

Kullmann, Harry; Globisch, Eva-Luisa; Heister, Nicolas  
**Hier wie dort? Ein Vergleich der Tätigkeits- und Kooperationsprofile von Schulbegleitungen an inklusiven Gesamtschulen und Förderschulen in Nordrhein-Westfalen**

Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 130-146



Quellenangabe/ Reference:

Kullmann, Harry; Globisch, Eva-Luisa; Heister, Nicolas: Hier wie dort? Ein Vergleich der Tätigkeits- und Kooperationsprofile von Schulbegleitungen an inklusiven Gesamtschulen und Förderschulen in Nordrhein-Westfalen - In: Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 130-146 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248921 - DOI: 10.25656/01:24892

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248921>

<https://doi.org/10.25656/01:24892>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

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

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



**Kontakt / Contact:**

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

*Harry Kullmann, Eva-Luisa Globisch  
und Nicolas Heister*

## **Hier wie dort? Ein Vergleich der Tätigkeits- und Kooperationsprofile von Schulbegleitungen an inklusiven Gesamtschulen und Förderschulen in Nordrhein-Westfalen**

### **1 Schulbegleitungen als Unterstützung und Kooperationspartner\*innen**

Die Kooperation zwischen verschiedenen schulischen Akteur\*innen gilt im nationalen wie internationalen Diskurs als zentral im Hinblick auf die Sicherung und Entwicklung der Qualität von Schule und Unterricht und deshalb als wesentliche Gelingensbedingung für Inklusion (z. B. Idel u. a. 2019). Insbesondere die seit Verabschiedung der UN-BRK angestoßenen Transformationsprozesse zu einem inklusiven Schulwesen führen zu „neue[n] Ordnungen von professioneller Kollegialität und Kooperation“ (ebd., 34) und machen ein abgestimmtes, gemeinsames Handeln in Schule und Unterricht erforderlich. Dies betrifft neben Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen auch Schulbegleiter\*innen<sup>1</sup>.

Schulbegleitungen unterstützen Schüler\*innen aufgrund deren besonderer Bedarfe im Hinblick auf Verhalten, Lernen und Kommunikation. Sie assistieren bei der Alltagsbewältigung bis hin zur medizinischen Versorgung, primär im Unterricht und ggf. auch außerhalb, z. B. in den Pausen oder nachmittags (z. B. Schindler & Schindler 2021). Bereits um ihr Kernziel der individuellen Unterstützung der begleiteten Schülerin/des begleiteten Schülers sicherzustellen, bedarf es im alltäglichen Unterrichtsvollzug eines Informationsaustauschs und der Handlungskoordination zwischen ihnen und den oben genannten, weiteren Akteur\*innen, vor allem den Lehrkräften bzw. Klassenleitungen. Die Zusammenarbeit von Schulbegleiter\*innen und Lehrkräften wird in aktuellen Studien im Mittel als positiv bewertet (vgl. Meyer 2017), bei einem deutlichen Schwerpunkt – ausgehend vom dreistufigen Modell aus Austausch, Koordination und Ko-Konstruktion (vgl. Fußangel & Gräsel 2014) – auf den weniger komplexen Ebenen (vgl. ebd., Czempel & Kracke 2019).

---

1 Für eine Systematik der Alternativbegriffe vgl. z. B. Dworschak 2012.

Schulbegleitungen sind als Maßnahme der einzelfallbezogenen Eingliederungshilfe nicht für Tätigkeiten vorgesehen, die dem Kernbereich der Schule zuzuordnen sind (vgl. z. B. Lübeck 2019). Beide Aufgabenbereiche, d. h. Begleitung und Unterricht, lassen sich aufgrund des Ziels einer möglichst gleichberechtigten Teilhabe des Individuums am Klassenunterricht indes nicht konsequent trennen. In der Praxis ist das Tätigkeitsspektrum der Schulbegleitungen mitunter weit und reicht von der strikten Einzelfallhilfe über die Unterstützung bei der Aufsicht von Schüler\*innengruppen bis hin zur de facto Übernahme der Funktion einer Co-Lehrkraft (vgl. z. B. Batzdorfer & Kullmann 2016; Blasse u. a. 2022).

Die geschilderte Situation ergibt sich u. a. aus dem Umstand, dass keine „bundesweiten Standards hinsichtlich einer Gestaltung der Tätigkeitsprofile, Rollen- und Positionsbeschreibungen [existieren]“ (Schmidt 2017, o.S.). Weisungs- und Entscheidungsbefugnisse im Hinblick auf den Einsatz von Schulbegleitungen sind mitunter nicht hinreichend geklärt (vgl. z. B. Lübeck 2019). Während zudem einerseits die mangelnde Qualifikation von Schulbegleitungen beklagt wird (ebd.), birgt jede Erhöhung der Qualifikationsanforderungen die Gefahr einer verstärkten Rollenvermischung, insbesondere zwischen Schulbegleitungen und Sonderpädagog\*innen. Denn mit einer sich schließenden Qualifikationsschere bei konstantem Mangel an ausgebildeten Sonderpädagog\*innen läge es dann in der Praxis vermutlich umso näher, Schulbegleiter\*innen für weitergehende Aufgaben der sonderpädagogischen Unterstützung einzusetzen.

Im Hinblick auf eine mögliche Schulformspezifika des Tätigkeitsprofils ist u. a. bereits bekannt, dass Klient\*innen an allgemeinen Schulen vorwiegend Unterstützung bei der Integration in die Klassengemeinschaft und beim Lernen benötigen, während an Förderschulen die Alltagsbewältigung, Verhaltensregulation oder ein pflegerischer Bedarf im Mittel einen höheren Stellenwert einnehmen (vgl. z. B. Deger u. a. 2015; Meyer 2017).

Vor dem Hintergrund der deutlichen personellen Zuwachsraten an Schulbegleitungen seit den 2000er Jahren (vgl. z. B. Kißgen u. a. 2016) kann davon ausgegangen werden, dass Schulbegleitungen inzwischen eine Schlüsselfunktion im inklusionsorientierten Unterrichtsalltag zuteil wird. Allerdings stellt die detaillierte Aufklärung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen in Deutschland noch immer ein Forschungsdesiderat dar (vgl. z. B. Meyer 2017).

