in den allgemeinen Schulen

Die strukturellen Rahmenbedingungen der allgemeinen Schulen (zum Beispiel zur Umsetzung des Zwei-Pädagogen-Prinzips) sind nach Einschätzung aller Beteiligten unzureichend und erschweren dadurch Inklusion. Die Suche nach einer geeigneten Schule, die ihr Kind aufnimmt, gestaltet sich für Eltern daher vielerorts schwierig. Kinder mit Behinderungen werden derzeit nicht zum Klassenteiler dazugerechnet und es wird kein Ausgleich für Zusatzbelastungen (zum Beispiel durch zusätzliche Kooperationszeit) geleistet. Auch die Sachkostenzuschüsse werden als unzureichend für die neuen Aufgaben bewertet.

Daneben wurden auch das Fehlen entsprechender Qualifikationen bei den Lehrkräften und die mangelnde Interdisziplinarität beklagt. Die meisten Beteiligten beklagten die unzureichende Einbindung sonderpädagogischer Kompetenz in die allgemeinen Schulen: Sonderpädagogische Hilfen fehlten entweder ganz - oder die zur Verfügung stehende Stundenzahl sei zu gering (Deckelung der Deputate). Zudem sind die Sonderschullehrerinnen und -lehrer in der Regel nicht ins Team eingebunden. Bei notwendigen Krankheitsvertretungen drohe die Gefahr der Unterversorgung am Stammort der Sonderschule.

Auch fehlende bauliche Voraussetzungen in den allgemeinen Schulen wurden in vielen Gesprächen thematisiert.

Fehlende inklusive Konzepte und Haltungen

Das Fehlen konzeptioneller Voraussetzungen und die mangelnde Offenheit vieler allgemeiner Schulen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Behinderung wurden ebenfalls von nahezu allen Beteiligten thematisiert. Bemängelt wird das Fehlen inklusiv ausgerichteter Schulentwicklungskonzepte sowie ganzheitlicher Konzepte für die Einbindung von Schulbegleitung in den Schul- und Unterrichtskontext. Mangelnde Offenheit und Prozessorientierung wurden auf unterschiedlichen Seiten konstatiert: als fehlende Offenheit der allgemeinen Schulen, Unterstützung anzunehmen (eine Sonderpädagogin oder Schulbegleiterin ins Klassenzimmer zu lassen), sowie - auf der anderen Seite - die begrenzte Bereitschaft des sonderpädagogischen Systems - beziehungsweise der Eingliederungshilfe - Ressourcen in die allgemeinen Schulen einzubringen.

Als besonders schwierig wurde in den Gruppendiskussionen die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismusspektrumstörungen bewertet: Sie erhalten in der Regel weder eine sonderpädagogische Diagnostik noch eine Unterstützung durch das sonderpädagogische System; gleichzeitig ist das allgemeine Schulsystem aber meist überfordert. Häufig müssen die Eltern daher eine Schulbegleitung beim Jugendamt beantragen. Das entsprechende Verfahren wird von den Eltern als schwierig erlebt.

177

Fehlender gesellschaftlicher Konsens zur Umsetzung von Inklusion

Beklagt wurde generell der fehlende gesellschaftliche Konsens und Wille zur Inklusion. Er wirke sich auch negativ auf die schulische Inklusion aus, zum Beispiel durch Vorbehalte in der Elternschaft und fehlende Ressourcen in den Schulen. In diesem Kontext war auch der Wunsch von Eltern nach einer weiteren Beschulung in einer Sonderschule aufgrund der dort kleineren Klassen und des geschützten Rahmens ein Thema.

„die Rektoren sagen mir das ganz klar, in der Grundschule, ich werde daran gemessen, welche Übergangsquote ich ins Gymnasium schaffe und jedes Kind mit entsprechenden Handicaps, ich sage es jetzt mal ein bisschen provokativ, versaut mir diese Quote, warum soll ich das tun. Einen Rechtsanspruch, einen individuellen, gab es bislang nicht, die ganze Inklusions-Debatte ist ja auch eher appellativ momentan noch, so lange das Schulgesetz nicht geändert wird und daran scheitert.“ (EH L 15)

4.3.3 Eigene Beiträge der Beteiligten

Eltern sehen ihre Beiträge vor allem in der Übernahme einer kommunikativen, prozessbegleitenden und vermittelnden Funktion. Sie sehen sich als „Kümmerer“ und müssen im Rahmen der Einzelintegration aktuell auch organisatorische Aufgaben übernehmen. Ohne das Engagement der Eltern - so ihre Vertreterinnen und Vertreter in den Gesprächsrunden - laufen die Prozesse nicht.



„Und, was ich auch noch ganz wichtig finde, jetzt von Elternseite, man muss offen damit umgehen, also manchmal ist es ja immer noch irgendwie schamhaft ... Man muss auch den Mitschülern erklären, was Sache ist, ..., also für mich war es immer ganz wichtig, egal, ob neue Zivis kamen oder die... (Tochter) jetzt eine andere Lehrerin hatte, ich habe immer so eine Zusammenfassung formuliert, was hat sie eigentlich, was ist eigentlich das Problem, was kann sie, wo braucht sie Hilfe, das auch wirklich schriftlich weitergegeben ...ich glaube, das war auch für die Zivis hilfreich. Wenn die neuen kommen, dann kommen die erst mal zu uns nach Hause, dann trinken wir einen Tee oder einen Kaffee und reden mal zwei Stunden darüber, was ist hier eigentlich los. Also auch das muss ich auch als Eltern-Seite als Input leisten.“ (E M 23)

Die **Fachdienste** sehen ihre Aufgaben vor allem in der konzeptionellen Arbeit (Schulbegleitungskonzepte weiterentwickeln) sowie der Gewinnung von Assistenzkräften, der Organisation, Begleitung und Qualitätssicherung der Assistenz.

Die **Schulbegleiterinnen und -begleiter** sehen ihre zentrale Funktion in der Übernahme einer Vermittlerrolle in alltäglichen Prozessen und bei der Entwicklungsförderung des Kindes. Die Förderung der Selbstständigkeit der begleiteten Schülerinnen und Schüler und der Blick über die rein schulische Situation hinaus waren weitere Beiträge, die genannt wurden.

„Das würde ich eigentlich unterstreichen, also auch so ein Stück weit einfach Vermittlerrolle einzunehmen zwischen allen Beteiligten auch, also dass man praktisch mit dem Kind zusammen, auch mit den Eltern, dann Vermittler mit den Lehrern und mit den anderen Schülern und das ist eigentlich ein ganz wichtiger Bereich, dass das auf lange Sicht natürlich das Kind möglichst sich auch besser zurechtfindet und selbstständiger wird.“ (SB I 31)

Beiträge der **Schule** sind aus Sicht der Schulleitung: Konzeptionsentwicklung, Bewusstseinsbildung, Qualifizierung der Lehrkräfte, Verbesserung der personellen Ausstattung (so weit innerhalb des gegebenen Rahmens möglich) sowie die Stärkung von Inklusion innerhalb der Schule (z.B. durch Miteinbindung zusätzlicher Lehrkräfte), aber auch außerhalb davon (z.B. durch das Pflegen von Gesprächskontakten, vernetzen oder im Dialog bleiben). Die Lehrkräfte sehen ihren Beitrag in einer inhaltlich differenzierten Gestaltung des Schulalltags sowie in ihrer Offenheit.

„Also ich denke, unsere Aufgabe als Lehrer oder Schulleitung ist, dass wir halt Konzepte entwickeln, dass dieses Gemeinsame stattfinden kann. Also nur die Tür aufmachen und alle reinlassen, das reicht nicht, man braucht Konzepte, die geeignet sind, dass Kinder da einen Erfahrungs- und Lernraum haben. Und das gut zu kommunizieren dann, mit allen Beteiligten dann, mit den Eltern, mit denen, die da arbeiten und dass es gute Aufgaben-Beschreibungen gibt in den Teams, die immer als Grundsatz haben, dass alle trotzdem für das Ganze verantwortlich sind in unterschiedlichen Aufgaben-Beschreibungen, das glaube ich, wäre die schulische Aufgabe. (S O 24)

Sonderpädagogische Dienste beschreiben ihren Beitrag vor allem in der Begleitung (Einbringen sonderpädagogischer Ressourcen und Mitarbeit in interdisziplinären Teams) und in qualifizierenden Leistungen (z. B. Fortbildungsangebote).

Kommunale Schulträger sehen ihre originäre Aufgabe darin, Barrierefreiheit herzustellen. Einzelne Schulträger übernehmen derzeit die Anstellung der Schulbegleiterinnen und -begleiter, obwohl zum „richtigen“ Anstellungsort aus ihrer Sicht derzeit noch Klärungsbedarf besteht.

Die **Staatlichen Schulämter** sehen ihre Beiträge in erster Linie in der Beratung, Organisation und Koordinierung von schulischen Prozessen und Hilfen sowie in Angeboten zur Qualifizierung. Konkret werden genannt:

- Aufnahme des Elternwillens und Elternberatung;
- Prüfung des sonderpädagogischen Bedarfs und Einbringen notwendiger sonderpädagogischer Kompetenzen;
- Organisation von Bildungswegekonferenzen;
- Organisation von Fortbildungsangeboten und Austauschforen für Lehrkräfte;
- Bewusstseinsbildung;
- Aufbau und Entwicklung von Strukturen, unter anderem für Leistungen aus einer Hand.

Der Auftrag vom Staatlichen Schulamt ist klar, wir haben das zu koordinieren, wir haben Elternwillen aufzunehmen, wir haben den sonderpädagogischen Bedarf zu prüfen. Wir haben zu prüfen, ob aus dem sonderpädagogischen Bedarf ein bestimmter Anspruch entsteht, andere Ämter haben andere Ansprüche zu prüfen. Wir sind überhaupt nicht der Meinung, dass Inklusion nur eine schulische Aufgabe wäre, sondern sozusagen der Sozialgesetzgeber gibt ihnen eben vor, dass auch quasi Aktivitäten-Teilhabe auch von behinderten Menschen eben Aufgabe der Sozialgesetze ist und deswegen auch unterstützt wird und es deswegen eben auch Eingliederungshilfe gibt, sonst bräuchte man die nicht. ... Wir sehen erstens unsere Aufgabe, dass wir darauf hinweisen, dass Inklusion nicht eine Behindertenfrage ist, sondern weitaus mehr, dass es eine Geschichte ist, die wir überhaupt mit diversen Gruppen haben und deswegen auch übergreifend diskutieren müssen, (SA N 28)

179

Die **Sozial- und Jugendhilfeträger bei den Stadt- und Landkreisen** sehen ihre konkreten Beiträge in:

- der Bedarfsermittlung, Hilfeplanung und Gewährung von Leistungen der Schulbegleitung im Rahmen der Eingliederungshilfe (in Abgrenzung zum pädagogisch-unterrichtlichen Auftrag der Schule);
- der Beratung und Unterstützung von Eltern (Entlastung der Eltern durch vereinfachte Zugangswege, Hilfen bei der Antragstellung, Aufklärung über Möglichkeiten und Grenzen der Eingliederungshilfen) sowie der Ermöglichung eines kontinuierlichen Austauschs aller Beteiligten;
- der Thematisierung von Inklusion als gesamtgesellschaftlicher Aufgabe (unter anderem durch Sensibilisierung des Sozialraums, Vermittlung bezüglich des Spannungsverhältnisses zwischen sozialer Integration und bestmöglicher schulischer Förderung für das Kind).

Im Bereich der Schulbegleitung sehen sich die Vertreter der Sozial- und Jugendhilfe in einer nachrangigen Rolle.

Die Beiträge, die die unterschiedlichen Akteure benannten, machen Überschneidungen und damit Abgrenzungsprobleme deutlich - aber auch das Fehlen einer Stelle, die sich in der Koordinierungsverantwortung für das Gesamtsystem sieht und über die für diese Aufgabe notwendigen Ressourcen verfügt. Dies spiegelt die Schwierigkeiten der Beteiligten in ihren



jeweiligen Funktionen und Rollen im Berufsalltag wider, die im vorangehenden Abschnitt als Herausforderungen und Problemstellungen benannt wurden.

4.3.4 Wie geht es weiter? - Nächste Schritte und Perspektiven

Am Ende der Gruppeninterviews wurde nach den Stellschrauben gefragt, an denen gedreht werden muss, damit die schulische Inklusion zukünftig weiter vorankommt. Konkrete Fragen waren: Welche Entscheidungen würden Sie treffen, wenn sie selbst (politische) Verantwortung tragen würden? Welche konkreten nächsten Schritte halten Sie für notwendig? Grundlage für die entwickelten Perspektiven und notwendigen Reformschritte sind die zuvor beschriebenen Problemstellungen der aktuellen Praxis (vergleiche Kapitel 4.3.2).

Herstellung von Rechtssicherheit - Klärung von Zuständigkeiten durch neue bundes- und landesgesetzliche Regelungen

Alle Beteiligten sahen den wichtigsten nächsten Schritt in der Herstellung von Rechtssicherheit durch die grundsätzliche Klärung von Verfahren und Zuständigkeiten im Bereich der schulischen Inklusion. Dazu bedarf es aus ihrer Sicht zeitnah gesetzlicher Änderungen sowohl auf Bundesebene (SGB XII, IX und VIII; „Große Lösung“²¹³) als auch auf Landesebene (Schulgesetzänderung und entsprechende Ausführungsbestimmungen).

180

Verbesserte Abstimmung und Kommunikation - Hilfen (wie) aus einer Hand

Die baldmögliche Etablierung einer strukturierten Kooperation zwischen den Trägern der Sozial- und Jugendhilfe sowie den Staatlichen Schulämtern und Schulen ist nach übereinstimmender Einschätzung der Interviewten von zentraler Bedeutung. Damit verbunden sind Maßnahmen zur „Verschlankung“ und Vereinfachung der jetzigen Verfahren. Konkret vorgeschlagen wurden: die Schaffung einer übergreifenden Anlauf- und Koordinierungsstelle.

„Aber ich denke, ... dass es wirklich eine Institution gibt, von der es ausgeht, wie so ein Spinnennetz, also sprich, ein zentraler Punkt und der dann dafür Sorge trägt, da so Kommunikation stattfinden zu lassen, wenn es jetzt entsprechend betrifft, auch zur Erleichterung für die Eltern, die dann einfach wissen, okay, von A nach B, von B nach C und nicht von A nach C und dann so ein kreuz und ein quer, sondern ein richtig toller roter Leitfaden, das wäre bestimmt eine gute Sache.“ (E L 33)

Noch weiter geht die Forderung, die Organisation und Finanzierung aller benötigten Unterstützungen (einschließlich Schulbegleitung) bei einem der beteiligten Systeme zu konzentrieren. Aus fachlich-organisatorischen Gründen wird die Verortung im Kultusbereich favorisiert: Dort liegt bereits jetzt die fachliche Gesamtverantwortung für die schulische Bildung; zudem findet die Begleitung im Unterrichtskontext statt und ist aus diesem in der Praxis kaum herauszulösen.

Für die konkrete Umsetzung wurden verschiedene Modelle diskutiert:

- Am häufigsten wurde die Bündelung der Verantwortung beim Staatlichen Schulamt gefordert. Dafür spricht, dass die Schulämter bereits jetzt wichtige Planungs-, Beratungs-

²¹³ Bündelung der Verantwortung für soziale Unterstützung von Kindern und Familien beim Jugendhilfeträger.



und Koordinierungsfunktionen auf örtlicher Ebene übernehmen (Bildungswegekonferenzen, Prozessbegleitung bei der Schulentwicklungsplanung, Personalverantwortung/Qualifizierung von Lehrkräften einschließlich Sonderpädagogik).

„Aber Fakt ist, es ist Aufgabe der Schulen und das würde ich eben einfach zentrieren und gesetzlich umsetzen, dass dieser Bereich dahin geht, wohin er eben gehört, Inklusion in der Schule ist eine Aufgabe der Schulverwaltung und dann bitte voll umfänglich. Parallel dazu ... für das private Umfeld die entsprechenden Hilfen auch zusammenfassen, wir haben enorme Reibungsverluste zwischen Jugendamt und Eingliederungshilfe durch Begrifflichkeiten und durch unterschiedliche Gesetze.“ (EH K 44)

- Alternativ wurde diskutiert, die Prozesssteuerung - einschließlich der Zuständigkeit für Bildungswegekonferenzen und Schulbegleitung - direkt an die Schulen zu übergeben, zum Beispiel durch die Zuordnung eines festen Kontingents an Begleitkräften an die Regelschulen oder die Übertragung eines Finanzbudgets, sodass die Schulen die Unterstützung selbst „einkaufen“ können.
- Vereinzelt wurde auch die Bündelung bei einem neu aufzubauenden Fachdienst für Schulbegleitung beim Jugendhilfeträger thematisiert.

Bedarfsgerechte und transparente Ressourcen und Finanzierung

Bei allen Modellen - so wird gefordert - muss die Politik den Verantwortlichen ausreichende finanzielle und personelle Ressourcen für ihre Arbeit zur Verfügung stellen und eine transparente Mittelverteilung sicherstellen. Diskutiert wurde unter anderem, die Schulbegleitung zukünftig im Rahmen des Bildungshaushalts über Steuermittel durch das Land zu finanzieren (siehe auch oben).

181

Öffnung der allgemeinen Schulen durch Weiterbildung der Lehrkräfte und Schulleitungen

Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehr- und Leitungskräfte müssen - hier sind sich alle Beteiligten einig - weiterentwickelt und quantitativ ausgeweitet werden.

„Wir müssen uns erziehen dazu, dass wir mit unterschiedlichen Heterogenitäten einfach umgehen können auf eine sehr, sehr individuelle Weise. Und das ist, finde ich, ein großer Auftrag, den die Schule, auch die Schulverwaltung hat, ihr Personal, ihre Lehrer dahin weiterzubilden, eben diesem Anspruch gerecht werden zu können.“ (SA N 29)

Verbesserung struktureller und konzeptioneller Rahmenbedingungen in den allgemeinen Schulen

Übereinstimmend wurde im Arbeits- und Wirkungsfeld Schule struktureller und konzeptioneller Weiterentwicklungsbedarf gesehen.

Aus Sicht der Beteiligten notwendige methodisch-didaktische Schritte sind:

- die Erarbeitung inklusiver Schulkonzeptionen an den allgemeinen Schulen unter Berücksichtigung von zieldifferentem Unterricht sowie der Bedarfe von Schülerinnen und Schülern mit sozial-emotionalem Förderbedarf / Autismusspektrumsstörungen;



- die Einbindung der Beiträge von Eltern und Peergroups, Sonderpädagogischen Diensten, des sozialen Umfelds und gegebenenfalls der Schulbegleitung in die Schulkonzeption;
- die regelmäßige Reflektion der individuellen Entwicklungsverläufe mit den Beteiligten;
- die Förderung und Unterstützung der Selbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen.

Für notwendig erachtete strukturelle Weiterentwicklungen sind:

- Umsetzung von Team-Teaching / Zwei-Lehrer-Prinzip; Interdisziplinarität;
- geringere Klassengrößen und Gruppenlösungen (Kinder mit Behinderungen zählen zum Regelsystem (und zum Sondersystem);
- Berücksichtigung von Kooperationszeiten der Lehr- und Assistenzkräfte;
- Einbindung therapeutischer Angebote in den Schulalltag;
- bedarfsorientierte Verteilung sonderpädagogischer Ressourcen.

„Also erst mal inhaltlich, ich habe schon formuliert diese Idee zwei Lehrer, also zwei Pädagogen sollten in einer Klasse sein, welche Ausbildung jetzt die miteinander haben, das wäre noch, finde ich, nochmal eine nächste Frage. Aber das wäre das Ziel, die Teams dürfen nicht so groß sein in einer Klasse, weil die Arbeit ist sehr komplex und man muss schnell Entscheidungen treffen, die auch schnell kommunizieren können und man braucht auch so etwas wie eine Unterrichtskultur, die gemeinsam entwickelt ist.“ (S O 9)

182

„Also Deputats-Stunden für die Lehrer und eben nicht nur die Zeit am Kind, sondern auch wenigstens eine halbe Stunde pro Woche, wo sich so ein Team, Lehrer und Schulbegleiter, auch mal absprechen können,“ (SB K 42)

Klärung und Weiterentwicklung der Aufgaben der Sonderpädagogik

Von allen Beteiligten wurden baldmögliche Klarheit über die zukünftige Rolle der Sonderpädagogik und ein neues Profil der Sonderschulen gefordert. Die konkrete zukünftige Ausgestaltung wurde aber teilweise kontrovers diskutiert (feste Verortung der Sonderpädagogik in den allgemeinen Schulen oder Ausbau der mobilen Beratungsangebote im jetzigen System und Dezentralisierung).

Grundsätzliche Einigkeit besteht in der Forderung, dass auch sonderpädagogische Kräfte ein neues Selbstverständnis und zusätzliche Kompetenzen für inklusive Bildungsprozesse und somit entsprechende Aus- und Fortbildungsangebote benötigen.

„Also aus Schleswig-Holstein weiß ich, dass es Förderschulen gibt, die wirklich nur noch so auf dem Papier quasi, ...so und so viel Prozent der Grundschüler macht so und so viel Prozent einer Sonderschul-Lehrerstelle aus und die sind dann fest in den Klassen drin. Und die machen sehr gute Erfahrungen damit, ... ich denke, das Bild des zukünftigen Sonderschullehrers wird sich sicherlich ändern müssen, wird sich auch ändern. Ich würde mir an vielen Stellen mehr Flexibilität wünschen.“ (SA P 35)

Stärkung der Sozialraumorientierung

Sozialraumorientierung soll aus Sicht der Interviewten als Grundprinzip weiter gestärkt werden. Dies bedeutet zum Beispiel:

- Insbesondere für Kinder im Grundschulalter einen wohnortnahen Schulbesuch zu ermöglichen, um dadurch die Ressourcen aus Nachbarschaft und Peergroups zu nutzen und Freundschaften zu stärken;
- eine sinnvolle Verknüpfung von Schulbegleitung und Lebenswelt außerhalb der Schule und in der Familie. Konsequente Sozialraumorientierung hat aus Sicht der Interviewten auch einen Bewusstseinswandel bei den Eltern sowie den Bürgerinnen und Bürgern im Sozialraum zur Folge. Dieser kommt wiederum den darin lebenden Menschen mit Behinderung zugute.

Spannungsfeld „Einzel-/gruppenbezogene Lösungen“

Teilweise kontrovers verliefen die Diskussionen zum zukünftigen Stellenwert von Einzelintegrationen im Vergleich zu gruppenbezogenen Lösungen. Die Fachkräfte plädierten überwiegend für die Umsetzung gruppenbezogener Lösungen. Vor allem Eltern wiesen auf die Schwierigkeiten hin, in Flächenlandkreisen wohnortnahe gruppenbezogene Lösungen für alle Kinder zu etablieren. Hier ergeben sich mögliche Zielkonflikte zu der ebenfalls geforderten stärkeren Sozialraumorientierung.

Das folgende Zitat einer Mitarbeiterin des Sozialamts steht für viele Diskussionen in den Gesprächsrunden. Es macht deutlich, dass sich aus dem Recht der Kinder auf gleichberechtigte Teilhabe und Selbstbestimmung der UN-Behindertenrechtskonvention ein grundlegender Änderungsbedarf im Hinblick auf Zuschreibungen und Zuständigkeiten ergibt:

„...aber wenn ich Inklusion wirklich ernst nehme, dann muss ich ja eigentlich sagen, eigentlich kriegt ein Kind oder ein Mensch einfach eine Unterstützung ohne dass vorher einfach eine Behinderung festgestellt wird, oder dass die Stigmatisierung damit stattfindet, aber das ist wahrscheinlich eine Zukunftsvision.“ (EH P 23)

183

Fazit:

Übereinstimmend wurde der größte Handlungsbedarf bei:

- den grundlegenden strukturellen Rahmenbedingungen (Reform des Schulgesetzes, zur Schaffung von Rechtssicherheit; bessere Ressourcenausstattung der Schulen),
- den Kooperations- und Abstimmungsprozessen (schlankere Strukturen, Bündelung von Zuständigkeiten, gemeinsame Anlaufstelle) sowie
- Maßnahmen zur Qualifizierung und Konzeptentwicklung und in diesem Kontext der Förderung inklusiver Haltungen gesehen.

Als Antworten auf die Frage nach den Zukunftsperspektiven wurden in einigen Gesprächen Aspekte thematisiert, die an anderen Orten bereits als Gelingensbedingungen aktueller Praxis genannt wurden. Dies verdeutlicht den teilweise sehr unterschiedlichen Umsetzungsstand integrativer beziehungsweise inklusiver Beschulung in den baden-württembergischen Stadt- und Landkreisen.

5. Ergebnisse der Einzelfallstudien

Methodik und Aussagekraft

Die im Folgenden skizzierten Einzelfälle werden als Beispiele gelingender schulischer Integration unter Mitwirkung von Schulbegleitung auf der Basis von Eingliederungshilfe - nach § 54 SGB XII oder § 35a SGB VIII - vorgestellt.

Abweichend vom Forschungsantrag wurden ausschließlich Einzelfälle aus dem schulischen Bereich analysiert. Systematische Erfahrungsberichte zu gelingenden Schulbegleitungen im Rahmen der Eingliederungshilfe liegen bisher kaum vor. Sie scheinen aber von besonderem Interesse, weil zu erwarten ist, dass das neue Schulgesetz für Baden Württemberg im Anschluss an § 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung inklusionsorientierte Entwicklungen im Bildungssystem weiter befördern wird. Auch Assistenzleistungen der Eingliederungshilfe zur Realisierung des Teilhabeanspruchs werden - (zumindest) in einer Übergangszeit der stärkeren Hinwendung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen zu allgemeinen Schulen - häufiger in den Fokus des Interesses rücken.

Die Einzelfallstudien geben Zeugnis über fallspezifisch und situativ konkrete Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in allgemeine Schulen. Darüber hinaus zeigen sie grundsätzliche Chancen und Grenzen des Instrumentes der Eingliederungshilfe (als individuell zu beantragender Leistung) zur Unterstützung selbstbestimmter und gleichberechtigter schulischer Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit seelischen und körperlichen Beeinträchtigungen auf²¹⁴. Die Einzelfälle können Hinweise auf spezifische Gelingensbedingungen sowie prozesshemmende Faktoren geben, und sie können beispielhaft Fragen zu möglichen Optimierungen aufwerfen. Allerdings ist bei der Bearbeitung und Lektüre stets zu berücksichtigen, dass es sich um exemplarische Studien handelt, die keine generalisierenden Hypothesen erlauben.

In Vorbereitung der Einzelfallstudien wurden auf der Basis der Aktenanalysen zunächst pro Kreis vier bis fünf Fälle ausgewählt, die laut Aktenlage als Fälle gelingender Schulbegleitung im Rahmen von Eingliederungshilfen bewertet werden konnten. Die verantwortlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sozial- bzw. Jugendämter wurden gebeten, bei diesen Familien die Bereitschaft zur Teilnahme an einer Einzelfallstudie anzufragen. Auf diese Weise konnten 15 Familien aus sieben Landkreisen ermittelt werden, die sich grundsätzlich zur Teilnahme an einer Fallstudie bereit erklärt hatten. Aus diesen Zusagen war es möglich, acht unterschiedliche Einzelfälle aus sieben verschiedenen Landkreisen zu untersuchen.

