

INKLUSION KONKRET

ASSISTENZ UND BILDUNG



SCHRIFTENREIHE DES BZIB | BAND 2

INKLUSION KONKRET

Assistenz und Bildung

SCHRIFTENREIHE DES BZIB | BAND 2

Impressum:

Schriftenreihe des BZIB, Band 2

Herausgeber: Ewald Feyerer/Wilfried Prammer/Eva Prammer-Semmler

Im Auftrag von: Bundesministerium für Bildung (BMB);
Pädagogische Hochschule in Oberösterreich (PH OÖ)

Koordination und Beratung: Roland Astl, Christine Kladnik,
Sylvia Maria Kopp-Sixt, Irene Moser, Claudia Niedermair,
Eva Prammer-Semmler, Marianne Wilhelm, Dagmar Zöhrer

Lektorat: Christa Hagler

Grafische Gestaltung: Gertrude Plöchl

Druck Trauner Druck, Linz

Eigenverlag: BZIB

Bezugsadresse: BZIB, Kaplanhofstraße 40, 4020 LINZ

office@bzib.at

Download unter: www.bzib.at

1. Auflage Linz, 2017

ISBN: 978-3-9504316-1-2

- Herbert Gimpl**
5 **Vorwort des Rektors der Pädagogischen Hochschule OÖ**
- Ewald Feyerer/Wilfried Prammer/Eva Prammer-Semmler**
6 **Vorwort der Herausgeber**
- Eva Prammer-Semmler**
9 **Was genau ist nun bitte Pädagogische Assistenz?**
Auf der Suche nach einem Professionsbegriff für eine heiß begehrte Ressource.
- Ursula Böing**
19 **„... und dann hab' ich das ruckzuck fertig gemacht“**
Zur Qualifizierung von Schulassistentinnen und -assistenten in an Inklusion orientierten Schulen – Impulse aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern
- Rosa Anna Ferdigg**
28 **Una scuola per tutti e per ciascuno**
Die Rolle der „Integrationshelfer/innen“ in der inklusiven Bildung: ein Plädoyer für die Stärkung und Professionalisierung der Teilhabehilfen auf der Grundlage eines Praxisbeispiels aus Südtirol/Italien
- Rudolf Mair**
33 **Assistenz zur Ermöglichung des Unterrichtes**
Das Salzburger Modell
- Margit Leibetseder**
36 **Damit jede/r weiß, was zu tun ist**
Praxismaterial zur Aufgabenklärung von Assistenz in inklusiven Klassen
- Eva Prammer-Semmler**
43 **Die Professionalisierung von pädagogischem assistierendem Personal**
Der Qualifikationslehrgang „Assistenz für Kinder & Jugendlichen mit Beeinträchtigung in Kinderbetreuungseinrichtungen und in Schulen“ in Oberösterreich
- 47 **Autorinnen und Autoren**
-
- ANHANG
- 49 **Pädagogische Hochschule Oberösterreich**
Assistenz für Kinder & Jugendliche mit Beeinträchtigung in Kinderbetreuungseinrichtungen und in Schulen
Kurzfassung und Überblicksdarstellung des Curriculums
- Landesschulrat für Salzburg**
59 **Assistenz zur Ermöglichung des Unterrichtes**
Modellbeschreibung

Vorwort

Sehr geschätzte Damen und Herren!

Liebe Leserinnen und Leser!

Das vorliegende Band der Schriftenreihe des BZIB befasst sich fokussiert mit dem Thema des Einsatzes von Assistentinnen und Assistenten in pädagogischen Organisationen und Institutionen. Kein neues Thema, betrachtet man die Genese dieser „Berufsgruppe“, eine mehr als heterogene Entwicklung in den einzelnen Bundesländern, gekennzeichnet von Pioniergeist, von Idealismus, aber auch von Ignoranz und fehlender Wertschätzung. Es gibt mittlerweile ausreichend Indizien, dass den Assistentinnen und Assistenten ein wesentlicher Part im gemeinsamen pädagogischen Tun in inklusiven Settings zukommt.

Als Rektor der Pädagogischen Hochschule OÖ freut es mich, dass sich das BZIB dieser Thematik annimmt. Die Beiträge zielen auf die Beschreibung des Gegenwärtigen ab, wie und wo Assistentinnen und Assistenten eingesetzt werden. Diese Bestandsaufnahmen sind wichtig, sie stellen den Status quo dar und können sohin Ausgangspunkt für notwendige weitere Initiativen sein. Darüber hinaus soll damit auch eine gewisse Transparenz und eine Zusammenschau bewerkstelligt werden. Eine verbindliche Klammer ist bei dieser Thematik mehr als angezeigt.

Soll das Aufgabenprofil geschärft werden, braucht es eine klare Abgrenzung zum Berufsbild der „Lehrer/innen“? Was genau ist die Aufgabe der Assistentinnen und Assistenten, nach welchen Formaten sollen sie ausgebildet werden und wie wirksam sind diese? Diese Fragen sind von zentraler Bedeutung für eine effektive, perspektivische Entwicklung der oben genannten „Berufsgruppe“. Durch die Klärung dieser Fragen kann die oftmals diffuse Stellung der Kolleginnen und Kollegen im jeweiligen Arbeitsfeld optimiert werden. Auf der Ebene der Ausbildung plädiere ich jedenfalls für Professionalisierung um jeden Preis, das stärkt das Selbstverständnis des Individuums und ist zugleich auch ein Mehrwert für das Arbeiten im Team (in Teams).

In Oberösterreich hat man schon sehr bald die „Zeichen der Zeit“ erkannt. In guter Kooperation wurden in den 90er-Jahren erste Lehrgänge entwickelt und implementiert. Abteilungen des Landes haben in Abstimmung und unter fachlicher Anleitung der Hochschule erste Assistentinnen und Assistenten ins System eingespeist. Mittlerweile sind das in etwa 700 Personen in den unterschiedlichsten Feldern, das ist beispielgebend. Nun geht es um das Generieren von wissenschaftlicher Evidenz auf allen relevanten Ebenen. Mit diesen Erkenntnisgewinnen könnte die Basis für ein nationales Rahmencurriculum zu dieser Thematik gelegt werden, das längst überfällig ist.

Kinder und Jugendliche in ihrer „Einzigartigkeit“ in den sozialen Systemen zu halten und ihnen vorbehaltlos die Möglichkeit des Eintritts in diese zu gewähren ist ein verbrieftes, zutiefst humanes Recht. Das in aller Konsequenz umzusetzen, steht Österreich gut an. „No child should left behind.“ Mit diesem Band wird dazu ein essentieller Beitrag geleistet. Gratulation!

Herbert Gimpl

Rektor der Pädagogischen Hochschule OÖ

Vorwort

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung gibt das Bundeszentrum für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik die Schriftenreihe „Inklusion konkret“ heraus. Ziel dieser Schriftenreihe ist es, theoretisch begründete Impulse für die tägliche Praxis zu liefern und damit Impulse für die innere und äußere Schulentwicklung in Richtung inklusiver Schule zu geben. Band 2 der Reihe widmet sich dem Thema „Assistenz und Bildung“.

Wie ein Blick in die nationale und die internationale Bildungslandschaft zeigt, wird das Thema „Assistenz“ für Schüler/innen, die besondere Bedarfe haben, sehr unterschiedlich diskutiert und umgesetzt. Dworschak definiert Schulbegleiter/innen und Schulassistentinnen und -assistenten als Personen, „die Kinder und Jugendliche überwiegend im schulischen Alltag begleiten, die auf Grund besonderer Bedürfnisse im Kontext Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinischer Versorgung und/oder Alltagsbewältigung der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen“ (Dworschak 2010, 133f.).

Da die früher verwendeten Begriffe, wie z. B. „Betreuung“, „Pflege“, „Versorgung“ und „Hilfe“ eher dem Bereich der Bevormundung und der Fremdbestimmung zuzuordnen sind, ist es nachvollziehbar, dass Menschen mit besonderen Bedarfen und deren Familien sich von fremdbestimmter Hilfe abzugrenzen versuchen und Selbstbestimmung, Autonomie und Möglichkeiten des Empowerments auch durch entsprechende Begriffe repräsentiert sehen wollen (vgl. Loos 2014).

Obwohl in verschiedenen Kontexten die unterschiedlichsten Bezeichnungen zu finden sind wie z. B. Integrationshelfer/in in Südtirol (vgl. Ferdigg in diesem Band), Schulhelfer/in, Schulasistent/in, Schulbegleitung, Schulbegleiter/in, oder einfach Assistent/in im pädagogischen Feld, haben alle eine gemeinsame Zielsetzung und eine gemeinsame Aufgabe, die auch als Abgrenzung verstanden werden kann. Als gemeinsame Zielsetzung kann die Unterstützung zur vollen und selbstbestimmten Teilhabe an der Gesellschaft und im Kontext der Schule am gemeinsamen Unterricht gesehen werden. Als gemeinsame Aufgabe ist die Hilfe zur Selbsthilfe unter dem Aspekt der Selbstbestimmung zu nennen, wiewohl in allen schulischen Feldern die Abgrenzung vom Tätigkeitsfeld der Pädagoginnen und Pädagogen klar anzuführen ist. Dies bedeutet nicht, dass Assistenzarbeit keine pädagogischen Tätigkeiten impliziert. Es weist nur darauf hin, dass die Assistenz niemals die alleinige pädagogische Verantwortung übernehmen kann und darf.

Die rechtlichen Bestimmungen, die sich in Österreich in bundesländerspezifischen Chancengleichheitsgesetzen wiederfinden, deuten darauf hin, dass es hier um eine Art „Nachteilsausgleich“ gehen könnte, wiewohl diese Begrifflichkeit nicht explizit angeführt ist. So legt z. B. das Chancengleichheitsgesetz des Landes Kärnten (K-CHG, 2017) im § 7 als Leistungen „Hilfe zum Lebensunterhalt, Zuschüsse zu Therapien und Hilfsmitteln, die Förderung der Erziehung und Entwicklung, Fähigkeitsorientierte Beschäftigung und berufliche Eingliederung, Assistenzleistungen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, Unterbringung in Einrichtungen, Beratung für Menschen mit Behinderung, sonstige Unterstützungsleistungen und Fahrtkostenzuschuss“ fest.

Als inhaltliche Begründung ist zu lesen: „Die Leistungen nach diesem Gesetz sollen sich nach dem individuellen Bedarf des Menschen mit Behinderung richten und so gestaltet sein, dass die Hilfe zur Selbsthilfe, die Selbstbestimmung und die Eigenverantwortung möglichst gestärkt werden. Auf angemessene Wünsche des Menschen mit Behinderung ist so weit wie möglich Bedacht zu nehmen. Die Leistungen nach diesem Gesetz sollen im Hinblick auf die Zielerreichung möglichst nachhaltig und so gestaltet sein, dass der Mensch mit Behinderung im sozialen und gesellschaftlichen Umfeld möglichst integriert bleibt“ (K-CHG, §7, Abs. 3 und 4).

Wenn hier exemplarisch das Kärntner CHG angeführt ist, so ist zu betonen, dass sich in allen Bundesländern ähnliche Regelungen und Bestimmungen, allerdings in recht unterschiedlicher gesetzlicher Verankerung, finden. Die konkrete Umsetzung und der organisatorische Ablauf unterscheiden sich daher erheblich, was sich durch die länderspezifischen gesetzlichen Regelungen begründen lässt. Während z.B. in Oberösterreich der Bereich der Assistenz im Pflichtschulgesetz (OÖ POG) geregelt und auch erstmals der Begriff Assistenz gesetzlich verankert wurde, sind in anderen Bundesländern Regelungen und Bestimmungen in den Chancengleichheitsgesetzen, den Behindertengesetzen, den Schulgesetzen und den Pflichtschulgesetzen zu finden. In Wien kann für pflegerisch-helfende Tätigkeiten auf Zivildienst zurückgegriffen werden, die sich in Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik als Mitarbeiter/innen bewerben können. In diesem Beispiel wird deutlich, dass es sich bei dieser Form der Unterstützung um „unqualifizierte“ Hilfstätigkeit handelt. Dem gegenüber setzt beispielsweise Oberösterreich auf ein Modell der Qualifizierung (siehe auch Prammer-Semmler in diesem Band).

Für diese Ausgabe von „Inklusion konkret“ mit dem Titel „Assistenz und Bildung“ haben wir eine Auswahl von verschiedenen Zugängen und Beiträgen zur Assistenz im pädagogischen Feld zusammengestellt. Eva Prammer-Semmler klärt zu Beginn die Frage: „Was genau ist nun bitte Pädagogische Assistenz?“, und setzt sich dabei mit dem Professionsbegriff für eine heiß begehrte Ressource auseinander. Ursula Böing stellt in ihrem Beitrag Impulse aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern zur Qualifizierung von Schulassistentinnen und -assistenten in an Inklusion orientierten Schulen dar. Einen Einblick in das für Österreich als Vorbild geltende und oft zitierte Südtirol gewährt Rosa Anna Ferdigg in ihrem Plädoyer für die Stärkung und Professionalisierung der Teilhabeassistenten auf der Grundlage eines Praxisbeispiels. Rudolf Mair, Landesschulinspektor für Sonderpädagogik in Salzburg, erläutert in seinem Beitrag das Salzburger Modell „Assistenz zur Ermöglichung des Unterrichtes“, das in seiner Umsetzung und Beschreibung für ein gelungenes, spezifisches Bundesländerbeispiel steht. Mit der Vorstellung von unterschiedlichen Praxismaterialien für die Hand von Lehrer/innen im Hinblick auf eine Aufgabeklä rung von Assistenz in inklusiven Klassen, aber auch in allen anderen Klassen, stellt Margit Leibetseder dar, was für gelingende Kooperation notwendig ist. Last but not least, wird der Qualifikationslehrgang „Assistenz für Kinder & Jugendliche mit Beeinträchtigung in Kinderbetreuungseinrichtungen und in Schulen“, der an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich entwickelt wurde und in Kooperation mit dem Land Oberösterreich durchgeführt wird, vorgestellt.

Ziel dieser Publikation ist es, anhand verschiedener Beispiele aufzuzeigen, dass diesem brisanten Thema viele unterschiedliche Konzepte und Zugangsweisen zugrunde liegen und damit Impulse für die Weiterentwicklung zu setzen. Die Brisanz des Themas zeigt sich auch in dem stetig steigenden Ruf nach nichtschulischem Unterstützungsbedarf, der nicht überall zur völligen Zufriedenheit abgedeckt werden kann. Dabei muss jedoch auch klar zum Ausdruck gebracht werden, dass Assistenzarbeit niemals unterrichtliche Arbeit ersetzen kann und daher auch nicht als billigerer Ersatz für Lehrpersonen gesehen werden darf. Immerhin erstellten laut einer Studie von Bacher et al. (2007) 7% der befragten Schulassistentinnen und -assistenten Förderpläne für den Unterricht und 25% planten Sequenzen der Einzelförderung „immer“ oder „sehr oft“ (121).

Wie immer wünschen wir Ihnen eine spannende Lektüre und hoffen, dass Sie auch diesmal viel Anregendes für Ihre tägliche Arbeit als Lehrer/in, aber auch als Assistent/in, Schulbegleiter/in, Schulhelfer/in, ... entnehmen können.

Ewald Feyerer, Wilfried Prammer & Eva Prammer-Semmler
Linz, Oktober 2017

Literatur

Bacher, J., Pfaffenberger, M. & Pöschko, H. (2007). Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulasistent/innen. Endbericht. Linz 2007. Abrufbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/schulassistent_jugendliche_mit_foerderbedarf_ooe_2007.pdf [15. 10. 2017].

Dworschak, W.(2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulasistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. In: Teilhabe 49/3, S. 131–135.

Kärntner-Chancengleichheitsgesetz (2017). Gesamte Rechtsvorschrift für Kärntner Chancengleichheitsgesetz, Fassung vom 16. 10. 2017. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrK&Gesetzesnummer=20000218> [16. 10. 2017].

Loos, S. (2014). Assistenz in der Schule ist Teil des Menschenrechtes auf Bildung – Rechtliche Grundlagen und (menschen) rechtlicher Anspruch. In: U. Barth & T. Maschke (Hrsg.): Inklusion. Vielfalt gestalten, ein Praxisbuch. Verlag Freies Geistesleben, S. 496–507.

Was genau ist nun bitte Pädagogische Assistenz?

**Auf der Suche nach einem Professionsbegriff
für eine heiß begehrte Ressource.**

Abstract

Pädagogische Assistenzarbeit, in welcher Form auch immer, scheint in den Pflichtschulen angekommen und gleichzeitig auch zur Mangelware geworden zu sein. Es gibt derzeit die unterschiedlichsten Berufsgruppen, die Assistenzarbeit leisten, die unterschiedlichsten Regelungen, die unterschiedlichsten Tätigkeitsbeschreibungen, die unterschiedlichsten Rollenzuweisungen im Lehrer/innenteam und die immer gleichen prekären Entlohnungsverhältnisse. Anhand eines Beispiels aus dem Bundesland OÖ und aktueller Forschungsbefunden versucht dieser Artikel der Frage nachzugehen, inwiefern Assistentinnen und Assistenten bereits professionalisiert sind und warum einiges für eine Professionalisierung spricht.

Assistierendes Personal spielt in der Schule eine wesentliche Rolle. Der Assistenzleistung kommt nicht nur in Österreich, sondern auch in den anderen deutschsprachigen Ländern eine Schlüsselfunktion zu. Assistentinnen¹ überbrücken sehr oft die Kluft zwischen den Bedürfnissen einzelner Schüler/innen und dem, was die Regelschule zurzeit leisten kann. Sie begleiten Kinder und Jugendliche oft über viele Jahre und beeinflussen deren Bildungserfolg oder -misserfolg erheblich. Trotz der Schlüsselrolle war Assistenzleistung in der Forschung, in der Theoriebildung, in der Beschreibung von Konzepten erstaunlich unterrepräsentiert. Das scheint sich mittlerweile zu verändern. Darauf verweisen zumindest einige Forschungsstudien und Publikationen (vgl. bspw. Hoyer 2017). Trotz unterschiedlicher Landes- und Regionalregelungen verweisen die ersten Forschungsbefunde doch auf recht ähnliche Problemlagen hin.

- a) Das Spektrum der als Assistenz arbeitenden Personen spiegelt ein weites Feld verschiedenster Quellberufen wider: Personen aus anderen Berufen bis hin zu Fach- und Sozialbetreuerinnen und -betreuern in der Behindertenarbeit sowie Personen mit einem pädagogischen Hochschulabschluss.
- b) Assistenzarbeit wird von Quereinsteigerinnen und -einsteigern geleistet, die erst „angelernt“ werden müssen.
- c) Es gibt eine Fülle von Tätigkeitskatalogen, aber keine verbindliche Beschreibung der „Profession Assistenz“.
- d) Die Anstellungssituation von Assistentinnen ist prekär und zeichnet sich durch niedrige Gehälter und unsichere Anstellungsverhältnisse aus.
- e) Die assistierende Tätigkeit wird mit einer Vielzahl von Begriffen umschrieben: Assistenz? Begleitung? Helfer/in? Schulbegleitung? Stützkraft? ...
- f) Assistierende Leistung für die Schule wird nicht präzisiert: Handelt es sich vorwiegend um kompensierende oder um befähigende Assistenz?
- g) Strukturell ist die Rolle von Assistenz als „Nicht-Lehrer/in“, aber trotzdem als Teil eines heterogenen Lehrpersonals, nicht definiert.

¹ Assistenz wird zu einem überwiegenden Anteil von Frauen geleistet. Insofern wird in diesem Artikel nur die weibliche Form verwendet.

h) Problematisch erweist sich die Zuteilung von Assistenzstunden. Assistenzstunden werden einzelnen Schülerinnen/Schülern zugewiesen. Daraus ergibt sich eine Reihe von Fragestellungen: Ist die Assistentin für die Schülerin/den Schüler verantwortlich, wie ist ihr Verhältnis zu den Mitschülerinnen und Mitschülern zu definieren, assistiert sie die pädagogische Arbeit der Lehrerin/des Lehrers? Ein schwer zu klärendes Problem, unterliegt Assistenz, wie auch die gesamte Sonderpädagogik einem „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“, das bereits Füssel & Kretschmann (1993) als Problem postuliert haben.

Auch in Österreich stellt sich die Situation ähnlich dar. Es gibt keinen einheitlichen Weg, wie und von wem Assistenzleistung in den Schulen zu leisten ist.

Oberösterreich hat in dieser Beziehung sicherlich eine Vorreiterrolle, weil Assistenzarbeit eine lange Tradition hat, gesetzlich geregelt wurde, es eine verbindliche Tätigkeitsbeschreibung gibt und schon seit ca. 15 Jahren eine Qualifizierung für Assistentinnen, zumindest optional, angeboten wird.

Der folgende Artikel bezieht sich deshalb auf die Situation in Oberösterreich und stellt damit eine spezifische Situation dar.

In Oberösterreich ist das Land OÖ/Direktion Bildung und Gesellschaft verantwortlich für den Einsatz schulischer Assistenz. In einem Handbuch für den Einsatz von Assistentinnen wird der Tätigkeitsbereich geregelt. Demnach haben Assistentinnen vielfältige Tätigkeiten zu erfüllen. Unter der Anleitung von Lehrerinnen und Lehrern helfen sie *Schülerinnen und Schülern, sich in der Gruppe/Klasse zu integrieren, sie begleiten individuelles Lernen, unterstützen bei Erziehungsaufgaben, teilen mit den Lehrerinnen und Lehrern wichtige Informationen von und Beobachtungen über Schülerinnen und Schüler im Team und pflegen den Austausch mit Eltern oder anderen Sorgepflichtigen*. Im Besonderen wird auf das Verhältnis von Einzelförderung und Unterstützung der gesamten Klasse eingegangen, indem beschrieben wird, dass die Arbeit der Assistenz ausschließlich dem Ziel dient, einzelnen Schülerinnen und Schülern die Teilhabe am gemeinsamen Lernen, das Erreichen der Lehrplanziele und größtmögliche Bildungschancen zu ermöglichen (vgl. Land OÖ 2012, 15f.).

Damit bietet OÖ ein ausdifferenzierteres Bild von Assistenz:

- ▶ Die Berufsbezeichnung wurde für die Schule in „Assistenz von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen im Schulalltag und in der pädagogischen Arbeit“ vereinheitlicht.
- ▶ Es gibt eine einheitliche Gesetzgebung, die den Einsatz von Assistenzkräften regelt.
- ▶ Pflege und pädagogische Aufgaben werden nicht unterschieden. Unterricht ist ein genuin pädagogisches Geschehen, das Unterscheidungen in pädagogisch und nicht-pädagogisch per se ad absurdum führt.
- ▶ Die Position von Assistenz wird mit dem Einleitungssatz „Unter Anleitung der Lehrkraft“ als der/dem Lehrer/in nachgereiht definiert.
- ▶ Die Beschreibung der Tätigkeiten, insbesondere die Unterstützung der Integration in die Gruppe verweist darauf, dass Assistentinnen in einem Verhältnis zur gesamten Lerngruppe und nicht nur zum einzelnen Kind stehen.

Die Anstellungssituation von Assistentinnen bleibt aber auch in OÖ unbefriedigend. Trotz aller Bemühungen, Assistenz in der Schule formal zu regeln, Aufgabenkataloge zu entwerfen, Rollen und Funktionen zu beschreiben und Professionalisierungsmaßnahmen durchzuführen, ist Assistenzarbeit noch keineswegs als „Profession“ zu bezeichnen. Dazu fehlen die Verpflichtung zu einer Ausbildung, das spezifische Sach- und Fachwissen, eine eigene Fachsprache, ein ethischer Code oder eine Standesvertretung, um einige Merkmale zu nennen. Trotzdem weist die Assistenzarbeit Aspekte professionellen Handelns auf. Auch

Assistenzarbeit stellt sich als ein Handlungstypus dar, dessen Spezifik gerade in prekären Vermittlungsleistungen bzw. Relationierungen zwischen verschiedenen, teilweise widersprüchlichen Handlungsanforderungen zu konzipieren ist (vgl. Helsper 2002).

