

Jürgens, Barbara

Von der Schulbegleitung zur Klassenassistentenz. Forschungsaspekte

Jürgens, Barbara [Hrsg.]; Steinert, Wilfried W. [Hrsg.]; Vanier, Dietlinde H. [Hrsg.]: *Das Modellprojekt Klassenassistentenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 37-44. - (Lernen inklusiv und kooperativ)



Quellenangabe/ Reference:

Jürgens, Barbara: Von der Schulbegleitung zur Klassenassistentenz. Forschungsaspekte - In: Jürgens, Barbara [Hrsg.]; Steinert, Wilfried W. [Hrsg.]; Vanier, Dietlinde H. [Hrsg.]: *Das Modellprojekt Klassenassistentenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 37-44 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290907 - DOI: 10.25656/01:29090; 10.35468/6082-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290907>

<https://doi.org/10.25656/01:29090>

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-License: <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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Barbara Jürgens

Von der Schulbegleitung zur Klassenassistentenz: Forschungsaspekte

Das Modellprojekt Klassenassistentenz wurde ins Leben gerufen, weil die Erfahrungen der Grundschule am Lerchenberg mit dem „Regelmodell“ der Unterstützung einzelner Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf durch Schulbegleiter*innen wenig zufriedenstellend waren (s. Bratz auf S. 29 in diesem Band). Die Forschungsergebnisse zu dieser Form der Unterstützung sind widersprüchlich, geben aber wertvolle Hinweise, wie Förderung im Kontext inklusiver Regelschulen sinnvoll weiterentwickelt werden könnte.

Wir geben einen kurzen Überblick über Forschung zur Schulbegleitung, erläutern welche Folgerungen sich daraus für die Konzeption und die Evaluation des Wendorfer Modells der Klassenassistentenz ergaben und berichten über die Ergebnisse.

1 Forschung zur Schulbegleitung

Schulbegleitungen (auch Integrationshelfer*innen, Integrationsassistentenz, im englischen Sprachraum „Teaching Assistants“ oder Schulassistentenz genannt) sind als Einzelfallhilfe für Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf konzipiert. Sie werden je nach Förderbedarf über die Sozialhilfe bzw. die Jugendhilfe finanziert, unterstehen demnach nicht der Schulverwaltung und sind keine „geborenen Mitglieder“ des Schulkollegiums (Lübeck 2019). Schulbegleiter*innen in Regelschulen arbeiten überwiegend mit einzelnen Schüler*innen (Schmidt 2017). Sie sind meistens in Teilzeit angestellt (Lindemann & Scharmann 2016; Schindler 2020). Da die Träger oft befristete Verträge über einen kurzen Zeitraum abschließen, ist die Fluktuation relativ hoch (Henn u. a. 2014). Die wichtigsten Aufgaben der Schulbegleitungen sind Unterstützung bei Lern- und Arbeitsprozessen (z. B. Aktivierung zur Unterrichtsteilnahme oder strukturierende Hilfen), Unterstützung auf sozial-emotionaler Ebene (z. B. Emotionsregulation oder Konfliktbewältigung), Unterstützung bei der Alltagsbewältigung. Weitere, nicht ganz so häufige Tätigkeiten schließen die indirekte Unterstützung (z. B. Elterngespräche oder Erstellung von Förderplänen), aber auch sachfremde Aufgaben (z. B. Aufräumen, Unterstützung anderer Schüler*innen) mit ein (Schindler 2020; Schmidt 2017). Anbieter von Schulbegleitungen erwarten nicht unbedingt eine einschlägige Ausbildung (Limburg u. a. 2021). Je nach Befragung sind denn auch nur ca. 35-70%

