

Heinrich, Martin; Lübeck, Anika

## Hilflose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht

*Bildungsforschung 10 (2013) 1, S. 91-110*



Quellenangabe/ Reference:

Heinrich, Martin; Lübeck, Anika: Hilflose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht - In: Bildungsforschung 10 (2013) 1, S. 91-110 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85398 - DOI: 10.25656/01:8539

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85398>

<https://doi.org/10.25656/01:8539>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Hilflose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht

Martin Heinrich, Anika Lübeck

*Alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben gemäß UN-Behindertenrechtskonvention Rechtsanspruch auf Beschulung in einer allgemeinen Schule. Angesichts massiven Mangels an sonderpädagogisch qualifiziertem Personal ist zu vermuten, dass demnächst eine Vielzahl von Integrationshelfer/inne/n eingestellt wird. Empirische Studien zu deren Arbeitsbedingungen, Qualifikationen und praktischen Herausforderungen liegen bislang kaum vor. Ausgehend von einer objektiv-hermeneutischen Einzelfallrekonstruktion werden deren strukturelle Handlungsmöglichkeiten im inklusiven Unterricht angesichts objektiv prekärer Arbeitsbedingungen beleuchtet.*

## 1. Zur Rollenunklarheit von Integrationshelfer/inne/n in der inklusiven Schule

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung haben nunmehr alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Anrecht darauf, an einer allgemeinen Schule unterrichtet zu werden. Die Konsequenzen für das deutsche Schulsystem sind weitreichend und derzeit kaum überschaubar (vgl. Löser/Werning 2010). Angesichts der massiven Deckungslücken in der Versorgung mit sonderpädagogischen Fachkräften im Schulsystem (vgl. Klemm 2012, 21ff.) ist absehbar, dass die Implementierung einer inklusiven Beschulung in Deutschland sehr stark durch – im Vergleich zu einem Studium der Sonderpädagogik – wenig ausgebildete Personen erfolgen muss, da anderweitiges Personal nicht zur Verfügung steht. Erwartbar ist damit der deutliche Anstieg prekärer Beschäftigungsverhältnisse von kaum oder gar nicht ausgebildetem Personal an deutschen Schulen. Empirisch liegen hierzu kaum Befunde vor, was sicherlich auch an der Undurchsichtigkeit von Einstellungsmodalitäten<sup>14</sup> und Arbeitsbedingungen<sup>15</sup> liegt. Die Existenz solcher Grau-

---

<sup>14</sup>„Integrationshelfer übernehmen gemäß SGB XII der Sozialhilfeträger oder gemäß SGB

zonen ist wahrscheinlich auch im internationalen Bereich, in dem so genannte „Para-Professionelle“ bereits seit Jahrzehnten im inklusiven Bereich eingesetzt werden, der Grund dafür, dass hierzu kaum Forschung vorliegt:

„Paraprofessionals are now a significant part of the special education workforce and deliver instruction directly to special education students with little or no preparation for their assigned duties, few employment benefits, and with unknown effects on students. Little empirical information about the efficacy of paraprofessionals is available.“  
(French/Picket 1997, 64)

Anders als im angloamerikanischen Sprachraum ist die Bezeichnung „Para-Professionelle“ in Deutschland unüblich. Gleichwohl existiert keine einheitliche Terminologie. Die Bezeichnungen für diejenigen, die im Sinne einer Einzelfallhilfe Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei ihrem Lernen in der allgemeinen Schule begleiten, variieren stark. So ist sowohl von Schulbegleiter/inne/n als auch von Integrationshelfer/inne/n sowie von Schulassistent/inn/en die Rede (vgl. Dworschak 2010, 131ff.). Im Folgenden soll der Begriff der Integrationshelfer/innen<sup>16</sup> verwendet werden – auch wenn nicht ganz klar ist, was diese Personengruppe eint, jenseits der Tatsache, dass sie Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im schulischen Alltag begleitet:

„Einheitliche Standards für die Aufgaben der Integrationshilfe gibt es allerdings nicht. Standards gibt es ebenso wenig bei der Bezahlung und Qualifikation der Integrationshelfer. Einen großen Einfluss übt die geforderte Qualifikation der Integrationshelfer aus und damit einhergehend die Betreuungsqualität und die Betreuungskontinuität. In einigen Kommunen bilden Studierende sonder- bzw. heil-

---

VIII das Jugendamt – in beiden Fällen sind die Kommunen Kostenträger. Lediglich für Schüler mit Anspruch auf Behandlungspflege werden die Kosten der Integrationshilfe von der gesetzlichen Krankenversicherung übernommen. Beim Sozialhilfeträger kann ein Antrag auf Finanzierung von Eingliederungshilfe im Fall einer körperlichen und geistigen Behinderung gestellt werden, beim Jugendamt ein Antrag im Fall einer seelischen Behinderung.“ (Schwarz et al. 2013, 65)

<sup>15</sup> Als eine der wenigen Ausnahmen vgl. zur Arbeitssituation von Integrationshelfer/inne/n in Bayern die empirischen Untersuchungen von Dworschak (2012b, 83ff.).

<sup>16</sup> „Da es sich um Leistungen der Eingliederungshilfe handelt, wird von Integrationshilfen/-helfern und nicht von Inklusionshilfen/-helfern gesprochen.“ (Schwarz et al. 2013, 65)

pädagogischer Studiengänge, die ein Studienpraktikum absolvieren, einen großen Teil der Integrationshelfer. Auch Freiwillige, die ein soziales Jahr oder den Bundesfreiwilligendienst absolvieren, werden für die Integrationshilfe eingesetzt. Diese Personengruppen haben keinen pädagogischen Abschluss. [...] Es kann somit grundsätzlich zwischen ‚Nicht-Fachkräften‘ und Fachkräften unterschieden werden. Aufgrund der Begrenzung der Tätigkeit im Rahmen von Praktika und Freiwilligendiensten ist bei den Kräften ohne Abschluss die Kontinuität der Betreuung nicht gewährleistet. Teilweise werden hiervon noch angelehrte Kräfte unterschieden. Das Verhältnis dieser Personengruppen in der Integrationshilfe hängt nicht zuletzt mit den Zielen und Standards der Kommunen zusammen. In Kommunen, die derzeit noch hohe Standards aufweisen, rechnen diese bei steigendem Bedarf an Integrationshilfe damit, dass diese nicht überall gehalten werden können – zum einen aus finanziellen Gründen, zum anderen durch möglichen Fachkräftemangel.“ (Schwarz et al. 2013, 65f.)

