

Leseprobe aus Klemp, Böttcher und Nüsken, »Ein guter Ort für alle« –
Das Poolmodell als Chance für Inklusion, ISBN 978-3-7799-6917-4

© 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6917-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6917-4)

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis	9
Abkürzungsverzeichnis	10
1 Einleitung	11
2 Schulische Inklusion als Herausforderung	14
3 Das Poolmodell – Eine Chance für Inklusion	20
4 Das Projekt Ein guter Ort für alle	26
5 Die Evaluation – Methoden und theoretische Hintergründe	30
5.1 Leitende Fragestellung	30
5.2 Evaluationsdesign	31
5.3 Methoden	35
5.3.1 Der Schüler*innenfragebogen	35
5.3.2 Kindgerechte Interviews mit egozentrierten Netzwerkkarten	36
5.3.3 Teilnehmende Beobachtung	40
5.3.4 Leitfadengestützte Experteninterviews der pädagogischen Kräfte	41
5.3.5 Gruppendiskussion mit Schulbegleitungen	43
6 Einstellungen der Grundschüler*innen zum Gemeinsamen Lernen im Poolmodell	44
6.1 Wohlbefinden und Schulfreude	44
6.2 Methodisches Vorgehen und Stichprobe	46
6.3 Ergebnisse	47
6.4 Erhebungsphasen I, II und III	47
6.5 Erhebungsphase III	49
6.6 Fazit	54

7 Soziale Teilhabe mit Schulbegleitung	56
7.1 Begriffliche Annäherung	56
7.2 Befundlage zu sozialer Teilhabe	57
7.3 Herleitung der Forschungsfragen	61
7.4 Methode	61
7.5 Ergebnisse	62
7.5.1 Einstellungen und Selbstwahrnehmung – die Fragebogenerhebung	63
7.5.2 Interviews und egozentrierte Netzwerkkarten	71
7.5.3 Fallbeispiel: Gelingende Teilhabe im Pool-Modell	77
7.6 Diskussion	86
8 Praxis: Wie Lehrkräfte und Schulbegleitungen im Pool-Modell kooperieren	88
8.1 Forschungsstand	88
8.2 Theoretischer Hintergrund	91
8.3 Fragestellung und Methode	93
8.4 Ergebnisse	94
8.5 Diskussion	100
9 Koordination und Management des Pool-Modells – Interviews mit den Leitungen	103
9.1 Die Bedeutung der Schulleitungen und der Leitung der inklusiven Arbeit	103
9.2 Forschungsstand zur Schulleitung	104
9.3 Fragestellung und Methode	106
9.4 Ergebnisse	107
9.4.1 Die Schulleitungen (SL)	108
9.4.2 Interviews mit dem Führungspersonal beim Träger	113
9.5 Diskussion	119
10 Übergangsgestaltung: Von der Grundschule zur weiterführenden Schule	126
10.1 Forschungsstand	126
10.2 Rahmenmodell der Übergangsqualität	128
10.3 Übergangsgestaltung im Projekt <i>Ein guter Ort für alle</i>	129
10.4 Fragestellung und Methode	131
10.5 Ergebnisse	131
10.6 Diskussion und Ausblick	139

11 Die zentralen Befunde der Evaluation im Überblick	142
12 Gelingensbedingungen auf einen Blick	147
13 Ausblick	153
Literatur	154

1 Einleitung

„Wir sind in die Schulen gegangen und haben gefragt, wo ihnen ‚der Schuh drücke‘.“
(Geschäftsführer des Friedrich-Wilhelm-Stifts).

„Der Schuh drückte“ drei Grundschulen in Hamm. Die Umsetzung inklusiver Beschulung war schwieriger als gedacht. Nicht nur in Hamm, sondern für viele Schulen und Kommunen in Deutschland stellt Inklusion noch eine große Herausforderung dar. Mit dem Begriff Inklusion wird der Prozess bezeichnet, der allen Schüler*innen die Teilhabe an Bildung ermöglichen soll. Eng gefasst bezieht sich die Inklusionsdebatte, ausgelöst durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2006, insbesondere auf Menschen mit Behinderung.

Die UN-BRK (2006) fordert von allen Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen, das Menschen mit Behinderung nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausschließt. Umgesetzt werden diese Forderungen hierzulande maßgeblich durch die Eingliederungshilfen (nach SGB VIII und IX) als Einzelfallhilfen. Häufig führen aber insbesondere die Strukturen dieser Hilfe zu großer Unzufriedenheit in den Schulen und zu dem Wunsch nach Veränderungen. Aus diesem Wunsch heraus werden zunehmend alternative Inklusionsmodelle an den Schulen erprobt. Besonders beliebt sind dabei die sogenannten Poolmodelle, in denen die Individualleistung der Eingliederungshilfen der Bündelung von Bedarfen der Kinder in einer Klasse oder Schule weicht. Auch an den drei städtischen Grundschulen in Hamm Bockum-Hövel wurde ein Poolmodell mit dem Modellprojekt *Ein guter Ort für alle* eingeführt.

