

Zumwald, Bea

Weiterbildung der Lehrpersonen für den professionellen Einsatz von Assistenzpersonen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 1, S. 63-70



Quellenangabe/ Reference:

Zumwald, Bea: Weiterbildung der Lehrpersonen für den professionellen Einsatz von Assistenzpersonen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 1, S. 63-70 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170556 - DOI: 10.25656/01:17055

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170556>

<https://doi.org/10.25656/01:17055>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Weiterbildung der Lehrpersonen für den professionellen Einsatz von Assistenzpersonen

Bea Zumwald

Zusammenfassung Vermehrt werden in Schweizer Regelschulen Assistenzen eingesetzt, um die Lehrpersonen im Umgang mit der Heterogenität zu unterstützen. Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Rolle der Lehrperson in Bezug auf die Assistenz. Der aktuelle Forschungsstand sowie professionstheoretische Überlegungen verweisen darauf, dass ein unreflektierter Einsatz der Assistenz Risiken birgt, da Assistenzen pädagogisch meist nicht ausgebildet sind. Um der Nichtprofessionalität zu begegnen, wird vorgeschlagen, die Lehrpersonen entsprechend weiterzubilden, damit sie die Assistenzen im Alltag professionell anleiten und on-the-job weiterbilden können.

Schlagwörter Inklusion – Assistenzpersonen – Weiterbildung von Lehrpersonen

Professional training for teachers on how to guide classroom assistants

Abstract In Switzerland, a recent development can be noted: schools also employ classroom assistants with the aim of supporting teachers in coping with heterogeneity. The focus of this article lies on the role of the teacher in relation to the assistant. Based on empirical research as well as on theoretical debates on the role of the professions, it is argued that the employment of classroom assistants bears risks, because assistants have not completed any pedagogical training. In order to meet the challenges that the lack of professionalism implies, the author suggests that teachers need professional training on how to best guide assistants and to train them on-the-job.

Keywords inclusion – teaching assistants – professional training

1 Assistenzpersonen als Funktionsdifferenzierung

Vermehrt werden in der Schweizer Regelschule Assistenzen eingesetzt, die die Lehrpersonen klassenbezogen dabei unterstützen sollen, mit der Heterogenität der Kinder umzugehen und/oder die Integration von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf zu ermöglichen. Häufig werden Assistenzen also im Zusammenhang mit Differenz eingesetzt, um die Tragfähigkeit einer inklusiven Schule zu stärken (Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017a). Dabei kommt dem Aspekt der Entlastung der Lehrperson eine wichtige Bedeutung zu (Blatchford, Russell & Webster, 2012; Züllig, 2017). Durch den Einbezug von Assistenzen erhöht sich die Komplexität im Team. Erstmals kommen zudem im Unterricht Personen zum Einsatz, die nicht über eine pädagogische Ausbildung verfügen. Die Frage nach der Klärung von Zusammenarbeit stellt sich neu, weil nicht

primär auf Konzepte multiprofessioneller Zusammenarbeit rekurriert werden kann, da diese sich auf Kooperation unter Professionalisierten beziehen (Idel, Ullrich & Baum, 2012). Die Rolle von nicht professionellen Assistenzen im Kontext von multiprofessionellen Teams (Klassenlehrpersonen, Fachlehrpersonen, DaZ-Lehrpersonen, Fachpersonen Sonderpädagogik etc.) muss geklärt werden. Die Nichtprofessionalität der Assistenzen ruft aber auch nach einer Verantwortungsübernahme durch die Lehrperson, da die Tätigkeitsfelder von Assistenz und Lehrperson sehr eng beieinanderliegen. Die Lehrperson sieht sich mit einem bisher unbekanntem Qualifikationsgefälle konfrontiert (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 94). Vorhandene Literatur zu Lehrpersonen und Führung zielt jedoch ausschliesslich auf Klassenführung und laterale Führung unter Kolleginnen und Kollegen (York-Barr & Duke, 2004). Auch empirisch ist kaum etwas bekannt über den Einsatz von Assistenzen in der Schweiz, insbesondere fehlen Vorstellungen davon, wie die Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Assistenz zu realisieren ist.¹

Aufgrund dieser Ausgangslage soll im vorliegenden Beitrag geklärt werden, wie sich das Verhältnis zwischen Lehrperson und Assistenzperson konzeptualisieren lässt und welche Folgerungen sich daraus für die Weiterbildung ergeben. Dazu wird zuerst der themenbezogene Forschungsstand dargelegt. Anschliessend werden aus professionstheoretischer Sicht Grundbedingungen des Einsatzfeldes von Assistenzen skizziert. Auf dieser empiriebasierten und theoretischen Grundlage werden Merkmale des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrperson und Assistenz herausgearbeitet und darauf basierend Konsequenzen für die Weiterbildung vorgeschlagen.

