

Seeger, Kathrin (2022)

Zusammenarbeit erfolgreich gestalten
-
Chancen und Herausforderungen in der Kooperation
zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften im
Schulalltag

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: kathrinseeger@yahoo.de).

Der Anhang wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen entfernt.

Abstract

Aufgrund der Ausgangslage, dass die Zahl an Schulbegleitungen in Deutschland steigt und damit auch die Wahrscheinlichkeit wächst, als Lehrkraft innerhalb des Berufslebens mit einer Schulbegleitung zusammenzuarbeiten, rückt vermehrt die Thematik der Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften in den Fokus. Da sich bei der Zusammenarbeit möglicherweise Herausforderungen ergeben und daraus sowohl diverse Chancen als auch Risiken entstehen können, ist eine forschungsmethodische Auseinandersetzung mit Einbezug der Sichtweisen beider Personengruppen notwendig, um die Zusammenarbeit in Zukunft gewinnbringend gestalten zu können. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit bildet damit folgende Frage: *Welche Erfahrungen machen Schulbegleitungen und Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Zusammenarbeit im Schulalltag und welche Anregungen und Forderungen bestehen diesbezüglich?*

Um diesen Forschungsgegenstand zu ergründen, wurde eine qualitative Untersuchung unter Anwendung von leitfadengestützten ExpertInneninterviews zu den Aspekten 1) Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit 2) Erleben der Zusammenarbeit 3) Einflüsse der Zusammenarbeit / Einflussfaktoren 4) Herausforderungen der Zusammenarbeit 5) Erwartungen 6) Chancen und 7) Optimierungsansätze für die Zukunft durchgeführt. Hierbei wurden zum Erhalt einer mehrdimensionalen Sichtweise jeweils drei Schulbegleitungen und drei Lehrkräfte interviewt.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Befragten unterschiedliche Erfahrungen in den verschiedenen Bereichen der Zusammenarbeit, wie bspw. in der Kommunikation zwischen den PartnerInnen, machen und diese Erfahrungen immer vom Gegenüber abhängig sind. Als zentrale Anregungen und Forderungen werden vor allem der offene Umgang und der regelmäßige Austausch genannt und die Änderung bzw. Beseitigung der dafür hinderlichen (organisatorischen) Rahmenbedingungen. Außerdem werden einheitliche Standards bspw. in Bezug auf die benötigten Kenntnisse und Kompetenzen der Schulbegleitungen gefordert. Weiterführende Untersuchungen zur Thematik der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften könnten sich, anschließend an diese Forschungsarbeit, mit der Effektivität und Effizienz der herausgearbeiteten Forderungen und Anregungen für die Zukunft beschäftigen.

The number of school support staff in Germany is increasing, thus, it will be more likely that teachers will have to work and cooperate with school support staff during their professional life. Challenges may arise during the cooperation and various opportunities as well as risks may result from it. Hence, a research-methodical examination of the perspective of both teachers and school support staff is necessary in order to shape the cooperation in a profitable way in the future. The research interest of the present study is therefore addresses the following question: What experiences do school support staff and teachers have with regard to their cooperation in everyday school life and what suggestions and demands exist in this regard?

To explore this research topic, a qualitative study was conducted using guided interviews with experts on the aspects of 1) framework conditions of cooperation 2) experience of cooperation 3) influences of cooperation / influencing factors 4) challenges of cooperation 5) expectations 6) opportunities and 7) optimisation approaches for the future. In order to obtain a multidimensional view, three school administrators and three teachers were interviewed.

The results of the study show that the interviewees have different experiences in the various areas of cooperation, such as communication between the partners. The central suggestions and demands to meet these challenges were above all the implementation of open interaction and regular exchange as well as the change or elimination of the organisational framework conditions that hinder this. In addition, uniform standards are demanded, for example, with regard to the required knowledge and skills of the school support staff. Further studies on the topic of cooperation between school support staff and teachers could deal with the effectiveness and efficiency of the demands and suggestions for the future.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	II
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	VI
TABELLENVERZEICHNIS	VI
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	VI
1 EINLEITUNG	1
2 THEORETISCHER UND EMPIRISCHER KONTEXT	3
2.1 Grundlageninformationen zum Thema Schulbegleitung	3
2.1.1 Schulbegleitung – Begriffsbestimmung	3
2.1.2 Geschichtlicher Hintergrund und rechtliche Grundlagen für die Regelungen von Schulbegleitungen in Baden-Württemberg	4
2.1.3 Verfahren zur Gewährung einer Schulbegleitung	10
2.1.4 Ziele der Maßnahme Schulbegleitung	12
2.1.5 Gegebenheiten der Schulbegleitung in der Praxis	13
2.1.5.1 Handlungsrahmen	13
2.1.5.2 Einstellungsvoraussetzungen und aktuelle Anstellungs- und Arbeitsbedingungen	14
2.1.5.3 Qualifikation	18
2.1.6 Pool-Modelle	23
2.2 Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften	25
2.2.1 Kooperation – eine Begriffsbestimmung	25
2.2.2 Formen der Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften	27
2.2.3 Vier Ebenen kooperativer Prozesse	29
2.2.4 Herausforderungen der Kooperation im Alltag	30
2.2.4.1 Professionalisierungsgefälle und Hierarchien	31
2.2.4.2 Arbeitsverteilung und Akteurskonstellation	32
2.2.4.3 Rollenerwartungen, -verteilungen und -konflikte	34
2.2.4.4 Kommunikation, Austausch und Transparenz	38
2.2.4.5 Vertrauen und Misstrauen	39
2.2.4.6 Schulische Einbindung	40
2.2.4.7 Weisungsbefugnis und Einarbeitung	41
2.2.4.8 Zwischenmenschliche Herausforderungen	42
2.2.4.9 Verantwortungsübergabe	43

2.2.4.10	Rahmenbedingungen der Arbeit von Schulbegleitungen und der Arbeit von Lehrkräften	43
2.2.5	(Multiprofessionelle) Kooperation oder Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften?	44
2.2.6	Gelingensfaktoren und Chancen der Kooperation	45
2.2.6.1	Gelingensfaktoren	45
2.2.6.2	Chancen	49
3	ZWISCHENFAZIT UND FRAGESTELLUNGEN DES FORSCHUNGSVORHABENS	50
4	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	52
4.1	Methodisches Vorgehen	52
4.1.1	Studiendesign und Gütekriterien	52
4.1.2	Erhebungsmethode	54
4.1.2.1	ExpertInneninterview	54
4.1.2.2	Leitfadengestütztes Interview	54
4.1.2.3	Face-to-Face-Interview	55
4.1.2.4	Konstruktion und Aufbau des Leitfadens	56
4.1.2.5	Weitere Instrumente	57
4.1.3	Datenerhebung	58
4.1.3.1	Auswahl und Rekrutierung der ExpertInnen	58
4.1.3.2	Abläufe der Interviews	60
4.1.4	Datenaufbereitung und Auswertungsverfahren	61
4.1.4.1	Transkription als Mittel zur Verschriftlichung und Aufbereitung der Interviews	61
4.1.4.2	Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse als Mittel zur Auswertung	62
4.2	Ergebnisdarstellung	65
5	INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE	86
6	METHODENDISKUSSION	103
7	FAZIT UND AUSBLICK	104
8	LITERATURVERZEICHNIS	107
	ANHANG	120

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Cartoon „Ich dachte, du fängst?“ von Reinhold Löffler.....	1
Abbildung 2: Handlungsrahmen einer Schulbegleitung in Anlehnung an Arndt et al. (2017, S. 227).....	13
Abbildung 3: Modell zu Kooperationsformen zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften in Anlehnung an das Arbeitsmodell zur Kooperation von Klassenleitung und Schulbegleitung nach Meyer, 2017, S. 47	27
Abbildung 4: Überblick zum Verfahren der Gewährung einer Schulbegleitung nach eigener Darstellung.....	121

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht einiger Studien zu Qualifizierungen von SchulbegleiterInnen in Anlehnung an Henn et al., 2017a, S. 122	18
Tabelle 2: Übersicht der Stichprobe	60
Tabelle 3: Übersicht der Transkriptionsregeln.....	62
Tabelle 4: Prinzipieller Aufbau der Themenmatrix	64
Tabelle 5: Kategorienübersicht.....	66

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserin
BTHG	Bundesteilhabegesetz
GG	Grundgesetz
GötS	Göttinger Schulbegleitungsstudie
HK	Hauptkategorie
i. V. m.	in Verbindung mit
Kap.	Kapitel
SBA-VO	Verordnung über sonderpädagogische Bildungsangebote
SBBZ	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum
SchG BW	Schulgesetz Baden-Württemberg
SGB	Sozialgesetzbuch
SK	Subkategorie
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention

1 Einleitung

„Ich dachte, du fängst?“ lautet der Titel des vorliegenden Cartoons von Reinhold Löffler.



Abbildung 1: Cartoon „Ich dachte, du fängst?“ von Reinhold Löffler

Abgedruckt sind zwei Personen, vermutlich zwei Artisten aus einem Zirkus oder Ähnlichem, die sichtlich Schwierigkeiten damit haben, ihren gemeinsamen Auftritt ohne Probleme zu meistern.

Es ist erkennbar, dass sich die Artisten, obwohl sie voneinander abhängig sind, nicht richtig absprechen und keine Strategie haben, ihre Vorstellung erfolgreich durchzuführen. Dies wäre jedoch dringend notwendig

gewesen, um nicht gemeinsam abzustürzen. Der Cartoon zeigt sehr passend auf, dass bei einer Zusammenarbeit oder Kooperation, definiert nach Esslinger (2002, S. 62) als die Zusammenarbeit von mindestens zwei Personen, wenn sich diese nicht angemessen verhalten, erhebliche Schwierigkeiten auftreten können. Wirft man anschließend einen Blick in die Schulen, so ist erkennbar, dass auch dort Zusammenarbeit stattfindet. In den vergangenen Jahren tritt dabei eine AkteurInnenkonstellation, die gemeinsam arbeiten müssen, besonders in den Vordergrund. Im Zuge der Inklusionsentwicklung in Deutschland und der damit einhergehenden Möglichkeit, dass auch SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelschulen beschult werden können, bekommen immer mehr SchülerInnen eine Schulbegleitung zur Seite gestellt, um gleichberechtigt an den Bildungsangeboten teilhaben zu können. Aber auch die Zahl an Schulbegleitungen in sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) oder Förderschulen steigt weiterhin (Beck et al., 2010, S. 246 f.; Behörde für Schule und Berufsbildung, 2016; Dworschak, 2014, S. 214; Hoyer, 2022, S. 121; Kißgen et al., 2013, S. 266, 269 ff.; Lübeck & Demmer, 2022, S. 13 f.).

In Anbetracht dessen rückt vermehrt die Frage in den Vordergrund, wie die Zusammenarbeit zwischen dieser Personengruppe und der der Lehrkräfte zu gestalten ist, damit diese nicht, wie im Cartoon dargestellt, scheitert oder sich gar zum Negativen für die Beteiligten der Kooperationsbeziehung auswirkt. Diese aktuell vorliegenden Gegebenheiten beanspruchen eine forschungsmethodische Auseinandersetzung mit der Thematik der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften. Aufgrund dessen widmet sich die vorliegende Arbeit folgender Frage, welche durch ihre Aufteilung in einzelne Forschungsfragen (► Kap. 3) bearbeitet werden soll: *Welche Erfahrungen machen Schulbegleitungen und Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Zusammenarbeit im Schulalltag und welche Anregungen und Forderungen bestehen diesbezüglich?*

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, ein Bild zu erhalten, welches einen aktuellen Stand über das Empfinden und Erleben der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften aufzeigt. Dabei wird thematisiert, wie Schulbegleitungen und Lehrkräfte ihre Zusammenarbeit einschätzen und welche Erfahrungen im Rahmen dessen gemacht werden bzw. wurden. Gleichzeitig sollen Verbesserungsmöglichkeiten und Forderungen herausgearbeitet werden, die für die zukünftige Kooperation zwischen diesen beiden Personengruppen von Wichtigkeit erscheinen und diese dahingehend optimiert werden kann.

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wird im ersten Teil der vorliegenden Arbeit bereits bestehende Literatur zu diesem Thema gesichtet und systematisch aufbereitet, um eine Basis für die anschließende forschungsmethodische Auseinandersetzung zu schaffen. Hierzu werden zwei Blöcke bearbeitet. Zum einen werden grundlegende Informationen zum geschichtlichen Hintergrund und der Arbeit von Schulbegleitungen dargestellt, wobei vorab eine Begriffsbestimmung zu Schulbegleitungen erfolgt. (► Kap. 2.1). Zum anderen werden hinsichtlich der Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften aktuelle Forschungsergebnisse dargelegt und erste Aspekte zu Chancen, Risiken und Herausforderungen in der Zusammenarbeit erarbeitet. Im Rahmen dessen werden ein theoretischer Überblick zur sozialen Rollentheorie und mögliche Rollenerwartungen und Rollenkonflikte in der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen dargelegt (► Kap. 2.2).

Daran anschließend folgt ein kurzes Zwischenfazit und die Ausdifferenzierung der Fragestellung in die bereits erwähnten einzelnen Forschungsfragen (► Kap 3).

Um diese Forschungsfragen beantworten zu können und die bereits bestehende Theorie mit neu gewonnenen aktuellen Ergebnissen zu verknüpfen, wird in Kapitel 4.1 die methodologische Verortung und die forschungsmethodische Auseinandersetzung mit dieser Thematik erläutert. Hierbei wurden leitfadengestützte ExpertInneninterviews, sowohl mit Lehrkräften als auch Schulbegleitungen durchgeführt, welche im Anschluss daran transkribiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse, einem Instrument der qualitativen Sozialforschung, analysiert und ausgewertet wurden. Anschließend folgt die Zusammenschau der durch diesen Prozess gewonnenen Ergebnisse (► Kap. 4.2).

In Kapitel 5 werden diese daraufhin unter Einbezug der in Kapitel 2 bearbeiteten Theorie interpretiert und diskutiert, wobei die Forschungsfragen beantwortet werden. Abschließend werden die im Rahmen dieser Arbeit gewonnen Erkenntnisse und Ergebnisse zur bearbeiteten Thematik in Kapitel 6 zusammengefasst und es wird ein Ausblick zu ihrer weiteren Bearbeitung gegeben.

2 Theoretischer und empirischer Kontext

In diesem Teil der Arbeit wird der theoretische und auch empirische Kontext des nachfolgenden Forschungsvorhabens näher beleuchtet und dargelegt.

Dabei wird insbesondere die Personengruppe der Schulbegleitungen (► Kap. 2.1) und die Kooperation zwischen diesen und den Lehrkräften näher beleuchtet (► Kap. 2.2).

2.1 Grundlageninformationen zum Thema Schulbegleitung

In diesem Kapitel der vorliegenden Arbeit sollen die Rahmenbedingungen der Arbeit von Schulbegleitungen näher erläutert und aufgezeigt werden. Da in der Literatur und der Praxis neben dem Begriff der *Schulbegleitung* häufig auch Begriffe wie bspw. *IntegrationshelferIn* oder *Schulassistent* verwendet werden, wird vorab geklärt, was im Folgenden unter SchulbegleiterInnen verstanden wird und eine begriffliche Abgrenzung vollzogen (► Kap. 2.1.1). Anschließend wird aufgezeigt, in welchen geschichtlichen Rahmen die Arbeit von SchulbegleiterInnen eingebettet ist, wofür ein Blick in die Entwicklung des Sonderschulwesens und der Inklusion in Deutschland geworfen wird. Bei der Betrachtung der Schulgesetze wird sich explizit nur auf das Bundesland Baden-Württemberg bezogen, da diese Gesetze in Deutschland den einzelnen Bundesländern obliegen und daher die Regelungen in den Bundesländern verschieden sein können (Art. 30 & Art. 70 GG). Eine Behandlung aller Bundesländer kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Allerdings sei vorab festgehalten, dass sich die grundsätzliche rechtliche Verortung von SchulbegleiterInnen im Sozialgesetzbuch befindet (SGB), welches deutschlandweit gültig ist (► Kap. 2.1.2). Weiterhin, wird geschildert, wie das Verfahren zur Gewährung einer Schulbegleitung abläuft (► Kap. 2.1.3) und was das Ziel ihrer Arbeit ist, da dies die Begründung für ihre Anwesenheit in der Schule darstellt (► Kap. 2.1.4). Anschließend sollen die organisatorischen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten der Tätigkeit von Schulbegleitungen in der Praxis, wie bspw. die Voraussetzungen zur Aufnahme der Tätigkeit oder Arbeitszeiten, geschildert und durch dazu vorliegende Studien ergänzt werden (► Kap. 2.1.5). Abschließend folgt ein Exkurs zum Thema Pool-Modelle, welche eine besondere Art und Weise der Arbeit von Schulbegleitungen darstellen (► Kap. 2.1.6).

2.1.1 Schulbegleitung – Begriffsbestimmung

Schaut man in die Literatur, so kursieren viele verschiedene Bezeichnungen für Personen, die

Kinder und Jugendliche überwiegend im schulischen Alltag begleiten, die aufgrund besonderer Bedürfnisse im Kontext Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinischer Versorgung und/oder Alltagsbewältigung der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen. (Dworschak, 2010, S. 133 f.)

So spricht Thümmel (2012) im Rahmen dieser Tätigkeiten von *IntegrationshelferInnen*, während sich bei einer begrifflichen Zusammenstellung von Dworschak (2010, S. 131 ff.) Termini wie *SchulassistentInnen*, *SchulhelferInnen* oder *SchulbegleiterInnen* finden. In einer Informationsbroschüre der Baden-Württemberg Stiftung zu den Themen Schulbegleitung und Eingliederungshilfe wird zudem auch noch von *IndividualbetreuerInnen* gesprochen (Himmel et al., 2019, S. 129). Eine Erklärung, weshalb für diese Personengruppe kein einheitlicher Begriff vorliegt, könnte sein, dass diese in den Leistungen zur Eingliederungshilfe, unter welche diese Personengruppe fällt, nicht explizit erwähnt wird (§ 35a SGB VIII und § 112 SGB IX). Es wird lediglich geschildert, dass der Leistungsanspruch „all die unterstützenden Leistungen [umfasst], die erforderlich sind, damit Menschen mit Behinderungen Bildungsangebote gleichberechtigt wahrnehmen können“ (§ 75 Abs. 1 SGB IX).

Um die Begriffe etwas zu strukturieren und einzuordnen, nennt Dworschak (2010) eine Abhängigkeit der Verwendung der Begriffe vom Kontext, in welchem die Personengruppe ihre Tätigkeit ausübt: „Der etymologischen Bedeutung nach bietet es sich an, im Hinblick auf eine Begleitung im Rahmen eines Förderschulbesuchs den Begriff ‚Schulbegleiter‘ und im Hinblick auf eine integrative Beschulung den Terminus ‚Integrationshelfer‘ zu verwenden“ (S. 131). Dem gegenüber steht allerdings, dass SchulbegleiterInnen nicht nur in sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) oder Förderschulen, sondern vor allem in der Regelschule von fundamentaler Bedeutung sind, da sie gleichzeitig, neben der Begleitung des/der einzelnen SchülerIn, auch die Schule an sich auf dem Weg hin zu einem inklusiveren System begleiten (Heinrich, 2019, S. 9). Des Weiteren könnte die Verwendung des Begriffs *IntegrationshelferIn* auch im Rahmen der Integration eines/einer SchülerIn in eine Förderschule oder ein SBBZ passend sein, nämlich dann, wenn eine Integration in das Regelschulsystem nicht erfolgen kann oder nicht erfolgen konnte (ebd.). Grundsätzlich lassen sich jedoch all diese Begriffe zumeist als Synonyme verwenden, da sie dieselbe Personengruppe benennen (Himmel et al., 2019, S. 129). In dieser Arbeit wird der Begriff der *Schulbegleitung* benutzt, da dieser im heutigen Sprachgebrauch am gängigsten ist und zusätzlich die Konnotation berücksichtigt, dass im deutschen Bildungssystem sowohl einzelne SchülerInnen begleitet werden müssen als auch die jeweiligen Schulen selbst auf dem Weg hin zu einem inklusiven System.

2.1.2 Geschichtlicher Hintergrund und rechtliche Grundlagen für die Regelungen von Schulbegleitungen in Baden-Württemberg

Um die heute vorliegenden rechtlichen Grundlagen und Vorgaben hinsichtlich der Arbeit von SchulbegleiterInnen besser einordnen zu können und aufzuzeigen, weshalb es

SchulbegleiterInnen im Schulsystem gibt, wird vorab ein Blick in die Geschichte der Inklusionsentwicklung in Deutschland geworfen.

Der Ursprung des heutigen Verständnisses von Inklusion liegt in der im Juni 1994 ausgetragenen Salamanca-Konferenz. Zu beachten ist, dass dafür bereits vier Jahre zuvor auf der *Weltkonferenz zur Bildung für alle* in Jomtien erste Grundlagen erarbeitet wurden (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 31). Schon hier wurde die Wichtigkeit von Bildung für alle Menschen als eines der drei Hauptziele festgesetzt (Inter-Agency Commission & World Conference on Education for All, 1990, S. 2). Alle Forderungen, die im Zusammenhang mit dieser Konferenz stehen, beziehen sich grundsätzlich auf Personengruppen, die zu dieser Zeit häufig noch von Bildung ausgeschlossen wurden. So ist sowohl von Frauen und Mädchen als auch von Randgruppen, Armen und Menschen mit Behinderung die Rede (ebd., S. 11). In der *Salamanca-Erklärung* von 1994 wird sich daraufhin speziell auf Menschen mit Behinderung bezogen. Es wird aufgeführt, dass es die Aufgabe der Schulen ist, einen Weg zu finden, Lernsituationen für alle Kinder zu ermöglichen, welche deren Zugangsvoraussetzungen entsprechen und sich an ihren Stärken orientieren (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation & Ministry of Education an Science Spain, 1994, S. 6). Es wird ausdrücklich betont, eine Defizitorientierung zu unterlassen. Durch die Gesamtheit aller Forderungen werden in der Salamanca-Erklärung grundlegende Aspekte, welche eine inklusive Bildung ausmachen, dargelegt. Bereits einen Monat vor der Salamanca Konferenz, im Mai 1994, wurde in Deutschland eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz ausgegeben, laut welcher Kinder mit geistiger Behinderung nicht mehr an eine Sonderschule gebunden sind, sondern deren Schulpflicht auch an Allgemeinen Schulen erfüllt werden kann (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1994, S. 2). Des Weiteren rückt vermehrt der Fördergedanke in den Fokus, was durch die Einführung der Begriffe *sonderpädagogischer Förderbedarf* und *sonderpädagogische Förderung* demonstriert wird (ebd., S. 1 ff.). Damit wurden, bis auf die Richtlinien für die einzelnen Sonderschulen, solange diese nicht den neuen Beschlüssen widersprachen, die bis dato geltenden Beschlüsse der Kultusministerkonferenz von 1972 aufgehoben (ebd., S. 19). Die Beschlüsse von 1972 dienten in erster Linie dem weiteren Ausbau und vor allem der weiteren Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens in Deutschland (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 82). Generell konnte in den 1970er und 1980er Jahren beobachtet werden, dass immer mehr versucht wurde, SchülerInnen mit Behinderung, unter anderem durch zusätzliches Personal neben den Lehrkräften, in das Regelschulsystem zu integrieren (Knuf, 2013, S. 93; Saalfrank & Zierer, 2017, S. 29 f.). Während bei der Integration jedoch weiterhin zwischen Gruppen differenziert wird, betrachtet das Konzept der

Inklusion die SchülerInnenschaft als eine heterogene Gruppe. Diversität ist erwünscht und Vielfalt wird als Normalität verstanden (Hinz, 2002, S. 357; Wocken, 2010, S. 2)¹.

Seit dem Inkrafttreten der *Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen* (UN-BRK) in Deutschland im März 2009, haben alle Menschen das Recht auf eine lebenslange, uneingeschränkte Teilhabe in allen Bereichen des Lebens, und damit auch im Bereich von Bildung. Artikel 24 beschäftigt sich dabei intensiv mit genau diesem Lebensaspekt.

States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning [...]. (BGBl, 2008, S. 1436)

Damit verpflichtet sich Deutschland, das bestehende Schulsystem zu reformieren und ein neues, inklusives Schulsystem zu schaffen, damit jede/r die erforderliche Unterstützung erfährt, die er/sie zur Teilhabe am allgemeinen Bildungssystem benötigt. Da in Deutschland jedoch die einzelnen Bundesländer in den Bereichen der Bildung die Gesetzgebungskompetenz innehaben (Art. 30 & Art. 70 GG), ist es deren Aufgabe, die Forderungen und Rechte nach einem inklusiven Schulsystem des Artikels 24 der UN-BRK umzusetzen. Schaut man auf das Bundesland Baden-Württemberg, so wurde dort im August 2015 das *Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes Baden-Württemberg und anderer Vorschriften* erlassen. Obwohl bereits im Jahr 1994 in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz die Sonderschulpflicht für SchülerInnen mit geistiger Behinderung aufgehoben wurde, so bestand diese in Baden-Württemberg weiterhin bis 2015. Mit den Änderungen heißt es im *Schulgesetz von Baden-Württemberg* (SchG BW): „In den Schulen wird allen Schülern ein barrierefreier und gleichberechtigter Zugang zu Bildung und Erziehung ermöglicht. Schüler mit und ohne Behinderung werden gemeinsam erzogen und unterrichtet (inklusive Bildung)“ (§ 3 Abs. 3 SchG BW). Wie genau dies in der Praxis ausgestaltet werden soll, wird in § 15 SchG BW festgehalten. Grundsätzlich heißt es dort, dass alle Schulen für die Erziehung und (Aus-)Bildung von SchülerInnen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebots verantwortlich sind (§ 15 Abs. 1 SchG BW). Des Weiteren werden die bisherigen Sonderschulen zu sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, welche sich wiederum in acht verschiedene Förderschwerpunkte gliedern (§ 15 Abs. 1 SchG BW). Die Aufgabe dieser SBBZs ist es, den „allgemeinen Schulen bedarfsgerecht bei der sonderpädagogischen Beratung, Unterstützung und Bildung“ (§ 15 Abs. 2 SchG BW) zu helfen. Welches Kind einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot

¹ Für die Definition von Integration, die Erläuterung der Zwei-Gruppen-Theorie und die Unterschiede zwischen Integration und Inklusion sei auf Wocken (2010) und Hinz (2002) verwiesen.

hat und wie ein solches Feststellungsverfahren abläuft, wird in §§ 82-84a geregelt². Weiter konkretisiert werden diese Ausführungen durch die 2016 in Baden-Württemberg erlassene *Verordnung über sonderpädagogische Bildungsangebote* (SBA-VO). Neben der SBA-VO wurde 2016 außerdem bundesweit das *Bundesteilhabegesetz* (BTHG) verabschiedet, welches bis in das Jahr 2023 in vier Stufen umgesetzt werden soll (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2020; Himmel et al., 2019, S. 125). Grundsätzlich dient das Gesetz dazu, für Menschen mit Behinderung mehr Möglichkeiten der Teilhabe und der Selbstbestimmung im Sinne der UN-BRK, dass bedeutet auch im Bereich der Bildung, zu bewirken (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2020). Mit der Umsetzung des BTHG wird eine Vereinheitlichung von Verfahrensweisen und eine verbesserte Leistungsausgestaltung angestrebt (Himmel et al., 2019, S. 18). Unter anderem wurde das neunte Sozialgesetzbuch, welches die Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen beinhaltet, abgeändert.

Um die Verortung und rechtlichen Regelungen für SchulbegleiterInnen auch in Baden-Württemberg zu beleuchten, ist es notwendig, sich dieses neunte Sozialgesetzbuch und dabei vor allem den Bereich der Bildung näher anzuschauen. Seit dem ersten Januar 2020 sind im SGB IX die drei folgenden Teile verortet: Teil 1 *Regelungen für Menschen mit Behinderungen und von Behinderung bedrohten Menschen*, Teil 2 *Besondere Leistungen zur selbstbestimmten Lebensführung für Menschen mit Behinderungen (Eingliederungshilferecht)* und Teil 3 *Besondere Regelungen zur Teilhabe schwerbehinderter Menschen (Schwerbehindertenrecht)*.

In Teil 1 des SGB IX werden in § 5 fünf verschiedene Leistungsgruppen aufgeführt, wozu unter anderem die Gruppe *Leistungen zur Teilhabe an Bildung* gehört. Für die Erfüllung dieser Leistungen sind bestimmte Rehabilitationsträger nach § 6 verantwortlich. So sind unter anderem die öffentliche Jugendhilfe (verortet in der Kinder- und Jugendhilfe) und die Eingliederungshilfe (verortet in der Sozialhilfe) verantwortlich und dabei Kostenträger (§ 6 Abs. 1 SGB IX). Werden die *Leistungen zur Teilhabe an Bildung* durch den Kostenträger der öffentlichen Jugendhilfe umgesetzt, so ist es notwendig, § 35a des SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe heranzuziehen, um die hierfür geltenden Richtlinien zu schildern. Die Richtlinien über den Personenkreis, wenn die Eingliederungs- bzw. Sozialhilfe Kostenträger sind, finden sich in Teil 2 des SGB IX. So wird in § 99 in Verbindung mit § 2 Abs. 1 SGB IX und § 90 SGB IX beschrieben, wer diese Eingliederungshilfe in Anspruch nehmen kann. Da in diesen Passagen noch nicht eindeutig abgegrenzt wird, welcher der beiden Kostenträger letztlich für welchen Personenkreis verantwortlich ist, wird

² Für eine genaue Ausführung, wie diese Entscheidungsfindung in Baden-Württemberg abläuft, sei auf Himmel et al. (2019, S. 14 ff.) verwiesen.

das Verhältnis in § 10 Abs. 4 SGB VIII noch einmal präzisiert dargestellt. Liegt demnach bei Kindern und Jugendlichen eine seelische Behinderung vor oder sind sie von einer solchen bedroht, so liegt die vorrangige Zuständigkeitsverantwortung als Kostenträger bei der öffentlichen Jugendhilfe. Wenn eine körperliche oder geistige Behinderung besteht oder die Bedrohung einer solchen vorliegt, so hat die Eingliederungshilfe als Kostenträger die vorrangige Zuständigkeitsverantwortung. Liegt sowohl eine seelische als auch eine körperliche oder geistige Behinderung vor, so ist ebenfalls die Eingliederungshilfe als Kostenträger verantwortlich.

Auffallend ist im SGB IX das Verständnis von Behinderung. Dieses bezieht neben einer Diagnose nach der *ICD-10* (Zehnte Version der International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), seit der Änderung des SGB IX durch das Bundesteilhabegesetz, auch das bio-psycho-soziale Modell der *ICF* (International Classification of Functioning, Disability and Health) mit ein. Damit wird das Verständnis von Behinderung, aufgrund des Einbezugs der personen- und umweltbezogenen Faktoren und deren Auswirkungen auf die gleichberechtigte Teilhabe in den verschiedenen Lebensbereichen, erweitert. Man spricht dabei von einer wesentlichen Behinderung. Wichtig zu erwähnen ist, dass im Falle einer Trägerschaft durch die Jugendhilfe ein solches Verständnis von Behinderung nicht vorliegt. Demnach ist dort die Wesentlichkeit einer Behinderung nicht erforderlich (Schönecker et al., 2021, S. 43).

Welche Maßnahmen zur Erfüllung der *Leistungen zur Teilhabe an Bildung*, sowohl bei einer Trägerschaft der Eingliederungshilfe als auch bei einer Trägerschaft der Jugendhilfe, gehören, ist in § 112 SGB IX nachzulesen. Obwohl die Schulbegleitung eine *Leistung zur Teilhabe an Bildung* darstellt, findet man diesen Begriff dort nicht. Sie gehört zu den „sonstige[n] Maßnahmen“ (§ 112 Abs. 1 SGB IX), die ergriffen werden, „wenn [diese] erforderlich und geeignet sind, der leistungsberechtigten Person den Schulbesuch zu ermöglichen oder zu erleichtern“ (§ 112 Abs. 1 SGB IX). In der Kinder- und Jugendhilfe gehören Schulbegleitungen zu den Hilfen in ambulanter Form (§ 35a SGB VIII i. V. m. § 112 SGB IX). Genaue Informationen darüber, welche bestimmten Tätigkeiten eine Schulbegleitung ausführen soll oder muss, werden nicht aufgelistet.

Neben der Leistungsgruppe *Leistungen zur Teilhabe an Bildung* besteht die Gruppe *Leistungen zur sozialen Teilhabe*. Auch hiervon sind wieder unter anderem die Jugendhilfe und die Eingliederungshilfe Kostenträger (§ 6 SGB IX). Die Maßnahmen dieser Leistungsgruppe werden in § 113 SGB IX beschrieben, worunter unter anderem Assistenzleistungen fallen. Hierzu können auch SchulbegleiterInnen zählen, wenn es bspw. um die Begleitung von Freizeitangeboten am Nachmittag, welche außerhalb des Bereichs der Bildung fallen, geht (Schönecker et al., 2021, S. 60 & 63). Wichtig zu erwähnen

ist, dass bei einer Trägerschaft durch die Jugendhilfe alle Kosten in der Leistungsgruppe *Leistungen zur sozialen Teilhabe* übernommen werden (§ 35a SGB VIII). Ist der Kostenträger jedoch die Eingliederungshilfe, so fallen die *Leistungen zur sozialen Teilhabe* nicht unter die sogenannten privilegierten Leistungen, zu welchen bspw. die *Leistungen zur Teilhabe an Bildung* gehören. Das bedeutet, dass die anfallenden Kosten für diese Leistung von den Familien zum Teil selbst übernommen werden müssen (§ 138 Abs. 1 SGB IX & § 136 ff. SGB IX).

