

Grüter, Sandra; Guth, Theresa; Goldan, Janka

## Von der Schulbegleitung zur Systemischen Schullassistentz im Kreis Soest. Aufgabenbereiche und multiprofessionelle Kooperation im Fokus

Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 147-159



Quellenangabe/ Reference:

Grüter, Sandra; Guth, Theresa; Goldan, Janka: Von der Schulbegleitung zur Systemischen Schullassistentz im Kreis Soest. Aufgabenbereiche und multiprofessionelle Kooperation im Fokus - In: Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 147-159 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248938 - DOI: 10.25656/01:24893

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248938>

<https://doi.org/10.25656/01:24893>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Sandra Grüter, Theresa Guth und Janka Goldan*

## **Von der Schulbegleitung zur Systemischen Schulassistenten im Kreis Soest – Aufgabenbereiche und multiprofessionelle Kooperation im Fokus**

### **1 Einleitung**

Seit Inkrafttreten des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes am 01.08.2014 ist die schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen (NRW) zum gesetzlichen Regelfall geworden. Die seither steigende Zahl der Schüler\*innen mit festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, die an Regelschulen unterrichtet wird, geht einher mit einer steigenden Inanspruchnahme schulischer Einzelfallhilfen nach § 35a SGB VIII und § 112 SGB IX (ehem. § 54 SGB XII). Im Zeitraum der Schuljahre 2013/14 bis 2018/19 hat sich die Zahl der Schüler\*innen in NRW, die eine sogenannte Schulbegleitung<sup>1</sup> in Anspruch nehmen, mehr als verdoppelt (vgl. Schneider u. a. 2021). Dieser Anstieg ist vor allem an Regelschulen zu beobachten. An Förderschulen wurde bereits vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention eine starke Zunahme schulischer Einzelfallhilfen beobachtet. So stieg zwischen 2000/01 und 2010/11 die Inanspruchnahme von Schulbegleiter\*innen an Förderschulen um mehr als das Dreifache (vgl. Kißgen u. a. 2013). An Grundschulen wird Schulbegleitung meist als einzelfallbezogene Maßnahme umgesetzt, d. h. Schulbegleiter\*innen sind in der Regel ausschließlich für das anspruchsberechtigte Kind zuständig (vgl. Meyer 2017). Das zentrale Ziel der Maßnahme besteht darin, den Schüler\*innen eine Teilnahme am (inkluisiven) Unterricht zu ermöglichen, um ihre schulische Entwicklung in verschiedenen Bereichen zu fördern. Daher sind die Aufgaben von Schulbegleiter\*innen so vielfältig wie die spezifischen Bedarfe der einzelnen Schüler\*innen (vgl. Lübeck 2020). Zu den Aufgabengebieten gehören u. a. die Unterstützung der Schüler\*innen in den Bereichen Kommunikation, soziale Integration, medizinische Versorgung sowie Hilfestellungen im schulischen Alltag bei der Verrichtung unterrichtlicher wie außerunterrichtlicher Aufgaben (vgl. Dworschak 2010). Untersuchungen aus Jena und Göttingen zufolge liegt der Schwerpunkt der Arbeit von Schulbegleiter\*innen im

1 Für die Maßnahme der schulischen Einzelfallhilfe werden in der Literatur verschiedene Begriffe genutzt. Neben Schulbegleiter\*innen ist häufig auch synonym von Integrationshelfer\*innen, Inklusionshelfer\*innen, I-Helfer\*innen und Schulassistent\*innen die Rede. Sie meinen i.d.R. das gleiche Tätigkeitsfeld.

Bereich der Emotions- und Verhaltensregulation (vgl. Meyer 2017; Czempiel & Kracke 2019).

Trotz – oder vielleicht gerade aufgrund – des steigenden Bedarfs an Schulbegleitung ist die Umsetzung der Maßnahme wachsender Kritik ausgesetzt. Zum einen existieren keine allgemein festgelegten Standards hinsichtlich der Qualifikation der Schulbegleiter\*innen, weshalb vielfach Personen ohne (pflegerische oder pädagogische) Ausbildung eingesetzt werden. Aufgrund der spezifischen Bedarfe der einzelnen Schüler\*innen und den damit verbundenen variierenden Aufgaben von Schulbegleiter\*innen wären eine den jeweiligen Anforderungen entsprechende Basisqualifikation und Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung für professionelles Handeln sinnvoll (vgl. Geist 2017; Czempiel & Kracke 2019). Für diese qualitätssichernden Voraussetzungen sind die unterschiedlichen externen Träger zuständig, bei denen die Schulbegleiter\*innen angestellt sind.