Das Projekt wurde von einem freien Träger in Kooperation mit den drei Schulen gestaltet und über drei Jahre (2017-2020) erprobt. Gefördert wurde das Projekt von der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW. Ziel des Projektes war es, Kinder, deren Teilhabe in der Schule gefährdet oder eingeschränkt ist, so zu unterstützen, dass sie in vollem Umfang und gleichberechtigt an der Schule teilnehmen und ihre Selbstständigkeit in Bezug auf Lernen und lebenspraktische Kompetenzen wahren können.

Die zur Unterstützung der Kinder eingesetzten Schulbegleiter*innen sollen mehr Sicherheit bezüglich ihrer Anstellung erlangen und in das Schulkollegium eingebunden werden. Nicht zuletzt war und ist auch ein Anliegen, den hohen Bürokratieaufwand der Antragstellung zu reduzieren und die Kosten bzw. den Kostenanstieg der Hilfen zu verringern.

Bei der Erprobung des Modells wurden die Schulen wissenschaftlich begleitet. Es wurde untersucht, inwiefern die gesetzten Ziele der Inklusion mit der Poollösung erreicht werden können. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes stand insbesondere die Frage im Mittelpunkt, welche pädagogisch

angestrebten Entwicklungen sich für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und ihre Mitschüler*innen ergeben. Anhand der Ergebnisse der Evaluation des Projekts zeigt sich, dass die soziale Teilhabe von Kindern mit SPF mit großer Wahrscheinlichkeit auch dann gewährleistet werden kann, wenn die Förderung nicht auf ein einzelnes Kind gerichtet ist. Anders als in anderen Studien (siehe beispielsweise Ehrenberg/Lücke 2017) zu sozialer Teilhabe und Schulbegleitung konnten keine negativen Effekte der Schulbegleitung im Poolmodell auf die Integration in die Klasse oder das Schließen von Freundschaften festgestellt werden. Im Gegenteil: Lehrkräfte und Schulbegleitungen sehen positive Wirkungen.

Unser Anliegen ist es, das Hammer Modellprojekt als Beispiel einer Poollösung vorzustellen. Wir beschreiben die zentralen Befunde der Evaluation, diskutieren diese, und stellen die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen dar. Als Wegweiser und Orientierungshilfe stellen wir die Inhalte unseres Berichtes kurz vor: Wir beginnen in *Kapitel 2* mit einer kurzen Einführung in die Inklusionsdebatte und beschreiben die Umsetzung schulischer Inklusion mit Blick auf Nordrhein-Westfalen. Es wird darum gehen zu klären, welche Erfahrungen den Wandel zu einem Poolmodell befördern. Das soll einerseits mit Blick auf die Kinder erfolgen. Andererseits wollen wir auch die finanzielle Situation der Kommunen betrachten. Im *Kapitel 3* erläutern wir, was unter einer Poollösung oder einem Poolmodell gemeint ist und verschaffen uns einen Überblick über die verschiedenen Gestaltungsweisen. Das spezifische Konzept und die Ziele des Poolmodells in Hamm werden im *Kapitel 4* dargestellt. Im Mittelpunkt des Buches steht die Evaluation. *Kapitel 5* bietet einen Überblick über das multiperspektivische und mixed-methods Forschungsdesign, die einzelnen Methoden und die Stichprobe. Die anschließenden Kapitel behandeln die verschiedenen Themenschwerpunkte, die im Rahmen der Begleitforschung gesetzt wurden: das Wohlbefinden und die Soziale Teilhabe der Schüler*innen, die Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleitung, die Koordination und das Management des Pool-Modells sowie die Übergangsgestaltung am Ende der Grundschulzeit.

Der erste Blick gilt dementsprechend den Befunden der Kinderbefragungen. Die Schüler*innen wurden anhand eines Fragebogens bezüglich ihrer Einstellungen und Wahrnehmung des Schullebens im Poolmodell befragt. Die Ergebnisse der Erhebungen mit den Kindern werden in den *Kapitel 6 und 7* beschrieben. In *Kapitel 6* werden die Befunde bezüglich des Wohlbefindens der Grundschüler*innen erläutert, im *Kapitel 7* stehen die Ergebnisse mit Blick soziale Teilhabe der Schüler*innen im Zentrum. Es wird gezeigt, inwiefern das Poolmodell die Inklusion in Klassen- und Schulgemeinschaft begünstigen kann.