Schulbegleitungen können auch in die Leistungsgruppe *Leistungen zur medizinischen Rehabilitation* fallen. Einer der wichtigsten Kostenträger ist in dieser Gruppe die gesetzliche Krankenkasse (§ 6 SGB IX). Medizinische Rehabilitation bedeutet, dass durch bestimmte Leistungen unter anderem den Folgen einer Behinderung vorgebeugt werden soll, diese beseitigt werden oder eine wesentliche Verschlechterung durch diese abgewendet werden soll (Himmel et al., 2019, S. 21). Die Leistungen dieser Leistungsgruppe sind sehr vielfältig und in § 42 SGB IX aufgelistet. Hierzu zählen unter anderem auch pädagogische Hilfen, wenn diese nötig sind, um das Ziel der medizinischen Rehabilitation zu erreichen. Als Beispiel kann hier das Training lebenspraktischer Fähigkeiten genannt werden (§ 42 Abs. 3 SGB IX). Schulbegleitungen können auch eine Leistung im Rahmen des § 37 SGB V der häuslichen Krankenpflege, auch als Behandlungspflege bezeichnet, in Verbindung mit § 42 SGB IX darstellen. Dort sind seit 2007 ausdrücklich Schulen als Erbringungsort für diese Leistung benannt. Voraussetzung, um eine solche Leistung zu erhalten, ist, dass sie zur Sicherung des Ziels der ärztlichen Behandlung erforderlich ist (§ 37 SGB V Abs. 1). Dazu zählen bspw. Katheterisierung oder (Insulin-)Spritzen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Maßnahme Schulbegleitung auf die UN-BRK und deren Forderung nach Inklusion zurückgeht und sie in vielen verschiedenen Leistungsgruppen zur Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderung zum Einsatz kommen kann (Koepper, 2020, S. 11). Vor allem im Bereich der Bildung stellt sie einen wichtigen Beitrag zur Realisierung von Inklusion dar, wobei je nach Leistungsgruppe unterschiedliche Kostenträger verantwortlich sind. Um es für die Betroffenen etwas zu vereinfachen, soll ab dem Jahr 2028 mittels der sogenannten *Inklusiven Lösung* die Kinder- und Jugendhilfe für alle Kinder und Jugendlichen zuständig sein, unabhängig davon, ob eine Behinderung vorliegt oder nicht und welche Art der Behinderung. Da allerdings nicht jede Person, die eine (wesentliche) Behinderung hat oder von einer solchen bedroht ist, grundsätzlich eine Schulbegleitung bekommt, soll im Folgenden dargestellt werden, in welchem Fall eine Schulbegleitung gewährt wird und wie das Verfahren zu einer solchen Gewährung abläuft.

2.1.3 Verfahren zur Gewährung einer Schulbegleitung

Aufgrund der verschiedenen Einsatzmöglichkeiten und Trägerschaften ist nicht immer ganz eindeutig, wer eine Schulbegleitung erhält. Prinzipiell gilt, dass die vorrangige Zuständigkeit für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen bei der öffentlichen Schulverwaltung liegt und erst nachrangig beim Kostenträger der Kinder- und Jugendhilfe oder beim Kostenträger der Sozialhilfe (§ 10 Abs. 1 SGB VII & § 91 Abs. 2 SGB IX). Ist die Beschulung eines Kindes oder Jugendlichen durch den Einsatz der möglichen Ressourcen der Schulverwaltung/des Schulträgers nicht gewährleistet, „aktiviert sich aufgrund der nachrangigen Sicherstellungsverpflichtung die Ausfallbürgschaft der Kostenträger der Jugend- bzw. Eingliederungshilfe“ (Schönecker et al., 2021, S. 30). Neben dem Kernbereich der pädagogischen Arbeit, welcher aus der Vermittlung von Lerninhalten als Bildungsverständnis besteht, sind die Schulen außerdem auch für Aspekte außerhalb dieses Kernbereichs verantwortlich (ebd., 2021, S. 27 f.). So obliegt ihnen vorrangig ebenso der im Schulgesetz hinterlegte und viel breiter gefasste Erziehungs- und Bildungsauftrag, welcher bspw. das Fördern der Entfaltung der Persönlichkeit und Begabung beinhaltet (§ 1 Abs. 2 SchG BW). Um diesen Auftrag auch im Sinne der Inklusion zu erfüllen, ist es notwendig, dass sich die einzelnen Schulen mit möglichen Umstrukturierungsfragen beschäftigen, was in der Praxis jedoch häufig nicht ausreichend geschieht. Deshalb wird oftmals für die Umsetzung die nachrangige Hilfeverantwortung anderer Systeme genutzt, wie beispielweise die der Kinder- und Jugendhilfe oder der Eingliederungshilfe (Himmel et al. 2019, S. 25 & Schönecker et al., 2021, S. 27 ff.). Damit wird der eigentliche Inklusionsgedanke der UN-BRK verfehlt, da dies häufig Individualhilfen darstellen, wie beispielweise eine Schulbegleitung. Diese Hilfen sind für nur eine/n SchülerIn vorgesehen und demnach auch als stigmatisierend einzuordnen. „Durch die Zuschreibung einer Behinderung werden Ressourcen außerhalb des Schulsystems mobilisiert, die einen Besuch der [...] Schule ermöglichen sollen“ (Arndt et al., 2017, S. 228). Die UN-BRK fordert deshalb die Umstrukturierung der einzelnen Systeme, um Vielfalt als Normalität zulassen zu können und die Etikettierung von Einzelnen zu unterlassen (Himmel et al., 2019, S. 26).

Besteht dennoch eine Teilhabebeeinträchtigung und ist die betroffene Person antragsberechtigt, was bedeutet, dass eine Behinderung vorliegt oder die Person von einer Behinderung bedroht ist, so kann ein Antrag auf Eingliederungshilfe von der Person selbst oder von dessen Erziehungsberechtigten beim entsprechenden Rehabilitationsträger gestellt werden (Bundesvereinigung Lebenshilfe, 2015, S. 6; Thiel, 2022, S. 32). Hierbei ist anzumerken, dass bei einem kombinierten Störungsbild die Ursache der Teilhabebeeinträchtigung, sei es eine (drohende) körperliche, seelische oder geistige Behinderung, ausschlaggebend für die Wahl des Rehabilitationsträgers ist. Anschließend wird von

diesem geprüft, ob eine Teilhabebeeinträchtigung im schulischen Kontext vorliegt. Dazu wird eine ärztliche oder fachpsychiatrische Diagnostik benötigt (Schönecker et al., 2021, S. 41; Thiel, 2022, S. 32). Liegt bereits ein solches Gutachten beim Kostenträger vor, so ist der Schritt der Diagnostik nicht nötig. Zusätzlich zum Gutachten ist ein Bericht der Schule einzureichen, „aus dem hervorgeht, in welchen Bereichen des Schulbesuchs aus Sicht der Schule ein Teilhabe- oder Hilfebedarf vorliegt, der nicht durch schulische Aufgaben und Ressourcen gedeckt ist“ (Thiel, 2022, S. 32). Handelt es sich um einen Folgeantrag, was bedeutet, dass zuvor bereits eine Schulbegleitung bewilligt wurde, so ist ein Tätigkeitsbericht, welcher auch den Teilhabe- und Hilfebedarf skizziert, von dieser ebenfalls einzureichen. Liegen alle Dokumente beim Leistungs- bzw. Rehabilitationsträger vor, so wird die Teilhabebeeinträchtigung im schulischen Kontext geprüft und gegebenenfalls abgewogen, welche Leistung, bspw. eine Schulbegleitung, benötigt wird, um dieser Beeinträchtigung entgegenzuwirken. Auch hier ist wieder das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma zu erkennen (Arndt et al., 2017, S. 226). Abschließend erfolgt eine Hilfe- bzw. Teilhabeplanung mit allen Beteiligten zu Umfang, Dauer und Ziel der Hilfeleistungen, wobei die Ergebnisse schriftlich festgehalten werden (Thiel, 2022, S. 32 f.). Oftmals wird im Rahmen dieser Hilfe- und Teilhabeplanung auch die Auswahl des Leistungsanbieters getroffen. Diese Entscheidung obliegt aufgrund des Wunsch- und Wahlrechts der betroffenen Person selbst oder deren Erziehungsberechtigten (§ 9 SGB IX & § 5 SGB VIII), wobei der Fachdienst des jeweiligen Rehabilitationsträgers beratend zur Seite steht (Thiel, 2022, S. 33). Nachdem der Leistungsanbieter festgelegt wurde, erhält dieser einen Leistungsbescheid und setzt die in der Hilfe- und Teilhabeplanung besprochenen Tätigkeiten entsprechend den jeweiligen Vorgaben um (ebd.). Abschließend kann noch erwähnt werden, dass auch die Erziehungsberechtigten selbst, im Rahmen des sogenannten persönlichen Budgets, die Rolle des Leistungsanbieters übernehmen können (§ 29 SGB IX). In diesem Fall sind die Erziehungsberechtigten mit allen vorliegenden Rechten und Pflichten die Arbeitgeber der Schulbegleitung (Thiel, 2022, S. 34). Ein kurzer und visueller Überblick zum Verfahren der Gewährung einer Schulbegleitung findet sich in Abbildung 4 in Anhang 1.

Zuletzt ist es wichtig festzuhalten, dass ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot nicht grundsätzlich mit dem Vorliegen einer (drohenden) Behinderung im Sinne des § 2 Abs. 1 SGB IX und damit mit dem Anspruch auf Eingliederungshilfe einhergeht. Genauso ist es in umgekehrter Art und Weise, dass durch eine festgestellte oder drohende Behinderung nach § 2 Abs. 1 SGB IX nicht automatisch ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot vorliegt (Himmel et al., 2019, S. 19; Thiel, 2022, S. 31 f.). So können, bezogen auf Baden-Württemberg, zum Beispiel auch SchülerInnen mit einem besonderen Förderbedarf, wie bspw. bei einer vorhandenen Lese-

Rechtschreib-Störung, und SchülerInnen mit einem Anspruch auf sonderpädagogische Beratung und Unterstützung eine Schulbegleitung erhalten (Himmel et al., 2019, S. 17).

2.1.4 Ziele der Maßnahme Schulbegleitung

Betrachtet man, welche Ziele durch den Einsatz einer Schulbegleitung erreicht werden sollen, so geht es primär darum, die Teilhabebeeinträchtigung von SchülerInnen mit (drohender) Behinderung zu verringern und im besten Fall ganz abzuschaffen.

Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es, Leistungsberechtigten eine individuelle Lebensführung zu ermöglichen, die der Würde des Menschen entspricht, und die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern. Die Leistung soll sie befähigen, ihre Lebensplanung und -führung möglichst selbstbestimmt und eigenverantwortlich wahrnehmen zu können. (§ 90 Abs. 1 SGB IX)

Da Schulbegleitungen innerhalb verschiedener Leistungsgruppen eingesetzt werden können, sollen die jeweiligen Ziele dieser kurz skizziert werden. Wird eine Schulbegleitung im Sinne der *medizinischen Rehabilitation* eingesetzt, so ist das vorrangige Ziel, dass die Beeinträchtigung(en) der zu betreuenden Person abgewendet, beseitigt, gemildert oder ausgeglichen werden. Zudem soll eine Verschlimmerung vermieden werden und die Person so weit wie möglich dazu befähigen, dass diese von Pflege unabhängig gemacht wird (§ 90 Abs. 2 SGB IX). Handelt es sich bei dem Einsatz einer Schulbegleitung um eine *Leistung zur sozialen Teilhabe*, so ist das Ziel, dass die zu betreuende Person gleichberechtigt am Leben in der Gemeinschaft teilhaben kann (§ 90 Abs. 1 SGB IX). Im Rahmen der *Leistungen zur Teilhabe an Bildung*, soll eine Schulbegleitung die zu betreuende Person dahingehend unterstützen, dass diese an einer ihren Fähigkeiten und Leistungen entsprechenden Schulbildung teilhaben kann, was wiederum ebenfalls eine Teilhabe am Leben in der Gesellschaft möglich machen soll (§ 90 Abs. 4 SGB IX). Geht man jedoch noch einen Schritt zurück, so kann das vorerst im Fokus stehende Ziel der Schulbegleitung auch sein, „zuerst gemeinsam mit dem Kind oder der bzw. dem Jugendlichen den Wunsch nach Teilhabe (wieder) zu entdecken und Verbesserungen zu initiieren“ (Himmel et al., 2019, S. 32). Grundsätzlich geht es beim Einsatz einer Schulbegleitung darum, den/die betreuende/n SchülerIn so zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu befähigen, dass sich die Schulbegleitung im Laufe ihrer Arbeit im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe selbst überflüssig macht (Himmel et al., 2019, S. 32; Kremer, 2016, S. 17; Limburg et al., 2020, S. 180; Lübeck, 2022, S. 75). So soll sich der/die zu betreuende SchülerIn durch die Unterstützung der Schulbegleitung mit den täglichen Anforderungen in der Schule vertraut machen und bestehende Schwierigkeiten sollen überwunden werden (Kremer, 2016, S. 17). Koepper (2020, S. 61) sieht das Ziel zudem darin, dass sich die Lebens- und Erlebenssituation des/der SchülerIn an der Schule durch die Schulbegleitung verbessert wird und weiterhin, dass sich der/die SchülerIn

weiterentwickelt. Allerdings ist auch bei den Zielen der Maßnahme Schulbegleitung wieder das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma sichtbar. So implizieren die Ziele der Tätigkeit gleichzeitig vorliegende Defizite auf Seiten des/der SchülerIn, welche es zu überwinden gilt und weshalb eine zusätzliche Ressource, in diesem Falle die Schulbegleitung, eingesetzt wird (Arndt et al., 2017, S. 226; Knuf, 2013, S. 95; Schönecker et al., 2021, S. 96).

2.1.5 Gegebenheiten der Schulbegleitung in der Praxis

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen soll aufgezeigt werden, welche Bedingungen und Zustände in der Praxis bei der Arbeit von SchulbegleiterInnen gegeben sind.

2.1.5.1 Handlungsrahmen

Wie aus den bisherigen Schilderungen erkennbar wird, ist eine Schulbegleitung in einen breiten und vielseitigen Kontext eingebettet, in dem eine große Menge unterschiedlicher Personengruppen und Umstände wirken. So spricht Heinrich (2019) von einer „multiple[n] Abhängigkeit [...] von allen anderen Akteurinnen und Akteuren“ (S. 16). In Anlehnung an Arndt et al. (2017, S. 227) kann folgende Kontextualisierung von Schulbegleitungen herausgearbeitet werden:

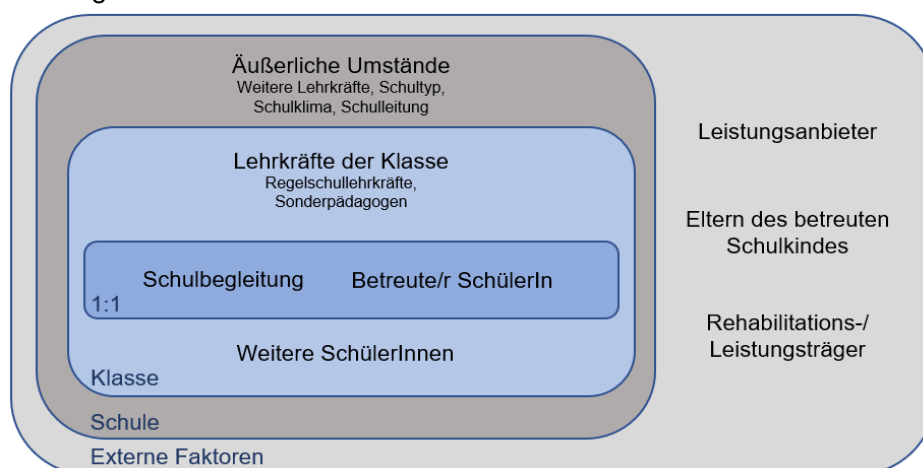


Abbildung 2: Handlungsrahmen einer Schulbegleitung in Anlehnung an Arndt et al. (2017, S. 227)

In der vorliegenden Darstellung sind vier Ebenen beschrieben, die den Kontext, in welchem eine Schulbegleitung handelt, darstellen. Grundsätzlich ist die Schulbegleitung als eine Individualleistung für den/die einzelne/n SchülerIn zu betrachten und steht demnach eng, häufig in Eins-zu-Eins-Settings, mit ihm/ihr in Verbindung, wobei die beiden AkteurInnen im Sinne der Beziehungsarbeit voneinander abhängig sind (Arndt et al., 2017, S. 227, Heinrich, 2019, S. 17). Gleichzeitig handelt die Schulbegleitung innerhalb der Ebene der Klasse. In dieser befinden sich weitere MitschülerInnen und je nach Schultyp verschiedene Lehrkräfte, wie RegelschullehrerInnen und/oder SonderpädagogInnen, was insgesamt ein „heterogenes Geflecht [von] Unterrichtsakteur*innen“ (Arndt et al., 2017, S. 227) darstellt. Hier zeigt sich nach Heinrich (2019, S. 17) die Anerkennung

und/oder Missachtung der Tätigkeit der Schulbegleitung durch die auf dieser Ebene handelnden pädagogischen Professionellen. Diese Anerkennung und/oder Missachtung ist auch auf der nächsten Ebene erkennbar. Da eine Klasse einer einzelnen Schule angehört, wird der Handlungskontext von SchulbegleiterInnen noch einmal erweitert. So gibt es auf Ebene der Schule weitere LehrerInnen und auch äußerliche Umstände, wie die des Schultyps, die den Handlungskontext weiter ausdifferenzieren. Die letzte der vier Ebenen, stellt die externe Ebene dar. Auf dieser sind der Leistungsanbieter, das heißt der Arbeitgeber der Schulbegleitungen, die Eltern des/der zu betreuenden SchülerIn und der Rehabilitations-/Kostenträger zu verorten. Auch mit diesen Personengruppen ist eine Schulbegleitung verbunden und erweitern ihren Handlungskontext (Arndt et al., 2017, S. 226 f.). Während die Abhängigkeit der Schulbegleitung von den Eltern des/der zu betreuenden SchülerIn hauptsächlich durch den Aspekt Vertrauen bestimmt ist, geht es bei der Abhängigkeit von den Kostenträgern und Leistungsanbietern vordergründig um Ressourcen (Heinrich, 2019, S. 16 f.).

Zu beachten ist, dass alle beteiligten AkteurInnen, auch die Schulbegleitung selbst, auf den verschiedenen Ebenen unterschiedliche Vorstellungen, Einstellungen, Wünsche und auch Charaktereigenschaften haben, was die Art und Weise der Zusammenarbeit untereinander beeinflusst. Erschwerend kommt hinzu, dass die unterschiedlichen Zuständigkeiten oftmals nicht einheitlich geklärt sind. Da eine Schulbegleitung in einen solch großen Kontext eingebettet ist, betrifft es sie besonders, weshalb sie als Bindeglied zwischen den Beteiligten gesehen werden kann (Arndt et al., 2017, S. 226 ff.; Czempiel & Kracke, 2019, Abs. 4; Fegert et al., 2015, S. 23; Knuf, 2013, S. 96; Thiel, 2022, S. 34 f.). In dieser Arbeit soll dabei vorrangig die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und der Schulbegleitung in den Fokus genommen werden.

2.1.5.2 Einstellungsvoraussetzungen und aktuelle Anstellungs- und Arbeitsbedingungen

Dass die Anzahl an SchulbegleiterInnen in Deutschland in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat, wurde bereits in der Einleitung erwähnt. Trotz dieser Entwicklung liegen bisweilen weder für die Arbeit der SchulbegleiterInnen an sich noch für die Einstellungs- und Zugangsvoraussetzungen einheitlichen Standards vor (Dworschak & Markowetz, 2019, S. 197). So differieren innerhalb der Gruppe der Schulbegleitungen Fachwissen und Qualifikationen erheblich, wobei ihr Personenkreis zum Teil sehr heterogen zusammengesetzt ist (► Kap. 2.1.5.3) (Lübeck & Demmer, 2022, S. 14). In einer Studie von Henn et al. (2014, S. 399) in Baden-Württemberg wurde festgestellt, dass das **Alter** der Schulbegleitungen von 17 bis 69 Jahren reichte. Unterschiede gab es auch hinsichtlich der **Einstellungsart**. So waren neben den Anstellungen über einen Leistungsanbieter 10% im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahres, eines

Bundesfreiwilligendienstes oder eines Studiums als Schulbegleitung tätig (Henn et al., 2014, S. 399). In einer Erhebung von Dworschak (2012a, S. 85) in Bayern stellte diese Gruppe sogar knapp ein Viertel (22,5%) der Schulbegleitungen dar. Hinsichtlich des Geschlechts lag bei Henn et al. (2014, S. 399) ein eher homogenes Feld mit ca. 86% weiblichem Anteil vor. Auch in der Erhebung von Lindemann und Schlarmann (2016, S. 266) ist der Frauenanteil (78,2%) deutlich höher als der männliche. In Bezug auf die Beschäftigungsdauer von SchulbegleiterInnen wird in der Erhebung von Dworschak (2012a, S. 85) genannt, dass etwas weniger als die Hälfte der Befragten die Arbeit als Schulbegleitung bisher weniger als ein Jahr durchführte. Jeweils knapp 20% arbeiteten bereits ein bis zwei Jahre sowie zwei bis drei Jahre als Schulbegleitung. Eine Beschäftigungsdauer von über vier Jahren wird kaum geschildert (ebd.). Ähnliche Ergebnisse liefern Lindemann und Schlarmann (2016, S. 268), bei welchen mehr als ein Drittel der befragten SchulbegleiterInnen diese Tätigkeit bereits maximal ein Jahr ausübte und ein weiteres Drittel eine Berufserfahrung von maximal drei Jahren aufwies. Einen Grund für diese kurzen Beschäftigungszeiträume der Befragten als Schulbegleitung in dieser Studie könnte zum einen sein, dass zum Erhebungszeitpunkt die Maßnahme der Schulbegleitung noch nicht so lange im Bildungswesen etabliert war. Zum anderen stieg die Inanspruchnahme von Schulbegleitungen stark, wodurch viele neue Stellen geschaffen werden mussten und demnach die Beschäftigungsdauer zunächst sehr kurz war (Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 276; Lübeck & Demmer, 2022, S. 15). Ein weiterer Grund könnte in der oftmals befristeten Beschäftigung von SchulbegleiterInnen liegen (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 93). In einer Erhebung von Deger et al. (2015, S. 129) wurde festgestellt, dass die Bewilligung einer Schulbegleitung in zwei Drittel der Fälle für ein Schuljahr befristet ist, wobei je nach Anstellung über die öffentliche Jugendhilfe oder über die Sozialhilfe Unterschiede bestehen. Diese Unterschiede könnten in den verschiedenen Behinderungsarten begründet liegen, welche die beiden Kosten-/Rehabilitationsträger betreuen (ebd.). Henn et al. (2014) sehen bei der kurzen Beschäftigungsdauer auch einen möglichen Zusammenhang mit der Geschlechterverteilung. So könne gefragt werden,

ob das meist geringe Einkommen und die kurzfristigen Arbeitsverträge (z.T. unter einem Jahr) die Aufgabe lediglich als familiäres Zweiteinkommen und für den Berufswiedereinstieg (z.B. nach der Familienphase) attraktiv machen und ob die derzeitigen Arbeitsbedingungen nicht zu einem raschen Wechsel der Schulbegleitungen führen. (S. 402)

Dass die Motivation für das Ausüben der Tätigkeit als Schulbegleitung der berufliche Wiedereinstieg sein kann, spiegelt sich auch in einer Erhebung von Bacher et al. (2007, S. 126) wider, bei welcher 52% der Befragten dies bestätigten. Auch die Vereinbarkeit von Beruf und Familie nannten 76% der Befragten als Grund. Die größte Motivation, die Tätigkeit der Schulbegleitung auszuüben, besteht laut den Ergebnissen der Erhebung

jedoch im gesellschaftlichen Nutzen (77%) (Bacher et al., 2007, S. 126). Weitere Gründe liefert die Erhebung von Kißgen et al. (2016, S. 255). Hier werden vor allem die Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung (85,4%) und der Einstieg ins pädagogische Arbeitsfeld (74,6%) als motivationale Aspekte genannt. Der Grund des beruflichen Wiedereinstiegs in das pädagogische Arbeitsfeld ist hier weniger oft ausschlaggebend (23,3%). Henn et al. (2014, S. 402) berichten des Weiteren von einem meist eher geringen Gehalt, welches SchulbegleiterInnen mit ihrer Arbeit verdienen. Auch in weiteren Quellen wird unter anderem im Rahmen der Vergütung von einer prekären Beschäftigungslage gesprochen (Heinrich, 2019, S. 18; Heinrich & Lübeck, 2013, S. 93). Hier sind ebenfalls keine einheitlichen Standards vorhanden, weshalb das Gehalt grundsätzlich abhängig vom jeweiligen Leistungsanbieter ist, über welchen die SchulbegleiterInnen angestellt sind und zwischen denen es erneut große Differenzen gibt (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 92; Horchheimer, 2012, S. 27; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 265). „Im Prinzip ist die Vergütung für die Leistung SB [Schulbegleitung, Anm. d. Verf.] Verhandlungssache zwischen Anbieter und Kostenträger“ (Horchheimer, 2012, S. 27). Das bedeutet, dass die Schulbegleitungen selbst in das Gespräch über ihre Vergütung nicht miteinbezogen werden. Oft steht eine eher geringe Vergütung auch mit einer fehlenden pädagogischen Qualifikation seitens der eingesetzten Schulbegleitung in Verbindung (Deger et al., 2015, S. 176; Schwarz et al., 2013, S. 72). Eine „Haltung vieler Kosten- und/oder Leistungsträger [ist auch], dass eine Schulbegleitung ausschließlich für ihre direkte Arbeit am Kind bezahlt [wird] und die Zeit für [...] Gespräche [...] nicht als Arbeitszeit angerechnet werden kann“ (Lübeck, 2022, S. 70). In diesem Zusammenhang steht auch der häufig verbreitete Ansatz, die Schulbegleitung an Krankheitstagen des/der zu betreuenden SchülerIn nicht zu bezahlen, was ein geregeltes Einkommen kaum realisierbar macht (Horchheimer, 2012, S. 27).

Über die Einstellungsbedingungen und -voraussetzungen von SchulbegleiterInnen führten Limburg et al. (2020) eine umfangreiche Studie durch, in welcher verschiedene Leistungsanbieter in Nordrhein-Westfalen, die jedoch auch in anderen Bundesländern tätig sind, befragt wurden. Diese nannten die soziale Kompetenz (26,8%) als wichtigste Einstellungsvoraussetzung, gefolgt von Empathiefähigkeit (16,9%), beruflicher Qualifikation (16,0%), Erfahrungen in der Tätigkeit als Schulbegleitung (14,6%) und einer offenen Haltung gegenüber Inklusion (11,7%). Auch das äußere Erscheinungsbild bleibt nicht ungeachtet. (► Kap. 2.1.5.3) Hinsichtlich des Aspekts, ob eine abgeschlossene pädagogische Ausbildung vorliegen sollte, variieren die Antworten der Befragten (ebd. S. 182 ff.). Zusätzlich zu den Einstellungsbedingungen wurden die TeilnehmerInnen der Studie dazu befragt, ob und inwiefern sie als Leistungsanbieter die eingestellten

SchulbegleiterInnen bei der Einarbeitung und Vorbereitung auf die Tätigkeit unterstützen. Hierbei gaben 20% der Befragten an, dass die Schulbegleitungen vor dem Beginn ihrer Tätigkeit keine Einarbeitung erhalten (Limburg et al., 2020, S. 182 ff.). Eine etwas höhere Zahl liefern die Ergebnisse der Erhebung von Henn et al. (2014, S. 400) in welcher 28% der befragten SchulbegleiterInnen angaben, nicht auf die Tätigkeit vorbereitet worden zu sein. Allerdings wird in dieser Untersuchung auch herausgestellt, dass rund 72% eine Einarbeitung bzw. Vorbereitung erhielten. Als Maßnahme zur Vorbereitung werden Gespräche, Schulungen und Hospitationen genannt. Dem entgegen stehen die Ergebnisse der Untersuchung von Lindemann und Schlarmann (2016, S. 268 f.), laut welchen eine Einarbeitung der Schulbegleitungen eher selten stattfand. Auch innerhalb der Studie von Beck et al. (2010, S. 248) ist der Prozentsatz derer, die keine Einarbeitung erhalten haben (41%) größer als in den Erhebungen von Henn et al. (2014, S. 400) und Limburg et al. (2020, S. 184). Gleiche Ergebnisse finden sich in der Fachliteratur zum Thema Schulbegleitung, in welcher davon gesprochen wird, dass SchulbegleiterInnen oft keine umfassende Einweisung und Vorbereitung erfahren (Kremer, 2016, S. 35; Lübeck, 2022, S. 73 f.). In der Erhebung von Limburg et al. (2020, S. 184) gaben knapp 94% der Befragten an, Fortbildungsangebote für SchulbegleiterInnen anzubieten. Wobei nur 45,3% aussagten, dass eine fachliche Begleitung und Supervisionsmöglichkeiten für die Schulbegleitungen geboten werden. Lübeck und Demmer (2022) halten fest, dass „die Vorbereitung [...] und die Weiterbildung der einzelnen Mitarbeiter/innen in der Schulbegleitung stark von deren jeweiligen Arbeitgebern abhängig ist“ (S. 15). Des Weiteren schilderten die Befragten der Erhebung von Limburg et al. (2020, S. 184), dass sie als Leistungsanbieter den Schulbegleitungen eine feste Ansprechperson zur Seite stellten. Bei einer Befragung der Schulbegleitungen selbst nennen diese jedoch die Klassenlehrkraft als vorrangigen AnsprechpartnerIn und nachfolgend erst den Leistungsanbieter (Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 272). Abschließend ist noch zu erwähnen, dass die Lehrkräfte der Klasse, in welchen es SchülerInnen mit Schulbegleitung gibt, bei der Auswahl und Entscheidung über eine Schulbegleitung nicht beteiligt sind (Lübeck, 2022, S. 69).

Insgesamt ist erkennbar, dass hinsichtlich der Einstellungs Voraussetzungen und den Anstellungsbedingungen keine einheitlichen Standards und Vorgaben bestehen. Aufgrund dieses Umstandes, der dezentralen Organisation von Schulbegleitungen und der großen Zahl an unterschiedlichen Leistungsanbietern sind viele Zuständigkeiten ungeklärt und es existieren Anstellungen verschiedenster Art und Weise, wodurch das Ganze undurchsichtig scheint (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 91). Im Rahmen dessen wird häufig von prekären Beschäftigungsverhältnissen gesprochen (Arndt et al., 2017, S. 226; Heinrich & Lübeck, 2013, S. 93).

2.1.5.3 Qualifikation

Wie bereits erwähnt, sind auch im Hinblick auf die Qualifikationsvoraussetzungen bei der Einstellung von Schulbegleitungen keine einheitlichen Standards und Vorgaben in Deutschland vorhanden, wodurch die Gruppe der Schulbegleitungen sehr vielfältig in Bezug auf ihre Qualifikationen zusammengesetzt ist (Arndt et al., 2017, S. 226; Billerbeck, 2022, S. 54; Lübeck & Demmer, 2022, S. 14 f.; Thiel, 2022, S. 34). Henn et al. (2017a, S. 122) haben hierzu eine Übersicht unter Einbezug diverser Studien aus verschiedenen Bundesländern erstellt, wobei sechs Qualifikationsgruppen unterschieden werden. Einige davon sind in Tabelle 1 berücksichtigt.

Zieht man die einbezogenen Studien einzeln heran, so stellt sich deren Vergleich hinsichtlich der Qualifikationen der Schulbegleitungen als schwierig heraus, da jede Studie andere Einteilungen vornimmt und die Kriterien in Bezug auf wer, wann und wie als qualifiziert gilt, innerhalb der Studien variieren. Um diese Komplexität etwas zu vereinfachen, werden in der vorliegenden Arbeit die einbezogenen Studien in die Einteilung nach Schöler (2002, S. 160) überführt, wodurch lediglich zwischen den Gruppen *qualifiziert* und *nicht qualifiziert* unterschieden wird. Nach Schöler (2002, S. 160) zählen zu den qualifizierten SchulbegleiterInnen (heil-)pädagogische, pflegerische oder medizinische Fachkräfte mit einer entsprechenden abgeschlossenen Ausbildung. Studierende, Freiwillige oder Personen mit keinen oder fachfremden Qualifikationen, sogenannte Quereinsteiger, werden als nicht qualifizierte SchulbegleiterInnen eingeordnet (Billerbeck, 2022, S. 54). In einigen Studien fehlen Informationen über die Qualifizierung der einbezogenen Schulbegleitungen, weshalb in der nachfolgenden Tabelle eine Zeile eingefügt wurde, in welcher der Prozentsatz der fehlenden Angaben kenntlich gemacht wurde.