Bedingt durch den Umstand der externen Trägerschaft sowie prekäre und zeitlich begrenzte Arbeitsverhältnisse sind Schulbegleiter\*innen häufig nicht systematisch in das Kollegium bzw. die multiprofessionellen Teams an den inklusiven Schulen eingebunden, wie jüngst eine Studie aus Sachsen belegte (vgl. David u. a. 2021). Lütje-Klose und Urban (2014) beschreiben die Beteiligung an den zentralen Gremien der Schule als wichtige Voraussetzung für die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls zur Schule. Die Kooperation aller am Förderprozess Beteiligten – darunter Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog\*innen, Schulsozialarbeiter\*innen, Fachkräfte des Ganztags und Eltern – setzt allerdings Klarheit über die Rollen der beteiligten Professionen voraus (vgl. ebd.; Dworschak & Lindmeier 2017; Kißgen u. a. 2019).

Darüber hinaus ergibt sich mit Blick auf die Frage nach der Wirksamkeit der Maßnahme, d. h., ob Schulbegleiter\*innen zu gelingender schulischer Inklusion beitragen oder für diese eine Barriere darstellen können, kein einheitliches Bild (vgl. Lübeck 2020). Die Ergebnisse vorhandener Studien sind teils konträr und mitunter wenig belastbar, da die Rahmenbedingungen, z. B. die Qualifikation der Schulbegleiter\*innen und die Aufgaben aufgrund der unterschiedlichen Bedarfe der zu betreuenden Schüler\*innen, sehr heterogen sind. Dennoch sollen im Folgenden ausgewählte Befunde dargestellt werden, um das Spannungsfeld, in dem sich die Aufgaben von Schulbegleiter\*innen bewegen, zu skizzieren.

Ein zentrales Ziel von Schulbegleitung besteht in der Verbesserung der sozialen Integration der begleiteten Schüler\*innen, indem bei Konflikten vermittelt und die Peerinteraktion unterstützt wird (vgl. Krawinkel u. a. 2017). Gleichzeitig kann jedoch die dauerhafte Präsenz einer erwachsenen Bezugsperson unbeobachtete Freiräume zwischen Schüler\*innen verhindern und den Aufbau altersentsprechender sozialer Beziehungen erschweren (vgl. Tegethoff 2021). In einer qualitativen Studie zu den Perspektiven von Mitschüler\*innen auf Schulbegleitungsmaßnah-

men wurde zudem deutlich, dass die personenbezogene Unterstützung einzelner Kinder als Differenzmerkmal zwischen Peers wahrgenommen wurde und zu einer erlebten Ungleichbehandlung führte (vgl. Ehrenberg & Lindmeier 2017).

Bezogen auf die Leistungsentwicklung ergibt sich ebenfalls ein widersprüchliches Bild: Durch die unmittelbare Begleitung werden Schüler\*innen einerseits dabei unterstützt, dem Unterricht zu folgen, was sich wiederum positiv auf die schulischen Leistungen auswirken kann (vgl. Tegethoff 2021). Andererseits weist die längsschnittliche DISS-Studie darauf hin, dass Schulbegleiter\*innen aufgrund fehlender pädagogischer Qualifikationen häufig ergebnis- statt prozessorientiert vorgehen und z. B. Fehler selbst korrigieren, statt die Schüler\*innen bei der Erarbeitung unterschiedlicher Lösungswege zu unterstützen (vgl. Blatchford u. a. 2009), wodurch die begleiteten Schüler\*innen in der Entwicklung von Lernstrategien, im selbstorganisierten Lernen und in ihren Selbstwirksamkeitserfahrungen eingeschränkt werden können (vgl. Lübeck 2020).

Zusätzlich zu strukturellen Kritikpunkten zum konkreten Einsatz der Schulbegleiter\*innen und bestehenden Unklarheiten über die Wirkung der Maßnahme hat der Anstieg der Fallzahlen im Bereich der Einzelfallhilfen zu stark steigenden Kosten für die zuständigen kommunalen Träger der Jugend- und Sozialhilfe geführt (vgl. Schneider u. a. 2021). Daher lässt sich ein Bedarf konstatieren, die schulische Einzelfallhilfe als Maßnahme weiterzuentwickeln.

