



# DOWNLOAD

Gabriele Kremer

# Schulbegleitung: Alltags-Tücken

Praxistipps für Lehrer



Downloadauszug  
aus dem Originaltitel:

Das Werk als Ganzes sowie in seinen Teilen unterliegt dem deutschen Urheberrecht. Der Erwerber des Werkes ist berechtigt, das Werk als Ganzes oder in seinen Teilen für den eigenen Gebrauch und den **Einsatz im eigenen Unterricht** zu nutzen. Die Nutzung ist nur für den genannten Zweck gestattet, **nicht jedoch für** einen schulweiten Einsatz und Gebrauch, für die Weiterleitung an Dritte (einschließlich, aber nicht beschränkt auf Kollegen), für die Veröffentlichung im Internet oder in (Schul-)Intranets oder einen weiteren kommerziellen Gebrauch.

**Eine über den genannten Zweck hinausgehende Nutzung bedarf in jedem Fall der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlages.**

**Verstöße gegen diese Lizenzbedingungen werden strafrechtlich verfolgt.**

**Download  
zur Ansicht**

# 9 Alltags-Tücken kennen und umgehen

## 9.1 Die Tücke im Detail

Die ständige Anwesenheit eines Schulbegleiters verändert die tradierte Form des Klassenunterrichts, bei der häufig ein Lehrer die Geschicke vieler Lernender alleine lenkte. Es entsteht eine neue Komplexität, die neben vielen Vorteilen auch Tücken mit sich bringt. Im Folgenden möchte ich einige dieser Tücken, die mir in meiner praktischen Arbeit begegnet sind, schildern. Hierbei handelt es sich nicht um eine wissenschaftliche Analyse: Wie oft Teams über diese Probleme „stolpern“, welche Bedingungsfaktoren im Detail begünstigen, dass solche Probleme auftreten – darüber möchte ich mir kein Urteil erlauben. Mir scheint nur, dass es die aktuelle Organisationsform von Schulbegleitung begünstigt, dass solche Probleme auftreten. Die Anmerkungen verstehen sich als Reflexionsanstoß zur Überlegung, ob solche oder ähnliche Schief lagen in Ihrem Klassenzimmer vorhanden sind. Sie im Bedarfsfall zu erkennen, ermöglicht erst die gemeinsame Anstrengung von Lehrern und Schulbegleitern, sie zu beheben, sofern sie als hinderlich für die Förderung eingeschätzt werden. Ich meine, die im Folgenden beschriebenen Probleme voneinander abgrenzen zu können.

### Erwachsenengespräche

Wenn Lehrer und Schulbegleiter, nicht selten auch mehrere Lehrer und Schulbegleiter, gemeinsam arbeiten, entsteht die Gefahr, dass sich Erwachsenengespräche einschleichen. Dabei muss es sich nicht nur um private Nebengespräche, die im Sinne eines professionellen unterrichtlichen Arrangements in der Regel unangebracht sind, handeln. Es können auch Gespräche sein, die Angelegenheiten des Kindes vor ihm und den Mitschülern verhandeln. Wie hat das Kind gearbeitet? Macht es ihm Spaß? Auf den ersten Blick wirken solche Gespräche vielleicht unproblematisch. Auf den zweiten Blick ist zu bedenken, dass solche Gespräche die Kinder vor sich selbst und den Mitschülern zum Objekt degradieren. Das ist etwas, was niemand gerne erträgt und aus ethischen Gesichtspunkten auch nicht ertragen muss. Ein zweiter zu beachtender Aspekt ist, dass es leicht dazu kommt, dass im Verlaufe solcher Gespräche das Prinzip der Vertraulichkeit verletzt wird. Zu leicht kann es passieren, dass Informationen, die zur Schweigepflicht gehören, im öffentlichen Raum zur Sprache kommen. In den USA, wo die Arbeit mit sogenannten „Paraprofessionals“ schon sehr viel länger sehr differenziert in den Blick genommen wird, spielt dieser Aspekt in den Überlegungen zur Weiterbildung eine wichtige Rolle. So gibt z. B. die Handreichung der Texas Education Agency zum Thema „Vertraulichkeit“ einen sehr eindeutigen Tipp. Dort heißt es einfach (in meiner Übersetzung): „Besprechen Sie niemals die Erziehungspläne von Schülern in öffentlichen Räumen.“ (vgl. TEA (Hg.) o. J., 34) Auch ein Klassenzimmer ist ein öffentlicher Raum. Kinder haben das Recht, dass ihre Privatsphäre, auch wenn es um vermeintlich Offensichtliches geht, geschützt bleibt.