Die prekäre Beschäftigungssituation, verbunden mit uneinheitlicher Qualifikation dürfte nicht selten zu einer Überforderung dieser Personen führen. Allerdings gilt auch für den internationalen Bereich, beispielsweise die USA, dass auch dort die Frage nach einer angemessenen Qualifikation dieses Personenkreises, auch wenn dort Integrationshelfer/innen schon seit den 1950er Jahren eingesetzt werden, aufgrund der (gewollt!?) prekären Beschäftigungsverhältnisse als empirisch offene Frage zu bezeichnen ist:

„The minimum qualifications for paraprofessionals in most school and community programs across the United States remain (a) a high school diploma or GED certificate and (b) at least 18 years of age. Although most administrators and professionals supervising these workers would prefer more stringent credentials, they realize that commensurate salaries would be required.“ (Blalock 1991, 201)

Als prekär ist diese Beschäftigung in mehrerlei Hinsicht zu bezeichnen: sowohl hinsichtlich der Entlohnung und der zumeist befristeten Beschäftigung als auch hinsichtlich der Tatsache, dass sich das Aufgabenspektrum dieser Personen kaum klar bestimmen lässt (vgl. DGfE 2011#). Im „Wegweiser für Eltern zum

Gemeinsamen Unterricht“ (hrsgg. v. Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2011, 28) heißt es dementsprechend missverständlich:

„Grundsätzlich trägt der Lehrer die Verantwortung für die Wissensvermittlung. Aber auch die Integrationshelferin kann pädagogische Aufgaben unter Anleitung und Vorbereitung des Lehrers wahrnehmen. Pädagogische und pflegerische Aufgaben sind häufig nicht klar voneinander zu trennen.“

Vor dem Hintergrund der internationalen Erfahrungen ist zu befürchten, dass vermittelt über diese mangelnde Trennschärfe in den Tätigkeiten zur Seite der etablierten Professionen, auch eine schleichende Deprofessionalisierung der pädagogischen Fachkräfte im Kontext inklusiver Beschulung einsetzen wird:

„When paraprofessionals were first utilized in education during the 1950s, the role of these persons was seen as clerical and administrative support for the teachers. For example, in the training programs offered during that period, paraprofessionals were specifically trained to do clerical and other routine administrative chores. Today, the role responsibilities discussed for paraprofessionals are much more extensive, and include a number of activities that have, historically, been reserved exclusively for teachers.“ (Jones 1993, 8)

Unbestreitbar ist zwar, dass ein so komplexer pädagogischer Prozess wie die qualitativ hochwertige Beschulung eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur als Teamarbeit von Professionellen gedacht werden kann (vgl. Heinrich/Werning 2013, i.E.), aber auch schon hier zeigen sich bereits Abstimmungsprobleme zwischen Sonderpädagog/innen und Sonderpädagogen einerseits und den Fachlehrkräften andererseits (Heinrich et al. 2014/i.E.). Dies gilt dann absehbar auch für die „Umsetzung des Bildungsrechts“ (Dworschak 2012a, 2) von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wenn dies Integrationshelfer/innen als „Team-Player“ mit einschließt. Erwartbar ist allerdings, dass sich die Abstimmungsschwierigkeiten im Team noch potenzieren werden, wenn nicht zwei Professionelle unter den Bedingungen von „Rollenklarheit“ miteinander interagieren, sondern zudem noch ein massives Qualifikationsgefälle die reflexiv-distanziert-professionelle Kommunikation erschwert. Dies wird absehbar auch in Deutschland der Fall sein, denn wie in

anderen Ländern werden Integrationshelfer/innen vielfach ohne jedwede Vorbereitung auf ihre Tätigkeit eingesetzt:

„Although all paraeducators stated that training was critical for doing their job effectively, the majority stated that they received no training when they were first hired. Instead, paraeducators felt that they had been required to learn what to do on their own [...]“ (Downing 2000, 177)

Als Fazit zur neuen Unübersichtlichkeit in dieser Situation nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland lässt sich damit festhalten: In Deutschlands Schulen werden zunehmend Integrationshelfer/innen im Unterricht eingesetzt, ohne dass geklärt wäre, wie sich ihr Aufgabenspektrum genau definieren lässt, welche Qualifikationen sie mitbringen und wie die Abstimmung mit den pädagogischen Fachkräften (insbesondere den Fachlehrer/inne/n) stattfinden soll. Angesichts des vielfach unvorbereiteten Einstiegs in diese Tätigkeit ergibt sich damit die Frage, welche Vorstellungen von pädagogischen Prozessen diejenigen entwickeln, die dazu gezwungen sind, ein solches „training on the job“ zu absolvieren.

## 2. Fallbestimmung und methodische Hinweise

In einer Interviewstudie untersuchen wir die Einstellungen und Haltungen von Integrationshelfer/inne/n zu diesen Prozessen. In den Leitfadeninterviews wird dezidiert auf narrative Passagen und vermittelt darüber auf wenig Lenkung in der Interviewführung geachtet, um für Sequenzanalysen geeignetes Material zu gewinnen. Die Interviews werden objektiv-hermeneutisch ausgewertet (vgl. Wernet 2009), um auch solche Dimensionen der Tätigkeit in den Blick zu bekommen, die gegebenenfalls den Befragten selbst nicht im Bewusstsein verfügbar sind (vgl. Oevermann 2000). Durch die Spezifik der rekonstruktiven Auswertungsmethode können ausgehend vom Einzelfall Strukturgeneralisierungen zur Tätigkeit von Integrationshelfer/inne/n vorgenommen werden.

Im Zentrum der nachfolgenden objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktion sollen die Aussagen einer ausgebildeten Kinderkrankenschwester stehen, die von ihrer nun einige Monate zurückliegenden Tätigkeit als Integrationshelferin für ein Grundschulkind mit dem Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung berichtet:

„Was ich noch nicht gesagt habe, was ich nämlich die ganze Zeit gemacht habe im Unterricht, (lacht) ich hab mir irgendwann gedacht: ‚ich sitz hier, und wenn ich hier sitze und in die Klasse gucke‘. Nicht nur Marvin aber auch die

anderen Kinder denken immer, ‚och die sitzt da die kann mir helfen‘. Und das sollen die nicht. Die sollten wissen, erstens ich bin für Marvin zweiten- also zuständig zweitens, ich kann auch zu den anderen Kindern kommen aber ich bin auch selbst beschäftigt. Das heißt ich kann nicht immer gerufen werden und dann hab ich mir überlegt: ‚Was machste? Lesen ist blöd geht nicht kannst dich nicht konzentrieren Zeitschrift da würde jedes Kind mal gucken was liest die da.‘ Und dann hab ich angefangen zu häkeln. Ich hab nämlich zuhause viel gehäkelt die ganze Wohnung ist bei mir teils- also halbe Wohnung ist voll mit Häkelsachen weil ich so viel gehäkelt hab in dem Jahr, und da hab ich hinten gesessen und gehäkelt. Und das hat mehrere Gründe gehabt. Einmal, die Kinder ne, wussten eben ich bin beschäftigt, Marvin auch, natürlich wusste er kann mich immer fragen, aber wenn ich da so sitze ist es was ganz anderes, ne auch durch die Klasse gucken mich vor allem voll langweile.“