Die Motivation der Eltern, sich an der Studie zu beteiligen, liegt bei diesen Familien in dem Wunsch, den Weg zur begleiteten schulischen Integration für andere Familien zu erleichtern und das bestehende System so nachhaltig zu verbessern. Der Einbezug der Familienperspektive als zentrale Betrachtungsperspektive war für einige der befragten Familien beson-

²¹⁴ Fälle von Schulbegleitungen von Kindern oder Jugendlichen mit einer sogenannten „geistigen“ Behinderung konnten wir in diese Studie von Einzelfällen nicht aufnehmen. In Baden-Württemberg gilt noch die Regelung, dass die Teilhabe am gemeinsamen Leben und Lernen möglich ist, wenn Kinder und Jugendliche „auf Grund der gegebenen Verhältnisse dem jeweiligen gemeinsamen Bildungsgang in diesen Schulen folgen können“ (vgl. Schulgesetz BW). Diese Anforderung erfüllen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den Bereichen „geistige Entwicklung“ und „Lernen“ zumeist nicht.

ders wichtig. Sie äußerten ihre Erfahrung, dass ihre Belange hinsichtlich der Praktikabilität der Prozesse der Bewilligung und der Praxen der Integrationshilfen in den aktuellen Strukturen eine untergeordnete Rolle spielen.

Vorgesehen waren Interviews mit möglichst allen an der Realisierung einer konkreten Eingliederungshilfe Beteiligten. Der Zugang zu allen potentiellen Interviewpartnerinnen und -partnern erfolgte konsequent über die Eltern der begleiteten Schülerinnen und Schüler. Da-her war es nicht in jedem Fall möglich, alle Prozessbeteiligten zu interviewen. Pro Fall konnten jedoch mindestens zwei und maximal sechs unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt werden. Insgesamt wurden im Rahmen der Einzelfallstudien 30 Interviews durchgeführt.

Die Datenerhebung erfolgte in Form von narrativen Interviews, in denen die Interviewten ohne inhaltliche Vorgaben zunächst von ihren Erfahrungen mit Schulbegleitungen erzählten und anschließend zu den erzählten Aspekten um Vertiefungen gebeten wurden. Auf externe Nachfragen wurde weitgehend verzichtet. Das heißt, es kommen in den Fallportraits nur die spezifischen Gesichtspunkte zur Sprache, die für die Interviewten im Themenfeld von Eingliederungshilfe in Form von Schulbegleitung bedeutsam schienen. Die Sicht der Kinder und Jugendlichen auf Ihre eigene Teilhabe am gemeinsamen Lernen in der Schule ist ein wichtiger Bestandteil der Einzelfallstudien. Auch wenn die Erzählkompetenz bei manchen Schülerinnen und Schülern eingeschränkt war und die Komplexität der Befragung deswegen stark reduziert werden musste, liefern gerade die Texte der Interviews mit Schülerinnen und Schülern wichtige Einblicke in Qualitäten schulischer Integration.

185

So konnten die Prozess- und Ergebnisaspekte der erhobenen Fälle von Schulbegleitung jeweils fallspezifisch und differenziert aus verschiedenen Blickrichtungen erfasst werden. Allerdings begrenzt die Methode des narrativen Interviews die planmäßige Erhebung vergleichbarer Daten und damit auch die Möglichkeiten systematischer Fallvergleiche. Die erhobenen Daten wurden thematisch kodiert, fallspezifisch zu Portraits verdichtet und fallübergreifend systematisiert. Dieses Vorgehen ermöglichte es, mehrperspektivische Einblicke in integrative Praxen der Schulbegleitung mittels Eingliederungshilfe in allgemeinen Schulen in Baden-Württemberg zu gewinnen.

Wir danken allen Beteiligten, insbesondere den Kindern und Jugendlichen sowie ihren Eltern, ganz herzlich für ihr Vertrauen und die vielen Einblicke in ihre Erfahrungen mit Schulbegleitungen, von denen aus Kapazitätsgründen nur ein Teil im Rahmen dieser Fallstudien vorgestellt und diskutiert werden können.

Nachfolgend werden in einem ersten Schritt die erhobenen Einzelfälle in ihren zentralen Charakteristiken zusammenfassend dargestellt. Dabei werden sie idealtypisch in zwei Gruppen unterschieden: in Schulbegleitungen, die vorwiegend begleitende Hilfen darstellen, und in Schulbegleitungen, mit pädagogisch-begleitendem Schwerpunkt. Im Anschluss werden die acht erhobenen Einzelfälle in einzelnen Portraits mit ihren fallspezifischen Besonderheiten vorgestellt. Ein abschließendes Fazit fasst die Aussagen und Hinweisen auf spezifische Gelingensbedingungen sowie prozesshemmende Faktoren zusammen und wirft Fragen zu möglichen Optimierungen gelingender schulischer Integration unter Mitwirkung von Schulbegleitung auf.

5.1 Fallspezifika

Die untersuchten und hier vorgestellten Einzelfälle stellen Beispiele gelingender Eingliederung dar. Jeder Fall zeichnet sich durch seine eigene Charakteristik aus und kann zugleich als ein typischer Fall für bestimmte Rahmenbedingungen und Prozessmerkmale von Eingliederungshilfen in Form von Schulbegleitungen verstanden werden.

Je nach Art der Aufgaben und Praxen zur Unterstützung schulischer Teilhabe, lassen sich die acht erhobenen Fälle von Schulbegleitung systematisieren in vier Fälle, die vorwiegend begleitende Hilfen darstellen und vier Fälle, die hauptsächlich als pädagogisch-begleitende Hilfen einzuschätzen sind. Wir haben uns aus drei Gründen für diese Systematik und nicht für eine Unterscheidung nach Behinderungsarten entschieden:

- Fälle von Schulbegleitungen, in denen vorwiegend begleitende Hilfen realisiert werden, unterscheiden sich in ihrem Anforderungsprofil und in ihren möglichen Alternativen grundlegend von Fällen, die hauptsächlich pädagogisch-begleitende Hilfen darstellen.
- Gerade die Schulbegleitungen, die vorwiegend Aufgaben übernehmen, die als pädagogische angesehen werden, sind in der Fachdiskussion umstritten. Insofern kann die hier favorisierte Perspektive Fachdiskussionen unterstützen.
- Die Einzelfallstudien zeigen, dass vergleichbare Behinderungs-Diagnosen nicht zugleich in Umfang und Intensität ähnliche Hilfebedarfe mit sich bringen müssen.

186

5.1.1 Unterstützung schulischer Teilhabe durch vorwiegend begleitende Hilfen

Hanne, Susan, Levi und Louis erhalten oder erhielten Schulbegleitungen, die vorwiegend als begleitende Hilfen zur Teilhabe am gemeinsamen schulischen Lernen und Leben beschrieben werden können. Sie alle benötigen im Zusammenhang mit körperlichen Beeinträchtigungen Hilfen. Diese Hilfen unterscheiden sich jedoch sowohl in der Art und Weise als auch in der Intensität und ihrem Anforderungsprofil erheblich. In allen vier Fällen werden die Schulbegleitungen von wechselnden Freiwilligen-Dienst-Leistenden realisiert.

Hanne

Im Fall Hanne, einem Mädchen mit umfangreichen Sinnesbehinderungen, wird der bisherige Weg schulischer Integration von der Tochter bewusst entsprechend ihres Rechtes auf selbstbestimmte Teilhabe gewählt und von den Eltern als präferierte Möglichkeit gegenüber dem Lernen an einer Sonderschule mit Internatsbesuch bewertet.

Eingliederungshilfe in Form von Orientierungs- und Kommunikationshilfen sowie sonderpädagogische Beratung sind zentrale Voraussetzungen für die integrative Beschulung. Diese geht zusätzlich mit einem hohen finanziellen Engagement und tätigen Einsatz der Familie einher. Das Beispiel von Hanne zeigt, dass auch unter schwierigen Bedingungen Mittel und Wege gefunden werden können, schulische Integration zu realisieren, wenn alle Beteiligten das Recht auf Teilhabe respektieren.

Im Fall von Hanne scheint der andauernde und umfassende Bedarf an schulbegleitenden Hilfen zum einen abhängig von der körperlichen Beeinträchtigung der Schülerin, zum anderen aber auch von der unzureichenden sonderpädagogischen Sensibilisierung der Lehrkräfte

sowie von der eingeschränkten Verfügbarkeit geeigneter, entsprechend der Beeinträchtigung spezifisch modifizierter, Unterrichtsmaterialien.

Eingliederungshilfe stellt im Fall Hanne den Rahmen für die Realisierung des Rechts auf Teilhabe an einer integrativen Beschulung dar. Gleichzeitig zeigen sich zahlreiche Kooperations- und Schulentwicklungsbedarfe bezüglich des Anspruchs schulischer Inklusion.

Susan

Das Beispiel von Susan, einer Schülerin mit einer genetisch bedingten Muskelerkrankung, die das Abitur anstrebt, zeigt die Bedeutung von Eingliederungshilfe in Form pflegerisch-unterstützender Tätigkeiten und begleitender Hilfen bei lebenspraktischen Verrichtungen für die Bewältigung des Schulalltags in einer allgemeinen Schule. Die Eingliederungshilfe ist hier eine unabdingbare Voraussetzung für den als gelungen zu kennzeichnenden Prozess selbstbestimmter gleichberechtigter schulischer Integration.

Angesprochen werden auch Fragen räumlicher und menschlicher Barrieren, die die gleichberechtigte Teilhabe am Schulleben erheblich erschweren können. Zudem verweist dieser Fall in besonderer Weise auf die Notwendigkeit kompetenter Beratung und (gegebenenfalls aufsuchender) „Hilfe aus einer Hand“.

Levi

Levi, ein Schüler mit einer angeborenen körperlichen Beeinträchtigung, erhält eine Schulbegleitung, ohne dass bei ihm eine sonderpädagogische Diagnostik zur Feststellung eines eventuellen sonderpädagogischen Förderbedarfes durchgeführt wurde. Die für wenige Wochenstunden und besondere Anlässe benötigte schulbegleitende Assistenz, die hauptsächlich zur Überwindung räumlicher Barrieren und zum Erreichen einer zunehmender Selbstständigkeit dient, kann für die schulische Teilhabe des Jungen als gelungen angesehen werden.

Berichtet wird zwar von anfänglichen Schwierigkeiten aufgrund fehlender Beratungsangebote zu den Möglichkeiten einer Schulbegleitung im Rahmen der Eingliederungshilfe, aber insbesondere auch von einem sich anschließenden unkomplizierten Verfahren der Beantragung und Bewilligung der Eingliederungshilfe mit bedarfsgesetzten Regel- und Sondervereinbarungen. Engagement, Sach- und Sozialkompetenz aller Beteiligten wird sowohl im Prozess der Bewilligung als auch in der Praxis schulischer Integration deutlich.

Gleichzeitig wird eine wesentliche Problematik dieser Form von Schulbegleitung deutlich, nämlich das Risiko der Desintegration schulexterner Integrationshelferinnen und -helfer, insbesondere bei einer Begleitung von nur wenigen Stunden pro Woche in einer Schule.

Louis

Im Fall Louis spielt das Thema Sicherheit und Selbstständigkeit im Umgang mit den alltäglichen Risiken einer chronischen Krankheit eine zentrale Rolle. Die zeitlich befristete Schulbegleitung wurde mit zunehmender Selbstständigkeit des Kindes im Umgang mit seiner Krankheit und wachsender Zuversicht von Mutter und Lehrkräften verringert und dann vollständig beendet.



Insgesamt wird der Einsatz der Schulbegleiterinnen von allen befragten Beteiligten als positiv und bereichernd eingeschätzt. Die Bewilligung und der schrittweise Abbau der Integrationshilfe bis zu ihrer Beendigung im Zusammenspiel mit der zunehmenden Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von Louis gaben der Mutter Sicherheit. Von Seiten der Schule, so der Eindruck der beteiligten Gesprächspartnerinnen, wurde der Begleitung wenig Relevanz beigemessen, wohl gerade deswegen, weil sie ihr Ziel erreicht hat und keine Notfallsituationen eingetreten sind.

Die Ausrichtung des gesamten Hilfeprozesses auf die Entwicklung des Jungen zu mehr Selbstständigkeit im Umgang mit seiner Krankheit und damit auch auf die absehbare Beendigung der Schulbegleitung scheint der bedeutsame Aspekt der hier vorgestellten Integrationshilfe zu sein.

5.1.2 Unterstützung schulischer Teilhabe durch vorwiegend pädagogisch-begleitende Hilfen

Clemens, Sven, Emil und Sarah erhalten oder erhielten Schulbegleitungen, die als pädagogisch-begleitende Hilfen beschrieben werden können. Sie alle benötigt(en) im Zusammenhang mit seelischen beziehungsweise sozial-emotionalen Beeinträchtigungen kompetente psycho-soziale Unterstützungen sowie Orientierungs- und Kommunikationshilfen, die sich in der Art und Weise und in ihrem Anforderungsprofil ähneln, jedoch in der Intensität und den konkreten Tätigkeitsbeschreibungen erheblich unterscheiden. In allen vier Fällen werden oder wurden die Schulbegleitungen von ausgebildeten Heilpädagoginnen realisiert. Dennoch wird deutlich, dass pädagogisch-begleitende Hilfen zur Realisierung des Teilhabeanspruchs nicht gleichzusetzen sind mit schul- und sonderpädagogischen Aufgaben.

188

Clemens

Im Fall von Clemens, einem Schüler mit der Diagnose Asperger-Autismus, zeigen sich in den Sichtweisen der Familie, der Mitarbeiterinnen des zuständigen Jugendhilfeträgers, der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schulbegleiterinnen vier zentrale Perspektiven, die den Prozess der integrativen Beschulung so beförderten, dass in der Folge sowohl der Schulalltag als auch die Bildungsanforderungen selbstständig bewältigt werden können.

Die deutlich ressourcenorientierte Perspektive der Eltern auf ihren Sohn bei gleichzeitigem Widerstand gegen die institutionelle Perspektive „Sonderschule“ markiert eine klare Position, die durch einen konstruktiven und fallangemessenen Bewilligungsprozess des zuständigen Jugendhilfeträgers gestützt wurde.

Die Praxis der beschriebenen Integrationshilfe wurde von der Bereitschaft der Lehrkräfte getragen, sich auf die Anforderungen der integrativen Beschulung einzustellen. Gleichzeitig wurde die Eingliederung durch eine heilpädagogisch qualifizierte und fachlich kompetente Schulbegleitung gesichert, die alle Beteiligten in den Prozess involvierte.

Sven

Um am Schulleben teilhaben zu können, benötigte Sven, ebenfalls ein Schüler mit der Diagnose Asperger-Autismus, Schulbegleitung zum Überwinden seiner sozialen Zurückgezogen-

heit. Die heutige Situation, in der Sven ohne Hilfe am Unterricht und am sozialen Leben der Schule teilnehmen kann, bewertet die Mutter als Ergebnis des Zusammenspiels aller Hilfen und Anstrengungen der letzten Jahre.

Die kompetente heilpädagogische Begleitung durch eine erfahrene Kraft stellte dabei einen wichtigen Bestandteil des schulischen Integrationsprozesses dar. Diese hatte auf das Sozialverhalten von Sven im Unterricht und auf den Umgang der Mitschülerinnen und Mitschüler mit ihm einen nachhaltig positiven Einfluss. Dieser Entwicklungsprozess mit einer doppelten Ausrichtung auf das zu integrierende Kind und die integrierende soziale Umwelt bildete die Basis der pädagogisch professionellen Schulbegleitung.

Die eigene Erfahrung und die Anwesenheit erfahrener Mitschülerinnen und Mitschüler ermöglichen Sven in der weiterführenden Schule den Versuch, die allgemeinen Schule künftig ohne Begleitung zu besuchen.

Emil

Auch das Fallbeispiel Emil, einem Schüler mit der mehrfachen Diagnose Autismus, ADHS, Entwicklungs- und Sprachverzögerungen, zeigt die große Bedeutung der Eingliederungshilfe für Praxen umfangreicher Unterstützungen schulischer Integration. Im konkreten Fall scheint die Schulbegleitung es ermöglicht zu haben, die Ablehnung der Eltern gegenüber dem vorgesehenen Besuch einer Schule ‚für geistig Behinderte‘ durchzusetzen.

Gleichzeitig zeigt das Beispiel von Emil, dass gerade bei Schülerinnen und Schülern, die mit unterschiedlichsten Begründungen als verhaltensauffällig wahrgenommen werden, nicht-inklusive Schulstrukturen die Qualität und Wirksamkeit der Schulbegleitung erheblich beeinträchtigen. In Ermangelung kompetenter sonderpädagogischer Beratung und Unterstützung an der allgemeinen Schule sowie wegen des Fehlens verlässlicher Betreuungszeiten, auf die die alleinerziehende berufstätige Mutter angewiesen ist, bevorzugt diese schließlich die Beschulung von Emil in einer Förderschule, die auch Schülerinnen und Schüler ohne diagnostizierten Förderbedarf im Bereich Lernen aufnimmt.

Der Verweis auf den von der Mutter als langwierig erlebten Planungs- und Bewilligungsprozess der Schulbegleitung bekräftigt zudem den häufig geäußerten Wunsch von Eltern nach komprimierten Beratungs- und Bewilligungsverfahren, die sonderpädagogische Hilfen und Angebote der Sozial- wie Jugendhilfe verknüpfen.

Sarah

Im Fallbeispiel Sarah, einem frühkindlich traumatisierten, verhaltensauffälligen Mädchen, ist die pädagogisch kompetente Umsetzung der Eingliederungshilfe ausschlaggebend für die bisherige Integrationserfahrung des Kindes in einen allgemeinen Klassenkontext.

Die Schulbegleitung durch Heilpädagoginnen sowie die systematische und verlässliche Zusammenarbeit aller Prozessbeteiligten sind - neben dem konzeptionellen und formalen Rahmen, den die ausgewählte Privatschule bietet - ausschlaggebend für den bisherigen Erfolg der Eingliederung.

Nach Einschätzung der Eltern, Lehrkräfte sowie der Heilpädagogin selbst hätte eine ungerührte und pädagogisch unerfahrene Schulbegleitung den Erfolg der Eingliederung erheblich gemindert. Die Ansprüche an pädagogisches Wissen, situativ angemessenes Handeln und die Kooperation aller Prozessbeteiligten scheinen bei Fällen von so genannten Verhaltens-

auffälligkeiten und psychischen Störungen besonders hoch. So scheint im Fall Sarah der Aspekt qualifizierter pädagogischer Hilfe eine Grundbedingung für das Gelingen des Integrationsprozesses zu sein.

5.2 Fallporträts

HANNE

Und da haben wir einen tollen Fahrplan an die Hand bekommen

Für die Eingliederung in eine allgemeine Schule wird Hanne aktuell eine Integrationshilfe (Schulbegleitung) im Umfang von 38,5 Stunden gewährt. In dieser Zeit übernimmt die Assistenz neben der Begleitung im Unterricht und im Schulalltag auch die blindengerechte Aufbereitung des Materials. Die Schulbegleiterinnen sind in der Regel ehemalige Abiturientinnen, die sich für ein Freiwilliges Soziales Jahr bewerben. In einem von der verantwortlichen Sonderpädagogischen Dienstes systematisch betreut. Problematischer als die Frage der Assistenz sind für die Eltern, wie auch für die Sonderpädagogin, aktuell Fragen der Finanzierung benötigter Hilfsmittel, des angemessenen Unterrichts und der Bereitstellung von angemessenem Unterrichtsmaterial sowie die daraus entstehenden Mehrbelastungen für Hanne.

190

Im Kindesalter erblindete Hanne und erlitt im Zusammenhang mit der operativen Entfernung des verantwortlichen Tumors eine massive Hörschädigung. In der Zeit der Rehabilitation nach der Operation ging es Hanne sehr schlecht. Dadurch waren die Eltern emotional wie auch zeitlich stark belastet. Gleichzeitig fühlten sie sich in ihrer Situation alleine gelassen, da sie in Ihrem unmittelbaren Umfeld keine Beratung und Begleitung erfuhren, die sie dringend benötigt hätten. „*Es war für mich jetzt keine Stelle greifbar, hier vor Ort, außer der Blindenschule, die mir gesagt hat, höre zu, ihr habt ein behindertes Kind. Die und die Rechte, die und die Möglichkeiten stehen euch jetzt da [zur Verfügung]. [...] Wir hatten da keinen Zugang, wir waren da auf uns alleine gestellt*“ (Mutter). Zwar erhielten die Eltern in dieser Zeit von der zuständigen Frühförderstelle räumlich ferne, aber dennoch zentrale Unterstützung. Doch ersetzte diese wichtige Anlaufstelle den Eltern weder die benötigten Ansprechpartnerinnen und -partner vor Ort noch eine sachgerechte Aufklärung durch die Stellen, die für Eingliederungshilfen zuständig sind.

Die fehlende Unterstützung führte dazu, dass den Eltern ein bürokratischer Fehler unterlief, der für sie den Anfangspunkt schwerwiegender Auseinandersetzungen mit den zuständigen Leistungsträgern markiert. Die Eltern sprechen von einem Teufelskreis. Für sie ist es nicht nachvollziehbar, warum sie auf persönliche Ablehnung trafen und massiv von einem Mitarbeitenden des Amts unter Druck gesetzt wurden, große Teile der Hilfe selbst zu tragen. „*Für mich hieß der Antrag, die Ablehnung dieses Antrages, ich komme aus dem Teufelskreis, den wir dort hatten, nicht raus. [...] Wenn wir Widerspruch einlegen, dann kommt es wieder auf seinen Tisch, und er lehnt es wieder ab*“ (Mutter). Nachdem die Eltern ihrerseits Druck aufbauten und das Einschalten der nächsthöheren Hierarchieebene forderten, wurde dem Antrag stattgegeben und die Bewilligung der Hilfe stellte im Folgenden kein Problem mehr dar.

Nach der Kindergartenzeit war es den Eltern wichtig, ihre Tochter auch integrativ beschulen zu lassen. Dies geschah auch unter dem Gesichtspunkt, dass die einzige Alternative, eine Besuchung in einer Sonderschule, den Besuch eines Internats bedeuten würde. Und ein Leben getrennt von ihrer Familie kommt für Hanne nicht in Frage. Eine Grundschule zu finden, die bereit war, Hanne aufzunehmen, war unproblematisch, doch musste vor Schuleintritt vieles geregelt werden.

Mit Hilfe zielgerichteter, als sehr hilfreich erlebter, Beratung durch eine Lehrerin der zuständigen Sonderschule, gelang es den Eltern schließlich, den Schulbesuch hinsichtlich aller wichtigen Aspekte vorzubereiten. Dazu zählten neben Fragen personeller Begleitung eine angemessene Ausstattung an Hilfsmitteln und bauliche Veränderungsmaßnahmen. „*Und [wo wir] dann auch an die Hand gekriegt haben, was müsst ihr tun. Ihr müsst Eingliederungshilfe beantragen, ihr müsst [das] beim Landratsamt. Dann müsst ihr schon Kostenvoranschläge [bringen], das und jenes braucht ihr für die Ausstattung. Weil es ist ja nicht nur die personelle Seite, sondern es war ja auch die Ausstattungsseite. Und da haben wir einen tollen Fahrplan an die Hand bekommen*“ (Mutter).

Gelder für bauliche Maßnahmen wurden von der Gemeinde zur Verfügung gestellt. Den Einbau einer notwendigen Akustikdecke übernahmen jedoch die Eltern sowohl in der Grundschule als auch in der Realschule selbst. „*Wir haben auch den neuen Rektor bekommen und von der Gemeinde die Unterstützung dann gehabt. [...] Dann wurde wenigstens im Klassenraum [für] eine Akustikdecke das Material gestellt. Wir haben dann die Akustikdecke gewechselt. [...] Und in der Realschule haben wir uns bereit erklärt. Hauptsache die Akustik ist nachher für sie da. Die Gemeinde hat dann die Materialien gestellt und wir haben das gemacht. In einem Raum halt*“ (Mutter).

191

Die Schulintegration wurde und wird von Seiten der Eltern und der sonderpädagogischen Beratung durchgängig strukturiert, geplant und vorbereitet. Die für den Schulbesuch notwendige Assistenz wird seit der ersten Klasse durch Teilnehmerinnen des Freiwilligen Sozialen Jahres gewährleistet, die über einen Träger angestellt sind. Für die notwendige fachliche Qualifizierung zeigt sich die Sonderschule für Blinde und Sehbehinderte verantwortlich und bildet die Helferinnen entsprechend weiter. Um die Qualität der Schulbegleitung durch die jährlich wechselnden Assistentinnen zu gewährleisten, werden diese engmaschig von einer Lehrerin des Sonderpädagogischen Dienstes der Sonderschule betreut.

Eine Voraussetzung für den Beginn der Tätigkeit als Schulbegleiterin ist ein sehr gutes Abitur. Dies wird mit Pflichtbewusstsein und ordentlicher Arbeitsweise in Verbindung gebracht. „*Wir suchen nach einem bestimmten Profil. Und damit haben wir gute Erfahrungen gemacht. Es reicht eben nicht aus zu sagen, es ist jemand mit Abitur [...]. Wir kriegen großen Ärger, wenn es zum Beispiel jemand ist, der nicht gut planen kann, der nicht zuverlässig ist, der keine Lust hat zu basteln. Das [...] geht einfach nicht. Und es gibt genügend Abiturienten [...] die die Kompetenzen mitbringen und die man gut einarbeiten kann*“ (Beratungslehrerin des Sonderpädagogischen Dienstes).

Praktische Hilfe durch die Assistenz bekommt Hanne über den gesamten Schultag im Vor- und Nachmittagsunterricht. Während des Unterrichts überträgt die Assistentin Tafelaufschriebe in den Computer und stellt sicher, dass der Unterricht blindengerecht verbalisiert wird. Wenn die Assistenz ausfällt, kann das offensichtlich nicht immer kompensiert werden. Die Weitergabe eines Berichts von Hanne über einen Schultag ohne Assistenz macht deut-

lich, wie sehr Hanne auf die praktische Unterstützung der Assistentin im Unterricht angewiesen ist. „*Hanne hat gesagt, Mama, das war das Chaos hoch zehn. [...] Die Lehrer schreiben hin, die sprechen nicht alles mit, ich kriege nur die Hälfte mit, was die schreiben*“ (Mutter). Hier zeigt sich, dass mit einer noch stärkeren sonderpädagogischen Sensibilisierung der unterrichtenden Lehrkräfte (zum Beispiel im Rahmen der Beratung durch den Sonderpädagogischen Dienst mit dem Förderschwerpunkt „Sehen“) der Assistenzbedarf durchaus vermindert werden könnte.

In der verbleibenden Zeit übernimmt die Assistentin unter Anleitung der Sonderpädagogin die Aufbereitung des Unterrichtsmaterials und erstellt Typographien [Spezialmedien für Menschen mit Sehbehinderungen], die in der Schule unzureichend verfügbar sind. Die genehmigten 38,5 Stunden der Schulassistentenz reichen jedoch nicht aus, notwendiges Unterrichtsmaterial in Form von Modellen oder ähnlichem zu erstellen. Die Sonderpädagogin berichtet von schwerwiegenden Engpässen bezüglich angemessener Unterrichtsmaterialien und zudem von Abstimmungsproblemen mit den Lehrkräften der allgemeinen Schule. Ihrer Meinung nach stellen vor allem Klassenarbeiten ein Problem dar, bei denen die Lehrkräfte nicht überprüfen, ob es angemessenes Material gibt, damit Hanne die Anforderungen bewältigen kann.

Die Anwesenheit der Assistentinnen ist für Hanne normaler Bestandteil des Schulalltages. Unterschiede zwischen den Assistentinnen fallen ihr dabei zwar auf, stören sie jedoch nicht. Im Alltag ist für Hanne die Beziehungsebene der Hilfestellung untergeordnet. „*Die sind halt dann gekommen, haben sich vorgestellt und da waren dann halt ein paar [Bewerber] und dann haben sie halt sich für einen entschieden*“ (Hanne).