### Begleiter-Echos

Alle Lehrer kennen die Erfahrung, dass sie ihre Schüler zu etwas auffordern, aber nicht alle es hören. Im Normalfall regeln sich solche Probleme. Diejenigen, die nicht gehört haben, dass z. B. das Buch herausgenommen werden soll, sehen, wie ihre Klassenkameraden beginnen in ihren Ranzen zu suchen. Sie orientieren sich, sehen was passiert, schließen sich an und gliedern sich selbst ein. Wenn sie es sich nicht erschließen können, fragen sie. Oder der Lehrer hat selbst gesehen, dass ein Schüler „geschlafen“ hat und weist ihn, manchmal nur mit einer Geste darauf hin, aufmerksamer zu sein. Solche Situationen sind wertvoll. Es ist eine wichtige Kompetenz, selbst die Verantwortung dafür zu behalten, dass man dabeibleibt, mitmacht, Aufgaben-

stellungen versteht und erfüllt. Selbstverständlich kann es sein, dass Schüler mit Behinderung dies nicht so einfach können und selbstverständlich können Schulbegleiter auch dabei helfen, dies zu kompensieren. Es besteht aber die Gefahr, dass Kinder mit Behinderungen sich daran gewöhnen, ihre Aufmerksamkeit gar nicht mehr auf die Weisungen für alle richten zu müssen. Sie gewöhnen sich daran, ihre Informationen über das, was zu tun ist, nur noch aus der 1:1-Ansprache mit dem Schulbegleiter zu beziehen. Das passiert, wenn sich „Begleiter-Echos“ einschleichen. Damit meine ich das Phänomen, dass Schulbegleiter, sobald eine Aufgabe vom Lehrer erteilt wurde, dies sofort dem zu betreuenden Kind gegenüber wiederholen. Das ist immer gut gemeint und Resultat des Bemühens, für das Kind und alle Beteiligten einen reibungslosen Ablauf sicherzustellen. Aber die Reibung ist, wenn sie im Rahmen bleibt, eine sehr wichtige Lernsituation.

### Von den Augen ablesen

Wenn es Schulbegleitern gelingt, eine vertrauensvolle Beziehung zu „ihrem“ Kind aufzubauen, wenn sie seine Stärken und Schwächen gut kennen, ist das ohne Zweifel sehr wertvoll. Aber auch Kinder lernen „ihren“ Schulbegleiter sehr gut kennen. Ich habe Situationen gesehen, in denen Kinder gar nicht genau auf die Zahlenkarten blicken mussten, um zu wissen, auf welcher die richtige Lösung für eine Rechenaufgabe stand. Sie blickten unverwandt auf das Gesicht ihres Begleiters und konnten schon ablesen, welche Karte gewählt werden soll. Solch intensives „von den Augen ablesen“ verhindert die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. In solchen Situationen ist es wichtig, die Beschäftigung mit der Sache systematisch in den Vordergrund zu rücken.

### Aus den Augen verlieren

Eine aus meiner Sicht besonders deprimierende Begleiterscheingung des Lehrerberufs ist, dass man ständig zu einer Art selektiver Vernachlässigung gezwungen ist. Es gelingt nicht, allen Kindern jeden Tag die gleiche Aufmerksamkeit entgegenzubringen. Immer gibt es Stunden oder Tage, in denen man einzelne Kinder kaum wahrgenommen hat, weil andere so viel Raum beanspruchen haben. Alle im Blick zu haben ist schier unmöglich. Weil Schulbegleiter dafür sorgen, dass „ihre“ Kinder sicher versorgt sind und sie beim Arbeiten unterstützen, können sie in der Prioritätenliste des Lehrers nach hinten rücken. Sie sind nicht mehr auf seine ständige Unterstützung angewiesen, weil sie ja bereits einen Unterstützer haben. Lehrer verlieren sie aus den Augen. Die Folge ist dann, dass die Lehrer zunehmend die Kenntnis über Leistungsstand und -entwicklung der von Schulbegleitern unterstützten Kinder verlieren. Auch die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler kann auf diese Weise Schaden nehmen. Wenn die gemeinsamen Interaktionen fehlen, ist nicht mehr der Lehrer, sondern der Schulbegleiter der primäre Ansprechpartner. Was der Lehrer sagt, verliert an Relevanz.

