



Vision - Inklusion

Poollösung im Landkreis Teltow - Fläming

Alle an Bord!

Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts zur inklusiven Schulentwicklung „Poollösung zur Teilhabeassistenz“ im Landkreis Teltow – Fläming

Dozentin: Prof. Dr. Franziska Geib
Studierende: Merle Bergner, Hellen Brandt, Mark Philip Flörke, Victoria Jannusch, Kevin Reichau, Susanne Schattschneider, Neele Valland, Jeanne-Marie Venzlaff, Jonathan Vierus

Potsdam, 2025



Inhaltsverzeichnis

Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts zur inklusiven Schulentwicklung „Poollösung zur Teilhabeassistenz“ im Landkreis Teltow – Fläming <i>Franziska Geib</i>	2
Einleitung: Vision Inklusion <i>Projektgruppe: Vision Inklusion</i>	7
Rahmenbedingungen und Erwartungen aus der Perspektive der Teilhabeassistenz <i>Susanne Schattschneider & Jeanne-Marie Venzlaff</i>	14
„Das ist ein Bilderbuch“ – (Nicht) Wahrnehmung von Stigmatisierungen im Schulalltag <i>Victoria Janusch, Hellen Brandt & Jonathan Vierus</i>	30
Kinderperspektiven auf Teilhabeassistenz im schulischen Kontext: Eine empirische Studie an der Theodor-Fontane-Grundschule in Ludwigsfelde <i>Mark Philip Flörke, Neele Valland, Kevin Reichau & Merle Bergner</i>	45
Fazit: Das Poolmodell bietet Chancen <i>Projektgruppe: Vision Inklusion</i>	58



Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts zur inklusiven Schulentwicklung „Poollösung zur Teilhabeassistenz“ im Landkreis Teltow – Fläming

Prof. Dr. Franziska Geib

Seit einigen Jahren werden in unterschiedlichen Regionen in ganz Deutschland (z.B. in Köln, Niedersachsen (Hannover), Ostholstein, Hamm und auch in einigen Regionen Brandenburgs) Projekte zur Verbesserung der inklusiven Beschulung von Kindern mit sog. Behinderungen mittels der Bündelung von Schulbegleiter:innen im Poolmodell verfolgt. Dahinter steht die Idee, die zeitlichen Ressourcen der individuell zugewiesenen und bewilligten Leistungen zur Teilhabe an Bildung zunächst zusammenzufassen um sie bedarfsgerecht und an den Entwicklungspotentialen der Kinder orientiert zur Verfügung zu stellen. Positive Effekte, wie bessere Arbeitsbedingungen für die Schulbegleiter:innen, flexible Vertretungsmöglichkeiten der Kräfte im Krankheitsfall und die unkomplizierte Bereitstellung von Unterstützung im Unterricht bei unvorhergesehenen Bedarfen sprechen für die Poollösung der zukünftigen Teilhabeassistenzen im Bereich Bildung (vgl. Eichstaedt et al. Stand 07.10.2024, S.6). Das Poolmodell weicht somit das Format der starren Eins-zu-Eins-Betreuung auf, bleibt aber trotzdem in den Strukturen der individuellen Beantragung von Schulbegleitung förderbedürftiger Kinder und des fallabhängigen Umfangs der Bewilligung verhaftet.

Im Rahmen des Modellprojekts zur inklusiven Schulentwicklung „Poollösung zur Teilhabeassistenz“ werden im Landkreis Teltow-Fläming in Brandenburg in zwei inklusiven Grundschulen (vgl. ebd., S. 9) die Schulbegleitungen – im Projekt als Teilhabeassistenzen im Bereich Bildung entsprechend des Bundesteilhabegesetzes betitelt (vgl. ebd., S.15) - auf das Poolmodell umgestellt und über einen Zeitraum von zwei Jahren erprobt. Die Poollösung erstreckt sich dabei nur auf die Leistungen gemäß § 35a SGB VIII für Kinder mit (drohender) seelischer Behinderung. Andere Teilhabeassistenz-Leistungen, wie z.B. für Kinder mit chronischen Erkrankungen werden weiterhin im Eins-zu-Eins-Modell organisiert (vgl. ebd., S. 6). Entsprechend hoch sind die Anforderungen an die Qualifikation der künftigen Teilhabeassistenzen formuliert. Es ist geplant, pädagogisch qualifiziertes Personal wie Sozialarbeiter:innen bzw. -pädagog:innen, Erzieher:innen



Heilerziehungspfleger:innen Pädagog:innen, Erziehungswissenschaftler:innen sowie Kindheitspädagog:innen einzusetzen (vgl. ebd., S.18). Der Umfang der zu poolenenden Assistenzstunden setzt sich im Projekt aus zwei Säulen zusammen: (1.) aus den ermittelten individuellen Bedarfen der betreffenden Schüler:innen und (2.) aus einem Plus an 10% der ermittelten Assistenzstunden für unvorhergesehenen Bedarf (vgl. ebd., S.13).

Das Poolmodell soll Antworten auf drei zentrale Herausforderungen geben:

1. *Eine bedarfsgerechte Förderung für alle Kinder sicherstellen:* Die steigende Zahl an Kindern mit einem Förderbedarf auf Grund einer seelischen Behinderung (gem. § 35a SGB VIII) ist mit der aktuellen Zahl an Teilhabeassistenten-Fachkräften nicht zu bewältigen. Durch einen Fachkräfte-Pool sollen Ressourcen bedarfsgerecht eingesetzt werden.
2. *Stigmatisierung entgegenwirken:* Die klassische Betreuung im Eins-zu-Eins – Modell und die damit einhergehende enge Begleitung der Kinder durch Erwachsene kann zur Stigmatisierung der Kinder mit Förderbedarf beitragen. Durch eine weniger starke Zuordnung der Fachkräfte zu einzelnen Kindern, soll das Poolmodell zur Endstigmatisierung beitragen.
3. *Inklusive Strukturen schaffen:* Das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma führt dazu, dass im herkömmlichen Eins-zu-Eins-Modell erst diejenigen Kinder Unterstützung durch eine Teilhabeassistenten erhalten, deren Antrag für Integrationshilfen positiv beschieden wurde. Im Poolmodell soll durch ein Plus von zusätzlich zehn Prozent der ermittelten Assistenzstunden ein Puffer für unvorhergesehene Bedarfe eingeplant und somit eine Unterstützung für Kinder ohne Diagnose und Bewilligung oder bei befristeten Bedarfen ermöglicht werden.

Aus wissenschaftlicher Perspektive wird mit der (Weiter)Entwicklung eines inklusiven Schulsystems ein Paradigmenwechsel verbunden: Nicht die Kinder sollen sich ins bestehende System einpassen müssen, sondern die Schule wird flexibel und passt sich an die unterschiedlichen Bedarfe der Kinder an (vgl. Kastl 2018, S. 666). Das Poolmodell stellt einen kleinen Beitrag zur Flexibilisierung der Strukturen dar, löst aber das Modell der individuellen Bedarfsmessung und „Förderung“ nicht ab und bleibt in der Logik des



Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas verhaftet. Durch die pauschale Erhöhung der Assistenz-Stunden um 10% der bedarfsorientiert bewilligten Stunden für unvorhergesehene Bedarfe wird im Poolmodell der Projektregion berücksichtigt und mitgedacht, dass Kinder auch ohne anerkannte oder drohende Behinderung kurzfristig oder auch nur phasenweise eine zusätzliche Zuwendung in Bildungsprozessen und im Schulalltag benötigen können. Trotzdem bleibt in der Diskussion um das Poolmodell der Inklusionsdiskurs hauptsächlich auf die Zuschreibungskategorie „Behinderung“ verkürzt und nimmt vielfältige Herausforderungen und Barrieren für Lernen und Bildung – wie beispielsweise Armutserfahrungen - nicht ganzheitlich in den Blick.

Die wissenschaftliche Begleitung der Implementierung des Poolmodells erfolgte im Lehr-Lern-Format des Reallabors an der Fachhochschule Potsdam: Die Studierenden erarbeiten sich in Kooperation mit Praxispartner:innen und in Begleitung von Dozierenden in der Idee des forschenden Lernens und lernenden Forschens zu einem Themenbereich ein fundiertes Wissen. Sie werden außerdem dazu befähigt, eigenen Forschungsfragen nachzugehen, hierfür Forschungsdesigns zu erstellen und Forschungsverfahren durchzuführen. Darüber hinaus sollen die Studierenden mit ihren Vorhaben einen Beitrag für die Praxis(entwicklung) leisten. Das Modellprojekt zur inklusiven Schulentwicklung „Poollösung zur Teilhabeassistenz“, welches an zwei Modellgrundschulen im Landkreis Teltow Fläming durchgeführt wird, ist von aktueller Relevanz und bietet den Studierenden die Möglichkeit, Praxisentwicklung aktiv mitzuerleben und zu begleiten.

Das Reallabor sollte die Begleitung der Implementierung des Poolmodells in der Praxis begleiten und orientierte sich an folgender übergeordneten Frage: „Wie wird das Poolmodell in der Praxis umgesetzt und wie gestaltet sich der Alltag in den inklusiven Klassen?“ im Zeitraum von Oktober 2024 bis August 2025. Es strukturierte sich in folgende Phasen:

Phase 1: Theoretische Vorarbeiten (ca. 10/24 – 11/24)

Die Studierenden arbeiten sich in das Thema Schulbegleitung, Modelle der Schulbegleitung und Poolmodell ein. Sie setzen sich mit den Projektmaterialien auseinander und stellen sich ggf. in der Steuerungsgruppe und bei einem Elternabend vor.



Phase 2: Planung der Forschungsvorhaben (ca. 12/24 – 01/25)

Die Studierenden entwickeln konkrete Forschungsdesigns (2-3 kleine Forschungsschwerpunkte sind denkbar) und bereiten diese vor. Sie erstellen benötigte Dokumente wie Einverständniserklärungen, bereiten ggf. Materialien kindgerecht auf und stellen sich in den Klassen vor.

Phase 3: Durchführung der Erhebungen (ca. 02/25 - 05/25)

Mit Beginn des Poolmodells führen die Studierenden ihre Forschungsprojekte durch und bereiten die erhobenen Daten auf. Die Studierenden sind in dieser Phase mehrmals vor Ort in den Einrichtungen.

Phase 4: Auswertung und Anfertigung des Abschlussberichts (ca. 05/25 - 08/25)

Die Studierenden werten ihre Daten forschungsmethodisch angeleitet aus und verschriftlichen diese. Ziel ist es, am Ende des Forschungszeitraums einen Forschungsbericht mit Ergebnissen vorzulegen. Die Ergebnisse können im Rahmen einer Präsentation unterschiedlichen Zielgruppen vorgestellt werden.

Leider konnte das Modell nicht - wie anfangs geplant - in der Praxis umgesetzt werden. Der Start des Poolmodells wurde zunächst auf Februar 2025, dann auf September 2025 verschoben, weshalb die Forschungsprojekte der Studierenden angepasst werden mussten. Der Träger der künftigen Schulbegleitungen wechselte zusätzlich zwischenzeitlich, was zu einer erneuten Überarbeitung des Konzepts führte. Auch die künftigen Fachkräfte des Poolmodells konnten noch nicht kontaktiert werden. Letztlich wechselte im März 2025 auch eine der beiden Projektgrundschulen – zu einem Zeitpunkt, an dem bereits Forschungsaktivitäten durchgeführt werden sollten. Diese maßgeblichen Veränderungen führten dazu, dass die Studierenden des Reallabors lediglich kleine Forschungseinblicke in die Praxis erhalten konnten und teilweise dazu gezwungen waren, ihre Forschungsinteressen an andere Schulen auszuweiten.

Literaturverzeichnis

Kastl, Jörg Michael (2018): Inklusion. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Treptow, Rainer; Ziegler, Holger (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit, 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag



Eichstaedt, I./Granzow, B./Holländer, A./Hübner, I./Ludwig, A./Mahr, S./Schella, A./Spikermann, C./Stucki, J./Ueckert, R. (2024): Kommunales Modellprojekt „Poollösung zur Teilhabeassistenz“ im Landkreis Teltow – Fläming“ Luckenwalde, Konzeptentwurf stand 07.10.2024 (unveröffentlichtes Dokument)



Einleitung: Vision Inklusion

Projektgruppe: Vision Inklusion

Im Oktober 2024 fanden wir, eine kleine Gruppe Studierender der Fachhochschule Potsdam, uns erstmals zum Seminar „Inklusive Schulentwicklung im Landkreis Teltow-Fläming“ zusammen. Unser besonderer Fokus liegt seitdem auf dem Poolmodell als regionale Weiterentwicklung der bisherigen Praxis im Rahmen der Teilhabe an Bildung.

Zum aktuellen Zeitpunkt ist es üblich, dass Leistungen zur Teilhabe in der Schule, wie beispielsweise eine Schulassistenz, durch die Eltern bei der Eingliederungshilfe des Jugendamtes beantragt werden. Gewährt werden diese auf Grundlage des §35a SGB VIII, welcher besagt, dass Kinder und Jugendliche einen Anspruch auf Eingliederungshilfe haben, wenn ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist. Für die Menschen, die Kinder und Jugendliche in Schulen begleiten und unterstützen, gibt es deutschlandweit verschiedene Bezeichnungen, wie etwa Schulbegleiter:innen oder Schulassistenzen. Wir werden im Folgenden, übereinstimmend mit dem Konzept des Landkreises Teltow-Fläming – „Poollösung zur Teilhabeassistenz“ – weitgehend den Begriff „Teilhabeassistenzen“ nutzen, jedoch wird dieser in der Praxis von den Schüler:innen und Fachkräften nicht verwendet.

Zum Kennenlernen dieses Konzeptes stellten sich Frau Hübner vom Jugendamt Teltow-Fläming und Frau Buschner von „Kobra.net“ in unserem Seminar vor. Weitergehend beschäftigten wir uns mit den bundesweiten Inklusionsquoten in puncto Schule und diskutierten über inkludierende und exkludierende Faktoren, die zu den Zahlen geführt haben könnten. Wir besprachen die UN-Behindertenrechtskonvention und machten uns mit der Nutzung von Datenbanken für unsere anstehenden Recherchen vertraut. Besondere Aufmerksamkeit erhielten daraufhin drei Publikationen:

- Der „Index für Inklusion - Ein Leitfaden für Schulentwicklung“ von Booth und Ainscow bietet Marker für eine inklusive Praxis an Schulen.



- „Ein guter Ort für alle‘ - Das Poolmodell als Chance für Inklusion“ von Klemp, Böttcher und Nüsken wertet eine Studie aus, die multiperspektivisch zum Poolmodell geforscht hat. Hier finden sich Sichtweisen von Schüler:innen, Lehrkräften, Schulleitungen, Koordinator:innen und Teilhabeassistenzen. Deutlich herausgearbeitet wurden die Dimensionen des Arbeitsfeldes der Teilhabeassistenz. Reibungspunkte und gleichzeitig auch Chancen finden sich in den Bereichen der Kommunikation und Kooperation zwischen sämtlichen beteiligten Fachkräften. Entsprechend dessen gibt es die Empfehlung Strukturen zu schaffen, um diese zum Gelingen zu bringen.
- Auch mit den Studienberichten von Kiani und Langer "Schulbegleitung im Poolmodell im Landkreis Ostholstein" haben wir uns auseinandergesetzt.

Die wichtigsten Befunde der Studien und des Index werden im Folgenden kurz beschrieben. Für den juristischen Blick auf unser Forschungsthema unterstützte uns Prof. Dr. Arne von Boetticher. Darüber hinaus brachte Prof. Dr. Franziska Geib aus dem Planungskreis folgende Fragen zur möglichen Bearbeitung für uns mit:

- Inwieweit hat die Teilhabeassistenz einen Mehrwert für viele/alle Kinder?
- Wie verändert sich durch das Poolmodell der Blick auf die Fachkräfte?
- Sind die geplanten 10 % Prävention genug?
- Welche Rahmenbedingungen werden benötigt?
- Wie werden die Teilhabeassistenzen von den Kindern wahrgenommen?
- Wie gelingt ein guter Austausch der Fachkräfte?
- Gelingt es, das Selbstwertgefühl der Kinder zu stärken?
- Ist Bedarfsgerechtigkeit im Poolmodell gewährleistet?
- Was braucht es, um sich gemeinsam im multiprofessionellen Team auf den Weg zu machen?
- Wird durch das Poolmodell die Zufriedenheit der Teilhabeassistenzen und der Lehrkräfte erhöht?
- Welche Stolpersteine gibt es bei der Einführung und Umsetzung des Poolmodells?



Wir erhielten insgesamt viele umfassende Einblicke in verschiedene Betrachtungsweisen und Perspektiven der Beteiligten. Unseren Interessen nach bildeten wir kleinere Forschungsgruppen, welche sich im Einzelnen spezifischen Forschungsfragen widmeten. Mit folgenden Themen beschäftigen sich die Kleinteam:

- Kinderperspektiven auf Schulbegleitung: Wie nehmen Kinder die Schulbegleiter:innen wahr?
- Schulbegleiter:innen und Stigmatisierung: Inwiefern nehmen Schulbegleiter:innen Stigmatisierungen der von ihnen betreuten Schüler:innen wahr?
- Welche spezifischen Rahmenbedingungen und Erwartungen beeinflussen die Arbeitsqualität von Teilhabeassistenzen?

Mit der Einführung des Poolmodells möchte der Landkreis Teltow-Fläming einen qualitativen „Beitrag zur Chancengerechtigkeit in der Bildung“ (Eichstaedt 2024, S.3) leisten und dieses an zwei Grundschulen einführen. Im kommunalen Modellprojekt soll sich die Arbeitsweise der Teilhabeassistenzen verändern. Waren diese bisher einem anspruchsberechtigten Kind zugeordnet, sollen sie zukünftig ihren Blick und damit auch ihr Tätigkeitsfeld auf weitere Schüler:innen erweitern, die am Lernort Schule auch einen Bedarf auf Teilhabeunterstützung zeigen, also noch keinen bewilligten Anspruch auf Teilhabeassistenz haben. Dies erfordert auch strukturelle Änderungen in den Schulen, der Verwaltung und bei den ausführenden Trägern. Ziel ist es, die Ressourcen von Schule und Jugendhilfe so zu koppeln und zu nutzen, dass die individuellen Bedarfe von Kindern vollständig gedeckt werden können.

