

Truniger, Annina; Koechlin, Annette; Zumwald, Bea; Vogt, Franziska
Deprofessionalisierung durch den Einsatz von Assistenzpersonen?

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 43 (2025) 2, S. 263-276



Quellenangabe/ Reference:

Truniger, Annina; Koechlin, Annette; Zumwald, Bea; Vogt, Franziska: Deprofessionalisierung durch den Einsatz von Assistenzpersonen? - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 43 (2025) 2, S. 263-276 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-342972 - DOI: 10.25656/01:34297; 10.36950/bzl.43.2.2025.10399

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-342972>

<https://doi.org/10.25656/01:34297>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Übergang in den Beruf I

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St.Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Doreen Flick-Holtsch, Universität Zürich, Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik unter besonderer Berücksichtigung des digitalen Lernens, Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Tel. 044 634 66 31, doreen.flick-holtsch@ife.uzh.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 04, sandra.moroni@phnmsbern.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fhnw.ch

Markus Weil, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Redaktionsassistentz

Amina Kadic, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 10, amina.kadic@phnmsbern.ch

Manuskripte

In der Regel fragt die Redaktion potenzielle Autorinnen und Autoren für Beiträge in einem Themenheft an. Es besteht aber auch die Möglichkeit, in Absprache mit den für das Themenheft zuständigen Redaktionsmitgliedern ergänzende Beiträge einzureichen. Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beitragseinreichung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten strikt eingehalten werden.

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Abonnementanfragen, Versand und Bestellungen

Brunau-Stiftung, Giesshübel-Office, Kaufmännische Dienstleistungen, Ausbildung – Arbeit – Integration,
Edenstrasse 20, 8027 Zürich, Tel. 044 285 10 70, bzl@goffice.ch

Inserate und Prospektbeilagen

Nicole Berger, nic.berger@bluewin.ch

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Layout

Nicole Berger, St.Gallen und Sabrina Niederer, Winterthur

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abonnementspreise

Das Abonnement ist in der SGL-Mitgliedschaft enthalten.

Das Jahresabonnement ohne Mitgliedschaft dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei gedruckte Ausgaben. Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

- Jahresabonnement Einzelpersonen: CHF 80.–
- Jahresabonnement Institutionen: CHF 100.–
- Institutionen ausserhalb der Schweiz: zzgl. CHF 15.– Versandkostenanteil
- Einzelnummern: CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten; solange Vorrat)

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die SGL, die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist die gesamtschweizerische Organisation der Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Universitäten, Institute). Seit ihrer Gründung 1992 hat sie sich zu einer anerkannten Partnerin in der schweizerischen Bildungslandschaft und zu einer Austauschplattform über die einzelnen Hochschulen hinaus entwickelt. Die SGL vertritt die fachbezogenen Anliegen der Mitarbeitenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der schweizerischen Hochschulpolitik.

Editorial

- Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Dorothee Brovelli,
Doreen Flick-Holtsch, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil 169

Schwerpunkt

Übergang in den Beruf I

- Irene Guidon, Janine Hostettler Schärer, Adrian Baumgartner, Deborah Bernhard, Anne Christe de Mello, Sabina Calastri, Katharina Roth und Yvonne Vogel** Strukturierte Berufseinführung als Scharnier zwischen Aus- und Weiterbildung 172

- Silvio Herzog** Kontinuum von Aus- und Weiterbildung. Strukturelle und konzeptionelle Überlegungen zur Qualifikation von Lehrpersonen in der Schweiz 188

- Manuela Keller-Schneider** Der Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit nach Regelstudiengängen – Schweiz, Deutschland und Österreich im Vergleich 204

- Lena Hollenstein, Benita Affolter, Barbara Ott, Jan Hochweber und Christian Brühwiler** Entwicklung mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens von Primarlehrpersonen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I vom Studienbeginn bis in das dritte Berufsjahr 227

- Gerda Hagenauer und Christoph Helm** Coping von Lehramtsstudierenden im Lehrberuf – eine personale Ressource für die Bewältigung der Doppelrolle? 245

Forum

- Annina Truniger, Annette Koechlin, Bea Zumwald und Franziska Vogt** Deprofessionalisierung durch den Einsatz von Assistenzpersonen? 263

- Achim Brosziewski** Evidenzbasierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Grundlage einer nationalen Forschungsinitiative? Kritische Anfragen an die institutionellen Ansprüche eines Forschungsprogramms 277

Rubriken

Buchbesprechungen

- Reinfried, S. (Hrsg.). (2023). *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie*. Berlin: Cornelsen (Moritz Gubler) 295
- Gebauer, M. L., Grehl, M. M. & Lange, F. (2024). *Nonverbal kommunizieren. Körperausdruck in Studium und Beruf erfolgreich einsetzen*. München: UVK UTB (Björn Reifler) 297
- Franke, M. & Lachmut, A.-M. (2024). *Digitales Lesen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Bettina Imgrund) 299
- Hirzinger-Unterrainer, E. M. (Hrsg.). (2024). *Aufgabenorientierung im Italienischunterricht. Ein theoretischer Einblick mit praktischen Beispielen*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Vincenzo Todisco) 301
- Zierer, K. (Hrsg.). (2024). *Lerntagebuch Staatsexamen Schulpädagogik*. Münster: Waxmann UTB (Christine Wolfgramm) 303
- Zhixiang Yang, J. (2024). *When Confucius «Encounters» John Dewey. A Cross-Cultural Inquiry Into Dewey's Visit to China*. Charlotte: Information Age Publishing (Jürgen Oelkers) 305

Neuerscheinungen 307

Zeitschriftenspiegel 309

Editorial

Der Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit ist sowohl aus der Sicht der einzelnen Lehrpersonen als auch aus institutioneller Sicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutsam. Aus individueller Perspektive erweist sich der Berufseinstieg als entscheidende berufsbiografische Phase für die professionelle Entwicklung. Viele Lehrpersonen erleben diese Phase als herausfordernd, beispielsweise in Bezug auf Elternarbeit, Klassenführung oder den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, fühlen sich aber oft nur unzureichend darauf vorbereitet. Aus institutioneller Perspektive stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob die Vorbereitung auf den Berufseinstieg ausreichend ist und wie angehende Lehrpersonen im Rahmen der Berufseinführung gezielt unterstützt werden können. Eine wirksame Lehrpersonenbildung zeichnet sich auch dadurch aus, wie gut ihre Absolventinnen und Absolventen den Berufseinstieg meistern.

