

Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in: Wie handeln Integrationshelfer/innen im Unterricht?

**Zum Zusammenhang zwischen der Zuständigkeit im Unterricht und
dem Stand der inklusiven Schulentwicklung**

Sabine Sommer, Stefanie Czempiel, Bärbel Kracke, Ada Sasse

Zusammenfassung

Inklusion erfordert neue Organisationsstrukturen in Schule und Unterricht. Integrationshelfer/innen sind eine von außen gesteuerte personelle Ressource, die im gemeinsamen Unterricht sehr unterschiedlich eingesetzt wird. Diese Studie geht der Frage nach, ob Schulen unterschiedlich mit dieser Ressource umgehen je nachdem, welche Inklusionskultur realisiert wird. Der Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsstand einer Schule in Bezug auf Inklusion und dem Verhalten der Integrationshelfer/innen im gemeinsamen Unterricht wurde in 61 Unterrichtssequenzen aus 22 Schulen untersucht. Es zeigte sich, dass in der Inklusion weiter fortgeschrittene Schulen Integrationshelfer/innen signifikant häufiger als auf die gesamte Lerngruppe bezogene Ressource einsetzten als Schulen mit wenig inklusiver Schulkultur.

Schlagwörter: Schulische Inklusion, Eingliederungshilfe, multiprofessionelle Kooperation

Personal Assistant or Assistant Teacher: The Role of Special Needs Assistants. The Relationship between Acting in School and Inclusive School Development

Abstract

Inclusion requires specific organizational structures in school and classes. Special needs assistants are an external personal resource, which is deployed in classes differently. This study examines the question whether schools employ special needs assistants according to their inclusive culture. The relationship between a school's developmental progress towards inclusion and the activity of special needs assistants in class were examined in 61 class observations from 22 schools. Results show that further developed schools deployed special needs assistants more often as a resource for the entire group instead of a resource for an individual student.

Keywords: Inclusion, Individual Case Support, Multi-professional Cooperation

1 Einleitung und Fragestellung

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland hat seit 2009 neue Herausforderungen für Schulen mit sich gebracht. Inklusive Schulen sind stärker als Schulen ohne Inklusion dadurch geprägt, dass unterschiedliche pädagogische Professionen dort tätig sind (vgl. *Ziegler/Richter/Hollenbach-Biele* 2016). Spätestens mit der Auf-

nahme eines Kindes mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ändern sich sowohl die Anforderungen als auch die Rahmenbedingungen für den Unterrichtsalltag einer Schulklasse. Inwieweit sich daraufhin alle Beteiligten (Lehrer/innen, Schulleitung, Sonderpädagog/innen, Eltern, Schüler/innen, u.a.) auf den gemeinsamen Unterricht einstellen, wie zusätzliche Ressourcen auf Schul- und Unterrichtsebene genutzt werden und wie der Unterricht gestaltet wird, fällt aktuell sehr unterschiedlich aus (vgl. Lambrecht u.a. 2016). Während die interprofessionelle Kooperation zwischen Fachlehrer/innen und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung häufig im Fokus wissenschaftlicher Arbeiten steht (vgl. Werning/Arndt 2013), liegen zur Rolle der Integrationshelfer/innen bisher kaum Untersuchungen vor (vgl. Heinrich/Lübeck 2013, S. 1). Gerade die Integrationshelfer/innen, die Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Teilhabe am Schulleben sichern sollen, zählen jedoch als zusätzliche personelle Ressource zu den strukturellen und deutlich sichtbaren Änderungen, die mit der Etablierung des gemeinsamen Unterrichts einhergehen. Wie sie im Unterricht und außerhalb des Unterrichts agieren, dürfte für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts, für den Erfolg von Inklusion, bedeutsam sein. Der Erfolg ist nicht allein abhängig von der Person des/der Integrationshelfers/in, sondern auch vom Einsatz und Aufgabengebiet dieser Person, also deren Handeln in Abhängigkeit zu den anderen Akteur/innen (z.B. Lehrer/innen). Die Eingliederungshilfe, deren Gewährung aktuell nach SGB VIII und SGB XII geregelt und aus dem individuellen Bedarf des Kindes/des Jugendlichen begründet ist, soll die weitestgehend selbstständige Teilhabe an der Gemeinschaft ermöglichen. *„Besondere Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es, eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft einzugliedern. Hierzu gehört insbesondere, den behinderten Menschen die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern, ihnen die Ausübung eines angemessenen Berufs oder einer sonstigen angemessenen Tätigkeit zu ermöglichen oder sie so weit wie möglich unabhängig von Pflege zu machen“* (SGB XII, §53, Abs. 2). *Zu den Leistungen der Eingliederungshilfe zählt nach SGB XII, §54, Abs. 2: „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“.*

Erwachsene Personen, die in den letzten Jahren über gewährte Eingliederungshilfe beschäftigt waren, wurden als Integrationshelfer/innen, Schulbegleiter/innen, Schulassistent/innen oder Unterrichtshelfer/innen bezeichnet. (zur Begriffsvielfalt vgl. Knuf 2013, S. 93). Zum Einsatz von Integrationshelfer/innen, wie sie in diesem Artikel durchgängig bezeichnet werden sollen, gibt es zwar einige wenige theoretische Ausführungen, Berichte über Praxiserfahrungen und intern erarbeitete Konzepte von Ämtern und Behörden (z.B. QuaSI-Projekt in Thüringen¹), jedoch kaum empirische Befunde.