## 2 Forschungskontext und -ziele

Der vorliegende Beitrag stellt Teilergebnisse einer Studie vor, welche u. a. das Selbstverständnis, die konkreten Tätigkeitsfelder und die Kooperation von und mit Schulbegleiter\*innen an Gesamtschulen des Gemeinsamen Lernens und Förderschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) vergleicht. Obschon die mit

der Schulbegleitung verbundenen Ziele in beiden Schulformen identisch sind, liegen durchaus schulformspezifische Ausprägungen vor (vgl. z. B. Dworschak 2012; Meyer 2017; Schindler & Schindler 2021), die wir hier prüfen und zugleich um eigene Befunde ergänzen.

Wir erweitern punktuell das bisherige Portfolio an untersuchten Aspekten und suchen nach (möglichen) Bedingungsfaktoren für die Ausprägung der Kooperation. Gerade im Hinblick auf die Kooperation überwiegt deutlich die Forschung zum inklusiven Unterricht bzw. zum gemeinsamen Lernen, so dass ein vertiefter Vergleich mit Förderschulen lohnend erscheint und ein Desiderat darstellt.

### 3 Design und Methodik

Die Schulbegleitungen wurden über sämtliche Förder- bzw. Gesamtschulen in NRW zur Teilnahme an einer anonymen, online-gestützten Fragebogenerhebung eingeladen. Interessierte Personen nahmen daraufhin Kontakt zum Projektteam per E-Mail auf und bekamen individuelle Zugangsdaten zum Umfragetool Evasys inkl. einer TAN zur Vermeidung von Mehrfachantworten zugesendet. Die Befragung erfolgte vom 14.7. bis 4.8.2020. Im zugehörigen Einführungstext wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre Antworten auf die allgemeine Situation ihrer Tätigkeit zu beziehen, möglichst unabhängig von den damaligen Auswirkungen der COVID-19-Pandemie.<sup>2</sup>

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Stichprobe sowie Charakteristika der befragten Schulbegleitungen

Von 189 an der Teilnahme interessierten Schulbegleitungen haben 129 (rund 68%) den Fragebogen ausgefüllt. 8 Teilnehmende wurden aufgrund nicht verwertbarer Angaben zur Schulform ausgeschlossen, so dass der Stichprobenumfang 121 Schulbegleiter\*innen umfasst.

Etwa zwei Drittel der Teilnehmenden sind an Förderschulen tätig (vgl. Tab. 1). Der Anteil männlicher Schulbegleiter ist an Gesamtschulen – bei kleinem Effekt und mit knapp 24% – etwas höher als im Förderschulenteil der Stichprobe (knapp 14%). Entsprechend umgekehrt sind die Verhältnisse für die weiblichen Teilnehmenden.

Hier wie auch bei den anderen soziodemografischen Merkmalen sind die Verteilungsunterschiede zwischen beiden Schulformen nicht signifikant (vgl. Fußnote b

<sup>2</sup> Der gesamte Fragebogen inkl. Quellenangaben kann beim Erstautor angefordert werden.

in Tab. 1). Die zugehörige Effektstärke auf der Basis von Cramers V ist für alle Merkmale klein, aber gemäß der Konvention als bedeutsam einzustufen.

Die Altersverteilung der Schulbegleitungen zeigt sich an Gesamtschulen zu höherem Alter verschoben. Über 70% sind dort 40 Jahre und älter, während dieser Anteil an Förderschulen rund 55% beträgt. Entsprechend stärker repräsentiert ist die Gruppe unter 29 Jahren an Förderschulen (vgl. Tab. 1). Eine analoge Differenz findet sich konsequenterweise für die Dauer der Tätigkeit als Schulbegleitung. Einsatzzeiten der Befragungsteilnehmenden von bis zu einem Jahr liegen an Förderschulen mit knapp 30% deutlich häufiger vor als an Gesamtschulen (ca. 12%). An beiden Schulformen sind knapp 30% der Schulbegleitungen bereits über fünf Jahre tätig (Tab. 1).

Das Qualifikationsniveau anhand des Bildungsabschlusses zeigt sich ein wenig verschoben hin zu höheren Abschlüssen an Förderschulen. Das Verhältnis zwischen – einerseits – Personen mit dem höchsten Abschluss Fachhochschulreife und – andererseits – solchen mit mindestens Allgemeiner Hochschulreife beträgt an Förderschulen je 48% (bei etwa 3% fehlenden Angaben) während dieses Verhältnis an Gesamtschulen etwa 60:40 beträgt (ohne Darstellung).

Vor der Tätigkeit als Schulbegleitung hatten 95 Personen, also 78,51%, bereits eine Ausbildung oder ein Studium absolviert. Mit 20,17% gaben 24 Personen an, über keine abgeschlossene Berufsausbildung bzw. kein abgeschlossenes Studium zu verfügen und 3,63% bzw. drei Personen machten hierzu keine Angaben. Die schulformbezogene Auswertung zur Kategorie „Berufsausbildung“ wird hier aufgrund eines hohen Anteils fehlender Werte nicht umfassend dargestellt (Gesamtschule [GS]: 31%, Förderschule [FS]: 25%). Die vorliegenden Angaben legen nahe, dass Schulbegleitungen mit erzieherisch-pflegerischer Ausbildung (z. B. Erzieher\*in oder Krankenpfleger\*in) an Förderschulen (24%) einen etwas höheren Anteil besitzen als an Gesamtschulen (17%,  $\Delta = 0.34$ /mittlerer Effekt).