Der zweite Blick gilt den beruflich tätigen Akteuren im Modellprojekt. *Kapitel 8* behandelt die Kooperationspraxis von Lehrkräften und Schulbegleitungen im Poolmodell, welche sich deutlich von der Praxis in der Einzelfallhilfe unterscheidet. Es wird herausgearbeitet, welche Bedingungen erfolgreiche Kooperation

ermöglichen. In *Kapitel 9* wird mit den Perspektiven der Schulleitungen und Leitungen des Trägers der Inklusionshilfe die Ebene des Projekt-Managements adressiert. In *Kapitel 10* wird die Übergangsgestaltung von der Grundschule im Poolmodell zur weiterführenden Schule mit Einzelfallhilfe thematisiert. Die Schüler*innen der Modellschulen stehen nicht nur vor der Herausforderung, sich an ein neues System, neue Mitschüler*innen und Lehrer*innen zu gewöhnen. Sie müssen bislang auch ohne die zusätzliche Unterstützung der systemischen Schulbegleitung zurechtkommen.

Aus den Befunden der verschiedenen Befragungen erschließen sich am Ende jedes Kapitels Handlungsempfehlungen für die Praxis. Es gibt hier die eine oder andere Doppelung, die wir aber deshalb in Kauf nehmen, um jedes einzelne Kapitel auch in sich abzurunden. Die Erläuterungen zu den Methoden sind allerdings in den jeweiligen Kapiteln möglichst kurz gehalten. Ausführlichere methodische und theoretische Überlegungen stellen wir im Kapitel 5 an. In *Kapitel 11* tragen wir die Befunde zusammen und ziehen ein Fazit. Abschließend stellen wir in *Kapitel 12* die Bedingungen dar, die aus unserer Sicht zum Gelingen des Poolmodells beitragen.

Dieser Band ist das Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung, in der wir von 2017 bis 2020 an den Entwicklungen in Hamm Bockum-Hövel mitwirken durften. Grundlegend war in dem Prozess immer die Frage, wie Schule so gestaltet werden kann, dass alle Kinder davon profitieren können. So vielfältig die Perspektiven auf diese Frage sind, so vielfältig sind auch die Themen in diesem Band. Wir möchten mit unseren Ergebnissen eine Orientierung geben, wie ein Poolmodell angemessen gestaltet werden kann.

Die Autoren und die Autorin bedanken sich bei den engagierten Pädagoginnen und Pädagogen der Modellschulen, der Vergleichsschulen, der weiterführenden Schule und des Friedrich-Wilhelm-Stiftes. Der Dank gilt auch allen weiteren Personen, die wir beobachten oder befragen durften. Der Stiftung Wohlfahrtspflege danken wir für ideelle und finanzielle Förderung. Ein großer Dank gebührt auch den studentischen Hilfskräften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, die die Erhebungen engagiert unterstützten: Pierre Overesch, Sofia Peters, Tabea Meierjohann und Ariane Schmidt.

2 Schulische Inklusion als Herausforderung

Benachteiligungen, die Menschen aufgrund einer Behinderung erfahren, haben langfristige Auswirkungen auf ihre individuellen Lebenschancen. Umso wichtiger ist es, dass ihnen die Teilhabe an Bildung ermöglicht wird, mit der schließlich die Teilhabe am gesellschaftlichen und sozialen Leben einhergeht (vgl. Maaz/Dumont 2019, S. 300). Ziel von Inklusion ist es, „alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren“ (Booth/Ainscow 2003, S. 11). Inklusion stellt für Schulen aber eine komplexe Aufgabe dar, die es erst noch zu bewältigen gilt. Inklusionsorientierung und dementsprechende Reformen bieten die Ausgangslage und den Rahmen des Modellprojekts, die in diesem Kapitel mit ihren Implikationen erläutert werden sollen.

Entwicklung eines inklusiven Schulsystems

Ausschlaggebend für die Überlegungen zur Inklusion in Deutschland war die Ratifizierung der *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN-BRK) im Jahr 2009. In der UN-BRK heißt es in Art. 7, dass die Vertragsstaaten alle erforderlichen Maßnahmen treffen, um zu gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können. Dabei ist auch Deutschland als Vertragsstaat dazu verpflichtet, ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen zu realisieren (vgl. UN-BRK, Art. 24). Demzufolge wurde in Deutschland, wo zuvor Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf fast ausschließlich in einem gesonderten Schulsystem beschult wurden, das parallel zum Regelschulsystem existiert, die Entwicklung zu einem integrativen Schulsystem eingeleitet. In Nordrhein-Westfalen wurde 2013 das „Erste Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention“ (auch „9. Schulrechtsänderungsgesetz“) verabschiedet, das zum Schuljahr 2014/2015 in Kraft getreten ist. In der Regel sind demnach allgemeine Schulen dazu verpflichtet, auch Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf aufzunehmen.¹

Um dieser Verpflichtung nachzukommen, werden für Kinder mit entsprechendem Förderbedarf Schulbegleitungen im Rahmen der Eingliederungshilfen nach SGB

1 Die Ausnahme regelt § 20 (5) des 9. Schulrechtsänderungsgesetz, wenn personelle oder sachliche Ressourcen an der Schule der Förderung des betroffenen Kindes nicht gerecht werden würden.