Viele Kommunen erproben derzeit alternative Konzepte, um inklusive Strukturen an den Schulen aufzubauen und diese im Bereich des nicht-lehrenden Personals besser auszustatten. Sogenannte *Poolmodelle* setzen auf die Bündelung der Einzelfallhilfen, d. h. zwei oder mehr Schüler\*innen, für die eine 1:1-Schulbegleitung bewilligt wurde, werden in einem Tandem aus mehreren Schulbegleiter\*innen unterstützt (vgl. Kißgen u. a. 2019). Diese Maßnahme trägt zu einem effizienteren Einsatz vorhandener Ressourcen bei, setzt aber nicht strukturell an den steigenden Antragsstellungen im Bereich schulischer Einzelfallhilfe an.

In Abgrenzung dazu wird mit einer systembezogenen Schulasistenz das Ziel verfolgt, Unterstützungssysteme an Schulen zu implementieren, die unabhängig von personenbezogenen Leistungen eine Unterstützung für alle Schüler\*innen darstellen (vgl. Dworschak & Lindmeier 2017). Im vorliegenden Beitrag soll am Beispiel des *Modells der Systemischen Schulasistenz im Kreis Soest* ein solches Konzept vorgestellt werden. Es werden erste Befunde aus dem begleitenden Evaluationsprojekt *ESyS* mit Blick auf die Aufgaben von Systemischen Schulasistzenzen und 1:1-Schulbegleiter\*innen an den Modellschulen dargestellt. Im Anschluss wird mit Blick auf multiprofessionelle Kooperation diskutiert, welche Chancen sich daraus für die Einbindung der Systemischen Schulasistzenzen in das Kollegium ergeben.

## 2 Das Modell der Systemischen Schulassistenz im Kreis Soest

Zur Weiterentwicklung der schulischen Einzelfallhilfe wurde zum Schuljahr 2018/19 an vier Grundschulen und einer Förderschule in der Schuleingangsphase das Modellprojekt *Systemische Schulassistenz im Kreis Soest* eingeführt. Das Ziel des Projektes besteht darin, zusätzliches Personal für den Unterricht zur Verfügung zu stellen, um inklusive Strukturen an den Schulen nachhaltig zu stärken und auf die steigenden Bedarfe im Bereich der Einzelfallhilfe zu reagieren. Das Modellprojekt wird aus der vom Land NRW für die Kommunen zur Verfügung gestellten Inklusionspauschale (sog. Korb II) für nicht-lehrendes Personal finanziert.

An den fünf teilnehmenden Schulen werden seit dem Schuljahr 2018/19 pädagogisch ausgebildete Fachkräfte als Systemische Schulassistenz eingesetzt. Da die Maßnahme im Rahmen eines Vergabeverfahrens jährlich ausgeschrieben wird, sind die Systemischen Schulassistenzen bei einem externen Träger angestellt. Als Voraussetzung für den Einsatz hat der Kreis Soest eine mindestens dreijährige Ausbildung im pädagogischen Bereich vorgegeben. Die Modellschulen können die Systemische Schulassistenz in der Schuleingangsphase je nach Bedarf klassenübergreifend und flexibel einsetzen. Im Gegensatz zu 1:1-Schulbegleiter\*innen werden die Systemischen Schulassistenzen nicht individuell einem Kind zugeordnet, sondern sind grundsätzlich für alle Schüler\*innen zuständig. Ziel ist es, die Systemischen Schulassistenzen als Teil der multiprofessionellen Teams bestehend aus Regelschullehrkräften, Sonderpädagog\*innen, Schulsozialarbeiter\*innen, Ganztagspersonal und Schulassistent\*innen vollständig in die Schul- und Teamstrukturen einzubinden und die Schulen systemisch und nicht personengebunden mit Ressourcen zu stärken. Daher ist vorgesehen, dass die Systemischen Schulassistenzen in ihrer Arbeitszeit auch an Teambesprechungen und Konferenzen teilnehmen. Weitere Aufgabenfelder sind vom Kreis Soest ebenfalls definiert, beispielsweise die Unterstützung der Schüler\*innen im Arbeits- und Sozialverhalten, Hilfestellungen im Bereich des Regellernens und der Nutzung von Arbeitsmitteln, aber auch die Gestaltung von freizeitpädagogischen Angeboten außerhalb des Unterrichts sowie die Unterstützung bei lebenspraktischen und pflegerischen Tätigkeiten. Lehrende Tätigkeiten, insbesondere die eigenständige Durchführung von Unterricht, sollen von den Systemischen Schulassistenzen ausdrücklich nicht durchgeführt werden.