**Tab. 1:** Teilnahmequote, Geschlecht und Dauer der Tätigkeit der teilnehmenden Schulbegleiter\*innen<sup>a</sup>

Kategorie	Rubrik	Gesamt % (N)	GS % (N)	FS % (N)	$\Delta^c$
<b>Teilnahme</b>		100 (121)	35 (42)	65 (79)	-0.52
<b>Geschlecht<sup>b</sup></b>	w.	74.4 (90)	69.0 (29)	77.2 (61)	-0.10
	m.	17.4 (21)	23.8 (10)	13.9 (11)	0.20
	f.	8.3 (10)	7.1 (3)	8.9 (7)	
	ges.	100 (121)	100 (42)	100 (79)	
<b>Dauer der Tätigkeit<sup>c</sup></b> (in Jahren)	< 1	23.1 (28)	11.9 (5)	29.1 (23)	-0.50
	2-3	25.6 (31)	31.0 (13)	22.8 (18)	0.15
	4-5	14.9 (18)	19.0 (8)	12.7 (10)	0.15
	> 5	28.9 (35)	28.6 (12)	29.1 (23)	-0.01
	f.	7.4 (9)	9.5 (4)	6.3 (5)	
ges.	100 (121)	100 (42)	100 (79)		

Anmerkungen

a Abkürzungen: f. = fehlend, ges. = gesamt, GS = Gesamtschule, FS = Förderschule, w. = weiblich, m. = männlich, N = Anzahl, % = Anteil in Prozent.

b Chi-Quadrat-Test (exakt): Für keines der Merkmale signifikant. Cramers V: Für jedes Merkmal in der Größenordnung „klein“: Geschlecht: .126, Alter: .175, Dauer der Tätigkeit: .172, Bildungsabschluss: .182 (Cohen 1988).

c Anteilsunterschiede in der jeweiligen Rubrik gemäß der Effektgröße  $\Delta$ . Referenzgröße ist jeweils der GS-Anteilswert. Untere Grenzen für kleine, mittlere und große Effekte: .10, .30 und .50 (Bortz & Lienert 2008). Negative Werte: höhere MW in FS. Schattierung: ansteigend nach Effektstärken.

## 4.2 Begleitete Schüler\*innen, Selbstverständnis und Tätigkeitsprofil der Schulbegleitungen

Die sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe (SPU) der begleiteten Schüler\*innen zeigen in Bezug auf den SPU mit im Schnitt 60% im Bereich „Lernen“ und 26% im Bereich „Emotionale und soziale Entwicklung“ (ESE) eine aufgrund der Landesstatistik erwartbare Verteilung für ESE, während der SPU Lernen hier überrepräsentiert ist (Sek.I für NRW in 2020: Lernen: 37,7%, ESE: 25,8%; MSB NRW 2021b, 212). Der SPU „Geistige Entwicklung“ erreicht für die Förderschulstichprobe 11,4 %, in der Gesamtschulstichprobe 7,1% (NRW: 16,81%, ebd.). Weitere Unterstützungsbedarfe wie „Sehen“, „Hören und Kommunikation“ oder „Körperliche und motorische Entwicklung“ werden in beiden Schulformen nur vereinzelt oder gar nicht („Sprache“) begleitet.

Von den befragten Schulbegleitungen gaben insgesamt 92,56% bzw. 112 Personen an, die Klient\*innen nur während der Unterrichtszeit zu betreuen. Lediglich sieben Schulbegleitungen (rund 6%) leisteten auch außerhalb des Schultages Unterstützung. Im Hinblick auf die Anzahl der begleiteten Schüler\*innen sind es für rund 70% beider Schulformen nur jeweils ein\*e Schüler\*in. In Bezug auf zwei begleitete Schüler\*innen durch eine Schulbegleitung ist der Anteil an Förderschulen (17%) höher als an Gesamtschulen (9,5%,  $\Delta = 0.27$ /kleiner Effekt, ohne Darstellung).

In Anbetracht der mit der Begleitungstätigkeit verbundenen Ziele unterscheiden sich die Befragten beider Schulformen so gut wie gar nicht (vgl. Tab. 2). Erwartungsgemäß sehr hoch bewertet – mit einem Gesamtmittelwert von 4,56 bei einem theoretischen Maximum von 5,0 –, wird das Ziel einer möglichst großen Selbstständigkeit der begleiteten Schüler\*innen, knapp gefolgt von der Teilhabe am Unterricht und der Einbindung in die Klassengemeinschaft. Das Ziel eines großen Lernfortschritts tritt dagegen erwartungsgemäß etwas zurück. Mit 3,92 erhält aber auch dieser Aspekt noch eine hohe Zustimmung von Seiten der Schulbegleitungen bzw. wird er keinesfalls als nachrangig eingestuft.

Im Hinblick auf das „klient\*innenbezogene Selbstverständnis“ zeichnen sich erste Schulformunterschiede ab, die im Bereich einer kleinen bis mittleren Effektstärke liegen, aber in der vorliegenden Stichprobe aufgrund der relativ geringen Teilnehmendenzahl die Signifikanzschwelle nicht überschreiten (können). So ist die Tendenz, den übrigen Schüler\*innen der Lerngruppe bei Fragen ebenfalls zur Verfügung zu stehen, unter den Schulbegleitungen der Förderschule etwas höher ausgeprägt. Zugleich wird an der Gesamtschule gegenüber den Mitschüler\*innen in bedeutsamer Weise (bei  $d = 0.26$ ) stärker akzentuiert, dass die Schulbegleitung nur für ihre\*n Klient\*in tätig ist und auch das Selbstverständnis, sich im Schulalltag möglichst im Hintergrund zu halten, ist hier höher ausgeprägt als an Förderschulen (vgl. Tab. 2).

Ein weiterer schulkultureller Unterschied zeichnet sich für die Einschätzung der Schulbegleitungen darüber ab, inwiefern die/der Klient\*in im Fokus der Klassenleitung steht, was etwa die Versorgung mit angepasstem Unterrichtsmaterial oder die Verantwortungsübernahme betrifft. Dies ist an Förderschulen mit einem Mittelwert von 3,98 in höherem Maße der Fall als an Gesamtschulen (3,35). Der Unterschied entspricht einem inhaltlich bedeutsamen, mittleren Effekt und überschreitet die Signifikanzschwelle in der vorliegenden Stichprobe.

Bei ihren Angaben zur Motivation die Tätigkeit als Schulbegleitung betreffend – hier waren Mehrfachantworten möglich – ähneln sich die beiden Gruppen zumeist sehr (ohne Darstellung). Mit rund 80% erhält die Tatsache, gerne mit Kindern zu arbeiten, jeweils am meisten Zustimmung. Etwa die Hälfte gibt die günstigen Arbeitszeiten als Grund an und immerhin rund 40% aus beiden Gruppen die „Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung“ (nach Kißgen u. a.

2016, 255). Ein bedeutsamer und signifikanter Unterschied ergibt sich bei der Zustimmung zum Item „Weil ich für die Schulbegleitung keine formale Qualifikation benötige“ (nach Meyer 2017, 56). Dieses wird von 21,4% (N=9) der Schulbegleiter\*innen aus Gesamtschulen ausgewählt, aber nur von 7,6% (N=6) der Schulbegleiter\*innen aus Förderschulen ( $\Delta = 0.299$ /kleiner Effekt, Cramers V = .200,  $p = .041$ ). Die differenzielle Ausprägung dieses Items korrespondiert mit dem o.g. Befund eines etwas geringeren Qualifikationsniveaus der teilnehmenden Schulbegleiter\*innen an Gesamtschulen.

