

Köpfer, Andreas

Zwischen Transformation und Delegation – international vergleichende Perspektiven auf schulische Inklusion(sforschung)

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 30-42



Quellenangabe/ Reference:

Köpfer, Andreas: Zwischen Transformation und Delegation – international vergleichende Perspektiven auf schulische Inklusion(sforschung) - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 30-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297366 - DOI: 10.25656/01:29736; 10.35468/6072-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297366>

<https://doi.org/10.25656/01:29736>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Andreas Köpfer

Zwischen Transformation und Delegation – international vergleichende Perspektiven auf schulische Inklusion(sforschung)

1 Einleitung – Perspektiven international vergleichender Inklusionsforschung

Wird Inklusion im Kontext von Bildung thematisiert, so werden Fragen aufgeworfen, die Ein- und Ausschlüsse durch die Bearbeitung von Heterogenität in Bildungsorganisationen fokussieren. Untrennbar mit der Perspektive auf Inklusion ist also zugleich der Blick auf machtvolle Prozesse von Separation und Ausgrenzung verbunden, also auf Barrieren (vgl. Ainscow 2021), die in Bildungsorganisationen zur Verhinderung von Bildungsgerechtigkeit führen. In programmatischer Hinsicht wird durch Inklusion ein transformativer Anspruch an die Bildungsorganisation Schule gerichtet, mehr Teilhabe und Partizipation zu schaffen – rechtlich gesichert durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006). Wird im international vergleichenden, erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs inklusive Bildung thematisiert, so werden – über den Ankerpunkt der UN-Behindertenrechtskonvention hinaus – unterschiedliche teilhabeorientierte Positionen und Konzepte sowie unterschiedliche Zugangsweisen zu ebendiesem Gegenstand aufgerufen (vgl. Übersicht in Köpfer u. a. 2021). Dabei werden höchst divergente Rahmungen deutlich, z. B. in Bezug auf einen als behindert oder vulnerabel ausgewiesenen Personenkreis, einen systemischen Transformationsanspruch sowie verschiedene (trans-)disziplinäre Verortungen von Inklusion. Da sich Länder, Regionen, Kulturkreise und Gesellschaften vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen sozialen, politischen und kulturellen Prägung unterschiedlich mit Bildung und Erziehung auseinandersetzen und sich aus deren Tradition heraus differente Formen der Institutionalisierung formaler Bildung materialisiert haben, ist es nicht verwunderlich, dass Reformagenden wie z. B. Inklusion in den jeweiligen Bildungs- und Schulsystemen der Länder unterschiedliche Ausprägungsformen haben (Artiles & Dyson 2005). Nicht nur auf nationalstaatlicher, ebenso auf regionaler und kommunaler Ebene zeigt die Diffusion der UN-BRK eine Spannbreite von Umsetzungsformen im Kontext von Schule (Gasterstädt 2019; Biermann 2020), in Deutschland zum Beispiel zwischen der

Einrichtung und Aufrechterhaltung spezialisierter Schulformen unter Betonung individueller Förderung einerseits und der Transformation von Schulformen in Gemeinschafts- und Gesamtschulen unter Emphasierung des Gemeinsamen Lernens andererseits. Anerkennend, dass soziale und kulturelle Differenzen in den Bildungssystemen der jeweiligen Länder eingelagert sind und der Reformauftrag Inklusive Bildung innerhalb dieser historisch gewachsener (überwiegend separativer) Strukturen artikuliert wird, kann gefragt werden, welche „Zugehörigkeits- und Abgrenzungssymbole aufgegriffen und neu kontextualisiert“ (Lill 2018, 24) werden und, auf Diskursebene, welche erziehungswissenschaftlichen wie interdisziplinären Diskursstränge sich mit dem Themenkomplex Inklusive Bildung verbinden. Vor dem Hintergrund dieser strukturellen Koppelungen und Artikulationsformen kann analysiert werden, wie durch Inklusive Bildung ein Transformationsanspruch an bestehende Bildungspraxen gerichtet wird und/oder wie Inklusive Bildung als Partizipationsauftrag in und an bestehende separate Strukturen und Praktiken und deren Entscheidungsträger*innen delegiert wird.

Während die Unterscheidung von Integration und Inklusion im internationalen Kontext nach wie vor häufig als Diskursfigur für Teilhabeordnungen herangezogen wird (vgl. u. a. Jahnukainen 2015), gibt es weiterführende, auch empirisch basierte, Systematisierungsversuche von Inklusionsverständnissen und -definitionen im Forschungs- und Fachdiskurs. Zum Beispiel systematisierten Göransson und Nilholm (2014, 268) Inklusionsdefinitionen aus dem internationalen Fachdiskurs entlang von vier zentralen Mustern:

(A) Placement definition – inclusion as placement of pupils with disabilities/in-need of special support in general education classrooms, (B) Specified individualised definition – inclusion as meeting the social/academic needs of pupils with disabilities/pupils in need of special support, (C) General individualised definition – inclusion as meeting the social/academic needs of all pupils, (D) Community definition – inclusion as creation of communities with specific characteristics.

