

„Wer passt denn heute auf mich auf?“

Chancen und Probleme des Einsatzes von Integrationshelfern in der Schule¹

Gabriele Kremer

Zusammenfassung

Der vorliegende Aufsatz versteht die Schule als ein System, in dem die unterschiedlichen Systemebenen nur lose miteinander verbunden sind. Vor diesem Hintergrund erklären sich zunächst wenig gesteuerte Entwicklungen wie die Etablierung einer neuen Berufsgruppe, die der Integrationshelfer. Integrationshelfer optimieren in Deutschland vermehrt seit ca. 20 Jahren die Förderung von Kindern mit Behinderungen in Grund- und Förderschulen. Gewürdigt wird deshalb zunächst ihre Leistung in der schulischen Arbeit. Eine Analyse, welche Probleme mit dem Einsatz von Integrationshelfern verbunden sind und welche Ansätze zur Verbesserung sich daraus ergeben, schließt sich an.

1. Die Schule als loosely coupled system

Schulen stellen sich auf den ersten Blick als hierarchische Organisationen dar, die strikt geregelt sind. Schulgesetze und Erlasse, Rahmenpläne für unterschiedlichste Schulformen und -stufen, beamtete Lehrkräfte, DIN-Normen für die Schulausstattung sowie die in vielen Ländern existierenden Formen der Kontrolle durch Schulämter oder ministeriell beauftragte Inspektionen generieren die Erwartung, dass der Betriebszweck der Einrichtung – die Erziehung und Bildung der Kinder – mit dem gewünschten Erfolg stattfindet. Wie solche Hoffnungen trügen können, ist ebenso praktisch erfahrungswie theoretisch begründbar. Sehr eingängig hat Karl E. Weick bereits 1976 deutlich gemacht, dass sich Erziehungsinstitutionen wie die Schule eher als Systeme mit dezentraler Organisationsstruktur begreifen lassen (Weick 1976). Der Zweck der Schule, die strukturellen Rahmenbedingungen, die Ebene der alltäglichen Arbeit und die Ebene Wirkung und Wirkungskontrolle sind demnach nur lose miteinander verbunden. Unter dem Gesichtspunkt der Schulentwicklung hat dies, wie Köller resümiert, die Folge, dass gemeinsame Entwicklungs- und Veränderungsprozesse nicht einfach zu regulieren sind: „Die starke Differenzierung, Individualisierung und große Autonomie der Akteure führ[t] zu zufälliger Kommunikation und Kooperation. Koordination und Kontrolle sind wenig vorhanden und geschehen punktuell. Da die kommunikativ geschaffene Struktur das Verhalten der Organisationsmitglieder festlegt, führt die Zufälligkeit der

1) Integrationshelfer schließt im Folgenden sowohl männliche als auch weibliche Mitglieder dieser Berufsgruppe ein.

Interaktion dazu, dass verschiedene organisationsrelevante und ihrerseits strukturbeeinflussende Elemente wie Ziele und Handlungen nur lose miteinander gekoppelt sind“ (Köller 2009, S. 369). Positiv gewendet bedeutet dies aber auch, dass in Schulen auch produktive Veränderungen stattfinden können, die „von oben“ weder geplant noch gewürdigt werden müssen.

Aus meiner Sicht erklärt eine vom Modell des loosely coupled geprägte Sichtweise auch die zunächst nahezu unbemerkte Etablierung einer Berufsgruppe, die die Beschulung von Kindern mit Förderbedarf maßgeblich verändert hat.

Gemeint sind sogenannte Integrationshelfer, deren Arbeit ich im Folgenden genauer in den Blick nehmen möchte. Dabei soll zunächst geklärt werden, wer unter dem Begriff zu verstehen ist und unter welchen strukturellen Rahmenbedingungen Integrationshelfer in der Schule arbeiten. Anschließend möchte ich die alltägliche Arbeit der Integrationshelfer genauer darstellen. Abschließend sollen die Leistungen der Integrationshelfer für die schulische Praxis gewürdigt und zentrale Probleme der Arbeit thesenartig formuliert, erläutert und resümiert werden.