**Tab. 2:** Ziele, klient\*innenbezogenes Selbstverständnis und Fokus der Lehrkraft auf die Klientin/den Klienten<sup>a,b</sup>

Merkmal	Ges.		GS		FS		$\Delta^c$
	N	MW (SD)	N	MW (SD)	N	MW (SD)	
<b>Ziele</b>							
Ziel meiner Arbeit ist... eine möglichst große Selbstständigkeit meiner/meines Klient*in.	119	4.59 (0.64)	41	4.66 (0.66)	78	4.55 (0.64)	0.17
...eine möglichst große Teilhabe meiner [...] am Unterricht.	120	4.28 (0.77)	42	4.21 (0.72)	78	4.31 (0.79)	-0.12
...eine möglichst gute Einbindung [...] in die Klassengemeinschaft.	121	4.26 (0.80)	42	4.31 (0.78)	79	4.24 (0.82)	0.09
...ein möglichst großer Lernfortschritt [...].	120	3.92 (0.98)	41	3.95 (0.86)	79	3.90 (1.05)	0.05
<b>Klient*innenbezogenes Selbstverständnis</b>							
Ich unterstütze meine*n Klient*in darin, Anforderungen zunehmend eigenständig zu bewältigen.	120	4.28 (0.86)	42	4.24 (0.96)	78	4.31 (0.81)	-0.08
Ich stehe auch allen anderen Schüler*innen der Lerngruppe bei Fragen/Schwierigkeiten zur Verfügung.	121	4.01 (1.01)	42	3.79 (1.05)	79	4.13 (0.98)	-0.34
Die Mitschüler*innen meiner* meines Klient*in wissen, dass ich nur für meine*n Klient*in tätig bin.	119	3.57 (1.29)	42	3.79 (1.22)	77	3.45 (1.31)	0.26
Im Schulalltag halte ich mich möglichst im Hintergrund.	117	2.73 (1.29)	42	3.00 (1.29)	75	2.57 (1.28)	0.33
<b>Fokus der Lehrkraft auf Klient*in</b>							
Begleitete*r Schüler*in im Fokus der Klassenleitung. <sup>d</sup>	119	3.76 (1.12)	42	3.35 (1.23)	77	3.98 (0.99)	-0.58



Anmerkungen zu Tab. 2

- a Abkürzungen: Ges. = Gesamt, GS = Gesamtschule, FS = Förderschule, MW = Mittelwert, N = Anzahl, SD = Standardabweichung.
  - b Kodierung: 6-stufig ohne Mittelkategorie: 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“.
  - c Effektstärkemaß  $d$ , untere Grenzen für kleine, mittlere und große Effekte: 0.20, 0.50 und 0.80 (Cohen 1988). Schattierung: ansteigend nach Effektstärken. Negative Werte: höhere MW in FS. Fettung: ANOVA:  $p < .05$ .
  - d Skala aus zwei Items mit Cronbachs Alpha = .735:
    1. Die Klassenleitung stellt ggf. angepasstes Unterrichtsmaterial für meine\*n Klient\*in zur Verfügung.
    2. Die Klassenleitung fühlt sich für meine\*n Klient\*in verantwortlich.
- 

Das Tätigkeitsprofil nach Häufigkeit, erhoben im Anschluss an Meyer 2017, offenbart erneut Schulformunterschiede mit einem im Schnitt höheren Aktivitätsniveau der Schulbegleitungen an Förderschulen (vgl. Tab. 3). Während die Unterstützung der begleiteten Schüler\*innen in Einzelarbeitsprozessen (Häufigkeit oberhalb von „oft“) sowie im Frontalunterricht („gelegentlich“ bis „oft“) in nahezu identischem Umfang geleistet wird, liegen die Differenzen für sieben weitere Kategorien im Bereich mittlerer bis großer Effektstärken und fallen signifikant aus. Besonders hohe Häufigkeitsunterschiede, welche in Bezug auf den Mittelwert mehr als eine Beurteilungsstufe umfassen, ergeben sich für die Beaufsichtigung in der Pause sowie die Unterstützung beim Kontakt mit anderen Schüler\*innen.

Tab. 3: Tätigkeitsprofil nach Häufigkeit<sup>a,b</sup>

Tätigkeit	Ges.		GS		FS		$\Delta^c$
	N	MW (SD)	N	MW (SD)	N	MW (SD)	
Ich unterstütze meine*n Klient*in in Einzelarbeitsprozessen.	120	4.21 (1.01)	41	4.15 (0.96)	79	4.24 (1.04)	-0.09
Ich beruhige meine*n Klient*in in für ihn*sie schwierigen Situationen.	121	4.13 (1.07)	42	3.81 (1.11)	79	4.30 (1.02)	<b>-0.47</b>
Ich greife ein, wenn meine*n Klient*in aggressives oder unangemessenes Verhalten zeigt.	115	3.77 (1.35)	41	3.29 (1.38)	74	4.03 (1.26)	<b>-0.56</b>
Ich unterstütze meine*n Klient*in in Gruppenarbeitsphasen.	119	3.71 (1.15)	41	3.39 (0.97)	78	3.87 (1.21)	<b>-0.42</b>
Ich unterstütze meine*n Klient*in im Frontalunterricht.	115	3.69 (1.30)	40	3.65 (1.23)	75	3.71 (1.34)	-0.04
Ich beaufsichtige meine*n Klient*in während der Pause.	120	3.68 (1.67)	41	2.73 (1.76)	79	4.16 (1.40)	<b>-0.93</b>
Ich unterstütze meine*n Klient*in beim Kontakt mit anderen Schüler*innen.	119	3.62 (1.26)	42	2.90 (1.46)	77	4.01 (0.94)	<b>0.96</b>
Ich unterstütze meine*n Klient*in beim Wechsel in andere Räume.	121	3.16 (1.93)	42	2.29 (1.94)	79	3.62 (1.77)	<b>-0.72</b>
Ich unterstütze meine*n Klient*in beim Toilettengang.	120	1.61 (2.18)	41	0.49 (1.23)	79	2.19 (2.34)	<b>-0.83</b>

Anmerkungen

- a Abkürzungen: Ges. = gesamt, GS = Gesamtschule, FS = Förderschule, MW = Mittelwert, N = Anzahl, SD = Standardabweichung.  
 b Kodierung: 6-stufig: 0 = nie, 1 = sehr selten, 2 = selten, 3 = gelegentlich, 4 = oft, 5 = sehr oft.  
 c Effektstärkemaß d, untere Grenzen für kleine, mittlere und große Effekte: 0.20, 0.50 und 0.80 (Cohen 1988). Schattierung: ansteigend nach Effektstärken. Negative Werte: höhere MW in FS. Fettung: ANOVA:  $p < .05$ .

