

Nadine Karlein

**Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche
mit seelischer Behinderung**
Sozialarbeiterische Perspektiven
und Handlungsmöglichkeiten



Nadine Karlein

Schulbegleitung für Kinder und
Jugendliche mit seelischer
Behinderung
Sozialarbeiterische Perspektiven und
Handlungsmöglichkeiten



Impressum

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek:

Nadine Karlein

**Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung
Sozialarbeiterische Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten**

Alle Rechte vorbehalten

© 2023 Nadine Karlein

ISBN 9978-3-947502-73-8

Technische Redaktion: Meike Kappenstein

Cover-Design: Leon Reicherts / Tony Hofmann

Layout: Hanna Hoos

Herausgeber der „Schriften zur psychosozialen Gesundheit“:

Prof. Dr. Helmut Pauls

Prof. Dr. Frank Como-Zipfel

Dr. Gernot Hahn

ZKS Medien

Albrecht-Dürer-Str. 166

97204 Höchberg

info@zks-verlag.de

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Abkürzungsverzeichnis.....	II
1. Einleitung.....	1
2. Teilhabe und Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Schulbegleitung	2
2.1. Teilhabe von Kindern und Jugendlichen.....	2
2.2. Entwicklungsaufgaben – vom Grundschulalter bis zur Adoleszenz	8
2.3. Schulbegleitung als Werkzeug zur Förderung sozialer Teilhabe	12
3. Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung – Kritische Reflexion	16
3.1. Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung – eine Bio-psycho-soziale Sichtweise	16
3.2. Schulbegleitung als Chance und Herausforderung	20
3.2.1. Die Qualifizierungsdebatte um Schulbegleitungen	20
3.2.2. Beziehungsarbeit - Nähe und Distanz im Spannungsverhältnis	24
3.2.3. Rollen-(Konflikte)	27
4. Sozialarbeiterische Handlungsmöglichkeiten zur professionellen Umsetzung von Schulbegleitungen.....	30
4.1. Qualifizierungsmaßnahmen	30
4.2. Intensivierung der Kooperation zwischen den Akteur:innen	36
5. Fazit.....	40
Literaturverzeichnis	44
Anhang.....	55

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung
ASD	Allgemeiner Sozialdienst (im Amt für Jugend und Familie)
Art.	Artikel
BMFSJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
bzw.	beziehungsweise
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
SGB	Sozialgesetzbuch
o.S.	ohne Seite
o.J.	ohne Jahr
ebd.	ebenda
UN-BRK	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
VG	Verwaltungsgericht
VdbB/BStMUK	Verband der bayerischen Bezirke/Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
WHO	World Health Organization/Weltgesundheitsorganisation

1. Einleitung

Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die von einer seelischen Behinderung betroffen bzw. davon bedroht sind, ist in den letzten zehn Jahren in Deutschland stark gestiegen (Statistisches Bundesamt 2021: o.S.). Gleichzeitig wird durch die Anerkennung der UN-Behinderten-Konvention und der Reform des Bundesteilhabegesetzes ein inklusives Schulleben angestrebt, das junge Menschen nicht nur in der Bildung, sondern auch im sozialen Miteinander stärken soll (Gerhardy, Grahlmann & Zorlu 2019: 31). Zur Umsetzung dessen, dienen unter anderem Maßnahmen der Eingliederungshilfe nach §35a SGB VIII. Eine dieser Hilfen ist die Schulbegleitung (Harnach 2021: 205). Diese soll Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung bzw. jene, die von dieser bedroht sind, unterstützen am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und sie in ihrem Sozialverhalten stärken (Dworschak 2022: 40). Damit kann die Schulbegleitung eine starke Ressource darstellen, um eine gemeinsame Beschulung aller Kinder und Jugendlichen, unabhängig welche Einschränkungen diese haben, zu ermöglichen (Lindemann & Schlarmann 2016: 264). Diese Ressource wird dabei nicht immer nur als ‚Segen‘ sondern in vielerlei Hinsicht auch als ‚Fluch‘ betrachtet. Die Kritik reicht von der Förderung von Stigmatisierungsprozessen durch die Eingliederungshilfe (Gerhardy et al. 2019: 31; Bielikke 2021: 131 f.) bis hin zu Konflikten zwischen den Akteur:innen, die im Zusammenhang mit der Maßnahme Schulbegleitung stehen (Lübeck 2019). Die mangelnde, intransparente und uneinheitliche Qualifizierung von Schulbegleitungen (Billerbeck 2022: 53 ff.) verstärkt diese Kritik zusätzlich. Da es kein eindeutiges Tätigkeitsprofil für Schulbegleitungen gibt (Czempiel & Kracke 2019: o.S.), sind vielerorts Schulbegleitungen ohne pädagogischen oder sozialarbeiterischen Hintergrund im Einsatz (Gerhardy et al. 2019: 32). Die Gründe dafür sind genauso unterschiedlich wie die Vorgehensweisen in den einzelnen Regionen (ebd.: 31, Anhang 1). Manche fordern zwingend eine pädagogische Ausbildung (Billerbeck 2022: 54), andere sehen qualifizierte Fachkräfte zwar als hilfreich an, eine Garantie für einen erfolgreichen Einsatz wäre dadurch trotzdem nicht gegeben (Anhang 1: 62). Der allgemeine Fachkräftemangel im pädagogischen, sozialarbeiterischen und sonderpädagogischen Bereich sowie ungewisse Arbeitsbedingungen und niedrige Bezahlung sind beispielhafte Gründe für den Einsatz von „Nicht-Fachkräften“ als Schulbegleitung (Heinrich & Lübeck 2013: 92 f.).

Da die Schulbegleitung ein recht junges Aufgabengebiet der Jugendhilfe ist, stehen Forschungsergebnisse noch am Beginn (Böttcher et al. 2019). Dennoch wurde der Diskurs zur Schulbegleitung durch kritische Überlegungen bzgl. der Qualifizierung bereits eingeleitet (Gerhardy et al. 2019; Schulze 2022; Tegethoff 2021). Vor allem eine sozialarbeiterische Sichtweise ist in diesem Diskurs noch wenig vertreten. Für die Soziale Arbeit hat die Schulbegleitung aus mehreren Gründen eine hohe Relevanz. Einerseits ist es Aufgabe der Sozialen Arbeit, Menschen in Anforderungen ihres Lebens zu unterstützen und zu befähigen, diese eigenständig zu bewältigen (International Federation of Social Workers o.J.) - die

Teilhäbeförderung und Alltagsbewältigung ist hierfür zentral für die Soziale Arbeit (Beck, Dworschak & Eibner 2010: 246). Andererseits ist es Aufgabe der Sozialarbeitenden in Ämtern für Jugend und Familie, die Hilfe zu initiieren und zu begleiten. Somit stellen diese als Koordinator:innen der Maßnahme ein wichtiges Bindeglied dar (Harnach 2021).