von ihnen Fachkräfte. Unter Fachkräften verstehen die Träger Personen mit einer pädagogischen (z. B. Erzieher*in, Sozialpädagog*in) oder medizinischen (z. B. Pflegekraft) Ausbildung. Allerdings ist diese Ausbildung nicht unbedingt einschlägig für die Aufgaben einer Schulbegleitung (Schindler 2020). Ein nicht geringer Prozentsatz (10% – 20%) ist im Rahmen eines sozialen Jahrs oder studienbegleitend tätig (Dworschak 2012; Henn u. a. 2014). Schulbegleitungen sollen Eingliederungshilfe als unterstützende Leistung erbringen, der „Kernbereich der pädagogischen Arbeit“ ist Sache der Schule, insbesondere der Lehrperson (Schönecker & Meyen 2017). Träger und staatliche Institute präsentieren Konzepte für den Einsatz von Schulbegleitungen (z. B. Weichert 2020; Freie Wohlfahrtspflege NRW 2014; Bundesvereinigung Lebenshilfe 2015; ISB Bayern). Diese beinhalten auch Aufgabenbeschreibungen mit mehr oder weniger präzisen Aufgabenlisten. Sie müssen vor Ort angepasst und präzisiert werden, was aber eher selten geschieht (Lindemann & Schlamann 2016). Die Einarbeitung der Schulbegleitungen ist eher marginal, sie geschieht überwiegend durch Kurzschulungen, Gespräche und Kontakte mit Kolleg*innen (Lindemann & Schlarman 2016; Henn u. a. 2014). Zwischen 10% und 20% der Schulbegleitungen berichten über die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen (Schindler 2020).

2 Wirksamkeit der Schulbegleitungen

Wie sieht es mit der Wirksamkeit der Schulbegleitungen aus? Die hierzu verfügbaren Daten zeichnen ein widersprüchliches Bild.

Die subjektive Zufriedenheit mit der Schulbegleitung und die subjektive Einschätzung ihrer generellen Wirksamkeit ist bei Lehrpersonen und Schulbegleitungen hoch (Durdell u. a. 2020; David u. a. 2021; Holler & van den Brink 2020).

Dies steht im Kontrast zu Untersuchungen, die die Entwicklung der Schüler*innen über einen längeren Zeitraum verfolgen, sie mit der von Schüler*innen ohne Schulbegleitung vergleichen oder das Verhalten von Schüler*innen, Lehrkräften und Schulbegleitungen im Unterricht beobachten.

Schulbegleitung scheint sich kaum auf das Lern- und Sozialverhalten der förderbedürftigen Schüler*innen auszuwirken. Bei der Einschätzung durch die Lehrkräfte nahm von 10 Faktoren des Lern- und Sozialverhaltens im Verlauf eines Jahres nur die Konzentrationsleistung bedeutsam zu, die Selbständigkeit nahm sogar ab (Schindler 2019). Lehrer*innen von Klassen mit Schulbegleitung schätzten die soziale Integration förderbedürftiger Schüler*innen besser ein als Lehrer*innen von Klassen ohne Schulbegleitung, allerdings ist der Effekt der Schulbegleitung deutlich geringer als der anderer Einflussfaktoren wie Klassenklima, Sozialverhalten der Schüler*innen oder Einstellung der Lehrkraft zur Inklusion (Jerosenko 2019). Andere Untersuchungen berichten sogar einen negativen Einfluss der Schulbegleitung bzw. Teaching Assistants auf die soziale

Partizipation (z.B. Symes & Humphrey 2012; Wren, 2016). Urnikyte (2017) fand in einem Überblick über einschlägige Untersuchungen in sechs von neun Fällen negative Einflüsse der Teaching Assistants, in den übrigen drei Untersuchungen waren die Ergebnisse gemischt. Je mehr Zeit die förderbedürftigen Schüler*innen mit den Teaching Assistants verbrachten, desto weniger Kontakt hatten sie mit Mitschüler*innen und Lehrer*innen (Urnikyte 2017). Auch kann die individuelle Unterstützung eine*r einzelnen Schüler*in die Gleichheitsvorstellungen der Mitschüler*innen verletzen, sie in eine Sonderstellung bringen und die Interaktion mit den Mitschüler*innen schwieriger machen (Herz u. a. 2018; Lindmeier und Ehrenberg 2017).