Auch aus diesem Grund sind in den letzten Jahren verschiedene Studienmodelle entwickelt worden, die auf die Herausforderungen beim Berufseinstieg reagieren und bei denen der Übergang in den Beruf flexibel gestaltet wird, etwa indem der Berufseinstieg bereits während der Ausbildung vorgesehen ist und entsprechend systematisch gerahmt wird. Mit dieser Heterogenisierung von Ausbildungsgängen vollziehen sich Übergänge in den Beruf zunehmend auf vielfältige Art und Weise, weshalb der klassische Berufseinstieg, bei dem auf den Abschluss der Ausbildung die Übernahme einer eigenverantwortlichen Berufstätigkeit folgt, immer seltener wird. In anderen Fällen vollzieht sich der Übergang in den Beruf, ohne dass dies institutionell vorgesehen wäre, beispielsweise wenn Studierende bereits während des Studiums in Eigenverantwortung an Schulen unterrichten. Diesen Entwicklungen ist gemein, dass sie die klassischen, sequenziellen Vorstellungen des Berufseinstiegs herausfordern und die Frage nach institutioneller Planbarkeit und Steuerbarkeit dieser wichtigen Berufsphase neu akzentuieren.

Diese Entwicklungen nehmen die BzL zum Anlass, aktuelle Arbeiten zum Übergang in den Beruf vorzustellen. Die Resonanz auf die Ausschreibung zu diesem Schwerpunkt war so gross, dass die Redaktion sich entschieden hat, eine Doppelnummer zum Thema «Übergang in den Beruf» zu konzipieren. Im nun vorliegenden ersten der beiden Themenhefte sind fünf Beiträge versammelt.

Der Beitrag von **Irene Guidon, Janine Hostettler Schärer, Adrian Baumgartner, Deborah Bernhard, Anne Christe de Mello, Sabina Calastri, Katharina Roth und Yvonne Vogel** thematisiert die strukturierte Berufseinführung in der Schweiz als Scharnier zwischen Aus- und Weiterbildung und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. Die Grundlage für die Analyse bildet eine Bestandsaufnahme kantonalen Modelle zur Berufseinführung in der Schweiz. Der Beitrag zeigt auf, inwiefern neue Modelle entwickelt werden müssen, die bisher nicht berücksichtigte Bedarfe aufnehmen und eine engere Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung gewährleisten. Abschliessend formuliert der Beitrag Empfehlungen, die dazu beitragen sollen, Lehr-

personen in dieser zentralen Phase besser zu begleiten und ihre langfristige professionelle Entwicklung zu fördern.

Der Beitrag von **Silvio Herzog** präsentiert strukturelle und konzeptionelle Überlegungen zur Qualifikation von Lehrpersonen in der Schweiz. Er plädiert für ein Kontinuum von Aus- und Weiterbildung, das angesichts gestiegener beruflicher Anforderungen und des anhaltenden Lehrpersonenmangels an Aufmerksamkeit gewinne. Im Beitrag wird argumentiert, dass trotz vielversprechender Konzepte für eine kohärente Verbindung von Ausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung strukturelle Weiterentwicklungen notwendig seien, um die Wirksamkeit der Verbindung zu entfalten. Erhöhte strukturelle Mindeststandards und Verbindlichkeiten würden allerdings einen schweizweiten Dialog zwischen Bildungspolitik, Pädagogischen Hochschulen und dem Schulfeld erfordern.

Der Beitrag von **Manuela Keller-Schneider** vergleicht den Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit nach Regelstudiengängen in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich und zeigt auf, dass sich die institutionellen Angebote zur Berufseinführung je nach Land unterscheiden. Die Ergebnisse aus zusammengeführten länderspezifischen Studien mit quantitativen und qualitativen Daten weisen darauf hin, dass sich Lehrpersonen aus den drei Ländern im ersten Berufsjahr hinsichtlich der Wahrnehmung und der Deutung der Berufsanforderungen wie auch im Erleben ihrer Kompetenz trotz unterschiedlicher Qualifikationsmodelle kaum unterscheiden. Deutlich wird jedoch ebenfalls, dass sich die länderdifferenten Modelle im Rollenverständnis des Mentorings niederschlagen.

Im Beitrag von **Lena Hollenstein, Benita Affolter, Barbara Ott, Jan Hochweber und Christian Brühwiler** wird die Entwicklung des Mathematikwissens und des mathematikdidaktischen Wissens von 74 Lehrpersonen mit standardisierten Tests aus TEDS-M längsschnittlich untersucht. Während für die Primarstufe im Studienverlauf kein Zuwachs des Mathematikwissens, dafür aber eine moderate Zunahme des mathematikdidaktischen Wissens feststellbar ist, nehmen auf der Sekundarstufe I sowohl das Mathematikwissen als auch das mathematikdidaktische Wissen zu. Das im Studium erworbene mathematikdidaktische Wissen bleibt bei Lehrpersonen beider Zielstufen bis zum dritten Berufsjahr stabil, die Leistungen im Bereich des Mathematikwissens nehmen hingegen ab. Die Befunde werden mit Blick auf die Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von Professionswissen diskutiert.

Der Beitrag von **Gerda Hagenauer und Christoph Helm** untersucht Coping, das als personale Ressource betrachtet wird, bei Lehramtsstudierenden, die begleitend zum Studium in den Lehrberuf einsteigen. Mittels Strukturgleichungsmodellen wird überprüft, inwieweit Coping mit emotionaler Erschöpfung und Engagement in Beziehung steht. Die Ergebnisse belegen, dass das problemorientierte Coping mit einer geringeren emotionalen Erschöpfung im Beruf und einem höheren Engagement im Studium in

Verbindung steht, während das emotionsorientierte Coping positiv mit der emotionalen Erschöpfung im Beruf korreliert. Für das vermeidende Coping schliesslich zeigten sich keine Zusammenhänge. In Anbetracht dieser Ergebnisse wird argumentiert, dass problemorientierte Copingstrategien eine bedeutsame Ressource in der frühen Berufseinstiegsphase darstellen und als fester Bestandteil in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen integriert werden sollten.

Neben diesen Beiträgen zum Schwerpunktthema beinhaltet das Heft auch zwei Forumsbeiträge: **Annina Truniger, Annette Koechlin, Bea Zumwald und Franziska Vogt** gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, inwiefern der Einsatz von Assistenzpersonen in Schulen zu Deprofessionalisierung führe. Die Autorinnen diskutieren Deprofessionalisierungstendenzen und erläutern, welche Effekte der Einsatz von Assistenzen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben kann. Des Weiteren zeigen sie auf, dass die Forderung nach einer Anleitung von Assistenzen in der Praxis kaum umgesetzt wird. Vor diesem Hintergrund skizziert der Beitrag zwei Herangehensweisen im Hinblick darauf, wie Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung für die Zusammenarbeit mit Nichtprofessionalisierten professionalisiert werden könnten.