Im Folgenden werden Problemlagen beschrieben, die nicht nur auf die (ober)österreichische Situation zutreffen, sondern sich international, insbesondere in den deutschsprachigen Ländern, ähnlich darstellen. Beispielhaft werden dazu Auszüge aus und Beschreibungen von Entwicklungsprojekten², die Teilnehmer/innen in den Qualifizierungslehrgängen verfasst haben, und Beispiele aus Ausbildungssituationen angeführt. Die Auswahl der Beispiele unterliegt keiner Systematik, sie geben aber einen guten Eindruck, womit sich die Assistentinnen an Oberösterreichs Schulen beschäftigen. Die Beispiele zeigen ausnahmslos die Perspektive der Assistentinnen.

Die strukturelle Verankerung in der Schule ist trotz aller Bemühungen noch nicht richtig angekommen.

Assistentinnen haben im Regelfall mehrere Chefinnen und Chefs. Sie sind bei einem Rechts-träger angestellt, sind einer Schulleitung unterstellt und den Lehrkräften hierarchisch untergeordnet. Lehrer/innen übernehmen also eine Auftragsstellung, sie delegieren Aufgaben an die Assistenz. Eine effektive Delegation setzt allerdings mehr oder weniger klare Strukturen, klare Aufgabenbeschreibungen und standardisierte Abläufe voraus. Darüber hinausgehend lassen sich Abläufe im Unterricht nicht bis ins letzte Detail strukturieren und sind nur bedingt planbar. Das setzt für alle Beteiligten ein situatives, qualifiziertes und reflektiertes Handeln voraus. Um diese Situation gut meistern zu können, braucht es Zeit für einen Austausch zwischen Assistenz und Lehrkräften, wobei die Beteiligten in ihrer jeweiligen Rolle und Funktion ihren Beitrag dafür leisten. Dazu müssen sowohl Lehrer/innen als auch Assistentinnen bereit sein. Zweitens unter prekären Anstellungsbedingungen, da sie im Regelfall die Koordinationszeit nicht oder nur in einem zu geringen Ausmaß bezahlt bekommen.

Im Handbuch des Landes OÖ sind Aufgabenbereiche für die Schulleitung wie folgt beschrieben:

Für die Assistenz an der Schule sind folgende Punkte zu beachten:

- ▶ *Die Assistenz ist Teil des Schulteams.*
- ▶ *Die Schulleitung kann die Assistenz zu Konferenzen, Dienstbesprechungen, Helferkonferenzen einladen, die mit den Aufgaben und Tätigkeiten der Assistenz zusammenhängen. Dies ist im Rahmen der Koordinations- und Organisationszeit zu regeln.*
- ▶ *Der Zugang zu allen für die Assistenz relevanten Informationen ist sicherzustellen, bei sensiblen Inhalten gilt der Vertrauensgrundsatz (Verschwiegenheit).*
- ▶ *Vorstellung der Assistenz im Kollegium*
- ▶ *Einführung in die Gepflogenheiten der Schule (Schulhaus, Schulgelände, handelnde Personen, Förderkonzept,...)*
- ▶ *Entsprechender Arbeitsplatz, Garderobenplatz, Postfach, Computerzugang ... etc. und Zutritt zu Sozial- und Personalräumen der Schule*
- ▶ *Nutzung der Infrastruktur der Schule zum Zwecke der Ausführung der Dienstpflichten*
- ▶ *Die Schulleitung ist für die Assistenz Ansprechperson für die mit ihrer Tätigkeit zusammenhängenden Anliegen (2017, 12).*

² Die Beispiele sind teilweise übernommen aus: Prammer-Semmler, E. & Prammer, W. (2013): Pädagogische Assistenz im Spannungsfeld zwischen Assistenz und Anwaltschaft – am Beispiel der Pädagogischen Assistenz für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen im Schulalltag und in der pädagogischen Arbeit. In Feuser, G. & Maschke, T. (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen: psychosozial Verlag, 311–331.

Trotzdem wird Assistenz sehr unterschiedlich in das Schulteam aufgenommen wie folgende Beispiele aus Arbeiten von Absolventinnen der Lehrgänge veranschaulichen.

Eine Assistentin betitelt ihre Arbeit mit „Wo ist mein Platz in der Schule?“. Sie berichtet von ihrem ersten Tag, an dem sie an der Schule nicht einmal wahrgenommen wird. „Ich sah im Gang die Lehrerinnen vorbeigehen und auch den Schulleiter. Ich versuchte einfach auf mich aufmerksam zu machen. Das gelang mir nicht. Mir wurde die Konferenzimmertür regelrecht vor der Nase zugeknallt.“ Die Situation verbesserte sich auch nicht wesentlich. Beispielsweise wurde der Assistentin ein Garderobenplatz in der Kindergarderobe zugewiesen, von einem eigenen Arbeitsplatz ganz zu schweigen.

In einer anderen Arbeit wird die Situation völlig anders gestaltet. Die Assistentin wird bei der Anfangskonferenz vorgestellt und die Schulleiterin beschreibt den Grund für ihre Anstellung, ihre Aufgabenbereiche und sie stellt ihr die Lehrer/innen, mit denen sie zusammenarbeiten wird, vor.

Assistentinnen und -assistenten als „Nicht-Lehrer/innen“ sind Teil eines heterogener werdenden Schulpersonals

Insbesondere im inklusiven Unterricht (allerdings auch in der Sonderschule und zunehmend mehr in der Volksschule) sind mehrere Personen zeitgleich in Klassen anwesend und werden Mitglieder einer heterogenen Lehrgruppe. Zu dieser Gruppe zählen neben den professionstheoretisch ausgebildeten Regellehrerinnen/-lehrern und Sonderpädagoginnen/-pädagogen auch assistierendes Personal, als eine professionstheoretisch unbestimmte Gruppe. Die gesamte heterogene Lehrgruppe ist allerdings für die Herstellung und für die Gestaltung von Unterricht verantwortlich. Für die Zusammenarbeit von Lehrkräften, im Besonderen von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrerinnen/Lehrern liegen bereits Forschungsbefunde vor, die die Relevanz der Kooperation besonders herausstreichen. Da sich Abstimmungen zwischen diesen beiden Professionen schon als schwierig erweisen (bspw. Arndt & Wernig 2013), ist erst recht zu erwarten, dass sich die Abstimmungsschwierigkeiten im Team erschweren, wenn Personen interagieren, zwischen denen ein massives Qualifikationsgefälle die Kommunikation und die gemeinsame Zielfindung erschwert. Dazu ein positives Beispiel aus einer Abschlussarbeit:

„Motivation für Desiree“ erzählt von einem Entwicklungsprojekt, in der sich die Assistentin mit der Motivation einer Schülerin beschäftigt. In Absprache mit der Klassenlehrerin führt sie eine Schatzkiste ein, in der das Mädchen z. B. Lieblingsrezepte, Geschichten oder Lieder vorfindet. Die Assistentin geht davon aus, dass diese Schätze die Schülerin motivieren können, notwendige, aber nicht beliebte Tätigkeiten durchzuführen. Die Arbeit mit der Schülerin spiegelt sich auch in der Arbeit mit der gesamten Klasse wider. Die Klassenlehrerin thematisiert das Thema „Motivation“ immer wieder mit der gesamten Klasse und platziert „Desiree“ und die Arbeit der Assistentin damit in der gemeinsamen Arbeit.

Andererseits besteht eine massive Gefahr der Separation und Stigmatisierung, wenn Kooperation nicht stattfindet und die mit einer Einzelfallhilfe assoziierten Schwierigkeiten nicht reflektiert und behoben werden.

Als ich zu arbeiten begann, hatte ich kaum die Chance, die gesamte Klasse einmal kennenzulernen. Im Regelfall wurde ich mit Arbeitsblättern ausgestattet und war mit Philipp auf einem Arbeitsplatz außerhalb der Klasse. Wenigstens hat sich die Sonderpädagogin noch dafür interessiert, wie Philipp mit den Arbeitsblättern zurande kam.

Die Rolle und die Funktion von Assistenz sind nicht geklärt.

Assistentinnen übernehmen im Teamgefüge einen Platz, der noch nicht einer festen Position unterliegt. Konzentrieren sie sich in ihrer assistierenden Arbeit zu sehr auf eine/n Schüler/in besteht die Gefahr, dass diese als „anders“ markiert und damit das Exklusions-

risiko für die Betroffenen erhöht wird. Übernimmt die Assistenz die Aufgabe von Lehrkräften, ohne in die gemeinsame Unterrichtskonzeption einbezogen zu sein, fehlt es ihnen an Professionalisierung und sie verfehlen ihre Kernaufgabe. Lehrer/innen sehen sich ebenfalls in einer ungewohnten Rolle. Einerseits unterstützt und erleichtert die Assistenz im Idealfall die Arbeit in der Klasse, andererseits sind die Lehrkräfte gegenüber der Assistenz in einer asymmetrischen Position, die sie zur Anleitung von Assistentinnen verpflichtet. Darüber hinaus kann die Assistentin aus ihrer Perspektive Beobachtungen und Erfahrungen einbringen, die wertvolle Informationen und Rückmeldungen für die verantwortlichen Lehrkräfte sind.

„Ich bin Teil des Lehrerteams, ganz klar“, berichtet eine Assistentin. Sie nimmt einmal wöchentlich an der Teamsitzung der Lehrkräfte teil. „Ich erzähle, wie ich manche Situationen mit Kerstin erlebt habe.“

Ganz anders verhält es sich in einer Arbeit einer Assistentin, deren erste Sprache Kroatisch ist. Die Einwanderungserfahrung und die Mehrsprachigkeit der Assistentin werden in der Schule zum Anlass genommen, ihr eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern für die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch anzuvertrauen. Die Assistentin berichtet in der Arbeit über ihre eigenen inneren Konflikte. Einerseits weiß sie, dass sie damit Aufgaben erfüllt, wofür sie keineswegs zuständig und ausgebildet ist, andererseits genießt sie den Freiraum und das Vertrauen, das ihr entgegengebracht wird.

Was machen Assistentinnen und Assistenten? Kompensieren sie oder befähigen sie?

Die Kritik der Behindertenbewegung, die Übernahme des Assistenzbegriffes führe zu einer Verwässerung des ursprünglichen Konzepts und erzeuge Unklarheit über die Aufgabe und die Tätigkeiten von Assistentinnen im originären Sinn, erscheint nicht ganz unbegründet. Assistenz soll Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung, Empowerment und Teilhabe jedes Menschen an und in der Gesellschaft verwirklichen oder – wie es die Selbstbestimmt Leben Bewegung sagt – dafür sorgen, die Kontrolle über das eigene Leben zu haben (vgl. Langner 2016, 14). Mit der Übernahme des Assistenzbegriffes in die Schule geht eine Umwidmung von Selbstbestimmung in ein Erziehungs- und Bildungsziel einher. So kann Assistenz Teilhabebeeinträchtigung kompensieren, indem sie z. B. Handgriffe einer Schülerin/einem Schüler abnimmt. Bei einer motorischen Beeinträchtigung kann durch personale oder technische Unterstützung eine Teilhabe abgesichert werden. Andererseits kann Assistenz einen befähigenden Charakter dann haben, wenn sie in Abhängigkeit von den jeweiligen Erfordernissen eine entwicklungsorientierte, fördernde Hilfe anbieten, um die die größtmöglichen Bildungschancen einzelner Schüler/innen in sozialer Integration zu ermöglichen. Es unterliegt im Einzelfall der Klärung, um welche Form der Assistenz es sich handelt, um daraus ein passendes Aufgabenprofil entwickeln zu können. Im Bereich der schulischen Bildung werden aber diese beiden Bereiche kaum völlig voneinander getrennt werden können, wie folgende Beispiele zeigen.

Eine Assistentin beschreibt ihre Aufgabe in einer NMS. Sie begleitet eine Schülerin mit einer körperlichen Beeinträchtigung, die nach dem Lehrplan der besuchten Schulform beschult wird. „Ich bin dafür zuständig, die erweiterten Arme und Beine von Kerstin zu sein.“ Sie spricht sich mit der Schülerin ab und vereinbart die jeweilige Hilfestellung mit ihr persönlich. Mit den Lehrerinnen und Lehrern hat sie nur wenig zu tun. Sie hat eher eine kompensierende Funktion, die sich aber im Kontext von Schule nicht so eindeutig von einer befähigenden Funktion unterscheiden lässt. Denn weiter beschreibt sie in ihrer Arbeit, die Problemen, die sie hat, wenn sie deutlich machen möchte, dass manche Unterrichtsprozesse für Kerstin einfach zu schnell sind und wie sie teilweise erfolglos versucht, diese zu entschleunigen.

In „Moritz und die geschlossenen Räume“ geht es um den Schüler Moritz, dem es schwerfällt, von einem Ort zu einem anderen zu wechseln, eine Aufgabe abzuschließen und eine neue zu beginnen. Gemeinsam mit der Lehrerin entwirft die Assistentin Handlungs- und Orientierungspläne, die es dem Buben leichter machen soll, sich auf neue Situationen einzustellen. Der Schüler liebt es, wenn Türen von Räumen, in denen er sich aufhält, geschlossen werden, signalisieren sie ihm doch, dass er angekommen ist und sich auf das Kommende einstellen kann.

... und noch einmal: das „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“: Was heißt Befähigung, wenn die Anstellung der Assistenz per se durch die Unterstützungsbedürftigkeit einer Schülerin/eines Schülers legitimiert ist?

Assistentinnen wie auch Sonderpädagoginnen und -pädagogen arbeiten in dem Spannungsfeld, indem sie einerseits Autonomie, Selbstbestimmung und Selbstständigkeit der Schüler/innen aufbauen sollen und gleichzeitig ihre berufliche Funktion über deren Unterstützungsbedürftigkeit definiert ist. Für Assistentinnen ist dieses Dilemma gleich in zweierlei Hinsicht bedrohlich. Sie sind davon, anders als Lehrer/innen, existentiell betroffen: wenn für eine/n Schüler/in der Sonderpädagogische Förderbedarf aufgehoben wird, weil ihr/sein Bedarf nach Unterstützung so nicht mehr gegeben ist, bedeutet das für die Assistenz unter Umständen den Verlust des Arbeitsplatzes. Außerdem wurden sie ja angestellt „um zu helfen“. Wenn „Helfen“ nicht zum Gegenstand von Ausbildung und der gemeinsamen Reflexion im Team wird, kann es leicht zu einem „Bedienen“ und damit die Ohnmacht einer Schülerin/eines Schülers und keineswegs deren/dessen Selbstbestimmung und Autonomie befördern.

Eine Arbeit wurde mit „Ich will nicht mehr behindern“ betitelt. In ihr beschreibt eine Assistentin eindrucksvoll einen Prozess, bei dem sie ihre anfängliche „mütterliche Fürsorge“ Schritt für Schritt verändert hat, sodass sie schrittweise und verantwortungsvoll einer Schülerin ihre Selbstbestimmung (wieder) gestattete.

Einem interessanten Thema widmet sich eine Assistentin, die einen Schüler motivieren möchte, ihr „zu zeigen, was er kann“. Professionell beschreibt sie die Handlungen des Buben, und versucht sie auch in einer Entwicklungsskala einzuordnen, um sich ein Bild zu machen. Sie bietet ihm unterschiedliche Aktivitäten, die ihn zum Mittun motivieren, an. Sie kann über einen positiven Ausgang ihrer Interventionen berichten. „Ich habe gelernt, dass es viel bringt, sich die nötige Zeit zu nehmen. Es ist mir teilweise schwergefallen, nicht sofort einzugreifen. Aber dann hätte er mir nie gezeigt, was wirklich in ihm steckt.“

Es gibt natürlich auch die gegenteiligen Geschichten von Lehrerinnen und Lehrern, die erfolglos bemüht sind, die Assistenz zu einer befähigenden Rolle zu motivieren und die als Fürsorge verstandene Kompensationsrolle abzulegen.

Assistentinnen arbeiten auch in jenen Widersprüchen, die pädagogische Felder generell kennzeichnen.

Helsper (2001) benennt neben anderen Widersprüchen das Verhältnis von Nähe und Distanz – „Professionelle treten also häufig in organisatorischen Rahmungen als distanzierte Fremde auf und vollziehen zugleich Handlungen, die typisch für nahe Beziehungen sind“ (86). Die Distanz ist der sozialen Konstruktion von Schule eingeschrieben, Nähe resultiert allerdings aus der Tatsache, dass Schüler/innen in Lehrerinnen und Lehrern auch das persönliche Gegenüber verlangen und ansprechen. Die distanzierte Rolle ist zwar formal definiert, aber Assistentinnen wie Lehrer/innen sind als Personen an „biografisch und lebensweltlichen Hintergründen orientiert“ (ebd., 86). Was für Lehrer/innen gilt, gilt umso mehr für Assistenz, arbeiten sie doch überwiegend in Eins-zu-eins-Situationen mit Schülerinnen und Schülern. Je problematischer eine Situation mit Schülerinnen und

Schülern aufgrund deren schwierigen lebensgeschichtlichen Ereignissen wird und sich in ausagierendem als extrem störend empfundenem Verhalten zeigt, desto schwieriger wird es, die professionelle Rolle und die Ausgewogenheit von Nähe und Distanz aufrechtzuerhalten. Dies kann zu Grenzverletzungen bei Kindern und Jugendlichen führen und das Vertrauen in andere Personen nachhaltig noch mehr zerstören. Herz (2013) spricht von „massiv verstrickten Beziehungen“, die nur durch ein ausreichendes Maß an Reflexionskompetenz und -möglichkeiten einigermaßen in den Griff zu bekommen sind, um langfristigen größeren Schaden zu verhindern. Dazu ein Beispiel aus einer Videosequenz:

In einer Schulklasse an einer Sonderschule zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung sieht man folgende Szene: Ein ca. 8-jähriger Schüler sitzt am Schoß einer Assistentin und kuschelt sich eng an sie. Aus der Geschichte des Schülers weiß man, dass er Gewalt in der eigenen Familie erlebt hat, von der Mutter verlassen wurde und zum Zeitpunkt des Videos bereits fremd untergebracht war. Die Assistentin streichelt den Rücken des Bubens und spricht leise mit ihm. Der Bub entspannt sich sichtlich, schmiegt sich enger an die Assistentin und man hört ihn leise „Mama“ sagen. Das scheint die Assistentin zu überfordern. Sie nimmt den Schüler und setzt ihn ruckartig auf den leeren Sessel neben sich und wendet sich ab.

Was von der Assistentin vermutlich gut gemeint war, wurde zu einer möglichen Re-Traumatisierung des Schülers: In einer Situation der Vertrautheit und Sicherheit wird er abermals „verlassen“ und wortwörtlich weggestoßen.

Die „Doppelfunktion“ von Schule kann Assistentinnen in Loyalitätskonflikte bringen.

Schule hat bestimmte Funktionen zu erfüllen. Fend (2006) nennt unter anderem die Allokationsfähigkeit und meint damit, dass Schule die Aufgabe zu erfüllen hat, über Statuszuweisungen und Platzierungen Bildungskarrieren zu ermöglichen oder auch zu verunmöglichen. Schule sieht sich also einerseits in der Funktion, Teilhabe an der Gesellschaft durch gute Bildungsabschlüsse zu ermöglichen, verwehrt aber gleichzeitig auch die Zugänge, indem sie, in der Systemlogik der Schule gedacht, für bestimmte Schüler/innen nicht vorgesehen sind. Wenn diese „Logik“ Lehrerinnen und Lehrern nicht bewusst ist oder von ihnen verleugnet wird, besteht die Gefahr, dass sie implizit dieser Logik folgen und damit den Bildungsauftrag und die Bildungsökonomie begrifflich und in ihrem Handeln vermischen. Entzieht sich dies der Reflexion, sind insbesondere Schüler/innen mit (drohenden) Teilhabebeeinträchtigungen hochgradig gefährdet, in diesen Widersprüchen mit ihren Bildungsansprüchen zu kurz zu kommen. Assistentinnen werden im Regelfall dieser impliziten Logik folgen und ihre Erwartungen an die Schüler/innen in diesem Rahmen ausrichten. Die unmittelbare Arbeit mit einer/einem Schüler/in kann aber auch bewirken, dass Assistentinnen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern und Lernbarrieren sensibler identifizieren und an Lösungsmöglichkeiten interessiert sind. Wenn diese Beobachtungen und Einschätzungen im Klassenteam nicht aufgegriffen werden und zu Adaptionen von Unterrichtsangeboten führen, kann das für die Assistenz bedeuten, dass sie „zwischen zwei Stühlen“ sitzt. Zum einen sieht sie Möglichkeiten für die/den Schüler/in besser und effektiver an Lernprozessen zu partizipieren, andererseits sieht sie sich Lehrpersonen gegenüber, die diese Lernsituationen nicht schaffen wollen oder können.

„Zwischen zwei Stühlen sitzend“, beschreibt eine Assistentin ihre Situation in einer Klasse. Ein Schüler, den sie unterstützt, kann die Fülle der verbalen Aufträge der Lehrerin nicht nachvollziehen. Nachdem die Bitte der Assistentin, doch langsamer und einfacher zu sprechen, von der Lehrkraft nicht aufgenommen wurde, hat sich die Assistentin angewöhnt, die Aufträge der Lehrerin flüsternd in eine angepasste Sprache zu übersetzen. Das erzeugt generell Unruhe

in der Klasse und bewirkt beim Schüler, dass er manchmal die Ausführung einfach verweigert. Er wird von der Lehrerin ermahnt mitzuarbeiten, andernfalls müsste er eben einfachere Aufgaben mit der Assistentin vor der Klasse erledigen. In diesen Situationen, beschreibt die Assistentin, wüsste sie nicht, wie sie reagieren sollte: Für den Schüler Partei ergreifen oder dem Auftrag der Lehrerin nachkommen?

Assistenz aus der Schülerperspektive

Bisher wurde größtenteils die Perspektive der Assistenz ausgeführt. Es liegen in Oberösterreich auch keine Daten dazu vor, wie die Schüler/innen mit Assistenzbedarf und wie deren Mitschüler/innen Assistenz erleben. Da dies ein wesentlicher Aspekt ist, greife ich auf erste Ergebnisse aus zwei Forschungsprojekten zurück, die die Perspektive von Schülerinnen und Schülern beleuchten.

Böing & Köpfer (2017, 127–137) setzen sich mit Assistenz aus Sicht der Schüler/innen mit Assistenzzuweisung auseinander. Ihre ersten Ergebnisse, die sie mittels Interviews mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Sonderpädagogischen Förderbedarfen erhoben haben, fassen sie wie folgt zusammen:

- ▶ Unterstützung wird zunächst in Gestalt der Assistenz und nicht über die Lehrperson personifiziert.
- ▶ Unterrichtliche Produkte, die in einem bestimmten Zeitpunkt zu erledigen sind, stellen bei den interviewten Schülerinnen und Schülern sozusagen den Normalfall von Unterricht dar. Unter diesen Bedingungen ist Unterstützung von den Schülerinnen und Schülern willkommen, wenn sie dazu beiträgt, die vorgegebenen und nur bedingt beeinflussbaren Aufträge zu erfüllen. Dabei stehen nicht die Unterstützung des Lernens, sondern das Erfüllen von Aufträgen in einem bestimmten Zeitraum im Vordergrund.
- ▶ In Konfliktsituationen werden Assistentinnen und Assistenten zwar als Schutz empfunden. Das ist teilweise sicherlich notwendig, aber gleichzeitig können dadurch soziale Kontakte präventiv verhindert oder Schülerinnen und Schülern die Unterstützung zum Aufbau von Problemlösungsstrategien verwehrt werden.

Lindmeier & Ehrenberg (ebd., 137–150) erheben anhand von Gruppendiskussionen mit Grundschulschülerinnen und -schülern deren Wahrnehmung von Assistenz und ihre Erwartungen und Vorstellungen bezüglich deren Rolle und wie sie mit assistierenden Kräften in Interaktion treten. Sie resümieren, dass Mitschüler/innen Aspekte der Assistenzarbeit, die aus Sicht von Erwachsenen vielleicht nicht als relevant beurteilt werden, die aber in der Peerinteraktion von hoher Bedeutung sind, wahrnehmen.