	Angaben zum Kostenträger	Bundesland	qualifizierte Schulbegleitungen (in %)	nicht qualifizierte Schulbegleitungen (in %)	keine/fehlende Angaben/Informationen zur Qualifikation (in %)
Deger et al., 2015, S. 131 f.	Sozialhilfe	BW	61,4	23,6	15
	Jugendhilfe	BW	77	6,4	25,6
Henn et al., 2014, S. 399	k.A.	BW	45,5	10	44,6
Czempiel & Kracke, 2019, Abs. 31	k.A.	Jena, TH	47,5	52,5	-
Dworschak, 2012a, S. 85	k.A.	Bayern	53,5	46,5	-
Kißgen et al., 2016, S. 255	k.A.	NRW	50,6	49,4	-
Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 268	k.A.	Oldenburg, NS	47,3	52,7	-

Tabelle 1: Übersicht einiger Studien zu Qualifizierungen von SchulbegleiterInnen in Anlehnung an Henn et al., 2017a, S. 122

Betrachtet man die vorliegenden Erhebungen in der Tabelle und schließt noch weitere Untersuchungen aus der Fachliteratur mit ein, so ist erkennbar, dass die Anteile von qualifizierten und nichtqualifizierten SchulbegleiterInnen ganz unterschiedlich ausfallen (Billerbeck, 2022, S. 54). Während in der Studie von Deger et al. (2015, S. 131 f.) aus

Baden-Württemberg der Anteil an qualifizierten SchulbegleiterInnen deutlich höher ist als der von nicht qualifizierten Schulbegleitungen, können in den Erhebungen aus Niedersachsen bzw. Oldenburg, Thüringen bzw. Jena und Nordrhein-Westfalen die Anteile als eher ausgeglichen interpretiert werden. Wichtig ist festzuhalten, dass auch innerhalb der beiden Gruppen eine große Heterogenität hinsichtlich der Qualifikationen vorliegt. So ist auch der Personenkreis, welcher als qualifiziert gilt, „nicht in Form einer das gesamte Arbeitsfeld umfassenden Qualifikation ausgebildet“ (Knuf, 2013, S. 94), sondern häufig nur in bestimmten einzelnen Teilbereichen, wie bspw. der Pflege. In den anderen Teilbereichen, welche eine Schulbegleitung zu leisten hat, können auch diese Personen als Quereinsteiger betrachtet werden (ebd.). Grundsätzlich muss immer je nach SchülerIn entschieden werden, ob oder welche Qualifizierung notwendig ist, um diese/n optimal unterstützen zu können (Billerbeck, 2022, S. 54 f.).

In der Erhebung von Deger et al. (2015, S. 131 f.) wurde zudem unterschieden, ob die Schulbegleitung als Maßnahme eines Leistungsträgers/-anbieters der Eingliederungshilfe oder der öffentlichen Jugendhilfe tätig wurde. Dabei ist auffällig, dass die Schulbegleitungen, welche im Rahmen der öffentlichen Jugendhilfe eingestellt wurden, häufiger pädagogisch qualifiziert waren als Schulbegleitungen im Rahmen der Eingliederungshilfe. Dies könnte unter anderem damit erklärt werden, dass den Leistungsträgern/-anbietern der öffentlichen Jugendhilfe das sogenannte Fachkräftegebot (§ 72 SGB VIII) obliegt, „wobei den Leistungsträgern trotzdem ein Entscheidungsspielraum zugestanden wird, um die kommunale Personalhoheit zu wahren“ (Billerbeck, 2022, S. 53 f.). Alles in allem liegt die Entscheidung über die nötige Qualifikation einer Schulbegleitung damit dennoch, wie bei einer Trägerschaft durch die Sozialhilfe, beim Leistungsanbieter (Billerbeck, 2022, S. 54; Lübeck & Demmer, 2022, S. 15; Thiel, 2022, S. 34). Im Rahmen einer Studie von Limburg et al. (2020, S. 182 ff.) nannten 16% der befragten MitarbeiterInnen von Leistungsanbietern als Voraussetzung für die Einstellung als Schulbegleitung die berufliche Qualifikation, wobei diese nicht näher definiert wird und demnach unterschiedliche Ansichten darunterfallen können. Betrachtet man den Aspekt des **Schulabschlusses**, so fordert ein Drittel keinen Schulabschluss für die Ausübung der Tätigkeit einer Schulbegleitung. Knapp 50% der Befragten erwarten mindestens einen Hauptschulabschluss und 16,8% die mittlere Reife. Lediglich 3,2% fordern die allgemeine Hochschulreife als Voraussetzung für die Tätigkeit. Hinsichtlich eines **Ausbildungsabschlusses** ergibt sich, dass ca. zwei Drittel der Befragten keine abgeschlossene Ausbildung verlangen. Diejenigen, die eine abgeschlossene Ausbildung fordern, gliedern sich in 20%, die eine Ausbildung im pädagogischen Bereich erwarten und ca. 12% die auch eine fachfremde Ausbildung akzeptieren. Diese Angaben decken sich grob mit den Aussagen aus der Erhebung von Kißgen et al. (2016, S. 255),

in welcher die befragten SchulbegleiterInnen angaben, dass ca. drei Viertel der Leistungsanbieter bei der Einstellung keine berufliche Qualifikation verlangen würden. Hinsichtlich der formalen und personenbezogenen Kriterien für die Einstellung in der Studie von Limburg et al. (2020, S. 182 f.), wies die Zugangsvoraussetzung nach einer abgeschlossenen pädagogischen Ausbildung eine große Streuung in den Antworten der Befragten auf. Damit wird klar, dass die Leistungsanbieter die Bedeutsamkeit einer pädagogischen Ausbildung als sehr unterschiedlich betrachten (ebd.).

Auch die Vergütung hängt eng mit dem Aspekt, ob eine Qualifikation vom Leistungsanbieter gefordert wird oder nicht, zusammen. So wünschen sich 27,5% der Befragten MitarbeiterInnen der Leistungsanbieter mehr finanzielle Mittel, um zum Beispiel mehr Fachkräftestunden, Fortbildungs- und Supervisionsangebote oder Einarbeitungsleistungen bewerkstelligen zu können (ebd., S. 184). Insgesamt ist der Einsatz von Fachkräften teurer, weshalb diese, wenn aus Sicht der Leistungsanbieter und Rehabilitationsträger kein Bedarf besteht, auch nicht eingesetzt werden, um Kosten zu sparen (Deger et al., 2015, S. 176).

Betrachtet man die bisher genannten Aspekte, so wurde die Qualifikation von Schulbegleitungen vor allem in Zusammenhang mit dem Wissen in bestimmten Bereichen assoziiert, wie bspw. in der Pflege, Pädagogik oder Medizin. Allerdings wird im Rahmen von qualifizierten Schulbegleitungen häufig auch von persönlicher Eignung gesprochen. So nennt der Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe für Menschen mit Behinderung e. V. (2013, S. 4) bspw. Empathie, Kommunikationskompetenzen, Team- und Kooperationsfähigkeiten als wichtige Kompetenzen bei Schulbegleitungen. Auch in der Erhebung von Limburg et al. (2020) werden sechs „Soft Skills“ (S. 182) genannt, die von Bedeutung sind:

- (1) Freude an der Arbeit mit Kindern, (2) Empathiefähigkeit, (3) Verantwortungsbewusstsein, (4) Achtsamkeit im Umgang mit behinderten und verhaltensauffälligen SuS [SchülerInnen, Anm. d. Verf.], (5) Regulationskompetenz von Nähe und Distanz sowie (6) Geduld. (ebd.)

Für Bos und Voss (2010) ist eine Person dann qualifiziert, wenn sie ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten im Alltag und Beruf so einsetzen kann, dass sie „konkrete tätigkeitsbezogene Anforderungen [...] auf einem angemessenen Niveau erfüllen [...] kann“ (S. 234). Es geht dabei also sowohl um fachliche als auch um allgemeine, überfachliche Qualifikationen, die letztlich flexibel und angemessen auf verschiedene Situationen angewandt werden müssen (Bos & Voss, 2010, S. 234 f.). Bei der Arbeit von Schulbegleitungen ist dieser flexible Umgang mit dem möglicherweise vorhandenen Fachwissen besonders wichtig, da nicht jeder Schultag gleich abläuft und verschiedene Personen, wie bspw. der/die SchülerIn oder Lehrkräfte, im Tätigkeitsfeld miteingebunden sind (Niedermayer, 2009, S. 226). Von letzteren werden qualifizierte

Schulbegleitungen besonders gefordert, da sie sich durch deren Einsatz Unterstützung im Schulalltag erhoffen (Limburg et al., 2019, S. 69, 73). Allerdings werden SchulbegleiterInnen, vor allem aufgrund der häufig nicht vorhandenen Qualifikation, in der Realität eher als Last empfunden (Billerbeck, 2022, S. 55 ff.; Lübeck, 2022, S. 73). Außerdem fehlt oft eine Einarbeitung und Vorbereitung von Seiten des Leistungsanbieters (► Kap. 2.1.5.2), wodurch Lehrkräfte zusätzlich eine „Führungs- und Ausbildungsrolle“ (Lübeck, 2022, S. 73) annehmen müssen. Die Forderung nach Qualifikation steht auch eng im Zusammenhang mit der Umsetzung von Inklusion. So sind hierzu Fachkräfte von Nöten, die in einem multiprofessionellen Team zusammenarbeiten und -wirken müssen, um jedem/jeder SchülerIn eine qualitativ hochwertige inklusive Bildung zu ermöglichen. In dieses Team sind auch die SchulbegleiterInnen miteingeschlossen, bisher jedoch als Nicht-Professionelle (Billerbeck, 2022, S. 53, 65; Heinrich, 2019, S. 20 f.; Lübeck, 2019, S. 89) (► Kap. 2.2.4.1). Des Weiteren sind einige Tätigkeitsbereiche von Lehrkräften und SchulbegleiterInnen nicht eindeutig und trennscharf zu unterscheiden, wodurch Schulbegleitungen häufig auch pädagogische und komplexe Aufgaben übernehmen (müssen), was wiederum Einfluss auf die Entwicklung der SchülerInnen haben kann (Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 265; Lübeck, 2022, S. 72) (► Kap. 2.2.4.2). Generell hängt die Qualifikation einer Schulbegleitung damit immer auch sekundär mit der Qualität der Betreuung des/der SchülerIn zusammen (Arndt et al., 2017, S. 230; Billerbeck, 2022, S. 53, 65; Dworschak, 2012a, S. 81; Heinrich & Lübeck, 2013, S. 105; Niedermayer, 2009, S. 226, Schwarz et al., 2013, S. 65 f.). Wenn hierzu jedoch keine entsprechende Qualifikation vorliegt, so können diese Aufgaben gegebenenfalls nicht zufriedenstellend erfüllt werden, wodurch ein Strukturdefizit entsteht (Heinrich, 2019, S. 20; Himmel et al., 2019, S. 10; Lübeck, 2022, S. 73). Lübeck und Demmer (2022) halten fest, „dass die Schulbegleitung in hohem Maße professionalisierungsbedürftig ist“ (S. 20). Aufgrund dieser Aspekte besteht unter anderem bei den direkt beteiligten Personen, wie LehrerInnen, Eltern oder Schulleitung, die Forderung nach Qualitätsstandards und einer pädagogischen Grundqualifikation bei dem Einsatz von Schulbegleitungen (Arndt & Werning, 2016, S. 130; Billerbeck, 2022, S. 56 f.; Dworschak, 2012a, S. 81; Knuf, 2012, S. 92; Niedermayer, 2009, S. 226). Auch Fachkenntnisse in Bezug auf ganz bestimmte Bereiche des Arbeitsalltags, abhängig von dem/der jeweils zu betreuenden SchülerIn, werden als wichtig erachtet. Als Beispiel können die Unterstützte Kommunikation oder das Wissen über bestimmte Störungsbilder aufgeführt werden (Gebhardt et al., 2011, S. 16; Himmel et al., 2019, S. 10). Möchte man jedoch eine Grundqualifikation oder eine eigene Berufsausbildung einführen, so bedarf es der Festlegung eines spezifischen Tätigkeitsprofils seitens der SchulbegleiterInnen, um entsprechende Weiterbildungsangebote und -maßnahmen etablieren zu können. Es muss klar geregelt werden, welche

Kompetenzen und Haltungen eine Schulbegleitung ausmachen und welche fachlichen und persönlichen Qualifikationen von Nöten sind. Wie in den vorherigen Kapiteln schon beschrieben, sind Schulbegleitungen aber nicht alle bei demselben Leistungsanbieter und Kostenträger angestellt. Es müssten daher grundsätzlich einheitliche Standards hinsichtlich der Rahmenbedingungen, wie ein angemessenes Gehalt oder Arbeitszeiten, für alle Leistungsanbieter entwickelt werden (Billerbeck, 2022, S. 65 f.; Himmel et al., 2019, S. 8). Aufgrund der immer weiter wachsenden Forderung nach einer Qualifizierung der SchulbegleiterInnen wurden in den vergangenen Jahren einige (Weiterbildungs-)Maßnahmen entworfen. Als Beispiel kann das dreijährige QuaSI-Modellprojekt, entwickelt in Thüringen, genannt werden, welches 2012 abgeschlossen wurde. Es dient der „Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration“ und beinhaltet sechs Module (Billerbeck, 2022, S. 63)³. Auch in Baden-Württemberg wurde ein Drei-Tages-Fortbildungskonzept für die Qualifizierung von SchulbegleiterInnen entworfen⁴ (Himmel et al., 2019, S. 8). Neben solchen Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen besteht des Weiteren der Wunsch nach einem Einsatz von Instrumenten zur Evaluierung der Qualität von Schulbegleitungen (Billerbeck, 2022, S. 66). Allerdings müssen auch diese erst entwickelt werden, wobei erneut erkenntlich wird, dass einheitliche Standards benötigt werden. Insgesamt könnten demnach als zukünftige Möglichkeiten, um der heterogenen Qualifikationssituation bei SchulbegleiterInnen entgegenzuwirken, vorab einheitliche Qualitätsstandards und nachfolgend sowohl eine Grundausbildung als auch verpflichtende Fortbildungen zu ganz bestimmten Fachbereichen etabliert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Qualifikationen der eingesetzten SchulbegleiterInnen sehr vielfältig und unterschiedlich ausfallen, was in den fehlenden Standards zu Einstellungsvoraussetzungen und der Anstellungssituation bei unterschiedlichen Trägern und Leistungsanbietern begründet liegt. Grundsätzlich liegt die Forderung nach einer angemessenen Qualifizierung der SchulbegleiterInnen vor, was jedoch aufgrund der Beschäftigungslage und des unspezifischen Tätigkeitsprofils schwer umsetzbar ist (Lübeck & Demmer, 2022, S. 20). Des Weiteren

würde eine verpflichtende Qualifizierung gleichzeitig sowohl in einer Personalknappheit als auch in einer Kostenexplosion für die Kommunen resultieren und [...] [außerdem] würde damit eine defizitorientierte Einzelfallhilfe, die dem inklusiven Grundgedanken widerspricht, zementiert. (ebd.)

³ Für weiterführende Informationen zum Projekt sei auf Keil (2011) verwiesen. Projektteam von QuaSI: Baier, Diana; Friedemann, Anne; Keil, Silke

⁴ Für weiterführende und vertiefende Informationen zum Konzept sei auf Henn et al. (2017b) verwiesen.

2.1.6 Pool-Modelle

Dass der Einsatz von SchulbegleiterInnen, vor allem im inklusiven Setting, kritisch diskutiert wird, wurde bereits aufgegriffen. Aufgrund dessen wird aktuell versucht, mittels sogenannten Pool-Modellen oder Pool-Lösungen, eine Übergangslösung zu finden, bis das Schulsystem inklusiv ausgestaltet wurde und nur noch ergänzend die Individualhilfe der Schulbegleitung benötigt wird (Schönecker & Meysen, 2017, S. 191; Thiel, 2016, S. 45). Pool-Modelle versuchen, die verschiedenen Bedarfe an Einzelfallhilfen der Kinder und Jugendlichen einer Klasse und/oder Schule zu bündeln (Schönecker et al., 2021, S. 96; Thiel, 2022, S. 35) und gleichzeitig „die hierfür eingesetzten Ressourcen zu systematischeren und struktureller angelegten Hilfen zu verknüpfen“ (Schönecker et al., 2021, S. 96). Ein weiteres Argument für das Etablieren solcher Modelle ist, dass hierdurch, im Einverständnis aller zugehörigen Personen und Institutionen, die Kooperation zwischen den Beteiligten und die Abläufe insgesamt verbessert werden könnten und auch die möglichen Stigmatisierungswirkungen aufgrund der Eins-zu-Eins-Betreuung unterbunden werden (Dworschak & Lindmeier, 2022, S. 159; Kißgen et al., 2019, S. 26; Schönecker et al., S. 96 f.). Sie können sowohl an allgemeinen Schulen als auch an SBBZs eingesetzt werden. Rechtlich verankert ist dieses Modell in § 112 Abs. 4 SGB IX in Verbindung mit § 104 SGB IX. Demnach können die Begleitung und Anleitung mehrerer Anspruchsberechtigter gemeinsam erfüllt werden, wenn dies für alle Anspruchsberechtigten zumutbar ist, was je im Einzelfall überprüft werden muss. Voraussetzung für den Einsatz von Pool-Lösungen ist außerdem, (a) dass sich die Schule dazu bereit erklärt, mit nur einem Leistungsanbieter zu arbeiten, (b) dass die Eltern der anspruchsberechtigten SchülerInnen die Gruppenleistung anstelle der Individualleistung wünschen und miteinander einen gemeinsamen Leistungsanbieter bestimmen, und (c) dass der gewünschte Leistungsanbieter zustimmt, die gruppenbezogene Lösung umzusetzen und dafür den personellen und formalen Anforderungen nachkommt (Thiel, 2022, S. 36). Insgesamt kann zwischen drei Organisationsformen von Pool-Modellen unterschieden werden⁵.

Neben den eingangs genannten Gründen, weshalb solche Pool-Lösungen sinnvoll erscheinen, gibt es noch weitere Aspekte, die für ihren Einsatz sprechen. Durch die Arbeit mehrerer Schulbegleitungen in einem Pool und die Auflösung der Eins-zu-Eins-Betreuung ist bei einem Krankheitsfall seitens einer Schulbegleitung der Schulbesuch des/der leistungsberechtigten SchülerIn weiterhin gewährleistet, meist sogar ohne, dass eine für

⁵ Die Ausdifferenzierung der drei Organisationsformen von Pool-Modellen kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden. Es sei an dieser Stelle auf Dworschak & Lindmeier (2022, S. 159 f.), Schönecker et al. (2021, S. 97 ff.), Paritätischer Wohlfahrtsverband Niedersachsen e.V. (2021, S. 6 ff.) verwiesen.

den Betroffenen/die Betroffene fremde Schulbegleitung eingesetzt werden muss. Andersherum ist bei einem Krankheitsfall seitens eines/einer leistungsberechtigten SchülerIn die Arbeit der Schulbegleitung gewährleistet, da diese nicht mehr nur für eine bestimmte Person verantwortlich ist. Dies bietet für alle Beteiligten eine höhere Verlässlichkeit und garantiert eine Betreuungsstabilität (Kißgen et al., 2019, S. 33; Schönecker et al., 2021, S. 102; Thiel, 2022, S. 36). Des Weiteren reduziert sich der organisatorische und koordinatorische Aufwand. Die Einsätze der Schulbegleitungen müssen mit nur einem Leistungsanbieter besprochen werden und man hat es als Schule, Erziehungsberechtigten und Schulbegleitung mit nur einem/einer gemeinsamen AnsprechpartnerIn zu tun. Dies vereinfacht gemeinsame Absprachen und Planungen. Generell kommt es dadurch zu einer Steigerung der Effektivität hinsichtlich des Einsatzes der Ressourcen, auch begründet im möglicherweise entstehenden reduzierten Personalaufkommen aufgrund der Bündelung von Bedarfen (Kißgen et al., 2019, S. 33; Thiel, 2022, S. 36). Hierdurch befinden sich insgesamt weniger Erwachsene in einer Klasse, wodurch die Lehrkraft weniger Anleitungs- und Koordinationsaufgaben übernehmen muss und ihren Fokus mehr auf den Unterricht lenken kann (Kißgen et al., 2019, S. 33; Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 202; Thiel, 2022, S. 36). Gegebenenfalls kann durch den Einsatz von Pool-Modellen auch die Qualität der Betreuung gesteigert werden, da aufgrund des weniger hohen Personalaufkommens vermehrt qualifizierte SchulbegleiterInnen eingesetzt werden können. Zusätzlich bieten vor allem die beiden Formen der Infrastrukturangebote eine höhere Verlässlichkeit hinsichtlich der Möglichkeit einer langfristigen Anstellung aufgrund der Auflösung des Zustandes, dass eine Schulbegleitung für nur ein Kind zuständig ist. Der in der Praxis immer noch häufig auftretenden hohen Fluktuation an SchulbegleiterInnen an einer Schule kann dadurch entgegengewirkt werden. Es können langfristig multiprofessionelle Teams aus Lehrkräften, Schulbegleitungen und weiteren an der Schule arbeitenden Fachkräften entstehen, wodurch die Betreuung der SchülerInnen an Qualität gewinnen und die Zusammenarbeit generell verbessert werden kann. So sind Absprachen eher möglich und die Einbindung der Schulbegleitungen als feste Mitarbeitende der Schule in die schulischen Strukturen und Prozesse begünstigt die Qualitätsentwicklung ebenso (Kißgen et al., 2019, S. 33; Lindmeier, 2016, S. 352; Schönecker et al., 2021, S. 102; Thiel, 2022, S. 36). Zuletzt wird auch das Verfahren zur Inanspruchnahme einer Schulbegleitung für die Leistungs- und deren Erziehungsberechtigten, zumindest bei den beiden Formen der Infrastrukturangebote von Pool-Lösungen, simplifiziert. „Nicht notwendig sind z.B. die Klärung der sachlichen Zuständigkeit von Jugendhilfe- oder Eingliederungshilfeträger oder die formalisierte Feststellung der Behinderung“ (Schönecker et al., 2021, S. 103).

Insgesamt wird deutlich, dass Pool-Lösungen einen Schritt in die Richtung der Ermöglichung inklusiver Beschulung aller Kinder und Jugendlichen, gestatten. Auch bergen sie einige Möglichkeiten, um die Zusammenarbeit zwischen den Schulbegleitungen und den Lehrkräften vor Ort, vor allem aufgrund einer erhöhten Kontinuität und Verlässlichkeit, zu erleichtern und gegebenenfalls zu optimieren.

2.2 Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften

Mit der wachsenden Zahl an Ganztageschulen und der immer weiter fortschreitenden Forderung nach einem inklusiven Schulsystem rückte in den vergangenen Jahren zunehmend der Begriff bzw. das Konzept der Kooperation in den Mittelpunkt diverser Forschungsansätze, wobei je nach Wissenschaft andere Definitionsansätze vorliegen und auch diese nicht immer einheitlich sind (Lübeck, 2019, S. 82; Meyer, 2017, S. 28). Aufgrund dessen wird zuerst eine Begriffsbestimmung der Kooperation vorgenommen, um festzulegen, was in dieser Arbeit darunter verstanden wird (► Kap. 2.2.1). Anschließend wird herausgestellt, wie Kooperation im schulischen Kontext und dabei speziell zwischen SchulbegleiterInnen und Lehrkräften gestaltet ist bzw. auftreten kann (► Kap. 2.2.2). Daran anknüpfend werden vier Ebenen kooperativer Prozesse beschrieben, die im weiteren Verlauf der Arbeit immer wieder eine Rolle spielen (► Kap. 2.2.3). Im nachfolgenden Teilkapitel werden diverse Herausforderungen, die in der Kooperation zwischen den beiden Personengruppen, auftreten können, dargelegt (► Kap. 2.2.4), woraufhin infolgedessen ein Diskurs darüber eröffnet wird, ob es sich bei der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften letztlich tatsächlich um Kooperation handelt oder nicht (► Kap. 2.2.4). Abschließend werden Chancen, die sich bei gelungener Zusammenarbeit ergeben, herausgearbeitet. Im Rahmen dessen werden auch Gelingensfaktoren von Kooperation hervorgehoben (► Kap. 2.2.5).

2.2.1 Kooperation – eine Begriffsbestimmung

Unter dem Begriff der Kooperation wird in verschiedenen Wissenschaften Unterschiedliches verstanden, wodurch „ein unspezifischer Gebrauch [...] seine Bedeutung verwischt“ (Ahlgrimm et al., 2012, S. 18). Grundsätzlich ist er jedoch „Gegenstand [...] [solcher] Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit menschlicher Interaktion beschäftigen“ (Meyer, 2017, S. 28). In Anbetracht dessen bedeutet Kooperation nach Esslinger (2002, S. 62), dass mindestens zwei Personen zusammenarbeiten. Allgemein ist Kooperation gekennzeichnet, möchte man ein „Mindestmaß“ (Klopsch, 2016, S. 159) definieren, „durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß, 2004, S. 199). Diese Definition nach Spieß (2004) stammt aus der Organisationspsychologie und

eignet sich für die vorliegende Arbeit vor allem deshalb, da bei ihr „keine dauerhaft zusammenarbeitenden (Arbeits-)Gruppen [...] und keine spezifischen arbeitsorganisatorischen Voraussetzungen bzw. keine spezifische Organisationsstruktur“ (Gräsel et al., 2006, S. 206) gefordert werden. Dies ist hinsichtlich der Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften im schulischen Kontext, in welchem oftmals Flexibilität gefordert wird, und mitunter aufgrund der Rahmenbedingungen der Arbeit von Schulbegleitungen, wie bspw. der häufig sehr kurzen Einstellungszeiten für eine/n bestimmte/n SchülerIn, besonders bedeutend. Des Weiteren nennt Spieß (2004) in ihrer Definition einige Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um eine Interaktion als Kooperation bezeichnen zu dürfen: *Gemeinsame Ziele* bzw. *Aufgaben*, *Vertrauen*, *Autonomie* und *Reziprozität*. Esslinger (2002, S. 62) geht in Bezug auf diese Bedingungen noch einen Schritt weiter zurück und hält fest, dass, um bspw. gemeinsame Ziele festlegen zu können, eine strukturelle und funktionale Anbindung der Arbeitsfelder der kooperierenden Personen(gruppen) vorhanden sein muss. Diese Anbindung ist bei der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften gegeben. Teilweise wird in der Fachliteratur zur Kooperation zwischen intra-, inter- und multiprofessioneller Kooperation differenziert, wobei je nach AutorIn andere Interpretationen und Auslegungen vorliegen (Lübeck, 2019, S. 82; Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 113 f.; Meyer, 2017, S. 29 ff.; Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 292). Die intraprofessionelle Kooperation bezeichnet grundsätzlich die Kooperation zwischen gleichen Professionsgruppen oder zwischen Personen mit derselben Profession, worunter in dieser Arbeit alle Lehrkräfte, sowohl SonderpädagogInnen als auch Regelschullehrkräfte, betrachtet werden. Eine solche Bündelung der verschiedenen Lehrkräfte in eine Professionsgruppe ist in dieser Arbeit deshalb sinnvoll, da der Fokus auf der Kooperation zwischen der Gruppe der Lehrkräfte und der Gruppe der Schulbegleitungen liegt und nicht auf der Kooperation zwischen unterschiedlichen Lehrkräften. Diese Einteilung folgt der Definition von Lütje-Klose und Urban (2014), welche „Lehrkräfte der allgemeinen Schulformen und sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte nicht als Mitglieder zweier verschiedener Professionen, sondern als Angehörige desselben Berufsstandes mit unterschiedlicher fachlicher Schwerpunktsetzung“ (S. 113 f.) verstehen. Oftmals wird im Zuge dessen auch von *LehrerInnenkooperation* (Dizinger et al., 2011, S. 115; Fussangel, 2008, S. 5 ff.; Gräsel et al., 2006, S. 206 ff.; Meyer, 2017, S. 36) gesprochen. Hinsichtlich der inter- und multiprofessionellen Kooperation besteht in der Literatur keine eindeutige Abgrenzung, weshalb diese im weiteren Verlauf als Synonyme verwendet werden. Diese Art der Kooperation bezeichnet die Kooperation zwischen Personen(gruppen), die unterschiedlichen Professionen angehören, wie bspw. zwischen Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften, wie LogopädInnen, SozialarbeiterInnen, etc. (Boller, 2012, S. 204 f.; Dizinger et al., 2011, S. 114; Lütje-Klose

& Urban, 2014, S. 113 f.; Meyer, 2017, S. 27; Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 292). Inwiefern es sich bei der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen um eine inter- bzw. multiprofessionelle Kooperation handelt, wird in Kapitel 2.2.5 diskutiert. Dem gegenwärtigen Kapitel folgend soll darauf eingegangen werden, welche Formen der Kooperation im schulischen Alltag existieren können und welche davon zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften denkbar sind.

2.2.2 Formen der Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften

Da das Feld der Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften, unter anderem aufgrund der Tatsache, dass Schulbegleitungen noch nicht sehr lange im Bildungssystem etabliert sind, bis heute nicht gänzlich erforscht worden ist, liegen speziell zu dieser Konstellation der Kooperation kaum Modelle vor. Des Weiteren „[ist] sie [...] aufgrund der ungeklärten Bestimmung des Verhältnisses zwischen prekären Beschäftigungsverhältnissen [...] und den Lehrkräften an einer Schule besonders komplex“ (Lindacher & Dederich, 2018, S. 268). Auf Basis der Kooperationsformen zwischen Lehrkräften, *Austausch*, *Arbeitsteilige Kooperation* und *Kokonstruktion* nach Gräsel et al. (2006, S. 209 ff.) wurde allerdings im Rahmen der Göttinger Schulbegleitungsstudie (GötS) ein „Arbeitsmodell zur Kooperation von Klassenleitung und Schulbegleitung“ (Meyer, 2017, S. 47) ausgearbeitet (► Abbildung 3). Nach diesem Modell gibt es in der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften zwei Formen von Kooperation, *Koordination* und *Kokonstruktion*, welche sich auf das arbeitsbezogene Erleben von Schulbegleitungen im Arbeitsalltag, differenziert in die vier Aspekte *Arbeitszufriedenheit*, *Rollensicherheit*, *Wertschätzung der Arbeit* und *emotionale Entlastung*, auswirken⁶ (Meyer, 2017, S. 78; Meyer et al., 2022, S. 85, 87 ff.).

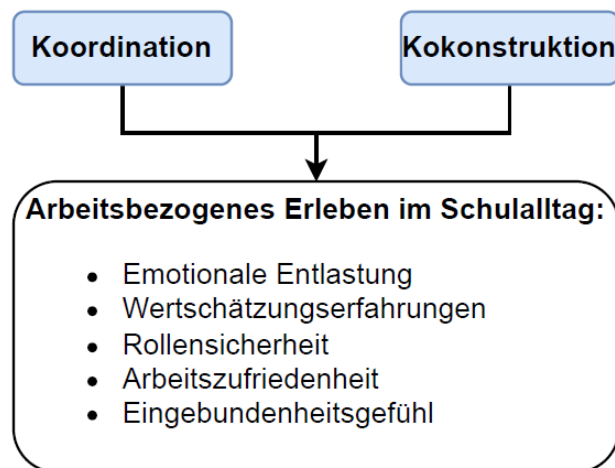


Abbildung 3: Modell zu Kooperationsformen zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften in Anlehnung an das Arbeitsmodell zur Kooperation von Klassenleitung und Schulbegleitung nach Meyer, 2017, S. 47

Betrachtet man die *Koordination*, so stellt diese Form der Kooperation die weniger komplexe Form im Vergleich zur *Kokonstruktion* dar. Bei dieser Form geht es darum, dass

⁶ Für weiterführende Informationen sei auf Meyer (2017, S. 46 f.) verwiesen.

sich SchulbegleiterInnen und Lehrkräfte im Sinne der LehrerInnenkooperationsform *Austausch* nach Gräsel et al. (2006, S. 209 f.) gegenseitig über den/die betreute/n SchülerIn informieren und austauschen. Sie treffen Vereinbarungen in Bezug auf die Tätigkeiten und das Handeln der Schulbegleitung, wobei jedoch beide Parteien im Wesentlichen eigenständig arbeiten, wodurch ein hohes Maß an Autonomie gegeben ist. Festgehalten werden sollte allerdings, dass die Autonomie auf Seiten der Lehrkraft etwas größer ist, da sich der Austausch und die Vereinbarungen hauptsächlich auf die Arbeit der Schulbegleitung und nicht auf die der Lehrkraft beziehen (Meyer, 2017, S. 47; Meyer et al., 2022, S. 80). Je nachdem wie konkret und inwiefern in den Austausch- und Absprachesituationen die Aufgabenverteilung und die Zielstellungen der Zusammenarbeit thematisiert und kommuniziert werden, ist die Kooperationsform der *Koordination* dabei in Anlehnung an die Lehrerkooperationsform *Arbeitsteilige Kooperation* nach Gräsel et al. (2006, S. 210) zu betrachten. Hier sind eine eindeutige Zielsetzung, mit welcher beide Seiten einverstanden sind, und eine klare Aufgabenverteilung Voraussetzung. Wobei auch hier jede Seite eingeständig die zugeteilten Aufgaben erledigt und hierdurch eine hohe Autonomie vorhanden ist. Grundsätzlich ist jedoch „eine Verständigung über die jeweiligen Perspektiven auf den Schüler oder die Schülerin und über gemeinsame Ziele“ (Meyer, 2017, S. 47) bei der Kooperationsform der *Koordination* nicht zwingend nötig. Wichtig ist allerdings, dass sich Situationen im oder außerhalb des Schulalltags ergeben, in welchen zumindest kurze Gespräche und Austauschmöglichkeiten stattfinden können (Gräsel et al., 2006, S. 210).