Hieran wird deutlich, dass bezogen auf schulische Inklusion eine Ambivalenz in der Aufrufung entweder spezifischer (in der Regel als sonderpädagogisch bzw. förderbedürftig markierter) Personenkreise oder – mit gemeinschaftsorientierter Perspektive – aller Schüler*innen auszumachen ist. Entweder wird Inklusion mit einem ‚Mehr‘ an Spezifik und individueller Unterstützung verbunden oder mit einer generalistischen Perspektive auf gemeinsame Bildungsprozesse und einer sich daraus ableitenden Gemeinschaftsorientierung. Hieran knüpft eine weitere Systematisierung von Köpfer (2019, vgl. auch Badstieber u. a. 2022) an, die neben einer personenbezogenen Adressierungsebene (zu der sowohl das so genannte ‚enge‘ wie ‚weite‘ Inklusionsverständnis gezählt werden können, sofern sie askriptiv Personenkategorien ins Feld führen) auch systemisch angelegte Perspektiven auf die Analyse von Barrieren (wie z. B. in den Disability Studies inhärent) sowie auf die Analyse von Prozessen der Differenzherstellung in und durch Bildungs-

organisationen vorsieht. Eine solche Systematisierung rückt das Augenmerk auf (soziale, materielle, einstellungsbezogene etc.) Kontexte, die in den Kulturen und Strukturen von Bildungsorganisationen eingelagert sind. Bezogen auf international vergleichende Inklusionsforschung kann somit u. a. gefragt werden: Wie können Bildungs- und Erziehungsverhältnisse in den jeweiligen Länderkontexten und Kulturkreisen in ihrer Komplexität vergleichend erforscht werden? Welche *Tertium Comparationis* eignen sich für inter-, transnationale und kulturvergleichende Analysen zu inklusiver Bildung, um an ihnen Transformationsprozesse oder Persistenzen festzumachen? (vgl. Messiou 2017). Diese Herausforderungen und Spannungsfelder, die derzeit auch im Rahmen eines DFG wissenschaftlichen Netzwerks „Inklusive Bildung im internationalen Vergleich“ (2020–2024; vgl. Köpfer et al. 2021) theoretisch wie methodologisch bearbeitet werden, verdeutlichen die Komplexität, wie Inklusive Bildung, die je nach Länderkontext und Kulturkreis differenziell artikuliert, vergleichend zu erfassen ist.

2 Handlungspraktiken von Schulassistent*innen

Es zeigt sich also die Notwendigkeit, im Rahmen international vergleichender Inklusionsforschung exemplarische Vergleichsgegenstände (*tertium comparationis*) zu wählen, an denen sich, über personen- und behinderungsbezogene Kategorien hinweg, transformative Prozesse inklusiver Bildung sowie potenzielle Barrieren und Benachteiligungen empirisch erfassen und vergleichen lassen. Wird der Blick auf inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung gerichtet, so zeigt sich zum Beispiel, dass auf die angenommene Heterogenität von Schüler*innen mit dem Aufbau personeller Unterstützungsrollen – mit unterschiedlichem professionellem und paraprofessionellem Design – in Schulen geantwortet wird. Trotz der genannten fundamentalen Unterschiede in den Bildungsstrukturen und -traditionen unterschiedlicher Länder kann eine einheitliche Tendenz ausgemacht werden, dass die Anzahl von Schulassistent*innen stark angestiegen ist (vgl. u. a. Takala 2007) und ihr scheinbar eine bedeutsame Rolle bei der (programmatischen) Umsetzung der schulischen Reformagenda Inklusion zugewiesen wird.

Ein Blick in den Forschungsstand (vgl. u. a. Sharma & Salend 2016; Lübeck & Demmer 2017) zeigt, dass Schulassistent*innen zwar zahlenmäßig stark ansteigen, hinsichtlich ihrer schulisch-unterrichtlichen Rolle jedoch überaus ambivalent erachtet werden. Sharma und Salend (2016) betonen eine grundlegende Ambivalenz der Unterstützung von Teilhabe und gleichzeitiger Gefahr sozialer Stigmatisierung im Schulassistentenhandeln. Weiter können Schulassistent*innen mit Blick auf ihre Rolle zwischen Schüler*innenunterstützung und Kooperation mit der Lehrperson als ‚In-Betweens‘ bezeichnet werden, da äußerst unterschiedliche Erwartungen an sie gerichtet werden. Wie unterschiedlich diese sind, zeigt sich auch

in den Nuancen der Rollenbezeichnung, die gewisse Schwerpunktsetzungen in der formalen Erwartung an die Unterstützungsrolle abbilden. Im internationalen Kontext reichen die Bezeichnungen Schulassistent*innen bzw. Schulbegleitungen (Deutschland), über *Special Needs Assistants* (z. B. Irland, Armenien, Georgien) bis hin zu *Teacher Assistants* (Kanada), *Teaching Assistants* (UK) oder *Support Agents* (Island). Hieran wird ersichtlich, dass die Ausrichtung der Unterstützung bezogen auf den spezifischen Personenkreis (alle Schüler*innen oder Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) sowie ihrer Funktion hinsichtlich der pädagogischen Unterstützung der Lehrperson unterschiedlich definiert wird.