Auf den ersten Blick scheint diese Integrationshelferin, trotz fachlich nahe verwandter, aber eben dennoch nicht-pädagogischer Ausbildung, geradezu schon klischeehaft alle Vorurteile zu bestätigen, die angesichts der zuvor genannten Deprofessionalisierungsthese im Raum stehen: Anstatt sich mit einem dezidierten pädagogischen Konzept dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuzuwenden und sich in den unterrichtlichen Gesamtprozess in der Klasse durch Abstimmung mit der Lehrkraft zu integrieren, entzieht sie sich dieser pädagogischen Aufgabe. Eine nähere Analyse des Interviews (s.u.) zeigt allerdings, dass die Interviewte sehr wohl ein Handlungskonzept entwickelt hat, das einer spezifischen Rationalität folgt und nicht vorschnell als „unpädagogisch“ abqualifiziert werden sollte. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der ausführlichen Rekonstruktion ausschnittshaft dargestellt werden, da eine umfassende Dokumentation der Rekonstruktion den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Leser/innen, die weniger Interesse am detaillierten Nachvollzug von Sequenzinterpretationen haben, können im abschließenden, vierten Kapitel die Ergebnisse dieser Rekonstruktion in Form der Fallstrukturhypothese, gedankenexperimentellen Alternativen sowie deren Theoretisierung nachlesen.

3. Fallrekonstruktion: „Und dann hab ich angefangen zu häkeln.“

„Was ich noch nicht gesagt habe, was ich nämlich die ganze Zeit gemacht habe im Unterricht, (lacht).“

Der einleitende Sprechakt „*Was ich noch nicht gesagt habe*“ weckt die Erwartung eines Ebenenwechsels im Vergleich zum bereits Gesagten. Sollte sich die Sprecherin bislang nicht getraut haben, das Folgende mitzuteilen, wäre davon auszugehen, dass jetzt besonders prekäre oder persönliche Informationen folgen, ähnlich wie bei einem Geständnis oder einer rhetorischen Pointierung. Sicher ist, dass die dieser Sentenz folgende Information die Erzählung um ein wichtiges Detail ergänzen und eine neue Perspektive auf ihre Tätigkeit eröffnen wird. Die Zeitangabe „die ganze Zeit“ ist dabei weniger als konkretes zeitliches Ausmaß als vielmehr als Relevanzangabe zu interpretieren, dass das Folgende ihre dortige Anwesenheit zu einem großen Teil beeinflusst hat. Dabei handelt es sich allerdings nicht notwendig um eine Kerntätigkeit, sondern ggf. auch um etwas, das sich nebenbei abgespielt hat (gedankenexperimentell etwa vergleichbar mit der Aussage „ich war die ganze Zeit nervös während der Prüfung“). Das Wort „nämlich“ verleiht ihren Ausführungen einen erklärenden oder gar behelnden Charakter, was indiziert, dass ihr das Folgende nicht peinlich oder unangenehm ist, sondern vielmehr etwas, worauf sie stolz ist – vergleichbar einer Äußerung im Rahmen einer geforderten Begründung: „Ich habe XY gemacht, um nämlich Z zu erreichen.“ So schürt sie mittels einer dreifachen Steigerung die Erwartungshaltung der Zuhörenden: durch die Markierung des Ebenenwechsels, durch den behelnden Charakter des „nämlich“, und drittens durch die Relevanzangabe „die ganze Zeit“.

Das die Phrase abschließende Lachen hat dann eine spannungsaflösende Funktion und stellt eine Ambivalenz her zwischen einer Geständnislogik auf der einen und einer souveränen Erklärung auf der anderen Seite. Jemand, der schelmisch lacht, hat eine bestehende Ordnung in irgendeiner Art und Weise gebrochen, hofft aber, dass er durch den Humor der Situation einer möglichen Sanktion entgeht. Somit ordnet sie sich zum einen der gesellschaftlichen Ordnung unter, zugleich übertritt sie sie jedoch auch. Das Ausmaß der Übertretung kann jedoch nur gering sein – es wäre unlogisch, wenn dieser Passage ein Geständnis einer schwerwiegenden kriminellen Handlung folgen würde.

„ich hab mir irgendwann gedacht: ‚ich sitz hier, und wenn ich hier sitze und in die Klasse gucke‘“.



Die unspezifische Zeitangabe „irgendwann“ markiert einen Prozess des Bewusstwerdens: Es gab einen zunächst nicht näher bestimmten Zeitpunkt, an dem die Integrationshelferin aktiv wurde und sich aus einer passiven Haltung herauslöste, nachdem sich im Laufe der Zeit viele Kleinigkeiten aufsummiert hatten. Schließlich war ein Punkt erreicht, an dem sie die Situation so nicht mehr hinnehmen wollte und selbst eine Veränderung einleitete. Dieser Punkt wird nicht durch eine genaue Zeitangabe bestimmt, vorrangig ist die persönliche Relevanz dieses Ereignisses. In der auf die unspezifische Zeitangabe folgenden Sequenz „ich sitz hier, und wenn ich hier sitze und in die Klasse gucke“ bedient sie sich rhetorisch der fingierten wörtlichen Rede und zeichnet damit ihren damaligen Gedankengang nach. Durch diese Form der erlebten Rede kann sie die Situation noch einmal „nach-erleben“ und gleichzeitig doch eine reflexive Distanz wahren. Der Satz bleibt allerdings unvollständig: Man erwartet auf den Bedingungsteil „wenn ich hier sitze und in die Klasse gucke“ eine Schlussfolgerung, wie etwa den Sprechakt „... dann kann ich auch XY tun.“ Durch den Satzabbruch entsteht der Eindruck, als wäre dieses Sitzen und in die Klasse Gucken eine Situation, in der sich die Sprecherin nicht ganz freiwillig befindet: Schlichtes Sitzen ist an sich nicht als vollwertige Tätigkeit charakterisiert, sondern wird eher assoziiert mit einer rein physischen Präsenz, während die Gedanken schweifen – etwa im Sinne von „Zeit absitzen“. Auch „Gucken“ als eher passive Sinneswahrnehmung entspricht dieser Logik. Die Integrationshelferin hat also eine ganze Weile lang mehr oder weniger passiv in der Klasse gesessen und sich mangels konkreter Aufgaben gelangweilt, und an irgendeinem Punkt wollte sie dies nicht mehr hinnehmen und hat sich Optionen für eine Veränderung überlegt.

