

# **Professionelle Zusammenarbeit von Schulbegleitung und Lehrkräften im Kontext inklusiver Schule**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften  
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von M. A. Stefanie Czempiel

geboren am 21.09.1982 in Gera

**Gutachter:innen**

1. Prof. Dr. Bärbel Kracke, Friedrich-Schiller-Universität Jena
2. Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose, Universität Bielefeld
3. Prof. Dr. Peter Noack, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Tag der mündlichen Prüfung: 09.09.2021

## Zusammenfassung

Schulbegleiter:innen in inklusiven Schulen sind zunehmend relevante Akteure, mit denen Lehrkräften zusammenarbeiten (müssen). Doch Schulbegleiter:innen bilden eine relativ neue Akteursgruppe im schulischen Setting, mit der noch keine Routinen der Zusammenarbeit etabliert sind. Auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung fand Schulbegleitung bisher kaum Berücksichtigung. Daher liegen keine theoretischen Konzepte zum Forschungsgegenstand der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleitung vor. Zunächst irritieren Schulbegleiter:innen allein durch ihre Anwesenheit als weitere Erwachsene im Klassenraum häufig gängige Routinen und Praxen im Unterricht. Durch den fehlenden Status einer Profession sind bekannte Modelle für multiprofessionelle Kooperation nicht einfach zu transferieren. In diesem Rahmenpapier wird ein Modell vorgeschlagen, dass die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitung und Lehrkräften theoretisch fassen soll. Es knüpft an die Ebenen kooperativer Prozesse von Lütje-Klose & Urban (2014) an. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Fragestellung, welche Voraussetzungen die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitung und Lehrkräften beeinflussen. Auf den Ebenen Institution, Interaktion und Individuum werden drei Forschungsbeiträge vorgestellt, die sich mit strukturellen Rahmenbedingungen, den Tätigkeiten im Unterricht, dem Rollenverständnis und der Sicht auf die Zusammenarbeit mit Lehrkräften aus der Perspektive von Schulbegleitung befassen. Es zeigt sich, dass an verschiedenen Schulen unterschiedliche Praxen zur Zuständigkeit von Schulbegleitung vorliegen. In der Bewertung der Zusammenarbeit mit Lehrkräften zeigen sich keine Unterschiede zwischen Fachkräften und Nicht-Fachkräften der Schulbegleitung. Vielmehr deutet sich eine Tendenz an, dass die Bewertung der Zusammenarbeit eher mit bestimmten Tätigkeitsprofilen der Schulbegleitung im Unterricht zusammenhängt. Ihre Rolle im Unterricht beschreiben Schulbegleiter:innen überwiegend als Vermittlung zwischen dem betreuten Kind mit Förderbedarf und der Lehrkraft. Die Tätigkeiten der Schulbegleitung im Unterricht umfassen über die drei Studien hinweg neben unterstützenden auch pädagogische Tätigkeiten. Insgesamt untermauern die Ergebnisse die bisherigen Befunde zur Unbestimmtheit des Tätigkeitsfeldes und zum Entwicklungspotenzial für die Zusammenarbeit mit Lehrkräften.

# Inhalt

<b>1 Schulbegleiter:innen als Akteure im inklusiven Unterricht .....</b>	<b>6</b>
<b>2 Kooperation im Kontext inklusiver Schule .....</b>	<b>11</b>
2.1 Der Begriff Kooperation.....	11
2.2 Intraprofessionelle Kooperation .....	12
2.3 Interdisziplinäre und multiprofessionelle Kooperation .....	15
2.4 Ausgewählte empirische Befunde zu Kooperation im Kontext Schule.....	21
2.5 Zwischenfazit – Eine Arbeitsdefinition von Kooperation.....	24
<b>3 Schulbegleitung im Kontext inklusiver Bildung .....</b>	<b>27</b>
3.1 Daten zum Einsatz von Schulbegleitung.....	29
3.2 Einbindung in die Schule und Qualifikationskonzepte als Voraussetzungen auf institutioneller Ebene für Zusammenarbeit .....	31
3.3 Tätigkeiten und Rollen als Voraussetzungen auf interaktioneller Ebene für Zusammenarbeit.....	36
3.4 Qualifikation und Einstellungen als Voraussetzungen auf individueller Ebene für Zusammenarbeit.....	44
3.5 Zwischenfazit .....	46
<b>4 Beschreibung der Studien .....</b>	<b>48</b>
4.1 Institutionelle Ebene: Die Zuständigkeit von Schulbegleiter:innen im Unterricht und inklusive Schulentwicklung (Studie 1).....	49
4.2 Interaktionelle Ebene: Tätigkeiten, Qualifikation und Zusammenarbeit mit Lehrkräften (Studie 2).....	50
4.3 Individuelle Ebene: Qualifikationen und Rollenverständnis von Schulbegleiter:innen (Studie 3) .....	52
<b>5 Gesamtdiskussion .....</b>	<b>54</b>
5.1 Diskussion zentraler Befunde .....	54
5.2 Methodische Überlegungen .....	57
5.3 Bilanz und Vorschläge für weitere Forschungsarbeiten .....	58
<b>6 Fazit und Ausblick .....</b>	<b>61</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>65</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>75</b>
Studie 1 .....	75
Studie 2 .....	88
Studie 3 .....	104
Leitfaden für Interviews mit Schulbegleiter:innen .....	116
<b>Ehrenwörtliche Erklärung .....</b>	<b>120</b>
<b>Danksagung .....</b>	<b>121</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kontinuum wechselseitiger Kooperation nach Marvin, 1990.....	17
Abbildung 2: Ebenen kooperativer Prozesse nach Lütje-Klose & Urban (2014).....	19
Abbildung 3: Ebenen von Kooperation (Arbeitsmodell).....	25
Abbildung 4: Entwicklung der Bewilligungszahlen und Kosten in der Stadt Jena (2019).....	31
Abbildung 5: Kontextualisierung von Schulbegleitung (Lübeck 2017) .....	46
Abbildung 6: Verortung der eigenen Studien im Arbeitsmodell .....	48

### *Kommentar:*

Verbunden mit dem Anliegen, alle Geschlechter und sexuellen Identitäten gleichberechtigt zu berücksichtigen, wurde für die vorliegende Arbeit die Genderform des Doppelpunkts (:) gewählt.

## 1 Schulbegleiter:innen als Akteure im inklusiven Unterricht

Schulbegleitung hat sich in den letzten Jahren in Deutschland als Maßnahme zur Unterstützung von Kindern mit Behinderung im inklusiven Unterricht etabliert, aber „nahezu ohne jeglichen fachlichen Diskurs, Evaluation oder gar Begleitforschung“ (Lindmeier & Polleschner, 2014, 195). Dass Schulbegleiter:innen als Akteure im inklusiven Unterricht bisher wenig Beachtung in der Forschung zu Inklusion fanden, darauf weisen einige Forscher:innen (auch Arndt et al., 2017) hin: „Der Einsatz von Mitarbeiter\*innen zur Begleitung von Schüler\*innen mit Behinderungen hat sich in den letzten Jahren dynamisch entwickelt, wurde jedoch bislang nur selten zum Gegenstand systematischer Reflexion darüber, um was für eine Tätigkeit es sich handelt und wie sich diese Tätigkeit in den Kontext von Schule und Ganztagsbildung einfügt“ (Rohrmann, 2020, 1365). Diese Forschungslücke greift die vorliegende Arbeit auf. Auf der einen Seite werden Schulbegleiter:innen von Lehrkräften als wesentliche Ressource zur Unterstützung im inklusiven Unterricht gesehen, wie in einigen Interviewstudien herausgearbeitet wurde (Arndt et al., 2017; Projekt „Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena“, Sasse et al., 2019). Auf der anderen Seite ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulbegleiter:innen nicht weit entwickelt und es mangelt (noch) an Wissen über Schulbegleitung auf Seiten der Lehrkräfte. Ein Grund dafür kann sein, dass das Arbeitsfeld Schulbegleitung weder durch ein umfassendes Konzept strukturiert ist noch eine formale Ausbildung vorgesehen wird (Dworschak, 2010). Dadurch ist das Arbeitsfeld durch eine generelle Unbestimmtheit konstituiert (Arndt et al., 2017). Die Qualifikationen der Schulbegleiter:innen sind von großer Heterogenität geprägt; sie reichen von pädagogisch ausgebildeten Fachkräften bis hin zu ungelernten Kräften, z.B. Freiwilligen im Bundesfreiwilligendienst. Die Personen in der Schulbegleitung sind bei vielfältigen sozialen Trägern angestellt, die uneinheitliche Qualitätsansprüche mitbringen und nur selten Weiterbildungsprogramme aufsetzen. Im wissenschaftlichen Diskurs um Qualifizierung und Professionalisierung im Tätigkeitsfeld Schulbegleitung wird dies reflektiert. Autor:innen weisen auf die Gefahr einer Deprofessionalisierung im pädagogischen Handeln hin (z.B. Heinrich & Lübeck, 2013). Die Fallstudie von Demmer, Heinrich & Lübeck (2017) warnt beispielsweise davor, „die schwierigste Problematik an die am wenigsten professionalisierte Person [zu] delegier[en]“ (S. 34). Hier wird deutlich, welchen hohen Anforderungen Schulbegleiter:innen in der Praxis gegenüberstehen.

Schulbegleitung soll den Schulbesuch und soziale Teilhabe für Kinder und Jugendliche ermöglichen, die durch eine Behinderung benachteiligt sind und eine allgemeinbildende Schule ohne Unterstützung nicht besuchen könnten. Wenn jedoch die Rolle und der Auftrag von Schulbegleitung nicht reflektiert werden, besteht die Gefahr, dass ein Kind oder ein:e Jugendliche:r durch die Begleitung durch einen Erwachsenen stigmatisiert und in der Klasse exkludiert werden können. Im Gegensatz zu Lehrkräften sind Schulbegleiter:innen oft durchgängig anwesend im Klassenzimmer, sowohl in den Pausen als auch über die gesamte Schulwoche hinweg. Dabei beobachten sie die Schüler:innen und sind als Erwachsene präsent. Dadurch spielen Schulbegleiter:innen eine große Rolle im sozialen Umfeld der Lerngruppe (Ehrenberg & Lücke, 2017; Lindmeier & Ehrenberg, 2017).

Im wissenschaftlichen Diskurs in Deutschland besteht bisher keine Einigkeit darüber, ob Schulbegleitung die Entwicklung zum inklusiven Schulsystem eher fördert oder eher hemmt. Während einige Autor:innen Schulbegleitung als „Türöffner“ für den Zugang von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung an allgemeinen Schulen bewerten, sehen andere die Maßnahme als Bremse für inklusive Schulentwicklung an. Schulbegleiter:innen überbrücken momentan die „Kluft zwischen den Bedürfnissen einzelner Schüler/innen und dem, was die Regelschule zur Zeit leisten kann“ (Prammer-Semmler, 2017, 9). Mehr Einigkeit besteht in der Ansicht, dass Schulbegleitung als eine Übergangslösung auf dem Weg zu einer inklusiven Schule gesehen wird. Die personelle Ressource müsse weiterentwickelt werden und in das System Schule überführt werden, um sinnvolle und wirksame Unterstützung im inklusiven Unterricht zu bieten (Thierschmidt, 2019; Deutscher Verein, 2016).

„Im wissenschaftlichen Diskurs um die Umsetzung der schulischen Inklusion entwickelt sich der Einsatz von Schulassistenz zunehmend zu einem eigenen Forschungsfeld“ (Ehrenberg & Lindmeier, 2020, 139). Ein aktuelles Beispiel dafür ist das Forschungsprojekt „ProFiS“ (BMBF gefördert, Universitäten Bielefeld, Flensburg, Frankfurt am Main und Siegen, Informationen unter: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/inklusionssensibel/profis>), in dem die „neuen Akteurskonstellationen durch Schulbegleitung“ in den Blick genommen und Fortbildungskonzepte entwickelt werden.

Insgesamt zeigt sich also, dass sich allein durch den zahlenmäßigen Zuwachs die Relevanz von Schulbegleitung als Akteur im inklusiven Unterricht in den letzten Jahren erhöht hat. Schulbegleitung ist zum etablierten Bestandteil im Betreuungspersonal in Schulen geworden und eine zahlenmäßig steigende personelle Ressource, um inklusiven Unterricht zu gestalten (auch im Land Thüringen, siehe Thüringer Landtag, 2016).

Dadurch wird auch die Frage höchst relevant, wie Lehrkräfte mit Schulbegleiter:innen zusammenarbeiten können oder welches Wissen sie im Vorfeld über das Tätigkeitsfeld Schulbegleitung haben müssen.

Als ein grundlegendes Element inklusiver Schule wird die Kooperation mehrerer Professionen sowohl innerhalb des Unterrichts, in der Schule und als auch außerhalb der Schule betont (Kracke et al., 2019; Lütje-Klose & Urban, 2014; Werning & Avci-Werning, 2015; Werning & Arndt, 2013). Dabei wird argumentiert, dass durch multiprofessionelle Expertisen und Perspektiven die Heterogenität der individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen bedarfsgerecht und zielführend bearbeitet werden könne. Wie multiprofessionelle Teams in der Praxis zusammenarbeiten, wurde jedoch bisher wenig systematisch untersucht (Neumann et al., 2021).

Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 hat Deutschland sich dazu verpflichtet, das bisher stark segregierende Bildungswesen in ein inklusive(re)s System umzugestalten. Dies gelingt nur sehr langsam und in den Bundesländern auf verschiedenen Wegen in ganz unterschiedlichen Geschwindigkeiten (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020). Die Forderung nach Inklusion meint „Bildung für alle“ zu verwirklichen. Inklusion wird dabei von vielen Autor:innen als unabgeschlossener und kaum jemals abzuschließender Prozess gesehen. Inklusion wird als pädagogische Leitidee verstanden, die auf die partizipative Gestaltung von Gemeinschaft in Akzeptanz der Verschiedenheit zielt. „Inklusion wird als Prozess (nicht Ergebnis) des Eingehens auf die Verschiedenheit des Bedarfs aller Lernenden gesehen, durch Erhöhung der Teilhabe an Lernprozessen, Kulturen und Gemeinschaften und die Reduzierung von Ausschlüssen aus dem Bildungswesen und innerhalb des Bildungswesens.“ (Biewer, 2010, 124ff.) Eine für diese Arbeit leitende Begriffsbestimmung ist die von Sasse, weil sie auch auf das Hilfesystem der Eingliederungshilfe, das auch Schulbegleitung umfasst, verweist: *„Inklusion ist ein Transformationsprozess, in dem durch Teilhabe statt durch Fürsorge die Verankerung in der eigenen Generation ermöglicht wird. Schulische Inklusion ist deshalb nicht die Verankerung in separierende Hilfesysteme, in denen erwachsene Professionelle ‚fördern‘. Es kommt vielmehr darauf an, dass verschieden kompetente Kinder und Jugendliche im Gemeinsamen Unterricht miteinander tätig werden und sich miteinander neues Wissen und neue Fähigkeiten erarbeiten können“* (Sasse, 2014, 119f., Hervorhebung im Original). Die Autorin veranschaulicht hier den Begriff „soziale Teilhabe“ mit dem Bild der „Verankerung in der eigenen Generation“ und stellt es in den Gegensatz zum Begriff „Fürsorge“, der durch Abhängigkeitsverhältnisse gekennzeichnet ist. Es wird deutlich, dass Inklusion über den reinen Zugang zu Bildungsinstitutionen von



Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen hinausgeht. Vielmehr geht es um die Akzeptanz von besonderen Bedürfnissen, um gelebte Partizipation und um das Ermöglichen von sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen. Diese Übersetzung des Begriffs „soziale Teilhabe“ eröffnet damit Ansatzpunkte für pädagogische Interventionen.

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf einen engen Inklusionsbegriff, da Schulbegleitung als Maßnahme für Kinder und Jugendliche mit Behinderung sozialrechtlich legitimiert wird (zum Begriff „Behinderung“ siehe Sander, 2002). Im Gegensatz dazu bezieht ein weiter Inklusionsbegriff alle Heterogenitätsdimensionen bzw. Differenzkategorien ein, z.B. das Geschlecht, die Zuschreibung einer ethnischen Zugehörigkeit, die soziale Klasse oder die Religion (UNESCO, 2009).

Inklusive Transformationen in Bildungsinstitutionen gehen mit einer „Heterogenisierung der Lern- und Lehrgruppe“ (Blasse, 2015, 303) einher, wie weiter oben im Hinblick auf multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Kontext bereits dargestellt wurde. Die Gestaltung von „heterogenitätssensible[m] Unterricht“ (Trautmann & Wischer, 2011, 122) erfordert von Lehrkräften eine erhöhte Flexibilität in Bezug auf individuelle Unterstützung von Schüler:innen. Dabei ergeben sich durch den Einsatz von einzelfallorientierten Maßnahmen wie Schulbegleitung neue Akteurskonstellationen in Schule und Unterricht, die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch wenig untersucht und reflektiert wurden.

Im Rahmen des Projekts „Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena“ (Sasse, Kracke, Czempiel & Sommer, 2019) war es möglich, die lebendigen Diskussionen und politischen Entwicklungen im Feld der Schulbegleitung in der kommunalen Lenkungsgruppe „Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf“, die aus Vertreter:innen des Jugendamts, des Schulverwaltungsamts und des staatlichen Schulamts bestand, mit zu verfolgen. Über den effizienten Einsatz von Schulbegleitung gab es sehr kontroverse Positionen.

Diese Arbeit schließt sich an die Kooperationsforschung im Kontext inklusiver Schule an und legt besonderen Augenmerk auf die „neuen Akteure“ der Schulbegleitung. Es wird den Fragen nachgegangen, welche Voraussetzungen die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleiter:innen auf verschiedenen Ebenen beeinflussen und wie die Zusammenarbeit trotz aller erschwerenden Umstände professionell gestaltet werden kann.

Im Folgenden wird ein Rahmen aufgespannt für drei eigene Forschungsbeiträge, die in den vergangenen vier Jahren verfasst und veröffentlicht wurden. Zunächst werden Begriffe und Modelle zur multiprofessionellen Kooperation im Kontext der inklusiven Schule erläutert (Kapitel 2). Auf Basis des Modells zu den Ebenen kooperativer Prozesse nach Lütje-Klose und Urban (2014) wird ein eigenes Arbeitsmodell zur inklusiven Kooperation vorgestellt. Dieses Modell strukturiert das Kapitel 3, in dem das Tätigkeitsfeld der Schulbegleitung in der inklusiven Schule entlang der verschiedenen Ebenen *Institution*, *Interaktion* und *Individuum* präsentiert wird. Auf der *interaktionellen Ebene* wird der Forschungsstand zur Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften, die im Fokus dieser Arbeit steht, dargestellt. Die eigenen Forschungsaktivitäten werden im Einzelnen vorgestellt (Kapitel 4) und anschließend vor dem Hintergrund aktueller Literatur diskutiert (Kapitel 5). Abschließend wird der eigene Beitrag zum Diskurs im Feld Schulbegleitung und zur Zusammenarbeit mit Lehrkräften herausgearbeitet und Ansatzpunkte für zukünftige Forschung und Professionalisierungsfragen formuliert.

## 2 Kooperation im Kontext inklusiver Schule

Als Kernelement inklusiver Schulen wird Kooperation auf verschiedenen Ebenen immer wieder herausgestellt und ihre Bedeutung betont (Bertelsmann-Stiftung, 2016b; Werning & Arndt, 2013; Cook & Friend, 2010; Booth & Ainscow, 2000). Im Zuge der Umsetzungsbestrebungen von Inklusion in Deutschland seit 2009 hat die Kooperationsforschung im Kontext Schule einen regelrechten Boom erlebt. Übereinstimmend wird gefordert, dass Lehrkräfte nicht nur untereinander (intraprofessionell), sondern auch mit anderen Berufsgruppen (interdisziplinär und multiprofessionell) eng zusammenarbeiten, um eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht zu gestalten. Dabei steht Kooperation sowohl als Kennzeichen für die Organisationsqualität einer Schule als auch für die Professionalität von Lehrkräften (Kunze & Reh, 2020). Kooperation werden Innovationskraft und gleichzeitig eine Entlastungsfunktion für einzelne und das System Schule zugeschrieben (Idel et al., 2019). Es wird argumentiert, dass den komplexen Ansprüchen einer in vielen Facetten heterogenen Schülerschaft durch multiprofessionelle Perspektiven und Kompetenzen angemessen begegnet werden könne. Multiprofessionelle Kooperation bezieht sich sowohl auf schulinterne als auch auf schulexterne Akteure. *Multiprofessionell* bedeutet dann, dass Regelschullehrkräfte mit einer Vielzahl an Berufsgruppen wie Sonderpädagog:innen, Sozialpädagog:innen, Erzieher:innen, Schulbegleiter:innen, Therapeut:innen und/oder Ärzt:innen zusammenarbeiten.

### 2.1 Der Begriff Kooperation

Allgemein betrachtet fasst der Begriff Kooperation die Interaktion zwischen mindestens zwei Individuen, Gruppen oder Institutionen. Aus Sicht der Arbeits- und Organisationspsychologie wird Kooperation so charakterisiert: „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.“ (Spieß, 2004, 199) In dieser Definition werden mit *gemeinsamen Zielen, Kommunikation, Vertrauen, Selbstbestimmung* und *Gegenseitigkeit* zentrale Merkmale von Kooperation benannt, die auf die spezifischen Merkmale der Kooperation im Lehrerberuf übertragen werden können (Fussangel & Gräsel, 2012). Weiterhin führt Spieß notwendige Bedingungen für das Gelingen der Kooperation aus: „Möglichkeiten der Zielabstimmung

und des Informationsaustausches, wechselseitiger Kommunikationen und gegenseitiger Unterstützung, konstruktiver Problemdiskussionen und einer längeren Zeitperspektive, in der die Form der Kooperation erprobt wird und sich das Vertrauen in den jeweiligen Kooperationspartner entwickeln kann.“ (Spieß, 2004, 199)

Als das „Paradoxon der Kooperation“ (Spieß, 2004, 211) wird bezeichnet, dass einerseits die Autonomie der einzelnen Akteure eine notwendige Bedingung für Kooperation ist und andererseits die Autonomie des einzelnen durch Abstimmungsprozesse mit den anderen eingeschränkt wird. Hier deutet sich an, dass Kooperation Spannungsfelder birgt oder auch zum Konflikt übergehen kann.

Im Folgenden wird der theoretische Hintergrund zu Kooperation im Kontext inklusiver Schule nach dem akteurs- bzw. professionsbezogenem Ansatz strukturiert: Wer arbeitet hier mit wem zusammen? Dabei spielen aus der allgemeinen Definition von Kooperation nach Spieß (2004) gemeinsame Ziele und das Verhältnis von Autonomie und der Abstimmung mit anderen eine zentrale Rolle.

## 2.2 Intraprofessionelle Kooperation

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird die Kooperation zwischen Lehrkräften in den Blick genommen. Kooperation gilt als wichtiger Teil des professionellen Handelns von Lehrkräften, z.B. verankert im Angebots-Nutzungs-Modell zur Genese und Wirkungen professioneller Kompetenz (Kunter et al. 2011). Die Notwendigkeit von Zusammenarbeit mit Kolleg:innen für die Professionalisierung von Lehrkräften wird betont, besonders in der dritten Phase der Lehrerbildung: der laufenden Weiterqualifizierung im Beruf. Die Kommunikationsprozesse in der Kooperationspraxis führten zu höherer Selbstreflexionsfähigkeit und förderten die Qualifizierung der einzelnen Person, wird in der Erziehungswissenschaft angenommen (Kunze & Reh, 2020). Dennoch steht diese Sichtweise im Widerspruch zum oft berichteten beruflichen Selbstverständnis von Lehrkräften: dem eines Einzelkämpferdaseins, in dem sich eine Lehrkraft als allein verantwortlich für das pädagogische Handeln im Klassenzimmer erlebt. Über notwendige organisatorische Absprachen hinausgehende Anforderungen gemeinsamer Abstimmung, Planung und Reflexion, werden als Einmischung verstanden („Autonomie-Paritätsmuster“ als Berufsmerkmal, Lortie, 1972). Oftmals ist Kooperation bisher „in der Organisation Schule nicht per se vorgesehen oder institutionalisiert und muss bewusst gestaltet werden“ (Fussangel & Gräsel, 2012, 33).

In der Bildungsforschung liegen verschiedene theoretische Modelle zur Kooperation zwischen Lehrkräften vor, die sich jeweils auf unterschiedliche Handlungsfelder beziehen. Die drei wichtigsten Modelle sollen hier kurz vorgestellt werden, weil diese hoch anschlussfähig an die Konzepte und die Forschung zu Kooperation an inklusiven Schulen sind. Diese Modelle lassen sich auch auf die Kooperation mit dem weiteren pädagogischen Personal wie Schulsozialarbeiter:innen oder Schulbegleiter:innen übertragen (Neumann et al., 2021).

In Bezug auf die *Gestaltung von Unterricht* ist das am häufigsten rezipierte das Kooperationsmodell von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006), die drei Kooperationsformen unterscheiden: *Austausch*, *Koordination* und *Konstruktion*. Die verschiedenen Formen haben unterschiedliche Funktionen und unterschiedliche Intensitäten des gegenseitigen Bezugs der Kooperationspartner:innen aufeinander. Die drei Formen unterscheiden sich hinsichtlich gemeinsamer Ziele und Aufgaben, des gegenseitigen Vertrauens und der Autonomie. Auf der Stufe des Austauschs sprechen Lehrkräfte miteinander, sie teilen Informationen und Materialien. In ihrem Handeln bleiben sie voneinander unabhängig, da es in dieser Form der Kooperation keine direkten Bezugspunkte zum Unterricht gibt. Auf der Stufe der Koordination werden Arbeitsaufgaben untereinander aufgeteilt, aufeinander abgestimmt und synchronisiert. Hier ist eine gewisse Abhängigkeit voneinander erkennbar. Die komplexeste Form der Kooperation wird in der dritten Stufe erreicht: Konstruktion bedeutet intensives, gleichberechtigtes Zusammenarbeiten, bei dem gemeinsam reflektiert wird und neues geteiltes Wissen entwickelt wird. Über diese verschiedenen Formen der Zusammenarbeit steigt die Wertschätzung und Bedeutung des anderen an, während die Autonomie des einzelnen abnimmt. Kollegiale Kooperation und Autonomie stehen in diesem Modell also in einem Spannungsverhältnis zueinander.

Steinert et al. (2006) legen ein Stufenmodell für Kooperation zwischen Lehrkräften auf *Ebene der Einzelschule* vor, das zugleich Stufen der Schulentwicklung abbildet. In diesem Modell geht es nicht nur um Kooperation als unterrichtsbezogener Zusammenarbeit, sondern auch um die Organisationsqualität der gesamten Schule und die systematische Fortbildung des gesamten Lehrerkollegiums. Auf der niedrigsten Niveaustufe, auf der keine Anforderungen an Kooperation gestellt werden, sprechen die Autor:innen von *Fragmentierung*. Lehrerhandeln erfolgt isoliert und nicht abgestimmt. Auf der zweiten Niveaustufe, der *Differenzierung*, arbeiten Lehrer:innen innerhalb der Fach- und Jahrgangsgrenzen zusammen. Es gibt formellen Austausch über Fachinhalte und Curricula. Fortbildung findet individuell statt. Von *Koordination* als dritter Stufe kann

gesprächen werden, wenn über Aufgabenverteilung, Arbeitsabläufe und -ergebnisse umfassend informiert wird. Es erfolgen ein fachspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln und Austausch über Fachinhalte und -didaktik. Individuelle und schulinterne Fortbildung findet statt. *Interaktion* als vierte Niveaustufe ist gekennzeichnet durch umfangreiche fach- und jahrgangsübergreifende Zusammenarbeit. Es findet wechselseitige Beratung fachlicher und überfachlicher Inhalte (Didaktik, Diagnostik) statt. Von *Integration* (fünftes und höchstes Niveau) sprechen die Autor:innen, wenn eine systematische Abstimmung von bereichsübergreifender und bereichsspezifischer Kooperation von Lehrkräften an der Schule stattfindet. Hier sollte sich die Innovationskraft von Kooperation voll entfalten können, so die theoretische Annahme.

Als drittes wichtiges Modell für Lehrkooperation sollen *Professionelle Lerngemeinschaften* vorgestellt werden. Professionelle Lerngemeinschaften können sehr unterschiedliche Ziele und inhaltliche Schwerpunkte verfolgen, aber alle dienen der Professionalisierung und Fortbildung im Beruf. Sie können sowohl schulintern als auch schulübergreifend als Netzwerk angelegt sein. Die intensiven Kommunikationsprozesse, die in professionellen Lerngemeinschaften stattfinden, werden als Medium der Weiterqualifizierung angesehen (Berkemeyer et al., 2011). Kriterien für professionelle Lerngemeinschaften, die theoretisch herausgearbeitet und empirisch überprüft wurden, sind nach Bonsen & Rolff (2006) folgende:

- Zusammenarbeit,
- reflektierender Dialog,
- De-Privatisierung der Unterrichtspraxis,
- Fokus auf Lernen statt auf Lehren,
- gemeinsame handlungsleitende Ziele.

Diese Kriterien verweisen wiederum auf die Begriffsbestimmung von Kooperation von Spieß (2004). Handlungsleitend sind gemeinsame Ziele, die auf den Lernerfolg der Schüler:innen ausgerichtet sind. Das autonome Handeln des einzelnen wird durch eine De-Privatisierung der Unterrichtspraxis aufgeweicht.

Gemeinsam ist den drei vorgestellten Modellen, dass eine gemeinsame Zielabstimmung und Aufgabenverteilung betont wird, um gelingende Kooperationen zu entwickeln. Durch die Abstimmungsprozesse wird die Handlungsautonomie des einzelnen eingeschränkt. Die drei Modelle unterscheiden sich dahingehend, dass sie sich jeweils auf eine andere schulische Ebene beziehen. Grenzen der Modelle liegen in ihrer monoprofessionellen Perspektive. Sie gehen davon aus, dass ausschließlich Regelschullehrkräfte

zusammenarbeiten, die sich in ihren beruflichen Selbstverständnissen, ihren unterrichtlichen Zielen und ihrer Fachsprache eher ähneln. Ohne Statusunterschiede (u.a. erkennbar an der Vergütung) sehen sich die Kooperationspartner:innen als gleichwertig an. In der Zusammenarbeit interdisziplinärer und multiprofessioneller Akteure im Kontext schulischer Inklusion sind jedoch Differenzen zwischen den Akteuren zu erwarten. Hier kann keine Gleichheit der Kooperationspartner:innen vorausgesetzt werden. Im folgenden Kapitel soll die interdisziplinäre und multiprofessionelle Kooperation theoretisch betrachtet werden.

### 2.3 Interdisziplinäre und multiprofessionelle Kooperation

In inklusiven Schulen gilt neben der intraprofessionellen Kooperation besonders die *multiprofessionelle* Zusammenarbeit als zentrale Gelingensbedingung für Inklusion. „Multiprofessionell“ betont die Kooperation zwischen mehreren unterschiedlichen Professionen, wie Lehrkräften, Sonderpädagog:innen, Sozialpädagog:innen und anderen (Idel et al., 2019). „Eine einheitliche Definition multiprofessioneller Kooperation liegt nicht vor. Je nach theoretischer Verortung werden z.B. organisationstheoretische und/oder professionstheoretische Aspekte hervorgehoben und –insb. innerhalb der Diskussion um Inklusion mit spezifischen Wertmaßstäben und klaren Zielperspektiven verknüpft“ (Demmer & Hopmann, 2020, 1468). Der Begriff „interdisziplinär“ wird verwendet, um die Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog:innen zu beschreiben. Damit kommt das Verständnis zum Ausdruck, dass die *Profession* Lehrkraft beide *Disziplinen* – Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik - umfasst (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020).

Im Kontext der Umsetzung von Inklusion wurde die Forschung zu Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog:innen deutlich verstärkt (Überblick bei Arndt & Werning, 2016a; auch Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2016). Häufig wurde die Rolle der Sonderpädagog:innen fokussiert, die sich im inklusiven Unterricht wandelte und weniger eindeutig zu bestimmen war als im Unterricht an Förderschulen. Hier zeigten sich verschiedene Profile zwischen Versuchen einer klaren Abgrenzung der Handlungsbereiche und dem Anspruch einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme für den Unterricht einer Lerngruppe (Arndt & Werning, 2016b). Dennoch war das Thema der Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagog:innen und Regelschullehrkräften bereits lange vor Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 in Deutschland in der erziehungswissenschaftlichen Forschung präsent und wurde bereits

von den Integrationsforscher:innen seit den 1980er Jahren als zentrale Gelingensbedingung für integrativen Unterricht und häufiges Konfliktfeld in der Praxis thematisiert (Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Kreie, 2002; Börner, 2008). International lässt sich ebenfalls auf eine längere Forschung zurückblicken (Friend & Cook, 2003; Scruggs et al., 2007; Perner & Porter, 2008; Friend et al., 2010). Konflikte in der interdisziplinären Kooperation können durch verschiedene professionelle Hintergründe (Fokus auf gesamte Lerngruppe bzw. Einzelfallorientierung), verschiedene Berufskulturen (z.B. Individuallogik bei Regelschullehrkräften), eine fehlende gemeinsame Fachsprache und Statusunterschiede entstehen (Idel et al., 2019). Die zu erwartenden Differenzen zwischen den Disziplinen bzw. Professionen steigern die Komplexität der Kooperation. Da davon ausgegangen wird, dass diese Differenzen nicht als Selbstläufer überbrückt werden können, wurden spezifische Modelle für die multiprofessionelle Kooperation entwickelt. In diesen theoretischen Modellen werden Dimensionen berücksichtigt, die sich auf Rollenunterschiede und das Aushandeln von Verantwortlichkeiten beziehen. In den verschiedenen Modellen werden als Dimensionen (1) die *Struktur* der Kooperation (Marvin, 1990), (2) *Rollenunterschiede* (Wer führt im Klassenzimmer? Cook et al., 2010) und (3) *Werte*, auf denen sich die Kooperationspartner:innen bewegen (Lütje-Klose und Urban, 2014)<sup>1</sup>, betrachtet – und unterscheiden sich dahingehend von den Modellen zur intraprofessionellen Kooperation.

#### (1) *Struktur der Zusammenarbeit*

Marvin (1990) differenziert verschiedene Qualitäten der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Sonderpädagog:innen in einem Modell (siehe Abbildung 1). Dieses Modell ähnelt sehr stark dem später veröffentlichten von Gräsel et al. (2006), das sich allerdings auf intraprofessionelle Kooperation bezieht. Es unterscheidet sich darin, dass Marvin die niedrigste Stufe von „Nicht“-Kooperation miteinfasst und als *Co-Activity* bezeichnet. Außerdem fasst es die Aufgabenbereiche konkreter als Gräsel et al. (2006): Marvin betrachtet die Aufgabenverteilung in Bezug auf die Förderung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und analysiert, inwieweit sich die

---

<sup>1</sup> Lütje-Klose & Urban (2014) verwenden den Begriff „*intraprofessionell*“ für die Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen ausgebildeten Lehrkräften als Zugehörige *einer* Profession mit unterschiedlicher fachlicher Schwerpunktsetzung. Sie betonen aber, dass es Differenzen z. B. im Hinblick auf die Berufskultur zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen gäbe. Aus diesem Grund wird das Modell der Autorinnen hier unter *interdisziplinärer* Kooperation eingeordnet.



Handlungsbereiche von Sonderpädagog:innen und Regelschullehrkräften unterscheiden bzw. überschneiden.

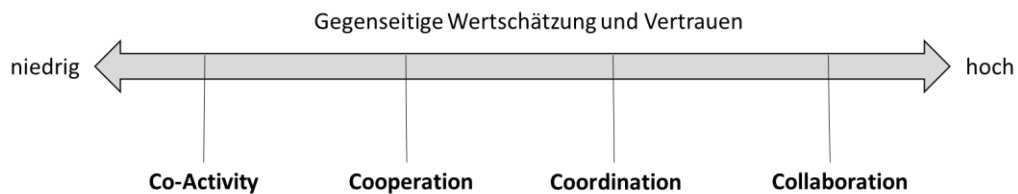


Abbildung 1: Kontinuum wechselseitiger Kooperation - Darstellung nach Marvin, 1990 (in Lütje-Klose & Urban, 2014)

Auf der niedrigsten Stufe *Co-Activity* existiert kein Austausch, kein Feedback, keine wechselseitige Unterstützung der Lehrkräfte - sie arbeiten nebeneinanderher. Auf der nächsten Stufe der *Cooperation* werden grobe Absprachen über Stundenpläne und gemeinsame Ziele getroffen, aber allgemein und nicht bezogen auf einzelne Kinder mit Förderplänen. Unterricht und Förderung bleiben getrennt voneinander. Finden Absprachen über Verantwortlichkeiten im Sinne von Arbeitsteilung statt, wobei jede Lehrkraft in ihrem abgegrenzten Verantwortungsbereich bleibt, wird von *Coordination* gesprochen. Auf der höchsten Stufe *Collaboration* findet eine gleichberechtigte Zusammenarbeit statt, beide Professionen übernehmen gemeinsam Verantwortung und können ihre Rollen im Unterricht tauschen. Diese höchste Stufe der Zusammenarbeit ist gekennzeichnet durch kokonstruktive Prozesse der Planung und Reflexion von Unterricht. Es findet sich eine grundlegende Übereinstimmung in den Zielen und Werten der Pädagog:innen. Dieses Modell orientiert sich an den Handlungen der beiden Kooperationspartner:innen und bietet eine Analyse der Überschneidungsbereiche dieser Tätigkeiten.

## (2) Rollenbeschreibungen

Ein anderer Zugang zur Kooperation verläuft über die Rollenbeschreibung der Sonderpädagog:innen an inklusiven Schulen. Im internationalen Kontext ist das „Support Teacher Model“ (auch bezeichnet als „method and resource teacher model“) bekannt (Perner & Porter, 2008). In diesem Modell ist die Regelschullehrkraft für jedes Kind im Klassenraum verantwortlich. Jedoch bietet die Förderschullehrkraft kontinuierlich Beratung und Unterstützung bei der Unterrichtsvorbereitung und Differenzierungsmaßnahmen an. Teilweise unterstützt die Förderschullehrkraft direkt im Unterricht und schreibt die Förderpläne fort. Es ist wichtig, dass die Beratungstätigkeiten fest im Schulkonzept verankert sind und Kooperation strukturell eingeplant ist (z.B. über zeitliche und räumliche Ressourcen an der Schule).

Die verschiedenen Formen des „Co-Teaching“ in einem Klassenraum haben Cook et al. (2010) systematisiert. Diese Unterteilung hilft zu verdeutlichen, welche *Kooperationsformen im Unterricht* möglich sind und welche damit verbundenen *Rollen* von den Pädagog:innen eingenommen werden können (Löser, 2013). Für Cook et al. (2010) ist wichtig, dass diese Rollen flexibel sind und zwischen beiden Pädagog:innen gewechselt werden können.

- „*One teach, one assist*“: Eine Lehrkraft trägt die Hauptverantwortung, während die andere Lehrkraft einzelne Schüler:innen bei Bedarf unterstützt.
- „*One teach, one observe*“: Eine Lehrkraft unterrichtet, während die andere Lehrkraft gezielt einzelne Schüler:innen beobachtet.
- „*Alternative teaching*“: Hier findet in einem gemeinsamen Klassenraum an einem gesonderten Tisch eine gezielte Förderung einer kleinen Gruppe von Schüler:innen statt.
- „*Parallel teaching*“: Hier unterrichten beide Lehrpersonen je eine Hälfte der Klasse.
- „*Station teaching*“: Jede Lehrkraft verantwortet einen bestimmten Themenbereich des Unterrichtsinhalts. Die Schüler:innen durchlaufen mehrere Stationen.
- „*Teaming*“: Hier treten beide Lehrkräfte gleichberechtigt vor der Klasse auf und leiten gemeinsam den Unterricht. Zum Beispiel wird ein Thema kontrovers präsentiert.

### (3) *Modell kooperativer Prozesse*

Oft wird argumentiert, dass im Kontext von Inklusion inhaltlich intensive Formen der Kooperation notwendig wären, um eine hohe Unterrichtsqualität zu gewährleisten. Nach dem Modell von Gräsel et al. (2006) seien hier Kooperationsformen auf einem höheren Niveau wünschenswert als lediglich Austausch, nämlich *kokonstruktive Kooperationen* (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020). Als weiteres Argument wird angeführt, dass die Multiperspektivität durch verschiedene berufliche Hintergründe der Akteure für die Zusammenarbeit nützlich sei. Um der Komplexität der heterogenen Lerngruppe angemessen zu begegnen, wäre eine „heterogene Lehrgruppe“ (Blasse, 2015) das passende Gegenüber. Lütje-Klose und Urban definieren *professionelle Kooperation* im Kontext von Inklusion unter Bezug auf die oben genannte Begriffsbestimmung von Spieß (2004) als ein „auf demokratischen Werten basierendes, auf der Gleichwertigkeit und gegenseitigem Vertrauen der Kooperationspartner/innen beruhendes, zielgerichtetes

und gemeinsam verantwortetes Geschehen [...], in dem aufgrund von Aushandlungsprozessen die Schaffung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen für alle Kinder angestrebt wird.“ (Lütje-Klose & Urban, 2014, 115). Die Autorinnen greifen das Ebenenmodell der Theorie integrativer Prozesse von Reiser et al. (1984) auf, um zu verdeutlichen, welche Ebenen auf die Gestaltung professioneller Kooperation Einfluss nehmen und in Wechselwirkungen stehen: die individuelle, die interaktionelle, die institutionelle, die sachliche und die gesellschaftliche Ebene (Abbildung 2).