## 3 Evaluation des Modells der Systemischen Schulassistenz

Im Rahmen des Projektes *ESyS* wurde zwischen September 2021 und Ende August 2022 zunächst untersucht, ob die Einführung des neuen Modells der Systemischen Schulassistenz der schulischen Inklusion zuträglich ist. Neben den Modellschulen wurden parallel vier weitere Grundschulen aus dem Kreis Soest als Kontrollgruppe

herangezogen. An den Modellschulen war im Studienzeitraum jeweils eine Systemische Schullassistentenz tätig, wobei die Stellen aufgrund des jährlichen Vergabeverfahrens zum Start des Schuljahres neu besetzt wurden. Zur Evaluation der Gelingensbedingungen und Entwicklungsbedarfe des Modells wurden mit Hilfe eines Mixed-Methods-Designs die Schüler\*innen, ihre Eltern sowie die Klassenlehrkräfte in der Schuleingangsphase zu zwei Zeitpunkten innerhalb des Schuljahres 2021/22 mittels Fragebogen befragt. Zudem wurden leitfadengestützte Interviews mit den Systemischen Schullassistenten, Klassenlehrkräften, Sozial- und Sonderpädagog\*innen sowie einzelnen Schulleitungen durchgeführt.

Eine zentrale Herausforderung bei der Entwicklung inklusiver Schulen ist die Aushandlung von Zuständigkeiten und Aufgaben in multiprofessionellen Teams (vgl. Neumann u. a. 2021). Vor dem Hintergrund bestehender Unklarheiten in Bezug auf Zuständigkeiten und Aufgaben von Schulbegleiter\*innen und den damit einhergehenden Schwierigkeiten bei der Einbindung in kooperative Prozesse ist zu prüfen, ob ein systemischer Einsatz von Schulbegleiter\*innen zur Umsetzung schulischer Inklusion beiträgt. In diesem Beitrag wird auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung der Klassenlehrkräfte untersucht, welche Aufgaben die Systemischen Schullassistenten an den Modellschulen übernehmen. Auf Basis der Aufgabenfelder werden im Anschluss Chancen für die Einbindung der Systemischen Schullassistenten in multiprofessionelle Teams diskutiert.

### 3.1 Methoden- und Stichprobenbeschreibung

Der erste Befragungszeitpunkt erfolgte im Herbst 2021. Der Fragebogen für die Lehrkräfte enthielt Fragen zur Zusammensetzung der Klasse sowie zum Umfang, in dem zusätzliches Personal in der Klasse eingesetzt ist. Die Lehrkräfte wurden außerdem dazu befragt, welche der vom Kreis Soest vorgesehenen Aufgaben die Systemischen Schullassistenten in ihrer Klasse übernehmen. Weiterhin wurden die Lehrkräfte mit einem von Neumann u. a. (2021) weiterentwickelten Instrument dazu befragt, welche an der Schule tätigen Professionen an den folgenden zehn Aufgabenbereichen beteiligt sind:

- Abklärung von Rollen und Aufgaben
- Vorbereitung und Durchführung von Unterricht
- Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse
- Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf
- Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen
- Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht
- Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen
- Gestaltung des pädagogischen Leitbildes
- Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule
- Gestaltung der schulischen Elternarbeit

Für den ersten Befragungszeitpunkt liegen Fragebögen von 25 Klassenlehrkräften der fünf Modellschulen vor (hiervon sind  $n = 2$  Lehrkräfte an der beteiligten Förderschule tätig). Die Anzahl der Schüler\*innen in den Klassen variiert zwischen 14 Schüler\*innen in einer der Förderschulklassen und 28 Schüler\*innen in einer Grundschulklasse. Die Anzahl der Schüler\*innen in den inklusiven Grundschulklassen, die bereits in der Schuleingangsphase einen formal festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf haben, variiert zwischen 0 und 2 Schüler\*innen ( $M = 0,48$ ;  $SD = 0,68$ ), die Anzahl der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (ohne formales AO-SF-Verfahren<sup>2</sup>) zwischen 0 und 13 ( $M = 6,05$ ;  $SD = 3,08$ ) (vgl. Tabelle 1).

**Tab. 1:** Anzahl der Schüler\*innen mit und ohne Förderbedarf in den Klassen

		Grundschulklassen ( $n = 23$ )	Förderschulklassen ( $n = 2$ )
Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse?	<i>M</i>	23.7	14.5
	<i>SD</i>	2.8	0.7
	<i>min</i>	20	14
	<i>max</i>	28	15
Wie viele Kinder in Ihrer Klasse haben einen förmlich festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (SPU) nach AO-SF?	<i>M</i>	0.5	14.5
	<i>SD</i>	0.7	0.7
	<i>min</i>	0	14
	<i>max</i>	2	15
Wie viele Kinder in Ihrer Klasse haben einen erhöhten Förderbedarf (außerhalb des SPU)?	<i>M</i>	6.1	7.5
	<i>SD</i>	3.1	10.6
	<i>min</i>	0	0
	<i>max</i>	13	15

