

Anwendung des Fachkräftegebots gemäß § 72 SGB VIII in der Inklusionsbegleitung – was macht Sinn?

**Studie über die Aufgaben
und Qualifikationsanforderungen von
Inklusionsbegleitungen in NRW**



IMPRESSUM

Diese Studie ist kostenlos als pdf-Datei und / oder als Broschüre (nur solange der Vorrat reicht) verfügbar und kann unter www.praxis-iris-schneider.de heruntergeladen werden.

Der Inhalt dieser Studie unterliegt dem Urheberrecht. Veränderungen, Kürzungen, Erweiterungen und Ergänzungen, jede Veröffentlichung oder Übersetzung, gewerbliche Nutzung oder Nutzung zu Schulungszwecken durch Dritte bedürfen der vorherigen schriftlichen Einwilligung der Praxis für Kinder- und Jugendhilfe Iris Schneider GmbH.

Vervielfältigungen sind nur zum persönlichen Gebrauch gestattet.

Herausgeber

Praxis für Kinder- und Jugendhilfe Iris Schneider GmbH
Mühlenstraße 6b
53721 Siegburg
Tel.: +49 (0) 2241 – 1 27 27-0
www.praxis-iris-schneider.de

Copyright

Praxis für Kinder- und Jugendhilfe Iris Schneider GmbH,
All rights reserved
Originalausgabe 2024

Entwurf/Gestaltung/Satz

www.eins64.de

Verantwortliche Autor*innen

Jessica Leite,
Psychologin, M.Sc., Psychologische Psychotherapeutin

Dr. Bianka Troll,
Erziehungswissensch. & Sport (B.A.),
Pädagogische Psychologie (M.Sc.)

Nadine Westenhöfer,
B.A. Soziale Arbeit

Iris Schneider,
Dipl.-Pädagogin

Dr. Jürgen Schneider,
Dipl.-Kaufmann, Dipl.-Volkswirt

Ein besonderer Dank für die Unterstützung geht an

Dr. Urban Kiwit,
Facharzt für Kinderheilkunde, Schwerpunkt Neuropädiatrie /
Neonatologie, Gesundheitsökonom (EBS),
Leiter des Sozialpädiatrischen Zentrums an der
Asklepios Kinderklinik St. Augustin

Prof. Dr. Fabian van Essen,
Professor für Heilpädagogik, IU International University

Inhalt

2	Vorwort
3	1 EINLEITUNG
7	2 THEORETISCHER HINTERGRUND
8	2.1 Inklusionsbegleitung: eine Definition
9	2.2 Aufgaben und Tätigkeitsbereiche einer Inklusionsbegleitung
9	2.2.1 Aufgaben einer Schulbegleitung
10	2.2.2 Aufgaben einer Kindergartenbegleitung
11	2.3 Qualifikationsanforderungen an den Beruf einer Inklusionsbegleitung
13	3 FOKUS DER VORLIEGENDEN STUDIE
15	4 METHODE
16	4.1 Stichprobe
17	4.2 Instrument
18	4.3 Datenanalyse
19	5 ERGEBNISSE
29	6 DISKUSSION UND AUSBLICK
35	7 FAZIT
38	Literatur

Vorwort

Seit der Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes in der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2016 ist der Bedarf an Leistungen im Rahmen der sog. Eingliederungshilfe sprunghaft angestiegen. In diesem Zusammenhang hat sich auch der Bedarf an Einzelfallhilfen im Eins-zu-Eins-Setting (Inklusionsbegleitung) von Kindern- und Jugendlichen mit (drohender) Behinderung in Schulen und Kindergärten gemäß § 112 SGB IX bzw. § 35 a SGB VIII stark erhöht.

Die Frage, ob die Inklusionsbegleitung der betroffenen Kinder- und Jugendlichen ausschließlich von pädagogischen Fachkräften im Sinne des Fachkräftegebotes gemäß § 72 Abs. 1 SGB VIII durchgeführt werden sollte oder ob auch pädagogische Nicht-Fachkräfte für die Leistungserbringung in Frage kommen, wird seitdem heftig diskutiert. Folgende Punkte gilt es zu bedenken:

1. Die Inklusionsbegleitung ist eine individuelle Maßnahme und sollte sich an den individuellen Herausforderungen des jeweiligen Kindes orientieren. Ein pauschales Festhalten am Fachkräftegebot ist dahingehend möglicherweise nicht zielführend.
2. Die Frage ist zudem, ob die Inhalte der pädagogischen Ausbildungsberufe und Studiengänge bereits auf die

Anforderungen einer inklusiven Bildung angepasst wurden und die AbsolventInnen ausreichend auf die Arbeit als Inklusionsbegleitung vorbereiten.

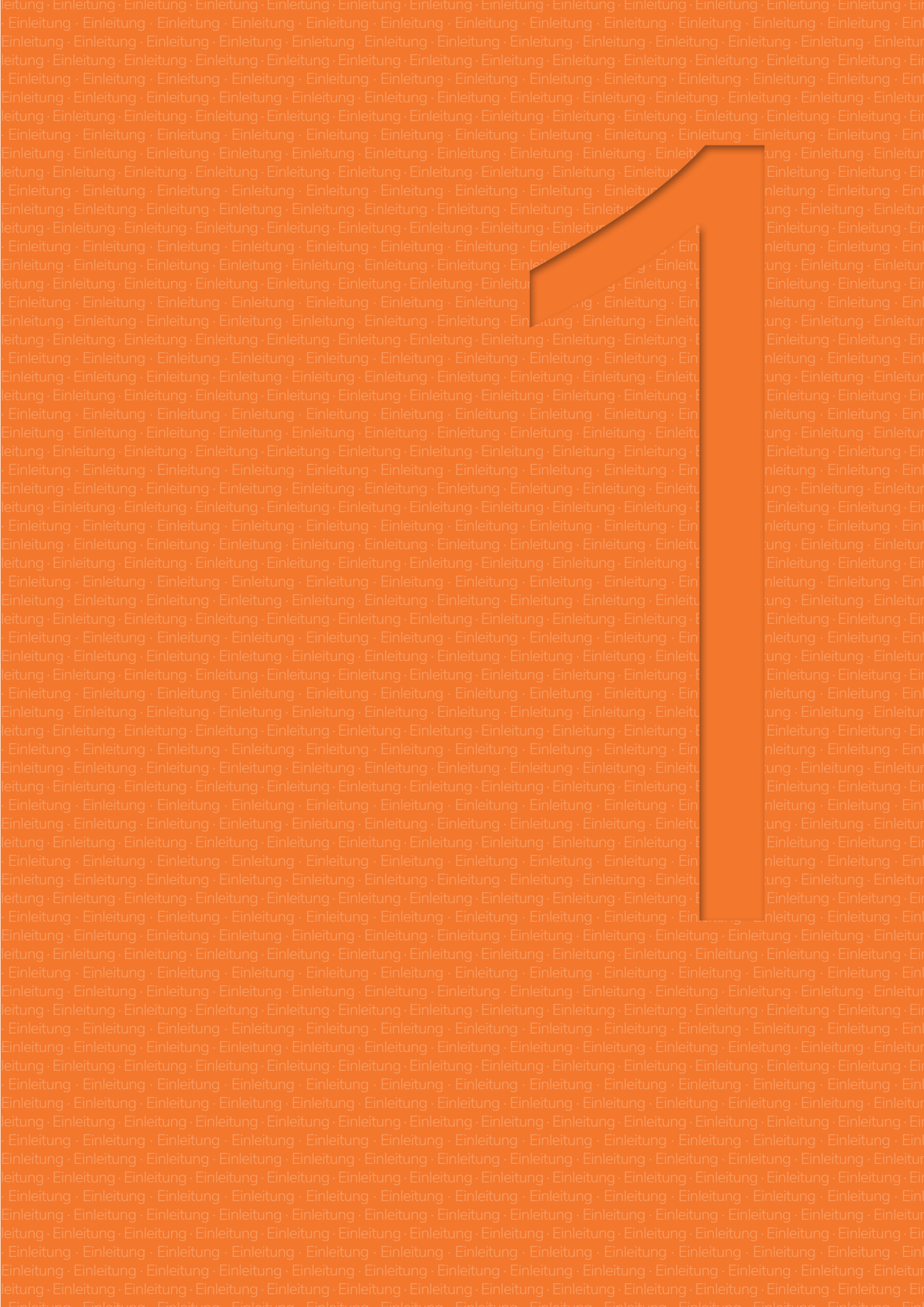
3. Durch die Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe entstand ein erheblicher Mehrbedarf an pädagogischen Fachkräften. Eine Öffnung des Berufsbildes für Fachkräfte anderer Disziplinen und die Identifikation weiterer, wichtiger Qualifikationen (z.B. persönliche Eignung, praktische Erfahrungen) für die konkrete Arbeit als Inklusionsbegleitung könnten die Knappheit verringern.

Die vorliegende Untersuchung beleuchtet intensiv das Einsatzfeld der Inklusionsbegleitung. Die Ergebnisse mögen überraschen, sollten aber unbedingt Einzug halten in die Bewilligungspraxis der Kostenträger.

Nur durch den intensiven Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis wird es gelingen, den immer noch wachsenden Anforderungen eines inklusiven Bildungssystems zu begegnen.

Dr. Urban Kiwit

Facharzt für Kinderheilkunde, Schwerpunkt Neuropädiatrie/Neonatalogie, Gesundheitsökonom (EBS),
Leiter des Sozialpädiatrischen Zentrums an der
Asklepios Kinderklinik St. Augustin





1 Einleitung

2016 mündeten eine Reihe von Übersetzungen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention) auf nationaler Ebene in das modernisierte Bundesteilhabegesetz (Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (BTHG), 23.12.2016). Das BTHG verfolgt das Ziel, Menschen mit und ohne Behinderung gleichberechtigte Teilhabemöglichkeiten am politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben zu ermöglichen. Hierfür wurde die Eingliederungshilfe aus dem in Deutschland historisch gewachsenen Fürsorgesystem herausgeführt und weiterentwickelt. In Bezug auf den Kinder- und Jugendbereich werden in Deutschland unterschiedliche Maßnahmen getroffen, um die Teilhabechancen zu erhöhen. Das generelle Ziel dieser Maßnahmen ist es, Kindern und Jugendlichen mit (drohender) Behinderung und deren Eltern die Möglichkeit zu bieten, umfassend und selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können (Landschaftsverband Rheinland (LVR),

o.J.). Die Leistungen der Eingliederungshilfe sind sehr vielfältig und in Teil 2 des SGB IX zusammengefasst.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird ein spezifischer Aspekt der Eingliederungshilfe betrachtet: die Möglichkeit einer Einzelfallhilfe im Eins-zu-Eins-Setting (hier: Inklusionsbegleitung) von Kindern- und Jugendlichen mit (drohender) Behinderung im Kontext Schule und Kindergarten gemäß § 112 SGB IX, der über § 35 a SGB VIII auch für Kinder und Jugendliche gilt, die von einer (drohenden) seelischen Behinderung betroffen sind. Dabei bezieht sich die Untersuchung auf alle Kinder und Jugendlichen mit einer drohenden Behinderung, unabhängig davon, ob sie in die Leistungszuständigkeit des SGB VIII oder des SGB IX fallen¹. Mit diesem Angebot wird den Kindern² soziale Teilhabe und die Teilhabe an Bildung ermöglicht. In der Inklusionsbegleitung werden Kinder mit körperlicher, geistiger oder seelischer Behinderung begleitet und im schulischen oder im Kindergartenalltag unterstützt.

-
- 1 Fälle notwendiger Krankenpflege und damit verbundene Leistungsansprüche nach dem SGB V sind nicht Gegenstand der Betrachtung.
 - 2 Zur besseren Lesbarkeit wird zukünftig auf die Ausführung „Kinder und Jugendliche“ verzichtet. Wenn von Kindern die Rede ist, bezieht dies ebenso Jugendliche mit ein.

Voraussetzung für den Leistungsanspruch des Kindes ist das Vorliegen einer bereits vorhandenen oder drohenden Behinderung (§ 35a SGB VIII, § 99 SGB IX), welche auf Basis der Bedarfsermittlung nach § 13 i. V. m. §§ 117 ff. SGB IX festgestellt wird. Die Bedarfsermittlung erfolgt durch die jeweiligen Kostenträger (in NRW sind das die Jugendämter, die Sozialämter und der Landschaftsverband) unter Hinzuziehung ärztlicher und sonstiger Gutachten. Die Kostenträger entscheiden neben dem eigentlichen Bedarf auch über den Umfang der Inklusionsbegleitung und welche Qualifikation die jeweilige Inklusionskraft vorweisen muss. Dabei wird üblicherweise unterschieden, ob das zu begleitende Kind aufgrund seiner individuellen Voraussetzungen eine pädagogische Fachkraft benötigt, oder ob auch der Einsatz einer pädagogischen Nicht-Fachkraft zur Erhöhung der Teilhabe ausreicht. Die Kostenträger stützen sich in diesem Prozess auf das Fachkräftegebot, welches eine rechtliche Orientierung zum Einsatz pädagogischen Personals bietet (§ 72 Abs. 1 SGB VIII). Fachkräfte im Sinne des Fachkräftegebots verfügen über einen einschlägigen pädagogischen Abschluss auf Fachschul-, Fachhochschul- oder Universitätsniveau (z.B. Erzieher:innen, Heilpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen, Logopäd:innen, Ergotherapeut:innen). Pädagogische Nicht-Fachkräfte hingegen verfügen über keinen pädagogischen Abschluss. In diese Gruppe zählen sehr oft dann auch Menschen mit anderen psycho-sozialen Abschlüssen, wie Krankenpfleger:innen oder Psycholog:innen. Diese werden im Sinne des Fachkräftegebots genauso als Nicht-Fachkräfte eingeordnet wie Personen mit anderen, nicht sozialen Berufsabschlüssen, wie z.B. Industriekaufmann oder Fachkräfte im Einzelhandel oder Personen mit gar keiner Berufsausbildung.