Die zweite, komplexere Form der Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften stellt nach dem Modell von Meyer (2017, S. 47) die *Kokonstruktion* dar. Bei dieser Form steht die gemeinsame Problemlösung, durch das gegenseitige Unterstützen, das Teilen von Wissen und der gemeinsamen Reflexion der Arbeit, sowohl die der Lehrkraft als auch die der Schulbegleitung, im Vordergrund (Meyer, 2017, S. 47; Meyer et al., 2022, S. 78, 80). Da beide Parteien unterschiedliche Perspektiven auf den/die zu betreuende/n SchülerIn haben, „können [sie] ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (Gräsel et al., 2006, S. 210 f.). Zur Realisierung dieser Kooperationsform ist vor allem gegenseitiges Vertrauen unabdingbar. Es ist wichtig, sowohl zu kritisieren als auch Kritik akzeptieren zu können und die andere Person und sich selbst zu hinterfragen und ständig zu reflektieren (ebd., S. 211). Hinsichtlich der Autonomie der einzelnen Parteien ist zu sagen, dass diese bei dieser Form der Kooperation noch in gewisser Weise gegeben ist, jedoch in eingeschränkter Weise. Insgesamt entspricht die *Kokonstruktion* im Vergleich zur *Koordination* dennoch „in stärkerem Maße

[...] [den] Bedingungen von professioneller Kooperation wie sie [...] in der arbeitspsychologischen Definition von Spieß (2004) formuliert sind“ (Meyer, 2017, S. 47). Nach dieser Definition zeichnet professionelle Kooperation, wie in Kapitel 2.2.1 nachzulesen, ein gemeinsames Ziel, gemeinsame Aufgaben, Kommunikation, Vertrauen, Autonomie und Reziprozität aus, was im Falle der *Kokonstruktion* gegeben ist (ebd.). Des Weiteren können durch das Realisieren dieser Kooperationsform sowohl bei den Schulbegleitungen als auch den Lehrkräften Anstöße zu deren weiterer Professionalisierung gegeben werden. So werden durch die gegenseitigen Rückmeldungen und Reflexionsprozesse die professionellen Kompetenzen und das jeweilige Rollenverständnis gefördert und optimiert (ebd.).

Wie in Abbildung 3 zu sehen ist und wie bereits eingangs erwähnt wurde, liegt laut der GötS ein Zusammenhang zwischen der Kooperation und dem arbeitsbezogenen Erleben der Schulbegleitungen im Schulalltag vor. Es konnte im Rahmen der Studie festgestellt werden, dass bei steigender Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften die Arbeitszufriedenheit, die Rollensicherheit, die Wertschätzung der Arbeit und die emotionale Entlastung bei den SchulbegleiterInnen wächst. Dabei spielt die Form der Kooperation, sei es *Koordination* oder *Kokonstruktion*, keine Rolle (Meyer, 2017, S. 78 f.; Meyer et al., 2022, S. 84 ff.). Es konnte lediglich festgestellt werden, dass der Aspekt der Wertschätzung stärker mit der *Kokonstruktion* zusammenhängt als mit der *Koordination* (Meyer, 2017, S. 78 f.). Des Weiteren ist das Gefühl, in die Schule eingebunden zu sein, bei stärkerer Kooperation vermehrt vorhanden, weshalb Abbildung 3, welche in Anlehnung an Meyer (2017, S. 47) erstellt wurde, um diesen Aspekt ergänzt wurde.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften in den beiden Formen *Koordination* und *Kokonstruktion* ausprägen kann und sie laut Angaben von Schulbegleitungen einige positive Auswirkungen auf das arbeitsbezogene Erleben im Schulalltag haben kann. Auf weitere Chancen des Einsatzes von Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften wird in Kapitel 2.2.2.6 eingegangen. Im folgenden Abschnitt werden die vier von Urban und Lütje-Klose (2014, S. 283 ff.) aufgestellten Ebenen kooperativer Prozesse aufgezeigt, die bei der Gestaltung von inter- und intraprofessioneller Kooperation berücksichtigt werden sollten.

2.2.3 Vier Ebenen kooperativer Prozesse

Die vier Ebenen kooperativer Prozesse nach Urban und Lütje-Klose (2014, S. 283 ff.) beziehen sich ursprünglich auf die Kooperation zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften in der inklusiven Schulentwicklung. Betrachtet man diese Ebenen jedoch genauer, so ist erkennbar, dass diese in ihren Grundzügen auch für die

Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften herangezogen werden können. Die erste zu nennende Ebene ist die *individuelle Ebene*. Hierbei geht es darum, welche individuellen Voraussetzungen in Bezug auf Einstellungen und Bereitschaften sowohl Schulbegleitungen als auch Lehrkräfte für ihre Kooperation benötigen (Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 285 f.). Die zweite, *interaktionelle Ebene* beschäftigt sich mit der Ausgestaltung der Beziehungen unter den KooperationspartnerInnen, d.h. den Schulbegleitungen und Lehrkräften. Dabei geht es auch darum, inwiefern gemeinsame oder differente Prinzipien, Methoden oder Vorgehensweisen auf das gemeinsame pädagogische Handeln einwirken (ebd., S. 283 ff.). Auf der *Sachebene* steht die Arbeits- und Rollenverteilung im Zentrum und wer hierbei für welche Aspekte verantwortlich ist (ebd., S. 286 ff.). Als letzte Ebene ist die *institutionelle Ebene* aufzuführen, bei welcher die strukturellen Rahmenbedingungen innerhalb der Schule, in der die Kooperation zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft stattfindet, thematisiert werden. Es geht darum, welche Bedingungen benötigt werden, um eine erfolgreiche Kooperation erreichen zu können und welche Bedingungen tatsächlich durch die Institution gegeben sind (ebd., S. 289 ff.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass verschiedene Bereiche und Aspekte in eine Kooperationsbeziehung involviert sind und kooperative Prozesse beeinflussen können. Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, welche Herausforderungen innerhalb der Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften bestehen können, wobei erkennbar sein wird, dass die gerade aufgezeigten Ebenen eine Rolle spielen.

2.2.4 Herausforderungen der Kooperation im Alltag

Über Kooperation wird häufig berichtet, dass sie sowohl zur Problemlösung dienen und gleichzeitig auch selbst ein Problem darstellen kann. So ist nach Spieß (2004, S. 193 ff.) Kooperation eng mit Konflikten verbunden. Betrachtet man die Institution Schule, welche „als eine monoprofessionelle Institution [gilt], die von Rahmenbedingungen geprägt ist, die kooperatives Handeln erschweren“ (Meyer, 2017, S. 29), so können besonders hier vermehrt Konflikte und aufgrund dessen auch Herausforderungen durch den Einsatz von Kooperation auftreten. An dieser Stelle sollen beispielhaft zwei Rahmenbedingungen und/oder Umstände skizziert werden, welche Kooperation generell im schulischen Kontext erschweren. Dies ist zum einen der Umstand, dass Schulen als sogenannte „loosely coupled systems“ (Weick, 1976, S. 1) charakterisiert werden können, was bedeutet, dass innerhalb einer Schule einzelne Institutions- oder Organisationsbestandteile vorhanden sind, welche jedoch nicht miteinander in Verbindung stehen. So kann jeder Bestandteil größtenteils autonom handeln (Weick, 1976, S. 1 ff.). Den zweiten Umstand benennt Lortie (1972) als das „Autonomie- und Paritätsmuster“ (S. 42) welches durch drei

Normen⁷ gekennzeichnet ist, die zusammenfassend festlegen, dass einzelne Lehrkräfte und auch sonstige andere Erwachsenen nicht in die Arbeit einer anderen Lehrkraft eingreifen oder intervenieren sollen (ebd.). Die Ursache für die Entwicklung dieses Autonomie-Paritätsmusters wird vor allem in der Gegebenheit, „dass Lehrkräfte ihre Kerntätigkeit, das Unterrichten von Klassen, isoliert von Kolleg/innen ausüben und dabei über eine hohe Gestaltungsfreiheit verfügen“ (Meyer, 2017, S. 29) gesehen (Lortie, 1972, S. 42).

Diese beiden genannten Rahmenbedingungen und/oder Umstände innerhalb der Institution Schule wirken sich auch auf die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften aus, was in den nachfolgenden Abschnitten (► Kap. 2.3.3.1-2.3.3.10), welche sich mit einzelnen Herausforderungs- und Konfliktbereichen im Rahmen der Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften beschäftigen, ebenfalls zu erkennen ist.

2.2.4.1 Professionalisierungsgefälle und Hierarchien

Dass Schulbegleitungen nicht immer eine pädagogische Ausbildung aufweisen und oftmals sogenannte QuereinsteigerInnen sind, wurde in Kapitel 2.1.5.3 dargelegt. Auch der dadurch in der Zusammenarbeit vorliegende Aspekt des Professionalisierungsgefälles wurde bereits angeschnitten. Genau dieses Professionalisierungsgefälle zwischen der nicht-professionellen Schulbegleitung und der professionellen Lehrkraft stellt in der Kooperation eine Herausforderung dar, da hierdurch Hierarchien entstehen. Die Schulbegleitungen, seien sie pädagogische Fachkräfte oder nicht, treten „als ‚Gast‘ in den Unterricht der Lehrkraft“ (Lübeck, 2019, S. 94). Hierbei ist ihr jeweiliger Aufgabenbereich nicht vorab festgelegt, wodurch dies durch die Lehrkraft geschehen muss. Diese leitet demnach die Schulbegleitung an, weshalb an diesem Punkt eine offensichtliche Abhängigkeit der Schulbegleitung von der Lehrkraft und damit eine Hierarchie entsteht, welche die Zusammenarbeit beeinflusst (Lübeck, 2019, S. 94; Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 284). Dieses Machtgefälle kann im Rahmen der Kooperation dazu führen, dass allein die Lehrkraft darüber bestimmt, wie sich die Zusammenarbeit mit der Schulbegleitung gestaltet und weiterhin, wie sich die Schulbegleitung zu verhalten hat (Maykus, 2004, S. 355). Oftmals bekommen die Schulbegleitungen damit eine Zuarbeiterfunktion übertragen und sind untergeordnet für die Unterstützung der Lehrkräfte tätig, was die Zusammenarbeit belasten kann (Lübeck, 2019, S. 94 f.).

Entgegen der Annahme, dass „die Kooperation zwischen Schulbegleiter/innen und Lehrkräften bei Fachkräften stärker ausgeprägt [ist] [...] als bei Nicht-Fachkräften“ (Czempiel

⁷ Die genaue Ausführung der Normen kann in Lortie (1972, S. 42) nachgelesen werden.

& Kracke, 2019, Abs. 44), fanden Czempel und Kracke (2019, Abs. 44) in einer Befragung von Schulbegleitungen heraus, dass sich diese beiden Gruppen nicht unterscheiden. „Das bedeutet, dass Fachkräfte und Nicht-Fachkräfte die Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen als gleichermaßen gut einschätzen“ (ebd.). Daran schließen die Ausführungen von Lübeck (2019, S. 92 ff.) an, welche noch einen Schritt weiter gehen und die Möglichkeit der Verringerung an Missverständnissen zwischen Schulbegleitungen und Lehrkraft in Betracht ziehen, wenn die Schulbegleitung keine pädagogische Ausbildung innehat.

An die Stelle eines fachlichen Bezugs tritt dagegen alltagsweltliches Wissen, über das in gleichem Maße ja auch die professionalisierte Lehrkraft verfügt. Möglicherweise verringert dies [...] die Wahrscheinlichkeit für Missverständnisse, da die Lehrkraft die Handlungslogiken der Schulbegleitung, die auf alltagsweltlichem Wissen basieren, besser nachvollziehen kann, als wenn diese nach einer ihr fremden fachlichen Logik handeln würde (ebd., S. 93).

Dadurch kommt es zu keiner Kollision unterschiedlicher fachlicher Meinungen, die möglicherweise nicht miteinander vereinbar sind. Damit einhergehend ist möglicherweise auch der Konkurrenzgedanke, wer in einer Situation die Entscheidungen trifft, weniger ausgeprägt (ebd.). Eben solche verschiedenen Perspektiven, Theorien und Wissensformen nennt auch Boller (2012, S. 218) als Hürden für eine gelingende Kooperation, wenn mit diesen nicht angemessen verfahren wird. Grundsätzlich ist erkennbar, dass der Umgang mit dem vorliegenden Professionalisierungsgefälle und den damit einhergehenden Hierarchien zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften eine Herausforderung für die Zusammenarbeit darstellt.

2.2.4.2 Arbeitsverteilung und Akteurskonstellation

Eine weitere Herausforderung stellen die Akteurskonstellationen dar, in welchen Schulbegleitungen und Lehrkräfte ihre Arbeit verrichten und die damit in Verbindung stehende Arbeitsverteilung zwischen diesen beiden Personengruppen. Prinzipiell gilt, dass sich die Tätigkeiten einer Schulbegleitung nach dem individuellen Hilfebedarf des/der Schüler/In richten und nicht gesetzlich festgeschrieben sind (Himmel et al., 2019, S. 20). Da die Schulbegleitung als Eingliederungshilfe fungiert (► Kap. 2.1.2), ist sie für *Leistungen zur Teilhabe an Bildung*, für *Leistungen zur sozialen Teilhabe* oder auch *zur medizinischen Rehabilitation* zuständig, woraus sich, theoretisch gesehen, ihre Tätigkeiten ableiten lassen (Himmel et al., 2019, S. 20; Kremer, 2016, S. 20). Dies können innerhalb des Schulalltags bspw. Unterstützungen während des Unterrichts sein, wie Hilfe bei der Ordnung des Arbeitsplatzes oder der erneuten Erklärung von Arbeitsaufträgen, oder auch Unterstützungen außerhalb des Unterrichts, wie Hilfe bei einem räumlichen Wechsel oder auf dem Schulweg. Außerhalb des Schulalltags können Schulbegleitungen zudem dafür zuständig sein, die/den Betroffene/n zu Freizeitaktivitäten zu begleiten.

Medizinische und/oder pflegerische Tätigkeiten, wie das Spritzen von Insulin, können sowohl im Rahmen der Schule als auch außerschulisch erbracht werden (Himmel et al., 2019, S. 20; Kremer, 2016, S. 22). Zieht man Studien heran, welche sich mit dem Tätigkeitsfeld von Schulbegleitungen beschäftigen, so werden dort übergreifend fünf große Felder benannt: 1) Unterstützung im Sozial- und Emotionalverhalten, 2) Unterstützung bei lebenspraktischen und alltäglichen Anforderungen, 3) Unterstützung im Arbeits- und Lernverhalten, wozu auch die Hilfe bei der Umsetzung von Unterrichtsanforderungen zählt, wobei teilweise auch Einzelfördersequenzen von Schulbegleitungen übernommen werden und eine Anleitung bzw. Einführung durch eine Lehrkraft nicht immer gegeben ist, 4) Unterstützung der Mobilität und Pflege und 5) Hilfe bei medizinischen Notwendigkeiten (Beck et al., 2010, S. 248 f.; Dworschak, 2012a, S. 86 ff.; Henn et al., 2014, S. 400; Kißgen et al., 2016, S. 257; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 267; Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 197 ff.; Meyer, 2017, S. 72; Niedermayer, 2009, S. 231 f.). Je nach zu betreuendem/betreuender SchülerIn sind die Schwerpunkte innerhalb dieser Tätigkeitsfelder verschieden. Zu berücksichtigen ist dabei auch, dass pädagogische Prozesse grundsätzlich nicht standardisierbar sind, „da nicht geplant werden kann, ob eine Unterstützung in einer bestimmten Unterrichtsphase situativ notwendig erscheint“ (Arndt et al., 2017, S. 232 f.) oder nicht. Neben den genannten fünf Tätigkeitsfeldern innerhalb der Schule und direkt am Kind bzw. Jugendlichen werden noch Tätigkeiten außerhalb dieser genannt, wie bspw. die Besprechungen mit Eltern und Lehrkräften. (Beck et al., 2010, S. 248 f.; Dworschak, 2012a, S. 86 ff.; Henn et al., 2014, S. 400; Kißgen et al., 2016, S. 257; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 267; Meyer, 2017, S. 72).

Betrachtet man die Situationen in welchen Schulbegleitungen und Lehrkräfte zusammenarbeiten, so „[ist] die Grenze ihres Aufgabengebiets [...] definiert durch das Aufgabenprofil von Lehrkräften“ (Kremer, 2016, S. 20). Diese Definition der Grenzen der Tätigkeitsprofile von Schulbegleitungen und Lehrkräften ist in der Praxis jedoch nicht so klar umsetzbar, wie in diesem Zitat beschrieben, da „fließende Übergänge“ (ebd.) existieren. Des Weiteren sind keine einheitlichen Standards vorhanden, die diese Übergänge regeln (Arndt et al., 2017, S. 235; Henn et al., 2014, S. 401; Schwarz et al., 2013, S. 65). Weit verbreitet ist die Ansicht, dass die Lehrkraft für die unterrichtlichen und pädagogischen Aspekte verantwortlich ist, während die Schulbegleitung zur Umsetzung dieser lediglich unterstützend zur Seite steht (Dworschak, 2016, S. 15; Lübeck, 2019, S. 19 ff.). Heinrich und Lübeck (2013), halten jedoch fest, dass „pädagogische Prozesse innerhalb einer Klasse [...] so komplex [sind], dass sich eine streng funktionale Arbeitsteilung als illusionär erweist“ (S. 105).

Im Wegweiser für Eltern zum Gemeinsamen Unterricht wird festgehalten, dass Schulbegleitungen

die betreuende, pflegende und allgemeinpädagogische Hilfe leisten. [...] Grundsätzlich trägt der Lehrer oder die Lehrerin die Verantwortung für die Wissensvermittlung. Aber auch die Integrationshelferin oder der Integrationshelfer können pädagogische Aufgaben unter Anleitung und Vorbereitung des Lehrers wahrnehmen. (Wingerter, o. D., S. 24)

Auch diese Formulierung des Tätigkeitsbereiches ist nicht klar zum Tätigkeitsbereich der Lehrkraft abzugrenzen (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 94). Es werden demnach Schulbegleitungen eingesetzt, ohne dass diese wissen, welche Aufgaben zu erledigen sind und „wie sich ihr Aufgabenspektrum genau definieren lässt“ (ebd.). Erschwerend kommt hinzu, dass sie in viele verschiedene komplexe Akteurskonstellationen eingebunden sind (► Kap. 2.1.5.1). So arbeiten sie bspw. oftmals nicht mit nur einer bestimmten Lehrkraft zusammen, sondern mit mehreren, wodurch zusätzlich verschiedene Erwartungen hinsichtlich der Aufgabenübernahme an sie gestellt werden (Arndt et al., 2017, S. 226 ff., 232; Kremer, 2016, S. 35; Henn et al., 2019, S. 115).

2.2.4.3 Rollenerwartungen, -verteilungen und -konflikte

Jede Person nimmt in diversen sozialen Beziehungen mehrere unterschiedliche soziale Rollen und Positionen ein. Dreitzel (1980) definiert letztere dabei als „Schnittpunkte sozialer Beziehungen im differenzierten gesellschaftlichen Beziehungsgefüge. Jedes Individuum hat eine ganze Anzahl solcher Positionen, ist in mehrfacher Hinsicht ein Positionsträger oder Positionsinhaber“ (S. 43). Weiterführend kann festgehalten werden, dass mit jeder Position eine soziale Rolle in Verbindung steht. So werden an einen Positionsinhaber verschiedene Rollenerwartungen gestellt, anhand derer das Verhalten des Positionsinhabers bewertet wird. Demnach kann man eine soziale Rolle definieren als „die Summe der Rechte und Pflichten, die zu einer bestimmten Position gehören, unabhängig davon, wer der Träger dieser Position ist“ (ebd., S. 44). Insgesamt sind damit an jede Position normative Verhaltenserwartungen gestellt. Wichtig festzuhalten ist, dass nicht jede Bezugsperson oder -gruppe zwingend die gleichen Forderungen an eine bestimmte soziale Position stellt, sondern es mitunter auch zu widersprüchlichen Rollenerwartungen innerhalb derselben sozialen Position kommen kann. Dieser Sachverhalt wird unter dem Begriff des Intra-Rollenkonflikts zusammengefasst. Liegt ein Inter-Rollenkonflikt vor, so widersprechen sich manche der eingenommenen sozialen Positionsrollen einer Person selbst (Dreitzel, 1980, S. 44; Lübeck, 2019, S. 7 f.).

Während eines Schultags nimmt eine Schulbegleitung vielfältige Positionen und Rollen ein, wodurch teilweise auch (Rollen-)Konflikte mit der zusammenarbeitenden Lehrkraft entstehen können. Welche Rollen eine Schulbegleitung im Schulalltag einnehmen kann und wie sich diese auf die Kooperation mit der Lehrkraft auswirken, wird im vorliegenden Abschnitt dargestellt.

Betrachtet man die Ausführungen von Blasse (2022, S. 112 ff.), so werden sechs verschiedene Positionen beschrieben, welche „nicht sich gegenseitig ausschließend oder personengebunden [sind], sondern als grundsätzliche Positionen, die von Schulbegleitungen in der sozialen Praxis eingenommen werden, zu verstehen [sind]“ (ebd., S. 111). Die erste zu nennende Position ist die der „unterstützende[n] Kraft“ (ebd., S. 112). Zentral ist dabei, dass die Schulbegleitung von der Lehrkraft gesagt bekommt, was zu tun ist und diese die an sie gestellten Anweisungen erfüllt. Nimmt eine Schulbegleitung diese Rolle ein, so zeigen sich in der Beziehung zur Lehrkraft eindeutige Hierarchien, wobei die Lehrkraft über der Schulbegleitung steht und dieser scheinbar zweifellos weisungsbefugt gegenübertritt (ebd., S. 113). Oftmals kennen sich die Schulbegleitungen und Lehrkräfte gut genug, um auch ohne verbal miteinander zu kommunizieren zu wissen, wer was in welcher Situation zu erledigen hat. Das Ziel dieser Zusammenarbeit scheint zu sein, dass die Lehrkraft von der Schulbegleitung so unterstützt wird, dass der von ihr geplante Unterricht „möglichst reibungslos“ (ebd.) und ohne Störungen und Zwischenfälle ablaufen kann. Die Schulbegleitung ist dabei häufig nicht nur für ihren/ihre zu betreuende/n SchülerIn zuständig, sondern übernimmt auch für die anderen SchülerInnen Verantwortung und unterstützt diese, sodass alle am Unterricht teilhaben können. „Insgesamt zeigt diese Position damit Präsenz und Verantwortungsübernahme für die Anwesenden und das gesamte Geschehen“ (ebd.).

Als eine weitere Rolle der Schulbegleitung ist die des „Scharnier[s]“ (ebd.) zu nennen. Hierbei ist vor allem der Aspekt im Vordergrund, dass eine Schulbegleitung häufig zwischen zwei oder mehreren Faktoren bzw. Parteien steht, wobei sie „dort eine Art Scharnierposition [übernimmt]“ (ebd., S. 114). So stellt sie bspw. im Schulalltag oftmals die Verbindung zwischen der/dem von ihr betreuten/betreutem SchülerIn und deren/dessen Lehrkraft oder deren/dessen MitschülerInnen dar oder ist zum Beispiel hinsichtlich der Informationsweitergabe zwischen Eltern und Schule, wozu auch die Lehrkräfte gezählt werden, tätig. Grundsätzlich geht es dabei um die Vermittlung von Emotionen, sozialen Kontakten und Wissen. Wichtig ist allerdings, dass die Notwendigkeit der Vermittlung, vor allem dann, wenn diese zwischen dem/der betreuten SchülerIn und einer weiteren Partei stattfindet, stetig hinterfragt und reflektiert wird, „um die Eigenmächtigkeit und Selbstständigkeit der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers nicht zu unterdrücken“ (ebd.). Eine weitere Gefahr, die sich durch die Einnahme einer Vermittlungsposition von SchulbegleiterInnen ergibt, ist, dass der/die betreute SchülerIn als „anders, besonders oder hilfsbedürftig markiert“ (ebd.) wird. Dieser Umstand kann zur Folge haben, dass ein Rückzugsverhalten entwickelt wird oder dass Ausgrenzungen in der Klasse entstehen. Aufgrund dessen ist es zu jeder Zeit wichtig, zu prüfen, inwiefern die Schulbegleitung eingreifen soll bzw. muss.

Neben den beiden bisher genannten Positionen bzw. Rollen gibt es eine weitere: die „Unauffällige auf Abruf“ (Blasse, 2022, S. 114). Nehmen Schulbegleitungen diese Rolle während des Schulalltags ein, so verhalten sie sich unauffällig und passiv. Der Unterricht läuft ohne ihre Beteiligung ab und sie sind lediglich BeobachterInnen des Geschehens. Blasse (2022) beschreibt dies als „eine [...] Art Stand-by-Modus“ (S. 115). Zu bemerken ist, dass sie jedoch jederzeit erreichbar sind und auf Abruf eingreifen können. Würde die Schulbegleitung körperlich nicht anwesend sein, sei es durch ein Zuspätkommen oder einer Pause während des Unterrichts, so ergäbe sich des Weiteren die Rolle der Unerreichbaren bzw. Abwesenden (ebd.).

Mit diesen drei aufgezeigten Positionen, wobei die Rolle der Abwesenden an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden soll, zeigt sich, dass Schulbegleitungen hauptsächlich unterstützende und zuarbeitende Aufgaben und damit auch entsprechende Positionen übernehmen. Dabei bezieht sich die Hilfe vor allem auf den/die betreute/n SchülerIn, wobei aber auch die weiteren beteiligten Personengruppen, wie Lehrkräfte, Eltern, MitschülerInnen und die Klasse an sich, Unterstützung erfahren.

Betrachtet man die drei Positionen, welche nachfolgend dargestellt werden sollen, so lässt sich bei diesen erkennen, dass Schulbegleitungen nicht nur, wie bei den bereits genannten Rollen, assistierende und unterstützende Stellungen innehaben, sondern durchaus auch professionelle Positionen im Schulalltag einnehmen (ebd.). Diese zeichnen sich dadurch aus, dass Rollen eingenommen werden, die per se die Rollen anderer Personengruppen und nicht die eigentlichen Rollen der Schulbegleitungen sind.

Als erste Position ist die der „(sonder-)pädagogische[n] Expert/in“ (ebd.) zu nennen. Diese Rolle zeichnet sich dadurch aus, dass die Schulbegleitung als PädagogIn handelt und damit „deutlich am Erziehungsprozess der Schüler/innen beteiligt“ (ebd.) ist, wobei sich diese Handlungen oftmals nicht nur auf den/die eigene/n zu betreuende/n SchülerIn beziehen, sondern auch auf die MitschülerInnen, da die Schulbegleitung bspw. die Aufsicht übernimmt, wenn keine Lehrkraft anwesend ist. Ein weiteres Beispiel, wann Schulbegleitungen als (sonder-)pädagogische ExpertIn tätig werden, ist, wenn Lehrkräfte diese um Rat bezüglich des/der von ihnen betreuten SchülerIn fragen oder um deren Einschätzungen bitten. Dies kann vorkommen, wenn die Lehrkräfte annehmen, dass die Schulbegleitung viel und gegebenenfalls sogar mehr Wissen über den/die entsprechende/n SchülerIn, aufgrund der nahen Begleitung, aufweist als die Lehrkraft selbst. Des Weiteren wird auf Seiten der Lehrkraft teilweise angenommen, dass die Schulbegleitungen über (sonder-)pädagogisches Wissen verfügen, wodurch „die Schulbegleiterin [...] als kompetente, durchsetzungsfähige und gefragte Expertin bezüglich der Förderung ‚ihrer‘ Schüler/innen anerkannt [wird]“ (Blasse, 2022, S. 116). Auch schreiben sich manche SchulbegleiterInnen eine solche (sonder-)pädagogische und

förderdiagnostische ExpertInnenrolle selbst zu. Kritisch einzuordnen ist diese von außen zugeschriebene und selbst verliehene ExpertInnenrolle vor allem dann, wenn die Schulbegleitung keine entsprechende (sonder-)pädagogische Qualifizierung aufweisen kann und damit ein professionelles Handeln nicht gewährleistet ist. „Dies [...] kann zu Konflikten mit den professionalisierten Lehrkräften und ihren Unterrichtsvorstellungen führen oder den Lernprozess von Schüler/innen beeinflussen“ (ebd.). Dieser Konflikt und Einfluss ist ebenfalls bei der Rolle der „fachliche[n] Lehrkraft“ (ebd.) zu erkennen. Auch hier besteht die Gefahr, dass der Lernprozess der SchülerInnen durch eine gegebenenfalls nicht fachlich und (sonder-)pädagogisch qualifizierte Schulbegleitung beeinflusst wird. Dadurch können Situationen entstehen, in denen die Schulbegleitungen „entgegen der Zielsetzung des Unterrichts, aber auch entgegen der Bedürfnisse der einzelnen Schüler/innen“ (ebd., S. 117) handeln. Die Position der fachlichen Lehrkraft zeichnet sich durch die Annahme auf Seiten der Lehrkraft und/oder der Schulbegleitung aus, dass bei der Schulbegleitung eine fachliche und fachdidaktische Kompetenz vorliegt. Als Beispiel kann genannt werden, dass SchulbegleiterInnen den Unterricht selbstständig beginnen, obwohl die Lehrkraft noch nicht anwesend ist und diesen Unterricht gegebenenfalls sogar selbstständig inhaltlich ausgestalten. Häufig ist diese Rolle auch in der Einzelarbeit zwischen SchülerIn und Schulbegleitung zu erkennen, wenn letztere die Aufgaben erklärt, zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen anwendet und dadurch hilft, den Lernprozess zu gestalten. In der Praxis stellen SchulbegleiterInnen in der Rolle der fachlichen Lehrkraft teilweise sogar selbstständig Lernmaterialien her. Festgehalten werden sollte auch, dass sich die Unterstützung zwar häufig, jedoch aber nicht immer nur ausschließlich auf den/die zu begleitende/n SchülerIn bezieht, sondern oftmals auch die MitschülerInnen fachlich betreut werden. So zeigt sich, dass SchulbegleiterInnen in Einzelarbeits-situationen, vorausgesetzt sie werden nicht bei ihrem/ihrer SchülerIn gebraucht, auch die Fragen von MitschülerInnen beantworten und diesen gegebenenfalls bei den Aufgaben unterstützen (ebd., S. 116 f.).

Als letzte Rolle im Bereich der Positionen anderer Personengruppen ist die der „Schüler/innen“ (ebd., S. 117) zu nennen. Während in den beiden vorherigen Positionen die Rollen der Personengruppe der Lehr- bzw. Fachkräfte eingenommen wurde, zeigt sich in der vorliegenden Position die Schulbegleitung in der Rolle von SchülerInnen. Das Handeln innerhalb dieser Rolle zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Schulbegleitungen wie SchülerInnen verhalten. Als Beispiel kann genannt werden, dass sie sich ab und zu, um einen Wortbeitrag leisten zu dürfen, melden. Des Weiteren zeigt sich diese Rolle, wenn Schulbegleitungen eine Handlung für eine/n SchülerIn übernehmen und diese „stellvertretend für diese ausführen“ (Blasse, 2022, S. 117). Allerdings gilt hier insbesondere, dass „das stellvertretende Tun [...] einer immer wiederkehrenden Legitimation

[bedarf], um nicht die Selbstständigkeit und Möglichkeit der individuellen Schüler/in [...] einzuschränken und die Abhängigkeit von der Schulbegleitung zu bestärken“ (ebd.). Festgehalten werden sollte jedoch, dass die Schulbegleitungen meist nur sehr kurz in der Rolle der SchülerInnen bleiben.