Bereits seit einiger Zeit konnte, insbes. durch Blatchford, Webster und Russell (2012), empirisch herausgearbeitet werden, dass die Anwesenheit von Schulassistent*innen nicht zwangsläufig auch angemessene Unterstützungsmaßnahmen für den Lern- und Bildungsprozess der Schüler*innen beinhaltet (vgl. auch Giangreco 2010; Webster u. a. 2010; Rutherford 2012; Butt 2016). Das Ergebnis der Studie von Blatchford und Kollegen (2012) verdeutlicht, dass Schüler*innen, die durch Teaching Assistants begleitet werden und von diesen Unterstützung erhalten, geringere Fortschritte im Lernen machen als Schüler*innen, bei denen die Lehrpersonen sich überwiegend für die Unterstützung zuständig sehen. Egilsson und Traustadóttir (2009) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutsamkeit, dass die Schüler*innen entlang ihrer Bedürfnisse fachlich angeleitet werden. Auch zeigt sich in Studien, dass von Schulassistent*innen ein Tätigkeitsspektrum erwartet wird, für das sie nicht hinreichend ausgebildet sind, wie z. B. Unterrichtsplanung und aufgabenbezogene Differenzierung im Unterricht (Giangreco 2013; Webster & Blatchford 2013; Köpfer & Tan 2023). Auch zeigen Studienergebnisse von Webster und Blatchford (2013), dass die dauerhafte Anwesenheit von Schulassistent*innen Möglichkeiten zur Kommunikation mit der Lehrkraft und mit Gleichaltrigen unterbindet. Dies bestätigen auch ethnographische Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Kontext, die darauf hindeuten, dass Schulassistent*innen zwar eine vermittelnde Rolle zwischen den Peers und der Lehrperson im Unterricht und in der Pause einnehmen (Blasse 2017), aber nach wie vor Unklarheiten zur Positionierung und Verantwortlichkeit von Schulassistenten innerhalb eines multiprofessionellen Teams einer inklusiven Schule bestehen (Egilsson & Traustadóttir 2009). So stellt sich bezogen auf die Schulassistent*innen die Frage – und dieser wird im Folgenden entlang von empirischen Erkenntnissen nachgegangen – wie diese ihren eigenen Handlungsspielraum ausgestalten, die an sie gestellten (diffusen) Rollenerwartungen handlungspraktisch bearbeiten und welche Unterschiede sich hierin international vergleichend zeigen. Die Analyseperspektive wird also darauf gerichtet, wie Schulassistent*innen ihre Handlungspraxis vor dem Hintergrund der formalen Rahmenbedingungen und Rollenerwartungen ausgestalten. Erste kulturvergleichende Hinweise auf die handlungspraktische Bearbeitung der an Schulassistent*innen gerichteten Anforderungen und Erwartungen lieferte

eine qualitative Sekundäranalyse von Interviewdaten (Fritzsche & Köpfer 2021), die die Perspektive von Schullassistent*innen in den Ländern Großbritannien, Kanada und Deutschland empirisch in den Blick nahm. Aus den Interviews geht hervor, dass die Assistent*innen von einer allgemeinen Verantwortungsdiffusion ihrer pädagogischen Praxis betroffen sind. Wenngleich die formalen Rahmenbedingungen und die spezifische Ausrichtung der Assistenzrolle (z. B. als lehrpersonenunterstützende Rolle, *Teacher Assistant*, unterrichtliche Unterstützung, *Teaching Assistant*, oder kindbezogene Assistenz, *Schullassistentz*) divergieren, zeigt sich aufgrund der Verantwortungsdiffusion eine ähnliche Tendenz – ein Rückzug auf eigenes, autonomes Handeln als Assistenzpraxis bezogen auf ein als unterstützungsbedürftig deklariertes Kind (Fritzsche & Köpfer 2021).

3 Im Fokus: *Support Agents* an isländischen Schulen

Anknüpfend an die vorangegangenen Forschungsergebnisse und in Weiterführung des internationalen Vergleichs der Handlungspraktiken von Schullassistent*innen wird im Folgenden mit Island ein Land empirisch adressiert, das sich in den vergangenen Jahren dadurch auszeichnete, dass es Unterstützungsstrukturen und rechtliche Rahmenbedingungen progressiv in Richtung Inklusion weiterentwickelt hat (EASNIE 2017). Während die Umsetzung inklusiver Bildung in nordischen Ländern im internationalen Diskurs hohe Beachtung findet, kann konstatiert werden, dass die Umsetzungsformen und die Inklusionsverständnisse höchst different sind (vgl. Buli-Holmberg u. a. 2023). Der Grundgedanke inklusiver Bildung ist in Island seit 1995 verankert und bezieht sich auf das Recht aller Schüler*innen, eine wohnortnahe Schule zu besuchen. Die Förderquote, d. h. die Zahl von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schulsystem, kann in Island, verglichen mit der europäischen Norm, als hoch angesehen werden. Der Anstieg der Quote ist aber nicht – wie in weiten Teilen Deutschlands – verbunden mit einer Aufrechterhaltung oder Stärkung der Förderschulen, sondern diese wurden im Zuge inklusiver Schulentwicklung tendenziell reduziert – was auf eine transformatorische Agenda zur Umsetzung von Inklusion im Kontext Schule hinweisen könnte.