Das Fachkräftegebot bietet eine allgemeingültige Orientierung für die Kostenträger im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe – es stellt aber keine rechtlich bindende Regel dar. Die Entscheidung darüber, über welche Qualifikation eine Inklusionsbegleitung verfügen muss, ist somit stark abhängig vom Ermessen des jeweiligen Kostenträgers. Es gibt diesbezüglich selbst innerhalb eines Bundeslandes wie NRW keine einheitliche Regelung. Nicht selten kommt es dazu, dass je nach zuständigem verantwortlichem Kostenträger für zwei Kinder mit der gleichen diagnostizier-

ten Behinderungsform und ähnlichen Herausforderungen im Alltag einmal eine pädagogische Fachkraft und einmal eine Nicht-Fachkraft in der Inklusionsbegleitung bewilligt wird.

Vor dem Hintergrund des in den letzten Jahren enorm gestiegenen Bedarfs an Inklusionskräften ist ein Diskurs darüber entbrannt, inwieweit das Fachkräftegebot in der Form des SGB VIII (§ 72 Abs. 1 SGB VIII) als Orientierungshilfe in Bezug auf die Qualifikation von Inklusionskräften überhaupt geeignet ist. Dabei sind folgende Überlegungen relevant:

1. Die Inklusionsbegleitung ist eine individuelle Maßnahme und sollte sich an den individuellen Herausforderungen des jeweiligen Kindes orientieren. Ein pauschales Festhalten am Fachkräftegebot ist dahingehend möglicherweise nicht zielführend.
2. Im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK und dem damit einhergehenden Recht auf Bildung für alle Menschen müssten die (pädagogischen) Ausbildungsberufe und Studiengänge entsprechend weiterentwickelt werden. Bisher adressieren die Ausbildungsinhalte die unterschiedlichen Störungsbilder bzw. Behinderungsformen und den Umgang mit den damit einhergehenden Herausforderungen nicht ausreichend (Winkler 2018, König 2021). Die pädagogischen Ausbildungsberufe und Studiengänge, welche für den Titel „pädagogische Fachkraft“ im Sinne des Fachkräftegebots obligatorisch sind, bereiten die Absolvent:innen demnach möglicherweise nicht adäquat auf die konkrete Arbeit als Inklusionsbegleitung von Kindern mit (drohender) Behinderung vor.
3. Durch die Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe entstand ein erheblicher Mehrbedarf an pädagogischen Fachkräften, welchem aufgrund des vorherrschenden Fachkräftemangels nicht angemessen begegnet werden kann (Oelerich & Hengstenberg 2022). Eine Öffnung des Berufsbildes für Fachkräfte anderer (verwandter) Disziplinen und die Identifikation weiterer, wichtiger Qualifikationen (z.B. persönliche Eignung, praktische

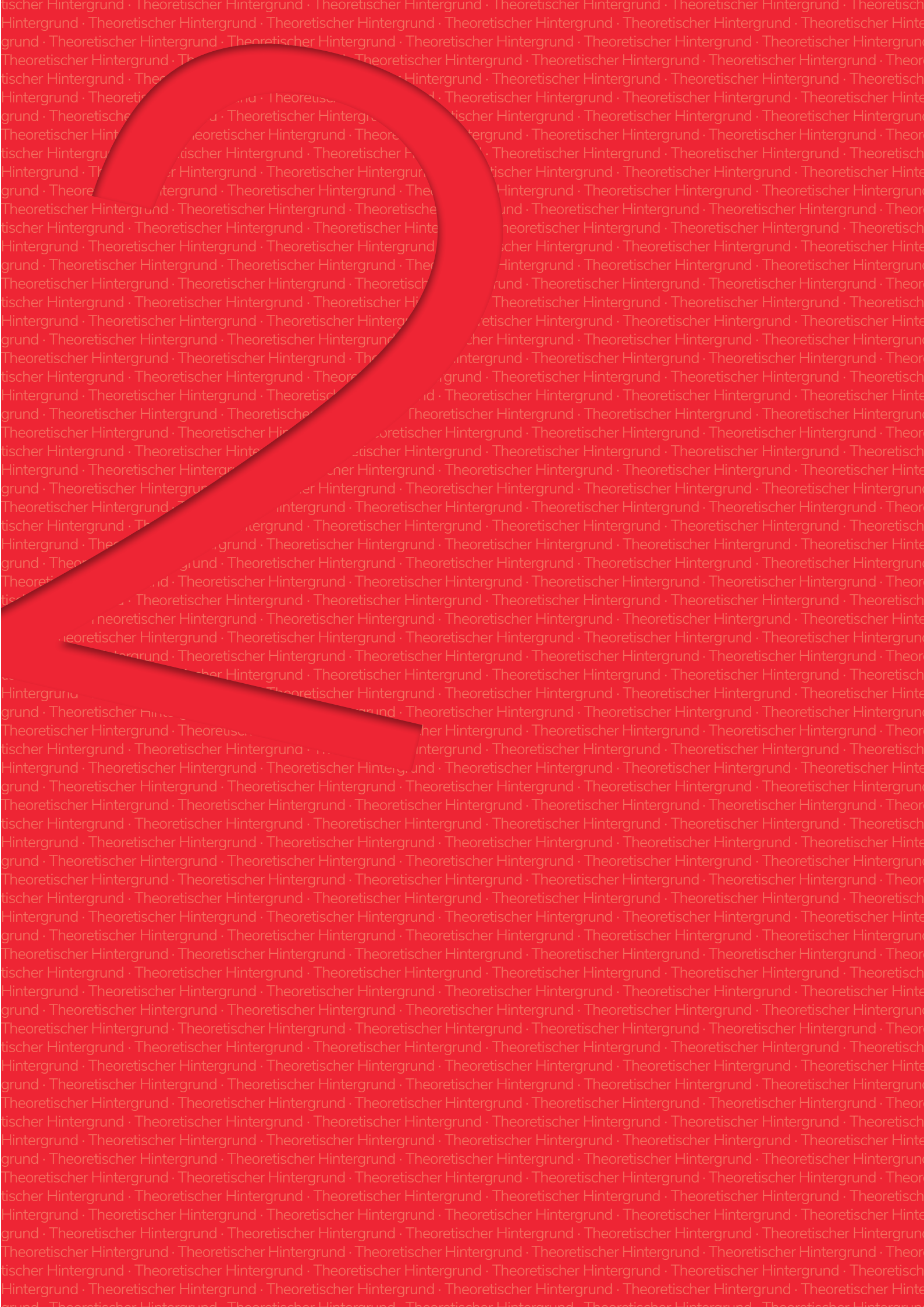
Erfahrungen) für die konkrete Arbeit als Inklusionsbegleitung werden dabei jedoch bisher kaum bedacht.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, das Einsatzfeld der Inklusionsbegleitung näher zu beleuchten. Dazu werden Personen, die den Beruf der Inklusionskraft aktuell ausüben, dazu befragt, welche konkreten Aufgaben sie im Arbeitsalltag durchführen. Zusätzlich wird gefragt, ob sich die Aufgaben von Fachkräften und Nicht-Fachkräften in der tatsächlichen Arbeit aus Sicht der Inklusionsbegleitungen selbst unterscheiden. Darüber hinaus werden sie

dazu befragt, welche Qualifikationen (u.a. persönliche Eignung, pädagogische Ausbildung, praktische Erfahrungen) als wichtig bzw. unwichtig für die Ausführung ihrer Tätigkeit erachtet werden.

Die Studie soll einen Beitrag zur Klärung der Frage leisten, ob die Arbeit einer Inklusionsbegleitung tatsächlich durch eine pädagogische Fachkraft ausgeführt werden sollte oder ob auch Angehörige anderer Berufsgruppen (Nicht-Fachkräfte) genauso gut geeignet sind.







2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Inklusionsbegleitung: eine Definition

Eine Inklusionsbegleitung orientiert sich an den individuellen Bedürfnissen des Kindes. Ziel ist es, die größtmögliche Selbstständigkeit sowie eine individuelle Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung des betroffenen Kindes zu erreichen. Die Inklusionsbegleitung stellt im schulischen Lebens- und Lernumfeld bzw. im Kindergartenumfeld eine Unterstützung für das begleitete Kind dar, sodass diesem die Teilhabe am Unterricht bzw. an der Kindergartenzeit ermöglicht wird (Czempiel & Kracke 2019). Inklusionsbegleitungen kommt eine Schlüsselfunktion zu, da die Schulen und Kitas dem Unterstützungsbedarf der Kinder oft nicht gerecht werden können und die Teilhabe der betroffenen Kinder dadurch erschwert wird (Laubner, Lindmeier & Lübeck, 2022, Thiel 2017, Czempiel & Kracke 2019).

Als Maßnahme der Eingliederungshilfe sind Inklusionsbegleitungen in der Regel nicht Teil des regulären Einrichtungspersonals, sondern werden je nach Art des Unter-

stützungsbedarfs des Kindes auf der Basis der Eingliederungshilfe gemäß SGB IX bzw. SGB VIII im Falle der (drohenden) seelischen Behinderung finanziert und in der Regel von externen Arbeitgebern eingesetzt. Im Vorschulbereich steht in NRW der Landschaftsverband (LVR) in der Verantwortung, im Rahmen der Eingliederungshilfe über die geeigneten Unterstützungsleistungen zu befinden. Beim Übertritt in die Schule geht die Verantwortung entweder auf die Sozialämter (SGB IX) oder auf die Jugendämter (SGB VIII) über.

2.2 Aufgaben und Tätigkeitsbereiche einer Inklusionsbegleitung

Lange Zeit war nicht genau festgelegt, welche konkreten Aufgaben zum Tätigkeitsbereich einer Inklusionsbegleitung gehören und welche Aufgaben sie tatsächlich wahrnehmen dürfen und sollen (Laubner, Lindmeier & Lübeck, 2022). Mittlerweile haben einige Bundesländer auf Grundlage des BTHG verbindliche Rechtsgrundlagen verfasst, welche auch

die Aufgaben einer Inklusionsbegleitung festlegen. So werden im Landesrahmenvertrag Nordrhein-Westfalen (2021) nach § 131 SGB IX die Aufgabenfelder für Schulbegleitungen (Anlage A.2.6) und Kitabegleitungen (Heilpädagogische Leistungen in Tageseinrichtungen für Kinder Anlage A.2.1) wie folgt beschrieben.

2.2.1 Aufgaben einer Schulbegleitung

Die Leistungen einer Schulbegleitung zielen auf die Unterstützung im schulischen Umfeld sowie auf die damit verbundenen Aufgaben während des Unterrichts, in den Pausen, im Offenen Ganztag und während schulischer Veranstaltungen ab. Eine Schulbegleitung „übernimmt individuell zugeschnittene grundpflegerische, pädagogisch-assistierende und betreuende Tätigkeiten“ (Landesrahmenvertrag nach § 131 SGB IX Nordrhein-Westfalen, 2021, S. 2) und soll in diesem Zusammenhang förderliche Voraussetzungen für einen gelingenden Schulbesuch schaffen. Eine Schulbegleitung soll jedoch keine pädagogisch-unterrichtsbezogenen Tätigkeiten übernehmen, die dem Kernbereich der Schule zuzuordnen sind (Freie Wohlfahrtspflege NRW 2014, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2021), da hierfür Lehrkräfte die Verantwortung tragen. Die Aufgaben der Schulbegleitung gehören demnach streng genommen zu den außerunterrichtlichen Tätigkeiten, bei denen Defizite im pflegerisch-psychozialen Bereich ausgeglichen werden sollen. Laut Landesrahmenvertrag NRW § 131 SGB IX (2021, Anlage A.2.6 Schulbegleitung, S. 2) werden diese pflegerisch-psychozialen Tätigkeitsbereiche wie folgt beschrieben:

- Vor allem geht es in der Begleitung darum, die Selbstversorgung des Kindes zu unterstützen sowie grundpflegerische Tätigkeiten zu übernehmen. Hierunter fallen unter anderem die täglichen Bedürfnisse des Kindes, wie das Essen oder der Gang zur Toilette.
- Die Unterstützung einer Inklusionsbegleitung erstreckt sich auch auf die Orientierung im Gebäude sowie die Verhinderung des unkontrollierten Verlassens desselben.
- Zudem soll eine Inklusionsbegleitung helfen, therapeutische Maßnahmen (Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie o.a.) gemäß den Empfehlungen der Therapeut:innen besser umzusetzen.
- Auch tragen die Unterstützungsleistungen einer Inklusionsbegleitung dazu bei, den Schulalltag und auch den Unterricht effektiver zu strukturieren. Zu diesen Leistungen gehören unter anderem die Vorbereitung auf kommende Unterrichtseinheiten und die Unterstützung bei Arbeitsaufträgen. Die Inklusionsbegleitung hilft dem Kind dabei, seine/ihre Aufmerksamkeit gezielt auf die schulischen Aufgaben zu lenken.

- Wenn das Kind eine individuelle Ruhepause benötigt, kann die Inklusionsbegleitung dies auch außerhalb des Klassenraums ermöglichen.
- Ein weiterer Tätigkeitsbereich umfasst die Kommunikation. Die Inklusionsbegleitung kann dabei unterstützen, den Umgang mit nonverbalen Kommunikationssystemen zu verbessern. Auch sollen Hilfestellungen bei der verbalen Kommunikation oder in Gebärdensprache angeboten werden.
- Als weiterer zentraler Tätigkeitsbereich einer Inklusionsbegleitung wird die Förderung der Eingliederung des Kindes in die schulische Gemeinschaft beschrieben. Soziale Interaktionen sollen unterstützt und es soll bei der Bewältigung von herausfordernden Situationen hilfreich zur Seite gestanden werden.
- Außerdem besteht eine letzte Aufgabe darin, den Informationsaustausch zwischen Eltern, Lehrer:innen und anderen Beteiligten zu unterstützen.