- ▶ Die kindbezogene Zuständigkeit wird als mit dem Gleichheitsanspruch nicht vereinbar empfunden, verbunden mit einem Erleben von Ungerechtigkeit und einer Unklarheit darüber, wofür Assistenz eigentlich zuständig ist.
- ▶ Eine kindbezogene Unterstützung erzeugt einen besonderen Status, der Neid und Missgunst befördern kann und somit erst eine Differenz erzeugen und eine soziale Distanz zu den Mitschülerinnen und -schülern verstärkt.
- ▶ Eine ständige Präsenz von Assistenz in Interaktionssituationen impliziert bei Mitschülerinnen und -schülern ein Kontrollerleben.
- ▶ Eine Interaktionsgestaltung durch die Assistenz kann soziale Kontakte anbahnen, aber gleichzeitig symmetrische und freiwillige Interaktionen zwischen Kindern erschweren oder verhindern.

Assistenz ist selbstverständlich von der Qualität des (inklusive) Unterrichts abhängig. Wird Unterricht nicht auf die Bedürfnisse adaptiert, erbringen Assistentinnen teilweise unfreiwillig Kompensationsleistungen, um die erwünschten Produkte gemeinsam mit

der/dem Schüler/in zu erbringen. Schüler/innen nehmen Assistenz wahr und bewerten deren Anwesenheit, Funktion und Rolle. Schüler/innen scheinen ein Bedürfnis zu haben, darüber informiert zu werden, ihre Eindrücke und Befürchtungen schildern zu dürfen, etwas zu explizieren, was ohnedies täglich „mitschwingt“ und den Alltag beeinflusst.

Wie Unterricht gestaltet ist, ob Gesprächssituationen angeboten werden, ist von Assistentinnen kaum beeinflussbar. Soziale Interaktionen unterliegen viel eher ihrem Gestaltungsspielraum. Sie können gestaltend wirken, sofern sie sich ihrer Rolle und ihres Einflusses bewusst sind, und reflektierend ihr Handeln verändern.

Assistentinnen können einen sowohl positiven als auch negativen Einfluss auf die Leistungen, die Beteiligung und die Integration der Schülerinnen und Schülern haben. Umso wichtiger erscheinen eine adäquate Definition von Rollen, die Sicherstellung einer guten Zusammenarbeit und eine ausreichende Qualifizierung, um den potentiell möglichen positiven Einfluss bestmöglich auszuschöpfen. Einige der genannten Punkte bedürfen landesweiter, struktureller Veränderungen. Allerdings können viele Aspekte auch auf regionaler Ebene oder sogar innerhalb einzelner Schulen umgesetzt werden.

Praktische Hinweise, die einzelne Schulen und Lehrer/innen aufgreifen können

1. Die Assistentin wird der/dem Schüler/in vorgestellt.
Gemeinsame Besprechung mit den Eltern der Schülerin/des Schülers.
Die Aufgaben der Assistentin werden vorgestellt.
Eltern und die/der Schüler/in bzw. die Eltern als Vertreter/innen ihres Kindes äußern ihre Vorstellungen.
Es werden Rahmen und Ziele für die Unterstützungen gemeinsam mit den Lehrkräften festgelegt.
2. Die Assistentin wird in das Schulteam eingeführt.
Sie wird von der Leitung vorgestellt.
Ihr Tätigkeitsbereich wird erläutert. Ist ihr Tätigkeitsbereich in einer Klasse?
Wird sie in mehreren Klassen eingesetzt?
Mit welchem Modus wird dieser Einsatz geregelt?
Sie erhält die Möglichkeit, in unterschiedlichen Klassen in der Schule zu hospitieren.
Sie bekommt einen Arbeitsplatz (Schreibtisch, Kasten/Regal, ...) zugewiesen.
3. Assistentinnen werden den Schülerinnen und Schülern in der Klasse/den Klassen vorgestellt.
Die Schüler/innen werden über die Aufgaben der Assistentin informiert.
Es wird geklärt, inwiefern alle Schüler/innen auf ihre Unterstützung zurückgreifen können.
4. Die Eltern der Mitschüler/innen werden durch einen Elternbrief bzw. am ersten Elternabend informiert.
5. Die Zusammenarbeit im Lehrerteam/den Lehrerteams wird besprochen.
Grundlegende Wertorientierungen, Ziele, Aufgaben und Verantwortungsbereiche werden geklärt.
Rollen und Erwartungen der unterschiedlichen Lehrkräfte (Regelschullehrer/in, Fachlehrer/in, Sonderpädagogin, -pädagoge ...) werden geklärt.
6. Im Lehrerteam/in den Lehrerteams, wird vereinbart, wann und wie die Assistentin zu relevanten Informationen kommt, werden getroffen.
7. Der zeitliche Rahmen für die Teambesprechungen wird vereinbart.
Eine wöchentliche Besprechung macht Sinn.
Regelmäßigkeit und die Festlegung der Inhalte ermöglichen effiziente und zeitlich überschaubare Besprechungen: Welche Inhalte sind für die Assistentin relevant?

8. Im Besonderen werden die Lernausgangslage und die Ziele des bzw. für die Schülerin/den Schüler, dem die Assistenz zugewiesen ist, besprochen.
Welche Wünsche hat die/der Schüler/in geäußert?
Wo braucht sie/er Unterstützung?
Was kann sie/er jedenfalls alleine bewältigen?
Woran würde man merken, dass eine Unterstützung zielführend ist?
Wie ist gewährleistet, dass die Assistenzleistung die/den Schüler/in nicht aus der Klassengemeinschaft exkludiert?
9. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird geklärt.
Welche Aspekte der Elternarbeit sind im Verantwortungsbereich der Assistentin?
Wann muss jedenfalls die Lehrkraft einbezogen werden?
10. Als äußeres Zeichen, dass Assistentinnen als Teil eines heterogenen Teams angenommen sind, sollte gewährleistet sein, dass die Assistentin jedenfalls auf dem jährlichen „Lehrer/innen“-Foto zu sehen ist.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Wernig, R. (2014). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In R. Wernig & A.-K. Arndt: Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag, S. 12–40.
- Böing, U. & Köpfer, A. (2017). Schulassistenz aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Assistenz Erfahrung. In M. Laubner; B. Lindmeier & A. Lübeck: Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 127–137.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Witterschlick/Bonn.
- Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2002). Pädagogisches Handeln in Antinomien der Moderne. In W. Helsper, & H.-H. Krüger (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiebaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsdidaktik. In M. Heinrich & A. Lübeck (2013). Hilflöse häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. In Bildungsforschung 10/1, S. 91–110. Downloadbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8539/pdf/BF_2013_1_Heinrich_Luebeck_Hilflose_haekelnde_Helfer.pdf [13.9.2017].
- Herz, B. (Hrsg.) (2013). Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoyer, J. (2017). Strukturbedingte Reflexionskriterien für multiprofessionelle Zusammenarbeit im Handlungsfeld Schule. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck: Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 118–127.
- Land OÖ (2017). Assistenz von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen im Schulalltag und in der pädagogischen Arbeit. Download unter: https://www.land-oberoesterreich.gv.at/Mediendateien/Formulare/form_bildungundforschung/Handbuch_Assistenz.pdf [12.9.2017].
- Langner, A. (2016). Assistenz. In K. Ziemer: Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht, S. 14–15.
- Lindmeier, B. & Ehrenberg, K. (2017). „In manchen Momenten wünsch ich mir, dass sie gar nicht da sind.“ – Schulassistenz aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck: Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 137–150.

„... und dann hab' ich das ruckzuck fertig gemacht“¹

Zur Qualifizierung von Schulassistentinnen und -assistenten in an Inklusion orientierten Schulen – Impulse aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern

Abstract

Schulassistentenz gilt als eine sich zunehmend etablierende, paraprofessionelle Rolle in an Inklusion orientierten Schulen (vgl. u.a. Sharma & Salend 2016; Schmidt 2016; Laubner et al. 2017). Im deutschsprachigen Raum entstand diese Rolle Ende der 1980er-Jahre, um vornehmlich in den Förderschulen (vgl. hierzu Beck et al. 2010) oder in den integrativen Schulversuchen dieser Zeit (vgl. Prammer-Semmler & Prammer 2007, 37) Schüler/innen mit zugewiesenem Förderbedarf in alltäglichen alltagspraktischen Situationen zu unterstützen oder den Unterrichtsbesuch zu ermöglichen.

Im Kontext eines durch den Anspruch „Inklusion“ ausgelösten – bildungspolitisch angelegten – Veränderungsprozesses, durch den sonderpädagogische Unterstützung zunehmend in verschiedenen Organisationsformen – jedoch in der Regel unter Aufrechterhaltung der Systeme von Allgemeiner und Förderschulpädagogik und damit verbundener Aufgaben der in diesen Systemen agierenden Professionen (vgl. Powell 2017) – bereitgestellt wird, wird diese Assistenzleistung nun verstärkt zur festen personellen Ressource für Kinder und Jugendliche mit zugewiesenem Förderbedarf an Allgemeinen Schulen (vgl. Kißgen et al. 2013, 264). Verbunden mit dem Einsatz von Schulassistenten in an Inklusion orientierten Schulen entstehen „strukturelle Problemlagen“ (Heinrich & Lübeck 2013, 107), die in der jüngeren Zeit sowohl zu einem ansteigenden wissenschaftlichen Interesse an Schulassistenten, ihrem Tätigkeitsfeld, dessen Ausgestaltung im Kontext inklusiver Schulentwicklung und der zugrundeliegenden administrativen Rahmungen (vgl. zusammenfassend Sharma & Salend 2016; Schmidt 2016; Meyer 2017; Laubner et al. 2017) als auch zur Entwicklung von ersten Qualifizierungs- und Ausbildungsmodellen geführt haben (vgl. Universitätsklinikum Ulm 2017; Prammer-Semmler & Prammer 2014; Keil et al. 2010).

Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in Studien, die Schulassistentenhandeln aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern untersuchen und diskutiert sich daraus ergebende, mögliche Konsequenzen für die Qualifizierung von Schulassistentinnen bzw. -assistenten.

Forschungsstand

National und international wird die Rolle der Schulassistenten mit unterschiedlichen Begriffen belegt, die teilweise synonym gebraucht werden, teilweise auf divergierende schulische Praktiken verweisen (vgl. Köpfer 2013). Für den deutschsprachigen Raum haben sich die Bezeichnungen Schulbegleitung, Integrationshelfer/innen oder Schulassistenten durchgesetzt (vgl. zusammenfassend Laubner et al. 2017; Lindemann & Schlarmann 2016). International sind die Bezeichnungen Paraprofessionals, Teacher aides, Paraeducators, Integration Aide, Teaching Assistant oder Teacher Assistant gebräuchlich (vgl. zusammenfassend Sharma & Salend 2016; Giangreco 2010). In den Begrifflichkeiten drückt sich überwiegend eine auf das einzelne Kind bzw. die/den Jugendlichen bezogene Rolle aus, seltener wird darin eine die Lehrperson unterstützende Rolle erkennbar (vgl. dazu Köpfer 2013).

Studien zur Schulassistenten bestätigen zunächst einen permanenten Anstieg von Schulassistentinnen und -assistenten in den Schulen. Bereits 2007 dokumentiert eine Studie von Bacher et al. im Zeitraum zwischen den Schuljahren 1997/98 und 2005/06 für

¹ Das Zitat stammt aus einem Interview mit einem Schüler, der über „Unterstützung beim Lernen“ berichtet (vgl. Köpfer & Böing 2017, 25).

Oberösterreich eine Erhöhung der Schulassistentenzahlen um mehr als das Fünffache (vgl. Bacher et al. 2007, 7). Kißgen et al. (2013) bestätigen diese Entwicklung für die Förderschulen in Nordrhein-Westfalen. Auch für Bayern (vgl. Beck et al. 2010; Dworschak 2016), Thüringen (Keil et al. 2012), Baden-Württemberg (Deger et al. 2015) und den Raum Hannover (Lindmeier et al. 2014, 17) liegen Zahlen vor, die einen Anstieg der Schulassistentenzahlen bestätigen.

Die Qualifikation von Schulassistentinnen und -assistenten ist nach wie vor uneinheitlich (vgl. zusammenfassend Lübeck & Demmer 2017, 16f.). Henn et al. (2014) stellen für Baden-Württemberg fest, dass rund ein Drittel der Schulassistentinnen und -assistenten ihre Tätigkeit gänzlich unvorbereitet antreten. Als vorbereitende Qualifizierungsmaßnahmen werden vornehmlich Gespräche, Schulungen, und Hospitationen genannt (ebd., 400). Dworschak (2012, 85) arbeitet für Bayern in Bezug auf Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und zugewiesener Schulassistentenzahlen heraus, dass sich ca. die Hälfte aller Schulassistentinnen und -assistenten nicht ausreichend für ihre Aufgabe qualifiziert fühlen. Die Ergebnisse einer deskriptiven Befragung (vgl. Lindemann & Schlarman 2016) bestätigen die fehlenden Strukturen in der Einarbeitung von Schulassistentinnen und -assistenten. Auch international finden sich Hinweise einer fehlenden Qualifizierung (vgl. Downing et al. 2000, 177; Giangreco 2010).

Bezogen auf die Rollen und Handlungsmöglichkeiten zeigt eine qualitative Studie (Heinrich & Lübeck 2013; Lübeck & Heinrich 2016) Erschwernisse in der Kooperation zwischen Lehrperson und Schulassistentenzahlen und berichtet, bezogen auf Schulassistentenzahlen, von uneinheitlich weit oder eng ausgerichteten Handlungsoptionen bzw. -spielräumen.

Eine aktuell erschienene Göttinger Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiterinnen bzw. -begleitern (vgl. Meyer 2017) zeigt, dass in der Zusammenarbeit einfache Kooperationsformen, z. B. koordinative Absprachen dominieren, wohingegen kokonstruktive Kooperationsformen, die sich z. B. durch gemeinsame Reflexion oder durch eine Verständigung über arbeitsbezogene Einschätzungen realisieren, seltener beobachtbar sind (vgl. ebd., 83f.).

Internationale Studien bestätigen die wenig verzahnte Zusammenarbeit und die fehlende Rollenklarheit zwischen Lehrperson und Schulassistentenzahlen (vgl. Blatchford et al. 2009, Giangreco 2010; Butt & Lowe, 2012; Köpfer 2013). Insbesondere Köpfer (2013) hat in seiner ethnographischen Studie zur Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen herausgearbeitet, dass die Erschwernisse in der Zusammenarbeit „in eine verfestigte Zuständigkeit von Schulassistentenzahlen bezogen auf ein Kind mit erhöhtem Unterstützungsbedarf“ (Köpfer & Böing 2017, 22) und damit zu einer „latente[n] Stigmatisierung“ (ebd., 21) der Schülerin bzw. des Schülers mit zugewiesener Schulassistentenzahlen führen könne.

Der Tätigkeitsbereich der Schulassistentinnen und -assistenten ist in Deutschland aufgrund ihres rechtlichen Status als Eingliederungshilfe (zu den rechtlichen Grundlagen vgl. Meyer 2017) offiziell auf Unterstützungsleistungen, die allgemein die schulische Teilhabe der durch Schulassistentenzahlen adressierten Schüler/innen sichern sollen, begrenzt (vgl. kritisch dazu Heinrich & Lübeck 2013, 93f.; Dworschak 2012). In Österreich bezieht sich die Tätigkeit der Schulassistentenzahlen zwar auf einzelne unterrichtliche Angebote (z. B. Einzelförderung) bleibt jedoch rechtlich explizit an die fachliche Leitung durch eine Lehrkraft gebunden (vgl. Bacher et al. 2007, 8). In vielen anderen Ländern unterliegt der Tätigkeitsbereich von Schulassistentinnen und -assistenten keiner solchen rechtlichen Beschränkung, weshalb auch fachlich-didaktische Maßnahmen während des Unterrichts als Tätigkeitsbereich der Paraprofessionals beschrieben werden (vgl. zusammenfassend Meyer 2017, 24).

„The study participants reported that when they were in general education classes, most often, it was the paraprofessional, rather than the classroom teacher, who interacted with them and functioned as their primary teacher“ (Broer et al. 2005, 423).

Neben der Tatsache, dass Schulassistenten wenig finanzielle Ressourcen in Anspruch nimmt, könnte, angesichts eines aktuell großen Mangels an sonderpädagogischen Lehrkräften, bildungspolitisch die Ausweitung des Tätigkeitsprofils von Schulassistentinnen und -assistenten auch im deutschsprachigen Raum attraktiv erscheinen und zu einer Deprofessionalisierung pädagogischer Fachkräfte führen. Heinrich & Lübeck (2013) erwarten in diesem Zusammenhang einen „deutliche[n] Anstieg prekärer Beschäftigungsverhältnisse von kaum oder gar nicht ausgebildetem Personal an deutschen Schulen“ (91).

Die Perspektive von Schülerinnen/Schülern auf Schulassistentenhandeln

National und international existieren nur wenige Studien, die die Perspektive von Schülerinnen/Schüler auf Schulassistentenhandeln thematisieren. Darin zeigt sich, dass Schulforschung in ihrem Erkenntnisinteresse bislang in weiten Teilen wesentlich erwachsenenorientiert auf Schule und Unterricht geblickt und Schüler/innen eher als ‚Objekte‘ des Lehrerhandelns betrachtet hat (vgl. Breidenstein & Prengel 2005).

Ausgehend von Erkenntnissen einer soziologisch orientierten Kindheitsforschung gilt jedoch festzustellen, dass Kinder als Akteurinnen/Akteure die soziale, alltägliche Ordnung der Schule, das komplexe Interaktionsgeschehen einer Klasse mit hervorbringen und insofern in die Konstruktion schulischer Praktiken involviert sind. Alltägliche schulische Praktiken lassen sich in diesem Verständnis nicht als schlichte Tatsache begreifen, die sich beispielsweise aus organisationalen, pädagogischen oder didaktischen Rahmungen ableiten und Kinder zu Rezipientinnen/Rezipienten dieser Ordnung degradieren, vielmehr stellen sie „soziale und kulturelle Konstruktionsakte [dar], die in Schule und Unterricht in Interaktionen [...] generiert, verhandelt und festgeschrieben werden“ (Budde 2013, 15) und an der alle Akteurinnen/Akteure – mithin auch die Schüler/innen – beteiligt sind.

Insofern erscheint es relevant, Kinder (und Jugendliche) als für die Generierung soziologischen Wissens relevante Akteurinnen/Akteure zu betrachten und in Forschungskontexten zu adressieren.

Die vorliegenden Studien zur Perspektive von Schülerinnen/Schülern auf Schulassistentenhandeln zeigen ein ambivalentes Bild, welches zwischen Emanzipationsbestrebungen und Unterstützungsbedürfnis changiert (vgl. Köpfer & Böing 2017, 31).

Diese Ambivalenz verortet Withburn (2013) zwischen einem „Light Paraprofessional Support“ (ebd., 153) und einem „Heavy Paraprofessional support“ (ebd., 154) und unterscheidet damit die von den Schülerinnen/Schülern in Bezug auf Schulassistentenhandeln getroffenen positiven und negativen Attribuierungen.

Übereinstimmend zeigt sich zunächst in allen Studien, dass Schüler/innen das Verhältnis zu der ihnen zugewiesenen Schulassistenten als persönliches Beziehungsverhältnis beschreiben (vgl. Köpfer & Böing 2017, 29; Broer et al. 2005, 421).

„The overarching finding of this study revealed the primacy, and sometimes exclusivity, of relationships between these former students and the paraprofessionals assigned to support them“ (ibd.).

Diese possessive Assistenz wird durch die Schüler/innen in mancher Hinsicht mit positiven Attribuierungen belegt. Sie fungiert in Konfliktsituationen z. B. als „Beschützer vor Bullying“ (Broer et al. 2005, 422) bzw. als „Schutzschild gegenüber Konfliktadressierungen“ (Böing & Köpfer 2017, 134). Die aufscheinende sehr nahe und exklusive Beziehung wird darüber hinaus von Schülerinnen/Schülern mit Schulassistenten als auch von deren Peers als Mutterrolle bezeichnet (vgl. Ehrenberg & Lücke 2017), worin sich eine Rollendiffusion ausdrückt, weil die Beziehung erstens „mit schulischem Vokabular nicht angemessen beschrieben werden [kann]“ (Lindmeier & Ehrenberg 2017, 141) und zweitens ein Widerspruch zwischen Autonomie und Nähe aufscheint (ibd.; Broer et al. 2005, 420).

In unterrichtlichen Situationen verweisen erste Ergebnisse auf eine von den Schülerinnen/Schülern mit Schulassistenz ebenfalls positiv konnotierte funktionale Nutzung der Schulassistenz, um „ein nur bedingt beeinflussbares Geschehen und seine inhärenten Leistungs- wie Verhaltensanforderungen zu bewältigen“ (Köpfer & Böing 2017, 30). Hier deutet sich an, dass Schulassistenzhandeln vor dem Hintergrund eines vornehmlich auf Homogenisierung und Outputorientierung angelegten Unterrichts, der „noch immer weitgehend von den Bedürfnissen und Lernzugängen der Schüler/innen abgekoppelt ist“ (Böing & Köpfer 2017, 135) zwar vordergründig auf den bzw. die Schüler/in und ihren/seinen vermeintlichen Unterstützungsbedarf abzielt, hintergründig jedoch eine systemstabilisierende Funktion ausfüllt. Schulassistenzhandeln wird demnach durch die Schüler/innen funktionell bearbeitet, um die im schulischen Kontext etablierten, konstitutiven Praktiken der Differenzsetzung und damit verbundene mögliche Benachteiligungen zu kompensieren: dies sowohl in Bezug auf Verhaltens- als auch auf Leistungserwartungen. In den in einer eigenen Untersuchung rekonstruierten Orientierungen wird Schulassistenzhandeln beispielsweise als „positiver Horizont der Unterstützung zur zeitnormierten Erfüllung [einer] Lernaufgabe“ (Köpfer & Böing 2017, 26) oder als „interiorisierte innere Stimme, als eine Art ‚Alter Ego‘, das den Schüler befähigt, seine Müdigkeit in unterrichtlichen Situationen erfolgreich zu bearbeiten“ (ebd. 30) hervorgebracht.

In ersten internationalen Studien deuten sich ebenfalls Hinweise auf eine Funktionalisierung der Schulassistenz in unterrichtlichen Situationen zur Ermöglichung eines möglichst störungsfreien, homogenisierten Unterrichts an. Paraprofessionals übernehmen aus der Perspektive der Schüler/innen *mit* Schulassistenz hier deutlich die Rolle der Lehrperson, indem sie diesen Schülerinnen/Schülern als vornehmliche Ansprechpartner/innen während des Unterrichts dienen (Broer et al 2005, 423) und Verantwortung für ihr Lernen übernehmen (Withburn 2013, 155). Im folgenden Schülerzitat zeigt sich, dass die Rolle der Lehrperson – kontrastierend zum individuellen Support der Schulassistenz – als eine nicht auf individualisierenden und zieldifferenten Unterricht angelegte Rolle betrachtet wird und Schulassistenz insofern möglicherweise auch hier funktionalisiert wird, um das auf eine Klasse bezogene unterrichtliche Handeln der Lehrperson zu stützen:

„They [teachers] can't really spend a lot of time with one person [the student with a disability], because they have a class to teach“ (Broer et al 2005, 423).

Die bislang vorliegenden ersten Forschungsergebnisse deuten, wie oben erwähnt, darauf hin, dass Schulassistenzhandeln in seiner auf individuelle Unterstützung und ausschließlicher Zuständigkeit für ein Kind bzw. einen Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf ausgerichteten Rolle zu einer Rollendiffusion (Lindmeier & Ehrenberg 2017, 142) führen kann. Während sich Schüler/innen *mit* Schulassistenz angesichts dieser Rollendiffusion von der Lehrperson und dem unterrichtlichen Klassengeschehen eher ausgeschlossen fühlen (Broer et al. 2005, 423), zeigt sich in den wenigen Studien zu Orientierungen der Peers (vgl. Lindmeier & Ehrenberg 2017; Ehrenberg & Lücke 2017) die unterrichtliche, individuelle Unterstützung der Schulassistenz als eine als Normabweichung und Benachteiligung anderer Lernender bewertete Konstruktion (Ehrenberg & Lücke 2017, 38f.; Lindmeier & Ehrenberg 2017, 148).