Daher soll im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit die Frage stehen, welche Chancen und Herausforderungen mit der Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung bzw. drohender seelischer Behinderung aus sozialarbeiterischer Sicht bestehen. Darauf aufbauend soll ein kurzer Einblick in mögliche Handlungsempfehlungen gegeben werden, um Spannungen, die mit dieser Ressource einhergehen, abzubauen und das eigentliche Ziel der Ermöglichung von Teilhabe in der Gesellschaft besser umsetzen zu können. Im ersten Teil der Arbeit wird hierfür zunächst der Begriff Teilhabe zu verwandten Begrifflichkeiten abgegrenzt und auf Kinder und Jugendliche konkretisiert. Daran anschließend werden organisatorische und rechtliche Grundlagen zur Schulbegleitung als Möglichkeit zur Förderung der sozialen Teilhabe dargestellt. Entwicklungsaufgaben, die für alle Schüler:innen relevant sind, werden daran schließend vorgestellt. Der zweite Teil beleuchtet die Zielgruppe aus einer bio-psycho-sozialen Sichtweise und setzt sich kritisch mit der Schulbegleitung nach §35a SGB VIII auseinander. Darauf aufbauend wird aus einer sozialarbeiterischen Sichtweise beispielhaft ein kurzer Einblick in mögliche Handlungsempfehlungen für eine qualitativ hochwertige Umsetzung der Maßnahme Schulbegleitung gegeben. Abschließend erfolgen zu den beleuchteten Erkenntnissen eine differenzierte Zusammenfassung sowie ein Ausblick auf künftig relevante Themen.

Um die Arbeit möglichst praxisnah zu gestalten, wird im Laufe der Arbeit exemplarisch und punktuell Bezug zu einem Amt für Jugend und Familie in Bayern genommen, das in einer ländlichen Region verortet ist. Der dort leitende Mitarbeiter des ASD hat dankenswerter Weise zur Erstellung dieser Arbeit Interviewfragen (Anhang 1) schriftlich beantwortet. Diese werden mit weiteren relevanten Formularen als Quelle zur Bearbeitung dieser Arbeit herangezogen.

2. Teilhabe und Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Schulbegleitung

2.1. Teilhabe von Kindern und Jugendlichen

In der vorliegenden Arbeit stellt die Schulbegleitung als Werkzeug der Sozialen Teilhabe den Kern der Arbeit dar. Daher ist zunächst die Frage zu klären, was unter Sozialer Teilhabe – insbesondere für Kinder und Jugendliche – zu verstehen ist.

Der Begriff der Teilhabe überschneidet sich in vielerlei Hinsicht mit anderen Begrifflichkeiten wie denen der ‚Inklusion‘ und ‚Partizipation‘ oder ‚Integration‘ – und hebt sich von diesen unter anderem dadurch ab, dass er im deutschen Rechtssystem verankert ist (Grampp, Jackstell &

Wöbke 2013: 15; Rasch 2017: 905). Das Beteiligen von Individuen an der Gesellschaft stellt ein zentral verbindendes Element der Begrifflichkeiten dar. Die Begriffe stehen demnach miteinander in Verbindung, können allerdings nicht synonym gebraucht werden (Kastl 2017: 236). Daher soll im Folgenden zunächst abgegrenzt werden, worin sich diese Begrifflichkeiten unterscheiden, welche Berührungspunkte diese miteinander haben und in welchem Zusammenhang sie mit Schulbegleitungen stehen. Der Begriff Teilhabe wird in vielen Bereichen genutzt, aber im Detail unterschiedlich definiert eingesetzt (Bartelheimer & Henke 2018: 13).

Seit den 1990er-Jahren stellt Teilhabe einen „[...] Gegenbegriff zu Ausgrenzung und Prekarität [dar]“, er muss jedoch je nach Kontext konkret betrachtet werden (ebd.: 12). „Teilhabe beschreibt ein Verhältnis zwischen Individuum und gesellschaftlichen Bedingungen“ (Bartelheimer et al. 2020: 43). Dabei wird Teilhabe als Beteiligung am gesellschaftlichen Leben gesehen, jedoch stets in positiver Form an festgelegten Gütern wie beispielsweise Sozialen Netzwerken oder Bildung. Konkret geht es um die Möglichkeiten, die durch die Wechselwirkung von Gesellschaft und Individuum entstehen (Kastl 2017: 236). Hier steht das Individuum als Subjekt und die ihm von der Gesellschaft zur Verfügung stehenden Handlungsspielräume im Mittelpunkt der Betrachtungsweise. So stellt Teilhabe die Schnittstelle zwischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der individuellen Lebensführung dar (Bartelheimer et al. 2020: 43 f.). Teilhabe bedeutet darüber hinaus, Rollen in gesellschaftlich verankerten Zuständen einnehmen zu können und in dieser auch anerkannt zu werden (Behrendt 2018: 50). Das aktive Handeln der Person ohne Fremdsteuerung ist maßgeblich für echte Teilhabe (Bartelheimer et al. 2020: 44). Dies stellt mit Blick auf die Schulbegleitung einen wichtigen Faktor dar, da diese nicht stellvertretend für das begleitete Kind bzw. Jugendlichen handeln soll. Ziel ist es, der begleiteten Schüler:in¹ zu helfen, so eigenständig wie möglich zu sein. Menschen sollen die gleichen Chancen zur Realisierung von Lebenszielen haben (Bartelheimer & Kädtler 2012: 59). Im Sinne der Teilhabe sollten sie eigene Lebensziele durch verschiedene zur Verfügung stehende Wahlmöglichkeiten erreichen können (Bartelheimer et al. 2020: 45). Teilhabe kann auch als Unterform Sozialer Gerechtigkeit angesehen werden und wird in diesem Kontext auch als ‚Teilhabegerechtigkeit‘ bezeichnet. Jede Person soll demnach gleichberechtigt an der Gesellschaft teilhaben können (Behrendt 2018: 44). Soziale Ausgrenzung lässt sich nur durch ein Mindestmaß an Teilhabe vermeiden (Bartelheimer et al. 2020: 46 f.).

Teilhabe ist nicht an einen Ort oder Lebensbereich gekoppelt, sondern umfasst verschiedene Bereiche je nach Lebenslage, die losgelöst voneinander betrachtet werden müssen (Kronauer 2006: 33). Dabei definiert der Begriff Teilhabe nicht, welche Lebensbereiche dies konkret sein können (Bartelheimer et al. 2020: 45 f.). Diese Lebensbereiche werden in der Literatur unterschiedlich betitelt, meinen aber inhaltlich meist ähnliche Aspekte. Bildung ist laut Bartelheimer

¹ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass für eine gendersensible Sprache der Doppelpunkt verwendet wird. Für eine einfachere Lesbarkeit wird jedoch bei Artikeln und Pronomen lediglich die weibliche Form benutzt – wobei dennoch betont wird, dass alle Geschlechter hiermit einbezogen werden.