Wie Integrationshelfer/innen derzeit ihren Auftrag umsetzen, ist abhängig von der Interpretation der Gesetze durch Behörden, Lehrer/innen und Eltern nicht zuletzt von den Integrationshelfer/innen selbst und fällt höchst unterschiedlich aus (vgl. Sasse u.a. 2013). Es ist also durchaus denkbar, dass eine erwachsene Person, die die Teilhabe an der Gemeinschaft fördern soll, im Schul- und Unterrichtsalltag die überwiegende Zeit direkt neben dem Kind, dem die Eingliederungshilfe zu Gute kommen soll, zu finden ist. Dass ein derartiges Handeln eher zu Stigmatisierungsprozessen führt, Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft fördert und das Kind zur Unselbstständigkeit erzieht, lässt sich theore-

tisch begründen (vgl. Theorie der erlernten Hilflosigkeit von *Seligman* 1979) und wird empirisch durch Schülerbefragungen (vgl. *Schöler* 2002) und Unterrichtsstudien (vgl. *Sturm* 2013; 2014) belegt. Welches Kind oder welcher Jugendliche möchte unter ständiger Beobachtung eines Erwachsenen stehen? Wie kann ein/e Schüler/in lernen, nach Hilfe zu fragen, wenn die Hilfe immer gegeben ist, solange der/die Integrationshelfer/in im Dienst ist?

Im Rahmen der vorliegenden Analyse beschäftigen wir uns mit den Tätigkeiten der Integrationshelfer/innen während des Unterrichts. Ziel ist, zu untersuchen, wie Schulen die zusätzliche personelle Ressource der Eingliederungshilfe einsetzen und ob sich Unterschiede in der Art des Einsatzes je nach dem Entwicklungsstand der Schule auf dem Weg zu Inklusion erkennen lassen. Die Beantwortung dieser Frage hat eine hohe Relevanz für die Praxis im Schulalltag.

2 Theorie und Forschungsstand

2.1 Eingliederungshilfe und Kooperation im inklusiven Unterricht

Bei *Dworschak* (2010; 2012) finden sich die wenigen existierenden, teils empirischen Analysen zu Rollenverteilungen, Einsatzgebieten und Qualifikationen von Integrationshelfer/innen zusammenfassend dargestellt. *Heinrich/Lübeck* (2013) untersuchen eher das Feld der Kooperation zwischen Lehrer/innen und Sonderpädagog/innen im inklusiven Unterricht, nehmen dabei aber auch die Integrationshelfer/innen, als „Nicht-Professionelle“ oder „Paraprofessionelle“ mit in den Fokus. Sie problematisieren die häufig fehlende pädagogische Qualifikation der Integrationshelfer/innen für ihre Rolle als Assistent/innen im Unterricht, stellen aber gleichzeitig fest, dass insgesamt der Kenntnisstand über die Qualifikationen von Integrationshelfer/innen unzureichend ist. In Bezug auf das Handlungsfeld der Integrationshelfer/innen finden *Heinrich/Lübeck* (2013) und *Dworschak* (2012) vor allem eine durch die Gesetzeslage bedingte Einzelzuordnung der Integrationshelfer/innen zu einem Kind. Auf den individuellen Rollenkonflikt der Integrationshelfer/innen im Unterricht, die zwar als Einzelfallhilfe aus dem Bedarf eines Kindes begründet werden, die aber Schüler/innen nicht aus der Gleichaltrigen-Gruppe ausschließen möchten, macht *Schöler* (2002) aufmerksam. Zudem wird deutlich, dass der Handlungsspielraum im Unterricht wesentlich durch die jeweiligen für den Unterricht verantwortlichen Lehrer/innen geprägt wird. Kritisch wird gesehen, ob „Nicht-Professionelle“ ohne pädagogische Qualifizierung die Komplexität der beruflichen Rolle reflektieren und entsprechend pädagogisch agieren können (vgl. *Heinrich/Lübeck* 2013). Zu der pädagogischen Frage bezieht auch *Knuf* (2013) in seinem Artikel „Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement“ Stellung und fordert gleichzeitig, „[e]ine zeitnahe Umsetzung eines im Sinne der Integration/Inklusion definierten Teilhabemanagements in der inklusiven Schule“, welches ein „von der Logik der Praxis geleitetes Vorhaben sein müsse [...]“ (S. 97).

Heinrich/Lübeck (2013, S. 95) und *Dworschak* (2010) arbeiten eine Vielfalt an Forschungsdesideraten bezüglich der Rolle der Integrationshelfer/innen heraus, dazu gehören aus einer pädagogischen Perspektive u.a. deren Einfluss auf Interaktionen im Unterricht und ihre Wirksamkeit für die Entwicklung der Schüler/innen, sowie aus einer strukturel-

len Perspektive Fragen bezüglich der Qualifizierung, Professionalisierung und der Tätigkeitsbereiche. Moser (2013) fordert Untersuchungen bezüglich der „*Unterrichtskulturen* in inklusiven Settings (Unterrichtsskripts, Kommunikations- und Interaktionsmuster), ebenfalls unter Bezug auf deren Effekte auf Schüler/innenleistungen und Klassenklima“ (S. 143). An dieser Forschungslücke knüpft die vorliegende Analyse an, indem sie unter einer pädagogischen Perspektive untersucht, ob Integrationshelfer/innen neben Lehrer/innen im Unterricht eher mit einzelnen Schüler/innen oder mit Gruppen von Schüler/innen interagieren.