Diese Orientierung auf individuelle Unterstützung als normabweichende negative Differenz kann auch aus der Perspektive der Schüler/innen *mit* Schulassistenz herausgearbeitet werden (Köpfer & Böing 2017, 30). Schulassistenzhandeln erscheint hier in anderer Hinsicht in einer negativen Konnotation: Sie wird von den Schülerinnen/Schülern z. B. als „nicht so prickelnd“ (vgl. Interview 08_S3_01, Z.1-54 in Köpfer & Böing 2007, 27f.) bezeichnet und als stigmatisierend empfunden (Broer et al. 2005, 428). In den Orientierungen zeigt sich, dass Schulassistenzhandeln von den davon betroffenen Kindern und Jugendlichen als eine ihre Emanzipationsbestrebungen und ihre Peer-Kontakte behindernde Tätigkeit betrachtet wird (vgl. zusammenfassend Sharma & Salend 2016, 124).

Implikationen für die Qualifikation von Schulassistentinnen und -assistenten

In der Folge der eingangs beschriebenen Desiderate im Hinblick auf die Qualifikation von Schulassistentinnen und -assistenten sind in den letzten zwei Dekaden verschiedene Pilotprojekte, Qualifizierungsmaßnahmen und -modelle für die Tätigkeit der Schulassistentenz entstanden. Verwiesen sei hier auf den Lehrgang „Qualifizierte Integrationsfachkraft für Schulassistentenz“ in Oberösterreich, in dem in den Jahren 2002 bis 2005 im Rahmen der europäischen „Gemeinschaftsinitiative EQUAL das Projekt QSI – Quality Supported Skills for Integration“ einheitliche Standards und Curricula für die Ausbildung von Integrationsfachkräften entwickelt worden sind (vgl. EQUAL Entwicklungspartnerschaft QSI, 2004a und b), auf das „Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen“ (QuaSi, Laufzeit 2009 bis 2012; vgl. Keil et al. 2012) oder auf das im März 2017 vorgestellte Fortbildungscurriculum des Projekts „Schulbegleiter“ in Baden Württemberg (Laufzeit 2013 bis 2018) (vgl. Universitätsklinikum Ulm 2017; Henn et al. 2017).

Eine aktuelle Sichtung offenbart, dass diese Qualifizierungsmaßnahmen im Hinblick auf die zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen unterschiedliche Schwerpunkte setzen und auch hinsichtlich ihrer Dauer stark divergieren. Während das Fortbildungscurriculum aus Baden-Württemberg als dreitägige modulare Präsenzfortbildung konzipiert wurde, erstreckt sich die im Modellprojekt QuaSi entwickelte Qualifizierungsmaßnahme in Thüringen in sechs Modulen über insgesamt 10 Monate. Im Lehrgang zur „Qualifizierten Integrationsfachkraft für Schulassistentenz“ in Oberösterreich werden Schulassistentinnen und -assistenten in einem je 6 Module umfassenden Basis- und Erweiterungsmodul berufsbegleitend in drei Semestern ausgebildet (vgl. EQUAL Entwicklungspartnerschaft QSI 2004a, 9).

Auch inhaltlich setzen die konzipierten Curricula sehr unterschiedliche Schwerpunkte. Das Baden-Württemberg'sche Angebot, welches ab 2017 über ein Multiplikatorennetzwerk Verbreitung finden soll (vgl. Henn et al. 2017, 126), zielt darauf ab „die ganze Bandbreite an Störungsbildern und die heterogenen Ausgangs- und Rahmenbedingungen [zu] berücksichtig[en], die Schulbegleiter in der Praxis antreffen“ (ebd., 124). Mit seiner Orientierung auf „spezifische Beeinträchtigungsformen“ (ebd., 125) und „Störungsbilder“ (ebd.) ist es deutlich entwicklungspsychologisch orientiert. Hier zeigt sich ein eng auf das einzelne Kind bzw. den Jugendlichen mit Förderbedarf und seine vermeintlichen Förderbedürfnisse ausgerichtetes Qualifizierungsprogramm.

Das im Modellprojekt QuaSi erarbeitete Curriculum „vermittelt Kenntnisse und Kompetenzen in den Bereichen Pädagogik, Behinderungsarten und Krankheitsbilder, unterstützende Pflege, Recht, professionelle Kommunikation und berufliches Selbstverständnis“ (Keil 2011, 49). Obwohl in der Orientierung auf „Behinderungsarten und Krankheitsbilder“ auch hier zunächst ein eher am Kind bzw. am Jugendlichen ausgerichtetes sonderpädagogischer Fokus aufscheint, zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass sozialwissenschaftliche Erkenntnisse zur Hervorbringung von Behinderung in kulturell-gesellschaftlichen Prozessen in die Qualifizierungsmaßnahme aufgenommen worden sind (vgl. ebd.) und die Teilnehmer/innen angehalten werden, „gegenwärtige Strukturen der Integrationsarbeit und deren Entwicklung [sowie] vorgegebene Werte und Normen der Gesellschaft“ (ebd.) kritisch zu hinterfragen. Meyer (2017, 16) berichtet allerdings davon, dass dieses Modellprojekt inzwischen aus Kostengründen eingestellt worden sei.

Das Curriculum aus Oberösterreich orientiert seine Inhalte laut eigener Angabe an einem „humanistischen, demokratischen und solidarischen Menschen- und Gesellschaftsbild“ (vgl. EQUAL Entwicklungspartnerschaft QSI 2004b, 14).

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über hier zu erwerbende Kenntnisse und Kompetenzen:

Wissen	Können	Haltung
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Grundlagen der Schulassistentin und ihre Relevanz im gesellschaftspolitischen Kontext kennen, ▶ Grundlagen des allgemeinen Arbeitsrechts kennen, ▶ Auseinandersetzung mit der Schule als System, ▶ um Möglichkeiten und Grenzen in der Arbeit als Schulassistentin und -assistenten Bescheid wissen, ▶ Teamarbeit, ▶ Zusammenarbeit mit den Eltern, ▶ Verständnis für alle relevanten pädagogischen Inhalte, im Besonderen für Methodik/Didaktik, Förderdiagnostik, Lernbegleitung u. a. entwickeln, ▶ Möglichkeiten der ressourcenorientierten Unterstützung von Schülerinnen und Schülern kennen, ▶ relevante gesetzliche Grundlagen der Arbeit als Schulassistentin und -assistenten kennen. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ das Menschen- und Gesellschaftsbild des Lehrgangs anhand konkreter Beispiele aus dem eigenen Berufs- und Lebenszusammenhang beschreiben, ▶ ein eigenes Berufsverständnis entwickeln, ▶ eigene Lernfortschritte evaluieren und kritisch reflektieren, ▶ Reflexion geschlechtsspezifischer Rollenbilder: bewusstes Wahrnehmen aller Akteurinnen/Akteure als Mädchen/Frauen und Buben/Männer im gesamten Prozess, ▶ Umsetzung von pädagogischer Assistenz in der Teamarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Grundhaltung wertschätzenden Umgangs auf Erwachsenen- und Schülerinnen/Schülerebene, ▶ Kontakt- und Beziehungsfähigkeit, ▶ Kritikfähigkeit sich selbst und anderen gegenüber, ▶ dialogischer und partnerschaftlicher Umgang mit anderen Menschen, ▶ Sensibilität und soziales Verantwortungsgefühl für Menschen und deren Umwelt entwickeln, ▶ jede Person im „Hier und Jetzt abholen“, ▶ durchgängiges Prinzip der Haltung: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Integration, ▶ Selbstbestimmung, ▶ Gleichwertigkeit, ▶ Behinderung als soziale Folge/soziales Modell, ▶ Integration und Behinderung als Konstrukt begreifen, ▶ systemisches Denken und Handeln, ▶ Akzeptanz und Toleranz von Verschiedenheit und Fremdheit, ▶ Gleichheit in Verschiedenheit (dialektische Wechselwirkungsbeziehung in allen Lebensbereichen), ▶ Förderung der Gleichstellung von Mädchen/Frauen und Buben/Männern, ▶ geschlechtssensibler Sprachgebrauch.

Tab. 1: Kompetenzerwerb im „Lehrgang zur qualifizierten Integrationsfachkraft für Schulassistenten“ vgl. EQUAL Entwicklungspartnerschaft QSI 2004b, 13.

Legt man die bisherigen Erkenntnisse aus den vorliegenden Studien zum Schulassistentenhandeln aus Schüler/innenperspektive an die beschriebenen Qualifizierungsmaßnahmen an, so lässt sich Folgendes feststellen:

In der Maßnahme aus Baden-Württemberg wird Behinderung als auf das jeweilige Kind bzw. den Jugendlichen bezogene Kategorie eingeführt. Dieses Vorgehen unterliegt der Gefahr, die eigene Praktik der Differenzsetzung (Behinderung/Nichtbehinderung) zu (re-)produzieren und damit zu einer möglichen Stigmatisierung der von dieser Unterscheidung betroffenen Kinder und Jugendlichen beizutragen. Aus den Erkenntnissen der bisherigen Studien lässt sich vorsichtig ableiten, dass dieses hier transportierte „individualisierende Inklusionsverständnis“ (Schäper 2015, 81) das potentielle Dilemma von Schülerinnen und Schülern mit zugewiesener Schulassistentin erhöhen könnte, befördert es doch den Konflikt von Unterstützungsbedürfnis einerseits und Normabweichung andererseits. Es deutet sich an, dass in Qualifizierungsmaßnahmen neben den auf die jeweiligen Schülerinnen und Schülern gerichteten Kompetenzen, Wissen bereitgestellt werden muss, durch welches die in die Rolle der Schulassistentin eingewebten exkludierenden Praktiken und die ungleichheitsreproduzierende Funktion reflektiert werden kann. Dieser Schwerpunkt kommt aktuell in den Lehrgängen aus Oberösterreich und aus Thüringen eher zum Vorschein als in dem Projekt aus Baden-Württemberg.

Für die zukünftige Qualifizierung von Schulasistentinnen und -assistenten kann zusammenfassend vorsichtig geschlussfolgert werden:

- ▶ Schulasistenzhandeln changiert zwischen Unterstützung in Form einer auf das Kind bzw. den Jugendlichen ausgerichteten Assistenzleistung und der Zielperspektive, hierdurch keine behindernde oder stigmatisierende Differenz zu produzieren (vgl. Böing & Köpfer 2017, 134). Diese ambivalente widersprüchliche Grundkonfiguration zwischen Nähe und Distanz (vgl. Helsper 2002), die der alltäglichen schulischen Praxis inhärent ist und mit nachteiligen Folgen für Schüler/innen mit Schulasistenz verbunden sein kann (vgl. Heinrich & Lübeck 2013; Lübeck & Heinrich 2016), ist als wesentliche Grundantinomie in der Ausbildung zu reflektieren.
- ▶ Schulasistenzhandeln unterliegt der Gefahr, als Instrument eines auf Homogenisierung und Leistungsdifferenzierung angelegten Unterrichts funktionalisiert zu werden. Insofern deuten diese Erkenntnisse darauf hin, (1.) die Funktion von Unterricht und Schule in einem auf Allokation und Selektion ausgerichteten Schulsystem, inklusive seiner impliziten Leistungserwartungen und Normsetzungen, zu reflektieren und (2.) die Schulasistenz für mögliche Adressierungen der Schüler/innen zu sensibilisieren, um nicht zur „Erfüllungsgehilfin“/zum „Erfüllungsgehilfen“ eines von den Lernprozessen der Schülerin bzw. des Schülers „weitgehend abgekoppelten Unterrichts zu werden“ (Böing & Köpfer 2017, 132).
- ▶ Schulasistenzhandeln wird von den Schülerinnen und Schülern als „willkommenes Schutzschild“ (ebd.) in sozialen Konfliktsituationen adressiert. Hier gilt zu reflektieren, dass eine Intervention der Schulasistenz – bezogen auf selbst- oder fremdaggressives Verhalten – nicht nur eine durchaus wichtige Schutzfunktion erfüllen, sondern möglicherweise auch jugendliche Emanzipierungsprozesse und soziale Lernprozesse behindern kann (vgl. Böing & Köpfer 2017, 134). Schulasistentinnen und -assistenten sollten insofern auch darin ausgebildet werden, in Peer-Situationen Problemlösungsstrategien zu vermitteln, in die alle Schüler/innen einbezogen sind (vgl. ebd.).
- ▶ Schließlich konnte in bisherigen Studien zusammenfassend eine mangelnde Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulasistenz herausgearbeitet werden. Um den dem Schulasistenzhandeln (und dem Lehrpersonenhandeln) inhärenten Widersprüchen adäquat zu begegnen, bedarf es in den Schulen einer multiprofessionellen Teamarbeit im Sinne einer Professional Learning Community und Angeboten der gemeinsamen Fort- und Weiterbildung (vgl. Meyer 2017).

Fazit

Die bisherigen Erkenntnisse zum Schulasistenzhandeln zeigen, dass sich dieses Handeln – als enge personenorientierte Zuweisung – in einem widersprüchlichen Feld von Unterstützung und Autonomiebegrenzung bewegt. Eingewebt in das Schulasistenzhandeln sind exkludierende Praktiken, durch die diese Rolle in ihrer bisherigen Auslegung kritisch hinterfragt werden kann. Aktuell unterliegt die Ausgestaltung der Rolle der Schulasistenz der Gefahr, Behinderung in einem als „inklusiv“ bezeichneten Schulsystem zu (re-)produzieren, weil sie als explizit sonderpädagogische Rolle das tradierte System von Allgemeiner- und Förderschulpädagogik repräsentiert. Die ersten Befunde deuten insgesamt darauf hin, dass „support personnel are deployed in a way that perpetuates the special education tradition in inclusive education“ (Withburn 2013, 159).

Es bedarf insofern dringend weiterer Forschung, als das Profil der Schulasistenz im Hinblick auf eine an Teilhabe orientierter Unterstützung zu schärfen und ungleichheitsreproduzierende Praktiken aufzudecken sind. Möglicherweise wird sich in diesem Prozess zeigen, dass die Rolle der Schulbegleitung in einem an Inklusion orientierten Schulentwicklungsprozess neu gedacht werden muss. Meyer (2017) berichtet von einer Initiative in Göttingen, in der sog. Familienklassen als Alternative zur Schulasistenz erprobt werden (vgl. ebd., 89f.). Lindmeier et al. (2014, 42f.) haben für die Region Hannover drei beachtenswerte Modelle vorgelegt, deren Vor- und Nachteile ebenfalls im Kontext zukünftiger Forschungen diskutiert werden können.

Literatur

- Bacher, J., Pfaffenberger, M. & Pöschko, H. (2007). Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/innen [Kurzfassung des Endberichts]. Online: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/schulassistentenz_jugendliche_mit_foerderbedarf_ooe_2007.pdf [29.09.2017].
- Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In Zeitschrift für Heilpädagogik 61 (7), 244–254.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2009). Deployment and impact of support staff in schools. Characteristics, working conditions and job satisfaction of support staff in schools (Strand 1, waves 1-3 in 2004, 2006, 2008). Institute of Education, University of London. Online: <http://maximisingtas.co.uk/assets/content/diss1w123r.pdf> [29.09.2017].
- Böing, U. & Köpfer, A. (2017). Schulassistentenz aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Assistenz erfahrung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.): Schulbegleitung – ein Arbeitsbuch für Theorie und inklusive Praxis. Weinheim: Beltz, 127–136.
- Breidenstein, G. & Prengel, A. (Hrsg. 2005). Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Broer, S.-M., Doyle, M.-B. & Giangreco, M.-F. (2005). Perspectives of Students with Intellectual Disabilities About Their Experiences with Paraprofessional Support. In Exceptional Children 71 (4), 415.
- Budde, J. (2013). Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: VS.
- Butt, R. & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers. Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. In International Journal of Inclusive Education 16 (2), 207–219.
- Deger P., Pühr K. & Jerg J. (2015). Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in allgemeinen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen. Eine Untersuchung zur Praxis der Gewährung von Leistungen der Eingliederungshilfe in Baden-Württemberg unter Einbeziehung der strukturellen Rahmenbedingungen von Inklusion. KVJS.
- Downing, J.-E., Ryndak, D.-L. & Clark, D. (2000). Paraeducators in Inclusive Classrooms. In Remedial and Special Education 21(3), 171–181.
- Dworschak, W. (2016). Welche Schülerinnen und Schüler erhalten eine Schulbegleitung? Eine Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), Erziehungswissenschaft im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Ökonomisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 211–220.
- Dworschak, W. (2012). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. In Gemeinsam Leben 20 (2), 80–94.
- Ehrenberg, K. & Lücke, M. (2017). „Der hat immer 'ne zweite Mutter bei sich.“ Peerkontakte bei Schulassistentenz aus der Perspektive von Grundschülerinnen und Grundschulern. In Sonderpädagogische Förderung heute 62 (1), 34–45.
- EQUAL Entwicklungspartnerschaft QSI (2004a). Ausbildung zur qualifizierten Integrationsfachkraft. Basiscurriculum. Wien. Online: <http://www.sfs-research.at/projekte/P32-EQUAL%20QSI/basiscurriculumneu.pdf>. [29.09.2017].
- EQUAL Entwicklungspartnerschaft QSI (2004b). Ausbildung zur qualifizierten Integrationsfachkraft. Spezialcurriculum Schulassistentenz. Wien. Online: <http://www.sfs-research.at/projekte/P32-EQUAL%20QSI/schulespezial.pdf>. [29.09.2017].
- Giangreco, M.-F. (2010). One-to-One Paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms. Is conventional Wisdom wrong? In Intellectual and Development Disabilities 48 (1), 1–13.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilflös häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. In Bildungsforschung 10 (1), 91–110.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), Biografie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 64–102.
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künstler, A., Fegert, J. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. In Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 42 (6), 397–403.
- Henn, K., Himmel, R., Fegert, J.-M. & Ziegenhain, Ute (2017). Umsetzung des Teilhabeanspruchs auf inklusive Beschulung am Beispiel der Schulbegleitung. In Nervenheilkunde 36 (3), 119–126.
- Keil, S. (2011). Qualifikation und Arbeitsfeld von Schulbegleitern/ Integrationshelfern an Thüringer Grund- und Regelschulen. In S. Börner, T. Buchholz & J. Fischer (Hrsg.), Gemeinsamer Unterricht in Thüringen – Bilanz und Perspektiven. Tagungsband des 5. Landesweiten Integrationstages Thüringen 2010, 47–50.
- Keil, S., Baier, D., Friedemann, A. & Stange, K.-H. (2010). QuaSI - Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen. 1. Zwischenbericht. Online: https://www.fh-erfurt.de/soz/fileadmin/SO/Dokumente/Lehrende/Stange_Karl-Heinz_Prof_Dr/Zwischenbericht_05-2009_12-2009.pdf [29.09.2017].
- Keil, S., Baier, D., Friedemann, A. & Stange, K.-H. (2012). „Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen“, Dritter Zwischenbericht, Erfurt.
- Kißgen, R., Franke, S., Ladinig, B., Mays, D. & Carlitschek, J. (2013). Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. In Empirische Sonderpädagogik 3, 263–276.
- Köpfer, A. & Böing, U. (2017). Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Assistenz erfahrung auf Schulassistentenz. Eine komparative Sequenzanalyse unterrichtlicher Situationen. In Sonderpädagogische Förderung heute 62 (1), 20–33.

- Köpfer, A. (2013). Inclusion in Canada – Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (2017) (Hrsg.). Schulbegleitung in der inklusiven Schule – Grundlagen und Praxishilfen. Weinheim: Beltz.
- Lindemann, H. & Schlarman, A. (2016). Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. In Zeitschrift für Heilpädagogik 67 (6), 264–279.
- Lindmeier, B. & Ehrenberg, K. (2017). „In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind.“ Schulassistentin aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck (Hrsg.), Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen. Weinheim, Basel: Beltz, 137–149.
- Lindmeier, B., Polleschner, S. & Thiel, S. (2014). Schulassistentin in der Region Hannover – Bericht zur Fachtagung „Rolle der Schulassistentin in inklusiven Grundschulen“ am 25.04.2014. Hannover. Online: Gesamtbericht+zum++Fachtag+Rolle+von+Schulassistentin+in+inklusive+Grundschulen.pdf [29.09.2017].
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken: Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen. Weinheim, Basel: Beltz, 11–27.
- Lübeck, A. & Heinrich, M. (2016). Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung. Münster: MV-Verlag.
- Meyer, K. (2017). Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie Göts). (Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung, Bd. 37). Göttingen: Universitätsverlag.
- Prammer-Semmler, E. & Prammer, W. (2007). Schulassistentin in Oberösterreich. In Integration in der Praxis. ZSE, bm:ukk, Heft 25, 37–42.
- Powell, J. (2017). Inclusive Education: Entwicklungen im internationalen Vergleich. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), Handbuch Schulische Inklusion [Handbook Inclusive Education]. Opladen: Verlag Barbara Budrich. Online: https://orbi.uni.lu/bitstream/10993/28421/1/Powell_preprint_2017_SchulischeInklusionInternational.pdf [29.09.2017].
- Schäper, S. (2015). Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernementalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses. In Jahrbuch für Pädagogik 2015: Inklusion als Ideologie, 77–89.
- Schmidt, L. D. H. (2016). Schulische Assistenz – Der Forschungsstand in Deutschland mit Blick auf die internationale Ebene. In Zeitschrift für Inklusion-Online, H. 4, Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/372/312> [10.09.2017].
- Sharma, U. & Salend, S. J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. In Australian Journal of Teacher Education, 41 (8). 117–134.
- Universitätsklinikum Ulm (2017) (Hrsg.). Projekt „Schulbegleiter – Entwicklung eines interdisziplinären Curriculums als Beitrag zur Inklusion“. Online: <http://www.uniklinik-ulm.de/struktur/kliniken/kinder-und-jugendpsychiatriepsychotherapie/home/forschung/forschungsprojekte/schulbegleiter.html>. [29.09.2017].
- Withburn, B. (2013). The Dissection of Paraprofessional Support in Inclusive Education: 'You're in Mainstream With a Chaperone'. In Australasian Journal of Special Education, vol. 37 issue 2, 147–161.

Una scuola per tutti e per ciascuno

Die Rolle der „Integrationshelfer/innen“ in der inklusiven Bildung: ein Plädoyer für die Stärkung und Professionalisierung der Teilhabeassistenten auf der Grundlage eines Praxisbeispiels aus Südtirol/Italien.¹

Abstract

Inklusive Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen bedeutet nicht nur einen Zuwachs an Heterogenität bei den Kindern und Jugendlichen, sondern auch eine neue Vielfalt an Berufsprofilen, die gemeinsam in multiprofessionellen Teams für die Gewährleistung von Teilhabe an Bildung zuständig sind. In diesem Beitrag soll die Rolle der unterstützenden Begleitung, die unterschiedlich als „Schulassistentin/Schulassistent“ oder „Integrationshelferin/Integrationshelfer“, und anderes mehr definiert wird, näher beleuchtet werden. Anhand des Beispiels, wie dies in der inklusiven Bildungsregion Südtirol umgesetzt wird, sollen Denkanstöße für Entwicklungsperspektiven in anderen Ländern geliefert werden.

Bei der Betrachtung der sich inklusiv entwickelnden Schullandschaften fällt auf, dass sich die Diskussion sehr oft – oder fast ausschließlich – um die mangelnde Vorbereitung, bzw. um die beklagte Überforderung der Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität dreht.

In manchen Presseberichten (vgl. Hummel 2014) werden Horrorszenarios gezeichnet, in denen sich eine einzelne, hilflose, angeblich unzulänglich ausgebildete Lehrperson dem wütenden Treiben eines (einzigen!!) Kindes mit sogenannter Verhaltensstörung inmitten einer homogenen Lerngruppe von „Normalen“ aussichts- und mittellos ausgeliefert sieht.

Solche Bilder zeigen eigentlich nur auf, welche verzerrte Vorstellungen von der Schullandschaft und welche überholten Bilder von Unterricht, bzw. Lernen in der Öffentlichkeit bestehen.

Viel weniger Auseinandersetzung und Diskussion erfährt man zu einer anderen beruflichen Rolle, die für das Gelingen von Inklusion, sprich für die Gewährleistung von Teilhabe unabdingbar ist: die Teilhabeassistenten, vielleicht geläufiger unter den Begriffen Integrationshelferin/Integrationshelfer, Assistenz, Schulassistent, Schulbegleitung etc.

Dieses Berufsbild scheint in den deutschsprachigen Ländern sehr unterschiedlich etabliert zu sein, sowohl was die Bezeichnung, die Vorstellungen über den Aufgabenbereich, die Ausbildung und die formale Beschäftigungsform angeht.