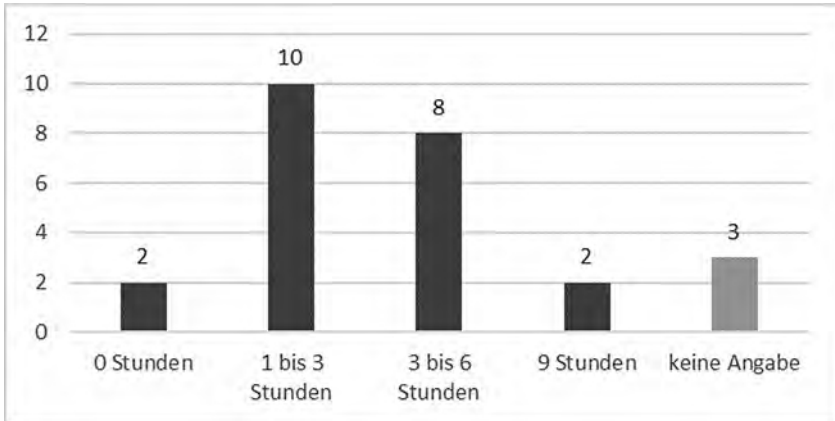
### 3.2 Ergebnisse

*In welchem Umfang sind die Systemischen Schulassistenzen pro Woche in den Klassen eingesetzt?*

An jeder der zwei- bis vierzügigen Modellschulen ist je eine Systemische Schulassistentin tätig. Die Schulen entscheiden selbst darüber, in welchem Umfang die

2 Im AO-SF-Verfahren (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung) werden Art und Umfang von Bedarfen an besonderer Förderung und Unterstützung unter Berücksichtigung der individuellen Situation formal festgestellt. In Nordrhein-Westfalen werden AO-SF-Verfahren i.d.R. nicht vor dem dritten Schuljahr durchgeführt. Auch Schüler\*innen, für die kein Gutachten nach AO-SF vorliegt, können individuelle bzw. sonderpädagogische Förderung erhalten.

Systemische Schulasistenz in den bis zu acht Klassen der Schuleingangsphase eingesetzt wird. Dementsprechend variiert der Stundenumfang pro Klasse erheblich (siehe Abbildung 1). Im Mittel verbringen die Systemischen Schulasistensen 3,5 Stunden ( $SD = 2,5$ ) pro Woche in den Klassen der befragten Klassenlehrkräfte. In den beiden Förderschulklassen sind es vier und sechs Stunden.



**Abb. 1:** Angaben der Lehrkräfte zur Frage: Wie viele Unterrichtsstunden pro Woche ist die Systemische Schulasistenz in Ihrer Klasse eingesetzt? ( $N = 25$ )

*Welche Aufgaben nehmen die Systemischen Schulasistensen wahr?*

Um diese Frage zu beantworten, wurden die Klassenlehrkräfte der Schuleingangsphase an den Modellschulen mittels Fragebogen dazu befragt, an welchen der vom Kreis Soest definierten Aufgaben die Systemische Schulasistenz in ihrer Klasse beteiligt ist. Im Folgenden wird in der Darstellung zwischen unterrichtsnahen (vgl. Tabelle 2) und außerunterrichtlichen Tätigkeiten (vgl. Tabelle 3) differenziert.



**Tab. 2:** Unterrichtsnahe Tätigkeiten der Systemischen Schulassistenzen in den Klassen an den Modellschulen ( $N = 25$ )<sup>3</sup>

<b>Die Systemischen Schulassistenzen...</b>	<i>M</i> <i>SD</i>
... unterstützen Schülerinnen und Schüler in ihrem Arbeitsverhalten und bei grundlegenden Arbeitstechniken.	3.80 0.41
... leiten die Schülerinnen und Schüler in der Nutzung von Arbeitsmitteln und Unterrichtsmaterialien an.	3.72 0.54
... geben in der Einhaltung von Regeln und Strukturen Hilfestellungen.	3.68 0.48
... fördern die Motivation der Schülerinnen und Schüler und lenken ihre Aufmerksamkeit auf den Unterricht.	3.67 0.57
... unterstützen die Schülerinnen und Schüler in der Kommunikation und sozialen Interaktion mit den Mitschülerinnen und -schülern.	3.67 0.48

*Unterrichtsnahe Tätigkeiten:* Zu den im Durchschnitt am häufigsten von den Systemischen Schulassistenzen ausgeübten Aufgabenbereichen im Unterricht gehören die Unterstützung von Schüler\*innen in ihrem Arbeitsverhalten und bei grundlegenden Arbeitstechniken (stimmt eher = 20,0%; stimmt genau = 80,0%), bei der Nutzung von Arbeitsmitteln und Unterrichtsmaterialien (stimmt eher = 20,0%; stimmt genau = 76,0%) sowie bei der Einhaltung von Regeln und Strukturen (stimmt eher = 32,0%; stimmt genau = 68,0%).