Der Landkreis nutzt Schnittstellen des Systems Schule wie beispielsweise Förderausschussverfahren und das Schulaufnahmeverfahren, um die Bedarfe zu prüfen und diese in Hilfeplankonferenzen festsetzen zu können. Auch werden Teilhabeassistenzen nicht nur von außen über die Eingliederungshilfe in die Schule gespeist, sondern finden sich auch in den bereits schulisch implementierten pädagogischen Unterrichtshilfen wieder, wobei diese Unterscheidung wichtig ist in Bezug auf zulässige Tätigkeiten im Schulkontext. Die beteiligten Berufsgruppen bilden ein multiprofessionelles Team und sollen mit gemeinsamen Förderplänen arbeiten. Eine Lehrkraft wird zur Koordination dieses



Unterfangens berufen. Sie koordiniert und integriert die Teilhabeassistenten in der Grundschule, beruft verschiedene vorgesehene Konferenzen ein, an denen sie auch teilnimmt und achtet auf die Einhaltung der konzeptionellen Rahmenbedingungen. Der Landkreis Teltow-Fläming hat den Anspruch, nur Menschen mit sozialpädagogischer oder heilerziehungspädagogischer Ausbildung bzw. Studium als Teilhabeassistenzen einzusetzen.

Zentrale Befunde zur inklusiven Schulentwicklung und Implementierung des Poolmodells

Die Zusammenfassung der Studie von Kiani/Langer 2023 zeigt, dass das „*Poolmodell in der schulischen Eingliederungshilfe in Ostholstein*“ deutliche Verbesserungen im Bereich der Inklusion in Schulen bewirkt hat. Kinder mit und ohne festgestellten Unterstützungsbedarf profitieren gleichermaßen von den Maßnahmen, wobei die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen, Lehrkräften und anderen Akteuren gestärkt wurde. Zusätzlich ermöglicht das Modell eine flexible und bedarfsorientierte Ressourcennutzung (Kiani/Langer, 2023, S. 2ff). Zu den Herausforderungen und notwendigen Erfolgsfaktoren zählt die Qualifizierung der Schulbegleitungen, die für ihre zunehmend komplexeren Aufgaben besser geschult werden müssen. Ebenso ist die stärkere Integration der Schulbegleitungen in den Schulalltag essenziell, ergänzt durch klare Teamstrukturen. Transparente Kommunikation mit den Eltern sowie deren aktive Einbindung in die schulischen Prozesse sind ebenfalls entscheidend für den Erfolg des Modells (Kiani/Langer, 2023, S. 2ff). Die Perspektiven der beteiligten Akteure bestätigen die positiven Effekte des Poolmodells. Schulen berichteten von Synergieeffekten durch eine effektivere Steuerung und flexibleren Einsatz der Schulbegleitungen. Eltern schätzten insbesondere die antragsfreie Unterstützung und die Förderung der Klassengemeinschaft, wiesen jedoch auf Verbesserungsbedarf bei der Information und dem Austausch mit Schulbegleitungen hin. Leistungserbringer betonten Vorteile wie bessere Arbeitsbedingungen und eine höhere Planungssicherheit (Kiani/Langer, 2023, S. 2–6). Die Evaluation ergab, dass die Teilhabechancen der Kinder insgesamt verbessert wurden, insbesondere für jene, die zuvor keine Einzelfallhilfen erhielten. Die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften wurde optimiert. Eltern von Kindern ohne spezifischen Förderbedarf wurden



oft nicht ausreichend informiert, was als Verbesserungspunkt hervorgehoben wurde (Kiani/Langer, 2023, S. 6).

Für die künftige Weiterentwicklung des Modells wird empfohlen, vor der Implementierung ein gemeinsames Leitbild und transparente Rahmenbedingungen zu schaffen. Strukturelle Maßnahmen zur Qualifizierung und besseren Integration der Schulbegleitungen sollten priorisiert werden, ebenso wie langfristige Arbeitsverträge und verbesserte Arbeitsbedingungen. Eine flexible und regional abgestimmte Weiterentwicklung des Poolmodells nach der initialen Einführung könnte weitere Potenziale erschließen (Kiani/Langer, 2023, S. 7–8). Die Studie *„Ein guter Ort für alle – das Poolmodell als Chance für Inklusion“* von 2022 zeigt, dass das Poolmodell eine wirksame Methode zur Förderung von sozialer Teilhabe und Wohlbefinden bei Grundschüler:innen darstellt. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) profitierten besonders von diesem Ansatz, da negative Effekte auf die Integration oder das Schließen von Freundschaften, wie sie in anderen Studien festgestellt wurden, vermieden werden konnten. Stattdessen trug das Poolmodell zur Verbesserung des Klassenklimas und des Klassenzusammenhalts bei. Stigmatisierung und die Exklusivität einzelner Kinder wurden durch die gemeinsame Betreuung verringert, was auch das Wohlbefinden und die Schulfreude der Kinder positiv beeinflusste (Klemp, Böttcher & Nüsken, 2022, S. 12, 47–54). Ein zentraler Befund der Studie betrifft die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen. Das Poolmodell ermöglichte eine engere und effektivere Kooperation, wodurch die Unterstützung der Kinder optimiert werden konnte. Schulbegleitungen fühlten sich stärker in das Kollegium integriert und berichteten von einer höheren Wertschätzung ihrer Arbeit (Klemp, Böttcher & Nüsken, 2022, S. 88–100).

Auch das Management und die Organisation des Poolmodells wurden als entscheidend für dessen Erfolg identifiziert. Die aktive Rolle der Schulleitungen und der Träger, regelmäßige Treffen und klar definierte Zuständigkeiten trugen wesentlich zur positiven Umsetzung bei. Durch die Entlastung von bürokratischen Prozessen und ein gemeinsames Verständnis der Modellziele wurde das Poolmodell sowohl von Lehrkräften als auch von Eltern positiv wahrgenommen (Klemp, Böttcher & Nüsken, 2022, S. 103–119). Die



Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule stellte eine besondere Herausforderung dar. Das Poolmodell konnte jedoch durch Maßnahmen wie Hospitationen und Übergabegespräche erste Verbesserungen erzielen. Klare Strukturen und eine enge Kommunikation zwischen allen beteiligten Akteuren erwiesen sich als förderlich für einen erfolgreichen Übergang (Klemp, Böttcher & Nüsken, 2022, S. 126–139). Zu den wesentlichen Gelingensbedingungen des Poolmodells zählen eine multiprofessionelle Zusammenarbeit, transparente Kommunikation und die strukturelle Absicherung der Maßnahmen. Die flexible Nutzung von Ressourcen und der Fokus auf die Förderung aller Kinder wurden als Schlüsselfaktoren für die positive Wahrnehmung und Akzeptanz des Modells identifiziert (Klemp, Böttcher & Nüsken, 2022, S. 147–153). Die Studie unterstreicht, dass das Poolmodell nicht nur die Inklusion von Kindern mit Förderbedarf stärkt, sondern auch dazu beiträgt, Schulen insgesamt zu einem guten Ort für alle zu machen.

Der „*Index für Inklusion*“ von 2019 hebt hervor, dass die Verankerung inklusiver Werte in der Schulentwicklung von zentraler Bedeutung ist. Inklusion wird als Prozess verstanden, der auf demokratischer Teilhabe, gegenseitigem Respekt und Chancengleichheit basiert. Dabei sollen die Teilhabe aller Schüler:innen gefördert und Diskriminierung aktiv abgebaut werden. Die Entwicklung einer solchen Schulkultur soll zu einer besseren Zusammenarbeit und einem stärkeren Gemeinschaftsgefühl führen (Booth & Ainscow, 2019, S. 17–19). Der Index bietet einen ganzheitlichen Ansatz, indem er die Schulentwicklung in drei Dimensionen unterteilt: die Schaffung inklusiver Kulturen, die Etablierung inklusiver Strukturen und die Entwicklung inklusiver Praktiken. Diese Dimensionen umfassen den Aufbau einer respektvollen und wertschätzenden Gemeinschaft, die Gestaltung von Schulen, die allen Menschen barrierefrei zugänglich sind, und die Anpassung von Curricula sowie Unterrichtsmethoden, um das Lernen aller Schüler:innen zu fördern (Booth & Ainscow, 2019, S. 23–26). Ein zentraler Bestandteil des Index ist die Selbstevaluation, die Schulen dazu anregt, ihre Kulturen, Strukturen und Praktiken regelmäßig zu reflektieren. Dabei wird die Einbindung von Schulpersonal, Schüler:innen, Eltern und dem lokalen Umfeld als essenziell betrachtet, um nachhaltige inklusive Entwicklungen voranzutreiben. Dies soll nicht nur den aktuellen Status einer Schule sichtbar machen, sondern auch den Dialog und die Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten fördern (Booth & Ainscow,



2019, S. 31–34). Ein weiteres zentrales Element des Index ist das systematische Erkennen und Abbauen von Barrieren für Lernen und Teilhabe. Gleichzeitig sollen vorhandene Ressourcen genutzt und weiterentwickelt werden, um die Schulentwicklung zu unterstützen. Der Index versteht diesen Prozess als fortlaufend und dynamisch, wobei der Fokus auf einer nachhaltigen Veränderung liegt, die alle Schüler:innen gleichermaßen einbezieht (Booth & Ainscow, 2019, S. 56–62). Die Autoren betonen, dass Inklusion ein langfristiger Prozess ist, der durch kleine, konkrete Veränderungen vorangetrieben werden kann. Solche Veränderungen sollen zu einer umfassenden systemischen Weiterentwicklung führen. Dieser Ansatz macht den Index zu einem praktischen Werkzeug für Schulen, die ihre Strukturen und Kulturen nachhaltig inklusiv gestalten möchten (Booth & Ainscow, 2019, S. 12–15).

Literaturverzeichnis

Eichstaedt, I./Granzow, B./Holländer, A./Ludwig, A./Mahr, S./Schella, A./Spikermann, C./Stucki, J./Ueckert, R. (2024): Kommunales Modellprojekt "Poollösung zur Teilhabeassistenz" im Landkreis Teltow-Fläming. Luckenwalde. Konzeptentwurf Stand 07.10.2024 (unveröffentlichtes Dokument)

Booth, T., & Ainscow, M. (2019). Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung nach inklusiven Werten. Beltz Verlag

Kiani, H., & Langer, A. (2023). Wissenschaftliche Begleitung im Landkreis Ostholstein: Poolmodell in der schulischen Eingliederungshilfe – Bericht der formativen und summarischen Evaluation der Umsetzung der Modellkonzeptionen. Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V.

Klemp, G., Böttcher, W., & Nüsken, D. (2022). Ein guter Ort für alle – Das Poolmodell als Chance für Inklusion. Juventa Verlag.



Rahmenbedingungen und Erwartungen aus der Perspektive der Teilhabeassistent:innen

Susanne Schattschneider & Jeanne-Marie Venzlaff

Einleitung

In unserem Teilprojekt beschäftigten wir uns mit der Frage: "Welche spezifischen Rahmenbedingungen und Erwartungen beeinflussen die Arbeitsqualität von Teilhabeassistent:innen?". Aus einer forschenden Haltung heraus wollten wir Wünsche, Ansprüche, Befürchtungen und Erfahrungswerte im Hinblick auf den Arbeitsalltag und die Herausforderungen von Fachkräften in Bezug auf die Arbeit an Grundschulen erfassen und bearbeiten. Im weiteren Verlauf des Berichts wird die Abkürzung "THA" für eine als Teilhabeassistent:in im Bereich Bildung tätige Person verwendet.

Theoretische Grundlagen

Als Grundlage haben wir uns mit den Erkenntnissen verschiedener Studien vertraut gemacht. Eine zentrale Basis bildet die Publikation „Ein guter Ort für alle“ von Klemp, Böttcher und Nüsken, die sich multiperspektivisch mit dem Arbeitsfeld der Schulassistent:innen beschäftigt. Im Ergebnis ließ sich eine Polarität der Erwartungen an die Tätigkeiten der THAs verzeichnen: einerseits ein Zusammenarbeiten auf Augenhöhe zur beiderseitigen Zufriedenheit und andererseits die Wahrnehmung der Schulassistent:innen als Hilfskraft für sämtliche Aufgaben jenseits der Lehrtätigkeit (vgl. Klemp, Böttcher, Nüsken, 2022, S. 98). Mehrere Betrachtungsebenen ließen sich unterscheiden: die Art der Zusammenarbeit, das arbeitsbezogene Erleben sowie das Rollenverständnis (vgl. ebd., S. 91). Klemp, Böttcher und Nüsken (2022) leiteten aus ihren Forschungsergebnissen „Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen für Kooperation“ ab aus welchen möglichen Optionen wie eine abgestimmte Teamfindung, gegenseitige Wertschätzung, gemeinsam erarbeitete Regeln für die Zusammenarbeit, regelmäßiger Austausch, einen Mitarbeiter:innenraum sowie gemeinsame Fortbildungen hervorgehen (vgl. ebd., S. 102).

Schindler und Schindler führten im Jahr 2021 eine explorative Interviewstudie mit acht Schulassistent:innen durch. Dieser vorangegangen waren eine Fragebogenstudie und eine Längsschnittbefragung (vgl. Schindler & Schindler, 2001, Kapitel 3.1. Studiendesign).



An verschiedenen Schulformen tätige Frauen und Männer, Fachkräfte sowie Nichtfachkräfte nahmen teil und gaben Aufschluss über das Forschungsthema „Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistentenz“ (vgl. ebd., Kapitel 3.2. Teilnehmer*innen und Vorgehensweise der Interviews).

Als belastend nahmen die Befragten der Studie herausforderndes Schüler:innenverhalten, wie etwa Gewalttätigkeit und oppositionelles Verhalten, wahr (vgl. Schindler & Schindler, 2001, Kapitel 4.1. Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistentenz). Überforderung durch Arbeitsaufgaben ergab sich bei ihnen vor allem, wenn Gruppen von Kindern beaufsichtigt und beobachtet werden mussten (vgl. ebd.). Neben der Lautstärke des Arbeitsfeldes kristallisierten sich auch unbezahlter Mehraufwand, widersprüchliche Erwartungen an die Leistungen der Schüler:innen sowie der persönliche Umgang mit den Einzelgeschichten der Begleiteten als belastende Faktoren heraus (vgl. ebd.). Die genannten Faktoren wurden von Schindler und Schindler (2021) unter der Kategorie „Arbeitsaufgaben“ zusammengefasst (vgl. ebd.).

Auch im Kontakt zu Lehrpersonen wurden belastende Faktoren, wie etwa Missverständnisse, Meinungsunterschiede und ein hierarchisches Gefälle, das mangelnde Wertschätzung gegenüber den Schulassistenten förderte, deutlich (vgl. ebd.). In diesem Rahmen wurde auch von Widerständen aus der Lehrerschaft und einer Verlagerung von Verantwortlichkeiten hin zu den Schulassistenten berichtet (vgl. ebd.). Geschürt werden diese Faktoren durch unzureichende Einarbeitung, ungünstige strukturelle und organisatorische Bedingungen sowie mangelnde Professionalität der schulbegleitenden Personen (vgl. ebd.).

Dem entgegen benannten und kategorisierten Schindler und Schindler (2021) auch Ressourcen des Tätigkeitsfeldes. Laut Studie erlebten Schulassistenten ihre Arbeit als sinnstiftend, vielfältig und selbstbestimmt (vgl. ebd., Kapitel 4.2. Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistentenz). Erfolgserlebnisse, die durch die Entwicklung und Leistungen der Schüler:innen gekennzeichnet sind, sowie ein günstiges soziales Klima bestehend aus wechselseitiger Kommunikation, Kooperation, Wertschätzung und einem Wir-Gefühl schienen



die Befragten zu stärken (vgl. ebd.). Über 60 % der Befragten sahen in der sozialen Umgebung eher Ressourcen als Belastungen (vgl. ebd., Kapitel 4.3. Auffällige Häufigkeiten).

Im Umgang mit Lehrpersonen wurde als Ressource herausgearbeitet, günstige Gesprächszeitpunkte zu finden und zu nutzen (vgl. ebd. Kapitel 4.2. Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenten). Ebenfalls wurden die Fachkenntnisse der Schulassistenten als förderlich eingeschätzt (vgl. ebd.). Insgesamt scheint es sinnvoll, bereits im Vorfeld der Tätigkeit mit den Schüler:innen der Schule, dem Lehrpersonal und den zu begleitenden Kindern in Kontakt zu treten und sich mit den Gegebenheiten vertraut zu machen (vgl. ebd.).

Eine weitere relevante Studie ist die Göttinger Schulbegleitungsstudie (GötS). Sie zeigte, dass die Zusammenarbeit zwischen THAs und Lehrkräften oft als positiv wahrgenommen wurde. 90 % der befragten Schulbegleiter:innen bewerteten die Kooperation als zufriedenstellend (vgl. Meyer, 2017, S. 22).

Methodik

Unsere Zielgruppe waren erfahrene Fachkräfte in der Bildungsteilhabe von Grundschüler:innen. Um die subjektiven Erfahrungen der einzelnen Fachkräfte in ihrer Komplexität und Tiefe zu erforschen, bot sich für uns die qualitative Sozialforschung an. Um spezialisiertes Wissen, Perspektiven und Einschätzungen der Fachkräfte zu unserem Forschungsthema zu gewinnen, nutzten wir Expert:inneninterviews.

Als Grundlage für die Expert:inneninterviews entwickelten wir einen Leitfaden. Dieser sollte den Befragungen einen gewissen Rahmen geben. Geplant waren mindestens ein Interview mit jeweils einer THA, die bereits Erfahrungen im Poolmodell gesammelt hatte, sowie eine Person mit Erfahrungen im Eins-zu-Eins-Modell. Auch eine Fachkraft, die bereits in beiden Bereichen tätig war, sollte befragt werden. Der Leitfaden gliederte sich in folgende Themenbereiche: Einführung und Vorstellung, Einstiegsfrage, Hauptteil mit allgemeinen Arbeitsbedingungen und Erfahrungen aus den jeweiligen Arbeitsmodellen, Perspektivwechsel und Erwartungen, Zusammenarbeit und Unterstützung sowie einen



Schluss teil. Wichtig war uns dabei eine Aufteilung des Hauptteils mit spezifischen Fragen zum Eins-zu-Eins- und/oder Poolmodell, um eindeutige Erfahrungswerte zu erhalten.

