

## Zwischen Hierarchie, Autonomie und Kooperation: Zusammenarbeitsverhältnisse von Lehrpersonen und Assistenzen

Zumwald, Bea

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Zumwald, B. (2022). Zwischen Hierarchie, Autonomie und Kooperation: Zusammenarbeitsverhältnisse von Lehrpersonen und Assistenzen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-23.1.3771>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

## Zwischen Hierarchie, Autonomie und Kooperation. Zusammenarbeitsverhältnisse von Lehrpersonen und Assistenzen

*Bea Zumwald*

### Keywords:

Assistenzpersonen;  
Lehrer\*innen;  
Kooperation;  
multiprofessionelle  
Kooperation;  
praxeologische  
Unterrichtsforschung;  
Inklusion,  
problemzentriertes  
Interview;  
dokumentarische  
Methode;  
Schulbegleitung;  
Professionalität;  
Professionalisierung

**Zusammenfassung:** Im Unterricht der Schweizer Regelschule sind vermehrt pädagogisch nicht ausgebildete Assistenzen tätig. Im Gegensatz zur sonst im schulischen Kontext üblichen Kooperation zwischen professionellen Fachpersonen besteht zwischen Assistenz und Lehrperson ein strukturelles Qualifikationsgefälle. In diesem Artikel stelle ich Ergebnisse aus einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zur Kooperation von Assistenzen und Lehrpersonen vor. Erkenntnistheoretisch verorte ich die Studie in der praxeologischen Unterrichtsforschung (STURM 2016). Um die Zusammenarbeitsverhältnisse und die Orientierungen, die das Handeln konstituieren zu rekonstruieren, führte ich problemzentrierte Einzelinterviews (WITZEL 2000) durch und analysierte sie mit der dokumentarischen Methode (BOHNSACK 2014a; NOHL 2017). Es zeigten sich vier relationale Typen, wie die Assistenzen und die Lehrpersonen zusammenarbeiten: das mitarbeitende, das zuarbeitende, das eigenarbeitende und das substitutiv arbeitende Verhältnis der Zusammenarbeit. Diese vier Typen werden im Artikel dargestellt und es wird diskutiert, wie mittels der rekonstruierten Zusammenarbeit der Einsatz von nicht ausgebildetem Personal in einem professionalisierungsbedürftigen Praxisfeld bearbeitet wird. In der Reflexion der Ergebnisse beziehe ich professionstheoretische Überlegungen sowie die im Schulkontext gängigen Konzepte von Führung und Kooperation als theoretische Grundlage ein.

### Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangslage und Fragestellung
2. Theoretische Grundlagen und Forschungsstand
  - 2.1 Professionstheoretische Überlegungen zum formalen Gefälle zwischen Assistenz und Lehrperson
  - 2.2 Hierarchie und Anleitung
  - 2.3 Kooperation
  - 2.4 Zwischenfazit
3. Methodologische Grundlagen und methodisches Vorgehen
  - 3.1 Methodologische Grundlagen
  - 3.2 Methodisches Vorgehen
4. Ergebnisse
  - 4.1 Rekonstruktion der sinngenetischen Typologie
  - 4.2 Relationierung der typisierten Dimensionsausprägungen
5. Diskussion
  - 5.1 Einordnung der Typen der Zusammenarbeitsverhältnisse
  - 5.2 Bearbeitung des Einsatzes der Nicht-Professionellen im Unterricht
  - 5.3 Limitationen und Reflexion der Methode
6. Fazit

[Literatur](#)

[Zur Autorin](#)

[Zitation](#)

## 1. Ausgangslage und Fragestellung

Seit einigen Jahren ist im Unterricht der Schweizer Regelschule häufiger pädagogisch nicht ausgebildetes Assistenzpersonal tätig (ZUMWALD 2014). Diese Zunahme geht einher mit einer größeren Heterogenität in den Klassen sowie dem Bemühen, vermehrt Kinder mit besonderem Bildungsbedarf in die Regelschule zu integrieren. Entsprechend lassen sich zwei Gründe für den Einsatz von Assistenzen unterscheiden: Manche sind zur Unterstützung der Lehrperson in der gesamten Klasse eingesetzt, andere haben analog der in Deutschland üblichen Schulbegleitungen (DWORSCHAK 2015; SCHINDLER & SCHINDLER 2021) den Auftrag, ein Kind mit besonderem Bildungsbedarf zu begleiten. [1]

Während Lehrpersonen gewohnt sind, mit ebenfalls pädagogisch ausgebildeten Lehr- und Fachpersonen zu kooperieren, stellt die Zusammenarbeit mit den (meist) pädagogisch nicht ausgebildeten Assistenzen für sie eine neue Situation dar (ZUMWALD 2015). Dabei zeigte sich in einer ersten explorativen Interviewstudie (ZUMWALD 2014), dass die Lehrpersonen und Assistenzen einerseits ihre Praxis vor dem Hintergrund bestimmter formaler Vorgaben und Konzepte entwickelten. Andererseits reagierten sie auf die konkrete Situation vor Ort, die Klassenzusammensetzung und die wahrgenommenen Bedürfnisse der Kinder. Ihr Handeln stand auch in einem Zusammenhang mit ihren Erwartungen zum Einsatz einer Assistenz. Zwar werden in kantonalen und kommunalen Konzepten, Pflichtenheften und Empfehlungen Hinweise zur erwünschten Zusammenarbeit gegeben, verschiedene Autor\*innen arbeiteten jedoch heraus, dass die von den Lehrpersonen und Assistenzen realisierte Praxis unterschiedlich ausfällt und den Empfehlungen teilweise widerspricht (DEMME, HEINRICH & LÜBECK 2017a). [2]

International beschäftigten sich Forscher\*innen häufig mit der Frage nach den Tätigkeiten und Aufgaben von Assistenzen (HENN et al. 2014; TAKALA 2007; WEBSTER et al. 2010). HEINRICH (2016a) verknüpfte aus der Perspektive der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie in qualitativ-rekonstruktiven Analysen die Frage nach den Aufgaben der Assistenz mit der nach Professionalität. Mittels quantitativer Wirksamkeitsstudien suchten BLATCHFORD, BASSETT, BROWN und WEBSTER (2009) sowie SHARMA und SALEND (2016) nach Effekten des Einsatzes von Assistenzen auf die Kinder. Dabei konnten BLATCHFORD et al. (2009) zeigen, dass es für den Lernerfolg der Kinder ungünstig sein kann, wenn Assistenzen sie eng in ihrem Lernprozess begleiten. Vor dem Hintergrund dieser kritischen Ergebnisse diskutierten Forscher\*innen, wie ein erfolgversprechender Einsatz aussehen könnte (SHARPLES, WEBSTER & BLATCHFORD 2015) bzw. ob es einen solchen überhaupt geben kann (GIANGRECO 2013). [3]

Studien zur Zusammenarbeit von Assistenzen und Lehrpersonen hingegen sind rarer. Beispielsweise erfragten Forscher\*innen Zusammenarbeitspraktiken mittels quantitativer Fragebögen (MEYER, NONTE & WILLEMS 2017; ZAUNER & ZWOSTA 2014) und vertieften deren Verständnis durch Interviews (HENN, THURN, FEGERT & ZIEGENHAIN 2019). In diesen Erhebungen schätzten die Akteur\*innen selbst ein, wer welche Tätigkeiten wie häufig übernahm, welche Zusammenarbeitsformen umgesetzt wurden oder wie diese zeitlich strukturiert waren. Eine Analyse der direkten Zusammenarbeit, etwa mittels Beobachtung, erfolgte seltener (CREMIN, THOMAS & VINCETT 2003). Auch wurde bisher die Perspektive auf das implizite, handlungsleitende Wissen von Akteur\*innen nicht fokussiert. Gerade solch ein praxeologischer Zugang (STURM 2012) versprache vertiefte Einsichten in die Modalitäten des Zusammenwirkens von Personen mit und ohne Ausbildung im Kontext von Unterricht, unter anderem darüber, wie die formale Asymmetrie und der Professionalisierungsunterschied rekontextualisiert oder wie Rollenbilder, professionelles Wissen, Können und der jeweilige Status ausgehandelt werden (DEMMEER & LÜBECK 2019). [4]

Vor dem Hintergrund des dargelegten Forschungsbedarfes widme ich mich in diesem Artikel den folgenden Fragen: 1. Welche Zusammenarbeitsverhältnisse lassen sich in der Kooperation von Assistenzen und Lehrpersonen rekonstruieren? 2. Wie wird in den erfassten Zusammenarbeitsverhältnissen die Nicht-Professionalisierung der Assistenzen bearbeitet? Zu deren Beantwortung beleuchte ich zuerst das formale Gefälle zwischen pädagogisch ausgebildeter Lehrperson und nicht pädagogisch qualifizierter Assistenz vor dem Hintergrund von Professionstheorien theoretisch und ordne es ein. Anschließend werden Hierarchie/Anleitung und Kooperation als Bezugskonzepte diskutiert und empirische Forschungsergebnisse für den Assistenzkontext dargelegt (Abschnitt 2). In Abschnitt 3 beschreibe ich die methodologischen und methodischen Grundlagen zur Rekonstruktion der Zusammenarbeitsverhältnisse mittels der dokumentarischen Methode (BOHNSACK 2014a) und reflektiere sie für den Einsatz von Assistenzen. Danach werden im 4. Abschnitt die Ergebnisse in Form einer dreidimensionalen sinngenetischen sowie einer relationalen Typenbildung dargestellt und erläutert. Daran schließt in Abschnitt 5 eine Diskussion an, mit der das Ziel verfolgt wird, die Typen einzuordnen und aufzuzeigen, wie mittels der rekonstruierten Zusammenarbeitsverhältnisse der Einsatz einer nicht ausgebildeten Assistenz im professionalisierungsbedürftigen Unterricht bearbeitet wird. Dabei gehe ich auch auf Limitationen des gewählten Zugangs ein. Abschließend ziehe ich in Abschnitt 6 ein Fazit, zeige die Praxisrelevanz der Studie auf und schlage weiterführende Fragestellungen vor. [5]

## **2. Theoretische Grundlagen und Forschungsstand**

Die Frage nach den Zusammenarbeitsverhältnissen von Assistenz und Lehrperson im Unterricht lässt sich nicht klären, ohne dass ihr Verhältnis als pädagogisch ausgebildete und pädagogisch nicht ausgebildete Personen berücksichtigt wird (HEINRICH & LÜBECK 2013). Um die empirisch erfasste Zusammenarbeit zu diskutieren, werde ich deshalb folgende Aspekte beleuchten: Zuerst wird auf Basis von professionstheoretischen Zugängen die Tätigkeit der Assistenz als Nicht-Ausgebildete in einem professionalisierungsbedürftigen Umfeld begründet und aufgezeigt, welche Konsequenzen das Qualifikationsgefälle und das unterrichtliche Arbeitsfeld auf die Zusammenarbeit von Assistenzen und Lehrpersonen haben (Abschnitt 3.1). Da bisherige Forschungsergebnisse und theoretische Überlegungen darauf hindeuten, dass die Praxis von Assistenz und Lehrperson zwischen Hierarchie/Anleitung und Kooperation oszilliert (ASHBAKER & MORGAN 2012), werden anschließend im Schulkontext gängige Konzepte von Hierarchie und Anleitung (Abschnitt 3.2) sowie Kooperation (Abschnitt 3.3) dargelegt und unter Berücksichtigung der professionstheoretischen Überlegungen, weiterer empirischer Ergebnisse und bildungspolitischer Vorgaben auf ihre Bedeutsamkeit für die Zusammenarbeit zwischen Assistenz und Lehrperson hin analysiert. Abschließend wird ein Fazit für die Zusammenarbeit gezogen (Abschnitt 3.4). [6]

### **2.1 Professionstheoretische Überlegungen zum formalen Gefälle zwischen Assistenz und Lehrperson**

Sowohl der kompetenzorientierte wie auch der strukturtheoretische professionstheoretische Ansatz begründen, dass es sich beim Unterrichten um eine Aufgabe handelt, die professionelles Handeln erfordert. Gemäß strukturtheoretischem Ansatz nach OEVERMANN (1996, 2002) ist eine Tätigkeit als professionalisierungsbedürftig zu betrachten, "wenn auf Grund erfolgter rekonstruktiver Analysen eines beruflichen Handlungsfeldes die Notwendigkeit einer nicht-standardisierten Interventionspraxis ersichtlich wird" (GARZ & RAVEN 2015, S.121). Professionelles Handeln bedeutet demnach, wissenschaftliches Wissen an den konkreten Fall adaptiert anzuwenden (OEVERMANN 1996). Dies ist in der unterrichtlichen Praxis erforderlich, Unterricht somit aus strukturtheoretischer Sicht als professionalisierungsbedürftig zu bezeichnen. Die kompetenzorientierte Professionstheorie ihrerseits zielt darauf, über eine differenzierte Beschreibung von Aufgabenfeldern herauszuarbeiten und empirisch abzusichern, welche Kompetenzen für Lehrpersonen notwendig sind, um professionell agieren zu können (BAUMERT & KUNTER 2006). Dies impliziert ebenfalls, dass Schule und Unterrichten professionelles Handeln erfordern. Auf Basis dieser Überlegungen handelt es sich beim Einsatz von Assistenzpersonen im Unterricht also um eine Zusammenarbeit zwischen einer pädagogisch ausgebildeten und einer pädagogisch nicht ausgebildeten Person in einem professionalisierungsbedürftigen Arbeitsfeld. [7]

Im Folgenden wird die Ausbildung zur Lehrperson als Kriterium genommen, um zu definieren, ob eine Person als professionell zu bezeichnen ist. Die

pädagogisch nicht ausgebildete Assistenz gilt somit unabhängig von ihren tatsächlichen Kompetenzen als nicht professionell. Damit folge ich der Verwendung der Begriffe, wie sie in der Literatur zu finden ist (z.B. HEINRICH 2016b). Diese Setzung geschieht im Wissen, dass ein Lehramtsstudium nicht zwangsläufig zu professionell-reflexivem Handeln führen muss (KOŠINÁR & LAROS 2018). Da es mir nicht allgemein um das Lehrpersonenhandeln geht, wird auf die strukturtheoretisch vorgeschlagene Unterscheidung zwischen beruflichem und reflexiv-professionellem Lehrer\*innenhabitus verzichtet (HELSPER 2018). Dies scheint auch gerechtfertigt, da unter anderem RADFORD, BLATCHFORD und WEBSTER (2011) zeigen konnten, dass die Lehrpersonen sich tatsächlich im Vergleich zu den Assistenzen durch ein professionelleres Handeln auszeichnen. [8]

Welche Bedeutung hat nun die Tatsache, dass eine professionelle und eine nicht professionelle Person im professionalisierungsbedürftigen Unterricht tätig sind, für den Einsatz der Assistenz und für die Zusammenarbeit zu zweit? Im Ansinnen des kompetenzorientierten Zugangs, für ein Arbeitsfeld Kompetenzen professionellen Handelns zu definieren, kann analog den Kompetenzen für Lehrpersonen für das Tätigkeitsfeld der Assistenz unter Berücksichtigung von deren Nicht-Ausbildung eine entsprechende Auflistung relevanter, lernbarer Kompetenzen erfolgen (LÜBECK 2019; ZUMWALD 2018). In dieser Logik wird zwischen für die Assistenz zulässigen und nicht zulässigen Tätigkeiten unterschieden (SHARPLES et al. 2015). In der Literatur werden solche zulässigen, da nicht professionalisierungsbedürftige Tätigkeiten auch als nicht pädagogische Aufgaben bezeichnet (vgl. dazu kritisch DEMMER et al. 2017a). Diese stehen im Gegensatz zu nicht zulässigen, pädagogischen Tätigkeiten, die der Lehrperson vorenthalten sein sollen. Dabei handelt es sich um eine diskursive Verwendung des Begriffes nicht pädagogisch. Ob die als nicht pädagogisch bezeichneten Tätigkeiten, wenn sie in der Praxis überprüft würden, tatsächlich als nicht pädagogisch einzuschätzen wären, kann im Arbeitsfeld Unterricht bezweifelt werden (KREMER 2016). Die Nicht-Ausbildung der Assistenz wird hier bearbeitet, indem Assistenz und Lehrperson jeweils im Rahmen ihres Kompetenzbereichs Aufgaben übernehmen. BREUER (2015) fasste ein solches Muster für den Ganztagskontext als Differenzierung zwischen Hauptzuständigkeit und Zuarbeit. Weiterbildungsangebote für Assistenzen, wie sie in der Schweiz mittlerweile mehrfach vorhanden sind, zielen darauf, solche spezifischen Kompetenzen aufzubauen. Auch in Pflichtenheften und bildungspolitischen Empfehlungen definierten Bildungsverantwortliche in dieser Logik Zuständigkeiten (BILDUNGSDEPARTEMENT KANTON ST.GALLEN 2020; VOLKSSCHULAMT ZÜRICH 2016). [9]

Eine solche Befähigung der Assistenzen für bestimmte Aufgaben wird aus zwei divergierenden Blickwinkeln infrage gestellt. Einerseits steht zur Debatte, ob eine solche Festlegung von Kompetenzen überhaupt erwartet werden soll oder ob nicht für die Tätigkeit einer Assistenz Persönlichkeitsmerkmale wie Geduld, Flexibilität etc. ausreichend qualifizieren (GEIST 2017; ZÜLLIG 2017). Andererseits wurde durch empirische Ergebnisse offengelegt, dass die theoretisch vorgeschlagene kompetenzorientierte Aufteilung zwischen zulässigen

und nicht zulässigen Tätigkeiten in der Praxis oft nicht praktikabel umsetzbar ist: Assistenzen übernahmen entgegen den Empfehlungen Verantwortung fürs Lernen, begleiteten die Kinder in ihren Lernprozessen eng, förderten sie fachlich oder unterrichteten Gruppen (BLASSE 2017; DWORSCHAK 2012; HENN et al. 2014; ZUMWALD & VOGT 2020). Sie begleiteten länger einzelne Kinder im Lernen als die Lehrperson, unabhängig davon, ob sie für ein einzelnes Kind oder die ganze Klasse zuständig waren (VOGT, KOEHLIN, TRUNIGER & ZUMWALD 2021). KREMER (2012) wies ergänzend darauf hin, dass auch die für zulässig erklärten unterstützenden Tätigkeiten insbesondere bei Kindern mit besonderem Bildungsbedarf ein pädagogisches Potenzial haben, dessen Nutzung wiederum Professionalität erfordert. BLATCHFORD et al. (2009) berichteten von neutralen oder negativen Effekten auf den Leistungszuwachs der Kinder, die eine enge Betreuung durch eine Assistenz erfuhren. Je höher der besondere Bildungsbedarf der Kinder war, umso stärker sei der Effekt gewesen (a.a.O.). Als Erklärung können Untersuchungen hinzugezogen werden, deren Ergebnisse zeigten, dass Assistenzen die Lernprozesse ungünstiger begleiteten als die Lehrpersonen. Sie regten weniger das Denken der Kinder an und zielten eher darauf ab, dass die Aufgaben erledigt waren, statt ein vertieftes Lernen zu ermöglichen (RADFORD et al. 2011; RUBIE-DAVIES, BLATCHFORD, WEBSTER, KOUTSOUBOU & BASSETT 2010; VOGT et al. 2021). Ebenfalls vielfach dokumentiert ist eine Inselbildung zwischen Kind und Assistenz, durch die das Kind einerseits von der Betreuung durch die Lehrperson und damit von kompetentem Unterricht, andererseits auch von den Peers abgeschnitten wird (GIANGRECO 2013; VOGT et al. 2021). [10]

DEMMER et al. (2017a) resümierten aus strukturtheoretischer Perspektive, dass eine solche kompetenzorientierte Sichtweise einer klärbaren Zusammenarbeit nicht haltbar sei. Es sei im professionalisierungsbedürftigen Umfeld strukturell kaum umsetzbar, Aufgaben zu übernehmen, die keine Professionalität erforderten. Eine Reduktion der Komplexität durch eine Entflechtung von Zuständigkeiten sei wegen der allen unterrichtlichen Handlungen zugrunde liegenden Strukturen nicht möglich. Die Assistenzen seien, genauso wie die Lehrpersonen, beispielsweise damit konfrontiert, Wissen nicht standardisiert, sondern angepasst auf den Einzelfall anzuwenden. Assistenzen, die für ein Kind mit einer bestimmten Einschränkung zuständig seien, müssten noch stärker als eine Lehrperson im allgemeinen Unterricht spezifisches (sonderpädagogisches, allenfalls auch medizinisches und psychotherapeutisches) Wissen in einer Einzelsituation anwenden (LÜBECK 2019). Ein weiteres Merkmal des schulischen Arbeitsfeldes sind die konstitutiven Handlungsantinomien, also Spannungsfelder, die dem Handeln der Lehrperson inhärent sind (HELSPER 1996). Deren Bearbeitung erfordert professionelles Handeln. LÜBECK (2019) führte anhand der Antinomie zwischen Nähe und Distanz aus, wie diese für die Tätigkeit der Assistenz teilweise in noch stärkerem Masse gilt als für die Lehrperson (vgl. auch SCHULZE 2017). Aufgrund der fehlenden Ausbildung mangle es den Assistenzen jedoch am erforderlichen Wissen sowie an der Handlungs- und Reflexionsfähigkeit, sowohl um spezifisches Wissen für den einzelnen Fall nutzbar zu machen als auch, um Antinomien zu bearbeiten. Diese Lücke lässt sich weder durch zusätzliche Erfahrung noch durch partielle