### 4.3 Tätigkeitsprofil im Verhältnis zur Lehrkraft und Kooperation

Die befragten Schulbegleiter\*innen beider Schulformen schätzen ihr Tätigkeitsprofil im Verhältnis zu den Lehrkräften in mehreren Bereichen ähnlich ein. Zugleich zeigen sich erneut schulformspezifische Unterschiede. Gemäß den Gruppenmittelwerten trifft es eher zu (MW: 3,0 bis 3,4), dass sich die eigenen

Tätigkeitsbereiche von den Aufgaben der Lehrkraft abgrenzen und dass das Arbeitsfeld als Schulbegleiter\*in als klar definiert wahrgenommen wird (vgl. Tab. 4). Auffällig ist, dass diese Abgrenzung für beide Schulformen nicht besonders hoch bewertet wird (bei einem Maximum von 5,0).

Der sich hier abzeichnenden Rollendiffuzität nachspürend, äußern sich die Schulbegleitungen zu der Frage, ob sie Tätigkeitsbereiche übernehmen, die eigentlich von der Lehrkraft übernommen werden sollten, im Gruppenvergleich unauffällig und bei Werten um 2,7 ambivalent bis schwach zustimmend (t-Tests gegen 2,5 fallen für die Gesamtstichprobe signifikant aus, nicht aber für die beiden Teilstichproben) – aber im Mittel auf keinen Fall ablehnend bzw. verneinend. Umgekehrt formuliert sehen die Befragten anscheinend durchaus Elemente ihres Tätigkeitsportfolio als solche an, die eher die Lehrkräfte übernehmen sollten.

Für verschiedene, von den Schulbegleitungen durchgeführte Unterstützungsleistungen zeichnen sich erneut schulformbezogene Unterschiede ab. Die Unterstützung der Lehrkraft in Einzel- und Gruppenarbeitsphasen schwankt an beiden Schulformen um 3,5, tendiert an Gesamtschulen zu „trifft eher zu“, an Förderschulen jedoch zur nächsthöheren Kategorie „trifft zu“. Der Unterschied ist bei kleiner bis mittlerer Effektstärke als inhaltlich bedeutsam einzustufen. Eine ähnliche Polarität findet sich für die Unterstützung der Lehrkraft zur Ermahnung der Lerngruppe bei Regelverstößen. Das Zustimmungsniveau ist an beiden Schulformen um eine Stufe gesenkt. Der Unterschied steigt auf  $d = 0,41$  und wird hier signifikant. Ein weiterer kleiner Effekt ergibt sich für die Unterstützung der Lehrkraft beim Frontalunterricht, wobei an Gesamtschulen schon das Niveau „trifft eher nicht zu“ erreicht wird (vgl. Tab. 4).

Die Kooperation zwischen Schulbegleiter\*innen und ihren Klassenlehrkräften haben wir anhand zweier Skalen untersucht und hierzu wesentlich die Vorarbeiten von Meyer (2017) genutzt (vgl. auch Czempiel & Kracke 2019). Auf der Basis sowohl theoretischer Überlegungen als auch explorativer Faktorenanalysen haben wir zunächst leichte Veränderungen in Bezug auf die den Skalen zugehörigen Items vorgenommen. Sowohl die eingesetzten Items selbst als auch die Veränderungen sind in den Anmerkungen zu Tabelle 4 dokumentiert.

Zudem haben wir, aus theoretischen Überlegungen zur Inhaltsvalidität, die bei Meyer als „Koordination“ bezeichneten Elemente der Zusammenarbeit eher als einen „Austausch“ eingestuft und die Skala entsprechend betitelt (vgl. Tab. 5). Die Items der Skala „Austausch“ repräsentieren nach unserem Ermessen im Wesentlichen Formen der gegenseitigen Information und weniger „echte“ Absprachen, wie sie für eine Koordination zu erwarten wären. Die im ersten Item erwähnten „klaren Absprachen“ stufen wir vor dem Hintergrund des Hierarchiegefälles zwischen Klassenleitungen und Schulbegleiter\*innen vor allem als für beide Seiten verlässliche, aber im Wesentlichen einseitige Vorgaben von Seiten der Lehrkraft ein. Die statistisch-faktorielle Zusammengehörigkeit dieses Items und der übrigen sehen wir als Beleg dieser Interpretation.

Die Ausprägung des Austauschs zwischen Schulbegleitung und der Klassenleitung (vgl. Tab. 4) liegt für die Gesamtschulstichprobe exakt auf dem zweithöchsten Skalenwert „trifft zu“ ( $MW = 4.02$ ), an den Förderschulen liegt der Wert in bedeutsamer Weise darüber (vgl. Tab. 4). Die Werte für die Ko-Konstruktion fallen im Schnitt jeweils etwas geringer aus und erreichen nun für die Förderschulen, an denen die Kooperation erneut höher bewertet wird, den gerade genannten Mittelwert ( $MW = 4,03$ ). An Gesamtschulen liegt der Wert bedeutsam darunter, bei einem erneut kleinen bis mittleren Effekt ( $d = 0,32$ ).