„Nicht nur Marvin aber auch die anderen Kinder denken immer: ‚och die sitzt da die kann mir helfen‘. Und das sollen die nicht“.

Marvin wird zunächst durch seine namentliche Nennung als Kind, welches sie als Schulbegleitung betreut hat, gesondert von den anderen Kindern betrachtet, auch wenn diese Sonderstellung durch den Einbezug der anderen Schulkinder sogleich wieder relativiert wird. Auffällig an der Formulierung ist die Verwendung des Wortes „aber“. Während bspw. „sondern“ schlichtweg eine logische Abgrenzung bezeichnet hätte, evoziert das „aber“ einen Überraschungsmoment und damit besondere Aufmerksamkeit: Etwas, das erwartungsgemäß auf Marvin als Integrationskind zugetroffen hat, betrifft nun in gleicher Weise offenbar auch die anderen Kinder, was so zunächst nicht zu vermuten gewesen wäre. Sie macht sich damit Gedanken über die anderen

Kinder in der Klasse, obgleich dies streng genommen jenseits ihres Aufgabenbereichs liegt. Mit den Worten „*och die sitzt da die kann mir helfen*“ beschreibt sie in wörtlicher Rede das, wovon sie glaubt, dass dies Marvin und die anderen Kinder von ihr denken, ohne die Gedanken der Kinder überprüfen zu können. Zudem handelt es sich um eine sehr pauschalisierende Zuschreibung, da sie „*alle Kinder*“ inkludiert, und diese vermeintlich „*immer*“ denken, dass sie ihnen helfen könne. Das lapidare „*och*“ lässt bereits vermuten, dass sie diese Auffassung nicht gutheißt.

Die Zuschreibung könnte auf wiederholten Erlebnissen mit Kindern fußen, die auf sie zukamen und um Hilfe baten, während sie in der Klasse saß und nicht anderweitig beschäftigt war. Dies entspräche der Einordnung von „*Sitzen*“ und „*Gucken*“ als nicht vollwertige Tätigkeit. Denkbar ist aber auch, dass diese Zuschreibung rein projektiv ist: Die Integrationshelferin wäre dann selbst der Auffassung, dass sie aufgrund ihrer mangelnden Beschäftigung den Kindern eigentlich auch helfen könnte, und schreibt diese Ansicht folglich auch den Kindern zu. Denn im klassischen Bild von Schule sind Erwachsene in einer Klasse grundsätzlich dazu da, den Kindern zu helfen – daher ist es schlüssig, dass sie sich diese Zuständigkeit ebenfalls zuschreibt. Diese Lesart würde zudem den zuvor nicht abgeschlossenen Bedingungssatz logisch ergänzen: „*Wenn ich hier sitze und in die Klasse gucke, dann kann ich den Kindern ebenso gut helfen.*“

Bemerkenswert ist die Form des Einbezugs von Marvin. Als seine Schulbegleitung ist sie qua Vertrag dazu verpflichtet, ihm zu helfen, während sie den anderen Kindern gegenüber keine solche Verpflichtung eingegangen ist. Dennoch verallgemeinert sie ihre Auffassung des unangemessenen Verhaltens sowohl für Marvin als auch die übrigen Kinder. Pädagogisch inspiriert ließe sich positiv unterstellen, dass sie Marvins Lernprozesse hin zu mehr Selbständigkeit damit nicht behindern möchte und verschiedene Arten von Hilfe unterscheidet, wenn sie es als ihre Aufgabe ansieht, ihn bei motorischen oder emotionalen Schwierigkeiten zu unterstützen, während sie sich für inhaltliche Hilfestellungen nicht zuständig fühlt. Bei den anderen Kindern hingegen ist sie in keinster Weise zu Hilfestellungen verpflichtet, auch wenn sie nachvollziehen kann, wie aus der Perspektive der Kinder dieses „*Anspruchsdenken*“ zustande kommt: Da sie lediglich passiv in der Klasse sitzt und zeitliche Ressourcen zur Verfügung hat, während die Kinder Schwierigkeiten haben, ihre Aufgaben zu lösen, ist es naheliegend, dass der Anspruch auf Hilfe an sie herangetragen wird oder sie zumindest selbst solches Ansinnen antizipiert. Somit sieht sie sich gezwungen, auf diesen im Raum stehenden Anspruch zu reagieren, ganz gleich ob dieser nun

tatsächlich seitens der Kinder an sie herangetragen wird oder ob sie diesen lediglich auf die Kinder projiziert. Sie weist diesen Anspruch allerdings zurück: „Und das sollen die nicht.“ Fraglich bleibt damit, warum die Kinder dies nicht denken sollen. Auf der einen Seite wäre es möglich, dass es seitens der Lehrkraft dazu eine Regel oder sogar eine Art Verbot gibt. Auf der anderen Seite ist es ebenso denkbar, dass die Schulbegleitung selbst gar nicht möchte, dass dieser Anspruch an sie herangetragen wird, weil sie sich dafür nicht zuständig fühlt. In beiden Fällen muss die Sprecherin die Hilfesuche der Kinder abweisen, obwohl sie angesichts ihrer passiven Haltung während des Unterrichts augenscheinlich dazu in der Lage wäre, diesem nachzukommen. Es fehlt etwas, das diese Schieflage normalisieren und ihre Zurückweisung der Hilfe legitimieren würde.

„Die sollten wissen, erstens ich bin für Marvin zweiten- also zuständig zweitens, ich kann auch zu den anderen Kindern kommen aber ich bin auch selbst beschäftigt. Das heißt, ich kann nicht immer gerufen werden.“

Die Integrationshelferin insinuiert sprachlich, dass die Kinder es eigentlich besser wissen müssten, aber offenbar wider besseren Wissens handeln, indem sie denken, sie könne ihnen jederzeit helfen. Das alleinige Wissen um die (impliziten?) Regeln für die Situation scheint demnach bei den Kindern nicht auszureichen, um sie zur Befolgung selbiger anzuleiten, sondern sie übertreten aus ihrer Sicht offenbar bewusst diesen unsichtbaren Zaun. Unzufrieden mit der Situation schließt sie mit einer Auflistung von Dingen, die die Kinder wissen sollten. Die nummerierte Aufzählung schafft dabei den Charakter von harten, unumstößlichen Fakten, die nach Wichtigkeit geordnet sind. Während die Situation im Klassenzimmer bislang als eher diffus und ungeklärt beschrieben wurde, versucht die Sprecherin durch diese nummerierte Aufzählung nunmehr, Ordnung in das Chaos zu bringen, also die Sachlage zu vereindeutigen, indem sie die wichtigsten Punkte, die zur Klärung der Situation beitragen können, explizit aufzählt.

