

Schulassistentz

Motor oder Bremsklotz für eine inklusive Schulentwicklung?

Julie Melzer¹

Zusammenfassung

Im Kontext eines auf Inklusion ausgerichteten bildungspolitischen Veränderungsprozesses wird auch im österreichischen Bildungssystem vermehrt Schulassistentz eingesetzt. Die regional recht unterschiedlich ausgestaltete Maßnahme kann beschrieben werden als eine niederschwellige Unterstützungsleistung für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen im schulischen Kontext. Der folgende Artikel geht der Frage nach, inwieweit Schulassistentz eine inklusive Schulentwicklung eher fördert oder hemmt.

School Assistance

Engine or drag in inclusive school development

Abstract

In the context of an inclusion-oriented process of change in education policy, school assistance is becoming increasingly important in the Austrian educational system. The regionally quite different measure can be described as a low-threshold support work for children and adolescents with special needs in a school context. The following article examines the extent to which this support work either promotes or inhibits inclusive school development.

Schlüsselwörter:

Schulassistentz
Effekte und Risiken
Inklusive Bildung

Keywords:

School assistance
Effects and risks
Inclusive education

1 Einleitung

Die paraprofessionelle Rolle der Schulassistentz gewinnt auch im österreichischen Bildungssystem zunehmend an Bedeutung (Prammer-Semmler, 2017, S. 9). Eingeführt wurde die Unterstützungsleistung im deutschsprachigen Raum Ende der 1980er Jahre, um Kinder mit zugewiesenem Förderbedarf in Sonderschulen bzw. integrativen Schulversuchen in alltagspraktischen Situationen zu unterstützen bzw. den Unterrichtsbesuch überhaupt zu ermöglichen (Böing, 2017, S. 19).

In Verbindung mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und der Selbstverpflichtung zur Weiterentwicklung schulischer Inklusion wird die Assistenzleistung für Kinder und Jugendliche mit Behinderung zu einer verstärkt nachgefragten Personalressource an deutschen und österreichischen Regelschulen (z. B. Bacher, Pfaffenberger & Pötschko, 2007; Dworschak, 2012b; Lübeck, 2016; Meyer, 2017).

“With pressure from parents, who want to ensure that their children are adequately supported, and general educators, who want to make sure they and their students are adequately supported, the use of special education instructional assistants has become a primary mechanism to implement more inclusive schooling practises.” (Giagreco et. al, 1997, S. 8)

¹ Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt am Wörthersee.
Korrespondierende Autorin. E-Mail: julie.melzer@aau.at

Salopp formuliert könnte man sagen, dass der „Schulbegleiter-Hype“ (Dworschak, 2012b, S. 23) nun auch bei uns angekommen ist. Damit einher geht ein gesteigertes wissenschaftliches Interesse am Thema (Lübeck & Demmer, 2019, S. 11-15), das den kritischen Diskurs darüber einschließt, ob diese Maßnahme inklusive Schulentwicklung eher vorantreibt oder hemmt.

2 Was ist Schulassistenz und wer leistet sie?

Trotz einiger Unterschiede hinsichtlich ihrer Ausgestaltung (rechtliche Verankerung, Antragsverfahren, Konzeption, Pool-Lösung versus 1:1-Begleitung etc.) lässt sich Schulassistenz im Wesentlichen als niederschwellige Unterstützungsleistung für Kinder und Jugendliche mit körperlicher, geistiger oder seelischer² Behinderung im schulischen Kontext beschreiben.

Schulassistentinnen und Schulassistenten – im deutschsprachigen Raum oft auch als Schulbegleitungen oder Integrationshelferinnen und Integrationshelfer bezeichnet (Laubner, Lindmeier & Lübeck, 2019; Lindemann & Schlarmann, 2016) – kommen nach Dworschak (2014, S. 214-215) dann zum Einsatz, wenn ein Kind einen besonderen Betreuungsbedarf hat, dem die Schule so im Rahmen ihrer Möglichkeiten nicht gerecht werden kann. Dieser Betreuungsbedarf kann auf ganz verschiedenen Gebieten vorliegen. Dazu zählen die Bereiche Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinische Versorgung und/oder Alltagsbewältigung. Schulassistentinnen und Schulassistenten sollen durch Unterstützung bei alltäglichen Anforderungen und bei der Basisversorgung, Hilfen zur Mobilität, Ermutigung, emotionale Stärkung und Unterstützung bei der Kommunikation dazu beitragen, dass der Schüler oder die Schülerin den Schulalltag besser und möglichst selbstständig bewältigen kann.

Recht einhellig wird in den jeweiligen Vorgaben dabei klargestellt, dass Schulassistentinnen und Schulassistenten keine „Zweitlehrer“ (VbB, 2012, S. 3) sind. So wird auch im Steiermärkischen Behindertengesetz vom 10.2.2004 explizit darauf verwiesen, dass unter Hilfe bei der Schulbildung die Übernahme von Kosten für den behinderungsbedingten Mehraufwand verstanden wird, der sich bei der Pflege und Betreuung – mit der Ausnahme von pädagogischen Leistungen – ergibt. Dementsprechend wird Schulassistenz von Personen unterschiedlicher Quellberufe (Prammer-Semmler, 2017, S. 9) und zu einem guten Teil ohne pädagogische, medizinische oder pflegerische Ausbildung geleistet (Geist, 2019, S. 50-63; Dworschak, 2017).