2 Aktueller Forschungsstand

Untersuchungen mit unterschiedlichen Fragestellungen und methodischen Zugängen in diversen Schulmodellen verweisen – neben positiven Wirkungen der Assistenz wie Entlastung der Lehrperson (Blatchford, Russell & Webster, 2012) – auch auf kritische Aspekte. Assistenzen wirken oft sehr nahe am Lernen des Kindes (Butt & Lowe, 2012; Dworschak, 2012). Wenn pädagogisch kaum ausgebildete Assistenzen zu viel Verantwortung für die Lernprozesse der Kinder übernehmen, kann dies negative Folgen für die betreuten Kinder haben. So fanden Blatchford et al. (2012) keinen oder einen negativen Einfluss auf die Leistungen in Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften. Dieser Effekt ist noch stärker bei Kindern mit einem höheren Grad an besonderem Bildungsbedarf (Webster, Blatchford, Bassett, Brown, Martin & Russell, 2010). Als möglicher Grund wird angeführt, dass Assistenzen Lernprozesse eher ergebnisorientiert gestalten und auf das Abarbeiten von Aufgaben ausrichten würden, während Lehrpersonen eher das Verständnis des Inhalts gewichten würden (Radford, Blatchford & Webster, 2011). Aufgrund dessen sollten Assistenzen möglichst nicht für pädagogische Aufgaben ein-

¹ Die konkrete Umsetzung der Zusammenarbeit wird im SNF-Forschungsprojekt «Kooperation von Assistentenpersonen und Lehrpersonen im Unterricht der Regelschule» (Nr. 100019_165967) vertieft erforscht.

gesetzt werden (Russell, Webster & Blatchford, 2013). Positive Wirkungen auf den Lerneffekt kann es hingegen haben, wenn die Assistenz gezielt für die Durchführung einer bestimmten Massnahme (z.B. Durchführung eines Leseprogramms) instruiert wird (Cobb, 2007; Savage, Carless & Erten, 2009). Einige Studien berichten von gelungener Integration des betreuten Kindes in die Klasse, oft wird jedoch eine problematische soziale Inselbildung zwischen dem Kind und der Assistenz diskutiert (Demmer et al., 2017a; Lassak & Piering, 2012). Das Kind wird von den Peers sozial isoliert, was negative Folgen auf das sozial-emotionale Befinden haben kann (Malmgren & Causton-Theoharis, 2006). Auch reduziert sich für die betreuten Kinder der direkte Kontakt mit der Lehrperson, der für das Lernen wesentlich wäre (Webster et al., 2010). Aufgrund des Entlastungsmotivs werden Assistenzen in besonders herausfordernden Situationen eingesetzt, was oft dazu führt, dass die nicht professionelle Assistenz in professionell anspruchsvollen Situationen agiert (Zumwald, 2014).

Die Reflexion dieser Ergebnisse legt nahe, dass beim Einsatz von Assistenzpersonen deren Nichtprofessionalität dringend zu berücksichtigen ist, um die Qualität des Unterrichts und der Förderung zu gewährleisten (Farrell, Alborz, Howes & Pearson, 2010). Die Lehrperson soll eine Anleitungsfunktion übernehmen (Brock & Carter, 2013; Volksschulamt Zürich, 2016). Bezüglich dieser Zusammenarbeit von Assistenzen und Lehrpersonen wird Entwicklungsbedarf bilanziert. Die Lehrpersonen werden als wenig kompetent für die Führung und die Anleitung eingeschätzt (Gerschel, 2005; Züllig, 2017) und fühlen sich unsicher (Zumwald, 2014). Generell wird wenig Zeit dafür eingesetzt (Gerschel, 2005) und eine vertiefte Auseinandersetzung mit Zielen und Tätigkeiten fehlt (Ashbaker & Morgan, 2012). Der Wunsch der Lehrperson, entlastet zu werden, kann sich bei der Gestaltung der Zusammenarbeit als einschränkender Faktor erweisen (Züllig, 2017), da das Bedürfnis nach Entlastung und die Übernahme einer zusätzlichen Anleitungsfunktion miteinander im Widerspruch stehen können.