Der Beitrag von **Achim Brosziewski** nimmt ein Thema auf, das in BzL 3/2024 «Evidenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» diskutiert wurde. Im Zentrum der kritischen Auseinandersetzung steht die Annahme, dass die Evidenzbasierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vielversprechende Perspektiven sowohl für ein nationales Forschungsprogramm zum Thema «Bildung» als auch für die Wissenschaftsförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung biete. Im Beitrag wird vor allem kritisiert, dass der zentrale Terminus «Evidenzbasierung» begriffliche Konfusionen schaffe und eine Relevanz für die Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen reklamiere, die sich bei einem genaueren Verständnis von Evidenz nicht halten lasse.

Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil

Deprofessionalisierung durch den Einsatz von Assistenzpersonen?

Annina Truniger, Annette Koechlin, Bea Zumwald und Franziska Vogt

Zusammenfassung Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern der Einsatz von Assistenzpersonen in Schulen zur Deprofessionalisierung führt. Dabei werden Deprofessionalisierungstendenzen diskutiert und es wird dargestellt, welche Effekte der Einsatz von Assistenzen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat. Des Weiteren wird aufgezeigt, dass die Forderung nach Anleitung von Assistenzen in der Praxis kaum umgesetzt wird. Vor diesem Hintergrund werden zwei Herangehensweisen skizziert, die aufzeigen, wie Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung für die Zusammenarbeit mit Nichtprofessionalisierten professionalisiert werden könnten.

Schlagwörter Deprofessionalisierung – Schulassistenz – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Deprofessionalisation due to the employment of teaching assistants?

Abstract The article examines to what extent the employment of teaching assistants in schools leads to deprofessionalisation. Tendencies towards deprofessionalisation and the effects of the employment of teaching assistants on the students' learning are discussed. Although it is assumed that teaching assistants need to be instructed and guided by the teacher, such guidance is rarely provided in practice. Against this background, two approaches for teacher education are outlined that aim to professionalise teachers for collaboration with non-professionals.

Keywords deprofessionalisation – teaching assistant – teacher education

1 Einleitung

Der Einsatz von Laiinnen und Laien im Schul- und insbesondere im Unterrichtsbereich wirft Fragen hinsichtlich einer Deprofessionalisierung auf (z.B. Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017a; Heinrich & Lübeck, 2013). Im vorliegenden Beitrag werden entsprechende Deprofessionalisierungstendenzen diskutiert.

Schulisches Hilfspersonal wie Assistenzen, Seniorinnen und Senioren sowie Zivildienstleistende werden in der Schweiz seit rund zehn Jahren auf allen Stufen der Volksschule eingesetzt. Statistische Daten zum Einsatz von entsprechenden Hilfskräften liegen keine vor (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2023, S. 42).¹ Meistens sind Assistenzen Laiinnen und Laien und verfügen über keine formalen pädagogischen und schulbezogenen Qualifikationen. Eine offizielle Berufsbezeichnung mit anerkannter Ausbildung gibt es nicht. Verschiedene Institutionen bieten Weiterbildungen für Assistenzen an. In gewissen Kantonen sind Handreichungen verfügbar, welche den Einsatz von Assistenzen beschreiben; teilweise liegen auf kommunaler Ebene oder Einzelschulebene Pflichtenhefte vor. Angestellt werden Assistenzen durch die Schulgemeinde (Da Rin & Baiatu, 2023). Assistenzen werden sowohl für einzelne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch für die gesamte Klasse eingesetzt (Zumwald & Vogt, 2020).

Bezug nehmend auf professionstheoretische Grundlagen und empirische Daten unter anderem aus der Studie «Kooperative Praxis von Assistenzpersonen und Lehrpersonen im Unterricht der Regelschule» (Zumwald & Vogt, 2020) wird im vorliegenden Beitrag den folgenden Fragen nachgegangen:

- Inwiefern lassen sich Deprofessionalisierungstendenzen beim Einsatz von Assistenzen im Unterricht theoretisch und empirisch feststellen?
- Wie kann die Lehrerinnen- und Lehrerbildung solchen Deprofessionalisierungstendenzen begegnen?

2 Aspekte von Deprofessionalisierung

Für Professionen ist eine individualisierte Fallbearbeitung kennzeichnend (Helsper, 2021, S. 20). Aus strukturtheoretischer Perspektive ist für diese individualisierte Fallbearbeitung konstitutiv, dass weder «standardisierbare Problemstellungen» noch «standardisierbare Problemlösungen» (Oevermann, 2002, S. 25) vorliegen. Professionelles Handeln zeichnet sich demnach dadurch aus, dass wissenschaftliches Wissen spezifisch auf die jeweilige Situation und Person bezogen werden muss und damit eines reflexiven Einsatzes bedarf. Die jeweiligen Interaktionen sind von Ungewissheit und

¹ Der Dachverband SchulAssistenz Schweiz führte im Sommer 2023 eine Umfrage im Kanton Zürich durch und zählte rund 3000 Schulassistenzen, wobei aufgrund der geringen Rücklaufquote davon auszugehen ist, dass die Anzahl tätiger Schulassistenzen höher sein dürfte (Schulassistenzenverband Schweiz, 2023).

Offenheit geprägt (Helsper, 2021, S. 20). Für Assistenzpersonen besteht diesbezüglich eine «Professionalisierungsbedürftigkeit» (Helsper, 2021, S. 58), da sie in pädagogischen Situationen ohne Qualifikation und daher ohne wissenschaftlich-reflexives Wissen interagieren (z.B. Vogt, Koechlin, Truniger & Zumwald, 2021, S. 58). Bezugnehmend auf Jones und Bender (1993) weisen Heinrich und Lübeck (2013, S. 94) auf eine «schleichende Deprofessionalisierung» hin: Assistenzen würden immer mehr Aufgaben übernehmen, die historisch den Lehrpersonen vorbehalten gewesen seien. In diesem Zusammenhang verweisen sie auf eine «mangelnde Trennschärfe» von Tätigkeiten (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 94). Um dieser Problematik zu begegnen, findet sich in kantonalen und kommunalen Handreichungen teilweise die Unterscheidung zwischen pädagogischen und «nicht pädagogischen» Tätigkeiten, wobei Assistenzen für Letztere eingesetzt werden sollen (Demmer et al., 2017a, S. 83–86). Allerdings ist das gesamte Unterrichtsfeld der individualisierten Fallarbeit unterworfen, weshalb es kaum möglich ist, sinnvolle Aufgaben zu bestimmen, die davon ausgeschlossen sind und daher von der Assistenz übernommen werden könnten (Demmer et al., 2017a, S. 86). Dass Assistenzen in dieser individualisierten Fallbearbeitung agieren, zeigt sich empirisch beispielsweise darin, dass die Assistenzen wie auch die Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler individuell bei der Aufgabenbewältigung begleiten: Die Assistenzen verbringen im Vergleich zu den Lehrpersonen gleich viel Zeit oder auch mehr Zeit mit der individuellen Begleitung von einzelnen Schülerinnen und Schülern (Zumwald & Vogt, 2020). Betreffend die Qualität der Lernbegleitung zeigen sich jedoch Unterschiede (Vogt et al., 2021).