2. Integrationshelfer: Begrifflichkeiten und strukturelle Rahmenbedingungen ihrer Arbeit

Die Berufsgruppe, von der hier die Rede ist, hat viele Namen: Integrationshelfer, Inklusionshelfer, Nachgehende Hilfen, Schulassistenten und Schulbegleiter sind einige davon. Gemeint sind stets Menschen, die „behinderten Schülerinnen und Schülern mit einem besonderen Betreuungsbedarf während ihrer Schulzeit für bestimmte unterstützende Tätigkeiten zur Seite stehen“ (Rumpler 2004, S. 140). Ich verwende im Folgenden den mir vertrauten Begriff „Integrationshelfer“ auch deshalb, weil er m. E. bereits begrifflich Problemlagen der Berufsgruppe identifiziert, deren Vergegenwärtigung wichtig erscheint (vgl. Abschnitt 5).

Die Praxis, dass einzelne Schüler/innen während des Unterrichts von Integrationshelfern begleitet und unterstützt werden, ist in seiner Breitenwirkung ein relativ neues Phänomen. Eine längere Tradition hat, dass Schülerinnen und Schüler mit schweren Behinderungen oder fortschreitenden Erkrankungen von Personen begleitet werden, die ihre medizinische Versorgung sicherstellen. Die Schulbegleitung von Kindern ohne solche Bedarfe nahmen erst seit Mitte der 90er Jahre ein relevantes Ausmaß an. Dies gilt allerdings nur für Deutschland. In den USA beispielsweise begleiten bereits seit ca. 50 Jahren sogenannte „Paraprofessionals“ oder „Paraeducators“ Kinder in die allgemeine Schule (vgl. Dworschak 2010, S. 131, Beck u. a. 2010, S. 244).

Gewährt werden Integrationshelfer im Rahmen der Offenen Hilfen, die Finanzierung erfolgt über die Einzelfallhilfe im Rahmen der Eingliederungshilfe nach dem Sozialgesetzbuch XII. Integrationshelfer werden im Falle der körperlichen und geistigen Behinderung beim Sozialamt, im Falle seelischer Behinderungen beim Jugendamt beantragt. Die Tatsache, dass ein besonderer Betreuungsbedarf vorliegt, dem die Schule nicht gerecht werden kann, begründet den Sozialhilfebedarf. Da ein solcher Bedarf in so unterschiedlichen Bereichen wie medizinische Versorgung, Kommunikation, Lernen, Verhalten oder Alltagsbewältigung vorliegen kann, lassen sich kaum operationalisierbare Kriterien festlegen, welche kindlichen Problemlagen welchen Betreuungsbedarf sowohl hinsichtlich des Zeitumfangs als auch des Tätigkeitsspektrums des Integrationshelfers mit sich bringen. Grundsätzlich können Integrationshelfer für die gesamte Schulzeit oder nur für einzelne Unterrichtsfächer bzw. -phasen bewilligt werden. Kostenzusagen gelten – je nach Kommune oder Gemeinde – für wenige Monate oder mehrere Jahre. Auch der Arbeitgeber der Integrationshelfer ist nicht festgelegt. So kann die Anstellung beispielsweise über freie Träger, spezielle Anbieter wie Vereine oder die Eltern direkt erfolgen (vgl. Dworschak 2010, S. 131f., Beck u. a. 2010, S. 245, rehakids 2012).

Das konkrete Tätigkeitsfeld des Integrationshelfers wird von administrativer Seite explizit auf nicht-pädagogische Tätigkeiten begrenzt. Vom Erziehungs- und Bildungsgeschäft der Schule soll sich der Integrationshelfer nach dem Wunsch des Gesetzgebers fernhalten. Lediglich unterstützende, den Unterricht sicherstellende Tätigkeiten sollen von ihm ausgeführt werden (vgl. Beck u. a. 2010, S. 245, Dworschak 2012, S. 81). Aus dieser Perspektive erscheint die Tätigkeit des Integrationshelfers mit dem eines menschlichen Hilfsmittels vergleichbar – ein Eindruck, den ein Blick in die Praxis ad absurdum führt.

3. Die Arbeit des Integrationshelfers in der Praxis

Bereits aus praxisorientierten Schriften lässt sich die Vielschichtigkeit der Tätigkeit erahnen. So extrahieren etwa Beck u. a. zum Beispiel folgende Tätigkeiten: Integrationshelfer ...