**Tab. 3:** Außerunterrichtliche Tätigkeiten der Systemischen Schulassistenzen in den Klassen an den Modellschulen ( $N = 25$ )<sup>3</sup>

<b>Die Systemischen Schulassistenzen...</b>	<i>M</i> <i>SD</i>
... nehmen bei Bedarf an regelmäßigen Teamsitzungen des Anbieters/ Trägers teil.	3.84 0.50
... nehmen an regelmäßigen Besprechungen der multiprofessionellen Teams in den Schulen teil und wirken an deren (Weiter-)Entwicklung mit.	3.54 0.66
... nehmen bei Bedarf an Konferenzen, Dienstbesprechungen o.ä. in der Schule teil.	3.48 0.92
... begleiten im Rahmen der Streitschlichtung.	3.48 0.65
... gestalten freizeitpädagogische Angebote auch außerhalb des Unterrichts (z.B. in Pausen).	2.96 1.06
... unterstützen bei lebenspraktischen und ggf. pflegerischen Tätigkeiten.	2.56 1.12

3  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Antwortformat 1 bis 4 (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau).

*Außerunterrichtliche Tätigkeiten:* Im außerunterrichtlichen Bereich gehören die regelmäßige Teilnahme an Teamsitzungen des Anbieters/Trägers (stimmt eher = 5,3%; stimmt genau = 89,5%) sowie die Teilnahme an regelmäßigen Besprechungen der multiprofessionellen Teams in den Schulen (stimmt eher = 29,2%; stimmt genau = 62,5%) zu den am häufigsten ausgeübten Aufgaben der Systemischen Schulassistenten.

Die Zustimmungswerte liegen bei allen zwölf abgefragten Aufgaben über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2,5. Daraus lässt sich schließen, dass die Systemischen Schulassistenten für die vom Kreis Soest vorgesehenen Aufgaben eingesetzt werden und insgesamt ein breites Aufgabenfeld abdecken. Die vergleichsweise hohe Standardabweichung zeigt an, dass es bei der Gestaltung von freizeitpädagogischen Angeboten z. B. in den Pausen ( $SD = 1,06$ ) und bei der Unterstützung im lebenspraktischen und pflegerischen Bereich ( $SD = 1,12$ ) größere Unterschiede in der Beteiligung der Systemischen Schulassistenten gibt. In diese Tätigkeiten sind die Systemischen Schulassistenten in einigen Schulklassen eingebunden, in anderen Klassen trifft dies nicht zu.

Zusätzlich zu den geschlossenen Items wurden die Lehrkräfte gefragt, welche weiteren Aufgaben die Systemischen Schulassistenten übernehmen. Am häufigsten wurde hier mit fünf Angaben die „Unterstützung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung“ genannt, nachfolgend mit jeweils vier Nennungen die „Unterstützung im Unterricht im Allgemeinen“, die „Begleitung des Schwimmunterrichts“ sowie das „Angebot von Spielangeboten in den Pausen“.

*In welche Aufgaben für multiprofessionelle Teams sind Systemische Schulassistenten und 1:1-Schulbegleiter\*innen eingebunden?*

Die Verständigung über Rollen und Aufgaben ist eine zentrale Aufgabe für multiprofessionelle Teams an inklusiven Schulen (vgl. Neumann u. a. 2021). Die Klassenlehrkräfte an den Modellschulen wurden daher dazu befragt, welche Personen in ihrer Klasse an für die Umsetzung schulischer Inklusion relevanten Aufgaben beteiligt sind. Die Ergebnisse zur Beteiligung der Systemischen Schulassistenten und 1:1-Schulbegleiter\*innen sind Tabelle 4 zu entnehmen.