192

In organisatorische Aspekte rund um die Assistenz ist Hanne kaum involviert. Mit zunehmender Selbstständigkeit verändert sich Ihre Rolle dahingehend, dass sie streckenweise selbst Ihre Assistentinnen anleiten kann. Dies ist vor allem in Vertretungssituationen notwendig, da die aushelfenden Assistenzkräfte nicht gleichermaßen eingearbeitet sind. Diesen Kompetenzzuwachs von Hanne sehen alle Beteiligten als sehr positiv an.

Trotz Unterrichtsbegleitung, der Herstellung von angemessenen Unterrichtsmaterialien und der Begleitung durch eine Lehrerin des Sonderpädagogischen Dienstes ist die Schulsituation für Hanne nicht immer leicht. Das liegt auch daran, dass sie einen sehr hohen Leistungsanspruch an sich stellt. „*Es ist so, dass Hanne oft an ihre psychischen Grenzen kommt, weil sie von sich verlangt, sehr gute Noten zu schreiben. [...] Und wenn sie das nicht erreicht, [...] dann hadert sie. Da kommen immer Phasen, wo ich sage, es gibt einen leichteren Weg für dich. Aber dem steht entgegen, dass sie dann ins Internat muss*“ (Mutter). Die Eltern betonen so auch Hanne gegenüber, dass eine separierende Beschulung für sie durchaus in Frage kommt. Sie sind zudem der Meinung, dass der Unterricht an einer Sonderschule für Blinde besser auf die lebenspraktischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten ist. Allerdings betonen sie auch die erfolgreiche soziale Integration im Schul- und Unterrichtsalltag. „*Sie hat eine Freundin. [...] In der Grundschule, da war das selbstverständlich, sie an die Hand zu nehmen, sie mit zu nehmen. [...] In Gruppenarbeiten überhaupt kein Problem, da ist sie voll akzeptiert*“ (Mutter).

Neben den Fragen rund um Unterricht und Schulleistungen stellt das Thema der Kostenübernahme für benötigte Hilfsmittel eine zentrale Problematik der integrativen Beschulung

dar. „*Es sind uns von der Krankenkasse sehr viele Steine in den Weg gelegt worden. Es hieß, es sei kein Hilfsmittel im Sinne des Hilfsmittelkatalogs, weil blindenspezifische Sachen einfach noch nicht so erfasst sind, das Produkt aber speziell für Blinde entwickelt worden ist, die Krankenkasse es aber nicht anerkannt hat und wir dagegen [gerichtlich] vorgenommen*“ (Mutter).

Gleichzeitig wird von den Eltern und der Sonderpädagogin die Beschaffung von Unterrichtsmaterial als große Schwierigkeit angesprochen. Die Lehrkräfte informieren zwar in der Regel die Assistentin beziehungsweise Sonderpädagogin im Vorfeld über den geplanten Unterricht. Dennoch muss fehlendes Material gekauft, ausgeliehen oder von den Eltern in Form von Modellen selbst gebaut werden. Da diese Modelle nur in wenigen Stunden eingesetzt werden, hoffen die Eltern, dass das Material anschließend für andere blinde Kinder zum Einsatz kommen kann. Diese Praxis erleben die Eltern wie auch die Beratungslehrerin als unzumutbar. „*Das sind dann Stunden, mit Hasendraht, mit Pappmaché, für eine Schulstunde gebraucht. Weil Modelle nicht für alles da sind. Weil jeder Lehrer ja individuell sein Arbeitsmaterial hat. [...] Wir sagen, ein anderes Kind kann das dann wieder nutzen. So haben wir auch schon profitiert. Aber es ist nicht immer so*“ (Mutter).

Fazit

Im Fall Hanne sind die Eingliederungshilfe sowie die kompetente sonderpädagogische Beratung und Begleitung der Eltern und Assistentinnen Voraussetzung für die Möglichkeit integrativer Beschulung, die sie entsprechend ihres Rechtes auf selbstbestimmte gleichberechtigte Teilhabe wählt. Das Beispiel zeigt einerseits, dass es möglich ist, Mittel und Wege dafür zu schaffen, wenn alle Beteiligten dieses Recht respektieren. Andererseits wird deutlich, dass die als individuelle Unterstützung konzipierte Eingliederungshilfe nicht geeignet ist, alle Bedingungen schulischer Integration zu realisieren.

Insbesondere stellen sich im Kontext der inklusionsorientierten Beschulung drängende Fragen nach den Aufgaben der sonderpädagogischen Beratung und Begleitung, der Beschaffung beeinträchtigungsspezifischer Unterrichtsmaterialien sowie der Zuständigkeit für die Herstellung von Barrierefreiheit. Eine dezentrale Beschulung von Schülerinnen und Schülern, die spezifische bauliche Maßnahmen und Unterrichtsmaterialien benötigen, erfordert sinnvolle Kosten-Nutzen-Konzepte in Kooperation aller Verantwortlichen, auch der Krankenkassen. An diesen mangelt es im vorliegenden Fall. Der Sonderpädagogische Dienst der zuständigen Sonderschule für Blinde und Sehbehinderte hat zwar ein Weiterbildungs- und Beratungskonzept für die Assistentinnen entwickelt, das von der Sonderpädagogin kompetent und zielführend umgesetzt wird, jedoch scheint eine beeinträchtigungsspezifische systematische kollegiale Beratung der unterrichtenden Lehrkräfte ein weiterer wesentlicher Aspekt sonderpädagogischer Beratung, für den ausreichende Ressourcen zur Verfügung stehen müssen.

SUSAN

Also in der Schule selber bin ich die Rollstuhlfahrerin mit den meisten Freunden. Ich bin halt ganz normal.

Den ersten Kontakt mit Eingliederungshilfe hatte Susans Familie in der Zeit der Einschulung. Susan benötigt aufgrund einer genetisch bedingten Muskelerkrankung für einen integrativen Schulbesuch Assistenz in vollem Zeitumfang des Schulbesuchs. Hauptaufgaben sind dabei die Ausführung aller Pflege- und Assistenzarbeiten, die notwendig sind, um am Schulalltag teilzunehmen. Auf Wunsch von Susan werden mittlerweile ausschließlich weibliche Integrationshelferinnen eingesetzt. Da die Assistenzkräfte Teilnehmerinnen des Freiwilligen Sozialen Jahrs sind, wechseln sie jährlich.

Neben der Schulbegleitung sind es die räumliche Ausstattung der Schule beziehungsweise die Überwindung räumlicher Barrieren sowie Regelungen zum Nachteilsausgleich, die Susan das Lernen in einer integrativen Schule ermöglichen. Für Susan sind beim gemeinsamen Schulbesuch der Wunsch nach ‚Normalität‘ und ‚normalen Freunden‘ von besonderer Bedeutung.

Im kommenden Schuljahr muss, unabhängig von der Assistenz, die schulische Unterstützung für Susan hinsichtlich der nahenden Abiturprüfungen angepasst werden und es müssen offizielle Regelungen zum Nachteilsausgleich getroffen werden. Gleichzeitig soll eine angemessene Form gefunden werden, wie Susan Hilfe beim Nachholen von Schulstoff bekommen kann, da sie regelmäßig über längere Zeit krank ist.

194

In der Kindergartenzeit besuchte Susan eine Kindertageseinrichtung, als einziges Kind mit einer körperlichen Beeinträchtigung. Im letzten Kindergartenjahr erhielt sie Unterstützung durch einen Praktikanten. Im Zusammenhang mit der Einschulung an eine allgemeine Grundschule mussten die Eltern eine Sondergenehmigung beantragen. So kamen sie erstmals in Kontakt mit dem Thema Eingliederungshilfe.

Die Genehmigung einer Schulbegleitung und Assistenz für den gesamten Schultag war und ist unproblematisch, musste jedoch in der Grundschule zusammen mit der Sondergenehmigung zum Besuch einer allgemeinen Grundschule jährlich beantragt werden. Zur Freude der Mutter wurde der Familie mit dem Wechsel Susans auf die weiterführende Schule, einem barrierefreien Gymnasium, offiziell die Schulbegleitung für die gesamte weitere Schulzeit zugesichert. Sie muss seither nicht mehr jährlich beantragt werden.

Der Prozess der Aufnahme in eine allgemeine Grundschule gestaltete sich, aufgrund des Engagements einer einzelnen Lehrerin, ebenfalls unproblematisch. Mit der spontanen Bereitschaft dieser Lehrerin, Susan in ihrer Klasse zu unterrichten, war auch die Rektorin bereit, dem Schulbesuch zuzustimmen.

Um den Zugang zum Gebäude sicherzustellen, wurde Susan in dieser Zeit von männlichen Zivildienstleitenden begleitet, die sie mit ihrem Rollstuhl die Treppe zum Schulgebäude hochziehen konnten. Weitere Tätigkeiten der Zivildienstleitenden waren: Schreiben, Buch aufschlagen, Unterstützung bei der Nahrungsaufnahme und bei körperlichen Verrichtungen.

„Da war sie noch klein und handlich und der Rollstuhl war klein und handlich. Das heißt man

konnte [...], die paar Stufen hochruckeln und der Zivi, war eben [deswegen] ein männlicher Zivi“ (Mutter).

In den ersten beiden Jahren war die Situation in der Grundschule sehr positiv. Das Klassenzimmer lag relativ barrierefrei im Erdgeschoss. Zwischen Susan, der Klassenlehrerin und den Zivildienstleistenden bestand ein gutes Verhältnis. Im Klassenverband schloss Susan Freundschaften, die langjährig bestehen blieben. „*Also in der Schule selber, bin ich die Rollstuhlfahrerin mit den meisten Freunden. So jetzt ohne anzugeben oder so. Ich bin halt ganz normal.*“ (Susan). Wie wichtig für Susan diese Normalität ist, verdeutlicht das folgende Zitat: „*Und es war mal voll gut, ich hab mit einer Freundin so geredet irgendwie. Ich weiß nicht mehr worüber [...], aber da hat sie gesagt, aber du bist doch eigentlich ganz normal. Und dann hab ich echt Tränen in den Augen gehabt*“ (Susan).

Zum Bedauern von Mutter und Tochter veränderte sich die entspannte Situation in der Grundschule mit dem dritten Schuljahr. Entgegen der Versprechungen der Rektorin, vier Jahre im Erdgeschoss bleiben zu dürfen, musste die Klasse überraschend in den vierten Stock umziehen. Für den Zugang zum Klassenraum wurde ein für Susan kaum tragbares Provisorium in Form eines Treppenlifts errichtet. „*Nach zwei Jahren [...] ist die Klasse in den vierten Stock umgezogen [...]. Dann wurde so ein komischer Treppen-, Raupenaufzug angeschafft. Seither hat die Susan ihre Pausen auf der Treppe verbracht [...], das war ziemlich heftig*“ (Mutter).

In der gleichen Zeit wurde Susan durch Intervention der Rektorin vom aktiven Besuch einer Theater-AG ausgeschlossen. „*Da wurde der Susan von der Rektorin gesagt, also Integration ist ja schön und gut, aber Rollstuhlfahrer müssen kein Theater spielen*“ (Mutter). „*Sie können sich vorstellen, wie scheiße wütend und traurig ich war*“ (Susan). Susan hatte fortan das Gefühl aufgrund ihrer Beeinträchtigung in der Schule nicht willkommen zu sein.

195

Das änderte sich beim Wechsel auf eine weiterführende Schule. Zum einen entschied sich Susan für ein barrierefreies Gymnasium, zum anderen sprach sich der Rektor bewusst für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen aus. Zudem war sie auch nicht die erste Rollstuhlfahrerin an der Schule. „*Der Rektor hat gesagt, er möchte behinderte Schüler haben, das ist ihm ganz wichtig. Er sieht es sowieso nicht ein, wieso gerade auch Körperbehinderte exklusiv beschult werden*“ (Mutter).

Auch mit Blick auf die Lehrkräfte sprechen Mutter und Tochter von Offenheit und angemessener Rücksichtnahme im Schulleben, sowie von selbstverständlicher Aufnahme der Assistenzkräfte im Unterricht. „*Eigentlich sehen die das so, die ist halt behindert, da braucht die eben jemand, keine Ahnung. [...] Dann ist das halt so*“ (Susan). Ängste einzelner Lehrerinnen und Lehrer sowie Kritik an geplanten Hilfsmitteln, wie dem Einsatz eines Sprachprogramms, bei dem Rechtschreibung nicht mehr geprüft werden kann, sind Ausnahmen und werden von Mutter und Tochter mit Humor kommentiert. „*Das macht ihnen einfach Spaß, Wörter zu verbessern wenn etwas falsch ist*“ (Susan).

Einen ebenso entspannten Umgang pflegen Susan und ihre Mutter mit vereinzelten kritischen Bemerkungen von Mitschülerinnen und Mitschülern zu Nachteilsausgleichen, wie verlängerten Bearbeitungszeiten für Aufgaben, die bislang von den Lehrkräften eher informell geregelt wurden. Hier ein Beispiel, von dem Susan berichtet: „*Ich habe ihm gesagt, er soll doch mal einen Text über die Bildschirmtastatur schreiben. Einfach mal ausprobieren. [...] Dann können sie das einsehen, dann können sie das nachvollziehen, dass die Susan länger*

schreiben muss“ (Susan). In solchen Situationen vermittelt die Schulbegleiterin, indem sie beispielsweise den Mitschülerinnen und Mitschülern zeigt und erklärt, wie die Bildschirmtastatur funktioniert.

Für die Arbeit der Assistentinnen übernimmt Susan mittlerweile die Hauptverantwortung, wählt aktiv geeignete Personen aus. Sie lernt diese an und hat zu ihrer eigenen Zufriedenheit einen offenen und konsequenten Umgang mit auftauchenden Schwierigkeiten gelernt. So berichtet sie beispielsweise: „*In der Sechsten war dann die Anna da, die war nicht so cool. [...] Die hat immer geschlafen, hat sogar einmal geschnarcht. Da haben natürlich alle gelacht. [...] Das war schon schlimm, weil, da habe ich mich noch nicht getraut irgendwas zu sagen. [...] Und jetzt [bei der] in der Zehnten, [...] habe ich auch so das Gefühl gehabt, dass ich auf sie achten muss, anstatt dass sie auf mich achtet. Und das habe ich dann auch meinen Eltern gesagt und dem Vorgesetzten von ihr. Und dann habe ich [...] jemand Neues bekommen*“ (Susan).

Der Aufbau einer guten persönlichen Beziehung, wie auch eine engagierte, nicht behütende und verantwortungsbewusste Arbeitsweise der Schulbegleiterinnen, sind für Susan wichtig. Bis auf wenige Ausnahmen gelingt diese Mischung sehr gut, so dass sie mit einigen Assistentinnen bis heute freundschaftliche Kontakte pflegt und diese bei Bedarf für Vertretungs- und Betreuungsstunden in der Schule und in den Ferien anfragen kann.

196

Insgesamt ist Susan mit der Hilfepraxis zufrieden. Sie ist sehr froh, dass sie, im Gegensatz zu vielen anderen, die Möglichkeit hat, auf einer allgemeinen Schule zu lernen. „*Ich möchte nicht auf eine Sonderschule. [...] Mir tun dann die Kinder Leid. Dann haben die gar keine normalen Freunde, die ihnen helfen können*“ (Susan). Um Ihre positiven Erfahrungen weiterzugeben, stellt sie sich heute in Ihrer Freizeit als Ansprechpartnerin für interessierte Betroffene in sozialen Netzwerken und Fachforen zur Verfügung.

Schwierigkeiten im Gesamtprozess schulischer Hilfen erlebt die Mutter bisher weniger in den schulischen Praxen als vielmehr in den allgemeinen Zugangsschwierigkeiten durch fehlende Beratung und kräftezehrende Beantragungen von Hilfsmitteln. Diese umgeht die Familie zum Teil mit Eigenleistungen. „*Ich empfand das als Kampf. Oder was wir überhaupt nicht versucht haben [...] einen Tisch für den Elektrorollstuhl oder sonstige Ausstattungen. Das haben wir einfach privat gekauft*“ (Mutter). Viele, für den Hilfeprozess relevante Informationen erhielt die Familie nicht durch krankenkassen-, sozialhilferechtliche oder sonderpädagogische Beratungen, sondern durch Eigeninitiative: zum Beispiel durch Kontaktaufnahme zu anderen Eltern, Freunden und Bekannten, Internetrecherchen, das Lesen von Gesetzestexten und ähnlichem. Weitere Schwierigkeiten begegnen der Mutter regelmäßig bei der Durchsetzung von beantragten Ansprüchen, wie der Erstattung von Fahrgeld. Diese Erfahrungen sind für die Mutter ermüdend. „*Das sind einfach Dinge, die kosten sehr viel Energie von den Eltern*“ (Mutter). Insgesamt wünscht sich die Mutter an vielen Stellen mehr Offenheit, Zugewandtheit und zielgerichtete Beratung von Familien mit Kindern mit einer Behinderung. „*[Wir hätten uns gewünscht], dass man sich irgendwo angedockt fühlt. Wir waren so frei schwappend, als ob man allen auf den Wecker geht*“ (Mutter).

Fazit

Das Beispiel von Susan zeigt die Bedeutung von Eingliederungshilfe in Form von begleitender Assistenz für Schülerinnen und Schüler mit umfangreichen körperlichen Beeinträchtigungen, damit sie den Schulalltag in einer integrativen Schule bewältigen können. Die Hilfen bei lebenspraktischen Verrichtungen im Unterricht und im Schulleben sowie pflegerische Tätigkeiten sind hier Voraussetzungen, jedoch nicht alleinige Bedingungen, für den als gelungen zu kennzeichnenden Prozess selbstbestimmter gleichberechtigter schulischer Teilhabe.

Als weitere wesentliche Voraussetzungen für inklusionsorientierte Schulen zeigen sich räumliche und personelle Barrierefreiheit. Die unterschiedliche bauliche und räumliche Ausstattung von Grundschule und Gymnasium und deren Auswirkungen auf Susans Schullalltag verweisen auf elementare Bedingungen beziehungsweise Erschwernisse in diesem Bereich. Die Veränderung der Situation in der Grundschule ab der 3. Klasse, die ohne Sensibilität für Susans Beeinträchtigungen erfolgte, verdeutlicht die Bedeutung von Einstellungen bei der Schaffung oder Überwindung von Barrieren. So mag der Wechsel der Klasse in eine obere Etage für die Rektorin ebenso begründet gewesen sein, wie der Ausschluss aus der Theater-AG (dieser vielleicht mit dem notwendigen Mehraufwand schulischen Lernens, den Susan durch häufiges krankheitsbedingtes Fehlen zu leisten hat). Erlebt wurde beides als Ausgrenzung, Benachteiligung und unnötige Barriere für die Teilhabe am schulischen Leben.

Nicht zuletzt sei auf die Bedeutung der Regelungen zum Nachteilsausgleich in den schulgesetzlichen Bestimmungen verwiesen. Sie bieten bei systematischem Einsatz für Schüler und Schülerinnen wie Susan Möglichkeiten, trotz körperlicher Beeinträchtigungen ihr Leistungspotential auszuschöpfen.

197

LEVI

Die Inklusion, wie man sie sich idealerweise vorstellt. Dass wirklich jeder wohnortnah in die Schule gehen kann, in die er möchte.

Aufgrund einer angeborenen Körperbehinderung ihres Sohnes Levi war die Familie früh mit dem Thema Eingliederungshilfe befasst. Diese diente und dient vor allem der Überwindung räumlicher Barrieren. Die Beantragung und Genehmigung der Integrationshilfe war für die Familie sowohl im Kindergarten als auch in der Schulzeit unkompliziert. Auch die jährliche Verlängerung stellt bis heute keine Schwierigkeiten dar. Der Umfang der Hilfen konnte im Laufe der Zeit immer weiter verringert werden: zum einen wegen des Wegfalls von Barrieren wie Treppen im Schulhaus, und zum anderen, weil Levi so gut sozial in der Schule integriert ist, dass im Bedarfsfall Mitschülerinnen und Mitschüler selbstverständlich Hilfestellungen geben.

Die Schulbegleitung wurde zunächst über Nachbarschaftshilfe, später ausschließlich durch Zivildienstleistende oder durch Bundesfreiwilligendienst-Leistende realisiert. Der aktuelle Umfang der benötigten Eingliederungshilfe ist mit zwei Stunden in der Woche gering und ausschließlich für den Sportunterricht notwendig. Zusätzlich wird im Bedarfsfall Begleitung für Aufenthalte in Schullandheimen und Ausflüge gewährleistet. Da Levi sportlich sehr aktiv ist und auch schon an den Paralympics teilgenommen hat, hat er Sport für das kommende

Schuljahr als Vertiefungsfach gewählt. Die Mutter ist zuversichtlich, dass der damit verbundene Antrag auf eine Erhöhung des Umfangs der Schulbegleitung gewährt wird.

Nicht gewährt, weil trotz Levis körperlicher Beeinträchtigung nicht notwendig, wird Transporthilfe für den Schulweg. Beim Ein- und Aussteigen in den niederflurigen Bus geben Mitschülerinnen und Mitschüler Hilfestellung. In Ausnahmefällen, wie bei Schnee, ist es der Mutter gelungen, die Finanzierung von Taxinutzungen durchzusetzen.

Seit Levis frühem Kindesalter haben die Eltern Kontakt mit der zuständigen Frühförderstelle und der Sonderschule mit dem Förderschwerpunkt „Körperbehinderung“. Entgegen dem angeratenen Weg, ihren Sohn in den Schulkindergarten für Körperbehinderte zu schicken, entschieden sich die Eltern für einen Kindergarten in Ihrem Ortsteil. Diesen Kindergarten hat auch schon die Schwester besucht.

Für den Kindergarten war die Integration eines Kindes mit einer körperlichen Beeinträchtigung eine neue Erfahrung. Diese Herausforderung wurde mit Hilfe einer zusätzlichen Erzieherin und der Begleitung durch eine Heilpädagogin ohne Probleme gemeistert.

So ließ sich die Familie auch für die Schulzeit von der Idee der inklusiven Beschulung leiten. Es war und ist den Eltern wichtig, dass ihr Sohn in einer wohnortnahen Schule lernt. „*[Wir wollen] die Inklusion, wie man sie sich idealerweise vorstellt. Dass wirklich jeder wohnortnah dort in die Schule gehen kann, wo er möchte*“ (Mutter). In diesem Sinne entscheiden sie sich bewusst bis heute gegen eine Diagnostizierung und Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Levi.

198

Motiviert durch die positiven Integrationserfahrungen im Kindergarten, erklärte sich eine Lehrerin in der Grundschule vor Ort spontan bereit, den Jungen in ihre Klasse aufzunehmen. Da die Klassenräume nur über Treppen zugänglich waren und ein rollstuhlgerechter Umbau des Schulgebäudes zu der Zeit nicht in Frage kam, wurde für Levi auch ohne vorliegende sonderpädagogische Diagnostik eine Schulbegleitung im Rahmen der Eingliederungshilfe zugesichert. „*Wir haben uns aber darauf einige können, dass er [...] Eingliederungshilfe bekommt. Und dann kam jemand von der Nachbarschaftshilfe, der ihn morgens eben die Treppe hochgebracht hat und in der großen Pause wieder runter und wieder hoch*“ (Mutter). Die Assistenz wird in reduzierter und modifizierter Form bis heute geleistet.

Levis Erinnerung an seine ersten Schulassistenten ist positiv. Er berichtet, dass ein Zivildienstleistender neben der Aufgabe, ihm die Treppe hoch zu helfen, mit ihm freundschaftlich in Beziehung getreten ist. „*Und [in der dritten Klasse] da war halt so ein Zivi dabei, der hat mir die Treppen hoch geholfen. Ja der war ganz nett, hat auch lustige Witze gemacht*“ (Levi).

Auf seine Erfahrungen zurückblickend, ist Levi die persönliche Beziehung zu seinen Assistenten besonders wichtig. Deswegen bedauert er es auch, dass er keinen Einfluss auf die Auswahl der Schulbegleiter hat. Für ihn, wie auch für seine Mitschülerinnen und Mitschüler, ist ein aufgeschlossener Helfer sehr positiv. Weniger erfreulich ist für Levi ein ängstlicher und behütender Umgang mit seiner Behinderung. „*Ja, manche haben auch mit Fußball gespielt. [...] Und einer aus meiner Klasse, der ist halt so richtig gut mit meinen Zivis, der mag die richtig, macht auch Späße mit denen. [...] Es gab ein paar, die waren etwas ernster, das fand ich dann nicht so gut[...]. Wenn ich dann halt Sachen erzählt habe, die ein bisschen gefähr-*

lich waren, dann haben die gleich Angst gekriegt und alles. Und haben gesagt, das darf ich nicht machen“ (Levi).

Die Zeit der Integrationshilfe erleben Levi und der Assistent, der ihn in den letzten beiden Schuljahren begleitet hat, intensiv und freundschaftlich. Neben den körperlichen Hilfestellungen werden die vielfältigen Interaktionen von dem Schulbegleiter als zentrales Moment der Integration genannt. Intensive Gespräche, Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung, positive Bewertung der Behinderung und humorvoller Austausch stellen für ihn die wichtigen Aspekte seiner Begleitung dar. Diese Zielsetzungen hat er sich, über seinen formalen Auftrag hinaus, selbst gesetzt. Sehr bewusst ist ihm dabei, Levi nicht zu vereinnahmen und durch seine Anwesenheit aus Gruppensituationen zu separieren. „*Wenn wir irgendwo spazieren sind, schiebt mal ein Klassenkamerad von der Seite ein bisschen. [...] Ich habe ihn auch nicht die ganze Zeit geschoben. Nicht aus Faulheit. Das hat sich halt so rausgestellt, dass ich ihn mal im Vorfeld mit seinen Kumpels unterwegs lasse und immer da bin. Ich war halt immer irgendwo in der Nähe. Wenn es darum ging, ihn Treppen rauf oder runter zu tragen, bin ich natürlich eingesprungen*“ (Schulbegleiter).

Das Vorhandensein einer Integrationshilfe scheint für die Lehrkräfte im Schulalltag des Gymnasiums wenig relevant, zumal diese nur im Sportunterricht benötigt wird. Für den Assistenten waren Absprachen und das Erleben, mit Levi aktiv in den Unterricht eingebunden zu sein, positiv, jedoch seinen Erfahrungen nach nicht selbstverständlich. „*[Im ersten Jahr] da war es cool, da habe ich mich mit Lehrern zwischendurch kurzgeschlossen, was steht denn an heute oder nächstes Mal? [...] Dann hat er einen anderen Sportlehrer gekriegt, [...] das war so ein griesgrämiger, der da irgendwie seinen Job runtergerissen hat. [...] Das Verhältnis zum zweiten Sportlehrer war nicht so rosig, weil, der hat sich Null für mich interessiert. Ich war die Betreuungskraft, mein Gott, der ist halt da*“ (Schulbegleiter).

199

Für die Mutter ist die Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern sehr zufriedenstellend. Sie erlebt sie offen und flexibel. Probleme werden in direkter Absprache mit der Schule geregelt. „*Das ist [...] sehr gut. Wenn ich den Kontakt will, wenn ich ein Problem habe, muss ich nur eine E-Mail hinschicken [...] und dann befasst man sich mit dem Problem*“ (Mutter). Jüngst wurde auf einen Vorschlag der Mutter eingegangen und Levis Unterrichtsstunden reduziert, damit er mehr Zeit für therapeutische und pflegerische Maßnahmen hat. „*Mit Empfehlung von der Schulleitung. Wenn man das weiterführt, [könnte man] gucken, dass man halbjährlich mal Musik, mal Kunst, mal Religion [ausfallen lässt]. Damit er immer am Ende vom Schuljahr seine Note hat. Also das ist wirklich großartig, wie das von Schulseite läuft. Also ich sage immer, die haben im Kopf keine Behinderung, keine Schwelle über die man auch noch rüber springen muss*“ (Mutter).