Auffällig ist zunächst die erneute gesonderte Nennung von Marvin. Während sie zuvor betont hat, dass „nicht nur Marvin, aber auch die anderen Kinder“ den Fehler begehen, sie regelmäßig für Hilfestellungen in Betracht zu ziehen, hebt sie nun hervor, dass sie in erster Linie für Marvin zuständig sei. Das scheint in der Konsequenz allerdings zunächst widersprüchlich, denn wenn es ihre Hauptaufgabe ist, für Marvin zuständig zu sein, dann sollte zumindest dieser doch davon ausgehen können, dass sie ihm hilft. Der Schlüssel zur Auflösung dieses Widerspruchs liegt in der Verwendung des Wortes „zuständig“. Zur Be-

schreibung von diffusen sozialen Beziehungen wäre statt des Begriffs „zuständig“ vielmehr eine Formulierung wie „da sein“ angemessen. Hätte sie gesagt „Ich bin für Marvin da!“, wäre dessen Gesuch nach Hilfe „rund um die Uhr“ gerechtfertigt gewesen. „Zuständigkeit“ hingegen beschreibt klar abgrenzbare Bereiche und Aufgaben innerhalb rollenförmiger Interaktion. Dies entspricht der zuvor benannten Logik verschiedener Arten von Hilfestellungen, die das zu betreuende Kind nicht durch ständiges Umsorgen entmündigen und de-autonomisieren, sondern stattdessen zu mehr Eigenständigkeit animieren sollen.

Sie räumt zwar ein, dass es denkbar wäre, den anderen Kindern zu helfen, schränkt diese Möglichkeit aber durch den Vorwand einer eigenen Beschäftigung gleichzeitig wieder ein – obgleich die genannte Einschränkung durch eine eigene Beschäftigung bis dato de facto noch nicht gegeben ist; schließlich äußert sie selbst, dass sie lediglich in der Klasse sitzt und umherschaut.

Situationsanalytisch betrachtet scheinen drei Elemente für ein mögliches Helfen relevant: Die Erlaubnis, die Fähigkeit und die Motivation. Die Erlaubnis seitens der Lehrkraft scheint nicht näher geklärt zu sein; offenbar gibt es kein striktes Verbot, aber womöglich fehlt es an näheren Regeln hierzu. Die Fähigkeit zur Hilfestellung ist zweifach bedingt: Erstens durch die eingeschränkte Qualifikation, die fraglich werden lässt, ob sie dem Kind bei der konkreten Schwierigkeit überhaupt didaktisch angemessen assistieren könnte, und zweitens die Bedingungen der Möglichkeit innerhalb der Situation, also ob ihre Hauptzuständigkeit für Marvin es gerade überhaupt zulässt, sich anderen Kindern zu widmen. Schließlich scheint auch das Moment der eigenen Motivation relevant: Möchte sie den anderen Kindern überhaupt helfen? Offenbar liegt hier der neuralgische Punkt, da sie ostentativ den Kindern demonstrieren will, dass sie beschäftigt ist, um mögliche Anfragen abzuwehren. Dies wäre nicht nötig, wenn aus einem der anderen Gründe eine Hilfestellung nicht möglich wäre, etwa weil sie Marvin in dem Moment zu sehr in Beschlag nähme oder ihr die Hilfestellung bei anderen Kindern gar nicht gestattet wäre.

Die Formulierung „gerufen werden“ verweist auf eine prinzipielle Rufbereitschaft. Diese „Abrufbereitschaft“ möchte sie unter dem Vorwand einer anderen Tätigkeit von sich weisen: Die Beschäftigung ist das Mittel, um trotz (empfundener oder faktischer) Zuständigkeit nicht immer ansprechbar und verfügbar zu sein. Ihre Aussage: „*ich bin auch selbst beschäftigt. Das heißt, ich kann nicht immer gerufen werden*“ müsste demnach vielmehr heißen, „*ich will nicht immer gerufen werden können, und daher suche ich mir eine Beschäftigung, um mögliche Anfragen zurückweisen zu können.*“ Ihre Lösung für das Problem setzt sie

somit auf der Ebene der Bedingungen der Möglichkeit zur Hilfestellung an: Sie schafft äußere Umstände, die es so erscheinen lassen, als sei ihr eine Hilfestellung in diesem Moment nur schwer möglich.

„und dann hab ich mir überlegt: ‚Was machste? Lesen ist blöd geht nicht kannst dich nicht konzentrieren Zeitschrift da würde jedes Kind mal gucken was liest die da.‘ Und dann hab ich angefangen zu häkeln“.

Die Sprecherin sucht nun nach einer beliebigen Tätigkeit, die sie von der permanenten Abrufbarkeit befreit, um sich so gegenüber den „Zuständigkeitsanmutungen“ der Kinder zu immunisieren. Im Interview zeichnet sie ihre Suche nach einer geeigneten Tätigkeit nach und spielt verschiedene Beschäftigungsmöglichkeiten durch. Die naheliegendste Tätigkeit, die sich angemessen in ihren beruflichen Alltag integrieren ließe, ist das Lesen. Sie könnte es an ihrem gewohnten Platz tun, es wäre eine typische Erwachsenentätigkeit und es würde den Unterrichtsverlauf nicht stören. Jedoch verwirft sie diese Option mit der Begründung, sie könne sich nicht konzentrieren, obgleich diese Tätigkeit zweckmäßig wäre im Sinne der vordergründigen Wirkung nach außen: Die Kinder sollen den Eindruck vermittelt bekommen, dass sie beschäftigt ist. Dazu würde es völlig ausreichen, wenn sie mit einem Buch in der Hand auf ihrem Platz sitzen würde; sie müsste dieses Buch nicht zwangsläufig konzentriert lesen. Jedoch scheint sie eine solche „Maskerade“ abzulehnen; sie sucht nach einer Beschäftigung, der sie wirklich nachgehen kann. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass sie selbst es nicht als hinreichend empfindet, lediglich passiv in der Klasse zu sitzen, sondern dass sie sich möglicherweise auch langweilt und nun Wege sucht, dieser Langeweile ein Ende zu bereiten. Auch das Lesen einer Zeitschrift ist ihrer Ansicht nach nicht geeignet – es würde zwar weniger Konzentration erfordern als das Lesen eines Buches, aber offenbar würde es die Kinder neugierig machen und somit noch mehr dazu animieren, sie aufzusuchen, was dem Zweck der Beschäftigung zuwider laufen würde. Der von der Integrationshelferin nachgezeichnete Überlegungsprozess kulminiert schließlich in einer Entscheidung für eine Handarbeit, die im Gegensatz zum Lesen von Zeitschriften und Büchern alle erforderlichen Bedingungen zu erfüllen vermag – das Häkeln: Sie kann an ihrem Platz bleiben, es ist eine ruhige Tätigkeit die den Unterrichtsverlauf nicht stört und sie benötigt keine besondere Konzentration dazu. Jedoch scheint das Argument, welches sie gegen das Lesen von Zeitschriften angeführt hat, eigentlich auch beim Häkeln zu greifen: Es ist sicherlich davon auszugehen, dass die Kinder in der Klasse neugierig sein werden und zu ihr gehen werden, um zu sehen, was sie dort eigentlich tut,