Ein Blick auf die Zahl von sog. „stuðningsfulltrúi“ (dt. „Unterstützungsbeauftragter“ – im Folgenden *support agents* genannt) zeigt, dass Island in jüngster Vergangenheit einen starken Zuwachs (Vervierfachung – von 209 auf 885) an *support agents* erlebt hat. Auf formaler Ebene werden an diese Aufgaben gerichtet wie zum Beispiel: Arbeit nach einem Förder- und Entwicklungsplan; Arbeit unter Aufsicht von Lehrer*innen; Unterstützung der Schüler*innen beim Erreichen festgelegter Ziele; soziale Unterstützung und Unterstützung bei Aktivitäten des täglichen Lebens; Erfüllung anderer Aufgaben, die ihnen von ihren Vorgesetzten zugewiesen

werden, wenn die Schüler*innen nicht in der Schule sind (vgl. Óskarsdóttir 2017; Köpfer & Óskarsdóttir 2019).

Um die Ebene der Handlungspraxis der *support agents* empirisch zu adressieren, wurden, in Kooperation mit Edda Óskarsdóttir (University of Reykjavik), sechs problemzentrierte Interviews (Witzel 1999) durchgeführt, an denen insbesondere Personen teilnahmen, die als *support agents* an inklusiven Schulen arbeiten und zugleich ein Lehramtsstudium verfolgen bzw. kurz vor dessen Abschluss stehen – deren Assistenzpraxis also von einer Perspektive auf zukünftige Lehrer*innentätigkeit geprägt ist. Aus dem Datenmaterial, das mittels der Dokumentarischen Methode der Textinterpretation nach Nohl (2017) analysiert wurde, lassen sich, wie im Folgenden entlang zweier Sequenzen und deren – kapazitär bedingt kurzer – Interpretation exemplifiziert wird, homologe Orientierungen auf Assistenzhandeln ableiten. In der ersten Sequenz berichtet eine *support agent* bezogen auf die Einstiegsproposition, wie ihre Tätigkeit in der Schule aussieht, mit einer Erzählung des hiesigen Tages:

„Ok, I started the day with one individual and I spent very much time with him, a boy in the 2nd grade. We started our day together and usually went into a special classroom because he had a hard time being with his fellow students. He was not in the same place as them and he had a very hard time with it. So we read together, it's called D in the school I'm in, we read D and then went to the iPad or to bead or color or some entertainment, other than studying in between but we always read what we were supposed to read. If it wasn't done, the day dragged on, we didn't go to the next lesson until that assignment was finished. So if it was a rough day and he struggled to read D for the day, maybe they missed sports or math.“ [IV 3_isl. Original, übers. ins Englische durch E. O.]

Es wird zum einen deutlich, dass die *support agent* eine Fokussierung auf die individuelle Lernbegleitung des Kindes unabhängig vom sozialen und fachlichen Kontext der Klasse bzw. des Unterrichts verfolgt, was sich u. a. in der Entscheidungshoheit zur Herausnahme des Kindes aus dem Klassenraum dokumentiert – sowie darin, dass die Erfüllung der individuellen Leseaufgabe über die Zeitrhythmen des Unterrichts der restlichen Klasse gestellt wird. Weiter zeigt sich eine Orientierung der *support agent* an einer pflichtbewussten und reibungslosen Erfüllung schulisch-unterrichtlicher Aufgabenstellungen – in diesem Falle der Leseaufgabe, die sie eigenständig, d. h. unter Gewährung eigens gestalteter Lernpausen („entertainment“), koordiniert. Die Praxis offenbart dabei einen autonomen Handlungsrahmen der *support agents*, die parallel stattfindenden Prozesse im Klassenraum zugunsten der individuellen Förderung zu vernachlässigen. In einem latent autoritären und disziplinierenden Modus wird die Bewältigung der Leseaufgabe als soziale Inklusionsbedingung (Weisser 2017, 146) an das Kind transferiert, wodurch zugleich (als Ausgangspunkt und Resultat) die eigene Handlungspraxis als herausfordernd („*rough day*“) positioniert wird. In einer weiteren Sequenz eines anderen *support agents* wird das Kooperationsbündnis zwischen ihm und Lehrperson expliziter aufgeworfen und im Modus des Vertrauens bzw. der Vertraulichkeit verhandelt:

“The first lessons are usually reading, then I have the students who need to improve their reading read to me. And then it depends on the teacher how my day is, some teachers want me to just stay in the classroom and help those who need help. Others may trust you more to take students out of the room and into another space, so this is also student-specific, whether I enter the room for one of the students or if it is for many, so that is also something you always have to consider. Every day is unique, some days it's relatively quiet and you do your job, while sometimes difficult issues come up and maybe the day gets a little rough” [IV 5_isl. Original, übers. ins Englische durch E. O.]