Schwierigkeiten sieht die Mutter weniger in der Schule, in der Stundenanzahl oder in der Umsetzung der Schulbegleitung durch wechselnde Assistenten, sondern auf organisatorischer Ebene. Sie wünscht sich kompetente fachliche Beratung der Lehrkräfte darüber, wie mit Problemen, die sie bei Levi im Unterricht sieht, umgegangen werden kann. „*Also er ist extrem chaotisch mit seinen Schulsachen. [...] Jetzt sind wir drauf gekommen, wo ich schon lang denke, dass das mal kommt, dass er tatsächlich mit den Schreiben nicht ganz hinterher kommt. Von der Geschwindigkeit, möglicherweise auch von der Konzentration*“ (Mutter). In diesem Zusammenhang bemängelt sie das Fehlen eines kompetenten sonderpädagogi-

schen Ansprechpartners für Beratungszwecke, insbesondere für die gymnasiale schulische Situation. „Ich habe keine Ahnung, wie man etwas eventuell sonderpädagogisch verbessern könnte und Hilfe geben könnte. Die Hilfe von der Beratungsstelle hat insgesamt, sage ich mal so, im Zusammenhang mit Gymnasium auch keine Ahnung. [...] Die letzten ein, zwei Jahre wusste ich nicht genau, wo ich mich hinwenden soll. Es hat dann trotzdem irgendwie geklappt, dass man herausgefunden hat, wer ist es“ (Mutter).

Aus Sicht der Mutter ist die Beantragung einer Integrationshilfe für viele Eltern schwierig und aufwändig, weil das Verfahren nicht transparent und nicht klar ist, wer genau die Ansprechpartnerinnen und -partner von Seiten des Sozialamtes sind. Levis Mutter ist selbst nicht berufstätig. Sie übernimmt viele Absprachen selbst, koordiniert notwendige Unterstützungen und engagiert sich auch über die persönlichen Bedarfe ihres Sohnes hinaus, zum Beispiel bei der Entwicklung eines schulischen Leitbildes zur Inklusion. „Das war letztes Jahr. Da war ich auch dabei, weil ich mich als Mutter gemeldet habe, dass ich dabei sein möchte“ (Mutter).

Die Vertreterin des Anstellungsträgers des Schulbegleiters betont ebenfalls die unterschiedlichen Herangehensweisen und Ressourcen von Eltern, aber auch den sehr unterschiedlichen Umgang der begleiteten Schülerinnen und Schüler mit ihren Behinderungen. „Die Fälle sind sehr, sehr unterschiedlich. Es gibt Familien, die sich sehr mit diesem Thema befassen, die wissen wo sie Hilfe holen können. [...] Frau R. ist eine von den sehr aktiven Müttern. Aber auch wieder Eltern, die total hilflos, aufgeschmissen sind und überhaupt nicht wissen, an wen sie sich wenden müssen. [...] Levi ist ein ganz unproblematischer Fall. Er ist sehr selbstständig, was auch die Inklusion verlangt, das ist sehr, sehr vorteilhaft und vorbildlich“ (Mitarbeiterin des Trägers).

200

Der Fall Levi kann als gelungene Integrationshilfe in einer grundsätzlich inklusionsorientierten Schule durch begleitende Assistenz bei ausschließlich körperlicher Beeinträchtigung und zunehmender Selbstständigkeit verstanden werden. Berichtet wird von einem individuell unkomplizierten Verfahren der Beantragung und Bewilligung der Eingliederungshilfe mit bedarfsgesetzten Regel- und Sondervereinbarungen. Das Engagement sowie die Sach- und Sozialkompetenz aller am Prozess der Bewilligung und der Umsetzung schulischer Integrations Beteiligten wird insgesamt verdeutlicht.

Allerdings zeigen sich auch hier zwei wesentliche Problematiken. Zum einen stellt sich die Frage, wie die Beratung durch die Sonderpädagogische Beratungsstelle auf die spezifischen Bedarfe der schulischen Anforderungen des Gymnasiums auszuweiten wäre. Zum anderen wäre zu klären, wie bei Eingliederungshilfen in der Schule mit einem geringen Stundenumfang pro Woche dem Risiko der Desintegration der Integrationshelferinnen und -helfer begegnet werden kann.

LOUIS

Ich war auch ein bisschen stolz, dass ich schon alles konnte.

Aufgrund einer Diabetes-Erkrankung erhielt Louis in den ersten beiden Schuljahren Eingliederungshilfe. Die Schulbegleiterinnen hatten die Aufgabe, den adäquaten Umgang mit der

Erkrankung im Schulalltag zu gewährleisten. Der Umfang wurde von einer Vollzeitbegleitung im ersten Schuljahr auf die Begleitung im Sportunterricht und bei Klassenausflügen in der zweiten Klasse reduziert. In der dritten Klasse wurde die Hilfe nur noch im Bedarfsfall angeboten. Die Begleitung und Beobachtung des Jungen, wie auch das Messen des Blutzuckerspiegels, übernahmen Helferinnen eines Nachbarschaftsdienstes. Daneben setzte die Mutter diabetesgeschulte Helferinnen privat für Betreuungszwecke ein. Louis benötigt aufgrund seiner gewachsenen Kompetenz im Umgang mit seiner Krankheit mittlerweile keine Schulbegleitung mehr.

Das Thema Eingliederungshilfe wurde für die Familie vor der Einschulung im Zusammenhang mit der Diabeteserkrankung des Sohnes relevant. Ein unbemerktes Absinken oder Ansteigen des Blutzuckerspiegels durch akuten Insulinmangel kann zu Bewusstlosigkeit oder zu einem diabetischen Koma führen. Diese Gefahr ist bei Louis aufgrund einer traditionellen Insulintherapie erhöht. Die Mutter hatte sich wegen einer tödlichen Krebserkrankung des Vaters, die mit der Nutzung eines genetisch hergestellten Insulins in Verbindung gebracht wird, für die traditionelle Therapie entschieden.

Im zukünftigen, für die Mutter unübersichtlichen und unverbindlichen Schulablauf, war es ihr aufgrund der genannten Gefahren wichtig, ihren Sohn sicher betreut zu wissen. Als freiberuflich arbeitende und alleinerziehende Mutter musste sie sich in gesteigertem Maß auf reibungslose und gefahrenfreie Abläufe im Schulalltag verlassen, die ihr zu der Zeit als nicht gegeben erschienen. Die Lehrkräfte hatten keine Erfahrungen mit dem Krankheitsbild und keine entsprechenden Fortbildungen. Zusätzlich wurde die Sorge um Louis erhöht, da die Mutter sich in der Vorschulzeit von betreuenden Fachärzten unter Druck gesetzt fühlte und Angst hatte, dass diese Ärzte einen Zwischenfall nutzen würden, um ihr Sorgerecht in Zweifel zu ziehen.

Erste Informationen über die Möglichkeit einer Eingliederungshilfe als Schulbegleitung bekommt die Mutter von ihrem Kinderarzt; anschließend informiert sie sich weiter über das Internet. Die Informationen sind wichtig für sie und geben ihr eine konkrete Perspektive. „*Ich habe auch mit meinem Kinderarzt gesprochen und ich habe auch im Internet gelesen, von anderen über Eingliederungshilfe gelesen. Und habe gedacht, das will ich, das ist mein Ziel*“ (Mutter).

Neben der Möglichkeit, eine Schulbegleitung zu beantragen, war für die Mutter eine persönliche Kontaktaufnahme mit der zukünftigen Klassenlehrerin wichtig. In einem intensiven Gespräch informierte sie die Lehrerin über die Erkrankung ihres Sohnes und mögliche Probleme, die sich daraus ergeben können. „*Ich hatte ein langes Gespräch mit ihr, über 40 Minuten, ich habe ihr [viel] über Diabetes erklärt. Zu meiner großen Überraschung kannte sie das Problem nicht. [...] Es] sah aus als ob ich die erste Mama mit einem Typ 1 Diabetes-Kind war. Ich musste ihr erklären was eine Unterzuckerung war, und ich habe sie ein bisschen geschockt, ich habe ihr demonstriert im Büro, wie es ist, wenn Louis eine Unterzuckerung hat*“ (Mutter). Sie zitiert die Reaktion der Lehrerin: „*Oh, ja, das wollen wir nicht*“ (Mutter).

Infolge der Sensibilisierung der Lehrkraft stellte die Schule den Kontakt zur entsprechenden Ansprechpartnerin im Landratsamt her. Dieser organisatorische Ablauf wie auch die anschließende umfassende Bewilligung der Schulbegleitung durch den Sozialhilfeträger funkti-

onierten für die Mutter im ersten Schuljahr überraschend reibungslos. Der ursprüngliche Gedanke der Mutter, dass die Schulbegleiterin auch als pädagogische Hilfskraft zur Unterstützung der Klasse eingesetzt werden könnte, war jedoch nicht umsetzbar.

Eine Herausforderung im Hilfeprozess stellte zunächst die Organisation der Hilfe dar. Dabei ergab sich eine naheliegende Möglichkeit durch eine neu gegründete Nachbarschaftshilfe. Die Nachbarschaftshilfe arbeitet auf Honorarbasis mit freiwilligen Helferinnen aus der Gemeinde und umliegenden Dörfern. Die Dienstleistungen waren zwar vorwiegend auf die Unterstützung älterer Menschen ausgerichtet, konnten aber für die Schulbegleitung mit genutzt werden.

Die Schulbegleiterinnen mussten auf den Einsatz besonders vorbereitet werden, da sowohl das Thema Schulbegleitung als auch das Thema Diabetes neue Anforderungen für die Nachbarschaftshilfe mit sich brachten. Die Rektorin der Grundschule und die Mutter organisierten den Weiterbildungsprozess in Zusammenarbeit. „*Die Rektorin hat auch [...] eine professionelle Diabetesberaterin von der Uniklinik [geholt], die so eine Art Trainingskurs gemacht hat für die Hilfe, die Nachbarschaftshilfedamen und einigen aus der Kernzeitbetreuung und die Lehrerin und ihr. [...] Und ich hatte auch mit dieser Dame ein Gespräch*“ (Mutter). Die Helferinnen nahmen die Herausforderung nach dem Eindruck der Leiterin der Nachbarschaftshilfe mit großem persönlichem Engagement an. „*Die Helferinnen, ich habe gemerkt gehabt, jede Frau hat für sich auch, egal wo sie einen Prospekt, auch in der Apotheke was gefunden haben über Diabetes, jeder hat auch ein bisschen rein gelesen*“ (Leitung der Nachbarschaftshilfe). Trotz hilfreicher Unterstützung sieht sich die Mutter in der Hauptverantwortung für den Prozess. „*Ich musste eine ganze Besprechung haben mit den Leuten, die ihn betreuen. Jetzt mache ich das nicht [mehr], aber damals, das war echt kompliziert. [...] Ich war die Diabetesexpertin schlechthin*“ (Mutter).

202

Im Schulalltag hielten sich die Helferinnen im Hintergrund, beobachteten das Verhalten des Kindes im Klassenkontext und kümmerten sich um das Messen und Dokumentieren der Blutzuckerwerte sowie die notwendige Nahrungsaufnahme. Auch wenn der Einsatz nicht pädagogisch motiviert war, bringt eine befragte Helferin eigene pädagogische Überlegungen mit ein. „*Da musste ich immer gucken, das war wichtig, das ging bei ihm immer so ratzatz, weil er wollt ja raus in die Pause, dass ich das noch rechtzeitig sehe. Hab ich gesagt, Louis, langsam, und dann gucken, Wert sagen*“ (Schulbegleiterin).

Nach dem ersten Schuljahr wurde der Stundenumfang der Schulbegleitung mit Einverständnis aller Beteiligten reduziert. Begründung war die SelbständigkeitSENTwicklung von Louis. In der dritten Klasse war die Hilfe nur noch in Ausnahmefällen notwendig und wurde zu diesem Zweck als grundsätzliche Option bewilligt. Die Mutter vermutet, dass aus schulischer Sicht die Reduzierung der Schulbegleitung auch dadurch begründet war, dass die ständige Anwesenheit Fremder im Unterricht im ersten Schuljahr von den Lehrkräften als unangenehm und aufgrund fehlender Zwischenfälle weitestgehend überflüssig erlebt wurde.

Von der befragten Helferin wurde die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften dagegen als unbelastet erlebt, da sie sich in der Zeit des Einsatzes respektvoll behandelt und weder in ihrer Rolle noch ihrer Kompetenz hinterfragt fühlte. Entlastend bezüglich der Rollenverteilung er-

lebte sie außerdem, dass nicht sie, sondern die Lehrkräfte im Falle eines Zwischenfalls die Hauptverantwortung getragen hätten. „Was gut war, war die Zusammenarbeit mit der Lehrerin. Also die hat sich nicht eingemischt [...]. Die hat vollstes Vertrauen gehabt. Manche Lehrerinnen haben mich bewusst begrüßt, die Fachlehrerinnen, wenn sie rein sind. Manche haben mich gar nicht [...] beachtet aber gewusst, die sitzt jetzt da wegen dem Louis“ (Schulbegleiterin).

Bis auf wenige Unsicherheiten in Pausensituationen, bei denen die Rolle der Schulbegleiterinnen nicht gänzlich geklärt war, wird der gesamte Einsatz von der Leitung der Nachbarschaftshilfe, wie auch von der Helferin, positiv bewertet. „Es kam nie zu einem Vorfall, dem ich nicht gewachsen war. Da war ich schon froh. Ich war froh, dass der Louis nicht unterzuckert war, ich war froh, dass er so gut mitgearbeitet hat“ (Schulbegleiterin). Darüber hinaus bedauert die Helferin, dass sie im Schulalltag kaum eine persönliche Beziehung mit Louis aufbauen konnte. Der Ausgleich, den sie in der privaten Betreuung von Louis fand, scheint ein wichtiger Bestandteil für ihre allgemeine Arbeitszufriedenheit in der Zeit der Schulbegleitung gewesen zu sein. „Das fand ich auch für die Arbeit in der Schule dann schön, dass ich ihn noch ein bisschen besser kennengelernt habe. Weil ich auch gewusst habe, was er für Hobbys hat, was er zu Hause hat. Das fand ich schön. Ihn auch daheim zu erleben, in seinem Umfeld dort“ (Schulbegleiterin). Die Konzentration der einzelnen Helferinnen auf die individuelle Beziehung zu Louis zeigte sich jedoch insofern nachteilig, als es - bedingt durch wenig Kontakt der Helferinnen untereinander - zu uneinheitlichen Abläufen und Abstimmungsproblematiken bei der Schulbegleitung kam.

203

Für Louis selbst war die Präsenz der Helferinnen ein wichtiger Bestandteil seiner Lebensrealität der ersten Schuljahre, wobei die persönliche Beziehung für ihn eine untergeordnete Rolle spielte. „Und da waren auch immer diese Frauen und was mich da immer so ein bisschen genervt hat, dass bei der Pause immer alle gleich rausgerannt sind, und ich mich noch messen musste. [...] Im Unterricht, da saßen sie einfach zum Beispiel in so einer Ecke und haben zugeguckt oder gelesen“ (Louis).

Seine steigende Selbstständigkeit, sowie die gewachsene eigene Kompetenz im Umgang mit seiner Diabetes-Erkrankung, sind für Louis die zentraleren Themen. „Also ich war einfach alleine und [...] ich war auch ein bisschen stolz, dass ich schon alles konnte. [...] Ich gehe ja in ein paar Wochen ins Landschulheim [...] und da muss ich ja auch alles alleine machen, weil um 11 Uhr nachts, da muss ich mich auch alleine spritzen und alleine aufstehen“ (Louis).

Fazit

Aus den Perspektiven aller befragten Beteiligten wird der Prozess der Integrationshilfe positiv eingeschätzt und kann als Beispiel für eine erfolgreiche begleitende Unterstützung von Prozessen der Selbstständigkeit gesehen werden. Als Resultat für die Mutter ergibt sich auch, dass sie bei dem anstehenden Schulwechsel auf die Selbstständigkeit und Kompetenz ihres Sohnes, wie auch der Lehrerinnen und Lehrer, vertrauen kann.

Die zunächst vollumfängliche Schulbegleitung auf der Basis der fachlichen Beratung und Schulung einer Diabetesberaterin der Uniklinik wie auch der Prozess ihrer Reduzierung scheinen bedeutsame Aspekte dafür, dass dem Sicherheitsbedürfnis bezüglich der Krankheit Rechnung getragen, den Lehrkräften notwendiges Wissen vermittelt und die Selbstständigkeit von Louis gefördert werden konnte. Die Entwicklung der Kompetenzen und des selbst-



ständigen Umgangs des Jungen mit seiner Krankheit kann als Ergebnis der Unterstützung durch die Eingliederungshilfe und des durch fachliches Wissen und Erfahrungen gewonnenen Vertrauens aller Beteiligten im Integrationsprozess gewertet werden.

Zu Beginn des Prozesses werden eine große Unsicherheit bei Lehrkräften und in diesem Zusammenhang auch bei der Mutter deutlich. Solche und ähnliche Unsicherheiten lassen sich heute reduzieren, weil es inzwischen eine klärende „Verwaltungsvorschrift Verabreichung von Medikamenten bei chronischen Krankheiten in Schulen“ des Kultusministeriums mit einem separaten Abschnitt „Diabetes“ gibt. Hier werden Informationen zum Krankheitsbild gegeben, die Zuständigkeiten der Schule, einschließlich Fortbildungspflicht der Lehrerinnen und Lehrer, klar benannt und vor allem haftungsrechtliche Aspekte erläutert. Diese Verwaltungsvorschrift ermöglicht den Abbau von Ängsten und die frühzeitige Entwicklung von Kompetenzen bezüglich spezifischer krankheitsbedingter Bedarfe. Insofern zeigt der Fall Louis wiederum, dass für inklusionsorientierte Schulentwicklungen auch grundsätzliche strukturelle Orientierungen seitens der Schulverwaltungen notwendig sind.

CLEMENS

Am Anfang war es ein bisschen schwierig, aber es hat sich alles gebessert.

204

Clemens bekam seit der Diagnose Asperger-Autismus in der Kindergartenzeit jedes Jahr phasenweise Eingliederungshilfe gewährt. Die Unterstützung durch Schulbegleitungen bis zur neunten Klasse der Realschule war vor allem immer dann notwendig, wenn zu Beginn eines neuen Schuljahres deutliche Veränderungen der Klassen- oder der Schulsituation bevorstanden.

Zeit und Umfang der Hilfen waren dabei situationsabhängig und konnten flexibel über den bewilligten Zeitraum eingesetzt werden. Die bewilligten Stunden wurden im Hilfeprozess so eingeteilt, dass Clemens und seine Lehrkräfte zu Beginn einer veränderten Situation eine intensive Unterstützung erhielten und diese sukzessive verringert wurde. Eine Ausnahme stellte der Übergang von der Grundschule in die Realschule dar. Aufgrund des Wechsels des gesamten Umfeldes wurde ein weitaus größerer Rahmen an Integrationshilfe bewilligt. Für die achte Klasse wurde das letzte Mal Hilfe beantragt, da Clemens sich in der neunten Klasse die Eingewöhnung alleine zutraute. Heute kann Clemens selbst einschätzen, wann er Hilfe benötigt und er kann auch selbst um diese bitten.

Als im ersten Kindergartenjahr bei Clemens Asperger-Autismus diagnostiziert wurde, war den Eltern das Thema ebenso unbekannt wie die damit verbundenen Konsequenzen. Nach entsprechenden Beratungen durch das Sozialpädiatrische Zentrum und der Bewilligung einer Integrationshilfe im Umfang von sechs Stunden pro Woche, die sich auf zwei Vormittage verteilen, war ein weiterer Besuch des Regelkindergartens unproblematisch. Eine Assistentenkraft wurde ebenfalls schnell gefunden: Eine Heilpädagogin aus dem Bekanntenkreis der Mutter stellte sich zur Verfügung. Diese Konstellation hatte zur Folge, dass auch alle weiteren Begleiterinnen in der Schulzeit über den jeweiligen Kolleginnenkreis gefunden werden konnten.

Trotz der guten Erfahrungen im Kindergarten sahen die Pädagoginnen und Pädagogen keine Möglichkeiten für eine integrative Beschulung von Clemens. Die Eltern dagegen sahen viel Potenzial bei ihrem Sohn und lehnten deswegen die Beschulung in einer Sonderschule ab. „*Weil wir selber als Eltern immer der Meinung waren, der ist ja nicht dumm. Also ich konnte es mir überhaupt nicht vorstellen, dass der in irgendeine Sonderschule geht*“ (Mutter). Diese Einschätzung wurde auch von einer Sonderpädagogin geteilt, die im Rahmen einer sonderpädagogischen Beratung die kognitive Leistungsfähigkeit von Clemens begutachtete.

Bei der Beantragung der Eingliederungshilfe für die allgemeine Schule stellten sich die Eltern auf Probleme ein und waren bereit, für eine integrative Beschulung zu kämpfen. Entgegen der Befürchtungen wurde die Eingliederungshilfe - zeitlich befristet - ohne nennenswerte Schwierigkeiten gewährt. Da die Schulbegleitung als Starthilfe diente und der Sohn möglichst selbstständig den Schulalltag bewältigen sollte, waren die Eltern mit dem Umfang der Hilfe zufrieden. „*Weil der Wunsch nach Normalität bei uns ganz oben stand. Ich wollte oder wir wollten immer, dass er nach Möglichkeiten diesen Alltag alleine bewältigen kann. Das war immer das Ziel, das wir vor Augen hatten*“ (Mutter). Zudem hielt sich die Mutter in den Zeiten in denen es keine Schulbegleitung gab, immer bereit, um mögliche Probleme abzufangen, die zum Beispiel bei der Bewältigung von Klassenarbeiten auftreten konnten.

Eine weitere Besonderheit in Clemens Schulalltag stellte eine sonderpädagogische Begleitung dar, die jeweils für eine Wochenstunde von einem Sonderpädagogen erbracht wurde, „*der einmal in der Woche bei ihm war und so Computertraining gemacht hat, weil man dachte, er macht irgendwann einmal alles mit dem Computer*“ (Mutter). Diese Begleitung fand isoliert vom eigentlichen Schulalltag statt.

205

Beim Übergang in die weiterführende Schule zeigte sich die Realschule sehr offen. Für die Rektorin gehört das Thema Eingliederungshilfe zum Schulalltag dazu. In einem ersten Gespräch, das die Rektorin sehr positiv in Erinnerung hat, wurden Vorstellungen und Möglichkeiten mit den Eltern und dem Schulamt geklärt. „*Das weiß ich noch, das war ein sehr angenehmes Gespräch, weil das sehr offene und tolle Eltern sind, wo mir gleich klar war, mit denen kann man kooperieren*“ (Rektorin).

Der Klassenlehrerin, die Clemens Klasse im Folgenden übernahm, war es in der Zeit der Übernahme sehr wichtig, dass sie nicht von der Rektorin zur Aufnahme eines Kindes mit Autismus gezwungen wurde. Durch die gegebene Freiwilligkeit sah sie die Möglichkeit, für sich selbst herauszufinden, ob sie sich der kommenden Herausforderung gewachsen fühlte. „*Ich hatte das Gefühl, wenn ich nicht gewollt hätte, hätte ich nicht müssen. [...] Traue ich mir das zu, kann ich mir das vorstellen? Weil das Thema ist auch mit ganz viel Unsicherheit behaftet. [...] Dann hat die Grundschullehrerin sehr viel berichtet, was einem auch die Angst genommen hat [...]. Und das lief gut*“ (ehemalige Klassenlehrerin).

Da die Heilpädagoginnen in den jeweiligen Klassen nur phasenweise anwesend waren, war es wichtig, dass die Lehrkräfte für sich einen guten und professionellen Umgang mit Clemens in der Klasse entwickelten. Die Mathematiklehrerin, der aus den Erfahrungen der Eltern große Probleme in ihrem Fach angekündigt worden waren, nahm die Verantwortung von Beginn an sehr ernst. Die Anwesenheit der Schulbegleiterin wirkte für sie zeitweise zwar entlastend, doch suchte sie selbst nach funktionierenden Lösungen in ihrem eigenen Unter-

richt „*Wenn sie mit ihm rausgegangen ist [...], da war ich dankbar, dass sie da war. Es gab aber auch Situationen, wo sie nicht da war, weil man das auch geöffnet hat. Da musste ich auch irgendwie mit umgehen. Und ich musste mir eine Lösung überlegen. Die Lösung war, du hörst jetzt auf mit der Aufgabe und machst was anderes*“ (Mathematiklehrerin).

Die Aufgabenbereiche der Schulbegleitung waren vielfältig und bezogen sich im Kern auf die Herstellung einer stabilen Beziehungs- und Kommunikationsbasis aller Beteiligten im Kontext Schule. Um in der Schule eine Vertrauensbasis herstellen zu können, fand die erste Begegnung zwischen Clemens und der Schulbegleiterin im familiären Rahmen statt und knüpfte auch im Schulkontext an die persönlichen Interessen des Jungen an. Die Heilpädagogin ging dabei sehr sensibel vor und entwickelte das konkrete Vorgehen ihrer Arbeit vor Ort. So berichtet zum Beispiel die Mutter darüber, wie die Schulbegleiterin mit Clemens Orientierungen im Schulhaus trainierte, „*immer wieder zu zeigen und zu begleiten, wo ist der Fachraum, wo er jetzt hin muss? [...] Gänge zum Vertretungsplan*“ (Mutter). Die Heilpädagogin erzählt, wie sie mit Clemens und seinen Mitschülerinnen und Mitschülern eine Strategie für die kleinen Pausen entwickelt hat. „*Und auch einfach für Clemens einen Mechanismus zu erarbeiten, wie erträgst du diese Fünf-Minuten-Pausen? [...] Ob es einfacher ist rauszugehen? Oder ist es besser, den anderen zu erklären, lässt ihm einfach so einen Radius, dass man da nicht hinkommt?*“ (Heilpädagogin). Dabei baute sie auf zehn Jahre Begleitungserfahrung sowie ihre Fachkompetenz auf.

206 Neben der Lösung von Spannungen und dem Abbau von Stress bei Clemens, achtete sie darauf, dass die Lehrkräfte den Unterricht so gestalteten, dass er nicht benachteiligt wurde. Darüber hinaus half sie ihnen, die Perspektive des Jungen zu verstehen. „*Das war so meine Vorgehensweise, dass ich geguckt habe, was braucht das Kind und auch im Sinne von dem Kind argumentiert habe. Wenn es zu laut war oder er bei einer Arbeit, er hat sich vorher schon aufgereggt, dann bin ich kurz mit ihm raus und bin ein paar Runden gelaufen*“ (Heilpädagogin). Die Schulbegleiterin bezeichnet zudem das Verhalten der Lehrkräfte sowie Mitschülerinnen und Mitschüler als zentrales Integrationsmoment. „*Wie es vorgelebt wird von den Lehrern, denke ich, wie es vorgelebt wird von den Klassenkameraden, die ihn schon länger kannten, und das ist sehr, sehr gut angenommen worden*“ (Heilpädagogin).

Zentral für Clemens selbst war auch die Aufklärung der Mitschülerinnen und Mitschüler über seine Eigenheiten. So konnte und kann er von ihnen besser verstanden und akzeptiert werden. „*Am Anfang war es ein bisschen schwierig, aber es hat sich alles gebessert. [...] Ich finde es besser wenn man es am Anfang erklärt, weil, es ist dann auch nervig wenn die Schüler dauernd fragen. Und es ist dann auch gefährlich, weil wenn man nicht weiß warum, machen sich die Schüler auch gerne darüber lustig*“ (Clemens).