2.2.2 Aufgaben einer Kindergartenbegleitung

Heilpädagogische Leistungen im Rahmen der Eingliederungshilfe in Kindertagesstätten/Kindergärten umfassen alle Maßnahmen, die zur Entwicklung des Kindes mit (drohender) Behinderung und zur Entfaltung seiner Persönlichkeit beitragen. Sie werden über die Basisleistung I geregelt. Eine Kitabegleitung als eine individuelle heilpädagogische Leistung wird dann eingesetzt, wenn die Basisleistung I nicht ausreicht, um den individuellen Teilhabebedarf zu decken. Dabei unterscheiden sich die Aufgaben einer Kitabegleitung kaum von denen einer Schulbegleitung. Grundsätzlich sollen Kitabegleitungen Unterstützung bei u.a. folgenden Aufgaben bieten (Landesrahmenvertrag NRW § 131 SGB IX, 2021, Anlage A.2.1 Heilpädagogische Leistungen in Tageseinrichtungen für Kinder, S. 2):

- Unterstützung beim Aufbau sozialer Beziehungen insbesondere zur Teilhabe am gemeinsamen Spiel;
- Förderung der Wahrnehmung, Bewegung, Interaktion und Kommunikation;
- Weiterentwicklung der lebenspraktischen Fähigkeiten;
- Förderung der Aufmerksamkeit und Motivation;
- Förderung der sensomotorischen Entwicklung;
- Anregung zur eigenständigen Handlungsplanung;
- Förderung der Eigeninitiative und Selbstständigkeit.

In Anbetracht der herausfordernden Aufgabe, soziale Teilhabe und Teilhabe an Bildung für Kinder mit (drohender) Behinderung zu sichern, stellt sich die Frage nach den konkreten Qualifikationsanforderungen an die Inklusionsbegleitungen (Czempiel & Kracke 2019).



2.3 Qualifikationsanforderungen an den Beruf einer Inklusionsbegleitung

Inklusionsbegleitungen stellen einen wichtigen Baustein zur gelingenden Inklusion dar. Ihnen kommt eine Schlüsselfunktion bei der Unterstützung von Kindern im inklusiven Schul- und Kitaalltag zu. Der Landesrahmenvertrag NRW (2021) fasst folgende Kenntnisse als zentrale Anforderungen für Inklusionsbegleitungen zusammen (Anlage A.2.6 Schulbegleitung, S. 4):

- 1) Wissen über relevante Behinderungsformen,
- 2) Wissen über schulische Förderschwerpunkte,
- 3) Wissen über die Grundpflege,
- 4) Wissen über Hilfsmittel und Erste-Hilfe,
- 5) Fähigkeit zur Teamarbeit,
- 6) Kenntnisse über Kommunikations- und Deeskalationstechniken.

Neben den im Landesrahmenvertrag geforderten Kenntnissen wird in der Literatur auch immer wieder berichtet, dass die persönliche Eignung für die Arbeit als Inklusionsbegleitung eine zentrale Rolle spielt. Gebhardt u. a. (2011) halten diese im Einzelfall sogar für bedeutender als eine fachliche Qualifikation. Der Autismus Hamburg e.V. (2013) hebt als wichtige persönliche Eigenschaften für Inklusionsbegleitungen hervor, dass eine harmonische Beziehung zwischen dieser und dem Kind essenziell ist. Außerdem sollten Inklusionsbegleitungen die Individualität des Kindes anerkennen und über ein hohes Maß an Sensibilität und Einfühlungsvermögen verfügen. Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2010) betont ebenfalls die Bedeutung von Geduld und Einfühlungsvermögen für die Tätigkeit in der Inklusionsbegleitung. Mair (2009) führt zusätzlich Eigenschaften wie Empathie und psychischen Belastbarkeit als wesentlich für diese Aufgabe an.

Ein weiterer Hinweis auf Qualifikationsanforderungen der Inklusionskräfte leitet sich aus den Störungsbildern der Kinder ab, die von den Inklusionskräften betreut wer-

den. Immerhin handelt es sich bei den zu begleitenden Kindern um eine außerordentlich heterogene Gruppe, deren individuelle Beeinträchtigungen sehr große Unterschiede aufweisen. In einer Studie von Leite und Kolleg:innen (2022) wurden von 94 Kindern, die im Rahmen der Eingliederungshilfe begleitet werden, die Diagnosen erfasst. In dieser Studie war eine Mehrfachnennung von Diagnosen möglich. Die mit Abstand am häufigsten genannte Diagnose war hier die „allgemeine Entwicklungsverzögerung“ (u.a. Störung der Sprachentwicklung, der motorischen Entwicklung, Lese-Rechtschreib-Schwäche) mit 37,78 %. Mit 27,78 % war die „Autismus-Diagnose“ die zweithäufigste genannte Diagnose in dieser Stichprobe, knapp gefolgt von der „sozial-emotionalen Störung“ (u.a. Angststörungen, Aufmerksamkeitsstörungen, Störung des Sozialverhaltens), die von 26,67 % genannt wurde. Aber auch andere Diagnosen wie „Körperbehinderung“, „geistige Behinderung“ oder „Sprachbehinderung“ wurden häufig genannt. Diese Studie deutet auf die Unterschiedlichkeit der Inklusionskinder hin. Für die konkrete Arbeit als Inklusionsbegleitung ist es von zentraler Bedeutung, sich intensiv mit den unterschiedlichen Störungsbildern und Behinderungsformen auseinanderzusetzen und die potenziellen Herausforderungen dieser Diagnosen für den Alltag des Kindes zu kennen.

Kinder, die eine Inklusionsbegleitung erhalten, unterscheiden sich stark voneinander; demnach variieren die Anforderungen an das Personal, das mit dem Kind arbeitet, stark voneinander.

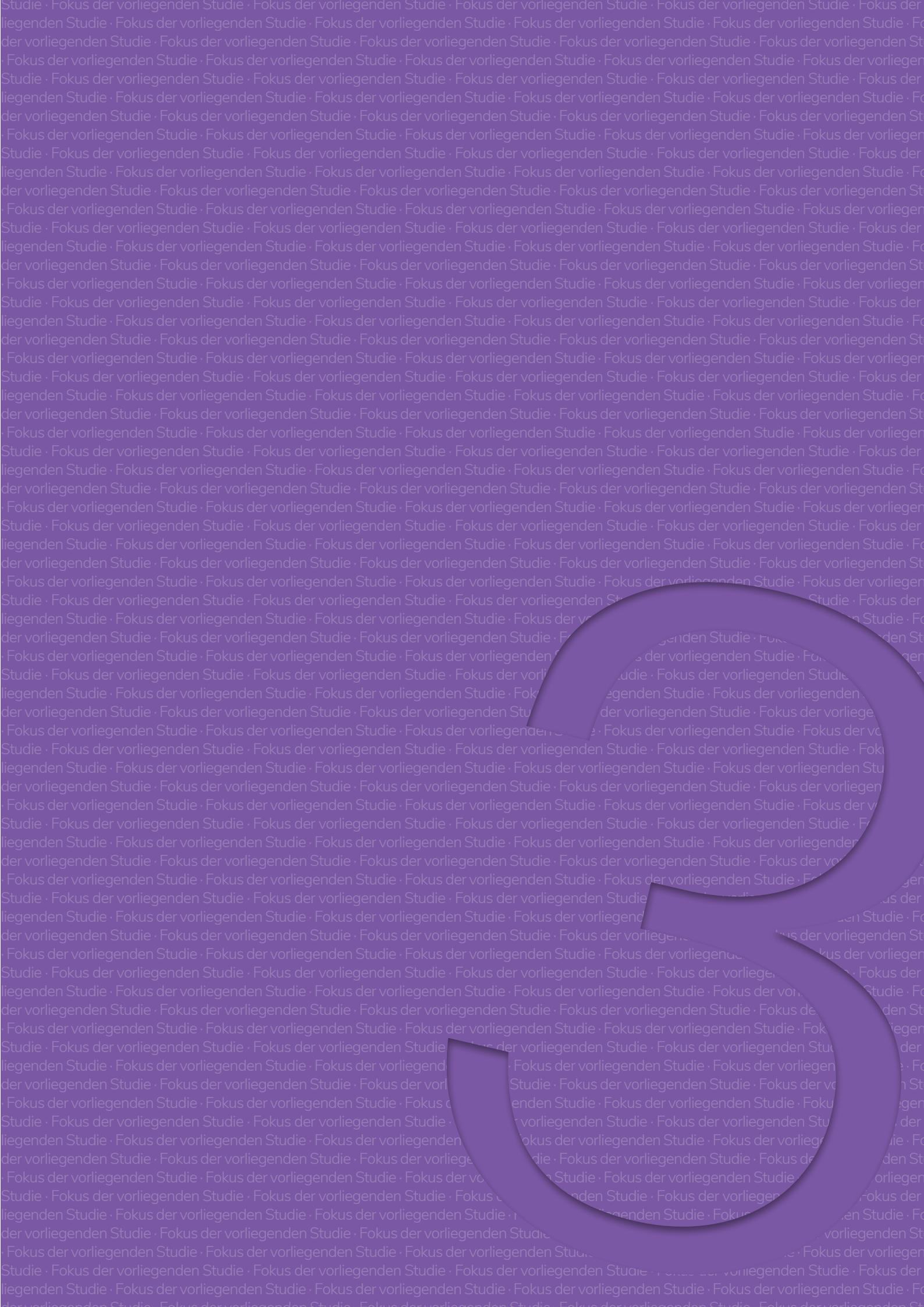
Trotz dieser wichtigen Rolle von Inklusionsbegleitungen in einem inklusiven Bildungssystem und der immer größer werdenden Nachfrage dieser, existiert bislang keine dedizierte Ausbildung für den Beruf der Inklusionsbegleitung (Czempiel & Kracke 2019). Auch die pädagogischen Ausbildungsberufe bereiten die Absolvent:innen nicht ausreichend auf die Arbeit als Inklusionsbegleitung vor. So

adressieren Ausbildungs- und Studieninhalte für pädagogische Berufe kaum die im Landesrahmenvertrag geforderten Kenntnisse (u.a. relevante Behinderungsformen und schulische Förderschwerpunkte, Grundpflege; Winkler 2018, König 2021).

Bereits anhand der dargestellten Überlegungen wird deutlich, dass die Anforderungen an Inklusionskräfte die Kenntnisse, die im Rahmen einer pädagogischen Ausbildung vermittelt werden, bei weitem übersteigen bzw. von den

Ausbildungsinhalten nicht ausreichend abgedeckt werden. Das Grundwissen einer Inklusionsbegleitung sollte neben den pädagogischen Kenntnissen auch pflegerische/medizinische und psychologische Kenntnisse umfassen. Zusätzlich scheinen ausgewählte Persönlichkeitseigenschaften zu wichtigen Qualifikationen einer Inklusionsbegleitung zu gehören. Es ist im Übrigen eine individuelle Abstimmung der benötigten Qualifikationen auf die Kindersituation vorzunehmen, wofür das Fachkräftegebot nicht hinreichend zu sein scheint.







3 Fokus der vorliegenden Studie

Im Rahmen der bisherigen Ausführungen wurde verdeutlicht, dass es bisher an einer intensiven Auseinandersetzung darüber, ob der Einsatz von pädagogischen Fachkräften für die Arbeit als Inklusionsbegleitung zwingend erforderlich ist, mangelt. Zudem fehlt es an einer Auseinandersetzung mit der Frage, ob nicht der Blick weit über den Bereich der pädagogisch ausgebildeten Menschen hinausgehen muss.

Die vorliegende Studie beleuchtet das Tätigkeitsfeld der Inklusionsbegleitung. Ferner werden mit Hilfe der befragten Inklusionskräfte die benötigten Qualifikationen ermittelt, um der Tätigkeit angemessen nachgehen zu können.

Auf dieser Basis soll es gelingen, ein Kompetenzprofil für Inklusionskräfte zu entwickeln, welches sich nicht ausschließlich an engen pädagogischen Ausbildungsinhalten orientiert. Überdies werden in der vorliegenden Untersuchung die pädagogischen Fachkräfte unter den befragten Inklusionskräften noch dazu befragt, welche Inhalte in ihrer pädagogischen Ausbildung sie auf die Arbeit als Inklusionsbegleitung vorbereitet haben und welche zusätzlichen Ausbildungsinhalte sie sich bezüglich der Ausübung des Berufs mehr wünschen würden. Mit Hilfe der Ergebnisse gelingt es, Hinweise auf ergänzende Inhalte, die in den pädagogischen Ausbildungen fehlen, zu gewinnen.



4 Methode

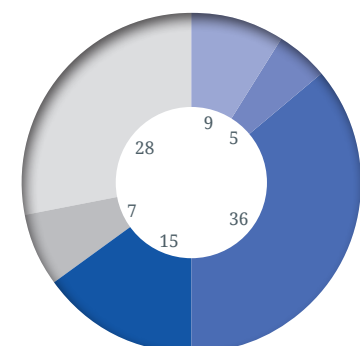
4.1 Stichprobe

Datengrundlage dieser Studie bilden Angaben von 186 Inklusionskräften, die zum Zeitpunkt der Befragung (September 2023) in Nordrhein-Westfalen als Inklusionsbegleitung in der Kinder- und Jugendhilfe angestellt waren. Rekrutiert wurden die Proband:innen über einen ausgetragenen Online-Fragebogen, der insgesamt an 462 Inklusionsbegleitungen (386 Nicht-Fachkräfte und 76 Fachkräfte) ausgesendet wurde. Die Rücklaufquote beträgt demnach 40.3 %. Die Studie verfolgt aufgrund dieses Auswahlprozesses keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Von den 186 Personen gaben 151 (81.2 %) an, pädagogische Nicht-Fachkräfte zu sein. 35 Personen (18.8 %) gaben an, als pädagogische Fachkraft eingestellt zu sein.

Zunächst wurden die Proband:innen gefragt, welche Diagnose ihr jeweiliges Begleitkind hat. Die Verteilung der Diagnosen der Begleitkinder werden in Abbildung 1 dargestellt. Es war keine Mehrfachnennung möglich.

Abbildung 1:
Verteilung der Diagnosen der
Begleitkinder (%)
N = 186



- Keine Diagnose
- Keine Angabe
- ASS
- Allg. EW-Verz.
- ADHS
- Weitere

4.2 Instrument

Die Daten wurden über ein online Umfragetool gewonnen. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Instrument entwickelt, mit welchem konkret die Aufgabenbereiche und Qualifikationen der Inklusionsbegleitungen erhoben wurden.