Das Berufsfeld der Regelschule differenziert sich unter anderem im Zusammenhang mit der Integration aus (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2023). Weitere Professionen wie Sozial- und Sonderpädagogik kommen hinzu. Die Zusammenarbeit an Schulen umfasst einerseits die multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen für Sonderpädagogik sowie andererseits die Zusammenarbeit mit weiteren pädagogischen Fachkräften und Assistenzpersonen (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022, S. 13). Es wird dafür plädiert, pädagogisches Handeln im multiprofessionellen Team abzustimmen und auch Assistenzen einzubinden (Lütje-Klose et al., 2024, S. 14). Für die Umsetzung von Multiprofessionalität ist jedoch zu diskutieren, ob und wie sich die nicht professionalisierten Assistenzen einbinden lassen (Lübeck, 2019). Entsprechend ist zu klären, wann die Rollen gleichberechtigt wären und wann die Leitung den Lehr- und Fachpersonen obliegt. Hinsichtlich der Zusammenarbeit ist festzuhalten, dass gewisse Teamteaching-Formen für Assistenzen nicht geeignet sind (vgl. dazu auch Truniger & Zumwald, 2023). Des Weiteren kann auf Abstimmungsschwierigkeiten in der Teamarbeit verwiesen werden, die sich durch ein «Qualifikationsgefälle» (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 94) noch erschweren würden. Selbst wenn die Lehrperson die Assistenz vorgängig anleitet und die Zusammenarbeit geklärt wird, sind auch während des Unterrichts Anleitung und Klärung notwendig (Blasse et al., 2019, S. 4). Aus diesem Grund trifft Deprofessionalisierung in diesem Zusammenhang ebenfalls zu, da die Autonomie des professionellen Handelns unterminiert wird (Helsper, 2021, S. 290).

Von Deprofessionalisierung wird auch gesprochen, wenn «ökonomische Prinzipien für das pädagogisch-professionelle Handeln dominanter werden» (Helsper, 2021, S. 290). Schulen verfügen oftmals über einen Spielraum im Hinblick darauf, wie gesprochene finanzielle Mittel für die Unterstützung und die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf eingesetzt werden. Aellig und Mettauer Szaday (2015, S. 24–25) verweisen darauf, dass häufig lieber Assistenzen als Fachpersonen für Sonderpädagogik bzw. therapeutische Fachpersonen eingesetzt werden. Mit den zur Verfügung stehenden Mitteln liessen sich deutlich mehr Assistenzstunden finanzieren. Die fachliche Unterstützung stehe dabei nicht im Vordergrund, sondern Lehrpersonen würden eine möglichst hohe Abdeckung mit Unterstützung bevorzugen (Aellig & Mettauer Szaday, 2015, S. 24–25).

Anschliessend an diese Überlegungen werden im Folgenden empirische Ergebnisse herangezogen und daraufhin befragt, inwiefern sie auf Deprofessionalisierungstendenzen hinweisen. Dafür werden Studien aufgegriffen, die Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Einsatz von Assistenzpersonen untersuchten. Zeigen sich dabei negative Effekte, kann dies dahingehend interpretiert werden, dass der Einsatz von Assistenzen kollektives professionelles Handeln in Schulen minimiert und insgesamt zu Deprofessionalisierung führt. Gleichzeitig wird daran aber auch die Wichtigkeit professioneller Handlungskompetenzen verdeutlicht. Wie die folgenden Ausführungen zeigen, ist die Datenlage in Bezug auf Assistenzen und deren Effekte auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler widersprüchlich.

Blatchford, Russell und Webster (2012, S. 23–46) stellten einen negativen Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Assistenzen und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften fest. Je mehr Zeit die Schülerinnen und Schüler mit der Assistenz verbrachten, desto geringer waren die Fortschritte. Die negativen Effekte waren bei allen Schülerinnen und Schülern vorhanden, jedoch bei denjenigen mit höherem sonderpädagogischem Förderbedarf ausgeprägter (Blatchford et al., 2012). In einem Literaturreview kamen Alborz, Pearson, Farrell und Howes (2009) zum Schluss, dass Schülerinnen und Schüler mit Lese- und Schreibproblemen Lernfortschritte machten, wenn sie von Assistenzen unterstützt wurden. Allerdings mussten diese für ihre Tätigkeit angeleitet werden (Alborz et al., 2009, S. 2). Auch Savage, Carless und Erten (2009) wiesen auf die Wichtigkeit einer gezielten Instruktion der Assistenzen für ausgewählte Aspekte hin. Instruierte Assistenzen konnten Schülerinnen und Schüler mit Leseschwierigkeiten effektiv fördern (Savage et al., 2009, S. 95). Gemäss Hemelt, Ladd und Clifton (2021) deuten empirische Studien insgesamt darauf hin, dass Assistenzen Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern begünstigen können. Die Forschenden zeigten in ihrer Studie, dass Assistenzen positive Effekte auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hatten, insbesondere im Lesen. Positive Effekte konnten auch für Schülerinnen und Schüler «of color» sowie in Bezirken mit höherer Armut festgestellt werden (Hemelt et al., 2021).