- greifen Aufgabenstellungen von Lehrern auf und adaptieren sie u. U. nach Rücksprache bezogen auf die Bedürfnisse ihrer Schülerin/ihres Schülers;
- passen Unterrichtsinhalte didaktisch den Möglichkeiten der Schülerin/des Schülers an;
- unterstützen sie bei der Aneignung von Lerninhalten;
- führen mit „ihrem Kind“ spezielle Fördersequenzen durch;
- leiten Kleingruppen an, begleiten und beaufsichtigen sie;
- organisieren spezielle Medien und helfen beim Umgang mit denselben;
- reduzieren und erweitern Lernangebote je nach Verfassung des Kindes (Beck u. a. 2010, S. 245).

Die Komplexität der Praxis erschließt sich mit einem Blick auf konkrete Fallbeispiele, von denen ich einige hier vorstellen möchte. Mitunter hospitiere ich im Rahmen der Ausbildung von Lehramtsstudierenden in Klassen, in denen Integrationshelfer eingesetzt sind. In diesen Situationen habe ich in aller Regel weder vor noch nach dieser einen Stunde Kontakt zu der Schule: ich weiß nichts über die Klasse, die Schülerinnen und Schüler, ich kenne weder Lehrkraft noch Integrationshelfer und schaue mir für eine Unterrichtsstunde an, wer in welcher Form interagiert. Aus dieser Perspektive läuft die Arbeit der Integrationshelfer vor mir ab wie ein Film und es sind durchaus unterschiedliche Szenen, die sich da bieten:

- *In einer Schule mit den Förderschwerpunkten Lernen, körperliche und motorische Entwicklung sowie emotionale und soziale Entwicklung sitzen ca. 15 Schülerinnen und Schüler an Tischen, die nach vorne zum Lehrerpult hin orientiert sind. Hinter einem Kind – an dem ich keinerlei Auffälligkeiten oder besondere Probleme entdecken kann – sitzt auf einem Stuhl ein junger Mann mit einer Jacke vom Roten Kreuz. Fast die gesamte Stunde sitzt er einfach nur da und blickt nach vorne. Als die Kinder Arbeitsblätter bearbeiten, rückt er zwei bis drei Mal näher an ein Kind heran, spricht leise mit ihm und zeigt ihm etwas. Dann setzt er sich wieder zurück.*
- *In einer integrativen Klasse sitzen alle Schülerinnen und Schüler im Kreis mit einigen Erwachsenen, die ich nicht genau einordnen kann. Bei manchen Kindern vermute ich aus der Beobachterperspektive, dass sie einen besonderen Förderbedarf haben: eines hat erkennbar das Down-Syndrom, andere artikulieren sich sehr schlecht oder haben extrem viel Mühe, bei der Sache zu bleiben, und werden nicht nur von der Lehrkraft, sondern auch von den anderen Erwachsenen im Kreis ermahnt: sie flüstern den Kindern ins Ohr, berühren sie oder rufen sie mit Blicken zur Ruhe. Als der Morgenkreis zu Ende ist, sortiert sich die Klasse. Das Kind mit Down-Syndrom verlässt mit einem Mann den Raum und kommt bis zum Ende meiner Hospitationszeit nicht wieder. Alle anderen holen sich Materialien, setzen sich auf ihre Plätze und beginnen zu arbeiten. Dabei werden alle, die nachfragen oder nicht so schnell ihren Arbeitsplatz organisieren, von Erwachsenen unterstützt. Ob es dabei eine genaue Zuteilung gibt oder warum am Ende wer wo sitzt, erschließt sich mir nicht. Soweit ich das sehen kann, helfen die (mutmaßlichen) Integrationshelfer jedem, der die Hilfe nachfragt.*
- *Ich komme in eine Klasse mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung. Sechs Schülerinnen und Schüler sitzen mit einer Lehrerin an den Arbeitstischen und füllen Arbeitsblätter aus. In der Kuschelecke liegt ein Mädchen, daneben sitzt eine Frau, die langsam Nahrung in die Magensonde des Mädchens spritzt.*

Bereits der Blick von außen wirft einige Fragen auf. Woran entscheidet sich, ob ein Kind einen Integrationshelfer bekommt oder nicht? Dass das Kind, das ernährt werden muss, besondere Unterstützung bedarf, erscheint evident, aber warum muss ein Erwachsener das