In dieser Sequenz dokumentiert sich, im Modus der Beschreibung, ein Abhängigkeitsverhältnis vom Handeln der Lehrpersonen. In der Zielperspektive, autonom und eigenständig zu handeln (z. B. auch im Sinne von Pull-Out, also dem Herausnehmen von Schüler*innen aus dem Unterrichtskontext) wird dabei eine gewünschte Orientierung des *support agents* an seinen eigenen Bedürfnissen deutlich, die bestärkt oder enttäuscht werden je nach Vertrauen der Lehrperson. Entlang des Abhängigkeitsverhältnisses zeigt sich dabei eine Orientierung auf konformes, entlang der Vorgaben der Lehrpersonen gestaltetes Handeln. Weiter deutet sich eine Orientierung auf flexibles und täglich variierendes Assistenzhandeln an, welches in einem latent positiven Horizont des erfolgreichen Erfüllens dargestellt wird.

In diesen Sequenzen und über die beiden exemplarischen Einblicke hinausgehend zeigt sich gesamthaft in den isländischen Interviewdaten, dass Assistenzhandeln als individuelle Förderung eines Kindes inner- oder außerhalb des Klassenzimmers stattfindet. Die Orientierungen der *support agents* zielen dabei auf autonomes Handeln ab, welches aber klar in seinem Handlungsradius durch die Vorgaben der Klassenlehrperson gerahmt ist, z. B. bezogen auf die Möglichkeit der pädagogischen Beteiligung an Unterricht und Förderung, der Materialwahl etc. Innerhalb dieses Rahmens ist ihr Handeln auf die pädagogische Unterstützung des Kindes ausgerichtet – mit changierenden Perspektiven auf die Eigenständigkeit des Kindes. Dabei wird das eigene Handeln (der *support agents*) – wohl aufgrund der angestrebten Lehrer*innenprofession – an den pädagogischen Tätigkeiten der Lehrperson gespiegelt. Weiter zeigen sich in den Orientierungen eine Selbstverständlichkeit hinsichtlich der Zugehörigkeit zum Schulteam (u. a. Teambesprechungen, Absprachen mit der Lehrperson, Einbindung in Elternarbeit).

4 Die Einführung von *Special Needs Assistants* an armenischen und georgischen Schulen

Eine weitere internationale Perspektive auf Schulassistenten, auf die im Folgenden kurz und zusammenfassend eingegangen wird, stammt aus einem explorativen Forschungsprojekt, das im Frühjahr 2021 – während der globalen Pandemiebedingungen – in kollaborativer Form stattfand: „Support and Assistance in In-

clusive Schools in Georgia and Armenia“. Das durch die Caritas International geförderte Teilprojekt im Rahmen des Entwicklungsprojekts „Inklusive Entwicklungschancen für Kinder und Jugendliche in Armenien und Georgien“ (BMZ) wurde als Interviewstudie von Februar 2021 bis Juli 2021 gemeinsam mit Studierenden der Staatlichen Universität Shirak (Armenien), Staatlichen Universität Ilia (Georgien), Universität Sulkhan-Saba Orbeliani (Georgien), Staatlichen Universität Ivane Javakhishvili Tbilisi (Georgien) und East European University (Georgien) durchgeführt. Während ich theoretisches und methodisches Fachwissen über Unterstützungsstrukturen im Kontext Inklusiver Bildung einbrachte, waren die Student*innen und Projektmitarbeitenden Expert*innen für die Struktur, Kultur und Praxis der Bildung in georgischen und armenischen Schulen. Sie teilten ihr Interesse und ihr Wissen über die aktuelle als ‚inklusive‘ bezeichnete Praxis an armenischen und georgischen Schulen mit und bereiteten Interviews mit verschiedenen Akteuren in Schulen vor bzw. führten sie durch. Ziel war es also, durch problemzentrierte Interviews (Witzel 1999) mit Schulleitenden, Lehrpersonen, Resource Teams, Eltern und Schulasistent*innen aus Partnerschulen von Caritas International in den Regionen Shirak (Armenien) und Tiflis (Georgien) einen Zugang zur Handlungspraxis der neu eingeführten Rolle von *Special Needs Assistants* zu erhalten und gleichzeitig deren Unterstützungs- und Assistenzverständnisse zu rekonstruieren. Die Leitfrage war, wie die Einführung der (para-)professionellen Rolle von *Special Needs Assistants* (SNA) als Maßnahme inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung handlungspraktisch aufgenommen und in das bestehende Schul- und Unterrichtssystem implementiert wird. Ohne an dieser Stelle die historischen und politischen Entwicklungsschritte von Georgien und Armenien im Bereich (inklusive) Bildung skizzieren (vgl. Anapiosyan u. a. 2014; vgl. Kavelashvili 2017) und detailreich die empirischen Ergebnisse der Studie ausführen zu können (vgl. hierzu Köpfer & Run 2023; Köpfer 2023), soll in der Folge kurz die Handlungspraxis der *Special Needs Assistants* subsumiert werden.