Weiterbildung einfach so schließen (HEINRICH 2016b). LÜBECK (2019) schlussfolgerte, dass eine genügende Kompetenzerweiterung der Assistenz faktisch auf eine Qualifikation als Lehrperson hinauslaufen müsste. Da dies aus der Logik der Rolle der Assistenz heraus nicht möglich ist, konstatierte HEINRICH (2016b), dass Assistenzen zwar professionalisierungsbedürftig, jedoch nicht professionalisierbar seien. [11]

Das Professionalisierungsgefälle zwischen Assistenz und Lehrperson führt aufgrund der Nicht-Professionalisierung der Assistenz bei gleichzeitiger Nicht-Professionalisierbarkeit in einem professionalisierungsbedürftigen Umfeld zu Herausforderungen. Oft wurde deshalb eine Anleitungsbedürftigkeit der Assistenz durch die Lehrperson gefolgert (REUTER 2012; RUSSELL, WEBSTER & BLATCHFORD 2013). Mit institutionellen Konzepten, Pflichtenheften oder bildungspolitischen Empfehlungen wird in die gleiche Richtung gezielt (BILDUNGSDEPARTEMENT KANTON ST.GALLEN 2020). Ein anderer Ansatzpunkt liegt darin, trotz der oben dargelegten Schwierigkeiten zu versuchen zu vermeiden, dass Assistenzen professionalisierungsbedürftige Tätigkeiten ausführen, indem sie Aufgaben übernehmen, "that help create time and opportunities for general and special educators to collaborate with each other and spend more time directly instructing students with disabilities" (GIANGRECO, SUTER & DOYLE 2010, S.52). Die Assistenz schafft Freiraum für die Lehrperson, die ihrerseits Tätigkeiten ausführt, die professionelles Handeln erfordern. Mit anderen handlungspraktischen Vorschlägen wird das Gefälle zwischen Assistenz und Lehrperson weniger gewichtet, orientiert an Konzepten von Kooperation (KOEPPER & SCHUR 2020; TATUM 2018). Verschiedene Autor\*innen verwiesen darauf, dass weder durch Anleitung noch durch Kooperation die Rolle der Lehrperson adäquat beschrieben würden: So seien Lehrpersonen gefordert, "[to] work with and manage" (WEBSTER et al. 2010, S.333), sie sollen das Spannungsfeld zwischen Anleiten, Überwachen und gleichgestellter Kooperation ausbalancieren (BROCK & CARTER 2013) bzw. gleichzeitig "teamplayers and teammanagers" sein (ASHBAKER & MORGAN 2012, S.322). Die in der Literatur beschriebene Zusammenarbeitspraxis von Assistenz und Lehrperson lässt sich demgemäß auf einem Kontinuum zwischen hierarchisch und kooperativ einordnen. Deshalb wird im Folgenden sowohl auf den hierarchischen Anleitungsaspekt wie auch auf Kooperation als Konzept zur Beschreibung der Zusammenarbeit eingegangen. [12]

## **2.2 Hierarchie und Anleitung**

Dem Qualifikationsgefälle zwischen Assistenz und Lehrperson ist eine formale Hierarchie inhärent. Aus arbeitspsychologischer Sicht geht ein hierarchisches Verhältnis einher mit einem Koordinationsauftrag: Aufgaben werden von einer übergeordneten Position einer untergeordneten Person zugeteilt, damit "die mit der Aufgabe beauftragte Stelle bestmöglichst auf den Vollzug dieser ausgerichtet ist" (WEIS 2013, o.P.). Das bisherige Rollenspektrum einer Lehrperson umfasste keine solche Führungsfunktion gegenüber einer untergeordneten Person. Mittlerweile wird eine solche jedoch zum Einsatz von nicht professionellem Hilfspersonal diskutiert und erforscht. In der Logik eines arbeitspsychologischen



Zugangs soll die Lehrperson der Assistenz Aufgaben zuteilen (ASHBAKER & MORGAN 2015; CHOPRA, SANDOVAL-LUCERO & FRENCH 2011). Ihre Rolle beinhaltet aber auch weitere Aspekte wie informelles Training während der Arbeit (DOUGLAS, CHAPIN & NOLAN 2015), Instruktion für bestimmte Aufgaben (WALKER, DOUGLAS & BREWER 2020), Monitoring (COLLIER-MEEK, SANETTI, GOULD & PEREIRA 2021; STIEG 2018; WALKER et al. 2020) oder die Modellfunktion für das Lernen der Assistenz (DOUGLAS et al. 2015). Die Assistenzen sollen notwendige Informationen erhalten (BOURQUE 2020). DOUGLAS et al. (2015) betonten aufgrund einer Best-Practice-Analyse die Wichtigkeit von korrektiven, ergänzenden und bestätigenden Rückmeldungen an die Assistenz. Dafür müssen Zeiträume zur Verfügung gestellt werden (BOURQUE 2020). [13]

Inwieweit eine kompetente Übernahme der Führungsrolle durch die Lehrperson empirisch zu einem erfolgreicherem Einsatz der Assistenzen führt, ist erst in Ansätzen geklärt. Mittels empirischer Studien konnte beispielsweise gezeigt werden, dass gezielte Instruktion und Supervision von Assistenzen in Bezug auf eine bestimmte, eingegrenzte Tätigkeit sich positiv auswirkten auf das sprachliche Lernen der begleiteten Kinder (COOKE, GALLOWAY, KRETLOW & HELF 2010; KONZA & FRIED 2012; SAVAGE, CARLESS & ERTEN 2009; VADASY & SANDERS 2008) und das soziale Verhalten (COLLIER-MEEK et al. 2021; FELDMAN & MATOS 2012). Assistenzen ihrerseits nannten effektive Zusammenarbeit, gemeinsame Planungszeit, gezieltes Lernen von und mit der Lehrperson sowie Monitoring und Feedback als relevante Faktoren, damit ihr Einsatz gelingen konnte (ANGELIDES, CONSTANTINOU & LEIGH 2009; BROWN & STANTON-CHAPMAN 2017; COCKROFT & ATKINSON 2015; DOCHERTY 2014; SYMES & HUMPHREY 2011). [14]

Die Lehrpersonen und Assistenzen erachteten die Umsetzung dieser Zusammenarbeitsdesiderate in der Praxis jedoch oft als unbefriedigend (FISHER & PLEASANTS 2011; HENN et al. 2019; LINDMEIER, POLLESCHNER & THIEL 2014). Nur in einzelnen Studien schätzten die Akteur\*innen die Zusammenarbeit überwiegend als gut ein (ZAUNER & ZWOSTA 2014). Generell machten Forscher\*innen deutlich, dass seitens der Lehrperson wenig bzw. nur oberflächliche Führung und Anleitung erfolgte (DOCHERTY 2014; GERSCHEL 2005; GIANGRECO & BROER 2005; ZÜLLIG 2017). Meist wurden die notwendigen Informationen knapp in Tür- und Angelgesprächen vermittelt (LEHANE 2016; ZUMWALD & VOGT 2020). Es fanden kurze Absprachen zur Aufteilung von Arbeit statt, aber kaum gemeinsame Gespräche zur vertieften Auseinandersetzung mit Zielen und Konsequenzen (BLATCHFORD et al. 2009, 2011; COCKROFT & ATKINSON 2015). ZUMWALD, VOGT, KOECHLIN und TRUNIGER (2021) beobachteten jedoch über die mündliche Anleitung hinaus ein breiteres Spektrum von direkter und indirekter Anleitung. So orientierten sich Assistenzen beispielsweise an den Arbeitsplänen der Kinder oder schätzten anhand der Beobachtung der Schüler\*innen ab, was sie tun mussten. [15]

ALQURAINI und GUT (2012) und LEHANE (2016) verwiesen darauf, dass die Lehrpersonen den Einsatz der Assistenzen zu wenig überwachten. Die

Assistenzen erhalten wenig Feedback (ASHBAKER & MORGAN 2012). Als Gründe gaben die Akteur\*innen Zeitmangel und Überlastung an (DOUGLAS et al. 2015; EGILSON & TRAUSTADOTTIR 2009; HENN et al. 2019). Aufgrund fehlender Vor- und Nachbereitung des Unterrichts war bei den Assistenzen kaum ein Lerneffekt möglich (ASHBAKER & MORGAN 2012; DOCHERTY 2014). Forscher\*innen konstatierten, dass Lehrpersonen zu wenig wissen, wie Assistenzen erfolgversprechend eingesetzt werden können (BLATCHFORD, RUSSELL & WEBSTER 2012; DOUGLAS et al. 2015; ZÜLLIG 2017). Lehrpersonen sollten deshalb für die Führung von Assistenzen weitergebildet werden (DOUGLAS et al. 2015; ZUMWALD 2018). [16]

Es stellt sich ergänzend die Frage, inwiefern andere hierarchische schulische Verhältnisse Hinweise für die Zusammenarbeit von Assistenz und Lehrperson geben können. Das ebenfalls statusungleiche Verhältnis von Lehrpersonen und Studierenden im Rahmen der berufspraktischen Studien der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird als Mentoring gefasst und zielt auf Ausbildung und Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen (BECKER, WALDIS & STAUB 2019; KREIS & STAUB 2011). Daher ist es nicht *per se* auf den Assistenzkontext zu übertragen. Eine solche systematische Professionalisierung würde die Idee einer Assistenz, die als niederschwellige, kostengünstige Unterstützungskraft konzeptualisiert ist, unterlaufen. Da jedoch der Anleitung von Assistenzen eine inhärente kompetenzerweiternde Funktion zugeschrieben wird, könnten die im Rahmen der Praxisausbildung von Lehrpersonen vorgeschlagenen Formen wie Lernen am Modell und im Austausch (KREIS & STAUB 2011) aus kompetenztheoretischer Sicht übernommen und an die für die Rolle der Assistenz relevanten Kompetenzen angepasst werden. [17]

Auch Schulleitende und Lehrpersonen stehen in einem hierarchischen Verhältnis. Für Schulen unterschied WUNDERER (2011) zwischen indirekter, strukturell-systemischer und direkter, personal-interaktiver Führung, die sich im Alltag ergänzen. Strukturelle Führung zielt auf Struktursetzungen mittels Organigrammen, Zuständigkeitsregelungen, Leistungsvereinbarungen oder Bildungen von Teams zur Beförderung von Kooperation (ROLFF 2016). Auch Lehrpläne und Leitbilder wirkten auf dieser Ebene. Strukturelle, indirekte Führung sei geeignet, um Professionelle anzuleiten, die mit relativ hoher Autonomie wirken könnten (a.a.O.). Für die nicht ausgebildeten Assistenzen müsse direkte Führung mittels Anregungen, Hinweisen, Anweisungen und Auftragsvergaben (S.12) stärker berücksichtigt werden (s. auch ZÜLLIG 2017). Analog zur indirekten Führung eignet sich der von STEMMER OBRIST (2014) beschriebene kooperativ-partizipative Führungsstil von Schulleitungen mit vielen Besprechungen und Interaktionen für Mitarbeitende, die sich durch hohe Kompetenzen auszeichnen. Bei Assistenzen müssen die fehlenden eigenen Kompetenzen durch eine engere Führung ausgeglichen werden (u.a. THIES 2014). [18]

In diesen Ausführungen zur Anleitung der Assistenzen manifestiert sich die Vorstellung, dass ihre fehlende Professionalisierung kompensiert werden kann, indem sie angeleitet werden (ZUMWALD 2015). Dadurch soll die

Unterrichtsqualität gesichert werden. Erhofft wird in dieser angepassten Logik der kompetenzorientierten Professionstheorie auch eine Kompetenzerweiterung und daher eine gewisse Professionalisierung der Assistenz (KONZA & FRIED 2012; LÜBECK 2019). Aus strukturtheoretischer Perspektive muss dieser Optimismus kritisch hinterfragt werden. Aufgrund der oben hergeleiteten Nicht-Professionalisierbarkeit der Assistenz kann die Meinung vertreten werden, dass das Spannungsfeld der nicht professionellen Assistenz in einem professionalisierungsbedürftigen Arbeitsfeld nicht durch Anleitung aufgelöst werden kann (HEINRICH 2016b). [19]

### 2.3 Kooperation

In dem Großteil der Literatur zu Assistenzen und Lehrpersonen wurde die hierarchische Struktur aufgenommen und darauf basierend ein Führungsdesiderat an die Rolle der Lehrperson formuliert. Wie oben erwähnt, wiesen andere Autor\*innen darauf hin, dass die Zusammenarbeit gleichzeitig Anleitung wie auch kooperative Elemente umfasse (u. a. BROCK & CARTER 2013). Seltener wurde die Zusammenarbeit von Assistenzen und Lehrpersonen auch gleichwertiger konzeptualisiert und die gemeinsame Verantwortung für das Geschehen stärker in den Fokus gestellt (JARDÍ, PUIGDELLÍVOL, PETREÑAS & SABANDO 2021; KOEPPER & SCHUR 2020). In diese Richtung zielte auch die Absicht, Assistenzen in die multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, sonderpädagogischen, therapeutischen und weiteren Fachpersonen einzubeziehen (LINDMEIER et al. 2014). [20]

MEYER et al. (2017) legten ihrer Fragebogenstudie zur Zusammenarbeit von Assistenzen und Lehrpersonen ein Kooperationsmodell basierend auf FUSSANGEL (2008) zugrunde. Sie unterschieden die Praktiken Koordination als "Austausch und Absprache hinsichtlich des begleiteten Schülers oder der begleiteten Schülerin" (MEYER et al. 2017, S.77) und Kokonstruktion als "gemeinsame Reflexion des professionellen Handelns" (a.a.O.). In der beobachteten Praxis habe mehr koordinative als kokonstruktive Zusammenarbeit stattgefunden. Die beiden Formen hingen jedoch auch zusammen: Assistenzen und Lehrpersonen, die häufiger koordinierten, hätten sich auch häufiger kokonstruktiv ausgetauscht. Die Assistenzen seien teilweise in die multiprofessionelle Kooperation eingebunden gewesen, u.a. hätten gut zwei Drittel an Einzelfallbesprechungen teilgenommen. [21]

Im Folgenden soll geklärt werden, inwiefern sich Kooperation als Bezeichnung für die Zusammenarbeit von Assistenz und Lehrperson eignet. Zwar wurde der Begriff der Kooperation als Zusammenarbeit von Fachpersonen teilweise als normativ aufgeladen kritisiert (IDEL, ULLRICH & BAUM 2012), trotzdem ist er sowohl in der Forschung wie auch in der Praxis üblich. SPIESS (2004, S.199) legte eine oft zitierte Definition vor:

"Kooperation ist gekennzeichnet durch (1) den Bezug auf andere und (2) auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, (3) sie ist intentional, kommunikativ

und (4) bedarf des Vertrauens. (5) Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und (6) ist der Norm der Reziprozität verpflichtet". [22]

Gemäß LÜBECK (2019) können diese Merkmale für die Rolle der Assistenz in Deutschland nur eingeschränkt oder gar nicht als gültig erachtet werden. Diese Einschätzung soll im Folgenden für die Schweizer Situation präzisiert werden, da sich diese strukturell unterscheidet: Schweizer Assistenzen sind wie die Lehrpersonen vom Schulträger und nicht wie in Deutschland von externen Trägern oder Vereinen angestellt (AMT FÜR VOLKSSCHULE ST.GALLEN 2015).

1. Aufgrund des gemeinsamen Arbeitgebers scheinen die strukturellen Voraussetzungen günstiger als in Deutschland, damit sich Assistenz und Lehrperson aufeinander beziehen können. In der praktischen Umsetzung zeigte sich der Bezug jedoch unterschiedlich stark: Arbeiteten Assistenz und Lehrperson im Klassenraum und etablierten einen gemeinsamen Handlungsvektor (KOECHLIN, TRUNIGER, ZUMWALD & VOGT 2019), bezogen sie sich stärker aufeinander. Bildete jedoch die Assistenz mit einem Kind eine enge Dyade, welche als Inselbildung, die das Kind von Lehrperson und Peers separiert, kritisiert wird, reduzierte sich der Bezug zur Lehrperson (VOGT et al. 2021).
2. Theoretisch ist eine Absprache über gemeinsame Ziele denkbar, in einer eigenen Studie fanden wir jedoch wenig vertieften Austausch (ZUMWALD & VOGT 2020).
3. Die für eine gelingende Kommunikation erforderlichen Zeiträume sind generell nur knapp oder gar nicht gegeben. Mehr Kommunikationszeit wäre jedoch zwingend, "um die Schulbegleitung in das Gesamtförderkonzept des begleiteten Kindes bzw. der Kinder einzubinden oder eine gemeinsame pädagogische Linie zu verfolgen" (LÜBECK 2019, S.85; vgl. auch LINDMEIER & POLLESCHNER 2014; ZUMWALD 2014).
4. Zwar vermutete LÜBECK (2019) aufgrund der strukturellen Prekarität der Rolle der Assistenz, dass die Vertrauensbildung zwischen Assistenz und Lehrperson erschwert sein kann. Ergebnisse der eigenen Studie legen jedoch nahe, dass sich zwischen den beiden u.a. aufgrund der gefühlten Entlastung durch die Assistenz oder aufgrund persönlicher Sympathien durchaus ein vertrauensvolles Verhältnis herausbilden kann (ZUMWALD & VOGT 2020).
5. Ein weiteres Kennzeichen von Kooperation ist eine "relative Autonomie" mit einem gewissen "Maß an Entscheidungs- und Handlungsfreiheit der beteiligten Partner" (SPIESS 2004, S.199). Dadurch können die Berufsgruppen "ihre jeweiligen Fachlichkeiten entsprechend einbringen und Professionalisierungspotentiale ausschöpfen" (BREUER 2011, S.97). Denkbar wäre Autonomie der Assistenz, wenn im Unterrichtsetting Aufgabenbereiche abtrennbar wären, für die sie als nicht ausgebildete Kraft Verantwortung übernehmen könnte. Wie oben dargelegt, zeigte sich jedoch in der Praxis, dass diese Trennung von zulässigen, als nicht pädagogisch bezeichneten und nicht zulässigen, als pädagogisch bezeichneten Tätigkeiten nicht vollzogen wurde bzw. nicht vollzogen werden konnte. Das

Unterrichtssetting, das professionelles Handeln erforderte, schränkte eine sinnvolle autonome Verantwortungsübernahme durch die Assistenz stark ein. Außerdem wird auch in Konzepten und Pflichtenheften keine Autonomie vorgesehen (VOLKSSCHULAMT ZÜRICH 2016).