obgleich intendiert war, dass die Kinder deutlich weniger Kontakt zu ihr suchen. Denkbar wäre als Erklärung, dass sie das Häkeln nur ein einziges Mal erläutern muss, während jede neue Zeitschrift das Interesse der Kinder erneut wecken würde.

Wie bereits dargestellt geht es der Sprecherin in erster Linie nicht um die Tätigkeit selbst, sondern um die vermeintliche Außenwirkung. Dies wird unterstrichen durch die Tatsache, dass das Häkeln einen vergleichsweise geringen Gebrauchswert hat – die Sprecherin könnte jedes Produkt, welches sie häkelt, wohl günstiger und in besserer Qualität käuflich erwerben. Statt des Produkts geht es also vielmehr um den Anschein von Produktivität und Beschäftigung. Diese Tätigkeit erlaubt es ihr auch, mit der Aufmerksamkeit im Raum zu bleiben und somit wahrzunehmen, wann sie beispielsweise Marvin unterstützen muss – beim konzentrierten Lesen eines Buches wäre dies nicht der Fall. Das Häkeln ist zudem üblicherweise eher aus Situationen bekannt, bei denen die Personen, die diese Tätigkeit verfolgen, gemeinhin keinen anderen nennenswerten Verpflichtungen nachgehen müssen oder die von dem, was sie hauptsächlich tun, nicht ausgelastet sind – eine Rentnerin etwa oder eine Studentin während einer langweiligen Vorlesung. Die Handarbeitstätigkeit dient in diesen Fällen als ein durch den Anschein von Produktivität legitimes Mittel, um Zeit totzuschlagen. Vergleichbares gilt für die Integrationshelferin, da sie im allgemeinen Unterricht keine Funktion hat und lediglich aufgrund ihres „Bereitschaftsdienstes“ für Marvin in der Klasse sitzt und sich mit der Handarbeitstätigkeit die Zeit vertreiben kann.

„Ich hab nämlich zuhause viel gehäkelt die ganze Wohnung ist bei mir teils- also halbe Wohnung ist voll mit Häkelsachen weil ich so viel gehäkelt hab in dem Jahr, und da hab ich hinten gesessen und gehäkelt. Und das hat mehrere Gründe gehabt“.

Nach einer eher ausschmückenden Veranschaulichung folgt eine erneute Begründung obgleich die Integrationshelferin die Beschreibung ihrer Handarbeitsaktivität ja bereits mit einer Begründung eingeleitet hat. Aus dramaturgischer Perspektive macht eine erneute Begründung jedoch durchaus Sinn. Sie hat zunächst ein komplexes Problem beschrieben, welches einer wohl bedachten Lösung bedarf. Durch ihre plastischen Ausführungen hat sie der Interviewerin die Schwierigkeit der Situation aufgezeigt, in der sie sich befindet. Des Weiteren hat sie umständlich erläutert, welche Bedingungen eine Lösung des Problems erfüllen muss, was noch mehr Spannung aufgebaut hat: Dies alles provoziert die Erwartungshaltung einer ausgeklügelten Lösung – und diese soll

nummehr schlichtweg das Häkeln sein? Das scheint zunächst zu trivial und es erschließt sich nicht sogleich, wie eine solch simple Tätigkeit das zuvor beschriebene komplexe Problem lösen kann. Im Sinne einer Einspruchsvorwegnahme muss die Sprecherin nun durch weitere Ausführungen solchen Zweifeln vorbeugen. Nachdem sie bislang primär selbstdienliche Gründe angeführt hat, folgt nunmehr der Versuch, die Handarbeitstätigkeit noch aus einer pädagogischen Perspektive zu legitimieren:

„Einmal, die Kinder ne, wussten eben ich bin beschäftigt, Marvin auch, natürlich wusste er kann mich immer fragen, aber wenn ich da so sitze ist es was ganz anderes, ne auch durch die Klasse gucken mich vor allem voll langweile.“

Die erneute Wiederholung, dass der Sinn und Zweck ihres Häkelns sei, den Kindern den Eindruck zu vermitteln, dass sie beschäftigt ist, lässt sich vermutlich damit begründen, dass sie sich der Zustimmung der Interviewerin versichern will und sichergehen möchte, dass dieser zentrale Punkt auch wirklich verstanden wurde. In der abschließenden Passage findet sich aber auch die Bestätigung für die Vermutung, dass sie sich in der Unterrichtssituation langweilt und eine Beschäftigung sucht, die nicht nur als Maske nach außen dient, sondern die sie ablenkt und ihr die Zeit vertreibt. Die Ausführung dieser Tätigkeit rechtfertigt sie hingegen mit pädagogischen Argumenten: Sowohl Marvin als auch die übrigen Kinder in der Klasse werden ihrer Meinung nach dadurch zu mehr Selbständigkeit angeleitet. Deutlich wird dies, wenn man sich die Umkehrung der Situation vor Augen führt: Säße die Schulbegleitung ständig neben dem zu begleitenden Kind würde es diesem schwerfallen, sich durch die dauernde Sonderbehandlung angemessen in die Klasse zu integrieren. Außerdem würde jede noch so kleine Herausforderung bei der Bewältigung schulischer Aufgaben von der Schulbegleitung bemerkt und entsprechend würde sie Marvin helfen, anstatt ihn zunächst alleine versuchen zu lassen, das Problem zu bewältigen. Säße sie unbeschäftigt in der Klasse wäre es auch denkbar, dass sich die Kinder dazu aufgefordert fühlen, sie um Hilfe zu bitten. Diesen Aufforderungscharakter eliminiert sie durch die Aufnahme einer eigenen Beschäftigung. Dadurch, dass das Häkeln sie jedoch nicht völlig in Beschlag nimmt, ist sie immer noch in der Lage zu erkennen, wann ihr Einschreiten erforderlich ist.