Dem bunten Bild, das sich beispielsweise deutschlandweit bei der Betrachtung von Teilhabeassistenten in der Schule abzeichnet, möchte ich ein anderes Bild entgegensetzen, aus einem anderen Land Europas, in der Inklusion seit über 30 Jahren eines der Merkmale des Bildungssystems ist: das Berufsbild der Mitarbeiterin/des Mitarbeiters für Integration in der Provinz Bozen, Südtirol (vgl. Deutsches Schulamt Bozen 2010).

Für die Gesamtsicht auf das inklusive Bildungssystem Italiens und Südtirols verweise ich auf meinen Beitrag von 2010: „Welche Rahmenbedingungen braucht ein inklusives Bildungssystem? Das Beispiel Italien/Südtirol“ (vgl. Ferdigg 2010). Das nun folgend dargestellte Berufsbild ist sicher besser nachvollziehbar, wenn man den gesamten bildungspolitischen Rahmen kennt, aber eine solche Darstellung würde hier den Rahmen sprengen.

¹ Dieser Beitrag ist eine aktualisierte Fassung eines Artikels, der erstmalig in *Gemeinsam Leben – Zeitschrift für Inklusion* 22. JG Heft 4/2014 erschienen ist.

Zur Begrifflichkeit

Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention und der Orientierung an der ICF (vgl. WHO 2005), fällt auf, dass in der amtlich festgelegten Wortwahl des Berufsbildes „Mitarbeiter und Mitarbeiterin für Integration von Kindern und Schülern/Schülerinnen mit Behinderung“ diskussionswürdige Begrifflichkeiten enthalten sind.

In einem Kontext, in dem gelebte Inklusion Alltag ist, stehen offensichtlich die Bemühungen um die praktische Umsetzung und Gewährleistung von Teilhabe mehr im Vordergrund als die Diskussion um das begriffliche Integrations-Inklusions-Dilemma (vgl. Feuser 2011).

Entwicklung des Berufsbildes

Bereits mit der Umsetzung der gemeinsamen Beschulung aller Kinder in einer Schule für alle stellte sich auch in Italien die Frage nach der Kompetenz der unterrichtenden Regellehrerinnen und Regellehrer und der notwendigen zusätzlichen Unterstützung.

In Südtirol fand das sog. Integrationsgesetz Italiens vom Jahre 1977 im Jahre 1983 die normative Umsetzung. Damit entstand, neben der bereits Ende der 70er-Jahre eingeführten Rolle der Integrationslehrkraft auch das Berufsbild „Betreuer/in für Menschen mit Behinderung“, eingetragen im Verzeichnis der Berufsbilder des Landesdienstes.

Das Berufsbild und die entsprechenden Ausbildungswege unterschieden nicht zwischen Alterszielgruppen und Tätigkeitsfeldern, sondern zeichneten das Bild einer „Allround-Assistenz“, die sowohl im Kindergarten, in der Schule oder in der Altenpflege eingesetzt werden konnte.

Die Anforderungen an die Betreuerinnen und Betreuer im Bildungsbereich ließen die Diskussion um den Aufgabenbereich und um die Ausbildung zunehmend aktuell werden, bis Anfang des neuen Jahrtausends sich alle Beteiligten an einen Tisch setzten und ein neues Berufsbild entwarfen, das 2007 den amtlichen Einzug in das Südtiroler Landesverzeichnis der Berufsbilder vollzog.

Während das alte Berufsbild den Aufgabenbereich der Betreuerin/des Betreuers vorwiegend im pflegerisch-fürsorglichen Bereich schilderte: „Hilft dem Lehr- und Erziehungspersonal sowie den Erziehern bei der Erstellung und der Durchführung der schulischen Erziehungs- und Rehabilitationsprogramme und betreut die Menschen mit Behinderung in Kindergärten, Schulen, Sozialzentren und anderen Rehabilitationseinrichtungen“ (Südtiroler Landesverwaltung 2017a), weiten sich die Zuständigkeitsbereiche im neuen Berufsbild deutlich aus und nehmen auch im pädagogisch-didaktischen Bereich einen wichtigen Platz ein: „[...] arbeitet, auch selbständig, und zusammen mit dem Lehr- und Erziehungspersonal, den Hinweisen des individuellen Erziehungsplanes entsprechend an der Eingliederung von Kindern und Schülern/Schülerinnen mit Behinderung in den Kindergärten, Grund-, Mittel- und Oberschulen sowie den Schulen der Berufsbildung mit“ (Südtiroler Landesverwaltung 2017b).

Der Aufgabenbereiche

Die Aufgabenbereiche sind immer im Kontext eines multiprofessionellen Teams zu verstehen, in dem Regellehrkräfte, Integrationslehrpersonen, Psychologinnen und Psychologen, Therapeutinnen und Therapeuten, Ärztinnen und Ärzte, sowie die Familien selbst involviert sind und umfassen im aktuellen Berufsbild folgende Kernaktivitäten:

„Der Mitarbeiter/die Mitarbeiterin für die Integration von Kindern und Schülern/Schülerinnen mit Behinderung

- ▶ hilft mit bei der Erstellung des funktionellen Entwicklungsprofils und des individuellen Bildungsplanes, und trägt zur Bestimmung von Stärken, der Festlegung von Zielen und

methodischen Strategien bei, nimmt mit beratender Funktion an den periodischen Sitzungen der Kollegialorgane und – auf den betreuten Schüler/die betreute Schülerin begrenzt – in beratender Funktion an den Notenkonferenzen teil

- ▶ arbeitet mit den Lehrpersonen bzw. den Kindergärtnern und Kindergärtnerinnen unter Berücksichtigung des individuellen Erziehungsplanes bei didaktischen Maßnahmen und in Situationen zusammen, welche eine Unterstützung im praktisch-funktionalen Bereich sowie auf der Beziehungs- und Kommunikationsebene erfordern, um die Teilnahme des Kindes und des Schülers/der Schülerin mit Behinderung an sämtlichen Bildungs- und Erholungsaktivitäten zu gewährleisten
- ▶ fördert die persönliche und soziale Autonomie des Kindes und des Schülers/der Schülerin mit Behinderung und unterstützt ihn/sie in den Anforderungen des täglichen Lebens, deren Bewältigung er/sie aufgrund seiner/ihrer Behinderung nicht gewachsen ist
- ▶ beobachtet, berichtet und dokumentiert relevante Daten zu Verhalten, Eigenständigkeit und zwischenmenschlichen Beziehungen der Kinder und Schüler/Schülerinnen mit Behinderung, um gemeinsam mit den Lehrpersonen und den Fachkräften der Sozialdienste und der Sanitätsbetriebe die Bedürfnisse im erzieherischen Bereich festzulegen; gewährleistet den Informationsaustausch mit den Familien, den Lehrpersonen, den betrieblichen Tutoren der Kinder und Schüler/Schülerinnen mit Behinderung
- ▶ schlägt in Absprache mit den Lehrpersonen bzw. Kindergärtnern und Kindergärtnerinnen und den Fachkräften der Sozialdienste und Sanitätsbetriebe den Ankauf von speziellen Hilfsmitteln und Materialien vor, passt das didaktische Material an die Bedürfnisse des Kindes und des Schülers/der Schülerin an mit dem Ziel, den Studienplan und die Rehabilitationsprogramme zu erfüllen
- ▶ kann das Kind und den Schüler/die Schülerin nach Absprache mit der Führungskraft der Schule, des Kindergartens zu den sanitären Rehabilitationseinrichtungen begleiten; führt in Absprache mit dem entsprechend ausgebildeten Personal und gemäß den Angaben des individuellen Bildungsplanes mit den Kindern und Schülern/Schülerinnen einzeln oder in Gruppen gezielte Tätigkeiten durch, berichtet dem Klassenrat/pädagogischen Team und den Ansprechpersonen der Sozialdienste und Sanitätsbetriebe über die zu den Rehabilitationsmaßnahmen gemachten Beobachtungen
- ▶ arbeitet nach Anhören der zuständigen sozio-sanitären Fachkraft und der Familie mit den Lehrpersonen bzw. den Kindergärtnern und Kindergärtnerinnen zusammen, um die Kontinuität der im individuellen Erziehungsplan vorgesehenen Maßnahmen zu gewährleisten, falls dem Kind bzw. dem Schüler/der Schülerin die reguläre Anwesenheit in der Schule bzw. im Kindergarten nicht möglich sein sollte
- ▶ gewährleistet die richtige Arzneimittelverabreichung mit Genehmigung und nach Vorschrift des behandelnden Arztes
- ▶ entwickelt und vertieft seine/ihre Kenntnisse und beruflichen Kompetenzen und nimmt das Recht/die Pflicht zur Weiterbildung wahr“ (Deutsches Schulamt Bozen 2010, 5f.).

Die Aus- und Fortbildung

Die Ausbildung ist über mehrere Bildungskanäle möglich; die erste Phase schließt mit einem Abitur oder einem der Reifeprüfung vergleichbaren Abschluss ab. Die zweite Phase besteht einheitlich in einer methodisch-didaktischen Spezialisierung von 200 Stunden, zu der noch 200 Stunden mit heilpädagogischem Schwerpunkt dazukommen, je nach erzieltem Abschluss.

Für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Integration trifft das gleiche Fortbildungsrecht, bzw. die gleiche Fortbildungspflicht wie für das Lehrpersonal zu. Im Landes- und Bezirksfortbildungsplan des Landes Südtirol sind spezifische Fortbildungsangebote für diese Zielgruppe angeführt (vgl. Deutsches Bildungsressort Bozen 2017).

Die Arbeitsbedingungen

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Integration sind in Südtirol Landesbedienstete mit befristetem, bzw. unbefristetem Arbeitsvertrag. Die Weiterentwicklung des Berufsbildes hat auch die Einstufung in eine höhere Besoldungsstufe mit sich gebracht.

Für 7/8 der Zeit, wird direkte Arbeit mit dem Kind/den Kindern, bzw. Schülerinnen und Schülern und 1/8 für Koordinationsarbeit und Fortbildung vorgesehen.

Für die Arbeit an Kindergärten und Schulen wird von der Mitarbeiterin/dem Mitarbeiter für Integration eine dreijährige verpflichtende Kontinuität verlangt, die sich am Bildungsweg des Kindes, bzw. der Schülerin/des Schülers orientiert.

Die Dienstzuständigkeit ist klar definiert; in jeder Einrichtung ist die Schulleitung, bzw. die Kindergartenleitung für die Personalführung verantwortlich: „Aufgabe der Führungskraft ist es, Rahmenbedingungen für den Inklusionsprozess zu schaffen und die entsprechenden Maßnahmen zu koordinieren. Die Führungskräfte auf Kindergarten- und Schulebene sind die direkten Vorgesetzten und auch erste Ansprechpartner bei auftretenden Fragen und Problemen“ (Autonome Provinz Bozen Südtirol 2013).

Die Antragstellung und Zuweisung

Von zentraler Bedeutung ist m.E. die Tatsache, dass die gesamten Abläufe der Antragstellung und Zuweisung einer Mitarbeiterin/eines Mitarbeiters für Integration nicht in der Verantwortung der Eltern liegen, sondern der Kindergarten- bzw. Schulleitung. Im oben genannten Passus „[...] die Rahmenbedingungen für den Inklusionsprozess [...] schaffen [...]“ ist genau das zu verstehen: die aufnehmende Bildungseinrichtung muss die angemessenen Vorkehrungen treffen.

Der tragende Rahmen

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass die Entwicklung und Etablierung der Teilhabeassistenz im Bildungsbereich auch einen geeigneten, inklusiv orientierten tragenden Rahmen braucht. Das inklusive Bildungssystem Südtirols ist auf dieser Grundlage konzipiert und unterstützt und erleichtert auf dieser Weise die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an Bildung (vgl. Ferdigg 2010).

Wenn Inklusion kein Sonderetikett einzelner Bildungseinrichtungen ist, sondern mit zum Bildungsverständnis gehört, wird auch die Zuweisung einer zusätzlichen Unterstützung bei besonderem Bedarf eine Selbstverständlichkeit und orientiert sich an Kriterien und Vorgaben sowie an routinierten Abläufen, die nicht bei jedem Einzelfall einen Kampf um die Zuständigkeiten (bzw. um diese abzuweisen) auslösen, der meistens Verzögerungen und sogar Verweigerung des Teilhaberechts für die Einzelnen mit sich bringen.

Der Risikobereich

Es ist sehr begrüßenswert, dass sich das Berufsbild und das Verständnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Integration weg von der reinen Assistenz hin zur aktiven und autonomen Unterstützung des Inklusionsprozesses entwickelt haben.

Allerdings muss man sich der immanenten schleichenden Verführung bewusst werden, durch den vermehrten Einsatz von auch im didaktisch-pädagogischen Bereich gut qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Integration, den Einsatz von Fachlehrkräften, besonders von Integrationslehrpersonen, zu reduzieren um dadurch eine Einsparung der personellen Ressourcen zu erzielen. Trotz der Kompetenzen, die sich auch in den pädagogisch-didaktischen Bereich erstrecken, bleiben die Berufsbilder und die Zuständigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Integration einerseits und die der Lehrkräfte andererseits getrennt und sind nicht beliebig austauschbar.

Anhand der aufgezeigten Schwerpunkte sollte gelungen sein, ein tragendes Segment des Inklusionsprozesses im Bildungsbereich zu beleuchten, das jedoch nur in der Zusammenschau des Ganzen in seiner Bedeutung begriffen werden kann.

Es bleibt beiden Regionen, diesseits und jenseits der Alpen zu wünschen, dass für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Integration, bzw. für die Teilhabehelferinnen und -helfer, der Weg der Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen, der Einbindung in ein multiprofessionelles Team und der Verlagerung von der „Schäferhundpädagogik-Perspektive“ (Feuser 2011) auf die der Begleitung von inklusiven Lernprozessen, sowie der strukturellen Sicherung im Bildungsbereich weiterverfolgt wird, mit der jeweils notwendigen Geschwindigkeit, dem notwendigen Nachdruck und der erforderlichen Nachhaltigkeit.

Literatur:

- Autonome Provinz Bozen Südtirol (2013). Beschluss der Landesregierung vom 5. Juli 2013, Nr.1056. Programmabkommen. <http://www.provinz.bz.it/schulamt/verwaltung/integration.asp#anc1129> [10. 10. 2017].
- Deutsches Schulamt Bozen (Hrsg.) (2010). Die Mitarbeiterin und der Mitarbeiter für Integration in Kindergarten und Schule. Informationsbroschüre. <http://www.provinz.bz.it/schulamt/verwaltung/integration.asp> [12.07.2014].
- Deutsches Bildungsressort Bozen – Bereich Innovation und Beratung (Hrsg.) (2017): Landesplan der Fortbildung für Kindergarten und Schule in Südtirol 2017/18. <http://www.bildung.suedtirol.it/fortbildung/landesplan-der-fortbildung/> [10. 10. 2017].
- Deutsches Schulamt Bozen (Hrsg.) (2017). Schritt für Schritt gemeinsam gehen. Vielfalt im Lernen und Verhalten. Bezirksfortbildung 2017/18. Bozen. <http://www.provinz.bz.it/schulamt/direktions-lehrpersonal/1252.asp> [10. 10. 2017].
- Ferdigg, R.A. (2010). Welche Rahmenbedingungen braucht ein inklusives Bildungssystem? Das Beispiel Italien/Südtirol. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net 2/2010. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/141> [10. 10. 2017].
- Feuser, G. (2011). Teilhabeforschung- (k)ein neuer Euphemismus? In: Dokumentation der Fachtagung für Wissenschaftler/innen, Hochschullehrer/innen, Selbsthilferevertreter/innen und Leitungen von Trägern und Einrichtungen der Behindertenhilfe und Psychiatrie Berlin, Katholische Akademie, 10. Oktober 2011. http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_-_Teilhabeforschung_aus_Sicht_von_Forschung_und_Lehre.pdf [10. 10. 2017].
- Hummel, K. (2014). Die Illusion der Inklusion. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 2014, 24.05.2014 (Nr. 127). <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/inklusion-die-grosse-illusion-12956330.html> [13.07.2017].
- Südtiroler Landesverwaltung (2017a). Auslaufendes Berufsbild der BetreuerIn von Menschen mit Behinderung. <http://www.provinz.bz.it/verwaltung/personal/downloads/Betreuer.Menschen.Behinderung.> [10. 10. 2017].
- Südtiroler Landesverwaltung (2017b). Neues Berufsbild der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Integration: <http://www.provinz.bz.it/verwaltung/personal/aufnahme-landesdienst/berufsbilder/berufsbilder-des-landes-nach-bereichen.asp> [10. 10. 2017].
- WHO (2005). ICF Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung, Gesundheit. <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/> [13.07.2014].

Rudolf Mair

Assistenz zur Ermöglichung des Unterrichtes

Salzburger Modell

Aufgabe der Pädagogik ist es, menschliche Entwicklungsprozesse zu unterstützen.

Diese Entwicklungsprozesse können durch unterschiedliche Bedingungen erschwert, behindert oder sogar verhindert werden. Es ist Aufgabe der Sonderpädagogik, den Behinderungen von Entwicklungsprozessen vorbeugend zu begegnen oder dadurch, dass die behindernden Einflüsse oder deren Auswirkungen gemindert bzw. überwunden werden.

Dissoziales Verhalten gehört sicher zu den größten Herausforderungen, denen die Pädagogik in unserem Schulsystem begegnet. Im gesamten Pflichtschulbereich gibt es eine zunehmende Zahl an Kindern und Jugendlichen, die sich und andere in einem Ausmaß gefährden, das mit den vorhandenen personellen und räumlichen Ressourcen nicht mehr bewältigbar ist. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ist dadurch massiv beeinträchtigt.

Als Folge werden diese Kinder und Jugendlichen – nach oftmaligem Schulwechsel, bei dem sich Verhaltensmuster wiederholen und verfestigen – in psychiatrischen Einrichtungen bzw. verschiedensten Formen der Fremdunterbringung betreut, also von Familie und Schulkolleginnen und Schulkollegen getrennt. Gefühle von Versagen, Minderwertigkeit, Unfähigkeit und Ohnmacht, oftmals verbunden mit aggressiven Verhaltensweisen sind die Folge. Nicht zu reden von den dabei entstehenden hohen Kosten, die durch Fremdunterbringung anfallen.

Es sollte gelingen, diese Kinder und Jugendlichen durch rechtzeitig gesetzte Maßnahmen in soziale, schulische und berufliche Strukturen zu integrieren. Im Bundesland Salzburg versuchen wir mit der Schulassistenten einen inklusiven Ansatz. Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche (in allen Schultypen der allgemeinbildenden Pflichtschule) mit schwerwiegenden Verhaltensbehinderungen bzw. sozial-emotionalen Defiziten.

Schulassistentinnen und Schulassistenten werden in der Klasse eingesetzt, wenn Verhalten von Schülerinnen/Schülern einen Unterricht verunmöglicht. Schulassistentinnen und Schulassistenten sind keine Lehrer/innen. Der Dienstgeber der Assistent/innen ist der Verein Pro Mente, die Steuerung (Personalauswahl, Einsatz, Fortbildung, Supervision) erfolgt aufgrund einer Kooperationsvereinbarung zwischen dem Landesschulrat Salzburg und dem Verein. Schulrechtliche Grundlage ist § 44a SchuG.

Die Qualifikation der Assistentin/des Assistenten wird an folgenden Parametern gemessen: Erfahrung mit Kindern und Jugendlichen, Empathie für Kinder und Jugendliche, Kenntnisse in der Interessens- und Begabungsförderung, psychologische Grundkenntnisse, Team- und Kooperationsfähigkeit, Bereitschaft zu Supervision, psychische Stabilität und Belastbarkeit.

Wenn alle Maßnahmen und Ressourcen am jeweiligen Schulstandort ausgeschöpft sind, und der Schüler/die Schülerin auf Grund der Gefahr von Selbst- und Fremdgefährdung nicht mehr unterrichtet werden kann, kann die Schule die Assistenz beantragen. Für die Antragstellung ist ein Formular erforderlich, welches neben der Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten für die Beratung im interdisziplinären Beratungsteam die bereits erfolgten Maßnahmen des Standortes unter Einbeziehung des regionalen Qualitätsmanagements beinhaltet.

Der Vorschlag bezüglich Einsatzes einer Assistenz wird von einem interdisziplinären Beratungsteam erstellt. Das zentrale interdisziplinäre Beratungsteam für die Bezirke Stadt Salzburg und Salzburg-Umgebung leitet der Landesschulinspektor für Sonderpädagogik, für die restlichen Bezirke die/der regionale Qualitätsmanager/in. Ständige Mitglieder des zentralen interdisziplinären Beratungsteams sind der Primar der Kinder- und Jugendpsychiatrie der Christian-Doppler-Klinik, die/der zuständige Qualitätsmanager/in, der Leiter des Institutes für Heilpädagogik, ein Schulpsychologe/eine Schulpsychologin, die/der Beratungslehrer/in, ein/e Mitarbeiterin/Mitarbeiter des zuständigen Jugendamtes, der Leiter der Sondererziehungsschule, die Leiterin der Heilstättenschule und die Leiterin der Bildungsstätte für seelenpflege-bedürftige Kinder und Jugendliche „Paracelsusschule“.

Die wechselnden Mitglieder des interdisziplinären Beratungsteams sind jeweils die am Standort mit dem Kind/dem Jugendlichen arbeitenden Pädagoginnen/Pädagogen.

Das Ausmaß der Assistenzleistung beträgt 26 Wochenstunden pro Kind, pro Bildungsregion wird eine Supervision finanziert. Assistentinnen/Assistenten erhalten auch zentral vom Landesschulrat organisierte Fortbildungen.

Der Auftrag der Assistentinnen/Assistenten zur Ermöglichung des Unterrichtes umfasst kurzfristige, mittelfristige und langfristige Zielsetzungen:

- ▶ Im Falle einer Akutgefährdung steht durch die Assistentin/den Assistenten eine vertraute Bezugsperson zur Verfügung, die das Kind/den Jugendlichen aus der kritischen Situation herausführt und so unmittelbar zur Beruhigung und Entspannung der Gesamtsituation beiträgt. In der nachfolgenden Einzelarbeit werden individuell angepasste Wahrnehmungs- und Erfahrungsbereiche zur Verbesserung der sozial-emotionalen Kompetenz angeboten: der Bereich des Vertrauten wird erweitert, Unsicherheiten und Ängste abgebaut. Eigenwahrnehmung und Impulskontrolle nehmen zu, Selbstvertrauen und Selbstwert steigen, aggressive Bewältigungsmuster treten in den Hintergrund.
- ▶ Mittelfristig wird den Kindern und Jugendlichen im Kontext ihrer gewohnten Umgebung durch Bearbeitung der Konfliktsituationen Regelerwerb und Regelverständnis vermittelt. Fähigkeiten wie Konzentration, Ausdauer, Lern- und Leistungsmotivation werden nach den gegebenen Möglichkeiten des Kindes aufgebaut und gefestigt und ermöglichen in der Folge auch das Aufholen von Lernrückständen.
- ▶ Langfristig geht es um die Ausbildung überdauernder sozialer, emotionaler und kognitiver Fähigkeiten. Ziele sind die weitestgehend konfliktfreie Eingliederung in Altersgruppe, Familie und Schule sowie ein erfolgreicher Einstieg ins Berufsleben.

Die Kinder und Jugendlichen können bei Bedarf auch außerhalb der Schule (z. B. bei Klinikaufenthalten) von der Assistentin/dem Assistenten begleitet werden.

Die Förderschwerpunkte sind das Kennenlernen und Aufbauen einer Beziehung, das Entdecken und Fördern von speziellen Interessen und Begabungen des Kindes/Jugendlichen, die Festigung der Persönlichkeit und Reifung und letztlich die möglichst konfliktfreie Integration und Reintegration in die Gruppe/Klasse/Sozialverband.