(2007: 10) ein Bereich der Teilhabe, der besonders für Kinder und Jugendliche von Bedeutung und prägend für weitere Lebensbereiche sein kann. Doch auch wenn die Dimensionen losgelöst voneinander betrachtet werden müssen, stehen diese miteinander in Verbindung und können sich gegenseitig beeinflussen (Bartelheimer & Kädtler 2012: 58). Liegt beispielsweise eine Teilhabebeeinträchtigung im Bereich der Bildung vor, kann sich dies auch auf das Soziale Miteinander auswirken (Bartelheimer et al. 2020: 45 f.).

Teilhabe aus rechtlicher Sicht

Am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, wird als eines der zentralen Grundbedürfnisse angesehen und wird in §9 SGB I durchgesetzt. Menschen mit Behinderung haben darüber hinaus nach §10 SGB I das Recht auf gleichberechtigte Teilhabe. Bildung wird dabei als besonderes Werkzeug der Teilhabe angesehen und als ausschlaggebende Ressource zur Verringerung von Armut und Ausgrenzung. ‚Autonomie‘ und ‚Selbstbestimmung‘ sind außerdem wichtige Kernelemente von Teilhabe (Rasch 2017: 905). Die Bedeutung von Teilhabe stieg vor allem durch die UN-BRK aus dem Jahr 2006, die seit 2009 auch in Deutschland gültig ist. Die Verwirklichung der Grundrechte von Menschen mit Behinderung ist hierin verankert (Harnach 2021: 11).

Ein Ziel der UN-BRK ist es, sich dauerhaft mit Teilhabebeeinträchtigungen und Ausgrenzung aufgrund körperlicher, geistiger oder seelischer Behinderung auseinanderzusetzen (Dorrance & Dannenbeck 2016: 227). Der Begriff der Teilhabe findet sich hier unter anderem im Artikel 3 wieder und fordert „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (Art. 3 UN-BRK). Darüber hinaus bezieht sich Artikel 24 speziell auf das Bildungssystem und fordert „ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“. Ein Ziel hiervon ist es, „Menschen mit Behinderung zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“. Konkret bedeutet dies unter anderem, Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung nicht von Regelschulen auszuschließen, sondern ihnen Möglichkeiten zu bieten, Teil der Klassengemeinschaft zu sein (Bernasconi & Böing 2017: 7). Interessant erscheint auch Ziffer 3 des 2. Absatzes. Demnach sollen zu dessen Umsetzung „angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden“ (Art. 24, Abs. 2 Nr. 3 UN-BRK). Auch bei Ziffer 5 kann Bezug zu Schulbegleitungen hergestellt werden. Hilfeformen, die auf den Einzelnen abgestimmt sind, um somit bestmögliche Bildung und soziale Entwicklung zu fördern, werden hierin benannt. Im dritten Absatz wird der Bezug zur Ermöglichung von „lebenspraktischen Fertigkeiten und sozialen Kompetenzen“ hergestellt, welche als Eingangstür zum Zugang von Bildung und Teilhabe an der Gesellschaft gesehen werden (Art. 3 Abs. 3 UN-BRK). Der Begriff der Teilhabe findet somit in verschiedenstem Kontext Anwendung, ist dadurch aber auch schwer einheitlich zu definieren.

Der Begriff Partizipation ist genauso wie Teilhabe subjektbezogen. Er zielt jedoch nicht nur darauf ab Teil an Gütern, Werten oder sozialen Systemen zu haben, sondern diese auch aktiv mitgestalten zu können (Bartelheimer et al. 2020: 50). Partizipation könnte also auch als Unterform von Teilhabe bezeichnet werden und spielt demnach auch in speziellen Situationen eine Rolle, wenn sich mit dem Thema Schulbegleitungen auseinandergesetzt wird.

Inklusion

Inklusion gewinnt zunehmend an Popularität und wird in fachlichen Diskursen und Kreisen von Sozialwissenschaftlern auch als ideologischer Zustand einer zusammenlebenden Gesellschaft betitelt, in der alle Mitglieder gleichberechtigt teilhaben sollen (Behrendt 2018: 44; Kastl 2017: 242). Er findet sich ebenso wie der Begriff Teilhabe in der UN-BRK wieder und wurde hierdurch verbindlich für Deutschland (Ziemen 2016: 101). Allein dadurch wird deutlich, wie eng die Begriffe Teilhabe und Inklusion in Verbindung zueinanderstehen. Außerhalb davon konnte sich Inklusion jedoch nicht im deutschen Rechtssystem verankern (Kastl 2017: 213).

Während sich Teilhabe auf das Individuum samt der Art und des Ausmaßes der Möglichkeiten am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben bezieht, steht beim Inklusionsgedanken die strukturelle Einbeziehung im Vordergrund (ebd.: 236). Dabei sollen Strukturen so vorhanden sein, dass jeder Mensch Teilhabe in der Gesellschaft erfährt (Alicke, Eichler & Laubenstein 2015: 31). Soziologisch betrachtet geht es bei Inklusion darum, Zugänge zu schaffen. Dadurch soll die Möglichkeit bestehen, in ‚funktionale Teilsysteme‘ der Gesellschaft inkludiert zu werden und nicht mehr in einer funktionalen Rolle (zum Beispiel durch Herkunftsfamilie) beschränkt zu sein (Kastl 2017: 215 f.). Dabei ist Inklusion kein Zustand, sondern ein andauernder Prozess (Bartelheimer et al. 2020: 52). Es geht darum, immer wieder zu prüfen, ob und inwieweit Individuen Handlungsmöglichkeiten haben, um in gesellschaftliche Strukturen eingebunden zu werden (Kastl 2017: 215). Zur sozialen Inklusion gehört die Anerkennung jedes Individuums in einer Gesellschaft, um somit vollumfänglich aktiver Teil davon sein zu können (von Brisinski 2011: 6). Soziale Rechte, die sich von den allgemeinen Menschenrechten ableiten, sind zur Realisierung von Inklusion entstanden. Besonders wichtig sind diese für Menschen, die mit mangelnden Ressourcen ausgestattet sind und es somit schwerer haben, in der Gesellschaft einbezogen zu sein (Kastl 2017: 218). Im Sinne der Inklusion ist nicht der Mensch an sich anzupassen, sondern die Strukturen, in denen er sich befindet (von Brisinski 2011: 6). Hierdurch können Personen Zugang zu einem Funktionssystem haben, was ihnen automatisch auch den Zugang zu einem weiteren Funktionssystem eröffnen kann (Kastl 2017: 218). Am Beispiel der Schulbegleitung könnte dies bedeuten, dass Kinder und Jugendliche mit seelischer Beeinträchtigung Zugang zum Regelschulsystem haben und dadurch gleichzeitig auch Zugang zu einem übergeordneten sozialen System.