Verschiedene Studien untersuchten die Qualität der Interaktionen von Lehrpersonen bzw. Assistenzen mit den Schülerinnen und Schülern. Anhand von Gesprächsanalysen wurde die Lernunterstützung von Lehrpersonen und Assistenzen im Mathematikunterricht untersucht. Lehrpersonen ermöglichten es den Schülerinnen und Schülern, sich mündlich zu beteiligen und ihre Gedanken einzubringen. Mit offenen Fragen wurde das Verständnis gefördert. Assistenzen hingegen legten den Schwerpunkt auf die Erledigung von Aufgaben. Sie stellten eher geschlossene Fragen und teilten Ergebnisse mit (Radford, Blatchford & Webster, 2011, S. 625). Auch Rubie-Davies, Blatchford, Webster, Koutsoubou und Basset (2010, S. 443) stellten fest, dass Assistenzen Antworten vorsagten und Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler erledigten. Erklärungen von Assistenzen waren manchmal ungenauer und verwirrend. Lehrpersonen hingegen nutzten Aufforderungen und Fragen, um das Denken der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Das Feedback der Lehrpersonen begünstigte das Lernen, während Assistenzen eher auf das Vervollständigen von Aufgaben fokussierten (Rubie-Davies et al., 2010, S. 443). Vogt et al. (2021) analysierten für den Schweizer Kontext anhand von Videodaten, wie Lehrpersonen und Assistenzen mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf während Einzelarbeit interagierten. Basierend auf kokonstruktivistischen Überlegungen stellten die Autorinnen fest, dass Assistenzen Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf häufiger transmissiv unterstützten. Selten waren demgegenüber Erklärungen, die auf das Verstehen zielten und dialogisch waren. Assistenzen gaben Hinweise und lösten die Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler. Lehrpersonen unterstützten weniger transmissiv und sagten kaum Lösungen vor. Insgesamt hatten die Lehrpersonen nur sehr wenige und sehr kurze Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf. Die Assistenzen hingegen unterstützten diese häufiger und blieben länger in den Interaktionen (Vogt et al., 2021, S. 223).

Zusammenfassend kann der Einsatz von Assistenzen als deprofessionalisierend eingeschätzt werden. Die referierten Studien zeigen, dass die Qualität der Lernbegleitung von Assistenzpersonen nicht zufriedenstellend ist und Assistenzen kaum einen positiven Effekt auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben, es sei denn, sie sind für bestimmte Tätigkeiten instruiert. Um die Qualität der Arbeit der Assistenzen zu sichern, wird deshalb die Anleitung von Assistenzen durch Lehrpersonen als notwendig erachtet (Blatchford et al., 2012, S. 45–46). Im Folgenden wird auf diesen Aspekt eingegangen.

3 Anleitung als professionelle Aufgabe

Studien zeigen, dass vor und nach den Lektionen kurze Ad-hoc-Besprechungen stattfinden; geplante und längere Besprechungen sind selten. Zeitfenster für Besprechungen fehlen häufig (French, 2001; Rubie-Davies et al., 2010). Ferner sind Assistenzen oft nur für die direkte Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern angestellt. Bespre-

chungen sind teilweise nicht abrechnungsfähig (Lübeck, 2019), obwohl diese als sinnvoll eingeschätzt werden (Lindemann & Schlarmann, 2016). Inhaltliche Themen der Besprechungen sind Anweisungen für Lektionen und Aufgaben, Angaben zur Verhaltensregulation und dazu, wie Schülerinnen und Schüler unterstützt werden, Ziele der Lektion sowie mögliche Probleme, die auftreten könnten. Selten zum Thema werden Ziele sowie die Dokumentation von Lernfortschritten (French, 2001).

Lehrpersonen müssen ihre Leitungs- und Führungskompetenzen in der Zusammenarbeit mit Assistenzen wahrnehmen (Douglas, Chapin & Nolan, 2016). Es wird gefordert, dass Lehrpersonen den Einsatz von Assistenzen planen und strukturieren sowie Assistenzen für bestimmte Aufgaben anleiten. Assistenzen sollen unterstützt und begleitet werden und Besprechungen sollen stattfinden (Chopra, Sandoval-Lucero & French, 2011). Assistenzen profitieren von systematischen Instruktionen, damit sie beispielsweise Lernprogramme umsetzen können (Walker, Douglas & Brewer, 2020, S. 269–270). Allerdings verfügen Lehrpersonen kaum über die notwendigen Weiterbildungen und Wissen dazu, wie Assistenzen in der Arbeit anzuleiten und zu unterstützen sind (Chopra et al., 2011). Dies wird als Grund für die unzureichende Unterstützung und Anleitung von Assistenzen gesehen (Walker et al., 2020).

Im Bezug auf die Anleitung soll auf die Problematik der «training trap» (Giangreco, 2021, S. 281) hingewiesen werden. Damit ist gemeint, dass die Anleitung zur Falle werden kann, weil sie den Gedanken nahelegt, dass Assistenzen durch die Anleitung für eine Aufgabe «ausgebildet» wären. Dies kann dazu führen, dass immer mehr Verantwortung an die Assistenzen abgegeben wird (Giangreco, 2021). Des Weiteren muss festgehalten werden, dass sich pädagogische Prozesse durch eine Nichtstandardisierbarkeit auszeichnen. Die Unterstützung durch eine Assistenzperson kann vorab kaum abschliessend festgelegt werden. Deshalb sind einer Anleitung durch die Lehrperson Grenzen gesetzt (Arndt et al., 2017). Um einer Deprofessionalisierung entgegenzuwirken, müssten Aufgaben, die professionelles Handeln erfordern, konsequent beim qualifizierten pädagogischen Personal bleiben.

3.1 Methode und Sample

Die Anleitung von Assistenzen wurde auch in der vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Studie «Kooperative Praxis von Assistenzpersonen und Lehrpersonen im Unterricht der Regelschule» (KoPrAss) erstmals für den Schweizer Kontext untersucht. Der gemeinsame Unterricht von Lehrperson und Assistenz wurde während zweier Lektionen videografiert. Im Anschluss daran erfolgten problemzentrierte Einzelinterviews (Witzel, 2000) mit den Lehr- und Assistenzpersonen zur videografierten Lektion und zu ihrer Zusammenarbeit. Des Weiteren füllten die Teilnehmenden einen Kurzfragebogen aus. Insgesamt nahmen 32 Tandems von Lehr- und Assistenzpersonen aus fünf Deutschschweizer Kantonen an der Untersuchung teil. Die teilnehmenden Assistenzen verfügten über keine pädagogische Ausbildung. Die Datenerhebungen fanden von Januar 2017 bis Juni 2018 statt.

Da eine Anleitung vor und nach dem Unterricht wie auch während des Unterrichts stattfinden kann, wurden die Video- und die Interviewdaten ausgewertet. Die Videodaten wurden gemäss dem Verfahren des Event-Samplings (Appel & Rauin, 2016, S. 137) anhand eines Beobachtungssystems kategorisiert. Für die Analyse des Aspekts «Anleitung» wurden die Kategorien «Sozialformen des Unterrichts» sowie «Verbale Interaktion zwischen Lehrperson und Assistenzen» berücksichtigt. Hinsichtlich der unterrichtlichen Sozialformen wurde zwischen öffentlichem und nicht öffentlichem Unterricht unterschieden (Appel & Rauin, 2016). Im öffentlichen Unterricht interagierte die Lehrperson mit der gesamten Klasse als Kollektiv. Als nicht öffentlicher Unterricht werden Sequenzen aufgefasst, in welchen die Schülerinnen und Schüler nicht öffentlich als Kollektiv angesprochen wurden. Die verbale Interaktion zwischen Lehrperson und Assistenz wurde codiert. Diese Kategorien wurden aufeinander bezogen und quantitativ sowie inhaltsanalytisch ausgewertet.