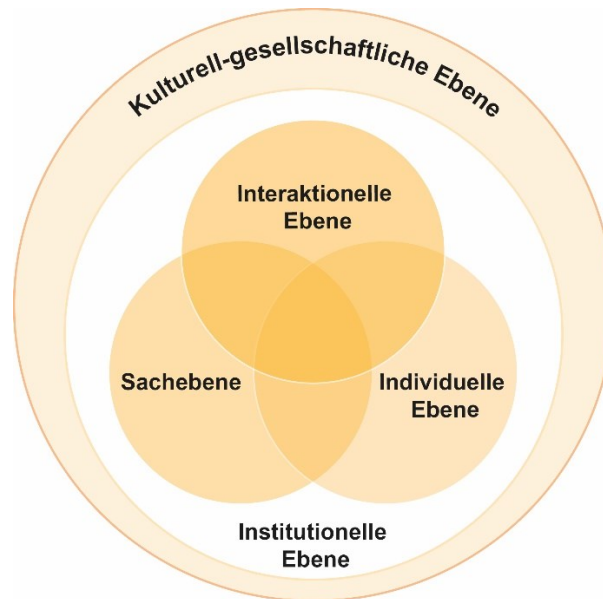


Abbildung 2: Ebenen kooperativer Prozesse nach Lütje-Klose & Urban, 2014 (in Anlehnung an Reiser et al., 1984; eigene Darstellung)

Die Theorie integrativer Prozesse baut auf dem TZI-Konzept nach Ruth Cohn auf. „Integrative Prozesse‘ sind [...] durch ein aktives und kooperatives Handeln der beteiligten Personen gekennzeichnet und stellen die Voraussetzung dafür dar, dass Inklusion im Sinne einer Nichtaussonderung stattfinden kann“ (Lütje-Klose & Urban, 2014, 114). Für die Gestaltung von Kooperation sind die verschiedenen Ebenen in ihrem Zusammenspiel zu berücksichtigen: auf der individuellen Ebene liegen die persönlichen Einstellungen, Kompetenzen und Bereitschaften der Akteure. Die interaktionelle Ebene bildet die Beziehungen und Kommunikation ab, die zwischen den Pädagog:innen und zu den Schüler:innen gestaltet wird. Auf der Sachebene geht es um die Klärung von konkreten Zielen und Aufgaben, wie der Unterricht gestaltet wird. Die institutionelle Ebene bildet die Strukturen und Rahmenbedingungen, die durch die Schule gegeben sind, ab. Die kulturell-gesellschaftliche Ebene bildet den Rahmen, der durch Gesetze, Bildungspolitik und gesellschaftliche Normen gesetzt wird. Im Gegensatz zum Modell von Gräsel et al. (2006), in dem die Struktur der kooperativen Handlungen im Zentrum steht, ist die Definition von Lütje-Klose und Urban (2014) normativ ausgerichtet. Sie

betonen die Bedeutung von *gemeinsamen Wertvorstellungen* und *gemeinsamer Verantwortungsübernahme* als wesentliches Element von gelingender Kooperation in inklusiven Kontexten. Hier ist das Ziel der Kooperation bestimmt als „Schaffung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen für alle Kinder“, also das Gestalten eines inklusiven Unterrichts, in dem alle Schüler:innen kognitive Inhalte erwerben und sozial teilhaben.

### *Kokonstruktive Kooperation*

Im Rückgriff auf das oben beschriebene Modell zur intraprofessionellen Kooperation von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) legen Grosche, Fussangel und Gräsel (2020) ein aktualisiertes Modell vor, das sie auf den Kontext schulischer Inklusion angewendet haben. Sie beziehen das Modell auf zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog:innen und spezifizieren die intensivste Form der Kooperation, die Kokonstruktion, theoretisch aus. Die Anforderung, inklusiven Unterricht zu verwirklichen, indem alle Schüler:innen Lernerfolge erzielen können und sozial teilhaben, korrespondiert mit der Gestaltung von Kooperation auf der kokonstruktiven Ebene: beide Kooperationspartner beziehen ihre Expertise so aufeinander, dass neues Wissen und gemeinsame Aufgabenlösungen entstehen. „Kokonstruktive Kooperation setzt notwendigerweise interdependente Ziele voraus und entsteht erst auf Basis von Vertrauen, Egalität, Reziprozität und der Bereitschaft zur Deprivatisierung von Unterricht“ (ebd., 467).

Vanier (2021) überträgt das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften (Bonsen & Rolff, 2006) auf die multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht: „Eine gemeinsame Unterrichtsplanung mit Differenzierung [...] geht mit einer De-Privatisierung einher, fokussiert das (adaptive) Lernen von Schüler\*innen sowie die Kooperation der beteiligten Lehrkräfte. Sie führt darüber hinaus auch zu reflektierenden Dialogen über das jeweilige Unterrichtsverständnis und über Werthaltungen.“ (Vanier, 2021, 88) Die Autorin bezeichnet diese Form der Kooperation als *professionellen Verständigungsprozess über Unterricht*.

In dieser Darstellung fehlt die Erwähnung der Schulbegleitung als (non-professioneller) Akteursgruppe, weil bisher theoretische Modelle fehlen, die die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulbegleiter:innen beschreiben. Die theoretischen Ansätze, die das *Tätigkeitsfeld* von Schulbegleitung allgemein erfassen, werden in Kapitel 3 dargestellt.

Mit Blick auf das Anliegen dieser Arbeit werden aus den vorgestellten Modellen zur interdisziplinären und multiprofessionellen Kooperation folgende Schlussfolgerungen

gezogen: Erstens ist zentral, dass Kooperation in inklusiven Kontexten wertegeleitet und zielgerichtet erfolgt. Zweitens sind Rollen nicht von Beginn an festgelegt und klar. Über verschiedene Rollen muss explizit gesprochen und Aufgabenverteilungen ausgehandelt werden. Drittens spielen verschiedene Ebenen, die in Wechselbeziehungen stehen, eine wichtige Rolle für die Gestaltung von Kooperation.

## 2.4 Ausgewählte empirische Befunde zu Kooperation im Kontext Schule

Entsprechend der verschiedenen Ansätze, Kooperation im Kontext Schule theoretisch zu fassen, sind die Operationalisierungen von Kooperation in der empirischen Forschung vielfältig und daher die Studien nicht ohne weiteres vergleichbar (Fussangel & Gräsel, 2012). Dennoch sollen im folgenden Kapitel ausgewählte empirische Befunde zu Kooperation im Kontext Schule dargestellt werden.

### *Intraprofessionelle Kooperation*

Die kollegiale Kooperation unter Lehrkräften gilt als zentrales Kriterium für Schulqualität und als wichtige Gelingensbedingung für Schulentwicklung (Massenkeil & Rothland, 2016). So zeigen Befunde nationaler und internationaler Studien, dass die in Bezug auf Leistungen der Schüler:innen erfolgreichen Schulen einen höheren Grad an Lehrerkooperation aufweisen als die weniger erfolgreichen Schulen (Scheerens & Bosker, 1997). Hier besteht kein direkter Zusammenhang, sondern wird über Unterrichtsqualität vermittelt. Demgegenüber gibt es Studien, die keine messbare Wirkung von Lehrerkooperation auf Schülerleistung zeigen (PISA 2000; PISA 2003). Diese Frage wird also kontrovers diskutiert (Trumpa, Franz & Greiten, 2016).

Insgesamt gesehen ist Kooperation zwischen Lehrkräften in der Praxis wenig entwickelt und noch deutlich ausbaufähig, wie z.B. die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) in der ersten Erhebung zeigte (Dieckmann et al., 2008). Entgegen der Annahmen zeigen sich kaum Unterschiede im Ausmaß der Kooperation zwischen Ganztagschulen und Halbtagschulen (Fussangel & Gräsel, 2012). In der DESI<sup>2</sup>-Studie zeigten sich Unterschiede zwischen den Schulformen hinsichtlich der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung: während das Maß an gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung an

---

<sup>2</sup> DESI: Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International

Integrierten Gesamtschulen am höchsten ausgeprägt ist, ist es an Gymnasien am niedrigsten (Klieme et al., 2006).

Das Modell von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) wurde vielfach als Grundlage für empirische Untersuchungen zur Erfassung und Beschreibung von Lehrerk Kooperation herangezogen. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte am häufigsten die am wenigsten aufwändige Kooperationsform des Austauschs praktizieren (Richter & Pant, 2016).

Fussangel und Richter (2017) belegen, dass Lehrkräfte generell positive Wirkungen der Kooperation untereinander beschreiben. Lehrkräfte erleben Entlastung, sind höher motiviert und fühlen sich weniger isoliert in ihrem beruflichen Handeln. Die befragten Lehrkräfte berichten außerdem von neu erworbenem Wissen durch den Austausch mit anderen im Sinne der Professionalisierung. Die Autor:innen untersuchten in dieser Studie auch Gelingensbedingungen für Kooperation an Schulen. Sie kommen zu dem Schluss, dass im Stundenplan feste Zeitslots für die Zusammenarbeit berücksichtigt werden sollten und die Präsenz von Lehrkräften an der Schule auch nach dem Unterricht hilfreich sei. Um diese strukturellen Bedingungen zu schaffen, ist die Unterstützung und Verantwortung der Schulleitung wichtig.

#### *Interdisziplinäre und multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings*

Komplexe und zeitintensive Formen der Zusammenarbeit von Lehrkräften untereinander und mit sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften werden an inklusiven Schulen eher praktiziert, wie eine Fragebogenstudie zeigte (Richter & Pant, 2016). Auch Neumann (2019) konnte nachweisen, dass an inklusiven Schulen öfter Formen kokonstruktiver Kooperation systematisch implementiert wurden. Damit wurde das theoretische Postulat bestätigt, dass komplexere Anforderungen an professionelles Handeln (wie der Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe) komplexere Kooperationsformen erfordern. Mittels einer qualitativen Untersuchung (Gruppendiskussionen) arbeitete Widmer-Wolf (2014) verschiedenen Typen von interprofessionellen Klassenteams aus Lehrkräften und Sonderpädagog:innen heraus – entweder zeigte sich eine stärkere Verbindung der pädagogischen Bereiche oder eine stärkere Trennung bzw. Abgrenzung dieser voneinander.

Zu den verschiedenen Co-Teaching-Modellen zur Zusammenarbeit im Unterricht zwischen Regelschullehrkraft und Sonderpädagog:innen (Cook et al., 2010) zeigen Befunde, dass die Variante „One teach, one assist“ in der Praxis am häufigsten vorkommt. Dabei nehmen fast ausschließlich die Sonderpädagog:innen die assistierende Rolle ein (Scruggs et al., 2007). Neumann et al. (2021) zeigen, dass

traditionelle Rollenmuster und Aufgabenverteilungen auch an inklusiven Schulen recht persistent sind. Die Autor:innen arbeiten zwei – bereits bekannte - Typen von Rollen der Sonderpädagog:innen heraus: die „Generalisten“ mit einem weiteren Aufgabenfeld und die „Spezialisten“ mit einem engeren Aufgabenfeld sehr stark bezogen auf einzelne Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Außerdem weisen die Autor:innen darauf hin, dass es „teils professionsspezifische Vorstellungen über schulische Inklusion“ gibt, die die multiprofessionelle Kooperation erschweren können.

Dyson (2010) stellt die Rolle der Schulleitung für das Gelingen von Kooperation auf Schulebene heraus. Schulleitung unterstütze wesentlich und setze die Strukturen für Kooperationen im Kollegium. Außerdem müsse sie darauf achten, Mitbestimmung des Kollegiums zu ermöglichen, um eine inklusive Schulkultur zu verwirklichen.

In der Begleitforschung zur Ganztagschulentwicklung wurde die Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal in den Blick genommen. Hier zeigte sich, dass die interprofessionelle Zusammenarbeit überwiegend spontan („nach Bedarf“) stattfindet und kaum institutionalisiert ist (Dizinger et al., 2011).

Kooperation gilt als „ein Indikator für die Organisationsqualität und die organisationale Entwicklungsfähigkeit einer Schule“ (Idel et al., 2019, 42). Im Kontext von inklusiver Schulentwicklung wurde in einem eigenen Forschungsprojekt („Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena“<sup>3</sup>) herausgearbeitet, dass in verschiedenen Entwicklungsständen in Bezug auf schulinterne Kooperation unterschiedliche Ausprägungen der Strukturen und Praktiken der Zusammenarbeit an einer Schule vorhanden sind (Kracke et al., 2019). Es werden drei verschiedene Entwicklungsstände von Einzelschulen in Bezug auf Inklusion beschrieben und exemplarisch vier Schulen nach Teilaspekten analysiert. Auf Grundlage von Interviews mit der Schulleitung, zwei (allgemeinen) Lehrkräften, einer sonderpädagogischen Lehrkraft und einer Schulbegleitung aus jeder Schule werden die Perspektiven der verschiedenen Akteure auf den Stand der inklusiven Schulentwicklung dargestellt und zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei wurde die Perspektive der Schulbegleitung als bedeutsam einbezogen, da sie ein Indikator für das Kooperationsklima an der Schule sein kann. Darauf wird in Kapitel 3.2 näher eingegangen. In der Fallstudie wird zwischen Aussagen zu Kooperation in Bezug auf *organisatorische* bzw. *inhaltlich-fachliche* Themen unterschieden. Darüber hinaus wurden die bislang wenig betrachteten Perspektiven auf *Kooperation mit Eltern* und *Kooperation mit externen Partnern* einbezogen. Es zeigte sich, dass in Bezug auf

---

<sup>3</sup> Laufzeit 2011 - 2014; Drittmittelgeber: Stadt Jena

Inklusion „identifiziert fortgeschrittene“ Schulleitungen Kooperation am häufigsten thematisierten und dabei der inhaltlich-fachlichen Zusammenarbeit eine besondere Bedeutung zuwiesen. In der Betrachtung der Aussagen der Schulbegleiter:innen zeigten sich deutliche Unterschiede in der Einbindung in die Schule: während die Befragten an den „Einsteiger-Schulen“ auf Zuruf arbeiten und nach Hause geschickt werden, wenn das begleitete Kind krank ist, ist die befragte Person der „identifiziert fortgeschrittenen“ Schulen fester Bestandteil des Stammgruppenteams und kümmert sich um mehrere Schüler:innen. Eine Person stellt einen Zusammenhang her zwischen dem Unterrichtskonzept und der Möglichkeit, die Rolle von Schulbegleitung auszufüllen: in einem offenen Unterricht mit vorbereiteten Aufgaben, die in Einzel- oder Gruppenarbeit erledigt werden, könne ein Kind mit Förderbedarf auch zeitweise selbstständig agieren – dies verschaffe Freiräume, sich den anderen Schüler:innen zu widmen.

## 2.5 Zwischenfazit – Eine Arbeitsdefinition von Kooperation

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Kooperation für professionelles Handeln von Pädagog:innen vor allem in inklusiven Schulen von zentraler Bedeutung ist, aber verschiedene institutionelle, interaktionelle und individuelle Voraussetzungen an das Gelingen von Kooperation geknüpft sind. Gelingende Kooperation ist sehr anspruchsvoll und vollzieht sich in komplexen Wirkungszusammenhängen auf verschiedenen Ebenen einer Schule. Für die Konzeption und Umsetzung der in Kapitel 4 dargestellten eigenen Arbeiten wurde ein Modell zur Kooperation zugrunde gelegt, das die Ebenen kooperativer Prozesse von Lütje-Klose und Urban (2014) aufgreift und leicht abwandelt. Die im Modell formulierten zentralen Ebenen Institution, Interaktion und Individuum werden jeweils in einer eigenen Studie betrachtet.



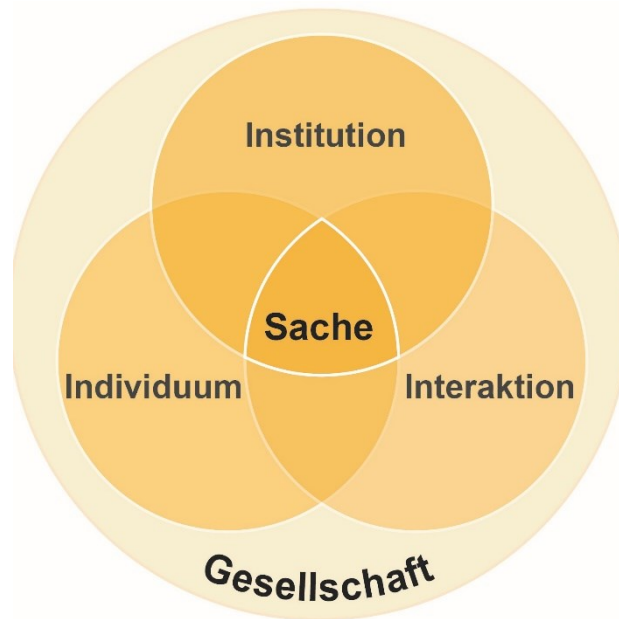


Abbildung 3: Ebenen von Kooperation (eigene Darstellung)

Für die eigenen Arbeiten wurde auf der Basis des Modells kooperativer Prozesse von Lütje-Klose und Urban (2014) folgende Arbeitsdefinition entwickelt: Inklusive Kooperation ist die soziale Interaktion zwischen mindestens zwei Personen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen und gemeinsame Aufgaben (spezifische Handlungen, „Sachaspekt“, Inhalt der Zusammenarbeit) koordinieren (müssen). Das Ziel und die damit verbundenen Aufgaben sind interdependent, sonst wäre keine Zusammenarbeit erforderlich. Die *Sache* als gemeinsame Aufgabe steht im Mittelpunkt der Kooperation. Die gemeinsame *Sache* (Aufgabe) besteht in der Gestaltung von inklusiven Lerngelegenheiten und zielt auf einen Lernzuwachs bei allen Schüler:innen. Auf die *Sache* bezogen werden spezifische Handlungen definiert und umgesetzt. Die *Sache* wird hier im Gegensatz zum Modell von Lütje-Klose und Urban (2014) nicht als eigene Ebene verstanden. Vielmehr steht die *Sache* für den Inhalt der Kooperation, also das Ziel und die sich daraus abzuleitenden Aufgaben. Dabei stehen Merkmale auf der *institutionellen*, *interaktionellen* und *individuellen* Ebene miteinander in Wechselverhältnissen und bedingen sich gegenseitig. Auf der institutionellen Ebene wirken die Rahmenbedingungen, die durch die Institution Schule gesetzt sind, wie zeitliche und räumliche Strukturen für Kooperation, Stundenplan, Arbeitszeitmodell, Schulkonzept und die Haltung der Schulleitung. Auf der interaktionellen Ebene liegen die Gestaltung der Kommunikation und der Beziehung zwischen den beiden Personen, die sich in ihrer Arbeit aufeinander beziehen. Im günstigsten Fall ist die professionelle Beziehung durch Vertrauen und Reziprozität (gegenseitiges „Geben und Nehmen“) geprägt. Hier zeigt sich, ob bestimmte Werte und Haltungen (z.B. in Bezug auf Inklusion, das

Leistungsverständnis etc.) geteilt werden. Auf der individuellen Ebene wirken die Einstellungen, die Werthaltungen, die Persönlichkeitsmerkmale und die Qualifikationen der Einzelperson auf die Kooperationspraxis ein. Auf der gesellschaftlichen Ebene wird der gesetzliche Kontext festgelegt, der die Tätigkeiten von Schulbegleitung und Lehrkräften und damit auch die Möglichkeiten zur Zusammenarbeit definiert.

Wie sich dieses Modell auf den Kontext der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen anwenden lässt, soll im folgenden Kapitel betrachtet werden.

### 3 Schulbegleitung im Kontext inklusiver Bildung

Schulbegleitung ist eine Maßnahme der Eingliederungshilfe, die Personen erhalten, die durch eine Behinderung wesentlich in ihrer Fähigkeit, an der Gesellschaft teilzuhaben, eingeschränkt oder von einer solchen Behinderung bedroht sind (§ 4 SGB IX Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen; § 54 SGB XII Sozialhilfe; § 35a SGB VIII zur Kinder- und Jugendhilfe). Das Ziel von Schulbegleitung ist, Kindern und Jugendlichen mit Behinderung oder drohender Behinderung soziale Teilhabe und Teilhabe an schulischer Bildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht zu ermöglichen (§ 90, § 112 Bundesteilhabegesetz).

Schulbegleitung wird als Unterstützung für Menschen mit Behinderungen seit den 1980er Jahren in Deutschland eingesetzt. Zunächst wurden diese Hilfen hauptsächlich im Kontext von Sonderschulen bewilligt und später auch in allgemeinbildende Schulen ausgeweitet (Knuf, 2012; Rohrmann, 2020). Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland und den Bemühungen, ein inklusives Schulsystem zu verwirklichen, haben die Bewilligungszahlen für Schulbegleitung deutlich zugenommen – sowohl an allgemeinbildenden Schulen als auch an Sonderschulen (Jerosenko, 2019).

Die Begriffe, die für das Tätigkeitsfeld verwendet werden, sind vielgestaltig und nicht einheitlich: neben der Bezeichnung „Schulbegleiter:in“, die als „neutral beschreibend“ (Jerosenko, 2019) aufgefasst und als Oberbegriff verstanden werden kann, findet man auch die Begriffe „Schulassistent:innen“, „Teilhabeassistent:innen“ oder „Integrationshelfer:innen“. Bei der letztgenannten Bezeichnung ist das Wort „Integration“ enthalten, was zum einen auf die Zwei-Gruppen-Theorie verweist (Hinz, 2002) und zum anderen damit in Widerspruch steht, dass Schulbegleitung auch an Sonderschulen zum Einsatz kommt – hier kann nicht von „Integration“ die Rede sein. Im internationalen Kontext werden die Begriffe „teaching assistant“, „learning and support assistant“ (LSA), „paradeducator“, „instructional assistant“, „eduactional assistant“, „one-on-one-aide“ und „paraprofessional“ verwendet (Douglas et al. 2019).

Die jeweiligen Begriffe implizieren jeweils „umstrittene programmatische und professionstheoretische Aussagen, die mit der Entwicklung des Tätigkeitsfelds zusammenhängen“ (Rohrmann, 2020, 1365). Das Begriffswirrwarr bildet sprachlich die dezentrale Organisation der Maßnahme ab (Boll & Wißmann, 2019, 155), auf die später noch genauer eingegangen wird. In dieser Arbeit soll der Begriff „Schulbegleitung“ als neutral beschreibende Bezeichnung, die das Aufgabenfeld grob absteckt, verwendet

werden. Durch die Ausrichtung der Tätigkeit am Einzelfall gibt es im Tätigkeitsfeld keine Standards. Die Rolle von Schulbegleitung wird als diffus betrachtet (Lübeck, 2019) und lässt sich daher als „unsystematische“ Unterstützung für das Bildungssystem beschreiben.

Als Helfer:innen und Unterstützer:innen sind Schulbegleitungen den Lehrkräften in keiner Weise gleichgestellt. Aufgrund des Professionalisierungsgefälles besteht zwischen Lehrkräften und Schulbegleiter:innen eine hierarchische Ordnung (Lübeck, 2019). Für die Zusammenarbeit mit Lehrkräften heißt das, dass die Kriterien für Kooperation (siehe Definition von Spieß, 2004, siehe Kapitel 2) nicht vollständig erfüllt werden: es bestehen keine Reziprozität und keine Gleichberechtigung zwischen den Kooperationspartner:innen. Wenn Schulbegleiter:innen im Unterricht auch strukturell den gleichen Antinomien wie die Lehrkräfte gegenüberstehen (Helsper, 2002; Arndt et al., 2017), so stehen Schulbegleiter:innen in einem Abhängigkeitsverhältnis und handeln nicht autonom. Daher erscheint der Begriff „Para-Professionelle“ passend, der auch im internationalen Forschungskontext geläufig ist. Arndt und Co-Autor:innen bewerten es so: „Auch professionstheoretisch ist der Status der Schulbegleitung ungeklärt. Man kann nicht von einer ‚Profession‘ (Dewe/Otto, 2001) sprechen, vermutlich nicht einmal von einer ‚Semi-Profession‘, wohl aber von einer angesichts ihrer Komplexität und Bedeutung ‚professionalisierungsbedürftigen‘ Tätigkeit (Oevermann, 2002).“ (Arndt et al., 2017, 226) Deswegen wird in dieser Arbeit der Begriff *Zusammenarbeit* verwendet, um die Arbeitsbeziehung zwischen Schulbegleiter:innen und Lehrkräften zu fassen (in Anlehnung an Lübeck, 2019). Arndt et al. (2017) begründen, warum Schulbegleiter:innen auf Zusammenarbeit im Klassenzimmer/Unterricht angewiesen sind. Sie handeln nicht autonom, sondern stehen in Abhängigkeit zur jeweiligen Lehrkraft in der Klasse. Unter Umständen erhalten Schulbegleiter:innen Anweisungen von der Lehrkraft. Es bestehen „unklare Abhängigkeitsbeziehungen zu den Lehrkräften“ (Arndt et al., 2017, 226). Dennoch soll das Arbeitsmodell aus Kapitel 2.5 dazu dienen, die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften zu beschreiben. Es bietet Analyse Kriterien im Kontext von inklusiver Kooperation an Schulen an, um die Zusammenarbeit systematisch zu fassen.

Im Folgenden soll als gesellschaftlicher Rahmen dargestellt werden, welche Daten zum Einsatz von Schulbegleitung in Deutschland vorliegen. Die weiteren Unterkapitel folgen der Gliederung des Arbeitsmodells: zunächst wird dargestellt, welche Voraussetzungen auf institutioneller Ebene liegen (Kapitel 3.2). Danach sollen Voraussetzungen auf der interaktionellen Ebene vorgestellt werden (Kapitel 3.3). Und abschließend wird der

Hintergrund zu Voraussetzungen auf individueller Ebene dargelegt. Da das Feld der Schulbegleitung vergleichsweise neu und in der Erziehungswissenschaft wenig beforscht ist, liegen noch keine etablierten Theorien vor. Die wenigen, bisher vorliegenden Befunde und theoretischen Ansätze zum Feld fließen in die nachfolgenden Teilkapitel ein und stellen den gesellschaftlichen Kontext und Rahmen für Schulbegleitung in Deutschland dar.

### 3.1 Daten zum Einsatz von Schulbegleitung

Zunächst wird der Stand der Umsetzung von inklusiver Schule in Deutschland insgesamt betrachtet: Im Schuljahr 2018/19 lag der Inklusionsanteil in Deutschland bei 43,1 Prozent, d.h. 43,1 Prozent von allen Schüler:innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf besuchten eine allgemeinbildende Schule (absolut: 234.796). Die Exklusionsquote lag bei 4,2 Prozent, d.h. 4,2 Prozent (absolut: 309.844) aller Schüler:innen in Deutschland wurden an Sonderschulen beschult (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020). Beim Vergleich der absoluten Schülerzahlen 2018/19 fällt auf, dass die Anzahl der exkludierten Schüler:innen die der inklusiv beschulten. Die bildungsstatistischen Analysen über Exklusions- und Inklusionsquoten, die Klemm seit 2009 im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung durchführt, zeigen, dass über die Jahre trotz steigendem Inklusionsanteil die Exklusionsquote kaum sinkt. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass immer mehr Diagnosen für sonderpädagogischen Förderbedarf in den allgemeinbildenden Schulen gestellt werden, um dadurch zusätzliche personelle Ressourcen zu gewinnen, die durch die Schulämter bereitgestellt werden müssten (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020).

Im internationalen Kontext spricht man von Para-Professionellen, wenn es um die Begleitung von Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (students with special needs) geht. Hier steigen bereits seit den 1990er Jahren die Zahlen der Para-Professionellen, die in Schule und Unterricht Kinder und Jugendliche mit Behinderungen unterstützen (Giangreco et al., 2001). In den USA waren im Jahr 2018 etwa 488.000 Beschäftigte in diesem Bereich zu verzeichnen (Walker et al., 2020) gegenüber etwa 3 Millionen Lehrkräften<sup>4</sup>. Zum Umfang der Maßnahmen und zum Einsatz von Schulbegleitung in Deutschland liegen keine bundesweiten Daten vor, weil keine verpflichtende Statistik (siehe Thüringer Landtag, 2016, Drucksache 6/2390) für die

---

<sup>4</sup> Quelle: U. S. Department of Labor: Bureau of Labor Statistics (<https://www.bls.gov/>)

Kostenträger gesetzlich vorgeschrieben ist. Außerdem gestalten die Kommunen die Maßnahmen auf jeweils unterschiedliche Arten (Lübeck, 2020, 8). Die Situationen in verschiedenen Bundesländern und Kommunen sind daher nur bedingt vergleichbar. Deswegen liegen zwangsläufig nur ausschnitthaft und regional begrenzte Daten vor (z.B. Lindemann & Schlarmann, 2016, für Oldenburg; Meyer, 2017, für Göttingen; Henn et al., 2014, für Baden-Württemberg). Eine Ausnahme bildet der Abschlussbericht zur Gewährung von Eingliederungshilfe in der Kindertagesbetreuung und in Schulen in Baden-Württemberg, der eine Vollerhebung und Aktenstichproben für ein Bundesland erfasst und darstellt (Deger, Puhr & Jerg, 2015).

Anhand der bundesweiten Sozialstatistik (Statistisches Bundesamt) lassen sich dennoch näherungsweise Fallzahlen für bewilligte Maßnahmen bestimmen und anhand dessen Beschäftigte im Bereich Schulbegleitung vermuten. „Während 2010 rund 26.000 Kinder und Jugendliche Unterstützung durch eine Schulassistenz erhielten, stiegen die Bewilligungszahlen in den Folgejahren deutlich an und erreichten 2016 bereits etwa 55.000 Fälle (Meyer, 2017; Fendrich, Pothmann & Tabel, 2018; Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2019)“. (Schindler, 2020, 2) Sehr wahrscheinlich sind in diesen Zahlen auch die Maßnahmen für Schulbegleitung an den Förderzentren inbegriffen. In Bayern zum Beispiel sind doppelt so viele Schulbegleiter:innen in Förderschulen eingesetzt als in Regelschulen. Dies ist vor dem Hintergrund weiterhin hoher Exklusionsquoten nachvollziehbar.

Aus der Antwort des Thüringer Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie auf eine kleine Anfrage im Landtag 2016 geht hervor, dass im Zeitraum von 2011 bis 2015 in Thüringen ein moderater Anstieg von Bewilligungen für Schulbegleitung zu verzeichnen ist (von 2011: 548 auf 2015: 609 bewilligte Maßnahmen). Diese Daten unterliegen allerdings einer großen Unsicherheit, da nur ein Teil der Jugend- und Sozialämter dazu Statistiken führt, wie in der Drucksache 6/2390 des Thüringer Landtags erläutert wird.

Die Kosten für Schulbegleitung gehen zu Lasten der kommunalen Haushalte. Exemplarisch für eine Kommune soll hier die Stadt Jena herangezogen werden. In der Stadt Jena wurden im Jahr 2011 die Zuständigkeiten für Eingliederungshilfen nach Jugendhilfe und Sozialhilfe im Integrationsdienst zusammengeführt (Buchholz & Fischer, 2011). In Jena gab es einen deutlichen Anstieg des Inklusionsanteils an den Schulen (Schulzeck & Sasse, 2019) und parallel dazu auch einen Anstieg in den Bewilligungszahlen und Kosten (siehe Abbildung 4, Grafik vom Dezernat für Familie,

Bildung und Soziales aus der Beantwortung der Großen Anfrage der SPD-Fraktion, Stadtrat Jena am 23.04.2019).

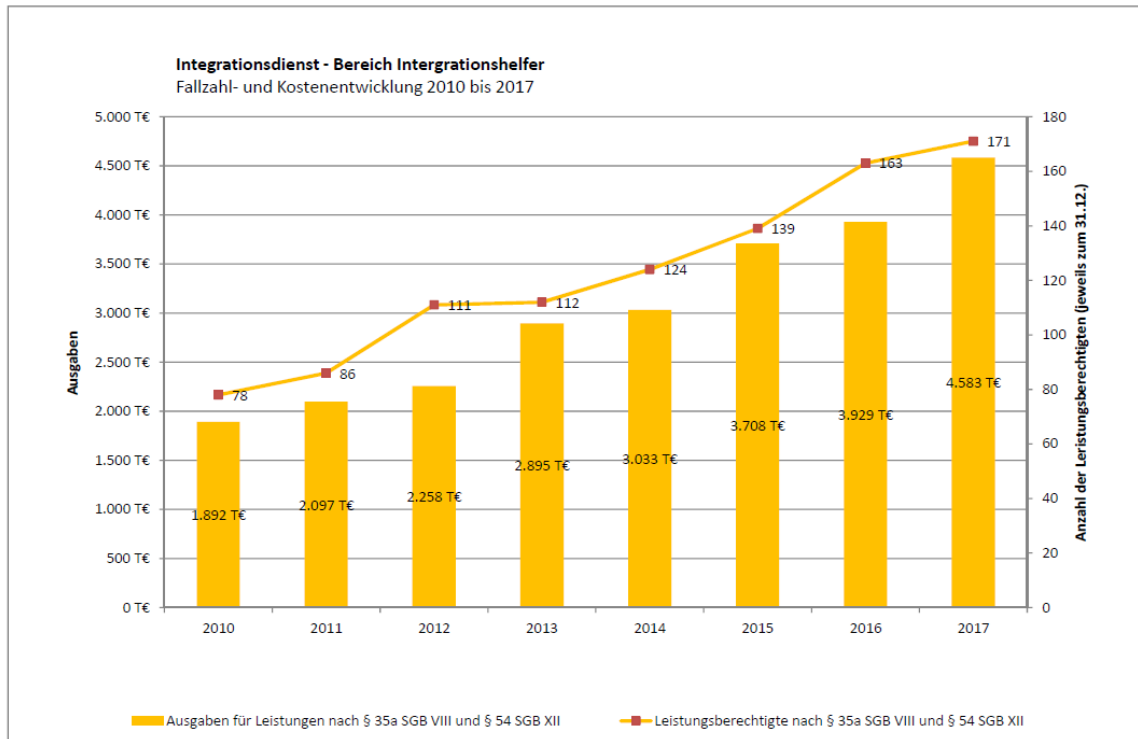


Abbildung 4: Entwicklung der Bewilligungszahlen und Kosten in der Stadt Jena (Grafik vom Dezernat für Familie, Bildung und Soziales, 23.04.2019, Stadtverwaltung Jena)

Die dynamische Entwicklung der Bewilligungszahlen für Schulbegleitung verdeutlicht die zunehmende Relevanz der Schulbegleiter:innen als Akteure an inklusiven Schulen. Mehr darüber zu wissen, wie die Zusammenarbeit mit Lehrkräften gestaltet wird, ist Anliegen dieser Arbeit.

### 3.2 Einbindung in die Schule und Qualifikationskonzepte als Voraussetzungen auf institutioneller Ebene für Zusammenarbeit

Die Voraussetzungen auf institutioneller Ebene werden nicht nur durch die Organisation Schule bestimmt, in der Schulbegleitung tätig wird. Durch die Komplexität der Maßnahme als eine Form der Eingliederungshilfe *in der Schule*, gibt es weitere Institutionen, die das Tätigkeitsfeld bestimmen: als Leistungsträger das Jugendamt oder das Sozialamt und der Leistungsanbieter, meist ein Bildungsträger. Schule und Eingliederungshilfe werden durch zwei unterschiedliche Rechtskreise bestimmt und folgen deswegen zwei verschiedenen Logiken. Es könnte hier also von mehreren institutionellen Ebenen gesprochen werden, die sich auf das Tätigkeitsfeld von

Schulbegleitung auswirken. Diese verschiedenen Ebenen stehen nicht immer im Einklang zueinander, wie im folgenden Kapitel dargestellt wird.

Die Tätigkeit Schulbegleitung lässt sich als „Auftragsvieleck“ beschreiben (Lindemann & Schlarmann, 2016). Die Schulbegleiter:innen nehmen Aufträge von verschiedenen Seiten an: Die Eltern beantragen die Leistung, das Kind ist der Leistungsempfänger, die Jugendhilfe/Sozialhilfe fungiert als Leistungsträger und der Anbieter der Schulbegleitung als Leistungserbringer. Alle Akteure haben jeweils verschiedene Ziele und Vorstellungen des Auftrags und der konkreten Tätigkeit der Schulbegleitung - und in dieser Aufzählung sind die Lehrkräfte der Schule und die Schulbegleitungsperson selbst noch nicht inbegriffen.

Als Leistungsträger können das Jugendamt oder das Sozialamt zuständig sein. So kommt es auf die Art der Behinderung an, ob Eingliederungshilfe beim Jugendamt oder beim Sozialamt beantragt werden muss. Bei seelischen Erkrankungen oder drohender seelischer Behinderung ist das Achte Sozialgesetzbuch Kinder- und Jugendhilfe (§ 35a SGB VIII) anzuwenden und damit der Jugendhilfeträger zuständig. Bei körperlichen, geistigen oder mehrfachen Behinderungen dagegen greift das zwölfte Sozialgesetzbuch Sozialhilfe (§ 53, § 54 SGB XIII) und damit liegt die Zuständigkeit beim Sozialhilfeträger (Thiel, 2017). Dabei ist die Unterscheidung nach Zuständigkeiten der Leistungsträger „weniger fachlich begründet, sondern historisch gewachsen“ (Lübeck, 2020, 9). Das Beantragungsverfahren ist stark defizitorientiert und wird insbesondere von Eltern sehr belastend empfunden. Im Verfahren wird die „Teilhabefähigkeit des Kindes“ (Lübeck, 2020, 11) beurteilt und anschließend ggf. Stunden für Schulbegleitung als individuelle Hilfeleistung bewilligt. Diese sich aus dem Individualanspruch ergebende Leistung steht somit im Widerspruch zur Universallogik des Schulsystems und fließt dennoch als externe zusätzliche Ressource in das Schulsystem ein. Die daraus resultierenden Konfliktfelder wurden bereits umfassend dargestellt (z.B. Lübeck, 2019: „Schulbegleitung im Rollenprekariat“). Als möglicher Lösungsansatz wurden verschiedene Pool-Modelle vorgeschlagen, die die Bedarfe und personellen Ressourcen bündeln sollen (Mertesacker, 2018). Dafür sind notwendige Voraussetzungen, dass die Schule bereit ist, „konzeptionell und kooperativ mit [...] einem Anbieter zu arbeiten“ und die Eltern bereit sind, „den Individualanspruch ihres Kindes zugunsten einer ‚Gruppenleistung‘ aufzugeben“ (Thiel, 2017, 33). Bisher wurden diese aber nur im begrenzten Rahmen von wenigen Modellprojekten in Deutschland realisiert. So gibt es z.B. in Jena ein Modellprojekt „Weiterentwicklung der Integrationshilfe in Schule“, dass an zwei kommunalen Schulen versuchsweise Schulbegleitung bündelt. Dazu liegen



bisher keine Veröffentlichungen vor. Einige Autor:innen fordern, dass die Zuständigkeit für Schulbegleitung in das Bildungssystem bzw. Schulsystem übergeht, um den oben genannten Problemen zu begegnen. Rohrmann (2020) schlägt vor, den Einsatz von Schulbegleiter:innen in die Kooperation von Schule und Jugendhilfe einzubetten. Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge (2016) fordert, den Bereich der Schulbegleitung in zwei Bereiche zu unterscheiden, die zwei verschiedenen Tätigkeitsprofilen und damit spezifischen Qualifikationsanforderungen entspricht: zum einen den Bereich der „systemischen Assistenz“, die ähnlich den Poolmodellen eine ganze Lerngruppe bzw. Klassengemeinschaft beim Lernen und Leben unterstützen soll, zum anderen den Bereich der „persönlichen Assistenz“.

Bisher gelingt in der Praxis oftmals keine strukturelle Einbindung der Schulbegleitung in die Schulkultur bzw. in das Lehrerkollegium. Wie bereits erwähnt ist ein Grund dafür, dass Schule und Eingliederungshilfe aus verschiedenen Rechtskreisen mit unterschiedlichen Systemlogiken entstammen. Beide Systeme verfolgen unterschiedliche Ziele und teilen keine gemeinsamen Vorstellungen der Begriffe Behinderung und Inklusion. Während das System Schule den Förderbedarf aus dem Blickwinkel auf schulische Inhalte und Lernziele bestimmt, steht für das System der Eingliederungshilfe der Ausgleich von Teilhabebeeinträchtigungen im Vordergrund. „Als sozialrechtliche Maßnahme ist Schulassistenz nicht im Schulsystem verankert und die Strukturierung von Bildungsprozessen ist ausdrücklich nicht ihre Aufgabe“ (Ehrenberg & Lindmeier, 2020, 155). „Schulbegleitungen sind schwierig in das Kooperationsgeschehen im schulischen Alltag einzubinden. Ihre Position ist in vielerlei Hinsicht durch ein widersprüchliches „Zwischen“ gekennzeichnet. [...] Es ist strukturell ungeklärt, ob und wie eine Kooperation mit Lehrkräften und anderen Berufsgruppen an der Schule stattfindet.“ (Rohrmann & Weinbach, 2020, o. S.) Daraus ergeben sich Konflikte in der Praxis, z.B. durch unklare Weisungsbefugnisse. So hat die Schulleitung zwar das Hausrecht der Schule inne, ist aber nicht weisungsbefugt den Beschäftigten der Schulbegleitung gegenüber. Durch die Anstellung der Schulbegleiter:innen bei einem externen Anbieter (häufig soziale Träger oder Bildungsträger, Wohlfahrtsverbände), liegt die Verantwortung für die Arbeitsaufgaben und damit verbundenen Anweisungen dort. Je nach Region gibt es verschiedene Leistungsanbieter für Schulbegleitung, die sich durch fehlende Standards für das Tätigkeitsfeld hinsichtlich ihres Qualitätsanspruchs stark unterscheiden. Leistungsanbieter haben verschiedene Praktiken entwickelt, die „persönliche Eignung“ einer Person für das Feld Schulbegleitung festzustellen. Neben der Diffusität in der Auswahl der Bewerber:innen existieren bei den diversen

Leistungsanbietern auch keine Standards für Einarbeitung und Fortbildungen. Außerdem werden Stunden für die Koordination und den Kontakt zu Lehrkräften und Eltern durch die Leistungsträger üblicherweise nicht bezahlt (Lindemann & Schlarmann, 2016).

