

# Assistenzen in der Schulpraxis

Hinweise für Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen  
und Heilpädagogen, Assistenzen sowie Schulleitungen

Bea Zumwald

Mitarbeit: Thomas Rhyner, Annina Truniger, Franziska Vogt,  
Nadja Krämer

PH<sup>SG</sup>

Pädagogische Hochschule  
St.Gallen

# Liebe Leserin, lieber Leser

Werden Sie als Lehrperson von einer Assistenz unterstützt?  
Überlegen Sie sich, ob Sie eine Assistenz beantragen sollen?  
Arbeiten Sie selbst als Assistenz?  
Kommen Lehrpersonen auf Sie als Schulleitung zu mit dem Wunsch, von einer Assistenz unterstützt zu werden?  
Sind Sie Schulische Heilpädagogin oder Schulischer Heilpädagoge in einer Klasse, in der auch eine Assistenz tätig ist?

Dann kann dieses Praxisheft für Sie hilfreich sein.

### Was können Sie erwarten?

- Das Praxisheft zeigt auf,
- welche Tätigkeiten die Assistenz übernehmen kann.
  - was die Führungsaufgabe der Schulleitung beim Einsatz der Assistenz ist.
  - wie Lehrperson, Assistenz und Schulische Heilpädagogin oder Heilpädagoge erfolgreich zusammenarbeiten können.
  - wie der Einsatz von Assistenzen in ein gesamtes pädagogisches Handeln unter der Verantwortung der Lehrperson und der Schulischen Heilpädagog:innen eingebettet werden kann.
  - wo die Grenzen des Einsatzes von Assistenzen liegen.



A Assistenz



LP Lehrperson



SHP Schulische Heilpädagogik



SL Schulleitung

# Inhaltsverzeichnis

Glossar	5	
1 Assistenzen in der integrativen Schule	5	A LP SHP SL
1.1 Professionell-pädagogische Lösungen anstelle der Assistenz	6	
1.2 Assistenzen als eine Massnahme der Unterstützung	8	
2 Rolle und Tätigkeiten der Assistenz	9	A LP SHP SL
2.1 Die Problematik der Lernbegleitung	11	
2.2 Geeignete unterstützende Tätigkeiten der Assistenz	13	
2.3 Nicht empfohlene Tätigkeiten der Assistenz	14	
2.4 Verhaltensauffälligkeiten	15	
2.5 Balance von Nähe und Autonomie	18	
3 Zusammenarbeit Lehrperson – Assistenz	21	A LP
3.1 Anleitung	22	
3.2 Monitoring	24	
3.3 Feedback	24	
4 Zusammenarbeit von Förderteam und Assistenz	26	LP SHP A
4.1 Kooperation im Förderteam	26	
4.2 Zusammenarbeit zu dritt: Lehrperson – Schulische Heilpädagogin oder Schulischer Heilpädagoge – Assistenz	27	
4.3 Einbindung der Assistenz in die Förderplanung	28	
4.4 Assistenz: Ermöglicherin oder Verhindererin von Inklusion?	31	
5 Planung des Einsatzes der Assistenz	33	LP SHP SL
6 Rolle der Schulleitung	37	SL
6.1 Voraussetzungen im Schulhausteam schaffen	37	
6.2 Rahmenbedingungen klären	37	
6.3 Entscheid, ob Assistenz die zielführende Massnahme ist	40	
6.4 Begleitung des Einsatzes und Qualitätskontrolle	41	
7 Literatur	42	
8 Anhang	44	
I. Impulsfragen für die Lehrperson: Ist eine Assistenz die Lösung?	44	
II. Modell zu geeigneten unterstützenden Tätigkeiten	45	
III. Unterstützung bei Arbeitsorganisation und Handlungsplanung	46	
IV. Beobachten der Schüler:innen	47	
V. Prinzipien in der Begleitung von Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten	48	
VI. Selbstständigkeit der Schülerin oder des Schülers unterstützen	50	
VII. Redirect: Schüler:innen unterstützen, mit anderen Lernenden in Kontakt zu treten	51	
VIII. Merkblatt für Leseförderung mittels Lautlesetandem	52	
IX. Merkblatt für die Leseförderung mittels Reziprokem Lesen	53	
X. Zusammenarbeit zu dritt: Lehrperson – SHP – Assistenz	54	
XI. Beispiel Förderplan inklusive Rolle der Assistenz	56	
XII. Planung Einsatz der Assistenz im Förderteam	58	
XIII. Minimieren der Risiken mittels der Praxishinweise	60	
XIV. Übersicht über die Praxishinweise	64	

# Glossar

## Assistenz

Eine Assistenz ist an der Seite von Lehrpersonen und schulischen Heilpädagog:innen im Unterricht unterstützend tätig. Sie verfügt oft über keine pädagogische Ausbildung. Für die Funktion existieren diverse Begriffe wie «Klassenassistenz», «Schulassistenz», «Klassenhilfe», «Schulhilfe» etc. In der Schweiz sind Assistenzen meist entweder für ein einzelnes Kind mit besonderem Bildungsbedarf oder für eine ganze Klasse angestellt. In gewissen Schulgemeinden übernehmen Zivildienstleistende ähnliche Aufgaben wie Assistenzen. Dieses Praxisheft kann auch Anhaltspunkte für den Einsatz von Zivildienstleistenden geben.

## Schulische Heilpädagogin / Schulischer Heilpädagoge

Schulische Heilpädagog:innen (SHPs) sind Expert:innen für die Bildung und Erziehung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf. In integrativen Schulmodellen in der Schweiz arbeiten sie eng mit den Lehrpersonen zusammen. Sie unterstützen sie im Umgang mit der Heterogenität sowie bei der Förderung und Integration der Kinder.

Dieses Praxisheft wendet sich an Lehrpersonen, Schulische Heilpädagog:innen, Schulleiter:innen und Assistenzen. Es enthält allgemeine Hinweise, die unabhängig von bestimmten kantonalen Vorgaben sind. Jedes der sechs Kapitel umfasst empirische Erkenntnisse, theoretische Überlegungen sowie konkrete Praxishinweise zu einem Thema. Bei jedem Praxishinweis ist anhand eines Symbols erkennbar, an wen er sich richtet:



**Assistenz**



**Lehrperson**



**Schulische Heilpädagogik**



**Schulleitung**

Ein Team der Pädagogischen Hochschule St.Gallen unter der Leitung von Bea Zumwald führte die vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) unterstützte Studie «Kooperative Praxis von Assistenzen und Lehrpersonen im Unterricht der Regelschule (KoPrAss)» durch. Dazu erforschte es mittels Videoaufnahmen und Interviews, wie 31 Tandems von Assistenzen und Lehrpersonen im Unterricht der Primarschule zusammenarbeiteten (Vogt, Koechlin, Truniger & Zumwald, 2021; Zumwald, 2022; Zumwald, Vogt, Koechlin & Truniger, 2021). Die Erkenntnisse dieser Studie fliessen in dieses Praxisheft ein.

# 1. Assistenzen in der integrativen Schule

## Warum ein Praxisheft zum Thema Assistenzen?

Im Schulalltag gibt es Situationen, in denen Lehrpersonen, Schulische Heilpädagog:innen (SHPs) und Schulleitungen herausgefordert sind. Es ist die Aufgabe dieser professionell ausgebildeten Fachpersonen, tragfähige Lösungen zu finden. Seit ein paar Jahren werden als weitere Unterstützung in schwierigen Situationen vermehrt auch Assistenzen eingesetzt. Die Präsenz einer zusätzlichen erwachsenen Person kann eine Entlastung sein (Zumwald & Vogt, 2020). Es stellt sich aber auch die Frage, wie Assistenzen eingesetzt werden dürfen, sollten oder müssten.

Die Rolle der Assistenz ist nicht genügend geklärt. Wenn Assistenzen als Selbstläufer eingebunden werden, birgt ihr Einsatz Risiken, wie internationale Forschung aufzeigt (Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017; Sharma & Salend, 2016):

- Schüler:innen, denen das Lernen schwerer fällt, erhalten nicht die nötige professionelle Lernbegleitung. Dies kann sich negativ auf den Lernerfolg auswirken.
- Schüler:innen, die mit ihrem Verhalten herausfordern, werden engmaschig überwacht, damit sie ruhig sind. Dabei lernen sie jedoch keine neuen Verhaltensmuster.
- Schüler:innen werden durch eine enge Begleitung in ihrer Selbständigkeit behindert.
- Schüler:innen, die eng durch die Assistenz begleitet werden, werden von den Peers isoliert.
- Assistenzen können überfordert sein, wenn sie eine Gruppe unterrichten sollen.

Assistenzen müssen deshalb sorgfältig und überlegt eingesetzt werden, um diese Risiken zu minimieren.

Assistenzen können EINE Massnahme sein, um Herausforderungen zu begegnen. Sie sind jedoch nicht die umfassende Lösung für alle Probleme. Der Entscheid, in welchen Situationen eine Assistenz eingesetzt wird, obliegt meist der Schulleitung. Sie ist verantwortlich dafür, den Einsatz von Assistenzen als eine Massnahme im Rahmen von integrativer Schulentwicklung zu begleiten. Sie sorgt für eine qualitativ hochstehende Umsetzung. Die Lehrperson trägt ihrerseits die Verantwortung für einen guten Unterricht. Sie achtet darauf, dass die Assistenz ihre Rolle als pädagogisch nicht ausgebildete Unterstützungskraft ausfüllen kann. Der kompetente und differenzierte Unterricht der Lehrperson, die Kooperation im Förderteam mit der SHP sowie die professionelle Förderplanung bilden den notwendigen Rahmen für einen erfolgreichen Einsatz der Assistenz.



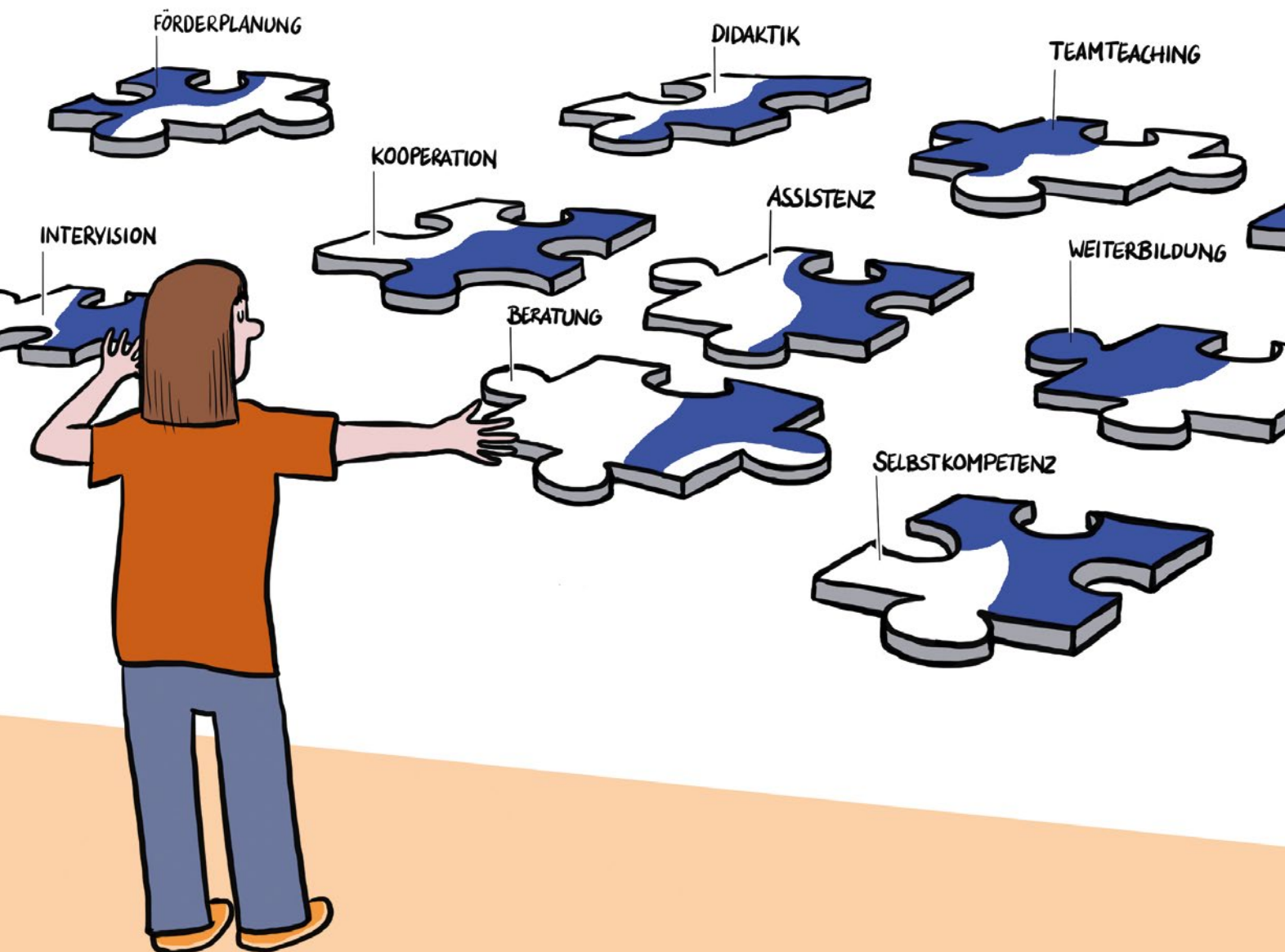
## 1.1 Professionell-pädagogische Lösungen anstelle der Assistenz

Die Assistenz ist EINE mögliche Massnahme zur Unterstützung in einer Klasse – was sind alternative Massnahmen anstelle der Assistenz?

Was in einer herausfordernden Situation weiterhelfen kann, hängt von der Problemstellung ab. Grundsätzlich brauchen pädagogische Problemstellungen professionelle pädagogische Lösungen.

Forschungsergebnisse legen nahe, dass Assistenzen relativ unbedarft als Lösung in schwierigen Situationen eingesetzt werden. So finden sich Assistenzen plötzlich mitten in anspruchsvollen Aufgaben wieder. Dies entspricht nicht ihrem Profil. Sie übernehmen Tätigkeiten, für die sie nicht ausgebildet sind. Das kann negative Folgen haben (Blatchford, Russell & Webster, 2012).

Es gibt eine Palette von Möglichkeiten, wie herausfordernde Situationen von den professionellen Fachpersonen pädagogisch gelöst werden können, ohne dass Assistenzen eingesetzt werden.



### Alternative Massnahmen unter Lehrpersonen und SHPs

- **Kooperation im multiprofessionellen Förder-team:** Die Kooperation unter den beteiligten Lehrpersonen, SHPs, Fachpersonen und Therapeut:innen wird intensiviert und optimiert. Gemeinsame Förderplanung ist ein fester Bestandteil im Umgang mit herausfordernden Schüler:innen.
- **Teamteaching:** Die Zusammenarbeit im Teamteaching zweier Lehrpersonen wird vertieft, indem vermehrt ko-konstruktiv im Gespräch Lösungen für pädagogisch anspruchsvolle Situationen gesucht und umgesetzt werden. Die Grenzen der üblichen Lösungsideen werden gesprengt. Es werden kreative, unerwartete Handlungsmöglichkeiten entwickelt.
- **Nutzung klassenübergreifender Ressourcen:** Über Klassen hinweg wird ein Notfallplan entwickelt. So kann z. B. bei einer akuten schwierigen Situation die Teamteaching-Lehrperson der Parallelklasse zur Unterstützung beigezogen werden.
- **Intervision:** Lehrpersonen und SHPs tauschen ihr Wissen und ihre Strategien im Umgang mit komplexen Situationen in geplanten Intervisionsprozessen aus. Sie beraten sich gegenseitig.

### Alternative Massnahmen unter Schülerinnen und Schülern

- **Selbstständigkeit und Selbstbestimmung der Schüler:innen:** Den Lernenden wird mehr Verantwortung übergeben. Die überfachlichen, insbesondere die personalen und die methodischen (z. B. Lernstrategien) Kompetenzen der Schüler:innen werden gezielt gefördert. So sind auch Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf weniger abhängig von direkter Eins-zu-eins-Unterstützung.
- **Unterstützung durch Peers/Tutoratssysteme:** Die Schüler:innen lernen, sich gegenseitig zu unterstützen. Lernende mit und ohne besonderen Bildungsbedarf profitieren.

### Alternative Massnahmen der Schulleitung

- **Sicherung der Arbeitsbedingungen und Entlastung der Lehrpersonen und SHPs:** Lehrpersonen und SHPs werden administrativ und organisatorisch entlastet. Faire Arbeitsbedingungen (inkl. Besprechungszeiten, Anzahl Klassen pro SHP etc.) sind gesichert. So bleiben freie Kapazitäten für die pädagogische Arbeit.
- **Weiterbildung der Lehrpersonen:** Die Lehrpersonen bilden sich weiter bezüglich des Umgangs mit Verhaltensauffälligkeiten, methodisch-didaktischer Kompetenz für einen heterogenitätssensiblen Unterricht, Umsetzung von Förderplanung im Unterricht oder Formen der Kooperation unter Fachpersonen.
- **Beratung der Lehrpersonen und SHPs:** Externe Beratung oder Supervision unterstützt die Fachpersonen darin, Lösungen zu finden.
- **Organisatorische Lösungen:** Beispielsweise werden in Ausnahmefällen bei starken sozialen Problemen die Schüler:innen mit herausforderndem Verhalten auf mehrere Klassen verteilt.

## 1.2 Assistenzen als eine Massnahme der Unterstützung

In bestimmten Situationen leisten Assistenzen einen wertvollen Beitrag, damit im Unterricht differenzierter mit der Vielfalt der Lernenden umgegangen werden kann.

Dabei haben sie eine besondere Rolle inne: Ihr Einsatz muss von der Lehrperson oder der SHP verantwortet und in ein Gesamtkonzept von Unterricht und Förderung eingebettet sein. Die Assistenz soll in die Zusammenarbeit der beteiligten Fachpersonen eingebunden werden. Auf diese Weise wird sie zielorientiert eingesetzt und bildet eine mögliche Massnahme bei der Gestaltung einer erfolgreichen integrativen Schule.

Wann nun die Assistenz eine zielführende Massnahme für eine Problemstellung sein kann, ist nicht einfach einzuschätzen. Jede Situation ist individuell, verschiedenste Faktoren wirken zusammen. Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf kann die Assistenz aufgrund der gesprochenen Ressourcen individuell direkt zugeteilt werden. Meist obliegt der abschliessende Entscheid jedoch der Schulleitung oder allenfalls der Schulbehörde, oft auf Antrag und in Rücksprache mit der Lehrperson und/oder der SHP. Plant die Lehrperson ihrerseits einen Antrag bei der Schulleitung, reflektiert sie sinnvollerweise vorab, ob für die vorliegende Situation der Einsatz einer Assistenz zielführend sein kann. Dabei kann sie sich an den Impulsfragen für Lehrpersonen im Anhang 8.1. orientieren. Eine Checkliste als Entscheidungshilfe für die Schulleitung findet sich in Kapitel 6.3 'Entscheid, ob Assistenz die zielführende Massnahme ist'.

### Welche Punkte müssen nun für einen erfolgreichen Einsatz von Assistenzen bedacht werden?

Auf die Rolle der Assistenz und sinnvolle Einsatzmöglichkeiten wird in Kapitel 2 genauer eingegangen.

Wie die Zusammenarbeit zwischen Assistenz und Lehrperson optimalerweise aussieht und was es mit der Anleitung der Assistenz durch die Lehrperson auf sich hat, wird in Kapitel 3 erläutert.

Die Zusammenarbeit des Förderteams mit der Assistenz wird in Kapitel 4 beschrieben.

Auf die Planung des Einsatzes der Assistenz wird in Kapitel 5 eingegangen.

Die Rolle der Schulleitung beim Einsatz von Assistenzen wird in Kapitel 6 geklärt.

## 2. Rolle und Tätigkeiten der Assistenz

### Wie können und sollen Assistenzen eingesetzt werden?

Die konkreten Praxissituationen, in denen Assistenzen arbeiten, unterscheiden sich von Schule zu Schule, von Zyklus zu Zyklus und von Klasse zu Klasse beträchtlich. Der Einsatz muss deshalb immer spezifisch für die jeweilige Situation präzisiert werden. Hinweise dazu gibt das Kapitel 5 'Planung des Einsatzes der Assistenz'.

### Für alle Einsätze der Assistenz gilt der folgende Grundsatz:

Die Mitarbeit der Assistenz dient dazu, das System so zu entlasten, dass eine hohe Unterrichtsqualität gesichert werden kann. Für die hohe Qualität sind die professionellen Fachpersonen mit ihrem Wissen und ihren Kompetenzen verantwortlich.

Die Assistenz übernimmt spezifische und anleitbare Tätigkeiten. Lehrpersonen und SHPs erhalten dadurch Freiraum und setzen ihre Kompetenzen gezielt für herausfordernde Situationen und die vertieften Lernprozesse der Schüler:innen ein. Sie erhalten mehr Handlungsfähigkeit in anspruchsvollen Situationen. Es darf nicht primär die Assistenz sein, die in schwierigen Situationen handelt.

Je komplexer der Fall ist, je herausfordernder das Problem, desto professioneller ist die Lösung. Die Unterstützung durch die Assistenz muss somit als indirekte Massnahme gedacht werden (Sharples, Webster & Blatchford, 2015).





▼ **Fallbeispiel «Farben mischen» mit Mia,  
3. Klasse. Mia hat grosse Schwierigkeiten  
in der Handlungsplanung.**

**Hilfreicher Einsatz der Assistenz:**

Die Assistenz behält für 10 Minuten die Klasse im Auge. Währenddessen setzt sich die Lehrperson zu Mia hin und hilft ihr, den Auftrag zu planen und zu starten. Ausgehend von ihrer Beobachtung von Mia entwickeln die Lehrperson und die SHP Signalkarten, die Mia helfen, Arbeitsaufträge zu strukturieren. Die SHP zeigt der Assistenz, worauf bei der Anwendung der Karten zu achten ist. Bei weiteren ähnlichen Aufträgen unterstützt neben der Lehrperson und der SHP nun auch die Assistenz Mia mit diesen Karten. Gemeinsam wird besprochen, welche Fortschritte Mia in der Handlungsplanung macht. Im Förderteam werden die nächsten Schritte festgelegt.

**Nicht hilfreicher Einsatz der Assistenz:**

Die Assistenz setzt sich neben Mia und hilft ihr, die Farben zu mischen. In kleinen Schritten sagt sie ihr jeweils, was sie als nächstes tun soll.

Schule und Unterricht sind ein ausgesprochen komplexes Handlungsfeld. Vieles läuft gleichzeitig. Viele Geschehnisse sind miteinander verknüpft. Während die Lehrperson etwas erklärt, gehen in all den Köpfen unterschiedlichste Dinge vor. Alle Schüler:innen verhalten sich irgendwie, für sich oder sie beziehen sich auf andere. Lernen und Verhalten beeinflussen sich gegenseitig. Es ist immer ungewiss, was als nächstes geschieht. Dies gilt natürlich auch, wenn die Schüler:innen z. B. mit einer Gruppenarbeit beschäftigt sind. Forschende weisen darauf hin, dass deshalb die Arbeit im Schulzimmer herausfordernd ist – auch für die professionell ausgebildeten Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagog:innen (Helsper, 2021).