Zu Beginn des Fragebogens wurden Angaben zum Qualifikationsstatus (Fachkraft oder Nicht-Fachkraft) und der Erfahrung (Jahre insgesamt als Inklusionsbegleitung tätig) gemacht. Auch wurden Angaben zu den Diagnosen des Begleitkinds erbeten.

Im Anschluss wurden die Proband:innen nach den Aufgabenbereichen ihrer Arbeit als Inklusionsbegleitung befragt. Die jeweiligen Angaben wurden auf Basis der Aufgaben einer Schulbegleitung laut Landesrahmenvertrag NRW § 131 SGB IX (Stand 17.03.2021) sowie einer ergänzenden Literaturrecherche (v.a. Czempiel & Kracke 2019; Dworschak 2010; Lindemann & Schlarman 2016) entwickelt. Je nachdem ob die Inklusionsbegleitung angab, in einer Kindertagesstätte oder einer Schule zu arbeiten, wurden die Aufgaben entsprechend angezeigt. Die Schulbegleitungen erhielten zusätzlich Aufgabenbereiche zur Einschätzung, die konkret den Unterricht betreffen.

Die Proband:innen gaben in Form einer Multiple-Choice Auswahl an, welche der vergebenen Aufgabenbereiche ihre tägliche Arbeit als Inklusionsbegleitung umfassen. Den Proband:innen wurde zusätzlich die Möglichkeit gegeben, weitere Aufgabenbereiche hinzuzufügen.

Nachdem die Aufgabenbereiche identifiziert wurden, wurden die Proband:innen über eine vierstufige Likert-Skala (von sehr wichtig bis sehr unwichtig) danach gefragt, welche Voraussetzungen sie als wichtig bzw. unwichtig für ihre Arbeit als Inklusionsbegleitung erachten. Diese Items deckten dabei unterschiedliche Qualifikationen ab, die Personen mitbringen können (u.a. Persönlichkeitseigenschaften, einschlägige Ausbildung/Studium, praktische Erfah-

rung in der konkreten Arbeit, persönliche Erfahrungen, Fortbildungen, konkretes Wissen über den Gegenstand der Arbeit (hier: Wissen über das Störungsbild des Kindes)). Diese wurden in Anlehnung an die im Landesrahmenvertrag NRW (2021) formulierten Tätigkeitsbereiche, dem Fachkräftegebot (§ 72 Abs. 1 SGB VIII), sowie auf Basis von Literatur über die Qualifizierung von Inklusionsbegleitungen (zusammenfassend Billerbeck 2022 und Czempiel & Kracke 2019) erarbeitet. Danach wurden die Proband:innen gebeten, diese Voraussetzungen in eine Reihenfolge der Wichtigkeit zu bringen, wo 1 die wichtigste und 10 die unwichtigste Voraussetzung bestimmte.

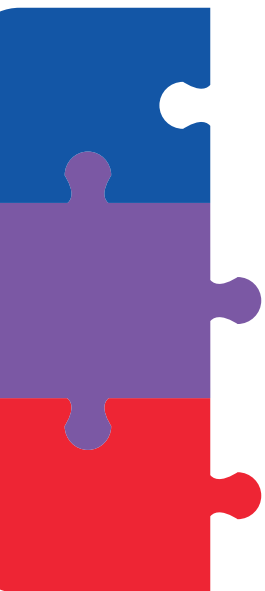
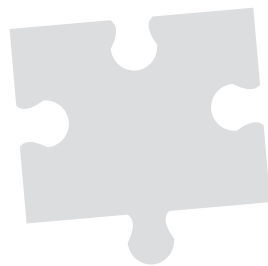
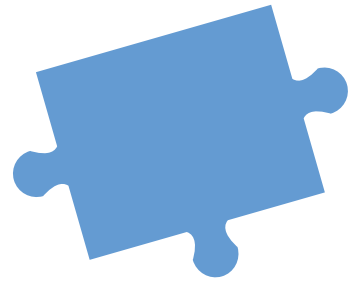
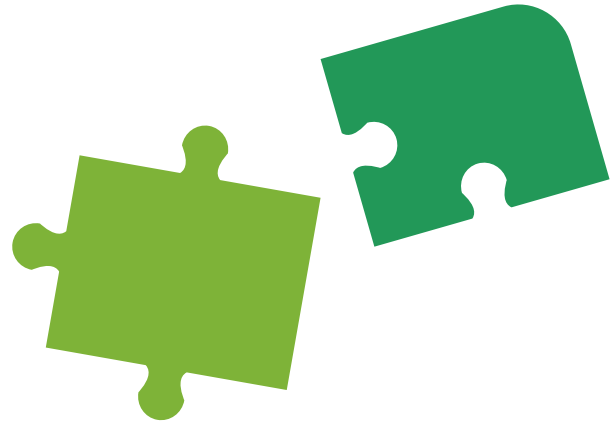
Im Anschluss an die geschlossenen Fragen wurden lediglich den pädagogischen Fachkräften noch zwei offene Fragen gestellt.

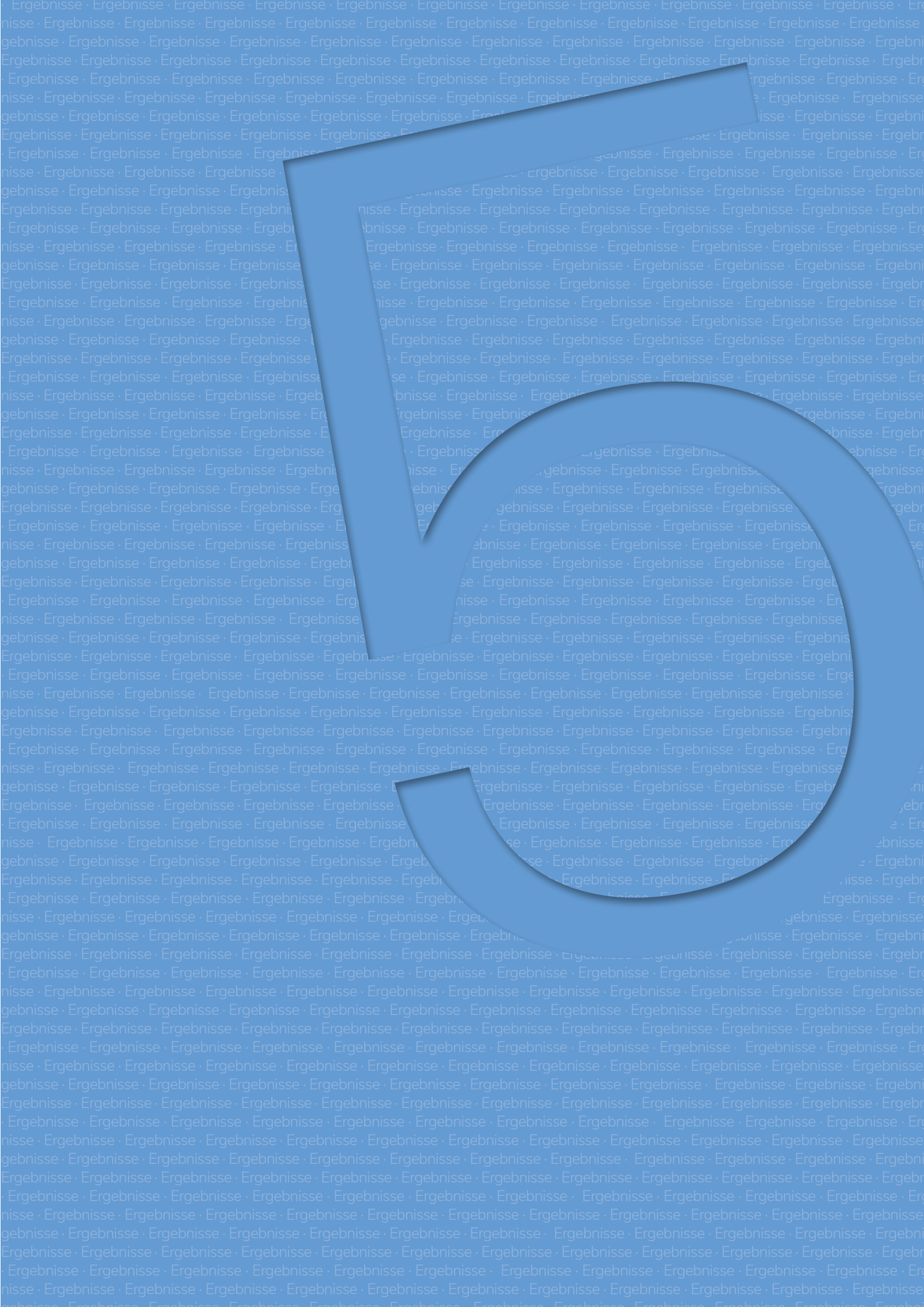
- Zum einen wurden diese nach den drei wesentlichen Inhalten ihrer Ausbildung/ihres Studiums gefragt, die für die Arbeit als Inklusionsbegleitung ausschlaggebend waren.
- Zum anderen sollten sie die Frage beantworten, welche Inhalte ihnen in ihrer pädagogischen Ausbildung/ihrem Studium gefehlt haben, um besser auf die Arbeit als Inklusionsbegleitung vorbereitet zu sein.

4.3 Datenanalyse

Die Analysen wurden mit dem Statistikprogramm IBM Statistics SPSS Version 29.0 durchgeführt. Zur Beantwortung der geschlossenen Fragen wurden deskriptive Analysen (Kreuztabellen und Häufigkeitsanalysen) vorgenommen. Um zu untersuchen, ob sich die Personengruppen Nicht-Fachkraft und pädagogische Fachkraft in den Aufgaben signifikant voneinander unterscheiden, wurde ein Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest berechnet.

Die beiden offenen Fragen wurden mittels einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) ausgewertet. Zu Beginn wurde das Material gesichtet und strukturiert. Die Kategorien zur Kodierung des Materials wurden induktiv aus dem Material heraus von den Autor:innen entwickelt. Im Anschluss wurden alle schriftlich gegebenen Antworten den gebildeten Kategorien zugeordnet. Uneinigkeiten wurden diskutiert und ein Konsens gebildet. Die Ergebnisse werden anhand von Häufigkeiten der genannten Kategorien in Prozent angegeben, um einen Vergleich der einzelnen Aussagen ermöglichen zu können.







5 Ergebnisse

In Tabelle 1 ist die Verteilung der Inklusionsbegleitungen jeweils für pädagogische Fachkräfte und Nicht-Fachkräfte auf die unterschiedlichen Einrichtungsformen dargestellt. Insgesamt begleiten 62 % der Nicht-Fachkräfte ein Kind in einer Kindertagesstätte und 38 % ein Kind in der Schule.

Die Mehrheit der Kita-Kinder besuchen eine Regel-Kindertagesstätte (69 %). Von den Schulkindern besuchen 46 % der Kinder eine Grundschule, 10 % der Kinder eine weiterführende Schule und 44 % der Kinder werden in einer Förderschule beschult. Bei den Fachkräften fällt auf, dass

Tabelle 1:
Verteilung der Inklusionsbegleitungen auf die unterschiedlichen Schulformen (%)
N = 186

Institution	Nicht-Fachkraft % (Anzahl)	Fachkraft % (Anzahl)
Summe Kita (NKita)	62 % (94)	34 % (12)
davon Regel-Kindertagesstätte	69 % (65)	67 % (8)
davon Inklusive Kindertagesstätte	31 % (29)	33 % (4)
Summe Schule (NSchule)	38 % (57)	66 % (22)
davon Grundschule	46 % (26)	48 % (11)
davon weiterführende Regelschule (Haupt-, Realschule, Gymnasium)	7 % (4)	13 % (3)
davon Gesamtschule	3 % (2)	17 % (4)
davon Förderschule	44 % (25)	22 % (5)
Gesamtsumme (N)	151	35

Tabelle 2:

Deskriptive Ergebnisse zu den Erfahrungen als Inklusionsbegleitung in Jahren

N = 186

Institution	Nicht-Fachkraft M (SD)	Fachkraft M (SD)
Jahre als Inklusionsbegleitung (insgesamt)	2.01 (2.30)	2.58 (2.13)

die meisten ein Schulkind (66 %) und lediglich 34 % der Fachkräfte ein Kita-Kind begleiten. Dabei besuchen doppelt so viele Kinder eine Regelkindertagesstätte, was auch bei den Nicht-Fachkräften bereits beobachtet wurde. Auch die Verteilung von Grundschulkindern und Kindern, die eine weiterführende Schule besuchen, ist wie bei den Nicht-Fachkräften ungefähr gleich verteilt. 48 % der Kinder besuchen noch die Grundschule und werden von einer Fachkraft begleitet, 20 % der Kinder gehen auf eine weiterführende Schule und 22 % der Kinder besuchen eine Förderschule.

Um einen Hinweis über die Erfahrung der Inklusionsbegleitungen zu erhalten, wurden diese gebeten, eine Angabe über ihre Berufsjahre in diesem Beruf zu machen. Dabei zeigt sich, dass im Mittel die Fachkräfte im Vergleich zu den Nicht-Fachkräften lediglich ein halbes Jahr länger den Beruf als Inklusionsbegleitung ausüben (Tabelle 2).

Im nächsten Schritt wurden die Proband:innen gebeten, die Aufgaben anzugeben, mit denen sie in ihrem Arbeitsalltag konfrontiert werden. Dabei wurde den Proband:innen ein Set an Aufgaben vorgestellt, die aus dem Landesrahmenvertrag NRW § 131 SGB IX (Stand 17.03.2021) und einer ergänzenden Literaturrecherche abgeleitet sind (Czempiel & Kracke 2019; Dworschak 2010; Lindemann & Schlarmann 2016). Das Ergebnis ist in Tabelle 3 dargestellt. Es waren Mehrfachnennungen möglich.