Als Einzelfallhilfe kann Schulbegleitung, die als Eins-zu-Eins-Begleitung im Unterricht umgesetzt wird, das Risiko einer Isolation mitbringen: „Die offizielle alleinige Zuständigkeit der Schulbegleitung für das ihr zugewiesene Kind kann, wenn sie nicht reflexiv eingeholt und angemessen bearbeitet wird, zur Folge haben, dass Schulbegleitung und Kind eine „Insel“ bilden, sich also gemeinsam vom Rest der Klasse isolieren. [...] Mit dieser Inselbildung geht eine Verantwortungsabnahme der Lehrkraft einher, insbesondere dann, wenn die Lehrkraft ohnehin schon über eine hohe Arbeitsbelastung klagt“ (Arndt et al., 2018, 81). Diese zentrale Erkenntnis aus der bisherigen Forschung kann auf institutioneller Ebene der Schule konstruktiv bearbeitet werden, z.B. durch eine stärkere Einbindung der Schulbegleitung in das Kollegium, durch die Teilnahme an klassenbezogenen Teambesprechungen und eine bewusste Gestaltung der Zusammenarbeit aller pädagogisch Handelnden (Arndt et al., 2018).

Schulbegleiter:innen arbeiten in prekären Beschäftigungsverhältnissen. Durch die Bewilligungsdauer, die meist an das Schuljahr (ohne Sommerferien) geknüpft ist, sind die Arbeitsverträge entsprechend kurz. Die daraus resultierende Unsicherheit führt zu hoher Fluktuation unter den Beschäftigten. Dass viele Beschäftigte nicht lange im Bereich der Schulbegleitung arbeiten, wirkt sich erschwerend auf den Aspekt der Qualifizierung und Fortbildung aus. An dieser Stelle soll auf vorhandene Ansätze der Qualifizierung eingegangen werden, da es um einen wichtigen Aspekt auf der institutionellen Ebene handelt. Wie oben bereits erwähnt, existieren keine Standards in diesem Feld: „Der sprunghafte Anstieg der Zahl der Schulbegleitungen als Sozialleistung steht im Missverhältnis mit einer Auseinandersetzung über das Anforderungsprofil der Leistung sowie der Qualifikationsbedarfe für die Schulbegleiterinnen und -begleiter. Es fehlt eine Darstellung der Qualitätskriterien differenziert je nach spezifischem behinderungsbedingtem Bedarf sowie individuellem Entwicklungsstand und Schulart“ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, 2013, 4). Doch es finden sich auch im deutschsprachigen Raum zunehmend Ansätze für Qualifikationskonzepte, z.B.:

- QuaSI in Thüringen (Keil, 2011)
- Curriculum der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Universitätsklinikum Ulm, Baden-Württemberg (Henn et al., 2017)
- VHS Emsland (Boll & Wißmann, 2019)

- „Webbasierte Wissensboxen zur Förderung inklusiver Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen“ (internationales Kooperationsprojekt IMAS II, Breyer & Gasteiger-Klicpera, 2020)

Internationale Beispiele:

- Council für Exceptional Children (2015): Paraeducator Common Core Guidelines (USA)
- Australien: Butt & Lowe (2011) 5 Module eines in-service skills-based training (Umfang von 10 Stunden)

Im angloamerikanischen Raum existiert bereits eine längere Tradition mit „paraprofessionals“ in der Praxis und in der entsprechenden Forschung. Die Studien zeigen, dass Paraprofessionelle nicht gut auf das Tätigkeitsfeld, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, vorbereitet sind (Walker et al., 2020). Erhalten Paraprofessionelle jedoch ein Training zur didaktischen Förderung und Instruktionsstrategien, können Schüler:innen mit Behinderungen davon profitieren (Walker & Smith, 2015; Walker et al., 2020). Einige Studien aus dem internationalen Raum untersuchen, welche Techniken und Strategien eine Schulbegleitung im Unterricht kennen und einsetzen sollte, um das Kind mit Förderbedarf bedarfsgerecht beim Lernen zu unterstützen (z. B. Blatchford et al., 2009; Brock & Carter, 2015; McDonnell, Johnson, Polychronis & Risen, 2002; Giangreco et al., 2002). Darauf werden viele Trainingsangebote aufgebaut. Die Qualifizierungsangebote fokussieren auf Unterrichtsstrategien (Gestalten von Aufgaben und Instruktionen) und kommunikative und soziale Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (Literaturreview von Walker & Smith, 2015). Eine vergleichende Studie (Breyer et al., 2020) untersuchte in Österreich, Bulgarien, Portugal, Slowakei und Großbritannien Fortbildungskonzepte mit Hilfe von Dokumentenanalysen, halbstandardisierten Interviews und Fokusgruppen mit Schulbegleitenden, Lehrkräften und Verantwortlichen der Verwaltung. Sie kam zu dem Ergebnis, dass es nur in der Slowakei eine formale und domänenspezifische Qualifizierung für Schulbegleitung gibt. Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass internationale Studien zur Arbeit von Assistenzkräften nur bedingt untereinander und mit dem deutsch-sprachigen Raum vergleichbar sind. Durch die sehr unterschiedlichen Verortungen der Maßnahmen und die schulorganisatorischen Regelungen sind die Ergebnisse nur sehr begrenzt auf Deutschland übertragbar (Lübeck & Demmer, 2017, 11).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es mehrere Institutionen sind, die Rahmenbedingungen für Schulbegleitung setzen. Von zentraler Bedeutung für die Zusammenarbeit mit Lehrkräften ist die Institution Schule, da diese die Möglichkeiten zur Zusammenarbeit auch für die Lehrkräfte bestimmt und die Schule der Ort ist, an dem die tägliche Arbeit von Schulbegleiter:innen stattfindet.

### 3.3 Tätigkeiten und Rollen als Voraussetzungen auf interaktioneller Ebene für Zusammenarbeit

Auf interaktioneller Ebene wird durch wechselseitige Kommunikation die Beziehung der Kooperationspartner:innen gestaltet. Im besten Fall entwickelt sich dabei Vertrauen. In der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleiter:innen und Lehrkräften spielen spezifische Tätigkeiten eine zentrale Rolle. Die Tätigkeiten ergeben sich aus den konkreten Aufgaben, also der „Sache“ im Arbeitsmodell. Ausgehend von den Zielen im Einzelfall müssen Fragen von Zuständigkeiten und Abgrenzungen in der Beziehung der beiden Kooperationspartner:innen geklärt werden etc., wie weiter unter dargestellt wird.

#### *Tätigkeitsprofil*

Aus den unterschiedlichen Rechtskreisen von Schule und Eingliederungshilfe (siehe Kapitel 3.2) resultiert ein Abgrenzungsproblem über die konkreten Aufgaben von Schulbegleitung und die der Lehrkräfte. In der Praxis zeigen sich Widersprüche zwischen dem durch Gesetze aufgespannten Rahmen und den tatsächlichen Aufgaben, die sich nicht einfach in pädagogisch und nicht-pädagogisch (nur unterstützende Tätigkeiten) splitten lassen. Zu dieser Diskussion der Aufgaben der Schule und der Eingliederungshilfe wurden Rechtsgutachten in Auftrag gegeben (z. B. Schönecker & Meysen, 2016). Die Handlungsempfehlungen der Ministerien, Kommunen oder Leistungsträger zielen darauf ab, die Arbeitsbereiche der Schulbegleitung von denen der Lehrkräfte abzugrenzen. Hier wird das Interesse sichtbar, die Tätigkeiten der Schulbegleitung als Helfertätigkeiten zu definieren, zu denen keine pädagogische Verantwortung gehört. Letztlich wird so legitimiert, dass unqualifiziertes Personal diese Aufgabe übernehmen kann, um Kosten zu sparen (Heinrich & Lübeck, 2013). In diesen Veröffentlichungen (Policy papers) wird verlautbart, dass Schulbegleiter:innen nicht pädagogisch arbeiten sollten und dürften, was in der Wissenschaft deutlich zurückgewiesen wird. Empirische Studien zeigen, dass sich die tatsächlichen Aufgaben in der Praxis der Schulbegleitung von den formal vorgegebenen Aufgaben deutlich unterscheiden. Eine Abgrenzung von pädagogisch-unterrichtlichen Aufgaben und

unterstützenden Tätigkeiten sei im Schulalltag häufig nicht haltbar und umsetzbar (Boll & Wißmann, 2019, 163; Breyer & Gasteiger-Klicpera, 2019). In einem pädagogischen Setting wie einer Schulklasse kann ein Erwachsener nicht nicht-pädagogisch handeln (Allgegenwärtigkeit von Pädagogik, Wernet, 2014). Außerdem ist mit dem Ziel und Auftrag von Schulbegleitung, soziale Teilhabe zu ermöglichen, pädagogisches Handeln, z.B. Entgegenwirken von Ausgrenzungsprozessen oder Fördern von Interaktionen zwischen Kindern in der Pause, unabdingbar (Jerosenko, 2019, 24).

Schulbegleiter:innen arbeiten „mit weitgehend unklarer Rollendefinition [...] mittendrin in einem komplexen schulischen Handlungsfeld“ (Reuter, 2012, 23). Der Auftrag von Schulbegleitung kann so umrissen werden:

*„Schulbegleiter\*innen unterstützen Kinder und Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf in allen Schulformen, im Speziellen in Förderschulen und inklusiven Schulen. Ihre Aufgaben sind es, auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen im Kontext Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinischer Versorgung oder Alltagsbewältigung helfend einzugehen. Die Schüler\*innen sollen, sofern möglich, angeregt werden, unterrichtliche und außerunterrichtliche Tätigkeiten zunehmend eigenständig auszuführen, damit eine erfolgreiche Integration in Unterricht und Schule gelingen kann.“* (Dworschak, 2010, 133f.)

Somit sind Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche am Einzelfall orientiert und nicht allgemein formulierbar. Leitziel ist die Selbstständigkeit des Kindes zu fördern. Es gibt kein klar umrissenes Anforderungsprofil. Zur groben Orientierung dienen z.B. Arbeitshilfen wie die des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2015). Darin finden sich folgende Aufgabenbereiche:

- „Lebenspraktische Hilfestellungen, (...)“
- Einfache pflegerische Tätigkeiten, (...)“
- Hilfen zur Mobilität, (...)“
- Unterstützung bei der Kommunikation mit Lehrkräften und Mitschülern, (...)“
- Stärkung eines sozial angemessenen Verhaltens“. (TMBJS, 2015, 23)

Solchen Aufgabenlisten in Handlungsempfehlungen steht gegenüber, dass laut Befragungen und Beobachtungen die Schulbegleiter:innen in der Praxis öfter ein deutlich erweitertes Tätigkeitsspektrum ausfüllen (Lindmeier et al., 2014). Auch in einer international vergleichenden Studie wurde herausgestellt, dass die formal festgelegten Aufgaben nicht mit den in der Praxis ausgeübten übereinstimmen (Breyer et al., 2020). In der Schulbegleitungsforschung gibt es unterschiedliche Systematisierungen der Aufgabenbereiche, z.B. nach Dworschak (2012b):

- Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen

- Einzelförderung nach fachlichen Vorgaben (z. B. Unterstützung bei der Emotions- und Verhaltensregulation)
- Unterstützung bei Lernvorhaben in der Gruppe
- Sonstige Aufgaben (Koordination, Dokumentation, Qualifizierung)

*„Die Bedürfnisse der jeweils betroffenen SuS sowie deren Versorgung, Unterstützung und Förderung sind sehr unterschiedlich, sodass sich die Frage nach der notwendigen Qualifikation einer Schulbegleitung nicht allgemein beantworten lässt. Die benötigte Qualifikation wird vielmehr erst im Zusammenhang mit den zu verrichtenden Aufgaben vor dem Hintergrund einer heterogenen Schülerschaft erkennbar.“* (Limburg, Frings & Kißgen, 2020, 181)

Dieses Zitat zeigt, dass zum einen die tatsächlich übernommenen Aufgaben am Bedarf des einzelnen Kindes oder Jugendlichen ausgerichtet werden müssen, für das/den die Maßnahme bewilligt wurde, zum anderen dass die jeweilige Schule und jeweilige Klasse als Kontext berücksichtigt werden muss, in dem die Hilfe wirken soll (siehe Kapitel 3.2 Faktoren auf institutioneller Ebene). In Hilfeplangesprächen werden die Maßnahmen und Ziele für den Einzelfall konkretisiert und festgelegt (Thiel, 2017). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass „für die Position Schulbegleitung keine vorgefertigte, einfach einzunehmende Rolle [existiert]– stattdessen müssen die Beteiligten unter zum Teil hochgradig widersprüchlichen Rollensektoren und unter häufig prekären Beschäftigungsbedingungen selbst die Rolle der Schulbegleitung erarbeiten und definieren“ (Lübeck, 2019, 114). So wird vermutet, dass die tatsächlichen Tätigkeiten der Schulbegleitung von der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften abhängen: „So dürften in der Praxis die von den Vorannahmen der Beteiligten geprägten, weitgehend unreflektierten Handlungsweisen das tatsächliche Handlungsfeld der Schulbegleiter\_innen bestimmen, die lediglich in Konfliktfällen thematisiert werden.“ (Rohrmann & Weinbach, 2017, 41)

Zum Tätigkeitsprofil im internationalen Kontext lässt sich sagen, dass teaching assistants ähnliche Aufgaben wie im deutschen Kontext übernehmen, dabei sind sie aber eher auf die Unterstützung der Lehrkraft ausgerichtet als auf die Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler. „Confusion also exists about whether what paraprofessionals *actually do* is what professionals think they *should be* doing.“ (Giangreco et al., 2001, 53) In Italien dagegen, wo inklusive Bildung bereits seit den 1970er Jahren umgesetzt wird, werden wenige Paraprofessionelle eingesetzt. Ihre Aufgaben beschränken sich auf Pflege und Unterstützung von Mobilität (Giangreco et

al., 2001). Ob dafür mehr andere Pädagog:innen im Unterricht tätig sind, ist aus Studien nicht bekannt.

### *Schulbegleitung und Unterricht*

Wie eben gezeigt wurde, übernehmen Schulbegleiter:innen sehr vielfältige Aufgaben im Unterricht und an der Schule. Hierfür werden ein hohes Maß an Flexibilität und verschiedene Kompetenzen benötigt, wie oben bereits bei den Faktoren auf individueller Ebenen dargestellt wurde. Zu dem fehlenden Standard einer Qualifikation kommt hinzu, dass eine Einarbeitung in das Tätigkeitsfeld kaum üblich ist (Boll & Wißmann, 2019, 166). Ein Beispiel für die schwer zu fassende Komplexität des Arbeitsfeldes ist, dass Schulbegleiter:innen angeben, häufig als Vermittler zwischen Lehrkräften, Lernenden und Eltern tätig zu sein (Zustimmung von 80% der Befragten in der Studie von Henn et al., 2014). Außerdem ist der Auftrag der Schulbegleitung, die Verselbstständigung des Kindes oder Jugendlichen zu fördern mit dem Paradox verbunden, daran zu arbeiten, sich selbst überflüssig zu machen. Wird dieses Spannungsfeld nicht reflektiert, kann es zu ungewollten Wirkungen bzw. negativen Einflüssen auf den Lernerfolg der Schülerinnen mit Behinderung kommen (Webster et al., 2010). In der Studie von Webster und Kolleg:innen (2010) zeigte sich, dass mit steigendem Behinderungsgrad des Kindes die Interaktion zwischen Schulbegleitendem und dem betreuten Kind stieg, während die Interaktion zwischen der Lehrkraft und dem begleiteten Kind abnahm. Hier besteht die Gefahr, dass der/die Schulbegleitende:r zum einzigen Interaktionspartner für das Kind wird. Das bestätigen auch weitere Autor:innen: „Ein weiteres Risiko einer Schulbegleitung ist die Distanzierung des Kindes von der Lehrkraft. Durch eine Überlastung von Regelschullehrkräften, die derzeit an vielen Regelschulen zu beobachten ist, kann es schnell zur vollständigen Delegation des Kindes mit Förderbedarf an die Schulbegleitung kommen (Köpfer, 2013; Rutherford, 2012; Heinrich & Lübeck, 2013). Da die soziale Integration eines Kindes in die Klasse auch davon abhängt, wie die Lehrkraft mit diesem Kind umgeht (Huber et al., 2018), kann eine Überantwortung des Kindes an die Schulbegleitung zu einer Exklusion durch die Lehrkraft und damit – übernommen von den Mitschülern – auch aus der Klasse werden.“ (Jerosenko, 2019, S. 34) Eine intensive Begleitung birgt also die Gefahr zur Unselbstständigkeit des Kindes (Stichwort: erlernte Hilflosigkeit) beizutragen (Schulze, 2017) und hemmt möglicherweise die Kontaktaufnahmen mit anderen Kindern und damit die soziale Entwicklung (Böing & Köpfer, 2017). Außerdem gibt es Hinweise darauf, dass gerade die persönliche Unterstützung durch einen Erwachsenen als eine Differenzlinie aus Kindersicht wahrgenommen wird, und zwar als eine stärkere Differenz

als die Behinderung (Lindmeier & Ehrenberg, 2017). Es ist also wichtig, als Schulbegleitung die eigene Rolle zu reflektieren und keine zu enge Bindung zum Kind aufzubauen und zu pflegen, um die Inklusion in die Klassengemeinschaft zu ermöglichen (Schulze, 2017).

#### *Interaktion mit Lehrkräften*

„Die mit der Ausdifferenzierung verbundene Diffundierung von Zuständigkeiten im Unterricht wurde bereits in der Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen sichtbar, ist also nicht per se an die Gruppe der Schulbegleitung gebunden. Gleichwohl verstärken und vervielfältigen sich durch diese weitere, non-professionelle Gruppe die Aushandlungsnotwendigkeiten und die Zuständigkeitsfragen.“ (Arndt et al., 2017, 225f.) Dieses Zitat verdeutlicht, dass Schulbegleiter:innen eine weitere, relevante Gruppe sind, mit der Lehrkräfte im Kontext von inklusivem Unterricht zusammenarbeiten. Vermutlich zeigen sich ähnliche Phänomene in der Zusammenarbeit wie in der Kooperation zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog:innen. Schulbegleitungen werden als „Paraprofessionelle“ bezeichnet, da sie als Unterstützung oder als Assistenz aufgefasst, die der Profession des Lehrers nicht gleichgestellt ist (Lübeck, 2019). Dazu tragen u.a. auch die oben beschriebenen fehlenden Standards für Qualifikationen der Schulbegleiter/innen bei.

„Dadurch, dass mit der gesteigerten Heterogenität im inklusiven Setting eine Zunahme an personalen Unterstützungsformen korrespondiert, sind die Akteure und Akteurinnen darauf angewiesen, ihr Handeln in Bezug auf die einzurichtenden Lern-, Bildungs- und Vermittlungsprozesse aufeinander abzustimmen“ (Arndt et al., 2018, 78). Die Autor:innen untersuchen mithilfe eines governanceanalytischen Ansatzes, wie Handeln in pädagogischen Settings gesteuert wird: „Die entstehenden Koordinationsformen können als intensive Kooperationen, aber auch als Trennung der Zuständigkeiten bis hin zu einer Vermeidung von Abstimmung und Zusammenarbeit ausgestaltet werden.“ (Arndt et al., 2018, 79) Dieses Ergebnis ist anschlussfähig an das oben beschriebene Modell von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) mit den Kooperationsformen *Austausch*, *Koordination* und *Konstruktion*. Das Modell wird von Meyer (2017) aufgegriffen und reduziert auf zwei Formen als Grundlage für Fragebogenitems für die Einschätzung der Qualität der Zusammenarbeit aus Sicht der Schulbegleiter:innen genutzt (Göttinger Schulbegleitungsstudie).

In der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleitung wird ein „grundlegendes Spannungsfeld von Individualisierung und Universalisierung im schulischen Unterricht“



(Arndt et al., 2018, 83) deutlich. „Lehrkräfte für Sonderpädagogik oder aber auch Schulbegleitungen [...] sind für individuelle Bedarfe zuständig, während die (Regelschul-)Lehrkraft für das Universalistische und insbesondere das Fachliche steht.“ (Arndt et al., 2018, 83) Die Autor:innen argumentieren, dass die spezifische Struktur im inklusiven Unterricht dazu führt, dass Differenzen aufbrechen. Bei ausbleibender Vermittlung drifteten die Bereiche auseinander und die Autor:innen fordern ein „gemeinsames Individualisieren“ der pädagogischen Akteure.

Dass dies nur selten in der Praxis umgesetzt wird, zeigt auch eine Studie von Blasse (2017), die Beobachtungen zu Positionen von Schulbegleiter:innen im Klassenraum durchführte. Die sichtbaren Positionen bilden Rollen und Formen der Zusammenarbeit ab bzw. können als solche interpretiert werden. Blasse identifiziert fünf Positionen: (1) die „unterstützende Kraft“, die von der Lehrkraft delegierte Aufgaben ausführt; (2) das „Scharnier“ in einer Verbindungsfunktion zwischen Kind und Lehrkraft; (3) die „Unauffällige auf Abruf“, die sich passiv im Hintergrund hält und durch Nicht-Beteiligung auszeichnet; (4) die „(sonder)pädagogische Expertin“, die als verantwortlich für ein Kind mit Behinderung gesehen wird; und (5) die „fachliche Lehrkraft“, die selbstständig Unterrichtsinhalte vermittelt. Sehr ähnliche Rollen beschrieben bereits Giangreco et al. (2001) für den US-amerikanischen Kontext. Butt & Lowe (2011) zeigen anhand von Interviews mit Fokusgruppen in Australien, dass sich die Sichtweisen von Schulbegleiter:innen und Lehrkräften auf die Aufgaben und die Rolle der Schulbegleitung unterscheiden. So sehen die Paraprofessionellen es als ihre Aufgabe an, einzelne Kinder mit Förderbedarf zu unterstützen, während die Lehrkräfte beschreiben, dass teaching assistants eher die Lehrkraft in der Unterrichtsorganisation und der Verhaltenskontrolle der Schüler:innen unterstützen sollten.

In der Studie von Henn et al. (2019) wird auf Grundlage von Interviews herausgearbeitet, dass Zusammenarbeit in der Praxis kein Standard ist. Schulbegleiter:innen fühlen sich wenig involviert, zeitliche Ressourcen reichten nicht für den Austausch mit Lehrkräften aus und Statusunterschiede erschwerten die Zusammenarbeit. Ein Fallbeispiel von Ehrenberg & Lindmeier (2020, 146f.) verdeutlicht Konflikte und Spannungsfelder zwischen Schulbegleiter:innen und Lehrkräften (aus der Perspektive einer Schulbegleiterin wird beschrieben, dass Lehrkräfte als qualifiziert anerkannt seien, Schulbegleiter:innen dagegen nicht). In dieser ethnographischen Studie fehlen Angaben zu den beruflichen Hintergründen der beobachteten Schulbegleiter:innen und zu den Merkmalen der Schule. Außerdem scheint die Klassensituation der ausgewählten Grundschulklasse sehr ungewöhnlich zu sein: hier sind drei Frauen als

Schulassistentinnen eingesetzt, vier Kinder erhalten Eingliederungshilfe. Dennoch bietet die Studie einen interessanten Einblick in zwei Situationen aus der Praxis und analysiert diese vor dem Hintergrund postkolonialer bzw. poststrukturalistischer Theorien in Bezug auf Machtverhältnisse und Differenzpraktiken. Die Autorinnen bewerten die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulbegleiter:innen sehr kritisch: „Die einzelfallbezogene, sozialrechtlich legitimierte Leistungserbringung (Thiel, 2019) bewirkt eine Abgabe der Verantwortung durch die Lehrkräfte“ (Ehrenberg & Lindmeier, 2020, 150). Die Rolle, die Schulbegleitungen im Klassensetting einnehmen, beschreiben die Autorinnen so: „Das Handeln der Schulassistentinnen erfolgt stets vor dem Hintergrund der Lernsituation der gesamten Lerngruppe. Ihre Funktion besteht darin, Störungen, die eine Erfüllung von Leistungsnormen durch die nichtbehinderten Schüler\*innen gefährden, vorzubeugen und zu verhindern.“ Es wird gezeigt, dass die Schulbegleiter:innen durch Kontrolle, Normierung und Ausschluss aus dem Unterricht dafür sorgen, dass der Unterricht „normal“ weiterlaufen kann, obwohl sie eigentlich für einzelne Kinder zuständig sind, die Schwierigkeiten haben, dem Unterricht zu folgen. In den genannten Fallbeispielen übernehmen die Schulbegleiter:innen keine Aufgaben zur Unterstützung der Lernprozesse der Kinder, die völlig in den Hintergrund geraten: „Da die Lehrkräfte, die Sonderpädagogin eingeschlossen, die Verantwortung für die leistungsberechtigten Kinder [...] überwiegend an die Assistenzpersonen übertragen, verbleibt die Zuständigkeit für Bildungsprozesse dieser Kinder in einem leeren Raum.“ (Ehrenberg & Lindmeier, 2020, 151)

Eine Studie zum arbeitsbezogenen Erleben der Schulbegleiter:innen legte Meyer (2017) für Göttingen vor. Sie erfasste neben Einschätzungen der Zusammenarbeit mit Lehrkräften die wahrgenommene Wertschätzung, Rollensicherheit und Arbeitszufriedenheit von 47 Schulbegleiter:innen. Demnach findet Zusammenarbeit mit den Klassenlehrkräften am häufigsten und am intensivsten statt. Die Bewertung der Zusammenarbeit mit Lehrkräften aus Sicht der Schulbegleiter:innen fällt dabei angesichts der dargelegten Konfliktfelder überraschend positiv aus.

Über die Perspektive der Lehrkräfte auf die Zusammenarbeit mit Schulbegleitung ist sehr wenig bekannt. Hier liegen bisher kaum systematische Untersuchungen vor. Aus den wenigen vorliegenden Studien lässt sich zusammenfassen, dass Schulbegleitung als Ressource gesehen wird, die auch mit Schwierigkeiten und Widersprüchen verbunden sein kann (Arndt et al., 2017, 232). Das findet sich auch im internationalen Kontext: „Having paraprofessional accompany [...] students [with disabilities] in general education classes is considered by many teachers to be an essential support.“ (Giangreco et al.,

2001, 46). Lindemann & Schlarmann (2016) konstatieren in ihrer Befragung von 50 Lehrkräften in Oldenburg, dass seitens der Lehrkräfte ein Mangel an Wissen über Rahmenbedingungen von Schulbegleitung bestünde und keine Konzepte zur Einbindung vorhanden seien. Ähnliche Befunde zeigen sich im internationalen Kontext: „[L]iterature consistently suggests that teachers and special educators have insufficient training related to the supervision of paraprofessionals.“ (Giangreco et al., 2001, 46) Dass sich hier in den letzten Jahren wenig geändert hat, zeigen Walker et al. (2020) in einem aktuellen Literaturreview: Lehrkräfte seien nicht darauf vorbereitet, Para-Professionelle anzuleiten und zu begleiten.

Über die Interaktionen der Schulbegleiter:innen mit den Schüler:innen liegen im deutschsprachigen kaum Studien vor. Internationale Untersuchungen zeigen, dass sich die Anwesenheit von teaching assistants auf die Interaktionen zwischen den begleiteten Schüler:innen und den Lehrkräften auswirkt. Diese nehmen ab, weil die teaching assistants sie übernehmen (Blatchford et al., 2009). Außerdem können durch fehlende Qualifikationen der Schulbegleiter:innen unerwünschte Effekte eintreten: Paraprofessionelle nehmen häufiger Schüler:innen den Abschluss einer Aufgabe ab (ergebnisorientiert) statt mit Hilfe offener Fragen den Lernprozess anzuregen und hierbei Fehler zuzulassen (prozessorientiert) (Rubie-Davies et al., 2010). Nur sehr wenige Untersuchungen nehmen die Perspektive der Schüler:innen auf Schulbegleitung in den Blick (Ausnahme: Böing & Köpfer, 2017): Eine Studie von Broer, Doyle & Giangreco (2005) zeigt, dass Jugendliche mit intellektuellen Beeinträchtigungen Schulbegleitende als Freund, Beschützer und hauptverantwortliche Lehrkraft wahrnahmen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass das Tätigkeitsprofil von Schulbegleitung sehr breit und unbestimmt ist. Aus dem Bezug auf den Einzelfall ergibt sich die Notwendigkeit in Zusammenarbeit mit Lehrkräften konkrete Aufgaben und Rollen abzustimmen. Einige Studien zeigen, dass Lehrkräfte Schulbegleitung als willkommene Unterstützung sehen, weisen aber gleichzeitig auf das Risiko hin, dass Lehrkräfte die Verantwortung für ein Kind mit Behinderung an die Schulbegleitung abgeben.

### 3.4 Qualifikation und Einstellungen als Voraussetzungen auf individueller Ebene für Zusammenarbeit

Qualifikationen, Einstellungen, Werthaltungen und persönliche Merkmale der im Bereich Schulbegleitung Beschäftigten sind relevante individuelle Voraussetzungen für Kooperation.

Die Beschäftigten im Bereich Schulbegleitung bringen eine große Spannweite an persönlichen und fachlichen Hintergründen mit (Henn et al., 2017; Dworschak, 2012). Der Grund dafür ist, dass eine formale fachliche Qualifikation nur in bestimmten Einzelfällen Voraussetzung für die Aufnahme der Tätigkeit, nämlich für die Gewährung von Eingliederungshilfen nach § 35a SGB VIII ist. Sonst liegt es im Ermessen der Leistungsträger, ob qualifiziertes oder nicht-qualifiziertes Personal erforderlich ist (Geist, 2017). „Dennoch zeigt eine Befragung von Leistungsanbietern in Nordrhein-Westfalen (95 Befragte), dass zwar hohe Anforderungen an persönliche Fähigkeiten gestellt werden, aber pädagogische Qualifikationen und spezielles Wissen als weniger wichtig bewertet werden (Limburg, Frings & Kißgen, 2020, 182). Zwei Drittel der Befragten erwarten keine abgeschlossene Ausbildung. Das „äußere Erscheinungsbild“ der Bewerber:innen wird sogar bedeutsamer als eine abgeschlossene pädagogische Ausbildung angesehen. Hier wird deutlich, dass aus der Sicht der Leistungsanbieter eine „persönliche Eignung“ der Schulbegleiterin gegeben sein sollte, die nicht näher bestimmt ist. Auch die Befragung von Lehrkräften ergibt, dass eine „persönliche Eignung“ am bedeutendsten eingeschätzt wird, ohne dass diese spezifiziert wird (Jerosenko, 2019). Lübeck führt dazu aus: „Wie die Auswahl einer Schulbegleiterin bzw. eines Schulbegleiters geschieht, ist [...] abhängig von den je individuellen Routinen der Arbeitgeber. Idealerweise ist dieser darum bemüht, eine gute Passung zwischen dem leistungsberechtigten Kind und der zukünftigen Schulbegleiterin/dem zukünftigen Schulbegleiter, aber auch den Gegebenheiten von Schule und Klasse zu ermöglichen“ (Lübeck, 2020, 11). Je nachdem welche Qualifikationsstufe der Kostenträger als begründet ansieht, werden Schulbegleiter:innen nach ihrer Qualifikation in Bezug auf formale Bildung und Erfahrung als Fachkräfte, qualifizierte Hilfskräfte oder als unqualifizierte Hilfskräfte angestellt und entsprechend vergütet (Dworschak, 2013). Etwa die Hälfte der Schulbegleitungen weisen eine Berufsausbildung oder ein Studium im pädagogischen oder pflegerischen Bereich auf. Bei einigen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe lässt sich teilweise eine sehr hohe Fachkraftquote bei den Schulbegleitungen vorfinden (Zauner & Zwosta, 2014; Dworschak, 2012). Dass der Auftrag und die konkreten Tätigkeiten der Schulbegleiter:innen komplex sind, wurde

oben bereits erwähnt. „Vor dem Hintergrund, dass die Schulbegleiter\*innen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungsformen umgehen müssen, ergibt sich im Individualfall jedoch ein hohes Anforderungsprofil“ (Boll & Wißmann, 156). Daher werden von vielen Autor:innen verbindliche Qualifikationsstandards gefordert (Knuf, 2012; Geist, 2017; Thierschmidt, 2019). Auf die vorliegenden Konzepte zur Qualifikation im Rahmen der Fortbildung wurde bereits im Kapitel 3.2 „Voraussetzungen auf institutioneller Ebene für Zusammenarbeit“ eingegangen, da diese institutionell angebunden sind und über die individuelle Ebene hinausweisen.

Zu den Einstellungen, zur Kooperationsbereitschaft und persönlichen Werthaltungen von Schulbegleiter:innen ist nur wenig bekannt, obwohl diese für die Gestaltung der Zusammenarbeit wichtig erscheinen. Wenige Einzelfallanalysen rekonstruieren die Haltungen zur beruflichen Tätigkeit (z.B. Heinrich & Lübeck, 2013), die insbesondere Einblicke in die Widersprüche der beruflichen Rolle aufzeigen. Es gibt keine Publikationen, die z.B. die Einstellungen zu Inklusion durch eine Fragebogenerhebung bei einer größeren Stichprobe von Schulbegleitungen untersucht. Dies ist angesichts der zahlreichen Veröffentlichungen zu den Einstellungen von Lehrkräften gegenüber schulischer Inklusion (z.B. Greiner, Taskinen & Kracke, 2020; Bosse et al., 2016) überraschend und eine Forschungslücke. Zum Selbstwirksamkeitserleben von Schulbegleiter:innen liegt eine Studie mit 89 Befragten aus der Steiermark in Österreich vor (Breyer et al., 2019). Die befragten Schulbegleiter:innen berichten ein hohes Selbstwirksamkeitserleben und nehmen ihre Tätigkeiten als effektiv wahr. Schindler (2020) untersucht das berufliche Selbstwirksamkeitserleben vergleichend bei Fachkräften und Nicht-Fachkräften in der Schulbegleitung und kommt zu dem Ergebnis, dass erwartungsgemäß Fachkräfte ein höheres Selbstwirksamkeitserleben zeigen. Außerdem zeigte sich, dass Fachkräfte länger im Arbeitsfeld bleiben und damit mehr Berufserfahrung sammeln können.

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die persönlichen Qualifikationen der als Schulbegleitung Beschäftigten sehr heterogen sind. Während die formalen Qualifikationen von Schulbegleiter:innen eher häufig systematisch untersucht wurden, sind die Werthaltungen und Einstellungen auf individueller Ebene bisher eine große Forschungslücke.

### 3.5 Zwischenfazit

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Faktoren auf verschiedenen Ebenen dargestellt, die das Tätigkeitsfeld Schulbegleitung und damit die Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit mit Lehrkräften bestimmen. Zur Zusammenfassung des Forschungsstandes und zum Überblick über die Dimensionen, die Schulbegleitung konstituieren, soll hier eine Abbildung von Lübeck (2017) dienen:

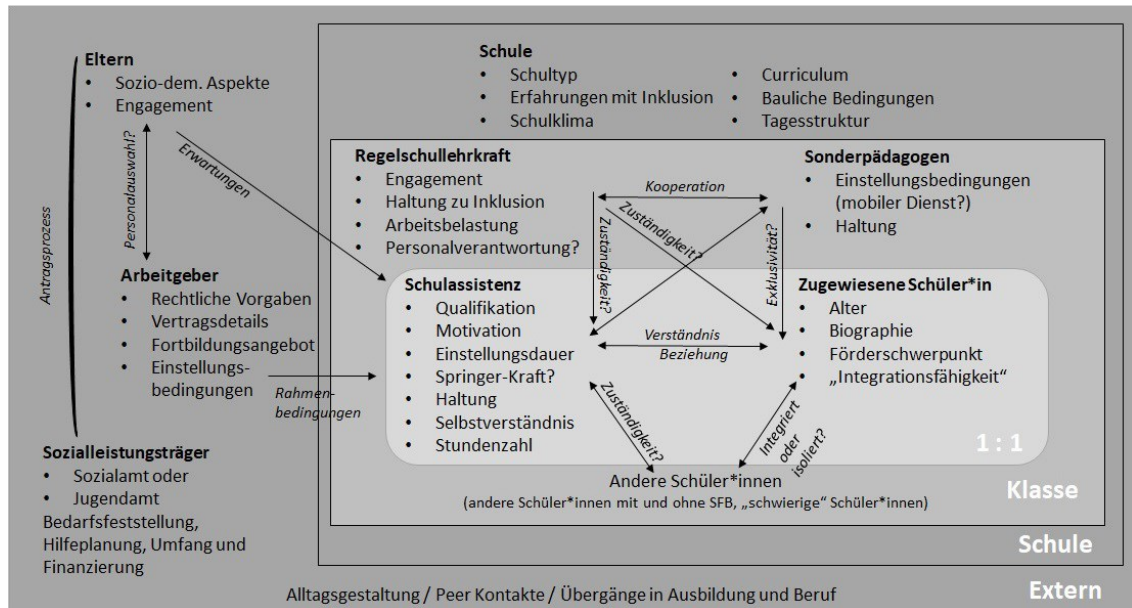


Abbildung 5: Kontextualisierung von Schulbegleitung (Lübeck in Arndt et al., 2017, 227)

Angesichts des Professionalisierungsgefälles zwischen Lehrkräften und Schulbegleiter:innen und der damit verbundenen Ungleichheit kann nicht von gleichberechtigter Kooperation gesprochen werden. Nach der Darstellung der spezifischen Merkmale des Tätigkeitsfeldes Schulbegleitung muss also die Arbeitsdefinition dieser Arbeit angepasst werden: Inklusive *Zusammenarbeit* ist die soziale Interaktion zwischen mindestens zwei Personen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen und gemeinsame Aufgaben koordinieren (müssen). Die gemeinsame Sache (Aufgabe) zielt auf die Gestaltung von sozialer Teilhabe und inklusiver Lerngelegenheiten für mindestens ein Kind. Dabei sollte die gesamte Lerngruppe als Kontext für Beziehungen zwischen Gleichaltrigen und für ein anregendes Lernumfeld berücksichtigt werden. Wenn die Institution Strukturen zur Verfügung (z.B. verbindliche Zeitfenster für Absprachen, Einbindung in das Lehrerkollegium) stellt, regelmäßig wertschätzende Kommunikation zwischen Schulbegleiter:in und Lehrkraft stattfindet

und sich eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung entwickelt, kann von professioneller Zusammenarbeit gesprochen werden.

Schulbegleitung agiert in permanenten Spannungsfeldern, die in dem vorhergehenden Kapitel deutlich wurden. Schüler:innen mit Behinderungen und Schulbegleiter:innen „might reasonably be considered to include some of the most marginalized people within school hierarchies.“ (Giangreco et al., 2001, 59) Vielleicht liegt hier ein Grund dafür, warum das Feld der Schulbegleitung bisher wenig in der erziehungswissenschaftlichen Forschung wahrgenommen wurde: „Despite the proliferation of paraprofessionals to support the education of students with disabilities, it remains one of the least studied and potentially most significant aspects of special education over the past decade.“ (Giangreco et al., 2001, 45) Daher ist Anliegen und Ziel der vorliegenden Publikationen, mehr Wissen über das wachsende Tätigkeitsfeld der Schulbegleitung in der inklusiven Schule und die Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit mit Lehrkräften zu generieren. Die Tätigkeitsfelder, die Einbindung in die Schule und die Formen der Zusammenarbeit mit Lehrkräften sind wie oben beschrieben bisher nicht ausreichend untersucht. Das Erkenntnisinteresse ist deswegen explorativer und deskriptiver Natur. Neben allen oben bereits beschriebenen Spannungsfeldern, die besonders in der Ausgestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen für Schulbegleitung liegen, fokussieren die eigenen Arbeiten auf die Frage nach der Gestaltung der Zusammenarbeit mit Lehrkräften. Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Lehrkräften wird im besonderen Maße als relevant gesehen, da sie für die fachgerechte Förderung eines Kindes mit Hilfebedarf notwendige Voraussetzung ist. Gemeinsame Abstimmungsprozesse über Rollen und Aufgaben werden als bedeutsam betrachtet, um unkoordiniertes, paralleles Arbeiten zu verhindern. Um bereits in der universitären Lehre angehende Lehrkräfte und weitere Pädagog:innen (z.B. Erziehungswissenschaftler:innen, Sozialpädagog:innen) bedarfsgerecht und zukunftsorientiert auf ein mögliches Arbeitsfeld vorzubereiten, ist es wichtig, empirische Befunde im Praxisfeld der Schulbegleitung zu erheben und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse in die Ausbildung der Fachkräfte einzubeziehen.

## 4 Beschreibung der Studien

Im folgenden Kapitel werden die eigenen Forschungsaktivitäten dargestellt. Zur Einordnung der spezifischen Aspekte der einzelnen Studien wird das Mehrebenenmodell (siehe Kapitel 2.5) herangezogen und auf die Zusammenarbeit von Schulbegleitung und Lehrkräften angewendet. Dazu erfolgt zu jedem Papier eine kurze Vorstellung des Inhalts der Studie. Anschließend wird für jeden Artikel der eigene Beitrag dargestellt. Die gesamten Artikel sind im Anhang abgedruckt. Zunächst werden die einzelnen Studien im Arbeitsmodell verortet, um eine Übersicht über die Forschungsaktivitäten zu geben.