In der vorab englischsprachigen Literatur wird die Anleitung wie folgt gefasst: Planung des Einsatzes der Assistenz, Informationen über den Ablauf des Unterrichts (Rubie-Davies, Blatchford, Webster, Koutsoubou & Bassett, 2010; Takala, 2007), Informationen über Hintergründe, Weitergeben von Kompetenzen (Radford et al., 2011), Feedback an die Assistenz (Brock & Carter, 2013), Rückmeldung der Beobachtungen der Assistenz an die Lehrperson (Lacey, 2001; Züllig, 2017), Beaufsichtigung während des Unterrichts (Ashbaker & Morgan, 2012), On-the-job-Training und Lernen am Modell (Brock & Carter, 2013; Groom, 2006), unter anderem durch die Priorität von gemeinsamer Arbeit im gleichen Raum (Groom, 2006). Die Anleitungsfunktion der Lehrperson wird zusätzlich zur Führungsrolle der Schulleitung gesehen, die für die Personalführung verantwortlich ist und dafür sorgen soll, dass Lehrpersonen und Assistenzen genügend vorbereitet sind (Sharples, Webster & Blatchford, 2015).

3 Professionstheoretische Überlegungen

Aus der Sicht der strukturtheoretischen Professionstheorie zeichnet sich das unterrichtliche Handlungsfeld durch konstitutive Widersprüche, sogenannte «Antinomien» aus (z.B. Nähe-Distanz-Antinomie, Helsper, 1996). Im professionellen Handeln können diese nicht aufgelöst, sondern nur reflexiv bearbeitet werden. In der Praxis müssen laufend Entscheidungen getroffen werden, bei denen man gefordert ist, vertieftes Fachwissen (über das Fach sowie über Lehr- und Lernprozesse) sowie Erfahrungswissen unter Zeitdruck adäquat auf den jeweiligen Fall anzuwenden (Terhart, 2011). Professionelles Handeln ist somit kontingentes Handeln. Assistenzen agieren im Kern pädagogischen Handelns (Pfadenhauer, 2005). Die Vorstellung, sie von pädagogischen Tätigkeiten und den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler fernzuhalten, erscheint unmöglich (Heinrich, 2016; Reuter, 2012). Daher sind auch sie als Nichtprofessionelle mit Antinomien konfrontiert (Schulze, 2017). Nach Heinrich (2016, S. 134) kommt dabei eine fehlende Reflexivität zum Tragen, da «aufgrund mangelnder pädagogischer Ausbildung die Kategorien fehlen, sich ... Differenzen ... reflexiv aufzuschliessen», um professionell agieren zu können. Aus der Sicht der Lehrperson kann die Anwesenheit der Assistenz zu weiteren Paradoxien führen. Beispielsweise kann davon ausgegangen werden, dass sich die Ungewissheitsantinomie dadurch verstärkt, dass auch das Handeln der Assistenz nicht vorhersehbar ist. Kunze (2016) beschreibt für multiprofessionelle Kooperation eine Zuständigkeitsdiffusitätsproblematik, die es verunmögliche, Zuständigkeit klar zuzuteilen. Da Assistenz und Lehrperson sich gleichzeitig im gleichen pädagogischen Feld bewegen, ist anzunehmen, dass dieses «Fehlen von eindeutiger Zuständigkeit bei gleichzeitigem Fehlen von Nicht-Zuständigkeit», welches Kunze (2016, S. 274) als unauflösbares pädagogisches Strukturproblem fasst, auch hier wirkt.

