

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 1 (2019)
Gemeinsam & Verschieden:
Was sind Spezifika des Faches „ESE“?**

Bibliografie:

Kirsten Müller und Sarah Hoffmann:
Interprofessionelle Kooperation in der inklusiven
Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit
emotional-sozialem Förderbedarf.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 1 (1), 198-208.
<https://doi.org/10.35468/5750-14>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.es-e-zeitschrift.net>
<https://doi.org/10.35468/5750>

ISSN 2629-0170

**Interprofessionelle Kooperation in der inklusiven
Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit
emotional-sozialem Förderbedarf**

Kirsten Müller und Sarah Hoffmann

Abstract

In inklusiven Bildungseinrichtungen besteht ein deutlicher Entwicklungsbedarf an Qualifizierungsmaßnahmen für die interprofessionelle Kooperation pädagogischer Fachkräfte. Diese können als Voraussetzung angesehen werden, um die gebündelte Expertise zugunsten der Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf zu nutzen, da diese besondere Anforderungen und Herausforderungen an die Inklusion stellen. Im Rahmen des Forschungsprojektes „InproKiG“ wird durch einen interdisziplinären Ansatz der Interventionsforschung ein Manual für die interprofessionelle Kooperation von internen wie externen Partnern an inklusiven Grundschulen erstellt.

Keywords

Inklusion, interprofessionelle Kooperation, Interdisziplinarität, Qualifizierungsmaßnahmen, InproKiG

1 Einleitung

Interdisziplinarität und Interprofessionalität sind in den letzten Jahren zentrale Themen in inklusiven pädagogischen Praxisfeldern geworden (Tures & Neuß, 2017; Spatscheck & Thiesen, 2017). Insbesondere im Kontext von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen und besonderen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen ist neben dem wissenschaftlichen Diskurs auch eine konkrete Zusammenarbeit mit anderen Professionen und Berufsgruppen erforderlich. Theoretische Ausführungen und die praktische Umsetzung von Inklusion sind von einem spezifischen pädagogischen Professionsverständnis abhängig, von dem sich bestimmte Wertorientierungen und Haltungen ableiten lassen und vice versa. Inklusive Schulen sind mit der Anforderung konfrontiert, ein interprofessionelles und interdisziplinäres Netzwerk zu organisieren und die spezifischen Kompetenzen schulischer Akteure zu bündeln. Entsprechende Anforderungen gelten für die Arbeit pädagogischer Fachkräfte in inklusiven Bildungseinrichtungen inzwischen als selbstverständlich bzw. als fachlicher Standard (von Stechow, 2017). Es bleibt jedoch nach wie vor zu klären, wie und in welchen Konstellationen die unterschiedlichen Professionen kooperieren und welche Kompetenzen von wem für wen – und mit welcher Zielperspektive – erforderlich sind. Dies kann zu Unsicherheiten und Unklarheit von Zuständigkeiten, Verantwortungen und Schwierigkeiten in der „Passgenauigkeit“ der alltäglichen pädagogischen Arbeit in den Schulen führen, was sich negativ auf besonders vulnerable Gruppen wie die Schülerschaft mit emotional-sozialem Förderbedarf auswirken kann. Diese fordern ein Maximum an pädagogischer Professionalität ein (Stein & Müller, 2015). Parallel zu der von Fachvertreterinnen und -vertretern kritisierten pädagogischen Minderversorgung machen sich Reduktionen in der Qualität der Förder- und Unterstützungsangebote deutlich bemerkbar (Herz, 2016a). So weitet sich derzeit v.a. der Einsatz von Integrationshelferinnen und -helfern als Mittel zur Umsetzung von Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen aus (Dexel, 2017). Hier bestehen erhebliche Forschungsdefizite, die bspw. die Qualität der interprofessionellen Förderpraxis ebenso betreffen wie die kommunalen Zuweisungsmodelle. Das Forschungsprojekt InproKiG greift diese Praxisentwicklung auf und untersucht in den Bundesländern Hessen und Niedersachsen die bestehenden Profile in inklusiven Grundschulen mit dem Ziel, die zentralen Forschungsergebnisse für ein Manual zu nutzen. Eine dezidiertere Beschreibung des Projektes erfolgt in Abschnitt sechs dieses Artikels.