6. Reziprozität meint Ausgewogenheit zwischen Geben und Nehmen beider Akteur\*innen. Aufgrund des Qualifikationsunterschiedes ist die Lehrperson gefordert, eine Führungsrolle zu übernehmen, sodass primär nicht von einer reziproken Beziehung auszugehen ist. Allerdings kann in der Entlastung, die die Lehrpersonen durch die Assistenzen subjektiv erfahren, durchaus auch ein gewisses Geben und Nehmen gesehen werden. [23]

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass echte Kooperation zwischen Assistenz und Lehrperson hinsichtlich der von SPIESS (2004) als relevant definierten Faktoren wie gemeinsame Ziele, Kommunikation und Vertrauen, Autonomie und Reziprozität nicht vollends unmöglich ist. Sie ist jedoch z.B. durch fehlende Zeit für Kooperation oder Nichtprofessionalität der Assistenz stark eingeschränkt. LÜBECK (2019) schlug deshalb vor, die Bezeichnung Kooperation zu vermeiden und stattdessen auf Zusammenarbeit zurückzugreifen. Diese bezeichne "alle Formen gemeinsamer Arbeit" (S.89), ohne bestimmte Formen oder Verhältnisse der Personen vorwegzunehmen. In dieser Argumentationslogik ist auch der Begriff der multiprofessionellen Kooperation für das Assistenzsetting nicht zulässig. Über die nicht angebrachte Verwendung des Kooperationsbegriffes hinaus können Assistenzen zudem als Nicht-Professionelle *per definitionem* nicht professionell tätig werden. DEMMER und LÜBECK (2019) empfahlen deshalb, den Fokus von der Assistenz wegzunehmen und die multiprofessionelle Kooperation unter den Professionellen zu stärken. Indem diese sich reflexiv mit dem Unterricht und der Umsetzung von Inklusion auseinandersetzten, begegneten sie dem Einsatz von Assistenzen reflektierter und könnten so die strukturellen Herausforderungen stellvertretend für sie oder gemeinsam mit ihnen bearbeiten (DEMMER et al. 2017b). [24]

## 2.4 Zwischenfazit

Das Verhältnis zwischen Assistenz und Lehrperson zeichnet sich aus durch ein hierarchisches Qualifikationsgefälle. Die beiden sind gefordert, als je professionelle und nicht-professionelle Person ein professionalisierungsbedürftiges Umfeld zu bearbeiten. Im Abschnitt 2.1 legte ich zwei an sich methodologisch nicht vereinbare professionstheoretische Betrachtungsweisen für dieses Phänomen dar (BAUMERT & KUNTER 2006; HELSPER 2007). Während aus kompetenztheoretischer Sicht die Kompetenzen der Assistenzen dahingehend erweitert werden können, dass sie im Unterricht bestimmte Tätigkeiten übernehmen, ist aus strukturtheoretischer Sicht ein Gelingen des Einsatzes kritischer zu diskutieren. Erstens werden die Assistenzen als nicht professionalisierbar betrachtet und zweitens ist die Strategie, dass sie aufgrund ihrer Nicht-Ausbildung keine pädagogischen Tätigkeiten übernehmen sollen, aus strukturellen Gründen zum Scheitern verurteilt. Diese Widersprüchlichkeit zwischen den Theorien lässt sich nicht auflösen. Da jedoch

durch die beiden Sichtweisen unterschiedliche Aspekte der Bearbeitungspraxis im Arbeitsfeld beleuchtet werden können, erscheint es gewinnbringend, sie beide zu berücksichtigen. Darüber hinaus erwiesen sich sowohl vor dem Hintergrund der theoretischen Fachliteratur wie auch aufgrund internationaler Forschung und der eigenen empirischen Studie die Konzepte von Führung und Anleitung sowie von (multiprofessioneller) Kooperation als relevant, um Zusammenarbeitsverhältnisse von Assistenz und Lehrperson zu diskutieren. Im folgenden Abschnitt 3 wird nun genauer auf die methodologischen Grundlagen und das methodische Vorgehen der Studie eingegangen. [25]

### **3. Methodologische Grundlagen und methodisches Vorgehen**

Mit der hier vorgestellten Studie zielte ich darauf, die Zusammenarbeit von Assistenzen und Lehrpersonen auf einer impliziten, handlungsleitenden Ebene zu erfassen. So sollten die das Handeln konstituierenden Orientierungen der Assistenzen und Lehrpersonen in den Blick genommen werden. Da diese den Akteur\*innen nicht reflexiv zugänglich sind, wählte ich einen Forschungszugang, der es mir ermöglichte, auf das implizite Wissen zuzugreifen und die Handlungsorientierungen der Zusammenarbeit rekonstruierend herauszuarbeiten. Dafür eignete sich die dokumentarische Methode (BOHNSACK 2014a). In Abschnitt 3.1 werden entsprechend die methodologischen Grundlagen der praxeologisch angelegten, rekonstruktiven Studie dargelegt. Anschließend wird das methodische Vorgehen anhand der dokumentarischen Methode aufgezeigt, das zu einer relationalen Typenbildung nach NOHL (2013) führte (Abschnitt 3.2). [26]

#### **3.1 Methodologische Grundlagen**

Meine Studie lässt sich erkenntnistheoretisch der praxeologischen Unterrichtsforschung zuordnen. Diese zielt im Anschluss an die Ethnomethodologie und die praxeologische Wissenssoziologie (BOHNSACK 2017a) darauf ab, die Gestaltung der sozialen Praxis zu verstehen (STURM 2012). Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Assistenzpersonen im Unterricht in der Regelschule, die mich interessierte, lässt sich als entsprechende soziale Praxis fassen. Aus praxeologischer Perspektive werden die Praktiken der Akteur\*innen, hier der Assistenzen und Lehrpersonen, in einem gemeinsamen Erfahrungsraum entwickelt. In Anlehnung an den Begriff der Konjunktion, mit dem MANNHEIM (1980) darauf verwiesen hat, dass die Akteur\*innen aufgrund der gemeinsamen Erfahrungshintergründe miteinander verbunden sind, wird dieser Erfahrungsraum als konjunktiv bezeichnet (PRZYBORSKI & WOHLRABSAHR 2014). Für die Praxis von Assistenz und Lehrperson sind zwei Formen von konjunktiven Erfahrungsräumen denkbar: Der eine ist geprägt durch die tatsächlichen Erlebnisse mit der gemeinsam unterrichteten Klasse. Der andere wird strukturidentisch (BOHNSACK 2017b) auf professioneller Ebene "durch prinzipiell vergleichbare Erfahrungen" (STURM 2012, S.2) von Lehrpersonen, bei denen eine Assistenzperson tätig ist bzw. von Assistenzen im Schweizer Regelschulsystem konstituiert. Ob sich diese Erfahrungsräume in der Praxis als relevant erweisen, kann erst durch die empirische Analyse gezeigt werden. [27]

Wenn Lehrperson und Assistenz ihre gemeinsame Unterrichts- und Kooperationspraxis etablieren, sind kommunikative und konjunktive Wissensformen zu unterscheiden (MANNHEIM 1980; PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2014): Kommunikatives Wissen steht reflexiv zur Verfügung und kann explizit abgerufen werden, wenn Lehrperson und Assistenz über ihre Praxis sprechen. Bestimmt ist dieses Wissen vor allem durch die in der Organisation Schule formalisierten Rollen "Lehrperson" und "Assistenzperson" und die damit verbundenen Normen und Abläufe. In Abgrenzung dazu manifestiert sich im Handeln das handlungsleitende Wissen, welches als sogenanntes konjunktives Wissen der Reflexion durch die Lehrpersonen und Assistenzpersonen nicht einfach zugänglich ist. Während das kommunikative Wissen als gesellschaftlich zugängliches Wissen bezeichnet werden kann, ist das konjunktive Wissen als milieuspezifisches, hier unterrichtsspezifisches Wissen abhängig vom entsprechenden konjunktiven Erfahrungsraum (BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN & NOHL 2013), hier dem Unterricht in der Regelschule mit Unterstützung durch Assistenzen. Verständigung erfolgt auf dieser Ebene über "selbstverständliches Verstehen" (WIDMER-WOLF 2014, S.70). Es etabliert sich eine "habituelle Übereinstimmung" in "selbstverständlich erscheinende[n] ritualisierte[n] Handlungspraxen" (a.a.O.) – u.a. darin, wie Zuständigkeiten und Aufgabenübernahme geklärt werden und wie die Kommunikation zwischen Assistenz und Lehrperson verläuft. [28]

Dieses handlungsleitende Wissen zeigt sich in den "Orientierungen, an und in denen Themen bearbeitet werden" (STURM 2012, S.3); es steuert das Handeln im Erfahrungsraum "Regelschulklasse mit Assistenzperson". Die Orientierungen manifestieren sich demnach in der Praxis des Handelns, Sprechens, Darstellens und Argumentierens von Lehrperson und Assistenz (BOHNSACK 2014a). Im Folgenden verwende ich den Begriff Handlungsorientierung in Abgrenzung zum Begriff des Orientierungsrahmens (BOHNSACK 2014a, 2014b). Damit wird gemäß NOHL (2016, 2019) die Themengebundenheit der herausgearbeiteten Orientierungen im Kontrast zum übergeordneten Orientierungsrahmen hervorgehoben. Diese Handlungsorientierungen sind nicht unabhängig vom Orientierungsrahmen, sondern lassen sich als "kleinschnittigere" (NOHL 2019, S.55) Orientierungen unterhalb des Orientierungsrahmens verstehen, die sich immer "auf Ausschnitte der Welt" beziehen (NOHL 2016, S.336). An einem Fall können entsprechend mehrere Handlungsorientierungen zu verschiedenen Themen herausgearbeitet werden (NOHL, VON ROSENBERG & THOMSEN 2015). In meiner Studie lag der Fokus auf der Zusammenarbeit. [29]

## 3.2 Methodisches Vorgehen

Der Zugriff auf die impliziten, das Handeln konstituierenden Orientierungen ist über die Rekonstruktion von entsprechendem empirischem Material möglich (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2014). Hierfür eignet sich die von BOHNSACK (2014b) auf der Basis von MANNHEIM (1980) entwickelte und von NOHL (2017) methodologisch auch für Einzelinterviews begründete dokumentarische Methode. Zusammengefasst entwickelt sich die Rekonstruktion (STURM 2016) dabei entlang der Erstellung eines thematischen Verlaufs, der Auswahl und Transkription thematisch wichtiger Stellen, über die formulierende Feininterpretation hin zur reflektierenden Interpretation mit dem Ziel, herauszuarbeiten, wie die soziale Realität hergestellt wird. Darauf basierend kann je nach Daten und Fragestellung eine sinngenetische, eine soziogenetische und/oder eine relationale Typenbildung entstehen (NOHL 2013). Die für die Studie bedeutsamen Schritte werden im Folgenden erläutert. [30]

### 3.2.1 Datenerhebung und Stichprobenwahl

Die für diese Analyse relevanten Daten erhoben wir<sup>1</sup> im Rahmen der vom Schweizer Nationalfonds (SNF) unterstützten Studie [Kooperative Praxis von Assistenzen und Lehrpersonen im Unterricht der Regelschule](#) (KoPrAss). In 32 Klassen der Primarstufe (1. bis 6. Klasse) wurden die Assistenz und die Lehrperson während zwei Lektionen ihres gemeinsamen Unterrichts videografiert. Im Anschluss führten wir mit den Akteur\*innen problemzentrierte Interviews (WITZEL 2000) durch. Auf diesen basiert die hier vorgestellte Analyse. Das halbstrukturierte Vorgehen anhand eines Interviewleitfadens ermöglichte es, konkret unser Forschungsinteresse der Zusammenarbeit zu fokussieren. Zudem eignen sich problemzentrierte Interviews für die Analyse mit der dokumentarischen Methode, da sich mit den von WITZEL als "allgemeine Sondierungen" (§14) bezeichneten Gesprächsstimuli klare Erzählimpulse formulieren ließen. Dadurch entstanden Erzählpassagen der Textsorten Erzählungen und Beschreibungen. Diese beiden Textsorten sind laut NOHL (2017) besonders geeignet, um die darunterliegenden Orientierungen mit der dokumentarischen Methode zu rekonstruieren. Um die Einflussnahme der strukturellen Hierarchie zwischen Lehrperson und Assistenz zu verhindern und die Äußerungsmöglichkeiten von beiden nicht einzuschränken, führten wir mit der Assistenz und der Lehrperson je ein Einzelinterview durch. Dies hatte zudem den Vorteil, dass durch die Einzelinterviews die Perspektiven der Lehrperson und der Assistenz getrennt erfasst wurden. Dies erlaubte es mir, im Analyseprozess die beiden Sichtweisen im Sinne von Fremd- und Selbstzuschreibungen (z.B. zur Rolle der Assistenz) einander gegenüberzustellen. [31]

Aus den 64 insgesamt geführten Interviews erfolgte im Sinne eines *Theoretical Samplings* (GLASER & STRAUSS 1967) eine gezielte Auswahl von 18 Interviews von Assistenzen und Lehrpersonen, die jeweils zusammenarbeiteten. Als Suchstrategie wählte ich auf der Basis der ersten Auswertungsergebnisse

<sup>1</sup> Forschungsteam: Prof. Dr. Bea ZUMWALD, Prof. Dr. Franziska VOGT, Annette KOEHLIN und Annina TRUNIGER; Laufzeit der Studie 2016-2019.



weitere Fälle entlang des Prinzips einer maximalen bzw. minimalen Kontrastierung aus. Deutete die Analyse eines ersten Pairs beispielsweise auf ein ausgeprägt hierarchisches Verhältnis, wurde im Sinne einer maximalen Kontrastierung in einem nächsten Schritt ein ausgeprägt kooperatives Paar entgegengestellt. Anschließend rekonstruierte ich wieder ein hierarchisch strukturiertes Paar und analysierte, in welchen Dimensionen es sich von den anderen unterschied bzw. nicht unterschied. So wurde fortgefahren, bis eine theoretische Sättigung erreicht war, d.h., bis sich keine neuen Kombinationen der Analysedimensionen mehr zeigten. [32]

Um die Texte für die Analyse aufzubereiten, wählte ich aus den vorab nach KUCKARTZ (2007) erstellten Transkripten die Eingangspassagen sowie pro Interview vier bis sechs weitere Stellen aus, die sich für die Fragestellungen als relevant erwiesen und/oder sich durch besonders dichte Schilderungen der Akteur\*innen auszeichneten. Diese wurden in der Audioaufnahme nachgehört und gemäß der Richtlinie "Talk in Qualitative Social Research (TiQ)" (BOHNSACK 2014a, S.235) differenziert transkribiert. [33]

### 3.2.2 Formulierende und reflektierende Interpretation und Komparation

Bei der formulierenden Interpretation verbleibt man beim "immanenten Sinngehalt" (BOHNSACK 2014a, S.136) und arbeitet eine thematische Feingliederung der ausgewählten Textstellen aus. Für den weiteren Schritt der reflektierenden Interpretation steht in der Logik der Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem, handlungsleitendem Wissen nicht mehr im Fokus, *was* in den Interviews geäußert wird, sondern *wie*, in welchem "Modus Operandi" (S.61), dies geschieht. Vorab in den Erzählungen und Beschreibungen der eigenen Praxis der Lehrpersonen und Assistenzen in den Interviews dokumentierte sich das implizite, atheoretische Wissen, woraus sich die Handlungsorientierungen rekonstruieren ließen (NOHL 2017). So erfolgte im Rahmen der reflektierenden Interpretation die "Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, *wie*, d.h. mit Bezug auf [...] welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird" (BOHNSACK 2014a, S.137). Im Fokus stand "die dem Handeln unterliegende Regelmäßigkeit" (NOHL 2013, S.37). Diese Frage des *Wie* wird in einer "prozess- oder sequenzanalytischen Rekonstruktion von Handlungs-, Interaktions- und Diskurspraktiken" (BOHNSACK 2014a, S.64) geklärt. Methodisch kontrolliert wurden hierfür mittels komparativer Analyse Homologien und Heterologien aufgespürt, d.h. nachgezeichnet, wie verschiedene thematische Sequenzen (zuerst fallimmanent, dann im Vergleich zu anderen Fällen) strukturgleich oder strukturdifferent bearbeitet wurden. [34]

Im Verlauf der reflektierenden Interpretation und der Komparation von Bearbeitungen bestimmter Themen fallimmanent sowie fallübergreifend kristallisierten sich für die Thematik der Zusammenarbeitsverhältnisse als *Tertia Comparationis* in der "Funktion des den Vergleich strukturierenden Dritten" (BOHNSACK 2020, S.33) die Dimensionen *Bezug Assistenz-Lehrperson auf Beziehungsebene*, *Bezug Assistenz-Lehrperson auf Sachebene* sowie

*Aufgabe/Rolle der Assistenz* heraus. Für die Analyse erwies es sich als zentral, die beiden, sich auf die gleiche Praxis beziehenden und doch unterschiedlichen Perspektiven von Assistenz und Lehrperson zu berücksichtigen. So stellte ich jeweils für jede Dimension die Handlungsorientierung, die sich aus dem Interview mit der Lehrperson rekonstruieren ließ, derjenigen der Assistenz gegenüber. An den meisten Stellen stimmten diese überein, an manchen offenbarte sich eine Inkongruenz. [35]

Ein sorgsames analytisches Vorgehen war unabdingbar, denn die Interviews enthielten auch Aussagen über institutionelle Vorgaben und persönliche Erwartungen an die Umsetzung (welche sich beispielsweise auch als Kritik an der eigenen Praxis und/oder an der Umsetzung der/des Partner\*in äußern konnten). Solch explizite Äußerungen sind im Sinne der dokumentarischen Methode analytisch als Orientierungsschemata auf der kommunikativen Ebene zu fassen (BOHNSACK 2014a). Damit ermöglichten sie keinen direkten Zugang zum handlungsleitenden, impliziten Wissen und wurden für diese Analyse nicht berücksichtigt. [36]

### 3.2.3 Typenbildung

Die in der reflektierenden Interpretation und der komparativen Analyse herausgearbeiteten unterschiedlichen bzw. gleichen Orientierungen, mit denen die Assistenzen und Lehrpersonen die Themen bearbeiteten, die für ihr Zusammenarbeitsverhältnis relevant waren, ließen sich in der Logik einer sinngenetischen Typenbildung vom Einzelfall abstrahieren und als Typen fassen (NOHL 2017). Dabei wurde eine "typologische Nebeneinanderstellung [...] der Orientierungsrahmen" vollzogen, wie NOHL (2013, S.44) in Anlehnung an MANNHEIM (1980) formulierte. Aufgrund der mich interessierenden Frage nach Zusammenarbeitsverhältnissen typisierte ich dabei nicht übergreifende Orientierungsrahmen, sondern Handlungsorientierungen, die sich auf relevante Dimensionen der Zusammenarbeit von Assistenz und Lehrperson beziehen. Weil sich die drei oben genannten Themenbereiche als relevant herauskristallisierten, entstand eine dreidimensionale sinngenetische Typologie (NOHL 2013). [37]

Auf der Basis der sinngenetischen ließ sich mit den vorliegenden Daten eine relationale Typenbildung weiterentwickeln. Mit dieser wird auf die Frage eingegangen, "in welcher *Relation* unterschiedliche typisierte Orientierungen zueinanderstehen" (S.43). Sie kann also erfolgen, wenn "mindestens zwei sinngenetische Typiken vorliegen" (NOHL 2020, S.59). Gesucht wird dabei nach regelmäßigen Überlappungen von zwei oder mehreren "auf verschiedenen Problemdimensionen liegenden Typen" (a.a.O.) in mehreren Fällen. Zeigt sich ein solch spezifisches Zusammenspiel von Handlungsorientierungen, entsteht eine neue fallübergreifende Relationierung zuvor sinngenetisch typisierter Handlungsorientierungen (a.a.O.), eine "typisierte Relation typisierter Orientierungsrahmen" (NOHL 2013, S.58f.). Bedingung für deren Gültigkeit ist, dass die empirische Abgrenzung von anderen typisierbaren Relationen plausibel gemacht werden kann. [38]

Solche "regelmäßige Verbindungen zwischen Orientierungen unterschiedlicher Dimensionen" (LEINHOS, KESSLER & KRÜGER 2018, S.173), die sich bei verschiedenen Akteur\*innen wiederholen, zeigten sich im spezifischen Zusammenspiel zwischen den Dimensionen *Bezug Assistenz-Lehrperson auf der Beziehungsebene*, *Bezug Assistenz-Lehrperson auf der Sachebene* und *Aufgabe/Rolle der Assistenz*. Im Verlauf der Analyse bestätigte sich zudem, dass, wie sich auch theoretisch vermuten ließ, die Handlungsorientierungen von Assistenz und Lehrperson, die miteinander arbeiteten, aufeinander bezogen waren, d.h. sie waren kongruent, ergänzten sich oder widersprachen sich allenfalls. Der ebenfalls denkbare strukturidentische Handlungsraum aller Assistenzen bzw. aller Lehrpersonen, die mit einer Assistenz zusammenarbeiten, erwies sich für die Frage nach den Zusammenarbeitsverhältnissen als empirisch wenig bedeutsam. Offensichtlich entwickelte sich die Praxis durch die konkrete Auseinandersetzung in der Zusammenarbeit zu zweit. Eine auch vorstellbare, rollenbezogen ähnliche Praxis aller Assistenzen bzw. aller Lehrpersonen im Allgemeinen wurde empirisch nicht relevant. So ergab sich die relationale Typenbildung erstens aus der Relationierung der Typen der sinngenetischen Typologie und zweitens aus der Zusammenführung der Assistenz und der Lehrperson, die jeweils zusammenarbeiteten. Dadurch setzte ich auf einer zweiten Ebene nochmals typisierte Handlungsorientierungen in Relation – nämlich diejenigen der zusammenarbeitenden Akteur\*innen. Im Rekonstruktionsprozess ist es zentral, die "Sinnhaftigkeit der typisierten Relation zu rekonstruieren" (NOHL 2013, S.59). "Sinnfreie Rekonstruktionen von Parallelitäten der Orientierungen" gilt es zu vermeiden (LEINHOS et al. 2018, S.174). Deshalb wird bei der Beschreibung der Ergebnisse darauf geachtet, diese Bezüge zwischen den Dimensionen sinnhaft darzustellen. [39]

#### **4. Ergebnisse**

In Abschnitt 4.1 gehe ich auf die sinngenetische Typenbildung ein, indem ich die Dimensionsausprägungen der drei Dimensionen erläutere. Darauf aufbauend zeichne ich in Abschnitt 4.2 anhand von Zitaten aus den Interviews der Lehrpersonen und unter Einbezug der Aussagen der Assistenzen die relationale Typenbildung konkret nach. [40]

##### **4.1 Rekonstruktion der sinngenetischen Typologie**

Im Rahmen der reflektierenden Interpretation wurden die rekonstruierten Dimensionsausprägungen der relevanten Erfahrungs- und Handlungs-Dimensionen (NOHL 2013) *Bezug Assistenz-Lehrperson auf Beziehungsebene*, *Bezug Assistenz-Lehrperson auf Sachebene* und *Aufgabe/Rolle der Assistenz* immer stärker vom Einzelfall abgelöst und abstrahiert, bis sie sich zu einer dreidimensionalen sinngenetischen Typenbildung (a.a.O.) zusammenführen ließen. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über die rekonstruierten Handlungsorientierungen. Diese kamen fast alle sowohl bei Assistenzen wie auch bei Lehrpersonen vor, weshalb hier noch keine Unterscheidung der beiden Gruppen erfolgt.