Alles in allem zeigt sich, dass die Positionen bzw. Rollen, welche Schulbegleitungen während des Schulalltags einnehmen, sehr unterschiedlich, vielseitig und teilweise auch diffus und uneindeutig ausfallen. Sie befinden sich „a) zwischen aktiver Verantwortung für alle und passivem Ausführen von Anweisungen, b) Vermittlung zwischen den anderen Akteur*innen und den ihnen zugewiesenen Schüler*innen sowie c) zwischen der Position Lehrer*in und der Position Schüler*in“ (Arndt et al., 2017, S. 235). Faktisch liegt „für diese Personengruppe kein fester, eigener Platz im Unterricht“ (Blasse, 2022, S. 111) vor, weshalb eine Rollenunklarheit und ein damit einhergehendes Konfliktpotential vorhanden ist, was wiederum die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften belastet⁸. Besonders im Hinblick auf die oftmals nicht vorhandene pädagogische und fachliche Qualifikation von SchulbegleiterInnen ist diese Situation kritisch zu bewerten. Es kommt hinzu, dass verschiedene Personen unterschiedliche Erwartungen an die verschiedenen Positionen haben, wodurch Intra-Rollenkonflikte entstehen können (Lübeck, 2019, S. 7 f.).

2.2.4.4 Kommunikation, Austausch und Transparenz

Mit den eben genannten Regelungen, welche Schulbegleitungen und Lehrkräfte in Bezug auf die Arbeitsverteilung vereinbaren sollten, gehen auch die Aspekte Kommunikation, Austausch und Transparenz einher, die ebenfalls eine Herausforderung in der Zusammenarbeit darstellen können. SchulbegleiterInnen werden oftmals nur für die Arbeit am bzw. mit dem/der SchülerIn bezahlt (► Kap. 2.1.5) (Arndt et al., 2017, S. 233; Lübeck, 2019, S. 85; Lübeck, 2022, S. 70). „Besprechungen, Unterrichtsplanungen und pädagogische Konferenzen [...] [sind damit] - je nach Auslegung des Arbeitgebers – nicht abrechnungsfähig und [...] [fallen] für die Schulbegleiterin bzw. den Schulbegleiter somit in die Freizeit“ (Lübeck, 2019, S. 85). Es sind keine klaren Strukturen und Standards vorhanden, welche die Besprechung und Absprache zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften sichern (Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 265). Erschwerend kommt hinzu, dass durch die Art und Weise des zeitlichen Aufbaus eines Schultags, wie die enge zeitliche Taktung, kaum Platz für Besprechungen gegeben ist (Arndt et al., 2014, S. 38). Aufgrund dieser Umstände finden Besprechungen zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften in der Praxis häufig sehr kurz, eher spontan und innerhalb des

⁸ An dieser Stelle sei außerdem auf die internationalen Studien von Blatchford et al. (2009), Blatchford et al. (2012), Butt & Lowe (2012) und Webster et al. (2013) verwiesen.

Schulalltags statt (Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 275). Oftmals werden Gespräche auch während des Unterrichts über den/die SchülerIn und vor dessen Augen und der der MitschülerInnen geführt, was aus professioneller und ethischer Sicht laut Kremer (2016, S. 50) grundsätzlich inakzeptabel sei, da die Diskretion nicht gewährt bleiben würde.

In der Erhebung von Lindemann und Schlarmann (2016, S. 273 f.) zeigt sich, dass 30,4% der befragten SchulbegleiterInnen und Lehrkräfte maximal einmal pro Monat oder weniger eine „fachliche Besprechung[...] über die begleitenden Schülerinnen und Schüler (z.B. Fallbesprechungen, kollegiale Beratung)“ (ebd., S. 273) mit ihrem Gegenüber durchführen. Betrachtet man die Ergebnisse der Untersuchung von Kißgen et al. (2016, S. 257), in welcher knapp 30% der befragten SchulbegleiterInnen angaben, eher selten bis nie an Besprechungen im Klassenteam dabei zu sein, so kann man festhalten, dass diese ähnlich zu denen der Erhebung von Lindemann und Schlarmann (2016, S. 273 f.) sind. Insgesamt bedeutet dies jedoch, dass eine Mehrheit häufiger Besprechungen mit den Lehrkräften durchführt. Werden Absprachen durchgeführt, so zeigt sich, dass sowohl SchulbegleiterInnen als auch Lehrkräfte mit diesen zufrieden sind und sie als sinnvoll erachten (Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 275; Meyer, 2017, S. 76). Trotz allem wünschen sich viele Lehrkräfte und Schulbegleitungen mehr Zeit für Besprechungen, die beide Seiten bezahlt bekommen, einen besseren Austausch, wodurch eine bessere Abstimmung angestrebt werden kann, regelmäßige Teambesprechungen, Fachberatungen und Supervisionen (Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 275).

Eine weitere Herausforderung im Bereich der Kommunikation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften ist außerdem die möglicherweise fehlende gemeinsame (Fach-)Sprache. „Aufgrund der unterschiedlichen beruflichen Sozialisierung von Lehrkraft und Schulbegleitung [kann diese] nicht vorausgesetzt werden“ (Lübeck, 2019, S. 86). So können gegenseitige Verständnisschwierigkeiten und auch Missverständnisse auftreten, welche die Kooperation erschweren. Dadurch ist eine „reflexiv-distanziert-professionelle Kommunikation“ (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 94) nicht möglich.

2.2.4.5 Vertrauen und Misstrauen

Dass Vertrauen in der Kooperation eine wichtige Rolle spielt, ließ sich bei der Betrachtung der Definition von Kooperation nach Spieß (2004, S. 199) erkennen (► Kap. 2.2.1). Oftmals herrscht in der Praxis jedoch zu Beginn eher Miss- anstelle von Vertrauen seitens der Lehrkraft gegenüber der Schulbegleitung vor (Lübeck, 2022, S. 70). Das in Kapitel 2.2.4 erwähnte Autonomie-Paritätsmuster stellt eine mögliche Ursache für das vorliegende Misstrauen dar. So wird die weitere Person im Klassenzimmer, in diesem Falle die Schulbegleitung, als Bedrohung für die Autorität und Autonomie der Lehrkraft empfunden. Außerdem kann sich diese beobachtet fühlen (Arndt et al., 2014, S. 37, Heinrich

& Lübeck, 2013, S. 105). Hinzu kommt, dass die Schulbegleitung per se nicht Teil der Schule ist, sondern als extern verortete Maßnahme als Gast in den Unterricht hinzukommt, was sich nicht förderlich auf eine vertrauensvolle Zusammenarbeit auswirkt (Lortie, 1972, S. 42; Lübeck, 2019, S. 86, 90, 94; Lübeck, 2022, S. 70). Dabei spielt auch die möglicherweise ungenügende Qualifikation der Schulbegleitungen bzw. das Professionalisierungsgefälle und deren nicht klar definiertes Tätigkeitsfeld eine Rolle, wodurch Unsicherheiten auf Seiten der Lehrkräfte entstehen können (Lübeck, 2022, S. 70). Insgesamt entsteht durch diese Aspekte in vielen Fällen Misstrauen, was die Beziehung und Arbeitsatmosphäre zwischen SchulbegleiterInnen und Lehrkräften belastet (Arndt et al., 2017, S. 231; Lübeck, 2019, S. 86 f.). Grundsätzlich ist es jedoch unabdingbar, dass sich Schulbegleitungen und Lehrkräfte gegenseitig vertrauen, um die Zusammenarbeit, vor allem auch in Hinsicht auf den/die zu begleitende/n SchülerIn, erfolgreich zu gestalten (Koepper, 2020, S. 96 f.). „Vertrauen ist der Schlüssel zu einer fruchtbaren, guten Beziehung zwischen Lehrerin und Schulbegleiterin“ (ebd., S. 96). Allerdings ist oft nicht viel Zeit vorhanden, um eine langfristige, von Vertrauen geprägte Beziehung zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft aufbauen zu können, da Schulbegleitungen häufig nur für ein Schuljahr in einer Klasse sind (Lübeck, 2019, S. 86, 96) (► Kap. 2.1.5.2). Zu berücksichtigen ist auch, dass besonders der/die SchülerIn und evtl. die anderen SchülerInnen der Klasse den Umgang der beiden miteinander stets beobachten können und sich darüber gegebenenfalls ein Urteil bilden, was Auswirkungen auf deren Handeln und Entwicklung haben kann (Koepper, 2020, S. 96).

Insgesamt stellt Misstrauen gegenüber dem/der KooperationspartnerIn somit eine zusätzliche Herausforderung für die Zusammenarbeit dar. Dies kann zum einen die SchülerInnen der Klasse beeinflussen und zum anderen die Qualität der Zusammenarbeit. Des Weiteren stehen SchulbegleiterInnen und Lehrkräfte in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis zueinander. So benötigt die Schulbegleitung bspw. sowohl das Vertrauen der Lehrkraft im Hinblick auf einen angemessenen und richtigen Umgang mit dem/der SchülerIn als auch ihre Unterstützung bei der Anleitung. Die Lehrkraft wiederum benötigt die Schulbegleitung, um Entlastung zu erfahren und damit der/die SchülerIn sein/ihr Recht auf Teilhabe an Bildung verwirklichen kann, da dies ohne eine zusätzliche Betreuung für sie in ihrem Unterricht nicht leistbar wäre (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 105).

2.2.4.6 Schulische Einbindung

Aus offizieller und rechtlicher Sicht ist eine Schulbegleitung nicht Teil der Institution Schule, es sei denn sie arbeitet dort im Rahmen von Pool-Modellen bzw. von Infrastrukturangeboten, was jedoch aktuell noch nicht häufig der Fall ist (► Kap. 2.1.5 & Kap. 2.1.6). Damit ist eine Schulbegleitung meistens nicht strukturell an den Ort angebunden,

an dem sie ihre Arbeit verrichtet, was ihre Einbindung in das System erschwert (Knuf, 2013, S. 95 f.; Meyer, 2017, S. 31 f.; Meyer et al., 2022, S. 77). Kremer (2016, S. 20) hält fest, dass SchulbegleiterInnen für die jeweilige Schulleitung grundsätzlich nicht zum Kollegium gehören. Dennoch ist eine Einbindung in das schulische System und miteinander, vor allem hinsichtlich der Qualität der Betreuung des/der betroffenen SchülerIn, von großer Bedeutung. So stellen die „Tätigkeiten der Schulbegleitung einen wichtigen Baustein in der als ganzheitlich zu denkenden Förderung des entsprechenden Kindes“ (Lübeck, 2022, S. 69) dar. Auch spielt der Einbezug in die schulische Gemeinschaft im Bereich der Arbeitsatmosphäre eine wichtige Rolle.

Allerdings geben im Rahmen der Datenerhebung der GötS ca. 11% der befragten Schulbegleitungen an, dass sie sich nicht oder eher nicht in die Schulgemeinschaft eingebunden fühlen (Meyer, 2017, S. 80; Meyer et al., 2022, S. 86). In der Untersuchung von Henn et al. (2019) wird sogar von „Alleinkämpfen“ (S. 119) gesprochen.

Interessant sind die Ergebnisse einer Untersuchung von Sommer et al. (2017, S. 43 ff.), in welcher herausgefunden wurde, dass je weiter eine Schule in ihrer Entwicklung hin zur Inklusion ist, desto mehr eine Schulbegleitung in den Unterricht eingebunden und nicht nur auf den/die einzelne/n SchülerIn fixiert ist. Czempiel und Kracke (2019) ziehen daraus den Hinweis, dass „eine stärkere Einbindung der Schulbegleitung in das Unterrichtsgeschehen [erfolgt], wenn Schulbegleiter/innen für mehrere Schüler/innen zuständig sind (Gruppenbetreuung) und nicht nur für eine/n einzelne/n Schüler/in“ (Abs. 20). Mit dem Aspekt der inklusiven Schulentwicklung steht eine weitere Herausforderung hinsichtlich der Einbindung der Schulbegleitung in Verbindung. So wird angedeutet, mit einer stärkeren Einbindung der Schulbegleitung in die Schule, „ein Hilfskonstrukt zu institutionalisieren, das in seiner derzeitigen Form nicht mit einer langfristig gedachten inklusiven Schulentwicklung vereinbar ist“ (Lübeck, 2022, S. 74).

Alles in allem kann festgehalten werden, dass die Voraussetzungen und eventuelle langfristige Konsequenzen für eine Einbindung der Schulbegleitungen in die Schule hinsichtlich des Inklusionsgedankens der UN-BRK nicht von Vorteil sind. Dennoch ist ein gewisses Maß an Einbindung der SchulbegleiterInnen in dieses für sie externe System notwendig, damit diese ihre Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrkräften für alle Beteiligten gewinnbringend ausführen können.

2.2.4.7 Weisungsbefugnis und Einarbeitung

Eine weitere Herausforderung in der Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften stellt die Weisungsbefugnis und Einarbeitung der SchulbegleiterInnen dar. So „[liegt] die Personalverantwortung und Weisungsbefugnis für die [SchulbegleiterInnen] [...] ausschließlich beim Anbieter, oder im Falle eines Persönlichen Budgets bei den Personensorgeberechtigten, als Arbeitgeber“ (Thiel, 2022, S. 35). Demnach ist der

Leistungsanbieter grundsätzlich für die Einweisung, Einarbeitung und Fortbildungsplanung der SchulbegleiterInnen zuständig und nicht die Schule, in welcher die SchulbegleiterInnen arbeiten oder die Lehrkräfte, mit welchen sie zusammenarbeiten (Dworschak & Lindmeier, 2022, S. 156; Thiel, 2022, S. 35). Schaut man sich allerdings die berichteten Ergebnisse in Kapitel 2.1.5.2 zur Einarbeitung und Vorbereitung in die Tätigkeiten von Schulbegleitungen an, so fällt auf, dass eine solche Einarbeitung vor dem Beginn ihrer Arbeit oftmals nicht erfolgt (Beck et al., 2010, S. 24; Henn et al., 2014, S. 400; Kremer, 2016, S. 35; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 268 f.). In der Realität übernehmen die Einarbeitung und die Anweisungen meist die Lehrkräfte, mit welchen die SchulbegleiterInnen zusammenarbeiten, was zu Konflikten führen kann (Blasse, 2022, S. 112 f.; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 272; Lübeck, 2019, S. 44; Lübeck, 2022, S. 73). Sie nehmen damit eine „Führungs- und Ausbildungsrolle“ (Lübeck, 2022, S. 73) an, wodurch die Situation der Hierarchie zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften noch weiter verschärft wird (Blasse, 2022, S. 113; Meyer, 2017, S. 46). Zusätzlich kommt hinzu, dass, wie bereits in Kapitel 2.1.5 geschildert, Schulbegleitungen häufig nur für einen kurzen Zeitraum in einer Klasse sind. Aufgrund dessen und des Umstandes, dass die Schulbegleitungen per se nicht zum System Schule gehören, ist es für Lehrkräfte häufig wenig motivierend, sich um eine umfangreiche Einarbeitung zu bemühen. „Dies gilt umso mehr, wenn eine Lehrkraft ohnehin bereits an die Grenze ihrer Belastungsfähigkeit stößt und sich mit der zusätzlichen Ressource der Schulbegleitung ursprünglich eine Entlastung erhofft hat“ (Lübeck, 2022, S. 73). Statt einer Entlastung kommt es so zu einer zusätzlichen Belastung durch die Schulbegleitung (Lübeck, 2019, S. 42 f.; Zumwald, 2014, S. 24 f.). Zu berücksichtigen ist auch, dass die Einarbeitung von Schulbegleitungen, welche keine pädagogischen Kenntnisse oder Qualifikationen aufweisen können, häufig mehr Zeit verlangt.

2.2.4.8 Zwischenmenschliche Herausforderungen

Auch die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften können eine Herausforderung für ihre Zusammenarbeit darstellen. So merken diejenigen SchulbegleiterInnen, welche in der Erhebung im Rahmen der GötS teilnahmen und nicht zufrieden mit der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft und der Einbindung in den Schulalltag waren, an, dass unter anderem die fehlende bzw. „mangelnde Sympathie zwischen der Klassenleitung und ihnen“ (Meyer et al., 2022, S. 86) ein Grund hierfür sei. Meist sind die Lehrkräfte nicht an der Auswahl und der Einstellung von SchulbegleiterInnen beteiligt (Lübeck, 2022, S. 69). Hinsichtlich der personenbezogenen Einstellungen ist zu sagen, dass die Kooperation erschwert wird, wenn keine offene und wertschätzende Haltung gegenüber der anderen Partei besteht (Henn et al., 2019, S. 119, 123). Festgehalten werden kann, dass „Sympathie das Miteinander prägt“ (Henn et

al., 2019, S. 119) und sich damit stark auf die Zusammenarbeit zwischen den Parteien auswirkt (Fussangel, 2008, S. 135; Henn et al., 2019, S. 116).

2.2.4.9 Verantwortungsübergabe

Eine weitere Herausforderung zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften, vor allem im Hinblick auf den/die zu begleitende/n SchülerIn, stellt die möglicherweise entstehende Verantwortungsübergabe von der Lehrkraft an die Schulbegleitung dar. So „[erfüllen] Schulbegleiter scheinbar bereitwillig Aufgaben [...], für die sie eigentlich nicht bezahlt werden“ (Kremer, 2016, S. 52) und für die sie unter anderem nicht befähigt sind. Das bereits erwähnte nicht festgelegte Tätigkeitsfeld der SchulbegleiterInnen begünstigt solche Übergaben. Wird die Zusammenarbeit nicht regelmäßig und systematisch reflektiert, kann es dabei zu Situationen kommen, in denen die „pädagogische Verantwortung für das zu begleitende Kind zunehmend bis ausschließlich an die Schulbegleitung abgegeben wird“ (Lübeck, 2019, S. 44). Hat die betroffene Schulbegleitung jedoch kein pädagogisches oder didaktisches Wissen, so kann sich diese Verantwortungsübergabe von der Lehrkraft auf die Schulbegleitung negativ auf den Lern- und Bildungserfolg des/der SchülerIn auswirken (Kremer, 2016, S. 52). Des Weiteren wird durch die verstärkte Aufgabenübernahme durch die Schulbegleitung die Bindung zwischen SchulbegleiterIn und SchülerIn verstärkt, während die Beziehung zur Lehrkraft abnimmt. Es entsteht das Risiko der „Entfremdung“ (Lübeck, 2022, S. 45) zwischen SchülerIn und Lehrkraft und gegebenenfalls auch den MitschülerInnen (Arndt & Werning, 2016, S. 129). Ferner ist dadurch das eigentliche Ziel der Tätigkeit der Schulbegleitung, den/die SchülerIn zur Selbstständigkeit zu befähigen und damit die Maßnahme Schulbegleitung beenden zu können, schwieriger umzusetzen, da sich der/die SchülerIn stärker an die Schulbegleitung gewöhnt (Kremer, 2016, S. 54, 57).

2.2.4.10 Rahmenbedingungen der Arbeit von Schulbegleitungen und der Arbeit von Lehrkräften

Abschließend ist nach der Literaturlarbeit festzuhalten, dass besonders auch die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen, unter welchen SchulbegleiterInnen arbeiten, eine große Hürde hinsichtlich der Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften darstellen und die genannten Herausforderungen stark beeinflussen. So wirkt sich bspw. der Aspekt, nur für die Arbeit direkt am Kind bezahlt zu werden, nicht förderlich auf die Kommunikation, den Austausch und die Einarbeitung aus. Es fehlen zeitliche Ressourcen, die vergütet werden. Auch die Angabe, dass viele Leistungsanbieter keine pädagogische Qualifikation voraussetzen, erschwert die Zusammenarbeit, da dies einen Mehraufwand für die Lehrkräfte bedeutet. Daran schließt sich an, dass trotz der vorliegenden Weisungsbefugnis auf Seiten der Leistungsanbieter und deren

Zuständigkeit im Hinblick auf die Vorbereitung und Einarbeitung der SchulbegleiterInnen oftmals dieser Verantwortung nicht nachgegangen wird. Dies stellt für viele Lehrkräfte eine zusätzliche Belastung dar, da die Einarbeitung somit durch sie geleistet werden muss. Des Weiteren wird die Verortung der Maßnahme Schulbegleitung außerhalb des Systems Schule als schwierig beschrieben, da die eigentliche Arbeit innerhalb der Schule stattfindet und demnach dort ein Eingebunden-Sein sinnvoll erscheint, um entsprechend handeln zu können und Bescheid zu wissen. Auch das fehlende Mitbestimmen auf Seiten der Lehrkräfte, welche Schulbegleitung in ihrer Klasse mit ihr zusammenarbeitet, kann sich als Herausforderungen erweisen, vor allem dann, wenn die beiden Personengruppen auf zwischenmenschlicher Ebene nicht miteinander harmonieren. Jedoch werden nicht nur die Rahmenbedingungen, unter welchen Schulbegleitungen arbeiten, in der Literatur als herausfordernd für die Zusammenarbeit dargestellt, sondern auch die Rahmenbedingungen innerhalb der Institution Schule. So liegen durch die eingangs genannten Umstände der loosely coupled systems und des Autonomie- und Paritätsmusters von Grund auf wenig kooperative Voraussetzungen in der Schule vor. „Schulbegleiter/innen arbeiten demnach in einem Umfeld, das nicht auf Kooperation ausgelegt ist“ (Meyer, 2017, S. 45), in welchem einige Lehrkräfte gegebenenfalls nicht die nötigen Kompetenzen mitbringen, um gut miteinander kooperieren zu können. Eine Rahmenbedingung innerhalb der Inklusion ist, dass besonders Regelschullehrkräfte oftmals die Strukturen, welche eine Beschulung eines Kindes mit Schulbegleitung mit sich bringen, nicht kennen. Auch dieser Aspekt kann sich herausfordernd auf die Zusammenarbeit auswirken (Weidenhiller et al., 2018, S. 40).

2.2.5 (Multiprofessionelle) Kooperation oder Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften?

Unter der Verwendung der eben aufgeführten Aspekte bzw. Herausforderungen in der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften, ist festzuhalten, dass bei der Zusammenarbeit dieser beiden Personengruppen nicht bedingungslos eine Kooperation im Sinne der Definition und Bedingungen nach Spieß (2004, S. 199) (► Kap. 2.2.1) vorliegt (Lübeck, 2019, S. 89). Dies liegt unter anderem an der „mangelnde[n] Kooperationszeit“ (ebd.) und der „häufig gegebene[n] Nicht-Zugehörigkeit der Schulbegleitung zum Schulkollegium“ (ebd.). Beide Aspekte wirken sich herausfordernd auf das gegenseitige Vertrauen zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft aus. Damit sind die beiden Aspekte *Kommunikation* und *Vertrauen*, welche nach der Definition von Spieß (2004, S. 199) für Kooperation notwendig sind, wenn überhaupt nur eingeschränkt zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften vorhanden. Des Weiteren ist die Tätigkeit der Schulbegleitung nicht professionalisiert und es liegt ein Professionalisierungsgefälle zwischen den beiden Personengruppen vor. Aufgrund dessen „[sind] relative Autonomie

und Reziprozität in der Kooperationsbeziehung [...] nicht denkbar“ (Lübeck, 2019, S. 89) (► Kap. 2.1.5.3 & Kap. 2.2.4.1). Damit sind zwei weitere Punkte der Definition von Spieß (2004, S. 199) in der Zusammenarbeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften nicht gegeben. Trotz dieser Aspekte wird in der Literatur häufig der Begriff der (multiprofessionellen) Kooperation für die Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Personengruppen verwendet (Henn et al., 2019; Lübeck & Demmer, 2022; Meyer, 2017; Weidenhiller et al., 2018), weshalb auch in der vorliegenden Arbeit die Begriffe *Kooperation* und *Zusammenarbeit* als Synonyme genutzt und angesehen werden. Allerdings ist es wichtig festzuhalten, dass in der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften unter Verwendung der Definition von Kooperation nicht per se von einer solchen gesprochen werden kann.

2.2.6 Gelingensfaktoren und Chancen der Kooperation

Aus den genannten Herausforderungen, welche in der Kooperation bzw. Zusammenarbeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften vorliegen, lassen sich einige Faktoren (► Kap. 2.2.6.1) ableiten, die, wenn sie in der Praxis beachtet und umgesetzt werden, dazu beitragen können, die Zusammenarbeit zu verbessern. Abschließend werden die Chancen, welche sich bei einer gelungenen Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und SchulbegleiterInnen ergeben, aufgezeigt (► Kap. 2.2.6.2).

2.2.6.1 Gelingensfaktoren

Um die im Folgenden dargestellten Gelingensfaktoren zu systematisieren, werden diese in die beiden größeren, übergreifenden Gruppen *strukturelle Gelingensfaktoren* und *haltungsspezifische bzw. zwischenmenschliche Gelingensfaktoren* eingeordnet (Henn et al., 2019, S. 123). Zu beachten ist, dass an dieser Stelle erneut das Ebenen-Modell von Urban und Lütje-Klose (2014, S. 283 ff.) (► Kap. 2.2.3) herangezogen bzw. auf die einzelnen Aspekte angelegt wird. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden zuerst die *strukturellen Gelingensfaktoren* und anschließend die *haltungsspezifischen bzw. zwischenmenschlichen* aufgeführt.

Meist ist die Lehrkraft nicht in die Entscheidungsfindung und bei der Auswahl einer Schulbegleitung beteiligt, obwohl diese beiden Personengruppen sehr eng miteinander zusammenarbeiten müssen (Lübeck, 2022, S. 69) (► Kap. 2.1.5.2). Denkbar wäre es, dass die Kooperation besser gelingt, wenn die Lehrkraft bei der Entscheidung, welche Schulbegleitung eingestellt werden soll und damit mit ihr zusammenarbeitet, einbezogen wird, was in der Erhebung von Limburg et al. (2019, S. 96) auch gefordert wird. Dadurch wäre die Schulbegleitung nicht von außen aufgezwängt, wodurch die Akzeptanz dieser eher gewährleistet wird. Kremer (2016, S. 59) geht noch einen Schritt weiter und verlangt, dass zusätzlich auch die Schulleitung und das gesamte Klassenteam bei der

Auswahl hinzugezogen werden sollten. Grundsätzlich wünschen sich die Lehrkräfte außerdem eine „stärkere Beachtung personenbezogener Auswahlkriterien“ (Limburg et al., 2019, S. 69) bei der Einstellung von Schulbegleitungen. Ferner wäre es von Vorteil, wenn eine Schulbegleitung längerfristig mit derselben Lehrkraft zusammenarbeitet, da sich beide erst aneinander gewöhnen müssen. Um Vertrauen aufbauen zu können, ist ein gegenseitiger „Vertrauensvorschuss“ (Koepper, 2020, S. 96) und Zeit notwendig (Koepper, 2020, S. 96; Spieß, 2004, S. 199). Man muss den anderen kennen- und verstehen lernen und vor allem stetig an der Beziehung arbeiten und diese reflektieren (ebd.).

Unter dem Aspekt der strukturellen Bedingungen steht auch die „innerschulische [...] Ausgestaltung der Kooperation mit [den] Schulbegleiter/innen“ (Meyer et al., 2022, S. 77). Diese ist für eine „effektive und für die Beteiligten zufriedenstellende Durchführung der Maßnahme“ (ebd.) notwendig. So steht die Forderung im Raum

ihnen trotz ihrer formalen Nicht-Zugehörigkeit zum System dennoch einen festen Platz in der Schulgemeinschaft einzuräumen und sie als gleichwertige Kolleg/innen anzusehen, neue Mitarbeiter/innen offiziell dem Kollegium vorzustellen und den Austausch zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen [...] zu fördern. (Lübeck, 2022, S. 71)

Mit der Umsetzung dieser Forderungen würde zum einen die Wertschätzung der Arbeit der Schulbegleitung zum Ausdruck gebracht werden und zum anderen würden sich viele Schulbegleitungen dadurch der Schulgemeinschaft zugehörig fühlen, was bisher stellenweise noch nicht der Fall zu sein scheint (Henn et al., 2019, S. 119; Meyer et al., 2022, S. 86). Vor der Aufnahme der Tätigkeit als Schulbegleitung ist es wichtig, diese dem gesamten Kollegium als neuen Mitarbeiter/neue Mitarbeiterin der Schule vorzustellen, um so die dort tätigen Personen kennenzulernen (Kremer, 2016, S. 59; Lübeck, 2022, S. 71). Dazu zählt auch der „persönliche[...] Kontakt mit der Schulleitung“ (Kremer, 2016, S. 59). Des Weiteren sollten vorab mit der Lehrkraft die gesetzlichen und organisatorischen Grundlagen geklärt werden. Dabei sollten auch, unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Schulbegleitung, die gegenseitigen Erwartungen und Aufgabenverteilungen, v.a. hinsichtlich der fließenden Übergänge, formuliert und besprochen werden. Auch eine Rollenklärung ist unabdingbar (Arndt et al., 2014, S. 69; Blasse, 2022, S. 118 f., Henn et al., 2019, S. 121,123; Kremer, 2016, S. 23 f., 35, 53, 59; Spieß, 2004, S. 199; Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 286 ff.). Die Umsetzung ist dabei abhängig von gegenseitigem Vertrauen, den jeweiligen Erfahrungen und Einstellungen der Beteiligten (Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 288). Lassen sich keine Vereinbarungen finden, so

ist wegen der unterschiedlichen Abgrenzung von Maßnahmen unterschiedlicher Kostenträger eine Klärung mit vielen Agenten nötig: mit Schulleitern und Lehrern,

Teilhabeassistenten, deren Anstellungsträgern und mitunter auch dem Sozialleistungsträger (Sozial- oder Jugendamt) selbst. (Kremer, 2016, S. 24)

Im Rahmen dieses Austauschs ist es ferner wichtig, im Hinblick auf den/die zu betreuende/n SchülerIn, gemeinsame Ziele abzuklären und aufzustellen, die Schulbegleitung in Fallbesprechungen, pädagogische Planungen und Konferenzen einzubinden (Deger et al., 2015, S. 166; Kremer, 2016, S. 20; Lübeck, 2022, S. 69; Spieß, 2004, S. 199). Des Weiteren ist eine umfassende Einarbeitung der Schulbegleitung, zum einen durch den Leistungsanbieter, welcher grundlegende Kenntnisse rund um die Arbeit als Schulbegleitung vermitteln sollte, und zum anderen durch die Lehrkraft selbst, da diese konkrete Kenntnisse zum Arbeitsplatz der Schulbegleitung aufweist, bedeutend (Arndt et al., 2014, S. 69 f.; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 278). Vor allem bei denjenigen SchulbegleiterInnen, die neu in diese Tätigkeit eingestiegen sind, zuvor keine pädagogischen Erfahrungen machen konnten oder keine entsprechende Qualifikation vorweisen können, ist das notwendig und wichtig, um die Tätigkeit angemessen aufnehmen zu können (Arndt et al., 2014, S. 69 f.; Lübeck, 2022, S. 71 ff.). An dieser Stelle scheinen Besprechungen außerhalb des Unterrichts sinnvoll zu sein (Lübeck, 2019, S. 86).

Die Sicherstellung von Fortbildungsangeboten und einer möglicherweise vorliegenden Grundqualifikation von Seiten des Leistungsanbieters kann ebenfalls als ein struktureller Gelingensfaktor betrachtet werden (Billerbeck, 2022, S. 56 f.; Dworschak, 2012a, S. 81; Knuf, 2012, S. 92; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 278; Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 203; Niedermayer, 2009, S. 226). Dadurch sind Vorkenntnisse bei der Schulbegleitung vorhanden, was sich „positiv auf das pädagogische Handeln“ (Henn et al., 2019, S. 122) und die Kooperation zwischen ihr und der Lehrkraft auswirken kann. Ferner ist ein/e feste/r AnsprechpartnerIn für die Schulbegleitung innerhalb des Schulleitungsteams bzw. der Schule wichtig, damit bspw. bei aufkommenden Fragen eine Ansprechperson vor Ort ist und gegebenenfalls eingreifen kann (Kremer, 2016, S. 59; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 278). Weiterhin „wäre eine Anbindung der organisatorischen und pädagogischen Weisungsbefugnis an die Schule als Einsatzort eine denkbare Möglichkeit, um Widersprüche und Unklarheiten im Einsatz der Schulbegleitung zu verringern“ (Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 278). Dabei müsste jedoch berücksichtigt werden, dass die jeweilige Schule genügend Ressourcen zugewiesen bekommt und eine enge Absprache zwischen dem Leistungsanbieter, der Schule, den Lehrkräften und der Schulbegleitung erfolgt. Grundsätzlich wichtig ist allerdings, ob dieser „pädagogische[...] und organisatorische[...] Informations- und Weisungsrahmen mit einem darauf abgestimmten Besprechungssystem“ (ebd.) letztlich bei der Schule oder beim Leistungsanbieter liegt, dass er überhaupt vorliegt und dass er vor dem Beginn der Tätigkeit geklärt wird.

Ebenfalls vorab aber besonders auch während der Zusammenarbeit ist notwendig, dass hinsichtlich des Informationsflusses zwischen der Schulbegleitung und der Lehrkraft Transparenz herrscht und die Schulbegleitung wichtige Informationen zeitnah erhält (Kremer, 2016, S. 36, 59; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 278). Es sollten stetig Informationen ausgetauscht und Entscheidungen gegebenenfalls abgesprochen werden (Arndt & Werning, 2013, S. 34; Gebhard et al., 2014, S. 27 f.; Henn et al., 2019, S. 119; Koepper, 2020, 98). Hierzu sind Besprechungen und Teamsitzungen, welche zeitliche Ressourcen benötigen und die sowohl die Lehrkräfte als auch die Schulbegleitung vergütet bekommen sollten, unumgänglich. Diese Besprechungen liefern Möglichkeiten der Reflexion der Kooperation, des Einbezugs aller Beteiligten in die pädagogischen Planungen und des Festlegens gemeinsamer Ziele und Routinen (Henn et al., 2019, S. 122; Koepper, 2020, 100; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 278; Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 203; Lübeck, 2018, S. 75; Lübeck, 2019, S. 85; Lübeck, 2022, S. 69, 71, 74; Niedermayer, 2009, S. 233; Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 289 ff.). Da „Schulbegleiter sehr häufig situativ reagieren müssen und das in einer nicht immer übersichtlichen Situation“ (Kremer, 2016, S. 47), sind Routinen „nicht selten eine Erleichterung“ (ebd.). Sie können Orientierung geben und unterstützen das Handeln im Schulalltag (ebd.).