### Prekäre Modelle

Das Verhalten von Erwachsenen bietet ein Modell für das kindliche Verhalten. Wie Erwachsene im Klassenzimmer agieren, scheint Kindern oft akzeptabel, gut und nachahmenswert. Natürlich können alle Erwachsenen, auch Lehrer, in Klassenzimmern Verhaltensweisen an den Tag legen, die gerade dies nicht sind. Viele Abiturzeitungen sind ein Fundus von Berichten über einzelne skurrile Verhaltensweisen oder Äußerungen von Lehrern. Eigentlich sollte die pädagogische Ausbildung Lehrer davon abhalten, Modelle für unerwünschtes Verhalten darzustellen, aber offenkundig ist das nicht immer hinreichend der Fall. Schulbegleiter haben nicht notwendiger-

weise eine pädagogische Ausbildung und man kann nicht voraussetzen, dass sie bereits umfassend darüber reflektiert haben, welche Verhaltensweisen in einem pädagogischen Raum sinnvoll sind. Außerdem ist es aufgrund des Auftrages sehr schwierig, sich eindeutig „richtig“ zu verhalten. Ich habe an anderer Stelle bereits auf den Aufsatz über „hilflos häkelnde Helfer“ hingewiesen. Darin schildert eine Schulbegleiterin, die einen Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf betreute, wie sie anfangs, im Klassenraum zu häkeln. Dabei handelte es sich durchaus um eine rational durchdachte Entscheidung. Indem sie häkelte, widmete sie sich einer akzeptablen Tätigkeit, demonstrierte keine Langeweile, sondern Aufmerksamkeit und entging der Gefahr, insbesondere von den Schülern, denen sie aufgrund ihres Auftrages nicht helfen sollte, um Hilfe gebeten zu werden (Heinrich/Lübeck 2013 97 ff.). Ich habe andere Schulbegleiter kennengelernt, die im Klassenraum die Zeitung lasen oder am Laptop arbeiteten. Ich habe Beschwerden von Kollegen gehört, weil Schulbegleiter während des Unterrichts Eistee aus Flaschen tranken, auf dem Mobiltelefon ihre Nachrichten überprüften oder unangemessen gekleidet erschienen. Ich habe mich über das Problem austauschen müssen, dass Schulbegleiter E-Mail-Adressen hatten, die anstößig erschienen oder in der Pause sexistische Lieder auf dem iPod hörten. Ohne Ansehen der konkreten Situation ist es nahezu unmöglich, genau festzuschreiben, was prekär ist und was nicht. Wichtig ist es aber, im Auge zu behalten, dass Verhaltensweisen im Klassenraum Modellcharakter haben können. Sensibilisierung, Reflexion und die Vereinbarung von Standards in den Teams, die die konkreten Erfordernisse vor Ort einbeziehen, scheinen die einzige Lösung zu sein, um zu einer Entscheidung zu kommen, was im Klassenraum akzeptabel, vielleicht sogar sinnvoll ist und was nicht.

### Win-More-Win-Situationen

In meinen Gesprächen mit Lehrern habe ich häufig Berichte über Situationen gehört, in denen die Lehrkräfte die Arbeit mit ihrem Schulbegleiter als „Win-Win-Situation“ für alle wahrgenommen haben. Aus ihrer Sicht ließen sie den Schulbegleitern einige Freiheiten, ihre Rolle auszugestalten. Sie sahen überaus positive Effekte für den begleiteten Schüler und fühlten sich durch die Tätigkeit der Schulbegleiter persönlich enorm entlastet. Ich habe auch von Schulbegleitern solche Berichte gehört – aber auch sehr gegensätzliche. Von der Arbeitssituation her ist der Schulbegleiter in einer sehr viel schwierigeren Situation. Wenn er aus Sicht des Lehrers mit dem Schüler „nicht zurechtkommt“, sich unangemessen verhält oder sich nicht ausreichend engagiert, ist die Wahrscheinlichkeit recht hoch, dass es für ihn Konsequenzen hat. Anders als bei Lehrern können solche Konflikte recht schnell dazu führen, dass er einfach an einer anderen Stelle eingesetzt wird. Diese Situation begünstigt es, dass Schulbegleiter scheinbar bereitwillig Aufgaben erfüllen, für die sie eigentlich nicht bezahlt werden und die sie nicht ausüben würden, müssten sie nicht um ihren Einsatzort bangen. Es ist keine Win-Win-, sondern eine Win-More-Win-Situation: Die Lehrer gewinnen mehr. Ich habe bereits darauf hingewiesen: Ich kann keine empirisch abgesicherten Aussagen darüber machen, wie oft Schulbegleiter dies so wahrnehmen. Die Gefahr ist aber offenkundig, dass Schulbegleiter sich aufgrund ihrer prekären Beschäftigungslage manchmal nicht wirksam dagegen wehren können, wenn ihnen zu viel aufgebürdet wird. Das ist zuallererst für sie selbst, aber auch für die von ihnen betreuten Schüler von großem Nachteil. Wenn es dazu kommt, dass die Verantwortung für die Auswahl von Unterrichtsmaterial an Schulbegleiter delegiert wird, wenn sie über lange Strecken in Einzelarbeit mit den Kindern arbeiten, werden zentrale Lehr-Lernprozesse von Personen gesteuert, die unter Umständen über kein didaktisches Wissen verfügen.