Der Aspekt der Anleitung wurde auch in den Einzelinterviews mit den Assistenzen und den Lehrpersonen aufgegriffen. Es wurde danach gefragt, wie die Assistenz in den videografierten Lektionen gewusst habe, was sie konkret tun sollte, was ihre Tätigkeiten und Aufgaben gewesen seien, worauf die Assistenz bei ihrer Arbeit geachtet habe und woher sie gewusst habe, wie sie unterstützen sollte. In Sondierungsfragen erkundigten sich die Interviewenden danach, wie Besprechungen gestaltet worden waren und was den Assistenzen erklärt worden war. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2010), wobei die Kategorien induktiv aus dem Datenmaterial entwickelt wurden. Limitierend muss festgehalten werden, dass der Förder- und Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler in der Studie nicht systematisch miteinbezogen wurde.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Verbale Interaktionen im Unterricht zwischen Assistenz und Lehrperson

Die Analyse der Videodaten der KoPrAss-Studie zeigt, dass Lehr- und Assistenzpersonen im gemeinsamen Unterricht in allen videografierten Lektionen verbal interagieren. Durchschnittlich finden sich in den zwei Lektionen videografierten Unterrichts sechs Interaktionen (Min. = 1, Max. = 19), welche addiert durchschnittlich eine Minute (Min. = 3 s, Max. = 5 min) dauern. In Phasen nicht öffentlichen Unterrichts dauern die addierten Interaktionen durchschnittlich länger ($M = 59$ s) als in Phasen öffentlichen Unterrichts ($M = 15$ s). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Lehrperson und Assistenz im Unterricht zwar interagieren, diese Interaktionen aber bezogen auf die durchschnittliche Gesamtdauer der videografierten Lektionen von 91.5 Minuten (Min. = 4348 s = 72.5 min, Max. = 6733 s = 112 min; $SD = 495$ s = 8.25 min) nur einen geringen Anteil ausmachen. Die inhaltliche Analyse der Interaktionen zeigt, dass sich diese Interaktionen mehrheitlich auf die Arbeitsorganisation beziehen. In den Interaktionen stimmen Lehrperson und Assistenz ihre Tätigkeiten im Unterricht aufeinander ab. Längere Anleitungen finden in der Unterrichtssituation keine statt.

3.2.2 Formen von Anleitung

Aus den Einzelinterviews mit Lehrpersonen ($N = 32$) und Assistenzen ($N = 32$) wurden verschiedene Formen von Anleitung herausgearbeitet. Eine Übersicht gibt Tabelle 1.

Tabelle 1: Formen der Anleitung

Form der Anleitung	Total		Assistenzen		Lehrpersonen	
	Thema- tisiert in prozentu- alem Anteil aller 64 Interviews	Anzahl Codings	Thema- tisiert in prozentu- alem Anteil aller 32 Interviews	Anzahl Codings	Thema- tisiert in prozentu- alem Anteil aller 32 Interviews	Anzahl Codings
Mündliche Informationen der Lehrperson	97%	308	94%	132	100%	176
Routinen, Abmachungen und Erfahrungen	73%	113	78%	59	69%	54
Erkundigung der Assistenz	67%	106	81%	76	53%	30
Anschriften, Pläne und Arbeitsblätter	36%	42	44%	28	28%	14
Vorgängige Vorbereitung mit Material	6%	9	9%	6	3%	3

Lehrpersonen leiten Assistenzen durch *mündliche Informationen* vor dem Unterricht und während des Unterrichts an. An 308 Stellen in 97 Prozent aller 64 Interviews wird davon berichtet. In 94 Prozent der 32 Interviews mit Assistenzen fanden sich 132 Stellen. In den 32 Interviews mit Lehrpersonen wurden 176 Stellen codiert. Vor dem Unterricht werden kurze Tür- und Angelgespräche sowie die Pause genutzt, was aus 97 der insgesamt 308 Stellen hervorgeht. Von detaillierten Erklärungen ausserhalb des Unterrichts wird lediglich an 27 Stellen berichtet. Inhaltlich informieren die Lehrpersonen darüber, was im Unterricht bearbeitet wird (105 Stellen), mit welchen Schülerinnen und Schülern die Assistenz arbeitet (94 Stellen) und wie an einem Lerngegenstand gearbeitet werden soll (49 Stellen).

Auch *Routinen, Abmachungen und Erfahrungen* stellen eine Form von Anleitung dar, da sie eine direkte Anleitung ersetzen. In 73 Prozent aller 64 Interviews wurde davon berichtet. Es konnten 113 entsprechende Stellen codiert werden. In diesen Textstellen

wird hinsichtlich des Themas «Anleitung» auf Routinen und Abmachungen verwiesen. Routinen ergeben sich aus bereits Bekanntem aus anderen Lektionen, früheren Einführungen und wiederkehrenden Aufgaben. Des Weiteren wird auf Erfahrungen der Assistenz mit der jeweiligen Lehrperson verwiesen; es gibt demnach eine Routine im Tandem. Routinen ergeben sich auch, wenn die Assistenz die Klasse und die Schülerinnen und Schüler kennt. Routinen und Abmachungen basieren auch auf Erfahrungen in der Tätigkeit als Assistenz, in der Hausaufgabenhilfe und als Eltern.

Assistenzen erkundigen sich bei den Lehrpersonen, um *Informationen zu erhalten*. Dies wurde an 106 Stellen in 67 Prozent der Interviews deutlich. Diese Nachfragen betreffen den Lerninhalt und teilweise auch die Frage, wie dieser erklärt werden kann. Des Weiteren werden Fragen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern gestellt. Assistenzen erkundigen sich nach zu übernehmenden Aufgaben und arbeitsorganisatorischen Aspekten.

Informationen werden *Anschriften, Plänen und Arbeitsblättern* entnommen. Dazu gehören individuelle Arbeitspläne der Schülerinnen und Schüler, persönliche Notizen im Tagesplan der Lehrperson, Tages- und Wochenpläne sowie Arbeitsblätter. Aus den 42 codierten Textstellen in 36 Prozent aller 64 Interviews geht hervor, dass die entnommenen Informationen aus der Sicht der Interviewten ausreichen und keine weiteren Erläuterungen notwendig sind.