Möglichkeiten & Grenzen

Es gab verschiedene Möglichkeiten, um an relevante Daten für unsere Untersuchung zu gelangen. Unsere Strategie bestand darin, Kontakt zur Arbeiterwohlfahrt (AWO) aufzunehmen, um über diese Organisation gezielt THAs anzusprechen, die zukünftig im Pool-Modell im Landkreis Teltow-Fläming tätig sein werden, und deren Perspektiven einzuholen. Darüber hinaus wollten wir weitere Erfahrungswerte von Schulbegleiter:innen aus dem Eins-zu-Eins Modell gewinnen. Die Suche nach Interviewpartner:innen gestaltete sich jedoch als herausfordernd. Zahlreiche Fachkräfte lehnten die Teilnahme an einem Interview ab. Begründet wurde dies unter anderem mit der Sorge, sich gegenüber den Arbeitgeber:innen unloyal zu verhalten oder eigene Unprofessionalität zu zeigen. Unser Forschungszeitraum überschneidet sich zudem mit der konzeptionellen Arbeit der AWO als Projektpartnerin des Landkreises und dem angegliederten Personalmanagement, sodass keine Interviews mit Fachkräften des Trägers ermöglicht werden konnten.

Für unser Forschungsthema konnten wir dennoch eine Fachkraft gewinnen, die uns als Interviewpartnerin Einblicke in alle von uns benötigten Bereiche geben konnte. Die Person hat insgesamt elf Jahre als „Schulassistentin“ gearbeitet. Sie bringt Erfahrungswerte aus drei Jahren Arbeit im Pool-Modell und acht Jahren im Eins-zu-Eins-Modell an insgesamt zwei Regelschulen im Land Brandenburg mit. Ihr höchster Bildungsabschluss ist ein Diplom.

Unser Forschungsinterview stellt lediglich eine Momentaufnahme dar. Die Meinungen, Erfahrungen und Rahmenbedingungen können sich bei der Fachkraft im Laufe der Zeit verändern, was die Aktualität der dargestellten Ergebnisse beeinflussen könnte. Schließlich basieren unsere vorliegenden Erkenntnisse auf subjektiven Eindrücken der Befragten und sollten als individueller Einblick in die Arbeitsrealität verstanden werden.



Ergebnisse

Im Rahmen unseres Interviews, das sich mit der Fragestellung „Welche spezifischen Rahmenbedingungen und Erwartungen beeinflussen die Arbeitsqualität von Teilhabeassistenten?“ auseinandersetzt, wurden unterschiedliche thematische Kategorien gebildet. Ein zentraler Fokus lag auf den allgemeinen strukturellen sowie institutionellen Rahmenbedingungen, die die Arbeit von THAs täglich prägen.

Bei der Kategorienbildung fanden wir viele Parallelen zur Arbeit von Schindler und Schindler (2021) und übernahmen von ihnen die Kategorien Arbeitsaufgaben, Personensystem, soziale Umgebung und die organisationale Ebene als Unterkategorie zum Block „Rahmenbedingungen“ (vgl. Schindler & Schindler, 2021, Kapitel 4.2. Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenten). Der Block „Erwartungen der THAs“ wurde induktiv aus dem geführten Interview heraus entwickelt: Umsetzung pädagogischer Arbeit, Arbeitsrecht, Arbeit öffentlicher Träger und Außenwirkung der Tätigkeit.

Die Arbeitsaufgaben umfassen die inhaltliche Ausgestaltung der Arbeit. Es geht um die Anforderungen und die konkreten Aufgaben, die im täglichen Arbeitsalltag im schulischen Setting an THAs gestellt werden. In der Unterkategorie „Personensystem“ wird die professionelle Haltung der Fachkraft thematisiert. Hier liegt der zentrale Fokus auf dem bereits vorhandenen Fachwissen, den erlernten Handlungsstilen, die in der Arbeit Anwendung finden. Die „organisationale Ebene“ beschreibt den gesteckten institutionellen Rahmen, in dem die Teilhabeassistenten arbeiten. Dazu zählt die Anbindung an die Trägerorganisation, aber auch Themen wie Kommunikation und Organisationsstrukturen, die Vergütung sowie Chancen der Fort- und Weiterbildung. Die Kategorie der „sozialen Umgebung“ beschäftigt sich mit den sozialen Interaktionen zwischen Lehrkräften, Schüler:innen und Eltern. Die Qualität dieser Zusammenarbeit spielt für das Wohlbefinden und die Arbeit eine entscheidende Rolle.

Neben den Rahmenbedingungen als übergeordnete Kategorie hat sich im Auswertungsprozess eine weitere Hauptkategorie herausgebildet: Erwartungen der Teilhabeassistenten. Auch sie lässt sich weiter aufgliedern. Die Unterkategorie „Umsetzung



pädagogischer Arbeit“ geht darauf ein, wie die THA ihre Arbeit im schulischen Alltag pädagogisch gestaltet. Eine weitere Kategorie lautet „Arbeitsrecht“ und umfasst die allgemeinen strukturellen Bedingungen der Arbeit, wie beispielsweise faire Arbeitsverträge oder klare Aufgabenverteilungen. In der Kategorie „Arbeit öffentlicher Träger“ drückt die THA den Wunsch aus, dass sie sich eine niederschwellige und schnellere Zuweisung für die Kinder mit Förderbedarf wünscht. „Außenwirkung der Tätigkeit“ thematisiert die Sichtbarkeit der Arbeit von THAs, sowie die Anerkennung des Berufes.

RAHMENBEDINGUNGEN

Personensysteme

Im Verlauf des Interviews hebt die THA hervor, dass es durchaus möglich ist, gute Bedingungen für die Kinder einzufordern, auch wenn diese ursprünglich nicht vorgesehen waren (vgl. Interview Z. 15-19). Die konsequente Durchsetzung der Bedürfnisse der Kinder führte jedoch zu Unmut im näheren Kollegium (vgl. Interview Z. 106-108). Um als Teilhabeassistentin angestellt zu werden, ist eine "Basisqualifikation" erforderlich, die im erzieherischen oder pflegerischen Bereich erworben werden muss (vgl. Interview Z. 459-460). Der Konzeptentwurf des Landkreises Teltow-Fläming sieht die abgeschlossene Ausbildung zur Erzieher:in als notwendige Qualifikation vor (vgl. Eichstaedt et al., 2024, S. 18).

Die Kategorie des „Personensystems“ thematisiert, dass die THAs sich für die Bedürfnisse ihrer Schützlinge einsetzen, auch wenn dies eigentlich nicht vorgesehen ist (vgl. Interview Z. 15-19). Diese Einstellung deutet auf eine starke Haltung sowie ein ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein hin. Auf der anderen Seite zeigt es den Widerstand im Kollegium, da solche Initiativen von Fachkräften nicht immer gut aufgenommen werden. Des Weiteren wurde in der Kategorie betont, wie wichtig es ist, eine Basisqualifikation zu besitzen (vgl. Interview Z. 459-460). Durch die erreichte Qualifikation entwickelt sich im Rahmen der Ausbildung eine gewisse Haltung sowie Fachwissen, die die professionelle Haltung prägen und für die Arbeit essenziell ist.



Organisationale Ebene

Der Anfang des Interviews begann mit einer persönlichen Einstiegsfrage, die darauf abzielte, dass die interviewte THA auf ein positives Erlebnis in ihrer Praxis eingeht. Die THA berichtete, dass es ihr Freude bereitet, wenn sie die Zeit mit ihrem betreuten Kind frei gestalten kann und sich nicht an strikte Vorgaben der Schule halten muss (vgl. Interview Z. 8-11). Um diese Aufgabe jedoch gewissenhaft umzusetzen, bedarf es der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft in Form eines groben Fahrplans (vgl. Interview Z. 44-45). Die Fachkräfte sind ausschließlich für die Betreuung und Unterstützung im schulischen Setting, also während des Unterrichtes, für die Kinder zuständig (vgl. Interview Z. 66-68). Der Landkreis Teltow Fläming sieht das auch in seinem Konzeptentwurf vor (vgl. Eichstadt et al 2024, S.15). Es gäbe aber auch die Möglichkeit, sofern der Bedarf besteht, die Betreuung und Unterstützung auch auf den Bereich Hort auszuweiten. Das Angebot entfällt aber bei der befragten THA ab der fünften Klasse (vgl. Interview Z. 67-70).

Das Poolmodell sieht vor, dass jeder Adressat eine THA zur Seite gestellt bekommt. Dies stellt bei Personalausfällen oder Krankheit ein großes Problem dar, weil es keine geregelten Vertretungsregelungen gibt und insbesondere Kinder mit aggressivem oder störendem Verhalten bevorzugt begleitet werden. Die interviewte Person betont, dass eine gute Koordination bei einem Ausfall von großer Bedeutung ist und dass viele Tätigkeiten in den privaten Bereich fallen. Diese Aufgaben fangen bei der Verwendung des eigenen privaten Telefons an (vgl. Interview Z. 93-100). Auch fehle Zeit und Dokumentationen, um sich über Adressaten, der vertreten werden muss, einzulesen (vgl. Interview Z. 233-235). Im Eins-zu-Eins-Modell, in dem die befragte THA aktuell arbeitet, gibt es einen Vertretungspool, der so konzipiert ist, dass immer dieselbe Person die THA vertritt, sodass die Adressat:innen sich nicht jedes mal, an jemand neues gewöhnen muss (vgl. Interview Z. 117-123). Zu dem stellte die THA fest, dass das Eins-zu-Eins Modell viel strukturierter ist und weniger Flexibilität von den Fachkräften abverlangt als das Poolmodell (vgl. Interview Z. 251-253). Es wurde mehrmals von den Mitarbeiter:innen das Poolmodell und der dazugehörige gestrickte Rahmen des Trägers kritisiert (vgl. Interview Z. 93-100). Die interviewte THA erzählte von einer gescheiterten Teamsitzung, in der Probleme wie Vertretungsregelungen und die Schaffung zusätzlicher Stellen thematisiert wurde. Das Team forderte 2,5



zusätzliche Stellen, was jedoch vom Träger abgelehnt wurde (vgl. Interview Z. 287-288). Der entstandene Frust verbreitete sich im Team. Die befragte THA beschrieb eine Vertretungssituation wie folgt:

„Dann ist Überforderung auf allen Seiten, weil man nirgendwo ist. Also man hat immer das Gefühl, man löscht die Brände nur. Also man ist nur kurz da, um zu sagen hier ist jemand, ich bin da, ich helfe dir. Aber du, ich muss jetzt nächste Stunde eigentlich schon wieder zu dem anderen Kind runter.“ (Interview Z. 298-302).

Die THA denkt, dass sich die Arbeitsbedingungen im Poolmodell verbessern, wenn der Träger mehr Zeitanteile und eine breitere Stellenbemessung einräumen würde. Zudem bräuchte es mehr Organisation und Zeit für die Vor- und Nachbereitung (vgl. Interview Z. 389-390). Weitergehend wurde auch Thema „Arbeitsplatz für Teilhabeassistenzen“ thematisiert. Sie schilderte, dass sie sich an der Schule, an der sie aktuell arbeite, sehr wertgeschätzt fühlt. Was ihr beispielsweise durch das Betreten sämtlicher Räumlichkeiten sowie durch das Einbinden in schulische Strukturen signalisiert wird (vgl. Interview Z. 473-474). Auch die aktuelle Studienlage zeigt die Nutzung diverser Räumlichkeiten als begünstigenden Faktoren auf (vgl. Klemp, Böttcher, Nüsken, 2022, S. 101). Es wurden aber auch noch andere Erfahrungen mit einer anderen Schule geschildert, wo sie nicht mal den Schlüssel für die Schule erhalten hatte, denn die Schule war der Ansicht, sie gehöre nicht dazu (vgl. Interview Z. 477-479).

Aus dem oben genannten Zitat ist ebenfalls zu interpretieren, dass es keine konkreten Regelungen gab im Falle eines Ausfalls. Die THA sind in solchen Fällen am Aushandeln, welches Kind es zu diesem Zeitpunkt am “nötigsten“ hat (vgl. Interview Z. 93-100). Zu diesen Aushandlungen innerhalb des Teams sollte es eigentlich nicht kommen, weil nach § 35a SGBVIII hat jedes Kind Anspruch auf Eingliederungshilfe bei der, die „[...] seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist“ (§35a SGBVIII). Ein weiteres Thema war die Flexibilität in der Arbeit mit den Kindern. Es wurde beschrieben, dass es schon möglich ist die Arbeit flexibel zu gestalten, aber es der Kooperation der Lehrkraft bedingt (vgl. Interview Z. 8-11). Das bedeutet das die THA nicht autonom



arbeiten kann und immer stark an die schulischen Strukturen gebunden ist. Dies kann zu einem Spannungsfeld führen zwischen dem Bedarf des klientenorientierten Arbeiten und den Hierarchien der schulischen Strukturen.

Arbeitsaufgaben

Im Gespräch mit der Fachkraft beschrieb diese ihre Arbeitsaufgaben wie folgt: Die THA empfängt morgens das Kind vor der Schule, sucht gemeinsam den Klassenraum und unterstützt das Kind dabei, die passenden Arbeitsmaterialien für die Unterrichtsstunden herauszusuchen (vgl. Interview Z. 40-43). Dieser Ablauf wird von der THA sehr kleinschrittig durchgeführt, damit das Kind sich den Ablauf gut einprägen kann (vgl. Interview Z. 43-44). Wenn der Unterricht beginnt, schaut sie situativ, wie sie das Kind beim Lernen unterstützen kann. Wie stark die THA der Adressaten unterstützt, ist davon abhängig, was für ein Stoff rankommt und wie stark die Lehrerin auf den Adressaten eingeht und Hilfestellungen leistet (vgl. Interview Z. 46-48). Auch übernimmt sie stellvertretend für das Kind die Kommunikation zwischen Lehrer und Kind (vgl. Interview Z. 60-62). Sie begleitet das Kind durch den Tag und ist seine „Bezugsperson“ (vgl. Interview Z. 56-61). Die bisherige Zusammenarbeit mit den Eltern empfand die interviewte THA als positiv. Die Eltern begegneten ihr auf Augenhöhe und zeigten sich stets zugewandt (vgl. Interview Z. 76-78). Der Kontakt zu den Eltern erfolgt normalerweise über Nachrichten oder Telefonate, außer bei wichtigen Anliegen (vgl. Interview Z. 81-84). Die Fachkräfte haben einen Anspruch auf eine Dokumentationszeit für Berichte. Für Hilfeplangespräche können sie sich diese Zeit auch als Arbeitszeit anrechnen lassen. Für die Anrechnung der Hilfeplangespräche muss mindestens einmal jährlich ein Verlaufsbericht erstellt werden (vgl. Interview Z. 396-399). Diesen Anspruch können „Nicht-Fachkräfte“ nicht geltend machen. Es werden pro Jahr 5 Stunden Arbeitszeit für Elterngespräche den „Nicht-Fachkräften“ angerechnet. Die ausgebildeten Fachkräfte bekommen bei gleichem Arbeitsaufwand, doppelt so viele Stunden berechnet (vgl. Interview Z. 401-404).

Die Arbeitsaufgaben der THA sind die Begleitung und Unterstützung der Kinder im schulischen Alltag. Sie sind das Sprachrohr für ihre Kinder (vgl. Interview Z. 60-62). Durch diese ständige Begleitung und Unterstützung im Alltag, kann es dazu kommen, dass zwischen



der THA und dem Kind eine starke Verbindung entsteht. Dies schilderte die THA auch und beschrieb es, dass sie wie eine „Bezugsperson“ für ihr Kind ist (vgl. Interview Z. 56-61). Eine Aufgabe, die von den THAs verlangt wird, ist das Schreiben von Verlaufsberichten und dass durchführen von Elterngesprächen (vgl. Interview Z. 396-399). Die ausgebildeten Fachkräfte kriegen das doppelte an Zeit für diese Tätigkeiten angerechnet, wie Nicht-Fachkräfte (vgl. Interview Z. 401-404). Durch diese Differenzierung kann es passieren, dass die „Nicht-Fachkräfte“ den Eindruck vermittelt bekommen, dass ihre Arbeit nicht wertgeschätzt wird oder das Gefühl einer zwei Klassen Gesellschaft.

Soziale Umgebung

Die THA glaubt, dass sie im Klassengefüge als ein erwachsenes Mitglied angesehen wird, das alle Fragen beantworten kann (vgl. Interview Z. 128-131). Sie ist für die Kinder aber auch eine Anlaufstelle für die außerschulischen Themen, wie zum Beispiel die Periode, Mobbing oder Streitigkeiten (vgl. Interview Z. 131-133). Sie behauptet, dass sie für die Klasse wie eine klasseninterne Schulsozialarbeiterin ist (vgl. Interview Z. 133-134). Aber auch außerhalb der Klasse wird sie von Lehrkräften als ausgebildete Fachkraft anerkannt (vgl. Interview Z. 135-139). Jedoch musste die THA in ihrer Vergangenheit auch andere Erfahrungen machen. Es gab Situation, wo sie von Lehrkräften nicht integriert, ignoriert oder sogar des Raumes verwiesen wurde (vgl. Interview Z. 137-140). Die THA denkt, dass die Lehrer:innen so handeln, weil sie das Gefühl haben unter Beobachtung oder Bewertung zu stehen (vgl. Interview Z. 141-143). Am Lernort Schule werden die THAs meistens eher als ein schmückendes Beiwerk der Lehrkräfte betrachtet, die für Aufgaben wie das Holen von Kopien oder das für das Beaufsichtigen der Kinder in Toilettenpausen zuständig sind (vgl. Interview Z.182-185).