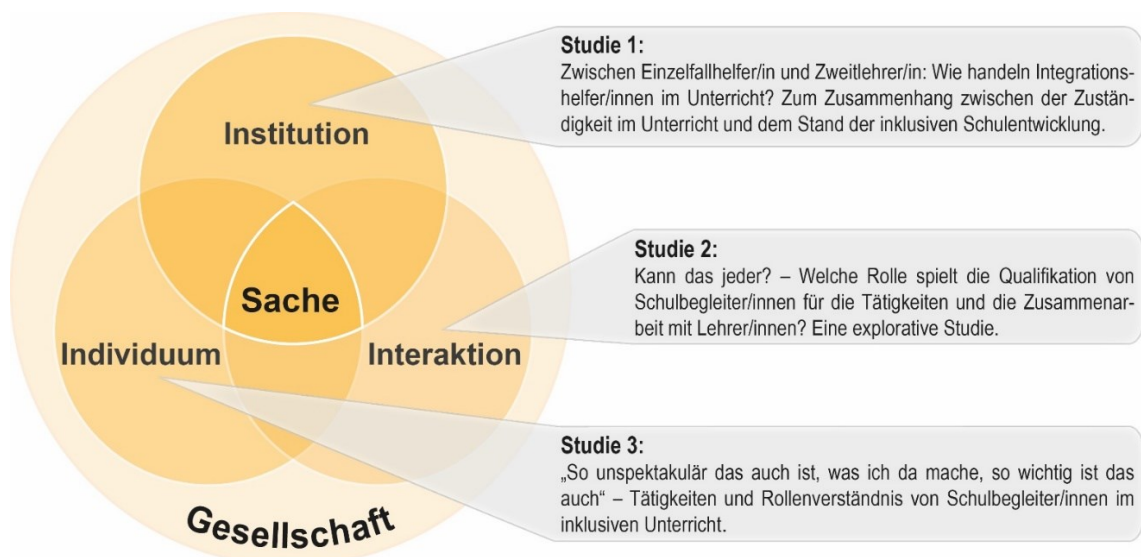


Abbildung 6: Verortung der eigenen Studien im Arbeitsmodell zur Zusammenarbeit von Schulbegleitung und Lehrkräften



#### 4.1 Institutionelle Ebene: Die Zuständigkeit von Schulbegleiter:innen im Unterricht und inklusive Schulentwicklung (Studie 1)

Sommer, S., Czempiel, S., Kracke, B. & Sasse, A. (2017). Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in: Wie handeln Integrationshelfer/innen im Unterricht? Zum Zusammenhang zwischen der Zuständigkeit im Unterricht und dem Stand der inklusiven Schulentwicklung. *Diskurs für Kindheits- und Jugendforschung*, 12 (1), 35-47.

##### *Zusammenfassung der Studie*

Der Beitrag untersucht institutionelle Rahmenbedingungen von Schulbegleitung. Er geht der Frage nach, ob an Schulen, die in Bezug auf inklusive Schulentwicklung weiter fortgeschritten sind, ein spezifisches Konzept von Schulbegleitung umgesetzt wird. Im Projekt „Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena“ wurden 26 Schulen einer Kommune durch verschiedene, multiperspektivische Datenerhebungen dahingehend untersucht und kategorisiert, inwieweit es gelingt, inklusiven Unterricht umzusetzen und eine inklusive Schulkultur zu entwickeln. Alle vorhandenen Daten (Unterrichtsbeobachtungen, Interviews mit verschiedenen Akteuren, Lehrerfragebogen) wurde auf Schulebene zusammengefasst und mit Hilfe eines Expertenratings in verschiedene Entwicklungsstände in Bezug auf Inklusion kategorisiert. Dabei wurden sieben Kriterien betrachtet: (1) Wird im Schulkonzept auf den Umgang mit Heterogenität eingegangen? (2) Welcher Leistungsbegriff wird vertreten? (3) Welche Formen der Kooperation von Regellehrkräften und Sonderpädagog:innen werden praktiziert? (4) Werden Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eher außerhalb oder innerhalb des gemeinsamen Klassenraums gefördert? (5) Wie sind die Klassenräume im Hinblick auf zugängliche Lernmaterialien gestaltet? (Ermöglichen die Lernumgebungen selbstständiges und offenes Lernen?) (6) Wie ist die Sitzanordnung im Klassenraum strukturiert? (7) Wie hoch ist die Förderquote an der Schule? Außerdem wurde in den Unterrichtsbeobachtungen an 22 von den insgesamt 26 Schulen erhoben, wie sich die Schulbegleiter:innen im Unterricht verhielten. Hier wurde unterschieden, ob sie sich ausschließlich einem Kind zuwendeten („Einzelbezug“) oder mehreren Kindern bzw. der gesamten Lerngruppe („Gruppenbezug“). Einige Beobachtungen ließen sich nicht eindeutig zuordnen. Diese wurden als „Mischform“ kategorisiert. In der Analyse wurden mittels einer Kreuztabelle und eines Chi-Quadrat-Tests die beiden Variablen Entwicklungsstand der Schule und Bezug der Schulbegleitung miteinander in Beziehung gesetzt. Es zeigt sich, dass in Bezug auf Inklusion weiter fortgeschrittene Schulen

Schulbegleitung signifikant häufiger als Ressource einsetzen, die sich auf die gesamte Lerngruppe bezieht, als Schulen, die noch am Anfang stehen. Es scheint an den weiter fortgeschrittenen Schulen ein eher gruppenbezogenes Konzept dafür vorzuliegen, wie Schulbegleitung im Unterricht genutzt wird. Hieraus lässt sich die Annahme ableiten, dass die Institution, die jeweilige Schule, ein relevanter Kontext ist, in dem Schulbegleitung agiert und wirksam wird. Das Tätigkeitsfeld und die Rollen für Schulbegleitung entfalten sich vor dem Hintergrund einer spezifischen Schul- und Unterrichtskultur.

#### *Beitrag zur Studie*

Die Idee für diese Studie stammt von Stefanie Czempiel und Bärbel Kracke, die die Ergebnisse der Analyse zunächst auf einer Tagung der GEBF 2016 an der FU Berlin vorstellten. Die Daten stammen aus dem Projekt „Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena“, an dem alle oben genannten vier Autorinnen beteiligt waren. Für die erste Fassung des Artikels hatte die Erstautorin, Sabine Sommer, die Federführung bei der Textabfassung inne, die Zweitautorin war gleichrangig beteiligt bei der inhaltlichen und methodischen Arbeit. Die Überarbeitungen nach den Reviews lag in der alleinigen Verantwortung von Stefanie Czempiel, da sich Sabine Sommer zu diesem Zeitpunkt in Elternzeit befand.

## 4.2 Interaktionelle Ebene: Tätigkeiten, Qualifikation und Zusammenarbeit mit Lehrkräften (Studie 2)

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. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*. <https://doi.org/10.21248/qfi.16>

#### *Zusammenfassung der Studie*

Dieser Beitrag fokussiert auf die interaktionelle Ebene von Schulbegleitung und untersucht die Bewertung der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitung und Lehrkräften aus der Perspektive der Schulbegleiter:innen. Zentral sind die Fragestellungen, ob die Qualifikation der Schulbegleitung mit den ausgeübten

Tätigkeiten und mit der Bewertung der Zusammenarbeit zusammenhängt. Anknüpfend an das Kooperationsmodell von Gräsel et al. (2006) adaptiert Meyer (2017) ein zweistufiges Modell zur Einschätzung der Praxis der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleitungen. Die Fragebogenitems von Meyer (2017) wurden hier verwendet. Außerdem wurden mit einem Fragebogen die Qualifikationen und die Tätigkeiten der Schulbegleiter:innen im Unterricht erfasst. Die Stichprobe umfasst 61 Personen. 29 Personen davon wurden als Fachkräfte eingeordnet, da sie eine pädagogische, therapeutische oder medizinische Ausbildung abgeschlossen hatten. 31 Personen wurden als Nicht-Fachkräfte kategorisiert. Bei der Abfrage der Tätigkeiten zeigt sich, dass Unterstützung im didaktischen Bereich und im Bereich der Emotions- und Verhaltensregulation häufig vorkommt. Entgegen den Erwartungen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Fachkräften und Nicht-Fachkräften in den ausgeübten Tätigkeiten. Es ist eher eine Tendenz erkennbar, dass Nicht-Fachkräfte eher Aufgaben im Bereich der Emotions- und Verhaltensregulation ausüben. Die Einschätzung der Zusammenarbeit mit Lehrkräften ist insgesamt positiv und am häufigsten werden Formen der Koordination genannt. Zwischen Fachkräften und Nicht-Fachkräften in der Schulbegleitung zeigen sich keine Unterschiede in der Bewertung der Zusammenarbeit mit Lehrkräften. Stattdessen zeigen sich Hinweise darauf, dass die spezifischen Tätigkeitsprofile mit der Bewertung der Zusammenarbeit zusammenhängen könnten. Dieser Vermutung sollte in weiteren Untersuchungen noch nachgegangen werden.

#### *Beitrag zur Studie*

Der Beitrag wurde selbstständig erarbeitet und verfasst. Die Datenerhebung wurde selbstständig geplant. Die Datenerhebung fand im Rahmen einer Masterarbeit von zwei Studentinnen statt, die von Stefanie Czempiel eng betreut und inhaltlich und organisatorisch begleitet wurden. Die Datenanalyse wurde von Stefanie Czempiel durchgeführt. Prof. Dr. Bärbel Kracke als Co-Autorin war insbesondere methodisch beratend und inhaltlich unterstützend tätig.

### 4.3 Individuelle Ebene: Qualifikationen und Rollenverständnis von Schulbegleiter:innen (Studie 3)

Czempiel, S. (2019). „So unspektakulär das auch ist, was ich da mache, so wichtig ist das auch“ – Tätigkeiten und Rollenverständnis von Schulbegleiter:innen im inklusiven Unterricht. In A. Sasse, B. Kracke, S. Czempiel & S. Sommer (Hrsg.), *Schulische Inklusion in der Kommune*. Münster: Waxmann, 259-270.

#### *Zusammenfassung der Studie*

Der Beitrag untersucht die individuelle Ebene von Schulbegleitung. Der Fokus liegt auf den konkret ausgeführten Tätigkeiten im Unterricht, der damit verbundenen persönlichen Reflexion der eigenen Rolle und dem Inklusionsverständnis, das die Schulbegleiter:innen selbst explizieren. Dazu wurden 18 Interviews mit Schulbegleiter:innen, die an 18 verschiedenen Schulen in einer Kommune tätig sind, geführt. Alle Befragten sind Fachkräfte im Sinne der Leistungsträger. Elf der Befragten sind pädagogisch ausgebildet, fünf Personen sind therapeutisch und zwei sind medizinisch qualifiziert. Die Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und in MAXQDA ausgewertet. Die umfangreichen Interviewtranskripte wurden dabei mit Hilfe überwiegend deduktiver Kategorien strukturiert und teilweise quantifiziert. Für die Strukturierung der Tätigkeiten im Unterricht wurde auf die Kategorisierung von Meyer (2017) zurückgegriffen. Es zeigt sich, dass die Mehrheit der von den Schulbegleiter:innen beschriebenen Tätigkeiten im Bereich der didaktischen Unterstützung im Unterricht liegen. In diese Kategorie fallen auch lerngruppenbezogene Tätigkeiten wie die Unterstützung anderer Schüler:innen als die, für die die Eingliederungshilfe gewährt wurde. Diese wurden in den Befragungen häufig genannt, vor allem von Schulbegleiter:innen, die an Gemeinschaftsschulen tätig sind. Tätigkeiten im Bereich der Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen und im Bereich der Emotions- und Verhaltensregulation werden etwa gleich häufig berichtet. Für die Kategorisierung der Rollenverständnisse wurde die Beschreibung von Positionen der Schulbegleitung im Unterricht nach Blasse (2017) herangezogen. Die Mehrheit der Befragten beschreibt die eigene Rolle als „Scharnier“, also als verbindendes Element zwischen einem Kind mit Förderbedarf und der Lehrkraft. Fast ebenso viele Schulbegleiter:innen dieser Stichprobe beschreiben ihre Rolle im Unterricht als „unterstützende Kraft“, die Aufgaben für die gesamte Klasse übernehmen, die an sie durch die Klassenlehrkraft delegiert wurden. Nur zwei der Befragten beschreiben ihre

Tätigkeit als „unauffällig auf Abruf“, die im Unterricht sich überwiegend im Hintergrund halten. Die Inklusionsverständnisse der Schulbegleiter:innen wurden in den Interviews nicht direkt erfragt, sondern wurden aus dem Material implizit geschlossen. Nicht bei allen Befragten war dies möglich. Bei denjenigen, die es angesprochen haben, finden sich Bilder von Inklusion als soziale Teilhabe unter Gleichaltrigen. Auch wird auf die politische Ebene des Begriffs Inklusion Bezug genommen. Viele der Befragten beschreiben, dass sie sich als inklusiv wirksam erleben, wenn sie Tätigkeiten für die gesamte Lerngruppe ausführen.

#### *Beitrag zur Studie*

Die gesamte Arbeit an diesem Artikel wurde eigenverantwortlich durchgeführt. Die Interviews mit den Schulbegleiter:innen wurden im Rahmen des Projektes „Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena“ durch Sabine Sommer und Stefanie Czempiel geführt (Auftragsforschung für die Stadt Jena, Finanzierung durch die Stadt Jena und das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport). Die Transkription der Interviews erfolgte durch studentische Hilfskräfte. Die Auswertung der Interviews wurde durch Stefanie Czempiel eigenständig mit Hilfe des Datenanalyseprogramms MAXQDA durchgeführt. Zu den ersten Fassungen des Artikels gaben Prof. Dr. Bärbel Kracke, Prof. Ada Sasse und Sabine Sommer inhaltliche und methodische Hinweise (Beratung) im Rahmen eines Peer-Review-Verfahrens.

## 5 Gesamtdiskussion

Nachfolgend werden die Ergebnisse der eigenen Forschungsbeiträge in ihren Zusammenhängen diskutiert. Zunächst erfolgt eine inhaltliche und theoretische Auseinandersetzung mit zentralen Befunden der Teilstudien, danach einige methodische Überlegungen zu den eigenen Forschungsaktivitäten. Abschließende Überlegungen befassen sich mit Vorschlägen zu weiterer Forschung.

### 5.1 Diskussion zentraler Befunde

Die Kooperationsforschung hat Schulbegleitung als wichtige Akteursgruppe bisher nur selten in den Blick genommen, obwohl Schulbegleiter:innen immer häufiger direkt im Unterricht mitarbeiten und das meist über mehr als 20 Stunden pro Woche in derselben Lerngruppe (Meyer, 2017). Demnach birgt Schulbegleitung das Potential, enge und tragfähige Arbeitsbeziehungen mit Lehrkräften zu entwickeln. Bisher mangelt es jedoch an theoretischen Konzepten, diese Zusammenarbeit zu beschreiben. Ziel der eigenen Forschungsaktivitäten war es, Wissen über die Gestaltung der Zusammenarbeit von Schulbegleiter:innen und Lehrkräften in inklusiven Schulen auf verschiedenen Ebenen zu generieren. Geleitet wurden die Planungen der Studien durch das Arbeitsmodell zur inklusiven Zusammenarbeit.

Die konkreten Tätigkeiten von Schulbegleiter:innen im Unterricht sind vielgestaltig und orientiert am Bedarf des einzelnen Kindes. Die Tätigkeiten werden aus den Aufgaben abgeleitet – abgebildet im Modell als „Sache“, die mit jeder der drei anderen Ebenen verbunden ist. Aus diesem Grund werden in allem der drei Beiträge die Tätigkeiten der Schulbegleiter:innen erfasst, jedoch mit jeweils anderen methodischen Ansätzen: Die Ergebnisse zu den tatsächlichen Tätigkeiten der Schulbegleiter:innen im Unterricht unterscheiden sich über die Studien deutlich. Die drei Studien kommen zu jeweils anderen Schwerpunkten der Tätigkeiten der Schulbegleitung, nur *Unterstützung bei Gruppenarbeiten* wird in den drei Studien übereinstimmend als häufig genannt. Unklar bleibt, ob sich diese Unterschiede auf die verschiedenen methodischen Ansätze zurückführen lassen oder die Auswahl der Stichproben eine Ursache dafür sein könnte. Es könnte auch sein, dass dies in Übereinstimmung zu bisherigen Befunden ein Anzeichen für die Vielgestalt und Unbestimmtheit der tatsächlichen Tätigkeiten im Feld Schulbegleitung ist.

In Schulen, die in inklusiver Schulentwicklung weiter fortgeschrittenen sind, werden Schulbegleitungen eher gruppenbezogen als systemische Ressource genutzt (Studie 1). Dies steht im Widerspruch zum geltenden gesetzlichen Rahmen (Individualanspruch der Eingliederungshilfe) und kann dennoch als Impuls für die Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung gesehen werden. Schule gibt als zentrale Institution den strukturellen Rahmen und die Möglichkeiten vor, die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitung und Lehrkräften zu gestalten. Dennoch wirken hier weitere Institutionen ein, wie die Leistungsträger (Jugendamt/Sozialamt) und die Leistungsanbieter (Bildungsträger/soziale Träger der Schulbegleitung). Dementsprechend sollte das Arbeitsmodell so erweitert werden, dass mehrere institutionelle Ebenen abgebildet werden können.

Angesichts der erschwerenden Rahmenbedingungen auf der institutionellen Ebene (z.B. mehrere Auftraggeber, keine Bezahlung von Arbeitsstunden für Kooperation) fällt die Bewertung der Zusammenarbeit mit Lehrkräften erstaunlich positiv aus (Studie 2). Nach Schindler (2020) könnte dieser Befund auf den methodischen Zugriff zurückzuführen sein: Während quantitative Befragungen eher hohe Zufriedenheitswerte angeben (Meyer, 2017; Schindler, 2020; Studie 2) zeigen qualitative Studien eher Spannungsfelder und eine kritische Bewertung der Gestaltung der Zusammenarbeit von Schulbegleiter:innen mit Lehrkräften. Die in Studie 2 verwendeten Fragebogenitems wurden übernommen von Karina Meyer (2017) aus der Göttinger Schulbegleitungsstudie. Bei der erneuten Auseinandersetzung mit den Skalen und den Ergebnissen fällt auf, dass die Skala *Koordination* inhaltlich vor allem Items der Stufe des *Austauschs* umfasst. In der Göttinger Studie wurden die Formen des Austauschs und der Koordination in einer Skala zusammengefasst. Dies ist eine grobe Vereinfachung der drei Kooperationsformen im Modell nach Gräsel et al. (2016), die die Ergebnisse vermutlich positiv verzerrt. Die verwendeten Skalen sollten also bei einem erneuten Einsatz in Fragebögen dahingehend angepasst werden.

In Studie 3 wurden in Interviews die Tätigkeiten und das Verständnis der eigenen Rolle erfragt. Die Ergebnisse sind nicht kohärent: Die am häufigsten berichtete Tätigkeit (Unterstützung anderer Schüler:innen) korrespondiert nicht mit dem Ergebnis, dass die meisten Interviewten ihre Rolle im Unterricht als „Scharnier“ (vermittelnd zwischen betreutem Kind und der Lehrkraft) beschreiben. Eine Erklärung könnte sein, dass hier in der Interviewsituation der Einfluss sozialer Erwünschtheit auftrat, was die Ergebnisse der Interviews verfälscht haben könnte. Vermutlich erzählen kaum Menschen gern über ihren Beruf, dass sie sich eher passiv verhalten (bzw. unauffällig im Hintergrund bleiben),

sondern stellen sich selbstwertdienlich eher als aktive Person dar. Im Gegensatz dazu beschreibt eine Fallstudie von Heinrich und Lübeck (2013), wie sich eine Integrationshelferin bewusst eine unterrichtsferne Tätigkeit sucht, um gegenüber den Kindern eine Begründung zu haben, sich unauffällig als Beobachterin im Hintergrund zu halten: sie häkelt.

French (1998, zitiert nach Giangreco et al., 2001) unterschied die Vorstellungen von Paraprofessionellen und Lehrkräften dahingehend, ob sie die Schulbegleitung eher als Assistenz für den Schüler oder die Lehrkraft verstanden. Dieses Verständnis sei grundlegend für die Gestaltung der Zusammenarbeit untereinander. Diese einfache analytische Unterscheidung gibt eine gute Anregung für die weitere Analyse von Interviews oder zur Konstruktion von Fragebogenitems.

Eine deutliche inhaltliche Einschränkung in den drei Studien liegt darin, dass die Perspektive der Lehrkräfte nicht berücksichtigt wurde. Diese ist für die Zusammenarbeit ebenso wichtig wie die Perspektive der Schulbegleitung. Bisher liegen nur vereinzelt Studien vor, die beide Perspektiven untersuchen und aufeinander beziehen (z.B. Lindemann & Schlarman, 2016; Jerosenko, 2019). In weiterführenden Forschungsvorhaben sollten die Lehrkräfte als Interaktionspartner:innen unbedingt berücksichtigt werden.

Insgesamt beziehen nur sehr wenige Studien im deutschsprachigen Raum internationale Forschungsergebnisse zu paraprofessionals oder teaching assistants ein. Dies gilt auch für die eigenen einzelnen Forschungsbeiträge. Wenn auch viele Autor:innen dies damit begründen, dass die Bildungssysteme und institutionellen Rahmenbedingungen nur bedingt vergleichbar seien (Lübeck, 2019), so sollte der internationale Forschungsstand dennoch bei der Planung von Untersuchungen in Deutschland berücksichtigt werden. Für pädagogische Fragen und die Gestaltung von Zusammenarbeit – insbesondere im Kontext von Inklusion - erscheint der systematische Blick in den internationalen Raum wertvoll und gewinnbringend. International hat die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Paraprofessionellen bereits Eingang in Lehrbücher für angehende Lehrkräfte gefunden. So finden sich beispielsweise bei Friend & Bursuck (2019) Informationen und Empfehlungen zur Gestaltung einer gelingenden Zusammenarbeit. Hier wird darauf hingewiesen, dass die Verantwortung für die Anleitung der Arbeitsaufgaben bei der Lehrkraft liegt und diese eine führende Rolle einnehmen sollte. Dass die Rolle von Schulbegleitung auf praktischer Ebene in jedem Team bearbeitet werden kann, verdeutlichen auch Giangreco und Kolleg:innen: „While role clarification continues to be debated in the literature, the roles of paraprofessionals can explicitly and



individually be clarified within teams.“ (Giangreco et al., 2001, 60) Dabei müssen im konkreten Fall grundlegende Verständnisse, handlungsnaher Ziele und Aufgabenverteilungen gemeinsam festgelegt werden. Ob jedoch in der Praxis Ziele und Aufgaben gemeinsam abgestimmt werden, wurde in den drei Studien nicht erfasst.

## 5.2 Methodische Überlegungen

Die drei eigenen Forschungsbeiträge sind jeweils deskriptiv und explorativ angelegt, da das Forschungsfeld im deutschsprachigen Raum noch jung ist. Eine Stärke der vorgestellten Beiträge ist, dass sie drei verschiedene methodische Ansätze der Datenerhebung und -auswertung nutzen. Allerdings stammen alle Daten aus den drei Studien aus derselben Kommune, einer Universitätsstadt im Osten Deutschlands. Dies hat forschungspragmatische Gründe, weil hier der Zugang zum Feld über die Forschungsprojekte und die Zusammenarbeit mit der Stadtverwaltung und dem Schulamt möglich war. Die Ergebnisse sind vor diesem Hintergrund zu interpretieren und nur eingeschränkt auf andere Kommunen übertragbar. Die spezifische Situation dieser Stadt (z.B. vergleichsweise sehr hoher Anteil an pädagogischen Fachkräften bei den aktiven Schulbegleiter:innen) wurde bereits in Studie 2 als nicht-repräsentativ diskutiert.

Abgesehen davon gelten noch weitere Einschränkungen in der Interpretation der Ergebnisse: In Studie 1 sind die Datenquellen nicht absolut unabhängig voneinander. Die Unterrichtsbeobachtungen waren Teil der Gesamtheit der Daten, auf deren Grundlage die Expertinnen die jeweilige Schule in einem Entwicklungsstand einordneten. Innerhalb der Unterrichtsbeobachtungen wurde auch erhoben, wem sich die Schulbegleiter:innen im Unterricht widmeten, wenn sie im Unterricht anwesend waren. Hier sind also verzerrende Einflüsse möglich. Bei den Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen (Wem widmen sich die Schulbegleiter:innen?) konnte keine Interrater-Reliabilität errechnet werden, weil aus forschungspragmatischen Gründen immer nur eine Beobachterin in jeder Unterrichtsstunde anwesend war. Bei der Planung weiterer Forschungsvorhaben in diesem Feld sollte berücksichtigt werden, dass genügend Ressourcen vorhanden sind, um die Reliabilität von Unterrichtsbeobachtungen abzusichern. Dennoch eignen sich direkte Beobachtungen gut, um valide Aussagen über die Tätigkeiten und Aufgaben von Schulbegleiter:innen in der schulischen Praxis zu erhalten. Direkte Beobachtungen liefern objektivere Daten als Interview- oder Fragebogendaten, die durch das Selbstbild der Befragten beeinflusst werden können.

Zusammenarbeit ist als Prozess zu verstehen und zu beschreiben; Zusammenarbeit ist nicht statisch. Lütje-Klose & Urban (2014) sprechen in ihrer Definition von professioneller Kooperation von „Geschehen“ und „Aushandlungsprozessen“ (S. 115). Um einen Prozess abzubilden, ist das Arbeitsmodell noch weiterzuentwickeln. Fragebogenerhebungen zu einem Messzeitpunkt wie auch einmalige Interviews sind demnach zur Gestaltung von Zusammenarbeit nur eingeschränkt aussagekräftig. Sie bilden als Querschnitt immer nur eine Momentaufnahme ab. Aufschlussreich wäre es beispielsweise, Dyaden aus Schulbegleiter:innen und Lehrkräften über einen längeren Zeitraum (mindestens ein Schuljahr) zu begleiten und mehrere Erhebungszeiträume einzuplanen, um über diesen Zeitraum im Längsschnitt die Prozesse und Veränderungen zu erfassen. In der Umsetzung wären die befristeten Vertragslaufzeiten von Schulbegleitungen, die oftmals nur für ein Schuljahr (ohne die Sommerferien) eingestellt werden, erschwerend. Da wie oben berichtet Befragungen und Selbstauskünfte die subjektive Wahrnehmung der Zusammenarbeit abbilden, also die individuellen Sinnkonstruktionen der Akteur:innen wiedergeben, erlauben sie keine validen Aussagen zum eigentlichen Interaktionsgeschehen in der Zusammenarbeit von Schulbegleitung und Lehrkräften. Die Daten aus Interviews zu nur einem Zeitpunkt können kaum Erkenntnisse über den Prozess hervorbringen, wie sich eine Kooperationsbeziehung entwickelt. Idel et al. (2019) schlagen vor, dem entgegenzuwirken, in dem Teamgespräche aufgenommen und analysiert werden, möglichst über einen längeren Zeitraum. So ließe sich z.B. feststellen, ob und wie eine Rollenklärung der Schulbegleitung stattfindet und ob sich die Sichtweisen auf die Rolle über die gemeinsame Arbeit von Lehrkräften und Schulbegleitung verändert.

### 5.3 Bilanz und Vorschläge für weitere Forschungsarbeiten

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Arbeitsmodell zur Strukturierung von Forschungsvorhaben im Feld der Zusammenarbeit von Schulbegleitung und Lehrkräften geeignet erscheint. Es zeigt die verschiedenen Ebenen auf und ermöglicht systematische Analysen in einem komplexen Feld. Auf der institutionellen Ebene ließ sich zeigen, dass unterschiedliche Konzepte von Schulbegleitung in verschiedenen Schulen umgesetzt werden (Studie 1). Auf der interaktionellen Ebene wurde deutlich, dass die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in der Wahrnehmung der Schulbegleiter:innen tendenziell positiv ist und keine systematischen Unterschiede zwischen Fachkräften und Nicht-Fachkräften vorliegen (Studie 2). Auf der individuellen

Ebene zeigte sich, dass die Rollen und das Verständnis von Inklusion von Schulbegleiter:innen kritisch reflektiert werden (Studie 3). Die drei Ebenen überschneiden sich durch die gemeinsamen Aufgaben (die "Sache"), wobei die konkreten Tätigkeiten der Schulbegleitung vielfältig sind und pädagogischen Bezug haben. Zwei Aspekte sollten für die Weiterentwicklung des Modells berücksichtigt werden: Zum einen sollte deutlich werden, dass mehrere Institutionen Rahmenbedingungen für das Tätigkeitsfeld Schulbegleitung setzen. Zum anderen sollte der Prozesscharakter von Zusammenarbeit in das Modell aufgenommen werden.

Für weiterführende Forschungsarbeiten ergeben sich zahlreiche Anknüpfungspunkte: Bisher ist die Perspektive der Lehrkräfte auf die Rolle und Aufgaben der Schulbegleitung ein deutliches Forschungsdesiderat. Die Perspektive der Lehrkräfte ist für die praktische Gestaltung der Zusammenarbeit und für die Gestaltung schulischer Strukturen wichtig. Über die Wirkungen der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleitung liegen erst einzelne Studien vor (Demmer & Hopmann, 2020, 1471). Ob die Unterrichtsqualität durch die Zusammenarbeit steigt, ist eine offene Frage ebenso wie die Frage nach dem Einfluss dieser Zusammenarbeit auf die Schulleistungen der Schüler:innen. Die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen dazu sind uneindeutig (Schwab, 2017).

Auf der institutionellen Ebene wird noch weiterer Forschungsbedarf zum Tätigkeitsfeld von Paraprofessionellen an inklusiven Schulen deutlich: Welche Rolle haben Schulleitungen für das Gelingen der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleitung? Welche Aspekte der Organisations- und Personalentwicklung sollten Schulleitungen besonders beachten?

In weiteren Studien ist es wichtig, die Perspektive der Kinder und Jugendlichen als die Adressat:innen der Eingliederungshilfe einzubeziehen (Demmer & Hopmann, 2020; bisher in Lindmeier & Ehrenberg, 2017; Böing & Köpfer, 2017). Dieser Ansatz ist zum Teil bereits in der Praxis der Hilfeplangespräche vorhanden. Kinder und Jugendliche werden in zunehmendem Maße mit steigendem Alter direkt einbezogen und können ihre eigenen Sichtweisen und Anliegen formulieren.

Das vorgestellte Mehrebenenmodell bietet ebenso Anknüpfungspunkte für praktische Empfehlungen. Zum einen könnten Interventionsstudien zur Anregung professioneller Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulbegleitung auf Basis des Modells geplant werden. Zum anderen bietet es Anhaltspunkte für Bildungspolitik und Bildungsadministration, um die Maßnahme Schulbegleitung systematisch

weiterzuentwickeln. Dabei sollten die drei Ebenen des Arbeitsmodells berücksichtigt werden.

In der schulischen Praxis könnte der Einsatz von Planungsinstrumenten für die Zusammenarbeit, die z.T. in den USA etabliert und empirisch geprüft worden, z.B. *Guidelines for Selecting Alternatives to Overreliance on Paraprofessionals* (Giangreco et al., 2011), erprobt werden. Über Konflikte in der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleitung und den Umgang damit, ist noch relativ wenig bekannt. Theoretische Ansätze und Einblicke in den pädagogischen Alltag bietet bereits die rekonstruktive Inklusionsforschung (Lübeck, 2019; Heinrich et al., 2021). Auf der Grundlage von Einzelfallanalysen könnten typische Spannungsfelder herausgearbeitet werden. Wie häufig die Konflikte im schulischen Alltag wahrgenommen und wie sie individuell bewältigt werden, muss weiterführend empirisch untersucht werden. Anschließend könnte auf Grundlage typischer Konfliktsituationen ein Training für Kommunikation und Konfliktlösung entwickelt werden. Konzepte zur Qualifizierung von Schulbegleitung sind im deutschsprachigen Raum mittlerweile vorhanden z.B. IMAS II (Breyer & Gasteiger-Klicpera, 2020; siehe auch Kapitel 3.2). Um Zusammenarbeit professionell zu gestalten, reicht es nicht aus, nur einen Kooperationspartner zu qualifizieren. Hier sollten zukünftig auch die Lehrkräfte einbezogen werden, was im Projekt IMAS II nicht der Fall ist.

## 6 Fazit und Ausblick

Die vorgelegten Studien leisten einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion über ein relevantes Praxisfeld, das bisher kaum systematisch reflektiert wurde. Wie wichtig jedoch das Wissen, die professionelle Haltung und das professionelle Handeln von Akteuren der Schulbegleitung ist, wurde in den vorangehenden Kapiteln herausgestellt. Schulbegleiter:innen sind „Schlüsselpersonen“ für das Gelingen inklusiver Prozesse in Schule und Unterricht. Die positive Gestaltung inklusiver Prozesse erfordert die Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Eltern und Schüler:innen. Hier wird deutlich, dass die Betrachtung des Tätigkeitsfeldes auf mehreren Analyseebenen wichtig ist. Ein besonderer Vorteil der vorliegenden Arbeit ist, dass Forschungsaktivitäten mit drei methodisch verschiedenen Ansätzen geplant, umgesetzt und zusammengeführt wurden. Qualitative wie quantitative Forschungsansätze haben jeweils Vor- und Nachteile. Zusammengeführt in Mixed-Methods-Designs ergeben sich vollständigere Bilder eines Untersuchungsgegenstands. Insgesamt ist festzuhalten, dass Schulbegleiter:innen als Akteure im Unterricht mehr in der Kooperationsforschung zur inklusiven Schule berücksichtigt werden sollten, auch oder gerade als non-professionelle Personengruppe.

Noch wird kontrovers diskutiert, ob die Maßnahme Schulbegleitung im Transformationsprozess zu inklusiver Bildung in Deutschland ein reines Übergangsphänomen ist und wie sich die Rolle und ggf. der Status von Schulbegleitung ändern wird (Rohrmann, 2020). In diesem Zusammenhang wird debattiert, ob Schulbegleitung systemisch eher als „Türöffner“ oder als „Bremsklotz“ für Inklusion (Melzer, 2019) wirke. Einige Autor:innen vertreten die Ansicht, dass die Maßnahme der Eingliederungshilfe als individuelle Hilfeleistung die inklusive Schulentwicklung eher behindere. Die Maßnahme „fördert ein Denken, das weiterhin das Kind als Problem sieht, statt den Fokus auf Schulentwicklung zu setzen“ (Lindmeier & Polleschner, 2014, 203). Individualhilfen verhinderten eine strukturelle Weiterentwicklung des Systems (Zusammenfassung der Diskussion bei Arndt et al. 2017, S. 232). Auch Rohrmann vertritt diese Sicht: „Integrationshilfen stellen ebenso wie die sonderpädagogische Förderung institutionalisierte Praktiken dar, durch die Behinderungen im Schulsystem produziert und stabilisiert werden“ (Rohrmann, 2020, 1370). Dies mag aus systemischer Sicht auf die institutionelle, regionale und gesellschaftliche Ebene richtig sein. In den vorgelegten Forschungsbeiträgen konnte gezeigt werden, dass innerhalb des bestehenden Systems Möglichkeiten – auf interaktioneller Ebene - gefunden werden können, ein enges System von Individualhilfen in der schulischen Praxis auszudehnen und pädagogisch sinnvoll

umzusetzen (Studie 1; Studie 3). Die weit entwickelten Schulen ließen sich durch formale Barrieren wie Weisungsbefugnisse oder andere Arbeitgeber nicht davon abhalten, Schulbegleitung stärker ins Kollegium einzubeziehen. Möglicherweise ist Schulbegleitung als ein Übergangsphänomen auf dem Weg zur inklusiven Schule anzusehen, aber im Moment sind Schulleitungen gut beraten, vorhandene personelle Ressourcen sinnvoll auszuschöpfen. Für gelingende Schulentwicklung in Richtung Inklusion müssen Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung der Schule koordiniert und klug gesteuert werden (entsprechend des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung, Rolff, 2013). Dabei sollten auch non-professionelle Personengruppen als wichtige Unterstützung einbezogen sein.

Unter der Professionalisierungsperspektive bleibt es eine Aufgabe der Universitäten, Methoden zu entwickeln und zu evaluieren, schulisches Personal zu befähigen, mit Schulbegleitung zusammenzuarbeiten. Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) als Leitfaden von Lehrerbildung berücksichtigen die Kooperation von verschiedenen Lehrkräften, sie werden aber der gleichberechtigten Zusammenarbeit mit weiterem pädagogischem Personal nicht hinreichend gerecht (Demmer & Hopmann, 2020, 1473). Dies passt nicht damit zusammen, dass in der KMK-Empfehlung zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (2011) explizit „nicht lehrendes Personal“ im inklusiven Unterricht angesprochen wird. Hier wird die Bereitschaft betont, sich auf „unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit einzulassen“ und „sich selbst gleichzeitig gestaltend und lernend in diesen Prozess einzubringen“ (KMK, 2011, 18f.). Deutlich konkreter werden z. B. in den USA in policy papers Leitlinien und Standards für Qualifikationen und Tätigkeiten formuliert, z.B. in dem *Paraeducator Common Core Guidelines* (Council for Exceptional Children, 2015). Mit Hilfe des Train-the-trainer-models könnten Lehrkräfte dazu befähigt werden, Paraprofessionelle anzuleiten. Dieses Modell enthält eher praktische Anteile und ist kostensparend (Walker & Smith, 2015). Dem stünden in Deutschland allerdings noch rechtliche Hürden im Weg. Im Moment müssen als Dienstvorgesetzte weiterhin die Sachbearbeiter:innen der Jugend- und Sozialämter geschult werden, Schulbegleiter:innen anzuleiten. In dieser Situation wird deutlich, dass die Sachbearbeiter:innen wenig bis kaum Praxisbezug haben können, da sie die Klassensituation und die Klassenlehrer:innen nicht täglich erleben. Das Thema multiprofessionelle Zusammenarbeit sollte in der universitären Ausbildung sowohl von Lehrkräften als auch Erziehungswissenschaftler:innen und Sozialpädagog:innen verankert werden. Ein Beispiel für ein aktuelles Entwicklungsprojekt an der Universität

Bielefeld ist „BiProfessional“ (gefördert vom BMBF): „In dem Projekt ‚Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen als Reflexionsfeld angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Lehrkräfte‘ wird an der Universität Bielefeld darauf abgezielt, Studierende verschiedener Studiengänge miteinander in eine Auseinandersetzung zum Thema multiprofessionelle Kooperation zu bringen.“ (Demmer & Hopmann, 2020, 1472) Auch in der dritten Phase der Lehrerbildung sollte der Fokus auf multiprofessionelle Fortbildungen gelegt werden. In diesem Ansatz kann es gelingen, die eigene Zusammenarbeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Hier können eigene Fälle bearbeitet werden, um neue Impulse für eigene schulische Praxis bekommen (Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017). Ein fallbezogener Ansatz wird auch im Projekt „ProFiS“<sup>5</sup> (BMBF), das bereits einleitend erwähnt wurde, für Lehrerfortbildung verfolgt. Anhand von fremden Einzelfällen wird die Komplexität von Kooperation reflexiv bearbeitet. Deutlich soll werden, dass die Rollenklärung im pädagogischen Team nie abgeschlossen sein kann und die klaren und begründeten Positionierungen aller Beteiligten immer wieder relevant ist (Heinrich et al., 2021).

Neben den Fortbildungen, die an Lehrkräfte gerichtet sind, soll nun die Qualifizierung für Schulbegleiter:innen betrachtet werden. Der Markt für Fortbildungen im Bereich Schulbegleitung steigt, aber hier herrscht eine große Unübersichtlichkeit. Es gibt keine Standards und keine Akkreditierung durch eine zentrale Prüfstelle (Lübeck, 2020, 14). Entsprechend ist auch hier der Forschungsbedarf zur Begleitung und Evaluation hoch. Einzelne Projekte entwickeln digitale Lerneinheiten zur Qualifizierung und Fortbildung im Bereich Schulbegleitung (Lederer et al., 2020; Breyer et al., 2020). Weil der Einsatz von Schulbegleitung stigmatisierende Effekte haben kann und blockierend auf die Leistungsentwicklung der Schüler:innen wirken kann, ist Qualifizierung wichtig. Einige Autor:innen schlagen vor, dass Universitäten und Stadtverwaltungen eng kooperieren sollten, um Schulbegleiter:innen fortzubilden (Giangreco et al., 2001). Im deutschsprachigen Raum fehlen noch Studien, die verschiedene Interventionen oder Ansätze der Qualifizierung für Schulbegleitung miteinander vergleichen oder evaluieren. Um finanzielle Ressourcen hierbei sinnvoll einzusetzen, besteht hierzu dringender Forschungsbedarf.

Nach wie vor bleibt eine Frage an die Bildungspolitik und die Bildungsadministration gerichtet, die bereits vor zehn Jahren gestellt wurde: „Does it make sense to have the least qualified employee primarily responsible for students with the most complex

---

<sup>5</sup> BMBF-Verbundprojekt „ProFiS: Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule“ (FKZ: 01NV1702A-D)

challenges to learning? Is it acceptable for some students with disabilities to receive most of their education from a paraprofessional, regardless of training level, while students without disabilities receive the bulk of their instruction from certified teachers?" (Giangreco et al., 2001, 58) Die Gesetzgebung stammt aus einer Zeit, in der Menschen mit Behinderungen strukturell benachteiligt und abgewertet wurden. Das Bundesteilhabegesetz aus dem Jahr 2016 ist ein wichtiger, aber nur ein erster Schritt in Richtung Inklusion und wird von Verbänden von Menschen mit Behinderungen scharf kritisiert (z.B. für den Verzicht auf den Vorrang von ambulanten gegenüber stationären Hilfen auch im Bereich Wohnen; Grosch, 2018)<sup>6</sup>.

Die Situation mit pandemiebedingten Schulschließungen und Distanzlernen im Zuge der Corona-Krise ab März 2020 führte u.a. zu verstärkter Exklusion von „Risikogruppen“ und zu besonders hohen Belastungen von Familien mit Kindern mit Behinderungen z.B. durch eine besondere Gefährdung der Gesundheit oder durch fehlende Therapien (Lindner et al., 2021). Aktuell liegt keine Studie vor, die die Lage von Schulbegleitung während der anhaltenden Pandemie in Deutschland gezielt in den Blick nimmt. Vermutlich ist die berufliche Situation der Beschäftigten noch prekärer, da einige für mehrere Monate in Kurzarbeit waren. Neben den veränderten Rahmenbedingungen in der gegenwärtigen Pandemiesituation wäre der Blick der Schulbegleitungen auf die Lage der besonders marginalisierten Kinder und Jugendlichen vermutlich sehr aufschlussreich, da die Schulbegleitungen häufig besonders enge Beziehungen zu den Schüler:innen aufbauen. Welche langfristigen Auswirkungen die Krise auf Inklusion und Bildung in Deutschland haben wird, lässt sich noch nicht absehen, wird aber vermutlich in den nächsten Jahren ein wichtiger Forschungsgegenstand sein.