Schulassistentinnen und Schulassistenten haben im Regelfall mehrere Vorgesetzte. Sie sind bei einem Rechtsträger angestellt, sind einer Schulleitung unterstellt und den Lehrkräften hierarchisch untergeordnet (Prammer-Semmler, 2017, S. 11). Die Anstellungsverhältnisse von Assistenzpersonen sind prekär und zeichnen sich durch unsichere Arbeitsverhältnisse aus (ebd., S. 9). Das Einkommen der Begleitpersonen ist in der Regel gering und nicht existenzsichernd (Herz, Meyer & Liesebach, 2018, S. 3).

3 Hypothesen zur Entstehung des „Schulassistenz-Hypes“

Hinweise zur Erklärung des rasanten Anstiegs von Schulassistenz in Regelschulen lassen sich in den Verfahren zur Feststellung des individuellen Hilfebedarfs finden, in welchen die Autorin als Sachverständige eingesetzt ist. Um ihnen die Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen, kann für Kinder und Jugendliche gemäß §7 des Steiermärkischen Behindertengesetzes vom 10.2.2004 eine individuelle Betreuungsperson beantragt werden.³ Der zuständigen Bezirkshauptmannschaft steht es frei, im Rahmen des Bewilligungsverfahrens zur Einschätzung bezüglich Notwendigkeit und Ausmaß der Einzelfallhilfe den iHB-Sachverständigendienst einzubeziehen.

Eltern als Expertinnen und Experten für ihr Kind begründen ihren Antrag der Erfahrung der Autorin als Gutachterin zufolge vor allem mit der Ermöglichung von individuellen Lernprozessen und -fortschritten und der Unterstützung bei der sozialen Integration. Dabei wird von den Erziehungsberechtigten vermutlich antizipiert,

² Die deutsche Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters definiert (drohende) seelische Behinderung als eine durch intensive, auch längerfristige ambulante, teilstationäre und/oder stationäre medizinische, insbesondere kinder- und jugendpsychiatrische Behandlung nicht vollständig behebbare Beeinträchtigung des seelischen Befindens, der familiären, sozialen, vorschulischen, schulischen und beruflichen Integration (Hopp, 2012).

³ Abgesehen von ihrer Definition als nicht-pädagogische Unterstützung im genannten Gesetz liegen in der Steiermark keine Richtlinien bezüglich Inhalt und Ziel der Schulassistenz vor.

dass diese passgenaue Förderung womöglich im „Schonraum“ Sonderschule, nicht aber in der Regelschule geleistet werden kann.

Schulen wiederum betonen, nicht genügend Ressourcen zu haben, um Kinder mit erhöhtem Förderbedarf ihren Bedürfnissen entsprechend zu begleiten, ohne den Rest der Klasse bzw. den Lehrplan zu vernachlässigen. Bei Verhaltensauffälligkeiten wird häufig auch auf den Druck von anderen Eltern verwiesen und auf die Tatsache, dass es bei Selbst- oder Fremdgefährdung jemanden brauche, der dem Kind ein Time-Out ermögliche. Gerade wenn Kinder zu dissozialem Verhalten neigen, wird ihnen von Lehrerinnen und Lehrern keine Unterrichtszeit ohne Assistenz zugetraut, ungeachtet sonstiger schulischer Ressourcen (Teamteaching, Anwesenheit der Sonderpädagogin/des Sonderpädagogen).

Demgemäß bringen auch Lübeck und Demmer (2019, S. 16) die Verbreitung von Schulassistenten damit in Verbindung, dass Regelschulen die Chance ergreifen, das Personal im Klassenzimmer aufzustocken, um die „neue“ Heterogenität zu bewältigen. Ein legitimer Ansatz, wie es scheint. Nimmt man hinzu, dass der Einsatz von Schulassistentinnen und Schulassistenten in vielen Fällen zur Zufriedenheit der Akteurinnen und Akteure verläuft (z.B. Zauner & Zwoster, 2014), könnte damit die ideale Lösung für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems gefunden sein. Tatsächlich birgt die Maßnahme aber bedeutende Risiken.

4 Kritische Aspekte der Schulassistenten

4.1 Be-Hinderung von Peer-Kontakten

In den Erhebungsbögen zur Beantragung von Schulassistenten wird immer wieder angeführt, dass das betreffende Kind, um sich (schulisch) gut zu entwickeln eine „eigene konstante Bezugsperson“ brauche. Tatsächlich ergeben sich vor allem durch 1:1-Betreuungen im schulischen Kontext oft enge Beziehungen zwischen Assistent/in und Kind. So berichten ehemalige Schülerinnen und Schüler, die als Kinder von einer Assistentin/einem Assistenten begleitet wurden, in der amerikanischen Studie von Broer, Doyle und Giangreco (2005) von großer Nähe zwischen ihnen und ihren Betreuungspersonen. In manchen Fällen nahm diese Nähe aber auch einengende Ausmaße an. „It feels like I am being babysat from class to class“, bringt es ein Proband auf den Punkt (ebd., S. 424).

Insbesondere stark nähebetonte Beziehungen zwischen Assistent/in und Kind werden in ihrer Exklusivität schnell mit der Beziehung zwischen Mutter und Kind verglichen (Ehrenberg & Lücke, 2017). Für die Interaktion mit Peers bleibt diese Wahrnehmung nicht folgenlos. Teilnehmende der Befragung von Broer et al. (2005, S. 421) berichten entsprechend, dass sich ihre Freundschaften vor allem auf die Assistentkraft und die anderen Schülerinnen und Schülern mit Behinderung bezogen; darüber hinaus hatten die wenigsten signifikante soziale Beziehungen: „That’s why I didn’t have any best friends or a girlfriend in high school because I had a mother on my back“ (ebd.).