In der Summe weisen die Ergebnisse darauf hin, dass vor allem der Austausch, aber auch die Ko-Konstruktion an beiden Schulformen durchaus zur regulären Zusammenarbeitskultur zwischen Schulbegleiter\*innen und Klassenleitungen gehören. Die aus der allgemeinen Kooperationsforschung wie aus der Forschung zu Schulbegleitungen bekannte Abstufung, wonach ein Austausch den Akteur\*innen leichter fällt als eine Ko-Konstruktion, findet sich auch hier (vgl. Meyer 2017; Czempiel & Kracke 2019). Zudem ergibt sich anhand der Effektstärken für beide Kooperationsaspekte ein bedeutsamer Schulformunterschied mit höheren Aktivitäten an Förderschulen, wobei die Differenz in der vorliegenden Stichprobe die Signifikanzschwelle nicht überschreitet. Für die Gesamtstichprobe ist die Korrelation zwischen beiden Kooperationsaspekten hoch ( $r = .694$ ) und zugleich die Ausprägungsdifferenz bedeutsam (bei kleinem Effekt,  $d = 0.28$ ) und signifikant (t-Test für verbundene Stichprobe:  $t(118) = 3,779$ ,  $p = .000$ ).

**Tab. 4:** Tätigkeitsprofil im Verhältnis zur Lehrkraft und Kooperation<sup>a,b</sup>

	<b>Ges.</b>		<b>GS</b>		<b>FS</b>		$\Delta^c$
	N	MW (SD)	N	MW (SD)	N	MW (SD)	
<b>Tätigkeitsprofil</b>							
Meine Tätigkeitsbereiche grenzen sich von den Aufgaben der Lehrkraft ab.	120	3.43 (1.09)	42	3.43 (1.19)	78	3.42 (1.04)	0.00
Mein Arbeitsfeld als Schulbegleiter*in ist klar definiert.	120	3.19 (1.33)	42	3.05 (1.38)	78	3.27 (1.31)	-0.17
Ich übernehme Tätigkeitsbereiche, die eigentlich von der Lehrkraft übernommen werden sollten. <sup>d</sup>	118	2.75 (1.29)	42	2.81 (1.19)	76	2.72 (1.34)	0.07
<b>Unterstützung</b>							
Ich unterstütze die Lehrkraft in Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen.	120	3.59 (1.24)	42	3.31 (1.32)	78	3.74 (1.18)	-0.35
Ich unterstütze die Lehrkraft dabei, die Lerngruppe bei Regelverstößen zu ermahnen.	120	2.60 (1.46)	42	2.21 (1.49)	78	2.81 (1.41)	-0.41
Ich unterstütze die Lehrkraft beim Frontalunterricht.	117	2.28 (1.54)	41	2.05 (1.66)	76	2.41 (1.46)	-0.23
<b>Kooperation</b>							
SB-Austausch <sup>e,f</sup>	119	4.15 (0.69)	42	4.02 (0.77)	77	4.22 (0.64)	-0.30
SB-Ko-Konstruktion <sup>g,h</sup>	120	3.93 (0.88)	42	3.74 (1.01)	78	4.03 (0.79)	-0.32

**Anmerkungen**

- a Abkürzungen: Ges. = gesamt, GS = Gesamtschule, FS = Förderschule, MW = Mittelwert, N = Anzahl, SD = Standardabweichung.
- b Kodierung: 6-stufig: 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“.
- c Effektstärkemaß d, untere Grenzen für kleine, mittlere und große Effekte: 0.20, 0.50 und 0.80 (Cohen 1988). Schattierung: ansteigend nach Effektstärken. Negative Werte: höhere MW in FS. Fettauszeichnung: ANOVA:  $p < .05$ .
- d t-Test für die Gesamtstichprobe gegen 2,5:  $t(118): 2,145, p = 0,035$ .
- e Skala mit Cronbachs Alpha = .800 und folgenden Items:
1. Die Klassenleitung und ich haben klare Absprachen getroffen, wie ich mich in bestimmten Situationen verhalten soll.
  2. Ich tausche mich mit der Klassenleitung über meine\*n Klient\*in aus.
  3. Wichtige Informationen der\*des Klient\*in werden von der Klassenleitung an mich weitergegeben.

4. Ich habe jederzeit die Möglichkeit von der Klassenleitung Informationen über meine\*n Klient\*in einzuholen.
  5. Ich gebe Rückmeldung an die Klassenleitung, wenn ich den Eindruck habe, dass mein\*e Klient\*in im Unterricht unter- oder überfordert ist.
- f Die Items 1 bis 4 bilden bei Meyer 2017 die Skala „Koordination“. Item 5 ist dort Teil der Skala „Ko-Konstruktion“ (ebd.).
- g Skala mit Cronbachs Alpha = .900 und folgenden Items:
1. Ich erhalte von der Klassenleitung Feedback zu meiner Arbeit.
  2. Ich werde von der Klassenleitung nach meiner Einschätzung zu meiner\*meinem Klient\*in gefragt.
  3. Die Klassenleitung und ich überlegen gemeinsam, was in bestimmten Situationen zu tun ist.
  4. Arbeitsbezogene Probleme und Fragen klären die Klassenleitung und ich gemeinsam.
  5. Die Klassenleitung und ich entwickeln im Gespräch einen gemeinsamen Blick auf die Entwicklung meiner\*meines Klient\*in.
- h Alle fünf Items (und zwei weitere) bilden bei Meyer 2017 die Skala „Ko-Konstruktion“. Die Item- und Skalenkennwerte der hier beschriebenen Skalen können beim Erstautor angefordert werden.

Zur Ermittlung soziodemografischer, schulkultureller und tätigkeitsbezogener Einflussfaktoren in Bezug auf Austausch und Ko-Konstruktion zwischen Schulbegleitungen und Klassenleitungen wurden mehrere Regressionsanalysen durchgeführt. Tabelle 5 berücksichtigt neben der Schulform – deren Einfluss auch hier die Signifikanzschwelle nicht überschreitet – ausschließlich solche Faktoren, welche in signifikanter Weise zum Gesamtmodell beitragen. Dabei wird eine Varianzaufklärung von 50% bis 60% erzielt.

Für beide Formen der Zusammenarbeit erweisen sich die Häufigkeit und die Zufriedenheit des „Austauschs“ mit der Klassenleitung als relevante Prädiktoren. Beide Aspekte wurden im Fragebogen getrennt von den Items der Skalen „Austausch“ und „Ko-Konstruktion“ erfasst. Zugleich erweisen sich die Häufigkeit und die Zufriedenheit des Austauschs mit anderen Lehrkräften, Sonderpädagog\*innen oder anderen Schulbegleiter\*innen – die sowohl vergleichend erhoben als auch im Regressionsmodell getestet wurden – nicht als signifikante Einflussfaktoren.