Durch eine *vorgängige Vorbereitung mit Material* kommen Assistenzen kaum zu Informationen. Assistenzen scheinen sich nur vereinzelt auf den Unterricht vorzubereiten. Lediglich an 9 Textstellen in 6 Prozent aller Interviews wird darüber berichtet.

Die Auswertung der problemzentrierten Interviews mit Assistenzen und Lehrpersonen hinsichtlich des Aspekts der Anleitung macht deutlich, dass die Anleitung der Assistenzen durch unterschiedliche Formen erfolgt. Zugleich zeigen die Ergebnisse, dass die Anleitung sowohl im als auch vor und nach dem Unterricht kurz ausfällt und mehrheitlich die Arbeitsorganisation betrifft. Hinsichtlich der Frage der Deprofessionalisierung kann festgehalten werden, dass es kaum detaillierte Erklärungen zu methodisch-didaktischen Aspekten zu geben scheint. Gemäss dem Forschungsstand wären aber gerade solche Erklärungen für eine systematische Instruktion durch die Lehrperson notwendig. Im Folgenden wird deshalb die Aus- und Weiterbildung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Nichtprofessionalisierten beleuchtet.

4 Mögliche Ansätze für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Um den skizzierten Deprofessionalisierungstendenzen zu begegnen, gilt es die Zusammenarbeit zwischen Assistenz und Lehrperson zu professionalisieren und auftretende Spannungsfelder in den wechselseitigen Abhängigkeiten der jeweiligen Konstellatio-

nen zwischen den Akteurinnen und Akteuren in den Blick zu nehmen (Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017b, S. 36). Eine entsprechende Qualifizierung von Lehrpersonen und Fachpersonen für schulische Sonderpädagogik muss in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verortet werden. Im Folgenden werden zwei Möglichkeiten der Professionalisierung von Lehrpersonen hinsichtlich des Einsatzes von Assistenzen dargestellt: Aufbau von Leitungs- und Führungskompetenzen sowie Rollenklärung im multiprofessionellen Team.

Um Professionalität zu sichern, müssen einerseits entsprechende Leitungs- und Führungskompetenzen der Lehrpersonen aufgebaut werden. Es muss gelernt werden, welche Aufgaben Assistenzen übernehmen können, wie sie zielführend in den Unterricht eingebunden werden können, wie die Arbeit der Assistenzen im Sinne eines Monitorings begleitet werden soll und wie lern- und entwicklungsorientiertes Feedback eingesetzt werden kann (Baiatu & Truniger, 2022; Truniger & Zumwald, 2023; Zumwald, 2022). Die Anleitung der Assistenzen soll systematisch und detailliert erfolgen sowie methodisch-didaktische Überlegungen der Lehrperson beinhalten. Die empirischen Analysen verweisen darauf, dass diese Form der Anleitung nur vereinzelt vorkommt.

Andererseits soll die Rollenklärung im multiprofessionellen Team anhand eines kasuistischen Vorgehens fokussiert werden (Lübeck & Lau, 2021, S. 60). In entsprechenden Fortbildungen sollen die eigenen Routinen und damit verbundene Deutungsmuster infrage gestellt werden und es soll über Handlungsalternativen nachgedacht werden. Anhand von ausgewählten didaktisch aufbereiteten Fallstudien zu Assistenzpersonal können Rollen, Zuständigkeiten und Erwartungen reflektiert werden (Heinrich et al., 2021, S. 3). Da sich die Handlungen von Assistenzen auf verschiedene Professionsgruppen beziehen, ohne dass Assistenzen selbst über eine professionelle Ausbildung verfügen, vermag entsprechendes Material hinsichtlich der Rollenklärung «den Effekt einer maximalen Irritation» (Demmer et al., 2017b, S. 31) zu erzeugen. In der Evaluation der beschriebenen Fortbildung wurde die hohe Adaptivität des Vorgehens hervorgehoben, da sich die Teilnehmenden mit ihren Wissensbeständen und Erfahrungen aktiv beteiligten (Lübeck & Lau, 2021, S. 71).

Anhand der beiden Vorgehensweisen gelang es, Themen aus der Schulpraxis forschungsbasiert aufzubereiten und daraus Materialien für Weiterbildungen zu entwickeln. Ziel ist es, Professionalität zu sichern. Die Bedeutung professioneller Kompetenzen soll sichtbar werden und es soll auf Deprofessionalisierungstendenzen aufmerksam gemacht werden. Der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fällt diesbezüglich eine zentrale Aufgabe zu.

5 Abschluss

In Aussagen von Lehrpersonen und Assistenzen findet sich nach wie vor die Ansicht, dass Lebenserfahrung oder Elternsein für einen Einsatz als Assistenz in Kindergarten und Primarschule ausreichen würden. Die referierten empirischen Ergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass Assistenzen Schülerinnen und Schüler individuell im Lernen unterstützen, die Qualität dieser Lernbegleitung jedoch fraglich ist. Hinsichtlich des Aspekts der Anleitung zeigt sich, dass die systematische Instruktion sowie die Führungs- und Leitungsfunktion von Lehrpersonen unzureichend ausfallen.

Vor diesem Hintergrund und um einer Deprofessionalisierung entgegenzuwirken, sollen spezifisches Wissen und entsprechende Kompetenzen von Lehr- und Fachpersonen ins Zentrum gerückt werden, die sich von Alltagswissen und Alltagskompetenzen unterscheiden. Die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern verbleibt bei den Lehr- und Fachpersonen und wird nicht aufgrund von ökonomischen Überlegungen an Assistenzen delegiert. Verdeutlicht wird dies am folgenden «pragmatische[n] Professionen-Begriff» (Terhart, 2011, S. 215): «schwierige, komplexe, riskante Aufgaben und Probleme können nur auf der Basis einer in anspruchsvoller Ausbildung und sorgfältiger beruflichen Sozialisation erworbenen Wissensgrundlage sowie entsprechender Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden» (Terhart, 2011, S. 215).

Bezogen auf den Aspekt der individualisierten Fallbearbeitung ist eine Unterscheidung von pädagogischen und nicht pädagogischen Fragen nicht weiterführend. Stattdessen soll geklärt werden, welche unterstützenden Tätigkeiten Assistenzen in einem professionalisierten Bildungssetting übernehmen können, ohne die Autonomie des professionellen Handelns zu bedrohen (Helsper, 2021, S. 290). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob Assistenzen die geeignete Massnahme für die jeweilige Problematik sind (Giangreco, 2021; Zumwald, 2022). Professionalisierung des Lehrberufs müsste darauf hinauslaufen, die eigenen Kompetenzen zu sehen und einschätzen zu können. Herausfordernde Situationen und Konstellationen werden im multiprofessionellen Team zum Thema gemacht und es wird nach möglichen Lösungsansätzen gefragt. Zurzeit ist der Einsatz von Assistenzen eine mögliche Lösung, auf die in der Praxis zurückgegriffen wird. Dieser Einsatz wird dahingehend gestaltet, dass die Professionalität von Lehr- und Fachpersonen nicht untergraben, sondern ins Zentrum gestellt wird. Primär sollen die Rollen und die Aufgaben von Lehr- und Fachpersonen geklärt werden. Wie werden Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf von den Fachpersonen unterstützt? Wie wird einer herausfordernden sozialen Situation in der Klasse begegnet? Erst wenn diesbezügliche Rollen und Aufgaben etabliert sind, kann darüber nachgedacht werden, wie eine Assistenz eingesetzt wird (Giangreco, 2021).