Die Komplexität lässt sich unter anderem an drei Aspekten festmachen, die für den Einsatz von Assistenzen relevant sind:

- 1) Wie oben beschrieben, sollten Assistenzen theoretisch möglichst keine Tätigkeiten ausführen, die professionelles Handeln erfordern. In der Realität sind im komplexen Unterricht solche Handlungen jedoch kaum von andern zu trennen. Das Lernen durchdringt alles. Jeder Moment birgt Lerngelegenheit auf verschiedensten Ebenen, die pädagogisch und/oder methodisch-didaktisch genutzt werden können (Kremer, 2012). Schwierige Situationen können in jedem Moment unerwartet auftreten – und erfordern dann eine sofortige Reaktion.
- 2) Aufgrund der Komplexität müssen im Unterricht laufend Entscheidungen getroffen werden. Reagiere ich auf die Provokation einer Schülerin? Welchen Hinweis gebe ich einem Schüler, damit er angepasst an seinen Lernstand den nächsten Schritt machen kann, ich ihm aber nicht die Lösung vorsehe? Lasse ich ein Kind, das Förderbedarf im Verhalten hat, allein arbeiten oder wähle ich ein Lernsetting in Gruppen- oder Partnerarbeit, damit es Sozialkompetenzen aufbauen kann? Um diese Entscheidungen kompetent fällen zu können, muss theoretisches Wissen verfügbar sein. Und dieses muss im jeweiligen Fall an das Kind (mit seinen Lernvoraussetzungen, seiner Tagesform) und an die aktuelle soziale und unterrichtliche Situation angepasst werden können (Oevermann, 1996).
- 3) Das Geschehen im Unterricht beinhaltet verschiedene Widersprüche und Gegensätzlichkeiten. Beispielweise wird der Unterricht vorab geplant – und bei der Durchführung ist es doch ungewiss, wie es herauskommt. Oder die Erwachsenen, die im Unterricht tätig sind, sollen vertrauensvolle Beziehungen zu den Schüler:innen aufbauen, so dass diese gut lernen können. Dabei müssen jedoch die Rollen als Schüler:in und Lehrperson bzw. Schüler:in und Assistenz gewahrt werden. Deshalb müssen Nähe und Distanz laufend ausbalanciert werden (Schulze, 2017).

Alle drei Aspekte verweisen auf das verflochtene, komplexe Feld, in dem Unterricht stattfindet. Sich darin zu bewegen, bedingt pädagogisches und methodisch-didaktisches Wissen und Reflexionsfähigkeit (Heinrich, 2016). Assistenzen sind ebenfalls in diesem komplexen Feld tätig. Sie sind mit den gleichen Situationen konfrontiert wie die Lehrpersonen. Da sie nicht entsprechend ausgebildet sind, müssen sie angeleitet werden, wie sie mit diesen Situationen umgehen können. Damit kann die Problematik etwas vermindert, jedoch nicht vollends entschärft werden. Das grundsätzliche Dilemma bleibt bestehen: Assistenzen werden aufgrund der Beschaffenheit von Schule und Unterricht in ihrer Tätigkeit mit herausfordernden Situationen konfrontiert, für die sie nicht ausgebildet sind.

## 2.1 Die Problematik der Lernbegleitung

In der Praxis werden Assistenzen oft dafür eingesetzt, um Schüler:innen in ihrem Lernen zu begleiten. Dabei wäre Lernbegleitung eigentlich nicht als ihre Aufgabe vorgesehen (Blasse, 2017; Henn et al., 2014). Auch die Videoaufnahmen der KoPrAss-Studie zeigen, dass Assistenzen mehr Zeit dafür einsetzen, um einzelne Schüler:innen beim Lernen zu begleiten als Lehrpersonen (Vogt et al., 2021). Insbesondere Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten erklären sie häufig nochmals den Lernstoff. Forschungen zeigen, dass dies auf den Lernzuwachs der begleiteten Schüler:innen keinen oder gar einen negativen Effekt haben kann. Diese unerwünschte Auswirkung ist sogar noch stärker, wenn die Schülerin oder der Schüler einen höheren besonderen Bildungsbedarf hat (Blatchford et al., 2012).

Warum kann sich die gut gemeinte Hilfe negativ auswirken?

Studien zeigen, dass Assistenzen in der Lernbegleitung eher darauf achten, dass die Aufgaben fertig und korrekt gelöst werden. Assistenzen helfen den Schüler:innen, die richtige Lösung zu finden. Ihre Fragen zielen auf das Ergebnis, manchmal sagen sie die Lösung sogar vor. Lehrpersonen legen aufgrund ihres professionellen Wissens den Fokus eher darauf, dass die Schülerin oder der Schüler den Inhalt versteht. Ihre Fragen zielen darauf, dass Lernende eigene Überlegungen einbringen oder ihren Lösungsweg reflektieren (Radford, Blatchford & Webster, 2011; Rubie-Davies, Blatchford, Webster, Koutsoubou & Bassett, 2010). Lehrpersonen unterstützen die Selbstständigkeit der Schülerin oder des Schülers besser als die Assistenzen. Dies führt vermutlich zu besseren Leistungen (Bennett, Ng-Knight & Hayes, 2016).

Lehrpersonen sind sich aufgrund ihrer Ausbildung bewusst, dass für nachhaltiges Lernen das Verstehen im Zentrum steht. Die Assistenzen hingegen wissen wenig über Lern- und Entwicklungspsychologie und Didaktik. Lernbegleitung als Kernelement pädagogischer Praxis erfordert professionelles Wissen – generell und ganz besonders bei Schüler:innen, denen das Lernen weniger leicht fällt. Kenntnisse über den Lernstand müssen gewonnen und daraus passende Lehrstrategien und Methoden abgeleitet werden.

Wenn die Assistenz die Schüler:innen eng im Lernen begleitet, geschieht folglich oft das Gegenteil von dem, was aus fachlicher Sicht nötig wäre. Deshalb ist darauf zu achten, dass die Assistenz möglichst wenig Verantwortung für das Lernen übernimmt. Wie oben gezeigt, ist jedoch nicht zu vermeiden, dass die Assistenz auch in Situationen aktiv ist, in denen die Schüler:innen lernen.

Praxishinweise

<div>A</div> <div>LP</div>	<b>Assistenz schafft der Lehrperson Freiraum</b> Die Assistenz hält der Lehrperson den Rücken frei, damit sich diese einer anspruchsvollen Lernbegleitung oder einer bezüglich Verhalten herausfordernden Situation widmen kann. → Die Assistenz beaufsichtigt die Klasse, die an den Aufträgen der Lehrperson arbeitet. → Sie interveniert bei kleineren Störungen. → Sie beantwortet einfache Fragen, v. a. auch organisatorischer Art. → Sie beaufsichtigt Gruppenarbeiten von Schülerinnen und Schülern, die mit den Arbeiten gut zurecht kommen → Sie stellt sicher, dass die Schüler:innen arbeiten, während sich die Lehrperson intensiv um ein einzelnes Kind oder eine Kleingruppe kümmert.	1
<div>A</div>	<b>Prinzipien der lernförderlichen Unterstützung</b> Die Assistenz kennt grundlegende Prinzipien zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern: → Sie zeigt Interesse dran, was das Kind macht. → Sie lässt das Kind zuerst die Aufgabe richtig lesen. → Sie fragt nach, was das Kind verstanden hat, was ihm bekannt ist. → Sie fragt nach, was noch schwierig oder unklar ist. → Sie gibt Hilfen, dass das Kind den Arbeitsprozess strukturieren kann. → Ihre Fragen zielen auf den Lösungsweg: Wie machst du...? → Sie sagt keine Lösungen vor und gibt keine Antworten selbst.	2
<div>A</div>	<b>Kursieren</b> Die Assistenz setzt sich nicht neben ein bestimmtes Kind und begleitet dieses, sondern sie bewegt sich im Raum und unterstützt verschiedene Kinder. So wird vermieden, dass ein Kind sehr eng von der Assistenz betreut wird.	3
<div>A</div> <div>LP</div>	<b>Anleitungen, um mit dem Kind etwas zu üben</b> Die Assistenz bekommt von der Lehrperson Anleitungen für konkrete Tätigkeiten und Aufgaben, die sich wiederholen. Sie verfügt über grundlegendes Wissen wie Basisschrift, ohne Finger rechnen, Aussprache von Lauten (B statt Be) etc.	4
<div>A</div>	<b>Unterstützung von lernstarken Schüler:innen</b> Die Assistenz arbeitet regelmässig auch mit Kindern, die gute bis sehr gute Leistungen erbringen.	5

2.2 Geeignete unterstützende Tätigkeiten der Assistenz

Unterstützen ist gemäss Fachliteratur und bildungs- politischen Dokumenten eine Kernaufgabe der Assistenz. Doch was heisst unterstützen? Vieles kann darunter verstanden werden. Wir meinen damit

helfende, assistierende Tätigkeiten, die unterstütz- end wirken und wenig oder keine spezifischen, pro- fessionellen Kompetenzen erfordern. Assistenzen unterstützen mit Vorteil dort, wo das Lernen von Schüler:innen nicht im Zentrum steht (vgl. Modell zur Abgrenzung der Tätigkeiten im Anhang 8.II.).

Praxishinweise

<div>A</div>	<b>Administrative Tätigkeiten</b> Die Assistenz übernimmt administrative Arbeiten und legt z. B. Material bereit, geht kopieren, laminiert, erstellt Listen, korrigiert einfache Aufgaben etc.	6
<div>A</div>	<b>Unterstützung beim Umgang mit Material</b> Die Assistenz hilft den Kindern bei der Arbeitsorganisation (z. B. Hefte versorgen, Pinsel waschen, Laptop und Kabel korrekt zurücklegen). Sie achtet darauf, dass sie diese Tätigkeiten nicht für die Kinder übernimmt, sondern die Selbstständigkeit der Kinder fördert. Sie achtet darauf, dass Materialien wie Farbkasten, Schere, Feile etc. sorgfältig und gefahrlos verwendet werden.	7
<div>A</div>	<b>Aktive Lernzeit der Schüler:innen unterstützen</b> Die Assistenz unterstützt Kinder darin, an einer angefangenen Arbeit dran zu bleiben. Sie spricht das Kind (Heinrich, 2016) an, wenn es abgelenkt ist.	8
<div>A</div>	<b>Unterstützung bei der Arbeitsorganisation und Handlungsplanung</b> Die Assistenz hilft dem Kind, eine Aufgabe von Anfang bis Ende durchzuführen. Dabei orientiert sie sich an einem Ablauf der Handlungsplanung mit Planen, Organisieren, Durch- führung, Überwachung und Kontrolle. Sie stellt dem Kind entsprechende Fragen oder leitet das Kind an, diese Schritte selber durchzuführen (vgl. Anhang 8.III.).	9
<div>A</div> <div>LP</div>	<b>Beobachten der Schüler:innen</b> Die Assistenz meldet der Lehrperson ihre Beobachtungen zurück. Nach Anleitung der Lehrperson beobachtet sie ein Kind oder eine Gruppe nach bestimmten Kriterien (für Beispiel vgl. Anhang 8.IV.).	10
<div>A</div>	<b>Bezugsperson für die Schüler:innen</b> Indem die Assistenz die Kinder betreut, wird sie zu einer Bezugsperson. Sie gibt damit Kindern, die sich schwerer orientieren können, Sicherheit. Sharples et al. (2015) zeigen, dass Assistenzen zu den Lernenden oft persönlichere Beziehungen haben als die Lehrperson.	11
<div>A</div>	<b>Auf kleinere Störungen diskret reagieren</b> Die Assistenz reagiert bei kleineren Störungen (z. B. ein Kind ruft durch das Schulzimmer) diskret, ruhig und nonverbal.	12
<div>A</div>	<b>Einsatz von Hilfsmitteln unterstützen</b> Die Assistenz weiss durch den Austausch mit der Lehrperson oder der SHP, welche Schüler: innen für bestimmte Fächer Hilfsmittel wie z. B. 20er-Feld, Räppli, Schreibhilfe etc. brauchen. Sie weiss, wie die Hifsmittel bei bestimmten Aufgaben eingesetzt werden können.	13

A	<b>Pflegerische Tätigkeiten</b> Die Assistenz pflegt eine Schürfwunde oder tröstet ein Kind. Nach Absprache übernimmt sie auch pflegerische Tätigkeiten wie Begleitung zur Toilette etc.	14
A	<b>Raumgestaltung</b> Die Assistenz überwacht die Kinder bei der Ausübung der Ämtli. Sie unterstützt selber die Raumgestaltung (Bilder aufhängen, Aufräumen, Blumen giessen etc.)	15
A	<b>Sicherheit und Aufsicht</b> Die Assistenz begleitet die Klasse, wenn sie unterwegs ist: Weg zum Hallenbad, Hort, Ausflüge, Velo- und Wandertouren etc.	16

### 2.3 Nicht empfohlene Tätigkeiten der Assistenz

In Kapitel 2.2 ‘Erwünschte Tätigkeiten der Assistenz’ stehen Hinweise, welche Aufgaben von Assistenzen übernommen werden können. Die folgenden Tätigkeiten sind auf Grund von Forschung und Theorie nicht empfohlen:

#### Praxishinweise

A	<b>Keine Unterrichtsvorbereitung</b> Die Assistenz bereitet keinen Unterricht vor.	17
A	<b>Kein Unterrichten</b> Die Assistenz unterrichtet nicht, auch nicht als Stellvertretung. Die Assistenz übernimmt keine Teamteaching-Stunden. Das bedeutet auch, dass sie keine halben Klassen unterrichtet. Auch wenn die Assistenz gut Französisch oder Englisch spricht, übernimmt sie keine Englisch- oder Französisch-Lektionen.	18
A	<b>Keine Förderung von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf</b> Die Assistenz übernimmt keine Verantwortung in der Förderung von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf. Sie bereitet auch keine Förderung vor.	19
A	<b>Keine Elterngespräche</b> Die Assistenz gibt Eltern keine Rückmeldungen zu Leistungen sowie zum Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten ihres Kindes.	20

### 2.4 Verhaltensauffälligkeiten

Verhaltensauffälligkeiten und Disziplinschwierigkeiten treten in unterschiedlichem Ausmass in jedem Schulzimmer auf. Der Umgang damit ist oft auch für Lehrpersonen und Schulische Heilpädagog:innen herausfordernd (Stein et al., 2017). Er bedingt im Grundsatz professionelles Handeln und ist nicht an die Assistenz delegierbar. Verhaltensauffälligkeiten sind ein Aspekt des komplexen Settings, in dem sich Lehrpersonen und Assistenzen bewegen. Es zeigt sich ein ähnliches Phänomen wie bezüglich der Lernbegleitung: Lernen und Verhalten der Schüler:innen sind grundlegend für Unterricht. Sie erfordern professionelles Handeln – immer und ganz besonders, wenn in einem der Bereiche Schwierigkeiten auftreten. Und für beide gilt: auch wenn alle Beteiligten bewusst damit umgehen und die Lehrperson herausfordernde Situationen möglichst übernimmt, können Assistenzen im Unterricht Situationen, in denen sie durch das Verhalten (oder das Lernen) einer Schülerin oder eines Schülers herausgefordert werden, nicht grundsätzlich ausweichen.

Immer wieder werden Assistenzen auch explizit dafür eingestellt, das Verhalten von Schüler:innen zu überwachen und zu regulieren. Halten sie auffällige Schüler:innen ruhig, führt dies zu weniger Unterrichtsstörungen. Die Lehrperson und die Mitschüler:innen können ungehinderter arbeiten, die

Situation beruhigt sich. Allerdings berichten die Lehrpersonen auch darüber, dass das Verhalten der auffälligen Schüler:innen sich nicht grundsätzlich verändert (Michel & Frank, 2012). Die Verbesserung besteht nur, wenn die Assistenz vor Ort ist und für die Schülerin oder den Schüler die Verhaltensregulation übernimmt. Assistenzen berichten zudem auch, dass sie nicht wissen, wie sie auf unpassendes Verhalten reagieren sollen. Die (sonder-)pädagogische und förderdiagnostische Aufgabe, den Schüler oder die Schülerin zum erwünschten Verhalten hinzuführen und ihr bzw. sein Verhalten zu modifizieren, wird so nicht erreicht. Die notwendige professionelle Förderung bleibt aus.

Verhaltensauffälligkeiten sind auch Beziehungsprobleme (Vernooij & Wittrock, 2004). Sie sind immer auch systemisch zu betrachten. Man kann sie nicht nur am Kind festmachen, sondern sie entstehen im Bezug zu Unterrichtssituationen, im Bezug zur Lehrperson und anderen Fachpersonen sowie zu den Mitschüler:innen. Arbeitet nun eine Assistenz mit, ist sie auch Teil dieses Gefüges. Verhaltensmuster von Schüler:innen können sich durch ihre Präsenz positiv verändern. Oder die Tätigkeit der Assistenz kann bei gewissen Schüler:innen auffälliges Verhalten auslösen oder unterstützen (vgl. z. B. Kapitel 2.5 ‘Nähe und Autonomie’). Insbesondere in solchen Fällen ist es zentral, dass die Lehrperson und die Assistenz zusammenarbeiten und sich darüber austauschen.



Praxishinweise

<div>LP</div> <div>A</div>	<p><b>Klassenführung durch die Lehrperson</b></p> <p>Es ist die Aufgabe der Lehrperson, die Klasse zu führen. Die Assistenz kann kleinere Gruppen anleiten. Bei disziplinarischen Schwierigkeiten wird sie von der Lehrperson unterstützt. Für festgelegte Zeiten kann sie die Klasse beaufsichtigen. So arbeiten die Kinder an Aufträgen der Lehrperson weiter, während die Lehrperson sich um herausfordernde Situationen kümmern kann.</p>	21
<div>LP</div> <div>A</div>	<p><b>Festlegen von Regeln und Rahmenbedingungen</b></p> <p>Die Lehrperson legt die Regeln fest, die im Klassenzimmer gelten. Die Assistenz kennt diese Regeln. Die Schüler:innen wissen, dass im Umgang mit der Assistenz die gleichen Regeln gelten wie gegenüber der Lehrperson. Lehrperson und Assistenz fordern das gemeinsam ein.</p>	22
<div>A</div>	<p><b>Langfristige Beziehungspflege: Prinzipien in der Begleitung von Schüler:innen mit auffälligem Verhalten</b></p> <p>Im Kontakt mit Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten steht eine gute, verlässliche Beziehung mit dem Kind im Zentrum. Im Anhang 8.V. findet sich ein Blatt mit Prinzipien und Reflexionsfragen zur Anwendung mit einem konkreten Kind (Getzmann, 2012, angepasst für Assistenzen).</p>	23
<div>A</div>	<p><b>Langfristige Beziehungspflege: Beziehungskonto</b></p> <p>In der Beziehung zwischen Assistenz und Kind gibt es ein Beziehungskonto (angepasst nach Gottman &amp; Silver, 1994). Darauf kann symbolisch «einbezahlt» werden, in dem die Assistenz das Kind wertschätzt, lobt, etwas nachfragt oder Interesse zeigt. «Abbuchungen» ergeben sich, wenn die Assistenz ungeduldig handelt, wenig Interesse zeigt, bei vom Kind als ungerecht empfundenen Handlungen ... Ist ein Beziehungskonto grundsätzlich gut gefüllt, besteht eine tragfähige Beziehung, die auch gewisse Erschütterungen aushalten kann. Ein gut gefülltes Beziehungskonto kann herausforderndem Verhalten vorbeugen.</p>	24
<div>A</div> <div>LP</div>	<p><b>Langfristige Beziehungspflege: Banking-Time</b></p> <p>Die Assistenz verbringt mit einem Kind Zeit (z. B. 15 min). Das Kind wählt, was es gemeinsam machen möchte (Fussball spielen, ein Spiel, erzählen...). Diese Banking-Time dient der Vertiefung der Beziehung, fördert Vertrauen und Sicherheit (Pianta und Hamre, 2001). Assistenz und Kind lernen sich auf eine neue Art kennen. Diese Erfahrung schafft einen Boden, auf dem nachher aufgebaut werden kann. Es ist auch denkbar, dass die Assistenz die Klasse beaufsichtigt und die Lehrperson mit einem Kind Banking-Time macht.</p>	25
<div>LP</div> <div>A</div>	<p><b>(Nicht-) Reaktion im Moment des Verhaltens</b></p> <p>Verhält sich ein Kind immer wieder auffällig, kann dieses Problem im Moment des Auftretens während des Unterrichts nicht grundsätzlich gelöst werden. Zu diesem Zeitpunkt geht es darum, die Situation zu deeskalieren, allenfalls Regeln einzufordern und die Weiterarbeit zu sichern. Hierfür kann eine kurze Reaktion auf das Verhalten wichtig sein. Manchmal ist es jedoch zielführender, das negative Verhalten zu ignorieren. Bei heftigeren Problemen wird das Kind zu einem Gespräch nach dem Unterricht aufgefordert. Die Unterscheidung, wann ich reagiere, wann nicht, kann herausfordernd sein. Darum reflektiert die Lehrperson solche Situationen immer wieder mit der Assistenz.</p>	26

<div>LP</div> <div>SHP</div>	<p><b>Sonderpädagogische und kooperative Förderplanung bei Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten</b></p> <p>Stärkere Verhaltensauffälligkeiten sind (sonder-)pädagogische Phänomene und bedingen ein kooperatives Vorgehen im Förderteam. Dabei liegt die Verantwortung bei der SHP und der Lehrperson. Der Umgang mit Kindern mit stärkeren Verhaltensauffälligkeiten ist nicht die Aufgabe von Assistenzen (zur Rolle der Assistenz in der Förderdiagnostik vgl. Kapitel 4 'Zusammenarbeit von Förderteam und Assistenz').</p>	27
<div>A</div>	<p><b>Klärung der Zuständigkeit der Assistenz</b></p> <p>Bei Verhaltensauffälligkeiten und disziplinarischen Schwierigkeiten muss geklärt werden, wofür die Assistenz (noch) zuständig ist. Folgende Fragen können bei der Klärung helfen:</p> <p><b>1. Was kann ich als Assistenz alleine regeln?</b> Problemlose, kleine Interventionen, die erfolgreich enden, regle ich alleine.</p> <p><b>2. Wann arbeite ich mit der Lehrperson zusammen?</b> Sobald ich nicht das gewünschte Resultat erreiche oder wenn ich Fragen habe, hole ich Handlungstipps bei der Lehrperson. Wir thematisieren die Situation zu zweit gemeinsam mit den Kindern. Wir arbeiten gemeinsam im Klassenzimmer.</p> <p><b>3. Was übergebe ich der Lehrperson?</b> Wenn bisherige Versuche nicht zum Ziel führen, wenn ich mittelfristig nicht das gewünschte Resultat erreiche und generell bei Situationen mit Schüler:innen mit stärkeren Verhaltensauffälligkeiten ist ein gemeinsamer Handlungsplan im Förderteam mit der Lehrperson und der SHP notwendig. Eltern und ev. weitere Fachpersonen werden nach Bedarf einbezogen.</p>	28

## 2.5 Balance von Nähe und Autonomie

Assistenzen werden oft zur Betreuung oder Lernbegleitung von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf angestellt. Die Studie KoPrAss zeigt, dass eine Assistenz, die für eine Schülerin oder einen Schüler zuständig ist, den überwiegenden Teil der Zeit mit dieser oder diesem verbringt. Die Lehrpersonen haben in den beobachteten Stunden kaum oder höchstens oberflächlichen Kontakt mit der Schülerin oder dem Schüler mit Förderbedarf (Vogt et al., 2021). In der Literatur wird dieses Phänomen als Inselbildung bezeichnet. Durch eine solche Inselbildung setzt sich die Assistenz mit der Schülerin oder dem Schüler sowohl inhaltlich, sozial und teilweise auch räumlich vom restlichen Geschehen im Klassenzimmer ab. Die Schüler:innen selber erleben eine solche Nähe ambivalent. Einerseits fühlen sie sich unterstützt und beschützt, andererseits nehmen sie die Nähe als einengend und behindernd wahr (Köpfer & Böing, 2017).