### Vermeintliche Selbstverständlichkeiten erwarten

Gerade wenn man bereits lange im Beruf arbeitet, kann es passieren, dass man Dinge für selbstverständlich hält, die das Produkt eigener, nicht mehr präsenter Lernerfahrungen sind: zum Beispiel, dass man im Anfangsunterricht beim Lesenlernen die Buchstaben nicht bei ihrem Namen im Alphabet nennt; dass Handführungen nicht von der Seite erfolgen dürfen, sondern so, dass sich die Bewegung einschleifen kann; dass in der Klasse gemeinsam mit dem Essen begonnen wird und jeder seinen Teller selbst abräumt etc. Der Alltag in eingespielten Klassen besteht nicht selten aus einer dichten Struktur solcher vermeintlicher Selbstverständlichkeiten. Aus Sicht von Schulbegleitern ist er daher voller potenzieller Fettnäpfchen, die sie gar nicht umgehen können. Denn tatsächlich gilt für viele „Selbstverständlichkeiten“, dass unterschiedliche Lehrer sie ganz verschieden sehen können. Es ist daher in der Regel im Sinne aller, wenn Lehrer zu Beginn der Zusammenarbeit einfach deutlich machen, was sie erwarten: ohne Zeigefinger, ohne den Hinweis, dass das so sein muss, aber mit Klarheit, was in der Klasse wie geregelt ist.

### Schleichende Veränderungen des Selbstverständnisses

Es ist nicht das Ziel des Systems Schulbegleitung, dass Lehrer entlastet werden. In vielen Fällen ist es aber ein wichtiger Nebeneffekt, den sie positiv wahrnehmen. Ich meine aus vielen Gesprächen rückschließen zu können, dass dieser Nebeneffekt Wirkungen entfaltet, die so heute noch gar nicht abgeschätzt werden können. Als ich meine Ausbildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung begonnen habe, wurde das Wickeln und Füttern der Schüler von Lehrern, Erziehern oder Zivildienstleistenden oft im Wechsel übernommen. Heute handelt es sich um eine wichtige Domäne der Schulbegleiter. Ich sehe, zumindest für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die Gefahr, dass sich hier recht unkontrolliert und wenig bewusst eine Veränderung des Berufsbildes ergibt. Lehrer empfinden sich nicht mehr dafür verantwortlich, solche basalen Aufgaben zu erfüllen. Sie dirigieren und koordinieren das, was das übrige „Personal“ erledigt. Ich möchte hier nicht vorschnell zu einem Urteil kommen, was diese Entwicklung bedeutet, sondern nur für das Phänomen sensibilisieren. In einem Feld, wo Förderung sehr stark mit körperlicher Versorgung verzahnt ist, wo lebenspraktisches Lernen eine gewichtige Rolle spielt, scheinen solche Veränderungsprozesse der Aufmerksamkeit wert zu sein. Auch das Phänomen, dass Lehrer auf diese Weise immer weiter weg von ihren Schülern rücken, scheint mir nicht per se unproblematisch. Zu beobachten und zu beraten, wie hygienische Maßnahmen durchgeführt werden, ist etwas völlig anderes, als es zu tun.