Kind begleiten, das wie alle anderen ganz ruhig auf seinem Platz sitzt? Worin besteht also der gemeinsame Nenner all dessen, was sich unter Integrationshilfe subsumiert? In manchen Situationen lässt sich nicht unterscheiden, wer Lehrkraft und wer Integrationshelfer ist: Wie lässt sich die Arbeit der beiden Gruppen voneinander abgrenzen? Kann es für ein Kind auch nachteilig sein, wenn ständig ein Erwachsener bei ihm sitzt und es somit von seinen Kameraden deutlich unterscheidet? Oder wenn es den Klassenraum verlassen muss? Andere Fragen kommen hinzu, wenn man die Perspektive der Agenten selbst, der Lehrkräfte, Integrationshelfer und Kinder hinzunimmt. Sie alle zu beantworten, kann hier nicht der Ort sein. Vielmehr möchte ich im Folgenden versuchen, einige Probleme zu kennzeichnen, die sich mit Blick auf die Praxis erschließen. Dabei handelt es sich, wie zu zeigen sein wird, einerseits um solche, die aus konflikthaften Konstellationen verschiedener Subsysteme entstehen; zum anderen evozieren divergierende Anforderungen innerhalb einer Ebene selbst Widersprüchlichkeiten. Bei der Erläuterung möchte ich sowohl auf meine eigenen Erfahrungen Bezug nehmen, als auch die mittlerweile vorliegenden empirischen Befunde berücksichtigen. Diese beziehen sich durch die wegweisende Arbeit von Dworschak vorwiegend auf das Bundesland Bayern. Die Forschergruppe nahm in einem ersten Schritt Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, in einem zweiten Schritt allgemeine Schulen in den Blick. Die Fragebögen richteten sich im Falle der Erhebung an Förderzentren an Schulleiter, Klassenleiter und Integrationshelfer, im Rahmen der Erhebung an allgemeinen Schulen zusätzlich an die Lehrkräfte des mobilen sonderpädagogischen Dienstes, die die betroffenen Schülerinnen und Schüler betreuen (vgl. Beck u. a. 2010, S. 246, Dworschak 2012, S. 82). Ihre Ergebnisse erlauben es insbesondere, die quantitative Dimension der hier skizzierten Probleme abzuschätzen.

4. Die Leistung des Integrationshelfers für die pädagogische Praxis

Aus Dworschaks Untersuchungen lässt sich zumindest für das Bundesland Bayern ableiten, dass der Einsatz von Integrationshelfern aus Sicht der Beteiligten als eindeutig vorteilhaft für die Interessen behinderter Kinder angesehen werden kann. Nach dem Urteil der Klassenleiter und Schulbegleiter an bayerischen Förderzentren sind Schüler mit Schulbegleiter zu 80 % besser in die Klasse integriert (Beck u. a. 2010, S. 250). An den Allgemeinen Schulen geben 90 % der Schulbegleiter und 79 % der Klassenleiter an, die Schülerinnen und Schüler seien mit Schulbegleitung besser integriert (Dworschak 2012, S. 89).

Es scheint naheliegend, dass dieser Befund sich auch in anderen Ländern bestätigen lässt. Das bedeutet, dass Integrationshelfer in Deutschland wesentlich an der Förderung behinderter Kinder beteiligt sind, ohne dass ihnen von Seiten der Schulpädagogik oder -politik besondere Aufmerksamkeit zuteil würde. Die Hintergründe dafür, dass Integrationshelfer als Bereicherung für die betroffenen Schüler angesehen werden, erscheinen evident. Zum

einen entlastet die Arbeit des Integrationshelfers die Lehrkraft. Seitens der Integrationshelfer selbst bildet die Erfahrung, einem Kind helfen zu können, seinen Alltag zu bewältigen, eine Quelle von Zufriedenheit. Integrationshilfen nehmen den Lehrkräften Tätigkeiten ab, die ihre Aufmerksamkeit an eine Schülerin/einen Schüler binden und so das Fortschreiten des Klassenunterrichts erschweren. Wenn die Lehrkraft in dem oben dargestellten Kreisgespräch ständig unterbrechen müsste, um unruhige Schülerinnen und Schüler zu ermahnen, stockt der Unterricht. Die medizinische Versorgung eines schwerbehinderten Kindes lässt sich nicht nebenbei erledigen: müsste die Lehrkraft sie übernehmen, stünde sie nicht für die übrigen Schülerinnen und Schüler zur Verfügung.