Ein Vergleich der Nennungen der pädagogischen Fachkräfte mit den Nennungen der Nicht-Fachkräfte zeigt, dass sich das Tätigkeitsbild beider Gruppen offenbar nicht wesentlich voneinander unterscheidet. Bei sieben der genann-

ten 17 Aufgaben (Aufgabe 4, 5, 13, 14, 15, 16, 17) gaben weniger als die Hälfte der pädagogischen Fachkräfte und Nicht-Fachkräfte an, dass diese zu ihren Aufgaben gehörten.

Um zu ermitteln, ob sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Personengruppen Nicht-Fachkraft und Fachkraft und deren Aufgaben zeigt, wurde ein Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest berechnet. Dabei zeigt sich, dass es zwischen den Fachkräften und den Nicht-Fachkräften keinen signifikanten Unterschied bezüglich der durchgeführten Aufgaben gibt. Lediglich bei der Aufgabe 14 „Vermittlung und Einübung des Unterrichtsstoffs“ kann ein signifikanter Unterschied nachgewiesen werden ($\chi^2(1) = 4.073$, $p = .03$, $\phi = 0.16$). Es handelt sich dabei aber um einen schwachen Effekt von $\phi = 0.16$ (Cohen 1988). 19.9 % der Nicht-Fachkräfte, die ein Schulkind begleiten, geben an, dass die Vermittlung und Einübung des Unterrichtsstoffs zu ihren Aufgaben gehört. Bei den pädagogischen Fachkräften stimmten deutlich mehr Proband:innen (37.1 %) zu.

Insofern ist ein erstes wichtiges Ergebnis der Untersuchung, dass es in Bezug auf die durchgeführten Aufgaben im Rahmen der Inklusionsbegleitung keinen signifikanten Unterschied zwischen Fachkräften und Nicht-Fachkräften gibt.

Tabelle 3:

Abfrage der durchgeführten Aufgaben bei Nicht-Fachkräften und pädagogischen Fachkräften in der Inklusionsbegleitung

(Angaben in %, Mehrfachnennungen möglich).

N = 186, Nicht-Fachkraft = 151, Fachkraft = 35

- Nicht-Fachkraft
- Fachkraft

- 1 Unterstützung bei der Selbstversorgung (wie z.B. beim Essen, bei der Körperpflege und -hygiene, bei Toilettengängen, beim An- und Auskleiden, Hilfe bei der Fortbewegung)



Chi²-Test (p-Wert): ,16

- 2 Unterstützung im Kitaalltag/Schulalltag (wie z.B. im Kitagebäude/Schulgebäude und in den Pausen zurechtfinden, Beaufsichtigung, unkontrolliertes Verlassen des Kitagebäudes vermeiden)



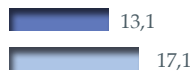
Chi²-Test (p-Wert): ,35

- 3 Ermöglichung von Pausen, Ruhe- und Entspannungsphasen während der Kita-Zeit/Schulzeit



Chi²-Test (p-Wert): ,38

- 4 Unterstützung bei therapeutischen Maßnahmen (wie z.B. während der Therapie dabei sein, außerhalb der Therapie auf therapeutische Maßnahmen achten und diese umsetzen)



Chi²-Test (p-Wert): ,10

- 5 Unterstützung bei der Kommunikation (wie z.B. mit bildkartengestützten Kommunikationssystemen oder Gebärden die gesprochene Sprache übersetzen, Hilfe beim Erlernen eines anderen Kommunikationssystems, Hilfe beim Sprechen)



Chi²-Test (p-Wert): ,07

- 6 Unterstützung beim Knüpfen und Pflegen sozialer Kontakte (wie z.B. Freunde finden, mit anderen Kindern spielen)



Chi²-Test (p-Wert): ,11

- 7 Erkennen und Vermeiden von Überforderungssituationen des Kindes



Chi²-Test (p-Wert): ,81

- 8 Umgang mit herausforderndem Verhalten (wie z.B. Auflösen von herausfordernden Situationen, Umgang mit zwanghaften Verhaltensweisen, Schlichten von Streitigkeiten/ Konflikten, Vermeidung von Fremd- und Selbstgefährdung)



Chi²-Test (p-Wert): ,49

9 Unterstützung beim Einhalten von Verhaltensregeln

Chi²-Test (p-Wert): ,79

10 Absprachen mit Erziehungsberechtigten, Erzieher:innen/Lehrpersonen, Therapeut:innen und andere Bezugspersonen in Bezug auf das Verhalten und die Entwicklung des Kindes

Chi²-Test (p-Wert): ,10

11 Unterstützung bei der Strukturierung des Schulalltags (wie z.B. Einrichtung und Organisation des Arbeitsplatzes, Hilfen bei Raumwechsel, Vorbereitung auf die Unterrichtsstunde, Hilfe beim Anreichen von Arbeitsmaterialien)

Chi²-Test (p-Wert): ,90

12 Unterstützung im Unterricht (wie z.B. Unterstützung bei der Konzentration auf den Unterricht und auf die gestellten Aufgaben, Aufmerksamkeitslenkung, Hilfe bei der Umsetzung der Aufgabenstellungen, Anpassung von Unterrichtsmaterialien, Hilfe bei Gruppenarbeiten)

Chi²-Test (p-Wert): ,19

13 Unterrichtsbezogene Tätigkeiten (wie z.B. Planung und Durchführung von Unterrichtsstunden, Erstellen von Unterrichtsmaterialien, Unterstützung der Lehrkraft beim Unterrichten)

Chi²-Test (p-Wert): ,35

14 Vermittlung und Einübung des Unterrichtsstoffs mit dem zu betreuenden Kind (1:1 Förderung)

Chi²-Test (p-Wert): ,03

15 Leisten von Hilfestellungen für andere Schüler:innen während Einzelarbeits-/Gruppenarbeitsphasen (wie z.B. Fragen beantworten)

Chi²-Test (p-Wert): ,27

16 Nicht Kind bezogene Arbeitsanteile (wie z.B. Besprechungen der Förderplanung, Teilnahme an Teambesprechungen auf Gruppen- und Kitaebene/ Klassen- und Schulebene sowie Elternabende, Kontaktpflege mit den Eltern, Teilnahme an Fortbildungsmöglichkeiten)

Chi²-Test (p-Wert): ,57

17 Unterstützung anderer Kinder während Angeboten oder der Freispielphase (wie z.B. Fragen beantworten)

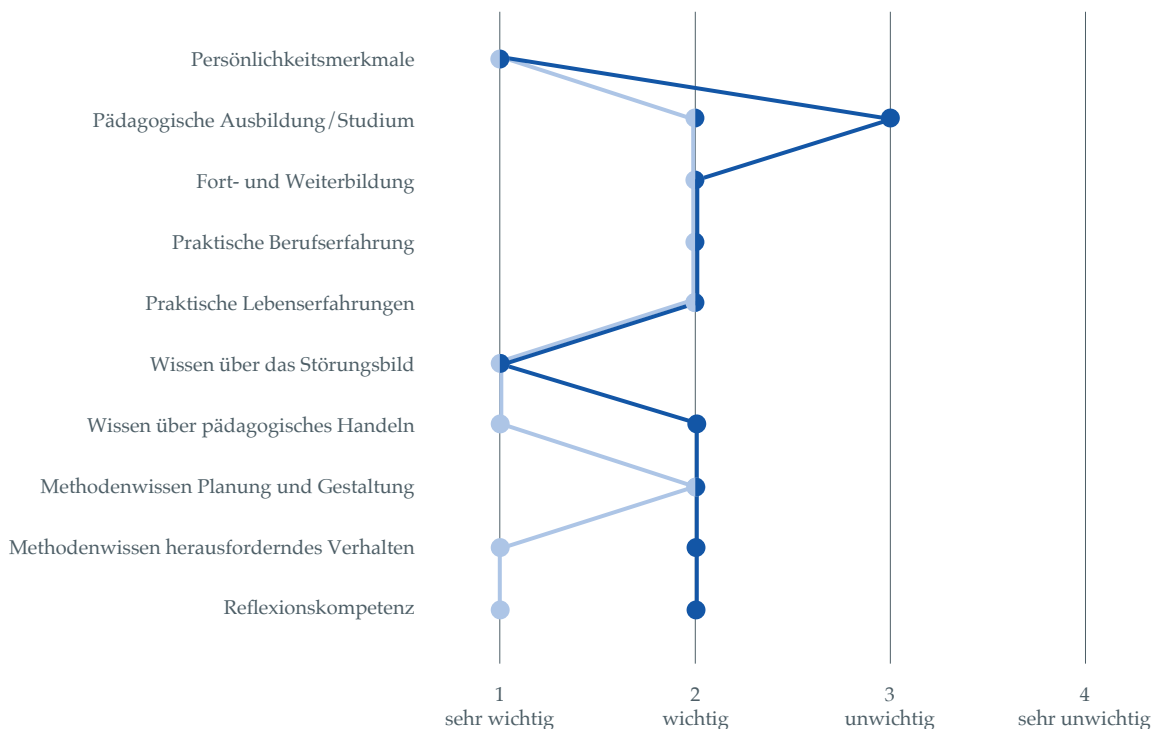
Chi²-Test (p-Wert): ,18

Im nächsten Schritt wurden die Proband:innen gebeten, vorgegebene Qualifikationen (Landesrahmenvertrag NRW 2021, Billerbeck 2022, Czempiel & Kracke 2019) in Bezug auf ihre Wichtigkeit für die Durchführung ihrer Arbeit als Inklusionskraft einzuordnen. Dabei erfolgte die Bewertung auf der Basis einer vierstufigen Likert-Skala, deren Skalierung die Antwortoptionen sehr wichtig, wichtig, unwichtig und sehr unwichtig umfasste (vgl. Abb. 2).

Die Darstellung zeigt, dass die Einschätzungen der befragten Fachkräfte und Nicht-Fachkräfte weitestgehend übereinstimmen. Besondere Bedeutung messen beide Gruppen den Persönlichkeitsmerkmalen (Empathie, Sensibilität, Geduld, psychische Belastbarkeit) und dem Wissen über das Störungsbild des Kindes bei. Nicht-Fachkräfte erachten eine pädagogische Ausbildung oder ein Studium im Mittel als unwichtig, Fachkräfte erachten es im Mittel als wichtig. Wissen über pädagogisches Handeln, Wissen über Methoden im Umgang mit herausforderndem Verhalten und die Reflexionskompetenz erachten Fachkräfte als sehr wichtig und Nicht-Fachkräfte als wichtig.

Abbildung 2:
Wichtigkeitsanalyse von Qualifikationen für den Beruf als Inklusionsbegleitung
N = 186

■ Nicht-Fachkraft
■ Fachkraft

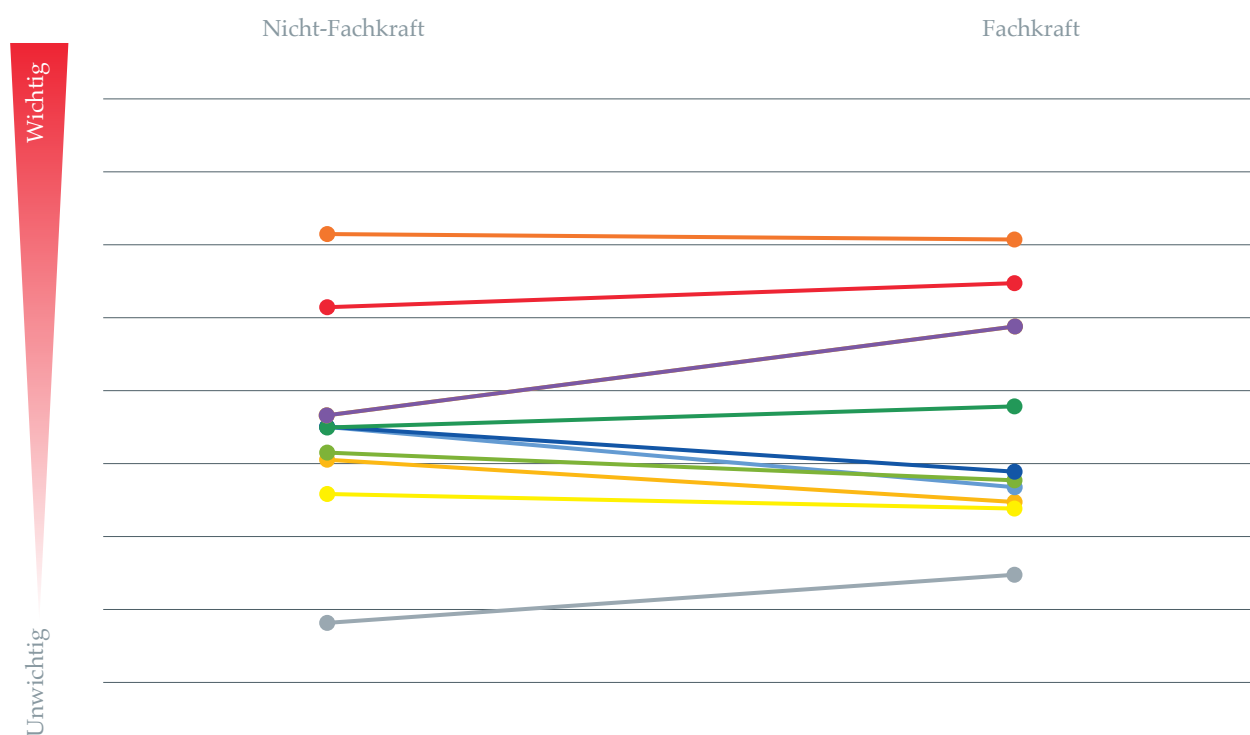


Insofern zeigt dieses Ergebnis, dass zumindest die Fachkräfte der pädagogischen Ausbildung zwar eine Wichtigkeit zuordnen, dass es aber andere Qualifikationen gibt, die sie für den Beruf der Inklusionskraft als wichtiger einschätzen.

Aufbauend auf der Frage nach der grundsätzlichen Wichtigkeit der genannten Qualifikationen, wurden die Proband:innen im Anschluss gebeten, die oben bereits genannten Qualifikationen in eine Rangfolge zu sortieren. Dabei sollten die 10 genannten Qualifikationen von 1 (wichtigste) bis 10 (unwichtigste) sortiert werden. Abbildung 3 zeigt die Ergebnisse.