2 Inklusion in Hessen und Niedersachsen

Da das Forschungsprojekt an den Standorten Hannover, Osnabrück und Gießen durchgeführt wird, werden im folgenden Abschnitt die statistischen und rechtlichen Situationen der Bundesländer Niedersachsen und Hessen unter den Aspekten Inklusion und Kooperation betrachtet.

Im Bundesland Hessen wurde im Schuljahr 2015/2016 bei 12,1 Prozent aller Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf eine emotional-sozialer Beeinträchtigung festgestellt. Von dieser Schülerschaft wurden mit 45,9 Prozent deutlich weniger als die Hälfte inklusiv beschult. Im Vergleich zu den vorigen Jahren ist ein stetiger Anstieg des Inklusionsanteils der Schülerschaft mit emotional-sozialem Förderbedarf zu verzeichnen, dennoch liegt Hessen merklich unter dem bundesweiten Durchschnitt von 56,4 Prozent (KMK, 2018). Auffällig ist der überregionale Trend, dass je älter die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förder-

bedarf ist, desto geringer die Chance auf Inklusion ist. Während im Elementarbereich nahezu alle Kinder mit einem Förderbedarf zusammen mit allen anderen Kindern betreut werden, sinkt der Inklusionsanteil im Laufe des Grundschulalters stetig ab und vermindert sich erneut in der weiterführenden Schule.

Die rechtlichen Grundlagen zur Inklusion sind im Hessischen Schulgesetz (HschG) sowie in der „Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB 2011)“ geregelt. Nach der VOSB ist für die personelle Versorgung inklusiver Beschulung im § 13 neben der betreuenden Schule das regionale sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentrum zuständig. Das Hessische Schulgesetz spricht im § 49 den Auftrag, der „Rehabilitation und Integration“ sowohl der Allgemeinen Schule als auch der Förderschule zu. Beide Schularten bzw. deren pädagogische Fachkräfte sollen den Förderansprüchen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen gerecht werden. Dabei geht das HschG noch einen Schritt weiter und weitet die Kooperation zwischen den Lehrpersonen aus, indem diese auch „mit den Behörden und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und den Trägern der Sozialhilfe zusammenarbeiten“ sollen. Hinweise zur Kooperation sind in beiden Dokumenten zumeist mit *Kann-Aussagen* formuliert z.B. in § 5 „Individuelle Förderplanung“, der besagt, dass Förderpläne nach dem HschG grundsätzlich ohne Zuhilfenahme externer Fachkräfte von den Lehrerinnen und Lehrern erstellt werden, jedoch ergänzende Maßnahmen von außerschulischen Einrichtungen wie der Jugend- und Eingliederungshilfe in die pädagogische Gesamtkonzeption eingebunden werden können.

Im Bundesland Niedersachsen wurde im Schuljahr 2015/2016 bei 16,8 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf eine Beeinträchtigung der emotional-sozialen Entwicklung festgestellt. 56,6 Prozent dieser Schülerschaft werden inklusiv beschult. Damit liegt der Inklusionsanteil von Niedersachsen nah am bundesweiten Durchschnitt von 56,4 Prozent (KMK, 2018).

Die rechtlichen Grundlagen zur Inklusion sind im Niedersächsischen Schulgesetz (NSchG) geregelt, das seit der Änderung im Jahr 2012 konkrete Maßnahmen zur Umsetzung von Inklusion vorschreibt. Laut § 4 NSchG sind alle öffentlichen Schulen inklusive Schulen, die im Sinne der Partizipation einen gleichberechtigten und barrierefreien Zugang sicherstellen sollen. Alle Schülerinnen und Schüler werden gemeinsam erzogen und unterrichtet, wobei Kinder und Jugendliche mit bestehenden oder drohenden Behinderungen durch bestimmte Maßnahmen unterstützt werden oder ein Nachteilsausgleich gewährt wird. Parallel dazu besteht nach § 14 NSchG die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in einer Förderschule zu unterrichten. Die Wahl der Schulform obliegt dabei den Erziehungsberechtigten. Die Förderschulen sind zugleich Sonderpädagogische Förderzentren, deren Aufgabe die Beratung und Unterstützung bei der gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, ist. Zugleich wird ein Abbau der Förderschulen festgelegt.