Dem – der Erfahrung der Autorin entsprechend – häufig formulierten Anliegen von Eltern und Schulen der Förderung von Gleichaltrigenkontakten diametral entgegengesetzt, finden sich also empirische Hinweise eines möglichen nachteiligen Einflusses der Assistenzleistung auf die Interaktionen mit Peers. Malmgren, Causton-Theoharis und Trezek (2005) fanden in ihrer Studie heraus, dass sich die Interaktionsrate bei Schülerinnen und Schülern deutlich reduziert, sobald Schulassistenten zum Einsatz kommt. „The presence of a paraprofessional may present both a physical and symbolic barrier, a ‚bubble‘ of sorts, that interferes with the relationships of students with disabilities“ (Malmgren & Causton-Theoharis, 2006, S. 310).

Für Peers wichtige „Aktivitäten, wie der Austausch von Geheimnissen, Gespräche über intime Dinge, das Brechen von Regeln, werden unter den Augen der erwachsenen Assistenzperson erschwert“ (Ehrenberg & Lücke, 2017, S. 37). Die Anwesenheit in Interaktionssituationen impliziert ein Kontrollieren sowie eine Tendenz zu sozial erwünschtem Verhalten seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler. Eine Assistenzperson kann dem Kind zwar durch entsprechende Anleitung und Begleitung soziale Kontakte ermöglichen, gleichzeitig aber symmetrische, reziproke und freiwillige Interaktion verhindern.

In der Interaktion mit Peers erleben Kinder nach Auerbach et al. (2013, S. 37) ihre Unterschiedlichkeit sehr deutlich. Sie werden mit der Realität konfrontiert, dass jemand anders begabter, größer oder älter ist als sie selbst, und müssen lernen, damit einen Umgang zu finden. Dass Kinder dafür einen Raum ohne ständige Erwachsenenpräsenz bekommen, stellt einen wichtigen Beitrag zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Bildung dar. Peer-Einflüsse durch Hilfestellungen, Buddysysteme, Freundschaft oder Feedback bilden entsprechend auch einen wesentlichen Erfolgsfaktor schulischen Lernens (Hattie, 2009, S. 186-188).

Peer-Kontakte schließen auch Streit und Konfliktsituationen ein. Auch diesbezüglich ist Schulassistenten ambivalent zu sehen:

„Einerseits kann sie insbesondere bei Schüler/innen mit herausforderndem und latent grenzüberschreitendem Verhalten eine wichtige Schutzfunktion erfüllen mit dem Ergebnis einer (präventiven) Kontrolle der sozialen Situation. Andererseits kann das intervenierende Verhalten auch Entwicklungen jugendlicher Emanzipierungsprozesse und sich darin manifestierenden Solidarisierungsprozessen in sozialen Situationen der inszenierten Auseinandersetzung hemmen und den Schüler/innen die Möglichkeit nehmen, adäquates, problemlösendes Verhalten in Konfliktsituationen zu lernen.“ (Böing & Köpfer, 2019, S. 134)

4.2 Eine Hilfe, mit der Tendenz Hilfebedarf zu zementieren

Ein weiteres Risiko, das Schulassistenten birgt, besteht, wenn der Begriff des Helfens weder im Rahmen einer Ausbildung noch im alltäglichen Tun reflektiert wird. Sehr schnell kann aus einer als Unterstützung angelegten Leistung so ein Bedienen des Kindes werden (Prammer-Semmler, 2017, S. 13).

Das begleitete Kind verlässt sich zunehmend auf die ihm erteilte Hilfe, sodass die Selbständigkeitsentwicklung unterlaufen wird und Hilfeabhängigkeit entsteht. Wolff (1990) hat das in der Fachliteratur als Hilfeparadoxon beschrieben. Hilfe kann auch immer zur Nicht-Hilfe im negativen Sinne führen, das heißt zur Abhängigkeit der Klientinnen und Klienten von den Helferinnen und Helfern. In eine ähnliche Richtung weist das von Seligman (1999) stammende Konzept der „erlernten Hilflosigkeit“: Durch längere Phasen fehlenden Selbstwirksamkeitserlebens engt sich das Verhaltensrepertoire des betreffenden Menschen dahingehend ein, dass er Situationen nicht bewältigen kann, obwohl dies rein objektiv betrachtet möglich wäre.

Als problematisch ist in diesem Zusammenhang die von Schulen als Bedarf genannte Unterstützung bei der Arbeitsorganisation zu werten, vor allem wenn keine körperliche Behinderung besteht. Darunter werden in rund einem Drittel der Autorin vorgelegten Erhebungsbögen Hilfeleistungen beim Her- und Wegräumen von Schulsachen, das Ordnung-Halten am Schreibtisch oder die Mitschrift von Hausaufgaben genannt. Werden diese basalen Tätigkeiten, deren Erlernen eine Grundvoraussetzung für Teilhabe am unterrichtlichen Geschehen ist, nicht in absehbarer Zeit erlernt, sondern von der Schulassistenten geleistet, so kann wohl kaum von einer entwicklungsorientierten, fördernden Hilfe gesprochen werden.

Ziel der Schulassistenten muss vielmehr die Hilfe zur Selbsthilfe sein (Montessori zit. nach Macdonald, 2007, S. 230), und damit letztlich, dass sich die Begleitperson im Laufe des Fortschritts der Hilfe überflüssig macht, und der junge Mensch zunehmend selbständig im schulischen Umfeld zurechtkommt (Lübeck, 2019, S. 72). Als nicht gerade dienlich sind in diesem Zusammenhang Rahmenbedingungen zu bezeichnen, in denen Schulassistenten als Einzelfallhilfe gewährt und ein konkretes Beschäftigungsverhältnis damit verbunden ist. Mit fortschreitender Zielerreichung schwebt über der Assistentin/dem Assistenten damit das Damoklesschwert der Reduktion ihrer/seiner Wochenstundenverpflichtung bzw. überhaupt der Beendigung ihres/seines Arbeitsverhältnisses. Neben einer möglichen Gewöhnung der Schule an den Support im Klassenzimmer mag das mit zu den Gründen gehören, warum in Anträgen zur Schulassistenten, die jährlich im Rahmen einer Einzelfallhilfe durch die Autorin geprüft werden, eher um Erhöhung als um Senkung der Stunden angesucht wird.