Tabelle 1: sinngenetische Typenbildung der Handlungsorientierungen der drei Dimensionen Bezug Beziehungsebene, Bezug Sachebene und Aufgabe/Rolle der Assistenz. Bitte klicken Sie [hier](#), um Tabelle 1 und 2 anzusehen bzw. herunterzuladen. [41]

In der ersten Dimension *Bezug Assistenz-Lehrperson auf Beziehungsebene* erwies sich der Bezug für alle vier rekonstruierten Typen als hierarchisch. Im Typus *hierarchisch-kooperativ* (A) ist die zu Grunde liegende Hierarchie zwischen der klassenverantwortlichen Lehrperson mit ihren spezifischen Zuständigkeiten und der Assistenz um kooperative Elemente wie beispielsweise gegenseitige Rückmeldungen erweitert. Im (maximalen) Kontrast dazu zeichnet sich der Typus *hierarchisch-direktiv* (B) durch eine ausgeprägte Hierarchie aus. Fälle, die dem dritten Typus *hierarchisch-aufgabenbezogen autonom* (C) zuzuordnen sind, haben ebenfalls eine hierarchische Grundstruktur, die sich darin zeigt, dass der Rolle der Lehrperson klar Tätigkeiten wie Unterrichten oder Erklären und Einführen von Lerninhalten zugeordnet werden. Dabei findet jedoch eine Delegation von Aufgaben an die Assistenz statt, die diese relativ autonom ausführt und diesbezüglich auch eigene Entscheidungen trifft. Im Gegensatz zu den Typen A bis C, bei denen sich die sich dokumentierende Beziehungsebene auf das Paar Assistenz-Lehrperson bezieht, lässt sich für Typus D eine *hierarchische Triade* zwischen Lehrperson-Fachperson schulische Heilpädagogik-Assistenz rekonstruieren. Im Typus *symmetrisch-strukturell hierarchisch* (E), der sich ausschließlich bei Assistenzen findet, dokumentiert sich eine primäre Ausrichtung an einem symmetrischen Verhältnis Assistenz-Lehrperson: Die Assistenz erfährt sich im Hinblick auf ihre Aufgabe, die Beschulung eines Kindes mit besonderem Bildungsbedarf, als ebenso wissend und kompetent wie die Lehrperson. In manchen geschilderten Abläufen dokumentierte sich jedoch gleichzeitig eine strukturelle Hierarchie. [42]

In der zweiten Dimension *Bezug Lehrperson-Assistenz auf Sachebene* stehen die Handlungsorientierungen im Fokus, die sich auf die Kommunikation und Interaktionen der beiden hinsichtlich der zu bearbeitenden Aufgabe beziehen. Im Typus *Niederschwellige Aufgabenübermittlung mit punktuellm Austausch* (1) orientiert sich die Kommunikation auf Sachebene daran, die Assistenz vor dem Unterricht oder während des Unterrichts kurz darüber zu informieren, welche Aufgaben sie übernehmen soll. Darüber hinaus finden punktuell (z.B. auf Nachfrage der Assistenz) auch vertiefte Gespräche statt, in denen Hintergründe, gegenseitige Rückmeldungen oder auch Informationen dazu, wie eine Aufgabe umgesetzt werden kann, zum Thema werden. Im Typus *Managen im Befehlsmodus* (2) teilt die Lehrperson der Assistenz direktiv mit, was sie zu tun hat. Die Assistenzen und Lehrpersonen, die dem dritten Typus *Sichern von Funktionieren durch knappe Anleitung und Habitualisierung* (3) zugeordnet werden, orientieren sich an einem möglichst pragmatischen Vorgehen, bei dem gerade so viel kommuniziert wird, dass die Assistenz ihre Tätigkeit ausführen kann. Dabei spielt auch die Orientierung an eingespielten, immer ähnlich ablaufenden Prozessen eine Rolle, die keiner weiteren Kommunikation bedürfen. In Abgrenzung zum Typus (1) findet kaum vertiefter Austausch statt. Akteur\*innen des vierten Typus *Selbstführung mit knappem Austausch* (4) orientieren sich an der eigenen Verantwortung einer Assistenz, die sehr autonom

tätig ist und sich in dem Sinn selbst führt. Dabei wird zwischen Assistenz und Lehrperson nur so viel ausgetauscht, wie beide als minimal notwendig erachten. [43]

In der dritten Dimension *Aufgabe/Rolle der Assistenz* wurde rekonstruiert, woran sich die Aufgabe/Rolle der Assistenz primär orientiert. Wie zu erwarten ist, übt jede Assistenz verschiedene Tätigkeiten aus. Es kristallisierte sich jedoch bei allen Akteur\*innen eine primäre handlungsleitende Orientierung heraus, die das Handeln der Assistenz strukturierte. Die *Typen Reaktive Vermittlung von Lerninhalten (I) und Aktive Vermittlung von Lerninhalten (II)* liegen nahe beieinander, da sich bei beiden die Rolle der Assistenz primär daran orientiert, den Schüler\*innen Lerninhalte zu vermitteln und zu erklären. Der Unterschied zeigt sich darin, dass bei der reaktiven Vermittlung die Lehrperson die Inhalte einführt und erstmals erklärt und die Assistenz anschließend bei Fragen und Unklarheiten reaktiv unterstützt. Auch dies umfasst vertiefendes Erarbeiten und Erklären des Lerninhalts, ist jedoch dem Handeln der Lehrperson nachgelagert. Bei der aktiven Vermittlung übernimmt hingegen die Assistenz für einzelne Kinder auch die Verantwortung zur Aufbereitung und Einführung von Inhalten und wird somit zu einem umfassenden Ersatz für die Lehrperson. Bei beiden Vermittlungstypen spielt auch, unterschiedlich ausgeprägt, der Aspekt der Verhaltensregulation und Disziplinierung der Schüler\*innen mit hinein. Jedoch ist dieser nicht Selbstzweck, sondern ein Mittel, um die Vermittlung zu sichern. Der Typus *Ausführung nicht pädagogischer Aufgaben (III)* strebt an, der Assistenz keine professionalisierungsbedürftigen, als pädagogisch wahrgenommene, ausschließlich der professionalisierten Lehrperson zugeordnete Tätigkeiten zu übergeben. Dabei orientieren sich die Akteur\*innen an der Definition von sogenannten nicht pädagogischen, z.B. administrativen Aufgaben, die die Assistenz zur Unterstützung der Lehrperson ausführt. Auch beim letzten Typus *Schaffung von Freiraum für die Lehrperson (IV)* wird die Rollendifferenz Assistenz-Lehrperson berücksichtigt, und die Assistenz unterstützt im Gegensatz zu den Typen I und II primär die Lehrperson und weniger die Schüler\*innen. Sie agiert dahingehend, dass sie Gruppen von Kindern übernimmt oder bei Einzel- oder Gruppenarbeit im Raum kursiert, Fragen beantwortet und dafür sorgt, dass alle arbeiten. Die primäre darunterliegende Orientierung ist jedoch nicht die Vermittlung von Lerninhalten, sondern die Schaffung von Freiraum für die Lehrperson, die sich so um Aufgaben kümmern kann, die gemäß Einschätzung der Akteur\*innen ihrer Rolle zuzuschreiben sind. [44]

## 4.2 Relationierung der typisierten Dimensionsausprägungen

Bei den im Abschnitt 4.1 dargelegten sinngenetischen Ausprägungen fanden sich regelmäßige, fallbezogene Verbindungen zwischen den typisierten Handlungsorientierungen der ersten, zweiten und dritten Dimension. So konnten jeweils fallübergreifend bestimmte Kombinationen der drei Dimensionen *Bezug Assistenz-Lehrperson Beziehungsebene*, *Bezug Assistenz-Lehrperson Sachebene* und *Aufgabe/Rolle der Assistenz* herausgearbeitet werden. Hinsichtlich der geforderten Sinnhaftigkeit in der Zusammenführung der Dimensionsausprägungen (NOHL 2013) ließ sich plausibel rekonstruieren, dass eine bestimmte Form des Bezugs zwischen Assistenz und Lehrperson auf der

Beziehungsebene auch einen bestimmten Bezug auf der Sachebene mit sich bringt (Abschnitte 4.2.1 bis 4.2.4). Intuitiv weiter entfernt scheint die dritte Dimension der Aufgabe/Rolle der Assistenz. Empirisch ließen sich jedoch auch dort typisierbare Zusammenhänge rekonstruieren, die inhaltlich sinnhaft waren. Bestimmte Formen der Bezüge auf Beziehungs- und Sachebene führen offensichtlich zu bestimmten Formen der Arbeitsteilung und damit zu bestimmten Aufgaben der Assistenz. [45]

Im gleichen Prozess der Bildung der relationalen Typologie wurde auch sichtbar, dass die jeweiligen Handlungsorientierungen von Assistenz und Lehrperson, die zusammenarbeiteten, zueinander in einem "Bedingungsverhältnis" (SCHONDELMEYER 2010, S.77) stehen. Dies ist theoretisch aufgrund der Frage nach Zusammenarbeitsverhältnissen zu erwarten, konnte jedoch erst als gegeben betrachtet werden, nachdem es sich auch empirisch bestätigt hatte. Die Kombinationen sowohl der Handlungsorientierungen (Dimensionsausprägungen) wie auch der dadurch entstandenen Verhältnisse der Assistenz und Lehrperson, die jeweils zusammenarbeiteten, grenzten sich im komparativen Vergleich (mit Ausnahme eines unten genauer beschriebenen Typus) eindeutig voneinander ab. Es zeigten sich die vier relationalen Typen von Verhältnissen von Zusammenarbeit: *mitarbeitendes Verhältnis*, *zuarbeitendes Verhältnis*, *eigenarbeitendes Verhältnis* und *substitutiv arbeitendes Verhältnis*. [46]

Wie die Ausprägungen der drei Dimensionen in den vier relationalen Typen zusammenkommen, ist in Tabelle 2 ersichtlich. Hierzu wurden jeweils die Perspektiven der Assistenzen und der Lehrpersonen einander gegenübergestellt, da sie in ihrem spezifischen Verhältnis einen Typen konstituieren. In den meisten Fällen besteht eine Kongruenz zwischen Assistenz und Lehrperson. Beim Bezug auf Sachebene des zuarbeitenden Verhältnisses sind die beiden Perspektiven sprachlich nicht kongruent (Managen im Befehlsmodus versus Befehle entgegennehmen). Inhaltlich beschreiben die beiden Sichten jedoch dieselbe Handlungsorientierung, nämlich ein Management im Befehlsmodus. Die drei Stellen, an denen sich eine Inkongruenz zwischen Lehrperson und Assistenz manifestiert, setzte ich in der Tabelle 2 zwecks besserer Übersicht kursiv. Diese Inkongruenzen beim zuarbeitenden und beim substitutiv arbeitenden Typen sind keine "Fehler", sondern konstitutive Teile dieser spezifischen Verhältnisse. Die Verhältnisse zeichnen sich genau dadurch aus, dass die Perspektiven von Assistenz und Lehrperson nicht kongruent sind. Die genauere Beschreibung dieser Inkongruenzen erfolgt unten in den nächsten Abschnitten. Alle Typen werden im Folgenden anhand von Auszügen aus den Interviews ausführlicher dargestellt und in ihrer Sinnhaftigkeit rekonstruiert.

Tabelle 2: relationale Typologie Zusammenarbeitsverhältnisse Lehrpersonen und Assistenzen. Bitte klicken Sie [hier](#), um Tabelle 1 und 2 anzusehen bzw. herunterzuladen. [47]

Die Veranschaulichung der Verhältnisse von Zusammenarbeit in den folgenden Abschnitten geht jeweils von einem Auszug aus dem Interview mit der Lehrperson aus. In der anschließenden Interpretation wird die Perspektive der Assistenz mittels kürzerer Zitate in kursiver Schrift eingeflochten, um das

Zusammenspiel zu zweit zu dokumentieren. Diese kurzen Zitate entspringen jedoch auch einer umfassenden sequenziellen reflektierenden Interpretation der Interviews mit den Assistenzen. Weitere Zitate der Lehrpersonen im Fließtext werden zwecks besserer Unterscheidbarkeit von den Aussagen der Assistenzen nicht kursiv gesetzt. [48]

#### 4.2.1 Mitarbeitendes Verhältnis zwischen Lehrperson und Assistenz

Ein Mitarbeitendes Verhältnis von Lehrperson und Assistenz fand sich in zwei Fällen. Es zeichnet sich aus durch ein Zusammenspiel eines *hierarchisch-kooperativen Verhältnisses* auf der Beziehungsebene, einer *knappen Übermittlung des Auftrags mit punktuellm Austausch* auf der Sachebene und einer Rolle der Assistenz, die sich an einer *reaktiven Vermittlung von Lerninhalten* orientiert. [49]

Exemplarisch lässt sich dieser Typus anhand der Lehrperson Meile<sup>2</sup> und der Assistenz Maag veranschaulichten. Lehrperson Meile unterrichtete eine 3./4. Klasse. Die seit einem Jahr mit ihr zusammenarbeitende Assistenz Maag war ursprünglich für ein Kind mit sozial-emotionalem Förderbedarf tätig. Da dieses jedoch, wie sowohl die Assistenz wie auch die Lehrperson betonten, gute Fortschritte machte, unterstützte sie in der Folge alle Kinder der Klasse. Auf die Frage nach einer typischen Situation in der Zusammenarbeit mit der Assistenz erzählte die Lehrperson<sup>3</sup>:

"Also ich habe (2) auch an meinem Pult einmal eine Zeitlang gesessen und kontrolliert. also sie [die Kinder, bz] arbeiten ja am Wochenplan und zwischendurch möchten sie einfach das kontrolliert bekommen, dass sie weiterarbeiten können oder verbessern können dafür konnte ich mir Zeit dann nehmen weil ich das als Lehrperson mache, als Klassenlehrperson im Prinzip die ich bin, die dann letztendlich (.) so den letzten Haken machen kann. und ich hatte aber auch dann zwischendurch einfach Zeit mich auch mal intensiv (.) jetzt mit (.) mit wem habe ich denn gesessen (2) mit dem Philipp. der ist einfach schwächer auch in Mathe und braucht da häufiger Unterstützung einfach, dass er es mir mündlich nochmals vorsagt, wenn er rechnet. so die Schritte die er geht. da konnte ich mich dann hinsetzen und eben das einfach nochmals vorrechnen lassen. und für Assistenz Maag war so eine typische Situation eigentlich (.) wo sie kurz mit Juan [Kind in der Klasse] hingesessen ist und nochmals Aufgaben mit ihm durchgegangen ist. also mündlich und ihm nochmals erklärt hat was das genau bedeutet, wenn da steht ungerade Zahlen was ist überhaupt eine ungerade Zahl? mit dem Begriff konnte er anfangs gar nichts anfangen. und das habe ich gemerkt, als er den Test so einen Übungstest gemacht hatte und dann konnte ich

2 Alle Namen wurden für die Veröffentlichung anonymisiert.

3 Verwendete Transkriptionsregeln nach BOHNSACK (2014a, S.235): (.) = kurze Pause, (2) = zwei Sekunden Pause, unterstrichen = betont, Punkt = stark sinkende Tonation, Strichpunkt = schwach sinkende Tonation, Komma = schwach steigende Tonation; Fragezeichen = stark steigende Tonation, Doppelpunkt = Dehnung, Anzahl der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung.

ihr sagen dass si:::e ihm einfach nochmals ganz konkret (.) die Aufgaben erklärt. und die Möglichkeit hätte ich nicht gehabt, wäre ich allein gewesen" (75-93).<sup>4</sup> [50]

Auf die Frage der Interviewerin nach einer typischen Situation öffnete die Lehrperson mit einer Exposition ihrer eigenen Kompetenzen und Aufgaben (75-80), durch die sie sich von der Assistenz abgrenzte. In dieser Zuständigkeitsabgrenzung als Lehrperson, die "den letzten Haken machen kann" (80), manifestierte sich ein hierarchisches Verhältnis des Bezugs Assistenz-Lehrperson auf Beziehungsebene. Dieses wurde auf der Sachebene bestätigt, indem die hierarchisch höher gestellte Lehrperson den Unterstützungsbedarf beim Kind feststellte (88, 90-91) und der Assistenz niederschwellig übermittelte, ihm die Aufgaben nochmals zu erklären (91-92). Die Lehrperson verfügte somit über Bestimmungsmacht. Im Interview mit der Assistenz dokumentierte sich dies homolog, indem sie Hinweise zu ihren Aufgaben erwähnte, die sie vor Schulbeginn oder während des Unterrichts von der Lehrperson erhielt:

*"Ja also bei uns läuft es eigentlich meist so ab, dass (2) wenn ich komme. dass sie mich kurz darüber informiert, was in der Klassenstunde was sie für die Klassenstunde geplant hat"*

*"Es gibt es oft, dass Lehrperson Meile während der Schule sagt, ob ich mit einem spezifischen Kind etwas nochmals genauer anschauen kann. weil sie gemerkt hat dass er in etwas noch Mühe hat oder viele Fehler gemacht hat" (74-76 bzw. 131-133). [51]*

Auch die Rollendifferenzierung als Evidenz der Hierarchie ließ sich im Interview mit der Assistenz mehrfach herausarbeiten, beispielsweise wurde der Klassenunterricht der Zuständigkeit der Lehrperson zugewiesen: *"Also. wenn sie Frontalunterricht macht, dann bin ich wirklich im Hintergrund auch. dass die Kinder mich gar nicht groß wahrnehmen und trete dann in Aktio:n? wenn es nötig ist" (555-557). [52]*

Die Hierarchie, die sich sowohl auf der Beziehungsebene wie auch auf der Sachebene zwischen Assistenz und Lehrperson dokumentierte, wurde durch kooperative Elemente erweitert: Assistenz und Lehrperson bearbeiteten räumlich und inhaltlich ein gemeinsames Arbeitsfeld. Räumlich hielten sie sich oft beide im Schulzimmer auf. Inhaltlich orientierte sich sowohl das Handeln der Lehrperson (80-84) als auch die der Assistenz übertragene Aufgabe (85-88, 92) an der reaktiven Vermittlung des Lernstoffes: Sie erklärten beiden Kindern, die Fragen und Schwierigkeiten hatten und Hilfe bedurften, nochmals vertieft, was vorab im Unterricht bereits thematisiert worden war. Die Lehrperson schätzte bereits an früherer Stelle das Handeln der Assistenz explizit als analog zur eigenen Tätigkeit ein: *"Quasi das, was ich im Prinzip auch mache" (53)*. Diese aufgabenbezogene Handlungsorientierung der reaktiven Vermittlung dokumentierte sich auch im Interview der Assistenz durchgehend als Kern ihrer Aufgabe; exemplarisch dazu das folgende Zitat: *"Jetzt zum Beispiel mit dem einen Jungen habe ich de::n*

4 Beide Interviews wurden am 8. März 2017 geführt, Auszüge aus dem Interview mit Lehrperson Meile sind im Text in Normalschrift, mit Assistenz Maag kursiv gesetzt. Die Zahlenangaben nach den Zitaten beziehen sich auf die jeweiligen Zeilennummern.