3 Umsetzung der Inklusion am Beispiel Integrationshelferinnen und -helfern

Die Bezeichnung Integrationshelferin oder -helfer wird häufig synonym zu „Schulassistent“, „Schulbegleitung“ oder auch „Inklusionshelferin und -helfer“ verwendet. International ist der Begriff „paraprofessional“ geläufig, der auf eine unklare Ausbildungssituation bzw. nicht-professionelle Arbeitskraft verweist, worauf im Laufe des Abschnittes erneut eingegangen wird. Im Zuge der Umsetzung der UN-BRK ist die Anzahl dieser Personengruppe derart massiv angestiegen, dass sie zu einem maßgeblichen personalen Ressourcenfaktor der Inklusion in Deutschland geworden ist (Kißgen, et al., 2013). Für Fegert & Ziegenhain (2016) stellt diese Personengruppe sogar ein notwendiges Gelingenskriterium einer inklusiven Schule dar, welche aus der deutschen Schullandschaft nicht mehr wegzudenken sei. Integrationshelferinnen und -helfer begleiten und unterstützen die Kinder mit besonderen Förderbedarfen und sind somit ein Teil des interprofessionellen Schulteams. Insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit Erziehungshilfebedarf steigt die Inanspruchnahme in den letzten Jahren deutlich an (Herz, Meyer & Liesebach, 2018). Ihr schulisches Tätigkeitsprofil wird durch das SGB XII § 54 für Schülerinnen und Schülern mit geistiger und/oder körperlicher Behinderung oder durch das SGB VIII § 35a für Schülerinnen und Schüler mit seelischer Behinderung geregelt. Teilweise obliegt den Integrationshelferinnen und -helfern die gesamte Verantwortung, um als „zweite-Erwachsene-Person“ in der Klasse einen binnendifferenzierten Unterricht zu gewährleisten. Diese Aufgaben sind anspruchsvoll und haben Auswirkungen auf die Schülerschaft sowie andere Personen im (Schul-)Team.

Zusammen mit anderen (pädagogischen) Fachkräften sind sie insbesondere in inklusiven Grundschulen Teil eines interdisziplinären Teams, das sich im Kontext interprofessioneller Kooperation prozesshaft weiterentwickelt und aufeinander abstimmen muss, um insbesondere den Anforderungen und Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen gerecht zu werden. Nationale sowie internationale Studien machen deutlich, dass die Gruppe der Integrationshelferinnen und -helfern de facto bislang unzureichend in die berufsübergreifende Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Schule eingebunden ist und Kooperation nur selten stattfindet. Eine spezifische berufliche Qualifikation muss nicht nachgewiesen werden. Da es bundesweit keine standardisierten, verbindlichen Qualifizierungs-, Aus- oder Weiterbildungsvorgaben für diese heterogene Personengruppe gibt, sind ihre Funktionen, Positionen sowie Kompetenzen als pädagogisches Personal umstritten und werden kritisch diskutiert bzw. in Frage gestellt (Kremer, 2016). Fehlende Qualitätsstandards werden hierbei ebenso kritisiert, wie eine nachträgliche Qualifizierung für den Praxiseinsatz, selbst wenn deren Kostenübernahme bzw. Finanzierung gesichert wird (O'Rourke & West, 2015; Kißgen, et al., 2016). Es gibt Hinweise darauf, dass vor allem die geringe Qualifizierung dieser Paraprofessionellen deren schlechte Einbindung in schulische Regelabläufe begünstigt (Walker & Smith, 2015), was den Bedarf und die Notwendigkeit von Fort- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen für die Integrationshelferinnen und -helfern im deutschen Schulsystem unterstreicht. Die derzeitige Praxis des Einsatzes der Personengruppe läuft Gefahr, zu einer „gefährlichen Entprofessionalisierung“ (von Stechow, 2017) zu führen und wird national wie auch international zunehmend kritisiert (Heinrich & Lübeck, 2013, 2015; Lindmeier-Polleschner, 2014; Rutherford, 2012). Die Tragweite dieser Entprofessionalisierung wird besonders offensichtlich im Hinblick auf die Schülerschaft mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Verhalten.