Auch wenn die Eingliederung erfolgreich und unproblematisch aussieht, stellten die Eltern ihre Entscheidung, Clemens integrativ beschulen zu lassen, immer wieder in Zweifel, wenn sie das Gefühl hatten, ihrem Sohn gehe es möglicherweise nicht gut. „*Für uns als Eltern war es immer so: Wie lang geht es ihm gut, kann er damit umgehen, sind die Anforderungen so, dass er sie schafft? Auf der einen Seite kognitiv, auf der anderen Seite natürlich das ganze soziale Miteinander, dieses ganze äußere Gefüge. [...] Also es lief nicht immer so geradlinig, wie es dann nachher den Anschein hatte*“ (Mutter).

Die Mutter bringt der Arbeit der Schulbegleiterinnen viel Wertschätzung entgegen. Sie betont, dass die Begleitkräfte bei einem Fall wie Clemens eine gute pädagogische Ausbildung benötigen, gleichzeitig aber auf ein wenig attraktives Stellenprofil mit einer unzureichenden Bezahlung treffen. „*Das ist ja nicht so ein Acht-Stunden-Tag, jeden Morgen und dann ist man eben fertig, sondern das war immer so ein bisschen koordinierend, hin und her und musste sehr, sehr flexibel sein, schlichtweg*“ (Mutter). Letztendlich sind auch für die Heilpädagogin Fragen des unangemessenen Gehaltes für fachlich kompetente Arbeit unter schwierigen Rahmenbedingungen ausschlaggebend dafür, dass sie mittlerweile keine Schulbegleitung mehr übernimmt.

Mit Blick auf die Entwicklung in der Schule betont die Mutter, dass die Lehrkräfte im Prozess der Schulbegleitung viele Erfahrungen gesammelt haben, die über den Fall hinaus für die schulische Arbeit bedeutsam sind. „*Ich weiß, dass wir da sehr viele engagierte Lehrer hatten, die das dann auch weitergeführt haben, [...] die diese Hilfen [...] verinnerlicht haben und diese Strukturen auch belassen haben*“ (Mutter).

Fazit

Zusammenfassend können im Fall Clemens mehrere Akteure benannt werden, die einen entscheidenden Einfluss auf den gelingenden Integrationsprozess haben. Ausgehend von der ressourcenorientierten Perspektive der Eltern bei gleichzeitigem Widerstand gegen die Perspektive Sonderschule, spielt der konstruktive und fallangemessene Prozess der Hilfeplanung und -bewilligung mit flexiblen Einsatzmöglichkeiten der Unterstützung eine wichtige Rolle.

207

Langfristig getragen wird der Integrationsprozess durch die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich mit Hilfe der heilpädagogisch qualifizierten Schulbegleitung auf Clemens einzulassen und mit Ihrer Hilfe für sich Handlungsansätze zu entwickeln, die sie auch langfristig nutzen. Die Arbeit der pädagogisch kompetenten Schulbegleitung, die alle Beteiligten in den Prozess involviert, stellt somit einen wesentlichen Erfolgsfaktor der Eingliederung dar. Insofern verweist der Fall Clemens darauf, dass im Bedarfsfall auch der Einsatz und die angemessene Finanzierung pädagogisch qualifizierter Fachkräfte zielführend sein können.

SVEN

Sie hat mir erklärt, was ich nicht verstanden habe.

Nach einer Abklärung und Diagnosestellung Asperger-Autismus bekam Sven seit dem Kindergarten Eingliederungshilfe gewährt. Die Betreuung in der Schule wurde von Heilpädagoginnen durchgeführt, deren Hauptaufgabe darin bestand, Ängste und Zurückhaltung in Lern- und vor allem in Gruppensituationen zu überwinden. Zu Beginn der Schulzeit wurde Sven drei Mal drei Stunden in der Woche begleitet. Diese Stunden wurden in der zweiten Klasse auf zwei mal zwei Stunden und in der dritten Klasse auf einmal zwei Stunden reduziert. Seit der vierten Klasse benötigt er keine Unterstützung mehr durch Schulbegleitung.

Im letzten Kindergartenjahr fiel Sven den Erzieherinnen durch sein ruhiges und introvertiertes Verhalten auf. Daraufhin wurde durch einen Kinderarzt und durch einen Ergotherapeuten

der Verdacht auf Asperger-Autismus geäußert. Im Zusammenhang mit der diagnostischen Abklärung wurde für Sven Eingliederungshilfe empfohlen. Die Mutter berichtet von einem problemlosen Beantragungsprozess, der - wie auch die Suche nach Integrationshelferinnen beziehungsweise -helfern - im Wesentlichen vom Kindergarten übernommen wurde. „*In dem Kindergarten wo der Sven war, haben sie [...] auch die Voraussetzungen gehabt so ein Integrationskindergarten zu sein. [...] Und dann hat der Kindergarten selbst bei dem Fachdienst angefragt*“ (Mutter). Die mit der Beantragung von Eingliederungshilfe einhergehende diagnostische Begutachtung hatte für die Mutter rein formalen Charakter und keine persönliche Bedeutung. „*Dafür war die Diagnostik im Endeffekt dann halt wichtig. Da muss eine bestimmte Voraussetzung dann da sein, damit das Kind dann eine Begleitung kriegt. [...] Aber damit beschäftigt man sich ja so Tag für Tag nicht, man nimmt sein Kind so wie es ist und versucht, ihn da zu unterstützen, wo man sieht, da braucht er jetzt Unterstützung*“ (Mutter).

In Fragen des Schulbesuchs war es der Mutter im Folgenden wichtig, dass ihr Sohn nicht gesondert beschult wurde, da sie bei ihm keine Probleme im kognitiven Bereich sah und sieht. „*Ich denke, man kennt ja sein Kind schon recht gut. Und ich wusste, der Sven ist eigentlich wirklich ein ja schlaues Kind trotz seiner Zurückgezogenheit. Aber er versteht die Sachen, er kann die Sachen. Und für mich war das schon so, dass ich wollte, dass er auf eine normale Schule einfach geht*“ (Mutter).

208

Auch aus der Grundschulzeit berichtet die Mutter von einer gelingenden Eingliederung. Im Vorfeld gab es eine bewusste Entscheidung für die Schulbegleitung durch eine Heilpädagogin - gegen die Möglichkeit, mehr Begleitstunden durch eine Nicht-Fachkraft für ein geringeres Stundenhonorar zu erhalten. „*[...] weil das sind ja doch Kosten. [...] so und so viel Geld wird bereitgestellt und wir haben uns dann für eine Heilpädagogin entschieden. Hätten wir jetzt irgend eine andere, Sozialarbeiterin vielleicht, genommen, die einen günstigeren Stundensatz gehabt hätte, wäre die vielleicht mehr Stunden da gewesen*“ (Mutter).

Nach Einschätzung der Mutter haben die Heilpädagoginnen eine ideale Verbindung zu ihrem Sohn, den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Lehrerin aufgebaut. In enger Zusammenarbeit gelang es den Beteiligten, trotz der geringen Stundenzahl, die für die Begleitung zur Verfügung stand, eine wachsende Selbstständigkeit des Jungen zu unterstützen und ihn nachhaltig in alltägliche Abläufe in der Schule einzubinden. „*[Sie hat] dem Sven da geholfen wo er Schwierigkeiten hatte. Vor allem da in der Selbstständigkeit, sich die Blätter zu holen. Also wenn dann freie Lerntheke ist, ja der Sven ist dann der, der wartet bis der große Andrang weg ist und guckt dann, wo könnt ich jetzt, und da hat sie ihm einfach gezeigt, so und so, jetzt musst [du] ran*“ (Mutter). Für Sven selbst war bei der Schulbegleitung ein zentraler Aspekt, die Möglichkeit nachzufragen in den Momenten, in denen er etwas nicht verstanden hatte, in denen ein Nachfragen bei der Lehrerin für ihn aber keine Option war. „*Ich habe sie eher gefragt. Sie [hat mir dann] die Aufgabe [...] erklärt, was ich nicht verstanden habe*“ (Sven). Diese direkte Ansprechbarkeit gab ihm Struktur, Sicherheit und Motivation.

Zentrale Impulse für die gut aufeinander abgestimmte Arbeit gingen im gesamten Hilfeprozess auch von der Klassenlehrerin aus, die die jeweilige Schulbegleiterin aktiv in die Unterrichtsplanung einbezog. So wurde die Entscheidung, in welchen Stunden Sven begleitet wurde, vom Fach, wie auch der geplanten Unterrichtsgestaltung abhängig gemacht. „*Die haben sich das immer toll abgesprochen. Die haben immer so Tage gehabt, wo sie gesagt*

haben, okay, da machen wir Mathe-Deutsch. Und zu diesen Hauptfächern war sie dann auch meistens anwesend“ (Mutter). Die Klassenlehrerin zeigte eine hohe Bereitschaft, sich auf Anregungen der Heilpädagogin und der Mutter einzulassen, ohne ihre eigene pädagogische Verantwortung an die Assistentin abzugeben. Die Mutter erzählt von einem ganz praktischen Beispiel, „wo die sich dann abgesprochen haben, [...] die Integrationshilfe dann gestreckt hat für ihn [...] und sie [die Lehrerin] dann gewusst hat, jetzt kann sie ihn mal wieder dran nehmen, sie ihn dann auch ein bissel motiviert hat, was zu sagen“ (Mutter).

Die Stundenanzahl der Begleitung wurde ab Ende der ersten Klasse bis zur dritten Klasse abgebaut. Zuletzt benötigte Sven lediglich in einem Nebenfach Begleitung im Sinne der kommunikativen Vermittlung, um dem Unterricht sicher folgen zu können. „Weil, da habe ich eine andere Lehrerin gehabt außer der Klassenlehrerin, weil, die hat sonst alle Fächer gemacht. Mathe, Deutsch. Da habe ich manchmal nicht alles so gut verstanden bei der Lehrerin“ (Sven). Seit der vierten Klasse benötigt Sven keine Schulbegleitung mehr, was auch nach seiner eigenen Einschätzung für ihn gut funktioniert. So berichtet Sven, dass er sich mittlerweile bei Fragen und Verständnisschwierigkeiten auch an seine Mitschülerinnen und Mitschüler wendet. „Wenn ich etwas nicht wusste, habe ich die Kinder gefragt“ (Sven).

Neben der Aufgabe, die aktive Mitarbeit im Unterricht zu ermöglichen, sieht die Mutter die soziale Integration als einen Dreh- und Angelpunkt der erfolgreichen Eingliederung an. „Am Anfang gab es schon immer wieder so Situationen, wo sie ihn gehänselt haben, oder so verbal dann angegangen sind. Wo sie eben durch die Integrationshilfe gesehen haben, der traut sich tatsächlich nicht, der tut nicht nur so blöd, der ist einfach wirklich so. Und das hat sie einfach so rüber gebracht [...] Wenn die jetzt sehen, der Sven hat da jetzt Probleme, [...] Wo er ein anderes Kind auch mal fragen musste, was muss ich da machen? Manchmal läuft es auch ohne, dass sie ihm ansehen, wenn er was braucht oder was nicht weiß [...] Aber es klappt gut. Er ist gut in der Schule und ist sehr zufrieden“ (Mutter). Dazu gehört auch, dass Sven Pausen für sich nutzen kann, um sich etwas zurückzuziehen und dass dieses von den Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert wird. Auf Basis dieser Erfahrungen hofft die Mutter, dass Sven aufgrund des guten Anschlusses an seine Mitschülerinnen und Mitschüler in der weiterführenden Schule ohne Schulbegleitung zurechtkommen wird.

209

Trotz positiver Eingliederungserfahrungen in der Schule und der positiven Entwicklung ihres Sohnes, war die zurückliegende Zeit für die Mutter von großen Anstrengungen begleitet, da sie sich im Bemühen um eine gute Entwicklung für ihn zwischen vielen Orten und Ansprechpartnern bewegte. Diese Ansprechpartner gaben der Mutter dabei nur bedingt die Hilfestellung, die sie sich in dem Moment gewünscht hätte. So bedauert sie, dass sie nach der Durchführung der Diagnostik keine konkretere Hilfestellung bekam. Sie erlebte die vielen Gesprächstermine eher als belastend. Entlastung fand sie in der Entscheidung, dass sie nach eigenem Nachfragen nicht mehr alle Gesprächsangebote wahrnehmen musste. „Ich habe mir eigentlich nach der Diagnostik das anders vorgestellt. Ich kriege eine Hilfe für mein Kind, dass man ihm vielleicht zeigt, wie könnte ich besser so oder wie könnte ich besser so. Von wegen. Ich habe dann zu Gesprächen kommen können, zu dieser Praxis. Bis ich irgendwann einmal gesagt habe, wenn ich von diesen Gesprächen komme, mir brummt der Kopf, ich habe Kopfweh, tagelang. Das tut mir nicht gut. Ich lass das jetzt bleiben“ (Mutter).



In der Freizeitgestaltung für Ihren Sohn ist die Mutter sehr bemüht, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Förderung und Spaß sicherzustellen. Da sie sich sehr intensiv um die Entwicklung ihres Kindes kümmert, fühlte sie sich durch häufige Nachfragen des Fachdienstes kontrolliert und erlebte einen hohen Rechtfertigungsdruck. Es ist zu vermuten, dass fehlendes positives Feedback von offizieller Seite dazu beitrug, dass sie die Situation als sehr anstrengend erlebte. „*Was halt schlaucht ist, dass immer Nachfragen kommen. Nicht mal von der Begleitung selber, sondern vom Fachdienst [...] was machen sie, wo sie denn ansetzen. [...] Wo ich dann sage, das schlaucht mich dann einfach. Weil ich selber ein Mensch bin, der sieht, was ist los, [...] selber immer am Gucken bin, wo [oder wie] könnte man es anders machen*“ (Mutter). Insgesamt ist die Mutter aber sehr froh über den Weg, den Ihr Sohn gemeinsam mit ihr und allen Helferinnen bisher gehen konnte. Sie sieht Svens jetzige Situation als ein positives Zusammenspiel aller Hilfen und Mühen an. „*Ich glaube einfach, dass alles, egal was man macht, dass alles weiterbringt. Das alles, das komplette Gesamtpaket einfach*“ (Mutter).

Fazit

Der Fall Sven zeigt, dass eine pädagogisch kompetente, in kollegialer Kooperation abgestimmte Schulbegleitung auch in sozial schwierigen Fällen gegebenenfalls in einer eng begrenzten Zeit effektive Unterstützung leisten kann.

210

Für den Erfolg der Integration in die schulischen Lern- und Lebensprozesse scheinen insbesondere die Offenheit, die pädagogischen Kompetenzen und der wechselseitige Einbezug der Heilpädagogin und der Klassenlehrerin verantwortlich. Zudem ist die Berücksichtigung der Mitschülerinnen und Mitschüler bei den pädagogischen Prozessen von besonderer Bedeutung. Dabei zeigt es sich einerseits als wichtig, auf der Basis von Sachwissen und Verhaltensvereinbarungen ihr Verständnis für besonderes Verhalten zu entwickeln. Andererseits können sie so lernen, dass gegenseitige Unterstützungen selbstverständlicher Teil des Schullebens sind.

Die Schulbegleitung übernimmt auch in diesem Fall pädagogische Aufgaben im Unterricht und im Schulalltag. Jedoch wird deutlich, dass es sich dabei überwiegend um individuelle und gruppenbezogene Kommunikationshilfen der Verständigung und Vermittlung zwischen dem zu unterstützendem Schüler und seinen Lehrkräften sowie Mitschülerinnen und Mitschülern handelt.

In diesem Fall werden von den Befragten weder ein sonderpädagogischer Dienst noch schulische Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen der Handreichungen Autismus des Kultusministeriums erwähnt. So stellt sich vielleicht die Frage, ob der Einsatz zusätzlicher pädagogischer und sonderpädagogischer Hilfen durch die Schule selbst die Eingliederungshilfe durch eine Schulbegleitung für Sven entbehrlich gemacht hätte. Allerdings verweist auch die Handreichung ausdrücklich auf die Unterstützung durch Schulbegleitung als einen bedeutsamen Faktor der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen.

EMIL

Ich tu schreiben, allein. Ich tu rechnen, auch mit dem Hunderterfeld. Frau H., die hilft mir beim Rechnen.

Emils Mutter kommt erstmals im Kindergarten mit dem Thema Eingliederungshilfe in Kontakt. Ihr Sohn galt zunächst als entwicklungs- und sprachverzögert und erhielt deswegen begleitende Unterstützung im Kindergarten. Nach der Diagnosestellung frühkindlicher Autismus und ADHS und dem Besuch eines Schulkindergartens wurde Emil Eingliederungshilfe für den Besuch einer Grundschule gewährt. Diese wurde im ersten Schuljahr in einem größeren Umfang geleistet. In der zweiten Klasse wurde die Begleitung auf drei Stunden am Tag reduziert. Ungeklärt blieb bisher die Organisation und Finanzierung der Schülerbeförderung. Die gewährten Stunden der Schulbegleitung werden schuljahresweise festen Unterrichtsstunden und Fächern zugeordnet. Die Assistentin, eine Heilpädagogin, übernimmt strukturgebende Hilfestellungen, gibt Emil Sicherheit und achtet darauf, dass der Junge sich aktiv in den Unterricht einbringen kann. Dabei übernimmt sie auch einzelunterrichtliche Aufgaben. Neben der Unterstützung durch die Schulbegleitung wird der Junge durch eine weitere Heilpädagogin außerhalb der Schule gefördert. Die Finanzierung dieser Leistung muss mittlerweile auch nicht mehr von der Familie selbst getragen werden. Dennoch gibt es konkrete Überlegungen für einen Wechsel an eine geöffnete Förderschule, in der Emil auch Schulbegleitung erhalten soll.

211

Im Kindergarten fiel Emil durch sein Sozialverhalten auf und wurde vom Kinderarzt als sprach- und entwicklungsverzögert eingestuft. Aus diesem Grund wurde eine Unterstützung durch Leistungen der Eingliederungshilfe beantragt und gewährt. Die ersten Erfahrungen mit der Eingliederungshilfe waren für die Mutter schwierig. Sie erlebte die Reaktionen der Fachleute als nicht angemessen, den Weg als kompliziert und die sichtbaren Veränderungen des Kindergartenkindes als sehr gering. „*Das hat lange gedauert und dann wurde eine Erzieherin, die da sowieso schon arbeitet, quasi damit beauftragt, für wenige Stunden in der Woche mit dem Emil was zu machen [...] aber diese Maßnahme hat nicht zum gewünschten Ziel geführt [...], er hat sich nicht so integriert, wie es wünschenswert gewesen wäre*“ (Mutter). Nach einem langen Prozess der Suche nach geeigneten Hilfen wurde Emil mit viereinhalb Jahren schließlich in einen Schulkindergarten aufgenommen. Trotz anfänglicher Schwierigkeiten aufgrund eingeschränkter Betreuungszeiten, die mit ihrer Berufstätigkeit kollidierten, hatte die Mutter insgesamt den Eindruck, dass Emil dort gut aufgehoben war.

Beim Übergang vom Schulkindergarten in die Schule stellte sich die Frage nach einer angemessenen Besuchung. Dabei fehlte es der Mutter nach ihrer Einschätzung an konstruktiver fachkundiger Beratung. Der Kinderarzt, der die Diagnosen Autismus und ADHS veranlasste, hielt es für unmöglich, den Jungen an einer allgemeinen Grundschule einzuschulen. Aber die Mutter war mit dem vorgeschlagenen Besuch einer Sonderschule für ‚geistig Behinderte‘ nicht einverstanden. „*Emil galt beim früheren Kinderarzt als noch nicht beschulbar. Und dann war erst noch die Frage, ob er auf eine Geistigbehindertenschule gehen soll, wogegen ich mich gewehrt habe. Die IQ-Tests, die gemacht worden sind, sprechen eigentlich von einem normalen IQ aber, wie soll man sagen, sehr uneinheitlich*“ (Mutter). Durch Internetrecherchen informierte sie sich dann über die Möglichkeiten, auch für die Schule eine Eingliederungshilfe zu bekommen.

Durch den Kontakt mit anderen Eltern erfuhr Emils Mutter von einer kleinen, etwas entfernter gelegenen Grundschule, die sofort bereit war, ihren Sohn aufzunehmen. Diese Schule verfügt über sonderpädagogische Erfahrungen, auch im Zusammenhang mit einer Außenklasse, die es in der Schule gibt. Durch diese erlebte Offenheit erhoffte sich die Mutter, dass ihr Kind mit seinen Besonderheiten dort selbstverständlich angenommen werden würde. So wurde Emil mit Unterstützung durch eine Schulbegleitung in die allgemeine Grundschule eingeschult. Nach der Bewilligung des Antrages wurde vom Jugendamt eine Heilpädagogin angesprochen.

Bedingung der Heilpädagogin, die Schulbegleitung zu übernehmen, war eine positive Beziehung zur Schule. „Was Voraussetzung [für die gesamte Arbeit] ist, dass die Chemie zwischen Kind und mir und Lehrerin stimmt“ (Heilpädagogin). Die Schulbegleiterin versteht ihre Arbeit als Balance zwischen Unterstützung und Eigenaktivität des Kindes. „[Dass er] die Sicherheit hat, ich bin da, aber dass er sich so selbstständig wie möglich bewegt und verhält. [...] Ich habe das im Blick und wenn meine Unterstützung gefordert ist [...], dass ich da bin. Und das hat sich eigentlich [in allen Fällen] ganz positiv herausgestellt, auch beim Emil“ (Heilpädagogin).

Da Emil Schwierigkeiten hat, sich am Unterricht zu beteiligen, sitzt sie neben ihm und hilft ihm, sich aktiv einzubringen. „Und wenn er dann eine Frage dazu hat, dann fragt er mich und ich sag dann weiter, du, melde dich, und sage das in der Klasse oder der Lehrerin. Und da ist er auf einem guten Weg dahin, das immer öfter zu tun. Es [...] bedarf noch Unterstützung aber er macht das ganz gut. Dann nimmt er am Unterricht teil“ (Heilpädagogin). Darüber hinaus unterstützt sie ihn bei der Verwendung von vorhandenen Hilfsmitteln und übernimmt dabei auch unterrichtliche Aufgaben, „wenn er bei Rechenaufgaben in Mathe da Hilfsmittel braucht, das mache ich dann mit ihm in Gruppenarbeit. Manchmal ist noch ein anderes Kind dabei, manchmal sind es nur wir zwei“ (Heilpädagogin).

Über die letzten beiden Schuljahre sieht die Heilpädagogin bei Emil deutliche Fortschritte in der Selbstständigkeit. Sie ist zufrieden mit der schulischen Situation, auch wenn es - ihrer Meinung nach fälschlicherweise - den Eindruck macht, dass Emil sich kognitiv nicht am Unterrichtsgeschehen beteiligt. „Der Emil ist im Stuhlkreis und er meldet sich jetzt mehr. Man hat das Gefühl, dass er [...] das jetzt nicht so aufmerksam verfolgt, aber das ist überhaupt nicht so. Er kriegt den ganzen Tagesablauf ganz bewusst mit“ (Heilpädagogin). Auch Emil sind seine eigenständigen Tätigkeiten in der Schule wichtig. Er weiß genau, in welchen Fächern und in welchen Momenten er Hilfe braucht. Bedeutsam ist ihm zu erwähnen, dass es Tage gibt, an denen die Heilpädagogin gar nicht da ist und er alleine zurechtkommt. „Ich tu schreiben, allein. Ich tu rechnen auch mit dem Hunderterfeld. „[Die Frau H.], die hilft mir beim Rechnen. [...] Beim Rechnen, nicht beim Aufschreiben. [...] Und manchmal ist die auch einen Tag weg [...], dann mache ich alleine die Sachen“ (Emil).

Die Mutter weist auf den Bedarf an Orientierungshilfen im Sinne der Modifikation vorhandener Unterrichtsmaterialien und Aufgaben hin. Aus ihrer Sicht liegen Lernschwierigkeiten bei Emil auch an der unzureichenden Anpassung von Material und Aufgaben an seine Bedarfe. „Das liegt manchmal nicht an der Intelligenz bei ihm, sondern einfach, dass er keinen Zugang zu den Aufgaben hat oder dass die Lineatur zu klein ist, solche Sachen“ (Mutter).

Nach Einschätzung der Mutter fehlt es Emil an der notwendigen schul- beziehungsweise sonderpädagogischen Unterstützung. Dies bezieht sich sowohl auf angemessene Unterrichtsmaterialien als auch die (sonder-)pädagogische Assistenz, die nicht im Bereich der Handlungsmöglichkeiten der Schulbegleiterin liegt. Unter den jetzigen Rahmenbedingungen ist Emil aus Sicht der Mutter einem zu hohen Anpassungs- und Leistungsdruck ausgesetzt. „*Im Prinzip bräuchte man in seinem Fall eher so was wie einen pädagogischen Assistenten, der ihm die Aufgaben adaptiert, dass er es mit seiner Behinderung besser versteht. [...] Das müssten geschulte Leute sein, die dann, egal welches Kind sie begleiten, da Erfahrungen mit haben und wissen, wie gehe ich damit um, welche Strukturen brauchen die Kinder*“ (Mutter).

Aus der Perspektive der Mutter stellt sich auch deswegen die gewählte Grundschule als weniger geeignet heraus. Sie kann die Entwicklungsfortschritte, die die Heilpädagogin thematisiert, nicht in der beschriebenen Weise erkennen. Konzentrationsschwierigkeiten sowie Anzeichen von Stress und Lernverweigerung, die Emil zu Hause zeigt, versteht die Mutter mitunter als Ergebnis der hohen Anpassungsanstrengungen, die er am Vormittag leisten musste. Sie gibt zu bedenken, dass eine sonderpädagogische Hilfestellung die Situation verbessern könnte, weil sie es Emil erleichtern könnte, den Unterrichtsinhalten zu folgen.

Zudem vermisst sie geeignete Schulstrukturen, die sie als alleinerziehende Mutter mit ihrer Berufstätigkeit vereinbaren kann. „*Da kommt wieder meine Arbeit ins Spiel. Das ist für mich nicht länger tragbar, wenn ich einen Zettel bekomme, ja morgen ist um elf Schulschluss [...]. Das macht es mir einfach unmöglich, dass er weiter diese Schule besucht*“ (Mutter).

213

So entschied sich Emils Mutter für einen Schulwechsel in eine Förderschule, die sich auch für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen geöffnet hat. Dort wird Emil nach einem speziellen Lehr- und Lernkonzept in einem „*Montessorizug*“ (Mutter) das zweite Schuljahr wiederholen. Neben der Hoffnung, dass er so mit weniger Druck die Leistungsanforderungen bewältigen kann, besteht hier auch die Option, ihn nach einer Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarf nach dem Lehrplan der Förderschule zu unterrichten. „*Und sollten wir feststellen, dass es je nicht klappt, wäre er schon in der Förderschule und könnte dann als Förderschüler weiter beschult werden. Im Moment würde er ganz normal als Regelgrundschüler laufen, mit Schulbegleitung*“ (Mutter).

Insgesamt erlebt die Mutter den gesamten Hilfeprozess mit seinen vielen Unklarheiten wie auch langwierigen bürokratischen Abläufen als zermürbend. Gleichzeitig hofft Sie, dass Vorurteile, die ihr im Alltag begegnen, durch eine stärkere Lobby mittelfristig abgebaut werden können. „*Ich hoffe, es läuft irgendwann einmal besser, und wir kriegen ein Kompetenzzentrum, wo man sich hinwendet und wo einem mit all seinen Anliegen geholfen wird. Ich versuche jetzt, so ein Selbsthilfennetzwerk mit anderen Eltern von autistischen Kindern aufzubauen, dass nicht jeder den gleichen Weg gehen muss. [...] das ist halt sehr mühsam, weil viele Eltern [...] auch Angst haben, sich zu outen*“ (Mutter).