2.2 Behinderung, Inklusion und Entwicklungsstand schulischer Inklusion

In Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention wird das Recht auf Bildung für alle Menschen, mit oder ohne Behinderung, festgeschrieben und damit ist die rechtliche Grundlage für ein inklusives Bildungssystem gegeben (vgl. *UN-BRK* 2008). Zum Begriff *Behinderung* gibt es unterschiedliche Definitionen, die wiederum verschiedene Ansätze für ein inklusives Schulsystem zulassen. Ein zusammenfassender Überblick findet sich bei Biewer/Schütz (2016, S. 124), die darauf verweisen, dass der inklusiven Pädagogik immer das soziale Modell der Behinderung und nicht das medizinische als Grundlage diene. Dies wird auch in Artikel 1 der UN-Behindertenrechtskonvention zur Definition von Behinderung deutlich: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen 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.“ (*UN-BRK* 2008). In Anknüpfung an dieses Verständnis beziehen wir uns für die vorliegende Studie auf den systemisch-ökologischen als einen weiten Behinderungsbegriff. Speck (2003, S. 272 ff.) definiert in diesem Sinne Behinderung als Ergebnis einer fehlenden Passung zwischen Bedürfnissen des Individuums und dem Kontext/seiner Umgebung. Um individuelle Bedürfnisse zu konkretisieren, knüpfen wir an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1985) an, in der die Bedürfnisse „nach Kompetenz und Wirksamkeit (competence), [...] nach Autonomie und Selbstbestimmung (autonomy), [...] nach Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit (relatedness)“ als menschliche Grundbedürfnisse formuliert werden (Rohlf's 2011, S. 98). Können diese Grundbedürfnisse nicht befriedigt werden auf Grund der Umgebungsgestaltung eines Individuums, können wir davon sprechen, dass ein Mensch behindert wird. Damit rückt der Fokus weg vom Defizit des Individuums hin zu seinen Bedürfnissen, deren Begegnung und Befriedigung. Sasse und Lada formulieren eine Definition von Inklusion, die diese drei Bedürfnisse einbezieht: „Inklusion ist [...] ein Transformationsprozess, in dem durch Teilhabe statt durch Fürsorge die Verankerung in der eigenen Generation ermöglicht wird“, und zwar „so, dass sehr unterschiedlich kompetente Kinder und Jugendliche gemeinsam aufwachsen und sich als zugehörig erleben können. Schulische Inklusion ist deshalb nicht die Verankerung in separierende Hilfesysteme, in denen erwachsene Professionelle fördern“ (Sasse/Lada 2014). In dieser Definition von Inklusion wird eine zentrale Forderung an das Schulsystem gestellt – Schüler/innen sollten die Möglichkeit haben, am allgemeinen Schulleben teilzunehmen und nicht in exkludierenden Fürsorgesystemen zu verweilen, in denen sie vor allem von erwachsenen professionellen Akteur/innen abhängig sind. Dadurch soll den Schüler/innen ermöglicht werden, sich zunehmend als selbstbestimmt und kompetent in einer

sozial akzeptierenden Umgebung zu erleben, in der es für Gleichaltrige selbstverständlich ist, aktuelle Bedürfnisse nach Unterstützung zu erkennen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten Hilfe anzubieten. Damit rückt eine explizite Forderung für die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts in den Vordergrund. Nicht nur die Sonderpädagog/innen, sondern auch die Integrationshelfer/innen erhalten die Verantwortung für ein Aufgabenspektrum, das nicht vorrangig die Kompensation von individuellen Defiziten durch professionelle Fördermaßnahmen beinhaltet, sondern die Förderung der Teilhabe von Schüler/innen am Schulalltag und an Bildung. Knuf (2013) formuliert diese Forderung wie folgt: „Die Unterstützung in Form einer Einzelfallhilfe wird aufgelöst und die Unterstützung des gesamten Klassenverbandes im Hinblick auf eine Teilhabe *aller* an Bildung rückt in den Mittelpunkt“ (S. 94). Was das konkret für das Handeln der Integrationshelfer/innen auf Unterrichtsebene bedeutet, ist jedoch offen.

Allgemein bekannte Merkmale guten Unterrichts wie kognitive Aktivierung, wertschätzender Umgang, Strukturierung (vgl. Helmke 2009) haben für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen ebenfalls Gültigkeit (Wilbert/Börnert 2016). Dazu kommen noch weitere Aspekte, die inklusiven Unterricht auszeichnen: Handlungsorientierung, Partizipation der Schüler/innen, kommunikatives Lernen, häufiges Wechseln der Sozialformen, was sowohl individuelles als auch ein Lernen unterschiedlich kompetenter Schüler/innen miteinander erlaubt, Förderung aller im Klassenraum (Klemm/Preuss-Lausitz 2011, S. 43; Werning/Avci-Werning 2015, S. 84). Diese Prinzipien sind in der vorliegenden Studie eine Grundlage für die Entwicklung eines Indikators auf Unterrichtsebene für den *Entwicklungsstand der Umsetzung schulischer Inklusion*. Andere Ansätze der Evaluierung des Entwicklungsstandes von Schulen bezüglich Inklusion beziehen weitere Aspekte von Schule ein. Zum Beispiel ist der „Index für Inklusion“ ein Orientierungsrahmen für die Entwicklung einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur mit dem Schwerpunkt auf Schulkultur (vgl. Booth/Ainscow 2003). Ähnlich ist das Aargauer Bewertungsraster (vgl. Landwehr 2012) ausgerichtet. Beide Instrumente eignen sich zur Selbstreflexion und als Handlungs- und Entwicklungsorientierung für Schulen. Sie betonen die Notwendigkeit der Wertschätzung von Heterogenität, sehen in der Schulleitung einen zentralen Motor für die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur und stellen Kooperation zwischen den pädagogisch Professionellen als Besonderheit heraus. Schließlich existiert der statistische Ansatz über die zahlenmäßige Verteilung von Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf auf unterschiedliche Schulen (vgl. Klemm 2013). Damit können allerdings keine Aussagen über die Qualität der sozialen Inklusion bzw. über die alltägliche Umsetzung in Schul- und Unterrichtskultur getroffen werden.