4 Zur Bedeutung von Kooperation für die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf

Sonderpädagogischer Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung ist in den letzten Jahren bundesweit kontinuierlich angestiegen und repräsentiert im Schuljahr 2017/2018 mit 16,6 Prozenten den zweit häufigsten Förderschwerpunkt. Über die Hälfte dieser Schülerschaft wird inklusiv beschult (KMK, 2018). Es handelt sich damit um die größte Gruppe mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Inklusion. Der Blick in den Schulalltag zeigt, dass sie als unbeliebt sowie „besorgniserregend“ gelten und durch Lehrpersonen sowie Mitschülerinnen und Mitschülern häufig Ablehnung erfahren (Lindsay, 2007; Schumann, 2013). Diese heterogene Schülergruppe wird im Rahmen der Inklusion als „Nagelprobe“ (Herz, 2016b) angesehen und stellt besondere Anforderungen und Herausforderungen an die pädagogische Qualität der inklusiven Förderpraxis (Böttcher, Maykus, Altermann & Liesegang, 2014). Ihre Handlungs- bzw. Verhaltensweisen werden, wie nicht anders zu erwarten, im inklusiven Unterricht oftmals als normabweichend und störend empfunden, was zu sozialer Randständigkeit und Ausgrenzung führen kann (KMK, 2000). Als Gründe für die Ablehnung werden von der Lehrerschaft ungünstige finanzielle und personelle Rahmenbedingungen für die erforderlichen spezifischen Förderbedarfe angeführt (forsa, 2015; Stein & Ellinger, 2012). Zudem werden die Schülerinnen und Schüler durch die häufig externalisierenden und störenden Verhaltensweisen zu Außenseitern der Klasse und als die am meisten abgelehnte und isolierte Schülergruppe von allen wahrgenommen (Gasteiger-Klicpera, Julius & Klicpera, 2008). Armutslagen und weitere Risikokonstellationen können diese Stigmatisierungsprozesse verstärken.

Die empirische Befundlage belegt die Notwendigkeit und Bedeutung der fachlichen und personellen schulischen und außerschulischen Kooperation bei Erziehungshilfebedarf (Herz, 2008; Maykus, 2009; Myschker & Stein, 2014). Ein Blick in die bereits bestehenden Erkenntnisse zur (interprofessionellen) Kooperation zeigt, dass diese als sozial unterstützend wahrgenommen wird und daher für die Beteiligten im Kontext der Schülerschaft mit emotional-sozialem Förderbedarf inhaltlich, emotional wie auch organisatorisch entlastend wirken kann. Eine gelingende Kooperation zwischen den Akteuren der schulischen Inklusion (pädagogisches und therapeutisches Personal u.w.m.) mit klarer Aufgaben- sowie Verantwortungsverteilung führt zur Stärkung der Sicherheit und Orientierung im Schul- bzw. Klassenteam und der gesamten Klasse. Gerade bei Schülerinnen und Schülern mit Entwicklungsbedarfen im emotional-sozialem Bereich sind verlässliche Strukturen, klare Regeln und Halt durch eine äußere Rahmung in der Klasse bedeutsame Unterstützungsfaktoren (Willmann, 2015; Bleher & Hoanzl, 2018). Für die Entwicklungschancen dieser Kinder und Jugendlichen ist aber letztlich die Qualität ihrer Erziehungs-, Bildungs- sowie Beziehungsarbeit entscheidend (von Stechow, 2013; Becker, 2014; Müller, 2019). Entgegen der empirisch gesicherten Forschungslage über die spezifischen Professionsanforderungen in diesem Förderschwerpunkt (Ahrbeck & Willmann, 2010; Müller & Stein, 2018) liegt eine deutliche „pädagogische Unterversorgung von Kindern mit Verhaltensstörungen“ (Hennemann & Casale, 2016) vor. Dies kann dazu führen, dass diese Lücke durch wenig oder ungeschultes Personal wie bspw. Integrationshelferinnen und -helfern kompensiert wird, um zumindest bildungspolitisch dem formalen Inklusionsanspruch gerecht zu werden. Die vielfältigen Wechselwirkungsprozesse und Gruppendynamiken, die mit einer solchen kompensatorischen Praxis für alle Betei-

ligten verbunden sind, lassen sich derzeit eher hypothetisch beschreiben, ohne dass auf eine gesicherte Datenlage zurückgegriffen werden kann (Herz et al., 2018).