*Blitztest angeschaut, der hat diesen schon zweimal gemacht und nicht bestanden, das Problem war dort vor allem wegen der Sprache, (.) weil er nicht gut Deutsch redet"* (89-91). [53]

Zusätzlich zu den übereinstimmenden Handlungsorientierungen der reaktiven Vermittlung dokumentierte sich der Aspekt der Kooperation auf der Ebene des Bezugs auf Sachebene in habitualisierten Sequenzen, in denen auch die Assistenz im Sinne eines reziproken Austauschs ihre Sichtweise einbrachte. Die Lehrperson beschrieb es wie folgt:

"Also einfach kurz und knapp. sie kommt dann zu mir und dann frage ich sie wie war es jetzt gewesen, was ist dir noch aufgefallen? und manchmal gibt es auch nichts. und sonst sagt sie ja (2) da müssen wir nochmals schauen der hat es immer noch nicht so verstanden" (275-278). [54]

Die Assistenz verwies darüber hinaus auf sporadischen vertieften Austausch:

*"Und (..) ungefähr ein- bis zweimal im Quartal tauschen wir uns länger aus. dann sitzen wir zusammen und einerseits ist es wegen dem Kind, wo wir die Assistenzstunden zugesprochen bekommen haben [...] und teilweise eben auch allgemein zu den anderen Kindern mit Lernschwierigkeiten wie sieht es dort aus, muss man ein Auge darauf werfen. was will man?"* (150-155). [55]

Zusammenfassend spiegelt sich im mitarbeitenden Typus der Zusammenarbeit zwischen Assistenz und Lehrperson der *hierarchisch-kooperative Bezug auf Beziehungsebene* sinnlogisch auf der Ebene des *Bezugs auf Sachebene in einer knappen einseitigen Aufgabenübermittlung* von der Lehrperson zur Assistenz, verbunden mit *kooperativen* Austauschelementen. Die kooperative, gleichwertige Ausrichtung findet sich zudem in der übereinstimmenden Handlungsorientierung von Assistenz und Lehrperson wieder, der *reaktiven Vermittlung von Lerninhalten* bei Kindern mit Lernschwierigkeiten. [56]

#### 4.2.2 Zuarbeitendes Verhältnis zwischen Lehrperson und Assistenz

Das zuarbeitende Verhältnis von Assistenz und Lehrperson ließ sich bei zwei Fällen rekonstruieren. Auf der Beziehungsebene stehen die beiden in einem *hierarchisch-direktiven Bezug* zueinander. Das stark hierarchisch strukturierte Verhältnis bildet bezüglich der Ausprägung der Hierarchie einen maximalen Kontrast zum vorab erläuterten mitarbeitenden Verhältnis mit seiner kooperativen Komponente. Die Kommunikation auf der Sachebene orientiert sich beim zuarbeitenden Verhältnis an einem *Management im Befehlsmodus*. In der Dimension der Rolle/Aufgabe der Assistenz decken sich die rekonstruierten Handlungsorientierungen von Lehrperson und Assistenz nicht. Während sich die Lehrperson an der *Ausführung nicht pädagogischer Aufgaben* orientiert, dokumentiert sich bei der Assistenz analog zum mitarbeitenden Typus eine Orientierung an der *reaktiven Vermittlung von Lerninhalten*. [57]

Lehrperson Zuber und Assistenz Züllig arbeiteten seit zweieinhalb Jahren zusammen, zum Zeitpunkt des Interviews in einer 5. Klasse. Die Assistenz Züllig war analog zur Assistenz Maag ursprünglich für ein Kind mit Förderbedarf (hier Lernen) angestellt worden, aufgrund der aus Sicht der Akteur\*innen gelingenden Integration widmete sie sich dann verstärkt allen Kindern in der Klasse. Auf die Frage danach, was die Assistenz bei ihr mache, antwortete Lehrperson Zuber:

"Ja (2) die Klassenassistenz ist stunden- oder lektionsweise im Schulzimmer mit mir am Schule geben. das heißt sie hat klar definierte Aufgaben. sie unterstützt mich. sie kopiert Sachen für mich. das heißt sie ist auch irgendwo meine Sekretärin. (2) sie hält mir Material bereit oder geht mir auch Materialien zusammensuchen, wenn ich ihr den Auftrag gebe. sie tippt mir Listen. so ein wenig im Background. also sie ist auch manchmal für die Dekorationen zuständig. dass ich (.) einfach das Material anschleppe und sage so, schmücke den Christbaum und sie macht dann das. sie ist ein wenig so die ausführende Hand" (5-12).<sup>5</sup> [58]

Angesprochen darauf, wie die Assistenz wisse, was sie zu tun habe, sagte sie:

"Und ja es findet tatsächlich in so einem Kurzbriefing statt und manchmal dann auch so in dem Moment drinnen dann. wenn ich merke oh jetzt möchten wir glaube ich gleich gerne diese Ráppli haben um das nochmals zu legen oder so dann schick ich sie schnell. sage oh Assistenz Züllig holst du mir diese noch schnell, bitte? [...] Oder oh, springst du mir schnell dort und dort hin oder jetzt sind diese Kopien (.) sie muss manchmal etwas mehr kopieren gehen? weil das ist jetzt so etwas, das ihr manchmal nicht so gelingt. also sie hat jetzt auch heute am Morgen für mich Sachen kopieren müssen und es war dann nicht richtig darauf" (327-334). [59]

Zum Einstieg ins Interview dokumentierte sich in den staccatoartigen Beschreibungen der Lehrperson die Hierarchie zwischen den beiden in der zudienenden Funktion der Assistenz (6-9, 11-12). Ebenfalls deutete sich hier bereits die Orientierung an einer direktiven, asymmetrischen Kommunikation im Befehlsmodus an (10-12). Diese wiederholte sich fallimmanent an unterschiedlichen Passagen, beispielsweise in der Wortwahl, die Assistenz schnell zu schicken, etwas zu tun (329-330), oder in der Aufforderung, schnell irgendwohin zu springen (331). An anderer Stelle wurde dieser Modus manifest in der Aussage: "Und die Klassenassistenz ist einfach so wie ein Lämmchen. die macht einfach, was ich ihr befehle" (275). Die Assistenz bestätigte dies: "*Also in der Regel ist es schon so, dass mir die Lehrperson wirklich die Aufträge gibt in diesem Sinne*" (249-250). [60]

In beiden Abschnitten wurde ersichtlich, wie sich die Lehrperson bezüglich der Rolle der Assistenz an administrativen, zudienenden Tätigkeiten orientierte. Das Gemeinsame, mit dem sich alle Beschreibungen fassen ließen, ist eine Handlungsorientierung an der Ausführung nicht professionalisierungsbedürftiger, als nicht pädagogisch bezeichneter Aufgaben. Dies wurde eindeutig an Stellen, an denen die Lehrperson die klar für die Assistenz definierten Aufträge (6)

<sup>5</sup> Beide Interviews wurden am 17. Januar 2017 geführt, zur Darstellungsweise s. Anmerkung 4.

abgrenzte von dem, was im Sinne eines negativen Gegenhorizonts nicht zulässig sei, nämlich pädagogische Tätigkeiten: "Sie darf in diesem Sinne einfach die pädagogische Verantwortung oder ist natürlich (2) ja eingeschränkt oder nicht einmal vorhanden, (.) weil sie hat ja keine pädagogische Ausbildung" (19-21). Diese Abgrenzung zeigte sich im Interview, indem an verschiedenen Stellen nicht zulässige Tätigkeiten wie Unterrichten, Beurteilen oder Erklären definiert wurden. [61]

Interessant in dieser Hinsicht ist, wie die Lehrperson eine von der Interviewerin beobachtete und eingebrachte Sequenz bearbeitete, in der die Assistenz mit Kindern rechnet:

"Auf was musste sie [die Assistenz, bz] schauen? eigentlich, dass sie einfach diese Aufgaben lösen; wenn sie Fragen haben, können sie fragen oder auch dass sie die Rückversicherung holen können. also sehr Basicsachen. und aber sie hatte ganz klar den Auftrag in diesem Sinne nicht zu korrigieren sie kann natürlich schon mal sagen, ja du schau mal da. aber da sage ich ihr immer, das ist nicht ihr Auftrag. der Auftrag ist es diese Kinder zu hüten dass sie mal einfach losgelöst von der Klasse, mal einfach in einem grösseren Raum mit mehr Raum um sich herum mal können 10-15 Minuten an etwas sein was man eigentlich schon x-mal eingeübt hat oder was klar sein sollte. [...]Also dass sie wirklich einfach hütet. ganz fies gesagt hüten. das ist ihr Auftrag" (378-387). [62]

Die Tätigkeit der Assistenz, die ein Kind bei Rechenaufgaben unterstützte, wurde hier von der Lehrperson als Hüten deklariert (383, 386), an anderer Stelle als Überwachen. Sie rahmte den Begriff mit "einfach hütet" (386), was im Schweizerdeutschen als "nur" im Sinne von "nicht mehr als" hüten zu verstehen ist. Ihre Aussage "ganz fies gesagt hüten" (386) hatte zudem eine abwertende Konnotation. Beides deutete darauf, dass die Lehrperson den Begriff des Hüten im Sinne von "die Kinder ohne pädagogischen oder sozialpädagogischen Anspruch Beaufsichtigen" verwendete. Dadurch fügten sich diese Passagen homolog in die Bearbeitung der Rolle der Assistenz als Ausführung von nicht als pädagogisch wahrgenommenen Tätigkeiten ein. Denn bereits durch das gesamte Interview hindurch verhandelte die Lehrperson, was als pädagogisch zu betrachtende Tätigkeiten waren, die die Assistenz nicht ausüben durfte, und was nicht pädagogische und damit für die Assistenz erlaubte Aufgaben waren. Diese Abgrenzung zeigte sich auch in der Gegenüberstellung, dass sie nicht korrigieren dürfe, weil dies nicht ihr Auftrag sei, sondern Hüten (381-383). [63]

Die Assistenz erwähnte im Interview erst auf mehrfache Nachfrage der Interviewerin administrative Aufgaben (81-95). Die oben von der Lehrperson als Hüten der rechnenden Kinder dargestellte Situation wurde von der Assistenz wie folgt bearbeitet:

"Ja ich denke das ist jetzt eigentlich vor allem heute wieder mit den Bruchrechnungen das kommt eigentlich (.) relativ viel vor; sie wissen eigentlich wie es geht; aber manchmal hängt es dann einfach irgendwo. sie stocken dann irgendwo kommen im Punkt einmal nicht weiter und dann probiert man einfach wieder vielleicht nochmals

erklären wiederholen oder irgendwie etwas mal wieder vertiefen. also wir haben kürzlich wieder einmal Multiplikationen, die sie als Hausaufgaben gehabt hat (.) als es wieder bei einem der Kinder nicht geklappt hat. es also die Regeln nicht mehr gekannt hat, nicht mehr gewusst hat; wie man es machen muss. und dort sitzt man dann vor allem wieder hin und macht es mit ihnen zusammen und erklärt es noch:mals" (19-28). [64]

In diesem Abschnitt dokumentierte sich heterolog zur Lehrperson für die Rolle der Assistenz die Handlungsorientierung der reaktiven Vermittlung von Lerninhalten (22-23, 27-28). Dass sie diese Rolle übernahm, ist eine situationsimmanente, sinnlogische Reaktion auf die Tatsache, dass manche Kinder Aufgaben nicht lösen konnten (20-23, 24-27). Dieses Phänomen zeigte sich homolog an anderen Stellen im Interview. Das rekonstruierte Verhältnis zwischen Assistenz und Lehrperson zeichnete sich somit auf der Dimension der Rolle der Assistenz durch eine Inkongruenz aus: Während die Lehrperson sich an der Ausführung von Tätigkeiten orientierte, die sie als nicht pädagogisch definierte, fand sich bei der Assistenz die eindeutig pädagogisch-methodisch-didaktische Handlungsorientierung der reaktiven Vermittlung von Lerninhalten bei Kindern mit Lernschwierigkeiten. [65]

Zusammenfassend dokumentiert sich beim zuarbeitenden Typus bei Assistenz und Lehrperson das streng *hierarchische Verhältnis auf der Beziehungsebene* sinnlogisch auch in der *Kommunikation im Befehlsmodus auf der Sachebene*. Seitens der Lehrperson lässt sich ein Zusammenhang rekonstruieren von dieser Kommunikation zu ihrer Orientierung bezüglich der Rolle der Assistenz (*Ausübung von nicht pädagogischen Aufgaben*), zu der sie die Assistenz im *Befehlsmodus* anleitet. Auf der Dimension der Rolle der Assistenz zeigt sich eine Inkongruenz zur Assistenz, deren primäre Handlungsorientierung sich als *reaktive Vermittlung von Lerninhalten* rekonstruieren lässt. [66]

#### 4.2.3 *Eigenarbeitendes Verhältnis zwischen Lehrperson und Assistenz*

Beim eigenarbeitenden Verhältnis zwischen Lehrperson und Assistenz erhält die Assistenz mehr Autonomie als in den beiden bisher beschriebenen Verhältnissen. Das Verhältnis ließ sich bei drei Paaren rekonstruieren. Bei zweien handelte es sich um altersgemischte Klassen. Ein Fall betraf eine durch Disziplinprobleme geforderte Junglehrperson. Auf der *Beziehungsebene* dokumentierte sich grundsätzlich ein hierarchisches Verhältnis, bezogen auf gewisse zugeteilte Aufgaben agierte die Assistenz jedoch vergleichsweise *autonom*. In den Interviews beider Akteur\*innen manifestierte sich als Handlungsorientierung auf der Sachebene *Sichern von Funktionieren durch knappe Anleitung und Habitualisierung* und bezüglich der Rolle der Assistenz *Schaffung von Freiraum für die Lehrperson*. [67]

Lehrperson Elmer und Assistenz Estermann waren seit zwei Jahren in einer altersgemischten 1. bis 3. Klasse gemeinsam tätig. Auf die Frage, was die Assistenz in ihrem Unterricht machte, antwortete die Lehrperson Elmer:

"Sie unterstützt meinen Unterricht (2) ist Anlauf in erster Linie Anlaufstation auch für die Kinder, wenn ich keine Zeit für sie habe. und nimmt mir da eigentlich eine große Last ab; wo mich frei macht um mich wirklich auf das konzentrieren können, wo ich mit einer Gruppe dann vielleicht arbeite, irgendeine Einführung oder Besprechung oder so. was mir im Mehrklassen-Unterricht sehr hilft. ich würde heute eigentlich so weit gehen zu sagen wirklich ein guter Unterricht (.) ist eigentlich nur so möglich. [...] ich habe vorhin noch zu wenig hingewiesen dass sie gewisse Elemente auch mit Gruppen übernimmt. und die Kinder sind gekommen in die Schule, die einen hatten Lesen als Hausaufgabe? das konnte sie dann abhören bei den Kindern. während dem ich den Zweitklässlern, Drittklässlern mit ihnen konnte ich wie so einen Mathetest machen, einen kurzen, wo wo:: sonst da irgendwie fast nicht aneinander vorbei gegangen wäre. es wäre vielleicht schon möglich gewesen, es anders zu organisieren aber so laufen einfach verschiedene Elemente parallel miteinander, was sonst nicht möglich wäre. [...] Zudem haben wir ein paar Pappenheimer wo sie darauf sensibilisiert ist? das haben wir miteinander abgemacht. wo sie besonders schaut, dass da, dass die ein bisschen konzentrierter dran sind. dass sie immer wieder mal vorbei geht und schaut was macht er eigentlich oder" (6-11 und 21-31).<sup>6</sup> [68]

Die Lehrperson verwies in diesem Abschnitt mehrfach darauf, dass die Assistenz ihr Raum schaffte, damit sie ihre Rolle als Lehrperson wahrnehmen konnte. Die Assistenz wirkte als Anlaufstelle für einen Teil der Klasse (6), übernahm Aufgaben mit einer Gruppe (21-23), half den Kindern und überwachte sie (28-31). Dadurch konnte die Lehrperson konzentriert einen neuen Lerninhalt einführen (8-9), einen Test durchführen (23-24) und mit einer Gruppe etwas bearbeiten (27). Zwar könnten die einzelnen Handlungen der Assistenz als Orientierung an der Vermittlung von Lerninhalten gedeutet werden. Jedoch ließ sich durch ihre jeweiligen Rahmungen die dahinterliegende Schaffung von Freiraum als primäre Handlungsorientierung rekonstruieren. So konnte die Lehrperson den ihr zugeschriebenen Aufgaben nachgehen. Auf ihre Rolle in der Situation angesprochen, in der die Lehrperson die 2. Klasse in einen neuen Lerninhalt einführte, antwortete die Assistenz ihrerseits:

*"Dann schaue ich den andern. oder, dann weiß ich, die Erstklässler sind am Plan, die Drittklässler müssen das und das. und dann bin ich auch einfach für sie da. dann müssen sie auch nicht immer zu Lehrperson Elmer und sagen Sie Lehrperson Elmer? sondern das ist wie so klar, dann bin ich da für sie" (110-113). [69]*

Bereits in dieser Zuweisung, wer wen unterstützt, wurde das hierarchische Verhältnis zwischen den beiden offensichtlich. Die Lehrperson machte es auch explizit, bei der Assistenz dokumentierte es sich in der Zuschreibung der Entscheidungsmacht an die Lehrperson:

*"Bei Lehrperson Elmer ist es so, dass sie mich sehr viel mit einzelnen Gruppen, also wie jetzt heute mit dem Lesen, lässt sie mich mit ihnen arbeiten. und er setzt mich viel ein. sehr viel. also er braucht mich, wenn ich da bin" (6-9). [70]*

---

6 Beide Interviews wurden am 23. März 2017 geführt, zur Darstellungsweise s. Anmerkung 4.

Auch ihren Argumentationen lag ein hierarchisches Verständnis zugrunde: *"Weil (.) weil ich finde, weil ich bin keine Lehrperson. ich bin wirklich, ich bin, ich helfe, aber ich bin nicht"* (377-378). Die grundlegend hierarchische Struktur erfuhr jedoch, heterolog zum zuarbeitenden Verhältnis, eine Differenzierung: Die Assistenz führte die von ihr übernommenen Tätigkeiten in relativer Eigenverantwortung aus. Im Interview mit der Assistenz dokumentierte sich die Autonomie zudem im Setting: *"Ich habe natürlich die Erstklässler auch vielmal alleine wenn die andern wieder ins Dorf X gehen ins Werken"* (225-226). Zudem zeigte sie sich in ihrer Freiheit, Entscheidungen zu treffen:

*"Und sind so ein bisschen Sachen, wo ich den Kindern auch, das mache ich jetzt einfach von mir aus, weil ich finde, das ist uh wichtig. Ja (.) da frage ich ihn jetzt nicht, so mache ich das einfach das habe ich einfach (.) Freiheit habe ich relativ viel"* (303-305). [71]

Auf die Frage der Interviewerin, wie die Assistenz wisse, was sie zu tun habe, antwortete die Lehrperson wie folgt:

*"Und die Klassenassistenz ist klar, sie ist jemand, der auf meine Anordnung eigentlich reagiert. oder häufig einfach da ist und sie weiß, es funktioniert so und so bei mir. und da auch entsprechend mitwirkt. und ich finde jetzt, darum ist es jetzt, ich finde es ist wahnsinnig wichtig, dass das jemand ist, Klassenassistenz, wo auch ein bisschen selber sieht, wo geht gerade etwas schief im Moment. [...] Sie kommt am Morgen und dann sage ich hör, ich mache das und das und deine Aufgabe wäre das und das. das ist meistens nicht so komplex, dass wir es vorher? weiter voraus vorbesprechen müssen. und das sind immer ein bisschen die gleichen Sachen. (2) und ich instruiere sie; kurz bevor es losgeht. heute habe ich ihr noch schnell gesagt hör, wir machen das und das, wenn die andern kommen. also du gehst mit den Erstklässlern lesen habe ich ihr gesagt und danach kommst du und dann machen sie die Arbeiten, wo es entweder ein Ausrufezeichen oder einen gelben Pfeil hat. an diesen sollen sie weiterarbeiten"* (171-183). [72]

Auch an diesen Stellen spiegelten sich sowohl Hierarchie (171, 176-177, 179-183) wie auch Autonomie. Die Autonomie basierte einerseits auf Verantwortungsabgabe (173-175), andererseits auf der Habitualisierung, die für den Bezug auf der Sachebene zentral war (172, 178). Ergänzt wurde sie durch kurze Momente der Anleitung (179-180). Das Funktionieren des Arrangements spielte für die Lehrperson eine wichtige Rolle (172) oder wie sie an anderer Stelle äußerte: *"Du brauchst solche Leute sie müssen flexibel sein, müssen ein bisschen open-minded sein und müssen sich einfach einordnen können; oder dann funktioniert so eine Klassenassistenz gut"* (347-350). Somit ließ sich die Handlungsorientierung fassen als Sichern von Funktionieren durch knappe Anleitung und Habitualisierung. Auch bei der Assistenz dokumentierte sich an verschiedenen Stellen die Habitualisierung: *"Und das sind so meine kleinen Jobs, und da musst du dann ja nicht mehr über das reden; das ist einfach so: und dann machst du es einfach gerade"* (238-239). Habitualisierung ging auch im Interview der Assistenz einher mit knappem Austausch bzw. kurzem Nachfragen, wenn sie sich unsicher fühlte:

"Ja, also wenn es nötig ist. jetzt nicht jeden Tag. aber, wenn ich zum Beispiel irgendetwas gesehen habe oder gefunden habe, dann sage ich ihm das (.) ja. dann tauschen wir uns (.) einfach so schnell aus" (231 -233).