VIII (Kinder- und Jugendhilfe) und IX (Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen) an Regelschulen eingesetzt. Die Erhebung von Kißgen et al. (2013) belegt einen Anstieg der Inanspruchnahme von Schulbegleitungen in Nordrhein-Westfalen. Zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2010/2011 wird von den Autoren ein Anstieg um das Dreißigfache festgestellt.

Mit Blick auf die Grundschulpädagogik konstatiert Speck-Hamdan (2015), diese habe „das Thema Inklusion erst seit kurzem entdeckt“ (ebd., S. 16). Dennoch werden der Grundschule bessere Ausgangsbedingungen für die Umsetzung der Inklusion eingeräumt als den weiterführenden Schulen, da sie im Gegensatz zu letzteren mehr Erfahrung im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft hat. Insofern sei sie im deutschen Schulsystem am besten auf eine inklusive Praxis vorbereitet (vgl. Seitz 2014, S. 28). Während, wenn auch in eingeschränkter Hinsicht, in der Primarstufe auf eine relativ lange Geschichte integrativer Praxis zurückgeblieben werden kann, mussten Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale-soziale Entwicklung oder Sprache bis zum Jahr 2009 nach Abschluss der Grundschule regelhaft in ein Förderzentrum wechseln (vgl. Seitz/Haas 2015, S. 13). Mittlerweile sind die Inklusionsquoten, also die Quoten der Beschulung von Kindern mit besonderen Förderbedarfen in allgemeinbildenden Regelschulen, für den Primarbereich und für die weiterführenden Schulen, vom Schuljahr 2000/2001 bis 2015/2016 von 8,8 % auf 38,4 % gestiegen (vgl. Klemm 2018, S. 8). Dennoch werden Kinder nach dem Austritt aus der Grundschule mit einer stark separierenden Schulstruktur konfrontiert (vgl. Klemm 2015, S. 11). Belastbare statistische Befunde zur Inklusion in Deutschland liefern Studien der Bertelsmann Stiftung (vgl. ebd.). Obgleich statistische Daten zur Inklusion keine Informationen über die Qualität der inklusiven Schule und des Unterrichts liefern und die amtlichen Schulstatistiken nicht in vollem Umfang vergleichbar sind, kann festgestellt werden: Insgesamt ist in Deutschland ein Trend erkennbar, wonach die Inklusionsanteile² zwar wachsen, zeitgleich jedoch die Förderquote³ der insgesamt geförderten Kinder zugenommen hat. Dies belegt auch die Exklusionsquote,⁴ die nur leicht abgenommen hat (vgl. Klemm 2018, S. 11). Zwischen 2008/2009 bis 2016/2017 sank die Exklusionsquote von 4,9 % auf 4,3 % (vgl. ebd., S. 8).

Diese Statistiken legen die Vermutung nahe, dass sich Förderbedarfe insofern verändert haben könnten, als entsprechende Diagnosen nunmehr häufiger veranlasst werden (vgl. Lange 2017; Schuck/Rauer 2014). Mit einer steigenden Zahl der Diagnosen von Förderbedarfen würde auch ein Anstieg der Bedarfe an Assistenzen für Inklusion einhergehen. In Nordrhein-Westfalen liegt im

2 Nordrhein-Westfalen weist ebenfalls einen Anstieg der Inklusionsanteile von 12,4 % im Schuljahr 2008/2009 auf 37,3 % im Schuljahr 2015/16 auf (vgl. Lange 2017, S. 18).

3 Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf unter allen SchülerInnen (vgl. Lange/Hendricks 2017, S. 13).

4 Anteil der SchülerInnen, die eine Förderschule besuchen.

Schuljahr 2013/2014 der Anteil der Kinder mit Förderbedarf, die in den Grundschulen inklusiv unterrichtet werden, bei etwa 50%. Während der Inklusionsanteil in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung deutlich höher als in Grundschulen ist (ca. 75%), liegt er in den weiterführenden Schulformen deutlich niedriger (ca. 25%). Grundschulen in NRW liegen damit zumindest bezüglich der Inklusionsanteile in etwa im deutschen Durchschnitt.