In manchen Fällen ist es sicher so, dass Schulen die Beschulung eines Kindes ohne Integrationshelfer ablehnen müssen, weil sie ohne eine engmaschige Betreuung keine Förderung des behinderten Kindes sicherstellen können oder die Maßnahme deutliche Probleme für die Mitschülerinnen und Mitschüler mit sich bringen würde. Aber auch in weniger schwierigen Fällen stellt die Verfügbarkeit von Integrationshelfern einen Vorteil dar. Seine Anwesenheit eröffnet die Möglichkeit einer Verbesserung der Förderung für alle Kinder. Die Zeit, die die Lehrkraft jedem Kind zugestehen kann, erhöht sich. Damit einhergehen kann eine Intensivierung des unterrichtlichen Angebots. Ich meine, dass viele Veränderungen gerade der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hiermit in Zusammenhang stehen. Viele Angebote der Unterstützten Kommunikation (vgl. Köhnen/Roos 2002, Kristen 2005) erfordern beispielsweise eine Arbeitssituation mit einem Betreuungsschlüssel von 1:1, eine Konstellation, die ohne Integrationshilfen kaum zu gewährleisten ist.

Die Arbeit von Integrationshelfern trägt also zweifellos zur Verbesserung der schulischen Förderung aller Kinder bei. Wenn im Folgenden einige Probleme des Tätigkeitsfelds ausgelotet werden sollen, dann kann es nicht darum gehen, diese Tätigkeit in Frage zu stellen. Vielmehr geht es darum, dem System inhärente Probleme zu diskutieren, um Anstöße zu einer weiteren Optimierung zu geben.

5. Systemimmanente Probleme

Ein Integrationshelfer kann zum Separationshelfer werden

Wie bei den oben skizzierten Fallbeispielen deutlich wird, lässt mitunter allein die Anwesenheit des Integrationshelfers Rückschlüsse darüber zu, welches Kind als behindert gelten kann. In dem oben genannten Beispiel einer Schule mit Förderschwerpunkt Lernen war es allein die Tatsache, dass ein junger Mann hinter dem Schüler saß, der die Einordnung des Schülers in die Gruppe der „besonderen“ Kinder mit erhöhtem Förderbedarf erlaubte.

Auch in der allgemeinen Schule lässt sich dieses Phänomen beobachten: Kinder, die mit Erwachsenen in die Pause gehen, weisen sich als Kinder mit Förderbedarf aus. Kinder, auf die besonders aufgepasst wird, geraten in den Verdacht, besonders zu sein. „Die Jana muss behindert sein“, erzählte mir kürzlich eine 11-jährige Schülerin. „Auf die muss immer die Frau Bayer aufpassen“ (Namen geändert, G.K.).

Der Ursprung dieses Problems lässt sich zurückführen auf eine fehlende Passung zwischen Zweck der Integrationshilfe, strukturellen Rahmenbedingungen und den Möglichkeiten, den Zweck unter diesen Bedingungen praktisch umzusetzen. Integrationshilfe ist Einzelfallhilfe: eine Person wird für die Unterstützung eines Kindes genehmigt. Da diese eindeutig vom schulischen Personal abgegrenzt werden muss, ist sie für die anderen Kinder der Klasse nicht zuständig, mehr noch: Es kann geradezu als Missbrauch der Gelder des behinderten Kindes aufgefasst werden, wenn sich der Integrationshelfer auch um die anderen kümmert, denn fiskalisch ist ein guter Integrationshelfer einer, der seine gesamte Aufmerksamkeit auf das Kind richtet, für das er bezahlt wird. Pädagogisch allerdings stimmt diese Gleichung nicht. Zunächst konturiert die Zuwendung des Integrationshelfers das Kind als behindertes Kind und evoziert so unter Umständen erst die Notwendigkeit, zwischen den „Normalen“ und „Behinderten“ zu vermitteln. Er separiert das Kind, um schließlich die Re-Integration pädagogisch umzusetzen. Dabei kann allenfalls die Integration umgesetzt werden: eine Inklusion, die das zwei-Gruppen-Modell zugunsten einer durchgängigen individuellen Förderung aller überwindet, widerspricht der engen Zuordnung von einem Erwachsenen zu einem Kind.