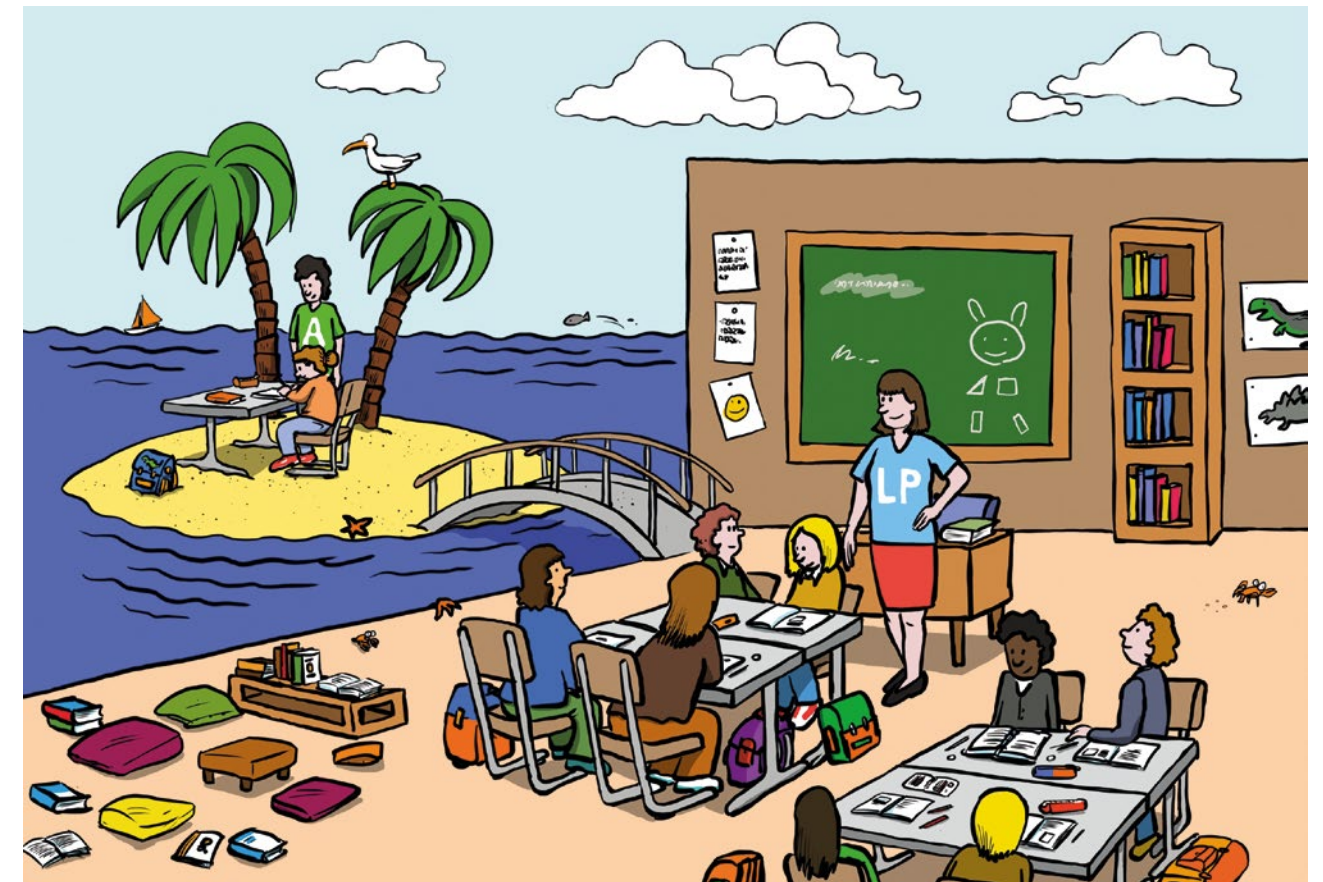
Eine Eins-zu-eins-Begleitung kann der Schülerin oder dem Schüler Sicherheit und Geborgenheit geben. Sie kann, wenn sie gut umgesetzt wird, die Schülerin oder den Schüler auf seinem Weg zu mehr Selbstständigkeit unterstützen. Studien zeigen auch, dass die betreuten Schüler:innen sich länger aktiv

mit den Lerninhalten auseinandersetzen, als wenn sie nicht betreut sind (Blatchford, Bassett, Brown & Webster, 2009).

Eine zu enge Begleitung kann sich auf das Lernen jedoch ungünstig auswirken, wie in Kapitel 2.2 zur 'Problematik der Lernbegleitung' aufgezeigt wurde. Die Assistenz übernimmt damit zu viel Verantwortung fürs Lernen. Gleichzeitig wird der Kontakt der Schülerin oder des Schülers zur Lehrperson massiv eingeschränkt. Dies wirkt sich erstens auf der Beziehungsebene aus. Zweitens werden diese Schüler:innen dadurch von professioneller Lernbegleitung abgeschnitten, auf die sie aufgrund ihrer Lernschwierigkeiten besonders angewiesen wären. Die enge Betreuung kann auch Muster von erlernter Hilflosigkeit verfestigen oder hervorrufen. So zeigen manche Schüler:innen gewisse Fähigkeiten und Kompetenzen erst, wenn die Assistenz abwesend ist (Henn et al., 2014).

Auch Kontakte zu anderen Schüler:innen können durch eine enge Begleitung der Assistenz eingeschränkt werden (Lindmeier & Ehrenberg, 2017; Symes & Humphrey, 2011). Dies kann zu Stigmatisierungsprozessen führen (Egilsona & Traustadottir, 2009). So kann die soziale Integration der Schülerin oder des Schülers gefährdet sein.

Inselbildung ist deshalb auf jeden Fall zu vermeiden.



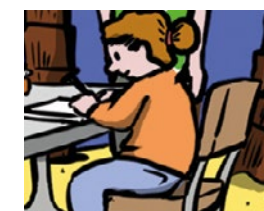
**Aus Sicht der verschiedenen Personen ist die Inselbildung ambivalent.**

«Ich übernehme gern Verantwortung für Nele. Das erfüllt mich.»



«Ob sich Nele wohl fühlt, wenn ich immer so nahe bin? Manchmal weiss ich nicht, wie ich Nele begleiten soll.»

Ich fühle mich unterstützt und geschützt. Die Assistenz hilft mir, dass ich hier in die Schule gehen kann.



Ich bin von den anderen Kindern abgetrennt. So werde ich zur Aussenseiterin. Es ist anstrengend, wenn die Assistenz immer so nahe ist.

Zum Glück ist Nele betreut, so bin ich entlastet. Es ist ruhiger im Schulzimmer, so kann ich besser unterrichten.



Hoffentlich macht die Assistenz es gut mit Nele. Ich sollte mich auch um Nele kümmern, schliesslich bin ich die Lehrerin.

Zum Glück muss ich nicht immer die Assistenz um mich haben. Ich kann besser arbeiten, weil Nele nicht immer stört.



Ich will auch eine besondere Betreuung. Diese doofe Nele kann es nicht mal allein.

## Praxishinweise

LP SHP A	<b>Die Lehrperson bleibt die Lehrperson der Schülerin oder des Schülers</b> Das Kind, das von der Assistenz betreut wird, folgt mehrheitlich dem Unterricht der Lehrperson. Die Lehrperson und die SHP nehmen sich regelmässig Zeit, das Kind in seinem Lernen in Einzelsituation oder in der Kleingruppe zu begleiten. Die Assistenz hält der Lehrperson dafür den Raum frei.	29
A LP	<b>Assistenz arbeitet mit allen Schüler:innen</b> Auch wenn die Assistenz für ein bestimmtes Kind mit besonderem Bildungsbedarf angestellt ist, übernimmt sie unabhängig von diesem immer wieder Tätigkeiten mit anderen Schüler:innen oder in der Administration.	30
A LP	<b>Selbstständigkeit der Schülerin oder des Schülers unterstützen</b> Grundsätzlich gilt: so wenig Unterstützung wie möglich, so viel wie nötig! → Bereits bei der Planung der Betreuung durch die Assistenz überlegen Lehrperson und Assistenz gemeinsam, wie sich die Assistenz im Laufe der Zeit immer mehr zurücknehmen kann. Im Anhang 8.VI. wird beispielhaft dargestellt, wie vorgegangen werden könnte. → Hilfreich sind Strukturierungshilfen (Signalkarten, Pläne...), die das Kind zuerst gemeinsam mit der Assistenz anwendet. Später arbeitet es Schritt für Schritt selbstständiger damit. Die Assistenz überwacht zuerst aus der Ferne und zieht sich dann ganz zurück.	31
A	<b>Position im Raum</b> → Grundsätzlich bleiben die Assistenz und das Kind gemeinsam mit der Lehrperson im Schulzimmer. → Die Assistenz setzt sich nicht für längere Zeit neben das Kind. → Die Assistenz bewegt sich im gesamten Raum und schaut von Zeit zu Zeit wieder bei der Schülerin oder dem Schüler vorbei.	32
A	<b>Betreuung während lehrpersonenzentriertem Klassenunterricht</b> → Wenn die Lehrperson die Klasse unterrichtet, unterstützt die Assistenz das Kind nur sehr zurückhaltend und gezielt. Sie achtet darauf, dass das Kind dem Unterricht der Lehrperson folgen kann. → Sie vermeidet, dem Kind flüsternd Erklärungen oder Anweisungen zu geben und sagt dem Kind keine Lösungen vor. → Ab und zu könnte sie vorab mit dem Kind eine Wortmeldung vorbereiten und das Kind dann kurz anregen, diese einzubringen.	33
A	<b>Kontakt zu anderen Schüler:innen unterstützen</b> → Betreut die Assistenz das Kind für eine bestimmte Arbeit, nimmt sie noch weitere Kinder in einer Kleingruppe zusammen. → Die Assistenz regt an, dass das Kind mit anderen Kindern in Kontakt kommt. Mit der Methode des Redirects unterstützt die Assistenz das Kind, auf andere Kinder zuzugehen. Die Methode wird in Anhang 8.VII. beschrieben.	34

## 3. Zusammenarbeit Lehrperson – Assistenz

**Was gilt es in der Zusammenarbeit von Lehrperson und Assistenz zu beachten?**

Assistenzen werden durch die Lehrperson angeleitet. Dies ist für Lehrpersonen eine neue Aufgabe: Sie führen nicht mehr nur eine Schulklasse, sondern auch eine erwachsene Person. Lehrpersonen sind ausgebildet, um mit ebenfalls professionellen Fachpersonen zu kooperieren. Für die Führungstätigkeit bei der Anleitung der Assistenz sind sie nicht explizit geschult.

Sie können ihre eigenen Erfahrungen des Geführt-Werdens durch die Schulleitung nicht direkt auf die Assistenzen übertragen. Assistenzen benötigen mehr Anleitung durch die Lehrperson als Lehrpersonen von der Schulleitung erhalten (Züllig, 2017). Viele Studien bestätigen, dass die Assistenz durch die Lehrperson angeleitet, unterstützt und beaufsichtigt werden soll (Brock & Carter, 2013; Sharma & Salend, 2016). Eine fruchtbare Zusammenarbeit muss gemeinsam entwickelt werden.

In der Praxis sind jedoch geplante und längere Besprechungen selten und Zeitgefässe fehlen meist. Studien zeigen, dass die Lehrpersonen die Assistenzen wenig anleiten und führen. Teilweise fehlt ihnen das Wissen für einen erfolgversprechenden Einsatz von Assistenzen (Blatchford et al., 2012). Das Bedürfnis der Lehrperson nach Entlastung durch die Assistenz und die zusätzliche Aufgabe der Anleitung können zueinander im Widerspruch stehen. Dass Assistenzen oft in mehreren Klassen tätig sind, kann Absprachen zudem erschweren.

Eine professionelle Führung der Assistenz durch die Lehrperson dient der Rollenklärung, der Qualitätssicherung und der Kompetenzerweiterung der Assistenz. Sie umfasst die Anleitung für die konkrete Tätigkeit (vgl. Kapitel 3.1), Monitoring der Assistenz (vgl. Kapitel 3.2) sowie gegenseitiges Feedback (vgl. Kapitel 3.3).

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Lehrperson und Assistenz müssen regelmässige Zeitgefässe vorgesehen werden.

## Praxishinweise

SL LP	<b>Schaffung von Gefässen für Austausch</b> Die Arbeitszeit der Assistenz soll Zeit für Austausch ausserhalb des Unterrichts beinhalten. Dabei sind verschiedene Lösungen denkbar. → Die Assistenz wird z. B. für 10 Lektionen angestellt. Davon arbeitet sie 9 in der Klasse, eine bleibt für den Austausch. → Die Arbeitszeiten der Assistenz werden so gelegt, dass sie für den Austausch einmal in der Woche eine halbe Stunde früher kommt und dafür bei 2 Lektionen jeweils 15 Minuten früher geht. → Die Assistenz wird für jeweils 60 Minuten pro Lektion angestellt, davon sind 50 Minuten für die Lektion und 10 Minuten für Austausch.	35
LP	<b>Strukturierung der Austauschgefässe</b> Die gemeinsamen Austauschgefässe können wie folgt strukturiert werden: → Eine kurze Information über Ablauf etc. findet jeweils vor der Lektion statt, alle zwei oder drei Wochen gibt es einen längeren fixen Besprechungstermin. → Bestimmte Informationen erfolgen schriftlich, per elektronischer Text- oder Sprachnachricht. → Die Assistenz wird in bereits etablierte Kooperationsgefässe integriert (z. B. ins Förderteam, wenn über bestimmte Schüler:innen gesprochen wird). → Neben Besprechungszeiten ausserhalb des Unterrichts kann auch Anleitung während des Unterrichts stattfinden. → Grundlegende Fragen wie Lernbegleitung werden schulhausintern von einer Fachperson mit allen Assistenzen besprochen.	36



### 3.1 Anleitung

Forschungsergebnisse zeigen, dass Assistenzen eher oberflächlich angeleitet werden. Oft informiert die Lehrperson die Assistenz in kurzen Tür-/Angelgesprächen, wie die Arbeit aufgeteilt werden soll (Lehane, 2016; Zumwald et al., 2021). Manche erfahren so kurz vor der Lektion, was sie zu tun haben. Andere schauen im Unterricht selbst, was es zu tun gibt. Teilweise informieren sich die Assistenzen, indem sie die Lehrperson beobachten oder sich

an den Arbeitsplänen der Schüler:innen orientieren. Die Anleitungen der Lehrpersonen fokussieren häufig auf Informationen, was die Assistenzen tun sollen. Selten erhalten sie Hinweise darüber, wie eine Aufgabe auszuführen ist. Verschiedene Studien zeigen, dass es zu positiven Lernerfolgen bei den Schüler:innen führt, wenn die Assistenz für bestimmte, konkrete Aufgaben instruiert wird (Walker, Douglas & Brewer, 2020). Hierbei wird ihr vermittelt, wie sie etwas tun muss.

#### Praxishinweise

LP  
A

##### Information der Assistenz

Die Assistenz erhält von der Lehrperson notwendige Informationen, um passend handeln zu können.

- Die Assistenz kennt den groben Ablauf der Lektion und die groben Unterrichtsziele.
- Wenn sie speziell mit einem Kind arbeitet, kennt sie dessen Förderziele (vgl. auch Kapitel 4 'Zusammenarbeit von Förderteam und Assistenz' und 5 'Planung des Einsatzes der Assistenz').
- Wenn die Assistenz eine Schülerin oder einen Schüler mit einer Behinderung betreut, verfügt sie über Hintergrundwissen zur Behinderungsform.
- Assistenz und Lehrperson reflektieren gemeinsam, was die Informationen für die Tätigkeit der Assistenz bedeuten.

37

LP  
A

##### Instruktion für bestimmte Massnahmen und Abläufe

Es hat einen positiven Effekt, wenn die Assistenz instruiert wird, wie sie eine bestimmte Massnahme oder ein Programm im Detail ausführen soll.

Dafür eignen sich einfache, abgrenzbare Tätigkeiten:

- Mit einer Kindergruppe oder einem Kind lesen üben, 1x1 üben...

Ideal sind Programme und Methoden mit vorgegebenen Abläufen:

- Lautlesetandem (vgl. Anhang 8.VIII.), Reziprokes Lesen (vgl. Anhang 8.IX.), ...

Checklisten zu Tätigkeiten sind hilfreich:

- Wie können Schüler:innen unterstützt werden, mit der Arbeit zu beginnen?
- Wie können Schüler:innen in Übergängen begleitet werden? ...

38

LP  
A

##### Lernen am Modell der Lehrperson

Wenn sich Assistenz und Lehrperson im gleichen Raum aufhalten, kann die Assistenz bei der Lehrperson beobachten, wie sie gewisse Handlungen ausführt – und das eigene Handeln als Assistenz in diese Richtung entwickeln. Dabei ist zu beachten, dass es Tätigkeiten sind, die der Rolle der Assistenz entsprechen.

Die Lehrperson macht die Assistenz auf mögliches Modelling aufmerksam: «Ich werde am Anfang der Stunde vorzeigen, wie man beim Kind X unterstützen kann. Dies kannst du nachher übernehmen.»

39

LP  
A

##### Routinen entwickeln

Es bewährt sich, wenn für den Einsatz der Assistenz Routinen entwickelt werden.

So weiss die Assistenz in bestimmten Situationen, was sie tun muss, ohne dass jedes Mal eine Anleitung erfolgen muss.

40

LP  
A

##### Anleitung durch Fachpersonen

Je nach Situation kann es sinnvoll sein, eine Assistenz im Unterricht einer Fachperson (Sprachunterricht, Sport, Textiles Gestalten...) einzusetzen. Auch hier soll der Einsatz zwischen Assistenz und Fachperson abgesprochen und geplant werden.

Im Sinne einer Zusammenarbeit im Klassenteam kann es zielführend sein, wenn auch die Lehrperson in den Austausch involviert ist. So ziehen alle am gleichen Strick.

41



### 3.2 Monitoring

Der Einsatz der Assistenz soll nicht nur angeleitet werden. Es gilt auch zu überprüfen, ob die angestrebten Ziele des Einsatzes erreicht werden. Ergebnisse aus der Forschung zeigen, dass Lehrpersonen das Handeln der Assistenzen selten oder nur oberflächlich beaufsichtigen (Ashbaker & Morgan, 2012; Henn, Thurn, Fegert & Ziegenhain, 2019). In der KoPrAss-Studie äussern sich manche Lehrpersonen dahingehend, dass ihnen diese Rolle

der Kontrolle unangenehm sei. Die Assistenz zu beobachten, zu schauen, wie sie ihre Rolle ausfüllt, ist jedoch ein wichtiger Aspekt der Führung der Assistenz durch die Lehrperson. Zur Sicherung der Qualität reicht es nicht, wenn die Lehrperson die Arbeit der Assistenz daran bemisst, ob sie eine gute Beziehung zu den Schüler:innen hat. Auch ob die von der Assistenz betreute Schülerin oder der Schüler alle Aufgaben gelöst hat, sagt nichts darüber aus, ob sie oder er zielführend begleitet wurde.

#### Praxishinweise

LP	<p><b>Beobachtungen und Gespräche als Grundlage des Monitorings</b></p> <p>Die Lehrperson beobachtet die Assistenz während des Unterrichts. Dies geschieht spontan – oder es wird vorher abgesprochen bzw. organisiert.</p> <p>Auch Gespräche mit der Assistenz geben der Lehrperson Hinweise, wie die Assistenz etwas versteht und umsetzt.</p>	42
LP	<p><b>Beobachtungspunkte für Monitoring</b></p> <p>Um die Assistenz gezielt zu beobachten, können für die Lehrperson folgende Punkte hilfreich sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Wie führt die Assistenz Auftrag X aus?</li> <li>→ Welche Hilfestellungen gibt sie der Schülerin oder dem Schüler?</li> <li>→ Wie reagiert die Schülerin oder der Schüler?</li> <li>→ Was verläuft positiv?</li> <li>→ Welche Anpassungen sind notwendig?</li> </ul>	43

### 3.3 Feedback

Feedback ist eng mit dem Monitoring verknüpft: Für ein differenziertes Feedback muss die Lehrperson die Assistenz beobachten. Studien zeigen, dass viele Lehrpersonen der Assistenz wertschätzende Rückmeldungen geben. Ein detailliertes inhaltliches Feedback durch die Lehrperson findet jedoch selten statt (Brown & Stanton-Chapman, 2017; Docherty, 2014). Rückmeldungen wie «danke, schön, dass du da bist» beinhalten keine Anhaltspunkte für die Assistenz, wie sie etwas macht. Daher bieten sich auch keine Chancen für Weiterentwicklung. Feedback durch die Lehrperson an die Assistenz sollte intensiviert werden. Wichtig sind konkrete, inhaltliche Rückmeldungen, welche

positive Punkte unterstützen und auch kritische beleuchten. Auf dieser Basis werden andere Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und Anregungen zur Weiterentwicklung gegeben.

Feedback läuft jedoch nicht nur in eine Richtung. Auch Rückmeldungen der Assistenz an die Lehrperson sind sehr wertvoll. Oft ist die Assistenz näher am Kind und begegnet ihm in anderen Situationen als die Lehrperson. Ihre Beobachtungen sind deshalb sehr hilfreich, um das Unterrichtssetting gut zu gestalten. Sinnvoll ist es, die Rückmeldungen zu strukturieren. Akute Situationen werden jeweils gleich nach dem Unterricht kurz besprochen. Weitere Rückmeldungen werden gesammelt und einmal wöchentlich ausgetauscht.