Problematik der Eingliederungshilfen

Hinsichtlich der weit verbreiteten einzelfallorientierten Eingliederungshilfen, die bisher für die inklusive Beschulung von Kindern mit (drohender) Behinderung eingesetzt werden, besteht an den Schulen jedoch vermehrt Unzufriedenheit. Mit dem Einsatz dieser Hilfen wird zwar angestrebt, der Forderung der *UN-BRK* von 2006 nachzukommen, also Menschen mit Behinderung das Recht auf Teilhabe am allgemeinen Bildungssystem zu gewährleisten. Anhand der zahlreichen kommunalen Modellprojekte jenseits der o. g. Einzelfallförderung (vgl. Kapitel 3) zeigt sich aber der große Bedarf einer Umgestaltung.

Bislang werden die Eingliederungshilfen eingesetzt, wenn Kinder mit Behinderung oder drohender Behinderung einen Bedarf an individueller Förderung vorweisen, den die Schule nicht erbringen kann. In den meisten Fällen wird Schüler*innen mit einer seelischen Behinderung die Schulbegleitung nach § 35 a SGB VIII über die Kinder- und Jugendhilfe gewährt. Schüler*innen, bei denen eine geistige oder körperliche Behinderung diagnostiziert wurde, wird die Schulbegleitung als Leistung zur Teilhabe an Bildung nach § 112 SGB IX gewährt.⁵ Dabei handelt es sich um Maßnahmen zur Ermöglichung und Erleichterung des Schulbesuchs. Die Eingliederungshilfen werden jedoch nachrangig zu Maßnahmen und Hilfen der Schule ermöglicht. So führt ein festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf nicht automatisch zu einem Anspruch auf die Leistung (vgl. Thiel 2017, S. 29). Zur Prüfung der Teilhabefähigkeit kann die Sachbearbeitung des jeweiligen Amtes bspw. ein ärztliches oder psychiatrisches Gutachten sowie einen Bericht der Schule einholen (vgl. Lübeck 2020, S. 10).

Liegt sowohl eine seelische als auch eine körperliche oder geistige Behinderung vor (Mehrfachbehinderung), ist in den meisten Fällen das kommunale Sozialamt zuständig (vgl. Bezirksregierung Münster 2019). Allerdings besteht dennoch die Gefahr, dass Anträge zwischen Jugend- und Sozialamt hin- und hergeschoben werden, indem beide jeweils die Zuständigkeit von sich abweisen. Dies führt zu hohem Verwaltungsaufwand und zur Verzögerung der Leistungsbewilligung

5 In seltenen Fällen werden Schulbegleitungen auf Grundlage von Leistungsansprüchen gegenüber der Krankenkasse finanziert (medizinische Behandlungspflege nach SGB V) (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. 2015, S. 8).

(vgl. Lübeck 2020). Dieses Verfahren wird sowohl in der Praxis als auch in der Forschungsliteratur kritisiert:

„Mit Blick auf die Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention, ein „inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (Art. 24, Abs. 1) zu gestalten, muss dieses komplexe Beantragungsverfahren in mehrfacher Hinsicht kritisch hinterfragt werden.“ (ebd., S. 11)

Auch wird dem Verfahren eine starke Defizitorientierung angelastet, dessen Folge es ist, dass Lehrkräfte und Schulleitungen dem unterstützungsbedürftigen Kind mit Vorbehalten begegnen und vorhandene Stärken und Potenziale aus strategischen Gründen bewusst ausblenden (vgl. ebd.).

Exkurs: Verlauf der Leistungsbewilligung und -erbringung

Die Rahmenbedingungen der Schulbegleitung werden innerhalb eines Hilfeplanverfahrens schriftlich festgelegt. Die Art der Unterstützung richtet sich nach den Bestimmungen im Rechtskreis sowie nach den individuellen, behinderungsbedingten Bedarfen des Kindes. Der Leistungsträger (z. B. die Jugendhilfe) finanziert die Leistung und schließt eine Vereinbarung mit dem Leistungserbringer, in den meisten Fällen einem freien Träger, ab. Das Personal wird vom Leistungserbringer gestellt, ohne dass eine standardisierte Stellenbeschreibung existiert oder dass eine bestimmte Qualifikation für die Ausübung der Tätigkeit gefordert wird (vgl. Thiel 2017, S. 31). Ausgenommen davon sind Schulbegleitungen, die durch den Jugendhilfeträger finanziert werden. Für eine sozialpädagogische Leistung, die über die Jugendhilfe erbracht wird, ist es erforderlich, mindestens eine zweijährige pädagogische Ausbildung abgeschlossen zu haben (vgl. ebd., S. 32). Neben den freien Trägern ist es auch den Eltern möglich, eine Schulbegleitung einzustellen und als Arbeitgeber zu agieren. Über das sogenannte „Persönliche Budget“ (§ 29 SGB IX) können die Eltern einen Antrag auf ein finanzielles Budget stellen, über das sie eine Schulbegleitung einstellen und somit direkten Einfluss auf die Leistung ausüben können.