Die Handlungspraxis der SNA ist zunächst präformiert durch eine grundlegende Befürwortung der bestehenden schulisch-unterrichtlichen Akteur*innen. Das heißt, Schulleitende, Lehrpersonen, Eltern und die Resource Teams in den Schulen sehen SNA als eine Möglichkeit, mehr personelle, fachliche und pädagogische Unterstützung für als behindert klassifizierte Schüler*innen zu erhalten. In der unterrichtlichen Praxis zeigt sich dann bei den *Special Needs Assistants* ein hohes Maß an Diffusität hinsichtlich der an sie gerichteten Erwartungen durch die Lehrperson. So changieren die Erwartungen zwischen vollständiger Selbstständigkeit in der Förderung und Unterstützung einer Schülerin bzw. eines Schülers – nicht angeleitet durch die Lehrperson – bis hin zu einer engen Einbindung und Inanspruchnahme durch die Lehrperson für pädagogisch anspruchsvolle Aufgaben, wie z. B. die Erarbeitung und Vermittlung adaptierter Lernangebote und -materialien. Sie werden also, vergleichbar mit der Rollenerwartung in Island, als prag-

matisch und flexibel handelnde Assistenzkräfte für die Lehrperson angesehen. Die unstete und wechselnde Handlungserwartung an die SNA und der daraus resultierende anspruchsvolle Umgang mit Ungewissheit führt zu einem verstärkten Autonomiebedürfnis, welches sich bezogen auf den Unterricht, aber auch über die unterrichtlichen Situationen hinaus zeigt. Diese autonomen Handlungsstrategien können dabei zu einer Unterstützungspraxis führen, die sich vom zeitlichen und inhaltlichen Unterrichtsduktus der Klasse ablöst. Einen relevanten Anteil der Handlungspraxis der SNA macht zudem die Kommunikation mit den Eltern aus. Dies ist an armenischen und georgischen Schulen insofern von besonderer Relevanz, da schulische Assistenz- und Pflegetätigkeiten bislang häufig von Eltern ausgeführt wurden und diese nun durch SNA substituiert werden. Nun scheinen SNA die Funktion einer Vermittlungsstelle für die Lernprozesse an der Schnittstelle von Schule und Familie zu besetzen bzw. abzudecken, die zuvor durch die Lehrpersonen nicht proaktiv bzw. nicht ausreichend bezogen auf die Bedürfnisse von Schüler*innen hergestellt wurde.

Gesamthaft zeigt sich in den empirischen Perspektiven aus dem Interviewmaterial, dass die Rolle der SNA in eine schulisch-unterrichtliche Struktur und Kultur Eingang findet, die als homogenisierend und normorientiert beschrieben werden kann. Vor diesem Hintergrund werden *Special Needs Assistants* für die schulisch-unterrichtliche Förderung von Schüler*innen mit zugewiesenen Behinderungen eingestellt und zugleich mit anspruchsvollen pädagogischen Aufgaben betreut, die bislang nicht im Regelinventar von Schule und Unterricht enthalten sind – z. B. Differenzierung und Adaption von Lernaufgaben (vgl. Köpfer & Tan 2023). Und weiter resultiert die Möglichkeit einer (personellen – d. h. auch physisch präsenten, aufsichtsführenden etc.) Assistenz in erweiterten Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich räumlicher Differenzierungspraxis. So zeigt sich durch die SNA eine Verstärkung des Primats spezieller Förderung in Förderräumen für Schüler*innen mit zugewiesenen Behinderungen – im Verhältnis zum peerbezogenen Unterricht im Klassenraum, an dem nur phasenweise teilgenommen wird. Die SNA kommen hierbei als Regulativ, d. h. als Vermittlungs- und Koordinationsstelle für die Teilhabe am Unterricht zum Einsatz und unternehmen eine strukturierende, aber gleichzeitig auch kontrollierende Funktion.

5 Zwischen Transformation und Delegation: Einige Implikationen für die Schulassistentenforschung und international vergleichende Inklusionsforschung

Die Rolle von Schulassistent*innen im Kontext inklusiver Schule wurde voran-
gehend als internationales Beispiel angeführt, welches brennglasartig Ambivalenzen
inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung deutlich macht. Entlang der