---

<sup>6</sup> Siehe auch: <https://abilitywatch.de/project/teilhabegesetz-kampagne/> (Zugriff am 17.04.2021)



## Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg., 2013). *Schulbegleitung allein kann kein inklusives Schulsystem gewährleisten. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ*. Online verfügbar: <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2012/Schulbegleitung.pdf> (Zugriff am 16.04.2020)
- Arndt, A.-K., Bender, S., Heinrich, M., Lübeck, A. & Werning, R. (2018). Gemeinsam individualisieren? Akteurkonstellationen im inklusiven Unterricht. In K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel, M. Proske & S. Strauß (Hrsg.). *Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 77-85.
- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J. Heinrich, M., Lübeck, A. & Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.). *(Re-) Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge*. Opladen: Budrich, 225-239.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016a). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.). *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 105-140.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016b). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.). *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 62, 160-174.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bender, S. & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation. Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.). *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 62, 90-104.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 57, 225-247.
- Bertelsmann-Stiftung (2016a, Hrsg.). *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Bertelsmann-Stiftung (2016b, Hrsg.). *Sieben Merkmale guter inklusiver Schule*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.). *Heterogenitätsforschung*. Weinheim: Beltz, 283-309.
- Blasse, N. (2017). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim: Beltz, 107-117.
- Blatchford, P., Basset, 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. DOI: 10.1080/01411920902878917

- Böing, U. & Köpfer, A. (2017). *Schulassistent aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Assistenz erfahrung*. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim: Beltz, 127-136.
- Börner, S. (2008). *Entwicklung und Evaluation eines pädagogischen Konflikttrainings: eine Untersuchung zur Förderung der Konfliktfähigkeit kooperierender Förderschullehrer im integrationspädagogischen Kontext*. Dissertation, Universität Erfurt.
- Boll, S. & Wißmann, M. (2019). Schulbegleiter\*innen, Integrationshelfer\*innen, Inklusionsassistent\*innen? Ein Diskurs zur Professionalisierung schulischer Unterstützung. In Schweder, M. (Hrsg.). *Bildung und Erziehung im Abseits. Erste Annäherung*. Weinheim: Beltz Juventa, 154-170.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167-184.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntschi, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 103–164.
- Breyer, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2019). Improving Assistance in Inclusive Educational Settings (IMAS II). Entwicklung und Evaluierung web-basierter Wissensboxen zur Förderung inklusiver Kompetenzen von SchulassistentInnen. *Journal für Psychologie* 27(2), 29-49. DOI: 10.30820/0942-2285-2019-2-29
- Breyer, C., Lederer, J. & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). Learning and support assistants in inclusive education: a transnational analysis of assistance services in Europe. *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2020.1754546
- Breyer, C., Wilfling, K., Leitenbauer, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2019). The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusion education context. *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2019.1706255
- 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, 211-221.
- Broer, S. M., Doyle, M. B. & Giangreco, M. F. (2005). Perspectives of Students With Intellectual Disabilities About Their Experience With Paraprofessional Support. *Exceptional Children*, 71 (4), 415-430.
- Buchholz, T. & Fischer, J. (2011). *Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Rahmenkonzeption zur Vernetzung von Jugendhilfe und Schule in Jena*. Online verfügbar: <https://bildung.jena.de/sites/default/files/2018-11/Integration%20von%20Kindern.pdf#page=11> (Zugriff am 16.04.2021)
- Butt, R. & Lowe, K. (2011). Teaching assistants and class teachers: differing perceptions, role confusion and the benefit of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 207-219. DOI: 10.1080/13603111003739678
- Cameron, D. L. (2014). An examination of teacher-student interactions in inclusive class-rooms. Teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 264–273. DOI: 10.1111/1471-3802.12021
- Council for Exceptional Children (2015). *Paraeducator Common Core Guidelines*. Online verfügbar: <https://exceptionalchildren.org/standards/paraeducator-preparation-guidelines> (Zugriff am 15.04.2021)
- Deger, P., Puhr, K. & Jerg, J. (2015). *Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in allgemeinen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen*. Abschlussbericht,

- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg. Online verfügbar: [https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Praxis-Transfer-Phase/Inklusion\\_in\\_Kita\\_und\\_Schule/Abschlussbericht\\_Inklusion\\_Kita-Schule.pdf](https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Praxis-Transfer-Phase/Inklusion_in_Kita_und_Schule/Abschlussbericht_Inklusion_Kita-Schule.pdf) (Zugriff am 02.12.2020).
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *DDS - Die Deutsche Schule*, 1, 28-42.
- Demmer, C. & Hopmann, B. (2020). Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer, 1467-1477.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2016). *Empfehlungen des Deutschen Vereins: Von der Schulbegleitung zur Schulassistentin in einem inklusiven Schulsystem*. Online verfügbar: <https://www.deutscher-verein.de/de/empfehlungenstellungnahmen-2016-empfehlungen-des-deutschenvereins-von-der-schulbegleitung-zur-schulassistentin-in-einem-inklusive-schulsystem-2285,1043,1000.html> (Zugriff am 15.12.2020)
- Dieckmann, K., Höhmann, K., & Tillmann, K. (2008). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.). *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim: Juventa, 164-185.
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte – Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs- und Beanspruchungs-Geschehen bewertet? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H–J. Solz & C. Wiezorek (Hrsg.). *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim: Juventa, 114-127.
- Douglas, S. N., Uitto, D. J., Reinfels, C. L. & D’Agostino, S. (2019). A Systematic Review of Paraprofessional Training Materials. *The Journal of Special Education*, 52(4), 195-207. DOI: 10.1177/0022466918771707
- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe* 49 (3), 131-135.
- Dworschak, W. (2012a). Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zu Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. *Lernen konkret* 31 (4), 2-7.
- Dworschak, W. (2012b). *Schulbegleitung/Integrationshilfe: Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern* (Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung – Landesverband Bayern e.V., Hrsg.).
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: Drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule*, 102 (2), 115-129.
- Ehrenberg, K. (2021). „... weil das sieht manchmal so aus als ob Leon einen Butler hat“ – Differenzproduktion und -bearbeitung in Unterrichtsettings mit Schulassistenten aus der Perspektive von Schüler\*innen“. *Gemeinsam leben* 29 (1), 4-11.
- Ehrenberg, K. & Lindmeier, B. (2020). Differenzpraktiken und Otheringprozesse in inklusiven Unterrichtsettings mit Schulassistenten. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.). *Ethnographie und Diversität: Wissensproduktion an den Grenzen und Grenzen der Wissensproduktion*. Wiesbaden: Springer, 139-158.

- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review* 62 (4), 435-448.
- French, N. K. (1998). Working together: Resource teachers and paraeducators. *Remedial and Special Education*, 19, 357-368.
- Friend, M. & Bursuck, W. D. (2019). *Including Students with Special Needs. A Practical Guide for Classroom Teachers*. New York: Pearson.
- Friend, M. & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Boston: Pearson Education.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & U. Ullrich (Hrsg.). *Kollegialität und Kooperation in der Schule*. Wiesbaden: Springer, 29-40.
- Fussangel, K. & Richter, D. (2017). Gemeinsam sind wir stark? Die Rolle von Kooperation angesichts schulischer Herausforderungen. In V. Manitiu & P. Dobbelstein (Hrsg.). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Münster: Waxmann, 104-122.
- 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.
- Giangreco, M. F., Broer, S. M. & Suter, J. C. (2011). Guidelines for Selecting Alternatives to Overreliance on Paraprofessionals: Field-Testing in Inclusion-Oriented Schools. *Remedial and Special Education* 32(1), 22-38. DOI 10.1177/0741932509355951
- Giangreco, M. F., Broer, S. M. & Edelman, S. W. (2002). „That was then, this is now!“ Paraprofessional supports for students with disabilities in general education classrooms. *Exceptionality*, 10, 47-64.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Broer, S. M. & Doyle, M. B. (2001). Paraprofessional Support of Students with Disabilities: Literature from the Past Decade. *Exceptional Children*, 68(1), 45-63. DOI: 10.1177/001440290106800103
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.
- Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeits-überzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 273-295. DOI: 1007/s42010-020-00069-5
- Groom, B. & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school. The role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 20–30.
- Grosch, C. (2018). Das Bundesteilhabegesetz aus der Sicht der Betroffenen. *Gemeinsam leben*, 26(3), 149-152.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (4), 461-479.

- Heinrich, M., Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Reißler, G., Strecker, A., Blasse, N., Budde, J., Demmer, c., Rohrmann, A., urban, M. & Weinbach, H. (2021). Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung – eine Einführung in das Themenheft. *DiMawe. Die Materialwerkstatt – Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer\*innenbildung und Unterricht*, 3(3), 1-7.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilflos häkelnde Helfer. Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inn/en im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung* 10 (1), 91-110.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.). *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.
- Helsper, W., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2010). Qualitative Mehrebenenanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langner & A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 119-136.
- Henn, K., Himmel, R., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2017). Umsetzung des Teilhabeanspruchs auf inklusive Beschulung am Beispiel der Schulbegleitung. *Nervenheilkunde* 36 (3), 119-126. DOI: 10.1055/s-0038-1635145
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A. K., 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. DOI: 10.1024/1422-4917/a000318
- Henn, K., Thurn, L., Fegert, J. M., Ziegenhain, U., Mörtl, K. & Steinicke, K. (2019). „Man ist immer mehr oder weniger Alleinkämpfer“ – Schulbegleitung als Herausforderung für die interdisziplinäre Kooperation. Eine qualitative Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 88 (2), 114-127. DOI: 10.2378/vhn2019.art20d
- Herz, B., Meyer, M. & Liesebach, J. (2018). Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 0. DOI: 10.2378/vhn2018.art18d
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53 (9), 254-361.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten. Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.). *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz/Juventa 34-52.
- Jerosenko, A. (2019). *Soziale Integration durch Schulbegleitung? Effekte von Schulbegleitung auf die soziale Integration von Schülern mit seelischer Beeinträchtigung an bayrischen Regelschulen*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München, Fakultät für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar: <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/25651/> (Zugriff am 09.10.2020).
- Keil, S. (2011). Qualifikation und Arbeitsfeld von Schulbegleitern/Integrationshelfern an Thüringer Grund- und Regelschulen. In S. Börner, T. Buchholz & J. Fischer (Hrsg.), *Ge-meinsamer Unterricht in Thüringen - Bilanz und Perspektiven. Tagungsband des 5. Lan-desweiten Integrationstages Thüringen 2010*. Erfurt: Friedrich-Ebert-Stiftung, 47–50.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. Nold, G., Rolff, H.-G. et al. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.

- Knuf, O. (2013). Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In V. Moser (Hrsg.). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, 93-99.
- Kracke, B., Sasse, A., Czempiel, S. & Sommer, S. (2019). Die Qualität schulischer Inklusion – exemplarisch erläutert. In A. Sasse, B. Kracke, S. Czempiel & S. Sommer (Hrsg.). *Schulische Inklusion in der Kommune*. Münster: Waxmann, 117-156.
- Kreie, G. (2002). Integrative Kooperation. In H. Eberwein (Hrsg.). *Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz, 404–411.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2016; Hrsg.). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011, Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunze, K. & Reh, S. (2020). Kooperation unter Pädagog:innen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer, 1439-1452.
- Lederer, J., Breyer, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). Concept of knowledge boxes – a tool for professional development for learning and support assistants. *Improving Schools*, 1-15. DOI: 10.1177/1365480220950568
- Lindemann, H. & Schlarmann, A. (2016). Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. Eine Befragung von Lehrkräften und Schulbegleitungen an Oldenburger Schulen zu Tätigkeitsbereichen, Beschäftigungsdauer, Qualifikation, Einarbeitung, Information, Arbeitsaufträgen, Ansprechpartnern und Besprechungssystem von Schulbegleitung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67, 264-279.
- Lindmeier, B. & Ehrenberg, K. (2017). „In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind“ – Schulassistenten aus der Sicht von Mitschülerinnen und Mitschülern. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfe*. Weinheim: Beltz, 137-149.
- Lindmeier, B., Polleschner, S. & Thiel, S. (2014). *Schulassistenten in der Region Hannover – Bericht zur Fachtagung „Rolle der Schulassistenten in inklusiven Grundschulen“ am 25.4.2014*. Online verfügbar: <https://www.hannover.de/Media/01-DATA-Neu/Downloads/Region-Hannover/Soziales/Rolle-der-Schulassistenten-in-inklusive-Grundschulen> (Zugriff am 01.12.2020)
- Lindner, K.-T., Letzel, V., Tarini, G. & Schwab, S. (2021). When home turns into quarantine school - new demands on students with special educational needs, their parents and teachers during COVID-19 quarantine. Editorial. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 1-4.
- Limburg, D., Frings, L. & Kißgen, R. (2020). Zugangsvoraussetzungen und Qualitätsmerkmale von Schulbegleitungen. Eine explorative Befragung von Leistungsanbietern. *Gemeinsam leben*, 3, 180-188.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Löser, J. M. (2013). „Support Teacher Model“ – Eine internationale Perspektive auf Lehrkooperation an inklusiven Schulen. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107-124.
- Lortie, D.C. (1972). Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.). *Team Teaching in der Schule*. München: Piper, 37-76.

- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lübeck, A. (2020). Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Chancen und Grenzen einer einzelfallorientierten Teilhabeförderung. *Behindertenpädagogik* 59 (1), 7–28.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112-123.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik* 38 (1), 2-31.
- Marvin, C. A. (1990). Problems in school-based speech language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In W. A. Secord & E. H. Wiig (Eds.). *Collaborative Programs in the Schools. Concepts, Models, and Procedures*. Jovanovich: Hartcourt Brace, 37-47.
- Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, H. 13.
- McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S. & Risen, T. (2002). Effects of embedded instruction on students with moderate disabilities enrolling in general education classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 363-377.
- Melzer, J. (2019). Schulassistenz - Motor oder Bremsklotz für eine inklusive Schulentwicklung? *R&E-SOURCE. Online Journal for Research and Education*, 11.
- Mertesacker, S. (2018). Schulbegleitung – wo geht die Reise hin? *Gemeinsam leben*, 26(3), 171-178.
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen* (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS). Göttingen.
- 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. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(4), 164-177.
- Perner, D. E. & Porter, G. L. (2008). Creating Inclusive Schools: Changing Roles and Strategies. In H. P. Parette & G. R. Peterson-Karlan (Eds.). *Research-Based Practices in Developmental Disabilities*. Austin, TX: Pro-Ed, 527-532.
- Prammer-Semmler, E. (2017). Was genau ist nun bitte Pädagogische Assistenz? Auf der Suche nach einem Professionsbegriff für eine heiß begehrte Ressource. In E. Feyerer, W. Prammer & E. Prammer-Semmler (Hrsg.). *Inklusion konkret. Assistenz und Bildung*. Linz: BZIB, 9-19.
- Puhr, K., Bauer, J., Hammer, L., Mosch-Wedel, M. & Schmitt, F. (2019). Schulisches Lernen und Leben aus Perspektiven von Schulbegleitungen. In S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidemann (Hrsg.). *Lernprozesse begleiten: Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteurinnen und Akteure*. Wiesbaden: Springer, 191-208.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1984). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik* 16, 115-122 und 154-160.
- Reuter, U. (2012). Das falsche Instrument für eine große Aufgabe. Der Einsatz von Schulbegleitern an einem Förderzentrum geistige Entwicklung. *Lernen konkret*, 31 (4), 22–23.

- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rohrmann, A. (2020). Integrationshelfer\*innen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer, 1365–1376.
- Rohrmann, A. & Weinbach, H. (2020). Die inklusive Schule. Kooperation mit Schulbegleitungen als schulexterner Akteursgruppe. *Sozial Extra*, 44 (4), 194-197. DOI: 10.1007/s12054-020-00302-6
- Rohrmann, A. & Weinbach, H. (2017). Inklusive Bildung durch Schulbegleitung? Zur Verstetigung von Schulbegleitung durch das Bundesteilhabegesetz. *Sozial Extra*, 41 (4), 39-42. DOI: 10.1007/s12054-017-0055-2
- Rolff, H.–G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rubie-Davies, C. M., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou & Bassett, P. (2010). Enhancing learning? A Comparison of teacher and teaching assistant interaction with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4). 429-449. DOI: 10.1080/09243453.2010.512800
- Sander, A. (2002). Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.). *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch*. Weinheim/Basel: Beltz, 99-108.
- Sasse, A. (unter Mitarbeit von S. Lada, 2014): Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht. In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.). *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Grundschule*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 118–137.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schindler, F. (2020). Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistent. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89. DOI: 10.2378/vhn2020.art43d
- Schindler, F. (2019). Die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistent: eine längsschnittliche Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88. DOI: 10.2378/vhn2019.art38d
- Schmidt, L. D. H. (2016). Schulische Assistenz – Der Forschungsstand in Deutschland mit Blick auf die internationale Ebene. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Online verfügbar: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/372> (Zugriff am 20.10.2020)
- Schöler, J. (2002). „Neben ihr sitzt immer ein Erwachsener“ – die Tätigkeiten von pädagogischen Hilfskräften im gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern. *Gemeinsam Leben*, 10 (4), 161-165.
- Schönecker, L. & Meysen, T. (2016). Rechtsfragen in der Praxis der Schulbegleitung. In J. M. Fegert, U. Ziegenhain, L. Schönecker & T. Meysen. *Schulbegleitung als Beitrag zur Inklusion. Bestandsaufnahme und Rechtsexpertise*. Stuttgart: Baden-Württemberg-Stiftung, 22-98.
- 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. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim: Beltz, 97-106.



- Schulzeck, U. & Sasse, A. (2019). Inklusive Transformation in der Kommune – Jena als Beispiel. In A. Sasse, B. Kracke, S. Czempiel & S. Sommer (Hrsg.). *Schulische Inklusion in der Kommune*. Münster: Waxmann, 17-27.
- Schwab, S. (2017). Interprofessionelle Lehrkraftkooperation im inklusiven Unterricht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), 262-279. DOI: 10.3262/UW1704262
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children* 73(4), 392-416. DOI: 10.1177/001440290707300401
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.). *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa, 69-84.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.). *Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 193-249.
- Stadtverwaltung Jena (2019). Dezernat für Familie, Bildung und Soziales. Beantwortung der Großen Anfrage der SPD-Fraktion vom 20.02.2019 zum Thema Rahmenbedingungen der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf sowie Kinder mit (drohender) Behinderung in der Stadt Jena. Online verfügbar unter: <https://sessionnet.jena.de/sessionnet/buergerinfo/getfile.php?id=86661&type=do&> (Zugriff am 27.11.2020)
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 185-204.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education* 34(1), 50-57. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x
- Thiel, S. (2017). Die Beantragung und Bewilligung von Schulassistenz. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim: Beltz, 28-36.
- Thierschmidt (2019). Qualifizierte Schulbegleitung als Aufgabe sozialer Träger. In A. Sasse, B. Kracke, S. Czempiel & S. Sommer (Hrsg.). *Schulische Inklusion in der Kommune*. Münster: Waxmann, 225-231.
- Thüringer Landtag (2016). Drucksache 6/2390. Kleine Anfrage. [http://parldok.thueringen.de/ParlDok/dokument/59013/einsatz\\_von\\_schulbegleitern\\_integrationshelfern\\_an\\_thueringer\\_schulen.pdf](http://parldok.thueringen.de/ParlDok/dokument/59013/einsatz_von_schulbegleitern_integrationshelfern_an_thueringer_schulen.pdf) (Zugriff am 27.11.2020)
- TMBJS (2015). *Arbeitshilfe. Die Sicherstellung des besonderen Hilfebedarfs für Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung während des Schulbesuchs*. Online verfügbar: [https://www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/jugend/grundsatzangelegenheiten\\_jugendhilfe/2015-11\\_10\\_final\\_arbeitshilfe\\_sicherstellung\\_hilfebedarf.pdf](https://www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/jugend/grundsatzangelegenheiten_jugendhilfe/2015-11_10_final_arbeitshilfe_sicherstellung_hilfebedarf.pdf) (Zugriff am 30.11.2020)
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS/Springer.
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule* 108(1), 80-92.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (4), 283-294.
- Vanier, D. (2021). Kooperation als Basis inklusiven Unterrichts – Von der Absichtserklärung zur professionellen Lerngemeinschaft. In A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.). *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 78-90.
- Walker, V. L., Douglas, S. H., Douglas, K. H. & D'Agostino, S. R. (2020). Paraprofessional-Implemented Systematic Instruction for Students with Disabilities: A Systematic Literature Review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55 (3), 303-317.
- Walker, V. L. & Smith, C. G. (2015). Training Paraprofessionals to Support Students with Disabilities: A Literature Review. *Exceptionality*, 23 (3), 170–191. DOI: 10.1080/09362835.2014.986606
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russell, A. (2010). Double Standards and First Principles: Framing Teaching Assistant Support for Pupils with Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education* 25 (4), 319-336. DOI: 10.1080/08856257.2010.513533
- Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.). *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch*. Opladen: Budrich, 77-95.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (2013, Hrsg.). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. & Avci-Werning, M (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Kallmeyer.

# Anhang

## Studie 1

### Schwerpunkt

## Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in: Wie handeln Integrationshelfer/innen im Unterricht?

Zum Zusammenhang zwischen der Zuständigkeit im Unterricht und dem Stand der inklusiven Schulentwicklung

*Sabine Sommer, Stefanie Czempiel, Bärbel Kracke, Ada Sasse*

#### **Zusammenfassung**

Inklusion erfordert neue Organisationsstrukturen in Schule und Unterricht. Integrationshelfer/innen sind eine von außen gesteuerte personelle Ressource, die im gemeinsamen Unterricht sehr unterschiedlich eingesetzt wird. Diese Studie geht der Frage nach, ob Schulen unterschiedlich mit dieser Ressource umgehen je nachdem, welche Inklusionskultur realisiert wird. Der Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsstand einer Schule in Bezug auf Inklusion und dem Verhalten der Integrationshelfer/innen im gemeinsamen Unterricht wurde in 61 Unterrichtssequenzen aus 22 Schulen untersucht. Es zeigte sich, dass in der Inklusion weiter fortgeschrittene Schulen Integrationshelfer/innen signifikant häufiger als auf die gesamte Lerngruppe bezogene Ressource einsetzen als Schulen mit wenig inklusiver Schulkultur.

*Schlagwörter:* Schulische Inklusion, Eingliederungshilfe, multiprofessionelle Kooperation

*Personal Assistant or Assistant Teacher: The Role of Special Needs Assistants. The Relationship between Acting in School and Inclusive School Development*

#### **Abstract**

Inclusion requires specific organizational structures in school and classes. Special needs assistants are an external personal resource, which is deployed in classes differently. This study examines the question whether schools employ special needs assistants according to their inclusive culture. The relationship between a school's developmental progress towards inclusion and the activity of special needs assistants in class were examined in 61 class observations from 22 schools. Results show that further developed schools deployed special needs assistants more often as a resource for the entire group instead of a resource for an individual student.

*Keywords:* Inclusion, Individual Case Support, Multi-professional Cooperation

## 1 Einleitung und Fragestellung

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland hat seit 2009 neue Herausforderungen für Schulen mit sich gebracht. Inklusive Schulen sind stärker als Schulen ohne Inklusion dadurch geprägt, dass unterschiedliche pädagogische Professionen dort tätig sind (vgl. *Ziegler/Richter/Hollenbach-Biele* 2016). Spätestens mit der Auf-

nahme eines Kindes mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ändern sich sowohl die Anforderungen als auch die Rahmenbedingungen für den Unterrichtsalltag einer Schulklasse. Inwieweit sich daraufhin alle Beteiligten (Lehrer/innen, Schulleitung, Sonderpädagog/innen, Eltern, Schüler/innen, u.a.) auf den gemeinsamen Unterricht einstellen, wie zusätzliche Ressourcen auf Schul- und Unterrichtsebene genutzt werden und wie der Unterricht gestaltet wird, fällt aktuell sehr unterschiedlich aus (vgl. *Lambrecht* u.a. 2016). Während die interprofessionelle Kooperation zwischen Fachlehrer/innen und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung häufig im Fokus wissenschaftlicher Arbeiten steht (vgl. *Werning/Arndt* 2013), liegen zur Rolle der Integrationshelfer/innen bisher kaum Untersuchungen vor (vgl. *Heinrich/Lübeck* 2013, S. 1). Gerade die Integrationshelfer/innen, die Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Teilhabe am Schulleben sichern sollen, zählen jedoch als zusätzliche personelle Ressource zu den strukturellen und deutlich sichtbaren Änderungen, die mit der Etablierung des gemeinsamen Unterrichts einhergehen. Wie sie im Unterricht und außerhalb des Unterrichts agieren, dürfte für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts, für den Erfolg von Inklusion, bedeutsam sein. Der Erfolg ist nicht allein abhängig von der Person des/der Integrationshelfers/in, sondern auch vom Einsatz und Aufgabengebiet dieser Person, also deren Handeln in Abhängigkeit zu den anderen Akteur/innen (z.B. Lehrer/innen). Die Eingliederungshilfe, deren Gewährung aktuell nach *SGB VIII* und *SGB XII* geregelt und aus dem individuellen Bedarf des Kindes/des Jugendlichen begründet ist, soll die weitestgehend selbstständige Teilhabe an der Gemeinschaft ermöglichen. „*Besondere Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es, eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft einzugliedern. Hierzu gehört insbesondere, den behinderten Menschen die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern, ihnen die Ausübung eines angemessenen Berufs oder einer sonstigen angemessenen Tätigkeit zu ermöglichen oder sie so weit wie möglich unabhängig von Pflege zu machen*“ (*SGB XII*, §53, Abs. 2). *Zu den Leistungen der Eingliederungshilfe zählt nach SGB XII, §54, Abs. 2: „Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich der Vorbereitung hierzu; die Bestimmungen über die Ermöglichung der Schulbildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht bleiben unberührt*“.

Erwachsene Personen, die in den letzten Jahren über gewährte Eingliederungshilfe beschäftigt waren, wurden als Integrationshelfer/innen, Schulbegleiter/innen, Schulassistent/innen oder Unterrichtshelfer/innen bezeichnet. (zur Begriffsvielfalt vgl. *Knuf* 2013, S. 93). Zum Einsatz von Integrationshelfer/innen, wie sie in diesem Artikel durchgängig bezeichnet werden sollen, gibt es zwar einige wenige theoretische Ausführungen, Berichte über Praxiserfahrungen und intern erarbeitete Konzepte von Ämtern und Behörden (z.B. QuaSI-Projekt in Thüringen<sup>1</sup>), jedoch kaum empirische Befunde.

Wie Integrationshelfer/innen derzeit ihren Auftrag umsetzen, ist abhängig von der Interpretation der Gesetze durch Behörden, Lehrer/innen und Eltern nicht zuletzt von den Integrationshelfer/innen selbst und fällt höchst unterschiedlich aus (vgl. *Sasse* u.a. 2013). Es ist also durchaus denkbar, dass eine erwachsene Person, die die Teilhabe an der Gemeinschaft fördern soll, im Schul- und Unterrichtsalltag die überwiegende Zeit direkt neben dem Kind, dem die Eingliederungshilfe zu Gute kommen soll, zu finden ist. Dass ein derartiges Handeln eher zu Stigmatisierungsprozessen führt, Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft fördert und das Kind zur Unselbstständigkeit erzieht, lässt sich theore-

tisch begründen (vgl. Theorie der erlernten Hilflosigkeit von *Seligman* 1979) und wird empirisch durch Schülerbefragungen (vgl. *Schöler* 2002) und Unterrichtsstudien (vgl. *Sturm* 2013; 2014) belegt. Welches Kind oder welcher Jugendliche möchte unter ständiger Beobachtung eines Erwachsenen stehen? Wie kann ein/e Schüler/in lernen, nach Hilfe zu fragen, wenn die Hilfe immer gegeben ist, solange der/die Integrationshelfer/in im Dienst ist?

Im Rahmen der vorliegenden Analyse beschäftigen wir uns mit den Tätigkeiten der Integrationshelfer/innen während des Unterrichts. Ziel ist, zu untersuchen, wie Schulen die zusätzliche personelle Ressource der Eingliederungshilfe einsetzen und ob sich Unterschiede in der Art des Einsatzes je nach dem Entwicklungsstand der Schule auf dem Weg zu Inklusion erkennen lassen. Die Beantwortung dieser Frage hat eine hohe Relevanz für die Praxis im Schulalltag.

## 2 Theorie und Forschungsstand

### 2.1 Eingliederungshilfe und Kooperation im inklusiven Unterricht

Bei *Dworschak* (2010; 2012) finden sich die wenigen existierenden, teils empirischen Analysen zu Rollenverteilungen, Einsatzgebieten und Qualifikationen von Integrationshelfer/innen zusammenfassend dargestellt. *Heinrich/Lübeck* (2013) untersuchen eher das Feld der Kooperation zwischen Lehrer/innen und Sonderpädagog/innen im inklusiven Unterricht, nehmen dabei aber auch die Integrationshelfer/innen, als „Nicht-Professionelle“ oder „Paraprofessionelle“ mit in den Fokus. Sie problematisieren die häufig fehlende pädagogische Qualifikation der Integrationshelfer/innen für ihre Rolle als Assistent/innen im Unterricht, stellen aber gleichzeitig fest, dass insgesamt der Kenntnisstand über die Qualifikationen von Integrationshelfer/innen unzureichend ist. In Bezug auf das Handlungsfeld der Integrationshelfer/innen finden *Heinrich/Lübeck* (2013) und *Dworschak* (2012) vor allem eine durch die Gesetzeslage bedingte Einzelzuordnung der Integrationshelfer/innen zu einem Kind. Auf den individuellen Rollenkonflikt der Integrationshelfer/innen im Unterricht, die zwar als Einzelfallhilfe aus dem Bedarf eines Kindes begründet werden, die aber Schüler/innen nicht aus der Gleichaltrigen-Gruppe ausschließen möchten, macht *Schöler* (2002) aufmerksam. Zudem wird deutlich, dass der Handlungsspielraum im Unterricht wesentlich durch die jeweiligen für den Unterricht verantwortlichen Lehrer/innen geprägt wird. Kritisch wird gesehen, ob „Nicht-Professionelle“ ohne pädagogische Qualifizierung die Komplexität der beruflichen Rolle reflektieren und entsprechend pädagogisch agieren können (vgl. *Heinrich/Lübeck* 2013). Zu der pädagogischen Frage bezieht auch *Knuf* (2013) in seinem Artikel „Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement“ Stellung und fordert gleichzeitig, „[e]ine zeitnahe Umsetzung eines im Sinne der Integration/Inklusion definierten Teilhabemanagements in der inklusiven Schule“, welches ein „von der Logik der Praxis geleitetes Vorhaben sein müsse [...]“ (S. 97).

*Heinrich/Lübeck* (2013, S. 95) und *Dworschak* (2010) arbeiten eine Vielfalt an Forschungsdesideraten bezüglich der Rolle der Integrationshelfer/innen heraus, dazu gehören aus einer pädagogischen Perspektive u.a. deren Einfluss auf Interaktionen im Unterricht und ihre Wirksamkeit für die Entwicklung der Schüler/innen, sowie aus einer strukturel-

len Perspektive Fragen bezüglich der Qualifizierung, Professionalisierung und der Tätigkeitsbereiche. Moser (2013) fordert Untersuchungen bezüglich der „*Unterrichtskulturen* in inklusiven Settings (Unterrichtsskripts, Kommunikations- und Interaktionsmuster), ebenfalls unter Bezug auf deren Effekte auf Schüler/innenleistungen und Klassenklima“ (S. 143). An dieser Forschungslücke knüpft die vorliegende Analyse an, indem sie unter einer pädagogischen Perspektive untersucht, ob Integrationshelfer/innen neben Lehrer/innen im Unterricht eher mit einzelnen Schüler/innen oder mit Gruppen von Schüler/innen interagieren.

## 2.2 Behinderung, Inklusion und Entwicklungsstand schulischer Inklusion

In Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention wird das Recht auf Bildung für alle Menschen, mit oder ohne Behinderung, festgeschrieben und damit ist die rechtliche Grundlage für ein inklusives Bildungssystem gegeben (vgl. *UN-BRK* 2008). Zum Begriff *Behinderung* gibt es unterschiedliche Definitionen, die wiederum verschiedene Ansätze für ein inklusives Schulsystem zulassen. Ein zusammenfassender Überblick findet sich bei *Biewer/Schütz* (2016, S. 124), die darauf verweisen, dass der inklusiven Pädagogik immer das soziale Modell der Behinderung und nicht das medizinische als Grundlage diene. Dies wird auch in Artikel 1 der UN-Behindertenrechtskonvention zur Definition von Behinderung deutlich: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ (*UN-BRK* 2008). In Anknüpfung an dieses Verständnis beziehen wir uns für die vorliegende Studie auf den systemisch-ökologischen als einen weiten Behinderungsbegriff. *Speck* (2003, S. 272 ff.) definiert in diesem Sinne Behinderung als Ergebnis einer fehlenden Passung zwischen Bedürfnissen des Individuums und dem Kontext/seiner Umgebung. Um individuelle Bedürfnisse zu konkretisieren, knüpfen wir an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von *Deci* und *Ryan* (1985) an, in der die Bedürfnisse „nach Kompetenz und Wirksamkeit (competence), [...] nach Autonomie und Selbstbestimmung (autonomy), [...] nach Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit (relatedness)“ als menschliche Grundbedürfnisse formuliert werden (*Rohlf's* 2011, S. 98). Können diese Grundbedürfnisse nicht befriedigt werden auf Grund der Umgebungsgestaltung eines Individuums, können wir davon sprechen, dass ein Mensch behindert *wird*. Damit rückt der Fokus weg vom Defizit des Individuums hin zu seinen Bedürfnissen, deren Begegnung und Befriedigung. *Sasse* und *Lada* formulieren eine Definition von Inklusion, die diese drei Bedürfnisse einbezieht: „Inklusion ist [...] ein Transformationsprozess, in dem durch Teilhabe statt durch Fürsorge die Verankerung in der eigenen Generation ermöglicht wird“, und zwar „so, dass sehr unterschiedlich kompetente Kinder und Jugendliche gemeinsam aufwachsen und sich als zugehörig erleben können. Schulische Inklusion ist deshalb nicht die Verankerung in separierende Hilfesysteme, in denen erwachsene Professionelle fördern“ (*Sasse/Lada* 2014). In dieser Definition von Inklusion wird eine zentrale Forderung an das Schulsystem gestellt – Schüler/innen sollten die Möglichkeit haben, am allgemeinen Schulleben teilzunehmen und nicht in exkludierenden Fürsorgesystemen zu verweilen, in denen sie vor allem von erwachsenen professionellen Akteur/innen abhängig sind. Dadurch soll den Schüler/innen ermöglicht werden, sich zunehmend als selbstbestimmt und kompetent in einer

sozial akzeptierenden Umgebung zu erleben, in der es für Gleichaltrige selbstverständlich ist, aktuelle Bedürfnisse nach Unterstützung zu erkennen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten Hilfe anzubieten. Damit rückt eine explizite Forderung für die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts in den Vordergrund. Nicht nur die Sonderpädagog/innen, sondern auch die Integrationshelfer/innen erhalten die Verantwortung für ein Aufgabenspektrum, das nicht vorrangig die Kompensation von individuellen Defiziten durch professionelle Fördermaßnahmen beinhaltet, sondern die Förderung der Teilhabe von Schüler/innen am Schulalltag und an Bildung. *Knuf* (2013) formuliert diese Forderung wie folgt: „Die Unterstützung in Form einer Einzelfallhilfe wird aufgelöst und die Unterstützung des gesamten Klassenverbandes im Hinblick auf eine Teilhabe *aller* an Bildung rückt in den Mittelpunkt“ (S. 94). Was das konkret für das Handeln der Integrationshelfer/innen auf Unterrichtsebene bedeutet, ist jedoch offen.

Allgemein bekannte Merkmale guten Unterrichts wie kognitive Aktivierung, wertschätzender Umgang, Strukturierung (vgl. *Helmke* 2009) haben für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen ebenfalls Gültigkeit (*Wilbert/Börnert* 2016). Dazu kommen noch weitere Aspekte, die inklusiven Unterricht auszeichnen: Handlungsorientierung, Partizipation der Schüler/innen, kommunikatives Lernen, häufiges Wechseln der Sozialformen, was sowohl individuelles als auch ein Lernen unterschiedlich kompetenter Schüler/innen miteinander erlaubt, Förderung aller im Klassenraum (*Klemm/Preuss-Lausitz* 2011, S. 43; *Werning/Avci-Werning* 2015, S. 84). Diese Prinzipien sind in der vorliegenden Studie eine Grundlage für die Entwicklung eines Indikators auf Unterrichtsebene für den *Entwicklungsstand der Umsetzung schulischer Inklusion*. Andere Ansätze der Evaluierung des Entwicklungsstandes von Schulen bezüglich Inklusion beziehen weitere Aspekte von Schule ein. Zum Beispiel ist der „Index für Inklusion“ ein Orientierungsrahmen für die Entwicklung einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur mit dem Schwerpunkt auf Schulkultur (vgl. *Booth/Ainscow* 2003). Ähnlich ist das Aargauer Bewertungsraster (vgl. *Landwehr* 2012) ausgerichtet. Beide Instrumente eignen sich zur Selbstreflexion und als Handlungs- und Entwicklungsorientierung für Schulen. Sie betonen die Notwendigkeit der Wertschätzung von Heterogenität, sehen in der Schulleitung einen zentralen Motor für die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur und stellen Kooperation zwischen den pädagogisch Professionellen als Besonderheit heraus. Schließlich existiert der statistische Ansatz über die zahlenmäßige Verteilung von Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf auf unterschiedliche Schulen (vgl. *Klemm* 2013). Damit können allerdings keine Aussagen über die Qualität der sozialen Inklusion bzw. über die alltägliche Umsetzung in Schul- und Unterrichtskultur getroffen werden.

Bisher liegt also kein einheitliches Indikatorensystem für die Qualität schulischer Inklusion vor, es existieren aber diverse Ansätze zur Einschätzung des Entwicklungsstandes von Inklusion an Schulen. Im vorliegenden Forschungsprojekt haben wir uns auf eine ökosystemische Betrachtung (vgl. *Bronfenbrenner* 1981) der individuellen Schule mit den verschiedenen Ebenen der Schulkultur, der Schulleitung, der Mitbestimmung des Kollegiums, der unterrichtlichen Strukturen und Praktiken (vgl. *Dyson* 2010) konzentriert. Wir nehmen an, dass mit zunehmend fortgeschrittenem Entwicklungsstand der Schule in Bezug auf Inklusion, die sich in Anerkennung von Verschiedenheit und hoher pädagogischer Flexibilität im Umgang mit individuellen Bedürfnissen äußert, die Zuständigkeit der Integrationshelfer/innen im Unterricht im Sinne von *Knuf* (2013) auf die gesamte Lerngruppe ausgedehnt wird und weniger die Zuständigkeit beim Einzelfall bleibt. Diese Hypothese soll in der vorliegenden Arbeit überprüft werden.

Auf Basis vorwiegend unterrichtsbezogener Kriterien wurden alle am Forschungsprojekt beteiligten Schulen umfassend evaluiert. Mit Hilfe von qualitativen Daten (Interviews mit Schulleitungen, Lehrkräften, Sonderpädagog/innen, Schüler/innen, Eltern, Schulamtsmitarbeiter/innen und Vertreter/innen der Stadtverwaltung) und quantitativen Daten (Unterrichtsbeobachtungen, Lehrer/innen- und Sonderpädagog/innenfragebogen) konnte der Entwicklungsstand des inklusiven Unterrichts jeder Schule individuell und umfassend bestimmt werden.

### 3 Methodisches Vorgehen

#### Datengrundlage

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena“ (Laufzeit: 2011 bis 2014) wurden im Zeitraum von März bis Juni 2013 Unterrichtsbeobachtungen an 26 Schulen verschiedener Schularten durchgeführt. Hierfür wurde in Anlehnung an Schäfer (1991) ein strukturierter Beobachtungsbogen mit geschlossenen und offenen Items entwickelt. Der Unterrichtsbeobachtungsbogen umfasst Kategorien wie Raumgestaltung, Sozialform der Schüler/innen, Tätigkeiten der Schüler/innen, der Lehrer/innen, ggf. der Sonderpädagog/innen, ggf. der Integrationshelfer/innen und Differenzierungsformen. Der Fokus der Beobachtungen lag auf objektiv zu erfassenden Merkmalen, wie z.B. Raumsituation (traditioneller Klassenraum, Fachraum vs. vorbereitete Lernumgebung) oder Sozialform (Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit, etc.). Da für diese Merkmale keine hohe Expertise und Bewertungszeit benötigt wird, handelt es sich bei dieser Methode um ein „niedrig-inferente[s] Verfahren“ (Helmke 2009, S. 288). Um möglichst viele Unterrichtssituationen erfassen zu können, wurden an jeder Schule jeweils 12 Beobachtungssequenzen à 20 Minuten erhoben. Eine Beobachtungszeit von 20 Minuten pro Unterrichtssequenz war ausreichend, um einen Einblick in Unterrichtsstrukturen sowie den Einsatz und die Tätigkeiten von Integrationshelfer/innen zu erlangen. In der Regel wurden jeweils unterschiedliche Lehrer/innen und verschiedene Klassen beobachtet, indem nach jeweils 20 Minuten der Wechsel des Raumes durch die jeweilige Beobachterin erfolgte. Aus dem Gesamtdatensatz mit 243 Beobachtungssequenzen (von 26 Schulen) wurden die Unterrichtssituationen mit anwesenden Integrationshelfer/innen herausgefiltert (n = 61). Die Beobachtungssituationen mit anwesenden Integrationshelfer/innen stammen aus 8 Grundschulen, 8 Gemeinschaftsschulen, 3 Gesamtschulen und 3 Gymnasien. In der Tabelle 1 ist erkennbar, wie sich die Beobachtungssequenzen mit anwesenden Integrationshelfer/innen auf die Schularten verteilen.

Tabelle 1: Anzahl der Beobachtungssequenzen nach Schularten

Grundschule	Gemeinschafts- schule	Gesamtschule	Gymnasium	Gesamt
32	17	7	5	61

In welchen Klassenstufen die Untersuchung durchgeführt wurde, wird in Tabelle 2 dargestellt. 42 Beobachtungssequenzen stammen aus Grundschulklassen (in Thüringen bis



Klasse 4); 14 Sequenzen aus Klassen in weiterführenden Schulen. 24 Beobachtungen fanden in altersgemischten Lerngruppen (über zwei bis vier Jahrgänge) statt. Dies weist auf reformpädagogische Ansätze in Verbindung mit einem bewussten Umgang mit Heterogenität in den Konzepten der jeweiligen Schulen hin.