Die Leistung der Schulbegleitung wird in der Regel für die Dauer eines Schuljahres bewilligt und ist somit zeitlich befristet. Aus dieser Befristung folgen häufig befristete Arbeitsverträge für das Personal, was zu vielen Personalwechseln führt (vgl. Thiel 2017, S. 32).

Weiteres Konfliktpotenzial birgt der Umstand in sich, dass sich die Leistung in der Regel ausschließlich auf das Kind bezieht, für das die Hilfe beantragt wurde.⁶ Die Fokussierung der Schulbegleitung auf das zu begleitende Kind sorgt für eine Exklusivität der Beziehung zwischen ihr und dem Kind, welche zum Hemmnis für Mitschüler*innen hinsichtlich der Kontaktaufnahme werden kann. So zeigt die US-amerikanische Studie von Broer, Doyle und Giangreco (2005), dass die

6 Eine Ausnahme stellen die sogenannten Poollösungen dar, in denen die Schulbegleitungen für mehrere Kinder zuständig sind.

betreuten Schüler*innen sich durch die Schulbegleitung eingeschränkt und gehemmt in den Kontakten fühlen. Der Aufbau altersgemäßer Freundschaften wird durch diese Art der Schulbegleitung demnach erschwert (vgl. Lübeck 2020).

Welche Auswirkungen es auf die soziale Teilhabe der Schüler*innen hat, wenn eine (meist) nicht pädagogisch qualifizierte Kraft sie betreut und den Großteil des Tages mit dem Kind verbringt, haben auch verschiedene deutsche Studien untersucht. Insgesamt zeigt sich dabei ein sehr heterogenes Bild bezüglich des Zusammenhangs von Schulbegleitung und sozialer Teilhabe von Kindern mit SPF. Jerosenko (2019) kommt zu dem Schluss, dass Kinder mit einer Schulbegleitung integrierter sind als Kinder ohne eine Schulbegleitung. Lindmeier und Ehrenberg (2019) sowie Ehrenberg und Lücke (2017) stellen hingegen einen möglichen negativen Einfluss auf die soziale Integration durch die Schulbegleitung fest: Die Präsenz der Schulbegleitung könne ihnen zufolge die Interaktion zwischen Kindern verändern. Ihre Anwesenheit kann beispielsweise dazu führen, dass sich die Mitschüler*innen durch die Schulbegleitung kontrolliert fühlen (vgl. ebd., S. 148). Laut Ehrenberg und Lücke (2017) können sich Mitschüler*innen durch die Schulbegleitung benachteiligt fühlen, was vor allem mit der Exklusivität der Unterstützung begründet wird. Das Erleben der Bevorzugung eines Kindes kann schließlich zu Neid und Missgunst führen, sodass die Unterstützung durch die Schulbegleitung einen stigmatisierenden Charakter bekommt. Die Autoren plädieren deshalb für das Poolmodell als alternative Lösung (vgl. ebd., S. 43).

Welche Auswirkungen die Präsenz einer Schulbegleitung auf die schulischen Leistungen hat, wurde ebenfalls in der englischen DISS-Studie (Deployment an Impact of Support Staff) untersucht.⁷ Ein zentraler Befund der Studie verweist auf den negativen Zusammenhang zwischen der Förderung durch das Assistenzpersonal und den akademischen Leistungen bzw. der fachlichen Entwicklung der Kinder in den Fächern Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften.

„The more support pupils received over the year, the less progress they made“
(Blatchford et al. 2009, S. 8)

Es besteht die Vermutung, dass Schulbegleitungen eher ergebnisorientiert vorgehen und die Fertigstellung einer Aufgabe mehr betonen als den Prozess der Bearbeitung. Lehrkräfte hingegen zeigten in der Analyse einen stärker prozessorientierten Ansatz. Weiterhin erhöht die ständige Hilfe das Risiko, dass die

7 Berücksichtigt werden muss bei der Bewertung dieser Studien die unterschiedliche Operationalisierung und Definition von sozialer Integration bzw. sozialer Teilhabe und das jeweilige Verständnis von SPF. In einigen Studien wird der sonderpädagogische Förderbedarf von Außenstehenden nur eingeschätzt (vgl. Krull, Wilbert/Hennemann 2014), bei manchen liegt ein diagnostizierter SPF vor (vgl. Huber 2008; Schwab 2018). Andere Studien begutachten darüber hinaus spezifische Förderschwerpunkte (vgl. Lozano/Neff 2015), sodass es nicht einfach ist, die Studien zu vergleichen.

Kinder sich zunehmend auf die Hilfe verlassen, was der Entwicklung zur Selbstständigkeit im Wege stehen kann (vgl. Lübeck 2020).