Integration

Inklusion und Integration werden in Fachdiskursen meist getrennt voneinander betrachtet. Integration dient jedoch als Vorreiter der Inklusion und trug maßgeblich zur Entwicklung des Inklusionsgedanken bei (Kastl 2017: 212 f.; Ziemer 2016: 101). Der Beziehungsaspekt steht bei dieser Begrifflichkeit im Mittelpunkt. In einer bestimmten Gruppe oder einem bestimmten System integriert zu sein ist gegeben, wenn Mitglieder jener Gruppe miteinander in einer bestimmten Art interagieren und kooperieren. Das bedeutet nicht, dass diese immer einer Meinung sind. Es ist allerdings klar, dass alle Mitglieder zusammengehören und diese sich gemeinsam identifizieren (Kastl 2017: 233 f.). Entstanden ist der Begriff ursprünglich als Aufruf gegen soziale Exklusion. Als Antwort darauf wurde beispielsweise im schulischen Kontext immer mehr versucht Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, Regelschulen zu besuchen. Doch die Abgrenzung zwischen Sonderpädagogischen Schulen und Regelschulen wurde dennoch nicht niedergelegt (Rohrman 2018: 42 f.). Ebenso kritisch wird die Einzelintegration betrachtet (ebd.), zu der sich auch die Schulbegleitungen zuordnen lassen. Inklusion soll verhindern, dass Menschen aus sämtlichem Subsystem ausgeschlossen werden, wodurch die Umsetzung von Integration nicht mehr relevant wäre (Bartelheimer et al. 2020: 53 f.). Da Inklusion jedoch ein Prozess ist, der aus realistischer Perspektive nie zu hundert Prozent erreicht werden kann, ist Integration ebenso wichtig wie Inklusion (Kastl 2017: 233).

Anhand der beschriebenen Erkenntnisse zu den Begrifflichkeiten wird deutlich, dass alle relevant in Bezug auf Schulbegleitungen sind – Teilhabe aber speziell das Individuum und seine Möglichkeiten an gesellschaftlichen Gütern und Werten teilzuhaben in den Blick nimmt und somit für die konkrete Maßnahme der Schulbegleitung maßgeblich ist. Das in Abbildung 1 dargestellte Schaubild verdeutlicht die Verbindung der Begrifflichkeiten und ihre jeweiligen eigenen Bedeutungscharaktere.

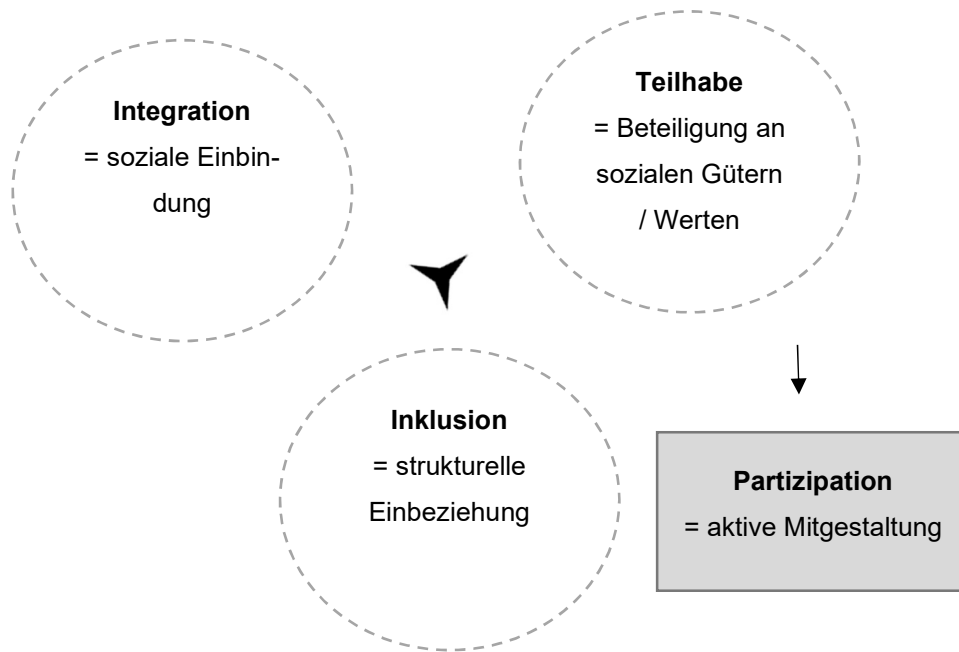


Abbildung 1: Begriffsabgrenzung Inklusion, Integration, Teilhabe und Partizipation (eigene Darstellung modifiziert nach Kastl 2017: 237).

Teilhabe von Kindern und Jugendlichen

Die Stärkung der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen finden sich in der UN-BRK in Art. 7 wieder und werden in der Kinderrechtskonvention nochmals konkretisiert. Deren staatliche Umsetzung ist in verschiedenen miteinander verbundenen Gesetzbüchern verankert und wird von unterschiedlichen Leistungsträgern umgesetzt. Kinder und Jugendliche, die von einer seelischen Behinderung betroffen oder bedroht sind und deren Teilhabe an der Gesellschaft beeinträchtigt sind, werden von den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe begleitet (Harnach 2021: 11). Waren Teilhabeziele im Kinder- und Jugendhilfegesetz in der Vergangenheit nur wenig bis gar nicht verortet, so änderte sich dies in den letzten Jahren zunehmend, sodass Teilhabe - bezogen auf verschiedene Lebenssituationen - nun auch im SGB VIII ihren Platz findet (Bartelheimer et al. 2020: 10 f.). §1 des SGB VIII setzt das Recht um, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftlichen Persönlichkeit zu fördern, was als Auftrag zur „Befähigung junger Menschen zur gesellschaftlichen Teilhabe“ gedeutet wird (Deutscher Bundestag 2013: 77). Das neue KJHG, das am 10.06.2021 in Kraft getreten ist, betont das Ziel der Teilhabe und konkretisiert dies in § 1 Abs. 3 Nr. 2 SGB VIII. Daraus geht hervor, dass die Jugendhilfe unter anderem die Voraussetzungen schaffen soll, dass junge Menschen entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben können (BMFSJ 2021: o.S.).

Je nach Aufgabengebiet und Handlungsfeld ist zu unterscheiden, welche Bereiche für die Erreichung von vollständiger Teilhabe eine Rolle spielen und in welcher Intensität diese ausgeprägt sein sollten (Bartelheimer & Henke 2018: 16). Bildung für Kinder und Jugendliche ist dabei von zentraler Bedeutung. Ob und wie der Zugang zu Bildung gegeben ist, hat wiederum Auswirkungen auf andere Bereiche wie dem sozialen Miteinander (Maaz & Dumont 2019: 300). Soziale Teilhabe im schulischen Bereich wird auch so definiert, dass Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf in guter Beziehung zueinander stehen und gleichermaßen anerkannt werden (Koster, Nakken, Pijl & van Houten 2009: 184). Im Kontext der Schulbegleitung werden im Sinne einer Teilhabebeeinträchtigung fünf Bereiche aufgelistet, die für Kinder und Jugendliche relevant sind. Diese sind die persönliche Integrität, die Alltagsbewältigung, die Soziale Integrität, der Leistungsbereich sowie die Freizeit (Anhang 2). In Kapitel 2.3. wird diese Teilhabebeeinträchtigung nochmals näher beleuchtet. Folgt man den Überlegungen von Bartelheimer (2007: 10), dass die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in sämtlichen Bereichen Auswirkungen auf das spätere Leben hat, ist die Ermöglichung von Teilhabe in dieser Lebensphase ein Grundbaustein für den weiteren Lebensverlauf. Ein häufig eingesetztes Mittel zur Erreichung dessen ist die Schulbegleitung (Harnach 2021: 205).