Dialektik von besonderer Zuwendung und Separation (vgl. Pfahl 2009; Köpfer & Tan 2023), die bei Schullassistenten zwischen spezifischer, bedürfnisorientierter Assistenz und Gefahr der Stigmatisierung, des Pull-Outs und der Unterbindung von Entwicklungsmöglichkeiten (Dweck 1975; Chambers 2014) changiert, kann also kritisch gefragt werden, inwiefern Schullassistent*innen eine inklusionsbezogene Maßnahme darstellen, um die Partizipation aller Schüler*innen zu gewährleisten – oder ob über ebendiese Rolle eine Segregation innerhalb als inklusiv ausgewiesener Schulen bzw. Schulsysteme hergestellt wird. Bereits Slee (2001) zeigte sich skeptisch hinsichtlich einer lediglich fokussierten Zuwendung zusätzlicher Unterstützung an als förderbedürftig ausgewiesene Schüler*innen, ohne dass Transformationen bezogen auf Schul- und Unterrichtskulturen und -strukturen anvisiert werden. Personenbezogene Maßnahmen sind insofern als ambivalent zu betrachten, da sich diese, in leistungsbezogenen und vertikal stratifizierten Bildungssystemen als rein individualisierende Maßnahmen um- bzw. überformen könnten. Bezogen auf Göransson & Nilholm (2014) laufen personenbezogene Unterstützungsmaßnahmen Gefahr, ein Verständnis von Inklusion als Aufgabe von Platzierung und individuumsbezogener Förderung stärker als ein solches zu gewichten, das Inklusion als gemeinschaftliche Entwicklungsaufgabe aller Schüler*innen ansieht. In den skizzierten empirischen Perspektiven zeigte sich zum Beispiel, dass Island als Land mit überwiegend gesamtschulisch angelegtem Schulsystem Tendenzen aufweist, dass *support agents* als delegative Maßnahme eingesetzt werden und durch sie Separationspraktiken Einzug erhalten. Gleichzeitig zeigt sich in Island, im Vergleich zu anderen Ländern, eine stärkere Einbindung der *support agents* in die Teamstrukturen der Schulen. Bezogen auf das für diesen Artikel aufgeworfene Kontinuum von Transformation und Delegation kann konstatiert werden, dass Schullassistent*innen – unabhängig ihrer formalen Konzeption – tendenziell zu einer schulisch-unterrichtlichen Delegation defizitär deklarerter Schüler*innen statt zu einem transformatorischen, schulkulturellen Entwicklungsprozess schulischer Inklusion gereichen.

Bezogen auf international vergleichende Inklusionsforschung zeigt sich am Beispiel Schullassistenten die Komplexität der empirischen Erfassung von Vergleichsgegenständen. Zum einen sind sie sich ähnlich: So wird über staatliche und kulturelle Grenzen hinweg personenbezogene Assistenz als Maßnahme für schulische Inklusion diskutiert. Gleichzeitig sind sie sich in Nuancen unterschiedlich mit Blick auf die konkreten Konzeptionen von *Schullassistenten/Support Agents/Special Needs Assistants* etc. Innerhalb dieser leicht divergenten programmatischen Rahmung entfaltet sich dann eine kulturell wie sozial eingebettete Praxis, die wiederum zu kulturvergleichend homologen Praktiken führen kann (wie im Beispiel die länderübergreifende Tendenz zur autonomen Gestaltung der Assistenzpraxis). Die aufgezeigte und notwendige Komplexität international vergleichender Inklusionsforschung tritt dann im Speziellen zutage, wenn Phänomene von Ein- und

Ausschluss, Behinderung und Ermöglichung als Phänomene kultureller Praxis anerkannt werden und dementsprechend nicht Behinderungen im essentialistischen Sinne, sondern sozial eingelagerte, behindernde Erziehungs- und Bildungsverhältnisse Gegenstand von Vergleichen werden (vgl. hierzu Graf 2013).

Literatur

- Anapiosyan, A., Hayrapetyan, G. & Hovsepyan, S. (2014): Approximation of inclusive education in Armenia to international standards and practices. Online unter: Approximation of Inclusive Education in Armenia to International Standards and Practices (Abrufdatum: 29.09.2023)
- Ainscow, M. (2021): Inclusion and equity in education. Responding to a global challenge. In: A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.): *International Handbook of Inclusive Education*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 75–88.
- Artiles, A. J. & Dyson, A. (2005): Inclusive education in the globalization age. The promise of comparative cultural historical analysis. In: D. Mitchell (Hrsg.): *Contextualizing inclusive education*. London: Routledge, 37–62.
- Badstieber, B., Gasterstädt, J. & Köpfer, A. (2022): Reconstructive approaches in inclusive education. In: B. Amrhein & S. Naraian (Hrsg.): *Reading inclusion divergently*. London: Emerald Publishing, 171–186.
- Biermann, J. (2022): *Translating human rights in education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Blasse, N. (2017): Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In: M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 107–117.
- Blatchford, P., Russel, A. & Webster, R. (2012): *Reassessing the impact of teaching assistants*. Abingdon und Oxon: Routledge.
- Blatchford, P., Webster, R. & Russell, A. (2012): Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools. The impact on schools. Final report on the Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) project. Online unter: Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools. The impact on schools (Abrufdatum: 29.09.2023)
- Buli-Holmberg, J., Høybråten Sigstad, H. M., Morken, I. & Hjörne, E. (2023): From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries. A qualitative literature review. In: *European Journal of Special Needs Education*, 38 (1), 79–94.
DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Butt, R. (2016): Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. In: *International Journal of Inclusive Education*, 20 (9), 995–1007.
- Chambers, D. (2015): The changing nature of the roles of support staff. In: D. Chambers (Hrsg.): *Working with teaching assistants and other support staff for inclusive education*. London: Emerald Publishing, 3–25.
- Dweck, C. S. (1975): The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (4), 674.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2017): *Education for all in Iceland. External audit of the Icelandic system for inclusive education*. Odense, DK: EASNIE.
- Egilson, S. & Traustadóttir, R. (2009): Assistance to students with physical disabilities in regular schools: Providing inclusion or creating dependency. In: *European Journal of Special Needs Education*, 24, 21–36.
- Fritzsche, B. & Köpfer, A. (2021): (Para-)professionalism in dealing with structures of uncertainty. In: *Disability & Society*, 37 (1), 1–21.
- Gasterstädt, J. (2019): *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern*. Wiesbaden: Springer VS.