Neben den Konflikten, die die Schulbegleitung bzw. Einzelfallhilfe für die einzelnen Schüler*innen mit sich bringt oder bringen kann, zeigt sich auch auf der Verwaltungsebene der Kommune Kritik an dieser Form der Hilfe. Seit 2008 steigt zwar die Anzahl der Eingliederungshilfen kontinuierlich an, doch es mehren sich die Zweifel, ob dieses Modell tatsächlich inklusionsfördernd ist. So werden derzeit innerhalb vieler Kommunen alternative Konzepte entwickelt, wie Schüler*innen mit Behinderungen besser unterstützt werden können. Meist werden diese Konzepte unter dem Begriff *Poolmodell* zusammengefasst (vgl. Bezirksregierung Münster 2019).

3 Das Poolmodell – Eine Chance für Inklusion

Beschäftigt man sich aktuell mit dem Thema Inklusion, so stößt man, wie in Kapitel 2 bereits angedeutet, immer häufiger auf das Modell der *Poollösung*. An Schulen in ganz Deutschland wird dieses Modell derzeit als Alternative zu den einzelfallbasierten Eingliederungshilfen eingesetzt, um Kindern mit (drohender) Behinderung den Besuch an Regelschulen zu ermöglichen. Seit dem 01. Januar 2020 besteht mit § 112 Abs. 4 SGB IX auch eine Rechtsgrundlage für das sogenannte *Poolen*. Die Schulbegleitung als Eingliederungshilfe kann demnach an mehrere (leistungsberechtigte) Schüler*innen gemeinsam erbracht werden.

Einfach formuliert, weicht im Poolmodell die Individualleistung der Eingliederungshilfen der Bündelung von Bedarfen der Kinder in einer Klasse oder Schule. Schulbegleiter*innen betreuen im Poolmodell also nicht nur ein Kind, sondern mehrere Kinder. Je nach Ausgestaltung können auch Kinder ohne formal diagnostizierten Förderbedarf begleitet werden. Warum die Poollösung vielleicht einen inklusiveren und ggf. auch praktikableren Weg ermöglicht, soll in diesem Kapitel diskutiert werden.

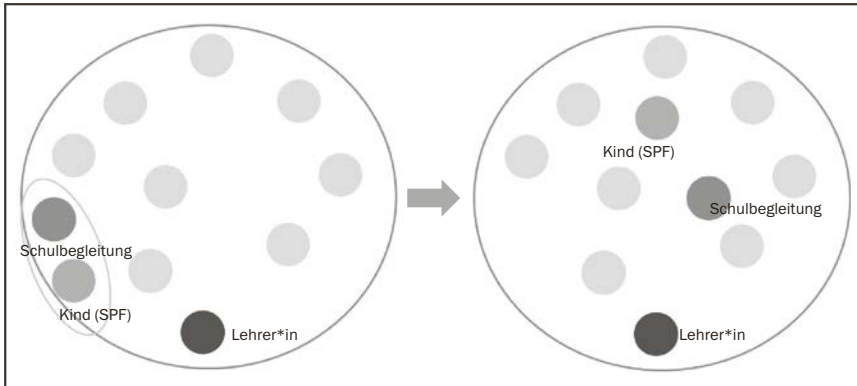
Was meinen wir, wenn wir von Poollösungen sprechen?

Im Gegensatz zur Einzelfallhilfe, werden im Rahmen einer Poollösung mehrere Kinder betreut. Mit diesem Ansatz soll u. a. die Sonderstellung der Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf zwar (prinzipiell) erhalten, aber abgemildert praktiziert werden.

Was bedeutet das konkret für den Klassenraum bzw. den Klassenverbund? Die Schulbegleitung hält sich im Poolmodell nicht mehr permanent neben einem betreuten Kind auf und markiert oder „besondert“ es, sondern unterstützt (zumindest prinzipiell) mehrere oder sogar alle Kinder einer Klasse, sodass (je nach Thema, Anlass und Kind) die zusätzliche Hilfe zum „Normalfall“ wird und mehreren bzw. allen im System einer Klasse nutzt.