Bisher liegt also kein einheitliches Indikatorensystem für die Qualität schulischer Inklusion vor, es existieren aber diverse Ansätze zur Einschätzung des Entwicklungsstandes von Inklusion an Schulen. Im vorliegenden Forschungsprojekt haben wir uns auf eine ökosystemische Betrachtung (vgl. Bronfenbrenner 1981) der individuellen Schule mit den verschiedenen Ebenen der Schulkultur, der Schulleitung, der Mitbestimmung des Kollegiums, der unterrichtlichen Strukturen und Praktiken (vgl. Dyson 2010) konzentriert. Wir nehmen an, dass mit zunehmend fortgeschrittenem Entwicklungsstand der Schule in Bezug auf Inklusion, die sich in Anerkennung von Verschiedenheit und hoher pädagogischer Flexibilität im Umgang mit individuellen Bedürfnissen äußert, die Zuständigkeit der Integrationshelfer/innen im Unterricht im Sinne von Knuf (2013) auf die gesamte Lerngruppe ausgedehnt wird und weniger die Zuständigkeit beim Einzelfall bleibt. Diese Hypothese soll in der vorliegenden Arbeit überprüft werden.

Auf Basis vorwiegend unterrichtsbezogener Kriterien wurden alle am Forschungsprojekt beteiligten Schulen umfassend evaluiert. Mit Hilfe von qualitativen Daten (Interviews mit Schulleitungen, Lehrkräften, Sonderpädagog/innen, Schüler/innen, Eltern, Schulamtsmitarbeiter/innen und Vertreter/innen der Stadtverwaltung) und quantitativen Daten (Unterrichtsbeobachtungen, Lehrer/innen- und Sonderpädagog/innenfragebogen) konnte der Entwicklungsstand des inklusiven Unterrichts jeder Schule individuell und umfassend bestimmt werden.

3 Methodisches Vorgehen

Datengrundlage

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena“ (Laufzeit: 2011 bis 2014) wurden im Zeitraum von März bis Juni 2013 Unterrichtsbeobachtungen an 26 Schulen verschiedener Schularten durchgeführt. Hierfür wurde in Anlehnung an *Schäfer* (1991) ein strukturierter Beobachtungsbogen mit geschlossenen und offenen Items entwickelt. Der Unterrichtsbeobachtungsbogen umfasst Kategorien wie Raumgestaltung, Sozialform der Schüler/innen, Tätigkeiten der Schüler/innen, der Lehrer/innen, ggf. der Sonderpädagog/innen, ggf. der Integrationshelfer/innen und Differenzierungsformen. Der Fokus der Beobachtungen lag auf objektiv zu erfassenden Merkmalen, wie z.B. Raumsituation (traditioneller Klassenraum, Fachraum vs. vorbereitete Lernumgebung) oder Sozialform (Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit, etc.). Da für diese Merkmale keine hohe Expertise und Bewertungszeit benötigt wird, handelt es sich bei dieser Methode um ein „niedrig-inferente[s] Verfahren“ (*Helmke* 2009, S. 288). Um möglichst viele Unterrichtssituationen erfassen zu können, wurden an jeder Schule jeweils 12 Beobachtungssequenzen à 20 Minuten erhoben. Eine Beobachtungszeit von 20 Minuten pro Unterrichtssequenz war ausreichend, um einen Einblick in Unterrichtsstrukturen sowie den Einsatz und die Tätigkeiten von Integrationshelfer/innen zu erlangen. In der Regel wurden jeweils unterschiedliche Lehrer/innen und verschiedene Klassen beobachtet, indem nach jeweils 20 Minuten der Wechsel des Raumes durch die jeweilige Beobachterin erfolgte. Aus dem Gesamtdatensatz mit 243 Beobachtungssequenzen (von 26 Schulen) wurden die Unterrichtssituationen mit anwesenden Integrationshelfer/innen herausgefiltert ($n = 61$). Die Beobachtungssituationen mit anwesenden Integrationshelfer/innen stammen aus 8 Grundschulen, 8 Gemeinschaftsschulen, 3 Gesamtschulen und 3 Gymnasien. In der Tabelle 1 ist erkennbar, wie sich die Beobachtungssequenzen mit anwesenden Integrationshelfer/innen auf die Schularten verteilen.

Tabelle 1: Anzahl der Beobachtungssequenzen nach Schularten

Grundschule	Gemeinschafts- schule	Gesamtschule	Gymnasium	Gesamt
32	17	7	5	61

In welchen Klassenstufen die Untersuchung durchgeführt wurde, wird in Tabelle 2 dargestellt. 42 Beobachtungssequenzen stammen aus Grundschulklassen (in Thüringen bis

Klasse 4); 14 Sequenzen aus Klassen in weiterführenden Schulen. 24 Beobachtungen fanden in altersgemischten Lerngruppen (über zwei bis vier Jahrgänge) statt. Dies weist auf reformpädagogische Ansätze in Verbindung mit einem bewussten Umgang mit Heterogenität in den Konzepten der jeweiligen Schulen hin.