Die Soziale Umgebung ist essenziell für die Arbeit mit den Kindern. Sie beschrieb, dass sie in der Klasse als ein Erwachsenes Klassenmitglied wahrgenommen wird, was alle Fragen beantworten kann, fast schon wie eine Schulsozialarbeiterin (vgl. Interview Z. 128-134). Aus dieser Wahrnehmung kann sich interpretieren lassen, dass die THA wahrscheinlich für die Kinder viel zugänglicher ist, weil sie die Klasse den ganzen Tag begleitete. Diese Wertschätzung der Schüler, die die THA erfuhr, spiegelten sich auch im



Kollegium wider. Denn einige Lehrkräfte sehen die THA als Ressource und nicht als eine kontrollierende Instanz.

ERWARTUNGEN DER THAS

Umsetzung pädagogischer Arbeit

„Aber es gibt eben doch Kinder, die, die diese eins zu eins Betreuung, diesen einen Menschen, diese eine Bezugsperson, diese Sicherheit unglaublich doll brauchen. Und das ist was richtig Wertvolles. Weil erst das macht sie ja für mich auch möglich, eine richtige Beziehungsarbeit zu leisten und da ein Wachstum zu schaffen, eine Inklusion zu schaffen, die von Dauer sein kann [...]“ (Interview Z. 206-210).

Unserer interviewten Person ist es wichtig, dem begleiteten Kind neben dem Nachteilsausgleich auch den Rahmen für abgewandelte schulische Aufgaben zu geben, die sich gut mit seinen Fähigkeiten und Interessen kombinieren lassen. Hierfür bestehen Absprachen mit den jeweiligen Lehrkräften zu Möglichkeiten, die durch die Teilhabeassistenz zugunsten des Kindes eingefordert werden. „Ja, wir versuchen schon immer, da auch was Schulisches zu vermitteln“ (Interview, Z. 30–33), sagt sie dazu, dass sie mit dem Kind mit autistischer Spektrumsstörung Aufgaben leicht abgewandelt am iPad, Computer oder Drucker erledigt, sodass das Kind beispielsweise Präsentationen halten kann. Wichtig ist ihr die Beziehungsarbeit mit den zu begleitenden Kindern: „Das ist ja bei Kindern im autistischen Spektrum so, dass die dann Bezugspersonen brauchen.“ (Interview, Z. 121–122).

Eine von Vertrauen und Stabilität geprägte Beziehungsarbeit wird als elementarer Baustein einer guten pädagogischen Unterstützung gesehen. Besonders für Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf, wie etwa im autistischen Spektrum, stellen THAs wichtige Bezugspersonen dar. Eine Basis für Kommunikation und Kooperation ist wichtig, um Absprachen mit Lehrkräften im Hinblick auf die individuellen Bedürfnisse der begleiteten Kinder zu treffen. Die THA adaptiert die schulischen Anforderungen an das Kind und ermöglicht individuelle Lernwege, indem sie alternative Wege nutzt, um angepasst an die kindlichen Ressourcen schulische Inhalte zu vermitteln. Ebenso wird ein Anspruch an eine nachhaltige Inklusion durch Beziehungsarbeit deutlich.



Es ergibt sich die Erwartung, dass THAs sowohl fachlich als auch emotional und sozial präsent sind. Sie wollen den begleiteten Kindern Sicherheit und Verlässlichkeit bieten und so Lern- und Entwicklungsprozesse ermöglichen.

Arbeitsrecht

Erwartungen an die Arbeit von THAs betreffen auch arbeitsrechtliche Regelungen, insbesondere im Hinblick auf die Ausgestaltung von Arbeitsverträgen. In unserem Interview werden die positiven Effekte eines festen und unbefristeten Arbeitsverhältnisses mit flexiblem Arbeitszeitmodell hervorgehoben. Als Vorteile werden Stabilität und Planungssicherheit sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich genannt. Das flexible Arbeitszeitmodell ermögliche temporäre Mehrarbeit, deren erarbeitete Stunden zur Abgeltung der Ferienzeiten genutzt werden können.

Konkrete Absprachen zum Umfang der Tätigkeiten sollten im Vorfeld mit dem Träger erfolgen, damit Vor- und Nachbereitungszeiten sinnvoll genutzt werden können. Des Weiteren wird die Qualifikation von THAs angesprochen. Die Mindestqualifikation durch eine Erzieher:innenausbildung findet sich auch im Konzept des Landkreises Teltow-Fläming wieder. Kritisch wurde hierzu geäußert:

„[...] das heißt natürlich, wenn ich jetzt eine Erzieherinnenausbildung gemacht habe, naja, warum soll ich dann als Schulassistentin arbeiten wollen?“ (Interview, Z. 438–440).

Diese Aussage deutet darauf hin, dass THAs sich mehr Anerkennung, bessere Rahmenbedingungen sowie attraktivere berufliche Perspektiven wünschen.

Daraus entsteht die Erwartung, dass das Berufsbild der THA aufgewertet werden muss, um qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen und zu halten. Die Tätigkeit sollte als eigenständiges, wertvolles Berufsfeld mit Entwicklungsmöglichkeiten anerkannt werden. Die Basisqualifikation einer Erzieher:innenausbildung wirkt sich qualitätssichernd auf die im Interview angesprochenen sozialpädagogischen Themen aus. Regelungen zu Vor- und Nachbereitungszeiten und flexiblen Arbeitszeitmodellen sind im Konzept des Landkreises theoretisch vorgesehen.



Arbeit öffentlicher Träger

Thematisiert wird hier der Zeitfaktor bis eine THA entsprechend ausgewählte Schüler:innen begleitet:

„Also da haben wir gerade Kinder, die anderthalb, zwei Jahre auf eine Schulassistenz warten, obwohl ja dann da schon der Förderplan vorher steht. [...] Jetzt einfach aus dem Grund, dass der öffentliche Träger dafür lange braucht oder dass vielleicht auch einfach Fachkräfte fehlen zur Begleitung.“ (Interview, Z. 403–406).

Es vergeht also teilweise sehr viel Zeit, bis ein Kind, dessen Unterstützungsbedarf im Rahmen des Förderausschussverfahrens im Schulsystem festgestellt und bearbeitet wurde, eine bedürfnisangepasste Unterstützung erhält. Aus einem weiteren Erfahrungsbericht geht hervor, dass die Bewilligung von Unterstützung von Faktoren wie der Haltung der bewilligenden Person sowie von Prüferfordernissen abhängt (Johanna, 2022, S. 76–77).

Es wird deutlich, dass zwischen dem festgestellten Unterstützungsbedarf eines Kindes und der tatsächlichen Zuweisung einer THA oft sehr viel Zeit vergeht. Dies bedeutet, dass Kinder trotz klarer Förderpläne und dokumentiertem Bedarf lange ohne die notwendige Unterstützung auskommen müssen. Die Verzögerung bei der Bereitstellung von Teilhabeassistenz hat direkte negative Auswirkungen auf die Entwicklung, das Wohlbefinden und die schulische Teilhabe der Kinder und kann zu Benachteiligungen sowie möglicherweise zu einer Verschärfung ihrer Problemlagen führen.

Die Erwartung ist daher, dass das System schneller und effizienter auf den festgestellten Bedarf reagieren sollte, um die Chancengleichheit und die Teilhabe der betroffenen Kinder zu gewährleisten. Gegebenenfalls müssten bürokratische Prozesse beschleunigt und geeignetes Fachpersonal gefunden – wenn nicht sogar vorgehalten – werden. Das Konzept der THA in Teltow-Fläming sieht für 10 % der ermittelten Stundenbedarfe an Assistenzleistungen eine Reserve für „unvorhergesehene Bedarfe“ vor (vgl. Eichstaedt et al, 2024, S. 13).



Außenwirkung der Tätigkeit

Unsere Interviewperson gab über ihre Tätigkeit an, „[...] dass es viele [Menschen] gibt, die davon noch gar nicht gehört haben“ (Interview Z. 422-424). Die Arbeit als THA scheint keine Lobby zu besitzen, ist sie doch in einem gesellschaftlich so zentralen System wie Schule eingebettet. Die Zahl der Kinder steige kontinuierlich seit etwa sechs Jahren (vgl. Interview Z. 432-433), der Beruf jedoch entwickelt nur langsam eine Attraktivität. Erfahrungswerte aus der eigenen Schulzeit und „negativ konnotierte Dinge, die [hierzu] in uns aufploppen“ (Interview Z. 430-431) könnten Menschen vom Tätigkeitsfeld Schule fernhalten.

„Mein Wunsch wäre einfach, dass dieser, dieser Berufszweig der Schulassistenten viel, viel transparenter gemacht wird, damit gesehen wird, was wir eigentlich für diese Menschen leisten können, was, was wir alles machen, also wie wir, wie wir diesen Weg ebnen können.“ (Interview Z. 474-477).

Der Beruf der THAs müsse transparenter gestaltet und öffentlich sichtbar werden. Auch die Schulbegleiterin Johanna (S. 75-76) beschreibt die Unwissenheit vieler Menschen über ihren Beruf. THAs sind sich des Wertes ihrer Arbeit für die jungen Menschen sehr wohl bewusst:

„[...] wie wir diesen, diesen Menschen, diesen Weg ebnen können, um in der Gesellschaft überhaupt mal zurecht zu kommen, klar zu kommen, anzukommen, inkludiert zu werden, anerkannt zu werden. Das sind so viele tolle Sachen, die wir da leisten.“ (Interview Z. 476-480).

Die Erwartungen der THAs an die Außenwirkung ihrer Tätigkeit betreffen demnach, dass die oft unsichtbaren Aufgaben sichtbarer und verständlicher für alle Beteiligten und die Öffentlichkeit gemacht werden sollen. Ebenso soll die Tätigkeit von THAs als sinnhaft und inklusionsfördernd wahrgenommen werden, wobei generell mehr Wertschätzung gefordert wird.

Fazit

Die Hauptkategorie der Rahmenbedingungen verdeutlicht, dass die Arbeit der THAs von strukturellen und organisatorischen Gegebenheiten geprägt ist. Ein großes Defizit besteht in den meist ungeklärten Vertretungsregelungen. Die THAs kommen oft in die Bredouille,



im privaten Rahmen Aufgaben zu erledigen, wie etwa durch die Nutzung privater Kommunikationsmittel. Auch ist zu erkennen, dass die Qualität der Rahmenbedingungen stark vom schulischen Umfeld abhängt. Wenn THAs stärker in die schulischen Strukturen eingebunden werden, verbessert sich auch ihre Arbeitszufriedenheit. Für die Zukunft ist es von großer Bedeutung, dass die Zuständigkeiten klar geregelt sind und es eine transparente Kommunikation gibt. Die Hauptkategorie der Erwartungen der THAs gibt Einblicke in die möglichen Ideale und Werte der Menschen, die als THAs tätig sind, aber auch in äußere Begrenzungen und Problematiken hinsichtlich der Attraktivität des Tätigkeitsfeldes. Die Erwartungen von THAs an die Qualität ihrer Arbeit sind vielschichtig und betreffen sowohl die pädagogische Praxis als auch strukturelle Rahmenbedingungen. Im Zentrum steht der Anspruch, Kindern mit Unterstützungsbedarf durch stabile, vertrauensvolle Beziehungsarbeit Sicherheit und individuelle Förderung zu bieten, um nachhaltige Inklusion und Entwicklung zu ermöglichen. THAs erwarten, dass sie fachlich, emotional und sozial präsent sein können und ihre Arbeit durch klare Absprachen mit Lehrkräften sowie durch individuelle Anpassung schulischer Inhalte wirksam gestalten dürfen. Gleichzeitig fordern sie existenzsichernde, unbefristete Arbeitsverträge und flexible Arbeitszeitmodelle, um Planungssicherheit und Qualität zu gewährleisten. Die oft langen Wartezeiten bis zur Zuweisung einer THA werden kritisch gesehen. Erwartet wird ein schneller, bedarfsgerechter Einsatz, um Benachteiligungen zu vermeiden. Zudem wünschen sich THAs mehr gesellschaftliche Anerkennung und Transparenz ihres Berufsbildes, damit der Wert und die Leistungen ihrer Arbeit sichtbarer werden. Insgesamt ergeben sich daraus hohe Ansprüche an Professionalität, Rahmenbedingungen und Wertschätzung, um die Qualität der THAs langfristig zu sichern.

Entsprechende Handlungsempfehlungen

- Ansprechende Arbeitsbedingungen für THAs kennzeichnen sich durch stabile, unbefristete Arbeitsverhältnisse und flexible Arbeitszeitmodelle.
- Möglichkeiten für notwendige Absprachen, die die Organisation der Arbeitseinsätze betreffen, sollten in ausreichendem Maß gegeben sein.
- THAs wünschen sich Wertschätzung ihrer Arbeit. Diese kann sich bereits durch gute Rahmenbedingungen ergeben.



- THAs sind bereit sich für schnelle und bedarfsgerechte Unterstützung sämtlicher Kinder einer Klasse einzusetzen.
- Die Wartezeiten nach Antragstellung im Rahmen des § 35a SGB VIII sollen so kurz wie möglich sein.
- Transparente und kindzentrierte Entscheidungsprozesse werden erwartet, damit die Bewilligung von Hilfen nicht von subjektiven Faktoren abhängt.

Literaturverzeichnis

Eichstaedt, I./Granzow, B./Holländer, A./Ludwig, A./Mahr, S./Schella, A./Spikermann, C./Stucki, J./Ueckert, R. (2024): Kommunales Modellprojekt "Poollösung zur Teilhabeassistenz" im Landkreis Teltow-Fläming. Luckenwalde. Konzeptentwurf Stand 07.10.2024 (unveröffentlichtes Dokument)

Johanna (2022): Die Schulbegleitung muss kein bürokratisches Monster bleiben: Alternative Möglichkeiten aus der Perspektive einer Schulbegleiterin. In: Außeruniversitäre Aktion Wissenschaft und Gesellschaft im Gespräch. Heft 1/2022, S. 75-79.

Klemp, Gesa; Böttcher, Wolfgang.; Nüsken, Dirk Michael (2022): „Ein guter Ort für alle“ – Das Poolmodell als Chance für Inklusion. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Meyer, Karina (2017): Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS). Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen.

Schindler, Florian; Schindler, Maike (2021): Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz: Eine explorative Interviewstudie mit Schulassistent*innen verschiedener Schulformen in NRW. In: QfI - Qualifizierung für Inklusion 3 (1). DOI: 10.25656/01:23415.



„Das ist ein Bilderbuch“ – (Nicht) Wahrnehmung von Stigmatisierungen im Schulalltag

Victoria Janusch, Hellen Brandt & Jonathan Vierus

Einleitung

Die Integration von Schüler:innen mit besonderem Unterstützungsbedarf ist ein zentrales Anliegen des deutschen Bildungssystems. Schulbegleiter:innen, die als Einzelfallhelfer:innen im schulischen Alltag agieren, spielen dabei eine entscheidende Rolle: Sie sollen Teilhabe ermöglichen und individuelle Unterstützung bieten. Allerdings weist die bisherige Forschung darauf hin, dass Schulbegleitungen auch unbeabsichtigte Nebenwirkungen haben können, insbesondere das Risiko der Stigmatisierung der betreuten Schüler:innen im Klassenverband (vgl. Weinbach et al., 2023, S. 980). Diese Stigmatisierung kann sich in Form von sozialer Ausgrenzung, Andersbehandlung oder einer verstärkten Wahrnehmung von „Anderssein“ äußern und steht damit im Widerspruch zu den Zielen der Inklusion. Das Poolmodell als Forschungsschwerpunkt unseres Forschungsauftrags soll dieser festgestellten Stigmatisierung entgegenwirken (vgl. Klemp, Böttcher, Nüsken, 2022, S. 145). Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Forschungsarbeit, inwiefern Schulbegleiter:innen die Stigmatisierung der von ihnen betreuten Schüler:innen im schulischen Umfeld wahrnehmen. Mittels qualitativer Interviews mit Einzelfallhelfer:innen werden subjektive Erfahrungen und Einschätzungen erfasst, um differenzierte Einblicke in die Praxis und die Herausforderungen der Schulbegleitung zu gewinnen. Die Ergebnisse leisten einen Beitrag zur aktuellen Inklusionsdebatte, indem sie Impulse für die Weiterentwicklung von Unterstützungsstrukturen und für die Professionalisierung der Schulbegleitung, insbesondere mit Blick auf das Poolmodell, liefern. Die Forschungsarbeit beginnt mit einem Einblick in die Theorie, sowie einer Einordnung des Begriffs Stigmatisierung, gefolgt von einer Darstellung der genutzten Methode, dem Sampling und einer Analyse. Anschließend werden die Ergebnisse anhand unserer Kategorien vorgestellt, bevor im Fazit ein Ausblick für die weitere Forschung und die Praxis gegeben wird.