2.2. Entwicklungsaufgaben – vom Grundschulalter bis zur Adoleszenz

Aus den Bedürfnissen und Entwicklungsaufgaben der Zielgruppe Kinder und Jugendliche kann abgeleitet werden, mit welchen Aufgaben und Herausforderungen Schulbegleitungen konfrontiert sind und welche Kenntnisse ihnen hierbei helfen können. Theorien von Erikson und Huvighurst werden hierfür in Bezug auf Kindheit und Jugend herangezogen. Da Schulbegleitungen vom Grundschulalter bis zum Schulabschluss bzw. teilweise sogar bis zum Abschluss einer Berufsausbildung eingesetzt werden können, ist die Zielgruppe recht breit gefasst. Daher werden die Theorien jeweils nur überblicksartig vorgestellt, da ausführlichere Schilderungen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

Zunächst wird aus entwicklungspsychologischer Perspektive ein Blick auf Kinder und Jugendliche im Schulalter geworfen. Ein mögliches Erklärungsmodell stellt das Entwicklungsstufenmodell nach Erikson (2016) dar. Erikson ist geprägt von Freuds psychoanalytischer Theorie, erweitert diese zusätzlich durch die Betonung von gesellschaftlichen und kulturellen Einflüssen. Laut ihm stellen Kindheit und Jugend zwei bzw. drei von insgesamt acht Entwicklungsphasen dar, die von drei wechselseitigen Organisationsprozessen abhängig sind (Hannover & Greve 2012: 547). Diese sind der biologische Körper ‚(Soma)‘, die ‚Psyche‘ und die wechselseitige Beziehung zwischen Gesellschaft und Person (Erikson 2016: 27).

In diesen Phasen entstehen jeweils zu bewältigende ‚Entwicklungskrisen‘, die unter anderem davon abhängig sind, wie vorherige Krisen überstanden wurden (Hannover & Greve 2012: 547). Ähnlich wie der biologische Weiterentwicklungsprozess geht Erikson davon aus, dass

der Mensch auch im psychischen Sinne, feste Phasen durchlaufen muss (Erikson 2016: 35 f.). Dabei stehen stets zwei Zustände gegenüber, die ausgelotet werden müssen (Greve & Thomsen 2019: 45). Gelingt es dem Individuum nicht, diese Krisen adäquat zu bewältigen, ist seine Entwicklung sowie die gesellschaftliche Integration gefährdet (Erikson 2016: 35 ff.). Dies ist für Schulbegleitungen ein wichtiger Aspekt, da es zielgerichtet darum geht, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Für die vorliegende Arbeit sind die Entwicklungsphasen „Schulalter“ und „Adoleszenz“ relevant (Rothgang 2009: 91 f.). In der Phase des „Schulalters“ wird die Krise zwischen „Werksinn“ und „Minderwertigkeit“ beschrieben. Kinder sind einerseits mit einem gewissen Wissensdurst ausgestattet, wollen die Welt kennenlernen unter anderem wichtige Fertigkeiten erlernen wie Lesen und Schreiben, stehen aber besonders in der Schule unter dem Leistungsdruck des Vergleichs zu Anderen (ebd.). Lob und Anerkennung der Wissbegierde und des ‚Fleiß‘ sind in dieser Phase enorm wichtig, um der ‚Minderwertigkeit‘ entgegenzuwirken und spätere Entwicklungsschritte nicht zu gefährden (Rothgang & Bach 2015: 91 f.). Die Identitätsfindung ist nach Erikson zentral in der Phase der Adoleszenz – diese Krise nennt er „Identität vs. Identitätskonfusion“ (Erikson 2016: 36). „Identitätsfindung umfasst das Erleben eines kohärenten, integrierten Selbst, das sichere Gefühl einer stabilen, inneren Kontinuität und Gleichheit mit sich selbst über verschiedene Situationen“ (Eschenbeck & Knauf 2018: 32).

Jugendliche sind damit konfrontiert, für sich herauszufinden, wer sie sind bzw. sein wollen, welche Werte und Lebensvorstellung sie vertreten wollen. Biologische Veränderungen der Pubertät sowie gesellschaftliche Erwartungen beeinflussen diese darin. Letztlich geht es darum, als junger Mensch eine stabile Persönlichkeit zu entwickeln (Rothgang & Bach 2015: 92 f.). Um dies herauszufinden, experimentieren sich Jugendliche teilweise und testen gewisse Grenzen aus (Eschenbeck & Knauf 2018: 32). Gelingt die Identitätsfindung nicht können Jugendliche schwer eigene Zukunftspläne entwickeln und haben keinen Bezug zu sich selbst. Konsequenz ist oftmals dann das Entrinnen vor der eigenen Persönlichkeit und den gesellschaftlichen Erwartungen nicht zu entsprechen (Rothgang & Bach 2015: 93). Jugendliche stehen demnach in dieser Zeit enorm großen Herausforderungen bevor, deren Bewältigung auch vom sozialen Umfeld abhängt.

Ähnliche theoretische Überlegungen stellte auch Havighurst (1976) auf. Er geht von ‚Entwicklungsaufgaben‘ aus, die es zu bewältigen gilt. Zusätzlich brachte er den Begriff der ‚Bewältigungsmechanismen‘ ins Spiel, die durch die Bewältigung der Aufgaben entstehen und die zur weiteren Aufgabenbewältigung herangezogen werden können. Insgesamt unterscheidet er sechs Entwicklungsstufen mit jeweils enthaltenen Entwicklungsaufgaben (Borg-Laufs 2011: 35 ff.). Anders als Erikson sieht Havighurst die Aufgaben einer Entwicklungsstufe nicht strikt hintereinander folgend, sondern ineinander übergehend. Dabei wird eine Entwicklungsaufgabe als Anforderung gesehen, bei der es zu Belastung kommt, wenn diese nicht erfüllt