Aus dieser Perspektive heraus bleibt es fragwürdig, ob Assistenzen eingesetzt werden können, ohne dass damit eine Deprofessionalisierung einhergeht. Deshalb schlagen z.B. Giangreco und Broer (2007) vor, auch nach Alternativen zu suchen, die es ermöglichen, Inklusion ohne den Einsatz von Assistenzen zu sichern. Aus ähnlichen Überlegungen sehen Demmer et al. (2017a) Assistenzen als Übergangslösung, bis das inklusive Lernen von Kindern durch weitere Schulentwicklung so weit etabliert ist, dass Assistenzen viel weniger gebraucht werden. Vor dem Hintergrund eines kompetenzorientierten Professionsverständnisses (Baumert & Kunter, 2011) basiert Lehrpersonenhandeln hingegen auf empirisch und theoretisch herleitbaren Kompetenzen. Diese werden in einen Zusammenhang mit fachlichen und überfachlichen Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler gestellt. Grundannahmen sind «(1) die empirische Erforschbarkeit des komplexen unterrichtlichen Geschehens [und] (2) die ... Erlernbarkeit eines erfolgreichen Lehrerhandelns» (Terhart, 2011, S. 207). Auf dieser Grundlage ist davon auszugehen, dass sich auch für Assistenzen Erfolg versprechende, erlernbare Kompetenzen herausarbeiten lassen. Insbesondere die oben referierten englischsprachigen Autorinnen und Autoren halten fest, dass mittels gezielter Anleitung und Weiterbildung ein Kompetenzzuwachs der Assistenzen angestrebt werden sollte (Sharples et al.,

2015). Schweizerische Pädagogische Hochschulen wählen diesen Zugang, indem sie Weiterbildungsangebote für Assistenzen anbieten. Unklar bleibt dabei jedoch die Frage nach dem Ziel: Sollen die Assistenzen «professionalisiert» werden (Schulze, 2017)? Wenn ja, an welchem professionellen Handeln soll diese Professionalisierung orientiert sein? Richtet sie sich am professionellen pädagogischen Handeln der Lehrperson aus, bleibt es aus professionstheoretischen Überlegungen fraglich, wieweit dies gelingen kann (Heinrich, 2016). Insbesondere eine «basale pädagogische Professionalisierung» (Blasse, 2017, S. 115) wird Assistenzen nicht dazu befähigen, im komplexen Unterrichtsetting professionell zu agieren. Eher denkbar ist eine Orientierung an einer klar definierten Funktion als Assistenz im Sinne einer Qualifizierung für die Rolle. Aufgrund der Rollenunklarheit, die auch strukturell gegeben ist (Kunze, 2016), zeigt sich auch dort weiterer Klärungsbedarf.

4 Versuch einer Konzeptualisierung des Assistenz-Lehrpersonen-Verhältnisses

Auf der Basis der bisherigen Überlegungen ist die Nichtprofessionalität der Assistenz als problematisch einzuschätzen. Ihr muss speziell Rechnung getragen werden, da sie sich negativ auswirken kann. Weiterbildung der Assistenz ist ein möglicher Ansatzpunkt. Wie oben argumentiert wurde, muss jedoch auch die Lehrperson eine Anleitungsfunktion übernehmen. Die Anleitung soll auf die Aufrechterhaltung von Unterricht ausgerichtet sein und die Unterrichtsqualität sichern. Leitet die Lehrperson an, ist dies keine umfassende Führungsaufgabe, sondern sie versucht dadurch, das Tätigsein der Assistenz im gemeinsamen, jedoch von der Lehrperson verantworteten Feld zu gestalten. Dies könnte als funktionale Anleitung gefasst werden. Diese Anleitung fokussiert die Interaktion zwischen Assistenz und Lernenden, welche allerdings nicht direkt zu beeinflussen ist. Da die Lehrperson jedoch für die daraus resultierenden Ergebnisse beim Lernen des Kindes verantwortlich ist, zeigt sich eine Art doppeltes Technologiedefizit (Luhmann & Schorr, 1982) bzw. eine Verstärkung der Ungewissheitsantinomie (Helsper, 1996, S. 73). Da die Assistenz mitten im Kern pädagogischen Handelns agiert, verantwortet die Lehrperson die gemeinsame reflexive Bearbeitung von Antinomien.

Die durch Assistenz und Lehrperson gemeinsam zu bearbeitende Aufgabe «Lernen der Kinder» ist komplex. Es ist keine Aufteilung möglich zwischen Handlungen, die für die nicht professionalisierte Assistenz zulässig sind, und nicht zulässigen Handlungen. So ist anzunehmen, dass die von Kunze (2016) beschriebene Zuständigkeitsdiffusitätsproblematik noch relevanter ist als im deutschen Ganztags. Dort werden die Laiinnen und Laien nicht im Unterricht eingesetzt, sondern sind ausserunterrichtlich tätig. Dadurch agieren sie nicht so nahe am schulischen Lernen der Kinder und eine Aufteilung der Tätigkeiten scheint einfacher zu sein. Über die Anleitung der Assistenz durch die Lehrperson hinaus kann die gemeinsame Arbeit auch kooperative Aspekte beinhalten, wenn beispielsweise eine Vorgehensweise ko-konstruktiv entwickelt wird (Ashbaker & Morgan, 2012; Webster et al., 2010).