- Giangreco, M.F. (2010): One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? In: *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48 (1), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1>
- Giangreco, M. F. (2013): Teacher assistant supports in inclusive schools. Research, practices and alternatives. In: *Australasian Journal of Special Education*, 37 (2), 93–106. DOI: <https://doi.org/10.1017/jse.2013.1>
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014): Conceptual diversities and empirical shortcomings. A critical analysis of research on inclusive education. In: *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 265–280.
- Graf, E. O. (2013): Der Fremde bin ich selbst. In: E. O. Graf (Hrsg.): *Globale Perspektiven auf Behinderung*. Berlin: epubli GmbH, 19–59.
- Jahnukainen, M. (2015): Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. In: *Disability & Society*, 30 (1), 59–72.
- Kavelashvili, N. (2017): Inclusive Education Georgia. In: *Izzivi prihodnosti/Challenges of the Future*, 2 (2), 89–101.
- Köpfer, A. (2019): Rekonstruktion behinderungsbedingter Differenzproduktion in inklusionsorientierten Schulen. In: J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 143–164.
- Köpfer, A. & Óskarsdóttir, E. (2019): Analysing support in inclusive education systems. A comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980ies focusing on policy and in-school support. In: *International Journal of Inclusive Education (Special Edition, edited by Mel Ainscow and Roger Slee)*, 23 (7–8), 876–890.
- Köpfer, A., Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (2021): Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In: A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international*. International Handbook of Inclusive Education. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich Verlag, 11–41.
- Köpfer, A. & Tan, R. (2023): Between support and stigmatization. International comparative perspectives on paraprofessional practices in inclusive schools. In: E. J. Done & E. Knowler (Hrsg.): *International perspectives on exclusionary pressures in education*. London: MacMillan Publishers, 279–294.
- Köpfer, A. (2023): Etablierung von Unterstützungsstrukturen für Inklusion an armenischen und georgischen Schulen. In: R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.): *Steuerung von Inklusion?! Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems*. Wiesbaden: VS Verlag, 211–222.
- Lill, M. (2017). Zwischen Gegenkultur und Bewegung. In: M. Backhouse, S. Kalmring & A. Nowak (Hrsg.): *In Hörweite von Stuart Hall*. Berlin: Argument Verlag, 12–32.
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken. Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In: M. Laubner, B. Lindemeier & A. Lübeck (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 11–27.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education. Time for a rethink? In: *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2), 146–159.
- Nohl, A.-M. (2017): *Interview und Dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS-Springer.
- Óskarsdóttir, E. (2017): *Constructing support as inclusive practice. A self-study*. University of Iceland. Unpublished EdD thesis.
- Pfahl, L. D. (2011): *Techniken der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Rutherford, G. (2012): In, out or somewhere in between? Disabled students' and teacher aides' experiences of school. In: *International Journal of Inclusive Education*, 16 (8), 757–774. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.509818>
- Sharma, U. & Salend, S.J. (2016): Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. In: *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (8), 118–134.

- Slee, R. (2001): Inclusion in practice. Does practice make perfect? In: *Educational Review*, 53 (2), 113–123.
- Takala, M. (2007): The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. In: *British Journal of Special Education*, 34 (1), 50–57.
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russell, A. (2010): Double standards and first principles. Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. In: *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 319–336.
DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513533>
- Webster, R. & Blatchford, P. (2013): The educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. Results from a systematic observation study. In: *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4), 463–479.
- Weisser, J. (2017): *Konfliktfelder schulischer Inklusion/Exklusion im 20. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (2000): *Das problemzentrierte Interview*. FQS. Online unter: *Das problemzentrierte Interview* (Abrufdatum: 29.09.2023).

Autor

Andreas Köpfer, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Freiburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung im internationalen Vergleich, Behinderungen und Benachteiligungen in Bildungsorganisationen, sozial- und raumtheoretische Analysen zu Ein- und Ausschluss, rekonstruktive und partizipative Inklusionsforschung, *Critical Autism Studies*.

andreas.koepfer@ph-freiburg.de