Tabelle 2: Häufigkeit der Klassenstufen der beobachteten Sequenzen

	Klassenstufen	Anzahl der beobachteten Sequenzen
Grundschule	1	4
	2	5
	3	5
	4	8
	1-2	6
	1-3	4
	1-4	6
	3-4	4
	4-5	1
	4-6	2
Weiterführende Schule	5	1
	6	3
	7	6
	8	3
	5-6	1
Fehlende Angabe	-	2

Tabelle 3 zeigt eine Übersicht über die Unterrichtsfächer, in denen die Beobachtungen durchgeführt wurden. Das Spektrum der Unterrichtsfächer ist breit, der Anteil der „Hauptfächer“ ist hoch. 10 Sequenzen wurden „Freiarbeit“ zugeordnet: „Freiarbeit“ ist eher ein Unterrichtsformat als ein Unterrichtsfach. Auch dies ist ein Hinweis auf explizit reformorientierte Schul- und Unterrichtskonzepte in einigen Schulen in der Stichprobe.

Tabelle 3: Unterrichtsfächer der beobachteten Sequenzen

Unterrichtsfach	Anzahl der beobachteten Sequenzen
Fächerübergreifender Grundschulunterricht (Deutsch, Mathematik, Heimat- & Sachkunde)	10
Deutsch	6
Mathematik	7
Heimat- & Sachkunde	2
Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Russisch)	8
Freiarbeit	11
Gesellschaftswissenschaften (Geographie, Geschichte)	2
Kunst, Musik, Werken	3
Sonstiges (Physik, Studienzeit, Stamm, Sport)	6
Fehlende Angabe	6

Diese Beobachtungssequenzen bilden die Datengrundlage für die weitere Analyse. Die Tätigkeiten der Integrationshelfer/innen wurden während der Beobachtungen mittels Feldnotizen/offenen Formulierungen festgehalten. Dabei stand im Vordergrund, wie und

wie vielen Schüler/innen sich der/die Integrationshelfer/in widmet. Diese Notizen wurden systematisiert und in SPSS eingegeben. Es wurde die Variable *Bezug des/der Integrationshelfers/in (IH-Bezug)* gebildet (Ausprägungen: Einzelbezug, Mischform oder Gruppenbezug). Hat sich der/die Integrationshelfer/in vorwiegend (d.h. die überwiegende Zeit der Beobachtungssequenz) mit einer/m Schüler/in beschäftigt, so trifft der Einzelbezug zu. Die Mischform besagt, dass der/die Integrationshelfer/in sich sowohl einer/m Schüler/in gewidmet hat, als auch der gesamten Gruppe, und im Gruppenbezug war der/die Integrationshelfer/in vorwiegend mit mehreren Schüler/innen beschäftigt. Gleichzeitig wurde beobachtet, ob es den Schüler/innen, in Abhängigkeit von der Tätigkeit der Integrationshelfer/innen möglich war, miteinander zu interagieren. Im Einzelbezug ist dies nicht möglich, in der Mischform teilweise und im Gruppenbezug können die Schüler/innen auch untereinander interagieren. Die Beispiele der folgenden Tabelle 4 verdeutlichen die Kategorien.

Tabelle 4: Erläuterungen der Kategorien der IH-Variable

Kategorie	Definition	Beispiele
Einzelbezug	Integrationshelfer widmet sich über die Dauer der Beobachtung einem Schüler. Der Schüler interagiert mit dem Integrationshelfer, nicht mit anderen Schülern	„Begleitung eines Schülers mit Förderschwerpunkt ESE beim Einzelsport“, „sitzt neben Schülerin am Tisch & hilft“, „sitzt neben Schüler & diszipliniert ihn“
Mischform	Der Integrationshelfer widmet sich über die Dauer der Beobachtung sowohl einem als auch mehreren Schülern.	„sitzt neben Schülerin mit Epilepsie & unterhält sich auch mit anderen Schüler/innen“, „unterstützt zwei Schüler“
Gruppenbezug	Integrationshelfer widmet sich über die Dauer der Beobachtung mehreren Schülern. Die Schüler interagieren untereinander.	„sitzt hinten & geht zu einzelnen Schülern“, „geht umher & beantwortet Fragen einzelner“, „Wörterbuch spielen für andere Kinder“

Um den *Entwicklungsstand der teilnehmenden Schulen* bezüglich Inklusion einzuordnen, fand ein Expertenrating auf der Basis aller zur Verfügung stehenden Daten zu einer Schule statt. Die Daten der Schule wurden gewonnen durch: 1. Leitfadengestützte Interviews mit Schulleitung, Lehrkräften, Sonderpädagog/innen und Integrationshelfer/innen zur Fragen der Schulkultur und Unterrichtspraxis, 2. Unterrichtsbeobachtungen in Bezug auf die Prinzipien guten gemeinsamen Unterrichts (vgl. Wilbert/Börnert 2016), 3. schulstatistische Daten über Anteile von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schulen im Vergleich zur jeweiligen Schulart im Ort, 4. Analysen der Schulkonzepte, Leitbilder und Internetauftritte. Jede Schule wurde anhand von sieben gleich gewichteten Merkmalen einer der drei Entwicklungsgruppen *Anfänger*, *mittlerer Entwicklungsstand* und *Fortgeschrittene* zugeordnet. „Anfänger“ sind dadurch gekennzeichnet, dass sie keines der Merkmale inklusiver Schule aufweisen. Sie werden im Vergleich mit anderen Schulen ihrer Schulart von unterdurchschnittlich vielen Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht (1). Weiterhin sprechen diese Schulen in ihren Konzepten den Umgang mit der Heterogenität ihrer Schülerschaft nicht explizit an (2), sie vertreten einen eindimensional kognitiven Leistungsbegriff mit Betonung der sozialen Bezugsnorm (3). Schließlich wird Unterricht nicht gemeinsam von Regellehrkräften und Sonderpädagoge/innen vor- und nachbereitet (4). Auch herrscht Förderung in der Regel in exklusiven Settings vor (5). Die Gestaltung der Fach- und Klassenräume ist in Bezug auf Zugäng-