Methodik

Im Rahmen unserer Projektarbeit haben wir ein Thema aus dem Konzeptentwurf des kommunalen Modellprojekts „Poollösung zur Teilhabeassistenz“ im Landkreis Teltow-Fläming aufgegriffen und untersucht, wie Schulbegleitungen die Stigmatisierung der von ihnen betreuten Kinder im schulischen Umfeld wahrnehmen. Daraus entwickelte sich dann unsere Forschungsfrage: „Wie nehmen Schulbegleitungen die Stigmatisierung der von ihnen betreuten Kinder im schulischen Umfeld wahr?“ Wir wollten herausfinden, ob Schulbegleitungen zur Ausgrenzung oder zur Unterstützung der betreuten Kinder beitragen. Inwiefern sich durch die Begleitperson die Wahrnehmung der Mitschüler:innen gegenüber den betreuten Kindern verändert. Werden die begleiteten Kinder dadurch anders behandelt oder sogar stigmatisiert? Und wie nehmen Schulbegleitungen ihre eigene Rolle und ihren Wirkungskreis im Klassenverband eigentlich wahr? Unsere Zielgruppe bei der Befragung waren Schulbegleitungen an einer Grundschule in Teltow-Fläming. Wir entschieden uns dafür, diese Gruppe zu befragen, da sie den Schulalltag mit den betreuten Kindern unmittelbar miterlebt. Wir erhofften uns dadurch wertvolle Einblicke in die Lebenswelten zu erhalten, auf die wir unsere Analysen stützen konnten. Um die Perspektiven der Schulbegleitungen bestmöglich einzufangen, erstellten wir einen Interviewleitfaden mit zehn offenen Fragen. Dieser sollte es ermöglichen, ehrliche und persönliche Erfahrungen zu erheben. Im zentralen Fokus standen vor allem Themen wie, wie häufig sie erleben, dass ihr betreutes Kind von Mitschüler:innen anders behandelt wird. Oder welche Formen der Stigmatisierung sie im schulischen Alltag wahrnehmen. Uns interessierte vor allem, wie sie reagieren, sollten sie Stigmatisierung in der Klasse erleben. Und was ihrer Meinung nach getan werden könnte, um Stigmatisierung im schulischen Umfeld zu reduzieren. Doch während der Interviews zeigte sich, dass einige Fragen nicht zur tatsächlichen Situation vor Ort passten. Weshalb wir uns spontan dazu entschieden, das Interviewformat freier zu gestalten, in dem die Schulbegleitungen über ihre Erfahrungen, Herausforderungen und Wünsche berichten konnten. Die Auswertung erfolgte qualitativ, indem wir die Aussagen auf wiederkehrende Themen sowie zentrale Aussagen analysierten, kategorisierten und interpretierten. Das Ziel war es, herauszufinden, wie die Schulbegleitungen wahrgenommen werden und welche Rolle sie im Schulalltag einnehmen. Ob und wie Stigmatisierung durch die Begleitung stattfindet oder ob sie im Gegenteil das



Klassenklima positiv beeinflussen und eine Bereicherung darstellen. Die Umsetzung war leider von vielen verschiedenen strukturellen Herausforderungen geprägt. Die Kontaktaufnahme der uns angegebenen Schulen gestaltete sich schwierig. Von ursprünglich zwei Schulen gelang es uns nur, eine zu befragen und die Interviews durchzuführen. Die Suche nach den Schulbegleitungen vor Ort an der Schule war ebenfalls aufwendig, da es keine klaren Ansprechpartner:innen oder Treffpunkte gab. Letztendlich führten wir an einer Schule mit zwei von drei Schulbegleitungen Interviews durch.

Theorie

Um das Phänomen der Stigmatisierung im schulischen Alltag verstehen und analysieren zu können, bedarf es einer theoretischen Fundierung. Der Begriff „Stigmatisierung“ geht maßgeblich auf den kanadischen Soziologen Erving Goffman zurück, der in seinem grundlegenden Werk „Stigma – Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität (1975)“ Stigmatisierung als eine Form sozialer Diskreditierung beschreibt. Eine Stigmatisierung liegt nach Goffman dann vor, wenn eine Person über ein „auffälliges“ Merkmal verfügt, das von gesellschaftlichen Erwartungen negativ abweicht und die betroffene Person als „anders“ markiert. Dies erzeugt eine Diskrepanz zwischen der virtuellen sozialen Identität (dem Bild, das andere erwarten) und der tatsächlichen sozialen Identität, was zu sozialer Abwertung und Ausgrenzung führen kann (vgl. Goffman, 1988, S. 10-12). Goffman unterscheidet zwischen einer sichtbaren und unsichtbaren Stigmatisierung. Eine Differenzierung, die im schulischen Kontext besonders bedeutsam ist. Während körperliche oder medizinische Merkmale (z. B. Rollstuhl, Spritzen) sofort erkennbar und potenziell mit Stigma behaftet sind, gelten nicht sichtbare Merkmale wie z. B. psychische Erkrankungen oder Verhaltensauffälligkeiten als potenziell stigmatisierend, sobald sie bekannt werden. Das Verhalten der Umwelt, insbesondere von Mitschüler:innen und Lehrkräften entscheidet darüber, ob aus einer „Andersartigkeit“ tatsächlich ein soziales Stigma wird (vgl. Goffman, 1988, S. 64-67).

Die Schulbegleitung kann somit, trotz ihrer inklusiven Zielsetzung ungewollt zur Sichtbarmachung von Unterschieden beitragen und Stigmatisierungsprozesse begünstigen. Diese Problematik wird auch in der Studie „Ein guter Ort für alle – Das Poolmodell als



Chance für Inklusion“ von Klemp, Böttcher und Nüsken (2022) thematisiert. Die Autor:innen weisen darauf hin, dass die feste Eins-zu-Eins-Zuordnung von Schulbegleiter:innen und Kind mitunter als „besondere Behandlung“ wahrgenommen wird, wodurch das betreute Kind aus dem Klassengefüge hervorgehoben und dadurch sozial isoliert werden kann. Die anderen Kinder nehmen diese Sonderstellung möglicherweise als Bevorzugung wahr, was zu Neid, Missgunst oder gruppendynamischer Ablehnung führen kann. In der Folge entsteht nicht selten ein subtiler Stigmatisierungsprozess, der weder beabsichtigt noch offen ausgesprochen ist, sich aber im sozialen Klima der Klasse niederschlägt (vgl. Klemp, Böttcher, Nüsken, 2022, S. 18). Im Rahmen der hier zugrunde liegenden Forschungsfrage wird Stigmatisierung daher verstanden als ein sozial hergestellter Prozess der Differenzmarkierung, der in Interaktionen zwischen Schulkindern, Schulbegleitungen und schulischem Personal entsteht und durch strukturelle Rahmenbedingungen (z. B. Eins-zu-Eins-Betreuung, fehlende Aufklärung, mangelnde Einbindung) verstärkt werden kann. Dabei liegt das Augenmerk nicht nur auf offenem Mobbing oder Ausschluss, sondern auch auf versteckten Formen von Stigmatisierung, wie z. B. auffälliger Beobachtung, sozialer Überfürsorglichkeit oder Nicht-Einbezug der Fachkraft ins schulische Team.

Rahmenbedingungen

Aktuell arbeiten Schulbegleitungen überwiegend in einem klassischen Eins-zu-Eins-Betreuungsmodell an Schulen. Dieses Modell ermöglicht es ihnen, eine kontinuierliche und vertrauensvolle Beziehung zum betreuten Kind aufzubauen. Welche den Aufbau von emotionaler Sicherheit, Zuverlässigkeit und Vorhersehbarkeit zulässt. Schulbegleiter:innen werden von ihren betreuten Kindern als eine feste Bezugsperson wahrgenommen. Für die Kinder entsteht das Wissen: Da ist eine Person, die ist jeden Tag in der Schule an meiner Seite. Sie kennt meine Bedürfnisse und hilft mir, diese zu bewältigen, ohne mich dabei bloßzustellen. Die Fachkräfte begleiten ihre Kinder oft bereits seit der ersten Klasse. So gab eine Schulbegleiterin an:

„Ich bin seit 6 Jahren jetzt hier an der Schule und habe schon mal ein Mädchen von der ersten bis zur vierten Klasse begleitet.“ (Interview B, S.2, Z.39-40)

Sie werden in den Klassenverband integriert, sie sind nicht nur im Unterricht dabei, sondern auch in den Pausen und am Nachmittag im Hortbereich. Die im Rahmen eines



Interviews von uns befragten Fachkräfte gaben an, dass sie sich als Schulbegleitungen sehr gut und transparent in die Klasse eingegliedert fühlen:

„Also bei meiner Klientin, die ich ja seit der ersten Klasse mittlerweile begleite, (...) kriegt sie aber von allen Seiten tatkräftige Unterstützung, ja. Und wir versuchen das halt so gut wie möglich von allen Seiten hinzukriegen. Im Unterricht, nach dem Unterricht, vor dem Unterricht.“ (Interview A, S.2, Z.46-51)

Die anderen Kinder in der Klasse wissen in der Regel, wieso ihre Mitschüler:innen eine Schulbegleitung haben, und erleben deren Anwesenheit als normalen Teil des Schulalltags. Um diese Normalisierung der Präsenz zu erreichen, gab eine der beiden Schulbegleitungen an, dass sie sich zu Beginn immer zuerst vorstelle:

„Auch als ich gekommen bin, habe ich mich dann relativ am Anfang auch hingestellt und habe erstmal einen Vortrag gehalten, darüber wer ich bin und was ich hier mache. Dann haben wir auch gesagt, ihr könnt alles Fragen, was ihr wollt.“ (Interview B, S.4, Z.106-109)

Dies zeigt, dass die Integration der Schulbegleitung in den Klassenverband besonders gut dort gelingt, wo sie den ganzen Tag anwesend ist.

Struktur Schule

Aber eine positive Integration erfolgt nicht immer automatisch, sondern ist abhängig von bestimmten strukturellen Rahmenbedingungen. Eine erfolgreiche Einbindung hängt stark von drei wesentlichen Faktoren ab. Dem zeitlichen Umfang der Bewilligung und der Einstellung der Lehrkräfte und Schulorganisationen. Im Verlauf unserer Interviews erhielten wir ein Beispiel, das die Folgen verdeutlichte, wenn einer der Faktoren nicht gegeben ist. Im Fall eines Kindes mit chronischer Darmerkrankung wurde durch das Sozialamt nur eine Unterstützung im Umfang von zwei Fachleistungsstunden pro Tag bewilligt. Dies machte die Schulbegleiterin deutlich an:

„Und ich habe jetzt aber auch seit einem Jahr noch ein Mädchen, die hat eine chronische Darmerkrankung und die braucht Hilfe bei den Toilettengängen. Das heißt sie hat nicht so ein richtiges Gefühl dafür wann hat sie Stuhlgang, wann nicht. Deswegen haben wir gesagt, OK, wir gehen einfach einmal die Stunde zusammen auf Toilette und probieren, ob du musst oder nicht. Und gegebenenfalls muss ich halt eine Intimpflege oder einen Wäschewechsel machen. Das mache ich seit einem



Jahr zusätzlich, das heißt, ich begleite 2 Kinder hier, bin aber hauptsächlich bei dem Jungen oben“. (Interview B, S.2, Z. 43-51)

Die Schulbegleitung hat dadurch nur Zeit für gemeinsame Toilettengänge, für eine Integration in den Klassenalltag sind ihr keine zeitlichen Kapazitäten zugeschrieben. Die Folge davon ist, dass in der Klasse Irritationen und Spekulationen entstehen:

„Und das Ergebnis ist, das Mädchen möchte nicht mehr ohne Schulbegleitung zur Schule kommen. Und sie schreibt der Direktorin jetzt einen Brief, weil sie sagt, ‚Ich gehe nicht zur Schule, wenn sie nicht da ist!‘“ (Interview B, S.12, Z.376-377)

Dies verdeutlicht, wie strukturelle Einschränkungen das psychosoziale Wohlbefinden von Kindern beeinflussen können.

Struktur des Arbeitgebers

Schulbegleiter:innen sind einem Hauptkind zugewiesen, für das eine vollständige Begleitung bewilligt wurde. Ist dieses Kind aber einmal krank, entsteht ein gewaltiges Organisationsproblem. Es gibt keine Ersatzmöglichkeit, obwohl eigentlich noch ein weiteres Kind in der Schule betreut wird. Das Zweitkind hat nur eine Teilbewilligung, das heißt, eine geringere Stundenanzahl und somit keine vollständige Vergütung der Schulbegleitung. Die entstehenden Fehlzeiten werden als Minusstunden verbucht. Um dies zu vermeiden, gibt es verschiedene Lösungsversuche vom Arbeitgeber, zum Beispiel spontane Vertretungseinsätze in anderen Einrichtungen. Welche aber nur möglich sind, wenn die passende fachliche Qualifikation vorhanden ist und die geschlechtsspezifischen Anforderungen erfüllt sind. Was uns eine Schulbegleiterin deutlich vermittelte:

„Weil Rudi, (...) der kann mich ja zum Beispiel auch nicht vertreten, wenn ich mal krank bin, weil er als Mann mit einem Mädchen gar nicht auf die Toilette gehen darf. Und er kann mich auch bei den Jungen nicht vertreten, weil er die (medizinische) Ausbildung nicht hat und nicht spritzen darf.“ (Interview B, S. 10, Z. 322-326)

Poolmodell

An dieser Stelle wird häufig das sogenannte Poolmodell als mögliche Lösung ins Spiel gebracht. Dabei würden Fachkräfte nicht einem Kind, sondern einer Klasse oder mehreren Kindern flexibel zugeordnet. Dieses Modell verspricht einerseits mehr



Flexibilität bei Ausfällen und eine effizientere Nutzung personeller Ressourcen. Andererseits bestehen bei den von uns befragten Fachkräften erhebliche Zweifel an der praktischen Umsetzbarkeit:

„Und dann ist halt die Frage, ist Pool-Lösung wirklich gut für alle oder wo läuft das jetzt hin? Das sind so Fragen, die mich so auch beschäftigen und meine Frage ist halt auch, geht es mir und uns damit besser oder ist es eigentlich viel chaotischer. (...) Aber die Frage ist ja, wie lässt es sich in der Praxis dann tatsächlich auch umsetzen und wie gehen auch die Kinder damit um. Also, wenn ich dann noch in einer anderen Klasse mit rein hopse und da noch mit rein hopse“. (Interview B, S.11, Z. 335-342)

Zum einen würden dadurch zusätzliche organisatorische Anforderungen entstehen, etwa durch parallele Dokumentationspflichten und wechselnde Zuständigkeiten. Zum anderen lässt sich eine Beziehung auf Vertrauensbasis nicht kurzfristig aufbauen oder ersetzen.

Rollen der Schulbegleitung

Die Schulbegleitung nimmt im schulischen Alltag von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf eine zentrale Rolle ein. Ursprünglich als Maßnahme zur individuellen Unterstützung einzelner Schüler:innen gedacht, hat sich die Funktion der Schulbegleitung im schulischen Kontext stark ausdifferenziert. Die Rollen reichen heute weit über die bloße Assistenz hinaus. Schulbegleiter:innen agieren nicht nur als individuelle Hilfestellung für ihre Schüler:innen, sondern auch als pädagogische, soziale, kommunikative und emotionale Schnittstelle im System Schule. Sie bewegen sich dabei zwischen offiziellen und inoffiziellen Aufgaben, übernehmen Verantwortung für alle Kinder der Klasse und wachsen in vielen Fällen zu einem festen Bestandteil der Klassengemeinschaft heran.

Offizielle und inoffizielle Rollen

Schulbegleiter:innen bewegen sich zwischen institutionell definierten Aufgaben und informellen Rollen, die sich im Alltag entwickeln. Offizielle Rollen umfassen z. B. die Tätigkeit als Integrations- oder medizinische Begleitung, während inoffizielle Rollen informell durch den Schulalltag entstehen – etwa als Kumpel, Sprachmittler:in oder



Konfliktlöser:in. In Interview A beschreibt die Schulbegleiterin ihre Rolle als Teil eines pädagogischen Teams:

„Ich bin mit meiner Klassenleiterin von der ersten bis jetzt in die sechste Klasse zusammen (...) das ist eine super Teamarbeit.“ (Interview A, S. 2, Z. 34–37).

Darüber hinaus agiert sie als Integrationshelferin, indem sie Kinder aktiv in den Klassenverband einbindet:

„Ich habe den Jungen in den Klassenverband integriert (...) er wird überall von der Klasse mit einbezogen.“ (Interview A, S. 3, Z. 73–76).

Sie ist auch schulische Unterstützung für ihre Schüler:innen:

„Also bei meiner Klientin, die ich ja seit der ersten Klasse mittlerweile begleite, ist die schulische Herausforderung, ja, sie kann dem Unterricht nicht so richtig folgen. Das ist so ein größeres Problem von dem Mädchen und da kriegt sie aber von allen Seiten tatkräftige Unterstützung, ja. Und wir versuchen das halt so gut wie möglich von allen Seiten hinzukriegen. Im Unterricht, nach dem Unterricht, vor dem Unterricht. (...) Ja, sie kriegt also teilweise von mir, wenn die Lehrerin zum Beispiel zu mir sagt: ´Geh mal mit ihr nach nebenan.`, dann kriegt sie sozusagen Privatunterricht und dann setze ich mich mit ihr hin und tue das alles nochmal mit ihr durcharbeiten und von mir aus auch so lange, bis sie es versteht. Also ich unterstütze sie da halt auch voll in jeglicher Hinsicht. Sport machen wir zusammen, Mathe machen wir zusammen.“ (Interview A, S.2, Z. 45-58)

Auch als Konfliktvermittlerin beschreibt sie sich:

„Ich bin immer greifbar für die Kinder (...) und zu 99 % kommt da Verständnis.“ (Interview A, S. 3, Z. 86–94).

Zusätzlich sieht sie sich als „Kumpel“, der emotionale Nähe zulässt:

„Ich bin auch mehr der Kumpel (...) die dürfen im Unterricht mit mir kuscheln.“ (Interview A, S. 4, Z. 114–117).

Auch Interview B zeigt diese Spannweite: Die Befragte erklärt ihre offizielle Rolle als medizinische Schulbegleitung:

„Ich bin ausschließlich für Kinder da, die medizinisch betreut werden müssen, weil ich Krankenschwester bin.“ (Interview B, S. 1, Z. 6–14).



Darüber hinaus beschreibt sie, wie sie durch transparente Kommunikation mit der Klasse in eine Vertrauensposition gelangt:

„Ich habe mich (...) hingestellt und erstmal einen Vortrag gehalten, darüber wer ich bin und was ich hier mache.“ (Interview B, S. 4, Z. 107–114).

Ihre Arbeit beschreibt sie zudem als Weg zur Selbstständigkeit für das Kind:

„Sodass man ihn langsam auch daran führt, an das, was ich mache. Sodass er irgendwann es allein kann.“ (Interview B, S. 2, Z. 35–43).

Unterstützung für alle

Obwohl Schulbegleitungen formal meist einem bestimmten Kind zugewiesen sind, zeigt sich in der Praxis, dass sie häufig auch anderen Schüler:innen helfen und so eine breitere Unterstützungsrolle einnehmen. In Interview A berichtet die Befragte von umfassender Hilfeleistung für ihre Schülerin und darüber hinaus:

„(...), weil ich sehr viel Wert auf die Selbstständigkeit der Kinder lege. Also ich bin immer greifbar für die Kinder, aber ich bin nicht direkt an der Seite und die Kinder kommen dann zu mir, erklären mir die Problematik, die gerade passiert ist. Und dann gehe ich mit den Mitschülern oder mit den anderen Kindern ins Gespräch und frage, warum sie das machen, ob sie das toll finden. Versuche, es über die empathische Art, dass sie versuchen, sich in die Lage der Kinder hineinzuversetzen und zu 99% kommt da also Verständnis und ja, dann war es das eigentlich schon. Also ich muss zu keinem Lehrer gehen oder so wir schaffen das eigentlich immer intern in kleinen Gruppen, solche Probleme zu lösen.“ (Interview A, S. 3, Z. 86-94)

Durch die enge Zusammenarbeit entsteht eine persönliche Bindung, die über reine Assistenz hinausgeht:

„Im Endeffekt würde ich sagen, (...) sind wir mehr mit den Kindern zusammen, als die Eltern den Tag über.“ (Interview A, S. 5, Z. 136–139).