Fazit

Der Fall Emil bekräftigt einen häufig geäußerten Wunsch der Eltern nach komprimierten Beratungs- und Bewilligungsverfahren, die sonderpädagogische Hilfen und Angebote der Sozial- wie Jugendhilfe verknüpfen. Im vorliegenden Fall führte und führt deren Fehlen zu Einrichtungswechseln im Kindergarten- und Grundschulalter, die die Entwicklung und die Lern-



prozesse des Kindes wegen der erforderlichen Anpassungsleistungen zusätzlich erschweren.

Die Bedeutung grundsätzlicher institutioneller Voraussetzungen für inklusionsorientierte Schulentwicklung zeigt sich auch im Bedarf besonderer schulinterner pädagogischer Angebote und verlässlicher schulischer Betreuungszeiten.

Das Fallbeispiel Emil verdeutlicht zugleich Chancen und Grenzen von Eingliederungshilfen für pädagogisch motivierte Praxen schulischer Integration in Fällen, in den Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Begründungen als verhaltensauffällig wahrgenommen werden. Die Heilpädagogin kann erfolgreich bei der Beteiligung am Unterricht unterstützen, strukturgebende Hilfestellungen leisten und mehr Sicherheit im Schul- und Unterrichtsalltag vermitteln. Für die Bewältigung des Unterrichts, für die Adaption von Unterrichtsmaterialien, für individuelle Lernangebote bei Lernschwierigkeiten und für Beratungen der Lehrkräfte stellt sich jedoch die Frage, ob nicht die Unterstützung durch einen sonderpädagogischen Dienst in der Grundschule angemessen gewesen wäre.

Nicht zuletzt wirft dieser Fall die Frage auf, wie komplexe Hilfebedarfe (wie sie sich hier beispielsweise Zusammenhang von Entwicklungs- und Sprachverzögerungen, Autismus-Spektrum-Problemen mit ADHS-Diagnosen und Lernschwierigkeiten zeigen) abgedeckt werden können. Dass die ‚klassischen‘ Zuordnungen sonderpädagogischer Förderung dabei eingeschränkt wirksam erscheinen, signalisiert das Ansinnen der Unterstützung durch Schulbegleitung auch an einer Förderschule.

214

SARAH

Die Integration in den Verband, das ist das, was einfach gut war.

Und darum geht es ja eigentlich.

Sarahs Familie beantragte im letzten Jahr vor dem Schuleintritt ihrer Tochter erstmals eine Integrationshilfe, weil Sarah durch ein sehr impulsives bis aggressives Sozialverhalten auffiel. In der Grundschule bekommt Sarah seit dem ersten Schuljahr Eingliederungshilfe in einem Umfang von 25 Stunden pro Woche. Diese wird für die Begleitung durch eine qualifizierte Heilpädagogin gewährt, die Sarah in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung unterstützt. Dieser Umfang wird bis zum Ende der vierten Klasse beibehalten. Im Zusammenhang mit dem Wechsel an eine Hauptschule soll, auch auf Wunsch der Eltern, der Umfang der Schulbegleitung deutlich reduziert werden mit dem Ziel, einen Schulbesuch ohne Begleitung in die Wege leiten.

Im Alter von zwei Jahren kam Sarah zu ihrer Familie. Ihr Verhalten war zunächst unproblematischer als es die Eltern bei einem Adoptivkind mit der Vorgeschichte Sarahs erwartet hatten. Sarah hatte ihre ersten beiden Lebensjahre in einem Kinderheim in Bulgarien verbracht und leidet an fröcklichen Traumata. Erst im letzten Kindergartenjahr fiel sie ihren Erzieherinnen durch ihr zum Teil aggressives und autoaggressives Verhalten auf. Ein direkter Übergang in die Grundschule schien zu dem Zeitpunkt nicht möglich, so dass sich die Eltern für den Besuch einer Grundschulförderklasse entschieden. Mit dem Besuch der För-

derklasse verstärkten sich die Probleme deutlich, so dass sie von der Lehrerin über die Möglichkeit von Eingliederungshilfe informiert wurden.

Die Eltern waren sehr froh über diese für sie wichtige Information, kritisieren jedoch die Zufälligkeit des Informationsweges. In Ihren Augen hätte eine bessere Informationsstruktur eine frühere Hilfe ermöglicht und die Situation zu Schulbeginn möglicherweise entschärft. „*Da hat uns die Information gefehlt bereits im Kindergarten, dass man da schon eine Eingliederungshilfe in Anspruch nehmen kann. Das hätte, glaube ich, schon viel gebracht*“ (Mutter).

In einer neu gegründeten Privatschule mit einer hohen Bereitschaft, sich auf schwierige Schülerinnen und Schüler einzulassen, fanden sie letztendlich sehr gute Rahmenbedingungen für einen Schulbesuch mit Schulbegleitung an einer allgemeinen Schule. „*Die damalige Vorschullehrerin, die hat uns den Tipp gegeben, dass die Schule am Entstehen ist. Und das war in dem Fall unser Glück, dass die Sarah letztendlich mit acht Kindern anfangen konnte. Kleine Gruppe, kleine Einheit, was auch einfach für sie wichtig ist so*“ (Mutter).

In dieser Grundschule arbeiten die Lehrkräfte, die Rektorin, die Schulbegleiterinnen wie auch die Eltern von Beginn an eng zusammen. Anfangs wurde ein Protokollbuch geführt, damit alle wussten, was in der Schule passiert ist. Im Laufe der Zeit gab es sehr direkte Absprachen. „*Nicht alles so mit Schriftverkehr. Einfach mal ein Anruf. Wir müssen uns mal wieder zusammensetzen, da läuft was schief. Oder: Können wir das ein Stück zurückfahren? Oder: Sie ist wieder ein Stück weiter, dass man sie im Mittagsprogramm alleine gehen lassen kann*“ (Mutter). Das konkrete Vorgehen wurde dabei von allen Beteiligten gemeinsam entwickelt und reflektiert. Pädagogische Entscheidungen wurden von allen konsequent umgesetzt. Die Lehrerin erinnert sich an das gute Zusammenspiel zwischen den Eltern und der Schule in der schwierigen Anfangszeit. „*[Am Anfang war es] überleben von Tag zu Tag. Die Eltern lassen sich auf die Arbeit der Schule bewusst ein und haben Vertrauen in die Arbeit, auch wenn sie im Einzelnen Dinge anders angegangen wären*“ (Lehrerin). Die Eltern ließen sich nicht nur auf die Arbeit der Schule ein, sie gaben auch bewusst Informationen aus dem Familienleben direkt an die Schule weiter, beispielsweise erzählten sie, was Sarah zu Hause sehr beschäftigt hat, um sinnvolle Hilfen in der Schule zu unterstützen. Informationen aus der Familie und der Schule wurden zudem an den Kinderpsychologen weitergegeben, damit dieser mit seiner Arbeit zielgerichtet an die Lebensrealität des Kindes anknüpfen konnte. Die Eltern begründen ihr Interesse an der konstruktiven Zusammenarbeit auch mit den ‚drohenden‘ Alternativen für Sarah. „*Sie wäre entweder auf einer Förderschule gelandet*“ (Mutter) „*oder [sie wäre] eben mit Medikamenten ruhiggestellt [worden]*“ (Vater). Die aus der Zusammenarbeit entstehende Stabilität und Verlässlichkeit der Reaktionen haben nach Einschätzung aller Beteiligten einen zentralen Einfluss auf die positive Entwicklung von Sarah. „*Es [...] klappt nur dann, wenn alle kooperieren. Wenn einer weg geht, Schule, Lehrer, Hilfe, Eltern, dann klappt es nicht*“ (Vater).

215

Als essentiell für die soziale Integration und die Lernfortschritte von Sarah wird dabei die pädagogisch hochwertige Arbeit der schulbegleitenden Heilpädagogin gesehen. „*Wenn man es so im Nachhinein sieht, wenn sie jetzt auf einer Regelschule ohne Integrationshilfe gelandet wäre, dann wäre sie in den ersten zwei Jahren ja nicht beschulbar gewesen. Sie hätte ja nicht angefangen zu lesen. Und jetzt ist sie eine der Besten von den Lesern. Und das zeigt ja, wenn das Soziale in Ordnung ist durch die Integrationshilfe, dass das Kind sich dann öff-*

nen kann für das Schulische halt auch“ (Mutter). Neben der fachlichen Kompetenz ist es aus Sicht aller Beteiligten wichtig, sich pädagogisch angemessen, flexibel und situationsgerecht auf Sarah einzustellen. Dabei spielen neben dem Wissen auch Erfahrungen, die Persönlichkeit und die pädagogische Haltung der Begleiterin eine große Rolle.

Ungünstige Erfahrungen mit einer ersten Schulbegleitung durch eine junge Heilpädagogin machen allen Beteiligten die Bedeutung einer pädagogisch qualifizierten, engagierten und erfahrenen Schulbegleitung besonders deutlich. Sarah gibt die Unterschiede aus Ihrer Perspektive wie folgt wieder: „*Die war voll streng, hat mir immer gleich was weggenommen und so. [...] und dann bin ich in die Zweite gekommen und dann war Frau M. zum Glück weg. Und dann ist Frau B. gekommen. Und mit der war es besser. [...] Und dann habe ich mit der auch in der Pause was gespielt und so*“ (Sarah). Sehr wichtig scheint für Sarah außerdem eine sicher verfügbare Ansprechpartnerin zu sein, die sie in der sie aktuell begleitenden Heilpädagogin findet. Im Kontrast dazu ist ihr ein zurückliegendes Ereignis in Erinnerung, bei dem sie sich unangemessen behandelt fühlte, „*wo ich ihr was erzählen wollte und sie abgewunken hat. Äh, da habe ich eine Wut gehabt, am liebsten hätte ich ihr [...] gesagt, hör doch zu, sonst kannst du gleich wieder heimgehen!*“ (Sarah).

216

Die Hauptaufgabe der Heilpädagogin, dem Mädchen Stabilität und Sicherheit zu geben, ist sehr anspruchsvoll, wobei Phasen eher begleitender Stärkung mit aktiven Kriseninterventionen wechseln. So ist die Schulbegleiterin für Sarah zum einen eine wichtige und verlässliche Ansprechpartnerin in dringenden Fragen. Zum anderen muss sie mit Sarah den Unterricht spontan verlassen können, um den aggressiven und autoaggressiven Verhaltensweisen des Mädchens begegnen zu können. Die räumlichen und strukturellen Rahmenbedingungen der Schule, sowie die offene Kommunikation über pädagogisch motivierte Maßnahmen lassen dies zu und geben den benötigten Spielraum. „*Alle wissen es. Die Sarah weiß es, die Lehrerin weiß es und die anderen Kinder wissen es auch. [...] Mal kurz rausnehmen, mal kurz laufen für fünf Minuten*“ (Vater). Die Heilpädagogin beschreibt das Verhalten des Mädchens zu Beginn ihrer Arbeit folgendermaßen: „*Dieses verbale, dieses Ausrasten auch verbal mit Schimpfwörtern und schlimme Benennungen anderen Kindern gegenüber und so. Uns Erwachsene hat sie ja auch nicht verschont. Also ich bin halt mit ihr raus, wenn ich gemerkt habe, jetzt geht es los. [...] Das ist auch manchmal so das Bild, sie hat ihre Hände und Beine immer in Bewegung gehabt [...] Und dann [nachdem man draußen war] konnte es sein, das war fast immer so, dass sie dann weiter getobt hat. Da ist die Situation, da muss man auf sich aufpassen und gleichzeitig gucken, dass das Kind sich nicht verletzt*“ (Heilpädagogin).

Mittlerweile sind Situationen wie diese selten geworden. „*Im Moment hören wir wirklich wenig, dass wieder Auffälligkeiten sind*“ (Vater). Gleichzeitig lockerte sich Sarahs enger Bezug zur Schulbegleiterin im Laufe der Zeit. In der größeren Distanz sieht die Heilpädagogin ein wichtiges Zeichen von Selbstständigkeit und emotionaler Stabilität. In diesem Stadium beginnt für sie der Ablösungsprozess, der von beiden vollzogen werden muss. „*Und Gott sei Dank auch zum Ende dieser Zeit jetzt [...] [zeigt sie mir] auch mit einer gesunden Reaktion [...], dass die Zeit kommt, wo [...] ich ihr lästig werde. [...] Das ist genau das Signal, das ich auch brauche um mich selbst abzulösen. Das hat Sarah mir auch signalisiert*“ (Heilpädagogin). Auch bezüglich der schulischen Lern- und Lebenssituation zeigt die Eingliederungshilfe Erfolge. Einerseits kann Sarah sich deutlich besser auf schulische Inhalte konzentrieren,

wodurch ihr das Lernen leichter fällt. Andererseits - und viel wichtiger - ist für die Eltern jedoch die positive Entwicklung bezüglich der sozialen Integration in der Schule. Diese ist für sie die zentrale Motivation aller Integrationsbemühungen. „*Jetzt kommt heute wieder ein Mädel. Ja, gerade die Integration in den Verband, das ist das, was einfach gut war. Und auch funktioniert hat. Und darum geht es ja eigentlich*“ (Vater).

Insgesamt berichten die Eltern auch von sehr positiven Erfahrungen mit den beteiligten Ämtern. Sowohl die Hilfeplanung, als auch die Bewilligung und die Suche nach geeigneten Schulbegleiterinnen beschreiben sie rückblickend als reibungslos und unkompliziert. Neben diesem stimmigen Bild spricht die Mutter jedoch auch Mühen und Unsicherheiten an, die sie zu bewältigen hatten. Unmittelbar mit Fort- und Rückschritten von Sarah im Prozess der Eingliederung erlebten die Eltern Legitimations- und Kostendruck auch auf Amtsseite, „*also man spürt dann, dass sie auch immer so eine Rechtfertigung suchen wegen der Kosten*“. Der erlebte Druck führte ihrerseits zu Unsicherheiten hinsichtlich der Weitergewährung der benötigten Hilfe. „*Doch, das war am Anfang schon Stress. Das habe ich so empfunden. [...] Stress für dich selbst, wenn du siehst, oh, das läuft wieder aus! Wie geht es weiter? Was passiert, wenn es nicht weiter geht?*“ (Mutter).

Dass Sarah demnächst in einer allgemeinen Hauptschule lernen wird, thematisieren die Eltern deutlich als pädagogischen Erfolg der Schulbegleitung. „*Sie ist jetzt in der Vierten und kommt in die Hauptschule. Also klar ist, wir versuchen es jetzt einmal auf einer normalen Regelschule. [...] Aber ohne diese Eingliederungshilfe wäre sie längst auf irgendeiner Sonderschule. Das muss man klar sagen*“ (Mutter). Die Eltern sind sich bewusst, dass ohne die fachliche Begleitung durch die Heilpädagogin und die konstruktive Zusammenarbeit der involvierten Lehrkräfte Sarahs Integration in die allgemeine Grundschule gescheitert wäre. Auch die Lehrerin unterstreicht diesen Aspekt, indem sie betont, dass eine Begleitung, wie sie in Sarahs Fall notwendig ist, mit weniger pädagogisch qualifizierten und erfahrenen Fachkräften für die Schule nicht tragbar wäre. Zudem konnten in der Schule im Prozess der Unterstützung von Sarah Erfahrungen gesammelt und Strukturen entwickelt werden, die über den Einzelfall hinaus wirken.

217

Fazit

Ein wichtiges Thema, das im Fall Sarah deutlich wird, ist der Bedarf und der Mangel an pädagogisch qualifizierten erfahrenen Fachkräften für Eingliederungshilfen für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten.

Im Fall Sarah kommen eine Reihe von Bedingungen zusammen, die die schulische Integration des stark verhaltensauffälligen Mädchens befördern, angefangen von den günstigen Rahmenbedingungen der privaten Schule mit kleinen Klassen und der Motivation der Lehrkräfte, über das große Engagement und Verständnis der Eltern, die pädagogisch qualifizierte Schulbegleitung bis hin zur gleichzeitigen medizinisch-therapeutischen Behandlung durch einen Kinderpsychologen.



5.3 Fazit aus den Ergebnissen der Einzelfallstudien

Abschließend werden die dargestellten Fallstudien bezüglich ihres Verweisungspotentials auf spezifische Gelingensbedingungen sowie prozesshemmende Faktoren für die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen diskutiert. Dabei werden

- zunächst allgemeine Aspekte inklusionsorientierter Schulentwicklungen zusammengefasst, die in den Fallstudien als Rahmenbedingungen für Schulbegleitungen auf der Basis von Eingliederungshilfen benannt werden.
- In einem zweiten Teil werden fallrelevante Gesichtspunkte angesprochen, die Prozesse der Hilfeplanung und Bewilligung optimieren könnten.
- Der dritte Teil widmet sich Fragen der Ausgestaltung von Schulbegleitungen zur Unterstützung der Integration von Schülerinnen und Schülern in einem inklusionsorientierten Schulsystem.
- Im abschließenden vierten Teil werden fallspezifische Wirkungen und Nebenwirkungen der Schulbegleitungen zusammengefasst.

Einschränkend ist zu berücksichtigen, dass in diesem Fazit nicht alle qualitätsrelevanten Aspekte besprochen werden, sondern nur diejenigen, die in den Einzelfällen zur Sprache kamen. Zudem sei noch einmal darauf verwiesen, dass die exemplarischen Studien begründete Anregungen zur Qualitätsentwicklung geben können, jedoch keine generalisierenden Hypothesen erlauben.

5.3.1 Aspekte inklusionsorientierter Schulentwicklung als Rahmenbedingungen für Schulbegleitungen im Rahmen der Eingliederungshilfe

Formale Rahmenbedingungen (Gesetze und Verwaltungsvorschriften)

Alle Kinder und Jugendlichen, die im Zentrum der Fallstudien stehen, sind Schülerinnen und Schüler, die für Ihre Teilhabe am Lernen und Leben in allgemeinen Schulen Unterstützungen benötigen. Bei einigen von ihnen wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf beziehungsweise der Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot diagnostiziert, bei anderen nicht. Das Schulgesetz von Baden-Württemberg bildet den allgemeinen Rahmen der dargestellten Fallstudien.

Spielräume im allgemeinpädagogischen System

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind in Baden-Württemberg nach dem derzeit noch geltenden Schulgesetz²¹⁵ (§15, §§ 82-84) zum Besuch der für sie geeigneten Sonderschule verpflichtet. Jedoch ist die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen auch Aufgabe aller anderen Schularten. Schülerinnen

²¹⁵ Redaktioneller Hinweis: Zum Stand April 2015 liegt ein Anhörungsentwurf zur Änderung des Schulgesetzes von Baden-Württemberg vor. Ein wesentliches Element der Neuregelungen, die zum Schuljahr 2015/16 in Kraft treten sollen, ist die Abschaffung der Pflicht zum Besuch einer Sonderschule. Bildungsziendifferenter Unterricht ist derzeit unter bestimmten Umständen bereits im Rahmen der Schulmodellversuchs-Regelungen möglich.

und Schüler können laut Schulgesetz in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, wenn sie auf der Basis der gegebenen Verhältnisse dem jeweiligen gemeinsamen Bildungsgang dieser Schulen folgen können. Dabei können im Einzelfall auch Regelungen über ‚Nachteilsausgleiche bei Prüfungen und Leistungsfeststellungen‘ für Schülerinnen und Schüler mit chronischen Erkrankungen hilfreich sein, wenn sie systematisch eingesetzt und kommuniziert werden, wie das Fallbeispiel Susan anzeigt.

Zusammenarbeit von Allgemeinpädagogik, Sonderpädagogik, Autismusbeauftragten und Schulbegleitung

Die allgemeinen Schulen sollen laut Schulgesetz mit den sonderpädagogischen Diensten der zuständigen Sonderschulen im Schulleben und im Unterricht zusammenarbeiten. Pädagoginnen und Pädagogen der sonderpädagogischen Dienste kennen die Kinder mit ihren Unterstützungsbedarfen gegebenenfalls bereits aus der Frühförderung und begleiten dann den Übergang in die Schule. Sie können und sollten behinderungsspezifische Bedarfe diagnostizieren, aus den Diagnosen Unterstützungsmöglichkeiten ableiten, Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer entsprechend beraten und gegebenenfalls individuelle Förderungen übernehmen.

In den Fällen, in denen über die sonderpädagogische Beratung und Förderung hinaus individuelle Unterstützungsbedarfe zur Teilhabe am Unterricht und am Schulleben notwendig werden, können Eingliederungshilfen zur schulischen Integration eine bedeutsame Ergänzung der inklusionsorientierten schulischen Maßnahmen darstellen. **Dabei stellt sich die Aufgabe, die Schulbegleiterinnen und -begleiter in die Zusammenarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen der Sonderpädagogischen Dienste und der allgemeinen Schulen einzubeziehen.**

- Eine solche systematische Zusammenarbeit wird in den vorliegenden Einzelfallstudien lediglich im Fall Hanne deutlich. Die beauftragte Sonderpädagogin der verantwortlichen Sonderschule für Blinde und Sehbehinderte berät die Eltern und schult und betreut die Schulbegleiterinnen. Optimierungsbedarf zeigt sich in der Beratung der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen, beispielsweise bezüglich blindengerechter Verbalisierungen im Unterricht und der Bereitstellung adaptierter Unterrichts- und Prüfungsmaterialien.
- In den Fällen Susan und Levi waren aufgrund der ausschließlich begleitenden Hilfen bei lebenspraktischen und unterrichtlichen Verrichtungen sonderpädagogische Beratungen der Schulbegleiterinnen und -begleiter nicht notwendig. Fragen nach angemessenen sonderpädagogischen Beratungen der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen stellen sich jedoch auch in diesen Fällen. Im Fall Levi wird insbesondere auf die Notwendigkeit kompetenter sonderpädagogischer Beratungen zu spezifischen Aspekten der Gymnasialausbildung verwiesen.
- In den Fällen Emil und Sarah zeigen sich Bedarfe, aber keine Angebote sonderpädagogischer Beratungen und Unterstützungen bezüglich des frühkindlichen Autismus, der Sprachentwicklung, der Lernschwierigkeiten oder der sozio-emotionalen Entwicklung. Bei beiden Kindern wurden (bisher) keine sonderpädagogischen Förderbedarfe diagnostiziert. Es ist zu vermuten, dass deswegen auch kein sonderpädagogischer Dienst einer Schule für ‚Sprachbehinderte‘, einer Förderschule oder einer Schule zur Erziehungshilfe involviert ist. So stellt sich die Frage nach systematischen Möglichkeiten sonderpädago-



gischer Beratung und Unterstützung in inklusionsorientierten Schulen auch mit Blick auf die Prävention einer ansonsten eventuell erforderlichen Beschulung in einer Sonderschule.

- Eine etwas andere Ausgangslage zeigt sich in den Fällen Clemens und Sven mit den Diagnosen Asperger-Autismus, die in den ‚gewachsenen‘ Strukturen sonderpädagogischer Förderung keinen angemessenen Ort haben. In beiden Fällen wird eine kompetente, zeitlich begrenzte, pädagogisch orientierte Begleitung erfolgreicher schulischer Integration mit der Zielstellung der selbstständigen Teilhabe am Unterricht und am Schulleben beschrieben. Inwieweit die Empfehlungen der ‚Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen‘ des Kultusministeriums von 2009 zur Anwendung kamen, wurde in beiden Fällen nicht thematisiert. Die dort verankerten Empfehlungen beispielsweise zu Beratungen durch die Autismusbeauftragten der unteren Schulbehörde, zur sonderpädagogischen Diagnostik, zur Berücksichtigung autismusspezifischer Besonderheiten in der Unterrichtsgestaltung und auch zur Schulbegleitung könnten dabei helfen, derartige Unterstützungsprozesse zu systematisieren und zu optimieren.

Medizinische Beratung und Informationen bei chronischen Erkrankungen

220 Der Fall Louis mit einer chronischen Erkrankung ist ein Beispiel für eine zunächst ausschließlich medizinische Problemsituation, die jedoch erhebliche Auswirkungen auf die Teilhabe von Schülerinnen und Schüler am Unterrichts- und Schulgeschehen haben kann. In solchen Fällen sind weniger (sonder-)pädagogische Kompetenzen erforderlich, sondern vielmehr basales Wissen und Können im Umgang mit chronischen Erkrankungen sowie die Klärung haftungsrechtlicher Fragen. Das Kultusministerium hat 2013 auf diese Bedarfe mit der „Verwaltungsvorschrift zur Verabreichung von Medikamenten bei chronischen Krankheiten in Schulen“ reagiert. Der dargestellte Fall zeigt die Bedeutung systematischer Beratungen von Lehrerinnen und Lehrern durch medizinisches Fachpersonal ebenso an, wie die auf die Selbstständigkeit des Schülers im Umgang mit seiner Krankheit ausgerichtete zeitlich befristete Schulbegleitung. Inwieweit im Fall Louis gegebenenfalls ergänzend / alternativ auch Leistungen der Krankenkasse in der Schule angezeigt waren, ist aus den vorliegenden Informationen nicht zu ermitteln.

Strukturbedingungen von Schulstandorten – Barrierefreiheit und Erreichbarkeit

Entscheidungen für oder auch gegen inklusionsorientierte Schulentwicklungen sind jenseits aller (nachfolgend aufgeführten) konzeptionellen Überlegungen immer auch von Schulstandorten und deren Strukturbedingungen beeinflusst. Den Rahmen für deren Optimierung bildet das „Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen“ von 2002, hauptsächlich mit seinen Paragraphen „Barrierefreiheit“ (§4) und „Herstellung von Barrierefreiheit in Bau und Verkehr“ (§8). Seine Berücksichtigung in Struktur- und Entwicklungsplänen der Stadt- und Landkreise bildet die Grundlage auch für Chancen und Risiken integrativen schulischen Lernens und Lebens.

Insbesondere die Fälle Hanne, Susan, Levi und Emil zeigen, welche Bedeutung strukturelle Bedingungen sowohl für die Entscheidungen der Eltern für eine bestimmte Schule als auch für den Schulalltag selbst haben.

- Der Besuch einer Sonderschule kann auch auf Ablehnung stoßen, weil er zu einem Leben im Internat zwingen würde (Bsp. Hanne).
- Die Entscheidung für eine inklusionsorientierte Schule, deren Einzugsgebiet den eigenen Wohnort nicht umfasst, kann logistische Fragen und Transportkosten mit sich bringen (Bsp. Emil).
- Barrierefreie öffentliche Verkehrsmittel und Schulbauten können zusätzliche Hilfen entbehrlich machen (Bsp. Susan und Levi).

Engagement, Positionierungen und Beratungsbedarf der Eltern

Eine wesentliche Rahmenbedingung für Eingliederungshilfen als einem integralen Bestandteil inklusionsorientierter Schulentwicklungen stellt das persönliche Engagement der Eltern n und Leben ihrer Kinder dar. Das zeigt sich in allen hier dargestellten Einzelfällen.

Alle Eltern berichten von Schwierigkeiten, sachgerechte Informationen über Möglichkeiten integrativer Beschulung, sonderpädagogischer Unterstützung und Schulbegleitungen zu erhalten, von Eigeninitiativen, Internetrecherchen, persönlichen Kontakten und/oder unsystematischen fachlichen Beratungen. Deswegen wäre die Verknüpfung systematischer Beratungsangebote, der Verfahren zur Diagnostik und Bewilligung sonderpädagogischer Unterstützung sowie der Angebote der Sozial- und Jugendhilfe eine grundlegende Voraussetzung für eine effiziente Unterstützung des integrativen Lernens und Lebens von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen. Diese Forderung wäre noch zu konkretisieren, wenn man berücksichtigt, dass das Engagement der hier vorgestellten Eltern kein verallgemeinerbares Bild widergibt. Insbesondere für Eltern, die nicht über derartige Ressourcen verfügen, wären niederschwellige Beratungsangebote in schulinternen oder schulhahnen Kompetenzzentren von Bedeutung.