Ein Integrationshelfer kann unbeabsichtigt zur Entfremdung von Lehrkraft und Kind mit besonderem Förderbedarf beitragen

In nahezu allen Fällen verbringen Kinder, die über einen Integrationshelfer verfügen, mit diesem auch Zeit außerhalb der Klasse (Dworschak 2012, S. 88, Beck u. a. 2010, S. 250). Aber auch wenn Kinder durchgängig in der Klasse anwesend sind, birgt die Verfügbarkeit eines Integrationshelfers die Gefahr, dass sich der Lehrer von dem betroffenen Kind entfremdet. Der Integrationshelfer, der seine Aufmerksamkeit lediglich auf ein Kind zu richten hat und durch seine enge Begleitung und Betreuung eine ganz besondere Beziehung zu ihm aufbaut, wird häufig gerade die Kommunikationsformen schwererer beeinträchtigter Kinder besser lesen können als der Klassenlehrer, der immer die Gruppe im Auge behalten muss. So, wie der Integrationshelfer die alltäglichen Abläufe mit dem Kind besser beherrscht, weil er sie täglich ausführt, so gewöhnt sich auch das Kind daran, dass bestimmte Verrichtungen immer von einer bestimmten Person ausgeführt werden. Unter Umständen tolerieren Kinder dann die Versorgung durch die Lehrkraft als die fremdere Person nicht mehr ohne weiteres.

Die Verfügbarkeit eines Integrationshelfers fördert nicht zwangsläufig die Selbstständigkeit

Die enge Zuordnung eines Erwachsenen zu einem Kind bleibt im Klassenraum niemandem verborgen. „Wer passt denn heute auf mich auf?“ hat mich kürzlich ein Schüler gefragt, als er hörte, dass der für ihn zuständige Integrationshelfer erkrankt war. Die Anforderung, einem Einzelnen so zu helfen, dass er diese Hilfe schrittweise nicht mehr benötigt, ihn in die Selbstständigkeit zu entlassen, ist schwierig. Selbst wenn man einmal unberücksichtigt lässt, dass ein Integrationshelfer, der die Selbstständigkeit seines Schülers erreicht hat, zunächst einmal seine Arbeit verliert, ist das „sich selbst überflüssig machen“ nicht einfach. Bezogen auf die Selbstständigkeitserziehung erscheint hier sicher eine gewisse Methodenkenntnis hilfreich, wenn nicht unverzichtbar. Da es sich bei Integrationshelfern nicht selten um ungelernete Kräfte handelt (vgl. Dworschak 2012, S. 85, Beck u. a. 2010, S. 248), kann man eine solche nicht voraussetzen. Darüber hinaus begegnen Schülerinnen und Schüler den Integrationshilfen selbstverständlich mit dem Wunsch, in schwierigen Fällen Hilfe zu bekommen, und empfinden die Zuwendung häufig als sehr viel angenehmer als die schrittweise Rücknahme derselben. Kindern geplant weniger zu helfen erfordert mehr Professionalität als einfach Unterstützungsleistungen zu gewähren. Auf diese Weise konterkarieren die Rahmenbedingungen – die Zuordnung einer u. U. un ausgebildeten Hilfe zu einem Kind – den Zweck der Maßnahme.

Integrationshelfer handeln zwangsläufig pädagogisch

Wenn Integrationshelfer zur Einstellung nicht grundsätzlich pädagogische Qualifikationen benötigen, entspricht dies der administrativen Forderung, dass Integrationshelfer nicht-pädagogische Tätigkeiten ausüben sollen. Wie eingangs bereits dargelegt, lässt sich diese Abgrenzung in der Praxis nicht halten. Dies liegt nicht am Unwillen der Beteiligten, sondern an einem Grundsatzproblem. Im Grunde gibt es gerade in der Geistigbehindertenpädagogik keine Tätigkeit am Kind, die unter den spezifischen Paradigmen dieser Wissenschaft betrachtet nicht auch einen pädagogischen Gehalt hat. Gerade bei Schwerstbehinderten läuft die pädagogische Förderung über ganz elementare Tätigkeiten wie Halten, Berühren, Versorgen mit Nahrung oder Wickeln.