#### Praxishinweise

LP A	<p><b>Rückmeldungen der Lehrperson an die Assistenz</b></p> <p>Die Lehrperson kann Rückmeldungen zu folgenden Punkten geben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Wie hat die Assistenz eine Aufgabe ausgeführt?</li> <li>→ Was ist positiv? Was ist ungünstig?</li> <li>→ Worauf kann die Assistenz das nächste Mal achten?</li> <li>→ Wie reagiert die Assistenz auf Unterrichtsstörungen?</li> <li>→ Wie unterstützt die Assistenz Kinder, damit sie mit ihrer Arbeit beginnen oder weiterfahren?</li> </ul> <p>Ideal ist, wenn aus den Feedbacks eine gemeinsame Weiterentwicklung der Arbeit der Assistenz resultiert.</p>	44
A LP	<p><b>Kindsbezogene Rückmeldungen der Assistenz</b></p> <p>Die Assistenz gibt der Lehrperson z. B. Rückmeldungen zu folgenden Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Wie verhält sich eine bestimmte Schülerin oder ein bestimmter Schüler?</li> <li>→ Welche Veränderungen beobachte ich?</li> <li>→ Wie schätze ich die Motivation der Schülerin oder des Schülers ein?</li> <li>→ Wie reagiert sie oder er auf meine Unterstützung?</li> <li>→ Was funktioniert gut in der Zusammenarbeit mit dem Kind?</li> <li>→ Wo gibt es schwierige Punkte?</li> <li>→ Welche Vorschläge habe ich als Assistenz für meine Arbeit mit der Schülerin oder dem Schüler?</li> </ul>	45
A LP	<p><b>Rückmeldungen der Assistenz bezüglich des eigenen Einsatzes</b></p> <p>Die Assistenz schildert ihre Erfahrungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Was habe ich als Assistenz durch Beobachtungen (u. a. der Lehrperson) im Schulzimmer gelernt?</li> <li>→ Was ist mir gut gelungen?</li> <li>→ Wo war ich unsicher?</li> <li>→ Welche Anleitung war hilfreich für mich?</li> <li>→ Was muss ich noch wissen, um meinen Auftrag besser ausführen zu können?</li> </ul>	46
LP A	<p><b>Unterrichtsbezogene Rückmeldungen der Assistenz</b></p> <p>Auf expliziten Wunsch der Lehrperson kann die Assistenz der Lehrperson auch Beobachtungen zu Aspekten des Unterrichts zurückmelden. Sinnvoll ist es, vorher abzusprechen, worauf die Assistenz schauen soll. Folgende Aspekte könnten interessant sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Welche Schüler:innen erhalten von der Lehrperson Aufmerksamkeit und welche nicht?</li> <li>→ Wie hat ein bestimmtes Kind auf einen Auftrag der Lehrperson reagiert?</li> </ul>	47

## 4. Zusammenarbeit Förderteam und Assistenz

### Was gilt es in der Förderung zu beachten, wenn die Assistenz für eine Schülerin oder einen Schüler mit besonderem Bildungsbedarf angestellt ist?

Assistenzen werden häufig eingesetzt, wenn sich in Bezug auf das Lernen und/oder das Verhalten der Schüler:innen Herausforderungen ergeben. Oft sind dies sonderpädagogisch relevante Situationen. Deshalb sind Assistenzen häufig auch in Kontakt mit den Schulischen Heilpädagog:innen.

### 4.1 Kooperation im Förderteam

In integrativen Schulmodellen in der Schweiz spielt die Zusammenarbeit von Lehrperson und SHP eine zentrale Rolle. Die Lehrperson führt und unterrichtet die Klasse und trägt die Verantwortung für die Arbeit am Curriculum

und den Lernfortschritt der einzelnen Kinder. Sie gestaltet einen kompetenzorientierten, differenzierten Unterricht, in dem alle Schüler:innen auf ihrem Niveau lernen können. Gleichzeitig achtet sie auch auf das soziale Lernen in der Klasse. Die SHP unterstützt die Lehrperson darin, einen Unterricht zu gestalten, in dem die Schüler:innen auf ihrem Niveau und gemeinsam lernen können. Sie ist verantwortlich für die Förderplanung der Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf. Dafür erfasst sie die Lernstände und die Ressourcen dieser Kinder. In Kooperation mit der Lehrperson entwickelt sie daraus Förderziele und plant deren Umsetzung. Im Rahmen der Förderung arbeitet sie im Teamteaching, mit Gruppen und mit einzelnen Kindern. Sie berät die Lehrperson und unterstützt sie in der Elternarbeit. Je nach Situation und Kind sind weitere Lehr- und Fachpersonen ins Förderteam einbezogen.



### 4.2 Zusammenarbeit zu dritt: Lehrperson – Schulische Heilpädagogin oder Schulischer Heilpädagoge – Assistenz

Was die Assistenz bei der Begleitung einer Schülerin oder eines Schülers macht und wie sie es macht, muss mit dem Förderteam zu dritt aufgeleitet und abgesprochen sein. Diese Anbindung an das Förderteam wird auch in der Literatur hervorgehoben (Mays, 2016; Thies, 2014). Eine gemeinsame Zielorientierung von Lehrperson, SHP und Assistenz ist

unabdingbar (Stähling & Wenders, 2015). Je besser die Kooperation im Förderteam bereits ohne Assistenz etabliert ist, umso einfacher ist es, den Einsatz der Assistenz daran anzubinden. Manche Autor:innen weisen darauf hin, dass die Assistenz als Nicht-Professionelle nicht als Teil des multiprofessionellen Teams gesehen werden kann (Lübeck, 2019; Zumwald, 2022). Ihr Tätigsein muss jedoch auf die Arbeit des Förderteams abgestimmt sein. Im Anhang 8.X. finden sich Anregungen zur Zusammenarbeit zu dritt.

#### Praxishinweise

LP

SHP

A

#### Klärung der Zusammenarbeit zu dritt

Die Lehrperson und die SHP kooperieren. Ob eine der beiden oder beide die Assistenz anleitet (vgl. Kapitel 3.1), sie überwacht (vgl. Kapitel 3.2) und ihr Feedback gibt (vgl. Kapitel 3.3) wird je nach Situation geklärt. Die Assistenz ihrerseits gibt den beiden Rückmeldungen (vgl. Kapitel 3.3).

Insbesondere bei Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf bietet sich die SHP als Ansprechperson für die Assistenz an – vor allem bezüglich der kindsbezogenen Anleitungen.

LP

SHP

A

#### Kommunikation mit den Eltern

Betreut eine Assistenz eine Schülerin oder einen Schüler näher, interessieren sich die Eltern verständlicherweise auch für ihre Sichtweise und ihre Beobachtungen.

Die Assistenz verfügt aufgrund ihrer Arbeit über vielfältige Informationen.

Entsprechend ist vorab zu klären, wie die Kommunikation zwischen Schule und Eltern abläuft. Die Assistenz gibt den Eltern in einem informellen Gespräch keine Rückmeldungen zum Lernen und Verhalten des Kindes.

Es ist ein Weg zu finden, wie sie ihre Beobachtungen einbringen kann. Meist geschieht dies über die Lehrperson oder die SHP. In besonderen Fällen kann die Assistenz auch an einem gemeinsamen Elterngespräch teilnehmen.

48

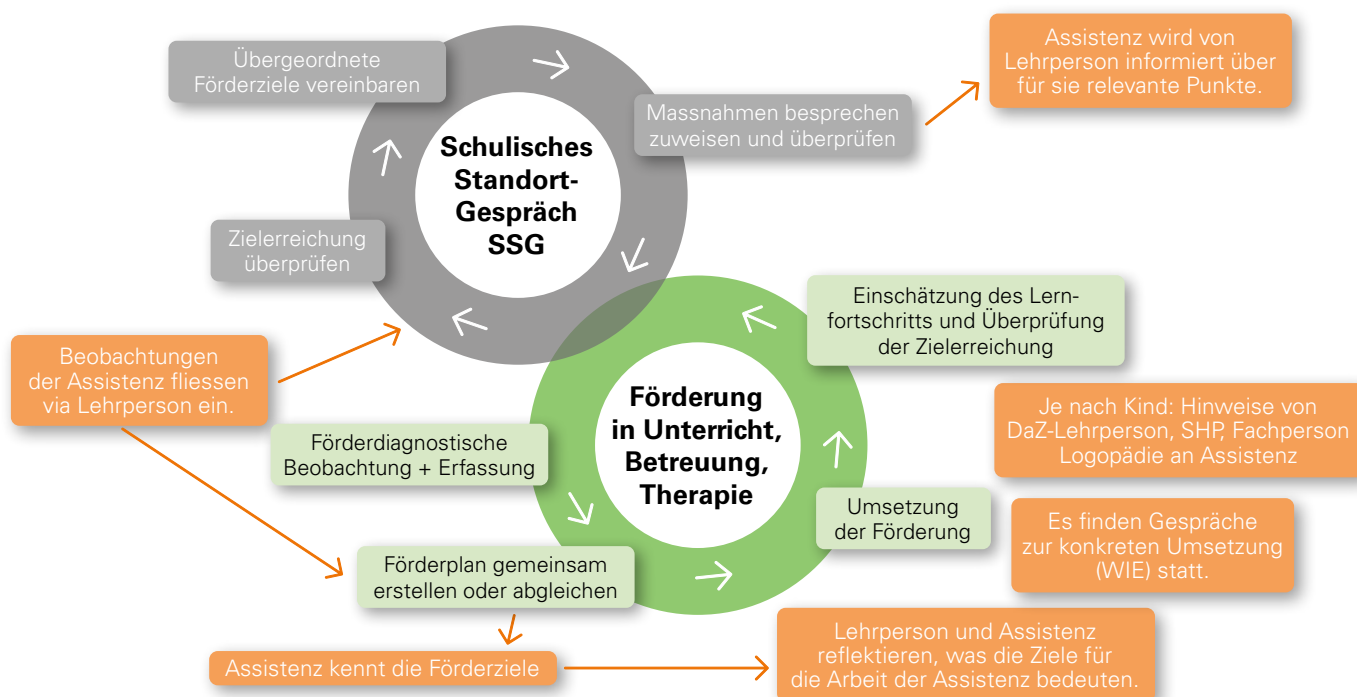
49



### 4.3 Einbindung der Assistenz in die Förderplanung

In der Förderung von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf liegt der Fokus auf der Zusammenarbeit im Förderteam bestehend aus Fachpersonen wie Lehrperson, SHP oder Therapeut:innen. Die Assistenz darf nicht als Förderlehrperson eingesetzt werden. In der Förderplanung muss jedoch mitbedacht werden, was ein Förderziel für die Tätigkeit der Assistenz bedeutet. Es muss darauf geachtet werden, dass sie im Sinne des Förderziels handelt. Soll beispielsweise ein Kind in seiner Selbstständigkeit gefördert werden, muss die Assistenz ebenfalls die Autonomie der Schülerin oder des Schülers achten und unterstützen.

Für die Förderplanung ist die SHP in Zusammenarbeit mit der Lehrperson verantwortlich. Der Ablauf einer Förderplanung umfasst die förderdiagnostische Erfassung, die Erstellung des Förderplans (inkl. Förderziele und Massnahmen), die Umsetzung der Förderung und die Überprüfung der Zielerreichung. In Gesprächen legt die SHP gemeinsam mit der Lehrperson die Ziele und Massnahmen fest und überprüft die Ziele nach einer gewissen Zeit. Die Assistenz soll entsprechend ihrer Rolle in den Förderzirkel eingebunden werden. Dies wird in der Praxis unterschiedlich gehandhabt. Wir erachten eine vollständige Einbindung nicht als sinnvoll. Wie sich jedoch die in diesem Praxisheft vorgeschlagenen Praxishinweise in den förderdiagnostischen Zirkel des Förderteams einordnen lassen, veranschaulicht die folgende Ergänzung der Skizze von Lienhard-Tuggener et al. (2011) mit den orangenen Punkten.



Die Beobachtungen der Assistenz fliessen via Lehrperson (oder SHP) in die gemeinsame Erstellung des Förderplans und in das Standortgespräch zur Überprüfung der Zielerreichung im Förderteam ein. Nur in speziellen, begründeten Situationen nimmt die Assistenz am Gespräch selber teil. Die Assistenz kennt die Förderziele. Zusammen mit der Lehrperson und/oder SHP wird reflektiert, was die Ziele für ihre Arbeit bedeuten und wie sie konkret tätig werden kann. Je nach Förderbedarf der Schülerin oder des Schülers erhält die Assistenz auch Hinweise der Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), der Logopädin oder von anderen Fachpersonen, die mit der Schülerin oder dem Schüler arbeiten.

Anhand von zwei Beispielen wird im Folgenden veranschaulicht, wie die Zuständigkeiten zwischen Lehrperson, SHP und Assistenz gemäss ihren Rollen aufgeteilt werden können.

#### ▼ Fallbeispiel «Martin» Martin, ein 4.Klässler, ist diagnostiziert mit Asperger Syndrom.

Als grosse Herausforderung erweist sich im Unterricht sein Bedarf nach Vorhersehbarkeit und klaren Strukturen. Wechsel innerhalb des Tagesablaufs, die für ihn überraschend kommen, führen zu auffälligem Verhalten. Eine Weiterarbeit wird dadurch fast verunmöglicht. Die Mitschüler:innen fühlen sich zudem durch seine Ausbrüche gestört.

**Förderziel:** Martin wechselt während eines Unterrichtstages ruhig von einer Tätigkeit zur andern. Das Förderteam hat folgendes Vorgehen entwickelt und die Aufgaben entsprechend den Funktionen konkret aufgeteilt:

**SHP:** ... schlägt vor, dass mit einem Tagesplan für Martin visualisiert werden soll, wie ein Tag abläuft. Sie erstellt ein entsprechendes Formular.

**LP:** ... füllt jeweils vor dem Unterricht den Tagesplan aus.

**A:** ... bespricht zu Beginn des Unterrichts kurz den Plan mit Martin. Sie hakt während des Tages Erledigtes mit Martin ab. Dabei arbeitet sie (nach Anleitung der SHP) darauf hin, dass Martin immer selbstständiger mit dem Plan arbeitet.

#### ▼ Fallbeispiel «Esma» Esma ist anfangs 3. Klasse. Sie hat Schwierigkeiten im Zahlenraum bis 100, der Zehnerübergang ist nicht gesichert.

**Förderziel:** Esma rechnet sicher einfache Additionen und Subtraktionen über den Zehner. Das Förderteam hat die Aufgaben rollengemäss wie folgt aufgeteilt:

**SHP:** ... erstellt die Förderplanung. Dafür klärt sie Vorwissen, Lernstand, Ziele und Massnahmen und informiert die Lehrperson. Sie fördert Esma spezifisch. Sie unterstützt die Lehrperson bei der integrativen Förderung in der Klasse beratend und durch Erstellen von Plänen und Materialien. Sie arbeitet mit der Lehrperson im Teamteaching und hat dabei ein Auge auf Esma. Sie wählt ein geeignetes Rechenhilfsmittel. Sie instruiert die Assistenz, wie Esma mit dem 20-er-Feld vorgehen muss.

**LP:** ... berücksichtigt das Förderziel im Unterricht, so dass Esma daran arbeiten kann. Sie begleitet den Lernprozess während des Unterrichts. Sie beobachtet und adaptiert und bespricht sich mit der SHP. Sie überwacht die Assistenz und gibt ihr Rückmeldungen.

**A:** ... kennt die Förderziele. Sie weiss (angeleitet durch die SHP), dass Esma mit dem 20-er-Feld übt und kann sie dabei unterstützen. Sie meldet Beobachtungen der Lehrperson. Sie achtet darauf, dass sie Esma immer weniger Unterstützung in der Nutzung des Materials gibt.

Praxishinweise

<div>SHP</div> <div>LP</div>	<p><b>In der Förderplanung ist die Rolle der Assistenz mitbedacht</b></p> <p>Mittels Förderplanung sind die Massnahmen festgelegt, wie die Förderziele eines Kindes erreicht werden sollen. Es wird festgehalten, wer bei den Massnahmen wofür zuständig ist. Dabei werden auch die Aufgaben der Assistenz konkret aufgeschrieben. Ein Beispiel eines Förderplans findet sich im Anhang 8.XI. Dieses ist auf der Grundlage des Schulischen Standortgesprächs formuliert.</p>	50
<div>SHP</div> <div>A</div>	<p><b>Anleitung durch SHP</b></p> <p>Ist die Assistenz für eine Schülerin oder einen Schüler eingestellt, mit der oder dem die SHP enger arbeitet, ist es sinnvoll, dass die SHP auch die Anleitung der Assistenz übernimmt.</p>	51
<div>SHP</div> <div>LP</div> <div>A</div>	<p><b>Kommunikation und Reflexion der Förderziele für Tätigkeit der Assistenz</b></p> <p>Die SHP (und/oder die Lehrperson) kommuniziert der Assistenz die Förderziele. Alle reflektieren gemeinsam, was diese für Auswirkungen auf das Handeln der Assistenz haben. Dabei werden die Aufgaben der Assistenz konkret zusammengetragen. Die Assistenz erhält kindsbezogene und unterrichtsbezogene Hinweise zur Umsetzung.</p>	52
<div>LP</div> <div>SHP</div>	<p><b>Reflexionsfragen für die Lehrperson und die SHP</b></p> <p>Zur Überprüfung des Einsatzes der Assistenz z. B. eignen sich folgende Reflexionsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ (Wie) ist gesichert, dass die Assistenz im Sinne der Förderziele arbeitet?</li> <li>→ Wie wird mit dem gewählten Einsatz der Assistenz die Unterrichtsqualität gesichert?</li> <li>→ Wer übernimmt die Verantwortung für die Anleitung der Assistenz?</li> <li>→ (Wie) ist gesichert, dass die SHP ihre Expertise einbringen kann?</li> <li>→ (Wie) ist gesichert, dass die Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf genügend von der Lehrperson und der/dem SHP unterrichtet werden?</li> </ul>	53

4.4 Assistenz: Ermöglicherin oder Verhindererin von Inklusion?

Erfolgreiche Inklusion geht davon aus, dass alle Schüler:innen verschieden sind. Im inklusiven Unterricht wird deshalb darauf geachtet, wie die Schule und der Unterricht gestaltet werden können, damit alle Schüler:innen gut lernen können. Der Fokus liegt weniger darauf, wie die Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf sich in die Gruppe einpassen sollen bzw. wie sie gefördert werden können, damit sie dem kaum angepassten Unterricht folgen können (Hinz, 2002). Mit der Etikettierung von Schüler:innen als «Lernschwache, AHDS-Schüler:innen etc.» wird vorsichtiger umgegangen, weil dies für die soziale Integration, das Selbstbild und auch das Lernen der Schüler:innen negative Folgen haben kann. Selbstverständlich wird jedoch auch ein heterogenitätssensibler und kooperativer Unterricht, in dem möglichst alle Schüler:innen gut lernen können, mit zusätzlicher Förderung bestimmter Schüler:innen ergänzt (Prenzel, 2009).

Inklusion ist nicht etwas, was man fix erreicht oder nicht erreicht. Die Inklusion, das Dazugehören, die Teilhabe aller muss in der Praxis jeden Moment durch die Handlungen von Lehrpersonen, SHPs und Assistenzen hergestellt werden (Sturm, 2016).

Dies führt zu Herausforderungen für die Aufgabe der Assistenz: Sie soll die Inklusion eines Kindes oder mehrerer Schüler:innen unterstützen. Ihr Einsatz, insbesondere wenn die Betreuung eng erfolgt, führt jedoch gleichzeitig dazu, dass die Schülerin oder der Schüler durch die Begleitung der Assistenz separiert oder allenfalls stigmatisiert wird (vgl. dazu Kapitel 2.5 ‘Nähe und Autonomie’).

Dieses Dilemma betrifft jedoch nicht nur die Assistenz. Auch die Unterstützung durch Schulische Heilpädagogik kann dazu führen, dass ein Kind eine besondere Rolle erhält, die sich nicht nur positiv auswirkt. Dieses Phänomen wird auch als Etiketten-Ressourcendilemma bezeichnet (Amrhein, 2016): Mit bestem Willen hebt man ein Kind hervor («etikettiert» es sozusagen), damit es bestimmte Fördermassnahmen erhält und zusätzliche Ressourcen für Massnahmen gesprochen werden. Eine Assistenz kann z. B. eine solche Massnahme sein. Und gleichzeitig wird damit die Schülerin oder der Schüler von den anderen abgetrennt und als etwas Besonderes und Anderes gekennzeichnet. So kann Spezialbetreuung der Absicht der Inklusion zuwiderlaufen. Es ist Aufgabe des Förderteams, dieses Dilemma immer wieder zu reflektieren. Es muss dafür sorgen, dass alle, auch die Assistenz, dazu beitragen, dass die Schülerin oder der Schüler möglichst nicht als «anders als die andern» etikettiert wird und gleichzeitig die nötige Unterstützung zur Teilnahme am Unterricht erhält.

## Praxishinweise

LP

SHP

**Inklusiver Unterricht ermöglicht inklusiven Einsatz der Assistenz**

Damit die Assistenz inklusionsfördernd eingesetzt werden kann, müssen auch ohne Assistenz entsprechende Strukturen im Unterricht etabliert sein. Abläufe und Handlungen im Unterricht werden so gestaltet, dass sie inkludierend wirken.

54

LP

SHP

**Inklusive Prozesse unterstützen**

- Der Einsatz der Assistenz fördert Inklusion, wenn die Assistenz sich um alle Schüler:innen kümmert und sich im Raum bewegt.  
(Und er verhindert Inklusion, wenn die Assistenz kaum von der Seite einer Schülerin oder eines Schülers weicht.)
- Der Einsatz der Assistenz fördert Inklusion, wenn sich Assistenz und Lehrperson gemeinsam im Klassenzimmer bewegen.  
(Und er verhindert Inklusion, wenn die Assistenz sich mit einer Schülerin oder einem Schüler für längere Zeit in einem separaten Raum aufhält.)
- Der Einsatz der Assistenz fördert Inklusion, wenn auch die Lehrperson sich um die Schülerin oder den Schüler kümmert und viele Lernsequenzen stattfinden, in denen das begleitete Kind mit den anderen Schüler:innen lernen kann.  
(Und er verhindert Inklusion, wenn die Assistenz mit einer Schülerin oder einem Schüler an einem separaten Programm arbeitet.)
- Der Einsatz der Assistenz fördert Inklusion, wenn alle Schüler:innen an der gleichen Sozialform teilhaben.  
(Und er verhindert Inklusion, wenn die andern Schüler:innen Gruppenarbeiten machen und eine Schülerin oder ein Schüler mit der Assistenz einen Einzelauftrag bearbeitet.)

55

LP

SHP

**Reflexionsfragen zur Inklusion**

Mit folgenden Fragen kann reflektiert werden, wie inklusiv der Einsatz der Assistenz wirkt:

- Ist die Assistenz immer wieder auch mit Tätigkeiten beschäftigt, die nichts mit der Schülerin oder dem Schüler zu tun haben?
- Hat die Schülerin oder der Schüler genügend sozialen Kontakt mit den anderen Schüler:innen? Gelingt es der Assistenz, diese Kontakte bei Bedarf zu initiieren und sich dann zurückzuziehen?
- Reagieren die anderen Schüler:innen negativ auf die Tatsache, dass eine Schülerin oder ein Schüler eine Assistenz zugesprochen hat?
- Sucht die Schülerin oder der Schüler von sich aus die Nähe zur Assistenz in Zeiten, in denen die andern Schüler:innen miteinander unstrukturiert im Kontakt sind (Anziehen, zur Turnhalle gehen, Pause ...), und geht kaum auf die Peers zu?

56

## 5. Planung des Einsatzes der Assistenz

### Was gilt es zu bedenken, bevor eine Assistenz mit ihrem Einsatz beginnt?

Ist in einer Situation entschieden, dass eine Assistenz die Massnahme ist, die ergriffen werden soll, wird ihr Einsatz im Voraus geplant (vgl. Kapitel 6.3 zum Entscheid, ob eine Assistenz für eine Situation die geeignete Massnahme ist). Die Lehrperson, die SHP und die Assistenz vereinbaren hierfür eine Besprechung. In speziellen Fällen wird die Schulleitung beigezogen. In Einzelfällen kann die Sichtweise der Eltern hilfreich sein.