Der fördernde Einfluss der Schulbegleitungen auf die Leistungen der Schüler*innen ist eher gering. Werden die Schulbegleitungen zuvor trainiert und gezielt in Interventionen zur Förderung z. B. der Lese- und Rechtschreibleistung leistungsschwacher SchülerInnen eingesetzt, verbessern sich zwar deren Leistungen (Alborz u. a. 2009; Farrell u. a. 2010), ihre Verhaltens- und emotionalen Probleme bessern sich aber nicht (ebd.). Arbeiten Schulbegleitungen ohne spezifisches Training, verbessern sich die Leistungen der Kinder mit besonderem Förderbedarf nicht (Bradford u. a. 2012; Dimova u. a. 2021). Die Leistungsergebnisse sind teilweise sogar schlechter als die der unbetreuten förderbedürftigen Schüler*innen. Dies gilt insbesondere, wenn die Schulbegleitung Schüler*innen eins zu eins betreut (Bradford u. a. 2012). Eine nähere Analyse ergab, dass der Kontakt zur Lehrperson bei einzeln unterstützten Schüler*innen deutlich seltener war als beim Durchschnitt der Klasse. Verhaltensbeobachtungen zeigten außerdem, dass sich Teaching Assistants bzw. Schulbegleitungen bei der Einzelbetreuung im Unterschied zu den Lehrpersonen nicht um die Entwicklung selbständiger Denk- und Lösungsprozesse bei den Schüler*innen bemühten, sondern „ergebnisorientiert“ vorgehen, d. h. den Schüler*innen kleinschrittig den richtigen Lösungsweg vorgaben oder gar das Ergebnis vorsagten (Rubie-Davis u. a. 2010; Vogt u. a. 2021). Wird dagegen der gesamten Klasse eine Unterstützungsperson zugeordnet, die der Lehrperson flexibel bei der Unterrichtung, Betreuung und Unterstützung der Schüler*innen hilft, profitieren besonders die Schüler*innen im unteren Leistungsbereich und diejenigen mit Förderbedarf (Balestra & Backes-Gellner 2017). Diese Form des Einsatzes von Schulbegleitungen/Teaching Assistants findet man besonders oft, wenn die Lehrpersonen schülerzentriert und am individuellen Fortschritt orientiert unterrichten (Sommer u. a. 2017)

Die Rahmenbedingungen, unter denen Schulbegleitungen arbeiten, sind nicht optimal. Träger des Einsatzes der Schulbegleitungen legen zwar Aufgabenbeschreibungen vor, vor Ort scheinen Rollen- und Aufgabendefinition der Schulbegleitung trotzdem oft unklar zu sein (Lindemann & Schlarmann 2016; David u. a. 2021; Durdal u. a. 2020; Fritzsche & Köpfer 2022).

3 Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Schulbegleitung

Die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitung und Lehrperson und die Integration der Schulbegleitung in schulische Abläufe stehen vor besonderen Herausforderungen. Da die Schulbegleitung der fachlichen Aufsicht des jeweiligen Arbeitgebers (Jugendamt, Sozialbehörde bzw. von diesen beauftragte Leistungserbringer), nicht aber der Schule oder der Lehrkraft untersteht, sind Absprachen zwischen Schule bzw. Lehrkraft und Schulbegleitung nicht rechtlich und institutionell verankert. Es liegt daher an den einzelnen Akteuren, wie gut die Zusammenarbeit gelingt (Meyer u. a. 2018; David u. a. 2021). Besprechungen zwischen Lehrkraft und Schulbegleitung finden immerhin in gut der Hälfte der Fälle zwischen „täglich“ und „einmal wöchentlich“ statt. Aber 40% der Schulbegleitungen erleben solche Besprechungen nur einmal im Monat oder seltener. Die fehlende institutionelle Verankerung führt dazu, dass die Besprechungen in der Regel nicht geplant werden, sondern spontan (Lindemann & Schlarmann 2016) geschehen. Ziel der Besprechungen ist überwiegend die Abstimmung der Tätigkeit der Schulbegleitung mit den unterrichtlichen Abläufen (z. B. Czempiel & Kracke 2019).