5 Interprofessionelle Kooperation an inklusiven Grundschulen

Lehrkräfte waren bisher relativ autonom in der Ausübung ihrer Berufstätigkeit und hier insbesondere in der Gestaltung des Unterrichts. Diese berufliche Sozialisation von Lehrkräften hemmt die Bereitschaft zur Kooperation (Rolff, 1980). Außerdem fehlte es durch die traditionell monoprofessionelle Organisationsstruktur von Schulen an Anlässen und Notwendigkeit zur Kooperation, welches das kooperative Handeln zusätzlich erschwert (Kuper & Kapelle, 2012). Mit der bildungspolitisch forcierten Umsetzung einer inklusiven Schule hat ein weitreichender Veränderungsprozess eingesetzt, der eine interprofessionelle Kooperation sowohl in Schulteams als auch mit außerschulischen Partnern erforderlich macht. Bereits aus der Integrationsforschung liegen Forschungsbefunde über diesen Transformationsprozess vor (Reiser, 1998). Im Kontext der inklusiven Beschulung wurde bspw. die Kooperationen zwischen Lehr- und sonderpädagogischen Fachkräften untersucht und als Gelingensbedingung hervorgehoben (Reiser, Dlugosch & Willmann, 2008). Kooperation wird mittlerweile als ein zentrales Merkmal für Schulqualität verstanden (Rolff, 2010). Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-BRK betont, dass in inklusiven Schulen die individuelle Unterstützung und Förderung der Schülerinnen und Schüler durch eine berufsübergreifende Kooperation in einem interdisziplinären Schulteam gewährleistet werden soll (BMAS, 2011).

Interprofessionelle Kooperation mit dem Personenkreis der Integrationshelferinnen und -helfer stellt ein bisher im deutschsprachigen Raum noch wenig erforschtes Praxisfeld dar (Meyer, 2017). Während sonder- und inklusionspädagogische Förderung das Erreichen von Bildungszielen verfolgt, ist das Ziel der Integrationshilfe die soziale Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen. Es ist dementsprechend nicht Aufgabe der Integrationshelferinnen und -helfer, primär unterrichtliche Aufgaben, die in der Zuständigkeit von Lehrkräften liegen, wahrzunehmen (Kißgen et al., 2013). Die gesetzlich vorgesehene Trennung der Zuständigkeiten und des Aufgabenspektrums der Integrationshelferinnen und -helfer wird in der Praxis zumeist nicht umgesetzt (Lübeck & Heinrich, 2016). Erschwerend kommt hinzu, dass Integrationshelferinnen und -helfer verwaltungs- und finanzierungstechnisch nicht zum schuleigenen Personal zählen und, dass eine strukturelle Einbindung an die Einrichtungen bspw. durch gemeinsame Teambesprechungen, Förderplanungen, Fort- und Weiterbildungen fehlt.

6 Vorstellung des Forschungsprojektes InproKiG

Das Forschungsprojekt „Qualifizierungsmodule für die interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen (InproKiG)“ wird im Rahmen der Richtlinie zur Förderung der Forschung zu „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung zunächst für drei Jahre von 2018 bis 2020 finanziert. In der Bekanntmachung der Richtlinie wird „die Bereitschaft zur interdisziplinären Zusammenarbeit und zum fachlichen Austausch“ explizit betont: Es bedarf offensichtlich einer disziplinübergreifenden Forschung im Hinblick auf ein inklusives Schul- und Bildungs-

system, um den Erfordernissen der aktuellen Praxissituation zur Umsetzung der bildungspolitisch vorgegeben Zielsetzung Inklusion gerecht zu werden.

Im Rahmen der interdisziplinären Verbundforschung an den drei Standorten Hannover (Birgit Herz, Koordinatorin, Leibniz Universität Hannover), Gießen (Elisabeth von Stechow, Justus-Liebig-Universität Gießen) sowie Osnabrück (Stephan Maykus und Silvia Wiedebusch-Quante, Hochschule Osnabrück) liegt der Fokus auf einer Verbesserung der zielgruppenspezifischen Förderung von Grundschülerinnen und Grundschülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Kernziel des Forschungsprojektes ist die Entwicklung, Implementation und Evaluation einer berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme für interprofessionelle Kooperation an inklusiven Grundschulen (Manual). Vor allem sollen Integrationshelferinnen und -helfer an der Qualifizierung teilhaben, da sie bisher nicht systematisch in solche Maßnahmen eingebunden werden. Außerdem richtet sich diese Qualifizierungsmaßnahme an Schulleitungen, Lehrkräfte, sonder- und sozialpädagogische Fachkräfte sowie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter in inklusiven Grundschulen.