In Interview B bestätigt sich dieses erweiterte Rollenverständnis. Die Schulbegleiterin sagt:

„Die anderen Kinder kommen ja auch zu mir, wenn sie Sachen haben.“ (Interview B, S. 4, Z. 133–136).

Sie betont, dass sie auch Kinder außerhalb ihres Zuständigkeits-bereichs unterstützt:



„Neben mir sitzt ein Kind mit Leserechtschreibschwäche und ich helfe ihr halt jeden Tag im Unterricht.“ (Interview B, S. 5–6, Z. 165–171).

Eltern schätzen dieses Engagement:

„Oh schön, dass du dich um mein Kind kümmerst und das noch mitmachst.“ (Interview B, S. 14, Z. 445–451).

Internes Mitglied der Klasse

Mit zunehmender Dauer und Präsenz wachsen Schulbegleitungen häufig in die Klasse hinein und werden zu einem stabilen Teil des Systems. Interview A verdeutlicht diesen Integrationsprozess:

„Wir schaffen das eigentlich immer intern in kleinen Gruppen (...) Bin ja sozusagen in den Jahren auch ein Teil der Klasse geworden.“ (Interview A, S. 3, Z. 93–94; S. 5, Z. 153–154).

Diese Aussagen machen deutlich, dass Schulbegleiter:innen zunehmend als Teil der sozialen Struktur innerhalb der Klasse wahrgenommen werden. Auch in Interview B wird diese Entwicklung betont:

„Ich bin eigentlich eine stabile Person, die den ganzen Tag da ist. (...) Ich bin da voll mit drin.“ (Interview B, S. 5, Z. 136–148).

Darüber hinaus wird deutlich, dass auch Eltern und Kolleg:innen diese Einbindung erkennen:

„(...), die auch da in der Klasse mit drinsitzt.“ (Interview B, S. 14, Z. 451–462).

(Nicht) Wahrnehmung von Stigmatisierung

Stigmatisierung stellt im schulischen Alltag eine vielschichtige Herausforderung dar, insbesondere im Kontext der Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder chronischen Erkrankungen. Schulbegleiter:innen nehmen dabei eine Schlüsselrolle ein: Sie ermöglichen individuelle Unterstützung, fördern Teilhabe und fungieren oft als Mittler:innen zwischen Kind, Klasse und Kollegium. Gleichzeitig bewegen sich Schulbegleiter:innen häufig in prekären Rollenverhältnissen, was sie selbst potenziell zu



Betroffenen von Stigmatisierung macht. Die vorliegende Untersuchung widmet sich daher der Frage, inwiefern Schulbegleiter:innen Stigmatisierung bei ihren betreuten Kindern und sich selbst wahrnehmen, welche Ausdrucksformen sie beobachten und welche Personengruppen daran beteiligt sind.

Keine Stigmatisierung – „Bilderbuch“

Sowohl im Interview mit EFH A als auch in Teilen des Interviews mit EFH B zeigt sich, dass unter bestimmten Umständen keine Stigmatisierung wahrgenommen oder zumindest nicht benannt wird. EFH A beschreibt die Integration ihrer betreuten als durchweg positiv:

„(...) also meine zwei Klienten werden ganz normal in der Klasse integriert, und da gibt es überhaupt gar keine Probleme, keine Stigmatisierung, nichts.“ (Interview A, S. 1, Z. 11-13).

Auch auf Nachfrage betont sie, dass lediglich geringfügige Vorfälle, wie versehentliches Anrennen, vorkommen, die sofort durch ihre Präsenz gelöst würden. Dies spricht für eine hohe Akzeptanz innerhalb der Klassengemeinschaft, in der Inklusion nicht nur formell, sondern auch praktisch gelebt wird. Die Aussagen von EFH A deuten auf ein unterstützendes, aufmerksames und sensibel agierendes Klassenumfeld hin, das den besonderen Bedarfen einzelner Kinder mit Offenheit begegnet.

Auch EFH B beschreibt bei ihren betreuten Kindern, einem Jungen mit Diabetes Typ 1 und einem Mädchen mit chronischer Darmerkrankung, überwiegend positive Erfahrungen. Sie äußert:

„(...) dass ich immer wieder überrascht bin, wie wenig einschränkend das auch so für den Alltag ist. (...)“ (Interview B, S. 2, Z. 59-61).

Besonders hervorgehoben wird die Reaktion der Mitschüler:innen, die sich im Umgang mit den medizinischen Bedürfnissen des Jungen als verständnisvoll und interessiert zeigen. Selbst bei sensiblen Situationen wie dem Spritzen im Unterricht sei keine Ablehnung spürbar gewesen. Vielmehr werde häufig nachgefragt und Anteilnahme gezeigt, wie etwa durch Fragen wie



„Tut dir das weh und wie fühlt sich das an und ist das nicht komisch? Stört dich das nicht, dass du so oft gespritzt werden musst?“ (Interview B, S. 3, Z. 75-76).

Diese Form von wohlgemeinter Neugier weist auf ein förderliches Klassenklima hin. Gleichzeitig wird in beiden Interviews deutlich, dass Formen von Stigmatisierung zwar vorkommen, aber von den Fachkräften nicht immer als solche interpretiert werden. Wenn ein Kind z. B. regelmäßig zur Toilette begleitet werden muss oder im Unterricht medizinische Eingriffe erfährt, kann dies zur sozialen Sichtbarmachung führen. Diese Form der Objektivierung wird jedoch nicht explizit als problematisch benannt, sondern im Sinne von Normalität oder funktionalem Alltag beschrieben. Solche Beschreibungen weisen darauf hin, dass Stigmatisierung im Sinne subtiler sozialer Markierung durchaus existiert, jedoch von den Beteiligten nicht als solche reflektiert wird. Die Bezeichnung „Bilderbuch“-Situation steht somit weniger für die völlige Abwesenheit von Stigmatisierung als vielmehr für deren fehlende Wahrnehmung oder Relativierung durch die Schulbegleitungen.

Trotz der genannten positiven Aspekte zeigen sich im Interview mit EFH B mehrere Situationen, in denen sich potenzielle oder verdeckte Stigmatisierung manifestiert. Das Mädchen mit chronischer Darmerkrankung fühlt sich zunehmend unwohl, wenn sie zur Toilette begleitet werden muss. Die Begleitung macht ihre gesundheitliche Besonderheit öffentlich sichtbar. EFH B beschreibt:

„Das ist ihr unangenehm, wenn die Viertklässler sehen, dass wir zusammen auf Toilette gehen“ [...] Und so entstehen ja auch Gerüchte, (...)“ (Interview B, S.9, Z. 274-278).

Diese scheinbar banale Alltagsinteraktion birgt ein hohes Risiko der sozialen Objektivierung, bei der die Identität des Kindes auf ihre Erkrankung reduziert wird. Die Wahrnehmung der Mitschüler:innen richtet sich dabei nicht auf das Mädchen als Person, sondern auf den Umstand ihrer Begleitung, was das Gefühl verstärkt, „anders“ zu sein. Auch bei dem Jungen mit Diabetes zeigen sich subtile Differenzierungen. Während das Spritzen im Unterricht zunächst als unproblematisch beschrieben wird, zeigt sich durch die wiederholte Beobachtung seiner Behandlung eine Form der besonderen Sichtbarkeit. Die Kinder seien zwar interessiert, doch diese Aufmerksamkeit hebt ihn aus dem schulischen



Normalitätsrahmen hervor. Beide Beispiele verdeutlichen, wie gut gemeinte Fürsorge oder medizinische Notwendigkeiten zur unbeabsichtigten Hervorhebung führen können. Zudem beschreibt EFH B eindrücklich ihre eigenen Erfahrungen als Schulbegleiterin, in denen sie sich als stigmatisiert empfindet. Diese Erfahrungen machte sie während einer Arbeitsphase an einer neuen Schule. Abwertende Kommentare wie,

„Na, du bist halt irgendein Blondchen von der Straße und machst jetzt hier ein bisschen Diabetes“ (Interview B, S. 7, Z. 204-206)

lassen auf ein mangelndes professionelles Ansehen schließen. Auch ihre Position im Klassenzimmer wurde infrage gestellt mit dem Kommentar:

„(...) ob ich vielleicht auch draußen warten könnte (...)“ (Interview B, S. 5, Z. 163),

was auf strukturelle Ausgrenzung hinweist. Trotz ihrer täglichen Präsenz und engen Bindung zum Kind wird sie nicht als vollwertiges Mitglied des pädagogischen Teams wahrgenommen. Auch mangelnde Einbindung in Entscheidungsprozesse führt zu Frustration und Gefühlen der Degradierung. Ihre Beschreibung zeigt, dass Stigmatisierung nicht nur Kinder mit Förderbedarf betrifft, sondern auch die Fachkräfte, die sie begleiten.

Wer stigmatisiert?

Die Interviews zeigen, dass unterschiedliche Akteure zu Stigmatisierungsprozessen beitragen können. EFH B berichtet von mehreren Situationen, in denen stigmatisierendes Verhalten von Mitschüler:innen ausgeht. Besonders betroffen ist ein Junge, der sich als Mädchen identifiziert und durch sein äußeres Erscheinungsbild von gängigen Geschlechternormen abweicht. Er wird auf dem Pausenhof ausgelacht, angestarrt und verbal angegriffen:

„(...) andere Kinder ihn ausgelacht haben oder angequatscht haben, weil er wie ein Mädchen aussieht (...)“ (Interview B, S. 4, Z. 115-117).

Auch das Mädchen mit chronischer Erkrankung ist Ziel von Bemerkungen und Blicken. Schon durch den Toilettengang entstehen Nachfragen oder Kommentare wie

„(...) was machen die denn da?“ (Interview B, S. 9, Z. 277),



scheinbar harmlose Äußerungen, die aber in der Summe eine Ausgrenzung erzeugen können. Diese Beispiele zeigen, dass Stigmatisierung oft auf alltägliche Weise geschieht, wie durch Blicke, durch wiederholte Kommentare oder durch soziale Distanz.

Auch Lehrkräfte werden als potenzielle Quelle von Stigmatisierung genannt. EFH B beschreibt, dass sie bei ihrer Ankunft an einer neuen Schule mit den Worten empfangen wurde:

„Na mal gucken, wie lange du bleibst.“ (Interview B, S. 6, Z. 191-192).

Solche Aussagen deuten auf eine Haltung der Geringschätzung hin. Ihre pädagogische Rolle wird nicht anerkannt, sondern in Frage gestellt. Das zeigt ein institutionelles Defizit: Schulbegleiter:innen werden nicht als Expert:innen für ihre betreuten Kinder wahrgenommen, sondern oft als externe Hilfskräfte behandelt. Diese strukturelle Entwertung führt nicht nur zu Frustration bei den Fachkräften, sondern kann auch das Bild der Kinder in der Gruppe negativ beeinflussen, wenn deren Begleitung als unpassend oder störend wahrgenommen wird.

Diese strukturierte Analyse zeigt, dass Stigmatisierung im schulischen Kontext in vielfältiger Form auftreten kann und sowohl die betreuten Kinder als auch die Fachkräfte betrifft. Gleichzeitig wird deutlich, dass es unter bestimmten Bedingungen auch gelingen kann, Stigmatisierung vollständig zu vermeiden. Etwa durch enge soziale Integration, achtsames Klassenklima, klare Rollenverteilung und professionelle Anerkennung der Schulbegleitung. Damit wird sichtbar, wie zentral ein reflektierter Umgang mit Differenz und Unterstützung im Schulalltag ist.

Fazit

Stigmatisierungen von Schüler:innen, die von einer Schulbegleitung betreut werden, kommen vor, werden aber oft nicht als solche wahrgenommen („Das ist ein Bilderbuch“). Außerdem werden nicht nur Schüler:innen, sondern auch Schulbegleitungen stigmatisiert. Schulbegleiter:innen handeln sowohl als individuelle Hilfestellung für ihre Schüler:innen, aber erweiternd auch als pädagogische, soziale, kommunikative und



emotionale Schnittstelle im System Schule. Sie bewegen sich dabei zwischen offiziellen und inoffiziellen Rollen, übernehmen Verantwortung für alle Kinder der Klasse und werden oft zu einem Teil des Klassenverbandes.

In Bezug auf die weitere Forschung können ethnografische Beobachtungen im Schulalltag und Interviews mit Schulbegleitungen und Lehrkräften in Bezug auf die Wahrnehmung von Stigmatisierungen nach der Umsetzung des Poolmodells durchgeführt werden. Weiterhin könnte man erforschen, wie sich das Rollenverständnis von Schulbegleitungen im Poolmodell verändert. Momentan wird das Poolmodell schon in Ansätzen gelebt, aber strukturell noch nicht umgesetzt. Es ist eine gute Idee, da es die Beständigkeit der Fachkräfte, einen besseren Vertrauensaufbau für die Schüler:innen und einen sichereren Arbeitsplatz für die Schulbegleitungen bietet. In das Poolmodell müssten allerdings auch die Lehrkräfte und medizinisches Fachpersonal miteinbezogen werden.

Literaturverzeichnis

Goffman, Erving (1988): Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 8 Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp- Taschenbuch Wissenschaft.

Klemp, Gesa; Böttcher, Wolfgang; Nüsken, Dirk Michael (2022): „Ein guter Ort für alle“ – Das Poolmodell als Chance für Inklusion. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Weinbach, Hanna; Geese, Natalie; Rohrmann, Albrecht; Schulte, Dajana (2023): Formen und Folgen von Schulbegleitung. Ethnografische Erkundungen im Alltag außerhalb des Unterrichts. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2023 (26/2023), S. 975-996

<https://doi.org/10.1007/s11618-023-01148-w>



Kinderperspektiven auf Teilhabeassistentenz im schulischen Kontext: Eine empirische Studie an der Theodor-Fontane-Grundschule in Ludwigsfelde

Mark Philip Flörke, Neele Valland, Kevin Reichau & Merle Bergner

Einleitung

Als Forschungsgruppe haben wir uns mit dem Thema der „Kinderperspektive“ auseinandergesetzt. Dabei war es unser Ziel herauszufinden, wie Kinder die Teilhabeassistenten im Schulalltag wahrnehmen, welche Aufgaben und Rollen sie ihnen zuschreiben und welche Auswirkungen diese Unterstützung auf ihr Lernen und ihr Wohlbefinden hat. Im Mittelpunkt stand dabei die individuelle Sicht der Schüler:innen auf die Präsenz der Teilhabeassistenten. Die Perspektive der Kinder steht in unserer Untersuchung im Mittelpunkt, da sie die Hauptadressat:innen des sogenannten Poolmodells sind, das im Landkreis Teltow-Fläming künftig im Rahmen eines Modellprojekts erprobt werden soll. Während die Sichtweisen von Lehrkräften, Eltern und Fachpersonal in bisherigen Studien häufig Berücksichtigung finden, wird die Stimme der Kinder selbst bislang nur selten systematisch erhoben. (Dworschak/Lüders/Fitzek, 2023) Dabei sind gerade ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen entscheidend, um die Wirksamkeit und Akzeptanz inklusiver Unterstützungsmaßnahmen realistisch einschätzen und weiterentwickeln zu können. Es ist nicht zu unterschätzen, wie viel Zeit Kinder alltäglich in ihrem Schulumfeld verbringen und wie relevant dieses Umfeld für ihre Entwicklung ist. Daher ist es auch besonders wichtig zu überprüfen, inwiefern Kinder ein Verständnis für die Aufgabenfelder einer Teilhabeassistentenz haben und inwiefern Änderungen dieses Verständnisses nach der Einführung des Poolmodells zu erwarten sind. Auch erfragt wurde, wie sich die Kinder in ihrer Klasse fühlen und inwiefern die Anwesenheit einer Teilhabeassistenten dieses Empfinden beeinflusst. Die Ergebnisse dieser Erhebung sollen zur Weiterentwicklung der Teilhabeassistentenz im Sinne einer kindzentrierten und inklusiven Schule beitragen und eine Grundlage für die Ausgestaltung des Poolmodells bieten.