Abgesehen vom Risiko der Hilfeabhängigkeit orten Radford et al. (2012) eine Tendenz von Schulbegleitungen, bei Schwierigkeiten sofort helfend einzugreifen, womit den begleiteten Kindern für ihre Entwicklung wichtige Erfahrungen von Selbstwirksamkeit sowie der Erwerb von Frustrationstoleranz und ein bewusster Umgang mit Fehlern verwehrt bleiben. Dieses Phänomen zeigt sich auch eindrucksvoll in der Studie von Broer et al.:

„The participant’s most common recollections included paraprofessionals intervening while the student was still attempting to complete their work ... The most common recollection across study participants was that often the paraprofessional was doing the work for them. ‚I didn’t even have to do anything. She pretty much did it all for me! Another responded summarized the paraprofessionals’ strategy for keeping up with class this way: ‚I guess I pretty much got the stuff completed by the paraprofessional and put my name on it.‘“ (Broer et al., 2005, S. 424)

Die Notwendigkeit der Unterstützung durch eine Betreuungsperson ist idealerweise in jeder Situation immer neu zu prüfen (Blasse, 2019, S. 111), um die Selbständigkeitsentwicklung der einzelnen Schülerin/des einzelnen

Schülers nicht zu unterlaufen. Das gilt umso mehr, wenn es sich um basale Hilfestellungen bei nicht-körper- oder sinnesbehinderten Kindern handelt. Die Jacke in die Hofpause nachtragen, Bücher aus dem Fach holen, Ordnung in der Schultasche schaffen – all diese Tätigkeiten können leicht auch verwöhnenden Charakter bekommen und den Hilfebedarf eher zementieren als reduzieren.

4.3 Deprofessionalisierung der Bildung

Eine weitere Auswirkung engmaschiger Begleitung von Assistenzkräften ist die Abnahme von Interaktionen zwischen Lehrkraft und begleitetem Kind. Giangreco, Edelman, Luiselli und MacFarland (1997, S. 10) konnten in ihrer Studie eine klare Tendenz von Lehrkräften herausarbeiten, ihre Verantwortung für Kinder mit Behinderung an die Schulassistenten abzugeben. „Involvement by the teachers that did occur most often was limited to greetings, farewells, and occasional praise“ (ebd.). Eine Schulassistentin an einer deutschen Regelschule beschreibt das wie folgt:

„Mir fehlte halt speziell bei der Schülerin, die ich betreue [...], der Lehrer-Schüler-Kontakt. Also es war dann ganz schnell so, ach Frau Jensch ist ja da, die macht das schon. Also die Schülerin war aber wirklich die einzige Schwermehrfachbehinderte in der Schule und in der Klasse, ..., sie konnte nicht lesen, nicht den Stift halten, gar nichts, und wenn's dann um's Lesen ging, dann hab ich mal die Lehrerin gefragt: ‚Hast du dir was für Meike überlegt?‘ – ‚Öh ja, pf, nee also, hm‘, so. Also das fand ich dann immer so schade weil, da wird dann ganz schnell, weil wir ja dann da sind, der Schüler so'n bisschen vergessen.“ (Lübeck, 2016, S. 48)

Die Lehrkraft delegiert in diesem Fall also ganz klar den Bildungsauftrag an die Betreuungsperson. Zwar dürfen Schulassistentinnen und Schulassistenten gemäß administrativ-programmatischer Vorgaben nicht pädagogisch unterrichtlich tätig werden. Diese Forderung scheint jedoch in der Praxis kaum eine Rolle zu spielen. In der Studie von Dworschak (2012b, S. 87) geben 92 % der Schulassistentinnen und Schulassistenten an, das von ihnen begleitete Kind in 1:1-Situationen nach fachlicher Anleitung zu fördern. Außerdem plant rund die Hälfte Sequenzen für die Einzelförderung oder bereitet sogar eigene Schulmaterialien vor. Ähnliche Zahlen liefern Henn et al. (2014, S. 401): Hier geben 80 bis 90 Prozent der befragten Schulassistentinnen und Schulassistenten an, das Kind im Unterricht praktisch zu unterstützen und es zur Teilnahme am Unterricht zu motivieren (2014, S. 401). Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen Bacher et al. (2007, S. 121-122) für Oberösterreich.

Abgesehen davon lässt sich grundsätzlich hinterfragen, ob es nicht-pädagogisches Handeln in einem pädagogischen Setting überhaupt gibt (Lübeck, 2019, S. 69). So wenig sinnvoll und möglich eine klare Unterscheidung von pädagogischen und nicht-pädagogischen Tätigkeiten im Kontext Schule aber auch sein mag, so problematisch erscheint eine gänzliche Vermischung bzw. die Übertragung pädagogisch-unterrichtlicher Bereiche an Schulassistentinnen und Schulassistenten (Lübeck & Temmer, 2019, S. 21). Auf längere Sicht birgt sie das Risiko eines Verdrängungsprozesses von Qualifizierten durch weniger Qualifizierte mit schlechterer arbeitsrechtlicher Absicherung und geringerer Bezahlung (Bacher et al., 2007, S. 128) bzw. eine Deprofessionalisierung der Bildung von Kindern mit Behinderung (Lübeck, 2016, S. 48).