"Und da bin ich auch schon zur Lehrperson und habe gefragt, wie würdest du das machen? wie soll ich das machen? und das finde ich so.: schwierig, oder. und dann gibt er mir halt so Tipps ich würde mal so und so und probiere es mal und wenn es nicht geht, (.) schickst du diesen runter" (349-352). [73]

Zusammenfassend dokumentiert sich im eigenarbeitenden Verhältnis eine primäre Handlungsorientierung an der Unterstützung der Lehrperson, und zwar in Form von *Schaffung von Freiraum für die Lehrperson*, damit diese ihren Auftrag besser ausführen kann. Dies unterscheidet sich vom mitarbeitenden und substitutiv arbeitenden Verhältnis und von der Assistenz des zuarbeitenden Verhältnisses, bei denen sich das Handeln der Assistenz primär an der Unterstützung der Kinder orientiert. Im Sinne der gewünschten inhärenten Entlastung der Lehrperson wird die Beziehung auf der Sachebene auf das Nötige reduziert. Sie orientiert sich am *Funktionieren des Settings* und entsprechend an *knapper Anleitung und Habitualisierung*. Ebenfalls in logischer Konsequenz dokumentiert sich der Bezug zwischen Assistenz und Lehrperson auf Beziehungsebene *hierarchisch* – und im Sinne der Entlastung und Raumschaffung für die Lehrperson – auch delegativ bezüglich bestimmter definierter Aufträge, die die Assistenz *autonom* ausführt. [74]

#### 4.2.4 Substitutiv arbeitendes Verhältnis zwischen Lehrperson und Assistenz

Ein substitutives Verhältnis ließ sich bei zwei Fällen rekonstruieren. Substitutiv bedeutet, dass die Assistenz in gewissen Bereichen, die üblicherweise dem Aufgabenbereich einer Lehrperson zugesprochen sind, die Lehrperson ersetzt. Indem sie ein einzelnes Kind unterrichtet, arbeitet diese Assistenz von allen Typen am autonomsten. Die Autonomie dokumentiert sich zwar bei Assistenz und Lehrperson, jedoch nicht gleich ausgeprägt. Dies drückt sich in *Inkongruenzen bei den Dimensionen der Bezüge auf Beziehungs- und Sachebene* aus: Die Assistenz konzeptualisiert ein unabhängigeres und selbständigeres Verhältnis zur Lehrperson als die Lehrperson, in deren Interview sich eine stärkere Anbindung der Assistenz dokumentierte. Handlungsorientierend bezüglich der Rolle der Assistenz ist bei beiden primär eine *aktive Vermittlung von Lerninhalten*, wobei sich bei genauerem Hinschauen auch hier eine Inkongruenz zwischen verstehensorientierter Vermittlung und Abarbeitung der Lerninhalte zeigt. [75]

Im folgenden Abschnitt wird das substitutive Verhältnis anhand der Assistenz Sprüngli und der Lehrperson Suter in einer 5. Klasse exemplarisch dargestellt. Die beiden arbeiteten seit zwei Jahren zusammen. In der Kooperation spielte zusätzlich die Fachperson schulische Heilpädagogik Simmler eine zentrale Rolle. Auch in den Klassen der bisher dargestellten Paare waren zur Unterstützung der Inklusion während gewisser Stunden Fachpersonen schulische Heilpädagogik tätig. Da sie sich jedoch für das Zusammenarbeitsverhältnis von Lehrperson und Assistenz als irrelevant erwiesen, flossen sie nicht in die Analyse mit ein.

Assistenz Sprüngli war für Timon, ein Kind mit Förderbedarf Lernen und Verhalten, im Rahmen einer integrierten Sonderschulung zuständig. Auf die Frage der Interviewerin, was die Assistenz mache, antwortete die Lehrperson:

"Also sie schaut in der Mathe und in der Sprache dass Timon arbeitet; (.) weil der Junge macht ohne Lernbegleitung nichts. (2) die Assistenz begleitet ihn zwölf Lektionen 1:1, wo er eigentlich entweder relativ eng am Stoff der Klasse arbeitet, soweit es geht (2) und dort wo das nicht geht das ist eigentlich in sehr vielen Bereichen der Fall ist der Schulstoff durch die Heilpädagogin so vereinfacht worden und auch aufgeschafft geworden, dass die Assistenz bei ihm nachher an dem Lernprogramm arbeitet. das heißt, sie wird nachher mit einem schriftlichen Arbeitsplan von der schulischen Heilpädagogin arbeitet sie und ich bin eigentlich da nachher für die pädagogische Überwachung und Beratung. das ist eigentlich eine Aufgabe die über den Kompetenzbereich der Klassenassistenz herausgeht, was wir hier machen" (11-21).<sup>7</sup> [76]

In diesem Abschnitt zeigte sich auf der Beziehungsebene ein Muster, das sich an vielen Stellen im Interview homolog reproduzierte: Anders als bei den drei anderen Typen ließ sich aus der Perspektive der Lehrperson ein Bezug rekonstruieren, der die Fachperson schulische Heilpädagogik als dritte Person zusätzlich einschloss. Das Verhältnis zwischen den Akteur\*innen war ein hierarchisches, sodass von einer hierarchischen Triade gesprochen werden kann. Die Lehrperson als überwachende Instanz fand sich oben (18-19), die Fachperson schulische Heilpädagogik als verantwortliche Anleitende in der Mitte (14-15), während die Assistenz die ausführende Rolle innehatte (16-18), die sie jedoch sehr autonom wahrnahm (19-21). Sowohl die Anleitung durch die Lehrperson wie auch die Übermittlung der Aufträge durch die Fachperson schulische Heilpädagogik erfolgten sehr knapp und auch indirekt über Arbeitspläne. So ließ sich hinsichtlich der Dimension Bezug auf Sachebene aus der Perspektive der Lehrperson die Handlungsorientierung Sichern von Funktionieren durch knappe Anleitung und Überwachung rekonstruieren. Dies zeigte sich im Interview wie folgt:

"Ich rede vorm Unterricht redet sie ganz kurz mit mir und der Teil, wo Klassenarbeit ist, diesen hat sie bei mir, also wenn zum Beispiel eine Sequenz von jetzt knapp zehn Minuten am Anfang in der Klasse ist, wo wir den Stoff erarbeiten, schaut sie wie den Schülern zu, wie das geht und setzt das um. (.) und der zweite Teil ist, dass die schulische Heilpädagogin mit ihr kurz jeweils eine Wochensitzung hat am Montag. fünf bis zehn Minuten und ihr die wichtigsten Sachen erklärt, die sie mit Timon machen sollte. dort geht es vor allem um die Teile, also um die reduzierten Lernziele in der Mathe und in den Sprachen wo sie dann zum Teil einfach Blätter vereinfacht" (102-110). [77]

Die Assistenz bestätigte diese knappe Anleitung. Darüber hinaus dokumentierte sich bei ihr eine relativ losgelöste Beziehung zur Lehrperson und zur Fachperson schulische Heilpädagogik. Zwar offenbarte sich ein hierarchisches Verhältnis zur

<sup>7</sup> Beide Interviews wurden am 16. Februar 2017 geführt, zur Darstellungsweise s. Anmerkung 4.



Lehrperson, dieses war jedoch als *strukturell*-hierarchisch zu bezeichnen, da es ausschließlich auf der formalen Differenzierung der Rollen der Lehrperson als klassenführender, verantwortlicher Person und der Assistenz als assistierender Person beruhte. Auf der Beziehungsebene verwies die Assistenz an verschiedenen Stellen symmetrisch auf die Lehrperson, indem sie ihr beispielsweise pädagogische Interventionen vorschlug. Dies zeigte sich u.a. in der Schilderung, wie sie ein Kind ansprach:

*"Du, wenn du willst, nehme ich dich mit zu dort, also in einen anderen Raum, wo ich dann bin mit Timon zusammen. dann kannst du dich wirklich konzentrieren, weil er muss still arbeiten und wenn etwas ist, kannst du mich auch mal fragen. also das haben wir jetzt angefangen, ich habe es der Lehrperson gesagt und er hat auch gesagt; ja, wenn es geht, wäre natürlich super (.) weil ja dieser kann sich auch nicht konzentrieren" (202-207). [78]*

Sinnlogisch zu diesem symmetrischen Verhältnis dokumentierte sich hinsichtlich des Bezugs auf Sachebene auch eine relative Loslösung der Assistenz von der Lehrperson, indem sich eine Handlungsorientierung an Selbstführung rekonstruieren ließ. Auf die Frage, wie sie vorgehe, wenn sie nicht wisse, wie sie etwas umsetzen solle, antwortete die Assistenz:

*"Das weiß ich. nein, also es klingt jetzt ein bisschen doof ich bin jetzt im vierten Jahr Klassenassistenz [...] Also, ja. Wenn wirklich mal etwas wäre, dann könnte ich immer die Lehrperson Suter oder die Fachperson schulische Heilpädagogik Simmler fragen, aber das habe ich jetzt noch nie gehabt" (277-281). [79]*

Die Handlungsorientierung der aktiven Vermittlung von Lerninhalten deutete sich bereits oben im ersten Zitat (§76) an. Im Gegensatz zu einer reaktiven Vermittlung, bei der die Assistenz bereits eingeführte Inhalte bei Verständnisschwierigkeiten nochmals erklärte, umfasste eine aktive Vermittlung auch das Unterrichten und Einführen von neuen Lerninhalten. Dies war faktisch eine umfassende Übernahme der Rolle einer Lehrperson durch die Assistenz in Bezug auf ein Kind. Diese Verantwortung dokumentierte sich im folgenden Abschnitt aus dem Interview der Lehrperson:

*"Also es geht eigentlich darum, dass sie nicht nur ein Kind unterstützt im Fördern der Arbeit, (.) sondern eigentlich Lernfortschritte begleitet, also Wissenserwerb auch unterstützt, begleitet und mit ihm auch immer wieder Wege finden muss, wenn er etwas nicht versteht; wie sie mit eigentlich eigenen Methoden oder Maßnahmen oder eben in Rücksprache mit mir mit dem Timon ja, weil sie in einer sehr hohen Selbständigkeit arbeitet, eigentlich einen großen Teil der pädagogischen Arbeit leistet, wo sonst in der Verantwortung einer Klassenlehrperson oder einer schulischen Heilpädagogin liegt. (.) was wir geben ist wie das Grobgerüst. aber so wirklich die Feinzielebene, also die einzelnen Lernschritte in der Stunde mitverfolgen, beurteilen können, was braucht es als nächstes, wie gehe ich vor, wenn Timon nicht arbeitet im Bereich Arbeitsorganisation, wie gehe ich vor, wenn er es nicht versteht. dann ist das wirklich ihre Verantwortung" (57-68). [80]*

Das aktive Unterrichten ließ sich homolog im Interview der Assistenz rekonstruieren. In der reflektierenden Interpretation offenbarte sich jedoch eine Inkongruenz bezüglich der Ausrichtung und Qualität. Entgegen der auf das Verstehen der Inhalte durch das Kind zielenden aktiven Vermittlung dokumentierte sich bei der Assistenz eine Ausrichtung an einer aktiven Abarbeitung der Lerninhalte:

*"Also die Aufgabe ist einfach, dass ich mit ihm den Schulstoff durchbringe. also er hat schon einen reduzierten. er hat natürlich nicht den ganzen Schulstoff, welchen die anderen Schüler haben" (18-21).*

*"Darum haben wir jetzt in Mathe wieder versucht ein wenig Gas zu geben, dass er dies wenigstens noch fertig schafft und dass ich nachher mit ihm die Deutschaufgaben lösen kann in der letzten Stunde" (137-139). [81]*

Zusammengefasst zeichnet sich beim substitutiv arbeitenden Verhältnis zwischen Assistenz und Lehrperson die Zusammenarbeit durch eine hohe Autonomie der Assistenz aus: Sie ist für einen großen Teil des Unterrichts eines Kindes zuständig. Diese Rolle der Assistenz zeigt sich seitens der Lehrperson als *aktive Vermittlung der Lerninhalte*, während sich die Assistenz stärker an der *Abarbeitung* der aufgegebenen Lernaufgaben orientiert. Beiden Handlungsorientierungen ist die hohe Verantwortungsübernahme der Assistenz gemeinsam. Auch hinsichtlich der Bezüge auf Beziehungs- und Sachebene divergieren die Akteur\*innen. Beide sind jedoch in ihren jeweiligen Orientierungen konsistent: Im Interview der Lehrperson lässt sich betreffend des Bezugs auf Beziehungsebene eine hierarchische Triade Lehrperson-Fachperson schulische Heilpädagogik-Assistenz rekonstruieren. Entsprechend findet sich hinsichtlich des Bezugs auf der Sachebene die Orientierung, *durch knappe Anleitung und Habitualisierung das Funktionieren des Settings* zu sichern. Bei den Assistenzen andererseits manifestiert sich zwar eine *strukturelle Hierarchie*, auf der *Beziehungsebene* lässt sich jedoch ein *symmetrisches Verhältnis* rekonstruieren. Sinnlogisch dokumentiert es sich auf der Dimension des Bezugs auf Sachebene als eine Orientierung an Selbstführung mit knappen Austauschsequenzen. Der substitutive Typus zeichnet sich aus durch mehrere Inkongruenzen, wenn die Handlungsorientierungen von Assistenz und Lehrpersonen gegenübergestellt werden. Jedoch wurden diese in den Interviews nicht explizit. Die Akteur\*innen erlebten sich als gut funktionierende Paare. [82]

## 5. Diskussion

Wie in Abschnitt 2 aufgezeigt, sind alle zusammenarbeitenden Assistenzen und Lehrpersonen aufgrund des strukturellen Qualifikationsgefälles damit konfrontiert, als je professionelle und nicht-professionelle Personen ein professionalisierungsbedürftiges Arbeitsfeld bearbeiten zu müssen. Die folgende Diskussion setzt sich aus zwei Teilen zusammen: In Abschnitt 5.1 werden zuerst die vier Typen von Zusammenarbeitsverhältnissen allgemein eingeordnet und diskutiert. Anschließend gehe ich in Abschnitt 5.2 darauf ein, wie in den erfassten Verhältnissen der Einsatz einer nicht ausgebildeten Person im professionalisierungsbedürftigen Unterricht bearbeitet wird. Zuletzt weise ich in Abschnitt 5.3 auf Limitationen der vorliegenden Studie und reflektiere die verwendete Methode. [83]

### 5.1 Einordnung der Typen der Zusammenarbeitsverhältnisse

Vorab sei darauf verwiesen, dass die vier Zusammenarbeitsverhältnisse aus Sicht der Akteur\*innen alle in sich schlüssig waren und positiv eingeschätzt wurden. Nirgends wurden in den Interviews auf der kommunikativen Ebene Brüche explizit. Durch die Analyse des rekonstruierten, impliziten Handlungswissens wurden jedoch durchaus Brüche aufgedeckt. Als Beispiel sei der Bezug Assistenz-Lehrperson auf Beziehungsebene beim substitutiv arbeitenden Typen angeführt: Während sich bei den Lehrpersonen die hierarchische Triade Lehrperson-Fachperson schulische Heilpädagogik-Assistenz fand, bezogen sich die Assistenzen symmetrisch auf die Lehrperson. [84]

Der Professionsunterschied von Assistenz und Lehrperson dokumentierte sich empirisch bei allen Typen sowohl formal auf der Beziehungsebene und in der Beziehung als auch auf der Sachebene als hierarchisches Verhältnis (WEIS 2013) (außer wie oben erwähnt bei der Assistenz des substitutiv arbeitenden Verhältnisses). Die Handlungsorientierungen des Bezugs auf Sachebene zeichneten sich zudem bei allen Typen darin aus, dass die Kommunikation knapp ausfiel und Anleitungen primär niederschwellig erfolgten. Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse aus anderen Studien und von theoretischen Überlegungen ist Anleitung grundsätzlich als wichtig zu erachten (DOUGLAS et al. 2015; SHARPLES et al. 2015). Somit entsprechen die Befunde aus meiner Studie vorangegangenen, in denen eine Diskrepanz zwischen wissenschaftlich als erforderlich eingeschätzter Führung und Anleitung der Assistenz und der empirisch beobachteten Praxis festgestellt wurde, in der diese oft aufs Nötigste beschränkt wurden oder ausblieben (LINDMEIER et al. 2014). [85]

Die Hierarchieverhältnisse unterscheiden sich je nach Typus durch eine direktivere, eine kooperativere oder eine stärker autonomiebezogene Ausprägung. Die Bezüge auf Beziehungs- und Sachebene lassen sich nicht nur auf dem Kontinuum zwischen Hierarchie und Kooperation einordnen, sondern die Ausprägung von Autonomie ist einzubeziehen. Es könnte vermutet werden, dass eine stärkere Hierarchie mit geringerer Autonomie gekoppelt ist. Wie jedoch das eigenarbeitende Verhältnis zeigt, hat dessen stärker hierarchisches Gefälle nicht

automatisch eine niedrigere Ausprägung an Autonomie zur Folge. Die Assistenzen dieses Typus agieren in den ihnen zugewiesenen Aufgaben autonomer als beispielsweise die Assistenzen des mitarbeitenden Typus mit dessen kooperativer Ausprägung. So ergibt sich je Typus eine spezifische Mischung von Hierarchie, Kooperation und Autonomie. Dies stimmt überein mit den Aussagen verschiedener Autor\*innen, wonach sich gleichgestellte Zusammenarbeit und Führung ergänzen sollten (ASHBAKER & MORGAN 2012; WEBSTER et al. 2010). Die Rekonstruktionen legen zudem nahe, dass das Konzept der Kooperation als Gesamtkonstrukt (SPIESS 2004) für die Zusammenarbeit von Assistenzen und Lehrpersonen nicht haltbar ist, sich jedoch gewisse Aspekte wie Bezug auf andere und auf gemeinsame Ziele oder Kommunikation durchaus realisieren lassen (Abschnitt 2.3; s. auch LÜBECK 2019). Ebenfalls aufgrund empirischer Ergebnisse (RUSSELL et al. 2013) und in formalen Dokumenten (VOLKSSCHULAMT ZÜRICH 2016) nicht vorgesehen ist autonomes Handeln durch die Assistenz. In der eigenen Studie war aber trotz dieser Bedenken eine Praxis erkennbar, in der das Handeln der Assistenzen als autonom bezeichnet werden muss. [86]

In den Handlungsorientierungen zur Rolle der Assistenz dokumentiert sich bei allen Typen durchgehend eine Lernbegleitung der Kinder durch die Assistenz, sei dies durch die Handlungsorientierung an der direkten reaktiven oder aktiven Vermittlung von Lerninhalten oder indirekt, indem, um der Lehrperson Freiraum zu verschaffen, das Lernen gewisser Kinder begleitet wurde. Somit manifestiert sich auch in dieser Analyse die Problematik, dass Lernbegleitung als Tätigkeit, die Professionalität erfordert, von nicht ausgebildetem Personal übernommen wird (BLATCHFORD et al. 2009; VOGT et al. 2021). Aufgrund dieses Dilemmas muss der Umgang mit der Lernbegleitung durch die Assistenz bei der nun folgenden Diskussion, wie der Einsatz von Nicht-Professionellen im Unterricht bearbeitet wird, besonders beachtet werden. [87]

## **5.2 Bearbeitung des Einsatzes der Nicht-Professionellen im Unterricht**

Zwar wird theoretisch angenommen bzw. wurde empirisch gezeigt, dass die Nicht-Professionalisierung im professionalisierungsbedürftigen Unterrichtssetting mit einer Nicht-Professionalisierbarkeit der Assistenz einhergeht (HEINRICH 2016b). Dennoch stellt sich die Frage, ob und wie in der Praxis versucht wird, professionelles Handeln zu sichern bzw. wie sich die rekonstruierten Zusammenarbeitsverhältnisse vor diesem Hintergrund diskutieren lassen. Professionelles Handeln zu sichern würde bedeuten, dass durch die Zusammenarbeitsverhältnisse ein Setting geschaffen wird, in dem fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen (BROMME 1997) zum Tragen kommen und im Einzelfall angewendet werden kann. Mit den vorliegenden Daten dieser Studie kann keine Aussage über die tatsächliche Unterrichtsqualität gemacht werden. Es bietet sich jedoch an, einzuschätzen, ob und inwiefern durch die Zusammenarbeitsverhältnisse ermöglicht oder verhindert wird, dass professionelles Handeln gesichert und fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen wirksam werden kann. [88]