#### 4. Ultima Ratio der Normalisierung oder „Kein richtiges Leben im Falschen“?

Vergegenwärtigt man sich die Gesamtsituation, die im „Gemeinsamen Unterricht“ (GU) in Form von mehrfachen Irritationen für die Lehrkräfte an Regel-

schulen entsteht, erscheint das Häkeln der Integrationshelferin letztlich als effektives Moment der Normalisierung der Situation. Schließlich ist allein schon der Gedanke, dass ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf nunmehr in der eigenen Klasse erscheinen könnte, für viele Lehrer/innen immer noch eine beunruhigende Vorstellung, was sich auch in entsprechenden Befragungen zeigt, denen zufolge ein Großteil der Lehrkräfte – selbst an Schulen mit Integrationsklassen! – es weiterhin ablehnt, in Klassen zu unterrichten, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind, ja nicht einmal für einen Vertretungsunterricht in solchen Klassen fühlen sich viele Fachlehrer/innen ausreichend qualifiziert (vgl. Amrhein 2011, 135).

Durch die Behelfslösung, die angesichts des Fachkräftemangels im sonderpädagogischen Bereich nunmehr vielfach implementiert werden wird, nämlich der Einsatz von Integrationshelfer/inne/n, potenziert sich nun diese Unübersichtlichkeit: Nicht nur, dass die Fachlehrer/innen sich durch das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf herausgefordert oder überfordert fühlen, sondern hinzu kommt eine weitere erwachsene Person, die im Unterricht sitzt und potenziell damit das unterrichtliche Geschehen nochmals auf ganz andere Art und Weise stören kann (vgl. Heinrich et al. 2014/i.E.), ohne selbst qualifiziert für diese Tätigkeit zu sein – ja mehr noch, gegebenenfalls gar nicht hierfür qualifiziert zu sein!

Angesichts dieser Situation sind die Lehrkräfte in der misslichen Lage, einerseits Verantwortung an die Integrationshelfer/innen abgeben zu müssen, da sie sich von ihnen eine entsprechende Entlastung im Unterricht von den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhoffen, andererseits aber ein zweiter Erwachsener im Unterricht per se stört, wenn er oder sie nicht in ein pädagogisches Gesamtkonzept integriert ist, wie es im Team-Teaching vorgesehen ist (vgl. Arndt/Werning 2013).

Diese Ambivalenz der Zustände spiegelt sich nun aufseiten der interviewten Integrationshelferin, die ähnlich irritiert und überfordert in dieser Situation ihre soziale Rolle finden muss, obgleich diese Rolle strukturbedingt weder professionstheoretisch zu vereindeutigen, noch alltagstheoretisch zu befrieden ist. Damit befindet sich die Integrationshelferin jenseits der prekären Qualifikations- und Anstellungssituation auch in einer pädagogisch prekären Lage: Die Logik der Situation erfordert es, das eigene Handeln zu legitimieren, ohne dies angesichts der objektiven Gemengelage vernünftig und stringent tun zu können: Pädagogische Prozesse innerhalb einer Klasse sind so komplex, dass sich eine streng funktionale Arbeitsteilung als illusionär erweist (vgl. Kuper/Kapelle 2012) und in der Praxis daher immer handelnd Kompromisse eingegangen



werden müssen. Angesichts der für die Integrationshelferin und die Lehrerin unterschiedlichen vertraglich geregelten Zuständigkeiten sowie der gravierenden Qualifikationsdifferenz erscheint es als Ultima Ratio, sich so zu verhalten, dass nach Möglichkeit eine Annäherung an das ursprüngliche Gesamtgefüge des klassenöffentlichen Unterrichts erreicht werden kann. Das aus pädagogischer Sicht falsche Allgemeine kann somit von der Integrationshelferin nicht transzendiert werden, so dass es im strengen Sinne „kein richtiges Leben im Falschen“ (Adorno) geben kann.

Angesichts dieser im vollen Wortsinne pädagogisch prekären Situation erscheint es am sinnvollsten, sich unsichtbar zu machen, um den Unterricht nicht zu stören, zugleich aber präsent zu sein, um der Aufgabe des Eingreifens in die Situation, sollte dies notwendig sein, nachkommen zu können. So betrachtet erscheint das Häkeln als Ultima Ratio in einer misslichen Gesamtsituation. Die Integrationshelferin entgeht auf diese Art und Weise der Gefahr, zentrale pädagogische Fehler zu machen:

1. Würde sie den anderen Kindern deutlich signalisieren, dass sie nur und ausschließlich für das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig ist, würde sie eine Inselbildung innerhalb der Klasse provozieren, die in der Folge Marvin nicht integrieren sondern isolieren würde. In dem Maße, in dem die anderen Kinder die Integrationshelferin und das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf als unnahbare Einheit sehen würden, in dem Maße würden sich für Marvin die Hürden erhöhen, eine möglichst unbefangene, „normale“ Kommunikationsebene mit den anderen Kindern zu finden.
2. Wenn die Integrationshelferin die ganze Zeit im Unterricht nur passiv wäre, würde sie für die anderen Kinder nur in Situationen präsent sein, innerhalb derer Schwierigkeiten auftreten – nämlich immer nur dann, wenn Marvin aufgrund von Überforderungssituationen aggressiv wird. Damit würde die Integrationshelferin gleichsam zur Polizistin im Klassenraum, die aber nur für die Maßregelung eines dadurch stigmatisierten „Täters“ in Erscheinung treten würde, während für alle anderen Kinder die Lehrkraft weiterhin zuständig wäre.
3. Würde die Integrationshelferin sich aktiv in den Unterricht einbringen, würde sie damit das Gleichgewicht des so genannten classroom-managments aus dem Gefüge bringen. Eine solche aktive Teilnahme am Unterricht ist freilich denkbar, gestaltet sich aber schon bei zwei gleich hoch qualifizierten Erwachsenen als schwierig (vgl. Heinrich et al. 2014/i.E.) und stünde daher im Falle von Integrationshelfer/inne/n noch einmal vor besonderen Heraus-

forderungen und wäre zudem im Sinne deren rechtlich fixierter Aufgabenbeschreibung nicht gedeckt (vgl. Dworschak 2012a, 5f.).