Generell ist es wichtig, dass „ein Bewusstsein aller Beteiligten geschaffen [...] [wird], Schulassistenz als Teil eines multiprofessionellen Teams anzuerkennen“ (Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 203). Dabei ist es notwendig, dass Teamentwicklungsprozesse stattfinden, wodurch schrittweise Vertrauen aufgebaut werden kann (Koepper, 2020, S. 13; Kremer, 2016, S. 60 f.; Lübeck, 2022, S. 71)⁹.

Sollten im Rahmen der Zusammenarbeit Konflikte auftreten, welche nicht mehr durch die beteiligten Personen selbst gelöst werden können, so ist es notwendig, eine außenstehende Person, wie bspw. die Schulleitung, hinzuzuziehen (Kremer, 2016, S. 61; Koepper, 2020, S. 98). Abschließend ist hinsichtlich der strukturellen Gelingensfaktoren zu sagen, dass die Formulierung von Standards sowohl auf Seiten der Schule als auch auf Seiten der Leistungsanbieter, die Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten, aber vor allem zwischen der Schulbegleitung und der Lehrkraft, vereinfachen würden. Dadurch wäre eine gemeinsame Basis vorhanden, auf welche sowohl die Schulbegleitung als auch die Lehrkraft zurückgreifen könnten (Henn et al., 2019, S. 122 f.).

Im Hinblick auf die haltungsspezifischen Gelingensfaktoren, sind vor allem die Aspekte der gegenseitigen Akzeptanz und Wertschätzung und des Respekts elementar. „Eine Einladung zur Informationsveranstaltung, zum Elternabend oder Schulfest [...] [wäre

⁹ An dieser Stelle sei auf die unterschiedlichen Phasen von Teamprozessen, basierend auf den formulierten Entwicklungsschritten nach Tuckman (1965), verwiesen.

bspw.] [...] ein Angebot, dass die Wertschätzung dokumentiert“ (Kremer, 2016, S. 60). Generell ist wichtig, dass die SchulbegleiterInnen und auch die Lehrkräfte ernst genommen werden und sich gegenseitig als gleichwertige KollegInnen betrachten (Henn et al., 2019, S. 121, 123; Koepper, 2020, S. 98, 100; Kremer, 2016, S. 59; Lübeck, 2022, S. 71; Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 285 f.). Vorliegende Machtverhältnisse sollten jederzeit hinterfragt werden und es sollte innerhalb diesen stets reflektiert gehandelt werden (Lübeck, 2019, S. 90 ff.). Grundsätzlich sollten beide Seiten dazu bereit sein, Engagement zu zeigen und stetig bemüht sein, ihre Zusammenarbeit zu verbessern (Henn et al., 2019, S. 119; Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 203).

Alles in allem zeigt sich, dass es viele Faktoren gibt, die dazu beitragen können, dass die Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften positiv verläuft. Welche Chancen sich aus einer gelingenden Zusammenarbeit ergeben, wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

2.2.6.2 Chancen

Gelingt die Zusammenarbeit von Schulbegleitung und Lehrkraft gut, so entstehen Chancen auf ganz unterschiedlichen Ebenen und für verschiedene Personen. Hervorzuheben ist, dass besonders der/die zu betreuende SchülerIn von einer gelungenen Kooperation profitiert. Durch Absprachen und Abstimmungen zwischen der Schulbegleitung und der Lehrkraft erhält er/sie eine optimale Förderung und Unterstützung in seinem/ihrer Entwicklungsprozess, da eine „gemeinsame pädagogische Linie“ (Lübeck, 2022, S. 69) verfolgt wird, bei welcher auch die Perspektiven und Sichtweisen der Schulbegleitung miteinbezogen werden (Arndt et al., 2014, S. 70). Die Schulbegleitung „[verfügt] aufgrund ihrer Nähe zum Kind womöglich über Informationen und Einblicke [...], die in den Planungs- und Fallgesprächen eine wertvolle Ergänzung zur Sicht der Lehrer/innen darstellen können“ (Lübeck, 2022, S. 69). Insgesamt kann hierdurch auch die Inklusion des/der SchülerIn positiv beeinflusst werden (ebd., S. 69 f.).

Eine gelungene Zusammenarbeit stellt jedoch auch für die Lehrkräfte und die Schulbegleitungen selbst Chancen dar. So kann es zu Arbeitsentlastung aufgrund emotionaler Entlastung und sozialer Unterstützung auf beiden Seiten und, wie eben beschrieben, auch zu einer Verbesserung der Qualität der eigenen pädagogischen Arbeit kommen (Fussangel, 2008, S. 52; Gräsel et al., 2006, S. 214; Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 203; Lübeck, 2022, S. 78). Des Weiteren erfahren SchulbegleiterInnen und Lehrkräfte gleichermaßen durch „die Nutzung der fachlichen und persönlichen Stärken der Beteiligten“ (Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 203) eine höhere Selbstwirksamkeit, was sich positiv auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt. Im Rahmen der GötS wurde ferner herausgefunden, dass ein hoher Zusammenhang zwischen der Ausprägung an Kooperation, sei es *Koordination* oder *Kokonstruktion*, und dem Einbindungsgefühl in die

Schulgemeinschaft besteht (Meyer, 2017, S. 80 f.). Es zeigt sich dort außerdem „wo mehr kooperiert wird, fühlen sich Schulbegleiter/innen emotional entlasteter, nehmen eine stärkere Wertschätzung ihrer Arbeit wahr, fühlen sich in ihrer Rolle sicherer und sind insgesamt zufriedener“ (Meyer et al., 2022, S. 87 f.). Betrachtet man die beiden Kooperationsformen einzeln, so bleibt offen, ob sie sich unterschiedlich stark auf diese Aspekte auswirken. Lediglich erkennbar ist, dass sich bei stärkerer und intensiverer Kooperation die Schulbegleitungen hinsichtlich ihrer Arbeit mehr wertgeschätzt fühlen (Meyer, 2017, S. 78 f.; Meyer et al., 2022, S. 88).

Zur Beurteilung der Gesamtzufriedenheit von SchulbegleiterInnen und Lehrkräften hinsichtlich deren Zusammenarbeit bzw. Kooperation können die Ergebnisse der Erhebung von Zauner und Zwosta (2014, S. 20 f.) herangezogen werden. So zeigen sich dort 82% der Lehrkräfte und 70% der Schulbegleitungen zufrieden mit der Kooperation und jeweils ca. 16% sind weitgehend zufrieden. In der GötS, in welcher lediglich SchulbegleiterInnen einbezogen wurden, äußern knapp 58% der Schulbegleitungen, dass sie mit der Zusammenarbeit zufrieden sind und 31% sind eher zufrieden (Meyer, 2017, S. 80). Als Gründe, weshalb sie mit der Zusammenarbeit zufrieden sind, werden Wertschätzung der Arbeit, Sympathie zwischen der Lehrkraft und der Schulbegleitung, regelmäßiger Austausch und Reflexionsgespräche genannt (ebd.). Alles in allem zeigt sich damit, dass viele der Gelingensfaktoren, bei ihrem Einsatz im Schulalltag, tatsächlich dazu beitragen können, dass SchulbegleiterInnen mit der Zusammenarbeit mit Lehrkräften zufrieden sind. Des Weiteren ist erkennbar, dass beide Parteien eher zufrieden mit ihrer Kooperation sind, diese jedoch an einigen Stellen noch verbessert werden kann.

Abschließend ist festzuhalten, dass eine gelingende Kooperation unbedingt notwendig ist, um „die Arbeit als Schulbegleitung angesichts der Unumgänglichkeit der Zusammenarbeit im Unterricht und der gleichzeitigen Zuständigkeit für dasselbe Kind als zufriedenstellend“ (ebd., S. 47) bewerten zu können.

3 Zwischenfazit und Fragestellungen des Forschungsvorhabens

Die umfassende Literaturarbeit und die intensive Beschäftigung mit der vorliegenden Studienlage zur Arbeit von Schulbegleitungen und deren Kooperation mit Lehrkräften (► Kap. 2) machen deutlich, dass viele (Rahmen-)Bedingungen unterschiedlichster Art und diverse weitere Faktoren die Zusammenarbeit dieser Personengruppen beeinflussen. Dazu zählt auf Seiten der Institution Schule bspw. das Autonomie-Paritäts-Muster oder auf Seiten der Schulbegleitungen generell deren Arbeitsbedingungen. Auch Persönlichkeitsmerkmale spielen hierbei eine Rolle. Dabei können sich diese Einflüsse sowohl gewinnbringend als auch herausfordernd auf die Zusammenarbeit auswirken.

Das Ziel des Forschungsvorhabens ist es, durch die erhobenen Daten einen Vergleich zu den unterschiedlichen Berichten und Studien aus der vorliegenden Literatur zu schaffen, um so einen allumfassenden Blick auf die Lage der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften zu bekommen. Hieraus lässt sich ein Abgleich mit der Realität vor Ort realisieren. Da, wie von vielen ExpertInnen vermutet, in den kommenden Jahren die Anzahl an Schulbegleitungen in Schulen weiter steigen wird, ist es für zukünftige Lehrkräfte und auch für bereits als Lehrkraft arbeitende Personen von Relevanz, einen Weg zu finden, damit sich die Zusammenarbeit bzw. Kooperation für alle Beteiligten als fruchtbar erweist. Deshalb sollen durch die vorliegende Forschungsarbeit vor allem auch Anregungen und Forderungen herausgearbeitet und konstruiert werden, um die Zusammenarbeit in Zukunft erfolgreich zu gestalten.

Da in der vorliegenden Literatur teilweise nur eine der beiden Personengruppen pro Forschungsvorhaben einbezogen wurde und sich des Weiteren der Vergleich der Studien untereinander vereinzelt als schwierig herausstellt, da unterschiedliche Erhebungsmethoden und Themen enthalten sind, soll durch die vorliegende Arbeit ein einheitliches Vorgehen und dadurch eine Vergleichbarkeit der Aussagen der beiden Personengruppen angestrebt werden. Von besonderer Wichtigkeit ist dabei, durch die verschiedenen subjektiven Einschätzungen eine mehrperspektivische Betrachtungsweise auf den Themenkomplex zu erhalten.

In diesem Zusammenhang ergibt sich folgende übergreifende Forschungsfrage:

Welche Erfahrungen machen Schulbegleitungen und Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Zusammenarbeit im Schulalltag und welche Anregungen und Forderungen bestehen diesbezüglich?

Auf Basis dieser Forschungsfrage und dem Erkenntnisinteresse der Arbeit, die Sichtweisen der beiden Personengruppen mit den im Theorieteil dargelegten Themenbereichen zu verknüpfen und neue Aspekte diesbezüglich herauszuarbeiten, ergeben sich folgende Teilfragestellungen, die in der Forschungsarbeit untersucht werden und anhand derer die übergeordnete Forschungsfrage beantwortet werden soll:

- *Wie erleben Schulbegleitungen und Lehrkräfte die Zusammenarbeit miteinander?*
- *Welche Faktoren beeinflussen die Zusammenarbeit und auf welche Bereiche wirken sich diese aus?*
- *Mit welchen Herausforderungen in der Zusammenarbeit im Schulalltag sehen sich Schulbegleitungen und Lehrkräfte konfrontiert?*
- *Inwiefern birgt die Zusammenarbeit Chancen und Risiken?*

- *Was könnte berücksichtigt/verändert/optimiert werden, um die Zusammenarbeit für alle Beteiligten zu verbessern?*

Aufgrund der Ziele der Arbeit, dem Erkenntnisinteresse und den aufgezeigten Forschungsfragen, werden im weiteren Verlauf Überlegungen hinsichtlich der methodologischen Verortung angestellt, was im nachfolgenden Kapitel beschrieben wird.

4 Empirische Untersuchung

In diesem Kapitel wird die durchgeführte empirische Untersuchung näher beschrieben. Dabei werden vorab die methodischen Überlegungen und die damit einhergehende methodologische Verortung aufgezeigt (► Kap. 4.1). Anschließend werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung systematisch dargelegt (► Kap. 4.2).

4.1 Methodisches Vorgehen

Damit der Prozess der Forschungsarbeit transparent und überprüfbar gemacht wird und nachvollzogen werden kann, wird im vorliegenden Kapitel das forschungsmethodische Vorgehen dargelegt. Im Rahmen dessen wird vorab die Auswahl des Studiendesigns und der Einsatz von Gütekriterien verdeutlicht (► Kap. 4.1.1). Anschließend werden die Erhebungsmethoden der Forschungsarbeit erläutert und deren Wahl begründet (► Kap. 4.1.2), wobei nachfolgend der Prozess der Datenerhebung selbst aufgezeigt wird (► Kap. 4.1.3). Abschließend wird die Vorgehensweise der Datenaufbereitung und -auswertung geschildert (► Kap. 4.1.4).

4.1.1 Studiendesign und Gütekriterien

Aufgrund der Fragestellung und des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Forschungsarbeit wurde ein qualitativer Forschungsansatz ausgewählt. Bei diesem Ansatz „[kommt] es vor allem auf die Sichtweisen und Sinngebungen der Beteiligten an [...], also darauf, was ihnen wichtig ist, welche Lebenserfahrungen sie mitbringen und welche Ziele sie verfolgen“ (Döring & Bortz, 2016a, S. 63). Dadurch wird im Vergleich zu quantitativen Erhebungen eine größere Offenheit sichergestellt (Vogt & Werner, 2014, S. 6). Grundsätzlich wird bei qualitativen Untersuchungen teilstrukturiert vorgegangen, wodurch unerwartete Ergebnisse in die Auswertung und Interpretation einbezogen werden können (Döring & Bortz, 2016c, S. 184). Es geht darum, Informationen über den Forschungsgegenstand zu sammeln, um diesen näher zu erkunden und zu ergründen (ebd., S. 184, 192 f.). In der vorliegenden empirischen Untersuchung wurde somit entlang der Forschungsfragen und anknüpfend an bereits bestehende Theorien und Aspekte explorativ und beschreibend verfahren. Es handelt sich dabei um eine Primäranalyse, durch welche die Stichprobe selbst festgelegt und „die empirischen Daten selbst erhoben und anschließend analysiert“ (Döring & Bortz, 2016c, S. 191) werden konnten.

Gütekriterien spielen in jeder empirischen Forschungsarbeit eine elementare Rolle, da sie die Qualität dieser Untersuchung bestimmen (Aeppli et al., 2016, S. 262; Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 234). Aufgrund dessen werden auch in der qualitativen Forschung solche Gütekriterien angewandt, wobei sich diese von den klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung unterscheiden¹⁰ (Helfferich, 2011, S. 154 f.; Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 234 ff.). Insgesamt gibt es viele verschiedene Ein- und Unterteilungen von Gütekriterien in der qualitativen Forschung (Döring & Bortz, 2016, S. 108 ff.). In der vorliegenden Arbeit werden die sechs von Mayring (2016, S. 144 ff.) definierten Kriterien verwendet, da sich diese übergreifend für die qualitative Forschung anwenden lassen. Im Folgenden wird sich auf diejenigen Kriterien bezogen, die innerhalb der Forschungsarbeit beachtet werden konnten. „Das schönste Ergebnis ist wissenschaftlich wertlos, wenn nicht das Verfahren genau dokumentiert ist, mit dem es gewonnen wurde“ (ebd., S. 144). Aufgrund dessen lautet ein Gütekriterium *Verfahrensdokumentation*, welches fordert, den gesamten Forschungsprozess mit Datenerhebung und -auswertung möglichst genau so zu dokumentieren, dass dieser für Dritte nachvollziehbar wird, wobei auch Kritik und Probleme reflektiert und offenbart werden sollten (Mayring, 2016, S. 144 f.; Vogt & Werner, 2014, S. 69 f.). Grundsätzlich sollte, trotz der erforderlichen Offenheit qualitativer Forschung, das Vorgehen während des Forschungsprozesses stets *regelgeleitet* verlaufen, um „systematisch [das] [...] Material bearbeiten“ (Mayring, 2016, S. 146) zu können. Dabei ist es notwendig, vorab Regeln bezüglich der Analyseschritte des Forschungsprozesses festzulegen, diese nachfolgend zu überprüfen, gegebenenfalls zu modifizieren und daraufhin anzuwenden (Mayring, 2016, S. 146; Vogt & Werner, 2014, S. 70). Vor allem bei der Datenauswertung, jedoch prinzipiell während des gesamten Forschungsprozesses, ist eine *argumentative Interpretationsabsicherung* zu beachten. Zur Erfüllung dieses Kriteriums ist es notwendig, jegliche Interpretationen argumentativ durch das Heranziehen des vorliegenden Materials zu begründen und abzusichern (Mayring, 2016, S. 145; Vogt & Werner, 2014, S. 70). Als letztes Gütekriterium, das im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit berücksichtigt werden konnte, ist die *Nähe zum Gegenstand* zu nennen, welches fordert, dass der Untersuchungsgegenstand „nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpft“ (Mayring, 2016, S. 146). Dabei spielt auch der Aspekt des Anknüpfens an den Interessen der Beforschten eine wichtige Rolle, da „qualitative Forschung [...] an konkreten sozialen Problemen ansetzen [...] [und] Forschung für die Betroffenen machen [will]“ (Mayring, 2016, S. 146.).

¹⁰ Für weitere Informationen zum Thema Gütekriterien in der qualitativen und quantitativen Forschung und Diskussionspunkte sei auf Döring & Bortz (2016, S. 106 ff.), Flick (2007, S. 188 ff.), Helfferich (2011, S. 154 ff.), Kuckartz & Rädiker (2022, S. 234 ff.), Steinke (2007, S. 176 ff.), Steinke (2012, S. 319 ff.) verwiesen.

4.1.2 Erhebungsmethode

4.1.2.1 ExpertInneninterview

In der qualitativen Sozialforschung nimmt das ExpertInneninterview in den letzten Jahren einen immer größeren Stellenwert ein (Meuser & Nagel, 2013, S. 458 f.) und wird dafür genutzt, um

Gesprächssituationen herzustellen, in denen die Befragten zu Schilderungen angeregt werden, in denen sie ihre Relevanzen und Einschätzungen entwickeln und offenlegen können – und zwar in Bezug zu bestimmten, in der Forschungsfragestellung konkretisierten Themen. (Bogner et al., 2014, S. 32)

Die Befragten werden in diesem Kontext als sogenannte ExpertInnen bezeichnet, da sie in dem zu untersuchenden Forschungsbereich über spezifisches Wissen verfügen und „in einer sozialen oder organisationalen Position stehen, in der sie ihr Wissen und ihre Deutungen für einen breiteren sozialen Kontext relevant oder prägend machen können“ (ebd., S. 17). Grundsätzlich ist es so, dass die Befragten nicht per se als ExpertInnen gelten, sondern diesen Status durch den/die Forschende/n zugeschrieben bekommen (Bogner et al., 2014, S. 11; Gläser & Laudel, 2010, S. 12). Damit sind die Befragten nicht der Gegenstand der Untersuchung, sondern das „Medium“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 12), durch welches Wissen über den Forschungsgegenstand gewonnen werden soll. Insgesamt dienen ExpertInneninterviews dazu, Informationen, Erfahrungen und Sichtweisen der Befragten zu gewinnen, um aus diesen in der nachfolgenden Auswertung und Analyse bereits bestehende Theorien zu veri- oder falsifizieren und um neue Aspekte herausarbeiten zu können (Bogner et al., 2014, S. 17 ff.; Meuser & Nagel, 2013, S. 457 ff.). Die Erarbeitung neuer Aspekte durch das Wissen der ExpertInnen stand vor allem im Bereich der Anliegen und Wünsche für die zukünftige Zusammenarbeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften im Vordergrund.

Wie man allerdings anhand der Ausführungen in Kapitel 2 erkennen kann, bestanden schon einige Vorannahmen zum vorliegenden Forschungsgegenstand, welche in der Erhebung nicht unberücksichtigt bleiben sollten. Aufgrund dessen und des Kriteriums qualitativer Sozialforschung, dass während des ExpertInneninterviews ausreichend Platz für subjektive Erfahrungen und Darstellungen der Befragten gewährleistet sein sollte, wurde beim Durchführen der Interviews ein Leitfaden eingesetzt (Meuser & Nagel, 2013, S. 459; Vogt & Werner, 2014, S. 9).

4.1.2.2 Leitfadengestütztes Interview

Leitfadeninterviews sind eine Art der Befragung „die mit vorgegebenen Themen und einer Frageliste (dem Leitfaden) arbeiten“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 42). Die Themen- und Fragensauswahl durch den/die Forschende/n geschieht dabei „auf der Basis fundierter, theoretischer oder empirischer Kenntnisse“ (Fiebertshäuser & Langer, 2013, S. 439) und orientiert sich damit an der bereits existierenden Theorie. Aus dieser Theorie werden

deduktive Kategorien abgeleitet, welche im Rahmen der Erstellung des Leitfadens von Relevanz sind. Sie bilden diejenigen Themen und Aspekte ab, die mittels des Interviews vertiefend ergründet werden sollen. Damit leiten sich aus den deduktiven Kategorien die Fragen des Leitfadens ab (Vogt & Werner, 2014, S. 23). Durch dieses Vorgehen können ganz gezielt Themen angeschnitten werden, die zur Klärung des Forschungsanliegens von Bedeutung sind. Gleichzeitig können die bereits bestehenden theoretische Vorannahmen miteinbezogen werden (Fiebertshäuser & Langer, 2013, S. 439; Gläser & Laudel, 2010, S. 91). Hinsichtlich der Formulierung der Leitfragen ist zu beachten, dass diese, um der qualitativen Sozialforschung zu entsprechen, offen gestellt werden müssen, um der befragten Person damit „Raum [...] [zu geben], ihre eigenen, subjektiven Sichtweisen darzustellen“ (Vogt & Werner, 2014, S. 6). Für die vorliegende Untersuchung wurde das nichtstandardisierte leitfadengestützte ExpertInneninterview ausgewählt, da dieses zwar die für die Bearbeitung der Fragestellungen nötigen Fragen beinhaltet und damit leicht vorstrukturiert ist, jedoch die Reihenfolge und Formulierung der zu stellenden Fragen nicht vorgegeben ist und man dadurch als InterviewerIn flexibel reagieren kann. Das Ziel dabei ist, „das Interview so weit wie möglich an einen natürlichen Gesprächsverlauf anzunähern“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 42). Der Leitfaden kann damit als „Gedächtnisstütze“ (Bogner et al., 2014, S. 28) für den/die InterviewerIn betrachtet werden, auf welchen im Verlauf des Interviews immer wieder zurückgegriffen werden kann. Außerdem ist es möglich ihn abschließend, hinsichtlich der Frage, ob alle relevanten Themen bearbeitet wurden, als Kontrollinstrument einzusetzen. Des Weiteren ermöglicht er, bei der Befragung mehrerer Personen eine höhere Vergleichbarkeit der Antworten der Interviewten, da sich diese mit ähnlichen Fragen auseinandersetzen müssen und dadurch die Antworten leichter miteinander in Verbindung gebracht werden können (Bogner et al., 2014, S. 27 f.; Gläser & Laudel, 2010, S. 144).

4.1.2.3 Face-to-Face-Interview

Interviews in der qualitativen Sozialforschung werden üblicherweise telefonisch oder persönlich bzw. seit einigen Jahren auch per Online-Videochat durchgeführt. In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde die Durchführung der Interviews im Rahmen des persönlichen Kontakts gewählt, da durch die physische Anwesenheit der interviewten Person und der Interviewerin diverse Faktoren in das Gesprächsgeschehen miteinbezogen werden können. So hält Opdenakker (2006, Abs. 7) fest: „Social cues, such as voice, intonation, body language etc. of the interviewee can give the interviewer a lot of extra information that can be added to the verbal answer of the interviewee on a question.“ Des Weiteren können durch die Berücksichtigung von Körpersprache, Mimik und Gestik Situationen besser eingeschätzt werden, wodurch angemessener reagiert werden kann und der/die InterviewerIn die Möglichkeit bekommt, das Interview zu steuern. Auch wird

das Verständnis der im Gespräch genannten Inhalte unterstützt, Störfaktoren können besser beeinflusst bzw. abgewendet werden und die Gefahr eines Interviewabbruchs wird minimiert (Döring & Bortz, 2016d, S. 386; Bogner et al., 2014, S. 60).

4.1.2.4 Konstruktion und Aufbau des Leitfadens

Im vorliegenden Kapitel soll der Aufbau der beiden Leitfäden dargelegt werden. Da sich einige Inhalte zwischen den beiden interviewten Personengruppen, Lehrkräfte und SchulbegleiterInnen, unterscheiden, wurde sich für die Erstellung von zwei Leitfäden entschieden, welche jedoch nach dem gleichen Prinzip tabellarisch aufgebaut sind. Grundsätzlich wurden die Leitfäden, angelehnt an Vogt und Werner (2014, S. 23) und damit auf Basis eines deduktiven Kategoriensystems und den in der Fachliteratur dargestellten und vorhandenen Aspekten zur Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften erstellt (► Kap. 2). Dafür wurden einige Schlüsselbegriffe und Themen, die für die Beantwortung der Fragestellungen der Arbeit relevant waren, aus der vorhandenen Literatur extrahiert, gesammelt, geprüft, sortiert und subsumiert, aus welchen nach Abschluss dieses Prozesses die deduktiven Kategorien des Leitfadens entwickelt wurden. Damit orientierte sich das Verfahren wesentlich am *SPSS-Prinzip* nach Helfferich (2011, S. 182 ff.). Nach der Erstellung der deduktiven Kategorien wurden zu jeder Kategorie Leitfragen erstellt, die im Rahmen der Interviews den Erzählimpuls für die Befragten abbildeten und zur Informationsbeschaffung für die jeweiligen Kategorien dienten. Bei der Formulierung der Fragen wurde darauf geachtet, dass diese offen und erzählanregend gestaltet waren, damit die Befragten frei berichten und „Antworten jenseits der Vorannahmen“ (Vogt & Werner, 2014, S. 24) geben konnten (Gläser & Laudel, 2010, S. 128, 131 ff.; Vogt & Werner, 2014, S. 6, 14, 24 ff.). Zusätzlich wurden zu jeder Leitfrage einige Memos und Memofragen erstellt. Auch diese wurden nach dem Prinzip der Offenheit formuliert, waren jedoch in der Thematik eingeschränkter und enthielten spezifische und wichtige Aspekte, auf die die Befragten eingehen sollten. Sie wurden eingesetzt, wenn nicht ausreichend aufgeschlossen über ihre jeweiligen Erfahrungen gesprochen wurde und waren demnach für die Lenkung des Gesprächs vorgesehen (Vogt & Werner, 2014, S. 23 ff.). Eine Ausformulierung der Leitfragen sowie der Memofragen gewährleistete insgesamt eine höhere Vergleichbarkeit der Interviews untereinander (Gläser & Laudel, 2010, S. 144). Des Weiteren sind Fragen zur Aufrechterhaltung des Gesprächs und Fragen zur Absicherung des Verständnisses, welche jedoch keine schon vorab feststehenden Inhalte aufgreifen, im Leitfaden enthalten (Vogt & Werner, 2014, S. 24 ff.). Zum Abschluss der Erstellung der Leitfäden wurden die eingesetzten Fragen und Memos hinsichtlich ihrer Relevanz, ihrem Inhalt und ihrer Formulierung geprüft (Gläser & Laudel, 2010, S. 149). Um die beiden Leitfäden vor den eigentlichen Interviews „einem ‚Realitätscheck‘ zu unterziehen“ (Kaiser, 2021, S. 82), wurden zwei Pretest-Interviews

mit je einer bekannten Lehrkraft und Schulbegleitung durchgeführt, in welchen vor allem das Verständnis der einzelnen Fragen kontrolliert, die ungefähre Dauer des Interviews und die Interviewsituation an sich geübt wurde (Bogner et al., 2014, S. 34; Kaiser, 2021, S. 82 f.). Im Anschluss daran wurden zur Verbesserung der Durchführung der nachfolgenden Interviews nochmals einige Änderungen an den Leitfäden vorgenommen. Die überarbeiteten Leitfäden sind in Anhang 2 zu finden.

Insgesamt wurden sieben deduktive Kategorien entwickelt, welche sich auf die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit, auf das Erleben der Zusammenarbeit und die Einflüsse darauf beziehen. Außerdem welche Erwartungen von den beiden Personengruppen an die Zusammenarbeit gestellt werden, welche Herausforderungen in der Zusammenarbeit bestehen, welche Chancen und Risiken sich ergeben können und abschließend welche Anregungen und Wünsche diesbezüglich bestehen.

4.1.2.5 Weitere Instrumente

Neben dem Interviewleitfaden schien es für die Durchführung und die anschließende Auswertung der Interviews sinnvoll, einen selbst erstellten Kurzfragebogen zur Erfassung einiger (Sozial-)Daten der Befragten zu verwenden (Vogt & Werner, 2014, S. 31). Dieser wurde bewusst vor Beginn der Interviews von den Befragten ausgefüllt und anschließend an die Interviewerin weitergereicht. Dadurch konnten diverse Aspekte, wie bspw. das Schulsetting, in welchem die Befragten arbeiteten bzw. schon gearbeitet haben, in das nachfolgende Interview einbezogen werden. Ferner konnte das Interview „von denjenigen Fragen entlastet [werden], die als Frage-Antwort-Schema aufgebaut sind“ (Witzel, 2000, Abs. 6). Die Kurzfragebögen sind in Anhang 4 zu finden, wobei wie bei den Interviewleitfäden jeweils für die Lehrkräfte und die SchulbegleiterInnen leicht abgeänderte Bögen verwendet wurden.

Außerdem mussten die Befragten vor dem Interview mittels der Unterzeichnung der Einwilligung von Tonaufnahmen bestätigen, dass sie mit der Erstellung von Tonaufnahmen einverstanden sind und diese Dateien in pseudonymisierter Form auch für die weitere Arbeit benutzt werden dürfen. Gleichzeitig bestätigte die Interviewerin mit ihrer Unterschrift, dass die Daten vertraulich behandelt werden. (Bogner et al., 2014, S. 60 f.; Döring & Bortz, 2016d, S. 366; Vogt & Werner, 2014, S. 41). Die verwendete Erklärung ist in Anhang 3 zu finden. Die unterschriebenen Einwilligungserklärungen liegen bei der Autorin vor.

Wie eben angeschnitten, wurde während des Interviews das Instrument der Tonaufnahme eingesetzt. Mit diesem wurde der Gesprächsverlauf akustisch aufgezeichnet, wodurch lediglich sehr begrenzt Notizen während des Interviews getätigt werden mussten und der Gesprächsverlauf somit so natürlich wie möglich gestaltet werden konnte. Außerdem lag dadurch der Fokus vollkommen auf der Gesprächssituation (Bogner et

al., 2014, S. 40). Hätte man sich gegen eine Tonaufzeichnung entschieden, so wäre nach Ende des Interviews ein ausführliches Gedächtnisprotokoll zu leisten,

das von vornherein aber kein vergleichbares Niveau [...] zur Sicherung der Datenerhebung mittels Aufzeichnung [besitzt]. Selbst ein noch so umfangreiches Gedächtnisprotokoll erlaubt es später nicht, Informationen oder Bewertungen des Experten zweifelsfrei zu belegen. (Kaiser, 2021, S. 98)

Die Genauigkeit würde damit durch möglicherweise retrospektive Verzerrungen in der Erinnerung Einbußen erfahren (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 198). Auch Gläser und Laudel (2010, S. 157 f.) sprechen sich hinsichtlich dieses Aspekts für die Verwendung von Tonaufnahmen aus und sehen die Gefahr einer solchen Aufnahme, dass möglicherweise eine „befangene[...] Gesprächssituation“ (ebd., S. 158) entsteht, als nicht gewichtig genug an im Vergleich zum Risiko, wichtige Informationen zu verlieren. Aus diesen Gründen wurden für die Durchführung Tonaufnahmen verwendet¹¹.

Nach Beendigung der Interviews wurde von der Interviewerin je ein Postskript erstellt (► Anhang 5), welches ein weiteres Instrument der Datenerhebung darstellt. In diesem Postskript wurden jeweils die Rahmenbedingungen, das Gesprächsklima und aufgetretene Störungen oder Unterbrechungen während des Interviews und der Ablauf der Nachinterviewphase beschrieben. Außerdem erfolgte im Rahmen dessen eine Selbstreflexion der Leistung der Interviewerin und es konnten weitere Anmerkungen und Auffälligkeiten notiert werden (Vogt & Werner, 2014, S. 42). Insgesamt dient das Postskript demnach dazu, die Interviewsituation wie auch das Zeitfenster danach, festzuhalten, damit die dort auftretenden Aspekte in die nachfolgende Auswertung einbezogen werden können (Gläser & Laudel, 2010, S. 192; Helfferich, 2011, S. 193; Witzel, 2000, Abs. 9).