### Das Problem „Brauchen“

Die Kriterien, wann einem Kind ein Schulbegleiter zusteht und wann nicht, sind nicht bis ins Letzte operationalisierbar. Wir wissen durch die empirische Forschung, die besonders durch Wolfgang Dworschaks Arbeiten ganz maßgeblich vorangetrieben wurde, dass bezogen auf Schulbegleitung bei Schülern an Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung z. B. „die Aspekte Verhalten, expressive Sprachkompetenz und Pflegebedarf“ (Dworschak 2014, 167) eine besondere Rolle spielen. Inwieweit aber Eltern und Pädagogen zu der Einschätzung kommen, dass ein Kind einen Schulbegleiter „braucht“ und Eltern einen Antrag stellen, lässt sich nicht einfach aus einem bestimmten Grad der Beeinträchtigung ableiten. Natürlich, es gibt persönliche Hilfebedarfe bei Kindern, die in nahezu jedem schulischen Setting eine besondere Hilfestellung bedingen. Aber es gibt auch viele Situationen, in denen der Faktor „Beeinträchtigung des Kindes“ nur einer unter vielen ist: Wie sich der Personalschlüssel durch eine zusätzliche Person verändert, als wie erfahren und belastbar das bereits vorhandene Personal eingeschätzt wird, mit welchen pädagogischen

Konzepten gearbeitet wird, all das sind Faktoren, die das „Brauchen“ speisen. Mit der Verfügbarkeit von Personal ändert sich das schulische Angebot. Viele Kinder mit Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung und einige Kinder mit emotional-sozialem Förderbedarf haben Schwierigkeiten, über einen längeren Zeitraum an einer Aufgabe zu arbeiten. Ohne 1:1-Unterstützung brechen sie die Aufgaben viel eher ab. Wenn die Schulbegleitung da ist, kann länger in der Gruppe gearbeitet werden. Eine komplizierte Verschränkung von Unterrichtsangeboten lässt sich viel einfacher bewerkstelligen. Viele Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation sind sehr personalintensiv. Auch hier muss die Dimension des Problems sicher wissenschaftlich geklärt werden, aber zwei Fragen scheinen grundsätzlich gerechtfertigt: Es ist wichtig zu reflektieren, ob das Kind den Schulbegleiter braucht oder ob es ihn aufgrund von Bedingungen braucht, die von den Erwachsenen geschaffen wurden. Und wenn die Bedarfe in diesem Sinne „hausgemacht“ sind: Sind sie sinnvoll? Oder hat ein anderes Setting bezogen auf die Förderung des Kindes nicht auch Vorteile, die das Setting mit Schulbegleiter nicht hat?

### Enge Bindungen

Der Aufbau von Beziehungen ist wesentlich für pädagogische Situationen. Kinder, die positive Beziehungen zu ihren Lehrern und Betreuern aufbauen, lernen besser. Dass dies in der Arbeit mit Schülern mit Behinderungen ein besonders relevanter Aspekt ist, braucht sicher keine besondere Begründung. Die Signale, die Schüler mit Behinderung aussenden, sind oft schwieriger zu verstehen. Man muss sie viel besser kennen, um sie zu verstehen. Vertrauen aufzubauen, ist für viele Kinder aufgrund von frühkindlichen Bindungserfahrungen, traumatischen und frustrierenden Erlebnissen schwierig. Die Tagesform spielt bei physischen wie psychischen Problemlagen eine sehr wichtige Rolle, bezogen auf die Auswahl von Aufgaben. Den automatischen Schluss, dass Erwachsene in der Schule qua Amt Weisungen ausgeben können, ziehen Kinder mit Beeinträchtigungen nicht ohne Weiteres.

Enge Bindungen von Kindern an Erwachsene halte ich deshalb für unerlässlich – aber nicht für unproblematisch. Enge Bindungen tragen, wo sie nicht pädagogisch reflektiert werden, die Gefahr in sich, zu Abhängigkeiten zu pervertieren. Diese Gefahr ist bei einigen der oben genannten Aspekte bereits angeklungen, bedarf meiner Ansicht aber besonderer Aufmerksamkeit. Schule ist endlich. Eine ihrer Hauptaufgaben besteht darin, auf das Leben in Selbstständigkeit vorzubereiten. Wieviel Selbstständigkeit nach der Schule folgen kann, ist sicherlich wesentlich von einer Behinderung beeinflusst, aber auch davon, wie gelernt wurde, möglichst unabhängig zu sein. Es ist eine stete Herausforderung, Kinder durch eine sehr engmaschige Betreuung dazu zu befähigen, von dieser möglichst unabhängig zu werden. Inwieweit es gelingt, dieses Ziel systematisch zu verfolgen, wo doch das Setting die Gefahr in sich birgt, die Autonomie zu beeinträchtigen, halte ich für die Gretchenfrage bei der Beurteilung der Qualität einer Schulbegleitung.