Das Unterrichten pädagogisch anspruchsvoller Schülerinnen und Schüler wenig bis gar nicht qualifizierten Fachkräften zu überlassen, erscheint besonders auch bei Kindern und Jugendlichen mit selbst- und fremdgefährdendem Verhalten bedenklich. „Ironically,“ schreiben Giangreco et al. (1997, S. 12), „experienced professionals who said things like, ‘We do not have trainings to work with these high need kids’ turned over the education of the most challenging students to instructional assistants, many of who were high school educated, had no previous classroom experience, and had minimal training.“

Wenig nachvollziehbar ist auch, dass Gesetze in diesem Zusammenhang mit unterschiedlichem Maß messen. Herrscht zum Beispiel in der Kinder- und Jugendhilfe ein klares Fachkräftegebot (z. B. StKJHG-DVO vom 19. 12. 2013⁴) ist es zulässig, dass Kinder mit emotionalen und sozialen Störungen im Kontext der Schule von unqualifiziertem Hilfspersonal betreut werden. Besonders kritisch erweist sich diese Tatsache dann, wenn – was in der Autorin vorgelegten Erhebungsbögen immer wieder als Aufgabe der Schulassistenten formuliert wird – Schulassistentinnen und Schulassistenten bei Flashbacks und Impulsdurchbrüchen der Kinder mit ihnen aus der Klasse oder in Time-out-Räume geschickt werden. Der professionelle Umgang mit Gewalt und Aggression erfordert aber eine Vielzahl von Kompetenzen – theoretisches Wissen ist nur eine davon. „Für das Klientel der

⁴ Verordnung der Steiermärkischen Landesregierung vom 19. Dezember 2013, mit der das Steiermärkische Kinder- und Jugendhilfegesetz durchgeführt wird (Stmk. Kinder- und Jugendhilfegesetz-Durchführungsverordnung).

Erziehungshilfe – Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen – wird bestqualifiziertes, geschultes Fachpersonal gebraucht“ (Herz, Meyer & Liesebach, 2018, S. 14). Die geforderte Bereitstellung korrigierender Beziehungserfahrungen in der Arbeit mit diesen Jungen und Mädchen erfordert ein „Höchstmaß an pädagogischer Professionalität“ (Herz, Meyer & Liesebach, 2018, S. 4; Gahleitner, 2013, S. 47-48). Je problematischer nämlich die Situation mit Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer schwierigen lebensgeschichtlichen Ereignisse wird und sich in ausagierendem, als extrem störend empfundenem Verhalten zeigt, desto schwieriger wird es, die Ausgewogenheit von Nähe und Distanz in der Begleitung dieser Kinder aufrechtzuerhalten. Gerade die Exklusivität und Intensität von 1:1-Betreuungen ladet zu „massiv verstrickten Beziehungen“ (Herz, 2013) ein, die nur durch ein ausreichendes Maß an Reflexionskompetenz und -möglichkeiten einigermaßen in den Griff zu bekommen sind. Prammer-Semmler (2017) führt zur Verdeutlichung dieser Problematik ein Beispiel aus einer Videosequenz an:

„Ein ca. (8-jähriger) 8jähriger [sic] Schüler sitzt (auf dem) am [sic] Schoß einer Assistentin und kuschelt sich eng an sie. Aus der Geschichte des Schülers weiß man, dass er Gewalt in der eigenen Familie erlebt hat, von der Mutter verlassen wurde und zum Zeitpunkt des Videos bereits fremd untergebracht war. Die Assistentin streichelt den Rücken des Bubens und spricht leise mit ihm. Der Bub entspannt sich sichtlich, schmiegt sich enger an die Assistentin und man hört ihn leise ‚Mama‘ sagen. Das scheint die Assistentin zu überfordern. Sie nimmt den Schüler und setzt ihn ruckartig auf den leeren Sessel neben sich und wendet sich ab.“ (Prammer-Semmler, (2017, S. 15)

Die gut gemeinte Beziehungsgeste der Schulassistentin wird im beschriebenen Fall zu einem möglichen Verstärker dissozialen Verhaltens: Kinder und Jugendliche mit unsicheren oder desorganisierten Bindungsstilen können bei minimaler Zurückweisung mit heftigen emotionalen Anspannungszuständen reagieren (Schenk-Erni, 2014, S. 54), was die Auftrittswahrscheinlichkeit problematischer Verhaltenstendenzen, wie Weglaufen, verbale und körperliche Übergriffe etc. wiederum erhöht.

4.4 Ein Unterschied, der einen Unterschied macht

Ebenfalls zu bedenken sind die Effekte und Wirkungen von Schulassistenten in Bezug auf die Markierung oder Etikettierung von einzelnen Schülerinnen und Schülern als „besonders“ oder „anders“ (Blasse, 2019, S. 115). So stellt die Ermöglichung der Teilhabe am Regelschulunterricht durch Schulassistenten eine Anerkennung des Unterstützungsbedarfes dar. Gleichzeitig wird jedoch der besondere Status des Kindes betont und eine Differenz erzeugt (Böing & Köpfer, 2019, S. 144). In einer Gruppendiskussion unter Schulkindern wird dieses Differenzenerleben deutlich benannt:

„I: Aber wenn Tina [die Schulassistentin] nicht bei euch wär, würdet ihr das besser finden, wenn die nicht da wäre?

Jm: Ja, ja.

I: Was wäre dann besser?