**Tab. 4:** Angaben der Klassenlehrkräfte zu den Aufgaben von Systemischen Schulassistenzen und 1:1-Schulbegleiter\*innen (Anteil der 25 Klassen in %;  $n$  = absolute Zahl der Nennung)<sup>4</sup>

<b>Bitte geben Sie an, welche Professionen an Ihrer Schule an den folgenden Aufgaben beteiligt sind:</b>	Systemische Schulassistenzen	1:1-Schulbegleiter*innen
Abklärung von Rollen und Aufgaben	56% $n = 14$	28% $n = 7$
Vorbereitung und Durchführung von Unterricht	0% $n = 0$	0% $n = 0$
Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse	0% $n = 0$	0% $n = 0$
Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	4% $n = 1$	4% $n = 1$
Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen	4% $n = 1$	4% $n = 1$
Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht	32% $n = 8$	24% $n = 6$
Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen	16% $n = 4$	8% $n = 2$
Gestaltung des pädagogischen Leitbildes	32% $n = 8$	4% $n = 1$
Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule	48% $n = 12$	4% $n = 1$
Gestaltung der schulischen Elternarbeit	8% $n = 2$	0% $n = 0$

Sowohl die Systemischen Schulassistenzen als auch die 1:1-Schulbegleiter\*innen sind nicht bzw. nur in Einzelfällen an der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht, der Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse sowie der Feststellung von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen beteiligt. Während in 56 Prozent der Klassen die Systemischen Schulassistenzen in die Abklärung von Rollen und Aufgaben einbezogen werden, liegt der Prozentsatz bei 1:1-Schulbegleiter\*innen mit sieben Klassen nur bei 28 Prozent. In jeweils einer

<sup>4</sup> Die Prozentwerte geben den Anteil der Klassenlehrkräfte an, welche die Frage nach der Beteiligung an der jeweiligen Aufgabe mit „Ja“ beantwortet haben.

Klasse ist die Systemische Schullassistentenz bzw. ein\*e 1:1-Schulbegleiter\*in an der Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen beteiligt. Besondere Fördermaßnahmen im Unterricht bzw. über den Unterricht hinaus werden in 32 Prozent bzw. 16 Prozent der Schulklassen von Systemischen Schullassistenten und in 24 Prozent bzw. 8 Prozent der Schulklassen von den 1:1-Schulbegleiter\*innen mitverantwortet. Zu höheren Anteilen als 1:1-Schulbegleiter\*innen werden die Systemischen Schullassistenten in die Gestaltung des pädagogischen Leitbildes (32% vs. 4%) sowie die Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule (48% vs. 4%) einbezogen. An der schulischen Elternarbeit sind die Systemischen Schullassistenten in nur zwei Klassen (8%) beteiligt, auf die Schulbegleiter\*innen trifft dies in keiner Klasse zu.

## 5 Diskussion und Ausblick

Mit dem Modellprojekt der *Systemischen Schullassistentenz im Kreis Soest* wird das Ziel verfolgt, inklusive Strukturen durch den Einsatz von zusätzlichem Personal an den Schulen nachhaltig zu stärken und eine systemische Alternative als Antwort auf die steigenden Bedarfe im Bereich der Einzelfallhilfe zu finden und zu evaluieren. Seit dem Schuljahr 2018/19 werden zu diesem Zweck an fünf Modellschulen im Kreis Soest pädagogisch qualifizierte Systemische Schullassistenten (z. B. Erzieher\*innen) eingesetzt, die mit ihren Aufgaben in die multiprofessionellen Teamstrukturen der Schulen integriert werden sollen.

Im Beitrag wurde gezeigt, dass die Systemischen Schullassistenten ein vielfältiges Aufgabenprofil bedienen, das den Vorgaben für ihren Einsatz entspricht. Der Aufgabenbereich der Systemischen Schullassistenten umfasst sowohl die unterrichtsbezogene Unterstützung der Schüler\*innen als auch Unterstützung im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Darüber hinaus nehmen die Systemischen Schullassistenten an Besprechungen der multiprofessionellen Teams in den Schulen sowie bei Bedarf an Konferenzen, Dienstbesprechungen o.Ä. teil. Wie die Befunde zeigen, werden sie in höherem Maße als die 1:1-Schulbegleiter\*innen an der pädagogischen Gestaltung des Schullebens beteiligt.