### 9.2 Systematische Kontrollmöglichkeiten

#### 9.2.1 Abhängigkeiten kontrollieren

Michael F. Giangreco und Stephen M. Broer haben sich, bezogen auf den angloamerikanischen Sprachraum, mit dem Problem auseinandergesetzt, dass Schulen sich zu stark auf die Tätigkeit von Schulbegleitern verlassen können. In diesem Zusammenhang haben sie Indikatoren aufgestellt, die aus meiner Sicht gute Reflexionsanstöße geben, um eine solche Entwicklung kritisch im Auge zu behalten (vgl. Giangreco/Broer 2007). Da sich die Überlegungen jedoch auf das US-amerikanische Schulwesen und Regelschulen beziehen und daher so nicht übertragbar sind, finden Sie im Folgenden einen Einschätzungsbogen, der einen Teil der Überlegungen aufnimmt und auf deutsche Förderschulverhältnisse hin anpasst, andere gänzlich ausspart und weitere ergänzt. Dabei werden insbesondere die im vorherigen Kapitel angestellten Überlegungen mit einbezogen.

Außerdem wird die Frage der Perspektivität mit berücksichtigt. Tatsächlich ist es nicht selten, dass Lehrer und Schulbegleiter sich zwar darüber einig sind, dass eine besonders enge Zusammenarbeit zwischen Kind und Schulbegleiter entsteht, aber es wird nicht von beiden gleichermaßen als Problem wahrgenommen.

Wenn Sie den Einschätzungsbogen als Arbeitsinstrument nutzen möchten, können Sie als Lehrer und der Schulbegleiter ihn unabhängig voneinander ausfüllen. Im Vergleich sehen Sie, ob Sie beide Abhängigkeiten feststellen und ob Sie die gleiche Einschätzung darüber haben, inwieweit dies problematisch ist.





## Einschätzungsbogen zur Kontrolle von Abhängigkeiten zwischen Schüler und Schulbegleiter

	Trifft zu	Ist ein Problem	Ist kein Problem
In meiner Klasse arbeiten mehr Schulbegleiter als pädagogische Fachkräfte.			
Der Schulbegleiter ist in aller Regel räumlich ganz nah am Schüler mit SFB <sup>1</sup> .			
Der Schulbegleiter sitzt im Unterricht immer neben dem Schüler mit SFB.			
Der Schulbegleiter und der Schüler mit SFB sitzen am Rand des Gruppen-geschehens.			
Eine äußere Differenzierung erfolgt auf Initiative des Schulbegleiters, nicht grundsätzlich auf Initiative der Lehrkraft.			
Der Schulbegleiter entscheidet selbstständig (ohne vorherige oder situative Rücksprache) über eine didaktische Reduktion der Aufgaben.			
Der Schulbegleiter entscheidet selbstständig (ohne vorherige oder situative Rücksprache) über methodische Variationen (z. B. Holen von unterstützendem Material).			
Der Schulbegleiter entscheidet selbstständig darüber, wann pflegerische Aufgaben beim Schüler mit SFB wahrgenommen werden und setzen diese dann ohne Rücksprache um.			
Der Schulbegleiter leitet den Schüler mit SFB selbstständig (ohne vorherige oder situative Absprachen) beim Arbeiten an.			
Die Einzelförderung des Schülers mit SFB findet in aller Regel mit dem Schulbegleiter, nicht mit der Lehrkraft statt.			
Der Schulbegleiter wiederholt Anweisungen der Lehrkräfte für den Schüler mit SFB, eine direkte Instruktion Lehrer-Schüler mit SFB findet kaum statt.			
Der Schüler mit SFB ist körpersprachlich und kommunikativ vor allem auf den Schulbegleiter hin orientiert (sieht ihn an, spricht ihn an etc.).			
Der Schulbegleiter ist Experte für die Formen und Materialien der Unterstützten Kommunikation, die der Schüler mit SFB nutzt.			
Der Schulbegleiter kommuniziert (über Kommunikationsbücher, Telefonate etc.) selbstständig mit den Eltern.			
Der Schulbegleiter kommuniziert selbstständig mit Therapeuten.			
Wenn der Schulbegleiter fehlt, kann der Schüler mit SFB nicht nur nicht am Bildungsangebot teilnehmen, sondern kann auch nicht in der Klasse betreut werden.			
Der Schüler mit SFB fühlt sich ohne den Schulbegleiter unsicher in der Klasse.			
Der Schüler mit SFB sieht seinen Ansprechpartner überwiegend im Schulbegleiter, nicht im Lehrer oder in seinen Mitschülern.			
Der Schulbegleiter weiß über die Lernfortschritte des Schülers mit SFB besser Bescheid als die Lehrkraft.			