lichkeit der Lernmaterialien (6) und Sitzordnung (7) eher auf lehrerzentrierten Unterricht ausgerichtet, der auch in den Unterrichtsbeobachtungen am häufigsten dokumentiert wird. Fortgeschrittene Schulen zeigen alle sieben Merkmale inklusiver Schule. Sie werden von überdurchschnittlich vielen Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht (1). In den Schulkonzepten wird bereits auf Heterogenität explizit eingegangen und konkrete Maßnahmen zum konstruktiven Umgang damit benannt (2). Der Leistungsbegriff schließt soziale Entwicklung neben dem kognitiven Aspekt ein und betont die individuelle Bezugsnorm (3). Unterricht wird im Team von Regellehrkräften und Sonderpädagog/innen geplant und reflektiert (4), Förderung findet meist in der Klasse durch differenzierte Aufgabenstellung statt (5). Die Gestaltung der Fach- und Klassenräume ermöglicht durch Zugänglichkeit der Lernmaterialien eine größere Selbstständigkeit des Lernens (6) und begünstigt durch die Sitzordnung sowohl individuelles als auch Lernen in Gruppen (7). Schulen, die dem mittleren Entwicklungsstand zugeordnet wurden, zeigen zwischen einem und sechs Merkmalen einer inklusiven Schulkultur.

Von insgesamt 26 Schulen konnten an 22 Unterricht mit anwesenden Integrationshelfer/innen beobachtet werden. Sie verteilen sich nach diesen Kriterien folgendermaßen: elf Schulen weisen einen niedrigen Entwicklungsstand („Anfänger“) auf, sieben Schulen einen mittleren Entwicklungsstand, vier Schulen einen fortgeschrittenen Entwicklungsstand.

Sollte unsere Hypothese zutreffen, wäre der Gruppenbezug in weiter entwickelten Schulen häufiger vorzufinden als in der Gruppe der „Anfänger“. Der Zusammenhang zwischen Entwicklungsstand und Schüler/innenbezug der Integrationshelfer/in wurde mit Hilfe einer Kreuztabelle berechnet.

4 Ergebnisse

Nach der Berechnung der Kreuztabelle ergaben sich die in Tabelle 5 dargestellten Ergebnisse.

Tabelle 5: Integrationshelferbezug und Entwicklungsstand der Schule

		Integrationshelferbezug in absoluten und relativen Häufigkeiten (n=61)		
		Einzelbezug	Mischform	Gruppenbezug
Entwicklungsstand der Schule	Anfänger	6 25,0%	14 58,3%	4 16,7%
	Mittelgruppe	2 10,0%	10 50,0%	8 40,0%
	Fortgeschritten	0 0,0%	10 58,8%	7 41,2%

Bei der Betrachtung der Ergebnisse ist zu erkennen, dass die Mischform des Schülerbezugs in allen drei Entwicklungsstadien der Schulen anteilig mit 50,0% bis 58,8% ähnlich häufig vorzufinden ist. Das heißt in mindestens der Hälfte der Beobachtungssequenzen jeder Entwicklungsgruppe der Schulen widmen sich Integrationshelfer/innen sowohl einzelnen, als auch mehreren Schüler/innen.

Die Häufigkeiten des Einzelbezugs und des Gruppenbezuges zeigen jedoch stärkere Tendenzen in verschiedene Richtungen. Der reine Einzelbezug ist mit 25% am häufigsten bei den Schulen zu finden, die zum Erhebungszeitpunkt am Anfang der Entwicklung einer inklusiven Unterrichtskultur standen und damit als „Anfänger“ eingruppiert worden sind. Auffällig ist, dass der reine Einzelbezug bei den fortgeschrittenen Schulen überhaupt nicht vorzufinden ist. Beim Gruppenbezug kehren sich diese Häufigkeiten um. Die fortgeschrittenen Schulen setzen ihre Integrationshelfer/innen am häufigsten mit 41,2% im Gruppenbezug ein. Auch in den Beobachtungssequenzen der Schulen der Mittelgruppe waren die Integrationshelfer/innen häufig (40%) im Gruppenbezug zu beobachten. Die beiden letztgenannten Schularten bevorzugten im Rahmen der Beobachtungen den Gruppenbezug zum Einzelbezug, währenddessen bei der Anfängergruppe der Einzelbezug häufiger als der Gruppenbezug zu finden ist. Der Chi-Quadrat-Wert von 7,804 ($df = 4$, $p/2 = 0.0495$; einseitige Testung) sichert die Beobachtung, dass sich die Schulen je nach Entwicklungsstand der Inklusion tatsächlich in Bezug auf das Verhalten der Integrationshelfer/innen unterscheiden, statistisch ab.