Lehrpersonen sind, besonders zu Beginn des Einsatzes von Schulbegleitungen, nicht hinreichend über deren Rollen und Aufgaben informiert. Die Abgrenzung zur Tätigkeit anderer Professionen ist nicht eindeutig (Lübeck & Demmer; Sharma & Salend 2016). Lehrpersonen fühlen sich zudem unsicher, ob und wie sie die Schulbegleitungen „anleiten“ dürfen (Zumwald, 2014). Tiefgreifende Abstimmung und Zusammenarbeit in Form einer gemeinsamen Konzeption der Arbeit mit den Kindern kommt vor allem dann vor, wenn Schulbegleitungen als auf die gesamte Lerngruppe bezogene Ressource eingesetzt werden (Sommer u. a. 2017).

Aus den Forschungsergebnissen zur Schulbegleitung ergibt sich eine zentrale Schlussfolgerung: Das Konzept der Schulbegleitung als Einzelfallhilfe hat sich nicht bewährt. Schulbegleitungen als Einzelfallhelfer tragen nicht zur Verbesserung der sozialen Integration und der Leistungen der betroffenen Schüler*innen bei. Die am Konzept der Einzelfallhilfe orientierten Aufgabenbeschreibungen der Träger eignen sich nicht zur Festlegung und Abgrenzung der konkreten Rollen und Aufgaben der Schulbegleitung vor Ort. Die Vorstellung, Schulbegleitung als soziale Einzelfallhelfer*in könne unabhängig von schulischen Weisungsbefugnissen und Netzwerken agieren, hat sich ebenfalls als nicht haltbar erwiesen.

Schulbegleitungen sind wirksam, wenn sie flexibel zur Unterstützung in der gesamten Klasse aktiv werden oder wenn sie, nachdem sie eigens dafür geschult wurden, spezifische Interventionen z. B. bei Lese-Rechtschreibschwächen für davon betroffene Schüler*innen anbieten. Schulbegleitungen können wirksam arbeiten, wenn sie geschult und ihre Funktionen und Aufgaben vor Ort unter Mitwirkung aller Beteiligten präzisiert werden. Deutsche und internationale Studien betonen

zudem die Notwendigkeit, Lehrkräfte auf die Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen vorzubereiten und die Kooperation und Einbindung in das schulische Netzwerk rechtlich und institutionell zu verankern (Devecchi u. a. 2012; Jackson u. a. 2021; Lübeck & Demmer 2022; Zumwald 2018).

4 Das Modell Klassenassistentenz

Das Wesendorfer Modell der Klassenassistentenz stellt eine Weiterentwicklung der Unterstützung und Förderung von Schüler*innen in der inklusiven Regelschule entsprechend den oben genannten Schlussfolgerungen dar (s. Vanier in diesem Band). Dies war umso notwendiger als die Schule ein schülerzentriertes, am individuellen Lernfortschritt orientiertes Schul- und Unterrichtsmodell vertritt. Der Begriff „Klassenassistentenz“ signalisiert, dass Schulbegleitungen nicht mehr einzelnen, als förderbedürftig diagnostizierten Schüler*innen zugeordnet werden, sondern flexibel und in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft in den ersten Schuljahren kontinuierlich die Kinder einer gesamten Schulklasse unterstützen. In einer systematischen Einführungsphase werden Zusammenarbeit und Aufgaben konzipiert und festgelegt. Regelmäßige, im Arbeitsablauf fest eingeplante Teamsitzungen ermöglichen eine intensive Kooperation und eine Einbindung der Klassenassistentenz. Jährlich angebotene Workshops und Trainings zu von den Beteiligten gewünschten Themen wie kooperatives Lernen, Umgang mit herausfordernden Situationen etc. vertiefen das gemeinsame Verständnis bei der Arbeit mit den Schüler*innen.