werden kann (Havighurst 1972 zitiert nach Lohaus & Vierhaus 2015: 20). Es werden außerdem drei Charakteristika dieser Aufgaben genannt - die ‚Interdependenz‘, ‚Häufigkeit und Zeitpunkt des Auftretens‘ und die ‚Kulturabhängigkeit‘. Bedeutsam scheint mit Blick auf das Thema Teilhabe die ‚Interdependenz‘ (Havighurst 1976 zitiert nach Rothgang & Bach 2015: 97 ff.). Gelingt es Kindern und Jugendlichen nur schwer schulische Entwicklungsaufgaben wie Lesen, Schreiben aber auch soziale Kontakte zu knüpfen, kann dies Auswirkungen auf spätere Aufgaben wie die Berufsfindung haben. Die Teilhabe an der Gesellschaft wird somit im weiteren Lebensverlauf erschwert (Havighurst 1953: 215). Auch die ‚Kulturabhängigkeit‘ scheint als Schulbegleitung im Umgang mit der Zielgruppe relevant. Je nachdem wo die zu betreuende Schüler:in herkommt, können unterschiedliche Entwicklungsaufgaben anstehen. Beispielsweise nimmt das Lösen aus der Herkunftsfamilie bei Jugendlichen mit Migrationsgrund oft eine andere Stellung ein als bei Jugendlichen mit deutscher Herkunft (Rothgang & Bach 2015: 98 f.). Havighurst prägte das Verständnis über Entwicklungsaufgaben, das heute immer noch als aktuell angesehen wird (Borg-Laufs 2011: 35). Die spezifischen Aufgaben pro Phase scheinen in mancher Hinsicht jedoch nicht mehr zeitgemäß, weshalb in dieser Arbeit die Entwicklungsaufgaben nach Mattejat als Orientierung dienen sollen (2008: 81 f.).

Entwicklungsaufgaben der Mittlere Kindheit (6-12 Jahre)	Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (12-17 Jahre)
Einübung körperlicher Geschicklichkeit; Entwicklung körperlicher Leistungsfähigkeit	Körperliche Reifung; Akzeptanz der körperlichen Veränderungen und des eigenen Aussehens
Erwerb der Kulturtechniken (schreiben, lesen); Basale Arbeits- und Leistungshaltung; Frustrationstoleranz	Geschlechtsrollenverhalten; Aufnahme von engen/erotischen Beziehungen zu Freund/Freundin
Unabhängigkeit/Selbstständigkeit in Alltagsbezügen (essen, kleiden, alltägliche Aufgaben)	Freundeskreis aufbauen, zu Altersgenossen tiefere Beziehungen herstellen
Abstimmung mit Familienmitgliedern; Übernahme von Verantwortung und Aufgaben im familiären Rahmen	Ablösung und emotionale Unabhängigkeit von den Eltern bei Aufrechterhaltung der engen Beziehung
Geschlechtsrollenidentifikation; Freundschaften; soziale Kooperation (Schule, Sport, Freizeit) mit Gleichaltrigen (peers)	Berufsorientierung/Berufswahl: Überlegen, was man lernen und können will
Entwicklung eines positiven Selbstbildes /Selbstbewusstseins	Moral, Werthaltungen, verantwortliches Handeln entwickeln; Einstellung zu Moral, Kultur, Bildung, Konsum, Medien, Genuss
Übernahme/Akzeptanz, Einhalten von Regeln; moralische Unterscheidungen (Gewissen)	Klarheit über sich entwickeln (Stärken/Schwächen); Leben planen, realistische Ziele verfolgen

Tabelle 1: Zentrale Entwicklungsaufgaben in der mittleren Kindheit und im Jugendalter (Eigene Darstellung in Anlehnung an Mattejat, 2008: 81 f.).

Einigkeit besteht darüber, dass in der mittleren Kindheit die Aneignung von ‚Kulturtechniken‘ wie Lesen und Schreiben eine zentrale Aufgabe einnimmt (Erikson 2016; Havighurst 1976; Mattejat 2008). Dabei trägt die Bewältigung dieser Aufgabe wesentlich zu einem positiven oder negativen Selbstwert bei (Borg-Laufs 2011: 37). Dadurch wird sichtbar, dass die Aufgaben auch innerhalb einer Lebensphase miteinander in Verbindung stehen und zur Erfüllung anderer Entwicklungsaufgaben wichtig sein können. Darüber hinaus werden durch den Eintritt ins Schulleben und einer damit einhergehenden veränderten Umwelt neue Anforderungen an das Kind gestellt, die eine Weiterentwicklung in sozialen Fähigkeiten mit sich bringt. Zusätzlich werden neue Rollen in unterschiedlichen Gruppen eingenommen. Daraus knüpfen sich einerseits Freundschaften und andererseits tragen diese zur Entwicklung einer eigenen Identität bei (Ball, Lohaus & Lißmann 2006: 64). Interessant scheint auch der Aspekt der ‚Frustrationstoleranz‘ und der Arbeitsmotivation, da diese zu schulischem Erfolg (und somit zum Selbstwertaufbau) beitragen und zusätzlich relativ stabil über die Lebensspanne hinweg sind (Borg-Laufs 2011: 37). Das bedeutet, dass besonders bei Kindern mit Beeinträchtigungen ein frühzeitiges Gegensteuern für die spätere Motivation signifikant ist. Das Motivieren von Kindern und Jugendlichen zählt möglicherweise unter anderem deshalb zu einer der Hauptaufgaben einer Schulbegleitung (Lübeck & Demmer 2022: 18). Gleichzeitig wirkt hier auch die Aufgabe des selbständigen und unabhängigen Agierens. Je höher die Motivation eines Kindes, desto höher ist dessen Selbstwert und somit auch die Möglichkeit, eigenständig zu handeln (Borg-Laufs 2011: 37). Aus sozialarbeiterischer Sicht wird betont, dass Fachkräfte eine gute Balance zwischen altersgerechten Freiheiten und Grenzen setzen sollten, um Entwicklungsaufgaben lösen zu lassen (ebd.: 38).

Während in der Kindheit anfangs noch das Entwickeln einiger Eigenschaften im Vordergrund steht (Entwicklung eines positiven Selbstbilds, Freundschaften zu Gleichaltrigen und körperlichen Leistungsfähigkeit), nimmt in der Jugend die Festigung dessen den Fokus ein (Erikson 2016). Finden Jugendliche ihre eigene Identität, fällt es ihnen leichter, sich für einen Beruf zu entscheiden sowie moralische und wertebasierte Vorstellungen klar zu definieren (Ball et al. 2006: 66). Außerdem gelingt es ihnen, eher innige Beziehungen aufzubauen. Auch das Ablösen von der eigenen Familie ist durch die Identitätsbildung beeinflusst – die ‚Autonomieentwicklung‘, die bereits in der Kindheitsphase beginnt durch Selbstständigkeit und Unabhängigkeit (ebd.).

Dieser kurze Einblick in die Entwicklungsaufgaben und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zeigt, mit welcher vielfältigen Anforderungen Schulbegleitungen konfrontiert sind und welches umfangreiche Wissen für ihre Tätigkeit wichtig ist.

2.3. Schulbegleitung als Werkzeug zur Förderung sozialer Teilhabe

Allen Menschen soll die gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden (Harnach 2021). Für jene, die in ihrer Teilhabe beeinträchtigt sind, gibt es verschiedene Hilfeformen – für Kinder und Jugendliche ist eine davon die Schulbegleitung.