5 Diskussion

Das Ziel unserer Studie war es, den Forschungsstand zur Rolle von Integrationshelfer/innen im gemeinsamen Unterricht unter pädagogischer Perspektive zu erweitern. Orientiert am ökosystemischen Ansatz, der erfolgreiche Entwicklung als Folge einer Passung zwischen individuellen Bedürfnissen und Angeboten des sozialen Kontextes betrachtet, postulierten wir, dass Schulen, je nachdem wie weit sie sich der Berücksichtigung von Heterogenität und der Veränderung von Unterricht geöffnet hatten, auch mit der Ressource Integrationshelfer/in flexibel umgehen würden. Die Ergebnisse zeigen tatsächlich, dass mit einer stark ausgeprägten inklusiven Schul- und Unterrichtskultur der an der Studie beteiligten Schulen die Orientierung der Integrationshelfer/innen in ihrem Handeln auf die Gruppe der Schüler/innen einhergeht. In weniger weit entwickelten Schulen ist dagegen der Einzelbezug noch häufig zu beobachten. Allerdings ist der Gruppenbezug in Ansätzen oder zumindest die Mischform bei den Schulen, die am Anfang stehen, auch zu verzeichnen. Damit ist das Potenzial gegeben, Kinder in der eigenen Generation zu verankern und nicht von auf Fürsorge basierenden Hilfesystemen abhängig zu machen (*Sasse/Lada* 2014). Es ist anzunehmen, dass die Person der/des Integrationshelfers/in im Gruppenbezug der Interaktion zwischen den Schüler/innen weniger im Wege steht, als dies im Einzelbezug der Fall ist. Das Exklusionsrisiko sinkt damit für einzelne Schüler/innen. Zudem besteht für den/die Integrationshelfer/in die Möglichkeit, soziale Inklusion durch eine Einwirkung auf eine Schülergruppe aktiv zu begünstigen.

Im Rahmen der Beobachtungen wurde auch der aktive Ausschluss von Integrationshelfer/innen durch die verantwortliche Lehrperson aus dem Unterrichtsgeschehen erlebt. Diesen Integrationshelfer/innen war es nur möglich, im Einzelbezug, teilweise räumlich separiert, zu arbeiten. Damit bleiben nicht nur die zusätzlichen personellen Ressourcen ungenutzt, sondern begünstigen zudem die soziale Exklusion einzelner Schüler/innen. An diesem Punkt zeigt sich, wie bedeutend die multiprofessionelle Kooperation des Personals und die Offenheit der einzelnen Akteure für die Veränderung des Unterrichts für den Erfolg von Inklusion ist (vgl. *Werning/Avci-Werning* 2015).

Die Ergebnisse sind vielversprechend, allerdings hat die Studie auch Grenzen. Die Stichprobe ist klein, daher können für die einzelnen Schularten keine statistisch abzusichernden Aussagen zum Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Integrationshelfer/innen und dem Entwicklungsstand der Schulkultur getroffen werden. Zudem entstammen die Schulen nur einer Kommune, die darüber hinaus bereits einen langjährigen und von der Politik und Praxis aktiv geförderten Prozess der Entwicklung von inklusiver Schul- und Unterrichtskultur verzeichnen kann. Aber auch hier ist die Entwicklung eines konkreten Rollenbildes für Integrationshelfer/innen noch relevant (vgl. *Heinrich/Lübeck* 2013). Zudem wurde in der Beobachtungsstudie lediglich die Oberflächenstruktur von Unterricht erfasst; es können keine inhaltlichen Aussagen darüber getroffen werden, welche Qualität das Handeln der beobachteten Integrationshelfer/innen hatte. Zukünftig ist geplant, das Material weiterführend dahingehend zu analysieren, ob das Handeln der Integrationshelfer/innen vorwiegend praktisch unterstützend (z.B. Material holen, organisatorische Aufgaben), didaktisch (z.B. Aufgaben erläutern) oder pädagogisch ist (z.B. Konflikte lösen). Die Ergebnisse der Studie sind weiterhin unter der Einschränkung zu interpretieren, dass keine Informationen zu den individuellen Förderbedarfen der Schüler/innen erhoben wurden. In zukünftigen Studien sollte berücksichtigt werden, welche individuellen Bedarfe den pädagogischen Bezug zur gesamten Lerngruppe erlauben bzw. einschränken. Weiterführende Unterrichtsbeobachtungen sollten die Interaktionsmuster zwischen einzelnen und mehreren Schüler/innen, Lehrer/innen und Integrationshelfer/innen fokussieren. Schließlich fehlen uns in der vorliegenden Studie Informationen zur Ausbildung der beobachteten Integrationshelfer/innen. Die unterschiedlichen Qualifikationen könnten eine Erklärung für die Varianz des Verhaltens dieser Gruppe zwischen den Schulen eines Entwicklungsstandes sein. Für eine weiterführende Untersuchung ist geplant, in Interviews mit Integrationshelfer/innen die Qualifikationen zu erfassen und in Verbindung mit dem beruflichen Selbstverständnis und der Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns in Schule und Unterricht zu beleuchten.

Abschließend lässt sich feststellen, dass Integrationshelfer/innen in einem wenig definierten Tätigkeitsfeld ohne professionelle Standards arbeiten (vgl. *Dworschak* 2014; *Heinrich/Lübeck* 2013). Dennoch können Integrationshelfer/innen eine wichtige Rolle als Unterstützer/innen der Lehrer/innen und Schüler/innen im inklusiven Unterricht übernehmen. Die Untersuchung zeigt, dass die konkrete Ausgestaltung dieser Rolle im Unterricht vom pädagogischen Konzept der jeweiligen Schule und dem Erfahrungsstand des Lehrerkollegiums mit dem Thema Inklusion abhängig ist. Zukünftige Entwicklungen des Berufsbildes Integrationshelfer/in bedürfen der Professionalisierung in Bezug auf das pädagogische Handeln, das die soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Unterricht und Schulleben fördert, sowie in Bezug auf die Kooperation zwischen Lehrer/innen und Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht (*Knuf* 2013). Dazu müssten nicht zuletzt gesetzliche Rahmenbedingungen über die Zuordnung der Finanzierung und Fachaufsicht weiterentwickelt werden.