*Tabelle 2:* Häufigkeit der Klassenstufen der beobachteten Sequenzen

	Klassenstufen	Anzahl der beobachteten Sequenzen
Grundschule	1	4
	2	5
	3	5
	4	8
	1-2	6
	1-3	4
	1-4	6
	3-4	4
	4-5	1
	4-6	2
Weiterführende Schule	5	1
	6	3
	7	6
	8	3
	5-6	1
Fehlende Angabe	-	2

Tabelle 3 zeigt eine Übersicht über die Unterrichtsfächer, in denen die Beobachtungen durchgeführt wurden. Das Spektrum der Unterrichtsfächer ist breit, der Anteil der „Hauptfächer“ ist hoch. 10 Sequenzen wurden „Freiarbeit“ zugeordnet: „Freiarbeit“ ist eher ein Unterrichtsformat als ein Unterrichtsfach. Auch dies ist ein Hinweis auf explizit reformorientierte Schul- und Unterrichtskonzepte in einigen Schulen in der Stichprobe.

*Tabelle 3:* Unterrichtsfächer der beobachteten Sequenzen

Unterrichtsfach	Anzahl der beobachteten Sequenzen
Fächerübergreifender Grundschulunterricht (Deutsch, Mathematik, Heimat- & Sachkunde)	10
Deutsch	6
Mathematik	7
Heimat- & Sachkunde	2
Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Russisch)	8
Freiarbeit	11
Gesellschaftswissenschaften (Geographie, Geschichte)	2
Kunst, Musik, Werken	3
Sonstiges (Physik, Studienzeit, Stamm, Sport)	6
Fehlende Angabe	6

Diese Beobachtungssequenzen bilden die Datengrundlage für die weitere Analyse. Die Tätigkeiten der Integrationshelfer/innen wurden während der Beobachtungen mittels Feldnotizen/offenen Formulierungen festgehalten. Dabei stand im Vordergrund, wie und

wie vielen Schüler/innen sich der/die Integrationshelfer/in widmet. Diese Notizen wurden systematisiert und in SPSS eingegeben. Es wurde die Variable *Bezug des/der Integrationshelfers/in (IH-Bezug)* gebildet (Ausprägungen: Einzelbezug, Mischform oder Gruppenbezug). Hat sich der/die Integrationshelfer/in vorwiegend (d.h. die überwiegende Zeit der Beobachtungssequenz) mit einer/m Schüler/in beschäftigt, so trifft der Einzelbezug zu. Die Mischform besagt, dass der/die Integrationshelfer/in sich sowohl einer/m Schüler/in gewidmet hat, als auch der gesamten Gruppe, und im Gruppenbezug war der/die Integrationshelfer/in vorwiegend mit mehreren Schüler/innen beschäftigt. Gleichzeitig wurde beobachtet, ob es den Schüler/innen, in Abhängigkeit von der Tätigkeit der Integrationshelfer/innen möglich war, miteinander zu interagieren. Im Einzelbezug ist dies nicht möglich, in der Mischform teilweise und im Gruppenbezug können die Schüler/innen auch untereinander interagieren. Die Beispiele der folgenden Tabelle 4 verdeutlichen die Kategorien.

Tabelle 4: Erläuterungen der Kategorien der IH-Variable

Kategorie	Definition	Beispiele
<b>Einzelbezug</b>	Integrationshelfer widmet sich über die Dauer der Beobachtung einem Schüler. Der Schüler interagiert mit dem Integrationshelfer, nicht mit anderen Schülern	„Begleitung eines Schülers mit Förder-schwerpunkt ESE beim Einzelsport“, „sitzt neben Schülerin am Tisch & hilft“, „sitzt neben Schüler & diszipliniert ihn“
<b>Mischform</b>	Der Integrationshelfer widmet sich über die Dauer der Beobachtung sowohl einem als auch mehreren Schülern.	„sitzt neben Schülerin mit Epilepsie & unterhält sich auch mit anderen Schüler/innen“, „unterstützt zwei Schüler“
<b>Gruppenbezug</b>	Integrationshelfer widmet sich über die Dauer der Beobachtung mehreren Schülern. Die Schüler interagieren untereinander.	„sitzt hinten & geht zu einzelnen Schülern“, „geht umher & beantwortet Fragen einzelner“, „Wörterbuch spielen für andere Kinder“

Um den *Entwicklungsstand der teilnehmenden Schulen* bezüglich Inklusion einzuordnen, fand ein Expertenrating auf der Basis aller zur Verfügung stehenden Daten zu einer Schule statt. Die Daten der Schule wurden gewonnen durch: 1. Leitfadengestützte Interviews mit Schulleitung, Lehrkräften, Sonderpädagog/innen und Integrationshelfer/innen zur Fragen der Schulkultur und Unterrichtspraxis, 2. Unterrichtsbeobachtungen in Bezug auf die Prinzipien guten gemeinsamen Unterrichts (vgl. *Wilbert/Börnert* 2016), 3. schulstatische Daten über Anteile von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schulen im Vergleich zur jeweiligen Schulart im Ort, 4. Analysen der Schulkonzepte, Leitbilder und Internetauftritte. Jede Schule wurde anhand von sieben gleich gewichteten Merkmalen einer der drei Entwicklungsgruppen *Anfänger*, *mittlerer Entwicklungsstand* und *Fortgeschrittene* zugeordnet. „Anfänger“ sind dadurch gekennzeichnet, dass sie keines der Merkmale inklusiver Schule aufweisen. Sie werden im Vergleich mit anderen Schulen ihrer Schulart von unterdurchschnittlich vielen Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht (1). Weiterhin sprechen diese Schulen in ihren Konzepten den Umgang mit der Heterogenität ihrer Schülerschaft nicht explizit an (2), sie vertreten einen eindimensional kognitiven Leistungsbegriff mit Betonung der sozialen Bezugsnorm (3). Schließlich wird Unterricht nicht gemeinsam von Regellehrkräften und Sonderpädagog/innen vor- und nachbereitet (4). Auch herrscht Förderung in der Regel in exklusiven Settings vor (5). Die Gestaltung der Fach- und Klassenräume ist in Bezug auf Zugäng-

lichkeit der Lernmaterialien (6) und Sitzordnung (7) eher auf lehrerzentrierten Unterricht ausgerichtet, der auch in den Unterrichtsbeobachtungen am häufigsten dokumentiert wird. Fortgeschrittene Schulen zeigen alle sieben Merkmale inklusiver Schule. Sie werden von überdurchschnittlich vielen Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht (1). In den Schulkonzepten wird bereits auf Heterogenität explizit eingegangen und konkrete Maßnahmen zum konstruktiven Umgang damit benannt (2). Der Leistungsbe-griff schließt soziale Entwicklung neben dem kognitiven Aspekt ein und betont die indi-viduelle Bezugsnorm (3). Unterricht wird im Team von Regellehrkräften und Sonderpä-dagog/innen geplant und reflektiert (4), Förderung findet meist in der Klasse durch diffe-renzierte Aufgabenstellung statt (5). Die Gestaltung der Fach- und Klassenräume ermög-licht durch Zugänglichkeit der Lernmaterialien eine größere Selbstständigkeit des Lernens (6) und begünstigt durch die Sitzordnung sowohl individuelles als auch Lernen in Grup-pen (7). Schulen, die dem mittleren Entwicklungsstand zugeordnet wurden, zeigen zwi-schen einem und sechs Merkmalen einer inklusiven Schulkultur.

Von insgesamt 26 Schulen konnten an 22 Unterricht mit anwesenden Integrationshel-fer/innen beobachtet werden. Sie verteilen sich nach diesen Kriterien folgendermaßen: elf Schulen weisen einen niedrigen Entwicklungsstand („Anfänger“) auf, sieben Schulen einen mittleren Entwicklungsstand, vier Schulen einen fortgeschrittenem Entwick-lungsstand.

Sollte unsere Hypothese zutreffen, wäre der Gruppenbezug in weiter entwickelten Schulen häufiger vorzufinden als in der Gruppe der „Anfänger“. Der Zusammenhang zwischen Entwicklungsstand und Schüler/innenbezug der Integrationshelfer/in wurde mit Hilfe einer Kreuztabelle berechnet.

#### 4 Ergebnisse

Nach der Berechnung der Kreuztabelle ergaben sich die in Tabelle 5 dargestellten Ergeb-nisse.

Tabelle 5: Integrationshelferbezug und Entwicklungsstand der Schule

		Integrationshelferbezug		
		in absoluten und relativen Häufigkeiten (n=61)		
		Einzelbezug	Mischform	Gruppenbezug
Entwicklungsstand der Schule	Anfänger	6 25,0%	14 58,3%	4 16,7%
	Mittelgruppe	2 10,0%	10 50,0%	8 40,0%
	Fortgeschritten	0 0,0%	10 58,8%	7 41,2%

Bei der Betrachtung der Ergebnisse ist zu erkennen, dass die Mischform des Schülerbe-zugs in allen drei Entwicklungsstadien der Schulen anteilig mit 50,0% bis 58,8% ähnlich häufig vorzufinden ist. Das heißt in mindestens der Hälfte der Beobachtungssequenzen jeder Entwicklungsgruppe der Schulen widmen sich Integrationshelfer/innen sowohl ein-zelnen, als auch mehreren Schüler/innen.

Die Häufigkeiten des Einzelbezugs und des Gruppenbezuges zeigen jedoch stärkere Tendenzen in verschiedene Richtungen. Der reine Einzelbezug ist mit 25% am häufigsten bei den Schulen zu finden, die zum Erhebungszeitpunkt am Anfang der Entwicklung einer inklusiven Unterrichtskultur standen und damit als „Anfänger“ eingruppiert worden sind. Auffällig ist, dass der reine Einzelbezug bei den fortgeschrittenen Schulen überhaupt nicht vorzufinden ist. Beim Gruppenbezug kehren sich diese Häufigkeiten um. Die fortgeschrittenen Schulen setzen ihre Integrationshelfer/innen am häufigsten mit 41,2% im Gruppenbezug ein. Auch in den Beobachtungssequenzen der Schulen der Mittelgruppe waren die Integrationshelfer/innen häufig (40%) im Gruppenbezug zu beobachten. Die beiden letztgenannten Schularten bevorzugten im Rahmen der Beobachtungen den Gruppenbezug zum Einzelbezug, währenddessen bei der Anfängergruppe der Einzelbezug häufiger als der Gruppenbezug zu finden ist. Der Chi-Quadrat-Wert von 7,804 ( $df = 4$ ,  $p/2 = 0.0495$ ; einseitige Testung) sichert die Beobachtung, dass sich die Schulen je nach Entwicklungsstand der Inklusion tatsächlich in Bezug auf das Verhalten der Integrationshelfer/innen unterscheiden, statistisch ab.

## 5 Diskussion

Das Ziel unserer Studie war es, den Forschungsstand zur Rolle von Integrationshelfer/innen im gemeinsamen Unterricht unter pädagogischer Perspektive zu erweitern. Orientiert am ökosystemischen Ansatz, der erfolgreiche Entwicklung als Folge einer Passung zwischen individuellen Bedürfnissen und Angeboten des sozialen Kontextes betrachtet, postulierten wir, dass Schulen, je nachdem wie weit sie sich der Berücksichtigung von Heterogenität und der Veränderung von Unterricht geöffnet hatten, auch mit der Ressource Integrationshelfer/in flexibel umgehen würden. Die Ergebnisse zeigen tatsächlich, dass mit einer stark ausgeprägten inklusiven Schul- und Unterrichtskultur der an der Studie beteiligten Schulen die Orientierung der Integrationshelfer/innen in ihrem Handeln auf die Gruppe der Schüler/innen einhergeht. In weniger weit entwickelten Schulen ist dagegen der Einzelbezug noch häufig zu beobachten. Allerdings ist der Gruppenbezug in Ansätzen oder zumindest die Mischform bei den Schulen, die am Anfang stehen, auch zu verzeichnen. Damit ist das Potenzial gegeben, Kinder in der eigenen Generation zu verankern und nicht von auf Fürsorge basierenden Hilfesystemen abhängig zu machen (Sasse/Lada 2014). Es ist anzunehmen, dass die Person der/des Integrationshelfers/in im Gruppenbezug der Interaktion zwischen den Schüler/innen weniger im Wege steht, als dies im Einzelbezug der Fall ist. Das Exklusionsrisiko sinkt damit für einzelne Schüler/innen. Zudem besteht für den/die Integrationshelfer/in die Möglichkeit, soziale Inklusion durch eine Einwirkung auf eine Schülergruppe aktiv zu begünstigen.

Im Rahmen der Beobachtungen wurde auch der aktive Ausschluss von Integrationshelfer/innen durch die verantwortliche Lehrperson aus dem Unterrichtsgeschehen erlebt. Diesen Integrationshelfer/innen war es nur möglich, im Einzelbezug, teilweise räumlich separiert, zu arbeiten. Damit bleiben nicht nur die zusätzlichen personellen Ressourcen ungenutzt, sondern begünstigen zudem die soziale Exklusion einzelner Schüler/innen. An diesem Punkt zeigt sich, wie bedeutend die multiprofessionelle Kooperation des Personals und die Offenheit der einzelnen Akteure für die Veränderung des Unterrichts für den Erfolg von Inklusion ist (vgl. Werning/Avci-Werning 2015).

Die Ergebnisse sind vielversprechend, allerdings hat die Studie auch Grenzen. Die Stichprobe ist klein, daher können für die einzelnen Schularten keine statistisch abzuschließenden Aussagen zum Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Integrationshelfer/innen und dem Entwicklungsstand der Schulkultur getroffen werden. Zudem entstammen die Schulen nur einer Kommune, die darüber hinaus bereits einen langjährigen und von der Politik und Praxis aktiv geförderten Prozess der Entwicklung von inklusiver Schul- und Unterrichtskultur verzeichnen kann. Aber auch hier ist die Entwicklung eines konkreten Rollenbildes für Integrationshelfer/innen noch relevant (vgl. *Heinrich/Lübeck* 2013). Zudem wurde in der Beobachtungsstudie lediglich die Oberflächenstruktur von Unterricht erfasst; es können keine inhaltlichen Aussagen darüber getroffen werden, welche Qualität das Handeln der beobachteten Integrationshelfer/innen hatte. Zukünftig ist geplant, das Material weiterführend dahingehend zu analysieren, ob das Handeln der Integrationshelfer/innen vorwiegend praktisch unterstützend (z.B. Material holen, organisatorische Aufgaben), didaktisch (z.B. Aufgaben erläutern) oder pädagogisch ist (z.B. Konflikte lösen). Die Ergebnisse der Studie sind weiterhin unter der Einschränkung zu interpretieren, dass keine Informationen zu den individuellen Förderbedarfen der Schüler/innen erhoben wurden. In zukünftigen Studien sollte berücksichtigt werden, welche individuellen Bedarfe den pädagogischen Bezug zur gesamten Lerngruppe erlauben bzw. einschränken. Weiterführende Unterrichtsbeobachtungen sollten die Interaktionsmuster zwischen einzelnen und mehreren Schüler/innen, Lehrer/innen und Integrationshelfer/innen fokussieren. Schließlich fehlen uns in der vorliegenden Studie Informationen zur Ausbildung der beobachteten Integrationshelfer/innen. Die unterschiedlichen Qualifikationen könnten eine Erklärung für die Varianz des Verhaltens dieser Gruppe zwischen den Schulen eines Entwicklungsstandes sein. Für eine weiterführende Untersuchung ist geplant, in Interviews mit Integrationshelfer/innen die Qualifikationen zu erfassen und in Verbindung mit dem beruflichen Selbstverständnis und der Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns in Schule und Unterricht zu beleuchten.

Abschließend lässt sich feststellen, dass Integrationshelfer/innen in einem wenig definierten Tätigkeitsfeld ohne professionelle Standards arbeiten (vgl. *Dworschak* 2014; *Heinrich/Lübeck* 2013). Dennoch können Integrationshelfer/innen eine wichtige Rolle als Unterstützer/innen der Lehrer/innen und Schüler/innen im inklusiven Unterricht übernehmen. Die Untersuchung zeigt, dass die konkrete Ausgestaltung dieser Rolle im Unterricht vom pädagogischen Konzept der jeweiligen Schule und dem Erfahrungsstand des Lehrerkollegiums mit dem Thema Inklusion abhängig ist. Zukünftige Entwicklungen des Berufsbildes Integrationshelfer/in bedürfen der Professionalisierung in Bezug auf das pädagogische Handeln, das die soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Unterricht und Schulleben fördert, sowie in Bezug auf die Kooperation zwischen Lehrer/innen und Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht (*Kmuf* 2013). Dazu müssten nicht zuletzt gesetzliche Rahmenbedingungen über die Zuordnung der Finanzierung und Fachaufsicht weiterentwickelt werden.

#### Anmerkung

- 1 Quasi: Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen. Laufzeit von 2009 bis 2012. Mehr Informationen sind online verfügbar unter: <https://www.fh-erfurt.de/soz/so/lehrende/prof-dr-karl-heinz-stange/forschung/modellprojekt-zur-qualifizierung-von-schulbegleitern/> (Stand: 15.08.2016).

## Literatur

- Biewer, G./Schütz, S. (2016): Inklusion. In: Hedderich, I./Biewer, G./Hollenweger, J./Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. – Bad Heilbrunn, S. 123-126.
- Booth, T./Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Boban, I./Hinze, A. – Halle/Saale.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. – Stuttgart.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior. – New York.
- Dyson, A. (2010): Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. Aus dem Englischen übersetzt von Sylvia Schütze. Die Deutsche Schule, 102, 2, S. 115-129.
- Dworschak, W. (2010): Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. Zeitschrift Teilhabe, 49, 3, S. 131-135.
- Dworschak, W. (2012): Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. Zeitschrift Lernen konkret, 31, 4, S. 2-7.
- Dworschak, W. (2014): Schulbegleitung – Die richtige Unterstützungsmaßnahme für Schüler mit geistiger Behinderung zur Realisierung ihres Bildungsrechts an der allgemeinen Schule? In: Kopp, B./Martschinke, S./Munser-Kiefer, M. u.a. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. – Wiesbaden, S. 214-217. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4\\_37](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_37)
- Heinrich, M./Lübeck, A. (2013): Hilflöse häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. Bildungsforschung, 10, 1, S. 163-189. Online verfügbar unter: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/163/189> – Stand: 30.06.2016.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. – Seelze-Velber.
- Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: [https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie\\_Inklusion\\_Klemm\\_2013.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie_Inklusion_Klemm_2013.pdf) – Stand: 11.08.2016.
- Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten-Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen/index.html> – Stand: 21.11.2016.
- Kmuf, O. (2013): Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. – Stuttgart, S. 93-99.
- Lambrecht, J./Bosse, S./Henke, T./Jäntsche, C./Spörer, N. (2016): Eine inklusive Grundschule ist eine inklusive Grundschule? Wie sich inklusive Grundschulen anhand ihres Umgangs mit Ressourcen unterscheiden lassen. Zeitschrift für Bildungsforschung, 6, S. 135-150 <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0156-1>
- Landwehr, N. (2012): Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer und der Solothurner Volksschule. Fachhochschule Nordwestschweiz. Online verfügbar unter: [http://www.schulevaluation-ag.ch/schulische\\_integrationsprozesse.cfm](http://www.schulevaluation-ag.ch/schulische_integrationsprozesse.cfm) – Stand: 21.12.2016.
- Moser, V. (2013): Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. – Münster, S. 135-146.
- Rohlf, C. (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. – Wiesbaden.
- Sasse, A. unter Mitarbeit von Lada, S. (2014): Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen. In: Peters, S./Widmer-Rockstroh, U. (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Grundschule. – Frankfurt, S. 118-137.
- Sasse, A./Kracke, B./Sommer, S./Czempiel, S. (2013): Erster Bericht zur Expertise „Gemeinsamer Unterricht im Kontext von Schul- und Unterrichtskultur in der Stadt Jena“. Unveröffentlicht.

- Schöler, J.* (2002): Neben ihr sitzt immer ein Erwachsener – Tätigkeiten von pädagogischen Hilfskräften im gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern. *Gemeinsam leben: Zeitschrift für integrative Erziehung*, 10, 4, S. 161-165.
- Seligman, M.* (1979): *Erlerntheorie*. – München, Wien, Baltimore.
- Speck, O.* (2003): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (5. Auflage). – München.
- Schäfer, G.* (1991): Die Entwicklung systematischer Beobachtungsverfahren für den integrativen Unterricht. In: *Dumke, D.* (Hrsg.): *Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten*. – Weinheim, S. 57-108.
- SGB – Sozialgesetzbuch Zwölftes Buch (XII) – Sozialhilfe – (SGB XII) vom 27. Dezember 2003.
- Sturm, T.* (2013): (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35, 1, S. 131-146.
- Sturm, T.* (2014): Rekonstruktion der Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht mithilfe der Dokumentarischen Videointerpretation. In: *Bohmsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M.* (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*. – Opladen/Farmington Hills, S. 153-178.
- United Nations* (2008): UN-Behindertenrechtskonvention. Online verfügbar unter: <http://www.behindertenrechtskonvention.info> – Stand: 22.06.2016.
- Werning, R./Arndt, A.-K.* (2015): Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In: *Kiel, E.* (Hrsg.): *Inklusion im Sekundarbereich*. – Stuttgart, S. 53-96.
- Werning, R./Avci-Werning, M.* (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. – Seelze.
- Wilbert, J./Börner, M.* (2016): Unterricht. In: *Hedderich, U./Biewer, G./Hollenweger, J./Markowetz, R.* (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. – Bad Heilbrunn, S. 346-359.
- Ziegler, C./Richter, D./Hollenbach-Biele, N.* (2016): Inklusive und nicht inklusive Schule im Vergleich: Die Perspektive der Lehrkräfte. In: *Bertelsmann Stiftung* (Hrsg.): *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*. – Gütersloh, S. 67-81.

## Studie 2

## Qfi - Qualifizierung für Inklusion

Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte

### **Kann das jeder? - Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie**

*Stefanie Czempel, Bärbel Kracke*

#### **Zusammenfassung**

Schulbegleitung ist ein zunehmend relevantes Tätigkeitsfeld bei der Realisierung inklusiver Bildungsangebote. Kritisch diskutiert wird die Einschlägigkeit der Qualifikation der eingesetzten Personen. Aktuell sind etwa 50% der als Schulbegleiter/innen Beschäftigten pädagogisch, therapeutisch oder medizinisch-pflegerisch qualifiziert. Bislang ist wenig darüber bekannt, welchen Tätigkeiten Schulbegleiter/innen genau nachgehen und wie die Zusammenarbeit mit Lehrkräften eingeschätzt wird. In der vorliegenden Untersuchung werden deshalb Tätigkeitsprofile und Selbsteinschätzungen zur Qualität der Zusammenarbeit mit Lehrkräften bei Fachkräften und Nicht-Fachkräften vergleichend in den Blick genommen. Es wurden in einer Fragebogenbefragung n = 61 Schulbegleiter/innen befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass wider Erwarten die Fachkräfte mit pädagogischer Qualifikation eher im Bereich der lebenspraktischen Unterstützung als im Bereich der Emotions- und Verhaltensregulation tätig sind. Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften wird von Fachkräften und Nicht-Fachkräften gleichermaßen positiv bewertet. Es gibt Hinweise darauf, dass die Bewertung der Zusammenarbeit mit Lehrkräften von spezifischen Tätigkeitsprofilen abhängt.

#### **Schlagworte**

Schulbegleitung – inklusive Bildung – Qualifikationen - Tätigkeiten – multiprofessionelle Kooperation

[www.qfi-oz.de](http://www.qfi-oz.de)



**Title**

Can anyone do that? What role does the qualification of teaching assistants play for taking tasks and cooperation with teachers?

**Keywords**

teaching assistants – inclusive education – qualification - tasks – cooperation with teachers

**Abstract**

School assistants are getting more and more important for realizing inclusive education in Germany. There is a critical discussion about the qualification of the people working as school assistants. Only about 50 % of the people working as school assistants are qualified in a pedagogical, therapeutic or medical care field. It is unclear which tasks they perform and how they assess the cooperation with teachers. In our study we focus on profiles of tasks and self-assessments of the cooperation with teachers which should differ between qualified and non-qualified people. We asked 61 school assistants to answer a questionnaire. The results show non expectedly that qualified people give more support in life practice than in control of emotion and behavior. The cooperation with teachers is reported similarly positive by qualified and non qualified people. There are indications that the evaluation of cooperation with teachers depends on special task profiles.

**Inhaltsverzeichnis**

1. Aufgaben und Tätigkeiten von Schulbegleitung im inklusiven Bildungssystem
  2. Qualifikationen für Schulbegleitung
  3. Zusammenarbeit von Schulbegleitung und Lehrkräften
  4. Methode
  5. Ergebnisse
    - 5.1. Aufgaben und Tätigkeitsprofile von Schulbegleitung
    - 5.2. Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften aus Schulbegleitungssicht
    - 5.3. Zusammenhänge zwischen Tätigkeitsprofilen und der Bewertung der Zusammenarbeit
  6. Diskussion
    - 6.1. Aufgaben und Tätigkeitsprofile von Schulbegleitung
    - 6.2. Zusammenarbeit mit Lehrkräften aus Schulbegleitungssicht
    - 6.3. Zusammenhänge zwischen Tätigkeitsprofilen und der Bewertung der Zusammenarbeit
    - 6.4. Limitationen
  7. Fazit
- Kontakt
- Zitation

*Czempiel & Kracke, Kann das jeder? - Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen...*

Schulbegleiter/innen sind pädagogische Akteure im Handlungsfeld der inklusiven Schule, deren Bedeutung zunimmt. Ihre Zahl in den Schulen steigt und damit auch ihre praktische Relevanz als Kooperationspartner/innen für Lehrkräfte. Auf Seite der Lehrkräfte sind aber bisher weder Kenntnisse noch Routinen im Umgang mit Schulbegleitung verbreitet. Das mag an den fehlenden Standards und der Unbestimmtheit des Tätigkeitsfelds liegen, das in seiner Komplexität schwer zu fassen und zu kommunizieren ist. Diese Unsicherheiten lassen in Verbindung mit Statusunterschieden zwischen Lehrkräften und Schulbegleitung Schwierigkeiten im Kontakt und in der Zusammenarbeit erwarten. Daher stellt sich die Frage: Wie arbeiten Lehrkräfte mit Schulbegleitung zusammen?

Mit steigenden Inklusionsanteilen an allgemeinen Schulen werden zunehmend mehr Schulbegleiter/innen an allgemeinen Schulen beschäftigt. Kinder und Jugendliche, die eine Behinderung haben oder die von Behinderung bedroht sind, haben einen Anspruch auf Eingliederungshilfe in Form von Schulbegleitung, um Schulbildung und soziale Teilhabe zu ermöglichen. Kommunale Kostenträger gewähren Schulbegleitung als nachrangige Leistung, wenn der Unterstützungsbedarf des Kindes oder Jugendlichen durch schulisches Personal nicht abgedeckt werden kann (Thiel, 2017). Zum Teil wirkt Schulbegleitung als ein „Türöffner“ für die Aufnahme eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einer Schule; nämlich dann, wenn die beteiligten Akteure zusätzliches Personal fordern, um Kinder mit Förderbedarf aufzunehmen (Dworschak, 2012a). Für die sinnvolle Nutzung von Schulbegleitung als personelle Ressource fehlen bislang verbindliche Konzepte und Qualitätskontrollen (Schmidt, 2017). Die Relevanz des Themas Schulbegleitung für die Praxis, die Verwaltung und die Wissenschaft wird durch die zunehmende, aber noch immer überschaubare Zahl an Veröffentlichungen zum Thema Schulbegleitung deutlich (z.B. Laubner, Lindmeier & Lübeck, 2017; Meyer, 2017; Henn et al., 2017, 2019). Dabei werden vor allem Aufgaben der Schulbegleitung, die Qualifikation der Schulbegleiter/innen sowie die Zusammenarbeit der Schulbegleiter/innen mit den Lehrkräften diskutiert. Der gegenwärtige Diskussionsstand zu diesen drei Aspekten wird im Folgenden als Hintergrund für eine explorative empirische Studie vorgestellt, die systematisch Unterschiede zwischen qualifizierten und nicht-qualifizierten Schulbegleiter/innen in Bezug auf Tätigkeitsprofile und die Bewertung der Zusammenarbeit mit Lehrkräften untersucht.

### **1. Aufgaben und Tätigkeiten von Schulbegleitung im inklusiven Bildungssystem**

Der Auftrag von Schulbegleitung ist es, soziale Teilhabe und Partizipation an schulischer Bildung für ein Kind oder Jugendlichen, dessen Teilhabe durch (drohende) Behinderung gefährdet ist, zu ermöglichen. Was dies konkret auf der praktischen, alltäglichen Ebene in Schule und Unterricht bedeutet, ist zunächst unklar und lässt große Interpretationsspielräume für den einzelnen – ob Schüler/in, Eltern, Lehrer/in oder Schulbegleiter/in (Dworschak & Lindmeier, 2017). Die Aufgaben, die im Schulalltag durch die Schulbegleitung übernommen werden, richten sich nach dem konkreten Bedarf des einzelnen Kindes oder Jugendlichen und zielen auf die Verselbstständigung des Kindes oder Jugendlichen (Niedermayer, 2009). Entsprechend vielfältig und variabel ist das Tätigkeitsfeld, das insgesamt wenig definiert ist und in dem kaum Standards vorgegeben sind (Knuf, 2012). Inzwischen liegen in einzelnen Regionen Deutschlands normative Richtlinien mit Aufgabenlisten (z.B. für Oldenburg: Lindemann, 2015; für Thüringen TMBJS, 2015) vor. Zudem existieren erste empirische Erhebungen von Aufgaben und Tätigkeiten der Schulbegleitung (Dworschak, 2012b; Henn et al., 2014; Meyer, 2017). Aufgabenbereiche, die von Schulbegleiter/innen übernommen werden, sind u.a. *Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen* (z.B. Rollstuhl schieben, Orientierung geben), *Unterstützung bei der Emotions- und Verhaltenskontrolle* (z.B. beruhigen, aggressives Verhalten unterbinden, Aufmerksamkeit lenken) und *didaktische Unterstützung* (z.B. Aufgaben erläutern, helfen) (Einteilung bei Meyer, 2017).

Schulbegleiter/innen sind als „nicht-lehrendes Personal“ unterstützend im pädagogischen Setting der Schule tätig, während das „lehrende Personal“ die Verantwortung für das Lehrangebot im Unterricht trägt (KMK, 2011 – Kapitel IV „Personal im inklusiven Unterricht“). Deswegen müssen Schulbegleiter/innen als weitere pädagogisch Tätige aufgefasst werden, die

in der inklusiven Schule eine wichtige, unterstützende Rolle übernehmen (Kremer, 2016; Weidenhiller et al., 2018). Schulbegleitung dient als Bindeglied zwischen allen Beteiligten (Kind, Eltern, Lehrkräfte), die unterschiedliche Erwartungen an die Person der Schulbegleitung richten (Fegert et al., 2015) und unterschiedliche Vorstellungen von Inklusion haben können. Biewer (2010, S. 124) beschreibt Inklusion „als Prozess (nicht Ergebnis) des Eingehens auf die Verschiedenheit des Bedarfs aller Lernenden (...) durch Erhöhung der Teilhabe an Lernprozessen, Kulturen und Gemeinschaften und die Reduzierung von Ausschlüssen aus dem Bildungswesen und innerhalb des Bildungswesens.“ Im Sinne dieser Definition kann Schulbegleitung als eine wichtige Maßnahme zur Umsetzung von Inklusion gesehen werden. Angesichts des anspruchsvollen Auftrags, soziale Teilhabe für ein Kind oder einen Jugendlichen mit (drohender) Behinderung zu gewährleisten, stellt sich die Frage, welche Qualifikationen die Personen benötigen, die dies in einem komplexen System wie einer heterogenen Lerngruppe umsetzen.

## 2. Qualifikationen für Schulbegleitung

Für das Tätigkeitsfeld Schulbegleitung existiert keine spezielle Ausbildung. Für die Maßnahmen, die über die Kinder- und Jugendhilfe (Jugendamt) genehmigt werden, gilt ein Fachkräftegebot. Hier ist eine (sozial-)pädagogische Qualifikation Voraussetzung für die Beschäftigung einer Person. Diese Maßnahmen nach § 35a SGB VIII werden für Kinder und Jugendliche mit (drohender) seelischer Behinderung genehmigt, die häufig Verhaltensauffälligkeiten zeigen oder eine Diagnose des Autismus-Spektrums erhalten haben (Henn et al., 2014). Für die anderen Maßnahmen der Eingliederungshilfe müssen die eingesetzten Schulbegleiter/innen dagegen keine besondere berufliche Qualifikation mitbringen. Häufig werden für Schüler/innen, die im Bereich der lebenspraktischen Anforderungen Unterstützung brauchen, keine Fachkräfte eingesetzt. Hier setzen die Leistungsträger keine pädagogische Qualifikation voraus. Als qualifizierte Fachkräfte gelten Personen, die eine pädagogische, medizinische/pflegerische oder therapeutische Ausbildung haben. Das sind z.B. Erzieher/innen, Heilpädagog/innen, Krankenpfleger/innen, Heilerziehungspfleger/innen oder Ergotherapeut/innen, was die Heterogenität der beruflichen Qualifikationen der Schulbegleiter/innen veranschaulicht. Der Anteil der Personen, die in diesem Sinne als Fachkräfte in der Schulbegleitungspraxis arbeiten, wird in verschiedenen Studien meist um die 50% berichtet (Zusammenfassung bei Geist, 2017; Henn et al., 2014; Dworschak, 2012a, b). Ob Personen mit medizinischer oder therapeutischer Qualifikation die für die Tätigkeit als Schulbegleitung notwendigen pädagogischen Kompetenzen mitbringen, wird kritisch betrachtet (Knuf, 2012).

Durch die Ausrichtung der Tätigkeit am Einzelfall kommt der Vorbereitung und Einarbeitung eine wichtige Bedeutung zu. Dennoch erhalten neu eingesetzte Personen als Schulbegleiter/innen kaum eine Einarbeitung in das Tätigkeitsfeld (Weidenhiller et al., 2018; Henn et al., 2014). Die Orientierung am individuellen Unterstützungsbedarf des Kindes, erfordert ein hohes Maß an Flexibilität (Niedermayer, 2009). Geist (2017) vergleicht mehrere Listen an von Verbänden geforderten Qualifikationen. Sie zeigt, dass fachliche und persönliche Kompetenzen vermischt werden und fordert, dass Standards entwickelt werden. Kompetenzen, die von Verbänden aufgeführt werden, sind z.B. Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen, pädagogisches Wissen im Hinblick auf Lehr-Lernprozesse, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. „Persönliche Eignung“ wird immer wieder diskutiert und betont, dass die Beziehung zum begleiteten Kind oder Jugendlichen positiv und professionell gestaltet sein soll (Umgang mit Nähe und Distanz, aktive Gestaltung von Ablöseprozessen). Fegert et al. (2015) beschreiben ebenso ein komplexes Anforderungsprofil an Schulbegleitung durch vielschichtige Erwartungen der Akteure: um handlungsfähig zu sein, benötigen Schulbegleiter/innen allgemeines Wissen über Entwicklung und Entwicklungsaufgaben, spezifisches Wissen über Störungsbilder, aktuelles Wissen über Schule und Unterricht, sozialrechtliches Wissen sowie Handlungswissen zur Förderung und zur Abgrenzung des eigenen Arbeitsbereichs.

*Czempiel & Kracke, Kann das jeder? - Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen...*

Trotz der vielfach geforderten Qualifikationen existieren bisher nur wenige Vorbereitungskurse oder Fortbildungen für das Feld Schulbegleitung. Als Beispiel für Inhalte einer solchen Fortbildung soll das Modellprojekt QuaSI aus Thüringen (2012 beendet) genannt werden. Es wurden sechs Module zur Vorbereitung oder als berufsbegleitende Weiterbildung entwickelt und evaluiert:

- (1) Berufliches Selbstverständnis
- (2) Rechtliche und administrative Rahmenbedingungen
- (3) Professionelle Kommunikation
- (4) Grundlagen integrationspädagogischer Praxis
- (5) Behinderungsarten und Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten
- (6) Pflegerische Unterstützung (Keil et al., 2012)

Zusammenfassend wird deutlich, dass bereits seit längerer Zeit eine Debatte um die Qualifikation der Schulbegleiter/innen in Wissenschaft und Praxis geführt wird (Heinrich & Lübeck, 2013). In Deutschland und international fordern Autor/innen eine Qualifizierung für das Tätigkeitsfeld, z. B. in Form einer pädagogischen Grundausbildung und standardisierten Einführungs- und Fortbildungskursen (Geist, 2017; Herz et al., 2018; Walker & Smith, 2015; Weidenhiller et al., 2018;). Zum Teil werden Fortbildungen und Supervision angeboten (z.B. über Querwege e.V. Jena oder die Baden-Württemberg Stiftung gGmbH; Henn et al., 2017).

### 3. Zusammenarbeit von Schulbegleitung und Lehrkräften

„Die unterrichtliche Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal ist bislang nur ansatzweise untersucht. Sie ist aufgrund der ungeklärten Bestimmung des Verhältnisses zwischen prekären Beschäftigungsverhältnissen von Para-Professionellen, z.B. Integrationshelfer\*innen, und den Lehrkräften an einer Schule besonders komplex“ (Lindacher & Dederig, 2018, S. 268). Schulbegleitung wird als Unterstützung oder als Assistenz aufgefasst, die in einem Verhältnis mit „Professionalisierungsgefälle“ zur Lehrkraft steht (Lübeck, 2019). Dazu tragen u.a. die oben beschriebenen fehlenden Standards für Qualifikationen der Schulbegleiter/innen bei. Der Einsatz von Personen, die keine pädagogische Qualifikation mitbringen, wird angesichts der herausfordernden Aufgabe besonders kritisch gesehen. Bei Fachkräften im Sinne der Schulbegleitung wird davon ausgegangen, dass Zusammenarbeit beiderseits leichter fällt, weil Begriffe und Verständnisse aus dem pädagogischen Feld bekannt und leichter abzustimmen sein sollten. Um inklusiven Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren, ist Zusammenarbeit zwischen den als Pädagog/innen im Klassenraum Agierenden unumgänglich: die gemeinsame Abstimmung von Zielen, Konzepten, Zuständigkeiten und konkreten Aufgaben (z.B. Fördermaßnahmen) ist notwendig.

Weil bisher ausgearbeitete Modelle für die Zusammenarbeit zwischen nicht-gleichberechtigten Akteuren fehlen, müssen Modelle der Lehrerkooperation (z.B. Austausch - Koordination – Kokonstruktion; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006) zur Beschreibung und Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen herangezogen werden (z.B. Meyer, 2017). Meyer (2017) adaptiert das Gräsel-Modell und differenziert die Kooperationspraxis von Schulbegleitung und Lehrkräften in zwei Stufen: *Koordination* umfasst sowohl Austausch als auch Arbeitsteilung. Hier informieren sich die Kooperationspartner/innen gegenseitig durch Gespräche über den/die Schüler/in. Teilaufgaben für die Schulbegleitung werden abgestimmt. Jede/r Kooperationspartner/in bleibt relativ autonom in seinem/ihrer Tun. Der Arbeitsbereich der Lehrkraft bleibt durch die Absprachen unberührt. Die zweite, intensivere Form der Kooperation wird mit *Konstruktion* beschrieben: durch die gemeinsame Reflexion über die Bereiche der Schulbegleitung und der Lehrkraft wird eine neue Qualität erreicht. Beide Seiten öffnen sich für die Perspektiven des anderen, nehmen Rückmeldung an und entwickeln zusammen Lösungen. Die Handlungsautonomie des einzelnen ist hier geringer.

Nach der Darstellung des theoretischen Hintergrunds soll nun der Forschungsstand zur Zusammenarbeit von Schulbegleitung und Lehrkräften kurz zusammengefasst werden.

Meyer (2017) zeigt in einer Befragung in Göttingen, dass Schulbegleiter/innen ihre Zusammenarbeit mit Lehrkräften sehr positiv bewerten. Formen der Koordination treten häufiger auf als Zusammenarbeit in Form von Kokonstruktion. Am intensivsten ist die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, die die Klassenleitungsfunktion innehaben.

Auf Basis von Unterrichtsbeobachtungen beschreibt Blasse (2017) verschiedene Positionen im Raum, die von Schulbegleitung in Ergänzung zur Lehrkraft eingenommen werden. Die Autorin beschreibt damit verschiedene Rollen der Schulbegleitung: „das Scharnier“ als Verbindungsperson zwischen Kind/Jugendlichem und Lehrkraft, „die Unauffällige auf Abruf“ als eher passiv im Hintergrund sowie die „unterstützende Kraft“, die Aufgaben für die gesamte Lerngruppe übernimmt. Diese Beobachtungen lassen auf verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit Lehrkräften schließen.

Eine Beobachtungsstudie von Sommer et al. (2017) ergab Hinweise auf eine stärkere Einbindung der Schulbegleitung in das Unterrichtsgeschehen, wenn Schulbegleiter/innen für mehrere Schüler/innen zuständig sind (Gruppenbetreuung) und nicht nur für eine/n einzelne/n Schüler/in. Die Untersuchung zeigte, dass Schulen, die einen höheren Stand der inklusiven Schulentwicklung erreicht hatten (durch Erfahrungen mit Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen; durch eher reformpädagogische, eher offene Unterrichtspraxis), Schulbegleitung eher als Ressource für die gesamte Lerngruppe nutzten. Aus dieser Beobachtung lässt sich ableiten, dass weiter entwickelte pädagogische Unterrichtskonzepte in Bezug auf Inklusion, möglicherweise intensivere Zusammenarbeitsformen zwischen Schulbegleiter/innen und Lehrkräften erfordern und ermöglichen. Allerdings fehlen in der Praxis oft Strukturen für eine systematische Zusammenarbeit. Es kommt zu Problemen durch eine fehlende strukturelle Anbindung in der Schule (Beschäftigungsverhältnis über Träger, Bewilligung über anderen Rechtskreis als Schule, Dworschak & Lindmeier, 2017) und prekäre Beschäftigungsverhältnisse (Lübeck, 2019). Bei Lehrkräften herrscht viel Unkenntnis über Schulbegleitung (Weidenhiller et al., 2018).