Vorgeschlagen wird ein Vorgehen in sieben Schritten:





Die Schritte können anhand des Formulars im Anhang 8.XII. bearbeitet werden. Folgende Erläuterungen und das nachfolgende Beispiel helfen dabei:

1	<b>Situation</b> Schülerin/ Schüler – Klasse	<p>Zu Beginn wird die Situation beschrieben.</p> <p>Wird die Assistenz für eine Schülerin oder einen Schüler eingesetzt, liegt die Förderplanung vor (Förderziele, Fördermassnahmen, Zuständigkeiten bei der Umsetzung).</p> <p>Ist die Assistenz für eine Klasse angestellt, wird die Situation in der Klasse kurz dargestellt.</p>												
2	<b>Problemstellung</b>	<p>Es wird notiert, warum die Assistenz eingesetzt wird und bei welcher Problemstellung / in welchen Situationen sie unterstützen soll.</p>												
3	<b>Ziele Einsatz der Assistenz</b>	<p>Daraus werden die Ziele abgeleitet, die mit dem Einsatz der Assistenz erreicht werden sollen.</p>												
4	<b>Risiken</b>	<p>Oft bergen die naheliegendsten Einsatzmöglichkeiten, wie ein Ziel erreicht werden kann, gewisse Risiken. Nun wird reflektiert, welche der nachstehenden Risiken für die Situation relevant sind.</p> <table><tr><th>Risiko</th><th>Mögliche Auswirkungen</th></tr><tr><td><b>a) Lernbegleitung</b> (Inwiefern) besteht das Risiko, dass die Assistenz zu viel Verantwortung für die Lernbegleitung übernimmt? (vgl. Kapitel 2.1 'Lernbegleitung')</td><td><ul style="list-style-type: none"><li>• Ungünstige Lernbegleitung</li><li>• Überforderung der Assistenz</li><li>• ...</li></ul></td></tr><tr><td><b>b) Verhalten</b> (Inwiefern) besteht das Risiko, dass die Assistenz zu viel pädagogische Verantwortung für eine Schülerin oder einen Schüler mit herausforderndem Verhalten übernimmt? (vgl. Kapitel 2.4 'Verhaltensauffälligkeiten')</td><td><ul style="list-style-type: none"><li>• Ruhigstellen statt Entwicklung in Richtung Verhaltensänderung</li><li>• Widerspruch zu sonderpädagogischen Förderzielen</li><li>• Überforderung der Assistenz</li><li>• ...</li></ul></td></tr><tr><td><b>c) Inselbildung</b> (Inwiefern) besteht das Risiko, dass die Assistenz die Schülerin oder den Schüler zu eng und zu lange begleitet? (vgl. Kapitel 2.5 'Nähe und Autonomie')</td><td><ul style="list-style-type: none"><li>• Ungünstige Begleitung durch nicht-professionelles Handeln</li><li>• Abtrennung von der Lehrperson</li><li>• Abtrennung von den Peers</li><li>• Stigmatisierung</li><li>• Widerspruch zum Inklusionsgedanken</li><li>• Erlernte Hilflosigkeit</li><li>• ...</li></ul></td></tr><tr><td><b>d) Schüler:innen führen</b> (Inwiefern) besteht das Risiko, dass die Assistenz mit disziplinarischen Herausforderungen konfrontiert wird, weil sie Kindergruppen führt?</td><td><ul style="list-style-type: none"><li>• Emotionale Überforderung der Assistenz</li><li>• Unprofessionelles Handeln gegenüber Schüler:innen</li><li>• ...</li></ul></td></tr><tr><td><b>e) Situationsspezifisch</b> Weitere situationsspezifische Risiken...?</td><td><ul style="list-style-type: none"><li>• ...</li></ul></td></tr></table>	Risiko	Mögliche Auswirkungen	<b>a) Lernbegleitung</b> (Inwiefern) besteht das Risiko, dass die Assistenz zu viel Verantwortung für die Lernbegleitung übernimmt? (vgl. Kapitel 2.1 'Lernbegleitung')	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ungünstige Lernbegleitung</li><li>• Überforderung der Assistenz</li><li>• ...</li></ul>	<b>b) Verhalten</b> (Inwiefern) besteht das Risiko, dass die Assistenz zu viel pädagogische Verantwortung für eine Schülerin oder einen Schüler mit herausforderndem Verhalten übernimmt? (vgl. Kapitel 2.4 'Verhaltensauffälligkeiten')	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ruhigstellen statt Entwicklung in Richtung Verhaltensänderung</li><li>• Widerspruch zu sonderpädagogischen Förderzielen</li><li>• Überforderung der Assistenz</li><li>• ...</li></ul>	<b>c) Inselbildung</b> (Inwiefern) besteht das Risiko, dass die Assistenz die Schülerin oder den Schüler zu eng und zu lange begleitet? (vgl. Kapitel 2.5 'Nähe und Autonomie')	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ungünstige Begleitung durch nicht-professionelles Handeln</li><li>• Abtrennung von der Lehrperson</li><li>• Abtrennung von den Peers</li><li>• Stigmatisierung</li><li>• Widerspruch zum Inklusionsgedanken</li><li>• Erlernte Hilflosigkeit</li><li>• ...</li></ul>	<b>d) Schüler:innen führen</b> (Inwiefern) besteht das Risiko, dass die Assistenz mit disziplinarischen Herausforderungen konfrontiert wird, weil sie Kindergruppen führt?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Emotionale Überforderung der Assistenz</li><li>• Unprofessionelles Handeln gegenüber Schüler:innen</li><li>• ...</li></ul>	<b>e) Situationsspezifisch</b> Weitere situationsspezifische Risiken...?	<ul style="list-style-type: none"><li>• ...</li></ul>
Risiko	Mögliche Auswirkungen													
<b>a) Lernbegleitung</b> (Inwiefern) besteht das Risiko, dass die Assistenz zu viel Verantwortung für die Lernbegleitung übernimmt? (vgl. Kapitel 2.1 'Lernbegleitung')	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ungünstige Lernbegleitung</li><li>• Überforderung der Assistenz</li><li>• ...</li></ul>													
<b>b) Verhalten</b> (Inwiefern) besteht das Risiko, dass die Assistenz zu viel pädagogische Verantwortung für eine Schülerin oder einen Schüler mit herausforderndem Verhalten übernimmt? (vgl. Kapitel 2.4 'Verhaltensauffälligkeiten')	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ruhigstellen statt Entwicklung in Richtung Verhaltensänderung</li><li>• Widerspruch zu sonderpädagogischen Förderzielen</li><li>• Überforderung der Assistenz</li><li>• ...</li></ul>													
<b>c) Inselbildung</b> (Inwiefern) besteht das Risiko, dass die Assistenz die Schülerin oder den Schüler zu eng und zu lange begleitet? (vgl. Kapitel 2.5 'Nähe und Autonomie')	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ungünstige Begleitung durch nicht-professionelles Handeln</li><li>• Abtrennung von der Lehrperson</li><li>• Abtrennung von den Peers</li><li>• Stigmatisierung</li><li>• Widerspruch zum Inklusionsgedanken</li><li>• Erlernte Hilflosigkeit</li><li>• ...</li></ul>													
<b>d) Schüler:innen führen</b> (Inwiefern) besteht das Risiko, dass die Assistenz mit disziplinarischen Herausforderungen konfrontiert wird, weil sie Kindergruppen führt?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Emotionale Überforderung der Assistenz</li><li>• Unprofessionelles Handeln gegenüber Schüler:innen</li><li>• ...</li></ul>													
<b>e) Situationsspezifisch</b> Weitere situationsspezifische Risiken...?	<ul style="list-style-type: none"><li>• ...</li></ul>													

5	<b>Praxishinweise &amp; Einsatzmöglichkeiten</b>	<p>Im Austausch werden verschiedene Einsatzmöglichkeiten gesammelt, wie die Assistenz zielorientiert eingesetzt werden kann, ohne dass die Risiken real werden. Hinweise dazu geben die in diesem Praxisheft aufgeführten Praxishinweise (vgl. auch Anhang 8.XIII.).</p>
6	<b>Voraussetzungen Vorgehen</b>	<p>Pro gewählter Einsatzmöglichkeit wird festgehalten, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit die Umsetzung gelingen kann. Ebenfalls wird notiert, worauf die Lehrperson, die SHP und die Assistenz während der Umsetzung achten müssen.</p>
7	<b>Evaluation</b>	<p>Nach einer gewissen Zeit wird der Einsatz der Assistenz evaluiert. Die Zielerreichung wird diskutiert, positive Aspekte hervorgehoben und mögliche Herausforderungen besprochen.</p>

Anhand des Fallbeispiels von Florin wird im Folgenden eine solche Planung nachgezeichnet.

1	<b>Situation</b>	<p>Florin ist ein Junge mit sehr herausforderndem Verhalten.</p>
2	<b>Problemstellung</b>	<p>Florin stört den Unterricht, ist oft sehr abgelenkt und arbeitet nicht am Lernstoff. Die Klasse ist durch seine Lautstärke im Lernen beeinträchtigt.</p>
3	<b>Ziele Einsatz der Assistenz</b>	<p>Florin konzentriert sich auf den Lernstoff und nutzt seine Lernzeit. In der Klasse herrscht eine angenehme, ruhige Lernatmosphäre.</p>
4	<b>Risiken</b>	<p><b>a) Lernbegleitung:</b> Zu viel Verantwortung für das Lernen bzw. die Lernbegleitung</p> <p><b>b) Verhalten:</b> Zu viel pädagogische Verantwortung für den Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten</p> <p><b>c) Inselbildung:</b> Zu enge Begleitung</p> <p><b>e) Situationsspezifisch:</b> Lehrperson ist selbst sehr gefordert.</p>

## 5 Praxishinweise

- a Risiko Verantwortung Lernbegleitung**
- I. Assistenz hält der Lehrperson den Raum frei für die Unterstützung von Florin.
  - II. Assistenz beschäftigt sich auch mit anderen Kindern.
  - III. Assistenz übernimmt Aufgaben X, Y und Z weiter weg vom Lernen (vgl. Praxishinweise Kapitel 2.2)

- b Risiko Verantwortung Verhalten**
- I. Förderzielorientierte Zusammenarbeit im Förderteam: Vorgehen Verhaltensregulation > Rolle Assistenz wird geklärt.
  - II. Assistenz wird eingesetzt für kurze Auszeiten von Florin.
  - III. ev. externe Supervision für Förderteam

- c Risiko Inselbildung**
- I. Assistenz kursiert häufig.
  - II. Position der Assistenz im Raum wird reflektiert.
  - III. Assistenz nimmt andere Schüler:innen dazu.

- e Situationsspezifische Risiken**
- I. Zusammenarbeit im Förderteam
  - II. Coaching Lehrperson
  - III. Teamteaching zur Entlastung (nicht durch Assistenz...)

## 7 Evaluation

Am 24. Januar 20xx wird der Einsatz der Assistenz anhand der formulierten Ziele evaluiert. Beteiligte: Lehrperson, SHP, Assistenz, ev. Schulleitung

Anhang 8.XIII. enthält eine Zusammenstellung, welche Praxishinweise sich eignen, um bestimmten Risiken entgegenzuwirken. Fünf grundsätzliche Strategien stehen zur Verfügung, um auf ein Risiko zu reagieren. Die Praxishinweise lassen sich den Strategien zuordnen. Zudem können die Strategien auch für die spezifische Situation mit eigenen Ideen konkretisiert werden:

## 6 Voraussetzungen / Vorgehen

- a**
- I. Information der Assistenz, entsprechende Aufträge, Monitoring und Feedback durch Lehrperson
  - II. dito
  - III. dito

- b**
- I. Erstellung des Förderplans im Förderteam, Information und Anleitung der Assistenz
  - II. Anleitung der Assistenz
  - III. ....

- c**
- I. bis III. Information Assistenz

- e**
- I. Erstellung des Förderplans im Förderteam
  - II. Gespräch Lehrperson- Schulleitung
  - III. ....

1. Einbindung ins Förderteam
2. Assistenz schafft Raum, damit die Lehrperson die professionellen Aufgaben übernehmen kann.
3. Assistenz übernimmt alternative Tätigkeiten.
4. Assistenz wird instruiert bzw. angeleitet.
5. Ausmass des ungünstigen Einsatzes der Assistenz wird reduziert.

# 6. Rolle der Schulleitung

## Was umfasst die Rolle der Schulleitung beim Einsatz von Assistenzen?

Die Mitarbeit von Assistenzen ist eine mögliche Massnahme im Rahmen von integrativer Schulentwicklung. Es ist die Aufgabe der Schulleitung, den Einsatz einer Assistenz zu bewilligen und die Durchführung zu begleiten oder andere Massnahmen anzuregen, die eine Problemlösung unterstützen.

Die Rolle der Schulleitung umfasst dabei vier Bereiche, die im Folgenden präzisiert werden. Vorab müssen die Voraussetzungen im Schulhausteam geschaffen werden (vgl. Kapitel 6.1) und die Rahmenbedingungen geklärt werden (vgl. Kapitel 6.2). In jedem konkreten Fall gilt es zu entscheiden, ob die Assistenz für die Situation eine zielführende Massnahme ist (vgl. Kapitel 6.3). Fällt der Entscheid positiv aus, muss das Assistenzsetting begleitet und überwacht werden (vgl. Kapitel 6.4).

## 6.1 Voraussetzungen im Schulhausteam schaffen

Eine erfolgreiche Einbindung der Assistenz ist nur möglich, wenn bereits ohne Assistenz tragfähige Strukturen vorhanden sind, in die das Tun der Assistenz eingebettet werden kann. Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Stärkung des Umgangs mit Vielfalt bildet die Grundlage (Kruschel, 2021; Tellisch, 2020). Dies bedeutet beispielsweise, dass die Lehrpersonen zielorientiert und differenziert unterrichten, die Kooperation im Förderteam funktioniert und für Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf eine kooperative Förderplanung umgesetzt wird.

Assistenzen sind kein Mittel für alles und keine Selbstläufer. Eine gewinnbringende Zusammenarbeit bedingt Wissen über Chancen und Risiken der Massnahme sowie über konkrete Möglichkeiten der Organisation und Gestaltung des Einsatzes. Diese Informationen und Inhalte muss die Schulleitung ihrem Team von Lehrpersonen, SHPs und weiteren Fachpersonen vermitteln.

## 6.2 Rahmenbedingungen klären

Es ist die Aufgabe der Schulleitung, in Abstimmung mit kantonalen und lokalen Vorgaben dafür zu sorgen, dass die Rahmenbedingungen geklärt sind. Dies umfasst:

### Allgemeine Überlegungen in Konzept und/oder Pflichtenheft

Grundlegende Aspekte des Einsatzes werden festgelegt.

- Vorgehen, wenn eine Lehrperson eine Assistenz beantragen möchte
- Angaben zum Prozess der Entscheidung, ob eine Assistenz eine sinnvolle Massnahme für eine Situation ist
- Klärung, wie weit die Assistenz ins Schulhausteam integriert wird (ausgewählte Sitzungen, Teilnahme an Anlässen,...)
- Klärung, auf welchem Weg die Assistenz zu den Informationen gelangt, die auf Schulebene relevant sind (Schulausfall, besondere Anlässe...)
- Allgemeine Hinweise zu Rolle und Tätigkeiten der Assistenz
- Klärung der folgenden Fragen: Wie kann beim Einsatz in mehreren Klassen die Zusammenarbeit mit allen Lehrpersonen gesichert werden? Übernimmt die Assistenz auch Tätigkeiten auf Schulebene (in der Administration, in Betreuungsangeboten, beim Mittagstisch...)? Kann die Assistenz so eingesetzt werden, dass ihre Stärken und ihr spezifisches Wissen zum Tragen kommen können?
- Vorgehen bei der Planung des Einsatzes der Assistenz zur Qualitätssicherung (vgl. z. B. Kapitel 5 'Planung des Einsatzes der Assistenz')

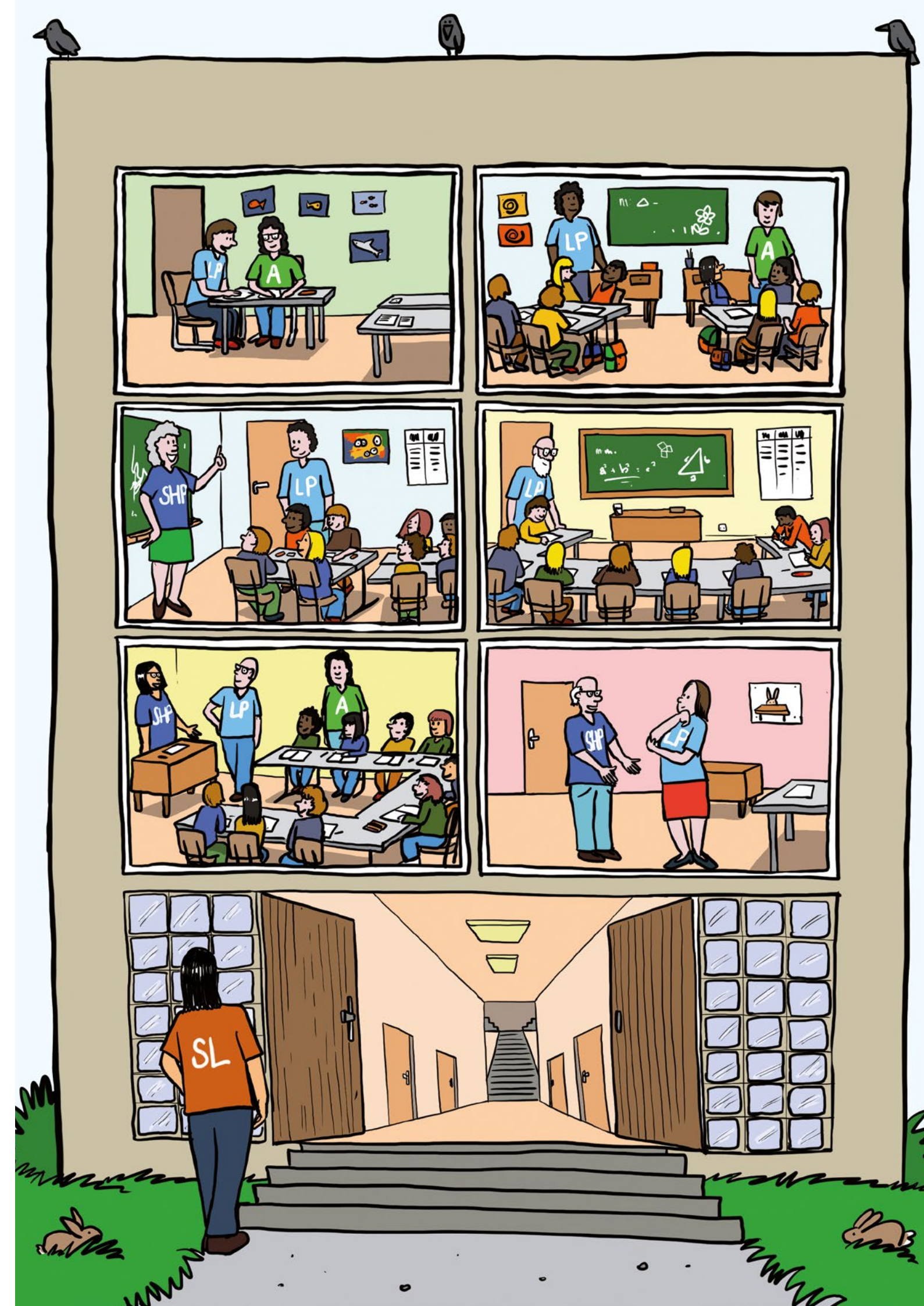


- Klärung der Zuständigkeiten zwischen Schulleitung, Lehrperson, SHP und Assistenz (vgl. Kapitel 3 'Zusammenarbeit Lehrperson und Assistenz', Kapitel 4 'Zusammenarbeit Förder-team und Assistenz' und Kapitel 6 'Rolle der Schulleitung')
- Angaben zur Organisation der Zusammenarbeit (zur Verfügung stehende Zeitgefässe, erwartete Inhalte der Zusammenarbeit...) (vgl. Kapitel 3 'Zusammenarbeit Lehrperson und Assistenz').
- Hinweis zu Elternarbeit und Assistenz
- Allgemeine Rahmenbedingungen (Anstellungsbedingungen, Bezahlung...)

- Rechtliche Angaben wie Schweigepflicht, Verantwortung etc.
- Hinweise zum Vorgehen in Konfliktfällen
- Hinweise zur Information / Weiterbildung von Assistenzen und Lehrpersonen zum Einsatz von Assistenzen

#### Einsatzbezogene Konkretisierung mittels Vereinbarung oder Vertrag

Die Vereinbarung umfasst die Konkretisierung des Einsatzes einer bestimmten Assistenz anhand der oben vorgeschlagenen Punkte. Das Pflichtenheft wird mit der Assistenz besprochen.





### 6.3 Entscheiden, ob Assistenz die ziel-führende Massnahme ist

Ob eine Assistenz in einer Situation eine mögliche Massnahme ist, hängt von verschiedenen Aspekten ab. Folgende Fragen helfen zu klären, ob die Voraussetzungen für einen gelingenden Einsatz eher gegeben sind oder nicht:

1	Sind die Lehrperson und die SHP über Chancen und Risiken des Einsatzes von Assistenzen informiert?	<b>Ja!</b> → Einsatz einer Assistenz möglich <b>Nein!</b> → Lehrperson & SHP informieren
2	Ist der Bedarf der Schülerin, des Schülers oder der Klasse genau abgeklärt?	<b>Ja!</b> → Einsatz möglich, wenn Bedarf durch Assistenz abgedeckt werden kann <b>Nein!</b> → Klären des Bedarfes
3	Sind die Ziele des Einsatzes der Assistenz mit dem Förderteam geklärt und festgehalten?	<b>Ja!</b> → Einsatz einer Assistenz möglich <b>Nein!</b> → Klären der Ziele
4	Ist das Ziel des Einsatzes primär die Ausübung einer Tätigkeit, die wenig spezifisches professionelles Wissen erfordert?	<b>Ja!</b> → Einsatz einer Assistenz möglich <b>Nein!</b> → professionell-pädagogische Lösung anstelle der Assistenz
5	Ist das primäre Ziel des Einsatzes, eine Schülerin oder einen Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten ruhig zu stellen?	<b>Ja!</b> → umfassende Förderplanung im Förderteam, ev. Assistenz unterstützend <b>Nein!</b> → Einsatz einer Assistenz möglich
6	Ist das primäre Ziel des Einsatzes, einer Schülerin oder einem Schüler mit Lernschwierigkeiten den Lernstoff zu erklären?	<b>Ja!</b> → umfassende Förderplanung im Förderteam, ev. Assistenz unterstützend <b>Nein!</b> → Einsatz einer Assistenz möglich
7	Ist die Problematik der Schülerin oder des Schülers / der Klasse sonderpädagogisch relevant und erfordert die Expertise der SHP?	<b>Ja!</b> → Einsatz von SHP anstelle Assistenz → ev. ergänzend Assistenz unter Anleitung der SHP <b>Nein!</b> → Einsatz einer Assistenz möglich
8	Liegt der Grund des Problems in mangelnden Kompetenzen der Lehrperson?	<b>Ja!</b> → Lehrperson weiterbilden <b>Nein!</b> → Einsatz einer Assistenz möglich

9	Verfügt die Lehrperson über die Kompetenzen und die Motivation, eine Mitarbeiterin anzuleiten, und sucht nicht nach einer «schnellen» Lösung?	<b>Ja!</b> → Einsatz einer Assistenz möglich <b>Nein!</b> → Lehrperson weiterbilden oder → andere pädagogische Lösung
10	Fühlen sich selbst die Lehrperson und/oder die SHP im Umgang mit der Schülerin oder dem Schüler überfordert?	<b>Ja!</b> → professionelle Unterstützung & Beratung, kein Einsatz einer Assistenz <b>Nein!</b> → Einsatz einer Assistenz möglich
11	Besteht ein funktionierendes Förderteam, so dass der Einsatz der Assistenz in eine Förderplanung eingebettet werden kann?	<b>Ja!</b> → Einsatz einer Assistenz möglich <b>Nein!</b> → zuerst Zusammenarbeit im Förderteam etablieren

### 6.4 Begleitung des Einsatzes und Qualitätskontrolle

Fällt der Entscheid zum Einsatz einer Assistenz positiv aus, ist es zentral, dass die Ziele des Einsatzes geklärt werden. Wie dabei vorgegangen werden kann, wird in Kapitel 5 'Planung des Einsatzes der Assistenz' beschrieben. Ob die Schulleitung dabei involviert ist, ist je nach Situation zu entscheiden.