221

In den hier vorgestellten Fällen lassen sich Unterschiede vor allem in den Begründungen und der Eindeutigkeit oder den Zweifeln am Konzept schulischer Inklusion erkennen. Ohne die Option einer Sonderbeschulung stellen sich die Fälle Louis, Susan, Levi und Sven dar. Im Fall Louis ist die Sonderbeschulung gar kein Thema. In den Fällen Susan und Levi betonen die Argumente für die ‚Normalität‘ und ‚Selbstverständlichkeit‘ einer allgemeinen Beschulung das Recht auf selbstbestimmte Teilhabe. Im Fall Sven wird auf die kognitiven Potentiale des Schülers verwiesen, die gegen den Besuch einer Sonderschule sprechen. In dieser Begründungsfigur wird eine Ablehnung des Konzeptes Sonderschule deutlich, die einem Image der Ausgrenzung und des niedrigen Lernniveaus geschuldet ist. Diese Argumente kommen auch in den anderen Fällen zur Sprache. Jedoch thematisieren die Eltern von Clemens und Sarah explizit oder implizit eine Sonderbeschulung als alternative Möglichkeit, wenn die inklusionsorientierte Beschulung nicht erfolgreich verlaufen sollte. Hannes Eltern würden es bevorzugen, wenn ihre Tochter an einer Sonderschule mit dem Förderschwerpunkt „Blinde“ lernen würde, wenn damit nicht zwangsläufig die Internatsunterbringung verbunden wäre, die ihre Tochter ablehnt. Emils Mutter hat sich für den Wechsel in eine integrativ orientierte Sonder- schule entschieden, weil diese für ihre familiäre Situation und Emils ungewisse Leistungs- entwicklung strukturell und konzeptionell angemessener scheint. So werfen die Positionen der Eltern Fragen nach Konzeptionen für inklusionsorientierte Schulentwicklungen in allen Schulen, einschließlich der Sonderschulen, auf.



Rahmenbedingungen der Schule

Inklusive Schulentwicklungskonzepte und Qualifikationen

Konzeptionelle Entwicklungen der Schulen sind sowohl eine Anforderung der gesellschafts- und sozialpolitischen Inklusionsorientierung als auch eine grundsätzliche Voraussetzung für professionelle Unterstützungen mittels Eingliederungshilfen. Einige Schulen haben für sich bereits inklusionsorientierte Leitbilder (Bsp. Levi) und Konzepte in Richtung Barrierefreiheit (Bsp. Susan), organisatorische Freiräume für Förderangebote (Bsp. Hanne, Susan und Levi) sowie individuelle und gruppenbezogene pädagogische Hilfen (Bsp. Emil) entwickelt. Andere Schulen entwickeln sich in der Auseinandersetzung mit Einzelfällen der Integration. So können Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen durch eigene praktische Erfahrungen und deren systematische Reflexionen nachhaltig Entwicklungsprozesse vorantreiben (Bsp. Clemens). Im Sinne nachhaltiger Entwicklungen soll hier die Chance besonders hervorgehoben werden, in Prozessen der Schulbegleitung innovative Hilfestrukturen zur Teilhabe am gemeinsamen schulischen Lernen und Leben anzuregen (Bsp. Sarah), die langfristig auch dazu beitragen könnten, Bedarfe an Eingliederungshilfen zu reduzieren.

Behinderungsspezifisches Wissen sowie sonder- und heilpädagogische Qualifikation und Erfahrungen der Lehrkräfte sind in vielen allgemeinen Schulen noch nicht etabliert. Das verdeutlichen auch die vorgelegten Einzelfallstudien. Über formale sonder- und sozialpädagogische Qualifikationen verfügen die involvierten Lehrkräfte nicht oder nur sehr eingeschränkt. Und auch eigene professionelle Erfahrungen integrativen Lehren und Lernens sind rar. Jedoch zeigen sich Lehrerinnen und Lehrer bereit, aus den berichteten Erfahrungen anderer Lehrkräfte und den Anregungen anderer Professioneller zu lernen, mit ihnen zu kooperieren und sich selbst offen, rücksichtvoll und lösungsorientiert auf integrative Lehr- und Lernprozesse einzulassen (Bsp. Susan, Louis, Clemens, Sven und Sarah). Dazu gehören Individualisierungen von Aufgabenstellungen und -materialien, besondere Aufmerksamkeit für Unterstützungsbedarfe bei der Beteiligung am Unterrichtsgeschehen und bei der Verständigung über Verhaltensbesonderheiten, aber auch individuell angepasste schulorganisatorische Vereinbarungen, wie Verschiebungen von Unterrichtsanteilen.

Räumliche Ausstattung, technische Hilfsmittel und Arbeitsmaterialien

Die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen erfordert auch die Auseinandersetzung mit technischen Ausstattungen für individuelle Bedarfe der Teilhabe. Offene Fragen stellen sich zum Beispiel bei der Beschaffung und Finanzierung von beeinträchtigungsspezifischen und individuell angepassten Raumausstattungen sowie Lern- und Arbeitsmaterialien (Bsp. Hanne, Susan, Sven und Emil). Dafür bedarf es prozessförderlicher Entscheidungen aller Kostenträger, einschließlich der Krankenkassen sowie geeigneter Organisations- und Kooperationsstrukturen.

5.3.2 Hinweise auf Bedarfe und Möglichkeiten zur Optimierung der Prozesse der Hilfeplanung und Bewilligung

Um Prozesse der Hilfeplanung und Bewilligung von Eingliederungshilfen effektiv und effizient zu gestalten, müssen unterschiedliche Unterstützungsbedarfe zur Teilhabe in ihren spezifischen Weisen sowie in ihrem Anforderungsprofil systematisch erfasst, daraus entsprechen-

de Ziel- und Aufgabenstellungen professionell abgeleitet, Integrationshilfen und Kooperationen entsprechend organisiert und Ergebnisse für weitere Entscheidungen differenziert ausgewertet werden.

Die Frage, ob diese Ansprüche in den vorliegenden Einzelfällen erfüllt wurden, lässt sich nicht explizit beantworten, weil hier neben den Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern die professionellen Akteurinnen und Akteure befragt wurden, die in die Gestaltung der Umsetzung der Integrationshilfen einbezogen waren, und nicht die für Planung und Entscheidung Verantwortlichen. Die Bewertungen der Eltern sprechen jedoch in fünf der acht dargestellten Fälle (Bsp. Hanne, Susan, Levi, Emil und Sarah) ausdrücklich für einen Optimierungsbedarf der Planungs- und Bewilligungsprozesse. So berichten die Eltern sowohl von fehlenden oder unklaren Informationen im Rahmen der Beantragungen und Weiterführungen der Eingliederungshilfen (Bsp. Hanne, Susan und Emil), als auch von unzureichenden prozessbegleitenden (sonder-)pädagogischen Beratungen (Bsp. Levi und Emil). Zur Sprache kommt aber auch ein Widerspruchsverfahren gegen abgelehnte Hilfen (Bsp. Hanne) und spürbarer Legitimations- und Kostendruck, unter dem die verantwortlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sozial- und Jugendhilfeträger entscheiden müssen (Bsp. Sarah). Diese Problemdarstellungen verbinden sich in allen genannten Fällen mit dem Wunsch nach gut zugänglichen, umfassenden, bedarfsgerechten Beratungen über mögliche Leistungen der Sozial- und Jugendhilfe sowie sonderpädagogischer Angebote, wie sie am ehesten im Rahmen gemeinsamer Koordinierungsstellen zu leisten wären.

223

Wie bereits zuvor beschrieben, lassen sich die erfassten Einzelfälle idealtypisch nach den ihnen zugrunde liegenden Bedarfen in vorwiegend begleitende oder eher pädagogisch-begleitende Unterstützung der Teilhabe am schulischen Leben und Lernen unterscheiden. Diese Unterscheidung wird hier im Sinne der Qualitätsentwicklung auch für das Fazit bezüglich der Prozesse der Hilfeplanung und Bewilligung sowie der Prozesse der Ausgestaltung der Integrationshilfen zu Grunde gelegt.

Planung und Bewilligung vorwiegend **begleitender schulischer Integrationshilfen**

Manche Kinder und Jugendliche benötigen im Zusammenhang mit körperlichen Beeinträchtigungen Unterstützungen, die vorwiegend begleitende Hilfen für die Teilhabe am gemeinsamen Lernen und Leben in einer Schule darstellen (Bsp. Hanne, Susan, Levi und Louis). Die individuellen Hilfebedarfe unterscheiden sich jedoch erheblich in der Art und Weise, Intensität und ihrem Anforderungsprofil.

- Schülerinnen und Schüler mit **Sinnesbeeinträchtigungen** bedürfen begleitender Orientierungs- und Kommunikationshilfen im Schul- und Unterrichtsalltag (Bsp. Hanne), die in Art und Intensität wesentlich vom Vorhanden- bzw. Nicht-Vorhandensein räumlicher Barrieren im Schulhaus und -gelände, bedarfsgerecht adaptierter Lern- und Arbeitsmittel, didaktischer Kompetenzen der Lehrkräfte sowie dem Grad der eigenen Selbstständigkeit und sozialen Integration in die Klassen- und Schulgemeinschaft abhängig sind. Für die Planung und Bewilligung von Integrationshilfen wären die schulspezifischen Faktoren und deren Entwicklung ebenso zu berücksichtigen wie die individuellen Schädigungen,

die Grundlage für eine Leistung sind, und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

- Das Gleiche gilt für Schülerinnen und Schüler mit **körperlichen Beeinträchtigungen** (Bsp. Susan und Levi). Allerdings bedürfen sie eher medizinisch-pflegerischer und/oder technischer Hilfen bei der Überwindung räumlicher, kommunikativer und physischer Barrieren in unterschiedlichem Umfang, abhängig von den genannten individuellen und schulspezifischen Faktoren.
- Schülerinnen und Schüler mit **chronischen Krankheiten**, die sich nicht auf die Bewegungs- und Kommunikationsfähigkeit auswirken (Bsp. Louis), benötigen dagegen vor allem medizinisch angezeigte krankheitsbedingte Betreuung und Beratung zur Entwicklung des eigenen selbstständigen Umgangs mit der Krankheit sowie eine entsprechende Beratung der Lehrkräfte und gegebenenfalls auch der Mitschülerinnen und Mitschüler.

Für Schülerinnen und Schüler mit diesen Bedarfen kann Integrationshilfe ein Instrument zur Bewältigung räumlicher, kommunikativer und physischer Barrieren der Teilhabe an gemeinsamen schulischen Lern- und Lebensprozessen sein, wenn andere Leistungen, beispielsweise der Pflege- und Unfallversicherungen, nicht in Frage kommen. Zu erwartende Ergebnisse könnten in Anbetracht der diskutierten Einzelfälle in erster Linie die Unterstützung des erreichbaren Schulabschlusses und die Förderung der Selbstständigkeit im Umgang mit der eigenen Beeinträchtigung sein. Je nach Bedarfen und Bedingungen kann es notwendig werden, vorwiegend begleitende schulische Integrationshilfen für die gesamte Schulzeit (Bsp. Hanne und Susan), gegebenenfalls auch mit bedarfsgesetztem variablen Stundenumfang (Bsp. Levi) oder zeitlich befristet (Bsp. Louis) zu bewilligen.

224

Die skizzierte Varianz erfordert einen hohen Koordinierungsaufwand bezüglich der Qualifizierung, des Einsatzes und der Arbeitszeiten verfügbarer Schulbegleiterinnen und -begleiter. Insbesondere die nicht so zeitintensiven Integrationshilfen, die keine Vollbeschäftigung oder angemessene Teilzeitbeschäftigung der Assistenzkräfte mit sich bringen (Bsp. Levi), provozieren Fragen nach möglichen Bündelungen von Schulbegleitungen durch eine Person in einer Schule.

Nicht zuletzt sei auf den dringenden Bedarf an funktionierenden Kooperationsstrukturen der Sozial- sowie Kinder- und Jugendhilfe mit sonderpädagogischen Beratungsangeboten und anderen Hilfeträgern verwiesen. Diese erscheinen grundlegend sowohl für die Eingrenzung zu planender und bewilligender Eingliederungshilfen als auch für zielführende inhaltliche Festlegungen.

Planung und Bewilligung vorwiegend pädagogisch-begleitender Integrationshilfen

Manche Kinder und Jugendliche benötigen im Zusammenhang mit seelischen beziehungsweise sozial-emotionalen Beeinträchtigungen Unterstützungen zur Teilhabe am gemeinsamen schulischen Leben und Lernen, die eher als pädagogisch-begleitende Hilfen beschrieben werden können.

In den vorgestellten Fällen handelt es sich um Schüler mit einem diagnostizierten Asperger Autismus (Bsp. Clemens und Sven), um einen Schüler mit einer komplexen Diagnose, in der

Autismus und ADHS ebenso eine Rolle spielen wie Entwicklungs- und Sprachverzögerungen (Bsp. Emil), und um eine Schülerin mit massiven aggressiven und autoaggressiven Verhaltensweisen (Bsp. Sarah). Diese Diagnosen stellen nur einen möglichen Ausschnitt von Anlässen dar, in denen Schülerinnen und Schüler in der Regel qualifizierte pädagogisch-begleitende Hilfen benötigen, um überhaupt am Unterricht und am Schulleben teilhaben zu können. Nicht alle diese Bedarfe lassen sich als ‚seelische Behinderungen‘ nach § 35a SGB VIII diagnostizieren. Verwiesen sei auf die Aktenanalysen, nach denen einzelne Jugendhilfeträger Hilfen in Schulen auch als Hilfen zur Erziehung nach § 27ff SGB VIII bewilligen. Zu fragen wäre, ob in diesen Fällen Eingliederungshilfen die angemessene Zuordnungskategorie darstellen. Jedoch zeigt sich, dass pädagogisch qualifizierte Schulbegleitung auch dort ein angemessenes Instrument der Unterstützung der Teilhabe darstellen kann.

Schülerinnen und Schüler mit seelischen beziehungsweise sozial-emotionalen Beeinträchtigungen bedürfen in jedem Fall (Bsp. Clemens, Sven, Emil und Sarah) kompetenter psychosozialer Unterstützungen sowie Orientierungs- und Kommunikationshilfen. Diese Hilfen beinhalten Begleitungen, die den Kindern und Jugendlichen Stabilität und Sicherheit im komplexen Unterrichtsgeschehen und Schulalltag geben, Verständigungen über individuelle Verhaltensbesonderheiten und die individuelle Strukturierung, gegebenenfalls auch Aufbereitung von Lernaufgaben.

Sie lassen sich von allgemeinen schulpädagogischen (jedoch nicht von sonderpädagogischen) Aufgaben durch ihre Zielsetzungen unterscheiden, insofern, als sie explizit der Unterstützung von Unterrichtsaktivitäten (Bsp. Sven, Emil und Sarah), der selbstständigen Bewältigung des Unterrichts- und Schulalltages dienen (Bsp. Clemens, Seven, Emil und Sarah) sowie der Förderung sozialer Einbindung (Bsp. Clemens, Seven, Emil und Sarah) dienen.

225

Ziele und Ergebnisse der Schulbegleitung könnten in Anbetracht der diskutierten Einzelfälle in erster Linie die selbstständige Teilhabe am Unterricht und die Bewältigung des Schulalltags sowie die individuelle emotionale Stabilität der Schülerin oder des Schülers (Bsp. Clemens, Seven, Emil und Sarah) sein. Darüber hinaus ist die Förderung der sozialen Einbindung eine zentrale Zielstellung, die auch die Interaktionspartnerinnen und -partner in der Schule mit in den Blick nimmt. Als wesentliche Ziele der Schulbegleitung werden in diesem Zusammenhang die Überwindung von Ängsten in Gruppensituationen (Bsp. Sven) und die Integration in den Klassenverband (Bsp. Sarah) angegeben, aber auch die Förderung des Verständnisses und der Akzeptanz von individuellen Besonderheiten bei Lehrkräften sowie Mitschülerinnen und Mitschülern (Bsp. Clemens und Seven).

Diese Integrationshilfen ähneln sich in der Art und Weise und ihrem Anforderungsprofil, unterscheiden sich jedoch erheblich in der Intensität und den konkreten Tätigkeitsbeschreibungen. Für die Planung und Bewilligung von Eingliederungshilfen im Zusammenhang mit seelischen beziehungsweise sozial-emotionalen Beeinträchtigungen zur Teilhabe am gemeinsamen schulischen Leben und Lernen wären insbesondere:

- die individuellen Bedarfe der Schülerinnen und Schüler sowie deren Entwicklungen;
- praktische Erfahrungen und pädagogisch-didaktisches Wissen der Lehrkräfte sowie
- der Beratungsbedarf der Lehrkräfte und der der Mitschülerinnen und Mitschüler zu berücksichtigen.



- Dabei wäre zunächst abzuklären, über welche Kapazitäten präventiver, beratender und fördernder sonderpädagogischer Angebote im Förderschwerpunkt „sozio-emotionale Entwicklung“ oder sonstiger schulischer Beratungsangebote die inklusionsorientierte Schule verfügen kann.

Die schul- und sonderpädagogischen Angebote können sinnvoll durch zeitlich begrenzte, flexible pädagogisch-begleitende Eingliederungshilfen ergänzt werden. Sie sollten in den genannten und ähnlichen Fällen stets in enger Kooperation mit der Schule, den verantwortlichen sonderpädagogischen Beratungsstellen, gegebenenfalls der Autismusbeauftragten der unteren Schulbehörde, sozialpädiatrischen Zentren und anderen im Vorfeld in den Fall involvierten Professionellen geplant und geleistet werden. Bei der Planung und Bewilligung ist der Bedarf an (heil-)pädagogischer Qualifikation der Assistenzkräfte ebenso zu berücksichtigen wie deren angemessene Finanzierung und Möglichkeiten der Voll- oder Teilzeitbeschäftigung.

5.3.3 Ausgestaltung von Schulbegleitungen in einem inklusionsorientierten Schulsystem

Unterstützung schulischer Teilhabe durch vorwiegend begleitende Integrationshilfen

226

Die schulische Teilhabe am gemeinsamen Lernen und Leben von Schülerinnen und Schülern mit körperlichen Beeinträchtigungen kann durch begleitende Hilfen bei lebenspraktischen Verrichtungen unterstützt werden. Dazu gehören beispielsweise

- physische Hilfen bei der Überwindung räumlicher Barrieren (Bsp. Susan und Levi),
- die Übernahme von manuellen Tätigkeiten wie das Schreiben und die Unterstützung bei der Benutzung von Arbeitsmaterialien (Bsp. Hanne und Susan) oder auch
- Hilfestellungen bei medizinisch relevanten Eigentätigkeiten²¹⁶ (Bsp. Louis). Zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit massiven Beeinträchtigungen der körperlichen Funktionsfähigkeiten können pflegerische Tätigkeiten, wie das Reichen von Nahrung und Medikamenten und Hilfen bei der Körperhygiene (Bsp. Susan, Louis) hinzukommen.
- Begleitende Hilfen für Schülerinnen und Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen beinhalten neben praktischen Unterstützungen im Unterricht und Schulalltag insbesondere technische Kommunikationshilfen oder die Organisation und gegebenenfalls auch Herstellung spezifischer bedarfsgerechter Arbeits- und Unterrichtsmaterialien (Bsp. Hanne).

Ein großer Teil der beschriebenen Aufgaben begleitender Integrationshilfen erfordert keine explizite berufliche Qualifikation, jedoch die persönliche Eignung sowie Kenntnisse und Fertigkeiten, die in Anlernphasen, beispielsweise im Rahmen von Freiwilligendiensten, erworben werden können. Für diese Tätigkeiten scheint das Instrument der Schulbegleitung besonders geeignet. Voraussetzung für deren Qualität ist die Sicherstellung qualifizierter Schulungen,

²¹⁶ Bei medizinisch relevanten / pflegerischen Tätigkeiten und Hilfsmitteln ist die Abgrenzung zu Aufgaben, die in den Leistungsbereich der Kranken- und Pflegeversicherung fallen, zu beachten

Beratungen und Prozessbegleitungen, die je nach den Bedarfen der begleitenden Schülerinnen und Schüler von Sonderpädagoginnen und -pädagogen (Bsp. Hanne) und/oder medizinisch oder pflegerisch ausgebildeten Fachkräften (Bsp. Susan und Louis) geleistet werden können.

Allerdings zeigen die Einzelfallstudien, dass in dieser Aufgaben- und Organisationsstruktur auch wesentliche Konfliktpotentiale liegen können, wie ein häufiger Wechsel der Assistentinnen und Assistenten (Bsp. Hanne, Susan und Levi) und fehlende strukturelle Einbindungen der Schulbegleiterinnen und -begleiter in schulinterne Strukturen (Bsp. Levi, Louis).

Unterstützung schulischer Teilhabe durch vorwiegend pädagogisch-begleitende Integrationshilfen

Die Aufgaben von Integrationshilfen zur Unterstützung schulischer Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit seelischen beziehungsweise sozial-emotionalen Beeinträchtigungen unterscheiden sich grundlegend von den erstgenannten.

Hilfen bei der Orientierung im Schul- und Unterrichtsalltag stellen sich hier insbesondere als

- bedarfsgerechte Übersetzungen und Modifikationen vorhandener schulischer Orientierungshilfen und Regelungen dar, beispielsweise Raum- und Vertretungspläne, Unterrichtsmaterialien und soziale Regeln (Bsp. Clemens, Sven, Emil, Sarah).
- Dazu kommen Aufgaben im Rahmen psycho-sozialer Unterstützungen der Schülerinnen und Schüler, wie strukturgebende Hilfestellungen zur Vermittlung von Stabilität und Sicherheit (Bsp. Emil und Sarah), zur Lösung von Spannungen und dem Abbau von Stress, zur Überwindung sozialer Ängste (Bsp. Clemens und Sven), aber auch zur Vermeidung von Fremd- und Selbstverletzungen (Bsp. Sarah).
- Kommunikationshilfen dienen in den genannten Fällen der Förderung der individuellen Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit (Bsp. Clemens, Seven und Sarah) ebenso wie der Entwicklung bedarfsgesetzter Kommunikationsstrukturen (Bsp. Sven und Sarah).

227

Um diese Hilfen leisten zu können, benötigen die Schulbegleiterinnen und -begleiter fundiertes pädagogisch-therapeutisches Wissen, entsprechende Erfahrungen sowie geeignete Kooperations-, Beratungs- und Supervisionsstrukturen. In den vorliegenden Einzelfallstudien werden die pädagogisch-begleitenden Integrationshilfen von qualifizierten (Heil-)Pädagoginnen geleistet, deren Arbeit jedoch durch ungünstige finanzielle und strukturelle Rahmenbedingungen erschwert wird.

5.3.4 „Wirkungen“ und „Nebenwirkungen“ von Schulbegleitungen

Abschließend lässt sich sagen, dass in den durchgeführten Einzelfallstudien Schulbegleitungen einen wesentlichen Faktor zur Realisierung der Teilhabe an gemeinsamen schulischen Lern- und Lebensprozessen darstellen. Sowohl bei den Fällen mit Teilhabebedarfen an be-



gleitenden Integrationshilfen als auch bei denen mit Bedarfen an pädagogisch-begleitenden Integrationshilfen findet sich die explizite Einschätzung, dass die schulische Integration ohne die Schulbegleitungen nicht möglich (gewesen) wäre (Bsp. Hanne, Susan, Levi und Sarah).

Benannt wird darüber hinaus der Beitrag der Schulbegleitung einerseits für die Entwicklung der Schulleistungen (Bsp. Hanne und Sarah) und der Selbstständigkeit (Bsp. Hanne, Susan, Louis, Clemens, Sven und Sarah) der Schülerinnen und Schüler, andererseits für nachhaltige Entwicklungen der Inklusionsorientierung der Schule (Bsp. Hanne, Louis, Clemens, Sven und Sarah) und der Kooperationsbeziehungen zwischen schulischen Organisationsstrukturen und sonderpädagogischen Beratungsangeboten (Bsp. Hanne), der Sozial- und Jugendhilfe (Bsp. Seven und Sarah) und von Freiwilligeninitiativen (Bsp. Louis).

Für die Qualitätsentwicklung sind jedoch auch die in den Einzelfallstudien zur Sprache gekommenen Exklusionspotentiale der Schulbegleitung nicht zu vernachlässigen. So besteht das Risiko, dass Lehrkräfte sich auf die Adaption von Aufgabenstellungen und Unterrichtsmaterialien durch die Assistenzkräfte verlassen und dabei eigene didaktische Potentiale vernachlässigen (Bsp. Hanne und Emil). Maßnahmen wie die Reduktion von Unterrichtsstunden zugunsten therapeutischer und pflegerischer Maßnahmen (Bsp. Levi), Einzelarbeiten und Entlastungen von gestellten Aufgaben (Bsp. Levi, Clemens und Emil) mögen der individuellen Förderung dienen, grenzen aber zugleich aus Prozessen des gemeinsamen Lernens aus.

228

Auf offene Fragen der Zuständigkeit und Verantwortung für die Beratung, Planung, Finanzierung und Qualitätskontrolle von Schulbegleitungen, Probleme der Integration der Schulbegleiterinnen und -begleiter in die Schulstrukturen sowie Aspekte der Entscheidung über pädagogisch-begleitende Aufgaben und deren Abgrenzung von schul- und sonderpädagogischen Aufgaben wurde im Bericht mehrfach hingewiesen. Die Einzelfallstudien sprechen für typisierte, systematisch begründete und evaluierte, den konkreten individuellen Bedarfen und Rahmenbedingungen angepasste Integrationshilfen zur Teilhabe an schulischen Lern- und Lebensprozessen.

IV. Zusammenfassende Interpretation

Die in den einzelnen Projektphasen umfassend erhobenen Informationen verdeutlichen sowohl Umfang, Zielgruppen, Strukturen und Praxen der Leistungsgewährung und -erbringung, als auch die Probleme, Hindernisse und Gelingensbedingungen einer erfolgreichen Umsetzung von Assistenzleistungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in allgemeinen Kindertageseinrichtungen und Schulen als integralem Bestandteil inklusiver Bildungsprozesse:

Durchgängig erscheint der Anspruch auf eine eindeutige Einordnung der Rolle der Eingliederungshilfe für die Entwicklung inklusiver Bildungsprozesse als zentrale Anforderung. Ein bedeutendes Hemmnis stellen Unklarheiten sowie Abgrenzungsschwierigkeiten zu anderen Hilfeleistungen und Leistungsträgern, insbesondere auch den Leistungen des Bildungssystems selbst, sowie teilweise schwierige Kommunikations- und Abstimmungsprozesse dar.

Die Umsetzung der Forderungen nach einer „Hilfe aus einer Hand“ erfordert allem voran die umfassende Umsetzung des Prinzips der Transparenz auf allen Ebenen des Bedarfsermittlungs-, Entscheidungs-, Leistungserbringungs- und Evaluationsprozesses unter Einbindung sämtlicher Prozessbeteiligter. Dazu gehören insbesondere die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sozial- und Jugendhilfeträger, der Gesundheitsämter, des medizinischen oder therapeutischen Personals, der Träger, der Leitungen und Mitarbeitenden der Kindertageseinrichtungen und Schulen (einschließlich Sonderpädagogik), der Schulämter, der Assistenzkräfte sowie der Erziehungsberechtigten und der Kinder und Jugendlichen selbst

229

Aufgrund der unterschiedlichen gesetzlichen Bestimmungen und der höchst differenzierten Zuständigkeiten erscheint die Einrichtung einer fachlich und institutionell übergreifenden zentralen Anlauf- oder Koordinierungsstelle als die praktikabelste Möglichkeit, einen ersten Schritt in Richtung einer transparenten Prozessentwicklung zu machen.