Prinzipiell wird eine Schulbegleitung Kindern und Jugendlichen mit speziellem Förderbedarf (Czempiel 2019: 259) als Einzelfallhilfe gestellt. Schüler:innen sollen die Möglichkeit haben, trotz einer Behinderung oder drohenden Behinderung am Schulgeschehen teilhaben zu können (Thiel 2022: 31). Nach aktueller Rechtsgrundlage wird zwischen Schulbegleitungen nach § 53 SGB XII für Kinder und Jugendliche mit geistiger/körperlicher Behinderung und nach §35a SGB VIII für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung unterschieden. Die Beantragung erfolgt von den jeweiligen Erziehungsberechtigten (Lübeck 2019: 2). In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf Schulbegleitungen für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung nach §35 a SGB VIII. Dennoch wird es in der Arbeit auch immer wieder Bezug zu Schulbegleitungen nach § 112 SGB IX geben, da vor allem empirische Forschungen in großen Teilen nicht zwischen den unterschiedlichen Arten unterscheiden.

Für die Soziale Arbeit spielt die Schulbegleitung nach §35a SGB VIII eine besondere Rolle, da die Mitarbeitenden des ASD – in welchem in der Regel Sozialarbeitende beschäftigt sind – für die Antragsstellung zuständig sind. Die Entscheidung über die Hilfe in Form einer Schulbegleitung ist auch von jenen abhängig (Dworschak 2010: 132). Dabei lässt sich die Antragsstellung nicht pauschalisieren, da dies von Kommune zu Kommune unterschiedlich aussehen kann (Lübeck 2019: 9). §35a Abs. 1 SGB VIII benennt den Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn einerseits nachgewiesen wird, dass die seelische Gesundheit länger als sechs Monate mit hoher Wahrscheinlichkeit abweicht und zusätzlich die Teilhabe an der Gesellschaft gefährdet ist. Damit müssen zwei Voraussetzungen vorliegen, damit die Hilfe gewährt wird (Dworschak 2022: 41). Einerseits muss eine ärztliche Stellungnahme nach §35a SGB VIII Abs. 1a eingeholt werden (nähere Beschreibung folgt in Kapitel 3.1) und andererseits muss der zuständige Amtsmitarbeitende die Teilhabebeeinträchtigung überprüfen. Im beispielhaft vorgestellten Amt für Jugend und Familie wird in einem Anamnesegespräch die Beeinträchtigung der Teilhabe überprüft (Anhang 1: 63). Hierfür wird ein Fragebogen zum Verständnis biografischer und familiärer Ereignisse verwendet, ein vorformulierter Fragebogen zur Teilhabeüberprüfung (Anhang 2), die Diagnosetabelle des Bayrischen Landesjugendamts sowie abschließende sozialpädagogische Bewertungen nach den Empfehlungen des Landesjugendamts. Wurden diese Daten eingeholt erfolgt die abschließende Bewertung genau wie bei allen Hilfen nach dem SGB VIII durch die Abstimmung mehrerer Fachkräfte (Anhang 1: 63). Sogleich wird ein Leistungsbescheid erstellt, der auch den Stundenumfang und Zeitraum der gewährten Hilfe beinhaltet (Lübeck 2019: 129). Dabei muss für die Teilhabebeeinträchtigung laut bayerischem Landesjugendamt in „mehr als der Hälfte der fünf übergeordneten Bereiche“ eine mittlere bis

starke Beeinträchtigung vorliegen (Anhang 3: 68). In Einzelfällen kann jedoch auch bei einer Teilhabebeeinträchtigung in einem Bereich die Schulbegleitung gewährt werden (ebd.). Dies macht deutlich, wie individuell eine Entscheidung über die Hilfeleistung sein kann.

Die Einstellung der Schulbegleitung ist ebenso unterschiedlich in den jeweiligen Kommunen wie die Bewilligung (Lübeck & Demmer 2022: 14 ff.). So gibt es besonders in städtischen Gebieten oft Trägerschaften oder Vereine bzw. Organisationen, die Schulbegleitungen stellen. Besonders im ländlichen Bereich (zu welchem sich auch das exemplarische Amt für Jugend und Familie einordnen lässt) gibt es hierfür noch keine Trägerschaften mit einer solchen Spezialisierung. Die Schulbegleitungen werden dort durch die wirtschaftliche Jugendhilfe gewonnen. Die Bundesagentur für Arbeit leitet Interessierte an das Amt weiter, welche sich initiativ beim Jugendamt melden. Je nach Fall wird der zuständige ASD-Mitarbeitende bei der Auswahl beteiligt (Anhang 1: 57). Problematisch wird bei dieser Vorgehensweise vor allem die arbeitsrechtliche Seite gesehen, da es sich meist um befristete Verträge handelt und die 30 Urlaubstage auch für Krankheitstage des Kindes verrechnet werden (ebd.). Dabei handelt es sich bei den Schulbegleitungen im vorgestellten Amt für Jugend und Familie nicht um einen Einzelfall, da diese Problematik auch in der Fachliteratur thematisiert wird (Lübeck & Demmer 2022).

Begriffsbeschreibung

Einen einheitlichen Begriff zur Beschreibung der Leistung gibt es nicht - es finden sich daneben immer wieder Begrifflichkeiten wie ‚Schulassistent:innen‘, ‚Individualbegleitungen‘ oder auch ‚Integrationshilfen‘ (Dworschak 2016: 199). Dies mag unter anderem daran liegen, dass der Gesetzgeber weder im SGB VIII noch im SGB IX einen Begriff zur Beschreibung der Hilfeform benennt. Wenngleich der Begriff Schulbegleitung häufiger im Kontext von Förderschulbesuchen genutzt wird und der Begriff Integrationshilfe beim Einsatz in Regelschulen (Dworschak 2012a: 80), ist in Bayern mittlerweile der Begriff Schulbegleitung fest verankert (VdbB/BStMUK 2012: 1). Auch in dem exemplarisch vorgestellten Amt für Jugend und Familie wird der Begriff der Schulbegleitung verwendet (Anhang 1). Auch aus einer sozialarbeiterischen Perspektive macht der Begriff Schulbegleitung Sinn. Der Begriff ‚Begleiter‘ stellt einen auf Augenhöhe kooperierenden Partner dar, der das Prinzip der ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ implizieren mag (Kriebs 2019: 138). Außerdem schließt er anders als die Bezeichnung der Assistenz auch Beziehungsaspekte mit ein (Entwicklungswerk 2016: 6 f.). Daher wird in der vorliegenden Arbeit dieser Begriff entsprechend verwendet. Die in der Fachliteratur weit vertretene Definition von Wolfgang Dworschak soll auch in dieser Arbeit als Begriffsbestimmung herangezogen werden. Demnach ist die Schulbegleitung dadurch gekennzeichnet, dass sie

„[...] Kindern und Jugendlichen überwiegend im schulischen Alltag eine Begleitung ermöglicht, die aufgrund besonderer Bedürfnisse im Kontext Lernen, Verhalten,

Kommunikation, medizinische Versorgung und/oder Alltagsbewältigung der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen“ (Dworschak 2010: 131).