Beim *zuarbeitenden Verhältnis von Assistenz und Lehrperson* dokumentierte sich bei den Lehrpersonen bezüglich der Rolle der Assistenz die Handlungsorientierung Ausführung von nicht professionalisierungsbedürftigen Aufgaben. Die Lehrpersonen elaborierten diese Orientierung dezidiert durch eine differenzierte Unterscheidung von nicht zulässigen, als pädagogisch eingeschätzten und zulässigen, nicht pädagogischen Tätigkeiten. Dies ist anschlussfähig an den entsprechenden fachlichen wie auch bildungspolitischen Diskurs (SHARPLES et al. 2015; VOLKSSCHULAMT ZÜRICH 2016) und entspricht dem von BREUER (2015) für den Ganztagskontext herausgearbeiteten Muster von Hauptzuständigkeit und Zuarbeit: Es werden sowohl Nicht-Professionalisierung wie auch Nicht-Professionalisierbarkeit dahingehend bearbeitet, dass die Assistenz erst gar keine Aufgaben übernimmt, die professionelles Handeln bedingen. Eine solche Aufteilung von Aufgaben wäre begrüßenswert, um gute Unterrichtsqualität zu sichern, da so die professionell ausgebildete Lehrperson fachlich, fachdidaktisch und pädagogisch kompetenten Unterricht gestalten könnte. Durch die Rekonstruktion des handlungsleitenden Wissens der Assistenzen war jedoch erkennbar, dass die Strategie, professionalisierungsbedürftiges Handeln von der Assistenz fernzuhalten, nicht zu gelingen scheint. Da die Assistenz im Unterricht, in dem Lernen allgegenwärtig ist, präsent ist, dokumentiert sich bei ihr die pädagogische Handlungsorientierung der reaktiven Vermittlung von Lerninhalten. Diese Vermittlungsaufgabe bedingte auch bei ihr fachliches und fachdidaktisches Wissen, über das sie aufgrund der fehlenden Ausbildung nicht verfügte. Der zuarbeitende Typus veranschaulicht empirisch, was strukturtheoretisch hergeleitet wird, nämlich, dass es im Handlungsfeld des Unterrichts nicht bzw. nur sehr eingeschränkt möglich ist, nicht pädagogisch (bzw. auch nicht fachdidaktisch) tätig zu sein (DEMMEER et al. 2017a). Das ist auch der Fall, wenn die Lehrperson explizit darauf abzielt, die Tätigkeiten, die professionelles Handeln erfordern, selbst zu übernehmen. Diesem Typus zugeordnete Lehrpersonen stellten im Interview die Ausführung nicht pädagogischer Aufgaben als Rolle der Assistenz als erfolgreich dar. Es ergab sich für sie kein weiterer Handlungsbedarf, da sie sich nicht bewusst waren, dass ihre Handlungsorientierung nicht mit der Arbeitsrealität der Assistenz übereinstimmte. Sinnhaft in ihrer Logik orientierten sie sich hinsichtlich des Bezugs auf Sachebene an einem direktiven, knappen Managen im Befehlsmodus, um der Assistenz die als nicht pädagogisch definierten Aufgaben zu übertragen. Dass die Assistenz aufgrund der von ihr als stark erlebten Hierarchie bei Unsicherheiten wenig nachfragte, trug zum fehlenden Austausch bei. So erhielt die Assistenz kaum Unterstützung in ihrer Arbeitsrealität, z.B. in Form einer differenzierteren Anleitung (DOUGLAS et al. 2015). Solch verstärkte Anleitung würde als Strategie aus kompetenztheoretischer Sicht vorgeschlagen (KONZA & FRIED 2012). Aus strukturtheoretischer Perspektive muss jedoch aufgrund der Komplexität von Unterricht und der Nicht-Professionalisierbarkeit der Assistenz davon ausgegangen werden, dass dadurch das Dilemma der Nicht-Professionellen im Unterricht nicht aufgelöst werden könnte (HEINRICH 2016a). [89]

Als Kontrast zum Ansinnen des zudienenden Typus, die Assistenz korrekterweise nur Tätigkeiten ausführen zu lassen, für die es keine Qualifikation braucht, positioniert sich das *substitutiv arbeitende Verhältnis von Assistenz und*

*Lehrperson.* Die zwischen Assistenz und Lehrperson übereinstimmende Handlungsorientierung der aktiven Vermittlung von Lerninhalten als Rolle der Assistenz widerspricht klar sowohl kompetenzorientierten wie auch strukturtheoretischen professionstheoretischen Überlegungen (HEINRICH 2016b; LÜBECK 2019). De facto übernimmt die Assistenz von der Lehrperson deren Rolle als Unterrichtende für ein Kind und verantwortet dadurch eine Aufgabe, die in hohem Maß professionelles Handeln voraussetzen würde (GARZ & RAVEN 2015). Zugespitzt scheint die Situation, da es sich um Kinder mit besonderem Bildungsbedarf handelt. Deren Unterrichten bedingte aufgrund ihrer Lernschwierigkeiten aus strukturtheoretischer Sicht nicht nur pädagogisches und fachdidaktisches, sondern auch sonderpädagogisches und ggf. medizinisch-therapeutisches Wissen, das auf den Einzelfall angewendet werden müsste (LÜBECK 2019). Ein differenzierterer Blick auf die Handlungsorientierung zur Rolle der Assistenz zeigt zudem zwischen Assistenz und Lehrperson ein Spannungsfeld auf: Während die Lehrperson sich implizit an einer Vermittlung von Lerninhalten orientiert, welche auf das Verstehen des Inhalts abzielt, richtet sich die Assistenz danach aus, dass das Kind die aufgetragenen Aufgaben abarbeitet und zu Ende bringt. Vor allem Lehrperson Suter war sich bewusst, dass die Assistenz zu viel Verantwortung für das Kind trug. Dies spiegelte sich in dem Bezug auf Beziehungs- und Sachebene, indem sie sich an einer hierarchischen Einbindung der Assistenz ins Förderteam mit der Fachperson schulische Heilpädagogik und ihr als Lehrperson und einer knappen Anleitung orientierte, um die hohe Autonomie der Assistenz abzufedern. Allerdings zeigte sich hier ein Bruch zur Assistenz: in ihrem Interview dokumentierte sich keine hierarchische Einbindung in dieses Förderteam, sondern sie bezog sich symmetrisch auf die Lehrperson. Sinnlogisch korrespondierte dies auf Sachebene mit ihrer Selbstführung, während sich aufgrund der Orientierung an der Arbeit in der Triade bei der Lehrperson in Bezug auf die Kommunikation eine stärkere Anleitung manifestierte. Somit scheint die Nicht-Professionalisierung nicht schlüssig bearbeitet worden zu sein. Das substitutiv arbeitende Verhältnis zeichnet sich im Gegenteil darin aus, dass die Assistenz losgelöst von der Lehrperson und damit von Anleitung und Kontrolle für das professionalisierungsbedürftige Unterrichten die größte Verantwortung übernimmt. Dies könnte sich negativ auf das Lernen der Kinder auswirken (BLATCHFORD et al. 2009). Die Lernenden erhalten dadurch keinen fachlich und fachdidaktisch kompetenten Unterricht durch eine Lehrperson. Die Handlungsorientierung der aktiven *Abarbeitung* der Lerninhalte bei der Assistenz, die auf das Vollenden von Aufgaben und nicht das Verständnis der Inhalte zielt, deutet auf eine auch von RADFORD et al. (2011) berichtete, ungünstige Gestaltung der Interaktionen mit dem Kind hin. Die Assistenz fokussiert dabei primär darauf, dass die Aufgaben erledigt sind, und nicht darauf, dass das Kind die Lerninhalte versteht. [90]

Auch bei den Paaren mit einem *mitarbeitenden Verhältnis von Assistenz und Lehrperson* vermittelt die Assistenz Lerninhalte. Im Sinne eines kompetenzorientierten Ansatzes (BAUMERT & KUNTER 2006) wird die Nicht-Professionalisierung hier über eine knappe Aufgabenübermittlung hinaus auch punktuell durch vertiefte Anleitung und Austausch bearbeitet. Es werden

Praktiken geschaffen, die die Möglichkeit eröffnen, dass die Assistenz dazulernen und kompetenter werden kann (KONZA & FRIED 2012). Vor dem Hintergrund der hierarchisch-*kooperativ* ausgerichteten Beziehung sind die Assistenzen und Lehrpersonen durch die gemeinsam übernommene Lernbegleitung im gleichen Raum tätig, was Anleitung und Monitoring ermöglicht (BROCK & CARTER 2013) und der Assistenz erlaubt, am Modell der Lehrperson zu lernen (DOUGLAS et al. 2015). Das Arrangement beinhaltet sowohl die Kooperationsform Koordination im Sinne von kurzem Austausch und Absprache wie auch in den etwas seltener stattfindenden vertiefenden Besprechungen Kokonstruktion als Reflexion und gemeinsame Weiterentwicklung (MEYER et al. 2017). Somit birgt diese Zusammenarbeitsform das Potenzial, dass die Assistenz sich entwickeln und kompetenter werden kann, Lernen zu unterstützen. Im Unterschied zum substitutiv arbeitenden Verhältnis findet auch keine ausschließliche Fixierung auf ein Kind im Sinne der Inselbildung (GIANGRECO 2013) statt, was die negative Wirkung einer ungünstigen Begleitung erhöhen könnte (RUTHERFORD 2011). Die kooperative Abschwächung einer strengen Hierarchie begünstigt heterolog zum hierarchisch-direktiven Verhältnis zudem, dass die Assistenz bei Nicht-Wissen nachfragt. Die Zusammenarbeit von Führung/Anleitung kombiniert mit kooperativen Elementen scheint analog zum Vorschlag von ASHBAKER und MORGAN (2012) zur Rolle der Lehrperson als "teampayers and teammanagers" (S.322) die Nicht-Professionalität in einem gewissen Masse abfedern zu können. [91]

Auch beim *eigenarbeitenden Verhältnis von Assistenz und Lehrperson* begleitet die Assistenz das Lernen der Kinder. Die Nicht-Professionalität wird dabei jedoch grundlegend anders bearbeitet. Heterolog zur Bearbeitung der Professionalisierungsbedürftigkeit auf der Beziehungs- und Sachebene der bisher referierten Typen wird sie hier auf der Dimension der Rolle der Assistenz relevant. Dabei tritt die Professionalität der Lehrperson in den Fokus: Aus den Interviews lässt sich rekonstruieren, dass die Rolle der Assistenz sich nicht primär an der direkten Arbeit mit den Kindern orientiert, sondern an der Unterstützung der Lehrperson. Die Zulassung von mehr Autonomie für die Assistenz, die eigenverantwortlich ihr delegierte Aufgaben übernimmt, schafft für die Lehrperson einen räumlichen und zeitlichen Freiraum. Dieser ermöglicht, dass sie ihrerseits die als professionalisierungsbedürftig eingeschätzten Tätigkeiten übernehmen, damit professionelles Handeln sichern und ihr fachliches, fachdidaktisches, pädagogisches Wissen einfließen lassen kann (GIANGRECO et al. 2010). Bezüglich der Tätigkeiten der Assistenz liegt der Fokus primär darauf, die Kinder zu beaufsichtigen und ihnen zu ermöglichen zu arbeiten. Aufgrund ihrer damit verbundenen Präsenz im untrennbar mit Lernen verbundenen Unterrichtsfeld ist (in Anlehnung an obige Überlegungen) davon auszugehen, dass sie auch reaktiv Lerninhalte vermittelt. Diese Momente scheinen sich jedoch analog zum mitarbeitenden Verhältnis nicht zu verfestigen. [92]

### 5.3 Limitationen und Reflexion der Methode

Mittels der vorgestellten Analyse wurden die Handlungsorientierungen rekonstruiert, die die Zusammenarbeitspraxis von Assistenzen und Lehrpersonen leiteten. Es wurde aufgezeigt, wie damit die Situation der Nicht-Professionellen in einem professionalisierungsbedürftigen Arbeitsfeld bearbeitet wird. Inwiefern die Umsetzungen dieser Strategien der Sicherung von Professionalität dienen können, kann teilweise im Sinne eines Potenzials, das eine gewisse Zusammenarbeitsform hat, theoretisch eingeschätzt werden. Ob dies in der Praxis tatsächlich zu einer wirksameren Umsetzung führt, müsste empirisch überprüft werden. [93]

Die untersuchten Assistenzen und Lehrpersonen zeichneten sich durch eine in sich schlüssige Zusammenarbeitspraxis aus, die von allen als gelingend eingeschätzt wurde. Zwar sind die Handlungsorientierungen zwischen Assistenz und Lehrperson z.B. im substitutiv arbeitenden Typen inkongruent, stehen jedoch in einem komplementären Verhältnis (ASBRAND & MARTENS 2020). Diese durchwegs positive Einschätzung seitens der Akteur\*innen und die komplementäre Funktionalität der Typen könnten der freiwilligen Teilnahme an der Studie geschuldet sein. Es ist nicht auszuschließen, dass in Klassen Lehrpersonen und Assistenzen tätig sind, zwischen denen sich explizit und implizit noch in einem höheren Maß Brüche zeigen würden. Damit müssten die hier herausgearbeiteten allenfalls durch zusätzliche Typen mit weiteren Zusammenarbeitsmöglichkeiten und -problematiken ergänzt werden. [94]

Methodologische Grundlage der Überlegungen bilden die theoretischen Reflexionen von BOHNSACK (2014b) und entsprechend die Vorstellung eines konjunktiven Erfahrungsraum von Assistenzen und Lehrpersonen. GOLDMANN (2019) kritisierte insbesondere für den Schulkontext das damit verbundene Primat der Konjunktion, das aus seiner Sicht Gefahr laufe, "die Eigenlogik des Unterrichts und damit dessen Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit teilweise aus dem Blick zu verlieren oder theoretisch nicht mehr vollumfänglich abbilden zu können" (§36). Im vorliegenden komplexen, professionalisierten bzw. professionalisierungsbedürftigen Setting ließe sich diskutieren, ob durch den explizite Einbezug des organisationalen Rahmens die Praxis differenzierter abgebildet würde und beispielsweise auch Spannungsfelder stärker herausgearbeitet werden könnten (JANSEN, VON SCHLIPPE & VOGD 2014). [95]



## 6. Fazit

Die diesem Artikel zugrundeliegende erste Fragestellung nach den Zusammenarbeitsverhältnissen, die sich zwischen Assistenzen und Lehrpersonen im Unterricht rekonstruieren lassen, lässt sich auf der Basis einer mit der dokumentarischen Methode erstellten relationalen Typologie mit den vier Zusammenarbeitsverhältnissen *mitarbeitendes Verhältnis*, *zuarbeitendes Verhältnis*, *eigenarbeitendes Verhältnis* und *substitutiv arbeitendes Verhältnis* beantworten. In diesen verschmelzen die drei sinngenetischen Typen zum *Bezug auf Beziehungsebene*, zum *Bezug auf Sachebene* und zur *Rolle der Assistenz* jeweils in der internen Gegenüberstellung der beiden Perspektiven von Assistenz und Lehrperson zu einem umfassenden Zusammenarbeitsverhältnis. Der Bezug auf Beziehungsebene steht dabei jeweils in einem sinnlogischen Verhältnis zum Bezug auf Sachebene und zur Rolle der Assistenz. [96]

Die zweite Fragestellung zielt auf die Bearbeitung der Nicht-Professionalität der Assistenz in den Zusammenarbeitsverhältnissen: Bei zwei Zusammenarbeitsverhältnissen erfolgt die Bearbeitung primär darüber, dass die Lehrperson die professionalisierungsbedürftigen Tätigkeiten übernimmt und der Assistenz eine ihrer Rolle gemäße Tätigkeit zugeordnet wird. Dabei finden sich für die Handlungsorientierung bezüglich der Rolle der Assistenz die beiden Spielarten *Ausführung von nicht pädagogischen Aufgaben durch die Assistenz* beim zuarbeitenden Typen sowie *Schaffung von Freiraum für die Lehrperson durch die Assistenz* beim eigenarbeitenden Typen. Einschränkend für den Erfolg dieser Bearbeitungsweise wirkt die strukturtheoretisch hervorgehobene und empirisch bestätigte Annahme, dass es unmöglich ist, im Unterricht rein nicht pädagogischen Tätigkeiten nachzugehen (DEMMEER et al. 2017a; KREMER 2016). [97]

Als zweite Bearbeitungsweise lässt sich die Praxis rekonstruieren, den Einsatz einer nicht professionellen Person in einem professionalisierungsbedürftigen Arbeitsfeld durch Führung und Anleitung auf der Sachebene abzufedern. Eine minimale Anleitung im Sinne einer Übermittlung der Aufträge findet sich bei allen Typen. Das mitarbeitende Verhältnis strebt zusätzlich eine Kompetenzerweiterung der Assistenz an. Diese erfolgt durch eine intensivierte Führung und Anleitung sowie durch die kooperativere Ausrichtung der Zusammenarbeit, die in einem stärkeren Ausmaß als bei den anderen Typen einen Wissenstransfer und ein Monitoring der Assistenz ermöglicht. [98]

In allen Zusammenarbeitsverhältnissen wird aufgrund der strukturellen Realität des Einsatzes einer Nicht-Professionalen in einem professionalisierungsbedürftigen Umfeld diese Nicht-Professionalität bearbeitet. Ihre erfolgreiche Bearbeitung bleibt jedoch, so die eigenen Befunde, trotz Bemühungen unerreichbar oder zumindest fragil bzw. latent gefährdet. Trotzdem können die vorliegenden Ergebnisse zu den Zusammenarbeitsverhältnissen und ihren Bearbeitungsweisen im Austausch von Lehrpersonen mit ihren Assistenzen Hinweise geben, um die eigene Praxis zu überdenken und zu gestalten. Auch können sie im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen genutzt

werden, um kritische Aspekte der Zusammenarbeit mit Assistenzen zu reflektieren und im Sinne eines "Reflective Practitioner[s]" (SCHÖN 1983) Handlungsstrategien herauszuarbeiten, um den Risiken der Nicht-Professionalisierbarkeit der Assistenzen im professionalisierungsbedürftigen Arbeitsfeld entgegenzuwirken. In der Weiterbildung von Schulleitungspersonen können anhand der Typen die Herausforderungen von nicht professionalisierten Personen im Unterricht veranschaulicht werden, sodass die Schulleitenden ihre Verantwortung wahrnehmen und den Einsatz von Assistenzen in ihren Schulen sinnvoll begleiten können (ZÜLLIG 2017). Auf der Forschungsebene wäre es interessant, in einem internationalen Vergleich die Handlungsorientierungen in der Zusammenarbeit von deutschen Lehrpersonen und Schulbegleitungen diesen vier Typen entgegenzustellen. Da Zusammenarbeit als Entwicklungsaufgabe gefasst werden kann (KELLER-SCHNEIDER 2009), könnte anhand eines Längsschnitts die Veränderung der Praxis über eine gewisse Zeit nachgezeichnet werden. [99]

Die Studie zielt auf die Rekonstruktion von handlungsleitendem Wissen von Assistenz und Lehrperson, um die Praxis der Zusammenarbeit in den Blick zu bekommen. Nicht systematisch berücksichtigte ich in der Analyse die Ebene der Orientierungsschemata, des kommunikativen Wissens (BOHNSACK 2014b). Im untersuchten Feld spielen formale Erwartungen und Regeln wie Berufsauftrag, Konzepte sowie informelle, eigene oder fremde Erwartungen an die Rolle einer Assistenz eine zentrale Rolle (HERICKS, RAUSCHENBERG, SOTZECK, WITTEK & KELLER-SCHNEIDER 2018). Für die Rekonstruktion der Zusammenarbeitsverhältnisse scheint das hier gewählte Vorgehen zielführend. Als weiterführende Fragestellung können unter Einbezug der Orientierungsschemata Kongruenzen und Inkongruenzen von kommunikativem und konjunktivem Wissen und deren Bearbeitung in den Blick gefasst werden. So könnte vielleicht der vielfach kritisierte Bruch zwischen formalen Vorgaben und empirisch erfasster Umsetzung (LINDMEIER & POLLESCHNER 2014) differenzierter verstanden werden. Eine solch vertiefte Betrachtungsweise könnte Hinweise liefern, wo anzusetzen wäre, um eine kohärente Praxis zu entwickeln. [100]

## Literatur

- Alquraini, Turki & Gut, Dianne (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979712.pdf> [Zugriff: 16. Juni 2021].
- Amt für Volksschule St.Gallen (2015). *Sonderpädagogik-Konzept (SOK)*. St.Gallen: Kanton St.Gallen, Bildungsdepartement, <https://www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/rahmenbedingungen/rechtliche-grundlagen/konzepte.html> [Zugriff: 13. Januar 2021].
- Angelides, Panayiotis; Constantinou, Clea & Leigh, James (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 75-89.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2020). Replik auf den Beitrag "Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht" von Daniel Goldmann (FQS, Volume 20, No. 3, Art. 26 – September 2019). *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), Art. 2, <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3458> [Zugriff: 26. Juni 2021].

- Ashbaker, Betty Y. & Morgan, Jill (2012). Team players and team managers. Special educators working with paraeducators to support inclusive classroom. *Creative Education*, 3(3), 322-327, <https://doi.org/10.4236/ce.2012.33051> [Zugriff: 22. Mai 2021].
- Ashbaker, Betty Y. & Morgan, Jill (2015). *The paraprofessional's guide to effective behavioral intervention*. New York, NY: Routledge.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Becker, Eva S.; Waldis, Monika & Staub, Fritz C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through content-focused coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12-26, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007> [Zugriff: 22. Mai 2021].
- Bildungsdepartement Kanton St.Gallen (2020). *Anhang Hinweise zum Einsatz von Klassenassistenzen. Auszug aus Handreichung zum Pensenspool*, [https://www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/rahmenbedingungen/unterrichtsorganisation/jcr\\_content/Par/sgch\\_accordion\\_list/AccordionListPar/sgch\\_accordion/AccordionPar/sgch\\_downloadlist/DownloadListPar/sgch\\_download.ocFile/Handreichung\\_Personalpool.pdf](https://www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/rahmenbedingungen/unterrichtsorganisation/jcr_content/Par/sgch_accordion_list/AccordionListPar/sgch_accordion/AccordionPar/sgch_downloadlist/DownloadListPar/sgch_download.ocFile/Handreichung_Personalpool.pdf) [Zugriff: 16. Juni 2021].
- Blasse, Nina (2017). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In Marian Laubner, Bettina Lindmeier & Anika Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S.107-117). Weinheim: Beltz.
- Blatchford, Peter; Russell, Anthony & Webster, Rob (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants. How research challenges practice and policy*. London: Routledge.
- Blatchford, Peter; Bassett, Paul; Brown, Penelope & Webster, Rob (2009). The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal*, 35(5), 661-686, <https://doi.org/10.1080/01411920902878917> [Zugriff: 13. Januar 2021].
- Blatchford, Peter; Bassett, Paul; Brown, Penelope; Martin, Clare; Russell, Anthony & Webster, Rob (2011). The impact of support staff on pupils' "positive approaches to learning" and their academic progress. *British Educational Research Journal*, 37(3), 443-464.
- Bohnsack, Ralf** (2014a). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014b). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S.33-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2017a). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017b). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S.233-259). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriengenerierung* (S.21-48). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourque, Beth (2020). Better practices for enhancing the role, practices and preparedness of educational assistants in inclusive classrooms. *Antistasis*, 10(2), 1-10, <https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/view/31283/1882526524> [Zugriff: 8. Juli 2021].
- Breuer, Anne (2011). Lehrer-Erzieher-Teams: Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit. In Karsten Speck (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S.85-101). Weinheim: Juventa.
- Breuer, Anne (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen: Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brock, Matthew E. & Carter, Erik W. (2013). A systematic review of paraprofessional-delivered educational practices to improve outcomes for students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(4), 211-221.
- Bromme, Rainer (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In Franz E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S.177-214). Göttingen: Hogrefe.