Indem im vorliegenden Fall die Integrationshelferin alle diese Fehler nicht begeht, verhält sie sich durch ihre auf den ersten Blick unprofessionelle Haltung hochgradig rational. Auch wenn der Interviewten diese positiven Auswirkungen in ihrer Fülle kaum bewusst sein werden, zumal zu vermuten ist, dass sie primär mit dem Häkeln begonnen hat, um sich die Langeweile zu vertreiben, so hat sie dennoch intuitiv, ohne den Gegenstand in seiner Komplexität auf einer abstrakten, theoretischen Ebene durchdrungen zu haben, pädagogisch sinnvoll gehandelt. Auch diese positive Deutung der Handlungsrationalität dieser „Nicht-Fachkraft“ (s.o.) vermag allerdings nicht die strukturellen Problemlagen zu verdecken oder schönzureden, die im inklusiven Unterricht durch den Einsatz von Integrationshelfer/innen entstehen. Allein die dritte Option, die aktive Teilnahme an der Unterrichtsgestaltung, böte langfristig eine Perspektive für die „Integration von Integrationshelfer/innen in den integrativen Unterricht“. Die vorangegangene Analyse lässt allerdings deutlich werden, dass eine solche Integration von Integrationshelfer/innen eine Rollenklärung und eine damit verbundene Aufwertung dieser Personengruppe in der Schule notwendig machen würde. Eine solche Aufwertung würde aber zwangsläufig auch eine höhere Qualifizierung dieses Personals für den Unterricht erforderlich machen, wenn nicht umgekehrt eine Deprofessionalisierung der bisherigen Tätigkeit von Sonderpädagog/innen und Fachlehrer/innen daraus resultieren sollte. Neben der Tatsache, dass eine solche Qualifizierung von Integrationshelfer/innen nicht in der kurzen Zeit möglich sein wird, die angesichts der ständig wachsenden Zahl an zu inkludierenden Kindern zur Verfügung steht, wird man auch davon ausgehen müssen, dass eine solche Angleichung des Qualifikationsniveaus aus Ressourcengründen weder vom Gesetzgeber initiiert noch von der Politik gewollt werden wird. Denn schließlich bestünde die Auflösung dieser misslichen sozialen Situation nur darin, dass die Integrationshelfer/innen nicht mehr „Para-Professionelle“ wären, sondern Mitglieder eines „multiprofessionellen Teams“ (Helsper/Tippelt 2011) – oder zugespitzt formuliert: Die Integration der ungelerten Integrationshelfer/innen wäre nur im Medium ihrer Abschaffung denkbar.

## **Autoren**

Martin Heinrich

Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Martin Heinrich, Professur für Bildungsforschung  
Leibniz Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft

E-Mail: martin.heinrich@iew.phil.uni-hannover.de

Web: <http://martin.heinrich.phil.uni-hannover.de>

Anika Lübeck

Leibniz Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft

E-Mail: anika.luebeck@iew.phil.uni-hannover.de

## Literatur

- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Werning, Rolf & Arndt, Ann-Kathrin (Hrsg.): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-40.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2011) (Hrsg.): *Wegweiser für Eltern zum Gemeinsamen Unterricht*. Berlin.
- Blalock, Ginger (1991). Paraprofessionals: Critical Team Members in Our Special Education Programs. In: *Intervention in School and Clinic* 26/4, 200-214.
- DGfE (2011): „Pädagogik als Beruf – im Spannungsfeld von Professionalisierung und Prekarisierung“: Die Konferenz wurde am 22. und 23.09.2011 von der DGfE und der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen (Tagungsband in Vorbereitung).
- Downing, June E & Ryndak, Diane L. & Clark, Denise (2000). Paraeducators in Inclusive Classrooms. In: *Remedial and Special Education* 21/3, 171-181.
- Doyle, Mary Beth (2008). *The Paraprofessional's Guide to the Inclusive Classroom*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Dworschak, Wolfgang (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. In: *Teilhabe* 49/3, 131-135.
- Dworschak, Wolfgang (2012a). Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. In: *Lernen Konkret* 31/4, 2-7.
- Dworschak, Wolfgang (2012b). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/11. In: *Gemeinsam Leben* 20/2, 80-94.
- French, Nancy K. & Pickett, Anna Lou (1997). Paraprofessionals in Special Education: Issues for Teacher Educators. In: *Teacher Education and Special Education* 20/1, 61-73.
- French, Nancy K. (1998). Working Together: Resource Teachers and Paraeducators. In: *Remedial and Special Education* 19/6, 357-368.
- Heinrich, Martin & Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2014/i.Ersch.). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/inn/en in der inklusiven Schule. In: *Zeitschrift für in-*

- terpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik (ZISU). Heft 3: Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Im Erscheinen.
- Heinrich, Martin & Urban, Michael & Werning, Rolf (2013). Expertise zur Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften zur Realisierung inklusiver Bildung in Deutschland – Handlungsstrategien und Forschungsdesiderate für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften im Bereich der Allgemeinbildenden Schule. In: Döbert, Hans & Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, S. 69-133.
- Heinrich, Martin & Werning, Rolf (2013/i.E.). „It’s Team-Time“? Unterrichtskooperation von Sonderpädagog/inn/en und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. In: Journal für Schulentwicklung.
- Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 268-288.
- Jones, Karen H. & Bender, William N. (1993). Utilization of Paraprofessionals in Special Education: A Review of the Literature. In: Remedial and Special Education 14/1, 7-14.
- Klemm, Klaus (2012). Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland. Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 25.4.2013 [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_35784\\_35785\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_35784_35785_2.pdf)
- Kuper, Harm & Kapelle, Nicole (2012). Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In: Baum, Elisabeth & Idel, Till-Sebastian & Ullrich, Heiner (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 41-51.
- Oevermann, Ulrich (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie in der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 58-156
- Schwarz, Alexandra & Weishaupt, Horst & Schneider, Kerstin & Makles, Anna & Tarazona, Mareike (2013). Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken. Gutachten im Auftrag des Städtetages Nordrhein-Westfalen, des Landkreistages Nordrhein-Westfalen und des Städte- und Gemeindebundes Nordrhein-Westfalen. Köln/Düsseldorf (ISBN: 978-3-921784-40-2) (177 S.)
- Wernet, Andreas (2009). Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Werning, Rolf & Löser, Jessica M. (2010). Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. In: DDS – Die Deutsche Schule 102/ 2, 103-114.

---

**Online zugänglich unter:**

Martin Heinrich und Anika Lübeck (2013). Hilfloze häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. In: bildungsforschung, Jahrgang 10, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/>