<sup>1</sup> SFB = Sonderpädagogischer Förderbedarf

### 9.2.2 Die Autonomieentwicklung im Blick behalten

Carol Prechotko hat sich in ihrer Dissertation mit dem Problem der Autonomieentwicklung von Kindern beschäftigt, die von sogenannten „Paraeducators“, also Schulbegleitern, unterstützt werden. Darin stellt sie fest, dass die Anwesenheit von Schulbegleitern dazu beitragen kann, die Autonomieentwicklung von Kindern zu beeinträchtigen. Vor diesem Hintergrund sei es besonders wichtig, dass Schüler, die von Teilhabeassistenten begleitet werden, systematisch dabei unterstützt werden, selbstständige Entscheidungen zu treffen (vgl. Prechotko 2010, 21). Diese Unterstützung kann durch Lehrkräfte und durch Schulbegleiter geschehen, ist aber aus meiner Sicht von drei Bedingungen abhängig:

1. Lehrer und Schulbegleiter müssen das Ziel, Kinder in ihrer Autonomieentwicklung zu unterstützen, als wesentlich anerkennen. Manche Kinder haben aufgrund langer Misserfolgs-erlebnisse und daraus entstehender Ängste zunächst eine Scheu davor, sich selbst zu entscheiden und benötigen Ermutigung.
2. Lehrer und Schulbegleiter müssen gerade schwer beeinträchtigte Kinder gut genug kennen, um ihre Äußerungen verstehen zu können. Solche Äußerungen können im Einzelfall sehr subtil sein.
3. Der Unterricht muss Räume für Entscheidungen eröffnen und zwar für solche Entscheidungen, die dann auch wirksam werden können.

Ein erster Schritt, die Autonomieentwicklung im Blick zu behalten, ist daher, die eben genannten Bedingungen zu schaffen. Wenn dies gewährleistet ist, müssen Kinder systematisch dabei unterstützt werden, Entscheidungen zu treffen und umzusetzen.



Solche Entscheidungen können sich dann auf unterschiedliche Aspekte beziehen:

Was möchte ich (aus einer vorgegebenen Auswahl) tun? (*inhaltlicher Aspekt*)

Wie lange möchte ich es tun? (*zeitlicher Aspekt*)

Wo möchte ich es tun? (*räumlicher Aspekt*)

Mit wem möchte ich es tun? (*personaler Aspekt*)

## Literatur

- Boban, I.; Hinz, A.: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg (2003).
- Dworschak, W.: Zur Bedeutung individueller Merkmale im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung. Eine empirische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an bayerischen Förderschulen. In: Empirische Sonderpädagogik 6 (2014), 150–171.
- Dworschak, W.: Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. In: Lernen konkret 4 (2012), 2–7.
- Giangreco, M. F.; Broer, S. M.: School-Based Screening to Determine Overreliance on Paraprofessionals. In: Focus on Autism and other developmental disabilities, 22 (2007) 3, 149–158.
- Heinrich, M. u. Lübeck, A.: Hilflos häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. In: Bildungsforschung 10 (2010).
- Kuhl, J. u. a.: Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. In: Empirische Sonderpädagogik (2013) 1, 3–24.
- Lohmann, G.: Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin-konflikten. Berlin (2007) 1, 9–110.
- Mays, D.; Franke, S.; Ladinig, B.; Kißgen, R.: Schulbegleitung an Förderschulen: Zunahme um das Dreißigfache. Eine Studie zum Einsatz von Schulbegleitern. In: Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen 25 (2014), 75–77.
- Prechtoko, C.: Autonomy and Children with Disabilities in the Classroom. The Role of Paraeducators. Saarbrücken (2010).
- Tuckman, B. W.: Developmental sequence in small groups. In: Psychological Bulletin, Vol. 63 (1965), 384–399.
- Werning, R.: Inklusive Schulentwicklung. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart (2012), 49–61.
- Werning, R.; Löser, J. M.: Inklusion: aktuelle Diskussionen, Widersprüche und Perspektiven. In: Die Deutsche Schule 102 (2010) 2, 103–114.