Vorliegende Studien haben gezeigt, dass Schulbegleiter\*innen in der Regel nur dann an Teambesprechungen teilnehmen, wenn darin der/die von ihnen betreute Schüler\*in im Fokus steht (vgl. z. B. Meyer 2017; David u. a. 2021). Die Beteiligung an gemeinsamen Besprechungen wird allerdings als Voraussetzung für die gemeinsame pädagogische Arbeit beschrieben (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014). Auf der Grundlage der dargestellten Befragungsergebnisse kann angenommen werden, dass der nicht personengebundene Einsatz an den Modellschulen eine breitere Beteiligung des Personals an Konferenzen und damit an teambezogenen Aufgaben ermöglicht.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass auf der Grundlage einer Stichprobe von fünf Modellschulen keine generalisierenden Aussagen möglich sind. Dennoch liefert der Beitrag einige Hinweise darauf, dass das Modell der Systemischen Schulassistenten für eine Einbindung des Personals in kooperative Prozesse und damit der Umsetzung inklusiver Bildung förderlich sein könnte. Allerdings sind die Systemischen Schulassistenten in Prozesse der kooperativen Planung und Durchführung von Förderung – möglicherweise aufgrund der geringen Stundenanzahl pro Klasse – bisher noch wenig eingebunden. Den Gründen hierfür sowie der Frage, ob der systemische Einsatz des unterstützenden Personals auch mit einem ausgeprägten Zugehörigkeitsgefühl zur Schule einhergeht, gilt es anhand der ausstehenden Analysen der Interviewdaten nachzugehen. Im Rahmen von *ESyS* wird darüber hinaus geprüft, inwieweit sich der Einsatz einer Systemischen Schulassistenten auf inklusionsrelevante Faktoren hinsichtlich der Entwicklung der Schüler\*innen auswirkt.

## Literatur

- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A., Webster, R. & Rubie-Davies C. (2009): The impact of support staff in schools. Results from the Deployment and Impact of Support Staff (DISS) project. Hrsg. v. Department for Children, Schools and Families. Institute of Education, University of London, 1-11. Online unter: <http://maximisingtas.co.uk/assets/content/diss2w2r.pdf> (Abrufdatum: 25.03.2022).
- Czempiel, S. & Kracke, B. (2019): Kann das jeder? – Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. In: *QfI – Qualifizierung für Inklusion*. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte 1 (1). Online unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20933/pdf/Czempiel\\_Kracke\\_2019\\_1\\_QfI\\_Kann\\_das\\_jeder.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20933/pdf/Czempiel_Kracke_2019_1_QfI_Kann_das_jeder.pdf) (Abrufdatum: 21.04.2022).
- David, A., Rosenberger, A., Rudolph, U. & Uhlig, S. (2021): Wissenschaftliche Begleitung der Vorhaben zum Inklusionsassistenten. Endbericht. Online unter: <https://monarch.qucosa.de/api/qucosa%3A76032/attachment/ATT-0/> (Abrufdatum: 31.03.2022).
- Dworschak, W. (2010): Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. In: *Teilhabe* 49 (3), 131-135.
- Dworschak, W. & Lindmeier, B. (2017): Zur Notwendigkeit einer konzeptionellen Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung. In: M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim: Beltz, 150-159.
- Ehrenberg, K. & Lindmeier, B. (2017): „In manchen Momenten wünsche 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. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim: Beltz, 137-149.
- Geist, E.-M. (2017): Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In: M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfe*. Weinheim: Beltz, 50-65.
- Kißgen, R., Franke, S., Ladinig, B., Mays, D. & Carlitscheck, J. (2013): Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. In: *Empirische Sonderpädagogik* 5 (3), 263-276.

- Kißgen, R., Limburg, D. & Hübner, C. (2019): Implementierung eines Pool-Modells in der Schulbegleitung an einer Förderschule Geistige Entwicklung: Evaluationsergebnisse aus Sicht der Schulbegleitungen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 70 (1), 25-36.
- Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S. & Tröster, H. (2017): Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen und Lehrkraftmerkmalen. In: *Empirische Sonderpädagogik* 9 (3), 277-295.
- Lübeck, A. (2020): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Chancen und Grenzen einer einzelfallorientierten Teilhabeförderung. In: *Behindertenpädagogik* 59 (1), 7-28.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 83 (2), 112-123.
- Meyer, K. (2017): Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS). Göttingen: Universitätsverlag.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021): Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 73 (4), 164-177.
- Schneider, K., Klemm, K., Goldan, J. & Westermaier, F. (2021): Vierter Bericht zur Evaluation des Gesetzes zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Online unter: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-6210.pdf> (Abrufdatum: 30.05.2022)
- Tegethoff, C. (2021): Wie kann (pädagogisches) Assistenzpersonal den Anforderungen inklusiver Schulentwicklungsprozesse gerecht werden? Berufliche Anforderungen an die Schulasistenz und Möglichkeiten der Prozessbegleitung. In: C. Rahnfeld, S. Plunger & E. Rosch (Hrsg.): *Soziale Innovationen. Erkenntnisse aus der Praxis für die Handlungstheorie der sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 157-188.