In der ersten Projektphase wurden geeignete Instrumente zur Bedarfsermittlung konzipiert. Anfang 2019 wurde eine Bedarfsanalyse durchgeführt, um empirische Daten über die aktuelle Praxissituation zu erheben. Es soll ermittelt werden, welche Qualifizierungsbedarfe in interprofessionellen Schulteams bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Unterstützungs- und Förderbedarfen bestehen und welche Kompetenzen für die interprofessionelle Kooperation in diesem Kontext benötigt werden. Im Rahmen einer stadtweiten Fragebogenerhebung an allen inklusiven Grundschulen in Hannover, Gießen und Osnabrück ($N > 250$) werden der notwendige Wissenserwerb, Kompetenzaufbau sowie die Entwicklung einer Haltung zur interprofessionellen Kooperation thematisiert. Darüber hinaus soll die Umsetzung der internen und externen Kooperation anhand des fünfteiligen Qualitätenmodells nach Keller-Schneider & Albisser (2013) erfasst werden. An fünf ausgewählten Schulen pro Standort werden zusätzlich Gruppendiskussionen ($N > 15$) und Experteninterviews ($N > 20$) mit unterschiedlichen Lehr- und Fachkräften sowie mit Integrationshelferinnen und -helfern durchgeführt, um die bisherigen Erfahrungen und Erwartungen an Qualifizierungsmodule und eine damit verbundene Notwendigkeit, Dringlichkeit und Machbarkeit von interprofessioneller Kooperation im Schulteam zu manifestieren. In den Erhebungen werden außerdem die Rahmenbedingungen für Inklusion und die Schulorganisation und -konzepte berücksichtigt.

Die Auswertungsergebnisse werden als Grundlage für die zweite Projektphase herangezogen, um bedarfsgerechte, nachhaltige und zielgruppenadäquate Qualifizierungsmodule abzuleiten. In der dritten Projektphase wird das Manual an fünf inklusiven Grundschulen pro Standort erprobt und abschließend evaluiert, um festzustellen, inwiefern berufsbegleitende Qualifizierungsmodule die interprofessionelle Kooperation des pädagogischen Personals an inklusiven Grundschulen verbessern können. Der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses wird in diesem interdisziplinär konzipierten Forschungsprojekt große Bedeutung zugemessen. Unterschiedliche Forschungszugänge im Rahmen der wissenschaftlichen Qualifizierung tragen somit auch zu Synergieeffekten im Forschungsdesign bei.

7 Ausblick

Die inklusive schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen erfordert auch zukünftig weitere Grundlagen- und Anwendungsforschung. Eine interdisziplinäre Professionalisierungsforschung wird perspektivisch weiterhin ein wichtiger Baustein der pädagogischen Praxisentwicklung sein. Trotz der zu Recht kritisierten monetär bedingten Deprofessionalisierungsbestrebungen im Förderschwerpunkt Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung, wird die Notwendigkeit gemeinsamer, interdisziplinärer Forschungsanstrengungen gesehen. Diese können wichtige Beiträge zur Stärkung fachlich begründeter Argumente im Interesse einer hohen Unterstützungsqualität für eben diese Zielgruppe leisten. Konkret gesagt, soll durch die InproKiG-Qualifikationsmodule die interprofessionelle Kooperation im Grundschulteam gestärkt und dadurch die Inklusion der Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf fördernd beeinflusst werden. Ausgehend von einer Multikausalität von Verhaltensstörungen können Faktoren wie große Klassen in Allgemeinen Schulen, Konflikte im Lehrerkollegium, unzureichender Unterrichtsqualität sowie Außenseiterpositionen von Schülerinnen und Schülern als schulische Ursachen von Verhaltensstörungen und „inklusionshemmend“ festgestellt werden (Textor, 2014; Müller, 2019). Vielen dieser Faktoren wird durch den (inter-)professionellen Austausch und Wechsel von Standort und Perspektive entgegengewirkt (Lienhard, 2015). Aspekte der Problematiken der Schülerschaft und Ursachen sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten werden aus verschiedenen Systemen erfasst und berücksichtigt. Neben unterrichtlichen Inhalten werden auch erzieherische Verantwortungen für die Schülerinnen und Schüler übernommen. InproKiG soll somit das gesamte Grundschulteam dabei unterstützen, ein stärken- und ressourcenorientiertes Gesamtbild der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen, die interprofessionelle Kooperation zu stärken und dadurch die Inklusion der Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf fördernd zu beeinflussen.