Während des Einsatzes der Assistenz umfasst die Führungsrolle der Schulleitung folgende Aspekte:

- **Kommunikation des Einsatzes:** Die Schulleitung sorgt dafür, dass der Einsatz der Assistenz angemessen kommuniziert wird. Sie (oder die Lehrperson) führt die Assistenz ein und stellt sie im Schulhaus vor.
- **Längerfristige Planung:** Die Schulleitung achtet darauf, dass die Einsätze der Assistenzen im Schulhaus möglichst so geplant werden, dass die Lehrpersonen und Assistenzen über längere Zeit ihre Zusammenarbeit entwickeln können.
- **Integration der Assistenz ins Schulhausteam:** Die Schulleitung sorgt dafür, dass die Assistenz an den im Konzept/Pflichtenheft festgelegten Anlässen im Schulhaus teilnimmt.
- **Klärung von allfälligen Konflikten:** Treten zwischen Assistenz und Lehrperson unlösbare Konflikte auf, unterstützt die Schulleitung bei der Lösungsfindung.

→ **Weiterbildung:** Die Schulleitung sorgt dafür, dass sowohl die Assistenzen wie auch die Lehrpersonen und SHPs zum Einsatz von und zur Zusammenarbeit mit Assistenzen weitergebildet werden. Denkbar sind schulhausinterne, wie auch externe Informationsanlässe und Weiterbildungen.

→ **Personalführung:** Die Schulleitung verantwortet die Personalführung der Assistenzen. Sie führt mit ihnen Mitarbeitendengespräche durch. Sie thematisiert die Zusammenarbeit mit der Assistenz in den Mitarbeitendengesprächen mit den Lehrpersonen und SHPs.

→ **Qualitätssicherung:** Die Schulleitung stellt sicher, dass der Einsatz gemäss den Abmachungen und Zielen umgesetzt wird. Denkbar ist eine halbjährliche Berichterstattung durch die Lehrperson anhand des Leitfadens im Kapitel 5. Halbjährliche Sitzungen aller Assistenzen mit der Schulleitung können der Qualitätssicherung dienen. Solche Sitzungen können zudem weiterbildenden Charakter haben.

## 7. Literatur

- Amrhein, B. (2016). Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ashbaker, B. & Morgan, J. (2012). Team Players and Team managers. Special Educators working with Paraeducators to support inclusive classroom. Creative Education, 3(3), 322–327.
- Bennett, M., Ng-Knight, T. & Hayes, B. (2016). Autonomy-supportive teaching and its antecedents: differences between teachers and teaching assistants and the predictive role of perceived competence. European Journal of Psychology of Education, 1–25.
- Blasse, N. (2017). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), Schulbegleitung in der inklusiven Schule (S. 107–117). Weinheim: Beltz.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P. & Webster, R. (2009). The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. British Educational Research Journal, 35(5), 661–686.
- Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R. (2012). Reassessing the impact of teaching assistants. How reasearch challenges practice and policy. London: Routledge.
- Brock, M. E. & Carter, E. W. (2013). A systematic review of paraprofessional-delivered educational practices to improve outcomes for students with intellectual and developmental disabilities. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 38(4), 211–221.
- Brown, T. S. & Stanton-Chapman, T. L. (2017). Experiences of paraprofessionals in US preschool special education and general education classrooms. Journal of Research in Special Educational Needs, 17(1), 18–30.
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2017). Funktion und Funktionalität von Schulbegleitung im inklusiven Schulsystem!? Eine Expertise im Auftrag des AFET. Berlin: AFET Bundesverband für Erziehungshilfe.
- Docherty, R. (2014). A complete circuit: the role of communication between class teachers and support staff and the planning of effective learning opportunities. Educational Psychology in Practice, 30(2), 181–191.
- Egilsona, S. T. & Traustadottir, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: promoting inclusion or creating dependency? European Journal of Special Needs Education, 24(1), 21–36.
- Getzmann, M. (2012). «Mariazell» als Kompetenzzentrum für die Integration von Schüler:innen mit Verhaltensproblemen. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln (S. 299–302). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gottman, J. & Silver, N. (1994). Why Marriages Succeed or Fail: What You Can Learn from the Breakthrough Research to Make Your Marriage Last. New York: Simon & Schuster.
- Heinrich, M. (2016). Professionalisierbarkeit von Schulbegleitung? In A. Lübeck & M. Heinrich (Hrsg.), Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung (S. 5–32). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Helmke, A., & Renkl, A. (1992). Das Muenchener Aufmerksamkeitsinventar (MAI): Ein Instrument zur systematischen Verhaltensbeobachtung der Schüleraufmerksamkeit im Unterricht. Diagnostica, 38(2), 130–141.
- Helsper, W. (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Stuttgart: utb GmbH.
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 42(6), 397–403.
- Henn, K., Thurn, L., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2019). «Man ist immer mehr oder weniger Alleinkämpfer» – Schulbegleitung als Herausforderung für die interdisziplinäre Kooperation. Eine qualitative Studie. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete, 88(2), 114–127.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion- terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 354–361.
- Köpfer, A. & Böing, U. (2017). Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Assistenzerfahrung auf Schulassistenten. Eine komparative Sequenzanalyse unterrichtlicher Situationen. Sonderpädagogische Förderung heute, (1), 20–33.
- Kremer, G. (2012). «Wer passt denn heute auf mich auf?» Chancen und Probleme des Einsatzes von Integrationshelfern in der Schule. Systhema, 2(26), 152–161.
- Kruschel, R. (2021). Inklusionsorientierte Schulentwicklung in der Praxis: Einblicke in den pädagogischen Umgang mit Heterogenität. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lehane, T. (2016). «Cooling the mark out»: experienced teaching assistants’ perceptions of their work in the inclusion of pupils with special educational needs in mainstream secondary schools. Educational Review, 68(1), 4–23.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettauer Szaday, B. (2011). Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Bern: Haupt.
- Lindmeier, B. & Ehrenberg, K. (2017). «In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind.» – Schulassistenten aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), Schulbegleitung in der inklusiven Schule (S. 140–151). Basel, Weinheim: Beltz.
- Lübeck, A. (2019). Schulbegleitung im Rollenprekariat: Zur Unmöglichkeit der ‚Rolle Schulbegleitung‘ in der Inklusiven Schule. Wiesbaden: Springer.
- Mays, D. (2016). Wir sind ein Team! Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule. München: Reinhardt.
- Michel, A. & Frank, D. (2012). Integration von Kindern mit auffälligem Verhalten in Regelklassen, unterstützt durch Unterrichtsassistenzen ohne pädagogische Ausbildung. Masterarbeit. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Mietzel, G. (2007). Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen: Hogrefe.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Hrsg.), Handbook of research on teaching (S. 1031–1065). Washington: American Educational Research Association.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Forstering and Comprehension-Monitoring Activities. Cognition and Instruction 1(2), 117–175.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. (2001). Banking Time. Preschool Relationship Enhancement Project. Pre-K Manual (CASTL). Retrieved from <http://www.lookconsultation.org/resources/BankingTime-Resource1.pdf> (22.04.22).
- Prenzel, A. (2009). Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen (S. 168–177). Weinheim, Basel: Beltz.
- Radford, J., Blatchford, P. & Webster, R. (2011). Opening up and closing down: how teachers and TA’s manage turntaking, topic and repair in mathematics lessons. Learning and Instruction, 21(5), 625–635.
- Reichmann, E. (2015). Fünfte Strategie: Redirect. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag (S. 79–90). München: Reinhardt.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2014). Leseflüssigkeit fördern, Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH.
- Rubie-Davies, C. M., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M. & Bassett, P. (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. School Effectiveness and School Improvement, 21(4), 429–449.
- Schulze, K. (2017). Schulbegleitung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz – eine Einzelfallanalyse zum Umgang mit paradoxen Strukturen pädagogischen Handelns. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), Schulbegleitung in der inklusiven Schule (S. 97–106). Weinheim: Beltz.
- Sharma, U. & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. Australian Journal of Teacher Education, 41(8), 118–134.
- Sharples, J., Webster, R. & Blatchford, P. (2015). Making Best Use of Teaching Assistants: Education Endowment Foundation. Retrieved from <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/teaching-assistants> (15.03.22).
- Stähling, R. & Wenders, B. (2015). Teambuch Inklusion: Ein Praxisbuch für mutliprofessionelle Teams. Hohengehren: Schneider.
- Stein, R., Müller, T., Fischer, E., Heimlich, U., Kahlert, J. & Leigemann, R. (2017). Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Sturm, T. (2016). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. Zeitschrift für Inklusion, 4.
- Symes, W. & Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. Journal of Research in Special Educational Needs, 11(3), 153–161.
- Tellisch, C. (2020). Instrumente für eine inklusive Schulentwicklung : Schulmanagement, Qualitätsentwicklung, Lernarrangements. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Thies, W. (2014). Assistenz für wen, was und wie? Von der Einzelbegleitung zum gruppenbezogenen Einsatz im multiprofessionellen Klassenteam. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauss (Hrsg.), Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik (S. 234–245). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Vernooij, M. & Wittrock, M. (Hrsg.). (2004). Verhaltensgestört!? Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag. Paderborn: Schöningh.
- Vogt, F., Koechlin, A., Truniger, A. & Zumwald, B. (2021). Teaching assistants and teachers providing instructional support for pupils with SEN: results from a video study in Swiss classrooms. European Journal of Special Needs Education, 36(2), 215–230.
- Walker, V., Douglas, K. H. & Brewer, C. (2020). Teacher-delivered training to promote paraprofessional implementation of systematic instruction. Teacher Education and Special Education, 43, 257–274.
- Züllig, R. (2017). Wer führt die Klassenassistenten? Welches Führungshandeln von Klassenlehrpersonen beziehungsweise Schulleitungen leitet die Klassenassistenten bei ihrer Arbeit in der Schule? (Unveröffentlichte Masterarbeit), Weingarten: Pädagogische Hochschule.
- Zumwald, B. (2022). Zwischen Hierarchie, Autonomie und Kooperation. Zusammenarbeitsverhältnisse von Lehrpersonen und Assistenten. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Research, 23(1).
- Zumwald, B. & Vogt, F. (2020). Kooperation von Assistenzpersonen und Lehrpersonen im Unterricht der Regelschule. Schlussbericht SNF-Projekt. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen.
- Zumwald, B., Vogt, F., Koechlin, A. & Truniger, A. (2021). Klassenassistenten sind keine Selbstläufer. Bildung Schweiz (4), 32–33.

## 8. Anhang

### I. Impulsfragen für die Lehrperson: Ist eine Assistenz die Lösung?

Die Lehrperson reflektiert für sich die folgenden Fragen, bevor sie Antrag auf die Unterstützung durch eine Assistenz stellt.

- 1 Aufgrund welcher Situation möchte ich mit einer Assistenz zusammenarbeiten?
- 2 Gibt es darunterliegende Motive, weshalb ich eine Assistenz möchte? Welche? (Unterstützung, dass der Unterricht läuft, Überforderung, Wunsch nach Entlastung, Unterstützung, damit ich die Lernenden gut fördern und fordern kann...)
- 3 Wie würde ich die Assistenz konkret einsetzen, damit sich meine Erwartungen erfüllen?
- 4 Welche dieser Aufgaben kann eine pädagogisch nicht ausgebildete Assistenz übernehmen? Welche nicht? Bin ich mir bewusst, dass ich es vermeiden sollte, professionell herausfordernde Situationen an die Assistenz zu delegieren?
- 5 Bin ich mir bewusst, dass der Einsatz der Assistenz für mich die neue Aufgabe mit sich bringt, die Assistenz anzuleiten? Macht mir die Anleitung einer erwachsenen Person Freude? Traue ich mir zu, eine erwachsene Person zu führen?
- 6 Wie möchte ich diese Anleitung organisieren?
- 7 Welche alternativen Massnahmen anstelle der Assistenz könnten mich in meiner Situation unterstützen?
- 8 Was spricht für die Assistenz? Was spricht für alternative Lösungen?

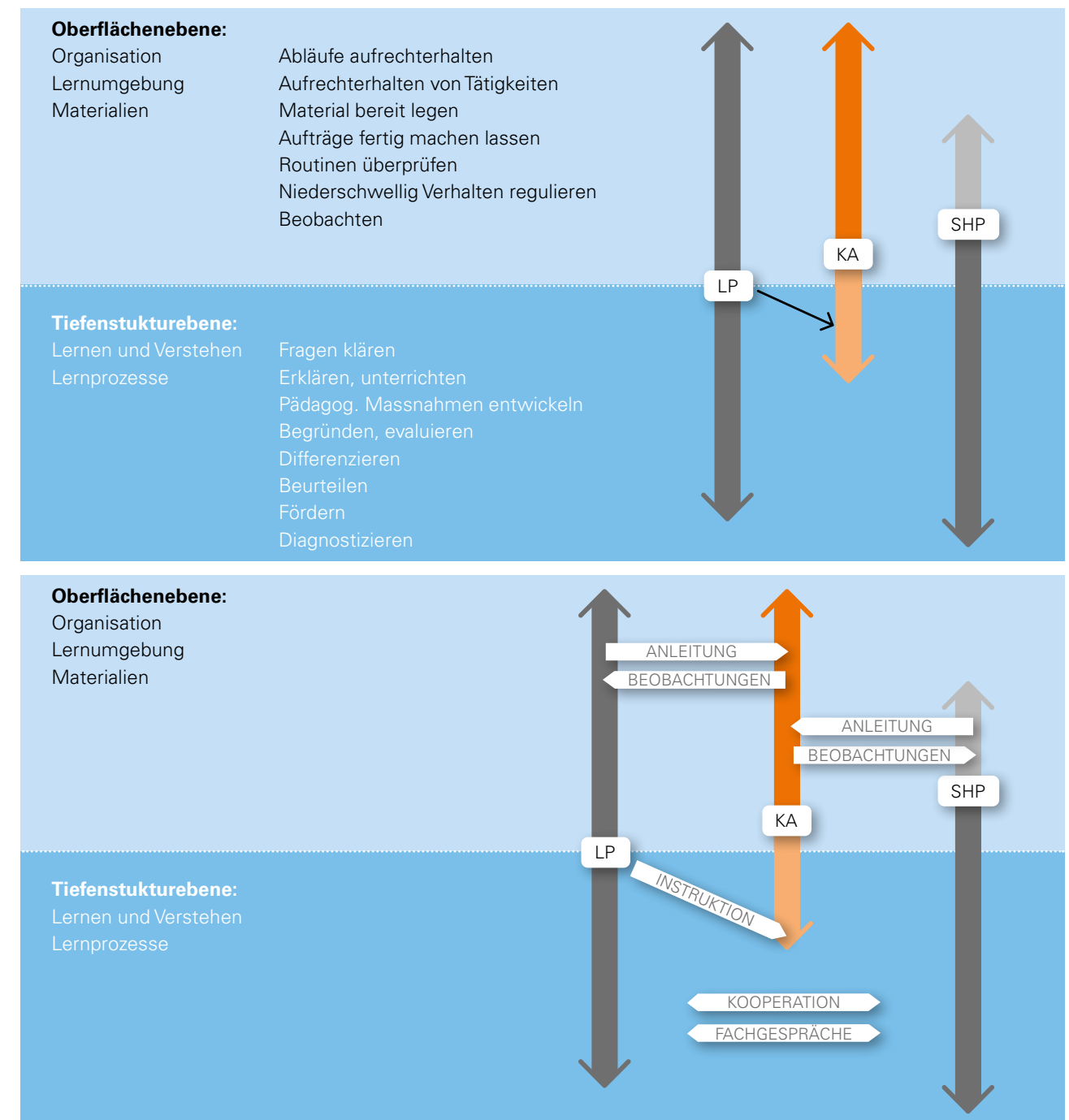
### II. Modell zu geeigneten unterstützenden Tätigkeiten

(vgl. Kapitel 2.2 'Erwünschte unterstützende Tätigkeiten')

Im Unterricht kann zwischen Oberflächenstruktur- und Tiefenstrukturebene unterschieden werden (Oser & Baeriswyl, 2001). Oberflächenstrukturen sind sichtbar, indem man direkt den Unterricht betrachtet. Wie wird der Unterricht organisiert? Welche Sozialformen, Methoden und Materialien werden eingesetzt? Wie ist die Lernumgebung gestaltet? Die Tiefenstrukturebene meint die ablaufenden Lernprozesse. Diese sind weniger sichtbar. Wie sehr sind die Schüler:innen kognitiv aktiviert? Verstehen sie den Inhalt? Wie werden

die Lernprozesse unterstützt?

Die Gestaltung beider Ebenen erfordert professionelles pädagogisches und methodisch-didaktisches Wissen. Dies liegt in der Verantwortung der Lehrperson und der SHP. Geht es darum, die Oberflächenstruktur, wie sie die Lehrperson geplant hat, bereitzustellen oder aufrechtzuerhalten, kann die Assistenz vielfältige Tätigkeiten übernehmen. Für die Tätigkeiten jedoch, die auf das Lernen der Schüler:innen auf der Tiefenstrukturebene zielen, sind die Lehrperson und die SHP zuständig. Sie erklären, unterrichten, beurteilen, fördern oder diagnostizieren. Einzelne gezielt angeleitete Aufgaben kann die Assistenz gemäss Instruktionen durch die Lehrperson oder die SHP übernehmen.

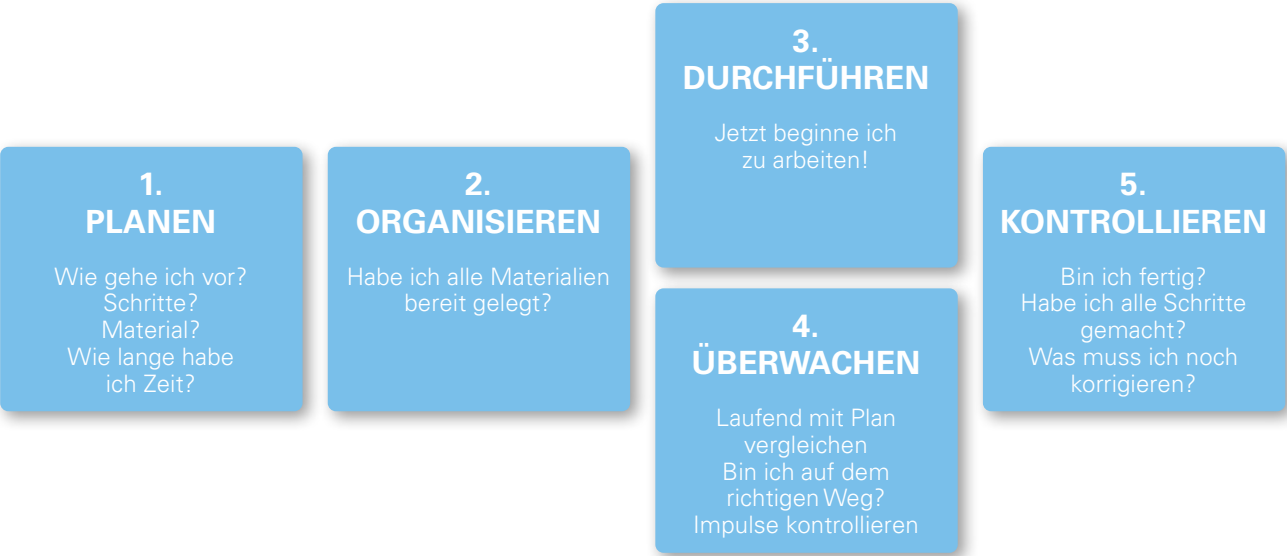




III. Unterstützung bei Arbeitsorganisation und Handlungsplanung

Die Assistenz unterstützt Kinder, die Schwierigkeiten in der Handlungsplanung haben. Dabei dienen die folgenden Schritte der Orientierung. Sie können zur visuellen Unterstützung auf Kärtchen geschrieben werden.

(vgl. Kapitel 2.2 'Erwünschte unterstützende Tätigkeiten')



Zuerst leitet die Assistenz durch die Schritte. Sie übernimmt jedoch keine Handlungen für das Kind. Später nimmt sie sich immer mehr zurück und übergibt der Schülerin oder dem Schüler laufend mehr Verantwortung.

1. Planen: Ich mache mir einen Plan.  
Ich plane die Zeit.

Mögliche Fragen der Assistenz:  
Was ist deine Aufgabe? Hast du schon mal etwas gemacht, das gleich oder ähnlich war?  
Wie gehst du vor? Welche Schritte machst du?

Wenn etwas unklar ist, liest die Schülerin oder der Schüler die Aufgabe nochmals durch. Allenfalls erklärt die Assistenz etwas.

Die Schülerin oder der Schüler schaut auf der Uhr, wieviel Zeit ihr/ihm zur Verfügung steht.

Eventuell wird eine Pause eingeplant. Z. B. nach 10 Minuten Arbeit darf die Schülerin oder der Schüler kurz an die frische Luft oder Trampolin springen...
2. Organisieren: Ich lege alles bereit.

Die Schülerin oder der Schüler legt das Material bereit. Liegt nur das auf dem Tisch, was gebraucht wird?

Wenn etwas fehlt, weist die Assistenz die Schülerin oder den Schüler darauf hin, indem sie fragt: Was brauchst du noch, um die Aufgabe zu lösen?

3. Durchführen: Ich beginne zu arbeiten.

Je nach Situation stellt die Assistenz einen Time Timer.

Wenn nötig, begleitet die Assistenz die Schülerin oder den Schüler in der kurzen Pause.
4. Überwachen: Ich arbeite sorgfältig nach meinem Plan.

Mögliche Fragen der Assistenz:  
Läuft alles nach Plan? Was hast du schon geschafft? Was sind deine nächsten Schritte?
5. Kontrollieren: Fertig! Gut gemacht!  
Ich überprüfe, ob ich alles richtig gemacht habe.

Die Assistenz achtet darauf, dass die Schülerin oder der Schüler die Aufgabe nicht ohne Überprüfung abgibt.