5 Folgerungen für die Weiterbildung

Die bisher erfolgte Weiterbildung im Kontext des Einsatzes von Assistenzen beschränkt sich fast ausschliesslich auf die Assistenzen. Wenn der Lehrperson jedoch eine Anleitungsfunktion zukommt und diese ihren bisherigen Kompetenzbereich überschreitet, ist es plausibel, die Lehrperson dahingehend weiterzubilden bzw. zu informieren, dass sie diese Funktion ausfüllen kann (Zumwald, 2015). Ausserdem wird dadurch den aus professionstheoretischer Sicht problematischen Aspekten einer Weiterbildung der Assistenzen ein Stück weit entgegengewirkt. Nachfolgend werden acht Punkte formuliert, die mit den Lehrpersonen in der Weiterbildung diskutiert und konkretisiert werden können. Diese Punkte scheinen eine für den schweizerischen Kontext sinnvolle Adaption der internationalen Diskussion darzustellen. Die Vorschläge basieren auf den in Abschnitt 3 und Abschnitt 4 dargelegten Ausführungen zu professionstheoretischen Aspekten und zur Darstellung des Verhältnisses von Assistenz und Lehrperson. Sie beziehen aber auch die in Abschnitt 2 angeführten Quellen zur Qualifizierung der Assistenzen durch die Lehrperson on-the-job mit ein (u.a. Brock & Carter, 2013; Groom, 2006; Rubie-Davis et al., 2010; Sharples et al., 2015). Ein Ausblenden dieser Lerngelegenheiten on-the-job würde das Bedürfnis der Assistenzen nach Information und Orientierung missachten (Zumwald, 2014).

- 1) Die Anleitung der Assistenz ist ein Bestandteil des Berufsauftrags der Lehrperson.
- 2) Die Lehrperson legt die Aufträge der Assistenz fest, teilt sie der Assistenz mit und instruiert sie entsprechend, überwacht sie beim Ausführen ihrer Tätigkeiten und gibt ihr Rückmeldungen.
- 3) Die Lehrperson informiert die Assistenz in groben Zügen über den Ablauf des Unterrichts und über die Förderziele derjenigen Kinder, mit denen sie am intensivsten zusammenarbeitet. Sie gibt ihr relevante Hintergrundinformationen.
- 4) Für die Durchführung von spezifischen Massnahmen und Programmen wird die Assistenz instruiert.
- 5) Im Gespräch und durch Gelegenheiten für Lernen am Modell während des Unterrichts wird die Assistenz weitergebildet.
- 6) Die Lehrperson sorgt dafür, dass die Assistenz nicht zu viel Verantwortung für das Lernen der Kinder übernimmt: Die Assistenz kann so eingesetzt werden, dass sie der Lehrperson Raum gibt, um sich um herausfordernde Situationen zu kümmern. Auch kann sie unterstützende und administrative Tätigkeiten übernehmen.
- 7) Die Lehrperson kennt Möglichkeiten, wie soziale Inselbildung verhindert werden kann.
- 8) Antinomien sollen bearbeitet werden, indem die Lehrperson die Assistenz als Faktor in ihrem Handeln reflektiert und/oder indem bestimmte Aspekte gemeinsam mit der Assistenz reflektiert werden (Demmer, Lübeck & Heinrich, 2017b).

Durch die Berücksichtigung dieser forschungs- und theoriebasierten Hinweise können die Einsätze von Assistenzpersonen so erfolgen, dass sie keine ungünstigen Effekte reproduzieren, sondern einen Beitrag zu einem professionelleren Umgang mit Heterogenität leisten können.