Der Stand der Forschung zeigt, dass Schulbegleitung als Forschungsfeld zunehmend in den Blick gerät. Der Fachdiskurs behandelt viele noch ungelöste strukturelle Probleme, weniger aber pädagogische Fragen. Bislang ist weitgehend unbekannt, ob Fachkräfte und Nicht-Fachkräfte in der Schulbegleitung im Alltag unterschiedliche Aufgaben ausfüllen. Daher wird als *erste Fragestellung* untersucht, welche Tätigkeiten von den Schulbegleiter/innen im Unterrichts- und Schulalltag übernommen werden und ob sich die Tätigkeitsschwerpunkte der Fachkräfte von Nicht-Fachkräften in der Praxis unterscheiden. Auch zu den Fragen, wie Fachkräfte im Vergleich zu Nicht-Fachkräften in der Praxis als Schulbegleitung die alltägliche Zusammenarbeit mit Lehrkräften ausgestalten und ob die Zusammenarbeit der Fachkräfte mit den Lehrkräften intensiver ausgeprägt ist – wie normativ erwartet wird - liegt bisher keine Forschung vor. Deswegen wird *zweitens* untersucht, wie die Schulbegleiter/innen die Qualität der Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen einschätzen und ob sich hier Unterschiede in der Bewertung zwischen Fachkräften und Nicht-Fachkräften finden. Da möglicherweise spezifische Aufgaben bestimmte Formen von Zusammenarbeit erforderlich machen (Gräsel et al., 2006), wird *drittens* gefragt, ob es Zusammenhänge zwischen den Tätigkeitsprofilen und der Bewertung der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften gibt.

#### 4. Methode

In den Monaten September und Oktober 2018 wurde eine Onlinebefragung in der Stadt Jena durchgeführt. Über die Ansprache aller regionalen Träger wurden Informationen zur Studie und der Link zur Teilnahme an der Befragung per E-Mail an alle in der Stadt beschäftigten Schulbegleiter/innen verteilt. Laut Aussagen der Stadtverwaltung als Kostenträger der schulischen Eingliederungshilfe waren es zu diesem Zeitpunkt 150 Personen.

##### *Fragebogen*

In einem standardisierten Fragebogeninstrument wurden soziodemographische Angaben zu Alter, Geschlecht und Ausbildung sowie Rahmenbedingungen der Tätigkeit als Schulbegleitung, Aufgaben im Unterricht und Skalen zur Kooperation und zur Arbeitszufriedenheit erfragt. Die Skalen zu den Tätigkeiten *Lebenspraktische Anforderungen*, *Emotions- und Verhaltensregulation* und *Didaktische Unterstützung* und zu den Kooperationsformen *Koordination* und

*Czempiel & Kracke, Kann das jeder? - Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen...*

*Konstruktion* wurden von Meyer (2017) übernommen. Die Analyse der Skalenqualitäten ergab vergleichbare interne Konsistenzen wie bei Meyer.

#### *Skalen zu Tätigkeiten*

Die Tätigkeiten wurden durch die Auflistung verschiedener Aufgaben erfasst. Die Skala *Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen* ( $\alpha = .74$ ) umfasst drei Items (z.B. „Pflege/Mobilität“). Zur Skala *Unterstützung im Bereich der Emotions- und Verhaltensregulation* ( $\alpha = .77$ ) gehören vier Items (z.B. „Emotionale Regulierung“). Die Tätigkeiten im *Bereich der didaktischen Unterstützung* ergeben keine Skala, weil der Wert für die interne Konsistenz zu niedrig ist. Deswegen werden die Items „Unterstützung bei Einzelarbeiten“, „Unterstützung bei Gruppenarbeiten“, „Unterstützung im Frontalunterricht“, „Unterstützung anderer Schüler/innen im Unterricht“ sowie „Pausenaufsicht“ einzeln deskriptiv dargestellt. Das Antwortformat war fünfstufig von 1 = *nie* bis 5 = *sehr oft*.

#### *Skalen zur Zusammenarbeit: Koordination und Konstruktion*

Die Skala *Koordination* ( $\alpha = .85$ ) umfasst vier Items (z.B. „Die Klassenleitung und ich haben klare Absprachen getroffen, wie ich mich in bestimmten Situationen verhalten soll.“). Die Skala *Konstruktion* ( $\alpha = .92$ ) besteht aus sieben Items (z.B. „Die Klassenleitung und ich überlegen gemeinsam, was in bestimmten Situationen zu tun ist.“). Das Antwortformat bei beiden Skalen ist vierstufig von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft voll zu*. Alle Einzelitems beider Skalen sind weiter unten im Ergebnisteil in Tabelle 7 aufgeführt.

#### *Stichprobe*

Von 150 über die vier in der Stadt aktiven Träger angesprochenen Personen nahmen 67 an der Studie teil. Jeder Träger ist entsprechend seines Anteils an den Beschäftigten in der Stichprobe repräsentiert. Damit konnte ein zufriedenstellender Rücklauf von etwa 45% erreicht werden. Sechs Personen, die als Schulbegleitung in Förderschulen tätig sind, wurden aus der Stichprobe ausgeschlossen, weil sich die Fragestellungen dieser Studie auf die Tätigkeiten von Schulbegleitungen in inklusiven Settings beziehen. Von den in die Untersuchung einbezogenen 61 Befragten sind 40 (65,6%) weiblich und 21 (34,4%) männlich. Die Verteilung der Altersgruppen ist in Tabelle 1 dargestellt.

Altersgruppe	20 – 29 Jahre	30 – 39 Jahre	40 – 49 Jahre	50 – 59 Jahre
Häufigkeit	12 (19.7%)	32 (52.2%)	6 (9.8%)	11 (8.0%)

Tabelle 1: Verteilung der Altersgruppen (N = 61)

29 Personen (47,5%) in der Stichprobe sind pädagogisch, therapeutisch und/oder medizinisch qualifiziert (z.B. Sozialpädagogik, Heilerziehungspfleger). Sie werden hier gemäß der oben beschriebenen Praxis als Fachkräfte bezeichnet (Geist, 2017; DV, 2016). 32 Personen (52,5%) werden als Nicht-Fachkräfte klassifiziert, da sie keine formalen pädagogischen, therapeutischen oder medizinischen Qualifikationen aufweisen. Unabhängig von den fachlichen Ausrichtungen der Qualifikationen ist der Anteil an Hochschulabschlüssen relativ hoch (37 Personen: 60,7%); davon haben 22 Personen einen Universitätsabschluss (36,1%) und 15 Personen einen Fachhochschulabschluss (24,6%). Als weitere Berufe der Nicht-Fachkräfte werden Mediengestalter und Einzelhandelskauffrau genannt. Fünf Personen befinden sich noch in Ausbildung (8,2%). Wie lange die Befragten im Bereich Schulbegleitung tätig sind, zeigt Tabelle 2.

Tätigkeitsdauer	< 1 Jahr	1 – 2 Jahre	2 – 3 Jahre	3 – 4 Jahre	> 4 Jahre
Häufigkeit	15 (24.6%)	15 (24.6%)	5 (8.2%)	3 (4.9%)	23 (37.7%)

Tabelle 2: Dauer der Tätigkeit im Bereich Schulbegleitung (N = 61)

Die Hälfte der Befragten ist in einem Umfang von mehr als 30 Wochenstunden (Zeitstunden) als Schulbegleitung tätig, wie in Tabelle 3 zu sehen ist.

Stundenumfang (Zeitstunden)	Unter 20 h	20 – 25 h	26 – 30 h	Über 30 h
Häufigkeit	4 (6.6%)	12 (19.7%)	14 (23.0%)	31 (50.8%)

Tabelle 3: Stundenumfang im Beschäftigungsverhältnis (N = 61)

Die Befragten sind bei vier verschiedenen Trägern angestellt, wobei 35 Personen (57,4%) bei einem Träger angestellt sind (siehe Tabelle 4).

Träger	Fachkraft	Nicht- Fachkraft	Gesamt
1	17	18	35
2	9	10	19
3	2	4	6
4	1	0	1
<b>Summe</b>	<b>29</b>	<b>32</b>	<b>61</b>

Tabelle 4: Verteilung auf Träger nach Qualifizierung (N = 61)

Es wurde gefragt, wer einzeln ein Kind oder Jugendlichen betreut oder mehrere Kinder/ Jugendliche in einer Gruppe: 49 Personen (80%) betreuen ein Kind, 12 Personen betreuen mehrere (20%). Die Befragten sind in verschiedenen Schularten tätig: 23 (34,3%) in Grundschulen, 26 (38,8%) in Gemeinschaftsschulen<sup>1</sup>, neun (13,4%) an Gesamtschulen, und drei (4,5%) an Gymnasien.

## 5. Ergebnisse

### 5.1. Aufgaben und Tätigkeitsprofile von Schulbegleitung

#### Aufgaben

In Tabelle 5 wird zunächst deskriptiv dargestellt, wie häufig im Mittel einzelne Tätigkeiten von den Schulbegleiter/innen nach eigener Aussage ausgeführt werden.

Die Mittelwerte zeigen, dass die Tätigkeitsbereiche *Unterstützung bei der Emotions- und Verhaltensregulation* und *didaktische Unterstützung* häufiger ausgeführt werden als der Tätigkeitsbereich *Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen*. Betrachtet man die einzelnen Tätigkeiten, ist *Unterstützung bei Einzelarbeiten* die Tätigkeit, die in der Praxis am häufigsten vorkommt. An zweiter Stelle folgt *emotionale Regulierung*, danach *Unterstützung bei Sozialkontakten*.

Tätigkeitsbereiche	Skalenmittelwert (SD)	Tätigkeiten	Häufigkeiten M (SD)
Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen	2.42 (.99) Min. = 1.00 Max. = 4.67	Pflege/Mobilität	2.02 (1.32)
		Verwendung von Hilfsmitteln	2.47 (1.25)
		Orientierungshilfe	2.78 (1.18)
Unterstützung bei der Emotions- und Verhaltensregulation	3.81 (.83) Min. = 2.00 Max. = 5.00	Emotionale Regulierung	4.20 (.88)
		Unterstützung von Sozialkontakten	3.92 (1.08)
		Intervention bei (auto)aggressivem Verhalten	3.30 (1.32)
		Intervention bei Regelverstößen	3.83 (1.08)

Czempiel & Kracke, Kann das jeder? - Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen...

<b>Didaktische Unterstützung</b>	Unterstützung bei Einzelarbeiten	4.53 (.65)
	Unterstützung bei Gruppenarbeiten	3.97 (1.07)
	Unterstützung im Frontalunterricht	3.32 (1.33)
	Unterstützung anderer Schüler/innen im Unterricht	3.40 (.89)
<b>Pausenaufsicht</b>		3.85 (1.40)

Antwortformat: nie (1) – selten (2) – manchmal (3) – oft (4) – sehr oft (5)

Tabelle 5: Tätigkeiten von Schulbegleitung (N = 60)

#### Qualifikation und Tätigkeitsbereich

Um die Frage zu beantworten, ob sich die Tätigkeitsbereiche von Fachkräften und Nicht-Fachkräften voneinander unterscheiden, wurden Schwerpunkte der Tätigkeiten miteinander kombiniert und damit Tätigkeitsprofile gebildet.

Im Bereich der *lebenspraktischen Unterstützung* sind gemäß der oben beschriebenen Praxis öfter Nicht-Fachkräfte zu erwarten, durch das Fachkräftegebot im Bereich der *Emotions- und Verhaltensregulation* eher Fachkräfte. Um herauszufinden, inwieweit die ausgeführten Tätigkeiten der Befragten mit dem übereinstimmen, was nach Gesetzeslage von ihnen angesichts ihrer Qualifikation erwartet wird, wurden die Angaben zu ihren Tätigkeiten in einem Profil zusammengefasst. Dafür wurden die Tätigkeitsbereiche *lebenspraktische Unterstützung* und *Emotions- und Verhaltensregulation* jeweils an ihrem Median dichotomisiert. Der Median für den Bereich *lebenspraktische Unterstützung* liegt bei 2.33, für *Emotions- und Verhaltensregulation* bei 4.00. Die Kombination der beiden dichotomen Variablen ergab vier Gruppen: (a) *häufigere lebenspraktische Unterstützung/häufige Verhaltensregulation* (n = 22) als prototypisches Verhalten für Nicht-Fachkräfte, (b) *weniger lebenspraktische Unterstützung/meistens Verhaltensregulation* (n = 8) als prototypisches Verhalten für Fachkräfte sowie c) *häufigere lebenspraktische Unterstützung/meistens Verhaltensregulation* (n = 12) sowie *weniger lebenspraktische Unterstützung/häufige Verhaltensregulation* (n = 18) als nicht den Prototypen zuzuordnende Verhaltensmuster. Diese Verhaltensmuster wurden mit der Klassifizierung als Fachkraft/Nicht-Fachkraft kreuztabelliert. Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse.

Profil	Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen	Unterstützung bei der Emotions- und Verhaltensregulation	Fachkräfte	Nicht-Fachkräfte	Summe
a	+	+	13	9	22
b	-	++	3	5	8
c	+	++	6	6	12
d	-	+	7	11	18

Anmerkung: ++ steht für „meistens“, + steht für „häufiger“, - steht für „weniger“

Tabelle 6: Tätigkeitsprofile und deren Verteilung nach Qualifikation (N = 60)

Insgesamt zeigt sich, dass entgegen der Erwartung sich Fachkräfte und Nicht-Fachkräfte in ihren Tätigkeiten nicht signifikant unterscheiden ( $\chi^2 = 2.052$ ;  $df = 3$ ,  $p = 0.562$ ). Es zeigt sich tendenziell, dass die Befragten eher entgegen der Erwartungen engagiert sind, so geben mehr Fachkräfte *Unterstützung im lebenspraktischen Bereich* als Nicht-Fachkräfte. Nicht-Fachkräfte sind dagegen eher im Bereich der *Emotions- und Verhaltensregulation* engagiert.



## 5.2. Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften aus Schulbegleitungssicht

Als zweite Fragestellung wurde die Einschätzung der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften untersucht. Zunächst wird deutlich, dass aus Sicht der befragten Schulbegleiter/innen die Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen im Mittel als positiv im Sinne eines zielführenden Austauschs geprägt ist. Formen der Koordination ( $M = 3.25$ ,  $SD = 0.67$ ,  $n = 53$ ) treten erwartungsgemäß häufiger auf als Form der Kokonstruktion ( $M = 3.1$ ,  $SD = 0.71$ ,  $n = 53$ ). Dieser Unterschied ist signifikant (t-Test für abhängige Stichproben:  $t(52) = 3.589$ ,  $p = .001$ ). Alle Items der beiden Skalen werden in Tabelle 7 mit den entsprechenden Mittelwerten dargestellt.

<b>Skala Koordination (n = 53, M = 3.25, SD = 0.67, Min. = 1.25, Max. = 4.00)</b>	<b>M (SD)</b>	<b>r<sub>it</sub></b>
Die Klassenleitung und ich haben klare Absprachen getroffen, wie ich mich in bestimmten Situationen verhalten soll.	2.83 (1.01)	.69
Ich tausche mich mit der Klassenleitung über meine/n Schüler/in aus.	3.57 (.61)	.70
Wichtige Informationen werden von der Klassenleitung an mich weitergegeben.	3.17 (.80)	.72
Ich habe jederzeit die Möglichkeit, von der Klassenleitung Informationen über meine/n Schüler/in einzuholen.	3.43 (.75)	.74
<b>Skala Kokonstruktion (n = 53, M = 3.1, SD = 0.71, Min. = 1.14, Max. = 4.00)</b>		
Ich erhalte von der Klassenleitung Feedback zu meiner Arbeit.	2.74 (.98)	.76
Ich werde von der Klassenleitung nach meiner Einschätzung meines Schülers/meiner Schülerin gefragt.	3.23 (.78)	.79
Die Klassenleitung und ich überlegen gemeinsam, was in bestimmten Situationen zu tun ist.	3.02 (.95)	.85
Ich gebe Rückmeldung an die Klassenleitung, wenn ich den Eindruck habe, dass mein/e Schüler/in im Unterricht unter- oder überfordert ist.	3.57 (.57)	.52
Arbeitsbezogene Probleme und Fragen klären die Klassenleitung und ich gemeinsam.	3.11 (.85)	.88
Die Klassenleitung und ich entwickeln im Gespräch einen gemeinsamen Blick auf die Entwicklung meines Schülers/meiner Schülerin.	3.06 (.89)	.87
Die Klassenleitung fragt (auch) bezüglich Themen, die nicht direkt meine/n Schüler/in betreffen, nach meiner Einschätzung (z.B. bezüglich anderer Schüler/innen oder der Unterrichtsgestaltung).	2.70 (.97)	.62

Antwortformat: trifft gar nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft voll zu (4)

Tabelle 7: Itemkennwerte und Skalenkennwerte für Koordination und Kokonstruktion

### *Kooperation und Qualifikation*

Entsprechend der Literatur sollte die Kooperation zwischen Schulbegleiter/innen und Lehrkräften bei Fachkräften stärker ausgeprägt sein als bei Nicht-Fachkräften. Ein t-Test für unabhängige Stichproben ergibt bei beiden Skalen keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Gruppen: für die Skala Koordination ( $M_{\text{Fachkraft}} = 3.34$ ;  $SD = .59$ ;  $n = 26$ ;  $M_{\text{Nicht-Fachkraft}} = 3.17$ ;  $SD = .75$ ;  $n = 27$ ) zeigt sich  $t(51) = 0.921$ ,  $p = .362$ ; für die Skala Kokonstruktion ( $M_{\text{Fachkraft}} = 3.10$ ;  $SD = .72$ ;  $n = 26$ ;  $M_{\text{Nicht-Fachkraft}} = 3.02$ ;  $SD = .72$ ;  $n = 27$ ) zeigt sich  $t(51) = 0.395$ ,  $p = 0.695$ . Das bedeutet, dass Fachkräfte und Nicht-Fachkräfte die Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen als gleichermaßen gut einschätzen.

Czempiel & Kracke, Kann das jeder? - Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen...

### 5.3. Zusammenhänge zwischen Tätigkeitsprofilen und der Bewertung der Zusammenarbeit

Da Aufgaben in verschiedenen Formen der Zusammenarbeit gelöst werden können, ist anzunehmen, dass Schulbegleiter/innen je nachdem, in welche Tätigkeiten sie eingebunden sind, die Kooperation mit den Lehrkräften unterschiedlich einschätzen. Möglicherweise bestehen also Zusammenhänge zwischen der spezifischen Tätigkeit und der Form der Zusammenarbeit. Deswegen wurde als dritte Fragestellung überprüft, ob es Zusammenhänge zwischen den Tätigkeitsprofilen und der Bewertung der Zusammenarbeit aus Sicht der Schulbegleiter/innen gibt.

Profil	Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen	Unterstützung bei der Emotions- und Verhaltensregulation	N	Koordination M (SD)	Ko-Konstruktion M (SD)
a	+	+	19	3.54 (.47)	3.27 (.61)
b	-	++	7	3.07 (1.05)	3.02 (1.17)
c	+	++	11	3.32 (.55)	3.14 (.57)
d	-	+	16	2.94 (.65)	2.77 (.63)

Anmerkung: ++ steht für „meistens“, + steht für „häufiger“, - steht für „weniger“

Tabelle 8: Tätigkeitsprofile und die Bewertung der Zusammenarbeit (N = 53)

Schulbegleiter/innen mit dem Tätigkeitsprofil a, die viel *Unterstützung im lebenspraktischen Bereich* und häufig Unterstützung im Bereich der *Emotions- und Verhaltensregulation* geben, bewerten die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften am positivsten. Die Befragten, die weniger *Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen* und eher weniger Unterstützung im Bereich der *Emotions- und Verhaltensregulation* geben (Tätigkeitsprofil d), bewerten die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen am negativsten. Um zu prüfen, ob die Zusammenhänge systematisch bestehen, wurde je eine einfaktorielle ANOVA gerechnet. Die Ergebnisse (Koordination:  $F(3, 52) = 2.81, p = 0,049$ ); Kokonstruktion  $F(3, 52) = 1.56, p = 0,210$ ) zeigen, dass sich die Tätigkeitsprofile in der Einschätzung der Zusammenarbeit im Bereich der Koordination signifikant voneinander unterscheiden. Für den Bereich der Kokonstruktion lässt sich das nicht bestätigen. Es gibt also Hinweise darauf, dass ein systematischer Zusammenhang zwischen den Tätigkeitsprofilen und der Bewertung der Zusammenarbeit bestehen könnte.

## 6. Diskussion

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, Tätigkeiten von Fachkräften und Nicht-Fachkräften in der Schulbegleitung zu erfassen und die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften aus der Perspektive der Schulbegleitung vergleichend zu beschreiben. Unterschiede zwischen Fachkräften und Nicht-Fachkräften, die erwartet wurden, haben sich nicht gezeigt.

### 6.1. Aufgaben und Tätigkeitsprofile von Schulbegleitung

Die Häufigkeit der Tätigkeiten in der vorliegenden Studie decken sich mit den Befunden von Meyer (2017) in Göttingen: Schulbegleiter/innen arbeiten häufiger in den Bereichen *Emotions- und Verhaltensregulation* und *didaktische Unterstützung*. Tätigkeiten im Bereich der *lebenspraktischen Unterstützung* kommen seltener vor. Die Kombination der Tätigkeitsschwerpunkte in verschiedenen Profilen bildeten nicht den erwarteten Unterschied zwischen Fachkräften und Nicht-Fachkräften ab. Nicht-Fachkräfte sind im stärkeren Umfang in die *Emotions- und Verhaltensregulation* von Schüler/innen einbezogen, als das gesetzliche Fachkräftegebot erwarten lässt. Hier stellt sich die Frage, welche Auswirkung dies auf die pädagogische Qualität der Arbeit hat. Wenn auch von den berichteten Tätigkeitsbereichen nicht direkt auf die Förderbedarfe der Kinder und Jugendlichen geschlossen werden kann, so zeigt sich doch in den Daten, dass Emotions- und Verhaltensregulation die Hauptaufgabe für Schulbegleitung darstellt. Die professionelle Begleitung von Kindern und Jugendlichen unter diesem Aspekt erfordert eine hohe pädagogische Kompetenz (Herz et al., 2018). Dass der Anteil nicht-pädagogisch ausgebildeter Personen in dem Tätigkeitsfeld hoch ist, muss kritisch hinterfragt werden. In Übereinstimmung

mit anderen Studien (z.B. Henn et al., 2014) sind 53% der Personen in der vorliegenden Stichprobe ohne eine pädagogische, therapeutische und/oder medizinische Qualifikation. Hier wird die Frage aufgeworfen, inwieweit es durch den Einsatz von Nicht-Fachkräften in der Schule zu einer Deprofessionalisierung pädagogischen Handels kommt und ob es politisch gewollt ist, die pädagogische Arbeit nicht als solche anzuerkennen (Heinrich & Lübeck, 2013).

Es muss zudem kritisch diskutiert werden, ob Personen mit therapeutischer oder medizinisch-pflegerischer Ausbildung als Fachkräfte vergleichbar mit pädagogischer Ausbildung kategorisiert werden können. Obwohl diese Handhabung in der Praxis üblich ist, steht diese grobe Klassifizierung wissenschaftlichen Vorstellungen von Professionen klar entgegen, die z.B. die pädagogische Profession klar von einer medizinischen abgrenzen.

Pädagogische Qualifikationsprogramme für schulisches Assistenzpersonal werden auch international gefordert (Walker & Smith, 2015). Gerade im Bereich der didaktischen Unterstützung, z.B. in der Begleitung von Einzelarbeiten, sind Schulbegleiter/innen sehr dicht am Kind und geben engmaschiges Feedback. Hier ist z.B. Wissen zu lernförderlichem Feedback sehr wichtig, um Lernprozesse nicht zu erschweren (Rubie-Davies et al., 2010).

Der Ansatz, Tätigkeitsprofile der Schulbegleitung zu erstellen, ermöglicht eine weitergehende Analyse des Forschungsfelds als bisherige Studien, die Listen von Aufgaben und Tätigkeiten mit Häufigkeiten aufzählen (Meyer, 2017; Henn et al., 2014). Wünschenswert ist hier eine tiefergehende Analyse der Tätigkeitsprofile der Schulbegleitung: die Betrachtung der Tätigkeiten im didaktischen Bereich steht noch aus. Auch diese sollten in die Tätigkeitsprofile einbezogen werden.

## 6.2. Zusammenarbeit mit Lehrkräften aus Schulbegleitungssicht

Kokonstruktion als intensivste Form der Zusammenarbeit kommt seltener vor als Koordination. Dieser Befund stimmt mit anderen Studien überein (Meyer, 2017). Zwischen den Fachkräften und Nicht-Fachkräften in der Schulbegleitung finden sich keine Differenzen in der Bewertung der Zusammenarbeit mit Lehrkräften. Dieser Befund überrascht angesichts der Fachdiskussion, in der die Bedeutung von Qualifikationen für Schulbegleitung stark betont und gefordert wird (Knuf, 2012; Czempel, 2019; Henn et al, 2019). In der Literatur herrscht Konsens darüber, dass eine pädagogische Qualifikation der Schulbegleitung für eine gelingende Zusammenarbeit mit Lehrkräften notwendig sei (Henn et al., 2019). Eine Erklärung für den Befund, dass es keine Unterschiede in der Bewertung der Kooperationsformen zwischen Fachkräften und Nicht-Fachkräften zu geben scheint, könnte sein, dass es den Nicht-Fachkräften gerade durch die fehlende Qualifikation an einem pädagogischen Verständnis für ihren Auftrag als Schulbegleitung und an einer kritischen Reflexion der Tätigkeit mangelt. Dadurch wäre eine Überschätzung der Zusammenarbeitsformen mit Lehrkräften möglich. Oder hier greift möglicherweise ein Selektionsmechanismus: durch die freiwillige Teilnahme an der Online-Befragung haben unter Umständen besonders engagierte Schulbegleiter/innen geantwortet, die eventuell die Ergebnisse eher positiv verfälschen.

Fraglich ist, ob das genutzte Kooperationsmodell mit den beiden Qualitäten Koordination und Kokonstruktion das Verhältnis von Lehrkräften und Schulbegleitung vollständig erfassen kann. Zukünftig sollte auch untersucht werden, inwiefern die Ebenen „keine Zusammenarbeit“ und „Austausch“, die bei Gräsel et al. (2006) beschrieben werden, charakteristisch für die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulbegleitung sind. Noch existiert kein elaboriertes Kooperationsmodell für die Zusammenarbeit bei „Professionalisierungsgefälle“ (Lübeck, 2019) und Statusunterschieden der Kooperationspartner/innen. Hier steht die Schulbegleitungs-forschung noch am Anfang.

*Czempiel & Kracke, Kann das jeder? - Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen...*

### **6.3. Zusammenhänge zwischen Tätigkeitsprofilen und der Bewertung der Zusammenarbeit**

Dass Tätigkeitsprofile mit der Bewertung der Zusammenarbeit zusammenhängen, ist ein interessanter Befund und ein Hinweis darauf, dass bestimmte Aufgaben verschiedene Rollen als Schulbegleitung im Unterricht bedingen könnten. Hier wären für weitere Studien noch Informationen zu den Förderbedarfen der Schüler/innen notwendig, um zu sehen, ob die Tätigkeiten tatsächlich an den Bedarfen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sind.

Es könnte sein, dass die Personen, die weder viel Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen noch in der Emotions- und Verhaltensregulation geben, stärker im Bereich der didaktischen Unterstützung engagiert sind. Möglicherweise sind sie in diesem Bereich mit der Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen eher unzufrieden. Es könnte aber auch sein, dass diese Personen ihre Rolle als Schulbegleitung eher passiv verstehen und eine enge Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen eher vermeiden. Diese Vermutungen wurden in weiteren Analysen geprüft. In den einzelnen Tätigkeiten im Bereich der didaktischen Unterstützung zeigten sich keine signifikanten Unterschiede. Nur bei der Unterstützung bei Gruppenarbeit zeigten sich deutliche Unterschiede: Personen mit Tätigkeitsprofil c (häufige Unterstützung im lebenspraktischen Bereich und meistens Unterstützung in der Emotions- und Verhaltensregulation) bewerten die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften als sehr positiv, Personen mit Tätigkeitsprofil d (wenig Unterstützung im lebenspraktischen Bereich und häufig Unterstützung in der Emotions- und Verhaltensregulation) als mittel (im Vergleich der geringste Wert).

### **6.4. Limitationen**

Neben inhaltlichen Einschränkungen sind weitere methodische Limitationen der Studie zu beachten: Insgesamt müssen die Befunde vorsichtig interpretiert werden, da die Stichprobengröße zu gering ist für eine ausreichende Teststärke bei der Untersuchung von Gruppenunterschieden. Hier wäre eine Studie mit größerem Stichprobenumfang wünschenswert, die möglichst in verschiedenen Bundesländern durchgeführt wird, um sich bundesweit repräsentativen Ergebnissen anzunähern. Notwendigerweise wird in einer Fragebogenstudie die Komplexität der untersuchten Konstrukte auf wenige Aspekte reduziert. Die Methode der Gruppenbildung in verschiedene Tätigkeitsprofile anhand des Mediansplits ist kritisch zu betrachten. Dieser Ansatz erscheint hoch artifiziell, da bei dem Mediansplit nur geringe Unterschiede in den Werten zu verschiedenen Gruppenzuordnungen führen. Hier wäre bei ausreichender Stichprobengröße eine latente Clusteranalyse angezeigt, um zu überprüfen, ob die theoretisch angenommenen Gruppen sich tatsächlich in der Praxis finden lassen.

Um eine umfassendere Perspektive auf das Feld Schulbegleitung zu bekommen, wären zusätzliche Informationen zur Qualifikation der Person, zum Schulkonzept, zur strukturellen Einbindung von Schulbegleitung in die Schule sowie Informationen über die Förderbedarfe der begleiteten Kinder oder Jugendlichen hilfreich. Diese konnten in dieser Studie aus datenschutzrechtlichen und forschungspraktischen Gründen nicht erhoben werden. Schließlich wurde in dieser Studie ausschließlich die Sichtweise der Schulbegleitung durch Selbstauskünfte erfasst. Offen ist die Perspektive der Lehrkräfte: Wie schätzen sie die Qualifikation der Schulbegleitung ein? Wie schätzen Lehrer/innen die Zusammenarbeit ein? Für eine objektivere Erfassung der Tätigkeitsprofile und Zusammenarbeitsformen muss zukünftig auch die Sichtweise der Lehrer/innen einbezogen werden.

### **7. Fazit**

Insgesamt gesehen leistet die vorliegende Untersuchung einen wichtigen Beitrag zur Exploration und Analyse der Praxis in einem pädagogischen Arbeitsfeld, in dem die Forschungslage bisher sehr überschaubar ist. Problematisch an dieser Studie ist, wie bei anderen in dem Feld auch, dass nur Daten aus einer bestimmten Region vorgelegt werden. Ob die Erkenntnisse auf andere Regionen und Bundesländer übertragbar sind, die andere Handhabungen für Schulbegleitung entwickelt haben, ist offen. Da Schulbegleitung ein eher unbestimmtes Tätigkeitsfeld mit wenigen Standards ist, birgt es auch forschungsmethodisch eine große Herausforderung.

Die Gruppe der in der Schulbegleitung tätigen Personen ist so heterogen, dass fraglich ist, ob grobe Kategorien wie Fachkräfte vs. Nicht-Fachkräfte genügend differenzierte Informationen liefern, um die Realität valide abzubilden. Um einen objektiven Blick auf die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrkräften zu erhalten, sollten in weiteren Studien Beobachtungsdaten und Selbstauskünfte der verschiedenen Akteure kombiniert werden, möglichst sollten klassenspezifische Teams gemeinsam betrachtet werden. Zusammenarbeit ist ein Prozess und erst über die gemeinsame Arbeitszeit lernen die Beteiligten die Qualifikationen des Gegenübers genauer kennen, sodass Datenerhebungen im Längsschnitt ideal wären, um Entwicklungen in der multiprofessionellen Kooperation zu erfassen. Denkbar wären hier auch Untersuchungen, die Mikro-Koordinationsprozesse in Klassenteams erfassen, evtl. mit Hilfe von Tagebuchdaten oder Onlinetools (z.B. Kooperationsplaner: siehe <https://kooperationsplaner.ch/>), die entsprechend für Schulbegleitung erweitert werden müssten.

Zahlreiche Fragen in Bezug auf Qualifikationen für inklusive Bildung sind in Deutschland noch ungelöst. Im Transformationsprozess hin zu mehr Inklusion werden sich alle Berufsgruppen in der Schule weiterentwickeln (Geist, 2017) sowie die Schule als Organisation. Dabei wird der Schulbegleitung eine zentrale Rolle zukommen, die sich möglicherweise zu einer systemischen Schulassistenten entwickelt (DV, 2016). Um eine hohe Qualität an pädagogischer Arbeit zu leisten und professionelle Sichtweisen in multiprofessionelle Teams an inklusiven Schulen einbringen zu können, braucht es pädagogisch qualifizierte Schulbegleiter/innen. Ob diese Qualifikationen im Vorfeld gegeben sein müssen oder in berufs begleitenden Fortbildungen und Supervisionen erworben werden können, ist eine offene Frage, die nicht zuletzt mit von Ländern und Kommunen bereitgestellten finanziellen und personellen Ressourcen zusammenhängt. Dass sich Träger und Verbände für Qualifizierung und eine aktive Rolle für die Gestaltung von Inklusion einsetzen, ist sinnvoll: „Qualifizierten Schulbegleitenden kann aber die Rolle zukommen, multiperspektivische Zusammenarbeit in einem Mehrpädagogensystem auf Augenhöhe mitzugestalten und den interprofessionellen Austausch zu fördern.“ (Thierschmidt, 2019, S. 228). Ein Weg der Qualifizierung führt über die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften auf der praktischen Ebene. Wenn auch viele Lehrkräfte momentan noch zu wenige Kenntnisse über Schulbegleitung besitzen (Weidenhiller et al., 2018), steckt in dieser Ressource ein hohes Potential. Um inklusive Bildung in der Schule zu verwirklichen, braucht es Klassenteams, die bereit sind, ihre Zusammenarbeit miteinander zu entwickeln und ihre Arbeit und Zielvorstellungen offen und fortlaufend zu reflektieren. Die Offenheit und Prozessorientierung für das Arbeiten in heterogenen Teams mit „Professionalisierungsgefälle“ (Lübeck, 2019) sollte bereits in der Lehrerbildung bei angehenden Lehrkräften angebahnt werden.

<sup>1</sup> Thüringer Gemeinschaftsschulen bieten alle Bildungsgänge und Abschlüsse an. Sie führen alle Klassenstufen von 1 bis 12.

## Literatur

- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blasse N. (2017). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis-hilfen* (S. 107-117). Weinheim: Beltz.
- Czempiel, S. (2019). „So unspektakulär das auch ist, was ich da mache, so wichtig ist das auch.“ - Tätigkeiten und Rollenverständnis von Schulbegleiter/innen im inklusiven Unterricht. In A. Sasse, B. Kracke, S. Czempiel, & S. Sommer (Hrsg.), *Schulische Inklusion in der Kommune* (S. 257-268). Münster: Waxmann.
- DV - Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2016). *Empfehlungen des Deutschen Vereins: Von der Schulbegleitung zur Schulassistenten in einem inklusiven Schulsystem*. Verfügbar unter <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2016/dv-20-16-schulassistenten.pdf>

*Czempiel & Kracke, Kann das jeder? - Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen...*

- Dworschak, W. (2012a). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/11. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion*, 20(2), 80-94.
- Dworschak, W. (2012b). *Schulbegleitung/Integrationshilfe: Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbands Bayern*. Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung – Landesverband Bayern e.V.
- 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* (S. 150-159). Weinheim: Beltz.
- Fegert, J. M., Henn, K., & Ziegenhain, U. (2015). Zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleiter/innen und ihrer verbesserten Aus- und Fortbildung. In C. Henry-Huthmacher (Hrsg.). *Auf dem Prüfstand: Inklusion im deutschen Schulsystem*. Sankt Augustin. Verfügbar unter [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_42671-544-1-30.pdf?150929110010](http://www.kas.de/wf/doc/kas_42671-544-1-30.pdf?150929110010)
- 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 Praxishilfen* (S. 50-65). Weinheim: Beltz.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Heinrich, M., & Lübeck, A. (2013). Hilfloose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10(1), 91-110.
- Henn, K., Himmel, R., Fegert, J. M., & Ziegenhain, U. (2017). Umsetzung des Teilhabeanspruchs auf inklusive Beschulung am Beispiel Schulbegleitung. *Nervenheilkunde*, 36(3), 119-126.
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A.K., Fegert, J. M., & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 42(6), 397-403.
- Henn, K., Thurn, L., Fegert, J.M., Ziegenhain, U., Mörtl, K., & Steinicke, K. (2019). „Man ist immer mehr oder weniger Alleinkämpfer“ – Schulbegleitung als Herausforderung für die interdisziplinäre Kooperation. Eine qualitative Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(2), 114-127.
- Herz, B., Meyer, M., & Liesebach, J. (2018). Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87. doi: 10.2378/vhn2018.art18d
- Keil, S., Baier, D., & Friedemann, A. (2012). *Empowerment macht Schule. Mit Schulbegleitern auf dem Weg zur gelingenden Integration*. Verfügbar unter [https://www.ibs-thueringen.de/fileadmin/one4all/files/Quasi/Downloads\\_PDF/QuasiSI\\_15032012\\_Empowerment\\_macht\\_Schule.pdf](https://www.ibs-thueringen.de/fileadmin/one4all/files/Quasi/Downloads_PDF/QuasiSI_15032012_Empowerment_macht_Schule.pdf)
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)
- Knuf, O. (2012). Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 93–99). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kremer, G. (2016). Schulbegleitung als pädagogische Tätigkeit. Eine Analyse am Beispiel des Lobens. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 1-6. doi: 10.2378/vhn2016.art01d
- Laubner, M., Lindmeier, B., & Lübeck, A. (Hrsg.) (2017). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim: Beltz.
- Lindacher, T., & Dederich, K. (2018). Unterrichtliche Kooperation zwischen Professionellen an inklusiven Schulen. Überblick zum Forschungsstand. *Die Deutsche Schule*, 110(3), 263-274.
- Lindemann, H. (Hrsg.) (2015). *Praxishandbuch zur Inklusion an Oldenburger Schulen*. Stadt Oldenburg: Amt für Schule und Bildung.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der Rolle Schulbegleitung in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer.

- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS)*. Göttingen.
- Niedermayer, G. (2009). Die Rolle der Integrationsbegleiter. In P. Thoma & C. Rehle (Hrsg.), *Inklusive Schule – Leben und Lernen mittendrin* (S. 225-235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rubie-Davies, C.M., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M., & Bassett, P. (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teacher assistant interactions with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 429-449.
- Schmidt, L. D. H. (2017). *Schulische Assistenz – Der Forschungsstand in Deutschland mit Blick auf die internationale Ebene*. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/372/312>.
- Sommer, S., Czempiel, S., Kracke, B., & Sasse, A. (2017). Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in: Wie handeln Integrationshelfer/innen im Unterricht? Zum Zusammenhang zwischen der Zuständigkeit im Unterricht und dem Stand der inklusiven Schulentwicklung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(1), 35–47. doi: 10.3224/diskurs.v12i1.04
- Thiel, S. (2017). Die Beantragung und Bewilligung von Schulassistenz. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (S. 28-36). Weinheim: Beltz.
- Thierschmidt, A.-K. (2019). Qualifizierte Schulbegleitung als Aufgabe sozialer Träger. In A. Sasse, B. Kracke, S. Czempiel, & S. Sommer (Hrsg.), *Schulische Inklusion in der Kommune* (S. 223-229). Münster: Waxmann.
- TMBJS (2015). *Arbeitshilfe. Die Sicherstellung des besonderen Hilfebedarfs für Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung während des Schulbesuchs. Einschließlich der Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der Leistungsgewährung durch den öffentlichen Sozial- oder Jugendhelferträger*. Verfügbar unter [https://www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/jugend/grundsatzangelegenheiten\\_jugendhilfe/2015-11\\_10\\_final\\_arbeitshilfe\\_sicherstellung\\_hilfebedarf.pdf](https://www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/jugend/grundsatzangelegenheiten_jugendhilfe/2015-11_10_final_arbeitshilfe_sicherstellung_hilfebedarf.pdf)
- Walker, V.L., & Smith, C.G. (2015). Training para-professionals to support students with disabilities. A literature review. *Exceptionality*, 23(3), 170-19. doi: 10.1080/09362835.2014.986606
- Weidenhiller, P., Gebhardt, M., & Gegenfurtner, A. (2018). „Der Schulbegleiter muss vom Typ her offen sein“ – Eine Interviewstudie zur Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulbegleitern an bayerischen Gymnasien. *Spuren – Sonderpädagogik in Bayern*, 61(1), 34-40.

### Kontakt

Stefanie Czempiel, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft  
Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie  
Am Planetarium 4, 07743 Jena  
E-Mail: [Stefanie.czempiel@uni-jena.de](mailto:Stefanie.czempiel@uni-jena.de)

### Zitation

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. *Qfi - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1), doi: 10.21248/qfi.16

### Eingereicht

22. März 2019



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

## Studie 3

*Stefanie Czempel*

**„So unspektakulär das auch ist, was ich da mache,  
so wichtig ist das auch“ – Tätigkeiten und Rollenverständnis  
von Schulbegleiter/innen im inklusiven Unterricht**

Schulbegleiter/innen an allgemeinbildenden Schulen sind im Handlungsraum Schule Agierende, die in den letzten Jahren an Bedeutung für die Umsetzung von Inklusion im deutschen Bildungssystem gewonnen haben. 2016 hat die Stadt Jena 177 Schulbegleitungen finanziert. Es handelt sich dabei um Einzel- wie auch Gruppenbegleitungen zwischen 10 und 35 Stunden pro Woche (siehe den Beitrag von Uhrig & Schenker in diesem Band). Trotz steigender Zahl sind Schulbegleitungen bisher für Lehrkräfte eine neue, weitgehend noch ‚unbekannte Spezies‘, mit der sie sich jedoch zunehmend auseinandersetzen müssen, wenn sie im Klassenzimmer handeln. Idealerweise kommt es zu einer abgestimmten Zusammenarbeit in Unterricht und Schule. Die Rekonstruktion individueller Perspektiven von Professionen im multiprofessionellen Setting ist hier besonders relevant, da professionelle Klarheit über die eigene Rolle eine zentrale Voraussetzung für gelingende multiprofessionelle Kooperation ist (Lütje-Klose & Urban, 2014). Im vorliegenden Beitrag wird daher die Perspektive von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern auf deren Tätigkeit und ihre Rolle im inklusiven Unterricht auf Basis von Interviews, die im Projekt „Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena“ entstanden sind, vertieft.