Anmerkung

- 1 QuaSI: Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen. Laufzeit von 2009 bis 2012. Mehr Informationen sind online verfügbar unter: <https://www.fh-erfurt.de/soz/so/lehrende/prof-dr-karl-heinz-stange/forschung/modellprojekt-zur-qualifizierung-von-schulbegleitern/> (Stand: 15.08.2016).

Literatur

- Biewer, G./Schütz, S. (2016): Inklusion. In: Hedderich, I./Biewer, G./Hollenweger, J./Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. – Bad Heilbrunn, S. 123-126.
- Booth, T./Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Boban, I./Hinz, A. – Halle/Saale.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. – Stuttgart.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior. – New York.
- Dyson, A. (2010): Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. Aus dem Englischen übersetzt von Sylvia Schütze. Die Deutsche Schule, 102, 2, S.115-129.
- Dworschak, W. (2010): Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. Zeitschrift Teilhabe, 49, 3, S. 131-135.
- Dworschak, W. (2012): Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. Zeitschrift Lernen konkret, 31, 4, S. 2-7.
- Dworschak, W. (2014): Schulbegleitung – Die richtige Unterstützungsmaßnahme für Schüler mit geistiger Behinderung zur Realisierung ihres Bildungsrechts an der allgemeinen Schule? In: Kopp, B./Martschinke, S./Munser-Kiefer, M. u.a. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. – Wiesbaden, S. 214-217. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_37
- Heinrich, M./Lübeck, A. (2013): Hilfloze häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. Bildungsforschung, 10, 1, S. 163-189. Online verfügbar unter: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/163/189> – Stand: 30.06.2016.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. – Seelze-Velber.
- Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie_Inklusion_Klemm_2013.pdf – Stand: 11.08.2016.
- Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten-Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen/index.html> – Stand: 21.11.2016.
- Knuf, O. (2013): Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. – Stuttgart, S. 93-99.
- Lambrecht, J./Bosse, S./Henke, T./Jäntsche, C./Spörer, N. (2016): Eine inklusive Grundschule ist eine inklusive Grundschule? Wie sich inklusive Grundschulen anhand ihres Umgangs mit Ressourcen unterscheiden lassen. Zeitschrift für Bildungsforschung, 6, S. 135-150 <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0156-1>
- Landwehr, N. (2012): Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer und der Solothurner Volksschule. Fachhochschule Nordwestschweiz. Online verfügbar unter: http://www.schulevaluation-ag.ch/schulische_integrationsprozesse.cfm – Stand: 21.12.2016.
- Moser, V. (2013): Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. – Münster, S. 135-146.
- Rohlf, C. (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. – Wiesbaden.
- Sasse, A. unter Mitarbeit von Lada, S. (2014): Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen. In: Peters, S./Widmer-Rockstroh, U. (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Grundschule. – Frankfurt, S. 118-137.
- Sasse, A./Kracke, B./Sommer, S./Czempiel, S. (2013): Erster Bericht zur Expertise „Gemeinsamer Unterricht im Kontext von Schul- und Unterrichtskultur in der Stadt Jena“. Unveröffentlicht.

- Schöler, J.* (2002): Neben ihr sitzt immer ein Erwachsener – Tätigkeiten von pädagogischen Hilfskräften im gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern. *Gemeinsam leben: Zeitschrift für integrative Erziehung*, 10, 4, S. 161-165.
- Seligman, M.* (1979): *Erlernte Hilflosigkeit*. – München, Wien, Baltimore.
- Speck, O.* (2003): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (5. Auflage). – München.
- Schäfer, G.* (1991): Die Entwicklung systematischer Beobachtungsverfahren für den integrativen Unterricht. In: *Dumke, D.* (Hrsg.): *Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten*. – Weinheim, S. 57-108.
- SGB – Sozialgesetzbuch Zwölftes Buch (XII) – Sozialhilfe – (SGB XII)* vom 27. Dezember 2003.
- Sturm, T.* (2013): (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35, 1, S. 131-146.
- Sturm, T.* (2014): Rekonstruktion der Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht mithilfe der Dokumentarischen Videointerpretation. In: *Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M.* (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*. – Opladen/Farmington Hills, S. 153-178.
- United Nations* (2008): UN-Behindertenrechtskonvention. Online verfügbar unter: <http://www.behindertenrechtskonvention.info> – Stand: 22.06.2016.
- Werning, R./Arndt, A.-K.* (2015): Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In: *Kiel, E.* (Hrsg.): *Inklusion im Sekundarbereich*. – Stuttgart, S. 53-96.
- Werning, R./Avci-Werning, M.* (2015): *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. – Seelze.
- Wilbert, J./Börnert, M.* (2016): Unterricht. In: *Hedderich, I./Biewer, G./Hollenweger, J./Markowetz, R.* (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. – Bad Heilbrunn, S. 346-359.
- Ziegler, C./Richter, D./Hollenbach-Biele, N.* (2016): Inklusive und nicht inklusive Schule im Vergleich: Die Perspektive der Lehrkräfte. In: *Bertelsmann Stiftung* (Hrsg.): *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*. – Gütersloh, S. 67-81.