Mit der wissenschaftlichen Begleitung sollte geprüft werden, ob das Wesendorfer Modellprojekt seine zentralen Ziele erreichte.

- Enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Schulbegleitung
- Flexible Unterstützung von Schüler*innen
- Bessere Einbindung von SchülerInnen mit herausforderndem Verhalten im sozial-emotionalen Bereich
- Entlastung der Lehrkraft
- Information und Einbindung der Eltern, Verzicht der Eltern auf Anträge auf individuelle Förderung durch eine Schulbegleitung

Über einen Zeitraum von vier Jahren sollte die Entwicklung der Schule in diesen Zielbereichen verfolgt werden.

Literatur

- Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P., & Howes, A. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools. A systematic review of evidence*. [Research Brief]. Manchester, London: University of Manchester, University of London.
- Balestra, S., & Backes-Gellner, U. (2017). *Class size reduction and teacher aide* (Working Paper No. 102). Zürich: Universität Zürich IBW Institut für Betriebswirtschaftslehre.
- Blatchford, P., Russell, A., and Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (2015). *Schulbegleitung. Ein Positionspapier*. https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Positionspapiere/Positionspapier_2015-11_Schulbegleitung.pdf
- Czempiel, Stefanie, & Kracke, Bärbel. (2020). Kann das jeder? Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. *QfI- Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 1(1). <https://doi.org/10.25656/01:20933>
- David, A., Rosenberger, A., Rudolph, U., & Uhlig, S. (2021). *Wissenschaftliche Begleitung der Vorhaben zum Inklusionsassistenten. Endbericht*. Chemnitz: TU Chemnitz - Institut für Psychologie.
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 171–184. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645587>
- Dimova, S., Culora, A., Brown, E. R., Ilie, S., Sutherland, A., & Curran, S. (2021). *Maximising the Impact of Teaching Assistants. Evaluation Report* (S. 117). London: Education Endowment Foundation EEF.
- Durdel, A., Ahlrichs, J., Tölle, J., Riexneuwöhner, J., Mühleib, M., & Aschhoff, N. (2020). *Wissenschaftliche Evaluation Schulassistenten. Endbericht*. Kiel: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein.
- Dworschak, W. (2012). *Schulbegleitung/Integrationshilfe: Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern*. Erlangen: Lebenshilfe Landesverband Bayern.
- Freie Wohlfahrtspflege NRW (Hrsg.). (2014). *Schulbegleitung — Ein wichtiger Baustein auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem*. Münster: Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review*, 62(4), 435–448. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.486476>
- Fritzsche, B., & Köpfer, A. (2022). (Para-)professionalism in dealing with structures of uncertainty – a cultural comparative study of teaching assistants in inclusion-oriented classrooms. *Disability & Society*, 37(6), 972–992. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1867068>
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A. K., Fegert, J. M., & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen: Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42(6), 397–403. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000318>
- Herz, B., Meyer, M., & Liesebach, J. (2018). Fachbeitrag: Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHNplus*, 87(0), 1–20. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art18d>
- Holler, Birthe, & van den Brink, Henning. (2020). *Evaluation der Schulbegleitung der Stiftung Leben leben. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften, Erziehungsberechtigten und Schüler*innen in den Landkreisen Uelzen/Lüchow-Dannenberg und Gifhorn* (Nr. 1; Explorationen). Suderburg: Fakultät Handel und Soziale Arbeit, Ostfalia Hochschule für Angewandte Wissenschaften. <https://opus.ostfalia.de/1117>