Unsere eigentliche Erhebung erfolgte an der Theodor-Fontane-Grundschule in Ludwigsfelde. Aufgrund organisatorischer und zeitlicher Herausforderungen war es uns nicht



möglich, weitere Schulen einzubeziehen. Die Fokussierung auf eine Schule ermöglicht jedoch eine vertiefte Betrachtung der bisherigen Arbeit der Teilhabeassistenzen und wie die Kinder ihren Schulalltag mit ihnen wahrnehmen. Im Rahmen unserer Erhebung besuchten wir am 27. Mai die dritte, fünfte und sechste Klasse der Theodor-Fontane-Grundschule. Dabei befragten wir im Rahmen eines Online-Fragebogens 65 Schüler:innen im Alter von neun bis zwölf Jahren. Eines der Befragungsergebnisse wurde im Nachgang als ungültig gewertet, da die Altersangabe bei 50 Jahren gesetzt wurde. Die Ergebnisse dieser Befragung werden im Weiteren nicht einbezogen und verwendet, da man sich nicht sicher sein kann, dass nicht auch andere Angaben im Verlauf des Fragebogens verfälscht wurden. Der Fragebogen umfasste dabei sieben Fragen, welche sich mit dem Erleben der Kinder in ihrem Schulalltag auseinandersetzten. Um eben diese Kinderperspektive einzufangen, entschieden wir uns für die Entwicklung eines Fragebogens. Im Vorfeld der eigentlichen Umfrage an der Schule wurde der Fragebogen zunächst mit drei Kindern im Alter von acht bis elf Jahren erprobt. Ziel dieser Pilotphase war es, herauszufinden, wie kindgerecht und verständlich die Formulierungen der Fragen tatsächlich sind. Die Kinder wurden gebeten, den Fragebogen auszufüllen und im Anschluss Rückmeldung zu geben, ob sie die Fragen gut verstehen konnten oder ob es Unklarheiten gab. Daraufhin wurde der Fragebogen überarbeitet und die Anzahl der Fragen auf sieben reduziert, um die Befragung für die Kinder übersichtlicher und weniger anstrengend zu gestalten. Zusätzlich wurden nachträglich mehr Bilder und bildgestützte Antwortmöglichkeiten, wie Emojis, ergänzt. Durch diese Erprobung wurde sichergestellt, dass der Fragebogen den Bedürfnissen und dem Sprachverständnis unserer Zielgruppe entspricht und zuverlässige Ergebnisse in der späteren Umfrage erzielt werden konnten. Wir haben uns entschieden, die Befragung der Grundschüler:innen mithilfe eines Online-Fragebogens in den Klassen an Laptops durchzuführen, da dies aus wissenschaftlicher Sicht mehrere Vorteile bietet. Vor Beginn der Befragung wurden alle Kinder durch uns darüber aufgeklärt, wofür wir die Daten verwenden und welchen Einblick wir in diese haben. Den Kindern wurde vermittelt, dass wir keine Daten einem konkreten Kind zuordnen können und sie daher angehalten sind den Fragebogen offen und ehrlich zu beantworten. Durch die digitale Durchführung konnten wir sicherstellen, dass alle Kinder die gleichen Fragen in der gleichen Reihenfolge und unter identischen Bedingungen beantworten, was die Standardisierung des



Erhebungsprozesses gewährleistet, und die Vergleichbarkeit der Daten erhöht. Besonders in der dritten Klasse bot dies auch die Möglichkeit, Fragen an der Tafel zu zeigen, vorzulesen und auf die verschiedenen Antwortmöglichkeiten hinzuweisen, wovon wir uns erhofften, dass die Kinder konzentrierter und zielgerichteter die Fragen beantworten würden. Das gelang durch diese Methode auch. Die Nutzung der Laptops stellte für viele Schüler:innen eine neue und interessante Erfahrung dar, von der wir uns eine gesteigerte Aufmerksamkeit und einen erhöhten Fokus auf die Befragung versprochen haben. Darüber hinaus ermöglichte uns die Online-Erhebung eine unmittelbare und fehlerfreie Datenerfassung, wodurch die Auswertung der Ergebnisse erheblich erleichtert und beschleunigt wurde. Insgesamt haben wir uns für diese Methode entschieden, weil sie eine gelenkte und effiziente Datenerhebung mit einer motivierenden Arbeitsumgebung für die Kinder verbindet und gleichzeitig eine zuverlässige und zeitsparende Auswertung der Daten ermöglichte. Die Befragung von Grundschulkindern im Alter von neun bis zwölf Jahren stellte besondere Anforderungen an unsere Forschung. Um zuverlässige Ergebnisse zu erhalten, war es entscheidend, die Fragen klar, altersgerecht und möglichst einfach zu formulieren. Komplexe Fragestellungen hätten leicht zu Missverständnissen oder Überforderung führen und damit die Qualität unserer Antworten beeinträchtigen können (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2018; ERIK-Studie, DJI 2021, S. 37). Gerade bei quantitativen Befragungen, wie sie beispielsweise in der ERIK-Studie durchgeführt wurden, haben sich standardisierte, geschlossene Antwortformate bewährt. Antwortmöglichkeiten wie Ja/Nein, Smileys oder Skalen erleichtern den Kindern das Ausfüllen des Fragebogens und haben gleichzeitig eine zuverlässige statistische Auswertung ermöglicht. Zusätzlich können bildgestützte Antwortformate, etwa Emojis oder Piktogramme, die Verständlichkeit erhöhen und die Motivation der Kinder fördern. Ein weiterer zentraler Aspekt war die Freiwilligkeit der Teilnahme. Die Kinder wurden vor Beginn der Befragung kindgerecht über den Zweck und Ablauf informiert, damit sie verstehen, worum es geht und was von ihnen erwartet wird. Die Einwilligung der Eltern war dabei erforderlich. Ebenso mussten Anonymität und Datenschutz gewährleistet sein, um ehrliche und unbeeinflusste Antworten zu ermöglichen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2018; ERIK-Studie, DJI 2021, S. 37 f., S. 41 f.). Die Befragung selbst wurde in den jeweiligen Klassenzimmern durchgeführt, um eine ruhige und vertraute Umgebung zu ermöglichen. Es ist wichtig, den Kindern zu vermitteln, dass

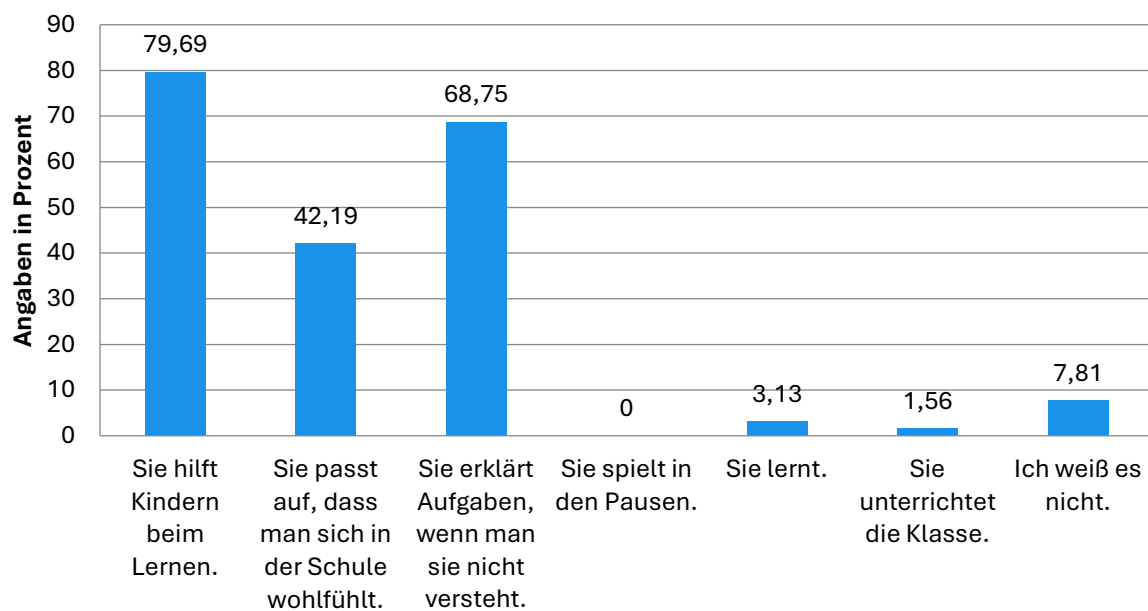


es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gibt. Studien zeigen, dass dies die Zuverlässigkeit der Angaben deutlich erhöht (DJI, 2021, S. 37). Im Rahmen der Umfrage wurde außerdem bewusst der Begriff „Einzelfallhilfe“ verwendet, da dieser den Kindern im schulischen Alltag vertrauter ist als der Begriff „Teilhabeassistenz“. Die Kinder kennen die Unterstützungsform unter der Bezeichnung „Einzelfallhilfe“. Durch die Verwendung dieses Begriffs wurde sichergestellt, dass die Kinder die gestellten Fragen besser verstehen und korrekt einordnen konnten.

Ergebnisse

Was macht eine Teilhabeassistenz?

Mit dieser Frage wollten wir herausfinden, welches Verständnis und welche Erwartungen Grundschulkinder an die Teilhabeassistenz in ihrer Klasse haben. Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich. Besonders im Kontext des kommenden Poolmodells, welches die individuelle Förderung verändern könnte, liefert diese Frage eine wichtige Basis für die Einschätzung des Rollenverständnisses der Teilhabeassistenz. Erwartet wurde, dass die meisten Kinder die Teilhabeassistenz vor allem mit Unterstützung beim Lernen und Erklären von Aufgaben verbinden, da dies im Schulalltag besonders sichtbar ist. Gleichzeitig war zu vermuten, dass soziale und emotionale Aspekte (z.B. sich wohlfühlen in der Schule) weniger häufig genannt werden, da diese Tätigkeiten subtiler sind und von Kindern möglicherweise weniger direkt wahrgenommen werden. Tätigkeiten wie Unterrichten der ganzen Klasse oder Pausenaufsicht wurden nicht als Aufgaben der Teilhabeassistenz erwartet, da diese klar dem Lehrpersonal zugeordnet sind.



n = 64

Mit dieser Frage wollten wir herausfinden, welches Verständnis und welche Erwartungen Grundschul Kinder an die Teilhabeassistenz in ihrer Klasse haben. Besonders im Kontext des kommenden Poolmodells, welches die individuelle Förderung verändern könnte, liefert diese Frage eine wichtige Basis für die Einschätzung des Rollenverständnisses der Teilhabeassistenz.

Erwartet wurde, dass die meisten Kinder die Teilhabeassistenz vor allem mit Unterstützung beim Lernen und Erklären von Aufgaben verbinden, da dies im Schulalltag besonders sichtbar ist. Gleichzeitig war zu vermuten, dass soziale und emotionale Aspekte (z.B. sich wohlfühlen in der Schule) weniger häufig genannt werden, da diese Tätigkeiten subtiler sind und von Kindern möglicherweise weniger direkt wahrgenommen werden. Tätigkeiten wie Unterrichten der ganzen Klasse oder Pausenaufsicht wurden nicht als Aufgaben der Teilhabeassistenz erwartet, da diese klar dem Lehrpersonal zugeordnet sind.

Ergebnisse im Überblick

- „Sie hilft Kindern beim Lernen“: 80% (51 Kinder)
- „Sie erklärt Aufgaben, wenn man sie nicht versteht“: 68% (44 Kinder)



- „Sie passt auf, dass man sich in der Schule wohlfühlt“: 40% (27 Kinder)
- „Sie spielt in den Pausen mit“: 0%
- „Sie lernt mit“: 3% (2 Kinder)
- „Sie unterrichtet die Klasse“: 2% (1 Kind)
- „Ich weiß es nicht“: 8% (5 Kinder)

Die Ergebnisse bestätigen die Erwartung, dass die Teilhabeassistenz von den meisten Kindern als Lernunterstützung wahrgenommen wird (80% beim Lernen helfen, 69% Aufgaben erklären). Das entspricht auch der zentralen Aufgabe der Teilhabeassistenz im schulischen Kontext, die darin besteht, Kinder individuell zu unterstützen. Es ist jedoch zu erwähnen, dass die gewährte Leistung der Teilhabeassistenz zurzeit, also ohne vorhandenes Poolmodell, theoretisch nicht der gesamten Klasse, sondern nur dem Kind, welchem die Leistung gewährt wurde, zusteht. Laut den Ergebnissen, wird aber bereits ein Großteil der Klasse mit einbezogen.

Wie wichtig sind diese Aufgaben der Teilhabeassistenz?

Wir wollten wissen, welche Aufgaben die Kinder als besonders wichtig empfinden. Dies hilft, um zu verstehen, worauf bei der Gestaltung der Teilhabeassistenz im neuen Poolmodell besonders geachtet werden sollte, beziehungsweise was bereits ohne Poolmodell bedient wird.

Wir haben erwartet, dass die Unterstützung beim Lernen als wichtigste Aufgabe gesehen wird. Auch soziale Aufgaben wie Trösten oder Streitschlichten könnten für viele Kinder eine große Rolle spielen. Sie konnten dafür 1 bis 5 Punkte je nach Wichtigkeit vergeben, wobei 1 Punkt gar nicht wichtig und 5 Punkte sehr wichtig darstellten.

Ergebnisse und Auswertung

- **Hilft beim Lernen:** 55% der Kinder bewerten diese Aufgabe mit mindestens 4 von 5 Punkten – sie wird also als besonders wichtig angesehen.
- **Spielt mit in den Pausen:** Nur 6% finden das sehr wichtig (mind. 4 Punkte), während 62% diese Aufgabe für unwichtig halten (nur 1 Punkt).



- **Tröstet, wenn man traurig ist:** 46% geben mindestens 4 Punkte – emotionale Unterstützung ist für fast die Hälfte der Kinder wichtig.
- **Schlichtet Streit:** 42% bewerten diese Aufgabe mit mindestens 4 Punkten – auch soziale Konfliktlösung wird von vielen geschätzt.

Die Lernunterstützung steht für die meisten Kinder klar im Vordergrund. Aber auch die emotionale Begleitung und das Schlichten von Streit werden von vielen als wichtig empfunden. Das Spielen in den Pausen ist für die Mehrheit eher unwichtig. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder die Teilhabeassistenz vor allem als Lern- und Unterstützungsangebot sehen, aber auch soziale und emotionale Aspekte schätzen. Die Präsenz in den Pausen ist für die Kinder wenig bis gar nicht erkennbar und wird demnach auch nicht in Anspruch genommen oder nicht zur Verfügung gestellt.

Wie hilft dir die Teilhabeassistenz?

Wir wollten wissen, in welchen Situationen die Kinder die Unterstützung der Teilhabeassistenz tatsächlich als hilfreich erleben. Das zeigt, wo die Teilhabeassistenz im Alltag am wichtigsten ist. Wir haben erwartet, dass die Teilhabeassistenz besonders beim Lernen und in emotional schwierigen Situationen als hilfreich wahrgenommen wird. Auch bei besonderen Aktivitäten wie Ausflügen haben wir eine hohe Wertschätzung vermutet.

Ergebnisse und Auswertung

- **Beim Aufgaben machen im Unterricht:** 82% fühlen sich unterstützt – die Teilhabeassistenz wird hier als besonders hilfreich erlebt.
- **Wenn ich wütend bin:** 72% bekommen Unterstützung – emotionale Begleitung ist für viele wichtig.
- **Wenn ich traurig bin:** 74% fühlen sich unterstützt – auch hier spielt die Teilhabeassistenz eine große Rolle.
- **In den Pausen:** 46% erleben Hilfe – weniger als im Unterricht, aber für fast die Hälfte relevant.
- **Bei Ausflügen:** 92% fühlen sich unterstützt – die höchste Zustimmung, die Teilhabeassistenz wird hier als besonders wichtig empfunden.



Die Teilhabeassistenz wird vor allem beim Lernen und bei Ausflügen als sehr hilfreich erlebt. Auch in emotionalen Situationen wie Wut oder Traurigkeit schätzen viele Kinder die Unterstützung. In den Pausen ist die Wahrnehmung geringer, was sich bereits aus den anderen Fragen ergibt. Das zeigt, dass die Teilhabeassistenz auch jetzt schon in vielen Bereichen des Schullebens eine wichtige Rolle spielt.

Wie findest du die Teilhabeassistenz?

Die Frage zielt darauf ab, die Akzeptanz und subjektive Bewertung der Teilhabeassistenz aus Sicht der Kinder zu erfassen. Die Kinderperspektive ist zentral, um die Wirksamkeit und Integration dieser Unterstützungsform im Schulalltag zu beurteilen. Es wurde angenommen, dass die Mehrheit der Kinder die Teilhabeassistenz positiv sieht, da sie in vielen schulischen und sozialen Situationen Unterstützung bietet.

Ergebnisse und Auswertung

- 36 von 64 Kindern (56%) finden die Teilhabeassistenz „super!“
- 18 Kinder (28%) sagen „okay“
- 10 Kinder (16%) „mag ich nicht“

Die Mehrheit der Kinder bewertet die Teilhabeassistenz sehr positiv, ein weiteres Drittel zumindest neutral nur 16% lehnen sie ab. Insgesamt zeigen die Ergebnisse eine hohe Akzeptanz, wobei die ablehnenden Stimmen darauf hinweisen, dass die individuelle Ausgestaltung der Teilhabeassistenz weiterentwickelt werden sollte, um alle Kinder bestmöglich zu erreichen.

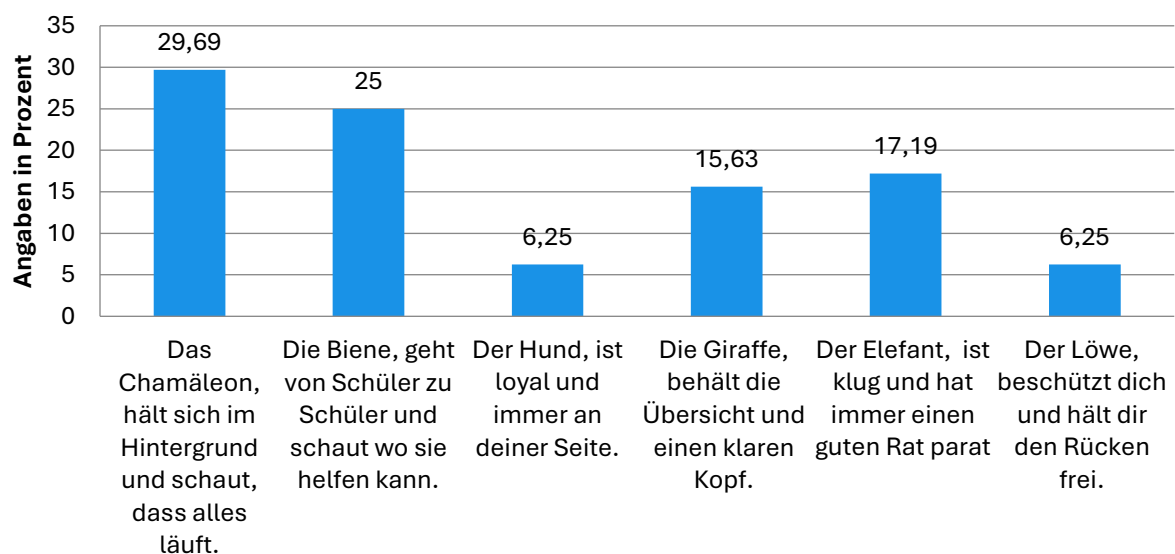
Wenn die Teilhabeassistenz ein Tier wäre, welches wäre sie?