Unabhängig davon ist die Anwesenheit des Integrationshelfers ein pädagogischer Einfluss auf die ganze Klasse. So kann man nicht grundsätzlich davon ausgehen, dass Kinder die Differenzierung der unterschiedlichen Rollen so deutlich wahrnehmen. Als ich vor kurzem ein neues Kind einer Förderschulklasse mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in eine andere Klasse aufteilen wollte, reagierte es entrüstet und argumentierte: „Aber die anderen Lehrerinnen sind doch da!“. Gemeint waren die Integrationshelfer von zwei Kin-

dern, die für das betroffene Mädchen eine genauso wichtige Rolle in der Klasse spielten wie die Klassenlehrerin auch. Auch Integrationshelfer sind als Erwachsene in einer Klasse Modelle, an denen und mit denen alle Kinder lernen. Ein Problem besteht deshalb darin, dass deren pädagogische Bedeutung in der Klasse unterschätzt wird.

Integrationshelfer sind Mitglied eines Teams, aber die Weisungsbefugnisse sind unbestimmt

Integrationshelfer arbeiten mit den Lehrkräften, u.U. auch mit anderen Erwachsenen in einem Team. Allerdings sind sie keine Angestellten der Schule, sie haben einen eigenen Arbeitgeber und sind – wenn nicht die Eltern selbst die Arbeitgeber sind – auch noch den Eltern verpflichtet, die ja im Grunde überwachen müssen, dass die Hilfen ihrem Kind zu gute kommen. Diese Konstellation birgt ein großes Konfliktpotenzial, wenn keine Einigkeit über die optimale Förderung herrscht oder Lehrkräfte, Integrationshelfer und/oder Eltern divergente Erziehungsstile präferieren.

6. Resümee

Anliegen des Aufsatzes war es, die Bedeutung, die Leistungen und Problemlagen der Arbeit von Integrationshelfern aufzuzeigen, um Ansatzpunkte für eine Optimierung zu geben. Dabei wurde zunächst die Bedeutung hervorgehoben, die die Arbeit der Integrationshelfer für die Förderung von Kindern mit Behinderungen hat. Wie bei der Erläuterung der Thesen deutlich wurde, lässt sich die Ursache der Problemlagen häufig in einer fehlenden Passung zwischen Zweck der Maßnahme und strukturellen Rahmenbedingungen verorten. Die Schwierigkeiten, die dadurch für die alltägliche Arbeit entstehen, sind vielfältig und lassen sich nicht allein auf dieser Ebene lösen. Vor diesem Hintergrund erscheint es angeraten über Modelle nachzudenken, die diesen strukturellen Mängeln abhelfen können. Die Leistung, die die Integrationshelfer für eine Optimierung der schulischen Arbeit erbringen, und die quantitative Dimension, die die Tätigkeit mittlerweile angenommen hat, sollten Anlass genug sein, Integrationshelfer als Mitarbeiter der Schulen in den Blick zu nehmen. Insofern stehen Schulpädagogik und Schulpolitik in der Verantwortung, das Thema nicht wie bislang als marginal, sondern vielmehr als so zentral wahrzunehmen, wie es praktisch ist.

Literatur

Beck, C., Dworschak, W., Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt für geistige Entwicklung. Ergebnisse einer explorativen Studie zur Arbeitssituation und zum Tätigkeitsfeld von Schulbegleitern an bayerischen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Zeitschrift für Heilpädagogik 61 (7), S. 244-254.

- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. Teilhabe 49 (3), S. 131-135.
- Dworschak, W. (2012). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/11. Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion 20 (2), S. 80-94.
- Köhnen, M., Roos, E. (2002). Nichtsprechende Kinder reden mit. Unterstützte Kommunikation im Unterricht. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Köller, M. (2009). Organisationales Lernen als Beitrag zur einzelschulischen Qualitätsentwicklung. In: van Buer, J., Wagner, C. [Hrsg.]. Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. 2., durchges. Auflage, Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, S. 367-380.
- Kristen, U. (2005). Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Lernen, 5. Auflage.
- Rehakids (2012). <http://www.rehakids.de/phpBB2/ftopic8444.html>, Download vom 4.5.2012
- Rumpler, F. (2004). Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten. Zeitschrift für Heilpädagogik 55, S. 136-141.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. Administrative Science Quarterly 21, S. 1-19.

Dr. phil. Gabriele Kremer, Studium des Lehramts an Sonderschulen sowie der Erziehungs- und Literaturwissenschaft. Aktuell ist sie Konrektorin an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie mit halber Stelle abgeordnete Lehrerin am Institut für Heil- und Sonderpädagogik der Universität Gießen.
E-Mail: Gabriele.kremer@erziehung.uni-giessen.de