### Graue Literatur

- Hessischer Städtetag (Hg.): Arbeitshilfe. Eingliederungshilfe für behinderte Kinder und Jugendliche an Schulen. (o. J.) (<http://www.igel-of.de/images/pdf/Arbeitshilfe%20Eingliederungshilfe%20Stdtetag.pdf>, Stand 13.06.2016)
- Institut für Berufsbildung und Sozialmanagement gGmbH (Hg.): Elternratgeber „Schulbegleitung in Thüringen“ – Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen (QuaSI) (o. J.) ([http://thueringen.de/mam/th10/bb/elternratgeber\\_schulbegleitung\\_quasi.pdf](http://thueringen.de/mam/th10/bb/elternratgeber_schulbegleitung_quasi.pdf), Stand 13.06.2016)
- Stadtverwaltung Koblenz – Amt für Jugend, Familie, Senioren und Soziales (Hg.): Arbeitshilfe „Integrationshilfe an Schulen“ (2008). ([https://www.koblenz.de/r20msvc\\_vis/bilder/firma1/arbeitshilfe\\_integration\\_neu.pdf](https://www.koblenz.de/r20msvc_vis/bilder/firma1/arbeitshilfe_integration_neu.pdf), Stand 13.06.2016)
- Texas Education Agency (Hg.): Working with Paraprofessionals. A Resource for Teachers of Students with Disabilities. (o. J.) ([https://www.region10.org/r10website/assets/File/Paraprofessional\\_Guidelines%202013%281%29.pdf](https://www.region10.org/r10website/assets/File/Paraprofessional_Guidelines%202013%281%29.pdf), Stand 13.06.2016)
- Verband Sonderpädagogik e.V. (Hg.): Handreichung Schulbegleitung. ([http://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de/fileadmin/uploads\\_user\\_LV\\_NRW/pdf\\_Handreichungen/Handreichungen\\_Schulbegleitung.pdf](http://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de/fileadmin/uploads_user_LV_NRW/pdf_Handreichungen/Handreichungen_Schulbegleitung.pdf), Stand 13.06.2016).
- mindtools.com: [http://www.mindtools.com/pages/article/newLDR\\_86.htm](http://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_86.htm) (Stand 13.06.2016)
- teamentwicklung-lab: <http://teamentwicklung-lab.de/tuckman-phasenmodell> (Stand 13.06.2016)



**PERSEN** Alles für ein leichteres Lehrerleben!

Weitere Downloads, E-Books und Print-Titel des umfangreichen Persen-Verlagsprogramms finden Sie unter [www.persen.de](http://www.persen.de)

Hat Ihnen dieser Download gefallen? Dann geben Sie jetzt auf [www.persen.de](http://www.persen.de) direkt bei dem Produkt Ihre Bewertung ab und teilen Sie anderen Kunden Ihre Erfahrungen mit.



Download  
zur Ansicht

© 2017 Persen Verlag, Hamburg  
AAP Lehrerfachverlage GmbH  
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk als Ganzes sowie in seinen Teilen unterliegt dem deutschen Urheberrecht. Der Erwerber des Werks ist berechtigt, das Werk als Ganzes oder in seinen Teilen für den eigenen Gebrauch und den Einsatz im Unterricht zu nutzen. Die Nutzung ist nur für den genannten Zweck gestattet, nicht jedoch für einen weiteren kommerziellen Gebrauch, für die Weiterleitung an Dritte oder für die Veröffentlichung im Internet oder in Intranets. Eine über den genannten Zweck hinausgehende Nutzung bedarf in jedem Fall der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlags.

Sind Internetadressen in diesem Werk angegeben, wurden diese vom Verlag sorgfältig geprüft. Da wir auf die externen Seiten weder inhaltliche noch gestalterische Einflussmöglichkeiten haben, können wir nicht garantieren, dass die Inhalte zu einem späteren Zeitpunkt noch dieselben sind wie zum Zeitpunkt der Drucklegung. Der Persen Verlag übernimmt deshalb keine Gewähr für die Aktualität und den Inhalt dieser Internetseiten oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind, und schließt jegliche Haftung aus.

Grafik Katharina Reichert-Scarborough, Achim Schulte (Lupe S. 8)

Satz: Satzpunkt Ursula Ewert GmbH

Bestellnr.: 23630DA9

[www.persen.de](http://www.persen.de)