Jm: Weil dann würde Tim mal sehen, wie er zurechtkommen würde, wenn er genauso normal wäre wie wir.“ (Lindmeier & Ehrenberg, 2019, S. 143)

Die Abhängigkeit von der Unterstützung einer erwachsenen Person entspricht nicht den Normvorstellungen eines Schulkindes (ebd.). Nicht die Beeinträchtigung, sondern die Tatsache der Unterstützung wird als Abweichung erfahren (ebd.). Die Gefahr der Stigmatisierung ist besonders dann groß, wenn die Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Begleitperson nicht kooperativ im Sinn einer gemeinsamen Verantwortung für die Beschulung des Kindes angelegt ist (Prammer-Semmler, 2017, S. 12) und sich die Unterstützungsmaßnahmen der Assistentin/des Assistenten exklusiv auf das begleitete Kind beziehen. Das umso mehr, als das begleitete Kind von den anderen separiert wird:

„the instructional assistant often physically separated the student with disabilities from the group by positioning him on the fringe of the group ... Instructional assistants reported that their positioning of the student allowed them to leave the activity whenever they chose. There was little evidence of fading prompts to decrease dependence and encourage students to respond to other people (e.g. school staff, peers).“ (Giangreco et al., 1997, S. 12)

Die Studie von Beck, Dworschak und Eibner (2010, S. 250) hat gezeigt, dass jede 5. Schülerin/jeder 5. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf weniger als die Hälfte der Unterrichtszeit in der Klassengemeinschaft integriert war. Auszeiten, weil das Kind durch die Gruppendynamik und Lautstärke in der Klasse überfordert ist, wie das beispielsweise im Zusammenhang mit der Diagnose einer Autismus-Spektrum-Störung immer wieder als Grund genannt wird, oder das wiederholte Verlassen der Klasse aufgrund von störendem Verhalten, haben klar exkludierendes Potential. Die Lehrkraft läuft Gefahr, die Schülerin/den Schüler aus ihrer pädagogischen Verantwortung zu geben und damit dem bereits beschriebenen Prozess der Deprofessionalisierung in der Beschulung dieser Kinder Vorschub zu leisten (Dworschak, 2012b, S. 26).

Gerade wenn Kinder aus disziplinarischen Gründen mit der Schulassistentin/dem Schulassistenten den Klassenraum verlassen müssen, wiederholt sich zudem die seelische Verletzung durch Unerwünschtheit und Ausschluss (Herz, Meyer & Liesebach, 2018, S. 12 f.), die diese Kinder in ihrer Biographie bereits allzu oft erfahren haben. Wiederholte Auszeiten aus dem Klassenverband können nicht zuletzt auch zu einer Zunahme problematischer Verhaltensweisen führen. Das passiert nicht nur durch die mit der Zurückweisung verbundenen möglichen Befeurung der Traumasymptomatik, sondern auch, wenn das begleitete Kind die Einzelkontakte als „Belohnung“ wertet („positive Verstärkung“) bzw. als willkommene Gelegenheit, sich „angemessenen Erwartungen“ zu entziehen (Herwig Thelen, persönliche Kommunikation, 11.1.2019).

5 Kann Schulassistenz per se überhaupt inklusiv sein?

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich: Schulassistenz als „Türöffner“ (Dworschak, 2012a, S. 420) für den Besuch der Regelschule birgt durchaus Risiken für eine gelingende Schulkarriere und die Selbständigkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung. Damit ist allerdings die Frage noch nicht beantwortet, ob Schulassistenz als Maßnahme per se als inklusiv bezeichnet werden kann.

Nach Hinz (2002) wird bei Inklusion von einer untrennbaren heterogenen Lerngruppe, und nicht von zweien ausgegangen. In diesem Sinn wird auch nicht nur (Nicht-)Behinderung beachtet, sondern viele Dimensionen der Heterogenität (Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, soziales Milieu ...). Inklusion folgt dem Grundsatz, dass es normal ist, verschieden zu sein, und ist der systemischen Perspektive verpflichtet (Hinz, 2002). Sie fordert im Bildungsbereich eine Anpassung des Schulsystems an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Bedarfe von Kindern und Jugendlichen.

Durch ein Verfahren der Vergabe von Schulassistenz als zusätzliche Leistung für betroffene Kinder wird klar die Entstehung zweier Gruppen gefördert: Kinder werden in ihrer Behinderung klassifiziert und kategorisiert und heben sich von den anderen „normalen“ Mitschülerinnen und Mitschülern ab. Das „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (Wocken, 2017, S. 8) beginnt und wird verstärkt durch ein Antragsverfahren, das stark defizitorientiert ist. Während im inklusiven Paradigma Vielfalt und Individualität betont und wertgeschätzt wird, muss für die Gewährung von Schulassistenz explizit dargelegt werden, warum sich das Kind in seinen Fähigkeiten von Gleichaltrigen negativ abhebt. Das Kind wird auf den schmalen Aspekt einer Diagnose und den damit verbundenen Zuschreibungen reduziert. Der Logik folgend: Je gravierender die vermeintlich behinderungsbedingte Einschränkung ist, desto eher wird ein positiver Bescheid erlassen, finden sich in den Erhebungsbögen von Schule und Eltern zum Antrag auf Schulassistenz, so die Erfahrung der Autorin, nicht nur akribische Aufzählungen von „Kinderfehlern“ (Mohr, 1969), sondern auch gesonderte Beilagen in Form einer Kopie von Klassenbucheintragungen oder eines ausführlichen Berichts über das Problemverhalten des betreffenden Kindes. Es ist naheliegend, dass diese Beschreibungen Labelingprozesse in Gang setzen, die bei Lehrkräften einem „entwicklungsorientierten Mindset“ (Dweck, 2018) und offenem pädagogischen Handeln eher entgegen stehen als dieses fördern dürften.