Die Assistenz hilft der Schülerin oder dem Schüler daran zu denken, die Sachen aufzuräumen.
- IV. Beobachten der Schüler:innen
- (vgl. Kapitel 2.2 'Erwünschte unterstützende Tätigkeiten')
- Erfassung von Arbeitsverhalten und Aufmerksamkeit einer Schülerin oder eines Schülers  
(angepasst nach Helmke & Renkel, 1992)
- |   | On Task passiv | On Task aktiv | On Task relativ | Off Task passiv | Off Task aktiv | No Task |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
|---|----------------|---------------|-----------------|-----------------|----------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--|
| Zeitpunkt   | 0:50           | 0:48          | 0:45            | 0:42            | 0:39           | 0:36    | 0:33 | 0:30 | 0:27 | 0:24 | 0:21 | 0:18 | 0:15 | 0:12 | 0:09 | 0:06 | 0:03 |  |
| Schüler:in tut, was sie/er tun soll.                        |                |               |                 |                 |                |         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Schüler:in beteiligt sich von sich aus aktiv am Unterricht. |                |               |                 |                 |                |         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Schüler:in reagiert auf eine Frage, einen Impuls.           |                |               |                 |                 |                |         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Schüler:in ist passiv, abwesend.                            |                |               |                 |                 |                |         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Schüler:in stört aktiv den Verlauf des Unterrichts.         |                |               |                 |                 |                |         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
| Schüler:in hat nichts zu tun.                               |                |               |                 |                 |                |         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
1. Die Assistenz beobachtet während einer Lektion alle drei Minuten während 10 Sekunden die Aufmerksamkeit eines Kindes.

2. Danach macht sie einen Strich ins Feld, das zum Verhalten während der 10 Sekunden passt. Dabei achtet sie nur auf die Aktionen – und interpretiert nicht. Auch zwei Beobachtungen gleichzeitig sind möglich.

3. Anschliessend besprechen die Lehrperson, die SHP und die Assistenz die Beobachtung.

4. Falls erforderlich, entwickeln sie zu dritt aufgrund der Beobachtung, wie die Schülerin oder der Schüler unterstützt werden kann, dem Unterricht zu folgen.
- 46
- PHSG: Assistenzen in der Schulpraxis
- 47

## V. Prinzipien in der Begleitung von Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten

Die Assistenz, die Lehrperson und die Schulische Heilpädagogin/ der Schulische Heilpädagoge füllen das Blatt aus und kommen darüber in den Austausch.

(Getzmann (2012) angepasst für Assistenzen, vgl. Kapitel 2.4)

### Annehmen

Das Kind ist so anzunehmen, wie es sich zeigt, ohne zu werten. Wir sind uns bewusst, dass das «Auffällige» nicht primär gegen uns oder gegen andere gerichtet ist. Es ist die Möglichkeit des Kindes, sich zu schützen. Es ist sein Ruf nach Veränderung. Es ist ein Zeichen der Unsicherheit und es führt für das Kind zu Isolation. Wenn wir verlässlich sind und ihm Sicherheit geben, werden wir (langsam) ein Gegengewicht zu dieser Unsicherheit und Isolation. Wir spiegeln und verbalisieren aktiv unsere Gefühle und was wir als seine Gefühle wahrnehmen. So nehmen wir uns und das Kind ernst. Das Kind kann uns als sein Gegenüber und sich selber und seine Erfahrung besser fassen. Dies fördert das Vertrauen und damit die soziale und emotionale Entwicklung.

Wie gelingt es dir, die Schülerin oder den Schüler anzunehmen, ohne zu werten?

In welchen Situationen nimmst du das Verhalten der Schülerin oder des Schülers gegen dich?

In welchen Situationen gelingt es dir, zu sehen, dass das Verhalten nicht gegen dich ist? Was hilft dir dabei?

### Klare Rahmenbedingungen schaffen

Klare, verbindliche und einsichtige Ordnungen und Regeln helfen den Kindern, ihr Verhalten zu steuern. Es gibt übergeordnete Rahmenbedingungen, die nicht verhandelbar sind. Diese gelten immer. An diese Regeln erinnerst du das Kind. Es sollten nicht zu viele und einsichtige Regeln sein. Innerhalb dieses Rahmens hat es gestaltbare Abmachungen, die mit dem Kind im Gespräch ausgehandelt werden. Über diese Regeln kann diskutiert werden, sie sollen dem Kind helfen, sein Verhalten zu regulieren, mit andern Schüler:innen zusammenzuarbeiten, etc.

Welche übergeordneten Rahmenbedingungen sind in deiner Arbeit mit der Schülerin oder dem Schüler nicht verhandelbar? Kennst sie oder er diese?

Welche Rahmenbedingungen handelst du mit der Schülerin oder dem Schüler aus?

### Sich zeigen

Als erwachsene Person ist es wesentlich, für die Schüler:innen klar fassbar zu sein. Sie brauchen Orientierung, Sicherheit und Kontinuität. Indem sie sagt, was ihr wichtig ist und wofür sie einsteht, gibt sie Halt. Dass das Kind versucht, dagegenzuhalten, uns aus der Ruhe zu bringen, ist normal und soll nicht beunruhigen. Diese Reaktion kann ein Schutzmechanismus sein oder eine Folge aus den bisherigen Erfahrungen. Das ist das ihm bekannte Muster, auch wenn es oft unangenehm ist.

Schreibe Beispiele auf, wie du dich der Schülerin oder dem Schüler zeigst, ihm Orientierung und Sicherheit gibst. Wie reagiert es darauf?

### Aushalten

Herausfordernde Momente mit Schüler:innen auszuhalten, zu halten, gehört zur Aufgabe der Assistenz. Damit-Sein kann der Anfang sein zu einer Veränderung. Aushalten und trotzdem annehmen, kann das Kind irritieren. Dadurch kann sich aber auch mit der Zeit die Türe in Richtung Veränderung und Vertrauen langsam öffnen. Dieses Aushalten bringt uns oft an Grenzen. Aushalten meint nicht, dass du alles mit dir machen lässt! Setze dem Kind bestimmt und liebevoll Grenzen UND bleibe im Kontakt mit ihm.

Stell dir innerlich eine Situation vor, in der die Schülerin oder der Schüler sich herausfordernd verhält. Stell dir innerlich vor, wie du dich klar zeigst (mit Regeln und Grenzen) UND in Kontakt bleibst mit ihm. Was hilft dir dabei?

### Ermutigen und stärken

Manche Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten haben einen kleinen Selbstwert, wenig Selbstachtung und wenig Vertrauen – auch wenn es auf den ersten Eindruck vielleicht nicht so aussieht. Nimm wahr, wenn sich das Kind selbstsicherer, mit mehr Selbstachtung und Selbstvertrauen zeigt. Auch wenn es nur minimal ist. Wenn wir diese Entwicklungen unterstützen und/oder dem Kind mitteilen, ermutigen wir es zu weiteren Schritten auf diesem Weg.

Wie schätzt du das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen der Schülerin oder des Schülers ein?

Woran machst du das fest?

Wann hast du es das letzte Mal darin unterstützt, sein Selbstwertgefühl und sein Selbstvertrauen zu verbessern?

Wie könntest du das noch öfter machen?

VI. Selbstständigkeit der Schülerin oder des Schülers unterstützen

(vgl. Kapitel 2.5 'Nähe und Autonomie')

Die Lehrperson oder die SHP bespricht mit der Assistenz, wie sie konkret vorgehen kann, damit die Schülerin oder der Schüler immer mehr Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen kann.

Ist das Ziel, einen Ablauf einzuüben, kann sich die Assistenz gemäss folgendem Vorgehen immer mehr zurücknehmen. Je nach Situation ist es sinnvoll, nur einzelne Schritte umzusetzen. Wie genau vorzugehen ist, klären Lehrperson oder SHP und Assistenz gemeinsam.

Assistenz		Schüler:in
1. Schritt	... führt eine Aufgabe als Modell aus und sagt laut, was sie macht.	... schaut zu.
2. Schritt	... spricht laut aus, was zu machen ist.	... führt die Aufgabe aus.
3. Schritt	... beobachtet, unterstützt bei Bedarf.	... führt die Aufgabe aus und gibt selbst laut die Anweisung.
4. Schritt	... beobachtet, unterstützt bei Bedarf.	... führt die Aufgabe aus und gibt selbst flüsternd die Anweisung.
5. Schritt	... beobachtet.	... stellt sich innerlich die Handlung vor, ohne sie auszuführen.
6. Schritt	... beobachtet.	... führt die Aufgabe aus und gibt sich innerlich die Anweisungen.

Die Assistenz kann die Selbstständigkeit des Kindes zudem fördern, indem sie folgende Punkte berücksichtigt (in Anlehnung an Mietzel, 2007):

- Sie gibt den Schüler:innen die Möglichkeit, alleine zu arbeiten und unterstützt sie nur punktuell.
- Bei Fragen der Kinder regt sie zuerst das Denken der Kinder an, erst dann gibt sie allenfalls Hinweise. Sie sagt keine Lösungen vor.
- Sie beteiligt die Schüler:innen beim Einrichten und Organisieren der Arbeit mit.  
→ Wo und wie kann ich am besten arbeiten? Welche Hilfsmittel benötige ich? Wie lange arbeite ich? Was mache ich, wenn ich nicht weiterkomme?

- Sie regt die Schüler:innen an, sich Ziele zu setzen und diese mitzuteilen.  
→ Ich löse 6 Textaufgaben fehlerfrei.
- Sie gibt den Schüler:innen Gelegenheit, sich selbst zu beobachten und zu beurteilen.  
→ Habe ich konzentriert und sorgfältig gearbeitet? Habe ich alles nochmals kontrolliert?
- Sie gibt den Schüler:innen Gelegenheit, eigene Verhaltenskonsequenzen zu bestimmen.  
→ Wenn ich eine halbe Stunde gearbeitet habe, mache ich 5 Minuten Trinkpause.

VII. Redirect: Schüler:innen unterstützen, mit anderen Lernenden in Kontakt zu treten

(vgl. Kapitel 2.5 'Nähe und Autonomie')

Für das inhaltliche und das soziale Lernen der Kinder sind Interaktionen mit den Mitschüler:innen zentral. Besonders manchen Schüler:innen mit schwachen Sprachkompetenzen fällt es jedoch oft nicht so leicht, in Kontakt zu treten. Gründe dafür können Sprachentwicklungsverzögerungen oder Fremdsprachigkeit sein. Mit Redirect unterstützt und initiiert die Assistenz Gespräche zwischen den Lernenden (Reichmann, 2015). So werden die Kinder zu Sprachvorbildern füreinander und lernen gemeinsam. Mit der Sprachförderstrategie Redirect wird ein Kind, das mit einem Anliegen an die Assistenz herantritt, an ein anderes Kind weitergeleitet. So entsteht eine Kind-Kind-Interaktion.

Je nach Sprachniveau des Kindes gibt es drei Formen von Redirects. So erhöht sich die Chance, dass das Redirect zu einer gelingenden Peer-Interaktion führt.

1. Modell (einfachste Form)

Die Assistenz gibt dem Kind einen Modellsatz vor, was es zu einem anderen Kind konkret sagen soll.

«Geh zu Livia und sag: Darf ich in der Pause mitspielen?»

2. Vorschlag

Hier gibt die Assistenz keine genaue Formulierung vor. Sie macht nur den Vorschlag, dass das Kind sich an ein anderes Kind wenden soll. Das Kind formuliert den Satz selbst. Dafür muss es bereits bessere Sprachkompetenzen haben. Der Vorschlag kann einen Hinweis auf die Frage enthalten.

«Frag mal Besmir, ob er dir zeigen kann, wie der Posten geht.»

3. Hinweis (schwierigste Form)

Auf dieser Stufe schlägt die Assistenz dem Kind indirekt vor, sich an ein anderes Kind zu wenden. Beim Freispiel gibt sie ihm einen Hinweis, welche Rolle das Kind im Spiel einnehmen könnte, um Teil davon zu werden. Bei Lernaufgaben verweist sie ebenfalls auf andere Kinder.

«Vielleicht hat das Kind Bauchweh und muss zum Arzt gehen.»

«Der Einkaufsladen hat soeben aufgemacht. Jetzt kannst du dort einkaufen gehen.»

«Schau mal, ob andere Kinder die Aufgabe schon fertig gelöst haben.»

Nachdem die Assistenz dem Kind den Impuls gegeben hat, beobachtet sie aus Distanz, ob es dem Kind gelingt, den Kontakt aufzunehmen. Ist dies nicht der Fall, unterstützt sie ein zweites Mal. Je nach Situation verwendet sie eine einfachere Form. In einzelnen Fällen kann sie auch im Sinne eines Modells den Satz in einem ersten Schritt selbst aussprechen.



VIII. Merkblatt für Leseförderung mittels Lautlesetandem

(vgl. Kapitel 3.1 ‘Anleitung’)

Mittels der Methode des Lautlesetandems wird die Leseflüssigkeit und die Lesegenauigkeit durch Lautlesen verbessert (Rosebrock et al., 2014). Es handelt sich dabei um eine kooperative Lernform, bei der die Schülerin oder der Schüler die Rolle der Sportlerin bzw. Sportlers, die Assistenz die Rolle der Trainerin bzw. des Trainers übernimmt.

Gemeinsame Vorbereitungen Lehrperson und Assistenz

- Zusammen mit der Assistenz wählt die Lehrperson mögliche Texte als Lesestoff aus.

- Der Trainingsverlauf wird besprochen und evtl. modelliert.
- Die Lehrperson formuliert mögliche Ziele für das Lesen der Schülerin oder des Schülers (z. B. Punkte am Satzende betonen, genau lesen...)
- Die Rahmenbedingungen werden geklärt (Ort, Zeit etc.).

Konkretes Vorgehen

2– 3x pro Woche trainiert die Assistenz 10 bis 20 Minuten mit der Schülerin oder dem Schüler.

Trainer:in (Assistenz)	Sportler:in (Schüler:in)
	... wählt einen der Texte zum Lesen aus.
... wählen gemeinsam ein Ziel für das Training aus.	
	... notiert das Ziel auf dem Protokollblatt.
... lesen gemeinsam halblaut den Text synchron vor.	
... führt mit dem Finger den gelesenen Text mit.	
... nimmt Rücksicht auf das Tempo des Kindes.	
Bei einem Fehler wird das Lesen unterbrochen.	
... unterstützt, wenn nötig.	... korrigiert den Fehler.
... lesen beide erneut synchron ab Satzanfang. Der Text wird mindestens viermal gelesen.	
... liest still mit und achtet auf Fehler. Bei einem Fehler wird wieder synchron ab Satzanfang weitergelesen.	Wenn sich die Schülerin oder der Schüler sicher fühlt, liest sie/er nach einer gewissen Zeit alleine vor.
... besprechen gemeinsam, wie das Ziel erreicht wurde. Die/der Trainer:in gibt Rückmeldung.	
	... notiert die Zielerreichung auf dem Protokoll.

Weitere Hinweise

- Evtl. Gespräch über die Lektüre zum Einstieg und/oder Abschluss
  - Differenzierte, inhaltliche Rückmeldung (vgl. Protokoll) Bsp. Das hast du gut gemacht! – Du hast heute Punkte klar betont. Das war toll.
- Wohlwollende Haltung, individuelle Fortschritte hervorheben
  - Evtl. auch ohne Ziele und Protokoll durchführen
  - Umsetzung der Methode in der Gesamtklasse, indem immer zwei Schüler:innen miteinander üben.

IX. Merkblatt für die Leseförderung mittels Reziprokem Lesen

(vgl. Kapitel 3.1 ‘Anleitung’)

Reziprokes Lesen ist eine lernwirksame, kooperative Lernmethode zur Förderung des Textverständnisses in vier Schritten (Palincsar & Brown, 1984). Alle vier Schüler:innen einer Gruppe sind aktiv am Prozess beteiligt, da alle für eine Aufgabe verantwortlich sind. Der Austausch in der Gruppe sorgt dafür, dass die Schüler:innen den Inhalt des Textes kognitiv verarbeiten. Dies ist für das Verstehen von Texten zentral. Deshalb begleitet die Assistenz (oder die Lehrperson, die SHP) meist nur als Coach. In besonderen Fällen kann sie jedoch auch eine der Rollen oder

die Moderation der Gruppe übernehmen. Oder sie führt mit einem oder zwei Schüler:innen den Ablauf durch. Dies kann beispielsweise auch mit lernschwachen Kindern stattfinden, bevor die Methode in der Klasse umgesetzt wird. So sind diese besser vorbereitet, um in der Gruppe nachher mitarbeiten zu können.

Vorbereitung:  
Die Lehrperson oder die SHP teilt den Text in Abschnitte ein. Jede Gruppe erhält 4 Karten beschriftet mit den vier Schritten: **A** → Vorlesen & schwierige Wörter klären / **B** → Fragen stellen / **C** → zusammenfassen / **D** → Vermutungen wie weiter.

Ablauf

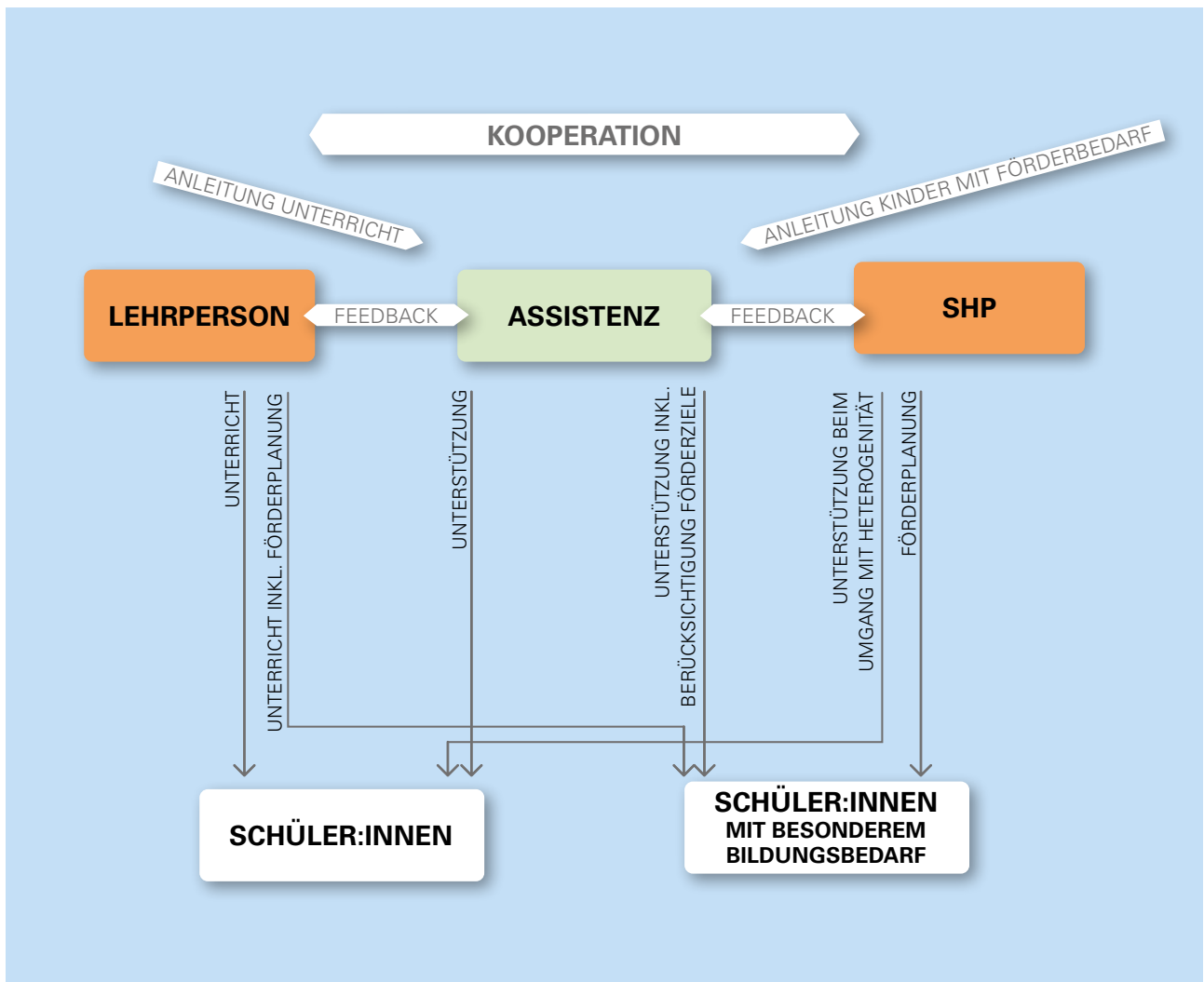
Schüler:innen	Mögl. Hilfestellungen durch Assistenz
... verteilen die 4 Karten unter sich.	
<b>Schüler:in mit Karte A:</b> ... liest den ersten Abschnitt vor. ... fragt die andern nach der Bedeutung von schwierigen Wörtern oder erklärt sie selber.	...klärt Wörter, die die Schüler:innen nicht kennen.
<b>Schüler:in mit Karte B:</b> ... stellt den anderen Fragen zum Inhalt des Textes.	... unterstützt falls nötig. ... regt an, W-Fragen zu stellen (wer, was, warum, wo, wie...).
<b>Schüler:in mit Karte C:</b> ...fasst in eigenen Worten den Inhalt des Abschnittes zusammen.	... achtet darauf, dass die Schüler:innen nicht im Detail nacherzählen, sondern zusammenfassen.
<b>Schüler:in mit Karte D:</b> ... stellt Vermutungen an, wie der Text weitergehen könnte.	... stellt allenfalls selbst einige Vermutungen an, wenn die Schüler:innen keine Ideen haben.
... wechseln nach jedem Abschnitt die Rollen.	

# X. Zusammenarbeit zu dritt: Lehrperson – SHP – Assistenz

(vgl. Kapitel 4.2 'Zusammenarbeit zu dritt')

Wie die Zusammenarbeit zu dritt organisiert wird, muss im Team abgesprochen werden. Je nach Praxissituation kann dies unterschiedlich aussehen. Eine Möglichkeit ist die folgende: Die Lehrperson unterrichtet alle Schüler:innen. Sie kooperiert mit der SHP im Förderteam. Die SHP erstellt in Kooperation mit der Lehrperson die Förderpläne für die Kinder mit besonderem Bildungsbedarf. Sie

unterstützt die Lehrperson im Umgang mit der Vielfalt der Lernenden in der Klasse. Die Lehrperson berücksichtigt die Förderziele im Unterricht. Die Assistenz wird für den Unterricht durch die Lehrperson angeleitet und erhält von der SHP spezifische Hinweise für die Arbeit mit den Kindern mit besonderem Bildungsbedarf. So kann sie sich im Unterricht den Förderzielen entsprechend verhalten. Sie erhält von der Lehrperson und je nachdem von der SHP Feedback und gibt beiden Feedback.



## Unterricht zu dritt

Die Lehrperson, die SHP und die Assistenz sind selten gemeinsam im Unterricht anwesend. In ausgewählten Situationen kann es jedoch sinnvoll sein. Die Schüler:innen können optimal unterstützt

werden und es kann ein Wissenstransfer zwischen den drei Personen stattfinden. Es erfordert jedoch, dass sich alle drei vorher absprechen und die Assistenz angeleitet wird. Hier ein mögliches Beispiel einer Unterrichtsplanung einer Doppelktion zu dritt:

Teamteaching-Form (Lehrperson & SHP)	Lehrperson SHP	Assistenz
Co-Teaching Teaming	LP & SHP führen gemeinsam ins Thema ein.	beobachtet Aufmerksamkeit von Sara nach vorangegangener Anleitung durch SHP (wird nach dem Unterricht besprochen).
Paralleles Unterrichten Klasse – Kleingruppen	LP leitet kurze Partnerarbeit an, lässt in Einzelarbeit Aufgaben lösen.  SHP unterrichtet Kleingruppe mit Sara, Jim, Nooma, Juri, integriert die Kleingruppe anschliessend in den Klassenunterricht.	unterstützt die Lehrperson.  macht mit Paulo & Alexa (lernstarke Schüler:innen) ein Spiel.
Paralleles Unterrichten Klasse – Einzeln	LP unterstützt bei der Einzelarbeit.  SHP mit Assistenz und Kian → modelliert Tätigkeit, die Assistenz nachher übernimmt, beobachtet Assistenz und gibt Feedback.	lernt durch Beobachten der SHP, die mit Kian arbeitet. arbeitet mit Kian unter Aufsicht der SHP.
Co-Teaching beobachtend	SHP schliesst mit der Klasse die Lektion inhaltlich ab.  LP beobachtet.	legt für Werkarbeit Material bereit.