4.1.3 Datenerhebung

4.1.3.1 Auswahl und Rekrutierung der ExpertInnen

Grundsätzlich war es zur Beantwortung der Forschungsfrage essenziell, *sowohl Lehrkräfte als auch SchulbegleiterInnen* als ExpertInnen einzubeziehen, wobei es essentiell war, dass die *Lehrkräfte zuvor bereits Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit SchulbegleiterInnen* gesammelt hatten. Ferner wurde darauf geachtet, dass eine ausgeglichene Anzahl an Befragten innerhalb beider Personengruppen vorlag, wodurch angestrebt wurde, die Personengruppen gleichermaßen in der Forschungsarbeit einzubeziehen und zu berücksichtigen. Für den Erhalt einer mehrperspektivischen Einschätzung wurden einige Bedingungen beachtet und vorausgesetzt, die bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen von Relevanz waren. Im Folgenden werden diese Überlegungen ausgeführt und anhand einer Tabelle verdeutlicht. Da Lehrkräfte und SchulbegleiterInnen sowohl

¹¹ Weitere Gründe, die für eine Aufnahme von Tondateien während eines Interviews sprechen, finden sich in Kuckartz & Rädiker (2022, S. 198).

im Rahmen von SBBZs als auch in der Inklusion zusammenarbeiten können und bezüglich dieser *Settings* einige Unterschiede bestehen könnten, die sich auf die Zusammenarbeit auswirken, sollte eine Stichprobe ausgewählt werden, die diesen Rahmen möglichst breit abdeckt. Von Interesse bei der Auswahl war auch, dass sowohl eine Lehrkraft als auch eine Schulbegleitung bereits *in beiden Schulsettings Erfahrungen* sammeln und somit diese vergleichend darstellen konnte. Auf Seiten der Lehrkräfte ist diese Verteilung gut gelungen, da jeweils zwei Lehrkräfte auf ein Setting spezialisiert waren und eine Lehrkraft mit beiden vertraut war. Bei den SchulbegleiterInnen war dies leider nicht möglich, da sich von den angefragten Schulbegleitungen, die in einem rein inklusiven Setting arbeiten, keine/r für ein Interview bereit erklärte. So waren es bei den Schulbegleitungen letztlich zwei Personen, die im Rahmen eines SBBZs arbeiteten und eine, welche bereits in beiden Settings tätig war. Des Weiteren wurde in Bezug auf die Auswahl der Lehrkräfte berücksichtigt, dass sowohl SonderpädagogInnen als auch mindestens eine Regelschullehrkraft einbezogen werden sollte. Mit dieser Vorgehensweise könnten mögliche Differenzen in der Zusammenarbeit, z.B. aufgrund deren unterschiedlicher *LehrerInnen*ausbildung und den daran anschließenden unterschiedlichen Kenntnissen, herausgearbeitet werden. Zusätzlich wurde berücksichtigt, dass mindestens eine Lehrkraft und eine Schulbegleitung *Erfahrungen in der Arbeit mit Pool-Modellen* aufweisen können.

Unter Berücksichtigung der eben genannten Aspekte und der Kriterien zur Auswahl von ExpertInnen nach Gläser und Laudel (2006, S. 113) wurden mögliche infrage kommende ExpertInnen telefonisch oder per E-Mail angefragt. Dabei wurde das Forschungsvorhaben geschildert und das Ziel der Arbeit mittels einer offenen Formulierung benannt, um das „Prinzip der informierten Einwilligung“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 159 f.) einzuhalten. Es wurden außerdem organisatorische Hinweise, wie Informationen über den zeitlichen Aufwand für die InterviewpartnerInnen, die vertrauliche Behandlung und die Art und Weise der Erhebung der Daten sowie der Zeitraum, in welchem die Interviews durchgeführt werden sollten, genannt (Kaiser, 2021, S. 92). Zusätzlich erfolgte eine Herausstellung der Relevanz des zu erforschenden Themas generell und vor allem auch für die potentiellen InterviewpartnerInnen selbst, um diese zur Teilnahme zu motivieren (Bogner et al., 2014, S. 39; Gläser & Laudel, 2010, S. 159 ff.). Daraufhin aufkommende Rückfragen wurden beantwortet (Gläser & Laudel, 2010, 162). Letztlich wurden sechs InterviewpartnerInnen gefunden, wobei die Einteilung hinsichtlich des Kriteriums der unterschiedlichen Settings, SBBZ und Inklusion, nicht ganz optimal war.

In Tabelle 2 sind die an den Interviews teilnehmenden ExpertInnen zur Veranschaulichung in Bezug auf die unterschiedlichen (Einschluss-)Kriterien aufgelistet.

Interview-Code	Erfahrung in der Arbeit mit Schulbegleitungen	Schulsetting	Erfahrungen in der Arbeit mit Pool-Modell	LehrerInnen-ausbildung
L1	ja	SBBZ	nein	Sonderpädagogin
L2	ja	Inklusion & SBBZ	ja	Sonderpädagoge
L3	ja	Inklusion	nein	Hauptschullehrkraft
SB1	-	SBBZ	ja	-
SB2	-	Inklusion & SBBZ	nein	-
SB3	-	SBBZ	nein	-

Tabelle 2: Übersicht der Stichprobe

4.1.3.2 Abläufe der Interviews

Die Durchführung der Interviews fand im Zeitraum 27.03.2022 bis 07.04.2022 statt. Bis auf das Interview mit SB1, welches bei der Befragten zuhause erfolgte, wurden alle Interviews in den jeweiligen Schulen in einem Nebenzimmer durchgeführt, in welchen die Befragten zum Zeitpunkt des Interviews arbeiteten. Dies ermöglichte, „dass der Aufwand für den Interviewpartner möglichst gering [war] [...] [und,] dass er sich wohl und sicher fühlt[e]“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 165), da der Ort vertraut war. Der jeweilige Interviewleitfaden wurde den InterviewpartnerInnen nicht vorab zugeschickt, damit diese im Moment des Interviews offen, spontan und nicht mit vorgefertigten Überlegungen und Annahmen berichteten, womit alle Befragten einverstanden waren (Bogner et al., 2014, S. 30 f.; Gläser & Laudel, 2010, S. 159 ff.). Aufgrund der Covid-19-Pandemie bestand in einigen Schulen die Pflicht zum Tragen einer Maske. Konnte allerdings genug Abstand zwischen den InterviewpartnerInnen und der Interviewerin eingehalten oder eine Plexiglasscheibe zwischen diesen platziert werden, so durften die Masken während der Interviews abgelegt werden. Letztlich fand lediglich das Interview mit SB2 unter dem Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes statt, wodurch in den meisten Interviews Mimik und Gestik in das Gespräch miteinbezogen werden konnten, was einige Vorteile hinsichtlich des Gesprächsverlaufes mit sich brachte (► Kap. 4.1.2.5). Bei allen Interviews wurde auf die Sitzordnung geachtet (Vogt & Werner, 2014, S. 38). Es wurde angestrebt, eine entspannte und möglichst natürliche (Gesprächs-)Atmosphäre herzustellen, indem sich die Befragten und die Interviewerin nicht direkt gegenüber saßen.

Nachdem eine kurze und freundliche Begrüßung mit Small-Talk stattgefunden hatte, wurde jeweils erneut das Ziel und Vorhaben der Forschungsarbeit beschrieben. Auch die Dauer, der Verlauf des Interviews und der Umgang mit den gewonnenen Daten wurde nochmals herausgestellt. Anschließend wurden die Einwilligungserklärungen für die Tonaufnahmen unterschrieben und die vorbereiteten Kurzfragebögen zur Erhebung relevanter (Sozial-)Daten von den InterviewpartnerInnen ausgefüllt (Gläser & Laudel, 2010, S. 170 f.; Vogt & Werner, 2014, S. 38 ff.). Nach der Erledigung dieser Formalitäten wurde nach Zustimmung der InterviewpartnerInnen die Tonaufnahme gestartet und das leitfadengestützte ExpertInneninterview begonnen. Die Verläufe der einzelnen Interviews inklusive Störungen, Unterbrechungen etc. können in den jeweiligen Postskripten (► Anhang 5) nachgelesen werden und sollen an dieser Stelle deshalb nicht erneut

ausgeführt werden. Nach Beendigung der Interviews wurden die Tonaufnahmen, welche in der nachfolgenden Phase der Datenaufbereitung und -auswertung die Grundlage darstellten, gestoppt und mehrmals gesichert. Es folgte abschließend eine Nachinterviewphase, in welcher sich für die Teilnahme am Interview bei den Befragten bedankt wurde und die Verabschiedung von diesen erfolgte. Daraufhin wurden direkt im Anschluss die Postskripte von der Interviewerin erstellt.

4.1.4 Datenaufbereitung und Auswertungsverfahren

4.1.4.1 Transkription als Mittel zur Verschriftlichung und Aufbereitung der Interviews

Als erster Schritt hinsichtlich der Auswertung der während den Interviews aufgenommenen Tondateien ist die Transkription zu nennen (Vogt & Werner, 2014, S. 42). Durch diesen Vorgang werden die Tonaufnahmen in „Texte“, sprich das Material, mit dem [...] während der Auswertung“ (ebd., S. 46) weiter verfahren wird, umgewandelt. Um diesen Prozess zu vollziehen, müssen Regeln festgelegt werden, „wie die gesprochene Sprache in die schriftliche Form übertragen wird“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 199). Durch die Arbeit mit solchen Transkriptionsregeln werden die Gütekriterien *Verfahrensdokumentation* und *Regelgeleitetheit* beachtet. In der qualitativen Forschung bestehen viele verschiedene Transkriptionssysteme, die sich unter anderem hinsichtlich ihrer Genauigkeit, wie die Tondateien verschriftlicht werden, unterscheiden (Gläser & Laudel, 2010, S. 193; Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 199 f.). Bogner et al. (2014) sprechen sich bei der Wahl eines geeigneten Transkriptionssystems für „so detailliert wie nötig (nicht: wie möglich)“ (S. 42) aus. Aufgrund dessen, dass in der vorliegenden Forschungsarbeit für die Bearbeitung der Fragestellungen der verbale Inhalt der Interviews von großer Bedeutung ist und die nonverbalen Inhalte sowie sprachanalytische Bezüge von deutlich geringerem Gewicht sind, wurde sich für Transkriptionsregeln in Anlehnung an das einfache Transkriptionssystem nach Kuckartz (2018, S. 167 f.) entschieden. Die in dieser Arbeit verwendeten Transkriptionsregeln werden in Tabelle 3 dargestellt.

• Es erfolgt eine wörtliche Zitation. • Dialekte werden, wenn möglich, bereinigt und in das Hochdeutsche übersetzt. • Interpunktion und der Zusammenzug mehrerer Wörter wird dem Schriftdeutsch angeglichen, wobei die Grammatik nicht verbessert wird. • Wort- und Satzabbrüche durch die sprechende Person selbst werden nur transkribiert, wenn diese für die anschließende Interpretation wichtig erscheinen • Wortdoppelungen aufgrund von Wortfindungsschwierigkeiten, Wort- und Satzabbrüche werden prinzipiell zur besseren Lesbarkeit nicht transkribiert. • Stark betonte Wörter werden unterstrichen. • Einwürfe, die der Zustimmung oder Bestätigung von Aussagen der anderen Person dienen, werden nicht transkribiert (z.B. mhm, okay, ja). • Ein SprecherInnenwechsel wird durch das Einfügen eines Absatzes verdeutlicht. • Bis zwölf wurden genannte Zahlen ausgeschrieben, ab 13 wurden Ziffern geschrieben.	
Transkriptionszeichen	Bedeutung
I:	Beitrag der interviewenden Person
Interview-Code (z.B. SB1):	Beitrag der interviewten Person

(.), (..), (...), (4)	Pausen, die zum Verständnis des Inhaltes wichtig sind, werden durch eine Klammer markiert. Dabei wird je nach Länge der Pause in der Transkription differenziert. Pausen mit einer Länge von bis zu drei Sekunden werden durch die entsprechende Anzahl an Punkten markiert. Pausen mit einer Länge ab vier Sekunden werden durch eine Zahl entsprechend den Sekunden markiert.
/	Die sprechende Person wird von der anderen unterbrochen.
//	Die sprechende Person bricht ihren begonnenen Satz oder ihr begonnenes Wort ab, wobei der abgebrochene Satz als wichtig erachtet wird und deshalb transkribiert wird.
[inhaltliche relevante Ergänzungen]	Inhaltlich relevante Ergänzungen zum Verständnis des Inhalts durch die interviewende Person werden in eckigen Klammern markiert.
(Interview-Code: Einwurf) (I: Einwurf)	Einwürfe, die durch die andere Person getätigt wurden, stehen in Klammern.
(Störung/Unterbrechung)	Tritt eine Störung oder Unterbrechung auf, so wird diese, unter Angabe des Grundes in Klammern, markiert.
((nonverbale Aktivität))	Nonverbale Äußerungen und Aktivitäten, die dazu beitragen, die Interviewsituation einzuschätzen, werden in Doppelklammern markiert.
(unv.)	Ist die Verständlichkeit eines Wortes akustisch eingeschränkt, so wird dieser Zusatz direkt hinter dem Wort eingefügt.
(Satz) (unv.)	Ist die Verständlichkeit eines ganzen Satzes akustisch eingeschränkt, so wird der Satz in Klammern geschrieben und der Zusatz (unv.) direkt dahinter eingefügt.
<i>kursiv</i>	Wird eine Situation wörtlich nachgespielt oder die sprechende Person zitiert eine Dritte, so werden diese Stellen durch eine kursive Schrift kenntlich gemacht.
Pseudonymisierung	Kommen Informationen auf, die Rückschlüsse auf die interviewte Person ermöglichen, so werden diese zur Anonymisierung geschwärzt. Ist diese Stelle jedoch zum weiteren Verständnis wichtig, erfolgt eine Pseudonymisierung. Dabei wird die Anonymisierung durch eine weiße Schrift überschrieben.

Tabelle 3: Übersicht der Transkriptionsregeln

Nachdem die Tonaufnahmen nach den in Tabelle 5 aufgeführten Regeln unter Anwendung des Softwareprogramms MAXQDA 2022 transkribiert wurden, folgte die Kontrolle der Textdateien, wobei die Tonaufnahmen erneut angehört und die Textdateien im Rahmen dessen einer Überarbeitung und Verbesserung unterzogen wurden. Daran anschließend folgten die Pseudo- und Anonymisierung entsprechender Textstellen, womit der Prozess der Transkription abgeschlossen wurde (Helfferrich, 2011, S. 191; Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 197, 204 f.).

4.1.4.2 Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse als Mittel zur Auswertung

An die eben genannten Schritte anknüpfend wurde das durch die Transkription vorliegende Textmaterial innerhalb des Softwareprogramms MAXQDA 2022 mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Bei dieser Form der qualitativen Inhaltsanalyse „wird mittels Kategorien und Subkategorien eine inhaltliche Strukturierung der Daten erzeugt“ (ebd., S. 133), wobei ein Kategoriensystem entsteht, welches für die Auswertung, die anschließende Aufbereitung der Ergebnisse und damit für die Beantwortung der Forschungsfragen von Relevanz ist (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 129 f.; Vogt & Werner, 2014, S. 47 f.). Insgesamt gliedert sich das Vorgehen nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 100 ff.) dabei in sieben Phasen, wodurch „die Analyse und Interpretation der Interviews in einzelne Schritte zerlegt [wird] und [...] einem zuvor festgelegten Ablauf [folgt], was das Vorgehen übersichtlich, für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar macht“ (Vogt &

Werner, 2014, S. 47). Im Folgenden wird kurz beschrieben, wie die Phasen nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 132 ff.) in der vorliegenden Arbeit umgesetzt wurden¹². Als Ausgangspunkt des Prozesses der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse steht die formulierte Forschungsfrage mit ihren Teilfragestellungen, wobei auf diese während des gesamten Ablaufs zurückgegriffen wird. Alle Entscheidungen und Handlungen, die in den einzelnen Phasen getätigt werden, sind auf Grundlage dieser Forschungsfragen zu treffen und abzustimmen, damit diese letztlich angemessen und erfolgreich beantwortet werden können. Der Auswertungsprozess wurde mittels Textarbeit und dem Schreiben von Memos angestoßen. Dabei wurden die Interviewtranskripte sorgfältig durchgelesen und erste Notizen und Anmerkungen getätigt (ebd., S. 132 f.). Im Anschluss an diese erste Phase folgte das Erstellen und Entwickeln von Hauptkategorien (HK). Dafür wurden die deduktiven Kategorien aus dem Leitfaden, welche sich aus der Forschungsfrage und deren Teilfragestellungen ergaben, herangezogen. Diese deduktiven Kategorien wurden mittels der Notizen und Memos aus Phase eins untersucht und in Folge dieses Schritts teilweise abgewandelt. Ferner wurden Kategoriendefinitionen erstellt. Abschließend wurde ein erster Probedurchlauf durch einen kleinen Ausschnitt des Materials getätigt, um die entwickelten Hauptkategorien auf ihre Anwendbarkeit zu überprüfen (ebd., S. 133 f.). Insgesamt lagen nach diesem Schritt sieben Hauptkategorien vor, welche als thematische Kategorien definiert werden können, da sie bestimmte Inhalte bzw. Themen enthalten (ebd., S. 56). In Phase drei folgte der erste Codierprozess, was bedeutet, „dass man jeden Text sequentiell, d.h. Zeile für Zeile, von Beginn bis zum Ende durchgeht und Textabschnitte den Kategorien zuweist. [...] Nicht sinntragende Textstellen oder Textpassagen, die für die Forschungsfrage nicht relevant sind, bleiben uncodiert“ (ebd., S. 134), wodurch ein Informationsverlust hingenommen werden musste. Dies war jedoch notwendig, da „die Informationsmenge [...] reduziert und für die weitere Analyse und Interpretation aufbereitet werden [muss]“ (Vogt & Werner, 2014, S. 48). Als Richtlinie für diesen Vorgang wurden die einfachen Codierregeln nach Kuckartz & Rädiker (2022) verwendet:

1. Es werden in der Regel Sinneinheiten codiert, üblicherweise mindestens ein vollständiger Satz.
2. Wenn die Sinneinheit mehrere Sätze oder Absätze umfasst, werden diese als ein zusammenhängendes Segment codiert.
3. Sofern die einleitende (oder zwischengeschobene) Interviewenden-Frage zum Verständnis erforderlich ist, wird diese ebenfalls mitcodiert.
4. Beim Zuordnen der Kategorien gilt es, ein gutes Maß zu finden, wie viel Text um die relevante Information herum mitcodiert wird. Wichtigstes Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein ausreichend verständlich ist. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 136)

¹² Eine Visualisierung der sieben Phasen findet sich in Kuckartz und Rädiker (2022, S. 134).

Wichtig zu erwähnen ist, dass eine codierte Textstelle auch in mehrere Kategorien eingeordnet werden konnte, da, wie bereits beschrieben, thematische Kategorien erstellt wurden (ebd., S. 134 ff.). Nachdem das gesamte Material bearbeitet und die Textstellen den Hauptkategorien zugeordnet wurden, erfolgte das Erstellen und Entwickeln von Subkategorien (SK). Hierbei war das Ziel, die allgemein gehaltenen Hauptkategorien weiter auszudifferenzieren, um präzisere Ergebnisse für die Beantwortung der Fragestellungen zu erhalten. Zuerst wurden alle Textstellen der jeweiligen Hauptkategorie zusammengestellt und anschließend geordnet und systematisiert. Dabei wurden thematisch identische Stellen zu einer Subkategorie zusammengefasst oder auch übergeordnet, abstrakte Subkategorien für mehrere Textstellen entwickelt. Abschließend wurden die Subkategorien mit jeweils eigenen Kategoriendefinitionen, ihren Anwendungsbereichen und einem Ankerbeispiel versehen, um eine korrekte und genaue Codierung der Textstellen zu erreichen (ebd., S. 66, 138). Insgesamt ergab sich durch die bisherigen Schritte das „endgültige, theoretisch und empirisch abgesicherte Kategoriensystem“ (Mayring, 2016, S. 101), von welchem das Kategorienhandbuch in Anhang 7 zu finden ist. Eine kurze Übersicht der Kategorien findet sich zu Beginn der Ergebnisdarstellung (► Kap. 4.2). Daraufhin folgte in Phase fünf der zweite Codierprozess, in welchem „die ausdifferenzierten Kategorien den bislang mit der Hauptkategorie codierten Textstellen zugeordnet [...] [wurden]“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 142). Hierbei musste das bereits codierte Material erneut einem gesamten Codierdurchlauf unterzogen werden (ebd.). Durch das geschilderte Vorgehen bei der Erstellung der Kategorien unter Einbezug des Textmaterials konnte gewährleistet werden, dass auch neue, unbekannte und unerwartete Informationen berücksichtigt und damit das Prinzip der Offenheit eingehalten werden konnte (Gläser & Laudel, 2010, S. 30). Nach der Zuordnung der Textstellen zu den Subkategorien wurde eine Themenmatrix erstellt, in welcher alle Aussagen der verschiedenen Befragten zu den jeweiligen Subkategorien tabellarisch dargestellt wurde. Das Prinzip, wie diese Themenmatrix aufgebaut wurde, ist in Tabelle 4 dargestellt.

	SK 1a	SK 1b	...	
L1	Aussagen von L1 zu SK 1a	Aussagen von L1 zu SK 1b	...	Gruppenbezogene Zusammenfassungen der einzelnen Subkategorien Lehrkräfte
L2	Aussagen von L2 zu SK 1a	Aussagen von L2 zu SK 1b	...	
L3	Aussagen von L3 zu SK 1a	Aussagen von L3 zu SK 1b	...	
SB1	Aussagen von SB1 zu SK 1a	Aussagen von SB1 zu SK 1b	...	Gruppenbezogene Zusammenfassungen der einzelnen Subkategorien Schulbegleitungen
SB2	Aussagen von SB2 zu SK 1a	Aussagen von SB2 zu SK 1b	...	
SB3	Aussagen von SB3 zu SK 1a	Aussagen von SB3 zu SK 1b	...	
	Thematische Zusammenfassung zu SK 1a	Thematische Zusammenfassung zu SK 1b	...	

Tabelle 4: Prinzipieller Aufbau der Themenmatrix

Nach dem Einordnen der Aussagen in die Matrix, konnten thematische Zusammenfassungen der einzelnen Subkategorien und gruppenbezogene Zusammenfassungen der beiden befragten Personengruppen zu den einzelnen Subkategorien erstellt werden. Es wurde die Zusammenfassung auf Gruppenebene gewählt, da in der vorliegenden Forschungsarbeit die Zusammenarbeit der beiden Personengruppen im Vordergrund steht und es deshalb von Relevanz ist, ob innerhalb der beiden Gruppen unterschiedliche Meinungen, Wahrnehmungen oder Ansichten bestehen. Aufgrund der Datenmenge entspricht die ausführliche Themenmatrix der vorliegenden Arbeit nicht einer Tabelle, sondern mehreren einzelnen (► Anhang 8). In Phase sechs geht es um die Analyse des gewonnenen, aufbereiteten und systematisierten Materials. Hierbei wurde die „kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 147) mit einer kurzen abschließenden Zusammenfassung hinsichtlich der Differenzen innerhalb der Personengruppen verwendet. Den Abschluss des Prozesses bildete in Phase sieben die Verschriftlichung der Ergebnisse und die Dokumentation des Forschungsvorgehens. Letzteres wurde bereits während des gesamten Forschungsprozesses realisiert und nicht erst wie im Ablaufmodell am Ende (ebd., S. 154 ff.).

4.2 Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der Haupt- bzw. Subkategorien aufgezeigt. Zur Visualisierung der entwickelten Kategorien wurde vorab eine tabellarische Kategorienübersicht erstellt (► Tabelle 5).

Hauptkategorien (HK)		Subkategorien (SK)	
1	Rahmenbedingungen	1a	Rahmenbedingungen Schulbegleitungen
		1b	Einbezug der Lehrkräfte bei der Einstellung von Schulbegleitungen
		1c	Sonstiges
2	Erleben der Zusammenarbeit	2a	Arbeitssituation
		2b	Hierarchiestrukturen
3	Wirkungsgefüge der Zusammenarbeit	3a	Einflüsse auf die Zusammenarbeit
		3b	Auswirkungen durch die Zusammenarbeit
4	Herausforderungen der Zusammenarbeit	4a	Kommunikation
		4b	Arbeits- und Rollenverteilung
		4c	Zwischenmenschliche Aspekte
		4d	Erwartungshaltungen und Ansichten
		4e	Kompetenzen und Kenntnisse
		4f	Sonstiges
5	Risiken der Zusammenarbeit	5a	Belastungserleben im Schulalltag
		5b	(Weiter-)Entwicklung der SchülerInnen
		5c	(Arbeits-)Klima
		5d	Sonstiges
6	Chancen der Zusammenarbeit	6a	Belastungserleben im Schulalltag
		6b	(Weiter-)Entwicklung der SchülerInnen
		6c	Teilhabeermöglichung
		6d	(Arbeits-)Klima
		6e	Sonstiges
7		7a	Organisatorische Faktoren

	Erwartungen, Anregungen und Forderungen für die Zukunft an die Zusammenarbeit	7b	Persönliche Faktoren
		7c	Fachliche Faktoren

Tabelle 5: Kategorienübersicht

Aufgrund der großen Menge an Interview-Material und des Umfangs der vorliegenden Arbeit ist zu berücksichtigen, dass die Darstellung der Ergebnisse in diesem Kapitel sehr zusammengefasst und überblicksartig erfolgt. In Anhang 8 im Rahmen der Themenmatrix können die genauen Zuordnungen der einzelnen Textstellen zu den jeweiligen Subkategorien nachgelesen werden.

HK 1: Rahmenbedingungen

Innerhalb dieser ersten Hauptkategorie erscheint es noch nicht sinnvoll bereits auf Gruppenebene Vergleiche zu ziehen, da es sich zum einen um die Rahmenbedingungen der Arbeit und Anstellung von Schulbegleitungen (SK 1a) handelt, zu welchen die Lehrkräfte nahezu keine Aussagen treffen können und zum anderen der Einbezug der Lehrkräfte in den Prozess der Einstellung (SK 1b) thematisiert wird, zu welchem sich die Gruppe der SchulbegleiterInnen nicht äußern kann. Aufgrund dessen wird mit der gruppenbezogenen Darstellung der Ergebnisse erst ab Hauptkategorie 2 begonnen.

SK 1a: Rahmenbedingungen Schulbegleitungen

Betrachtet man die Aussagen der Schulbegleitungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen ihrer Arbeit, so sind hierbei einige Unterschiede erkennbar. In Bezug auf das Anstellungsverhältnis berichtet SB1 (Z. 3-11, 13-16), dass sie bereits im Rahmen des persönlichen Budgets gearbeitet hat und dabei für die Zeit, in der sie mit dem/der SchülerIn gearbeitet hat, bezahlt wurde. Mittlerweile arbeitet sie im Rahmen von Pool-Modellen, ist direkt beim Leistungsträger angestellt und wird auch hier für die Zeiten bezahlt, in welcher sie mit den SchülerInnen arbeitet (ebd., Z. 3-11, 13-16). Bei beiden Stellen waren keine bestimmten Voraussetzungen nötig und es wurden laut ihr bisher keine Fortbildungen verlangt (ebd., Z. 416-419). Die Schulbegleitung ist Quereinsteigerin (ebd., Z. 32-33, 35-40).

SB2 (Z. 44-55, 58-59) berichtet, dass sie bei einem Leistungsanbieter angestellt ist, bei welchem eine pädagogische Qualifikation vorgewiesen werden musste, welche sie als Erzieherin erfüllen konnte. Auch ist sie von ihrem Arbeitgeber angehalten, sich stetig fortzubilden (ebd., Z. 53-55). Sie wird neben der Arbeit direkt an dem/der SchülerIn, deren Stundensatz sich aus den Hilfeplangesprächen und Berichten ergibt, außerdem für das Schreiben von Dokumentationen und Berichten und für Besprechungen mit den Lehrkräften bezahlt. Letztere werden allerdings anders abgerechnet als die fixen Zeiten (ebd., Z. 26-40, 323-345, 651-657). Hinsichtlich der Arbeitszeit und Bezahlung schildert SB2 (Z. 626-645) außerdem, dass sie jährlich 30 Tage Urlaub hat, welche in den Ferienzeiten genommen werden müssen. Da diese 30 Tage allerdings nicht die gesamten

Ferienzeiten decken, müsse sie an einigen Tagen im Jahr unbezahlten Urlaub nehmen (SB2 Z. 626-645). Des Weiteren werde sie auch an Tagen, an welchen der/die SchülerIn krank ist, nicht bezahlt, wenn dies schon am Abend vorher feststeht (ebd.).

SB3 ist, wie SB2, auch bei einem Leistungsanbieter angestellt (SB3, Z. 22-27) und bekommt neben den Schulzeiten

noch plus zwei Stunden für Elternzeit [...]. Das heißt alle Supervisionen fallen darunter, Arbeitskreise und Gespräche mit den Eltern, mit den Lehrern, die noch außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden, Dokumentationen und so fallen unter diese Zeiten, die eben wöchentlich noch dazu kommen. (ebd., Z. 7-11)

Diese Zeiten werden direkt miteinander berechnet und müssen nicht getrennt beantragt oder abgerechnet werden. Trotz dieses Umstandes schildert er, dass es „keine speziellen Zeiten“ (ebd., Z. 503) für Gespräche mit Lehrkräften gibt. Auch er sei von seinem Arbeitgeber angehalten, sich weiterzubilden (ebd., Z. 406-410). Er ist ebenfalls wie SB1 Quereinsteiger (SB3, Z. 14-18, 29-36). Alle drei Schulbegleitungen berichten, dass sie sich mit den Lehrkräften hauptsächlich in der Pause oder in kurzen Phasen während des Schultags besprechen (SB1, Z. 79-81; SB2, Z. 332-333; SB3, Z. 509). Zu diesem Punkt der Besprechungszeiten merkt L2 an: „Also ich glaube von unserer Seite wären die Zeiten da, weil wir auch feste Team-Tage haben und Präsenzzeiten. Ich selbst tue mir da immer ein bisschen schwer, weil ich einfach weiß, dass die Schulbegleitung es nicht bezahlt bekommt“ (Z. 167-169). Als AnsprechpartnerIn sehen die Schulbegleitungen vorrangig die entsprechenden Lehrkräfte an und bei schwierigeren oder problematischeren Themen nachrangig die Schulleitungen oder Leitungen ihrer Arbeitgeber, d.h. den Leistungsanbietern oder Leistungsträgern (SB1, Z. 22-24, 27-31; SB2, Z. 6-11, 60-67; SB3, Z. 41-51). Hinsichtlich der Einbindung in die Schule beschreiben SB2 und SB3, dass sie nicht ein Teil der Schule seien, sondern „vollkommen von außen rein[kommen]“ (SB2 Z. 404) und „der Fremde“ (SB3 Z. 120) seien, wobei SB3 (Z. 61-70) beschreibt, dass er sich in die Schulgemeinschaft einbringen könne, wenn er wollte und wenn die Situation es zulässt. Eine umfangreiche Vorbereitung auf die Arbeit als Schulbegleitung bekamen SB1 und SB3 nicht. „Bin zur Schule, habe mir das zwei Tage angeguckt und dann hat man losgelegt. Also da wurde ich echt ins kalte Wasser geschmissen“ (SB1, Z. 45-46). „Und dann lag es auch an mir, mich selber schlau zu machen“ (SB3, Z. 82-83). SB2 (Z. 106-110) berichtet davon, dass sie den/die zu betreuende/n SchülerIn meistens vor dem Start in der Schule kennenlernt und auch „ein bisschen Briefing, was das Kind betrifft“ (ebd., Z. 93) erhält. Dass ein Kennenlernen des/der SchülerIn vor der gemeinsamen Arbeit in der Schule wünschenswert, in der Praxis jedoch nicht immer umsetzbar ist, betont SB3 (Z. 85-96). Differenzen in den Rahmenbedingungen der Arbeit von Schulbegleitungen zwischen dem Tätigkeitsfeld Inklusion und SBBZ liegen vor allem in der Klassengröße. Im SBBZ „ist man noch mal mehr mit drin, also gleich von vorneherein“

(SB2, Z. 126-127). Des Weiteren sind weniger Lehrkräftewechsel vorhanden (ebd., Z. 121-136).