Diese universelle Definition verdeutlicht, dass es schwer ist, zwischen Schulbegleitungen für Kinder und Jugendliche mit körperlicher, geistiger Behinderung und derer mit seelischer Behinderung zu differenzieren. Letztlich steht der individuelle Förderbedarf im Vordergrund, was eine einheitliche Begrifflichkeit erschwert (Niedermayer: 2009). Somit ist auch der Aufgabenbereich breit und schwer definierbar, weshalb einheitliche Tätigkeitsbeschreibungen ebenfalls schwierig sind (Dworschak 2016: 200). Daher soll zunächst der Blick in die Gesetzgebung zur Klärung helfen.

Aufgabenbereiche

Aus rechtlicher Sicht stellt die Schulbegleitung nach §35a Abs. 1 SGB VIII eine Form der Eingliederungshilfe dar. Diese Hilfeart kann nach §35a Abs. 2. SGB VIII in verschiedenen Formen (ambulant, teilstationär u.a.) erfolgen. Aufgaben und Ziele werden im SGB VIII nicht weiter genannt und stattdessen auf die Leistungen zur Sozialen Teilhabe nach dem SGB IX und die Aufgaben der Eingliederungshilfe nach §90 SGB IX verwiesen. Eingliederungshilfen sollen demnach den Leistungsberechtigten unterstützen, eine individuelle Lebensführung menschenwürdig und nach voller und wirksamer Teilhabe am Leben ausrichtend zu ermöglichen. Nach §90 Abs. 4 SGB IX sollen den Bildungsbereich betreffend die Leistungsberechtigten „eine ihren Fähigkeiten und Leistungen entsprechende Schulbildung und schulische und hochschulische Aus- und Weiterbildung für einen Beruf zur Förderung ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ermöglicht bekommen.“ Dies stellt die rechtliche Beschreibung des Aufgabenfelds einer Eingliederungshilfe dar. Um diese Aufgaben zu konkretisieren, muss ein Blick in den fachlich geführten Diskurs geworfen werden. Hier wird einerseits die Forderung nach einer strikten Trennung von Kernaufgaben der pädagogischen Lehrkräfte und derer von Schulbegleitungen gesprochen (Lindmeier & Dworschak 2022: 154; Schönecker & Meysen 2016: 32; Thiel 2022: 31). Andererseits gibt es einige Aufgabenfelder, wie das Unterstützen bei lebenspraktischen Fähigkeiten oder Regulierung von sozial-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten, die durchaus auch pädagogischen Charakter haben (Lübeck & Demmer 2022: 17). Die Kinder und Jugendlichen im exemplarisch vorgestellten Amt für Jugend und Familie weisen größtenteils Auffälligkeiten auf, die mit diesen einhergehen (Anhang 1: 57). Ein reibungsloser Unterricht zur Ermöglichung von Bildung, könnte nach Dworschak (2012a: 5) durch eine strikte Trennung der Aufgaben gestört werden. Doch auch daneben können einige Aufgaben anfallen, die pädagogisch gelöst werden müssen, zum Beispiel die Unterstützung und das Motivieren bei Aufgabenstellungen im Unterricht (Lübeck & Demmer 2022: 18). Henn et al. (2014:

400 f.) zeigen, dass knapp 50 Prozent der Schulbegleitungen Lehrkräfte auch in unterrichtsbezogenen Feldern unterstützen. Eine Differenzierung des Aufgabenfelds zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen ist also in vielerlei Hinsicht schwer zu treffen (Lübeck & Demmer 2022: 18). Deutschlandweite Forschungsergebnisse zum Thema Schulbegleitungen liegen aktuell nicht vor, lediglich Daten aus einzelnen Regionen. Dworschak (2012b: 86) kommt laut einer Studie, in der Schulbegleitungen an Regelschulen in Bayern befragt wurden, zu den folgenden vier Tätigkeitsbereichen „Die Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen, bei Lernvorhaben in der Gruppe, bei Einzelförderung nach Anleitung sowie sonstige Aufgaben [...]“. Zu den lebenspraktischen Fähigkeiten zählen unter anderem Materialsuche für die jeweiligen Unterrichtsstunden, Unterstützung in den Pausen sowie eine Begleitung zur Schule. Das Lernen in der Gruppe nimmt bei dieser Untersuchung eine noch bedeutendere Rolle ein. 75 Prozent der Befragten gaben an, in diesem Bereich zu unterstützen (ebd.: 86). In einer anderen Studie, die sich auf Schulbegleitungen in Göttingen beschränkt, wird die Emotions- und Verhaltensregulation als dominierendes Tätigkeitsfeld beschrieben (Meyer 2017: 72). Schulbegleitungen und Lehrkräfte an Oldenburger Schulen gaben Hilfestellungen beim Interaktions- und Sozialverhalten sowie bei konzentrierten Lernprozessen als häufigste Tätigkeit an (Lindemann & Schlarmann 2016: 267). Konkrete Formulierungen des Aufgabenspektrums von Schulbegleitungen liefert die Bundesvereinbarung Lebenshilfe e.V. (2015). Demnach unterstützt eine Schulbegleitung „[...] dabei, den Schulalltag zu bewältigen. [...], indem sie unter anderem Strukturierungshilfen gibt, Konzentrationsfähigkeit fördert, Impulse gibt, Aufmerksamkeit lenkt und bei individuellen Aufgaben unterstützt“ (ebd.: 2015: 7 f.). Hilfestellungen im kommunikativen und psychosozialen Bereich wird ebenfalls genannt. Gemeint sind beispielsweise Unterstützung bei Konfliktsituationen mit Gleichaltrigen oder Lehrkräften, sowie Interventionen bei stark aktivem oder zurückhaltendem Verhalten. Dabei kann sich die Hilfe auf den gesamten Schulalltag erstrecken (inklusive Pausen, Ausflügen oder dem Weg zur Schule) (ebd.). Diese Beschreibung des Tätigkeitsfelds fokussiert sich spezifisch auf das Individuum. Die Aufgaben sind zusätzlich vom Leitgedanken und den Strukturen des Bildungsortes abhängig (Dworschak 2016: 200).

Dieser kurze Einblick in das Tätigkeitsfeld zeigt auf, dass es schwer ist, ein einheitliches Aufgabenspektrum zu definieren und jede Hilfe einzeln betrachtet werden muss. Die individuellen Ziele und Aufgaben für jede Einzelmaßnahme werden im Hilfeplan nach §36 SGB VIII festgelegt. Das breit aufgelistete Aufgabenfeld inklusive der Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen verdeutlicht, wie groß die Anforderungen an Schulbegleitungen sind und dementsprechend auch die Ausbildung und Vorbereitung derer sein sollte (Henn et al. 2014: 401).