Literatur

- Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2010). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, U. (2014). Pädagogische Beziehungen bei Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In A. Pregel & U. Winkelhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen* (S. 165-173). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Bleher, W. & Hoanzl, M. (2018). Schulische Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung* (S. 82-118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMAS (2011). *Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Zugriffen am 27.04.2011. Verfügbar unter: http://www.53grad-nord.com/fileadmin/dokumente/Materialien/Aktionsplan_Umsetzung_UN-Konvention.pdf
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2014). *Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel*. Münster: Waxmann.
- Dexel, T. (2017). *Integrationshelfer*innen im inklusiven Unterricht der Grundschule. Münsteraner Sammlung Akademischer Schriften* (Bd 5). Münster: Polypoton.
- Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2016). *Schulbegleitung als Beitrag zur Inklusion*. Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung gGmbH.
- fora. (2015). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen*. Berlin: Politik- und Sozialforschung GmbH.
- Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H. & Klicpera, C. (2008). Störungsbilder: Einführung. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 177-206). Göttingen: Hogrefe.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilfflos häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10 (1), 91-110.

- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2015). Inklusion stört den Unterricht? Probleme von und mit Integrationshelfern im inklusiven Unterricht. In C. Bietz (Hrsg.), *Friedrich Jahresheft: Unterrichtsstörungen*, 33, 80-82.
- Hennemann, T. & Casale, G. (2016). Emotionale und soziale Entwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 208-213). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Herz, B. (2008). Kooperation zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. In H. Reiser, A. Dlugosch & M. Willmann (Hrsg.), *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen: Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung* (S. 177-190). Hamburg: Kovac.
- Herz, B. (2016a). Deprofessionalisierungsprozesse in der schulischen Erziehungshilfe durch »Para-Professionelle«? *Behindertenpädagogik*, 55 (2), 187-196.
- Herz, B. (2016b). Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen. Eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte. *Lernchancen*, 19 (4), 28-33.
- Herz, B. (2017). Psychiatrie, Schule und Jugendhilfe: Kooperation und Grenzen der Fallarbeit. In Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V. (Hrsg.), *Psychische Erkrankung und Sucht. Passende Hilfen für betroffene Kinder, Jugendliche und Eltern* (S. 37-56). Köln.
- Herz, B., Meyer, M. & Liesebach, J. (2018). Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe. *VHNplus*, 87, 1-20. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2018.art18d>.
- Hessisches Kultusministerium (2018). *Hessisches Schulgesetz (Schulgesetz – HSchG) in der Fassung vom 30. Juni 2017. (GVBl. S. 150), geändert durch Gesetz vom. 3. Mai 2018 (GVBl. S. 82)*. Zugriffen am 10.10.2018. Verfügbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/lesefassung_schulgesetz_mit_inhaltsverzeichnis_zweispaltig_stand_30.05.2018.pdf
- Hessisches Kultusministerium (2012). *Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB)*. Zugriffen am 10.10.2018. Verfügbar unter: https://www.lvw-hessen.de%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2Fdaten%2FDokumente%2F3-Foerderung_Schule%2FGesetzeRahmenverein%2FVerordnung_sonderpaed._Foerderung_VOSB__15.05.2012.pdf
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Betreuung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S.33-56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kremer, G. (2016). *Schulbegleiter erfolgreich einbinden. Praxishilfen für Lehrer*. Hamburg: Persen Verlag.
- Kißgen, R., Franke, S., Ladinig, B., Mays, D. & Carlitscheck, J. (2013). Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 263-276.
- Kißgen, R., Carlitscheck, J., Fehrmann, S. E., Limburg, D. & Franken, S. (2016). Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. Soziodemographie, Tätigkeitsspektrum und Qualifikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (6), 252-263.