- Jackson, C., Sharma, U., Odier-Guedj, D., & Deppeler, J. (2021). Teachers' Perceptions of Their Work with Teacher Assistants: A Systematic Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(11), 69–88. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n11.5>
- Jerosenko, A. (2019). *Soziale Integration durch Schulbegleitung? Effekte von Schulbegleitung auf die soziale Integration von Schülern mit seelischer Beeinträchtigung an bayerischen Regelschulen* [Dissertation]. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Lindemann, H., & Schlarmann, A. (2016). Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67, 264–279.
- Lindmeier, B. & Ehrenberg, K. (2022): „In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind.“ – Schulassistentenz aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In: Laubner, M.; Lindmeier, B. & Lübeck, A. (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (3. bearb. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz, 140-152.
- Limburg, D., Frings, L., & Kißgen, R. (2021). Zugangsvoraussetzungen und Qualitätsmerkmale von Schulbegleitungen. *Gemeinsam leben*, 3, 180–188.
- Lübeck, A. (2019). Einflussfaktoren auf das Rollenprekariat der Schulbegleitung. In A. Lübeck, *Schulbegleitung im Rollenprekariat* (S. 9–100). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5_3
- Lübeck, A., & Demmer, C. (2021). Zwischen Unterricht und Unterstützung. Fortbildung zur Reflexion von Rollenvorstellungen und Zielsetzungen in der Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen. *DiMaue Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht.*, 3(3), 17-27. <https://doi.org/10.11576/DIMAW-4143>
- Meyer, K., Nonte, S., & Willems, A. S. (2018). Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Kooperation mit Schulbegleitungen aus Schulentwicklungsperspektive. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch, & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 146–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rubie-Davies, C. M., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M., & Bassett, P. (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 429–449. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.512800>
- Schindler, F. (2020). Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistentenz. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHNplus*, 89, 1–22.
- Schindler, F. (2019). Die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistentenz: Eine längsschnittliche Studie. *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHNplus*, 88, 1-25. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art38d>
- Schmidt, L. D. H. (2017). Schulische Assistenz—Ein Überblick über den Forschungsstand in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/372>
- Schönecker, L., & Meysen, T. (2017). Zwischen Baum und Borke? Rechtsfragen der Praxis in der Schulbegleitung. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 65(2), 173–191. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2017-2-173>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2014). *Gelingensfaktoren für Schulbegleitung* (Nr. A5; Mobile Sonderpädagogische Dienste). München: ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. https://www.isb.bayern.de/download/14845/ass_a5_schulbegleitung.pdf
- Sommer, S., Czempel, S., Kracke, B., & Sasse, A. (2017). Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in: Wie handeln Integrationshelfer/innen im Unterricht? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(1), 35–47. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i1.04>
- Sharma, U., & Salend, S. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118–134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>

- Symes, W., & Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: The role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 517–532. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.726019>
- Urnikyte, I. (2017). *Social participation of children in need of special support in mainstream elementary schools – dimensions and impact of teaching assistants. A systematic literature review* [Master Thesis]. Jönköping: School of Education and Communication. Jönköping University.
- Vogt, F., Koechlin, A., Truniger, A., & Zumwald, B. (2021). Teaching assistants and teachers providing instructional support for pupils with SEN: Results from a video study in Swiss classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 215–230. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901373>
- Weichert, K. (2020). *Allgemeine Konzeption für die Schulbegleitung an Regel- und Förderschulen*. Lünen: DRK-Kinderwelt Altena-Lüdenscheid und Lünen GmbH.
- Wren, A. N. (2016). *Exploring pupils' perspectives on their interactions with peers and Teaching Assistants. A mixed methods study of Key Stage 1 pupils with a Statement of Special Educational Needs in mainstream schooling*. [Dr. phil.]. Bristol: University of the West of England
- Zumwald, B. (2014). Spannungsfelder beim Einsatz von Klassenassistenten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20 (4), 21–27.
- Zumwald, Bea. (2018). Weiterbildung der Lehrpersonen für den professionellen Einsatz von Assistentenpersonen. *BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG*, 36(1), 63–70. <https://doi.org/10.25656/01:17055>

Autorin

Jürgens, Barbara, Prof. Dr. i.R.

Technische Universität Braunschweig, Institut für Pädagogische Psychologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale und berufliche Kompetenzen von
Lehrer*innen, Lern- und Verhaltensprobleme von Kindern und Jugendlichen
b.juergens@tu-braunschweig.de