Das defizitorientierte Antragsverfahren und die enge personengebundene Zuweisung der Schulassistenz widersprechen dem Grundgedanken von Inklusion recht eindeutig. Auch das empirische Ergebnis, dass Schulassistenz in der Praxis häufig genutzt wird, um bei der zeitgerechten Erledigung von Arbeitsaufträgen notfalls durch Abnahme der Tätigkeiten zu unterstützen (Böing & Köpfer, 2019, S. 129-135), lässt sich mit den Idealen von Inklusion nicht vereinbaren. Statt dass sich die Regelschule an die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen anpasst, unterstützt Schulassistenz die Anpassung der Kinder und Jugendlichen an die Regelschule. Schulassistenz läuft damit Gefahr, als Instrument eines auf Homogenisierung und Outputorientierung angelegten Unterrichts funktionalisiert zu werden (Böing, 2017, S. 25).

6 Kritischer Ausblick

Ist Schulassistent ein Katalysator für Inklusion? Zweifelsohne hat die Unterstützungsmaßnahme vielen Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung als Türöffner für ihre Aufnahme in die Regelschule gedient und wird ihnen noch eine Weile als solche dienen. Trotz der beschriebenen unerwünschten Wirkungen von Schulassistent „scheint sie derzeit und für das kommende Jahrzehnt an unseren Schulen kaum wegzudenken“ (Dworschak & Lindmeier, 2019, S. 158). Eine Weiterentwicklung der Maßnahme ist daher dringend notwendig (z.B. Lübeck 2019, S. 246). Neben einer Anpassung des Qualifikationsniveaus der Schulbegleitungen an die Komplexität ihrer Aufgabe, zählt dazu aus Sicht der Autorin vor allem der Ansatz, 1:1-Betreuungen im Rahmen von Einzelfallhilfen immer mehr durch Poolmodelle zu ersetzen.

Gleichzeitig gilt es, nicht aus den Augen zu verlieren, dass der Einsatz von Assistentinnen und Assistenten „als Entwicklungspotential hin zu einer inklusiven Schule zu verstehen ist, und nicht etwa als gelungene Umsetzung selbiger“ (Lübeck, 2016, S. 50). Durch ihre gruppenbezogene Zuteilung erweist sich Schulassistent als Festschreibung der Differenz von Kindern *mit* und solchen *ohne* Behinderung. Näher am „Nordstern Inklusion“ (Boban & Hinz, 2014) ist Schule erst dann, wenn sie Heterogenität als Normalität betrachtet und sich der Herausforderung stellt, allen Schülerinnen und Schülern mit ihren verschiedenen Ausgangslagen und Lebensperspektiven bestmöglich gerecht zu werden.

Literatur

- Auerbach, M., Glänzel, H., Hartmann, A., Kasüschke, I., Koch, A., Wilke, A. & Witt, S. (2013). *Erweiterung des Konzepts der Privaten Elisabethstift-Schule für die Klassen 7-10. Gemeinschaftsschule für individuelle Lernförderung mit besonderer pädagogischer Prägung im gebundenen Ganztagsbetrieb*. Berlin: Unveröffentlichtes Konzept.
- Bacher, J., Pfaffenberger, M. & Pöschko, H. (2007). *Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/innen. Endbericht*. Verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/schulassistent_jugendliche_mit_foerderbedarf_ooe_2007.pdf [03.02.19].
- Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(7), 244-254.
- Blasse, N. (2019). *Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht*. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis*, 2. Auflage (S. 107-117). Weinheim, Basel: Beltz.
- Boban, I. & Hinz, A. (2014). *Der Nordstern Inklusion*. Verfügbar unter https://epub.uni-muenchen.de/13105/1/Dworschak_13105.pdf [03.02.19].
- Böing, U. (2017). „... und dann hab' ich das ruckzuck fertig gemacht. Zur Qualifizierung von Schulassistentinnen und -assistenten in an Inklusion orientierten Schulen – Impulse aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. *INKLUSION KONKRET, Schriftenreihe des BZIB, Band 2*, S. 19-27.
- Böing, U. & Köpfer, A. (2019). Schulassistent aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Assistenzerfahrung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis*, 2. Auflage (S. 127-136). Beltz Weinheim, Basel: Beltz.
- Broer, S. M., Doyle, M. B. & Giangreco, M. F. (2005). Perspectives of Students With Intellectual Disabilities About Their Experiences With Paraprofessional Support. *Council for Exceptional Children*, 71(4), S. 415-430.
- Dweck, C. (2018). *Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt* (2. Aufl.). München: Piper.
- Dworschak, W. (2012a). Schulbegleitung an Förder- und Allgemeinen Schulen. Divergente Charakteristika einer Einzelfallmaßnahme im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 36(10), 414-421.
- Dworschak, W. (2014). Schulbegleitung – Die richtige Unterstützungsmaßnahme für Schüler mit (geistiger) Behinderung zur Realisierung ihres Bildungsrechts an der allgemeinen Schule? In B. Kopp, S. Martschinke, M. Muser-Kiefer et al. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in Gemeinschaft* (S. 214-217). Wiesbaden: VS Verlag.