- KMK (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Zugriffen am 10.10.2018. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf
- KMK (2018). *KMK-Dokumentation (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – Statistische Veröffentlichungen) Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016*. Zugriffen am 09.10.2018. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). Lehrerk Kooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 41-51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lienhard, T. (2015). *Intraprofessionelle Kooperation bei der Integration eines Kindes mit Verhaltensstörungen*. Zugriffen am 17.12.2018. Verfügbar unter: https://Filiat.hfh.ch%2Fgoto.php%3Ftarget%3Dfile_79132_download%26client_id%3Dilias-hfh.ch&usg=AOvVaw16kZgEy3d8VAHSdAoIAVMC
- Lindmeier, B. & Polleschner, S. (2014). Schullassistent. Ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung derzeitiger Schulstrukturen? *Gemeinsam leben*, 22 (4), 195-205.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1-24.
- Lübeck, A. & Heinrich, M. (2016). *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung*. Münster: MV Verlag.
- Maykus, S. (2009). *Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen* (Göttinger Schulbegleiterstudie GötS). Göttinger Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Forschung (Bd. 37). Göttingen: Universitätsverlag.
- Müller, T. & Stein, R. (2018). *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, K. (2019). *Fähigkeitsselbstkonzept, Beschulung und Unterrichtsqualität. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von inklusiver und separater Beschulung, Unterrichtsqualität und dem Fähigkeitsselbstkonzept von Schüler*innen mit emotional-sozialem Förderbedarf*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Niedersächsische Landesschulbehörde (2016). *Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 26. Oktober 2016 (Nds. GVBl. S. 226)*. Zugriffen am 10.10.2018. Verfügbar unter: http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=24742&article_id=6520&psmand=8
- O'Rourke, J. & West, J. (2015). Educational assistant support in inclusive Western Australian classrooms: Trialling a screening tool in an Australian Context. *International Journal of Disability Development and Education*, 62 (5), 531-546.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfs- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (2), 46-54.
- Reiser, H., Dlugosch, A. & Willmann, M. (2008). *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen: Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung*. Hamburg: Kovac.
- Rolf, H.-G. (1980): *Soziologie der Schulreform. Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung*. Weinheim: Beltz.
- Rolf, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt.
- Rutherford, G. (2012). In, out or somewhere in between? Disabled students' and teacher aides' experiences of school. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (8), 757-774.
- Schumann, B. (2013). *Inklusion ja - aber nicht für alle*. Zugriffen am 07.10.2018. Verfügbar unter: https://www.gew.de/Inklusion_ja_-_aber_nicht_fuer_alle.html
- Spatscheck, C. & Thiessen, B. (2017). *Inklusion und Soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Stein, R. & Ellinger, S. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 85-109.
- Stein, R. & Müller, T. (2015). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Textor, M. (2014). *Verhaltensauffälligkeiten an Grundschulen: Ursachen, Erziehungsmaßnahmen, Hilfen*. Zugriffen am 17.12.2018. Verfügbar unter: <https://www.ipzf.de/grundschule-verhalten.html>
- Tures, A. & Neuß, N. (2017). *Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- von Stechow, E. (2013). Evidenzbasierte Förderung und Förderkonzepte von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe* (S. 67-79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- von Stechow, E. (2017). Inklusion, Exklusion und schulische Erziehungshilfe. In A. Tures & N. Neuß (Hrsg.), *Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion* (S. 119-129). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Walker, V. L. & Smith, C. G. (2015). Training paraprofessionals to support students with disabilities: A literature review. *Exceptionality*, 23 (3), 170-191.
- Willmann, M. (2015). „Was hinter dem Verhalten steht“ – Pädagogische Beziehungsgestaltung und ihre Reflexion im Unterricht mit „schwierigen“ Kindern. In M. Dörr & J. Gstach (Hrsg.), *Trauma und schwere Störungen. Pädagogische Arbeit mit psychiatrisch diagnostizierten Kindern und Erwachsenen* (S. 127-142). Gießen: Psychosozial.