In einer Sequenz arbeitet die SHP mit der Assistenz und einem Kind. Sie modelliert eine bestimmte Form der Lernunterstützung, die Assistenz beobachtet. Anschliessend übernimmt die Assistenz. Die SHP beobachtet und gibt der Assistenz anschliessend Feedback.

## XI. Beispiel Förderplan inklusive der Rolle der Assistenz

(vgl. Kapitel 4.3 'Einbindung der Assistenz in die Förderplanung')

<b>Name, Vorname</b>	<b>Leandra Moser</b>	<b>Klasse:</b>	<b>3f</b>
Lehrperson:	Dunja Pavic	<b>Assistenz:</b>	Sonja Förster
Planungsperiode	1. Semester 2021/22	erstellt durch:	Paul Hofer, SHP

### Übergeordnete Förderschwerpunkte

- Leandra kann im Zahlenraum bis 100 ein- und zweistellige Zahlen addieren und subtrahieren.
- Sie rechnet Zehnerübergänge fehlerfrei.
- Leandra kann alle Aufgaben des 1x1 lösen.
- Sie arbeitet konzentriert an ihren Aufgaben. Sie beginnt sofort mit der Arbeit und kann ihre Zeit einteilen.

### Ressourcen der Schülerin/des Schülers

- + Leandra ist eine interessierte Schülerin.
- + Sie lässt sich gern von Milena Aufgaben erklären.
- + Einfache Aufgaben des 1x1 sind gut automatisiert. Sie hat das 1x1 mit den Lernkärtchen gut lernen können.
- + Leandra kann ihre Rechenstrategien mit einfachen Beschreibungen reflektieren. Mathematische Begriffe fehlen ihr teilweise noch.

### Förderliche und hemmende Lernbedingungen (Lehrpersonen, Klasse, Familie)

- + Wenn Leandra Mühe mit der Konzentration hat, kann sie sich einen ruhigen Arbeitsplatz suchen.
- + Die Lehrerin kontrolliert jeweils kurz, ob Leandra alle Unterlagen für die Hausaufgaben eingepackt hat.
- Der oft hohe Lärmpegel im Klassenzimmer lenkt Leandra ab.

Bereich	Konkretisierte Förderziele / Kriterien	Massnahmen und Aktivitäten Zuständigkeit	Zielerreichung			
			++	+	+/-	-
Allgemeines Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L. beginnt sofort mit den Aufgaben.</li> <li>• Sie nutzt ihre Arbeitszeit gut.</li> <li>• Bei Konzentrationsproblemen nutzt L. selbstständig einen Pami oder sucht sich einen ruhigen Arbeitsplatz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erinnerungskarte auf dem Tisch (zuständig S.F.)</li> <li>• Arbeit mit TimeTimer (zuständig P.H., Mo und Di 10-11)</li> <li>• Erinnerungskarte bei S.F.</li> </ul>				
Mathematisches Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L. kann Zehnerübergänge korrekt rechnen.</li> <li>• L. kann Additionen mit zweistelligen Summanden sicher lösen.</li> <li>• L. kann Subtraktionen mit einstelligen Subtrahenden sicher lösen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handelndes Vertiefen des Vorgehens (P.H.)</li> <li>• Übungsaufgaben im Wochenplan (P.H.)</li> <li>• Hilfsmittel zur Verfügung (S.F.)</li> <li>• Tägliches fünfminütiges Kopfrechentraining mit Lernkärtchen (D.P., Durchführung S.F.)</li> <li>• Rückmeldung zur Arbeit nach Wochenplan (D.P.)</li> </ul>				



XII. Planung Einsatz der Assistenz im Förderteam

(vgl. Kapitel 5 ‘Planung des Einsatzes der Assistenz’)

1

Situation

2

Problemstellung

Bei welcher Problemstellung soll die Assistenz unterstützen?

3

Ziele

Welche Ziele sollen mit dem Einsatz der Assistenz erreicht werden?

4

Risiken

a Verantwortung Lernbegleitung

b Verantwortung Verhalten

c Inselbildung

d Kindergruppen führen

e Situationsspezifisch

5

Praxishinweise / Einsatzmöglichkeiten

Einsatzmöglichkeiten für Zielerreichung unter Berücksichtigung der Risiken?

6

Voraussetzungen / Vorgehen

Notwendige Voraussetzungen?  
Worauf ist während Durchführung zu achten?

a

b

c

d

e

XIII. Minimieren der Risiken mittels der Praxishinweise

(vgl. Kapitel 5 ‘Planung des Einsatzes der Assistenz’)

Risiko	Hilfreiche Praxishinweise (geordnet nach Strategien, Angabe von Kapitel und Nummer)
<b>a</b> Assistenz übernimmt zu viel Verantwortung für die Lernbegleitung.	<div><div><div><b>1. Einbindung ins Förderteam bei Lernschwierigkeiten des Kindes</b></div><div><ul style="list-style-type: none"><li>• Klärung der Zusammenarbeit zu dritt (Kap. 4.2, Nr. 48)</li><li>• In der Förderplanung ist die Rolle der Assistenz mitbedacht (Kap. 4.3, Nr. 50)</li><li>• Anleitung durch SHP (Kap. 4.3, Nr. 51)</li><li>• Kommunikation und Reflexion der Förderziele für Tätigkeit der Assistenz (Kap. 4.3, Nr. 52)</li><li>• (Rollengemässer) Einbezug der Assistenz in Förderdiagnostischen Zirkel (Kap. 4.3)</li></ul></div></div><div><div><b>2. Assistenz schafft Raum, Lehrperson handelt professionell</b></div><div><ul style="list-style-type: none"><li>• Assistenz schafft der Lehrperson Freiraum (Kap. 2.1, Nr. 1)</li></ul></div></div><div><div><b>3. Assistenz übernimmt alternative Tätigkeiten</b></div><div><ul style="list-style-type: none"><li>• Unterstützung von lernstarken Schüler:innen (Kap. 2.1, Nr. 5)</li><li>• Administrative Tätigkeiten (Kap. 2.2, Nr. 6)</li><li>• Unterstützung im Umgang mit Material (Kap. 2.2, Nr. 7)</li><li>• Pflegerische Tätigkeiten (Kap. 2.2, Nr. 14)</li><li>• Raumgestaltung (Kap. 2.2, Nr. 15)</li></ul></div></div><div><div><b>4. Assistenz wird instruiert bzw. angeleitet.</b></div><div><ul style="list-style-type: none"><li>• Anleitungen, wie mit der Schülerin oder dem Schüler etwas üben (Kap. 2.1, Nr. 4)</li><li>• Instruktion für bestimmte Massnahmen und Abläufe (Kap. 3.1, Nr. 38)</li><li>• Assistenz kennt Prinzipien der lernförderlichen Unterstützung (Kap. 2.1, Nr. 2)</li><li>• Unterstützung bei Arbeitsorganisation &amp; Handlungsplanung (Kap. 2.2, Nr. 9)</li><li>• Einsatz von Hilfsmitteln bei den Kindern unterstützen (Kap. 2.2, Nr. 13)</li><li>• Aktive Lernzeit der Schülerin oder des Schülers unterstützen (Kap. 2.2, Nr. 8)</li></ul></div></div><div><div><b>5. Ausmass des ungünstigen Einsatzes wird reduziert</b></div><div><ul style="list-style-type: none"><li>• Assistenz kursiert (Kap. 2.1, Nr. 3)</li><li>• Schüler:in nimmt vermehrt am Klassenunterricht teil (Kap. 2.5 , Nr. 29)</li></ul></div></div></div>

Risiko	Hilfreiche Praxishinweise (geordnet nach Strategien, Angabe von Kapitel und Nummer)
<b>b</b> Die Assistenz übernimmt zu viel pädagogische Verantwortung für ein Kind mit herausforderndem Verhalten.	<div><div><div><b>1. Einbindung ins Förderteam</b></div><div><ul style="list-style-type: none"><li>• Sonderpädagogische und kooperative Förderplanung bei Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten (Kap. 2.4, Nr. 27)</li><li>• Klärung der Zuständigkeit (Kap. 2.4, Nr. 28)</li><li>• Klärung der Zusammenarbeit zu dritt (Kap. 4.2, Nr. 48)</li><li>• In der Förderplanung ist die Rolle der Assistenz mitbedacht (Kap. 4.3, Nr. 50)</li><li>• Anleitung durch der Assistenz durch SHP (Kap. 4.3, Nr. 51)</li><li>• Kommunikation und Reflexion der Förderziele für Tätigkeit der Assistenz (Kap. 4.3, Nr. 52)</li><li>• (Rollengemässer) Einbezug der Assistenz in Förderdiagnostischen Zirkel (Kap. 4.3)</li></ul></div></div><div><div><b>2. Assistenz schafft Raum, Lehrperson handelt professionell</b></div><div><ul style="list-style-type: none"><li>• Assistenz schafft der Lehrperson Freiraum (Kap. 2.1, Nr. 1)</li><li>• Langfristige Beziehungspflege: Banking-Time durch Lehrperson (Kap. 2.4, Nr. 25)</li></ul></div></div><div><div><b>3. Assistenz übernimmt alternative Tätigkeiten</b></div><div><ul style="list-style-type: none"><li>• Unterstützung von lernstarken Schüler:innen (Kap. 2.1, Nr. 5)</li><li>• Administrative Tätigkeiten (Kap. 2.2, Nr. 6)</li><li>• Beobachten der Schüler:innen (Kap. 2.2, Nr. 10)</li><li>• Unterstützung im Umgang mit Material (Kap. 2.2, Nr. 7)</li><li>• Pflegerische Tätigkeiten (Kap. 2.2, Nr. 14)</li><li>• Raumgestaltung (Kap. 2.2, Nr. 15)</li></ul></div></div><div><div><b>4. Assistenz wird instruiert bzw. angeleitet.</b></div><div><ul style="list-style-type: none"><li>• Instruktion für bestimmte Massnahmen und Abläufe (Kap. 3.1, Nr. 38)</li><li>• Aktive Lernzeit der Schülerin oder des Schülers unterstützen (Kap. 2.2, Nr. 8)</li><li>• Auf kleinere Störungen diskret reagieren (Kap. 2.2, Nr. 12)</li><li>• Langfristige Beziehungspflege: Prinzipien in der Begleitung von Schüler:innen mit auffälligem Verhalten (Kap. 2.4, Nr. 23)</li><li>• Langfristige Beziehungspflege: Beziehungskonto (Kap. 2.4, Nr. 24)</li><li>• Langfristige Beziehungspflege: Banking-Time (Kap. 2.4, Nr. 25)</li><li>• (Nicht-) Reaktion im Moment des Verhaltens (Kap. 2.4, Nr. 26)</li></ul></div></div><div><div><b>5. Ausmass des ungünstigen Einsatzes wird reduziert</b></div><div><ul style="list-style-type: none"><li>• Assistenz kursiert (Kap. 2.1, Nr. 3)</li><li>• Position im Raum (Kap. 2.5, Nr. 32)</li></ul></div></div><div><div><b>6. Themenspezifisch: Schaffen von Rahmenbedingungen</b></div><div><ul style="list-style-type: none"><li>• Festlegen von Regeln und Rahmenbedingungen (Kap. 2.4, Nr. 22)</li></ul></div></div></div>

Risiko	Hilfreiche Praxishinweise (geordnet nach Strategien, Angabe von Kapitel und Nummer)
<b>C</b> Die Assistenz begleitet die Schülerin oder den Schüler <b>zu eng und zu lange (Inselbildung).</b>	<ol style="list-style-type: none"><li><b>1. Einbindung ins Förderteam</b><ul style="list-style-type: none"><li>• In der Förderplanung ist die Rolle der Assistenz mitbedacht (Kap. 4.3, Nr. 50)</li><li>• Kommunikation und Reflexion der Förderziele für Tätigkeit der Assistenz (Kap. 4.3, Nr. 52)</li></ul></li><li><b>2. Assistenz schafft Raum, Lehrperson handelt professionell</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Die Lehrperson bleibt die Lehrperson der Schülerin oder des Schülers, die/den die Assistenz begleitet (Kap. 2.5, Nr. 29)</li><li>• Assistenz schafft der Lehrperson Freiraum, um mit der Schülerin oder dem Schüler zu arbeiten (Kap. 2.1, Nr. 1)</li></ul></li><li><b>3. Assistenz übernimmt alternative Tätigkeiten</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Unterstützung von lernstarken Schüler:innen (Kap. 2.1, Nr. 5)</li><li>• Administrative Tätigkeiten (Kap. 2.2, Nr. 6)</li><li>• Beobachten der Schüler:innen (Kap. 2.2, Nr. 10)</li><li>• Unterstützung im Umgang mit Material (Kap. 2.2, Nr. 7)</li><li>• Pflegerische Tätigkeiten (Kap. 2.2, Nr. 14)</li><li>• Raumgestaltung (Kap. 2.2, Nr. 15)</li></ul></li><li><b>4. Assistenz wird instruiert bzw. angeleitet.</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Selbstständigkeit der Schülerin oder des Schülers unterstützen (Kap. 2.5, Nr. 31)</li><li>• Betreuung während lehrpersonenzentriertem Klassenunterricht (Kap. 2.5, Nr. 33)</li><li>• Kontakt zu anderen Schüler:innen unterstützen (Kap. 2.5, Nr. 34)</li><li>• Redirect (Kap. 2.5, Nr. 34, Anhang VII)</li><li>• Beobachten der Schüler:innen (Kap. 2.2, Nr. 10)</li></ul></li><li><b>5. Ausmass des ungünstigen Einsatzes wird reduziert</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Assistenz kursiert (Kap. 2.1, Nr. 3)</li><li>• Position im Raum (Kap. 2.5, Nr. 32)</li><li>• Assistenz arbeitet mit allen Schüler:innen (Kap. 2.5, Nr. 30)</li><li>• Schüler:in nimmt vermehrt am Klassenunterricht teil (Kap. 2.5 , Nr. 29)</li></ul></li></ol>

Risiko	Hilfreiche Praxishinweise (geordnet nach Strategien, Angabe von Kapitel und Nummer)
<b>d</b> Die Assistenz ist <b>mit disziplinarischen Herausforderungen</b> konfrontiert, wenn sie eine Kindergruppe führt.	<ol style="list-style-type: none"><li><b>1. Einbindung ins Förderteam</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Einhaltung von Regeln wird durch gesamtes Team eingefordert, Lehrperson steht hinter der Assistenz und die Schüler:innen wissen es. (Kap. 2.4, Nr. 23)</li><li>• Klärung der Zuständigkeit (Kap. 2.4, Nr. 28)</li></ul></li><li><b>2. Assistenz schafft Raum, Lehrperson handelt professionell</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Die Gruppen werden so zusammengesetzt, dass die Assistenz eine Gruppe betreut, die ruhig arbeitet.</li></ul></li><li><b>3. Assistenz übernimmt alternative Tätigkeiten</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Unterstützung von lernstarken Schüler:innen (Kap. 2.1, Nr. 5)</li><li>• Administrative Tätigkeiten (Kap. 2.2, Nr. 6)</li><li>• Beobachten der Schüler:innen (Kap. 2.2, Nr. 10)</li><li>• Unterstützung im Umgang mit Material (Kap. 2.2, Nr. 7)</li></ul></li><li><b>4. Assistenz wird instruiert bzw. angeleitet.</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Instruktion für bestimmte Massnahmen und Abläufe (Kap. 3.1, Nr. 38)</li><li>• Auf kleinere Störungen diskret reagieren (Kap. 2.2, Nr. 12)</li><li>• (Nicht-) Reaktion im Moment des Verhaltens (Kap. 2.4, Nr. 26)</li><li>• Prinzipien der Begleitung von Schüler:innen mit auffälligem Verhalten (Kap. 2.4, Nr. 23)</li></ul></li><li><b>5. Ausmass des ungünstigen Einsatzes wird reduziert</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Kindergruppen anders zusammensetzen (Kap. 2.4, Nr. 21)</li><li>• Alle Gruppen arbeiten im gleichen Raum, Assistenz und Lehrperson kursieren (Kap. 2.5, Nr. 32)</li></ul></li><li><b>6. Themenspezifisch: Schaffen von Rahmenbedingungen</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Festlegen von Regeln und Rahmenbedingungen (Kap. 2.4, Nr. 22)</li><li>• Assistenz und Lehrperson definieren zusammen Regeln für die Arbeit in der Gruppe. Diese werden gemeinsam den Schüler:innen kommuniziert. Zeitnah wird evaluiert, wie die Umsetzung geklappt hat. (Kap. 2.4, Nr. 21)</li></ul></li></ol>



## XIV. Übersicht über die Praxishinweise

2.1 Problematik der Lernbegleitung				Nr.
A	LP		Assistenz schafft der Lehrperson Freiraum	1
A			Prinzipien der lernförderlichen Unterstützung	2
A			Kursieren	3
A	LP		Anleitungen, um mit der Schülerin oder dem Schüler etwas zu üben	4
A			Unterstützung von lernstarken Schüler:innen	5
2.2 Geeignete unterstützende Tätigkeiten				Nr.
A			Administrative Tätigkeiten	6
A			Unterstützung beim Umgang mit Material	7
A			Aktive Lernzeit der Schülerin oder des Schülers unterstützen	8
A			Unterstützung bei der Arbeitsorganisation und Handlungsplanung	9
A			Beobachten der Schülerinnen und Schüler	10
A			Bezugsperson für die Schülerinnen und Schüler	11
A			Auf kleinere Störungen diskret reagieren	12
A			Einsatz von Hilfsmitteln unterstützen	13
A			Pflegerische Tätigkeiten	14
A			Raumgestaltung	15
A			Sicherheit und Aufsicht	16
2.3 Nicht empfohlene Tätigkeiten der Assistenz				Nr.
A			Keine Unterrichtsvorbereitung	17
A			Kein Unterrichten	18
A			Keine Förderung von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf	19
A			Keine Elterngespräche	20
2.4 Verhaltensauffälligkeiten				Nr.
LP	A		Klassenführung durch die Lehrperson	21
LP	A		Festlegen von Regeln und Rahmenbedingungen	22
A			Langfristige Beziehungspflege: Prinzipien in der Begleitung von Schüler:innen mit auffälligem Verhalten	23
A			Langfristige Beziehungspflege: Beziehungskonto	24
A	LP		Langfristige Beziehungspflege: Banking-Time	25
LP	A		(Nicht-) Reaktion im Moment des Verhaltens	26
LP	SHP		Sonderpädagogische und kooperative Förderplanung bei Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten	27
2.5 Nähe und Autonomie				Nr.
LP	SHP	A	Die Lehrperson bleibt die Lehrperson der Schülerin oder des Schülers	29
A	LP		Assistenz arbeitet mit allen Schüler:innen	30
A	LP		Selbstständigkeit der Schülerin oder des Schülers unterstützen	31
A			Position im Raum	32
A			Betreuung während lehrpersonenzentriertem Klassenunterricht	33
A			Kontakt zu anderen Schüler:innen unterstützen	34
3 Zusammenarbeit Lehrperson – Assistenz				Nr.
SL	LP		Schaffung von Gefäßen für Austausch	35
LP			Strukturierung der Austauschgefäße	36

3.1 Anleitung				Nr.
LP	A		Information der Assistenz	37
LP	A		Instruktion für bestimmte Massnahmen und Abläufe	38
LP	A		Lernen am Modell der Lehrperson	39
LP	A		Routinen entwickeln	40
LP			Anleitung durch Fachpersonen	41
3.2 Monitoring				Nr.
LP			Beobachtungen und Gespräche als Grundlage des Monitorings	42
LP			Beobachtungspunkte für Monitoring	43
3.3 Feedback				Nr.
LP	A		Rückmeldungen der Lehrperson an die Assistenz	44
A	LP		Kindsbezogene Rückmeldungen der Assistenz	45
A	LP		Rückmeldungen der Assistenz bezüglich des eigenen Einsatzes	46
LP	A		Unterrichtsbezogene Rückmeldungen der Assistenz	47
4.2 Zusammenarbeit zu dritt: Lehrperson – Schulische Heilpädagogin / Schulischer Heilpädagoge – Assistenz				Nr.
LP	SHP	A	Klärung der Zusammenarbeit zu dritt	48
LP	SHP	A	Kommunikation mit den Eltern	49
4.3 Einbindung der Assistenz in die Förderplanung				Nr.
SHP	LP		In der Förderplanung ist die Rolle der Assistenz mitbedacht	50
SHP	A		Anleitung durch SHP	51
SHP	LP	A	Kommunikation und Reflexion der Förderziele für die Tätigkeit der Assistenz	52
LP	SHP		Reflexionsfragen für die Lehrperson und die SHP	53
4.4 Assistenz: Ermöglicher:in oder Verhinderer:in von Inklusion?				Nr.
LP	SHP		Inklusiver Unterricht ermöglicht inklusiven Einsatz der Assistenz	54
LP	SHP		Inklusive Prozesse unterstützen	55
LP	SHP		Reflexionsfragen zur Inklusion	56

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

**Impressum:**

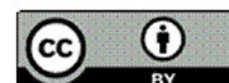
Institut Lehr-Lernforschung  
Pädagogische Hochschule St.Gallen, Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen  
Telefon: +41 71 243 94 80,  
E-Mail: [assistentenpersonen@phsg.ch](mailto:assistentenpersonen@phsg.ch)  
[www.phsg.ch/de/forschung/projekte/assistenten-in-der-schule](http://www.phsg.ch/de/forschung/projekte/assistenten-in-der-schule)

Autorin: Bea Zumwald  
Mitarbeit: Thomas Rhyner, Annina Truniger, Franziska Vogt, Nadja Krämer  
Satz: nicole berger  
Illustration: Rüdiger Tillmann, rudtill@posteo.de, [www.ruedigertillmann.de](http://www.ruedigertillmann.de)  
Druck: Galledia Print AG, Altstätten

Zitierweise:  
Zumwald, B. (2022). Assistenzen in der Schulpraxis: Hinweise für Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Assistenzen sowie Schulleitungen. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen.  
<https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1663>.

1. Auflage, 300 Exemplare

**Lizenz:**



Dieses Buch ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz.  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> :  
 Sie dürfen das Werk unter Angabe der Quelle vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen;  
 auch in Teilen, bearbeitet oder in anderer Weise verändert.

Zum kostenlosen Download unter: <https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1663>

PHSG August 2022

**Pädagogische Hochschule St.Gallen**

Institut Lehr-Lernforschung

Tel. +41 71 243 94 80

[assistentenpersonen@phsg.ch](mailto:assistentenpersonen@phsg.ch), [www.phsg.ch](http://www.phsg.ch)



Pädagogische Hochschule  
St.Gallen