Antrieb für den Einsatz von Poollösungen sind neben den in Kapitel 2 aufgezeigten Stigmatisierungsrisiken bzw. -effekten auch die gestiegenen Ausgaben für Schulbegleitung (vgl. Fegert et al. 2016, S. 92). Die Kosten sollen durch die Zusammenlegung von Leistungen für Bedarfe verringert werden. In der Regel

Abb. 1: Von der Einzelfallhilfe zum Poolmodell



werden Poollösungen pauschal finanziert. Das Wunsch- und Wahlrecht der Hilfeberechtigten (§ 5 Abs. 2 SGB VIII, § 9 SGB IX) wird damit auf die Wahl der Schule mit dem dort vorhandenen Infrastrukturangebot begrenzt. Es kann i. d. R. weder die Unterstützung durch eine*n bestimmte*n Schulbegleiter*in im Poolmodell beansprucht werden noch eine stetige 1:1-Betreuung. Eine Chance wird darin gesehen, dass das Modell der Entwicklung von starken Abhängigkeiten zwischen Schulbegleitung und Kind entgegenwirken kann (vgl. Deutscher Verein 2016, S. 8). Zu den weiteren Vorzügen wird gezählt, dass die Eltern von der Bürokratie und der Antragstellung entlastet werden. Ferner erlangen die Schulbegleitungen mehr Sicherheit bezüglich ihrer Anstellung und können stärker in das schulische Kollegium eingebunden werden (vgl. Lübeck 2019, S. 248). Auch die Schule erlangt mehr Planungssicherheit (vgl. Deutscher Verein 2016, S. 9).

Für die Gestaltung von Poolmodellen existiert bislang keine einheitliche Handhabung (vgl. Kißgen et al. 2019, S. 25). Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die Einführung und Durchführung des Poolmodells meist Aufgabe des Trägers der Inklusionshilfen ist. Zum anderen beeinflussen die infrastrukturellen Begebenheiten der Kommune, aber auch der jeweiligen Schule, die konkrete Umsetzung des Modells (vgl. Thiel 2017). Es kann zwischen *zusammengefassten Einzelfallhilfen* (eine Schulbegleitung betreut mehrere Schüler*innen) und *infrastrukturellen Angeboten* (ein festes Stellenbudget fließt in ein Gesamtkonzept der Förderung ein) unterschieden werden. Einen Vergleich der *einzel-fallbasierten Schulbegleitung* mit *zusammengefassten Einzelfallhilfen* und Pool-lösungen als *infrastrukturelles Angebot* zeigt die nachfolgende Tabelle im Überblick:

Tab. 1: Überblick über Poolmodelle in Anlehnung an die Arbeitshilfe zur Zusammenarbeit von Jugendämtern und Schulen im Kontext von Eingliederungshilfen gemäß § 35a SGB VIII und (sonder-)pädagogischer Förderung der Bezirksregierung Münster (2019, S. 25)

	einzelfallbasierte Schulbegleitung	Zusammenlegung von Einzelfallhilfen	Infrastrukturelle Angebote
Antrag nötig?	Ja. Antrag auf Hilfe gem. § 35a SGB VIII oder § 104 Abs. 2 und 3 SGB IX	Ja. Antrag auf Hilfe gem. § 35a SGB VIII oder § 104 Abs. 2 und 3 SGB IX, Zusammenlegung der Hilfen gem. § 112 Abs. 4 SGB IX	i. d. R. Nein Angebot außerhalb des individuellen Sozialleistungsrechts des SGB VIII bzw. SGB IX
Zielgruppen und Ressourcenaufteilung	Einzelfallbetreuung eines*r Leistungsberechtigten*r	Eine Schulbegleitung für zwei oder mehr leistungsberechtigte Schüler*innen	i. d. R. alle Beteiligten in der Schule/Klasse. Das gesamte oder große Teile des Systems erhalten Unterstützung, insbesondere diejenigen mit besonderem Förderbedarf
Gesetzliche Grundlage	§ 35a SGB VIII	§ 35a SGB VIII Bei Beteiligung des Sozialamtes durch § 53 SGB XII	§ 74, 77 SGB VIII
Einbezug von Kooperationspartnern durch Jugendamt (ggf. auch Sozialamt)	Anbieter von Leistungen der Jugendhilfe, der Schulbegleitungen einstellt	Anbieter von Leistungen der Jugendhilfe (und ggf. Sozialhilfe), der Schulbegleitungen einstellt Ggf. kommunales Sozialamt, wenn Schüler*innen mit körperlicher/geistiger Behinderung einbezogen werden	Anbieter von Leistungen der Jugendhilfe, der Schulbegleitungen einstellt Schulaufsicht OGS Ggf. kommunales Sozialamt Ggf. spezifische Beratungsstellen
Finanzierung	Einzelfall-Abrechnung	Einzelfall-Abrechnung	Budget-Finanzierung (mit/ ohne Beteiligung von Kooperationspartnern): auch möglich über eine (Teil-)Finanzierung aus der Inklusionspauschale (Landtag NRW, 2014)
Vorteile	Individuell zugeschnittene Hilfe	Weniger Erwachsene in der Klasse, Zentrierung der Hilfen auf (wenige) bestimmte Kinder	i. d. R. gemeinsame, multiprofessionelle Konzeptentwicklung, was die Akzeptanz und die Wirkung erhöht, Konstanz, Entstigmatisierung