Abbildung 3:
Angegebene Rangfolge der relevanten Qualifikationen durch die Inklusionskräfte
(Rang 1 als wichtigste, Rang 10 als unwichtigste Qualifikation
N = 186

- Persönlichkeitsmerkmale
- Wissen über das Störungsbild
- Wissen über pädagogisches Handeln
- Praktische Lebenserfahrungen
- Fort- und Weiterbildungen
- Methodenwissen herausforderndes Verhalten
- Reflexionskompetenz
- Praktische Berufserfahrungen
- Methodenwissen Planung und Gestaltung
- Pädagogische Ausbildung/Studium



Drei Ergebnisse sollen an dieser Stelle hervorgehoben werden:

1. Es bestehen kaum Unterschiede in Bezug auf die genannte Wichtigkeitsrangfolge der Qualifikationen zwischen Fachkräften und Nicht-Fachkräften.
2. In beiden Gruppen wird die einschlägige pädagogische Ausbildung oder ein pädagogisches Studium als mit Abstand am unwichtigsten für die Arbeit als Inklusionsbegleitung eingeschätzt (mittlere Rangpunktzahl Nicht-Fachkraft: 8,19; mittlere Rangpunktzahl pädagogische Fachkraft: 7,53).
3. Persönlichkeitsmerkmale (mittlere Rangpunktzahl Nicht-Fachkraft: 2,86; mittlere Rangpunktzahl pädagogische Fachkraft: 2,94) und das Wissen über die

Störungsbilder (mittlere Rangpunktzahl Nicht-Fachkraft: 3,85; mittlere Rangpunktzahl pädagogische Fachkraft: 3,53) der Kinder werden von allen Qualifikationen von beiden Personengruppen als am wichtigsten bewertet.

Die Ergebnisse bis hierher deuten darauf hin, dass es in Bezug auf die Aufgaben einer Inklusionskraft keinen Unterschied zwischen Fachkräften und Nicht-Fachkräften gibt. Ebenso konnte kein signifikanter Unterschied in Bezug auf die Einschätzung der benötigten Qualifikationen ermittelt werden. Und sogar die Rangfolge der Wichtigkeiten der vorgestellten Qualifikationen wurde von beiden Gruppen sehr ähnlich eingeschätzt. Das pädagogische Studium/ Ausbildung erscheint den in der Praxis tätigen

Tabelle 4:

Vorbereitende Ausbildungsinhalte für die Arbeit als Inklusionsbegleitung aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte in der Begleitung selbst (Offene Antwortmöglichkeit).

N = 35 Fachkräfte, 84 kategorisierte Nennungen insgesamt.

Kategorie	Beispielitems der Ausbildungsinhalte	Nennungen in %
Praktische Arbeit mit Kindern, Eltern, Lehrkräften (auch Berufserfahrung)	„Praktika in der Förderschule.“ „Das Kennenlernen unterschiedlicher Kinder mit Förderbedarf.“ „Gespräche mit Mitarbeitern/Mentorin.“	23,8
Theoretische Grundlagen der Psychologie, Pädagogik, Erziehungswissenschaften, Inklusion	Verschiedene pädagogische Konzepte kennenlernen.“ „Spezielle Seminare, Vorlesungen und Fortbildungen innerhalb der Uni.“	23,8
Methodenwissen (z.B. im Umgang mit Autismus-Spektrum, Kompetenz-förderung, herausforderndes Verhalten) der Kita-Zeit/Schulzeit	„Praktische Ansätze kennen.“ „Kenntnisse und Methoden für den Umgang mit Herausforderungen.“	16,7
Entwicklung von persönlichen Kompetenzen (Reflexionskompetenz, Einfühlungsvermögen, strukturiertes Arbeiten)	Reflexionsarbeit“ „Die Selbstreflektion in dieser Zeit.“ „Das Feedback des Ausbilders.“	13,1
Wissen über verschiedene Störungsbilder	„Wissen um Störungsbilder und den Umgang damit“ „Aufklärung zum Thema Autismus“	3,6
Anderes/Nicht-ausbildungsbezogene Berufserfahrung/praktische Erfahrung	„Erfahrung als Eltern, sich selbst gut zu reflektieren“ „Die Berufserfahrung.“	19,0

Inklusionsbegleitungen als am wenigsten wichtige Qualifikation, egal ob Fachkraft oder Nicht-Fachkraft.

Zusätzlich zu dem Vergleich der Aufgaben und der Qualifikationen zwischen pädagogischen Fachkräften und Nicht-Fachkräften war es uns noch wichtig, mehr über die Ausbildungsinhalte der Fachkräfte zu erfahren. Deshalb wurde die Gruppe der Fachkräfte über eine offene Frage schriftlich befragt, „Was aus ihrer einschlägigen Ausbildung/ Ihres einschlägigen Studiums hat Sie besonders für die Arbeit als Inklusionsbegleitung vorbereitet?“ (siehe Tab.4).

Dabei zeigt sich, dass die Fachkräfte dieser Stichprobe die praktische Arbeit mit den Kindern, Eltern und Lehrpersonen über Praktika während der Ausbildung bzw. des Studiums als besonders vorbereitend einschätzen. 23,8 % der insgesamt 84 Nennungen konnten dieser Kategorie zugeordnet werden. Auch schätzen die pädagogischen Fachkräfte theoretische Grundlagen der Fachgebiete Psychologie, Pädagogik, Erziehungswissenschaften und Inklusion als vorbereitend ein. Ebenso 23,8 % der Antworten wurden dahingehend gesammelt. Von allen 84 Antworten wurden 16,7 % der Antworten der Kategorie „Methodenwissen“



zugeordnet, was ebenfalls als eine vorbereitende Maßnahme im Studium oder in der Ausbildung erachtet wird. Hierzu zählen praktische Ansätze und Methoden zum Umgang mit Herausforderungen dazu. Ein ebenso deutliches Ergebnis ist, dass nur 3,6 % das Wissen über die Störungsbilder genannt haben. Dies ist bemerkenswert, weil oben gezeigt werden konnte, dass gerade das Wissen über die Störungsbilder eine wichtige Qualifikationsvoraussetzung für die Arbeit als Inklusionskraft ist. Diese scheint in den

pädagogischen Ausbildungen und Studiengängen zu kurz zu kommen.

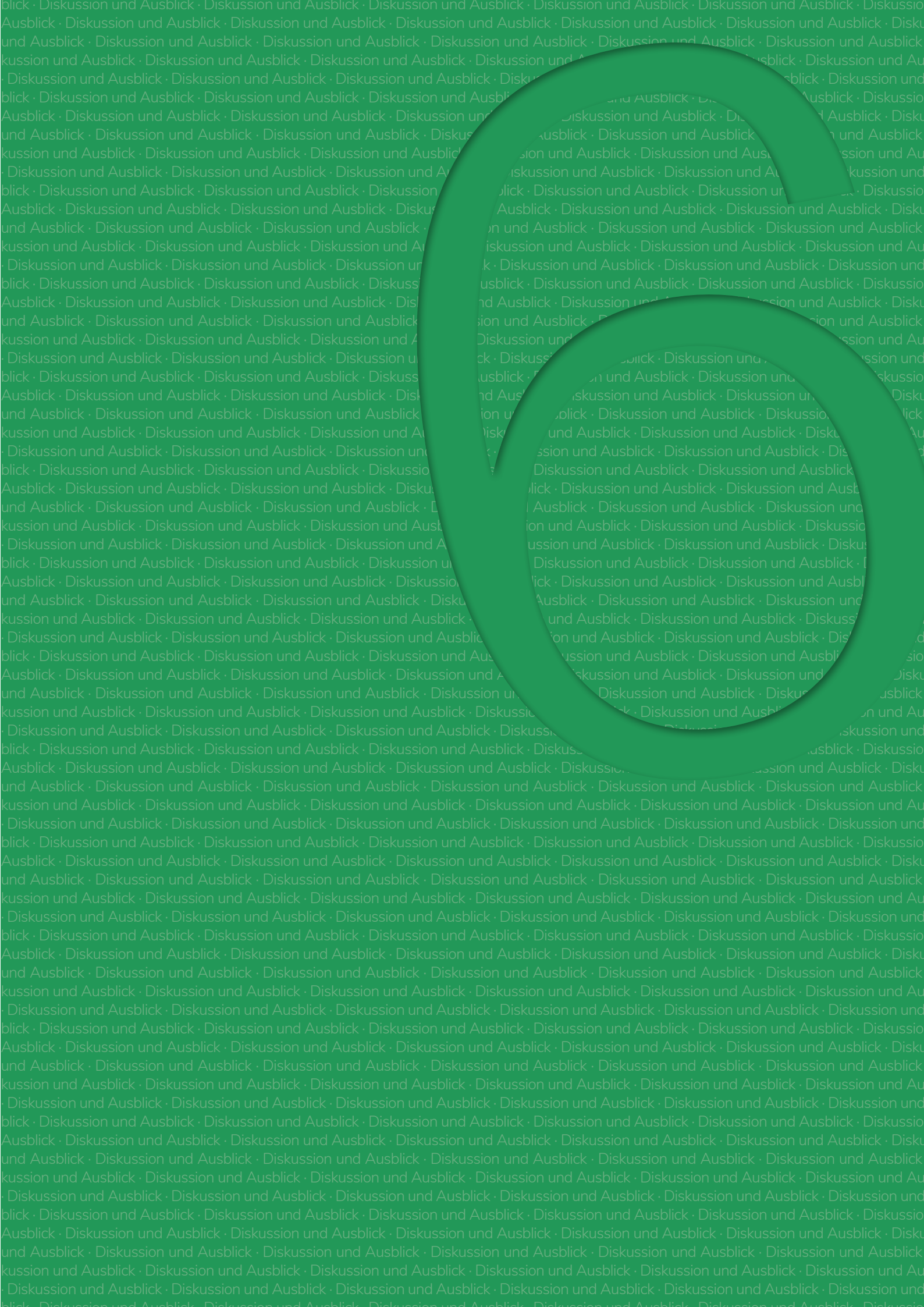
Abschließend wurden die Fachkräfte gefragt, welche Inhalte/Erfahrungen sie sich während der Ausbildung/ des Studiums gewünscht hätten, um besser auf die Arbeit als Inklusionsbegleitung vorbereitet zu werden (Tabelle 5). Die Befragung erfolgte wieder als schriftliche offene Frage.

Tabelle 5:

Angaben von pädagogischen Fachkräften zu gewünschten Inhalten/ Erfahrungen während ihrer pädagogischen Ausbildung/ Studium um besser auf die Arbeit als Inklusionskraft vorbereitet zu sein (Offene Antwortmöglichkeit).

N = 35 Fachkräfte, 60 kategorisierte Nennungen insgesamt.

Kategorie	Beispielitems der Inhaltswünsche	Nennungen in %
Methodenwissen (z.B. im Umgang mit Autismus-Spektrum, Kompetenzförderung, herausforderndes Verhalten)	„Methoden zur Anwendung bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung“ „Einen „expliziten Methodenkoffer“ für den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten“	33,3
Praktische Erfahrungen im Umgang mit Kindern/ Kindern mit einer Behinderung	„Rollenspiele/Fallbeispiele bei schwierigen Verhalten, um noch besser handeln zu können“ „Mehr praktische Erfahrung im Umgang mit Menschen insbesondere Kinder“	26,7
Theoretische Grundlagen der Psychologie, Pädagogik, Erziehungswissenschaften, Inklusion	„Mehr über Kinder und Jugendpsychologie lernen“ „Sonderpädagogik“	20,0
Wissen über verschiedene Störungsbilder	„Spezifischer auf Krankheitsbilder eingehen“ „Aufklärung über verschiedene Förderbedarfe“	15,0





6 Diskussion und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, das Einsatzfeld der Inklusionsbegleitung näher zu beleuchten. Dies soll Schwierigkeiten in der aktuellen Herangehensweise bei der Auswahl von Inklusionsbegleitungen, aber eben auch Potentiale und Möglichkeiten der Veränderung verdeutlichen. Inklusionsbegleitungen nehmen eine Schlüsselfunktion in der Realisierung von Inklusion im Bildungsbereich ein. Sie stellen eine Unterstützungsfunktion für Kinder mit (drohender) Behinderung dar, damit diese am Schul- und Kindergartenalltag teilhaben können. Vor dem Hintergrund des in den letzten Jahren enorm gestiegenen Bedarfs an Inklusionskräften ist ein Diskurs über die Auswahl und den Einsatz von geeigneten Personen entbrannt. Aktuell bietet das Fachkräftegebot in der Form des SGB VIII (§ 72 Abs. 1 SGB VIII) den Kostenträgern, welche den Einsatz der Inklusionskräfte regulieren, in Bezug auf die Qualifikation von Inklusionskräften eine Orientierungshilfe. Bisher fehlt es jedoch an einer intensiven Auseinandersetzung darüber, ob der Einsatz von pädagogischen Fachkräften (im Sinne des Fachkräftegebots) in der Arbeit als Inklusionsbegleitung tatsächlich die beste Lösung ist. Es fehlt zudem an einer Auseinandersetzung mit der Frage, ob nicht der Blick weit über den Bereich der pädagogisch ausgebildeten Menschen hinausgehen muss.

So werden aktuell möglicherweise Potentiale zur besseren Inklusion von Kindern mit (drohender) Behinderung nicht ausreichend genutzt.

Um diesen Fragen begegnen zu können, wurden im Rahmen dieser Studie 151 Nicht-Fachkräfte und 35 pädagogische Fachkräfte in der Inklusionsbegleitung nach ihren konkreten Aufgaben befragt. Darüber hinaus wurden die Proband:innen dazu befragt, welche Qualifikationen (u.a. persönliche Eignung, pädagogische Ausbildung, praktische Erfahrungen) sie als wichtig bzw. unwichtig für die Ausführung ihrer Tätigkeit erachten.