Von verschiedenen, das Tätigkeitsprofil der Schulbegleitung betreffenden Aspekten (vgl. Tab. 4) erweist sich die klare Definition des Arbeitsfeldes ebenfalls für beide Formen der Zusammenarbeit als bedeutsame Einflussvariable. Nur für den Austausch, nicht aber die Ko-Konstruktion, zeigt sich das klient\*innenbezogene Item als relevant, welches erfasst, ob die Schulbegleitung deren bzw. dessen zunehmend eigenständige Bewältigung von Anforderungen unterstützt. Zwei weitere Aspekte zeigen sich nur im Hinblick auf die Ko-Konstruktion als signifikante Einflussfaktoren. Beide repräsentieren eine größere Verantwortung der Schulbegleitung gegenüber dem gesamten Unterricht bzw. der gesamten Lerngruppe sowie – zumindest ein Stück weit – ein gemeinsames Wirken mit der Lehrkraft. Damit etwa die Schulbegleitung die Teilhabe der/des Klient\*in am Unterricht fördern kann, muss sich ihre Perspektive auf die gesamte Lerngruppe und das

von der Lehrkraft intendierte Unterrichtsgeschehen weiten, weg von einer rein klient\*innenzentrierten Orientierung.

Als ebenfalls *nicht* bedeutsam im Hinblick auf die Ausprägung von Austausch und Ko-Konstruktion haben sich die beiden folgenden Aspekte gezeigt: Die Möglichkeit für Schulbegleitungen, ihre Pausen und freien Zeiten im Lehrer\*innenzimmer zu verbringen sowie die Anrechnung ihrer Teilnahme an Teambesprechungen etc. als Arbeitszeit.

**Tab. 5:** Einflussfaktoren auf Austausch und Ko-Konstruktion<sup>a</sup>

Faktor	SB-Austausch		SB-Ko-Konstruktion	
	$\beta$	SE	$\beta$	SE
Schulform <sup>b</sup>	0,010	0,096	-0,034	0,117
Austausch mit Klassenleitung: Zufriedenheit <sup>c</sup>	0,411*	0,045	0,443*	0,055
Austausch mit Klassenleitung: Häufigkeit <sup>d</sup>	0,240*	0,045	0,237*	0,057
Mein Arbeitsfeld als Schulbegleiter*in ist klar definiert. <sup>e</sup>	0,202*	0,036	0,141*	0,043
Ich unterstütze meine*n Klient*in darin, Anforderungen zunehmend eigenständig zu bewältigen. <sup>e</sup>	0,266*	0,053	–	–
Ziel meiner Arbeit ist eine möglichst große Teilhabe meiner*meines Klient*in am Unterricht. <sup>e</sup>	–	–	0,128*	0,073
Ich unterstütze die Lehrkraft dabei, die Lerngruppe bei Regelverstößen zu ermahnen. <sup>e</sup>	–	–	0,221*	0,040
$R^2$ /adjustiertes $R^2$	.533/.511*		.587/.564*	

Anmerkungen

a \*  $p < .05$ , Angabe beim adjustierten  $R^2$ : Signifikanz der ANOVA.

b Kodierung: 0 = Gesamtschule, 1 = Förderschule.

c Kodierung: 6-stufig ohne Mittelkategorie: 0 = „sehr unzufrieden“ bis 5 = „sehr zufrieden“.

d Kodierung: 6-stufig 0 = „nie“ bis 5 = „mehrmals täglich“, hier als äquidistante Stufung genutzt

e Kodierung: 6-stufig ohne Mittelkategorie: 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“.

## 5 Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Profilanalyse zur Schulbegleitung zeigt neben Gemeinsamkeiten mehrfach schulformdifferenzielle Ausprägungen zwischen Gesamtschulen des gemeinsamen Lernens und Förderschulen in NRW. In der Stichprobe sind Schulbegleitungen von Förderschulen doppelt so stark vertreten wie jene von Gesamtschulen (für einen Überblick zu möglichen Stichprobenverzerrungen vgl. Meyer 2017, 84f.). Die Stichprobe der Förderschulen ist des Weiteren gekennzeichnet durch einen tendenziell höheren Anteil weiblicher Schulbegleitungen und die betreffenden Personen sind im Schnitt etwas jünger und besser qualifiziert, aber weniger in der Schulbegleitung erfahren als die Teilnehmenden aus Gesamtschulen. Eine Erweiterung der amtlichen Schulstatistik um Kerndaten zu Schulbegleitungen ist eine naheliegende Forderung, u. a. um abschätzen zu können, inwiefern Stichproben wie die hier vorliegende als repräsentativ anzusehen sind.

Schulformbezogene Differenzen fanden sich für die tätigkeitsbezogenen Ziele der Schulbegleitungen an Gesamt- und Förderschulen nicht (vgl. Kap. 4.2). Für alle weiteren, in den Kapiteln 4.2 und 4.3 vorgestellten Aspekte fanden sich inhaltlich bedeutsame Unterschiede auf der Basis von Effektstärken, die ab ca.  $d \geq 0.40$  mit der vorliegenden Stichprobe durch einen Signifikanztest abgesichert werden können (vgl. Tab. 4, vgl. die teils analogen schulformbezogenen Unterschiede bei Meyer 2017 sowie Czempiel & Kracke 2019).

Die Summe der Angaben lässt sich zu einem Bild verdichten, nach dem Schulbegleitungen an Förderschulen ein etwas breiteres Einsatzspektrum in Bezug auf ihre Klient\*innen besitzen und sich zugleich, mit und im Sinne der/des Klient\*in, mehr gegenüber der Lerngruppe öffnen und mit den Klassenleitungen enger kooperieren. Ein Austausch findet an beiden Schulformern in stärkerem Maße statt als eine Ko-Konstruktion und beide Formen scheinen jeweils ihren Platz im schulischen Alltag zu haben (analog bei Meyer 2017; Czempiel & Kracke 2019). Die Mittelwertsunterschiede zugunsten der Förderschule sind jeweils bedeutsam und in der Größenordnung eines kleinen bis mittleren Effekts.