## **1. Schulbegleitung im Kontext schulischer Inklusion**

„Inklusion ist [...] ein Transformationsprozess, in dem durch Teilhabe statt durch Fürsorge die Verankerung in der eigenen Generation ermöglicht wird“ (Sasse & Lada, 2014). Von dieser Definition ausgehend stellt sich die Frage, ob und wie der Begriff Inklusion durch das Handeln wesentlicher professioneller Akteur/innen im schulischen System realisiert und reflektiert wird. Eine zentrale Anforderung an Lehrkräfte im inklusiven Unterricht ist die Kooperation in multiprofessionellen Teams (Wittek, 2016). Abhängig vom Schulkonzept und der Anzahl der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf müssen Lehrkräfte eine konkret unterrichtsbezogene Zusammenarbeit mit Sonderpädagog/innen und Schulbegleiter/innen realisieren. Letztere sind dabei eine personelle Ressource, die laut Gesetzeslage einzelnen Kindern oder Jugendlichen mit Förderbedarf zugesprochen wird. Eingliederungshilfe soll „Leistungsberechtigten [...] die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ (§ 90 BTHG) ermöglichen. Im Rahmen der Eingliederungshilfe übernehmen u.a. auch pädagogisch Fachfremde den beruflichen Auftrag, als Schulbegleitung zu arbeiten (Dworschak, 2010). Das berufliche Tätigkeitsfeld ist jedoch kaum definiert und es existieren keine bundes- oder landesweiten Standards (Reuter, 2012). Bisher wird die Eingliederungshilfe wortwörtlich als



„Helferberuf“ verstanden. Doch das Ziel, umfassende Teilhabe im Bildungssystem zu sichern, ist sehr komplex und herausfordernd (Knuf, 2013) und nicht auf „Hilfe“ zu reduzieren. Wie Schulbegleiter/innen tatsächlich an Schule eingebunden werden und welche Handlungsspielräume sie im Unterricht haben, hängt neben ihrem beruflichen Selbstverständnis auch vom Entwicklungsstand der jeweiligen Schule in Bezug auf Inklusion ab. Sommer, Czempiel, Kracke und Sasse (2017) ermittelten auf Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen, dass in der Praxis der weiter fortgeschrittenen Schulen die Schulbegleiter/innen eher gruppen- als einzelfallbezogen im Unterricht agieren. Wie sich allerdings deren Perspektiven auf ihre Tätigkeit darstellen und ob diese vom Stand der Schule, an der sie beschäftigt sind, abhängen, ist weitgehend unbekannt.

Obwohl Schulbegleiter/innen im Zuge der Umsetzungsbestrebungen der UN-Behindertenrechtskonvention immer häufiger eingesetzt werden, liegen bisher nur wenige Studien vor, die sich dem Thema Schulbegleitung widmen (Überblick bei Lübeck & Demmer, 2017). Es sind keine Daten vorhanden, die bundesweit Aussagen zum personellen Umfang und Einsatz von Schulbegleitung treffen. Bisher liegen nur einige regional begrenzte deskriptive Studien vor. In Göttingen wurden von Meyer (2017) 42 Schulbegleiter/innen zu ihren Tätigkeiten, ihrer Arbeitssituation und der Zusammenarbeit mit Lehrkräften befragt. Im Tätigkeitsprofil unterscheidet Meyer die Bereiche „*lebenspraktische Anforderungen*“, „*Emotions- und Verhaltensregulation*“ und „*Aufgaben im didaktischen Bereich*“: Der Schwerpunkt der berichteten Tätigkeiten liegt hier im Bereich der Emotions- und Verhaltensregulation. Lindemann und Schlarmann (2016) befragten in Oldenburg 55 Schulbegleiter/innen und 50 Lehrkräfte mittels Fragebögen. Sie stellen fest, dass der Personenkreis dieser Schulbegleitungen und deren Qualifikation sehr heterogen ist: In der Studie verfügen 44% der befragten Personen über eine pädagogische oder pflegerische Ausbildung, während 13% ohne Ausbildung sind. Als zentrale Tätigkeitsfelder wurden die Steuerung des Arbeits- und Sozialverhaltens des begleiteten Kindes und die Begleitung der Interaktionen mit Gleichaltrigen benannt. Bei den Lehrkräften stellen die Autor/innen einen Mangel an Wissen über Schulbegleitung fest, den sie auf wenig Kommunikation und eine kaum entwickelte Kooperation zwischen beiden Akteursgruppen zurückführen. Blasse (2017) führte ethnographische Unterrichtsbeobachtungen an Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein durch und untersucht, welche Positionen Schulbegleitungen im Unterricht einnehmen. Sie stellt fest, dass bei einem breitgefächerten Tätigkeitsspektrum der Schulbegleitung keine eindeutigen Positionen bzw. Rollen im Unterricht zu finden sind. Die Autorin findet drei verschiedene eigenständige Positionen von Schulbegleitung: (1) die „*unterstützende Kraft*“ übernimmt delegierte Aufgaben für die gesamte Klasse; (2) das „*Scharnier*“ befindet sich meist im Einzelbezug direkt neben einem Kind und agiert als Verbindung zwischen Lehrkraft und Kind; (3) der/die „*Unauffällige auf Abruf*“ hält sich passiv im Hintergrund und beteiligt sich nicht im Unterricht, sondern agiert bei Bedarf. Außerdem wurden Schulbegleiter/innen auch in der Position als (4) „*(sonder)pädagogische Expert/in*“, als (5) „*fachliche Lehrkraft*“ oder (6) als „*Schüler/in*“ beobachtet. Die Art und Weise, wie eine Schulbegleitung sich zum begleiteten Kind verhält und sich zur Klasse ins Verhältnis setzt, wirkt sich auf die Möglichkeiten

sozialer Teilhabe des Kindes inner- und außerhalb des Unterrichts aus. Eine Eins-zu-eins-Begleitung kann stigmatisierende und/oder isolierende Effekte gegenüber klassenbezogenen Maßnahmen haben, weil durch die ständige Flankierung eines Kindes durch eine erwachsene Person die Kommunikation zwischen den Schüler/innen wesentlich beeinflusst wird (Schöler, 2002).

## **2. Forschungsfragen**

Da noch wenig Wissen über die konkrete Ausgestaltung der Rolle von Schulbegleitung im Unterricht vorliegt, ist es Ziel des vorliegenden Beitrags, auf Basis von Interviewaussagen von Schulbegleiter/innen genauer zu beschreiben, welche konkreten Tätigkeiten sie im Unterricht ausführen, wie sie ihre Rolle im inklusiven Unterricht reflektieren und welches Verständnis von Inklusion sie explizieren.

## **3. Methodisches Vorgehen**

Im Rahmen des Projekts „Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena“ (siehe Kracke & Sasse in diesem Band) wurden leitfadengestützte Interviews mit 18 Schulbegleiter/innen geführt. Die Stadt Jena hatte im Schuljahr 2013/14 einen Inklusionsanteil von 80 % erreicht.

### **3.1 Erhebungsinstrument**

Im Projekt wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der Fragenkomplexe zu pädagogischen Haltungen, zur pädagogischen Praxis im Unterricht, zur Kooperation mit anderen Erwachsenen und zu Rahmenbedingungen umfasst (siehe Kracke & Sasse in diesem Band). Mit Hilfe dieses Leitfadens wurden Interviews mit Schulbegleiter/innen vor Ort an den Schulen geführt. Die Interviews dauerten zwischen 30 und 90 Minuten und wurden im Anschluss transkribiert.

### **3.2 Stichprobe**

Es liegen Interviews mit 18 Schulbegleiter/innen aus 18 verschiedenen Schulen in einer Stadt (Schulformen: fünf Grundschulen – GS; sieben Gemeinschaftsschulen – GMS; zwei Gesamtschulen – GeS; vier Gymnasien – GY) vor. Die Stichprobe umfasst neun Frauen und neun Männer im Alter zwischen 23 und 54 Jahren (im Mittel: 32,75 Jahre). Elf Personen haben eine pädagogische Qualifikation (Ausbildung zur Erziehungsfachkraft, Studium Soziale Arbeit, Sozialpädagogik bzw. Erziehungswissenschaft), fünf Personen sind therapeutisch qualifiziert (Ergotherapie, Sportwissenschaft mit Reha-Schwerpunkt) und zwei Personen haben einen medizinischen Hintergrund (Kinderkrankenpflege, MTA für Funktionsdiagnostik mit

Schwerpunkt Neurologie und Psychologie). Insgesamt sind die Interviewpartner/innen relativ hoch qualifiziert, keine/r ist ohne Ausbildung.

### 3.3 Auswertung

Die Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) strukturierend und mit einem weitgehend deduktiven Kategoriensystem ausgewertet. Die A-priori-Kategorien für die beschriebenen Tätigkeiten der Schulbegleiter/innen sind orientiert an Meyer (2017), ergänzt durch aus dem Material heraus gewonnene Kategorien. Für die Beschreibung der Rolle der Schulbegleitung wurden die Kategorien nach Blasse (2017) genutzt. Hierfür wurden die insgesamt 78 Codes für das Rollenverständnis aggregiert auf eine Rollenbeschreibung der eigenen Position von Schulbegleitung im Unterricht nach Blasse als „unterstützende Kraft“, „Scharnier“ oder „Unauffällige/r auf Abruf“. Bei Personen, deren Aussagen mehreren Rollen zugeordnet werden konnten, wurde auf Grundlage der überwiegenden Zahl der Codes eine Entscheidung getroffen und eine „Haupt“-Rolle zugewiesen.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Tätigkeiten im Unterricht

Die Übersicht in Tabelle 1 zeigt, dass 64 % (absolut 27) der beschriebenen Tätigkeiten der Schulbegleitungen im didaktischen Bereich im Unterricht liegen. Zu 19 % (absolut 8) beschreiben die Befragten Tätigkeiten im Bereich der lebenspraktischen Anforderungen und zu 17 % (absolut 7) im Bereich der Emotions- und Verhaltensregulation. Für den Bereich didaktische Tätigkeiten wurde von zwei Schulbegleitungen an Gymnasien und einmal an einer Gesamtschule die Unterstützung im Frontalunterricht beschrieben. Hiermit ist gemeint, dass die Schulbegleitung direkt neben einem/r Schüler/in sitzt und kleinschrittig motiviert oder versucht, die Aufmerksamkeit zu lenken. Darauf bezieht sich z.B. folgende Aussage: *„Weil so unspektakulär das auch ist, was ich da mache, so wichtig ist das auch. Es sind wirklich immer nur kleine Sachen.“* (20-SB, 528)

43 % der codierten Aussagen beschreiben lerngruppenbezogene Tätigkeiten (Unterstützung anderer Schüler/innen im Unterricht). Diese Aussagen stammen von 9 Befragten, also der Hälfte der Personen der Stichprobe. Die meisten davon (5) arbeiten in Gemeinschaftsschulen, wo sie als Ressource für die gesamte Klasse eingesetzt sind: *„Also ich bin komplett für alle Kinder da. Alles, was anfällt. Ob es Bastelarbeiten oder Unterrichtsvorbereitungen sind.“* (15-SB, 42)

Die Übernahme gruppenbezogener Tätigkeiten kann die Selbstständigkeit begleiteter Schüler/innen fördern, wie eine befragte Person argumentiert: *„Das ist auch wichtig, dass ich mal keine Zeit für den Jungen habe und er sich selbst organisieren muss.“* (25-SB, 138) Deutlich wird hier zum Ausdruck gebracht, wie diese Schulbegleitung ihre Rolle versteht: nämlich auf die Verselbstständigung des begleiteten

Tabelle 1: Tätigkeiten der Schulbegleiter/innen – Kategorien nach Meyer (2017) bzw. induktiv gewonnene Kategorie (*katrsiv*)

Tätigkeitsbereiche	Häufigkeit (42 Codes)	Beispielzitat
<b>Lebens- praktische Anforde- rungen</b>	3 (7 %)	„Schulhundheime sind meist überhaupt nicht frei von Barrieren. Einmal musste ich den Jungen immer in den ersten Stock tragen. Das mache ich dann einfach. Das sehe ich als meine Aufgabe an.“ (26-SB, 118)
	-	
	-	
	2 (5 %)	„Natürlich mache ich neben der Einzelbetreuung viel mehr. Beispielsweise begleite ich die Kinder auf den Spielplatz und mache da Aufsicht.“ (19-SB, 38)
	2 (5 %)	„Und die Mutti hat sich immer beschwert, er macht zu Hause nichts. Da habe ich gesagt: ‚Im Schülercafé, da schnuppelt er, da kocht er mit.‘ Macht er jetzt auch zu Hause.“ (25-SB, 96)
	1 (2 %)	„Ich habe hier eine Fahrradwerkstatt. Einmal pro Woche mache ich das.“ (19-SB, 38)
<b>Emotions- und Ver- haltens- regulation</b>	3 (7 %)	„Mit dem Sozialverhalten, alles, was ich da machen kann, ist, wenn jemand stänkert, das sofort zu unterbinden. Weil, wenn es einmal eskaliert ist, dann kann ich da auch nichts mehr machen.“ (20-SB, 206)
	1 (2 %)	„Dann forcire ich noch ein paar Sachen im Schülercafé, fordere noch ein paar andere Leute auf, dass der Sozialkontakt bestehen bleibt. Draußen ist vielleicht ein Basketballspiel oder so, da versuche ich, dass ich ihn da mit einbinde.“ (25-SB, 60)
	2 (5 %)	„Ganz oft sind es eigentlich Situationen, wo er emotional und sozial nicht weiß, nicht einschätzen kann oder nicht weiß, wie er mit der Situation umgeht. Wenn er laut wird, wenn er verletzt wird. Wir hatten da auch schon Situationen, wo Gegenstände gegen Personen geflogen sind. Da bin ich dann ganz schnell gefragt, dass ich ihn dann versuche so abzugrenzen, dass keinem was passiert.“ (15-SB, 112)
	-	
	1 (2 %)	„So und da schreibe ich in den Hilfeplan mit rein: Steuerung auch des Sozialverhaltens der Klasse. Denn wenn da so eine brennende Atmosphäre ist, da wird ein Schüler, der eh schon sehr sensibel ist, auch nicht gesund.“ (25-SB, 136)

Unterstützung bei Einzelarbeiten	4 (9,5%)	„Vorwiegend sehe ich meine Aufgabe dort, sicherzustellen, dass er im Unterricht mitkommt. Das sieht dann so aus, dass ich ihm Zuarbeiten mache, dass ich ihm bei der Zeiteinteilung helfe oder Material beschaufe.“ (26-SB, 38)
Unterstützung bei Gruppenarbeiten	-	
Unterstützung im Frontalunterricht <i>Aufmerksamkeitssicherung Motivation im Unterricht</i>	4 (9,5%)	„Zum Beispiel, wenn er anfängt zu träumen, er soll aber auf das Blatt was abschreiben, wenn jemand daneben sitzt und sagt, ‚Schreib!‘ Ich muss es ihm noch zweimal sagen, also binnen kürzester Zeit.“ (20-SB, 528)
Unterstützung anderer Schüler/innen im Unterricht	18 (43%)	„Aber Ansprechpartnerin im Schulalltag in der Studierzeit natürlich auch für alle. Hauptsächlich natürlich auch für die Schüler mit Förderbedarf, dass man die unterstützt, aber gibt auch Lernpüpps und Hilfen den anderen Schülern. Wenn sie Fragen haben, dann hilft man natürlich auch.“ (22-SB, 18)
<i>Benutzung der Lehrkräfte zwecks Individualisierung</i>	1 (2%)	„Also nehmen wir dann mal einen Lehrer dazu, wenn ein neues Projekt ansteht oder ein neuer Block Geschichte, um dann mit dem Lehrer gleich zu beraten, was wir da machen könnten, wie wir das unterbrechen können thematisch.“ (17-SB, 138)

Jugendlichen hinzuarbeiten. Die beschriebenen Tätigkeiten hängen eng mit dem beschriebenen Rollenverständnis der Befragten zusammen.

## 4.2 Rollenverständnis

Dass die Rolle von Schulbegleitung nicht eindeutig ist, bestätigen die Interviews: „Es ist wirklich eine komplizierte Rolle“ (12-SB, 72); „dieses schwammige Bild von der Schulbegleitung“ (12-SB, 106). Dennoch konnten die Aussagen zur Rolle systematisiert werden (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Beschriebene Rollen der Schulbegleiter/innen

Rollenbeschreibung nach Blasse (2017)	Anzahl Schulbegleitung (N = 18)	Beispielzitate
„unterstützende Kraft“ Übernahme delegierter Aufgaben für gesamte Klasse	7 (4 GS, 3 GMS, 1 GeS)	„Ja, die Klasse sieht mich als helfenden Unterstützer. Die Lehrerin auch. Ich nehme ihr auch viel ab, worüber sie auch ganz dankbar ist.“ (7-SB, 121) „Das funktioniert auch wirklich mit den Lehrern super. Die Kinder können zu uns allen kommen. Also wir haben auch oft zwei Lehrer in der Klasse und einen Schulbegleiter und die Kinder können dann wirklich zu jedem gehen und das funktioniert.“ (16-SB, 30)
„Scharnier“ Bezug auf einzelnes Kind, Verbindung zwischen Kind und Lehrkraft	9 (2 GS, 2, GMS, 1 GeS, 4 GY)	„Ich sehe mein Selbstverständnis so, dass ich vorwiegend für den Klienten da bin. Dafür bekomme ich mein Geld. (...) Dann musste ich mich wieder mehr von der Klasse distanzieren, um nicht diesen Status ‚Assistent der Klasse oder des Lehrers‘ zu bekommen“ (26-SB, 50) „Mit der Klasse, die nehmen mich halt als Betreuer von F. wahr. [...] Ich laufe halt einfach nebenher, aber das ist auch ganz gut so, dass ich da gar nicht so groß involviert bin.“ (23-SB, 92)
„Unauffällige/r auf Abruf“ hält sich passiv im Hintergrund, Reaktion bei Bedarf	2 (2 GMS)	„Das hängt bei mir dann ganz eng mit damit zusammen, dass ich einen Schritt zurücktrete und wieder die Beobachtungsposition einnehme. Ja, die Eigenständigkeit, dass man dem Kind als Schulbegleiter nicht im Weg steht.“ (12-SB, 52) „Ich muss jetzt nicht die ganze Klasse im Blick haben, sondern nur das eine Kind“ (17, 164)

Die meisten Befragten (9) beschreiben ihre Rolle im Unterricht als Verbindungsperson zwischen dem begleiteten Kind und den Lehrpersonen, sie agieren hauptsächlich bezogen auf ein einzelnes Kind. Dieser Gruppe wurden vier Personen, die an Gymnasien arbeiten, zugeordnet. Als „unterstützende Kraft“, die Aufgaben für die ganze Klasse übernimmt, wurden sieben Personen kategorisiert. In der Rolle einer/s „Unauffälligen auf Abruf“ befinden sich den Aussagen nach zwei Befragte. In den Beschreibungen der Rollen kommen verschiedene Haltungen der Befragten

zum Ausdruck. Die Befragten beschreiben sehr genau, konkret und differenziert die Eigenschaften und Eigenheiten des begleiteten Kindes, wobei sie überwiegend einen positiven und stärkenorientierten Blick auf das Kind zeigen. Sieben Personen verstehen sich entsprechend ihrer Ausbildung als Sozialarbeiter/innen und beziehen sich auf sozialpädagogische Konzepte, z.B. Ressourcenorientierung oder Empowerment-Ansatz bzw. sie nutzen den Begriff Klient für das begleitete Kind. Dafür stehen die Aussagen in folgenden Zitaten:

*„Weswegen ich besonders in diesem Jahr begonnen habe, mich mehr zurückzuziehen. Auch dadurch, dass der Klient selbständiger geworden ist. Und damit habe ich jetzt erstmal sehr positive Erfahrungen gemacht. Das hat sich positiv auf die Inklusion des Klienten in die Klasse ausgewirkt. Er kann dort jetzt viel freier er selbst sein. Und er kann jetzt auch mal freier Unsinn mitmachen, den ich unterbinden würde, wenn ich dabei wäre.“* (26-SB, 44)

*„Also als Sozialarbeiter ist man natürlich, hat man ein natürlich offenes Ohr und macht auch darüber hinaus die Arbeit als Sozialarbeiter.“* (19-SB, 42)

Nur eine Person der befragten Schulbegleiter/innen identifiziert sich stark mit der Sichtweise der Lehrkräfte bzw. mit dem System Schule. Als Aufgaben der Lehrkräfte werden fachliches Lernen und Unterrichtsgestaltung beschrieben, wobei die Lehrkräfte aus Sicht der Schulbegleiter/innen einen stark defizitorientierten Blick auf Schüler/innen hätten.

*„Lehrer denken tendenziell eher defizitorientiert, weil einfach aus dem Beruf heraus, sie haben eine Art für sich und Fehler und [...] Fehler müssen bewertet werden und so wird auch oft mit sozialem Verhalten umgegangen, nicht nur mit den schulischen Themen.“* (13-SB, 42)

Die befragten Schulbegleiter/innen zeigen mehrdimensionale Sichtweisen auf die Entwicklung der Schüler/innen, die sie begleiten. Sie thematisieren explizit deren Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Selbstvertrauen und Persönlichkeitsentwicklung als Ziele ihrer Arbeit. Wie sie diese Ziele in pädagogische Maßnahmen in der alltäglichen Praxis umsetzen, lässt sich beispielsweise an ihrer Positionierung im Klassenzimmer zum begleiteten Kind abbilden:

*„Es ist ja [...] ein Ausschlusskriterium, wenn jemand neben dir sitzt und dir die ganze Zeit beim Schreiben hilft. Deswegen will sie das ja auch nicht mehr, weil sie eben auch so eine Außenseiterposition innerhalb der Klasse sowieso schon hat und dann sitzt da noch, kommt da noch so eine Sozialpädagogin, nur wegen mir.“* (13-SB, 116)

*„Für ihn ist es wichtig also, dass ich nicht neben ihm sitze. Oder für mich ist es wichtig, dass ich nicht neben ihm sitze. Aber er würde es auch nicht wollen. Aber trotzdem einen Blickkontakt zu haben.“* (15-SB, 110)

### 4.3 Inklusionsverständnis

Die explizierten Rollenbeschreibungen zeigen ein je spezifisches Verständnis von Inklusion und deren Realisierung in der schulischen Praxis. Aus Platzgründen können die Ergebnisse zu dieser Frage an dieser Stelle nicht ausführlich dargelegt werden, weshalb ein kurzer Einblick in die Reflexionen der Praktiker/innen an dieser Stelle genügen soll. Das Bild von „*Inklusion als Verankerung in der eigenen Generation*“ findet sich bei sechs der Befragten in unterschiedlichen Formen. Eine Person beschreibt es als Ziel, ein „*soziales Netzwerk*“ des betreuten Schülers zu fördern, denn „*wenn er dann später als Erwachsener oder junger Volljähriger keine Anknüpfung hat, er würde abstürzen.*“ (25-SB, 76)

Einzelne Befragte beziehen sich auf die politische Dimension des Begriffs Inklusion als „*grunddemokratisches*“ Prinzip. Für die Schulbegleiter/innen ist es kein Widerspruch, in der heterogenen Lerngruppe für die Teilhabe eines Kindes mit Förderbedarf zu sorgen. Sie reflektieren, dass unterschiedliche Positionierungen in der Gruppe verschieden wirksam sind. Ein Großteil der Schulbegleiter/innen erlebt sich dann als inklusiv wirksam, wenn sie Tätigkeiten für die gesamte Gruppe übernehmen:

*„Also finde ich absolut ungünstig, wenn man immer an dem Kind klebt und immer in Reichweite ist, oder man sollte, naja in Reichweite schon, aber... nicht direkt neben dem Kind sitzen und sich bereit erklären auch mal andere Tätigkeiten zu übernehmen.“* (15-SB, 240)

Eine Person führt ein Verständnis von inklusivem Unterricht aus, das sehr anschlussfähig an die Vorstellungen zur Arbeit am gemeinsamen Lerngegenstand von Feuser (1995) ist:

*„Gemeinsamer Unterricht ist dann, wenn alle Kinder gemeinsam in einem Klassenraum dieselbe Aufgabe erledigen können. Gemeinsamer Unterricht ist nicht, wenn alle Kinder eine unterschiedliche Aufgabe bekommen und an etwas völlig Anderem arbeiten. Ich arbeite eigentlich gemeinsam, wenn ich gemeinsam dasselbe tue und nicht, wenn ich gemeinsam Unterschiedliches mache. Dann bin ich eigentlich im Rahmen der Gesellschaft. Das ist Gleichwertigkeit meines Erachtens.“* (26-SB, 166)

## 5. Diskussion

Ziel der Untersuchung war es, die Tätigkeiten und Rollen von Schulbegleitung in der schulischen Praxis aus der Perspektive der Handelnden selbst zu beschreiben. Es zeigte sich, dass die Tätigkeiten vielgestaltig sind und meist im Bereich der didaktischen Unterstützung liegen sowie häufig auf die gesamte Lerngruppe bezogen sind. Dennoch sieht ein Großteil der Schulbegleiter/innen in dieser Studie die eigene Rolle als „*Scharnier*“ zwischen betreutem Kind und der jeweiligen Lehrkraft. Diese Rolle wird aktiv ausgefüllt. Die eher passiv-abwartende Rolle einer/s „*Unauf-*



*fälligen auf Abruf* – wie von Heinrich und Lübeck (2013) exemplarisch als „Hilflos häkelnd[e] Helfer“ eindrücklich beschrieben – kam in dieser Stichprobe selten vor. Die konkrete Ausgestaltung der Rolle der Schulbegleitung im Unterricht hängt zum einen vom Rollenverständnis der handelnden Person ab und zum anderen von den Rollenzuschreibungen der Lehrkraft, also auch den Handlungsräumen, die die Lehrkraft im Unterricht der Schulbegleitung ermöglicht. Dazu sind Abstimmungsprozesse und Zusammenarbeit notwendig. Die Stichprobe zeigt, dass die Schulbegleiter/innen sozialpädagogische Sichtweisen in die Kooperation mit Lehrkräften einbringen können, was für die Gestaltung von inklusivem Unterricht und inklusiver Schule bereichernd sein kann. Die befragten Schulbegleiter/innen sind im Gegensatz zu anderen Studien im Feld Schulbegleitung (Lindemann & Schlarman, 2016) relativ hoch qualifizierte Fachkräfte, entsprechend sind die Ausführungen der Befragten auch recht differenziert und reflektiert. Möglicherweise liegt es daran, dass die untersuchte Kommune Universitätsstadt ist. Der städtische Raum ist attraktiv als Arbeitsort für qualifizierte Fachkräfte und bindet Absolvent/innen sozialwissenschaftlicher Studiengänge. Hinzu kommt der Qualitätsanspruch der Träger von Schulbegleitung, die Wert auf fachliche Qualifikation, Fortbildung und Supervision der Mitarbeiter/innen legen (siehe Thierschmidt in diesem Band). Aus diesen Gründen kann die Stichprobe nicht als repräsentativ für die Bundesrepublik gelten und schränkt damit die Aussagekraft der Ergebnisse ein. Diese sind unter der Einschränkung zu betrachten, dass in der Interviewsituation eine Tendenz zur sozialen Erwünschtheit vorliegen kann. Es ist dann zu vermuten, dass die Befragten eine Idealvorstellung explizieren, die sie in der realen Situation kaum umsetzen. Um dies zu überprüfen, wäre eine Untersuchung in Kombination mit Unterrichtsbeobachtungen besser geeignet. Dennoch bietet die Analyse der Interviews weiterführende Informationen zum Handlungsfeld Schulbegleitung gegenüber einer vorausgegangenen Beobachtungsstudie (Sommer, Czempiel, Kracke & Sasse, 2017). Insgesamt bestätigt die Interviewstudie, dass *„Schulbegleitung als hochkomplexe Aufgabe verstanden werden muss, die ein erhebliches Maß an Professionalisierung erfordert“* (Hoyer, 2017, S. 125).

## 6. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass Schulbegleitungen mit hoher Qualifikation ein großes Potenzial in die pädagogische Arbeit an Schulen einbringen. Unter dieser Voraussetzung ist für die Praxis eine strukturelle Einbindung der Schulbegleitung in das Schulleben zu empfehlen, mit fester, wöchentlicher Beratungszeit und gemeinsamer Fortbildung mit den Lehrkräften, wo explizit Inklusion thematisiert und das eigene Rollenverständnis reflektiert sowie sich daraus ergebende Aufgaben für das praktisch pädagogische Handeln erarbeitet werden. Agierende, die in inklusiven Settings gemeinsam tätig sind, brauchen Zeit und Gelegenheit, ihre pädagogischen Ziele und Maßnahmen abzustimmen und zu reflektieren. Andernfalls bleiben die möglichen *„Potenziale einer Kooperation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Berufsgruppen [...] aufgrund mangelnder Reflexionsprozesse und der Beschränkung auf rein organi-*

satorische Fragen der Koordinierung ungenutzt, wie Speck, Olk und Stimpel (2011, S. 76) in einer Studie zur Kooperation an Ganztagschulen resümieren. Vielmehr würden dann, so die Autoren weiter, „die derzeitigen Kooperationsprozesse häufig auf dem Niveau der bloßen Abstimmung und Koordinierung von Räumlichkeiten und Terminen“ verbleiben.

Insgesamt noch offen ist die Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen dem konkreten Förderbedarf begleiteter Kinder und den Ausgestaltungsmöglichkeiten der Rolle von Schulbegleitung. In einem weiteren Schritt ist auch die Perspektive der Lehrkräfte auf die Kooperation mit Schulbegleitung auszuwerten. Weitere Forschung ist daher notwendig, sowohl im Hinblick auf die Frage, welches pädagogische Handeln die soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Unterricht und Schulleben fördert, als auch, welche Modelle der Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen im inklusiven Unterricht wirksam sind.

## Literatur

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2017). *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Blasse, N. (2017). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (S. 107–117). Weinheim: Beltz.
- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. Teilhabe. *Fachzeitschrift der Lebenshilfe*, 49 (3), 131–135.
- Dworschak, W. (2012). *Schulbegleitung/Integrationshilfe: Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern*. Erlangen: Lebenshilfe Landesverband Bayern. Verfügbar unter: [https://epub.ub.uni-muenchen.de/13105/1/Dworschak\\_13105.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/13105/1/Dworschak_13105.pdf) [22.01.2018].
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilfloose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10 (1), 91–110.
- Hoyer, J. (2017). Strukturbedingte Reflexionskriterien für multiprofessionelle Zusammenarbeit. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (S. 118–126). Weinheim: Beltz.
- Knuf, O. (2013). Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 93–99). Stuttgart: Kohlhammer.
- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (2017). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim: Beltz.
- Lindemann, H. & Schlarmann, A. (2016): Schulbegleitung: eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. Eine Befragung von Lehrkräften und Schulbegleitungen an Oldenburger Schulen zu Tätigkeitsbereichen, Beschäftigungsdauer, Qualifikation, Einarbeitung, Information, Arbeitsaufträgen, Ansprechpartnern und Besprechungssystem von Schulbegleitung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (6), 264–279.
- Lindmeier, B. & Polleschner, S. (2014). Schulassistenten – ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung nicht inklusiver Schulstrukturen? *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion*, 22 (4), 195–205.

## 270 Stefanie Czempiel

- Lübeck, A. & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken. Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (S. 11–27). Weinheim: Beltz.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112–123.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlage und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS)*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Reuter, U. (2012). Das falsche Instrument für eine große Aufgabe. *Lernen konkret*, 31 (4), 22–23.
- Sasse, A. & Lada, S. (2014). Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen. In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule – Arbeitskreis Grundschule*. Frankfurt: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Schöler, J. (2002). Neben ihr sitzt immer ein Erwachsener – Tätigkeiten von pädagogischen Hilfskräften im gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Gemeinsam leben. *Zeitschrift für integrative Erziehung*, 10 (4), 161–165.
- Sommer, S., Czempiel, S., Kracke, B. & Sasse, A. (2017). Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in: Wie handeln Integrationshelfer/innen im Unterricht? Zum Zusammenhang zwischen der Zuständigkeit im Unterricht und dem Stand der inklusiven Schulentwicklung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12 (1), 35–47.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung – Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 69–84). Weinheim: Beltz.
- Wilbert, J. & Börnert, M. (2016). Unterricht. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 346–359). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, D. (2016). Heterogenität und Inklusion – Anforderungen an die Berufspraxis von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 317–332). Münster: Waxmann.

---

## Leitfaden für Interviews mit Schulbegleiter:innen

**Datum:** \_\_\_\_\_ **Name des Interviewers:** \_\_\_\_\_

**Schulart:** \_\_\_\_\_ **Schulcode:** \_\_\_\_\_

**Personencode:** \_\_\_\_\_

### 1. Einstieg: Allgemeine Fragen

- Seit wann arbeiten Sie als Integrationshelfer:in?
- Seit wann arbeiten Sie als Integrationshelfer:in an dieser Schule?
- Welche Ausbildung haben Sie? Was haben Sie studiert?  
Wie wurden Sie auf Ihre Tätigkeit als Integrationshelfer:in vorbereitet?  
(z.B. Teilnahme an QuaSI-Fortbildung?)
- In welchem Beschäftigungsverhältnis stehen Sie?  
(z.B. Wochenarbeitszeit)
- Welche zusätzlichen Aufgaben/Funktionen nehmen Sie an der Schule wahr?
- Wie alt sind Sie?
- Wie viele Schüler:innen mit welchem sonderpädagogischen Förderbedarf betreuen Sie?

	<b>Schulbegleiter Selbstreflexion</b>	<b>Reflexion über die Schulleitung und das Kollegium</b>
<b>2. Haltung und Überzeugung</b>	Welchen pädagogischen Überzeugungen sind Ihnen wichtig? (Werte, Erziehungsstile, Erziehungsziele)	Wie sieht das im Kollegium aus? Gibt es hier unterschiedliche Auffassungen zu pädagogischen Überzeugungen?  Welche pädagogischen Überzeugungen sind für die Schulleitung wichtig?
	Was ist aus Ihrer Sicht Leistung?	Welche Rolle spielt Leistung in der pädagogischen Haltung der Kollegen und der Schulleitung?
	Wie würden Sie Ihre/-n Schüler beschreiben?	Wie werden die GU-Schüler durch die Lehrer wahrgenommen?
<b>3. Pädagogische Praxis und Unterricht</b>	Wie wünschen Sie sich Ihre Position als Integrationshelfer in Bezug auf Ihren Schüler, die Klasse, die Eltern, den Lehrer, das Lehrerkollegium?	Wie erleben Sie Ihre Position in Bezug auf Ihren Schüler, die Klasse, die Eltern, den Lehrer, das Lehrerkollegium zur Zeit?  <i>bei Diskrepanzen: Woran liegt das?</i>
	Wie sollte im Unterricht die Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt werden? (Lernstandsanalyse, individuelle Förderung, Rückmeldung über individuelle Lernentwicklung)	Wie gelingt aus Ihrer Sicht die Berücksichtigung der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler?  Gibt es hier Unterschiede im Kollegium?
	Was sind aus Ihrer Sicht ideale Formen der Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsreflexion? (Vorbereitung im Team, Entwicklung von Wochenplänen, Arbeit mit Differenzierungsmatrizen, Unterrichtsmaterial, Zwei-Pädagogen-System)	Welche Formen der Unterrichtsplanung und Unterrichtsreflexion werden aus Ihrer Sicht im Kollegium und durch die Schulleitung bevorzugt? Gibt es dazu im Kollegium unterschiedliche Sichtweisen und Handlungsformen?

	Schulbegleiter Selbstreflexion	Reflexion über die Schulleitung und das Kollegium
<b>4. Wissensbestände über GU</b>	Was sind aus Ihrer Sicht grundlegende Dinge, die man zum GU wissen muss?  (pädagogisch, didaktisch, juristisch, schulorganisatorisch)	Wie gut ist dieses Wissen an Ihrer Schule ausgeprägt?  Haben Sie dazu auch Erfahrungen an anderen Schulen gemacht?
<b>5. Kooperation</b>	Welche <b>Kooperationen</b> innerhalb der Schule halten Sie mit Blick auf den GU für notwendig?  (Lehrer untereinander, L -FSL, L-Integrationshelfer, L-Eltern, L-Therapeuten, SL – L, Schulsozialarbeiter)	Welche Kooperationen werden innerhalb der Schule im Zusammenhang mit GU durch die Lehrer und die Schulleitung gestaltet?  Wie sieht Ihre Kooperation mit anderen Integrationshelfern an der Schule aus?
	Wie verhalten Sie sich insbesondere bei Übergangssituationen? (Aufnahme und Abgabe eines GU-Schülers)	Wie verhalten sich die Lehrer und die Schulleitung in Übergangssituationen (bezogen auf Schüler mit besonderem Förderbedarf)?
<b>6. Ressourcensicherung/ Rahmenbedingungen</b>	Welche <b>Rahmenbedingungen</b> sind aus Ihrer Sicht für GU erforderlich?  (Personal, baulich, Material, Lehr- und Lernmittel...)  <i>Nachfrage: Warum</i> sind die genannten Bedingungen wichtig? (juristische, pädagogisch-didaktische, schulorganisatorische Argumente)  Welche Fortbildungen halten Sie für notwendig?  Welche Fortbildungen haben Sie besucht?	
	Wie ist die Raumsituation an Ihrer Schule?  Wird aus Ihrer Sicht die Qualität des GU durch Mangel an Räumen eingeschränkt?  Wenn ja, wie viele und welche weiteren Räume sollten zur Verfügung stehen? Warum?	

<b>7. Abschluss</b>	Integrationshelfer ist eine Tätigkeit, und kein Beruf. Sollte es ein eigenes Berufsbild werden? Wenn ja, warum?	-
	Was war bislang Ihre unangenehmste Erfahrung im Zusammenhang mit dem GU?	-
	Was war bislang Ihre schönste Erfahrung im Zusammenhang mit GU?	-
	Ist Ihnen noch etwas wichtig, was wir bis hierher noch nicht angesprochen haben?	-

## Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Stefanie Czempiel, ehrenwörtlich ...

- dass mir die geltende Promotionsordnung der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften bekannt ist,
- dass ich die Promotion selbst angefertigt habe,
- dass ich keine Textabschnitte oder Ergebnisse eines Dritten oder eigener Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen habe,
- dass ich alle benutzten Hilfsmittel, persönlichen Mitteilungen und Quellen angegeben habe,
- dass mich meine Betreuerin Prof. Dr. Bärbel Kracke bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts unterstützt hat,
- dass mich bei den einzelnen Publikationen im jeweils in der Arbeit angegebenen Umfang Prof. Dr. Bärbel Kracke, Sabine Sommer und Prof. Dr. Ada Sasse unterstützt haben,
- dass ich keine Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen habe,
- dass Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Arbeiten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen,
- dass ich die Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe,
- dass ich keine gleiche, ähnliche oder andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule oder anderen Fakultät eingereicht habe.

Jena, den 21.04.2021

---



## Danksagung

Die Dissertation wäre nicht ohne jene Menschen entstanden, die mich in ihren unterschiedlichen Rollen auf dem langen Weg begleitet und unterstützt haben. An dieser Stelle möchte ich mich bei ihnen allen bedanken. Zunächst gilt mein Dank allen Schulbegleiter:innen, die an den Interviews und der Fragebogenerhebung teilgenommen haben. Auch den Lehrkräften, die die Unterrichtsbeobachtungen ermöglicht haben, danke ich für ihr Vertrauen. Die verschiedenen Datenerhebungen haben mir reiche Einblicke in die pädagogische Praxis gewährt.

Besonderer Dank gilt meiner Erstbetreuerin Prof. Dr. Bärbel Kracke, die mich mit klugen Hinweisen, viel Geduld und Vertrauen durch die langwierige Phase der Dissertation begleitet hat. Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose danke ich sehr für ihre freundliche, wohlwollende Zusage als Zweitgutachterin und das entgegengebrachte Vertrauen. Prof. Dr. Peter Noack bin ich dankbar für die Übernahme des Drittgutachtens. Außerdem danke ich Prof. Dr. Ada Sasse sehr für die anregenden Diskussionen in den praxisnahen Forschungsprojekten, in denen ich über die letzten Jahre mitgearbeitet habe und vieles lernen konnte.

Neben Bärbel Kracke boten mir meine Kolleg:innen am Lehrstuhl Pädagogische Psychologie ein unterstützendes, anregendes Lernumfeld. Besonders danke ich Dr. Katrin Lipowski für ihre klugen Hinweise zum Rahmentext, den fachlichen Austausch und die Bestärkung zu meinem Vorhaben. Sabine Sommer danke ich als Co-Autorin und einfach wunderbare Kollegin.

Meinen Freund:innen danke ich dafür, dass sie für den nötigen Ausgleich und Ablenkung gesorgt haben. Einige haben mich ganz konkret unterstützt wie Dr. Michael Deicke, der mir dankenswerterweise bei der Erstellung der Abbildungen geholfen hat.

Und nicht zuletzt danke ich meiner Familie für ihre Unterstützung und Geduld! Besonders in der letzten Phase des Schreibens, als die COVID19-Pandemie alle gewohnten Arbeits- und Alltagsstrukturen auf den Kopf stellte, war es eine große Herausforderung, mir immer wieder freie Zeiträume zum Denken und Schreiben zu verschaffen. Danke, André, für deine umfassende Unterstützung und Fürsorge! Ohne dich an meiner Seite wäre es nicht möglich gewesen.