Auch im Zuge von Bedarfsermittlung, Leistungsgewährung und Leistungserbringung muss die Transparenz und Professionalität des Prozesses gewährleistet sein. Beispiele erfolgreicher Assistenzleistungen zeigen, dass ein auf Kooperation, Beratung und Kontinuität angelegtes Fallmanagement innerhalb der entscheidenden, die Hilfeleistung begleitenden Institution, die effektive Fortentwicklung von Assistenzleistungen der Eingliederungshilfe unterstützen kann.

Darüber hinaus erscheint es hinsichtlich der Forderung nach Transparenz und Professionalität notwendig, dass sich alle Prozessbeteiligten an gewissen Qualitätsstandards orientieren, die die erfolgreiche Umsetzung von Assistenzleistungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen an allgemeinen Kindertageseinrichtungen und Schulen fokussieren.

Von einem Erfolg dieser Assistenzleistungen kann nur dann gesprochen werden, wenn eine tatsächliche „Eingliederung“ und Teilhabe des Kindes oder Jugendlichen ermöglicht wird. Nur eine hierauf fokussierte transparente und kooperativ ausgerichtete Evaluation bezie-



hungsweise Überprüfung des Leistungserfolges kann dies gewährleisten. Hier besteht noch ein erheblicher Handlungs- und Forschungsbedarf.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Behr, I.: Aspekte inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen aus Sicht 4- bis 6-jähriger Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse - eine Pilotstudie, Verlag Dr. Köster, Berlin. 2009.

Blatchford P. / Russell, A. / Webster, R.: Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy, Routledge, London. 2011.

Bretländer, B.: Dabeisein ist alles? (Soziale) Inklusion als Anspruch in der Kinder- und Jugendhilfe, in: *Zeitschrift für Inklusion - Gemeinsames Lernen*, Jg. 3/2013.

Carter, E. et al.: Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools, in: *Remedial and Special Education*, 30, 2009, S. 344-359.

Cremin, H. / Thomas, G. / Vincett, K.: Working with teaching assistants: Three models evaluated. *Research Papers in Education*, 20(4), 2005, S. 413-432.

Devecchi C. / Rouse, M.: An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools, in: *Support for Learning*, 25(2), 2010, S. 91-99.

231

Dworschak, W.: Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe, in: *Lernen konkret. Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*, Heft 31, Jg. 4/2012, S. 5.

Dworschak, W. / Reuter, U.: Offene Fragen und Handlungsbedarf zur Schulbegleitung, in: *Lernen konkret. Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*, Heft 31, Jg. 4/2012, S. 32.

Giangreco, M. et al.: Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade, in: *Exceptional Children*, 68, 2001, S. 45-63.

Giangreco, M. / Boer, S.: Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressing symptoms or causes? in: *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 2005, S. 10-26.

Giangreco M. / Broer, S.M.: School-based screening to determine overreliance on paraprofessionals, in: *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(3), 2007, S. 149-158.

Giangraco, M.: One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? In: *Intellectual and Developmental Disabilities* (IDD), Washington D.C., American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 48/1, 2010, S. 1-13.

Görsch, R.: Das Persönliche Budget im Rahmen der Eingliederungshilfe für Jugendliche und junge Erwachsene, in: *Gemeinsam Lernen*, Heft 17, Jg. 1/2009, S. 21.

Haug, P.: Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext, in Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ - Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten, Ernst Reinhard Verlag, München, 2008, S. 36-51.



Heimlich, U. / Behr, I.: *Inklusion in der frühen Kindheit - Internationale Perspektiven*, Lit Verlag, Münster, 2009.

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

Kreuzer, M. / Ytterhus, B.: „*Dabeisein ist nicht alles*“ - *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*, Ernst Reinhard Verlag, München, 2008.

Kron, M. / Papke, B. / Windisch, M.: *Zusammen aufwachsen - Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2010.

Logan A.: Collaboration between teachers and special needs assistants in mainstream primary schools, in: *REACH Journal of Special Needs Education in Ireland*, 15(1), 2001, S. 33-42.

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

Pluhar, Ch.: Förderzentrum ohne Schüler. Zur Entwicklung der Förderzentren in Schleswig-Holstein, in: *Gemeinsam Lernen*, Heft 17, Jg. 1/2009.

232

Rubie-Davies, C. / Blatchford, P. / Webster, R. / Koutsoubou, M. / Bassett, P.: Enhancing learning?: A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils, in: *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 2010, S. 429-449.

Takala, M.: The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland, in: *British Journal of Special Education*, 34(1), 2007, S. 50-57.

Thalheim, S.: „*Ein Kindergarten für alle*“ - Modellprojekt zur Unterstützung der Inklusion von assistenzberechtigten Kindern in Kindertagesgärten in Stadt und Landkreis Reutlingen (Abschlussbericht), Diakonie Verlag, Reutlingen, 2004.

Thalheim, S. / Jerg, J. / Schumann, W.: *IQUA - Inklusion im Kindergarten - Qualität durch Qualifikation*, Diakonie Verlag, Reutlingen, 2008.

Digitale Quellen:

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland 2010 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel erstellt im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*, 2010 [<http://www.bildungsbericht.de/> (gesehen 31.05.2012)].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland 2012 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf - gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, 2012 [<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=10215> (gesehen 13.02.2013)].
[<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=10216> (gesehen 10.02.2015)].



Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: *Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote in Bayern*, München, 2013, S. 4 [<http://www.verwaltung.bayern.de/egov-portlets/xview/Anlage/4036275/Inklusion%20durch%20eine%20Vielfalt%20schulischer%20Angebote%20in%20Bayern.pdf> (22.07.2013)].

Bertelsmann-Stiftung: *Inklusion Baden-Württemberg* (Zusammenfassende Ergebnisse aus: Klemm, Klaus i.A. der Bertelsmann-Stiftung: *Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse*, Gütersloh, 2013 [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbl/SID-C6F72082-328DB365/bst/xcms_bst_dms_37535__2.pdf (22.07.2013)])

Bertelsmann-Stiftung: *Inklusion Brandenburg* (Zusammenfassende Ergebnisse aus: Klemm, Klaus i.A. der Bertelsmann-Stiftung: *Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse*, Gütersloh), 2013 [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbl/SID-683535CC-93690B21/bst/xcms_bst_dms_37527__2.pdf (02.08.2013)].

Blatchford, P. / Bassett, P. / Brown, P. / Martin, C. / Russell A. / Webster R.: *DEPLOYMENT AND IMPACT OF SUPPORT STAFF PROJECT*, 2009, (Projektabchlussbericht DISS; Institute of Education, University of London) [http://www.ioe.ac.uk/DISS_Research_Summary.pdf (21.05.2012)].

Blatchford, P. et al.: *DISS project briefing notes*, 2009 [www.schoolsupportstaff.net (21.05.2012)].

Bundesministerium der Justiz / juris GmbH: *Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) - Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen - (Artikel 1 des Gesetzes v. 19.6.2001, BGBI. I S. 1046)*, 2001 [http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sbg_9/gesamt.pdf (31.07.2012)].

233

Bundesministerium für Arbeit und Soziales: *einfach machen. Gemeinsam die UN-Behindertenrechtskonvention umsetzen*, http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/BRK/DE/StdS/Vorreiter/laender/laender_node.html [34.07.2013].

Bundesregierung der BRD: *Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode*, Berlin, 2013. [http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2013/2013-12-17-koalitionsvertrag.pdf;jsessionid=AEE2D6FB60AFFA480243CA2C43E9B87C.s1t2?__blob=publicationFile&v=2 (20.01.2014)].

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN / SPD Baden-Württemberg: *Der Wechsel beginnt - Koalitionsvertrag zwischen BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und der SPD Baden-Württemberg - Baden-Württemberg 2011 - 2016*, 2011 [<http://www.gruene-bw.de/fileadmin/gruenebw/dateien/Koalitionsvertrag-web.pdf> (22.01.2013)].

Deployment and Impact of Support (DISS), 2012 [www.schoolsupportstaff.net (07.08.2012)].

Deutscher Bundesrat: *Drucksache 282/12-Beschluss des Bundesrates: Entschließung des Bundesrates „Schaffung eines Bundesleistungsgesetzes“*, Berlin, 2013, S. 7 [http://www.bundesrat.de/cln_320/nn_2372724/SharedDocs/Drucksachen/2012/0201-300/282-12_28B_29,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/282-12%28B%29.pdf (04.08.2013)].

Deutsches Institut für Sozialwirtschaft i.A. des Ministeriums für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein: *Vernetzung statt Versäulung - Gutachten über Frühförderung in Schleswig-Holstein*, Kiel, 2012, S. 51 [http://www.schleswig-holstein.de/MSGFG/DE/MenschenBehindernung/FruhFoerderungKinder/gutachtenFruehfoerderung_11_12__blob=publicationFile.pdf#page=50&zoom=100,77,194 (12.08.2013)].



Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens erstellt im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung (durch Poscher, R./Langer, T./Rux, J.), 2008 [http://www.gew.de/Binaries/Binary48790/080919_BRK_Gutachten_finalKorr.pdf (31.05.2012)].

Hampden-Thompson, G. / Diehl, J. / Kinukawa, A.: *Description and employment criteria of instructional paraprofessionals* (No. NCES 2007-008). Washington, DC: National Center for Educational Statistics, 2007 [<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007008> (21.05.2012)].

Höferl, R. / Behringer, L.: *Interdisziplinäre Frühförderung: Angebot und Leistungen*. In: Sachverständigenkommission 13. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum 13. Kinder- und Jugendbericht, 2009 [http://www.dji.de/bibs/Expertisenband_Kap_2_2_Hoef_AK_LK_P.pdf (31.05.2012)].

Institut für Menschenrechte: *Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung - Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, 2012 [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (31.05.2012)].

juris GmbH: *Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (Kindertagesbetreuungsgesetz - KiTaG)* Vom 19. März 2009, erstellt im Auftrag des Innenministeriums Baden-Württemberg, 2009 [http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/15ij/page/bsbwueprod.psml?doc.id=jlr-KiTaGBW2009pP2%3Ajuris-Ir00&showd_oc-case=1&doc.hl=1&documentnumber=3&numberofresults=15¤tNavigationPosition=1&doc.part=S¶mfromHML=true#focuspoint (30.07.2012)].

234

Klemm, Klaus i.A. der Bertelsmann-Stiftung: *Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse*, Gütersloh, 2013, S. 14 [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbr/SID-5BF51993-5FD25F99/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf (16.07.2013)].

Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg: *Betreuung und Förderung von Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen*, Stuttgart, 2009, S. 3 [http://www.kvjs.de/jugend/tagesbetreuung-von-kindern/inklusion.html?eID=dam_frontend_push&docID=350 (20.07.2013)].

Kultusministerkonferenz (KMK): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*, 1994 [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf (gesehen 01.02.2013)].

Landesjugendamt des Landes Brandenburg: *Hilfen für Kinder mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen*, 2012 [<http://www.lja.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.486308.de> (30.07.2013)].

Landessozialgericht Baden-Württemberg: *Urteil L7SO1246/10*, Stuttgart, 2012 [http://www.kostenlose-urteile.de/LSG-Baden-Wuerttemberg_L-7-SO-124610_Sozialamt-muss-Kosten-fuer-systemische-Bewegungstherapie-eines-behinderten-Kindes-tragen.news13351.htm?sk=8d6504f4f8bb304a6acf366f972e7b33 (07.07.2013)].

Landkreistag Baden-Württemberg (LKT): *Pressemitteilung vom 06.04.2006* [http://www.landkreistag-bw.de/aktuell/pm/pm_2006/pm04-06-04-06.htm (06.06.2012)].



Landschaftsverband Rheinland: *Arbeitshilfe Einzelintegration*, 2013 [http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente_94/kinder_und_familien/Arbeitshilfe_Einzelintegration_fuer_13_-_14.pdf (08.08.2013)].

Landtag von Baden-Württemberg: *Drucksache 15/1580 - Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Baden-Württemberg und andere Gesetze*, 2012 [http://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/1000/15_1580_D.pdf (13.02.2013)].

Landtag Nordrhein-Westfalen 16. Wahlperiode: *Drucksache 16/2432 - Gesetzesentwurf der Landesregierung: Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz)*, Düsseldorf, 2013 [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gesetzentwurf.pdf (11.08.2013)].

Löser, Jessica M., & Werning, Rolf: *Inklusion in Niedersachsen: Gesetze, Aktionen und Perspektiven*, in: *Zeitschrift für Inklusion*, Heft 0(2), Jg. 2011 [<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/127/125> (02.08.2013)].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*, Fassung vom 15. März 2011 [http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285728/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf (30.07.2012)].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: *Anmeldezahlen der Gemeinschaftsschulen zum Schuljahr 2012/2013*, 2012 [<http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1374042/Anmeldezahlen%20der%20GMS%20zum%20Schuljahr%202012-13.pdf> (22.01.2013)].

235

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: *Pressemitteilung vom 04.02.2013: Kultusministerium genehmigt 87 Gemeinschaftsschulen zum Schuljahr 2013/2014*, 2013 [<http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1389809/index.html> (07.02.2013)].

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: *„Schule für alle“. Entwicklung und Umsetzung der inklusiven Bildung im Land Brandenburg*, Potsdam, 2013, S. 7 [http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/service/publikationen/konzepte/Broschuere_Bilanz_und_Ausblick.pdf (02.08.2013)].

Niedersächsisches Kultusministerium: *Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen. Hinweise für die kommunalen Schulträger*, Hannover, 2012 [http://www.elternrat-wf.de/_downloads/einfuehrung_inklusive_schule_hinweise_kommunale_schultraeger.pdf (04.08.2013)].

Radford J. / Blatchford, P. / Webster, R.: *Opening up and closing down: How teachers and TAs manage turn-taking, topic and repair in mathematics lessons. Learning and Instruction*, 2011 [<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947521100017X> (21.05.2012)].

Sozialgericht Karlsruhe: *Urteil S1SO4882/09*, Karlsruhe, 2011 [http://www.kostenlose-urteile.de/SG-Karlsruhe_S-1-SO-488209_SG-Karlsruhe-Qualifizierte-Hilfskraft-ist-ausreichend-fuer-Schulbegleitung-behinderter-Kinder.news12048.htm?sk=8d6504f4f8bb304a6acf366f972e7b33 (04.08.2013)].

Sozialgericht Karlsruhe: *Urteil S1SO580/12*, Karlsruhe, 2012 [http://www.kostenlose-urteile.de/SG-Karlsruhe_S-1-SO-58012_Schwere-Behinderung-Sozialleistungstraeger-muss-bei-drohendem-Faehigkeitsverlust-Kosten-fuer-unterstuetzende-paedagogische-Massnahmen-uebernehmen.news14076.htm?sk=8d6504f4f8bb304a6acf366f972e7b33 (09.08.2013)].



Sozialverband Deutschland: Das SoVD-Bildungsbarometer *Inklusion. Fortschritte auf dem Weg zur inklusiven Bildung in den Bundesländern*, Berlin, 2009 [http://www.gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/SoVD-Bildungsbarometer_Inklusion.pdf (16.07.2013)].

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2011):

Allgemeine Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2010/11 - Stand: Oktober 2010 [http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/Statistische_Berichte/3231_10001.pdf],

Bevölkerung Baden-Württemberg am 31. Dezember 2010 nach Alter und Geschlecht [http://www.statistik_bw.de/Veroeffentl/Statistische_Berichte/3123_10001.pdf],

Flächenerhebung nach Art der tatsächlichen Nutzung 2010 - Stand 31.12.2010 [http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/Statistische_Berichte/3336_10001.pdf],

Grundschulförderklassen und Schulkindergräten in Baden-Württemberg im Schuljahr 2010/11 [http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/Statistische_Berichte/3229_11001.pdf]

(alle gesehen am 28.02.2013).

Verwaltungsgericht Würzburg: *Urteil W3K12.951*, Würzburg, 2013 [http://www.kostenlose-urteile.de/VG-Wuerzburg_W-3-K-12951_Jugendamt-muss-Kosten-fuer-die-Entgeltfortzahlung-im-Krankheitsfall-einer-Schulbegleiterin-uebernehmen.news16179.htm?sk=8d6504f4f8bb304a6acf366f972e7b33 (09.07.2013)].

Waje, Marie-Christina / Dr. Wachtel, Peter: *Zur Realisierung der inklusiven Schule in Niedersachsen*, 2013 [www.mk.niedersachsen.de/download/79797/_Zur_Realisierung_der_inklusiven_Schule_in_Niedersachsen_von_Marie-Christina_Waje_und_Dr._Peter_Wachtel_SVBl._07_2013.pdf S.277f (04.08.2013)].

236

Webster, R. / P. Blatchford: *The Making a Statement project. Final Report. A study of the teaching and support experienced by pupils with a statement of special educational needs in mainstream primary schools*, 2013 [<http://www.schoolsupportstaff.net/mastreport.pdf> (21.05.2012)].

Weltgesundheitsorganisation (WHO): *World Report on Disability*, 2011 [http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf (31.05.2012)].

Wissenschaftlicher Beirat „Inklusion“ beauftragt durch den Bayerischen Landtag: *Profilbildung inklusive Schule*, München, 2012 [<http://www.km.bayern.de/epaper/2013-profilbildung-inklusive-schule/index.html> (22.07.2013)].

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1: Anzahl der Kinder mit Behinderung unter 14 Jahren in Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und schulischen Fördereinrichtungen nach Art der Einrichtung: 2006, 2010 und 2011	21
Tab. 2: Kinder mit Behinderungen in Tageseinrichtungen und Tagespflege sowie in schulischen Fördereinrichtungen* 2011 nach Betreuungsform und Ländergruppen	23
Tab. 3: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen und sonstigen allgemeinbildenden Schulen, Förderquote* und Sonderschulbesuchsquote** 2000/01 und 2010/11 nach Ländern (in % - korrigierte Werte)	25
Tab. 4: Quote der Kinder mit Behinderung*, die Eingliederungshilfen für die Betreuung in Tageseinrichtungen oder Tagespflege der Kinder- und Jugendhilfe erhielten, an der altersentsprechenden Gesamtbevölkerung nach Altersjahrgängen von 2006 bis 2011 (in %)	47
Tab. 5: Bewilligungsquoten der (Erst-)Anträge auf Integrationshilfen im Jahr 2011, differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträgern sowie Elementarbereich und Schule	70
Tab. 6: Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen und Schulen in Baden-Württemberg, differenziert nach Sozialhilfe- und Jugendhilfeträgern (Stichtag 31.12.2011)	71
Tab. 7: Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen und Schulen in Baden-Württemberg, differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträgern und Bildungsort (Stichtag 31.12.2011)	72
Tab. 8: Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen und Schulen in Baden-Württemberg, differenziert nach Elementarbereich und Schule sowie Behinderungsart in Prozent (Stichtag 31.12.2011)	73
Tab. 9: Demographische Daten der Stadt- und Landkreise in Baden-Württemberg zum Stand 31.12.2010	78
Tab. 10: Zuständigkeit für die Bearbeitung von Anträgen auf Integrationshilfen im Elementarbereich nach Kreisen und Regierungsbezirken (RB) zum Stichtag 31.12.2011	81
Tab. 11: Gesichtete Akten nach Kreisen und Leistungsträgern (Sozial- oder Jugendhilfe) im Elementar- und schulischen Bereich	101
Tab. 12: Repräsentativität der Aktenanalysen im Hinblick auf zentrale Strukturmerkmale	102

Tab. 13: Gesichtete Akten zu Integrationshilfen im Elementarbereich nach Kreisen und Zuständigkeit des Sozialhilfe- beziehungsweise Jugendhilfeträgers (absolut und in Prozent)	103
Tab. 14: Art der Hilfe (pädagogisch / begleitend / pädagogisch und begleitend) nach Sozial- und Jugendhilfeträgern und Kreisen in Prozent	109
Tab. 15: Gesichtete Akten zu Schulbegleitungen nach Kreisen und Leistungsträger (Sozialhilfe oder Jugendhilfe (absolut und in Prozent)	117
Tab. 16: Anträge auf Schulbegleitungen im Rahmen der Eingliederungshilfe nach Bildungsort und -stufe sowie Art der Behinderung, differenziert nach Sozialhilfe- und Jugendhilfeträger	126
Tab. 17: Bewilligungszeiträume für schulische Integrationshilfen, differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträger	130

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Sonderpädagogische Förderquote 2000/01 und 2010/11 nach Ländern und Förderort (in %)	26
Abb. 2: Anteil der Einschulungen in die Förderschule 2003 und 2010 nach Ländern (in %)	27
Abb. 3: Inklusionsanteile nach Bildungsstufen im Ländervergleich im Schuljahr 2011/2012	41
Abb. 4: Inklusionsanteile im schulischen Bereich im Ländervergleich - 2008/2009 und 2011/2012	42
Abb. 5: Integrationshilfen in Kindertageseinrichtungen und Schulen in Baden-Württemberg, differenziert nach Bildungsort (Elementarbereich/Schule am Stichtag 31.12.2011)	72
Abb. 6: Integrationshilfen im Elementar- und schulischen Bereich in Baden-Württemberg, differenziert nach Behinderungsart (Stichtag 31.12.2011)	74
Abb. 7: Zu Grunde gelegte Richtlinien, schriftliche Verfahrensabläufe und Arbeitshilfen bei der Gewährung von Integrationshilfen im Elementarbereich	75
Abb. 8: Zu Grunde gelegte Richtlinien, schriftliche Verfahrensabläufe und Arbeitshilfen bei der Gewährung von Integrationshilfen im schulischen Bereich	76
Abb. 9: Besuchsquoten von Schulkindergärten und Sonderschulen in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs	80
Abb. 10: Landkarte - Zuständigkeit für die Bearbeitung von Anträgen auf Integrationshilfen im Elementarbereich in den Stadt- und Landkreisen (Stand 2011)	82
Abb. 11: Durchschnittliche Verfahrensdauer von der Antragstellung bis zur Entscheidung	84
Abb. 12: Bewilligungszeitraum von ambulanten Integrationshilfen	85
Abb. 13: Formen pädagogischer Integrationshilfen im Elementarbereich	86
Abb. 14: Formen begleitender Integrationshilfen im Elementarbereich	87
Abb. 15: Formen begleitender Integrationshilfen in Schulen	87
Abb. 16: Häufigste Beschäftigungsformen der Assistenzkräfte im Elementarbereich	89
Abb. 17: Häufigste Beschäftigungsformen der Assistenzkräfte in Schulen	90
Abb. 18: Häufigste Qualifikation der Assistenzkräfte im Elementarbereich	91
Abb. 19: Häufigste Qualifikation der Assistenzkräfte in Schulen	91

Abb. 20: Erschwerende Bedingungen (Elementarbereich)	93
Abb. 21: Erschwerende Bedingungen (Schulen)	94
Abb. 22: Einschätzung: Möglichkeit zur individuellen Hilfegebung	95
Abb. 23: Ausgewählte Kreise für die vertiefende Untersuchung	99
Abb. 24: Anteil der Jungen und Mädchen mit Integrationshilfen im Elementarbereich nach Art der Behinderung (Aktenstichprobe)	104
Abb. 25: Alter der Kinder bei der erstmaligen Beantragung einer Integrationshilfe in einer Kindertageseinrichtung (Aktenstichprobe)	105
Abb. 26: Integrationshilfen im Elementarbereich nach der Art der Behinderung (Aktenstichprobe)	106
Abb. 27: Anteile begleitender, pädagogischer sowie begleitender und pädagogischer Assistenzhilfen nach Sozial- und Jugendhilfeträgern in Prozent (Aktenstichprobe)	109
Abb. 28: Art der Hilfe (pädagogisch / begleitend / pädagogisch und begleitend) nach Behinderungsart in Prozent (Aktenstichprobe)	110
Abb. 29: Durchschnittliche monatliche Höhe der gewährten Integrationshilfen in Euro im Bereich der Sozial- und Jugendhilfeträger nach Kreisen und Form der Leistungsgewährung (Aktenstichprobe)	111
Abb. 30: Assistenzkräfte im Elementarbereich nach Qualifikation und Leistungsträger (Sozial- / Jugendhilfe und gesamt) in Prozent (Aktenstichprobe)	114
Abb. 31: Qualifikation der Assistenzkräfte im Elementarbereich nach Behinderungsart in Prozent (Aktenstichprobe)	115
Abb. 32: Qualifikation der Assistenzkräfte nach Kreisen und Leistungsträgern (Sozial- oder Jugendhilfeträger in Prozent (Aktenstichprobe)	115
Abb. 33: Beschäftigungsformen der Assistenzkräfte nach Leistungsträgern (Sozial- und Jugendhilfe) in Prozent (Aktenstichprobe)	116
Abb. 34: Schulische Integrationshilfen nach Bildungsort und -stufe (Aktenstichprobe)	118
Abb. 35: Anträge auf Schulbegleitung nach Bildungsort und -stufe, differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträgern (Aktenstichprobe)	119
Abb. 36: Anteil der männlichen und weiblichen Schülerinnen und Schüler mit Schulbegleitung differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträgern in Prozent (Aktenstichprobe)	120

Abb. 37: Alter der Schülerinnen und Schüler bei der Beantragung einer Integrationshilfe im schulischen Bereich, differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträger (Aktenstichprobe)	121
Abb. 38: Anträge auf Schulbegleitungen nach Art der Behinderung (Aktenstichprobe)	123
Abb. 39: Zu Grunde gelegte Behinderungsart bei der Beantragung einer Schulbegleitung, differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträger (Aktenstichprobe)	125
Abb. 40: Form der gewährten Hilfen im schulischen Bereich differenziert nach Sozial- und Jugendhilfeträger (Aktenstichprobe)	128
Abb. 41: Qualifikation der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, differenziert nach Sozial und Jugendhilfeträgern (Aktenstichprobe)	132
Abb. 42: Qualifikation der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter im Bereich der Sozialhilfeträger, differenziert nach der Art der Behinderung (Aktenstichprobe)	133
Abb. 43: Beschäftigungsform der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter differenziert nach Sozialhilfeträger und Jugendhilfeträger (Aktenstichprobe)	134

April 2015

Herausgeber:

**Kommunalverband für Jugend
und Soziales Baden-Württemberg**

Postfach 10 60 22

70049 Stuttgart

www.kvjs.de

Geschäftsleitung KVJS-Forschung

Heide Trautwein

Telefon: 0711 6375-716

Heide.Trautwein@kvjs.de

Verantwortlich:

Projektleitung KVJS-Dezernat Soziales

Gabriele Hörmle

Telefon: 0711 6375-235

Gabriele.Hoermle@kvjs.de

Pädagogische Hochschule Heidelberg:

Fakultät III, Institut für Gesellschaftswissenschaften

Prof. Dr. Petra Deger

Telefon: 06221 477-250

deger@ph-heidelberg.de

Fakultät I, Institut für Sonderpädagogik ISP

Prof. Dr. Kirsten Puhr

Telefon: 06221 477-191

kirsten.puhr@ph-heidelberg.de

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Prof. Jo Jerg

Telefon: 07141 9745-254

j.jerg@eh-ludwigsburg.de

Bestellung/Versand:

Manuela Weissenberger

Telefon: 0711 6375-307

sekretariat21@kvjs.de



KVJS

Kommunalverband für
Jugend und Soziales
Baden-Württemberg

Postanschrift

Postfach 10 60 22
70049 Stuttgart

Hausadresse

Lindenspürstraße 39
70176 Stuttgart (West)

Tel. 0711 63 75-0
www.kvjs.de