Störungen der Persönlichkeitsentwicklung sind häufig Ursachen für – von uns als störend empfundenen – Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Diese Störungen der Persönlichkeitsentwicklung sind gekennzeichnet durch schwierige Ausgangsbedingungen, Traumatisierungen, Hilflosigkeit, ein schlechtes Selbstbild, emotionale Instabilität und destruktives Handlungsrepertoire. Es ist aber auch klar, dass hinter jeder Gewalt eine Not steckt. In diesem Kontext formulierte der Leiter der Abteilung für Jugendpsychiatrie an der Landes-Nervenlinik Linz, Prim. Dr. Werner Leixnering am 7. 11. 2008 anlässlich der bundesweiten Tagung der Beratungslehrer/innen „Kinder vom Mars“ den Begriff der „Pädagogischen Therapeutik“, mit der diesen Herausforderungen begegnet werden muss. Als die drei zentralen Punkte einer pädagogischen Therapeutik nennt Prim. Dr. Leixnering erstens Bindungssicherheit, zweitens klare Rückmeldungen über die Welt und drittens den therapeutischen Ansatz des „Ich halte es aus, wenn du nicht entscheidst“.

Wir sind mit unserem Salzburger Modell der Schulassistenz auf diesem Weg:

1. Bindungssicherheit wird durch den langfristigen Einsatz der Assistentinnen/Assistenten in hohem Ausmaß auch dadurch gewährleistet, dass eine 1:1 Betreuung während des gesamten Unterrichts ermöglicht wird. Das Kennenlernen und Aufbauen einer Beziehung zur Schülerin/zum Schüler ist erster Förderschwerpunkt und gleichzeitig Nagelprobe für das Gelingen des Assistenzeinsatzes. Unsere Erfahrungen zeigen erfreulicher Weise, dass bereits nach einigen Monaten durch diese intensive Beziehungsarbeit Entspannung eintritt.
2. Wesentliches Moment der Intervention ist die Sicherheit der Lehrer/innen und der Assistentin/des Assistenten im pädagogischen Kontext, die Eindeutigkeit der Rückmeldungen im Kontakt mit der Schülerin/dem Schüler. Regelmäßige Besprechungen all jener Personen, die mit der Schülerin/dem Schüler arbeiten sind erforderlich.
3. „Ich halte es aus, wenn du nicht entsprichst“ meint die grundlegende und dauerhafte Akzeptanz der Schülerin/des Schülers durch die Assistentin/den Assistenten. Fehlverhalten führt zwar zu Konsequenzen, aber – und das ist das Wesentliche an unserem Modell – nicht zum Abbruch einer Beziehung. Beziehungskonstanz kann hier jenen Strohalm bieten, an dem man Halt finden kann.

Wir wissen, dass wir mit unserem Modell auch an Grenzen stoßen können. Tatsache ist aber, dass das Projekt nun zehn Jahre läuft und mit viel Wertschätzung begleitet wird. Standardisiertes Berichtswesen und fachliche Bewertung des regionalen Qualitätsmanagements zeigen ein erfreuliches Bild. Eine externe Evaluation wurde 2011 durchgeführt und bestätigt den Erfolg.

Diese Maßnahme wird aus Mitteln des Landes Salzburg gefördert.

Die Modellbeschreibung wurde von einer Arbeitsgruppe im Landesschulrat im Jahr 2007 erarbeitet und ist im Anhang (S. 59) nachzulesen.

Damit jede/r weiß, was zu tun ist

Praxismaterial zur Aufgabenklärung von Assistenz in inklusiven Klassen

Abstract

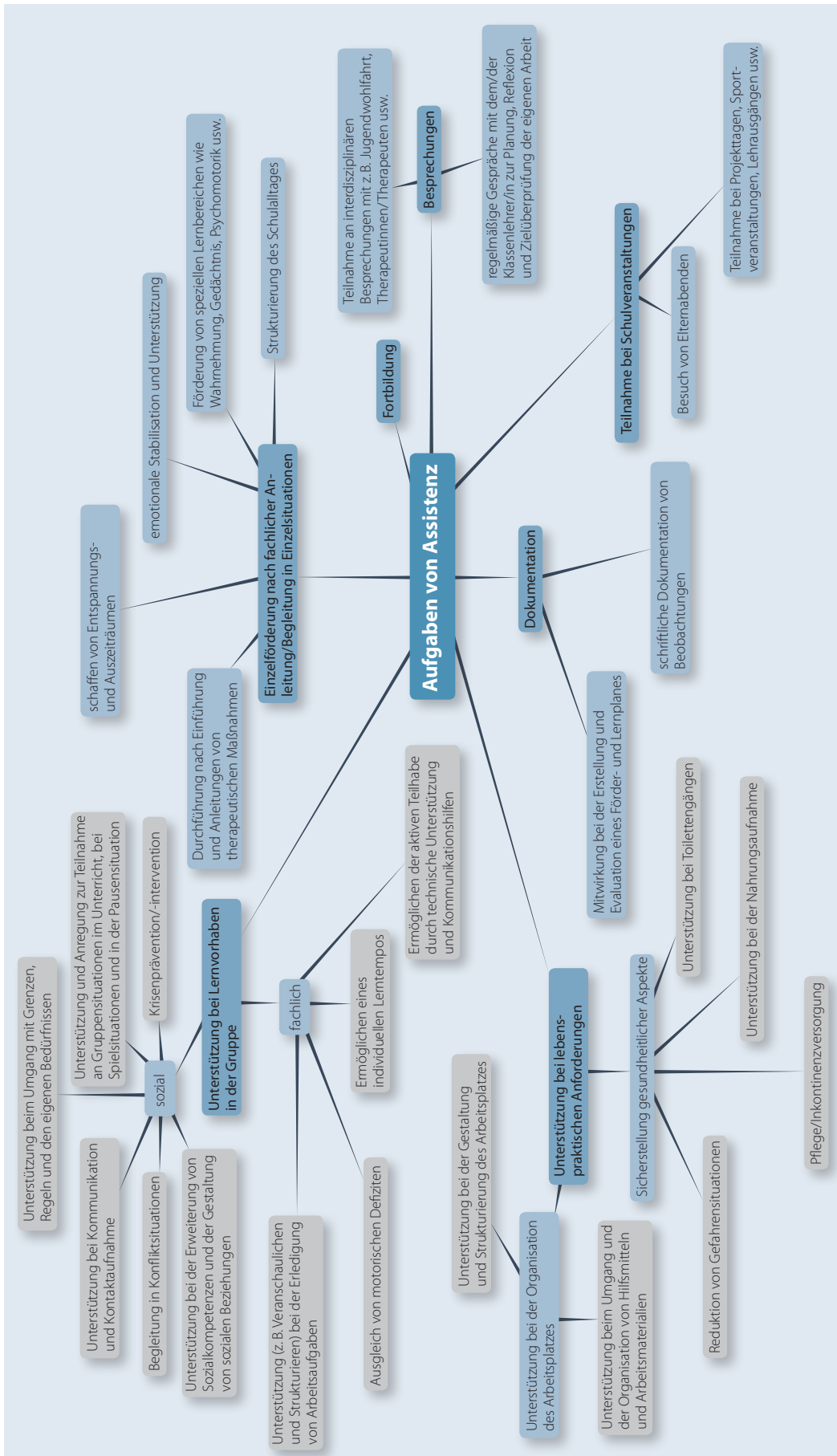
Das Rollenbild der Lehrperson als Einzelkämpfer/in scheint zwar in unseren Köpfen ein sehr verfestigtes zu sein. Die (inklusive) Schulpraxis, in der man den vielfältigen Bedürfnissen der Schüler/innen gerecht werden möchte, zeigt, dass die Zusammenarbeit und Kooperation auch mit anderen Berufsgruppen im pädagogischen Feld unumgänglich ist. Eine gelingende Kooperation im Schulalltag erfordert kontinuierliche Absprachen und eine Organisation der Zusammenarbeit, die durch Dokumentation gestützt werden kann (vgl. Geist et al. 2017, 183).

Für diese Art der Dokumentation bieten wir im Praxisteil des „Sonderheftes Assistenz und Bildung“ drei konkrete Beispiele, die Klassenteams Anregung und Unterstützung bei der Planung und Gestaltung ihrer beruflichen Kooperationsbeziehung geben soll. Auf www.bzib.at/download finden Sie zu den beschriebenen Beispielen „Aufgaben- und Tätigkeitsklärung“, „Planung für Routinetätigkeiten der Assistenzkraft“ und „Aufgaben von Assistenz im Rahmen einer gemeinsamen Zielplanung“ konkrete Praxisbeispiele und Vorlagen zum Download zur Verwendung für die eigene Schulpraxis.

Allgemeine Aufgaben- und Tätigkeitsklärung von Lehrer/innen und Assistentinnen/Assistenten

Lehrkräfte können und dürfen die grundsätzliche Zuständigkeit für Schüler/innen nicht delegieren, da sie fachlich und inhaltlich für die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg aller Schüler/innen verantwortlich sind (vgl. Geist et al. 2017, 163). Die Aufgaben von Assistentinnen und Assistenten sind aber so definiert, dass sie nach Absprache oder fachlicher Anleitung einer Lehrperson auch selbstständig unterstützende und assistierende Tätigkeiten mit Schülerinnen und Schülern durchführen dürfen (vgl. Handbuch für Assistenz 2017, 16). Generell arbeiten Assistenzkräfte immer pädagogisch, was eine deutliche Definition der Arbeitsbereiche zwischen Lehrer/in und Assistent/in im jeweiligen Team grundsätzlich notwendig macht. Die Rückmeldung des Leistungsstandes eines Kindes an die Erziehungsberechtigten ist beispielsweise die Aufgabe der Lehrperson, aber es gibt auch Arbeitsbereiche, bei denen es Überschneidungen im Aufgabenfeld gibt. Die Beschulung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf veranschaulicht dies exemplarisch, denn Unterstützung im pflegerischen und lebenspraktischen Bereich ist nicht alleinig der Aufgabenbereich der Assistenzkraft, sondern diese Tätigkeiten gehören auch zu den pädagogischen Aufgaben und somit zu den Berufsaufgaben einer Lehrperson. Um der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Assistenzkraft von Anfang an Struktur und einen verlässlichen Rahmen zu bieten, empfiehlt es sich, am Beginn einer solchen Kooperationsbeziehung die Erwartungen und die Aufgaben gemeinsam in einem Gespräch abzuklären und auch zu dokumentieren. Die folgende Grafik in Anlehnung an Geist et al. (2017) bietet einen Überblick über die Aufgabenbereiche der Assistenz in Schulen. Sie kann die Grundlage für ein solches Vereinbarungsgespräch sein, in welchem festgehalten wird, welche Aufgaben und daraus resultierenden konkreten Tätigkeiten unter vorheriger Anleitung alleinig von der Assistenzkraft ausgeführt werden und welche Aufgaben von der Lehrkraft und der Assistenz im Team erledigt werden. Alle Aufgabenbereiche der Assistenz in Kartenformat und Vorschläge für die Strukturierung dieser Karten finden Sie auf www.bzib.at/download.

Aufgaben und Tätigkeitsbereich von Assistenzkräften



Vorschläge, für die Strukturierung eines Gespräches zur Aufgabenklärung**Planung von Routinetätigkeiten der Assistenzkraft zur Verfolgung eines Lern- und Förderzieles**

Das Besondere an Assistenzkräften, die Rahmenbedingungen betreffend, ist oftmals, dass sie einen sehr großen Anteil der Unterrichtszeit mit demselben Kind oder Jugendlichen verbringen, was nicht nur für die Beziehungsarbeit ein wichtiger Aspekt ist, sondern auch ein großes Potential in sich birgt, wenn es um die Verfolgungen von Förder- und Lernzielen geht, bei denen eine oftmalige ritualisierte Wiederholung notwendig ist. Die übergeordnete Absicht ist, dass die anfänglich sehr stark von außen gesteuerten Tätigkeiten beim Kind oder Jugendlichen verinnerlicht werden.

Sinn macht es, wenn das übergeordnete Förder- und Lernziel für den Plan der ritualisierten Routinetätigkeiten ein fächerübergreifendes allgemeines Ziel ist, das z.B. den lebenspraktischen Bereich oder die Selbstversorgung oder die Selbstständigkeit der Schüler/innen betrifft. Ziel ist es, dass die anfänglich von außen (durch Assistenz oder Lehrkraft) begleiteten und gesteuerten Handlungen durch die oftmalige Wiederholung bei der Schülerin/dem Schüler verinnerlicht und automatisiert werden und in das eigene Handlungsspektrum integriert werden.

Ein schriftlicher Plan, bei dem diese routinierten Tätigkeiten festgehalten sind, bewahrt davor, dass das gemeinsam definierte Förder- und Lernziel und die daraus vereinbarten resultierenden Tätigkeiten aufgrund einer veränderten Alltagsstruktur (z.B. durch Personalwechsel und Krankenstände) aus den Augen verloren werden. Diese genaue schriftliche Planung eines gewissen Arbeitsbereiches der Assistenz ermöglicht auch, dass z. B. zwei Assistentinnen/Assistenten an unterschiedlichen Wochentagen auf gleiche oder ähnliche Art und Weise an dem Förder- und Lernziel arbeiten. Kremer (2016, 47) betont auch, dass ein solcher Plan der routinierten Tätigkeiten eine gute Möglichkeit ist, dass die Assistenzkraft aus ihrer situativen, reaktiven Position heraustritt und eine aktive gestalterische Position einnimmt.

Wichtig ist zu beachten, dass alle Lehrpersonen und auch Assistenzkräfte (die Praxis zeigt, dass in manchen Bundesländern mehrere Personen alternierend eine/n Schüler/in begleiten) bei der Erstellung dieses Planes z. B. in Form einer Klassenkonferenz einbezogen sind. Auch Eltern und Erziehungsberechtigte sollen über diesen Plan in Kenntnis gesetzt werden, da durchaus die Möglichkeit besteht, dass die ausgewählten Lern- und Förderziele (z. B. Hausübung, Übungen im lebenspraktischen Bereich) auch den außerschulischen Lebensbereich der Kinder betreffen können. Die Einbeziehung und Information über den Plan der Routinetätigkeiten der Assistenz ist ein guter Weg, um die Aufgaben und Tätigkeiten von Assistentinnen/Assistenten sichtbar zu machen.

Plan für Routinetätigkeiten der Assistenzkraft zur Verfolgung eines Lern- und Förderzieles

Name der Schülerin/des Schülers:	Name Lehrpersonen: ¹
Name der Assistentinnen/Assistenten:	Klasse: 3.VS
Zeitraum der Plandurchführung:	1. Semester
Lern- und Förderziel:	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die/der Schüler/in geht ordnungsgemäß mit ihren/seinen Schulmaterialien um und pflegt und erneuert sie gegebenenfalls. ▶ Die/der Schüler/in bereitet selbstständig die erforderlichen Materialien für die bevorstehende Unterrichtssequenz vor. ▶ Der/die Schüler/in kann selbstständig darüber entscheiden, welche Materialien sie/er zum Üben und Lernen nach Hause bzw. dann wieder in die Schule mitnehmen muss.
Methoden und Materialien, die die Zielerreichung unterstützen können:	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Durch ein „Post it-System“ in der Federschachtel soll die/der Schüler/in an wichtige Erledigungen (z. B. Geld oder Turnkleidung mitnehmen) zuhause erinnert werden. ▶ Am Beginn des Durchführungszeitraumes wird die ordnungsgemäß eingeräumte Federschachtel fotografiert. Dieses Bild soll eine optische Orientierungshilfe zur selbstständigen Bewältigung der Aufräumarbeit sein. ▶ Unterrichtsmaterialien (Hefte, Mappen und Bücher) werden jeweils pro Unterrichtsfach mit einem Umschlag der gleichen Farbe versehen. ▶ Die Intensität, wie stark sich die Assistenz bei den Handlungsabläufen einbringt, soll sich im Laufe des Planungszeitraumes reduzieren, d. h. von der klar strukturierten Anleitung zur Tätigkeit hin zum Beobachten und Auf-Anfrage-beratend-zur-Seite-Stehen.

¹ Alle Lehrkräfte einfügen, die bei der Erstellung des Planes einbezogen werden müssen, die der Plan während des Unterrichtsprozesses betrifft und die von Veränderungen des Planes informiert werden müssen.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Vor dem Unterricht				
Anleitung und Unterstützung, dass die Hausübung und das Mitteilungsheft zur Lehrkraft gebracht werden. Gemeinsame Kontrolle der Federschachtel (bei Bedarf Foto von eingeräumter Federschachtel verwenden), Stifte spitzen, fehlende Materialien suchen und wenn sie nicht auffindbar sind, werden sie, wie mit den Erziehungsberechtigten vereinbart, auf ein Post-it in der der Federschachtel vermerkt, damit sie besorgt werden können; Anleitung zur Vorbereitung der Deutschunterrichtsmaterialien; Kontrolle, ob alle Bücher und Hefte vorhanden und griffbereit sind	Anleitung und Unterstützung, dass die Hausübung und das Mitteilungsheft zur Lehrkraft gebracht werden Anleitung zur Vorbereitung der Mathematikunterrichtsmaterialien, Kontrolle, ob alle Bücher und Hefte vorhanden und griffbereit sind	Anleitung und Unterstützung, dass die Hausübung und das Mitteilungsheft zur Lehrkraft gebracht werden Anleitung zum Zusammenräumen des Bankfaches (Entsorgung des Abfalles, lose Zettel werden in die vorgesehenen Mappen einsortiert usw.) Anleitung zur Vorbereitung der Musikmappe	Anleitung und Unterstützung, dass die Hausübung und das Mitteilungsheft zur Lehrkraft gebracht werden Anleitung zur Vorbereitung der Materialien (Heft und Buch) für den Sachunterricht	Anleitung und Unterstützung, dass die Hausübung und das Mitteilungsheft zur Lehrkraft gebracht werden Anleitung zum Zusammenräumen der Schultasche (Schulsachen werden durchgesehen und aussortiert, ev. alte Jause entsorgen usw.) Vorbereitung der Materialien für Bewegung und Sport (Turnbekleidung + Turnschuhe)
1. Stunde				
Deutsch/Lesen/Schreiben Unterstützung, damit alle Materialien, die zur Erledigung der Hausübung notwendig sind, in die Schultasche gegeben werden, falls für den nächsten Unterrichtstag besondere Materialien benötigt werden und dies nicht im Elternheft vermerkt ist, auf ein Post-it schreiben und in die Federschachtel kleben	Mathematik Unterstützung, damit alle Materialien, die zur Erledigung der Hausübung notwendig sind, in die Schultasche gegeben werden, falls für den nächsten Unterrichtstag besondere Materialien benötigt werden und dies nicht im Elternheft vermerkt ist, auf ein Post-it schreiben und in die Federschachtel kleben	Musikerziehung Unterstützung, damit kopierte Liedtexte gelocht und in die Musikmappe einsortiert werden	Sachunterricht Anleitung, damit alle Materialien, die zur Erledigung der Hausübung notwendig sind, in die Schultasche gegeben und die die restlichen Materialien ins Fach zurückgeräumt werden, falls für die nächste Sachunterrichtseinheit besondere Materialien benötigt werden und dies nicht im Elternheft vermerkt ist, auf ein Post-it schreiben und in die Federschachtel kleben	Bewegung und Sport Falls es notwendig ist, die Sportsachen zum Waschen mit nach Hause geben, Anleitung, falls Kleidung fehlt, auf ein Post-it in der Federschachtel vermerken
5 min Pause				
Anleitung zur Vorbereitung der Englischmappe	Anleitung zur Vorbereitung der Deutschunterrichtsmaterialien, ...	Anleitung zur Vorbereitung der Mathematikunterrichtsmaterialien, ...	Anleitung zur Vorbereitung der Deutschunterrichtsmaterialien, ...	Gemeinsame Kontrolle der Malschachtel, ob alle Materialien ausreichend vorhanden und in einem gebrauchsfertigen Zustand sind, fehlende Materialien auf ein Post-it in der Federschachtel vermerken
2. Stunde				
Englisch	Deutsch/Lesen/Schreiben	Mathematik	Deutsch/Lesen-Schreiben	Bildnerische Erziehung

Die abgebildete Planungsunterlage (in Anlehnung an Hömann 2014) kann Planungen unterstützen, wenn Assistenz in unterschiedlichen Fächern in der NMS (aber auch in der Grundschule) eingesetzt ist.

Voraussetzung

Die klassenführenden Lehrer/innen definieren auf Grundlage des Förderplans ein zentrales Ziel für einen bestimmten Zeitraum. Dieses Ziel (maximal 2 Ziele) sind leitend für die einzelnen Fächer. Nach dem festgesetzten Zeitraum findet eine Evaluation über die Wirksamkeit der pädagogischen Interventionen statt, das Ziel (die Ziele) werden gegebenenfalls verändert oder adaptiert.

Vorteile

- ▶ Die Unterstützung wird quer über die Fächer besser koordiniert.
- ▶ Ein gemeinsames Ziel/gemeinsame Ziele erleichtern die Koordinationsaufgabe.
- ▶ Der Unterschied zwischen Assistenz- und Lehrer/innenarbeit ist definiert.
- ▶ Es wird über einen längeren Zeitraum geplant. Das reduziert die Notwendigkeiten der Besprechungen und trotzdem sind alle Beteiligten gut orientiert.

„Lesart“

- ▶ In den äußeren Feldern (Situation) steht die jeweilige Ausgangslage für die einzelnen Bereiche. Im Kästchen „Situation: Wunsch“ wird, wenn möglich, die Sichtweise der betroffenen Schülerin/des betroffenen Schülers miteinbezogen.
- ▶ Im innersten Feld (Ziel) wird das wesentliche Ziel beschrieben.
- ▶ In den Kästchen rund um das Zielfeld werden die Maßnahmen beschrieben, von denen man erwartet, dass sie der Zielerreichung dienlich sind.
- ▶ Das Festlegen der Zeiträume, in denen die Maßnahmen erfolgen, wird ebenfalls deutlich ausgewiesen.

Literatur

Geist, E.-M., Laubner, M., Polleschner, S. & Wanke, M. (2017). Bausteine zur Kooperation mit Schulbegleitungen in der inklusiven Schule. In A. Lubeck, Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen (S. 160–189). Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.

Kremer, G. (2016). Schulbegleiter erfolgreich einbinden. Förderschule. Ratgeber und Praxishilfen für Lehrer. Hamburg: Perser Verlag.

Handbuch für Assistenz (2017). Assistenz von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen im Schulalltag und in der pädagogischen Arbeit. Geltungsbereich Oö. Pflichtschulen. Abgerufen von https://www.landoberoesterreich.gv.at/Mediendateien/Formulare/form_bildungundforschung/Handbuch_Assistenz.pdf. [24. 10. 2017].

Hömann, K. (2004). Förderpläne – Texte gegen das Vergessen. Jahresheft. Seelze: Friedrichsverlag.

Die Professionalisierung von pädagogischem assistierendem Personal

Der Qualifikationslehrgang „Assistenz für Kinder & Jugendlichen mit Beeinträchtigung in Kinderbetreuungseinrichtungen und in Schulen“ in Oberösterreich

Abstract

In Oberösterreich (OÖ) besteht schon eine lange Tradition, assistierende Kräfte in Klassen, die von Schülerinnen und Schülern mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf besucht werden, einzusetzen. Relativ bald wurde auch die Entscheidung getroffen, Assistentinnen bzw. Assistenten zu qualifizieren. In diesem Artikel werden die Motive für eine Ausbildung, die Inhalte und die Weiterentwicklung des Lehrgangs beschrieben.

Assistentinnen bzw. Assistenten bräuchten für ihre Tätigkeit keine spezifische Ausbildung und kommen aus den unterschiedlichsten Quellberufen. Schon lange bevor sich in Österreich und im deutschsprachigen Ausland das Interesse an der Professionalisierung und an einer Ausbildung für Assistenzkräfte bemerkbar gemacht hat, wurde in OÖ ein Pilotlehrgang für die Ausbildung von Assistentinnen und Assistenten angeboten. Zwischen 2002 und 2005 wurden im Rahmen der europäischen Gemeinschaftsinitiative *EQUAL das Projekt QSI – Quality Supported Skills for Integration* einheitliche Standards und Curricula für die Ausbildung von Assistenzkräften entwickelt. Nach Beendigung des Pilotlehrgangs übernahm das Land OÖ, zuerst die Sozialabteilung, später die Direktion Bildung und Gesellschaft, die Finanzierung weiterer Lehrgänge. Die Absolvierung der Lehrgänge erfolgt freiwillig, wurde aber in der Zwischenzeit von nahezu 700 in der Schule tätigen Assistentinnen und Assistenten besucht. Die großen Dienstgeberorganisationen bekunden eindeutig ihr Interesse daran, ausgebildete Assistenzkräfte beschäftigen zu wollen. Das Land OÖ beauftragte eine Studie, um mehr über die Arbeitssituation aus Sicht der Assistentinnen und Assistenten in Erfahrung bringen zu können (Bacher et al. 2007). Auf Grundlage dieser Studie und aufgrund der Erfahrungen mit den Pilotlehrgängen wurde, um die Tätigkeit von Assistenzkräften in Schulen eindeutiger zu definieren, auch die rechtliche Situation vereinheitlicht. Mittlerweile ist das Interesse an Assistenz (insbesondere in der inklusiven Schule) und ihren Effekten auch für die Bildungsforschung von Interesse und es liegen nun auch Forschungsbefunde (bspw. Dworschak 2012b; Heinrich & Lübeck 2013; Lindmeier et al. 2014a) vor, die die Notwendigkeit einer Professionalisierung von Assistentinnen/Assistenten eindeutig unterstreichen.