Im Rahmen dieser Fragestellung verfolgten wir das Ziel, ein tiefergehendes Verständnis dafür zu gewinnen, wie Grundschulkinder die Rolle sowie die zentralen Eigenschaften von Teilhabeassistenzen wahrnehmen und bewerten. Die Verwendung einer Tiermetapher diente dabei als methodisch-didaktisches Mittel, um den Kindern einen niedrigschwelligen und spielerischen Zugang zum Thema zu ermöglichen. Gleichzeitig erlaubte uns diese Herangehensweise, auf indirekte Weise Einblicke in die subjektiven Vorstellungen



und Prioritäten der Kinder hinsichtlich der Aufgaben und Qualitäten von Teilhabeassistenz zu erhalten. Besonders interessiert hat uns, welche spezifischen Eigenschaften, wie etwa Zurückhaltung, Hilfsbereitschaft, Schutz, Übersicht oder Loyalität – die Kinder mit der Rolle der Assistenz assoziieren und inwieweit diese Zuschreibungen variieren.

Vor dem Hintergrund bestehender Literatur und unserer eigenen Praxiserfahrung gingen wir davon aus, dass Kinder vor allem Tiere auswählen würden, die für unterstützende, schützende oder hilfsbereite Eigenschaften stehen. Unsere Hypothese lautete, dass insbesondere Tiere wie der Hund (als Symbol für Loyalität und Unterstützung), der Elefant (als Sinnbild für Weisheit und Hilfsbereitschaft) oder die Biene (für Fleiß und kooperatives Verhalten) besonders häufig genannt werden. Wir erwarteten somit, dass die Zuschreibungen der Kinder vor allem Aspekte wie Hilfsbereitschaft, Schutz und Unterstützung in den Vordergrund stellen würden.



n = 64

Ergebnisse und Auswertung

- **Chamäleon (30 % - 19 Kinder):** Die häufigste Nennung war das Chamäleon, das sich im Hintergrund hält und beobachtet. Das deutet darauf hin, dass viele Kinder die Teilhabeassistenz als unaufdringliche Unterstützung wahrnehmen, die nicht im Mittelpunkt steht, sondern begleitet und beobachtet.

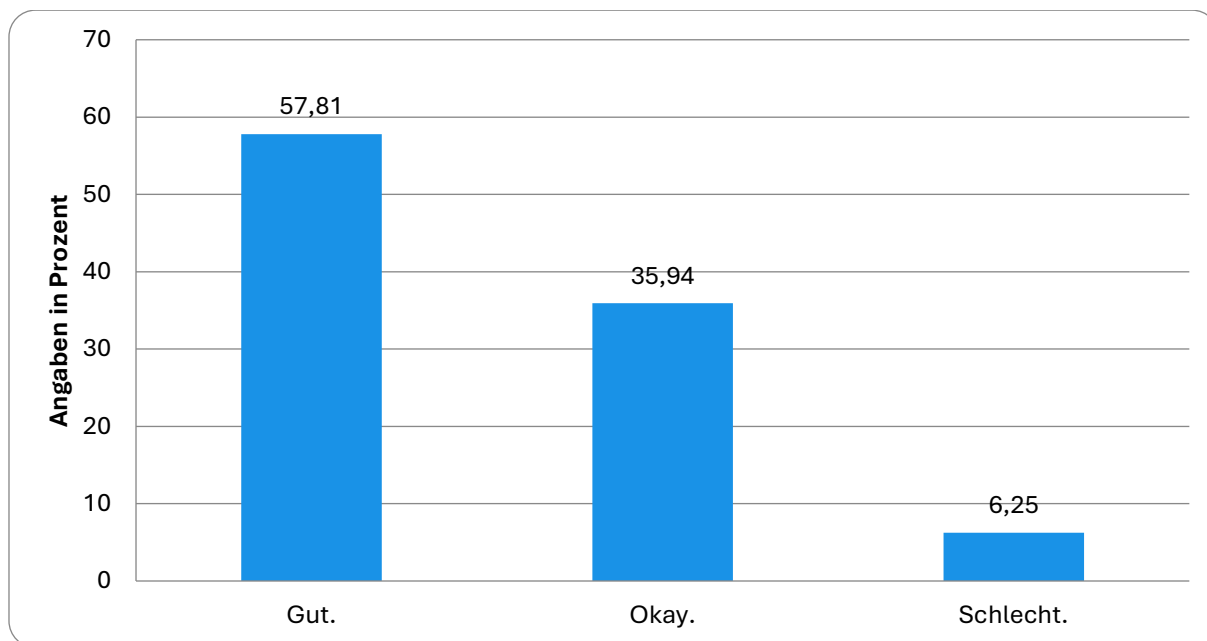


- **Biene (25 % - 16 Kinder):** Die Biene steht für Fleiß und ständige Hilfsbereitschaft. Viele Kinder sehen die Teilhabeassistenten offenbar als jemanden, der aktiv von Schüler zu Schüler geht und überall dort hilft, wo Bedarf ist.
- **Giraffe (16 % - 10 Kinder) und Elefant (17 % - 11 Kinder):** Diese Tiere stehen für Übersicht, Ruhe, Weisheit und guten Rat. Die Kinder erkennen offenbar, dass Teilhabeassistenten den Überblick behalten und kluge, besonnene Unterstützung bieten.
- **Hund (6 % - 4 Kinder) und Löwe (6 % - 4 Kinder):** Weniger häufig, aber dennoch genannt, werden Tiere, die für Loyalität, Schutz und Mut stehen. Das zeigt, dass einige Kinder die Teilhabeassistenten auch als Beschützer oder treuen Begleiter sehen.

Die Ergebnisse bestätigen unsere Erwartungen teilweise, machen jedoch deutlich, dass Kinder die Teilhabeassistenten insbesondere als unauffällige, beobachtende und situationsangepasste Unterstützung wahrnehmen, wie die häufige Wahl des Chamäleons zeigt. Darüber hinaus werden die Teilhabeassistenten und -helfer auch als aktive Helfer (Biene) sowie als weise Ratgeber mit Überblick (Elefant, Giraffe) geschätzt. Eigenschaften wie Schutz und Loyalität (Hund, Löwe) sind zwar weniger zentral, werden aber dennoch von einigen Kindern hervorgehoben. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass Kinder die Teilhabeassistenten differenziert betrachten und ihr eine Vielzahl positiver, teils sehr spezifischer Eigenschaften zuschreiben. Dies unterstreicht die Vielschichtigkeit der Wahrnehmung dieser Unterstützungsrolle aus kindlicher Sicht.

Wie fühlst du dich, wenn, wenn die Teilhabeassistenten da ist?

Im Rahmen dieser Frage wollten wir erheben, welche emotionalen Reaktionen die Anwesenheit der Teilhabeassistenten bei Grundschulkindern auslöst. Ziel war es, zu erfassen, ob die Teilhabeassistenten von den Kindern überwiegend als unterstützend und positiv wahrgenommen wird oder ob ihre Präsenz auch mit negativen Gefühlen assoziiert ist. Die Frage sollte uns Aufschluss darüber geben, inwiefern die Teilhabeassistenten zur emotionalen Sicherheit und zum Wohlbefinden der Schüler:innen beiträgt oder ob sie möglicherweise auch Unsicherheiten oder Ablehnung hervorruft.



n = 64

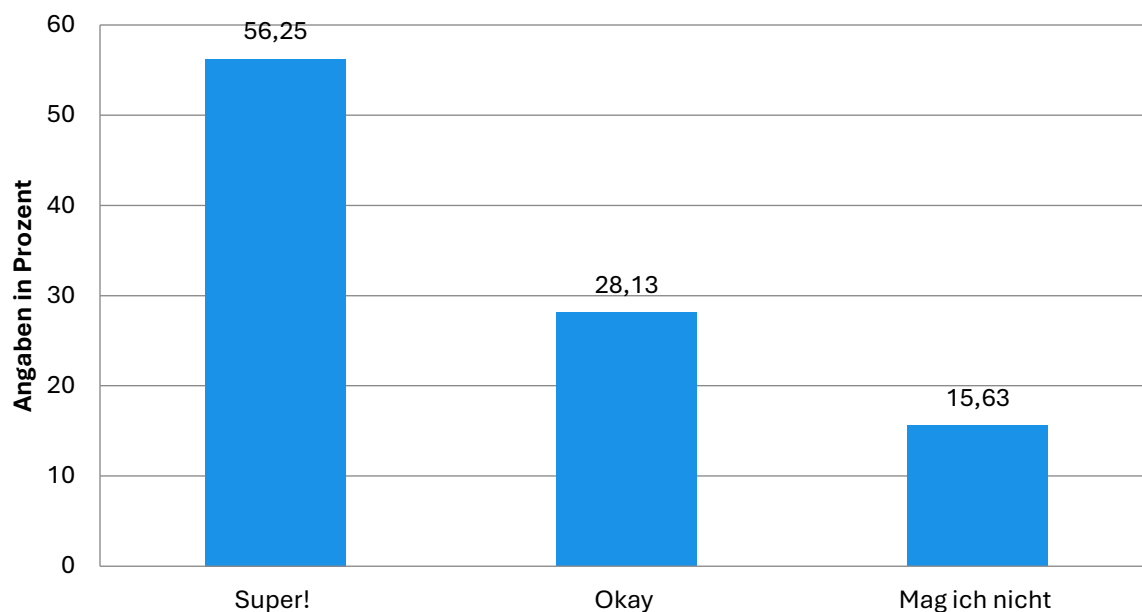
Vor dem Hintergrund der grundlegenden Zielsetzung von Teilhabeassistenz – nämlich, individuelle Unterstützung und Förderung zu bieten – erwarteten wir, dass der Großteil der Kinder die Anwesenheit der Teilhabeassistenz als positiv erlebt. Unsere Hypothese war daher, dass die Mehrheit der Kinder angibt, sich gut oder zumindest okay zu fühlen, wenn die Teilhabeassistenz anwesend ist, während nur eine geringe Anzahl von Kindern negative Gefühle äußern würde. Die Ergebnisse bestätigen unsere Erwartungen weitgehend: 58 % der Kinder gaben an, sich gut zu fühlen, wenn die Teilhabeassistenz anwesend ist, und weitere 36 % bezeichneten ihr Gefühl als okay. Lediglich 6 % der Befragten äußerten negative Emotionen in Anwesenheit der Teilhabeassistenz. Dies deutet darauf hin, dass die Teilhabeassistenz von den meisten Kindern als positive und unterstützende Ressource im schulischen Alltag wahrgenommen wird, die das emotionale Wohlbefinden stärkt. Die geringe Quote negativer Rückmeldungen legt nahe, dass ablehnende oder unangenehme Gefühle gegenüber der Teilhabeassistenz eher die Ausnahme darstellen.

Wie findest du die Teilhabeassistenz?

Mit dieser Frage wollten wir die allgemeine Einstellung der Kinder gegenüber der Teilhabeassistenz erfassen und damit die Ergebnisse der vorhergehenden Frage zur emotionalen Wirkung ergänzen. Wir erwarteten, dass die Mehrheit der Kinder die Teilhabeassistenz



positiv bewertet, da sie bereits angaben, sich in ihrer Anwesenheit überwiegend gut oder zumindest okay zu fühlen.



n = 64

Die Ergebnisse bestätigen diese Annahme: 56 % der Kinder finden die Teilhabeassistentz super, weitere 28 % bewerten sie als okay. Nur 16 % äußern eine ablehnende Haltung („mag ich nicht“). Im Zusammenhang mit den vorherigen Ergebnissen zeigt sich, dass die Teilhabeassistentz von den meisten Kindern sowohl emotional als auch in der allgemeinen Bewertung als positive Unterstützung wahrgenommen wird, während ablehnende Einstellungen eine Minderheit darstellen.

Fazit und Danksagung

Im Rahmen unserer Forschung haben wir einen umfassenden Einblick in die Arbeitsweise der Theodor-Fontane-Grundschule in Bezug auf die dort tätigen Teilhabeassistenten gewinnen können. Es zeigt sich deutlich, dass die Teilhabeassistenten der Schule gelungen in den Klassen etabliert sind und eine Vielzahl an Aufgaben im Schulalltag begleiten oder übernehmen. Die Kinder nehmen die Assistenten überwiegend positiv wahr und können klar Aufgaben benennen, beziehungsweise bewerten, welche Wichtigkeit diese Übernahme der Aufgaben für den Alltag hat. Es lässt sich also feststellen, dass die Kinder ein ausgeprägtes Verständnis für die Rolle der Teilhabeassistenten haben. Es entsteht der



Eindruck, die Teilhabeassistenzen unterstützen bereits eine Vielzahl an Kindern bei einer Menge an Aufgaben. Das lässt sich vor allem daran erkennen, dass ein Großteil der Kinder die Aufgaben der Assistenz als solche benennt, die alle Kinder in Anspruch nehmen, wie beispielsweise, beim Lernen helfen oder Aufgaben erklären, wenn man diese nicht versteht. Es zeichnet sich also ab, dass Die Teilhabeassistenzen bereits, ohne die Etablierung des Poolmodells als Unterstützung für die gesamte Klasse fungieren und nicht ausschließlich kindgebunden arbeiten. Die Einführung des Poolmodells wird folglich die tägliche Arbeit der Assistenzen wenig verändern. Daher ist auch für die Wahrnehmung der Kinder keine erhebliche Veränderung zu erwarten.

Wir konnten bei unserer Forschung viele interessante Einblicke in den Alltag in Schulen gewinnen und bedanken uns recht herzlich bei unserem Kooperationspartner.

Literaturverzeichnis

Bielefeld, L. / Dollase, R. (2019). Kinderbefragung in Kitas und Grundschulen: Materialien zum Fachforum. Bertelsmann Stiftung.

Deutsches Jugendinstitut (2023). ERiK-Forschungsbericht IV: Ergebnisse der Befragungen 2022 zu den Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung

Micheel, Heinz-Günter (2010). Quantitative empirische Sozialforschung. Ernst-Reinhardt Verlag

Dworschak, W. / Lüders, M. / Fitzek, S. (2023). Schulbegleitung an allgemeinen Schulen weiterentwickeln: Empfehlungen für eine inklusive schulische Bildung. Bertelsmann Stiftung.



Fazit: Das Poolmodell bietet Chancen

Projektgruppe: Vision Inklusion

Unsere Erkundungen und Forschungserprobungen in Rahmen des Modellprojekts: „Poollösung zur Teilhabeassistenz - Inklusive Schulentwicklung im Landkreis Teltow-Fläming“ haben uns zu folgenden Forschungserkenntnissen geführt:

- Die Teilhabeassistenzen erwarten für ihre Arbeit eine grundsätzliche Wertschätzung. Sie haben hohe Ansprüche an ihre pädagogische Arbeit, welche besonders von Beziehung geprägt ist. Sie wünschen sich eine Sicherheit des Arbeitsverhältnisses, die Möglichkeit, Kinder mit Förderbedarfen zeitnah und eng zu unterstützen, sowie mehr Präsenz und Anerkennung ihrer vielseitigen Tätigkeiten in der Gesellschaft.
- Des Weiteren können wir nachzeichnen, dass das Poolmodell in Ansätzen bereits in der Praxis gelebt wird, während der strukturelle Rahmen noch nachgereicht werden muss.
- Mit der Teilfokussierung im Forschungsprojekt auf die Kinder können wir zeigen, dass diese ein umfassendes Verständnis für die Rolle und Aufgaben der Teilhabeassistenzen haben und die Präsenz der Fachkräfte in der Klasse überwiegend positiv wahrnehmen.
- Stigmatisierungsprozesse werden von den unterschiedlichen Schulbegleitungen oft nicht wahrgenommen. Jedoch beschreiben die Schulbegleitungen, dass sie selbst Stigmatisierungen in ihrer Rolle an der Schule erfahren.

Nach unserer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Poolmodell, dem Austausch mit verschiedenen Fachleuten und Akteur:innen sowie den unterschiedlichen Erhebungen im Feld bewerten wir das Poolmodell grundsätzlich positiv. Es erscheint uns allgemein eine gute Idee zu sein, da es eine Beständigkeit, Versorgungssicherheit und sichere Arbeitsplätze für die Förderkräfte mit sich bringt und so einen guten Rahmen für den Vertrauensaufbau mit den Kindern bietet. Besonders positiv bewerten wir die Aufweichung der kindgebundenen Leistungsgewährung, welche durch das Poolmodell organisatorisch



abgesichert wird. Somit können auch Kinder von den Teilhabeassistenzen profitieren, die noch keine Diagnose oder Bewilligung erhalten haben. Dies führt zu einer zusätzlichen Entlastung der Eltern. Unser persönlicher Lernerfolg liegt in der selbstständigen Planung, Durchführung und Auswertung kleiner empirischer Forschungsprojekte. Das Projekt gab uns die Möglichkeit, uns im Feld als Wissenschaftler:innen zu erproben und erste Schritte von der Leifaden- bzw. Fragebogengenerierung über die Durchführung der Interviews und Beantwortung der Fragebögen bis hin zur Analyse zu machen sowie Prozess und Ergebnisse in Form eines Forschungsberichts darzustellen. Wir danken allen Fachkräften und den Kindern der Theodor-Fontane-Grundschule, die sich bereit erklärt haben, bei unseren Erhebungen mitzumachen. Ein Aha-Effekt war sicherlich, dass in so manchen Interviews mehr steckt, als man denkt... Für die künftige Umsetzung des Poolmodells erachten wir insbesondere einen stetigen Austausch zwischen den Teilhabeassistenzen und den Lehrkräften als sinnvoll. Wünschenswert wäre es, wenn den aktuellen Schulbegleitungen mit pädagogischem Förderschwerpunkt eine berufliche Perspektive im Rahmen des Poolmodells geboten wird. Die Zusammenarbeit aller Beteiligten sollte auf Augenhöhe erfolgen und Transparenz und Aufklärung gegenüber den Teilhabeassistenzen herrschen. Darüber hinaus befürworten wir es, die Perspektiven der Kinder als Adressat:innen und wichtigste Akteur:innen im Kontext Schule miteinzubeziehen. Darüber hinaus plädieren dafür, bei zukünftigen Forschungsprojekten eine verlässliche Zusammenarbeit und Kommunikation sowie Feldzugänge zu gewährleisten.