In Anlehnung an den Landesrahmenvertrag NRW (2021) und einer ergänzenden Literaturrecherche (v.a. Czempiel & Kracke 2019; Dworschak 2010; Lindemann & Schlarman 2016) wurden 17 Aufgaben einer Inklusionsbegleitung abgeleitet und deren Durchführungshäufigkeit erfragt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Aufgaben von pädagogischen Fachkräften und Nicht-Fachkräften tatsächlich – anders als durch die Anwendung des Fachkräftegebots nahegelegt – nicht unterscheiden. Lediglich unter den Schulbegleiter:innen, bei der Aufgabe Vermittlung und Einübung des Unterrichtsstoffs mit dem zu betreuenden

den Kind (1:1 Förderung) unterscheiden sich die Einschätzungen der Nicht-Fachkräfte und der pädagogischen Fachkräfte signifikant. Das bedeutet, dass Fachkräfte im Mittel signifikant häufiger eine 1:1 Förderung ihres Begleitkinds übernehmen als Nicht-Fachkräfte, wobei allerdings weniger als die Hälfte beider Gruppen diese Aufgabe als Teil ihres Tätigkeitsprofils erachten. Es handelt sich mithin also um eine Aufgabe, die nicht im Fokus der Inklusionskräfte steht. Es ist ehemals kritisch zu betrachten, sollten Inklusionskräfte bei der Vermittlung von Unterrichtsstoff unterstützen, da selbst die aller meisten pädagogischen Fachkräfte keine schulspezifische Ausbildung oder keinen schulspezifischen Studiengang absolviert haben. Es stellt sich also die Frage, ob die im Sinne des Fachkräftegebots als Fachkraft geltenden Personen wirklich Aufgaben einer Lehrkraft übernehmen können oder ob hier die Gefahr einer Deprofessionalisierung des Lehrkräfteberufs droht (Dworschak & Reuter 2012; Lübeck & Demmer 2022). Die 1:1 Förderung verlangt didaktisches und fachliches Wissen, welches Nicht-Lehrkräfte, hier pädagogische Fachkräfte in der Inklusionsbegleitung, nicht mitbringen.

Um eine Art Tätigkeitsprofil für Inklusionsbegleitungen anhand der vorliegenden Daten zu erstellen, können die einzelnen Aufgaben inhaltlich zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst werden (u.a. in Anlehnung an Meyer 2017). Werden nun die wesentlichen Aufgaben der Inklusionsbegleitungen betrachtet, also die Aufgaben, die von mindestens der Hälfte der Proband:innen als Teil ihrer alltäglichen Aufgaben beschrieben werden, dann zeigt sich, dass lediglich Aufgaben im Bereich „Unterstützung bei der Emotions- und Verhaltensregulation“ (Aufgabe 6, 7, 8, 9), „Unterstützung bei der Strukturierung“ (Aufgabe 11) und bei der „Kooperation mit pädagogischem Personal“ (Aufgabe 10) benannt werden. „Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen“ (Aufgabe 1, 2, 3) zählen nur die Hälfte der Nicht-Fachkräften zu ihren Aufgaben. Von weniger als der Hälfte der Proband:innen werden Aufgaben, die zur „Unterstützung der Kommunikation“ (Aufgabe 5), „Umsetzung von Therapieinhalten“ (Aufgabe 4) und „Didaktische Unterstützung“ (Aufgabe 12, 13, 14, 15; Ausnahme von Aufgabe 12 „Unterstützung im Unterricht“, z.B. bei der Aufmerksamkeitssteuerung) zählen, als Aufgabenbereiche beschrieben.

In der Literatur werden vor allem bei den Aufgabenbereichen Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, der Strukturierung und der unterstützten Kommunikation Fachkenntnisse von Inklusionsbegleitungen gefordert (Gebhardt et al. 2011; Henn et al., 2014). Allerdings gehen sowohl pädagogische Fachkräfte als auch Nicht-Fachkräfte jedoch Aufgaben nach, die dem Bereich der Strukturierung und dem Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten zugeordnet werden können. Es besteht also kein Unterschied in den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte und der Nicht-Fachkräfte. Da sie es, den Ergebnissen folgend, aktuell in der Praxis sowieso schon tun, ist es zumindest fraglich, ob die Aufgaben nicht ebenso gut von Nicht-Fachkräften ausgeführt werden können.

Die Einschätzungen der Inklusionsbegleitungen bezüglich der Qualifikationen für ihre alltägliche Arbeit zeigen, dass sowohl Nicht-Fachkräfte als auch pädagogische Fachkräfte dieser Stichprobe eine pädagogische Ausbildung oder ein pädagogisches Studium als am wenigsten wichtig für die praktische Arbeit als Inklusionsbegleitung einschätzen. Es muss demnach andere Voraussetzungen geben, die die Inklusionsbegleitungen als am wichtigsten für ihre Arbeit erachten. Dies ist spannend, da es der Grundaussage des Fachkräftegebots widerspricht, welches eine pädagogische Ausbildung als wichtigste Grundlage für die Begleitung bestimmter Kinder ansieht. In den Ergebnissen zeigt sich, dass, wie auch bereits in der Literatur herausgearbeitet (Autismus Hamburg e.V. 2013; Gebhardt et al. 2011; Mair 2009), Persönlichkeitsmerkmale von allen Proband:innen als die am wichtigsten geltende Voraussetzung bewertet wird. Dies geht mit den Ergebnissen einher, dass sich pädagogische Fachkräfte und Nicht-Fachkräfte in ihren Aufgabefeldern nicht voneinander unterscheiden, weshalb andere Faktoren für eine gelingende Umsetzung des Berufs relevant erscheinen. Besonders in Anbetracht des anhaltenden strukturellen Personalmangels in der Kinder- und Jugendhilfe, und dem dennoch gleichzeitig wachsendem Mehrbedarf an Fachkräften (Oelerich & Hengstenberg 2022), sollte dringend überdacht werden, ob das Fachkräftegebot im Sinne des SGB VIII speziell in der Inklusionsbegleitung weiterhin als geeignete Norm herangezogen werden sollte.

Wesentliche Aufgabenbereiche (≥ 50 %)	Unterstützung bei der Emotions- und Verhaltensregulation	<ul style="list-style-type: none"> ■ Unterstützung beim Knüpfen und Pflegen sozialer Kontakte (wie z.B. Freunde finden, mit anderen Kindern spielen) Aufgabe 6 ■ Erkennen und Vermeiden von Überforderungssituationen des Kindes Aufgabe 7 ■ Umgang mit herausforderndem Verhalten (wie z.B. Auflösen von herausfordernden Situationen, Umgang mit zwanghaften Verhaltensweisen, Schlichten von Streitigkeiten/Konflikten, Vermeidung von Fremd- und Selbstgefährdung) Aufgabe 8 ■ Unterstützung beim Einhalten von Verhaltensregeln Aufgabe 9
	Kooperation mit pädagogischem Personal	<ul style="list-style-type: none"> ■ Absprachen mit Erziehungsberechtigten, Erzieher*innen/Lehrpersonen, Therapeut*innen und anderen Bezugspersonen in Bezug auf das Verhalten und die Entwicklung des Kindes Aufgabe 10
	Unterstützung bei der Strukturierung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Unterstützung bei der Strukturierung des Schulalltags (wie z.B. Einrichtung und Organisation des Arbeitsplatzes, Hilfen bei Raumwechsel, Vorbereitung auf die Unterrichtsstunde, Hilfe beim Anreichen von Arbeitsmaterialien) Aufgabe 11
	Didaktische Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Unterstützung im Unterricht (wie z.B. Unterstützung bei der Konzentration auf den Unterricht und auf die gestellten Aufgaben, Aufmerksamkeitslenkung, Hilfe bei der Umsetzung der Aufgabenstellungen, Anpassung von Unterrichtsmaterialien, Hilfe bei Gruppenarbeiten) Aufgabe 12
	Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen (Nur Nicht-Fachkräfte)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Unterstützung bei der Selbstversorgung (wie z.B. beim Essen, bei der Körperpflege und -hygiene, bei Toilettengängen, beim An- und Auskleiden, Hilfe bei der Fortbewegung) Aufgabe 1 ■ Unterstützung im Kitaalltag/ Schulalltag (wie z.B. im Kitagebäude/ Schulgebäude und in den Pausen zurechtfinden, Beaufsichtigung, unkontrolliertes Verlassen des Kitagebäudes vermeiden) Aufgabe 2 ■ Ermöglichung von Pausen, Ruhe- und Entspannungsphasen während der Kita-Zeit/Schulzeit Aufgabe 3
Unwesentliche Aufgabenbereiche (< 50 %)	Umsetzung von Therapieeinheiten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Unterstützung bei therapeutischen Maßnahmen (wie z.B. während der Therapie dabei sein, außerhalb der Therapie auf therapeutische Maßnahmen achten und diese umsetzen) Aufgabe 4
	Unterstützung der Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> ■ Unterstützung bei der Kommunikation (wie z.B. mit bildkartengestützten Kommunikationssystemen oder Gebärden die gesprochene Sprache übersetzen, Hilfe beim Erlernen eines anderen Kommunikationssystems, Hilfe beim Sprechen) Aufgabe 5
	Didaktische Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Unterrichtsbezogene Tätigkeiten (wie z.B. Planung und Durchführung von Unterrichtsstunden, Erstellen von Unterrichtsmaterialien, Unterstützung der Lehrkraft beim Unterrichten) Aufgabe 13 ■ Vermittlung und Einübung des Unterrichtsstoffs mit dem zu betreuenden Kind (1:1 Förderung) Aufgabe 14 ■ Leisten von Hilfestellungen für andere Schüler*innen während Einzelarbeits-/Gruppenarbeitsphasen (wie z.B. Fragen beantworten) Aufgabe 15

Dahingehend gilt es trotzdem aber zu berücksichtigen, dass eine so verantwortungsvolle Aufgabe, wie die einer Inklusionsbegleitung, welche die soziale Teilhabe an Bildungsangeboten ermöglicht, nicht ohne jegliche berufsspezifischen Kenntnisse ausgeübt werden sollte. Demnach wäre es sicherlich hilfreich, auf Basis der tatsächlichen Tätigkeits- und Verantwortungsbereiche für die Arbeit als Inklusionsbegleitung passende Fort- und Weiterbildungsangebote anzubieten, um geeignete Inklusionsbegleitungen adäquat auf das Berufsbild vorbereiten zu können (Billerbeck 2022). Die vorliegende Untersuchung bietet bereits zahlreiche Hinweise auf Inhalte von Fort- und Weiterbildungsangeboten, aber auch auf notwendige Ergänzungen der pädagogischen Ausbildungen, die im weiteren Diskurs genutzt und umgesetzt werden können. Beispielsweise könnte die Teilnahme an spezifischen Zertifizierungsprogrammen, die inhaltlich passend auf die Tätigkeit der Inklusionsbegleitung vorbereiten, als Zusatz oder Alternative zum Fachkräftegebot in Erwägung gezogen werden. Die befragten Proband:innen geben an, dass sie sich vor allem Methodenwissen (u.a. Kompetenzförderung) in Bezug auf den Umgang mit den Störungsbildern wünschen. Zudem wünschen sie sich mehr praktische Erfahrungen im Rahmen der Ausbildung im Umgang mit Kindern mit Behinderung sowie theoretische Grundlagen aus unterschiedlichen Fachdisziplinen (u.a. Psychologie, Pädagogik, Erziehungswissenschaften, Interkulturelle Bildung). Hier ist insbesondere anzumerken, dass dies darauf hinweist, dass Psycholog:innen oder andere medizinisch-soziale Berufe, durch Störungswissen und praktische Erfahrungen, mindestens ebenso gut für die Begleitung eines Kindes geeignet sein könnten, wie pädagogische Fachkräfte.

Die zu Beginn postulierten Hypothesen (unter 1.) konnten durch die Studienergebnisse unterstützt werden. Wie bereits die theoretischen Überlegungen weisen auch die vorliegenden Ergebnisse darauf hin, dass ein pauschales Festhalten am Fachkräftegebot für die aktuelle Situation nicht zielführend ist. Vielmehr sollte sich die Auswahl von passenden Begleitungen eher am individuellen Störungsbild des Kindes orientieren.

Zudem sollten, auf Ebene der Universitäten und Institutionen, die pädagogischen Ausbildungsberufe und Studiengänge entsprechend der Inklusionsbemühungen weiterentwickelt werden. Die Proband:innen dieser Untersuchung bestätigten die Vermutung, dass die bisherigen pädagogischen Ausbildungen die unterschiedlichen Störungsbilder bzw. Behinderungsformen und den Umgang mit den damit einhergehenden Herausforderungen nicht ausreichend thematisieren. Hier muss angesetzt und Curricula überarbeitet werden, um Menschen für die Tätigkeit im Inklusionsbereich und insbesondere als Inklusionskraft besser vorzubereiten. Die Erarbeitung von passenden Zertifizierungsprogrammen und dessen Anerkennung durch die Kostenträger wäre eine weitere Überlegung, um Begleitungen passend auf ihre Tätigkeiten vorzubereiten.