Da an anderer Stelle die Notwendigkeit einer Professionalisierung schon thematisiert wurde, wird sie an dieser Stelle nur noch kurz zusammengefasst.

1. Assistenz muss sich zu einem eigenständigen Berufsbild entwickeln, das sich vom Beruf der Lehrerin/des Lehrers eindeutig unterscheidet. Die diffusen Grenzen und die Uneindeutigkeit der Arbeitsbereiche von Assistenz und von Lehrerinnen bzw. Lehrern erschwert nicht nur die Professionalisierung von Assistenzkräften, sondern es droht auch für Lehrer/innen eine De-Professionalisierung (vgl. Lübeck & Heinrich 2016). Teilweise übernehmen Assistenzkräfte Arbeitsbereiche, für die nur Lehrer/innen die notwendigen Kompetenzen haben. Im Zuge der Ökonomisierung von Bildung ist auch nicht auszuschließen, dass Assistenzkräfte aufgrund des geringen Einkommens Lehrer/innen partiell ersetzen.

2. Rollen, Aufgaben und Funktionen müssen in Relation zu Dienstgeberorganisationen, zur Schulleitung und im Besonderen zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern definiert werden. Assistentinnen bzw. Assistenten befinden sich zu den Lehrpersonen in einem asymmetrischen Verhältnis und sind diesen nachgereiht. Daraus erwachsen allerdings auch für Lehrkräfte neue Koordinationsaufgaben, die sie wahrnehmen müssen.
3. Assistenzaufgaben sind pädagogische Aufgaben. Sie sind komplex und ebenso durch Widersprüche und Paradoxien gekennzeichnet wie die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Deshalb ist es notwendig, dass Assistentinnen bzw. Assistenten Grundlagen in der Sonderpädagogik und in inklusiver Pädagogik, in der Didaktik/Methodik, in der Teamarbeit, in der Schulorganisation und über relevante Gesetze erwerben, um über eine Folie zu verfügen, auf der sie ihr Handeln reflektieren können.
4. Assistierende Kräfte können sowohl die Inklusion als auch die Exklusion von Schülerinnen und Schülern verstärken. Um gegensteuern zu können, müssen eigene Einstellungen und Beliefs, soweit sie sich bewusst erschließen lassen, zum Gegenstand von Austausch werden und Wissen über das System, in dem Assistenz geleistet wird, erworben werden.

Diese Aspekte treffen im Kern das Ausbildungsangebot, das in OÖ seit 2002 angeboten und weiterentwickelt wird. Im Wintersemester 2016 startete der erste Durchgang auf Grundlage eines veränderten Curriculums. Die Pädagogische Hochschule OÖ hat in Kooperation mit dem Land OÖ/Direktion Bildung und Gesellschaft ein Curriculum entwickelt, das durch das Hochschulkollegium genehmigt wurde. Somit bietet, in Österreich einmalig, die Pädagogische Hochschule OÖ einen Qualifikationslehrgang für Pädagogische Assistenz an (s. dazu das Curriculum ab Seite 49). Die Teilnehmer/innen absolvieren eine Ausbildung, die mit 25 European Credits (das entspricht einem Arbeitsaufwand von 625 Echtstunden) ausgewiesen ist. Die Absolventinnen und Absolventen erhalten ein Zeugnis der Pädagogischen Hochschule OÖ. Erstmals werden pädagogische Assistenzkräfte für den Arbeitsbereich in allen Bildungseinrichtungen, von der Krabbelstube bis zur Beendigung der Pflichtschule, für die Nachmittagsbetreuung und für Horte, ausgebildet. Damit erhofft man sich auch eine Vereinheitlichung des Berufsbildes „Assistenz in pädagogischen Einrichtungen“.

Organisation des Lehrgangs

Der Lehrgang besteht aus 4 Modulen und dauert 4 Semester. Die Lehrveranstaltungen finden geblockt an Samstagen berufsbegleitend statt. Die Teilnehmer/innen brauchen für den Einstieg in den Lehrgang keine Voraussetzungen und kommen aus unterschiedlichen Berufsfeldern, wobei die Teilnehmer/innen ohne pädagogischen Qualifikationen für die Teilnahme bevorzugt werden. Die Absolventinnen und Absolventen des Lehrgangs werden für die pädagogisch assistierenden Tätigkeitsbereiche in der Krabbelstube, im Kindergarten, in den Pflichtschulen und vereinzelt in weiterführenden Schulen, in der Nachmittagsbetreuung und in den Horten qualifiziert. Dafür erhalten sie eine solide, wissenschaftlich fundierte Qualifikation.

Die Entwicklung des Curriculums und des Qualifikationslehrgangs erfolgt unter Berücksichtigung folgender Leitprinzipien

a) Menschen- und Gesellschaftsbild

Behinderung liegt dann vor, wenn Menschen nicht oder zu wenig in ihr soziales Umfeld eingebunden und damit in ihrer optimalen Entwicklung und an einer vollständigen Partizipation am gesellschaftlichen Leben behindert werden. Somit ist Behinderung keine individuelle, medizinisch-biologische Kategorie im Sinne eines Defektes, sondern in erster Linie als das Resultat eines behindernden Austausches zwischen einem Individuum und seiner sozialen bzw. gegenständlichen Umwelt zu sehen.

b) Teilhabe an Bildung

Der Zugang zu Bildung ist gleichzeitig der Schlüssel zum Zugang zu gesellschaftlich bedeutsamen Räumen. Das grundlegende Prinzip von Bildungseinrichtungen ist die Gewährleistung eines chancengerechten Zugangs zu Bildungsgütern für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Ethnie und Religion, ihrer sozialen Herkunft, ihren Begabungen und Beeinträchtigungen.

c) Integrations-/Inklusionsbegriff

Auch wenn Inklusion ein gesellschaftspolitisches Ziel ist und Assistenzleistungen in integrativen Settings wie auch (noch) in Sondereinrichtungen stattfindet, ist der Qualifikationslehrgang bestrebt, die Teilnehmer/innen entlang folgender Grundsätze auszubilden.

- ▶ Alle Menschen haben einen gleichberechtigten, selbstbestimmten Zugang zu allen Lebens- und Bildungsbereichen.
- ▶ Das Ziel ist die vollständige Partizipation von Menschen mit Behinderung und sozial benachteiligten Menschen am gesellschaftlichen Leben.
- ▶ Dieses Recht ist unteilbar, also ein grundlegendes Menschenrecht für alle, unabhängig von Art und Schweregrad der Behinderung.

Bei allen Planungs- und Entscheidungsschritten werden die Fragen gestellt:

- ▶ Werden die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Betroffenen ernstgenommen?
- ▶ Enthält das geplante Vorhaben diskriminierende bzw. fremdbestimmende Elemente?
- ▶ Wie kann ein Beitrag zur Förderung der Selbstbestimmung geleistet werden?
- ▶ Orientiert sich das geplante Vorhaben an den Grundprinzipien der gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen?

d) Gendersensibilität

Alle Vorhaben werden so gestaltet, dass sie auch einen Beitrag zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern leisten. Schon alleine aufgrund der Tatsache, dass ein überwiegender Anteil der Assistentinnen bzw. Assistenten Frauen sind, ist dies besonders zu berücksichtigen.

Die inhaltliche Ausrichtung

Der Lehrgang wird in vier Modulen thematisch wie folgt unterteilt:

M1: Grundlagen 1: Das Phänomen Behinderung

M2: Grundlagen 2: Pädagogische Grundlagen

M3: Assistenz in Schule und Hort

M4: Assistenz in Krabbelstube und im Kindergarten

Jedes Modul wird mit einer Modularbeit abgeschlossen. Die Teilnehmer/innen beenden den Lehrgang mit einer schriftlichen Arbeit, die präsentiert wird. Inhaltlich beschäftigt sich die Arbeit mit einer dokumentierten Weiterentwicklung im eigenen Arbeitsbereich und orientiert sich an den Prinzipien der Aktionsforschung. Bei allen Prüfungsarbeiten werden die Teilnehmer/innen in regionalen Peergruppen unterstützt.

Qualifikation

Der Lehrgang professionalisiert pädagogische Assistentinnen/Assistenten, die in Schulen und als Stützkräfte in Kinderbetreuungseinrichtungen eingesetzt sind.

Inhalte des Lehrgangs

Im Lehrgang werden folgende Inhalte thematisiert:

- ▶ Motive, Einstellungen zum Beruf und zu Menschen mit einer Behinderung,
- ▶ Aufgaben von Bildungseinrichtungen, insbesondere deren Auswirkungen auf Inklusion,
- ▶ das eigene Berufsfeld, Rolle und Funktionen,

- ▶ die Rolle in einem heterogenen Lehrteam,
- ▶ Spannungsfelder „Inklusion und Sonderpädagogik“, „Therapie und Pädagogik“ sowie „Einzelunterstützung und Klassenunterricht“,
- ▶ Methoden der Assistenz in Bildungseinrichtungen,
- ▶ Exklusionsrisiken und Inklusionschancen durch Assistenzarbeit.

Abschluss des Lehrgangs

Die Abschlussprüfung besteht aus einer schriftlichen Arbeit über eine Weiterentwicklung im eigenen Arbeitsbereich. Die Arbeit wird vor einem Lehrgangsteam präsentiert. Die Absolventinnen und Absolventen erhalten ein Abschlusszeugnis der Pädagogischen Hochschule OÖ.

In der Studie von Bacher et al. (2007), der einzigen Studie, die sich auf die Situation in OÖ bezieht, wurde nur sehr generell nach der Zufriedenheit der Absolventinnen und Absolventen mit dem Qualifizierungsangebot gefragt. Die Zufriedenheit wurde damals als sehr hoch eingestuft. Für eine nähere Erläuterung fehlen empirische Befunde, es kann aber an dieser Stelle aus den Lehrgangsevaluierungen zitiert werden.

Sehr zufrieden zeigten sich die Teilnehmer/innen fast durchgängig darüber, dass

- ▶ sie in einen qualitätsvollen Austausch untereinander gekommen sind;
- ▶ sie lernten, ihre Aufgaben in der Relation zu den Aufgaben des anderen Schulpersonals zu verorten;
- ▶ sie ihre impliziten Vorstellungen zu „Helfen“ und zum Phänomen Behinderung hinterfragen lernten;
- ▶ sie berufsrelevante methodische Anregungen erhielten und
- ▶ sie im Laufe eines Lehrganges erkannten, dass sie „einen richtigen Beruf“ haben.

Literatur

Dworschak, W. (2012 b). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der allgemeinen Schule. In *Gemeinsam leben* 20(2), S. 80–94.

Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilfloze häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. In *Bildungsforschung* 10(1), S. 91–110. Downloadbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8539/pdf/BF_2013_1_Heinrich_Luebeck_Hilfloze_haekelnde_Helfer.pdf. [13. 9. 2017].

Lindmeier, B. & Polleschner, S. (2014 a). Schulassistenten – ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung nicht inklusiver Schulstrukturen? In *Gemeinsam leben* 22(4), S. 196–204.

Bacher J., Pfaffenberger M. & Pöschko H. (2007). „Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistenten/innen“. Linz/Hagenberg.

Lübeck, A. & Heinrich, M. (2016). *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma – Rekonstruktion zur inklusiven Beschulung*. Münster: MV Verlag.

Autorinnen und Autoren

Dr. Ursula Böing ist Studienrätin am Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei geistiger Behinderung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung; Professionalisierung pädagogisch Tätiger, Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Rekonstruktive Inklusionsforschung.
Email: uboeing@uni-koeln.de

Dott.ssa Mag. Rosa Anna Ferdigg ist derzeit Lehrbeauftragte an der Freien Universität Bozen (Bildungswissenschaftliche Fakultät) sowie Evaluatorin für die Deutsche Schule Südtirols. Sie war Inspektorin für Integration am Deutschen Schulamt Bozen, Lehrende an der Evangelischen Hochschule Darmstadt im Studiengang Inclusive Education/Integrative Heilpädagogik und im berufsbegleitenden Weiterbildungs-Masterstudiengang Systementwicklung Inklusion (Koordination) sowie Lehrende an der J.W. Goethe Universität Frankfurt am Main.
Email: RosaAnna.Ferdigg@unibz.it

Eva Prammer-Semmler, M.A. ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule OÖ mit dem Schwerpunkt Inklusive Pädagogik und seit 2003 Leiterin des „Qualifikationslehrganges Assistenz an Schulen“ und seit 2016 auch Leiterin des Lehrganges „Assistenz für Kinder & Jugendlichen mit Beeinträchtigung in Kinderbetreuungseinrichtungen und in Schulen“.
Email: eva.prammer-semmler@ph-ooe.at

LSI Dipl.Päd. Rudolf Mair ist Landesschulinspektor für Sonderpädagogik im Landesschulrat für Salzburg.
Email: rudolf.mair@lssr-sbg.gv.at

Margit Leibetseder, BEd MSc ist Mitarbeiterin im Bundeszentrum für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule OÖ.
Email: margit.leibetseder@ph-ooe.at



Pädagogische Hochschule OÖ, Institut Inklusive Pädagogik

Assistenz für Kinder & Jugendliche mit Beeinträchtigung in Kinderbetreuungseinrichtungen und in Schulen (25 ECTS)

Kurzfassung und Überblicksdarstellung des Curriculums des Lehrgangs

Bedarf:

In allen Bildungseinrichtungen (Kinderbetreuungseinrichtungen und Schulen) arbeiten pädagogische Assistenzkräfte bzw. Stützkräfte. Sie leisten in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung einen wesentlichen Beitrag. Im Sinne einer einheitlichen fachlichen Qualifizierung und Fortbildung ist nunmehr angedacht, einen gemeinsamen Lehrgang für Stützkräfte für Integration in Kinderbetreuungseinrichtungen und pädagogische Assistentinnen/Assistenten in Schulen durchzuführen. Mit diesem Lehrgang wird eine Qualifizierung und Professionalisierung von Personal in pädagogisch assistierender Funktion angestrebt. Dieser Weiterbildungslehrgang erlaubt es den Assistenzkräften entlang der gesamten Bildungsbiografie – von der Krabbelstube bis zum Ende der Pflichtschulzeit (bzw. auch weiterführend), Kinder und Jugendliche mit einer Beeinträchtigung qualifiziert zu begleiten.

Mit diesem Weiterbildungslehrgang wird folgendes angestrebt:

- ▶ Einheitliche Qualitätsstandards der Assistenzleistung in Kinderbetreuungseinrichtungen und Pflichtschulen entsprechend den jeweils geltenden wissenschaftlichen Standards.
- ▶ Einheitliche Qualitätsstandards in der Weiterbildung der Assistentinnen/Assistenten und Stützkräfte.
- ▶ Gewährleistung der kontinuierlichen Qualität in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen.

Planende Einheit: Institut Inklusive Pädagogik

Veranstaltende/s Institut/e: Institut Inklusive Pädagogik

Kooperationen mit externen Institutionen: Amt der OÖ Landesregierung – Direktion Bildung und Gesellschaft

Umfang und Dauer: 4 Semester

Zahl der Module: 4

Zeitliche Struktur: 2 Studienjahre

Zielgruppe/n:

Personen, die pädagogische Assistenzleistung in Pflichtschulen bzw. weiterführenden Schulen leisten und für Stützkräfte in Kinderbetreuungseinrichtungen

Schulischer Bereich: Elementar -und Grundstufe, SEK 1 und fallweise SEK 2

Bereich Kindergarten- und/oder Sozialpädagogik: Stützkräfte in Kinderbetreuungseinrichtungen

Zulassungsvoraussetzungen:

keine

Reihungskriterien:

nach Datum der Anmeldung

Kurzbeschreibung:

Der Lehrgang professionalisiert pädagogische Assistent/innen, die für Schüler/innen mit besonderen Bedarfen in Schulen und Stützkräfte, die in Kinderbetreuungseinrichtungen eingesetzt sind.

Ziel(e):

Die Absolventinnen und Absolventen

- ▶ erkennen „Behinderung“ als soziale Konstruktion.
- ▶ reflektieren ihre Sichtweise von Behinderung und verändern sie gegebenenfalls.
- ▶ setzen sich mit inklusiver Bildung auseinander, beschreiben inklusionsfördernde und gendersensible Assistenzangebote und erkennen Exklusionsrisiken in ihrem Arbeitsfeld.
- ▶ beschreiben die unterschiedlichen Felder für Assistenzleistung und kennen deren rechtliche Grundlagen.
- ▶ setzen sich mit den unterschiedlichen Einrichtungen bzw. der Schule, ihrem Auftrag und den rechtlichen Grundlagen auseinander.

Inhalte:

- ▶ Inklusionschancen und Exklusionsrisiken
- ▶ Rolle und Funktion von Assistenz in Bildungseinrichtungen
- ▶ mehrperspektivischer Behinderungsbegriff
- ▶ Spannungsfeld Inklusion und Sonderpädagogik
- ▶ Therapie und Pädagogik
- ▶ Methoden der Assistenz in den Bildungseinrichtungen
- ▶ Weiterentwicklung im eigenen Arbeitsbereich

Kompetenzen:

Die Absolventinnen und Absolventen

- ▶ beschreiben die professionellen Anforderungen und Rechte ihres Berufes.
- ▶ positionieren sich in Bezug auf ihren Behinderungsbegriff.
- ▶ setzen sich mit Sonderpädagogik im Zusammenhang mit Inklusionspädagogik auseinander.
- ▶ beschreiben und reflektieren Inklusionschancen und Exklusionsrisiken in ihrem Arbeitsbereich.
- ▶ reflektieren ihre Rolle in den Teams an den Bildungseinrichtungen kritisch.
- ▶ lernen unterschiedliche Methoden für die unterschiedlichen Entwicklungsalter kennen und bewerten sie.
- ▶ beschreiben und präsentieren eine Maßnahme der Weiterentwicklung im eigenen Arbeitsbereich.

Erwerbbarer formale Qualifikationen/Befähigungen:

Die Absolventinnen/Absolventen des Lehrganges werden für die pädagogisch assistierenden Tätigkeitsbereiche in folgenden Bildungseinrichtungen qualifiziert: Krabbelstube, Kindergarten, Hort, Pflichtschule und weiterführende Schulen.

Die Absolventinnen und Absolventen erlangen für den folgend beschriebenen Arbeitsbereich eine solide, wissenschaftlich fundierte Qualifikation.

1. Pflichtschulorganisationsgesetz

„Durch den Einsatz der Assistenz werden Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen (für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde bzw. ein Verfahren lt. § 8 Schulpflichtgesetz läuft), die besten Bildungschancen ermöglicht.“

2. Chancengleichheitsgesetz

„Die Zuständigkeit für die Schulassistenz in Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht, Übungsschulen, Allgemeinbildende sowie Berufsbildende höhere Schulen bzw. Gymnasien liegt in der Direktion Soziales und Gesundheit, Abteilung Soziales. Wesentliche Zielsetzung der Schulassistenz ist die Unterstützung der Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in lebenspraktischen Bereichen und bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen.“

3. Handbuch für Assistenz für Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen im Schulalltag und in der pädagogischen Arbeit

(Amt der OÖ Landesregierung – Direktion Bildung und Gesellschaft)

- ▶ individuelles Lernen begleiten und bei der Umsetzung schulischer Anforderungen assistieren
- ▶ Unterstützung im Rahmen von Gruppenarbeiten, Projekten, Wochenplanarbeit, lehrerzentrierter Unterricht
- ▶ Unterstützung im Rahmen basaler Lernbereiche (Wahrnehmung, Kognition und Motorik)
- ▶ bei der Erziehungsarbeit assistieren – Schüler/innen emotional und motivational unterstützen
- ▶ wichtige Informationen und Beobachtungen über Schülerinnen und Schüler im Team und mit den Eltern austauschen.

4. Handbuch für Integration

(Amt der OÖ Landesregierung, Direktion Bildung und Gesellschaft, Kinderbetreuung, 2012, 2. Auflage)

Stützkräfte erfüllen in Kinderbetreuungseinrichtungen unter anderem folgende Aufgaben:

- ▶ vertraut machen mit der Situation der Kinder, der Gruppe, der Kinderbetreuungseinrichtungen;
- ▶ Unterstützung der Integrationskinder bei der Eingliederung in Spielprozesse, Spielbegleitung;
- ▶ soziale Prozesse in der Gesamt- oder in der Kleingruppe initiieren und begleiten;
- ▶ Anleitungen der gruppenführenden Pädagog/innen und der Fachberatung für Integration aufnehmen und ausführen;
- ▶ Unterstützung bei der Bewältigung der Alltagsroutine;
- ▶ Eingehen auf individuelle Bedürfnisse des Kindes;
- ▶ Durchführung gezielter Fördermaßnahmen in der Einzelsituation und in der Kleingruppe;
- ▶ Beobachtung und Begleitung des Kindes in der Gesamtgruppe unter Berücksichtigung der Eigenständigkeit des Kindes;
- ▶ Stützkräfte mit päd. Ausbildung: schriftliche Aufzeichnungen, Planung und Reflexion von Fördermaßnahmen in Absprache und Zusammenarbeit mit der/dem gruppenführenden Pädagog/in/en und der/dem Fachberater/in für Integration;
- ▶ päd. Intervenieren bei Verhaltensauffälligkeiten und in anderen schwierigen Situationen;
- ▶ Prozessbegleitende Zusammenarbeit intern und extern;
- ▶ Aufbereitung und Modifikation von Bildungsangeboten und Materialien.

Qualifikationsprofil:

Die Absolventinnen und Absolventen werden für ihre Tätigkeit in der pädagogischen Assistenzleistung für Kinder & Jugendlichen mit Beeinträchtigung in Schulen und für die Arbeit als Stützkräfte für Integration in Kinderbetreuungseinrichtungen qualifiziert. Sie werden für die oben angeführten Tätigkeiten im Besonderen qualifiziert.