Als Bedingungsfaktor spielt die Schulform indes – vermutlich aufgrund einer mangelnden statistischen Power – im Regressionsmodell keine Rolle. Der Befund, wonach ein klar definiertes Arbeitsfeld die Kooperationskultur positiv beeinflusst, unterstützt das frühere Ergebnis von Meyer (2017), wobei dort die Rollenklarheit betont wird. In künftigen Studien zu prüfen ist der Einfluss der Ziele sowie der Grad an pädagogischer Verantwortung und Eingebundenheit, die sich hier in Bezug auf das Ziel einer möglichst großen Teilhabe der/des Klient\*in am Unterricht sowie die Unterstützung der Lehrkraft bei Regelverstößen in Bezug auf die Kooperationsform Ko-Konstruktion zeigen. Dabei fallen einstellungsbezogene Bedingungsfaktoren bei kleinen  $\beta$ -Koeffizienten gegenüber den handlungsorientierten Faktoren in ihrer Bedeutsamkeit zurück.



Interessant ist zudem, dass die beiden Stufen der Kooperation mit einem etwas unterschiedlichen Satz an Faktoren assoziiert sind. Anscheinend gehen differenzielle Aspekte der Zusammenarbeit zwischen den Klassenleitungen und den Schulbegleitungen außerhalb der Unterrichtszeit (vgl. die Items beider Kooperationsskalen in Tab. 4) mit differenziellen Handlungsmustern innerhalb des Unterrichts bzw. gegenüber der Lerngruppe einher. Obschon die interessierende Wirkrichtung im vorliegenden Fall auf die beiden Kooperationsformen und damit auf die Interaktion *außerhalb* der unmittelbaren Unterrichtssituation ausgerichtet ist, ergibt sich aus Regressionsanalysen auch ein eigener Befund für die Bedeutung von Kooperation *für* das „gemeinsame“ Unterrichtshandeln beider Akteur\*innen. Diesen Zusammenhängen sollte in weiteren Studien große Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Erneut verwiesen sei hier auf den Befund, wonach es – aus der Perspektive der Schulbegleitungen – den Lehrkräften an Förderschulen eher gelingt, ihre begleiteten Schüler\*innen nicht aus dem Blick zu verlieren, d. h. angepasstes Material zur Verfügung zu stellen und sich – gemäß der Außenwahrnehmung – verantwortlich „zu fühlen“, d. h. zu zeigen und zu äußern (vgl. Kap. 4.2). Die hieraus abzuleitende differenzielle Förderkultur kann wesentlich durch schulstrukturelle Aspekte bedingt sein, die auch die oben diskutierten Unterschiede in Bezug auf das Tätigkeitsprofil und die Kooperation von Schulbegleitungen unmittelbar tangieren. So ist anzunehmen, dass an Förderschulen eher solche Schüler\*innen beschult werden, welche im Schnitt einen (noch) höheren Bedarf an Eingliederungshilfe durch die Schulbegleitung benötigen, als dies bei Schüler\*innen der Fall ist, die Gesamtschulen besuchen (vgl. Dworschak 2012). Entsprechend höher muss das Versorgungs- und Aufmerksamkeitslevel aller pädagogischen Akteur\*innen ausfallen. Zu dieser Ausgangslage passend, ist die Klassenstärke an Förderschulen deutlich niedriger bzw. das Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Verhältnis dort deutlich günstiger als an Gesamtschulen (für NRW etwa 1:2,5 bzw. 1:2; vgl. MSB NRW 2021a, 13). Dennoch ist die bestmögliche Förderung ein Individualrecht, so dass auch diesem unterrichts- und schulkulturellen Element in weiteren Untersuchungen und vor allem in der pädagogischen Praxis eine angemessene Aufmerksamkeit zuteilwerden sollte, damit Inklusion in jeder Schule erfolgreich realisiert werden kann.

## Literatur

- Batzdorfer, V. & Kullmann, H. (2016): Neue Vielfalt im Klassenzimmer – Multiprofessionelle Kooperation als Herausforderung inklusiver Schulen. In: DIAGONAL – Zeitschrift der Universität Siegen 37 (1), 263–279.
- Blassé, N. (2022): Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In: M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, 110–120.

- Bortz, J. & Lienert, G. A. (2008): *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung*. 3. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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? In: *QfI – Qualifizierung für Inklusion* 1 (1). Online unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/16/8> (Abrufdatum: 30.05.2022)
- Deger, P., Jerg, J. & Puhr, K. (2015): *Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in allgemeinen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen*. Stuttgart: Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg.
- Dworschak, W. (2012): *Schulbegleitung an Förder- und Allgemeinen Schulen. Divergente Charakteristika einer Einzelfallmaßnahme im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (10), 414–421.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014): *Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf*. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. Münster: Waxmann, 846–864.
- 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, B. Lochner & K. Kunze (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche*. Weinheim: Beltz, 34–52.
- Kißgen, R., Fehrmann, S. E., Limburg, D. & Franke, S. (2016): *Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen: Soziodemografie, Tätigkeitspektrum und Qualifikation*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67 (6), 252–263.
- Kremer, G. (2012): „Wer passt denn heute auf mich auf?“ Chancen und Probleme des Einsatzes von Integrationshelfern in der Schule. In: *Systema* 26 (2), 152–161.
- Lübeck, A. (2019): *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, K. (2017): *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen*. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung 37. Göttingen: Georg-August-Universität.
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021a): *Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht 2020/21. Statistische Übersicht Nr. 413*. Düsseldorf: MSB NRW. Online unter: [www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita\\_2020.pdf](http://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2020.pdf) (Abrufdatum: 10.04.2022).
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021b): *Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion 2020/21. Statistische Übersicht 414*. Düsseldorf: MSB NRW. Online unter: [www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/inklusion\\_2020.pdf](http://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/inklusion_2020.pdf) (Abrufdatum: 10.04.2022).
- Schindler, F. & Schindler, M. (2021): *Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz: Eine explorative Interviewstudie mit Schulassistent\*innen verschiedener Schulformen in NRW*. In: *QfI – Qualifizierung für Inklusion* 3 (1), Online unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/50/86> (Abrufdatum: 30.05.2022)
- Schmidt, L. D. H. (2017): *Schulische Assistenz – Ein Überblick über den Forschungsstand in Deutschland*. In: *Zeitschrift für Inklusion Online*. Online unter: [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/372/312](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/372/312) (Abrufdatum: 15.03.2017).

Die Autorin und die Autoren danken Pauline Lochmüller für ihre Unterstützung bei der Erstellung dieses Manuskripts.