- Dworschak, W. (2017). *Schulbegleitung: Individuelle Hilfe und Unterstützung beim Schulbesuch – Ein Beitrag zur Inklusion!?* Verfügbar unter <https://www.familienhandbuch.de/kita/inklusion/Schulbegleitung.php> [03.02.19].
- Dworschak, W. (2012b). *Schulbegleitung/Integrationshilfe: Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern*. Verfügbar unter https://epub.ub.uni-muenchen.de/13105/1/Dworschak_13105.pdf [03.02.19].
- Dworschak, W. (2019). Zur Notwendigkeit der konzeptionellen Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis, 2. Auflage* (S. 107-117). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ehrenberg, K. & Lücke, M. (2017). „Der hat immer ‘ne zweite Mutter bei sich“ – Peerkontakte bei Schulassistenz aus der Perspektive von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(1), 34-45.
- Gahleitner, S. B. (2012). *Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen: Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen* (2. Aufl.). Bonn: Psychiatrie Verlag.
- Geist, E.-M. (2019). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis, 2. Auflage* (S. 11-27). Weinheim, Basel: Beltz.
- Giangreco, M., Edelman, S. W., Luiselli, T. E. & MacFarland, S. Z. C. (1997). Helping or Hovering? Effects of Instructional Assistant Proximity on Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 7-18.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Henn, K., Thurn, L., Bsier, T., Künster, A. K., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42, 397-403.
- Herz, B., Meyer, M. & Liesebach, J. (2018). Fachbeitrag: Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1, 1-16.
- Herz, B. (Hrsg.) (2013). *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 330-347.
- Hopp, H. (2012). *Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche gemäß § 35a SGB VIII. Was sind seelische Behinderungen und wie kann im Rahmen des § 35a SGB VIII Anspruch verwirklicht werden*. Verfügbar unter <https://www.moses-online.de/fachartikel-eingliederungshilfe-seelisch-behinderte-kinder-jugendliche-gemaess-35a-rgb-viii> [23.03.19].
- Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.). (2019). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis, 2. Auflage* (S. 137-149). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lindemann, H. & Schlarmann, A. (2016). Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(6), 264–279.
- Lindmeier, B. & Ehrenberg, K. (2019). „In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind.“ – Schulassistenz aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis, 2. Auflage* (S. 137-149). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Lübeck, A. (2016). „Wenn man nicht integriert ist an der Schule, kann man auch nicht als Integrationshelfer arbeiten.“ Spannungsfeld zum Einsatz von Schulbegleitungen aus wissenschaftlicher Perspektive. *Dialog Erziehungshilfe*, 1, 46-50.
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2019). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis, 2. Auflage* (S. 11-27). Weinheim, Basel: Beltz.

- Macdonald, G. (2007). Die Fächerübergreifende Funktion der Kosmischen Erziehung. In E. Eckert & I. Waldschmidt (Hrsg.), *Kosmische Erzählungen in der Montessori-Pädagogik: Herausgegeben im Auftrag der Deutschen Montessori-Gesellschaft e.V., 2. Auflage* (S. 212-234). Berlin: Hopf.
- Malmgren, K. W. & Causton-Theoharis, J. N. (2006). Boy in the Bubble: Effects of Paraprofessional Proximity and Other Pedagogical Decisions on the Interactions of a Student With Behavioral Disorders. *Journal of Research in Childhood Education, 20*(4), 301-312.
- Malmgren, K. W., Causton-Theoharis, J. N. & Trezek, B. J. (2005). Increasing Peer Interactions for Students With Behavioral Disorders via Paraprofessional Training. *Behavioral Disorders, 31*(1), 95-106.
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Mohr, P. (1969). *Kinderfehler. Erzieherfehler*. Bern: Huber.
- Prammer-Semmler, E. (2017). Was genau ist nun bitte Pädagogische Assistenz? Auf der Suche nach einem Professionsbegriff für eine heiß begehrte Ressource. *INKLUSION KONKRET, Schriftenreihe des BZIB, Band 2, S. 9-18*.
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction, 36*, 1-10.
- VbB, Verband der bayerischen Bezirke (2012): *Einsatz von Schulbegleitern/innen an Förderschulen bei der Beschulung von Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf i. S. d. § 54 Abs. 1 Satz 1 Nr.1 SGB XII (12. Buch des Sozialgesetzbuches – Sozialhilfe). Überarbeitete gemeinsame Empfehlungen des Verbandes der bayerischen Bezirke und des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus*. Verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwiWqt314qHgAhUSMwKHfK_A6cQFjABegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.km.bayern.de%2Fdownload%2F2159_empfehlungen_bezirk_km_integrationshelfer.pdf&usg=AOvVaw3S08C_TUnfYXubtuDacmwg [03.02.19].
- Wocken, H. (2017). *Stabile Fehlentwicklungen. Etikettierungsschwemme und Separationsstillstand weiterhin auf hohem Niveau*. Verfügbar unter: https://www.magazin-auswege.de/data/2017/09/Wocken_Stabile-Fehlentwicklung.pdf [03.02.19].
- Wolff, R. (1990). Von der Reaktion zur Prävention – zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Kinderschutzes in Berlin. *Rundbrief Senatsverwaltung für Frauen, Jugend und Familie. Perspektiven zum Kinderschutz in Berlin, (2) 90*, S. 21-30.
- Schenk-Erni, A. J. (2014). *Jugendliche in stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen* (Bachelorthesis der Berner Fachhochschule – Soziale Arbeit). Bern: Edition Soziothek.
- Seligman, M. E. P. (1999). *Erlernte Hilflosigkeit. Über Depression, Entwicklung und Tod*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zauner, M. & Zwosta, M. (2014). *Effektstudie zu Schulbegleitungen*. Verfügbar unter: <http://www.kjf-regensburg.de/documents/10502/1053779/Effektstudie10.11.14.pdf/38f5880c-ea96-4aff-895f-b298bf59d6c9> [03.02.19].