Modulbeschreibung – Modul 1					
Kurzzeichen: M1			Modulthema: Grundlagen 1: Das Phänomen Behinderung		
Lehrgang: „Assistenz für Kinder & Jugendliche mit Beeinträchtigung in Kinderbetreuungseinrichtungen und in Schulen“			Modulverantwortliche/r: N.N.		
Semester: 1				EC: 5	
Dauer und Häufigkeit des Angebots: einmal pro Lehrgang			Niveaustufe (Studienabschnitt):		
Kategorie:					
<input checked="" type="radio"/>	Basismodul	<input type="radio"/>	Aufbaumodul		
<input checked="" type="radio"/>	Pflichtmodul	<input type="radio"/>	Wahlpflichtmodul	<input type="radio"/>	Wahlmodul
Verbindung zu anderen Modulen:					
Bei studienübergreifenden Modulen:					
Studienkennzahl:		Lehrgang/Hochschullehrgang/Studiengang:		Modulkurzzeichen:	
Voraussetzungen für die Teilnahme: keine					
Bildungsziele: Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> ▶ setzen sich mit ihren eigenen Konstruktionen über Behinderung, sozial-ökonomische, kulturelle Hintergründe auseinander. ▶ diskutieren unterschiedliche Sichtweisen von Behinderung und sozial-emotionalen Unterstützungsbedarf. ▶ kennen einige wesentliche Kernelemente der Wissenschaftsbereiche Sonder- und Inklusionspädagogik und können sie zueinander in Beziehung setzen. ▶ absolvieren ein Praktikum in einer Kinderbetreuungseinrichtung oder einer Schule. ▶ bearbeiten die Themen des Modules in einer betreuten Peerarbeit. 					
Bildungsinhalte: <ul style="list-style-type: none"> ▶ unterschiedliche Perspektiven über Behinderung ▶ beruflich relevante Kernaspekte der Sonder- und Inklusionspädagogik ▶ Praktikum ▶ Peerarbeit 					
Zertifizierbare (Teil-)Kompetenzen: Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> ▶ beschreiben für ihren Beruf elementare wissenschaftliche Aspekte der Sonder- und Inklusionspädagogik. ▶ setzen sich kritisch und mehrperspektivisch mit dem „Behinderungsbegriff“ auseinander. ▶ setzen diese Erkenntnisse für die Analyse ihres Arbeitsfeldes „Assistenz“ ein. ▶ beschreiben und bewerten ihr Praktikum. 					
Literatur: Wird von den Lehrenden zu Beginn der Lehrveranstaltungen aktuell bekannt gegeben					
Lehr- und Lernformen: seminaristisches Arbeiten, Peerarbeit					
Beurteilung: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Portfolio: schriftliche, zusammenfassende Darstellung der Inhalte des Modules 1 					
Beurteilungsart: mit Erfolg/ohne Erfolg teilgenommen					
Sprache(n): deutsch					

Modulbeschreibung – Modul 2					
Kurzzeichen: M2			Modulthema: Grundlagen 2: Pädagogische Grundlagen		
Lehrgang: „Assistenz für Kinder & Jugendliche mit Beeinträchtigung in Kinderbetreuungseinrichtungen und in Schulen“			Modulverantwortliche/r: N.N.		
Semester: 2				EC: 5	
Dauer und Häufigkeit des Angebots: einmal pro Lehrgang			Niveaustufe (Studienabschnitt):		
Kategorie:					
<input checked="" type="radio"/>	Basismodul	<input type="radio"/>	Aufbaumodul		
<input checked="" type="radio"/>	Pflichtmodul	<input type="radio"/>	Wahlpflichtmodul	<input type="radio"/>	Wahlmodul
Verbindung zu anderen Modulen:					
Bei studienübergreifenden Modulen:					
Studienkennzahl:		Lehrgang/Hochschullehrgang/Studiengang:		Modulkurzzeichen:	
Voraussetzungen für die Teilnahme: keine					
Bildungsziele: Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> ▶ kennen (sonder)pädagogischen Grundlagen für die jeweiligen Arbeitsfelder und können Assistenzarbeit darinnen verorten. ▶ beschreiben für die pädagogische Assistenz relevante Konzepte und Methoden der Ergo- und Physiotherapie. ▶ kennen Grundlagen von Teamarbeit und schätzen ihre Rolle und Funktion in den Teams ein. ▶ setzen sich in Peergruppen kritisch mit den Inhalten des Modules auseinander. 					
Bildungsinhalte: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Pädagogische Grundlagen in Kinderbetreuungseinrichtungen und der Schule und die Rolle der Assistenz ▶ Therapie 1: ergotherapeutische Unterstützung in der Assistenzarbeit ▶ Therapie 2: physiotherapeutische Unterstützung in der Assistenzarbeit ▶ Teamarbeit ▶ Peerarbeit 2 					
Zertifizierbare (Teil-)Kompetenzen: Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> ▶ beschreiben für den Arbeitsbereich relevante pädagogische Grundlagen und bewerten sie aus der Sicht der Assistenzleistung. ▶ beschreiben ihre Rolle und ihre Aufgaben in Lehrer/innenteams, Mitarbeiter/innenteams. ▶ begründen Art und Einsatz therapeutischer Methoden unter dem Aspekt der Erleichterung des Lernens, Spielens und der Alltagsbewältigung. 					
Literatur: Wird von den Lehrenden zu Beginn der Lehrveranstaltungen aktuell bekannt gegeben					
Lehr- und Lernformen: seminaristisches Arbeiten und Peerarbeit (Übung)					
Beurteilung: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Portfolio: schriftliche Sammlung von therapeutischen Unterstützungsmöglichkeiten zur Unterstützung der Motorik und Alltagsbewältigung und von teamunterstützenden Maßnahmen und Begründungen für deren Einsatz 					
Beurteilungsart: mit Erfolg/ohne Erfolg teilgenommen					
Sprache(n): deutsch					

Modulbeschreibung – Modul 3					
Kurzzeichen: M3			Modulthema: Assistenz in Schule und Hort		
Lehrgang: „Assistenz für Kinder & Jugendliche mit Beeinträchtigung in Kinderbetreuungseinrichtungen und in Schulen“			Modulverantwortliche/r: N.N.		
Semester: 3				EC: 6	
Dauer und Häufigkeit des Angebots: einmal pro Lehrgang			Niveaustufe (Studienabschnitt):		
Kategorie:					
<input checked="" type="radio"/>	Basismodul	<input type="radio"/>	Aufbaumodul		
<input checked="" type="radio"/>	Pflichtmodul	<input type="radio"/>	Wahlpflichtmodul	<input type="radio"/>	Wahlmodul
Verbindung zu anderen Modulen:					
Bei studienübergreifenden Modulen:					
Studienkennzahl:		Lehrgang/Hochschullehrgang/Studiengang:		Modulkurzzeichen:	
Voraussetzungen für die Teilnahme: keine					
Bildungsziele: Die Studierenden					
<ul style="list-style-type: none"> ▶ beschreiben die Bildungsaufgaben und die organisationale Struktur schulischer Bildungseinrichtungen, Nachmittagsbetreuung, Ganztageschulen und Horten und deren gesetzliche Grundlagen und die Assistenzarbeit in diesen Einrichtungen. ▶ fassen Kerninhalte von kindlichen und jugendlichen Entwicklungsphasen, Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsbedingungen zusammen und verstehen sie als Deutungshilfe für kindliches und jugendliches Handeln. ▶ bewerten Lernstandsdiagnostik und Förderung aus Sicht der Assistenzarbeit. ▶ beschreiben Methoden für die Unterstützung beim Lernen, bei der Kommunikation und Sprache, bei der Anbahnung und Aufrechterhaltung von Beziehungen und der Freizeitgestaltung. ▶ setzen sich mit unterschiedlichen Formen der Hilfestellungen auseinander. ▶ beurteilen Situationen, in Bezug auf ihre inkludierenden bzw. exkludierenden Dynamiken. ▶ setzen sich mit Freizeitangeboten im Rahmen der Assistenzarbeit auseinander. ▶ entwickeln eine Sensibilität für Situationen, in denen sie diskriminieren und entwerfen alternative Handlungsmöglichkeiten. 					
Bildungsinhalte:					
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Gesetzliche Grundlagen, das Arbeitsfeld „Schule und Hort“ und Rolle und Funktion von Assistent/innen ▶ Inklusionschancen und Exklusionsrisiken ▶ Entwicklungspsychologie und Lernentwicklungsdiagnostik ▶ Unterstützung beim Lernen, in der Sprache und in der Anbahnung und Aufrechterhaltung von Beziehungen ▶ verschiedene Arten der Hilfestellung 					
Zertifizierbare (Teil-)Kompetenzen: Die Studierenden					
<ul style="list-style-type: none"> ▶ beschreiben relevante Entwicklungsbereiche des Kindes- und Jugendalters. ▶ benennen ihren Beitrag zur Lernentwicklungsdiagnostik und zur effizienten Unterstützung. ▶ bewerten Methoden in der Unterstützung von Lernen, Beziehung, Sprache und Kommunikation. ▶ diskutieren Methoden zur Freizeitgestaltung mit Kindern und Jugendlichen. 					
Literatur: Wird von den Lehrenden zu Beginn der Lehrveranstaltungen aktuell bekannt gegeben					
Lehr- und Lernformen: seminaristisches Arbeiten					
Beurteilung:					
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Portfolio: schriftliche begründete Zusammenfassung relevanter Methoden ▶ schriftliche Abschlussarbeit und Präsentation 					
Beurteilungsart: mit Erfolg/ohne Erfolg teilgenommen					
Sprache(n): deutsch					

Modulbeschreibung – Modul 4					
Kurzzeichen: M4			Modulthema: Assistenz im Kindergarten und in der Krabbelstube		
Lehrgang: „Assistenz für Kinder & Jugendliche mit Beeinträchtigung in Kinderbetreuungseinrichtungen und in Schulen“			Modulverantwortliche/r: N.N.		
Semester: 4				EC: 6	
Dauer und Häufigkeit des Angebots: einmal pro Lehrgang			Niveaustufe (Studienabschnitt):		
Kategorie:					
<input checked="" type="radio"/>	Basismodul	<input type="radio"/>	Aufbaumodul		
<input checked="" type="radio"/>	Pflichtmodul	<input type="radio"/>	Wahlpflichtmodul	<input type="radio"/>	Wahlmodul
Verbindung zu anderen Modulen:					
Bei studienübergreifenden Modulen:					
Studienkennzahl:		Lehrgang/Hochschullehrgang/Studiengang:		Modulkurzzeichen:	
Voraussetzungen für die Teilnahme: keine					
Bildungsziele: Die Studierenden					
<ul style="list-style-type: none"> ▶ beschreiben die Bildungsaufgaben und die organisationale Struktur des Kindergartens und der Krabbelstube, deren gesetzliche Grundlagen und die Assistenzarbeit in diesen Bildungseinrichtungen. ▶ fassen Kerninhalte von (klein)kindlichen und kindlichen Entwicklungsphasen, Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsbedingungen zusammen und verstehen sie als Deutungshilfe für (klein)kindliches Handeln. ▶ beschreiben Diagnostik und Förderung aus Sicht der Assistenzarbeit. ▶ beschreiben Methoden für die Unterstützung beim Spiel, in der Alltagsbewältigung und in der Pflege. ▶ setzen sich mit der in den Alltag und in das Spiel integrierten Förderung auseinander. ▶ beurteilen Situationen in Bezug auf ihre inkludierenden bzw. exkludierenden Dynamiken. ▶ entwickeln eine Sensibilität für Situationen, in denen sie diskriminieren und entwerfen alternative Handlungsmöglichkeiten. ▶ beschreiben ein Entwicklungsvorhaben im eigenen Arbeitsbereich und präsentieren die Ergebnisse. 					
Bildungsinhalte:					
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rahmenbedingungen, Gesetze und Assistenzarbeit in Kinderbetreuungseinrichtungen und im Kindergarten ▶ Inklusionschancen und Exklusionsrisiken ▶ Entwicklungspsychologie und -diagnostik ▶ Methodik ▶ Peerarbeit 3 ▶ Abschlussarbeit und Präsentation 					
Zertifizierbare (Teil-)Kompetenzen: Die Studierenden					
<ul style="list-style-type: none"> ▶ bewerten methodisch-didaktische Angebote, die für die Assistenzarbeit relevant sind. ▶ beschreiben die Relevanz von Entwicklungsphasen und -aufgaben und von Entwicklungsbedingungen für das bessere Verstehen kindlichen Handelns. ▶ bewerten Förderangebote in Bezug auf ihre Relevanz zur Bewältigung von Alltag und Spiel. ▶ reflektieren inklusionsfördernde Maßnahmen bzw. Exklusionsrisiken in ihrem Arbeitsbereich. ▶ entwickeln einen relevanten Bereich im eigenen Arbeitsbereich weiter, beschreiben, evaluieren und präsentieren das Ergebnis. 					
Literatur: Wird von den Lehrenden zu Beginn der Lehrveranstaltungen aktuell bekannt gegeben					
Lehr- und Lernformen: seminaristisches Arbeiten, Peerarbeit					
Beurteilung:					
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Portfolio: „Methodenbox“ und Begründung für den Einsatz der Methoden ▶ schriftliche Abschlussarbeit und Präsentation 					
Beurteilungsart: mit Erfolg/ohne Erfolg teilgenommen					
Sprache(n): deutsch					

M 1	Studienfachbereiche und european credits (EC)				LV- Art	Semester	Semesterwochenstunden (1 SWSt. = 15 EH 45 Min.)		European credits (EC)
	HW	FW	SP	ES			VO/SE/UE/EX	Präsenzstudienanteile (inkl. betreuter Studienanteile)	
Grundlagen 1: Das Phänomen Behinderung									
Paradigmen von Behinderung	1,00	1,00	0,00	0,00	SE	1	2,00	2,00	2,00
Inklusion und Sonderpädagogik	1,00	0,00	0,00	0,00	SE	1	0,75	0,75	1,00
Peerarbeit 1	0,00	1,00	0,00	0,00	UE	1	0,75	0,75	1,00
Praktikum	0,00	0,00	1,00	0,00	UE	1	1,00	1,00	1,00
Summen	2,00	2,00	1,00	0,00			4,50	4,50	5,00

M 2	Studienfachbereiche und european credits (EC)				LV- Art	Semester	Semesterwochenstunden (1 SWSt. = 15 EH 45 Min.)		European credits (EC)
	HW	FW	SP	ES			VO/SE/UE/EX	Präsenzstudienanteile (inkl. betreuter Studienanteile)	
Grundlagen 2: Pädagogische Grundlagen									
Pädagogische Grundlagen in KBE und in der Schule und die Rolle der Assistenz	1,00	0,00	0,00	0,00	VO	2	0,75	0,75	1,00
Ergotherapeutische Unterstützung in der assistierenden Arbeit	0,00	1,00	0,00	0,00	SE	2	0,75	0,75	1,00
Physiotherapeutische Unterstützung in der assistierenden Arbeit	0,00	1,00	0,00	0,00	SE	2	0,75	0,75	1,00
Teamarbeit	0,00	1,00	0,00	0,00	SE	2	0,75	0,75	1,00
Peerarbeit 2	0,00	1,00	0,00	0,00	SE	2	0,75	0,75	1,00
Summen	1,00	4,00	0,00	0,00			3,75	3,75	5,00

M3	Studienfachbereiche und european credits (EC)				LV-Art	Semester	Semesterwochenstunden (1 SWSt. = 15 EH 45 Min.)		European credits (EC)
	HW	FW	SP	ES			VO/SE/UE/EX	Präsenzstudienanteile (inkl. betreuter Studienanteile)	
Assistenz in Schule und Hort									
Gesetzliche Grundlage und Arbeitsfelder in Schule und Hort	1,00	0,00	0,00	0,00	VO	3	0,75	0,75	1,00
Kognitive Entwicklung, Lernentwicklungsdiagnostik und adäquate Hilfestellung	1,00	0,00	0,00	0,00	SE	3	0,75	0,75	1,00
Methodik 1: Unterstützung bei der Sprache und der Kommunikation	0,00	1,00	0,00	0,00	SE	3	0,75	0,75	1,00
Methodik 2: Beziehungen anbahnen und aufrechterhalten	0,00	1,00	0,00	0,00	SE	3	0,75	0,75	1,00
Methodik 3: Freizeitgestaltung	0,00	1,00	0,00	0,00	SE	3	0,75	0,75	1,00
Inklusionschancen und Exklusionsrisiken durch die Assistenzarbeit	0,00	1,00	0,00	0,00	SE	3	0,75	0,75	1,00
Summen	2,00	4,00	0,00	0,00			4,50	4,50	6,00

M4	Studienfachbereiche und european credits (EC)				LV-Art	Semester	Semesterwochenstunden (1 SWSt. = 15 EH 45 Min.)		European credits (EC)
	HW	FW	SP	ES			VO/SE/UE/EX	Präsenzstudienanteile (inkl. betreuter Studienanteile)	
Assistenz in Kindergarten und Krabbelstube									
Gesetzliche Grundlage und Arbeitsfelder im Kindergarten und Krabbelstube	1,00	0,00	0,00	0,00	VO	4	0,75	0,75	1,00
Entwicklungspsychologie und Entwicklungsdiagnostik	1,00	0,00	0,00	0,00	SE	4	0,75	0,75	1,00
Methodik 1: alltagsintegrierte Förderung und Pflege	0,00	1,00	0,00	0,00	SE	4	0,75	0,75	1,00
Methodik 2: Unterstützung bei der Sprach-, Denk-, und Spielentwicklung	0,00	1,00	0,00	0,00	SE	4	0,75	0,75	1,00
Inklusionschancen und Exklusionsrisiken durch die Assistenzarbeit	0,00	1,00	0,00	0,00	SE	4	0,75	0,75	1,00
Peerarbeit 3	0,00	1,00	0,00	0,00	SE	4	0,75	0,75	1,00
Summen	2,00	4,00	0,00	0,00			4,50	4,50	6,00

Landesschulrat für Salzburg

Assistenz zur Ermöglichung des Unterrichtes

Modellbeschreibung

Ausgangslage

Im gesamten Pflichtschulbereich gibt es eine zunehmende Zahl an Kindern und Jugendlichen, die sich und andere in einem Ausmaß gefährden, das mit den vorhandenen personellen und räumlichen Ressourcen nicht mehr bewältigbar ist. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ist dadurch massiv beeinträchtigt.

Als Folge werden diese Kinder und Jugendlichen – nach oftmaligem Schulwechsel, bei dem sich Verhaltensmuster wiederholen und verfestigen – in psychiatrischen Einrichtungen bzw. verschiedensten Formen der Fremdunterbringung betreut, also von Familie und SchulkollegInnen getrennt. Gefühle von Versagen, Minderwertigkeit, Unfähigkeit und Ohnmacht, oftmals verbunden mit aggressiven Verhaltensweisen sind die Folge. Nicht zu reden von den dabei entstehenden hohen Kosten, die durch die gängige Praxis von Behandlung und Fremdunterbringung anfallen.

Wenn es nicht gelingt, diese Kinder und Jugendlichen durch rechtzeitig gesetzte Maßnahmen in die sozialen, schulischen und beruflichen Strukturen zu integrieren, ist deren Lebensqualität und die ihres Umfeldes stark beeinträchtigt und hohe Folgekosten sind die logische Konsequenz.

Zielgruppe

Kinder und Jugendliche mit:

- ▶ schwerwiegenden Entwicklungsdefiziten;
- ▶ schweren Verhaltensbehinderungen;
- ▶ kombinierten Störungen des Sozialverhaltens und der Emotion;
- ▶ Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörungen (ADHS);
- ▶ kombinierten Entwicklungsstörungen;
- ▶ mentalen Beeinträchtigungen;
- ▶ anderen kinder- und jugendpsychiatrischen Diagnosen.

Ziele

Der Auftrag der AssistentInnen zur Ermöglichung des Unterrichtes umfasst kurzfristige, mittelfristige und langfristige Zielsetzungen.

Im Falle einer Akutgefährdung steht durch den/die AssistentIn eine vertraute Bezugsperson zur Verfügung, die das Kind/den Jugendlichen aus der kritischen Situation herausführt und so unmittelbar zur Beruhigung und Entspannung der Gesamtsituation beiträgt.

In der nachfolgenden Einzelarbeit werden individuell angepasste Wahrnehmungs- und Erfahrungsbereiche zur Verbesserung der sozial-emotionalen Kompetenz angeboten: der Bereich des Vertrauten wird erweitert, Unsicherheiten und Ängste abgebaut.

Eigenwahrnehmung und Impulskontrolle nehmen zu, Selbstvertrauen und Selbstwert steigen, aggressive Bewältigungsmuster treten in den Hintergrund.

Mittelfristig wird den Kindern und Jugendlichen im Kontext ihrer gewohnten Umgebung durch Bearbeitung der Konfliktsituationen Regelerwerb und Regelverständnis vermittelt. Fähigkeiten wie Konzentration, Ausdauer, Lern- und Leistungsmotivation werden nach den gegebenen Möglichkeiten des Kindes aufgebaut und gefestigt und ermöglichen in der Folge auch das Aufholen von Lernrückständen.

<p>3. Festigung der Persönlichkeit und Reifung</p>	<p>Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Gemeinsame Spiele, Rollenspiele ▶ Problemlösungsstrategien entwickeln ▶ Umgangsformen trainieren ▶ Übungen zur Körper- und Eigenwahrnehmung ▶ Verstärkungs- und Belohnungssystem ▶ Verbesserung im Regelverhalten, Ordnungsbewusstsein ▶ Eigenverantwortung stärken ▶ Erkennen der eigenen Bedürfnisse <p>Ichstärke und Selbstwert stärken</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ visualisiertes Belohnungssystem anwenden ▶ Verhaltensvereinbarungen treffen und auf deren Umsetzung achten ▶ Arbeitsaufträge selbstständig erledigen lassen und Hilfe nur bei Bedarf geben ▶ Unterstützung bei der Kontaktaufnahme zu anderen Personen ▶ eigenverantwortlich Aufgaben übernehmen lassen, jedoch gleichzeitig Hilfestellung geben ▶ Impulskontrolle steuern ▶ Schulung der Frustrationstoleranz ▶ Feedback- und Reflexionskultur entwickeln ▶ Hilfestellung zum Erkennen der eigenen Grenzen, Hinführen zu realistischer Selbsteinschätzung
<p>4. Integration und Reintegration in Gruppe/Klasse/Sozialverband</p>	<p>Schaffen von Möglichkeiten, um schrittweise an verschiedenen Gruppensituationen teilzunehmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Morgenkreis ▶ Sport und Spiel ▶ Lerneinheiten ▶ Präsentieren von geschaffenen Arbeiten ▶ Teilnahme an Pausengestaltung, Klassenfeiern, Schulveranstaltungen, ... ▶ im Gruppenverband Tätigkeiten in Eigenverantwortung übernehmen lassen ▶ stundenweise Teilnahme am Klassengeschehen mit und ohne Assistenz <p>Eigenständige Teilnahme am Unterricht</p>

Zuteilung der Assistenz

Zeitpunkt: Alle Maßnahmen und Ressourcen am jeweiligen Schulstandort sind ausgeschöpft, der/die SchülerIn kann auf Grund akuter Selbst- und Fremdgefährdung nicht mehr unterrichtet werden.

Antragstellung durch die Schule

Für die Antragstellung ist ein Formular erforderlich, das folgende Daten beinhaltet:

Persönliche Daten:

Schule: Lehrplaneinstufung: SPF-Bescheid vom ...

Schullaufbahnverlust: Situationsbeschreibung aktueller Anlass, Auffälligkeitssymptome:

Bereits gesetzte Maßnahmen:

Innerschulisch:

- ▶ BeratungslehrerInnen,
- ▶ zusätzlicher LehrerInneneinsatz,
- ▶ Schulpsychologie,
- ▶ verkürzter Unterricht,
- ▶ HelferInnenkonferenz

Außerschulisch:

- ▶ FachärztInnen,
- ▶ Institut für Heilpädagogik,
- ▶ Kinder- und Jugendpsychiatrie inkl. Außenstellen,
- ▶ Kinderspitäler,
- ▶ Interdisziplinäres Beratungsteam,
- ▶ Kinderseelenhilfe,
- ▶ Jugendwohlfahrt,
- ▶ Behindertenhilfe,
- ▶ Kinderschutzzentrum,
- ▶ Familien- und Erziehungsberatungsstellen,
- ▶ weitere Fachkräfte,
- ▶ Polizei

Beilagen:

- ▶ KlassenlehrerInnenbericht,
- ▶ Protokolle der HelferInnenkonferenz,
- ▶ Berichte und Gutachten

Der Antrag der Schulleitung ergeht an den Landesschulrat für Salzburg, der Vorschlag bezüglich Einsatzes einer Assistenz wird vom regionalen Interdisziplinären Beratungsteam erstellt.

Das Ausmaß der Assistenzleistung soll in der Regel 25 Wochenstunden pro Kind nicht überschreiten.

Qualifikation des/der AssistentIn:

- ▶ Erfahrung mit Kindern und Jugendlichen
- ▶ Empathie für Kinder und Jugendliche
- ▶ Kenntnisse in der Interessens- und Begabungsförderung
- ▶ psychologische Grundkenntnisse
- ▶ Team- und Kooperationsfähigkeit
- ▶ Bereitschaft zu Supervision
- ▶ psychische Standfestigkeit und Belastbarkeit

Ausschleichen des Assistenzeinsatzes:

Wenn die Integration und Reintegration des Schülers/ der Schülerin in die Gruppe/ Klasse/ den Sozialverband über ein schrittweises Teilnehmen an verschiedenen Gruppensituationen dazu geführt hat, dass im Gruppenverband Tätigkeiten in Eigenverantwortung übernommen werden können, so ist der nächste Schritt eine stundenweise Teilnahme am Klassengeschehen mit und ohne Assistenz.

Wird das Ziel der eigenständigen Teilnahme am Unterricht erreicht, so kann der Assistenzeinsatz ausgeschlichen werden.

Diese Maßnahme wird aus Mitteln des Landes Salzburg gefördert.



9 783950 431612