Im Rahmen der Kooperation von Lehrpersonen, Fachpersonen für Sonderpädagogik sowie Assistenzen gilt es, neben professionalisiertem auch nicht professionalisiertes Handeln miteinzubeziehen. Um deprofessionalisierenden Tendenzen entgegenzuwir-

ken, muss es Lehr- und Fachpersonen gelingen, professionalisiertes Handeln in den Vordergrund zu rücken und nicht professionalisiertes zurückzudrängen. Der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kommt die Aufgabe zu, dafür zu professionalisieren.

Literatur

- Aellig, S. & Mettauer Szaday, B.** (2015). *Externe Evaluation der Integrativen Sonderschulung (IS) im Kanton Thurgau. Bericht*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- 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*. London: EPPI-Centre.
- Appel, J. & Rauin, U.** (2016). Quantitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 130–153). Weinheim: Beltz Juventa.
- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A. & Rohrmann, A.** (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 225–239). Opladen: Barbara Budrich.
- Baiatu, A. & Truniger, A.** (2022). *Impulse für die Zusammenarbeit mit der Schulassistent. Unterstützende Materialien*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-fuehrung/volksschule-personal-fuehren/volksschule-kantonales-kommunales-personal.html#-1985027907>
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Rißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, M. & Weinbach, H.** (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qualifizierung für Inklusion*, 1 (1), 1–19.
- Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R.** (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. London: Routledge.
- Chopra, R. V., Sandoval-Lucero, E. & French, N. K.** (2011). Effective supervision of paraeducators: Multiple benefits and outcomes. *National Teacher Education Journal*, 4 (2), 15–26.
- Da Rin, D. & Baiatu, A.** (Hrsg.). (2023). *Potenzial Schulassistent. Ein Praxishandbuch für Schulassistenten, Lehrpersonen und Schulleitungen*. Bern: hep.
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A.** (2017a). *Funktion und Funktionalität von Schulbegleitung im inklusiven Schulsystem!? Expertise im Auftrag des AFET*. Hannover: AFET.
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A.** (2017b). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *Die Deutsche Schule*, 109 (1), 28–42.
- Douglas, S. N., Chapin, S. E. & Nolan, J. F.** (2016). Special education teachers' experiences supporting and supervising paraeducators: Implications for special and general education settings. *Teacher Education and Special Education*, 39 (1), 60–74.
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C.** (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS.
- French, N. K.** (2001). Supervising paraprofessionals. *The Journal of Special Education*, 35 (1), 41–53.
- Giangreco, M. F.** (2021). Maslow's hammer: Teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (2), 278–293.
- Heinrich, M., Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Rißler, G., Strecker, A., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Rohrmann, A., Urban, M. & Weinbach, H.** (2021). Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung – eine Einführung in das Themenheft. *Die Materialwerkstatt*, 3 (3), 1–7.
- Heinrich, M. & Lübeck, A.** (2013). Hilfflose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10 (1), 91–110.

- Helsper, W.** (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich UTB.
- Hemelt, S. W., Ladd, H. F. & Clifton, C. R.** (2021). Do teacher assistants improve student outcomes? Evidence from school funding cutbacks in North Carolina. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43 (2), 280–304.
- Jones, K. H. & Bender, W. N.** (1993). Utilization of paraprofessionals in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 14 (1), 7–14.
- Kuckartz, U.** (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindemann, H. & Schlarmann, A.** (2016). Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. Eine Befragung von Lehrkräften und Schulbegleitungen an Oldenburger Schulen zu Tätigkeitsbereichen, Beschäftigungsdauer, Qualifikation, Einarbeitung, Information, Arbeitsaufträgen, Ansprechpartnern und Besprechungssystem von Schulbegleitung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (6), 264–279.
- Lübeck, A.** (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der «Rolle Schulbegleitung» in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lübeck, A. & Lau, R.** (2021). Reflexion als Kernelement von Lehrer*innenfortbildungen. *Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 60–72.
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A. & Goldan, J.** (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen. Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. Bielefeld: Transcript.
- Overmann, U.** (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Radford, J., Blatchford, P. & Webster, R.** (2011). Opening up and closing down: How teachers and TAs manage turn-taking, topic and repair in mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 21 (5), 625–635.
- 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.
- Savage, R., Carless, S. & Erten, O.** (2009). The longer-term effects of reading interventions delivered by experienced teaching assistants. *Support für Learning*, 24 (2), 95–100.
- Schulassistenzenverband Schweiz.** (2023). *Rund 3'000 Schulassistenzen unterstützen die Regelschule*. Zürich: Schulassistenzenverband Schweiz.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.** (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: SKBF.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Truniger, A. & Zumwald, B.** (2023). Zusammenarbeit gestalten. In D. Da Rin & A. Baiatu (Hrsg.), *Potenzial Schulassistenten. Ein Praxishandbuch für Schulassistenten, Lehrpersonen und Schulleitungen* (S. 55–74). Bern: hep.
- 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.
- Walker, V. L., Douglas, K. H. & Brewer, C.** (2020). Teacher-delivered training to promote paraprofessional implementation of systematic instruction. *Teacher Education and Special Education*, 43 (3), 257–274.
- Witzel, A.** (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (1), Artikel 22.
- Zumwald, B.** (2022). *Assistenzen in der Schulpraxis: Hinweise für Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Assistenzen sowie Schulleitungen*. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen.
- Zumwald, B. & Vogt, F.** (2020). *Kooperation von Assistenzpersonen und Lehrpersonen im Unterricht der Regelschule. Schlussbericht SNF-Projekt*. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen.

Autorinnen

Annina Truniger, M.A., Pädagogische Hochschule St.Gallen, annina.truniger@phsg.ch

Annette Koechlin, M.A., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, annette.koechlin@hfh.ch

Bea Zumwald, Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, bea.zumwald@phsg.ch

Franziska Vogt, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, franziska.vogt@phsg.ch