- Brown, Tiara S. & Stanton-Chapman, Tina L. (2017). Experiences of paraprofessionals in US preschool special education and general education classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 18-30.
- Chopra, Ritu V.; Sandoval-Lucero, Elena & French, Nancy K. (2011). Effective supervision of paraeducators: Multiple benefits and outcomes. *National Teacher Education Journal*, 4(2), 15-26.
- Cockroft, Charlotte & Atkinson, Cathy (2015). Using the wider pedagogical role model to establish learning support assistants' views about facilitators and barriers to effective practice. *Support for Learning*, 30(2), 88-104.
- Collier-Meek, Melissa A.; Sanetti, Lisa M.H.; Gould, Kaitlin & Pereira, Brittany A. (2021). Using the performance diagnostic checklist to evaluate and promote paraeducators' treatment fidelity. *Journal of School Psychology*, 86, 1-14.
- Cooke, Nancy L.; Galloway, Tara W.; Kretlow, Allison G. & Helf, Shawna (2010). Impact of the script in a supplemental reading program on instructional opportunities for student practice of specified skills. *The Journal of Special Education*, 45(1), 28-42.
- Cremin, Hilary; Thomas, Gary & Vincett, Karen (2003). Learning zones: An evaluation of three models for improving learning through teacher/teaching assistant teamwork. *Support for Learning*, 18(4), 154-161.
- Demmer, Christine & Lübeck, Anika (2019). Zur (Neu-)Verhandlung pädagogisch-professioneller Rollen: Das Verbundprojekt "Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule" (ProFiS). *Soziale Passagen Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*, 11(1), 199-204, <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00306-4> [Zugriff: 13. Januar 2021].
- Demmer, Christine; Heinrich, Martin & Lübeck, Anika (2017a). *Funktion und Funktionalität von Schulbegleitung im inklusiven Schulsystem!? Eine Expertise im Auftrag des AFET*. Berlin: AFET Bundesverband für Erziehungshilfe.
- Demmer, Christine; Heinrich, Martin & Lübeck, Anika (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, [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART102119&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102119&uid=frei) [Zugriff: 22. Juni 2021].
- Docherty, Rebecca (2014). A complete circuit: The role of communication between class teachers and support staff and the planning of effective learning opportunities. *Educational Psychology in Practice*, 30(2), 181-191.
- Douglas, Sarah N.; Chapin, Shelley E. & Nolan, James F. (2015). Special education teachers' experiences supporting and supervising paraeducators: Implications for special and general education settings. *Teacher Education and Special Education*, 39(1), 60-74.
- Dworschak, Wolfgang (2012). Schulbegleitung an Förder- und Allgemeinen Schulen. Divergente Charakteristika einer Einzelfallmassnahme im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 414-421.
- Dworschak, Wolfgang (2015). Zur Bedeutung von Kontextfaktoren im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung – Eine empirische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an bayerischen Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(1), 56-72, [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10282/pdf/ESP\\_2015\\_1\\_Dworschak\\_Zur\\_Bedeutung\\_von\\_Kontextfaktoren\\_im\\_Hinblick\\_auf\\_den\\_Erhalt\\_einer\\_Schulbegleitung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10282/pdf/ESP_2015_1_Dworschak_Zur_Bedeutung_von_Kontextfaktoren_im_Hinblick_auf_den_Erhalt_einer_Schulbegleitung.pdf) [Zugriff: 13. Januar 2021].
- Egilson, Snaefridur T. & Traustadottir, Rannveig (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: Promoting inclusion or creating dependency?. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21-36.
- Feldman, Eileen & Matos, Rosy (2012). Training paraprofessionals to facilitate social interactions between children with autism and their typically developing peers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(3), 169-179.
- Fisher, Mary & Pleasants, Stacia L. (2011). Roles, responsibilities, and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. *Remedial and Special Education*, 33(5), 287-297.
- Fussangel, Kathrin (2008). Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. *Dissertation, Erziehungswissenschaften, Bergische Universität Wuppertal*, <https://d-nb.info/994090838/34> [Zugriff: 22. Juni 2021].
- Garz, Detlef & Raven, Uwe (2015). *Theorie der Lebenspraxis: Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Wiesbaden: Springer VS.

- Geist, Eva-Maria (2017). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In Marian Laubner, Bettina Lindmeier & Anika Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S.50-65). Basel: Beltz.
- Gerschel, Liz (2005). The special educational needs coordinator's role in managing teaching assistants: The Greenwich perspective. *Support for Learning*, 20(2), 69-76.
- Giangreco, Michael F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 93-106.
- Giangreco, Michael F. & Broer, Stephen M. (2005). Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 10-26.
- Giangreco, Michael F.; Suter, Jesse C. & Doyle, Marry Beth (2010). Paraprofessionals in inclusive schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41-57.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Publishing Company.
- Goldmann, Daniel (2019). Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 26, <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3241> [Zugriff: 16. Juni 2021].
- Heinrich, Martin (2016a). Unpädagogische Schulbegleitung? Professionstheoretische Interpretation der Befunde zur Nicht-Professionalisierbarkeit einer pädagogischen Tätigkeit. In Anika Lübeck & Martin Heinrich (Hrsg.), *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung* (S.129-142). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Heinrich, Martin (2016b). Professionalisierbarkeit von Schulbegleitung?. In Anika Lübeck & Martin Heinrich (Hrsg.), *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung* (S.5-32). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Heinrich, Martin & Lübeck, Anika (2013). Hilflös häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10(1), 91-110, [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8539/pdf/BF\\_2013\\_1\\_Heinrich\\_Luebeck\\_Hilfloese\\_haekelnde\\_Helfer.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8539/pdf/BF_2013_1_Heinrich_Luebeck_Hilfloese_haekelnde_Helfer.pdf) [Zugriff: 8. Juli 2021].
- Helsper, Werner (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S.521-569). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567-579, <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1> [Zugriff: 20. Juni 2021].
- Helsper, Werner (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In Tobias Leonhard, Julia Kosinar & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S.17-40). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Henn, Katharina; Thurn, Leonore; Fegert, Jörg M. & Ziegenhain, Ute (2019). "Man ist immer mehr oder weniger Alleinkämpfer" – Schulbegleitung als Herausforderung für die interdisziplinäre Kooperation. Eine qualitative Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(2), 114-127.
- Henn, Katharina; Thurn, Leonore; Besier, Tanja; Künstler, Anne; Fegert, Jörg M. & Ziegenhain, Ute (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42(6), 397-403.
- Hericks, Uwe; Rauschenberg, Anna; Sotzeck, Julia; Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In Ralf Bohnsack, Nora F. Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S.51-68). Opladen: Barbara Budrich.
- Idel, Till-Sebastian; Ullrich, Heiner & Baum, Elisabeth (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesem Band. In Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel & Heiner Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S.9-25). Wiesbaden: Springer VS.
- Jansen, Till; von Schlippe, Arist & Vogd, Werner (2014). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative*

*Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(1), Art. 4, <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2198> [Zugriff: 20. Juni 2021].

Jardí, Andrea; Puigdemívol, Ignasi; Petreñas, Cristina & Sabando, Dorys (2021). The role of teaching assistants in managing behaviour in inclusive Catalan schools. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 265-277.

Keller-Schneider, Manuela (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen in Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37(2), 145-163, [https://phzh.ch/MAPortrait\\_Data/53623/33/2009\\_Keller-Schneider\\_Was%20beansprucht%20wen\\_Uw2.pdf](https://phzh.ch/MAPortrait_Data/53623/33/2009_Keller-Schneider_Was%20beansprucht%20wen_Uw2.pdf) [Zugriff: 7. November 2020].

Koehlin, Annette; Truniger, Annina; Zumwald, Bea & Vogt, Franziska (2019). Koordination von Lehr- und Assistenzpersonen im gemeinsamen Unterricht. *Tagungsbeitrag*, Jahrestagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Göttingen, 23.-25. September 2019.

Koepfer, Werner & Schur, Milena (2020). *Die Kunst der Schulbegleitung: Systemisches Miteinander und miteinander im System*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Konza, Deslea & Fried, Leanne (2012). Maximising the contribution of paraprofessionals in schools: A win-win-win story. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(9), 115-123.

Košínár, Julia & Laros, Anna (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung – Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In Tobias Leonhard, Julia Kosinar & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S.157-174). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kreis, Annelies & Staub, Fritz C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61-83, <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y> [Zugriff: 22. Juni 2021].

Kremer, Gabriele (2012). Wer passt den heute auf mich auf? Chancen und Probleme des Einsatzes von Integrationsshelfern in der Schule. *systema*, 2(26), 152-161, <https://www.ifw-mitgliederverein.de/files/mitgliederverein/systema/2012/02-2012/Systema%202012%20Kremer.pdf> [Zugriff: 8. Juli 2021].

Kremer, Gabriele (2016). Das Provokative Essay. Schulbegleitung als pädagogische Tätigkeit. Eine Analyse am Beispiel des Lobens. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 1-6.

Kuckartz, Udo (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lehane, Teresa (2016). "Cooling the mark out": Experienced teaching assistants' perceptions of their work in the inclusion of pupils with special educational needs in mainstream secondary schools. *Educational Review*, 68(1), 4-23.

Leinhos, Patrick; Kessler, Catharina & Krüger, Heinz-Hermann (2018). Relationale Typenbildung im Längsschnitt. Methodologische und forschungspraktische Überlegungen zu dualen Bildungswegen. In Ralf Bohnsack, Nora F. Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S.170-190). Opladen: Barbara Budrich.

Lindmeier, Bettina & Polleschner, Sandra (2014). Schulassistenz – ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung derzeitiger Schulstrukturen?. *Gemeinsam leben*, 22(4), 195-206.

Lindmeier, Bettina; Polleschner, Sandra & Thiel, Sylvia (2014). *Schulassistenz in der Region Hannover – Bericht zur Fachtagung "Rolle der Schulassistenz in inklusiven Grundschulen"*, <https://docplayer.org/26798847-Schulassistenz-in-der-region-hannover-bericht-zur-fachtagung-rolle-der-schulassistenz-in-inkluisiven-grundschulen-am.html> [Zugriff: 16. Juni 2021].

Lübeck, Anika (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat: Zur Unmöglichkeit der "Rolle Schulbegleitung" in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Meyer, Karina; Nonte, Sonja & Willems, Ariane S. (2017). Mittendrin und doch aussen vor? Eine empirische Studie zur multiprofessionellen Kooperation aus der Sicht von Schulbegleiter/innen. In Marian Laubner, Bettina Lindmeier & Anika Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S.74-89). Basel: Beltz.

Nohl, Arnd-Michael (2012). Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung: Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In Karin Schittenhelm

- (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S.155-182). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2016). Innovationen in der dokumentarischen Interpretation narrativer Interviews. *Sozialer Sinn*, 17(2), 329-354.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 1, 51-64, <https://doi.org/10.21241/ssoar.65683> [Zugriff: 13. Januar 2021].
- Nohl, Arnd-Michael (2020). Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung. In Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S.49-64). Opladen: Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael; von Rosenberg, Florian & Thomsen, Sarah (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S.70-182). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S.19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Radford, Julie; Blatchford, Peter & Webster, Rob (2011). Opening up and closing down: How teachers and TAs manage turn-taking, topic and repair in mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 21(5), 656-635.
- Reuter, Ullrich (2012). Das falsche Instrument für eine grosse Aufgabe. Der Einsatz von Schulbegleitern an einem Förderzentrum geistige Entwicklung. *Lernen konkret*, 4, 22-23.
- Rolff, Hans-Günter (2016). *Schulleitung auf den Punkt gebracht*. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik.
- Rubie-Davies, Christine M.; Blatchford, Peter; Webster, Rob; Koutsoubou, Maria & Bassett, Paul (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 429-449.
- Russell, Anthony; Webster, Rob & Blatchford, Peter (2013). *Maximising the impact of teaching assistants: Guidance for school leaders and teachers*. New York, NY: Routledge.
- Rutherford, Gill (2011). "Doing right by": Teacher aides, students with disabilities, and relational social justice. *Harvard Educational Review*, 81(1), 95-119.
- Savage, Robert; Carless, Sue & Erten, Ozlem (2009). The longer-term effects of reading interventions delivered by experienced teaching assistants. *Support for Learning*, 24(2), 95-100.
- Schindler, Florian & Schindler, Maike (2021). Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenten: Eine explorative Interviewstudie mit Schulassistent\*innen verschiedener Schulformen in NRW. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3(1), <https://doi.org/10.21248/qfi.50> [Zugriff: 22. Juni 2021].
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Arena.
- Schondelmeyer, Anne-Christine (2010). *Interkulturelle Handlungskompetenz. Entwicklungshelfer und Auslandskorrespondenten in Afrika*. Bielefeld: transcript.
- Schulze, Kathrin (2017). Schulbegleitung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz – eine Einzelfallanalyse zum Umgang mit paradoxen Strukturen pädagogischen Handelns. In Marian Laubner, Bettina Lindmeier & Anika Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S.97-106). Weinheim: Beltz.

- Sharma, Umesh & Salend, Spencer J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118-134, <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7> [Zugriff: 22. Juni 2021].
- Sharples, Jonathan; Webster, Rob & Blatchford, Peter (2015). *Making best use of teaching assistants. Guidance report*. London: The Education Endowment Foundation, <http://maximisingtas.co.uk/assets/content/ta-guideportrait.pdf> [Zugriff: 13. Januar 2021].
- Spieß, Erika (2004). Kooperation und Konflikt. In Heinz Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S.193-247). Göttingen: Hogrefe.
- Stemmer Obrist, Gabriele (2014). *Schule führen. Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können*. Bern: Haupt.
- Stieg, Catherine D. (2018). Training and supervision of paraprofessionals in special education: A qualitative case study. *Dissertation*, educational sciences, University of New England, Portland, ME, USA, <https://dune.une.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1190&context=theses> [Zugriff: 22. Juni 2021].
- Sturm, Tanja (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1-2, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65/65> [Zugriff: 22. Juni 2021].
- Sturm, Tanja (2016). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321> [Zugriff: 16. Juni 2021].
- Symes, Wendy & Humphrey, Neil (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 153-161.
- Takala, Marjatta (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50-57.
- Tatum, Elizabeth (2018). Teacher-teacher aide teaming: Investigating collaboration using cogenerative dialoguing and CHAT. *Dissertation*, educational sciences, School of Education, University of Queensland, Australien, <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:717940> [Zugriff: 16. Juni 2021].
- Thies, Wiltrud (2014). Assistenz für wen, was und wie? Von der Einzelbegleitung zum gruppenbezogenen Einsatz im multiprofessionellen Klassenteam. In Silke Trumpp, Stefanie Seifried, Eva Franz & Theo Klauss (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S.234-245). Weinheim: Beltz Juventa.
- Vadasy, Patricia F. & Sanders, Elizabeth A. (2008). Code-oriented instruction for kindergarten students at risk for reading difficulties: A replication and comparison of instructional groupings. *Reading and Writing*, 21(9), 929-963, <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-008-9119-9> [Zugriff: 9. August 2021].
- Vogt, Franziska; Koechlin, Annette; Truniger, Annina & Zumwald, Bea (2021). Teaching assistants and teachers providing instructional support for pupils with SEN: Results from a video study in Swiss classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 215-230, <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901373> [Zugriff: 8. August 2021].
- Volksschulamt Zürich (2016). *Schulassistenten*. Kanton Zürich: Bildungsdirektion, [https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/anstellungsbedingungen0/kommunales\\_sonderpaedagogischespersonal/\\_jcr\\_content/contentPar/downloadlist\\_3/downloaditems/503\\_1\\_453733813974.spooler.download.1464094983179.pdf/Empfehlungen\\_Schulassistenten\\_definitiv.pdf](https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/anstellungsbedingungen0/kommunales_sonderpaedagogischespersonal/_jcr_content/contentPar/downloadlist_3/downloaditems/503_1_453733813974.spooler.download.1464094983179.pdf/Empfehlungen_Schulassistenten_definitiv.pdf) [Zugriff: 20. Juni 2021].
- Walker, Virginia L.; Douglas, Karen H. & Brewer, Chelsea (2020). Teacher-delivered training to promote paraprofessional implementation of systematic instruction. *Teacher Education and Special Education*, 43, 257-274.
- Webster, Rob; Blatchford, Peter; Bassett, Paul; Brown, Penelope; Martin, Clare & Russell, Anthony (2010). Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 319-336.
- Weis, Christian (2013). Die Hierarchie als System der sinnvollen Aufgabenverteilung. *Wirtschaftslexikon*, [https://www.business-on.de/definition-hierarchie-die-hierarchie-als-system-der-sinnvollen-aufgabenverteilung-\\_id42534.html](https://www.business-on.de/definition-hierarchie-die-hierarchie-als-system-der-sinnvollen-aufgabenverteilung-_id42534.html) [Zugriff: 16. Juni 2021].
- Widmer-Wolf, Patrik (2014). *Praxis der Individualisierung Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Leverkusen: Budrich.



[Witzel, Andreas](#) (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22, <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132> [Zugriff: 20. Juni 2019].

Wunderer, Rolf (2011). *Führung und Zusammenarbeit eine unternehmerische Führungslehre*. Köln: Luchterhand.

Zauner, Martin & Zwosta, Margrit (2014). *Effektstudie zu Schulbegleitungen*. Regensburg: Ostbayrische Technische Hochschule, <https://www.kjf-regensburg.de/documents/10502/1053779/Effektstudie10.11.14.pdf/38f5880c-ea96-4aff-895f-b298bf59d6c9> [Zugriff: 13. Januar 2021].

Züllig, Robert (2017). *Wer führt die Klassenassistenten? Welches Führungshandeln von Klassenlehrpersonen beziehungsweise Schulleitungen leitet die Klassenassistenten bei ihrer Arbeit in der Schule?*. Masterarbeit, Schulentwicklung, Pädagogische Hochschule, Weingarten.

Zumwald, Bea (2014). Spannungsfelder beim Einsatz von Klassenassistenten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20(4), 21-27, <https://docplayer.org/62363211-Spannungsfelder-beim-einsatz-von-klassenassistenten.html> [Zugriff: 15. Juli 2020].

Zumwald, Bea (2015). Professionalisierung von Lehrpersonen und Fachpersonen Sonderpädagogik für den Einsatz von Assistenzpersonal in inklusiven Schulmodellen. In Ursula Mahnke, Hubertus Redlich, Lea Schäfer, Grit Wachtel, Vera Moser & Katja Zehbe (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S.44-54). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zumwald, Bea (2018). Weiterbildung der Lehrpersonen für den professionellen Einsatz von Assistenzpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(1), 63-70, <http://dx.doi.org/10.25656/01:17055> [Zugriff: 16. Juni 2021].

Zumwald, Bea & Vogt, Franziska (2020). *Kooperation von Assistenzpersonen und Lehrpersonen im Unterricht der Regelschule. Schlussbericht SNF-Projekt*. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen.

Zumwald, Bea; Vogt, Franziska; Koechlin, Annette & Truniger, Annina (2021). Klassenassistenten sind keine Selbstläufer. *Bildung Schweiz*, 4, 32-33, <https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1396> [Zugriff: 1. Oktober 2021].

## Zur Autorin

Bea ZUMWALD ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut Lehr-Lernforschung der pädagogischen Hochschule St.Gallen tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind multiprofessionelle Kooperation, Inklusion, Fragen der Professionalisierung, Ausbildung von schulischen Heilpädagog\*innen und qualitative Sozialforschung.

Kontakt:

Bea Zumwald

Pädagogische Hochschule St.Gallen  
Institut Lehr-Lernforschung  
Notkerstrasse 27  
9000 St.Gallen, Schweiz

Tel.: +41 (0)71 243 94 87

E-mail: [bea.zumwald@phsg.ch](mailto:bea.zumwald@phsg.ch)

URL: <https://www.phsg.ch/de/team/prof-dr-bea-zumwald>

## Zitation

Zumwald, Bea (2022). Zwischen Hierarchie, Autonomie und Kooperation. Zusammenarbeitsverhältnisse von Lehrpersonen und Assistenzen [100 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23(1), Art. 19, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-23.1.3771>.