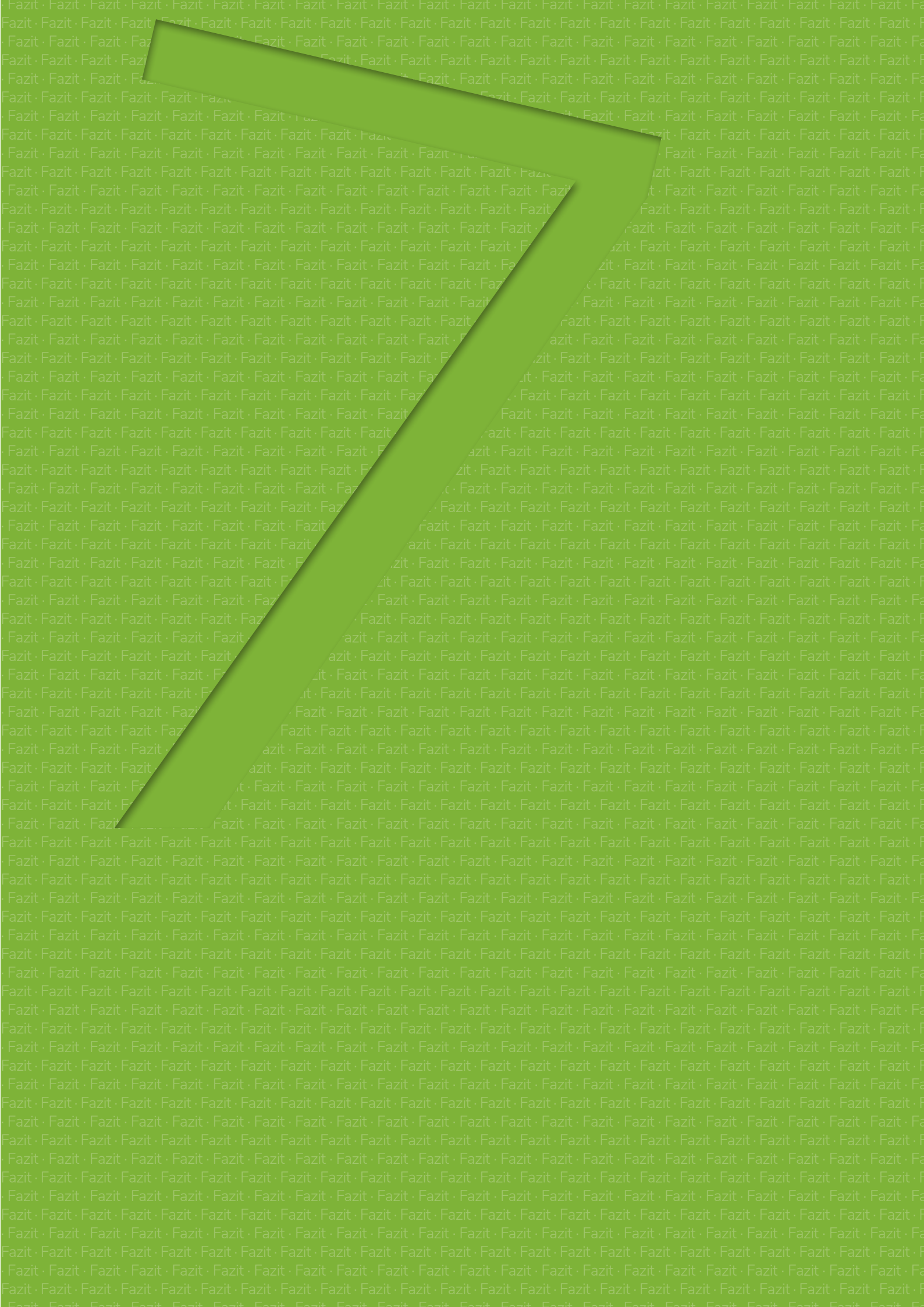
Die Ergebnisse legen nahe, von Seite der Kostenträger über eine Öffnung des Berufsbildes „Fachkraft“ für andere (verwandte) Disziplinen nachzudenken. Zudem erscheint die Identifikation weiterer, wichtiger Qualifikationen (z.B. persönliche Eignung, praktische Erfahrungen) sehr wichtig. Die vorliegende Studie fungiert hier mit einer vergleichsweise kleinen Stichprobe als erste Untersuchung und sollte repliziert und in weiteren Untersuchungen überprüft und erweitert werden. Da die möglichen Tätigkeitsbereiche von Inklusionsbegleitungen von den rechtlichen Rahmenbedingungen der Länder, Kommunen und sogar den Trägern abhängig sind, wäre eine umfangreichere Studie, auch in anderen Bundesländern oder Bundeslandübergreifend sinnvoll und zielführend.

In weiteren Studien könnte außerdem untersucht werden, ob es Diagnosen gibt, die besondere Tätigkeitsbereiche und Herausforderungen mit sich bringen und welche besonderen Qualifikationen die Inklusionsbegleitung für diese Kinder benötigen. So wird in der Literatur beispielsweise beschrieben, dass vor allem die Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum besondere Fachkenntnisse voraussetzt (Gebhardt et al. 2011; Henn et al., 2014). Hier könnte weitere Forschung die genaueren Anforderungen an den Beruf der Inklusionsbegleitung für spezifische Störungsbilder untersuchen. Dies könnte ggf. als Grundlage für eine Reformierung oder Erweiterung des aktuellen Fachkräftegebots dienen.

Ein weiteres Augenmerk sollte auf den Vergleich der Qualität der Arbeit von Fachkräften und Nicht-Fachkräften gerichtet werden. Zwar ist nicht davon auszugehen, dass sich die Qualität der Leistung aufgrund der nicht vorhandenen pädagogischen Ausbildung voneinander unterscheidet, denn sonst würden die Ausbildungsinhalte eine größere Rolle für die Arbeit als Inklusionskraft spielen.

Außerdem wäre bei einem signifikanten Qualitätsunterschied die gelebte Praxis, in der Nicht-Fachkräfte bereits heute eine große Rolle in der Inklusionsbegleitung spielen, nicht möglich, weil sich Einrichtungen und Eltern massiv beschweren würden. Dennoch empfiehlt sich eine Beleuchtung dieser Thematik, alleine um eventuell bestehende Zweifel auszuräumen.







7 Fazit

Inklusionsbegleitungen leisten einen wichtigen Beitrag zur Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und drohenden Behinderungen am Bildungssystem und sind ein integraler Bestandteil der Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes. Einigen Kindern ist ohne passende Inklusionsbegleitung der Kita- oder Schulbesuch sogar vollkommen versperrt. Dies kann enorm negative Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder haben. Der Mangel an Fachkräften in Kombination mit dem Fachkräftegebot sorgt für eine Verschärfung der angespannten Situation.

Die vorliegende Untersuchung leistet in diesem Bereich einen wichtigen Beitrag zur Exploration und Analyse der Praxis in einem pädagogischen Arbeitsfeld, in dem die Forschungslage bisher sehr überschaubar ist. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Fachkräftegebot, so wie es aktuell von den Ämtern genutzt wird, für das Einsatzfeld der Inklusionsbegleitung nicht geeignet ist und dementsprechend überarbeitet oder geöffnet werden sollte.

Als Ergebnis ist insbesondere hervorzuheben, dass in dieser Studie keine Unterschiede zwischen den Aufgaben einer pädagogischen Fachkraft und einer Nicht-Fachkraft

ermittelt werden konnten. Dies widerspricht den Annahmen des Fachkräftegebots.

Das Fachkräftegebot postuliert, dass Menschen mit einem pädagogischen Studium oder einer pädagogischen Ausbildung besonders geeignet für die Begleitung von inklusiven Kindern seien. Dem widerspricht das Ergebnis in vorliegender Studie, dass zur Ausübung des Berufs der Inklusionskraft nicht die Inhalte der pädagogischen Ausbildung als erfolgsentscheidend bewertet wurden. Vielmehr geht es um andere Qualifikationen, die mit den Inhalten der pädagogischen Ausbildungen recht wenig zu tun haben. Da es sich bei den erforderlichen Qualifikationen zum Teil um Persönlichkeitsmerkmale handelt, stellt sich die Frage, ob es überhaupt einer abgeschlossenen Berufsausbildung im klassischen Sinne bedarf, um die Tätigkeit ausüben zu können.

Allerdings sind Kenntnisse über die Störungsbilder der Kinder und methodische Kenntnisse im Umgang mit den Kindern unentbehrlich. Diese scheinen laut Proband:innen dieser Studie aber nicht integraler Bestandteil der pädagogischen Ausbildungen zu sein. Zudem erscheinen z.B. auch psychologische Grundlagen vielen Proband:in-

nen als wichtig für die praktische Arbeit in der Inklusionsbegleitung. Dem widersprechend werden Psycholog:innen heute nicht automatisch als Fachkräfte anerkannt. Hier zeigt sich erneut ein Widerspruch zur Anwendung des Fachkräftegebots und dem eigentlich damit verfolgten Ziel, passend und gut ausgebildete Kräfte zur Inklusionsbegleitung zu gewinnen. Tatsächlich ist es so, dass die Psycholog:innen vom Fachkräftegebot nicht abgedeckt werden und dementsprechend von den Kostenträgern häufig nicht als Fachkräfte eingestuft werden. Andererseits empfiehlt das SGB den Einsatz von Psycholog:innen in der autistischerapeutischen Arbeit. So kommt es zu der absurden Situation, dass die Psycholog:innen zwar die therapeutische Begleitung eines Kindes als entsprechende Fachkraft durchführen (sollen), in der Inklusionsbegleitung für dasselbe autistische Kind jedoch nicht als Fachkraft anerkannt werden. In Anbetracht der Tatsache, dass ein großer Anteil der begleiteten Kinder, in vorliegender Studie z.B. mehr als ein Drittel, eine Diagnose im Autismusspektrum haben, zeigt sich ein weiterer Grund für die dringende Überarbeitung der Anwendung des Fachkräftegebotes in der Inklusionsbegleitung.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie stellen einen ersten, aber wichtigen und spannenden Schritt in der wissenschaftlichen Untersuchung des Berufsbildes „Inklusionsbegleitung“ dar. Es ist von großer Bedeutung, sich weiterhin intensiv mit den Tätigkeitsbereichen und Qualifikationen dieser Berufsgruppe auseinanderzusetzen, um die Versorgungssituation für betroffene Kinder, deren Familien und den als Inklusionsbegleitung Tätigen stetig anpassen und verbessern und so die Inklusionsbestrebungen vorantreiben zu können.



Literatur

- Autismus Hamburg e. V. (2013, November). Konzept zur schulischen Förderung von autistischen Kindern und Jugendlichen in Hamburg. Empfehlungen zur Ausgestaltung von Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Autismus Hamburg e.V. <https://docplayer.org/22369906-Konzept-zur-schulischen-foerderung-von-autistischen-kindern-und-jugendlichen-in-hamburg.html>.
- Billerbeck, E. (2022). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/Innen. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (3. Aufl., S. 53–68). Beltz Pädagogik.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Czempiel, S. & Kracke, B. (2019). Kann das jeder? Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeit und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion*. 1 (1), <https://doi.org/10.25656/01:20933>
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. (2021, 14. September). Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Umsetzung und Weiterentwicklung von Schulassistenz nach § 112 SGB IX und § 35a SGB VIII. deutscher-verein. https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2021/dv-5-20_schulassistenz.pdf.
- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe*, 3/2010 Jg. 49, S. 131–135.
- Dworschak, W. & Reuter, U. (2012). Offene Fragen und Handlungsbedarf zur Schulbegleitung. *Lernen Konkret*, 31 (4), S. 32.
- Freie Wohlfahrtspflege NRW. (2014, April). Freie Wohlfahrtspflege NRW Schulbegleitung – ein wichtiger Baustein auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem. freiewohlfahrtspflege. http://freiewohlfahrtspflege-nrw.de/fileadmin/user_data/35-helfen-und-gewinnen/download/Broschuere_Schulbegleitung_Auflage2.pdf.
- Gebhardt, A., König, F., Mertesacker, S. & Wagner-Stolp, W. (2011). *Integrationsassistenz in der Schule. Eine Arbeitshilfe*. Lebenshilfe-Verlag.
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A. K., Fegert, J. M., & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 42(6), 397-403.
- IBM Corp. (2023). *IBM Statistics SPSS for Windows (29.0.)* [Software] Armonk, NY: IBM Corp.
- König, A. (2021). Qualifikation für inklusive Kindertageseinrichtungen – Umgang mit Ambiguitäten in einer pluralen Welt. In T. Eckerlein, K. Wilfert (Hrsg.), *Inklusion und Qualifikation* (S. 19-31). Kohlhammer Verlag.

- Landschaftsverband Rheinland (LVR). (o.D.). Welche Leistungen der Eingliederungshilfe erbringt der LVR für Kinder und Jugendliche?. bthg.lvr. <https://www.bthg.lvr.de/de/kinder-jugendliche/junge-menschen-und-eltern/welche-leistungen-der-eingliederungshilfe-erbringt-der-lvr-fur-k/>.
- Laubner, M., Lindmeier, B., & Lübeck, A. (2022). Schulbegleitung in der inklusiven Schule – Einführung in das Herausgeberwerk. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (3. Aufl., S. 7-10). Beltz Pädagogik.
- Leite, J., Wolf, M., Schneider, I. & Schneider, J. (2022). Ansatzpunkte für erfolgreiche Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit (drohender) Behinderung – eine Studie aus Sicht der Betroffenen. *praxis-iris-schneider*. https://www.praxis-iris-schneider.de/wp-content/uploads/2022/08/2te_Auflage_Studie_Inklusion_2022.pdf.
- Lindemann, H., & Schlarmann, A. (2016). Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(6), 264-279.
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2022). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxishilfen* (3. Aufl., S. 12-29). Beltz Pädagogik.
- Mair, R. (2009). Assistenz zur Ermöglichung des Unterrichts. Das Salzburger Modell. *Erziehung & Unterricht*, 159(3-4), S. 284-288.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz Verlagsgruppe.
- Meyer, K. (2017). Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS). Göttingen. *Göttinger Beiträge Zur Erziehungswissenschaftlichen Forschung*.
- Oelerich, G. & Hengstenberg, C. (2022). Das Fachkräftegebot in der Kinder- und Jugendhilfe. *Erziehungswissenschaft*, 33 (64), 45-55. <https://doi.org/10.25656/01:24844>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB). (2010). *Unterricht und Förderung von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Thiel, S. (2022). Die Beantragung und Bewilligung von Schulassistenz. In A. Lübeck, B. Lindmeier, & M. Laubner (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxishilfen* (3. Aufl., S. 28-36). Beltz Pädagogik.
- Winkler, M. (2018). *Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion*. Kohlhammer Verlag.





Praxis für Kinder- und Jugendhilfe
Iris Schneider GmbH

Mühlenstraße 6b · 53721 Siegburg
Telefon 02241 127 27-0

Wilhelmstraße 74 · 53721 Siegburg
Telefon 02241 127 27-0

Bahnhofstraße 27 · 53721 Siegburg
Telefon 02241 127 27-0

Kaiserstraße 42a · 51545 Waldbröl
Telefon 02291 9070 811

info@praxis-iris-schneider.de
www.praxis-iris-schneider.de