Literatur

- Ashbaker, B. & Morgan, J.** (2012). Team players and team managers. Special educators working with paraeducators to support inclusive classrooms. *Creative Education*, 3 (3), 322–327.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Blasse, N.** (2017). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 107–117). Weinheim: Beltz.
- Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R.** (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants. How research challenges practice and policy*. London: Routledge.
- Brock, M. E. & Carter, E. 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.
- Butt, R. & Lowe, K.** (2012). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefit of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (2), 207–219.
- Cobb, C.** (2007). Training paraprofessionals to effectively work with all students. *Reading Teacher*, 60 (7), 686–689.
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A.** (2017a). *Funktion und Funktionalität von Schulbegleitung im inklusiven Schulsystem!? Expertise im Auftrag des AFET*. Hannover: AFET.
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A.** (2017b). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *Die Deutsche Schule*, 109 (1), 28–42.
- Dworschak, W.** (2012). *Schulbegleitung/Integrationshilfe. Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern*. München: Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung, Landesverband Bayern e.V.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. & Pearson, D.** (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review*, 64 (4), 435–448.
- Gerschel, L.** (2005). The special educational needs coordinator's role in managing teaching assistants: The Greenwich perspective. *Support for Learning*, 20 (2), 69–76.
- Giangreco, M. F. & Broer, S. M.** (2007). School-Based screening to determine overreliance on paraprofessionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22 (3), 149–158.
- Groom, B.** (2006). Building relationships for learning: The developing role of the teaching assistant. *Support for Learning*, 21 (4), 199–203.
- Heinrich, M.** (2016). Professionalisierbarkeit von Schulbegleitung? In A. Lübeck & M. Heinrich (Hrsg.), *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung* (S. 5–32). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Heinrich, M. & Lübeck, A.** (2013). Hilflös häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10 (1), 91–110.
- Helsper, W.** (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E.** (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9–25). Wiesbaden: Springer VS.
- Kunze, K.** (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturenreform* (S. 261–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lacey, P.** (2001). The role of learning support assistants in the inclusive learning of pupils with severe and profound learning difficulties. *Educational Review*, 53 (2), 157–167.
- Lassak, M. & Piering, M.** (2012). Schulbegleitung in der Einzelintegration. *Lernen konkret*, 31 (4), 19–21.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E.** (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Malmgren, K. W. & Causton-Theoharis, J. N.** (2006). Boy in the bubble: Effects of paraprofessional proximity and other pedagogical decisions on the interactions of a student with behavioral disorders. *Journal of Research in Childhood Education*, 20 (4), 301–312.
- Pfadenhauer, M.** (Hrsg.). (2005). *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS.
- Radford, J., Blatchford, P. & Webster, R.** (2011). Opening up and closing down: How teachers and TA's manage turntaking, topic and repair in mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 21 (5), 625–635.
- Reuter, U.** (2012). Das falsche Instrument für eine grosse Aufgabe. Der Einsatz von Schulbegleitern an einem Förderzentrum geistige Entwicklung. *Lernen konkret*, 31 (4), 22–23.
- Rubie-Davies, C. M., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M. & Bassett, P.** (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (4), 429–449.
- Russell, A., Webster, R. & Blatchford, P.** (2013). *Maximising the impact of teaching assistants: Guidance for school leaders and teachers*. New York: Routledge.
- Savage, R., Carless, S. & Erten, O.** (2009). The longer-term effects of reading interventions delivered by experienced teaching assistants. *Support for Learning*, 24 (2), 95–100.
- Schulze, K.** (2017). Schulbegleitung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz – eine Einzelfallanalyse zum Umgang mit paradoxen Strukturen pädagogischen Handelns. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 97–106). Weinheim: Beltz.
- Sharples, J., Webster, R. & Blatchford, P.** (2015). *Making best use of teaching assistants*. London: Education Endowment Foundation.
- Takala, M.** (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 50–57.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57) (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Volksschulamt Zürich.** (2016). *Schulassistentz*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russell, A.** (2010). Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 319–336.
- York-Barr, J. & Duke, K.** (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255–316.
- Züllig, R.** (2017). *Wer führt die Klassenassistentz? Welches Führungshandeln von Klassenlehrpersonen beziehungsweise Schulleitungen leitet die Klassenassistentz bei ihrer Arbeit in der Schule?* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Zumwald, B.** (2014). Spannungsfelder beim Einsatz von Klassenassistenten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20 (4), 21–27.
- Zumwald, B.** (2015). Professionalisierung von Lehrpersonen und Fachpersonen Sonderpädagogik für den Einsatz von Assistenzpersonal in inklusiven Schulmodellen. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderungen und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 44–54). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorin

Bea Zumwald, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Lehr-Lernforschung,
bea.zumwald@phsg.ch