SK 1b: Einbezug der Lehrkräfte bei der Einstellung von Schulbegleitungen

Hinsichtlich des Einbezuges der Lehrkräfte bei der Einstellung von Schulbegleitungen ist festzuhalten, dass laut den Interviewten hauptsächlich die SonderpädagogInnen involviert sind. L1 (Z. 3, 7-8, 10-21) schildert, dass sie bei der Genehmigung und auch bei der Auswahl des Geschlechtes bspw. miteinbezogen wird. Ist eine Schulbegleitung gefunden, so habe diese die Möglichkeit, im Schulalltag zu hospitieren, wobei geschaut werden kann, ob diese zum/zur jeweiligen SchülerIn passt. Des Weiteren beschreibt L1 (Z. 28-37), dass eine Vorbereitung auf die Zusammenarbeit in Form eines Gespräches stattfindet. Auch L2 lädt die Schulbegleitungen zum Hospitieren ein, wobei es jedoch seit einigen Jahren so sei, „dass man wirklich froh ist für jede Schulbegleitung, die sich vorstellt und teilweise auch Schulbegleitungen ungesehen vorher nur aufgrund des Telefonates oder so eine Anstellung bekommt in der Klasse“ (Z. 5-8). L2 (Z. 22-29) berichtet außerdem, dass er an den ersten Arbeitstagen einen Stundenplan für die Schulbegleitungen erstellt, in welchem der Tagesablauf und einige Anweisungen enthalten sind. Insgesamt wird beschrieben, dass der Prozess, bis eine Schulbegleitung letztlich in der Klasse ist, ein langer ist, in welchem pädagogische Berichte und Gutachten geschrieben werden müssen und bei dem viele verschiedene Personen und Instanzen beteiligt sind (ebd., Z. 12-19). Die interviewte Regelschullehrkraft schildert, dass sie in diese Prozesse nicht miteingeschlossen wird, sondern lediglich die SonderpädagogInnen beteiligt sind (L3, Z. 1-4, 10-13)

SK 1c: Sonstiges

Grundsätzlich beschreibt vor allem die Gruppe der Lehrkräfte, dass es mittlerweile sehr schwierig sei, eine Schulbegleitung zu finden (L2, Z. 5-8, L3, Z. 12-13) und man müsse „manchmal [...] einfach nur dankbar sein, dass jemand da ist“ (L3, Z. 30-31). L1 (Z. 25-27) berichtet sogar davon, dass im Moment ein Schüler ihrer Schule nicht beschult werden könne, da er keine Schulbegleitung habe. Auch eine Schulbegleitung schildert, dass „Schulbegleiter [...] momentan ganz viele gesucht [werden]. Also du wirst nie arbeitslos sein“ (SB2, Z. 622-623). Gründe für die fehlenden Schulbegleitungen sieht L3 (Z. 16-18) in der hohen Verantwortung und der Anstrengung, die diese Arbeit mit sich bringt und der gleichzeitig geringen Bezahlung. Auch L2 (Z. 32-40) sieht die geringe Bezahlung und außerdem die Rahmenbedingungen als mögliche Gründe dafür an. Des Weiteren nennt er die Corona-Pandemie als einen Grund, weshalb weniger Personen als Schulbegleitung arbeiten. Zum einen aufgrund der Impfpflicht und zum anderen aufgrund der Tatsache, dass weniger StudentInnen in Präsenz studieren (ebd., Z. 32-38). Er berichtet

davon, dass Schulbegleitungen teilweise sehr kurzfristig abgesagt haben. „Es macht dann mit einem schon etwas, dass man bei der nächsten Schulbegleitung vielleicht nicht mehr ganz so euphorisch ist. Und die ganze Corona-Impfpflicht-Diskussion, die hat schon einen Keil dazwischen getrieben“ (L2, Z. 62-65). Hinzu kommt laut L2 (Z. 312-326), dass die Schulbegleitungen mittlerweile häufig nicht mehr lange, teilweise weniger als ein Schuljahr, als eine solche arbeiten und es dadurch schwierig sei eine Beziehung zu ihnen aufzubauen und die Zusammenarbeit dadurch generell erschwert werde. L2 (Z. 44-48) führt außerdem auf, dass er vermutet, dass ein höherer Fokus für den Erhalt einer Schulbegleitung vor allem bei SchülerInnen in der Einzelinklusion vorliegt.

In der gruppenbezogenen Inklusion denke ich mal, gibt es keine Unterschiede zum Stammhaus. Wenn es aber eine Einzelinklusion ist und der Sonderpädagoge nur vier bis fünf Stunden die Woche dabei ist, ist es natürlich eklatant, wenn keine Schulbegleitung dabei ist. Also ich glaube, da ist der Fokus schon verstärkt darauf, dass diese Schülerinnen und Schüler eine Schulbegleitung bekommen. (ebd.)

HK 2: Erleben der Zusammenarbeit

SK 2a: Arbeitssituation

Zuerst wird dargestellt, wie die interviewten Lehrkräfte Arbeitssituationen zusammen mit SchulbegleiterInnen erleben und beurteilen und anschließend, wie die Schulbegleitungen die Situationen wahrnehmen und bewerten.

L1 schildert, dass sie die Zusammenarbeit überwiegend positiv erlebt habe und „nicht so arg wirklich fürchterliche negative Erfahrungen gemacht“ (Z. 89) habe. „Ich habe da auch wirklich noch nie ganz schlechte Erfahrungen gemacht, dass es so zum Konflikt kam“ (ebd., Z. 125-126). Auch Rollenkonflikte seien nicht aufgetreten (ebd., Z. 146-149). Des Weiteren berichtet sie von einem regelmäßigen Austausch im Schulalltag (ebd., Z. 31-32, 36-38).

Im Gegensatz zu L1 schildert L2 (Z. 215-216), dass er bereits Rollenkonflikte erlebt habe. Der bereits erwähnte Stundenplan, welcher zu Beginn der Zusammenarbeit an die Hand gegeben wird, werde von den Schulbegleitungen unterschiedlich aufgenommen. So seien manche sehr dankbar und andere würden ihn nicht benötigen (ebd., Z. 199-205). Er erlebt die Zusammenarbeit im Pool-Modell durchwachsen, da das Gefühl der Zuständigkeit bei den Schulbegleitungen für den/die einzelne/n SchülerIn und die Verbindlichkeit nicht so gegeben seien (ebd., Z. 261-265, 269-273). Es ist „einfach schwierig, da eine Beziehung aufzubauen, auch mit dem Schüler“ (ebd., Z. 272). Unterschiede zwischen dem Erleben der gemeinsamen Arbeitssituationen in der Inklusion oder im SBBZ sieht er nicht (ebd., Z. 74-76).

L3 berichtet: „Ich habe sehr gute Erfahrungen gemacht, wirklich sehr gute, wo ich selbst dann auch noch was mitnehmen konnte und was lernen konnte. Und habe aber auch weniger engagierte Kolleginnen und Kollegen [SchulbegleiterInnen, Anm. d. Verf.]

getroffen“ (Z. 44-46). Dabei bewertet sie die Zusammenarbeit als „Erleichterung, [...] wenn es läuft“ (L3, Z. 152-153), wobei sie in diesem Fall „gar nicht [mehr] ohne [Schulbegleitung] arbeiten“ (ebd., Z. 283) möchte. Dem Gegenüber schildert sie die Zusammenarbeit als „große Herausforderung“ (ebd., Z. 156-157), wenn es nicht läuft. Auch sie habe schon Rollenkonflikte erlebt und schildert, dass zwar keine festen Zeiten für einen regelmäßigen Austausch vorhanden sind, dieser jedoch trotzdem bspw. in der Pause stattfindet (ebd., Z. 219-221).

In der Gruppe der Schulbegleitungen wird hinsichtlich des Erlebens von gemeinsamen Arbeitssituationen von SB1 berichtet, dass diese je nach Lehrkraft unterschiedlich geprägt waren. So wurde sie bei einigen in die Unterrichtsplanung und -gestaltung miteinbezogen (SB1, Z. 86-94) und war „im Unterricht einfach gleichgestellt“ (ebd., Z. 200-201) und bei anderen nicht (ebd., Z. 86-94, 198-203, 326-328). „Mit manchen Lehrern kann man Rücksprache halten“ (ebd., Z. 122-123), mit anderen nicht (ebd., Z. 124-125). Das Gleiche wird hinsichtlich der Transparenz von Informationen berichtet, was auch SB3 (Z. 450-452) schildert, und in Bezug auf die Klarheit in der Rollenverteilung (SB1, Z. 198-203, 210-212, 215-222). Je nach Lehrkraft sei dies verschieden ausgeprägt. Es traten auch Rollenkonflikte auf (SB1, Z. 267-270). Besprechungen finden laut SB1 „innerhalb von der Schulzeit“ (Z. 81) statt und auch SB3 schildert, „keine speziellen Zeiten“ (Z. 503) für Gespräche zu haben, was er als nicht problematisch betrachtet (ebd., Z. 503-506). Dass SB1 keine pädagogische Qualifikation habe, sei laut ihr für das Erleben der gemeinsamen Arbeitssituationen irrelevant und es wurden diesbezüglich „noch nie negative Erfahrungen gemacht“ (Z. 139). In Bezug auf die Zusammenarbeit im Pool-Modell beschreibt SB1 (Z. 357-363), dass dies die Arbeitssituationen mit den Lehrkräften nicht verändere. Allerdings wird aufgeführt,

wenn man natürlich nur in einer Klasse ist und es harmoniert mit dem Lehrer, dann ist es natürlich schade, wenn man da nicht ständig drin ist. Wenn man aber in einer Klasse ist, wo einfach die Chemie nicht so stark stimmt, dann ist man auch wieder froh, wenn man aus der Klasse raus darf. (ebd., Z. 381-385)

Insgesamt erlebte SB1 die gemeinsamen Arbeitssituationen „mehr positiv [...] [als] negativ“ (Z. 94). Auch SB2 (Z. 83-88, 385-391, 422-427) berichtet davon, dass viel hinsichtlich des Erlebens der Arbeitssituationen von der jeweiligen Lehrkraft abhängt. So sei nicht immer jeder sofort bereit für Besprechungen außerhalb der Schulzeit. Auch kommuniziere nicht jeder offen über diverse Informationen, wodurch die Schulbegleitungen „selber ziemlich aktiv“ (ebd., Z. 88) und „hartnäckig sein“ (ebd., Z. 389) müssen. „Und da ist halt nicht immer die Zeit [für Besprechungen] [...]. Das muss man leider auch sehen. Und deswegen muss man sie auch einfordern“ (ebd., Z. 424-425). Sie beschreibt, dass teilweise Dinge in der Pause besprochen werden können, jedoch auch Gespräche außerhalb dieser notwendig seien (ebd., Z. 323-335). Auch der Austausch innerhalb der

Schule mit anderen KollegInnen und die Einbindung sei je nach Schule und Personen unterschiedlich (SB2, Z. 70-80). Des Weiteren erlebt SB2, dass man als Schulbegleitung „wirklich immer argumentieren“ (Z. 200) und sich „immer gut präsentieren“ (ebd., Z. 600-601) müsse, damit die Zusammenarbeit funktioniere. Auch seien Arbeitssituationen vorhanden, in welchen Reflexionen gemeinsam mit den Lehrkräften stattfinden (ebd., Z. 247-248, 661-663). Rollenkonflikte seien nicht gehäuft und in intensiver Form vorhanden gewesen und man habe „dann immer gut einen Draht gefunden“ (ebd., Z. 557) bzw. käme „dann schon auch immer auf einen Nenner“ (ebd., Z. 167-168), indem der eine oder der andere etwas zurückgesteckt habe (ebd., Z. 166-178, 443-444, 556-557). Schwierige Arbeitssituationen stellten sich laut SB2 (Z. 407-410) heraus, wenn eine Lehrkraft bisher noch nicht mit Schulbegleitungen zusammengearbeitet habe. SB3 (Z. 183-187, 286-298) beschreibt, dass er innerhalb der gemeinsamen Arbeitssituationen Zusammenarbeit und Vertrauen spüre und dass dieses Vertrauen teilweise erst wachsen müsse, wodurch letztlich auch die gesamte Zusammenarbeit wachsen könne. Trotz des Auftretens von Rollenkonflikten (ebd., Z. 539-540) schildert SB3, dass er die Arbeitssituationen als „immer toll“ (Z. 99) einordnen würde, wobei er ergänzt, dass er sich an die weniger tollen Fälle nicht recht erinnern könne. Dass SB3 durchaus auch schlechtere Erfahrungen in der gemeinsamen Arbeit gemacht hat, zeigt sich in der Aussage „oder Sie hatten einige mit denen lief es und andere da ist einfach, es ist egal was ich mache, da habe ich sowieso schon verloren“ (Z. 301-303). Grundsätzlich seien aber die meisten Lehrkräfte, v.a. Frauen, froh gewesen, wenn er in der Klasse war, denn er ist „ja meistens gekommen [...] für die etwas schwierigeren Fälle“ (ebd., Z. 147-148), wobei er erlebt habe, dass die Lehrkräfte hierbei keine pädagogische Arbeit im engeren Sinne erwarteten (ebd., Z. 335-341). Insgesamt habe er außerdem festgestellt, dass es „ganz wichtig [sei], dass man mit den Lehrern auskommt“ (ebd., Z. 104-105). Außerdem erlebte SB3 (Z. 111-115), dass sich die LehrerInnen freuen würden, wenn er Dinge von sich selbst aus mache und wenn sie merken würden, dass er sie als Chef im Klassenzimmer anerkenne. Problematisch sei es, je nach Lehrkraft, wenn er eine Aufgabe besser könne als die Lehrkraft. „Manche finden das toll und andere können es nicht leiden“ (ebd., Z. 324-325).

SK 2b: Hierarchiestrukturen

In Bezug auf das Erleben und die Erfahrungen von Hierarchiestrukturen in der Zusammenarbeit kann festgehalten werden, dass die interviewten Lehrkräfte bemüht sind „da keine Hierarchien aufzubauen“ (L1, Z. 48) und sich auf Augenhöhe zu begegnen (L2, Z. 69-72; L3, Z. 50-60). L3 (Z. 159-161) betont dabei, dass sie es sehr unangenehm empfinde, wenn nicht auf Augenhöhe zusammengearbeitet werden könne.

Im Gegensatz zu diesen Aussagen stehen die Aussagen der interviewten Schulbegleitungen SB1 (Z. 87-90, 96-105, 198-201) und SB2 (Z. 598-602), welche beschreiben, dass sie durchaus Hierarchiestrukturen in der Zusammenarbeit erfahren und dabei unterhalb der Lehrkräfte stünden. SB2 (Z. 598-602) verbindet diese Ansicht damit, dass sie als Schulbegleitung von außen in das System Schule eindringe und die Lehrkraft diesem System zugehörig sei, wodurch diese höher stehe. Jedoch sei es auch in diesem Fall erneut abhängig von der jeweiligen Lehrkraft inwiefern dies zu spüren sei (ebd., Z. 193-198). SB3 (Z. 105-111) schildert, dass er die Lehrkräfte als „Chef“ (Z. 105) anerkenne und dadurch eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe nicht möglich sei, wobei er betont, dass er dies für richtig halte und dabei diese Hierarchiestrukturen jedoch nicht unbedingt erlebe.

HK 3: Wirkungsgefüge der Zusammenarbeit

SK 3a: Einflüsse auf die Zusammenarbeit

Bei der Frage, was die Zusammenarbeit beeinflusst, werden „viele verschiedene Sachen“ (SB3, Z. 298) genannt. Auf Seiten der Lehrkräfte werden im Rahmen dessen die bisherigen Erfahrungen mit Schulbegleitungen genannt und wie die Schulbegleitung mit dem/der SchülerIn umgeht (L1, Z. 51-53; L2, Z. 59-64, 78-83). Aspekte, die die Zusammenarbeit beeinflussen und welche nur in der Personengruppe der SchulbegleiterInnen genannt werden, sind die unterschiedlichen Einstellungen und Ansichten der verschiedenen Lehrkräfte, die äußere Erscheinung des anderen, wozu auch „der erste Eindruck“ (SB3, Z. 304-305) zählt, und körperliche Aspekte wie das Geschlecht oder das Alter (SB1, Z. 190-205; SB3, Z. 269-273, 276-282).

Der Umstand, dass bei SB1 keine speziellen Zeiten für Besprechungen mit den Lehrkräften bestehen, beeinflusse laut ihr die Zusammenarbeit nicht (SB1, Z. 75-83). Allerdings wirke der Grad der Ausprägung, wie transparent und kommunikativ man im Sinne des Informationsaustausches sei, stark auf die Zusammenarbeit (ebd., Z. 223-231). Auch inwiefern die Lehrkräfte „fachliches Wissen haben, für jetzt besondere Kinder“ (SB2, Z. 143-144) beeinflusse das Ganze (SB2, Z. 142-164, 208-210). Die äußeren Rahmenbedingungen wie bspw. die Arbeitszeiten und die Bezahlung oder auch der stetige Klassenwechsel im Rahmen von Pool-Modellen schätzt SB1 (Z. 58-65, 379-381) als nicht relevant für das (Nicht-)Gelingen der Zusammenarbeit ein.

SB3 (Z. 262-264) nennt, dass das Vorliegen oder Nicht-Vorliegen einer Rangordnung zwischen den Beteiligten die Zusammenarbeit beeinflusst. Einflussfaktoren, die sowohl die Schulbegleitungen als auch die Lehrkräfte nennen, sind zwischenmenschliche Aspekte, wie der Umgang miteinander, und auch gewisse Persönlichkeitsmerkmale und -ausprägungen wie das Engagement (L3, Z. 32-35, 63-66, 70-76; SB1, Z. 86-87, 111-

117; SB2, Z. 163-164, 208-210; SB3, Z. 284-286, 306-308, 361-374). „Ich glaube, was eine wichtige Komponente ist, ist einfach das Menschliche“ (L3, Z. 73). „Wie ich schon sage, also es sind unterschiedliche Lehrkräfte und das ist, was es halt beeinflusst“ (SB2, Z. 208-209).

Hinsichtlich des Aspekts, ob eine pädagogische Qualifikation im Sinne einer pädagogischen Ausbildung oder Fortbildungen in gewissen Bereichen die Zusammenarbeit beeinflusst, zeigt sich bei den Interviewten Uneinigkeit. L1 (Z. 57-62), L2 (Z. 109-112) und SB3 (Z. 315-325, 406-414) beschreiben, dass eine solche die Zusammenarbeit beeinflussen könne aber nicht müsse und hierbei auch die Richtung der Beeinflussung, positiv oder negativ, nicht eindeutig vorab bestimmt werden könne. SB1 (Z. 143-145, 386-396) spricht darüber, dass eine Qualifikation im oben genannten Sinne die Zusammenarbeit nicht beeinflusse. Demgegenüber steht die Aussage von SB2 (Z. 253-258), welche schildert, dass sich eine solche Qualifikation auf jeden Fall positiv auf die Zusammenarbeit auswirke. Dass sich Kompetenzen, wie Teamfähigkeit, Kenntnisse und Qualifikationen im Sinne von Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich, im Sinne von Talent für den Umgang mit Menschen und im Sinne eines pädagogischen Weitblicks, positiv auf die Zusammenarbeit auswirken, nennen ebenfalls sowohl Lehrkräfte als auch Schulbegleitungen (L1, Z. 57-62; L2, Z. 78-83, 109-112; L3, Z. 70-76, SB1, Z. 386-396).

SK 3b: Auswirkungen durch die Zusammenarbeit (wertfrei)

Sowohl Schulbegleitungen als auch Lehrkräfte schildern, dass die Zusammenarbeit den/die betreute/n SchülerIn beeinflusse. So werde laut L1 (Z. 83-85) der emotionale Bereich, laut L2 (Z. 119-121, 132) die Selbstständigkeit, der Lernerfolg und die Entwicklung generell, nach L3 (Z. 103-105, 110-111, 119-121) die Arbeitshaltung, das sozial-emotionale Verhalten, die Sprache und Kommunikation und nach SB2 (Z. 307-310) der Ausbau der Stärken des/der SchülerIn durch die Zusammenarbeit beeinflusst. Auch SB3 (Z. 202-206, 212-244) spricht davon, dass der/die SchülerIn davon betroffen ist. Des Weiteren würde laut L3 (Z. 110-121) die Art und Weise, wie der/die SchülerIn inkludiert wird, von der Zusammenarbeit beeinflusst. Auch die anderen SchülerInnen der Klasse wären laut L1 (Z. 79-82, 99-101) von der Zusammenarbeit betroffen. Auswirkungen durch die Zusammenarbeit zeigen sich laut SB3 (Z. 191-195) auch im Belastungserleben der Schulbegleitungen. Durch die Zusammenarbeit beeinflusst werde ferner auch die Beziehung zwischen der Schulbegleitung und dem/der SchülerIn (L1, Z. 95-98) und laut L2 (Z. 144-146) und SB3 (Z. 202-206, 212-244) zusätzlich die Beziehung zwischen Lehrkraft und SchülerIn. L1 (Z. 92-94) hingegen beschreibt, dass die Beziehung zwischen Lehrkraft und betreutem/betreuter SchülerIn nicht beeinflusst werde.

HK 4: Herausforderungen der Zusammenarbeit

SK 4a Kommunikation

Eine Herausforderung sehen die InterviewteilnehmerInnen in der Kommunikation. L1 (Z. 175-178) und L2 (Z. 167-171) ordnen dabei vor allem die fehlenden bezahlten Besprechungszeiten auf Seiten der Schulbegleitung als problematisch ein. Des Weiteren wird aufgeführt, dass es teilweise „Missverständnisse gibt [...] [, da] man nicht immer genau sagt, auch als Lehrerin, was Sache ist“ (L1, Z. 114-117). L2 (Z. 160-161, 172-177) führt daran anschließend auf, dass es für Lehrkräfte schwierig sei, klare und eindeutige Instruktionen und Erwartungen zu formulieren. Auch für die Schulbegleitungen stelle sich dies als problematisch heraus, da diese dadurch keine gesicherten Aussagen erhalten würden (ebd.). Betrachtet man die Aussagen der Schulbegleitungen, so passen diese zu denen der Lehrkräfte. Für sie sei es herausfordernd, wenn keine klaren Anweisungen kommuniziert werden und die Transparenz über Informationen fehle (SB1, Z. 196-197, 213-222; SB2, Z. 84-88). „Dann musst du halt hinterher gucken, dass du alle Infos wirklich bekommst, die du brauchst“ (SB2, Z. 86-87). Ebenfalls führt SB2 auf, dass für einen Austausch „halt nicht immer die Zeit“ (Z. 424) vorhanden sei.

SK 4b: Arbeits- und Rollenverteilung

Eine weitere Herausforderung stellt die Arbeits- und Rollenverteilung in der Zusammenarbeit dar (L1, Z. 106-109). Ein Grund hierfür wird erneut in der mangelnden Klarheit bezüglich Instruktionen und Erwartungen und in den differierenden Anforderungen der verschiedenen Lehrkräfte gesehen (L2, Z. 160-161; SB1, Z. 272-282). Diese unklare Rollen- und Arbeitsverteilung löse bei den Schulbegleitungen Handlungsunsicherheiten aus. So fragt sich SB1 in solchen Situationen häufig „*Soll ich das machen, muss ich das machen, darf ich das machen?*“ (Z. 195-196). Insgesamt sagen sowohl Lehrkräfte als auch Schulbegleitungen, dass es in der Praxis des Öfteren zu Rollenkonflikten kam. Dabei wird von SB2 (Z. 391-397, 582-591) und SB3 (Z. 539-564) berichtet, dass sie schon die Rolle der Lehrkraft übernommen hätten.

Es war mal ein Kind in der Regelschule. Musste eine Reli-Arbeit schreiben und dann kam die Reli-Lehrerin zu mir und meinte, ja, also wie soll sie denn das Blatt gestalten, damit er das wirklich gut kann? Dann habe ich gesagt *Bitte Lücken, bitte groß, bitte vielleicht auch mehrere Blätter*, dass man auch immer eins zudecken kann. Das nächste wieder hinlegen und solche Sachen. Und schlussendlich war ich dann diejenige, die dieses Ding so gestückelt hat, damit er das machen kann. Und da habe ich einfach gesagt, einmal und nie wieder. Weil eigentlich ist das Aufgabe des Lehrers. (SB2, Z. 585-591)

Auch L2 berichtet von Situationen, in denen sich Schulbegleitungen als Lehrkraft verhielten (L2, Z. 215-222). SB2 (Z. 432-442) schildert des Weiteren, dass sie mit sich selbst bereits in einen Rollenkonflikt geraten sei, indem sie neben ihrem/ihrer zu betreuenden SchülerIn auch noch weitere SchülerInnen unterstütze und damit etwas von ihrer Rolle als SchulbegleiterIn abgewichen sei. Schwierig sei es laut L3 (Z. 179-181) auch, wenn

die Schulbegleitungen die aufgeteilten Arbeiten und Aufgaben nicht entsprechend ausführen würden.

SK 4c: Zwischenmenschliche Aspekte

Als herausfordernd für die Zusammenarbeit empfindet L1 (Z. 123-124), wenn man Dinge persönlich nimmt und diese nicht von außen reflektiert betrachtet. Für L3 (Z. 235-239) wird die Zusammenarbeit erschwert, wenn sich Schulbegleitungen „so unterwürfig“ (Z. 236) und wenig eigenverantwortlich verhalten. Hierdurch sei eine Arbeit auf Augenhöhe nicht möglich, was nicht erstrebenswert sei. Als weitere hinderliche zwischenmenschliche Aspekte für die Zusammenarbeit nennen die interviewten Schulbegleitungen die mangelnde Offenheit für Vorschläge, Ideen oder Meinungen von Seiten der Schulbegleitungen (SB1, Z. 300-303; SB2, Z. 404-405) und ein fehlendes Feingefühl für die Grenzen bzw. für das richtige Wahrnehmen des anderen (SB3, Z. 318-319, 347-358). Auch wenn man sich nicht selbst zurücknehmen könne und wenn die Chemie oder das Zwischenmenschliche der Beteiligten nicht stimme, sei dies eine Herausforderung für die Zusammenarbeit (SB1, Z. 113-117; SB3, Z. 318-319, 388-389). SB3, ein männlicher und sehr großer Schulbegleiter führte zusätzlich auf, dass sich körperliche Differenzen zu den Lehrkräften, wie Stimme oder Körpergröße teilweise erschwerend auf die Zusammenarbeit auswirken können (SB3, Z. 129-135, 141-144).

SK 4d: Erwartungshaltungen und Ansichten

Mit Schwierigkeiten sei die Zusammenarbeit auch dann verbunden, wenn unterschiedliche Erwartungen zwischen den Schulbegleitungen und Lehrkräften hinsichtlich des Verhaltens des Gegenübers und den Ansichten des Anderen zu bestimmten Situationen oder Themen bestehen (L3, Z. 223-230; SB3, Z. 418-490, 567-572). SB3 (Z. 418-447) sieht die Hürde dabei besonders darin, diese Unterschiede zu verstehen und zu akzeptieren. Das Aufbrechen von diesen vorhandenen und festgefahrenen Strukturen, hinsichtlich gewisser Ansichten stellt für ihn eine Herausforderung für die Zusammenarbeit dar (ebd., Z. 418-445). SB1 führt zudem auf, dass „jeder Lehrer [es] anders [will]“ (Z. 191), was die Zusammenarbeit ebenfalls erschwert. SB2 (Z. 217-241) erweitert die Schwierigkeit der unterschiedlichen Erwartungshaltungen für die Seite der Schulbegleitungen noch um weitere Personen und Institutionen und beschreibt, dass man „manchmal auch zwischen den Stühlen“ (Z. 218) von LehrerInnen, Eltern, Träger und Leistungsanbieter stecken würde, wobei auch noch die eigenen Ansichten und die des/der zu betreuenden SchülerIn hinzukommen würden. Hinzu käme, dass in der Inklusion sowohl LehrerInnen als auch Schulbegleitungen aufgrund der gesteigerten Anforderungen und Erwartungen des Schulsystems unter einem größeren Druck stünden, was sich ferner auch herausfordernd auf die Zusammenarbeit auswirke (ebd., Z. 356-372).

SK 4e: Kompetenzen und Kenntnisse

Vorhandene oder nicht vorhandene Kompetenzen und Kenntnisse können sich laut L1 (Z. 108) ebenfalls hinderlich auf die Zusammenarbeit auswirken. L2 beschreibt als Herausforderung für die Schulbegleitungen, „dass man Aufgaben vielleicht auch nicht so versteht und nachfragen muss“ (Z. 177), wodurch ein reibungsloser Ablauf der Zusammenarbeit unterbrochen werde. Schwierig sei die Zusammenarbeit auch, wenn die Arbeit als Schulbegleitung nicht zur jeweiligen Person hinsichtlich der Kompetenzen, Qualifikation und Kenntnisse passe (L3, Z. 170-177). „Waren halt schon Menschen [...] auch hier, wo du einfach gemerkt hast, das ist der falsche Beruf oder der falsche Job, den die da machen“ (ebd., Z. 171-173). Für SB2 (Z. 127-130, 169-178, 406-408) ist die Zusammenarbeit erschwert, wenn die Lehrkräfte, mit denen sie zusammenarbeiten muss, keine Erfahrungen mit Schulbegleitungen haben und dementsprechend keine Kenntnisse aufweisen, wofür die Schulbegleitung vor Ort ist, was ihre Aufgaben sind und wie eine Zusammenarbeit generell abläuft. Auch das Verständnis für die Anwesenheit der Schulbegleitung sei dadurch eingeschränkt (ebd.). Damit verbunden sieht SB2 das teilweise fehlende „fachliche Wissen [...] für besondere Kinder“ (Z. 143-144), die eine Schulbegleitung benötigt. Dieser Aspekt wirke sich auch herausfordernd auf die Zusammenarbeit aus. „Man muss ganz viel sich auseinandersetzen auch“ (ebd., Z. 163) und „immer das Sprachrohr sein für das Kind, ja. Immer wieder übersetzen. Dem Lehrer übersetzen, warum das so sein kann“ (ebd., Z. 576-578). Ähnlich dazu ist die Aussage von SB3 zu betrachten: „Die Herausforderung dabei sehe ich, ob es jetzt Lehrer sind, wo man denkt, die müssten es doch eigentlich jetzt besser wissen. [...] Wenn Sie das mitkriegen und Sie merken, die haben jetzt aber irgendwie gar nicht das Hintergrundwissen dazu“ (Z. 426-431). Herausfordernd könne demnach ein möglicherweise vorliegendes Wissensgefälle zwischen den beiden Personengruppen sein (ebd., Z. 318-324, 418-433).

SK 4f: Sonstiges

Als weitere Herausforderungen werden das Lockerlassen und die Abgabe von Kontrolle an die Schulbegleitungen auf Seiten der Lehrkräfte von L2 (Z. 161-164) genannt. „Und dann [als Lehrkraft] immer wieder eingreift oder korrigierend eingreift und reflektiert eingreift, wenn es nötig ist“ (ebd., Z. 163-164). Eine weitere Schwierigkeit für die Zusammenarbeit könne die Arbeit in der Inklusion darstellen, da hier nicht viel Zeit bleibe, um sich als Team „einzugrooven“ (ebd., Z. 185). „An der Regelschule muss es eigentlich von Anfang an laufen“ (ebd., Z. 182-183). Auch das möglicherweise vorliegende Gefühl der Kontrolle bei der Lehrkraft durch die anwesende Schulbegleitung im Unterricht könne sich hinderlich auf die Zusammenarbeit auswirken und somit eine Herausforderung sein (L3, Z. 279-282; SB3, Z. 156-174). Ferner stellen sich häufige Wechsel der

KooperationspartnerInnen, im Zuge der Arbeit in Pool-Modellen oder dem Umstand, dass viele SchulbegleiterInnen nicht lange als Schulbegleitungen arbeiten, als herausfordernd für eine Zusammenarbeit heraus, da man sich neu auf diese einstellen muss (L2, Z. 312-332; SB1, Z. 371-375).

HK 5: Risiken der Zusammenarbeit

SK 5a: Belastungserleben im Schulalltag

Insgesamt wird von allen Interviewten beschrieben, dass bei nicht gelungener oder schlechter Zusammenarbeit das Belastungserleben im Schulalltag steige (L1, Z. 65-66; L2, Z. 103-106; L3, Z. 90-93, 159-164, 262-265; SB1, Z. 126-133; SB2, Z. 273-290; SB3, Z. 199-200). L1 berichtet von einer dabei eintretenden „Überforderung im Sinne von da muss man was machen, da muss [man] was ändern“ (Z. 71-72) und L2 schildert, dass an manchen Arbeitstagen „die Arbeitsbelastung durch die Schulbegleitung eine größere war“ (Z. 103-104). Die stärkere Arbeitsbelastung entsteht nach L3 (Z. 38-41, 90-93) durch die zusätzlichen Aufforderungen, die durch die Lehrkraft geleistet werden müssen. „Zum Teil ist es manchmal leider wie eine SchülerIn“ (ebd., Z. 161-162), wodurch die Schulbegleitung als „ein Klotz am Bein“ (ebd., Z. 264-265) empfunden wird. Auf Seiten der Schulbegleitung steigt das Belastungserleben vor allem hinsichtlich des Gemüts- und Emotionszustandes und der psychischen Belastung (SB1, Z. 129-133, SB2, Z. 273-290, SB3, Z. 193-200).

SK 5b: (Weiter-)Entwicklung der SchülerInnen

Dass die Zusammenarbeit, wenn diese „nicht funktioniert oder wir [die Schulbegleitung und die Lehrkraft, Anm. d. Verf.] nicht die gleichen Ziele“ (SB2, Z. 299) verfolgen, ein Risiko für die (Weiter-)Entwicklung des/der betreuten SchülerIn sein kann, schildert SB2 (Z. 298-306). Des Weiteren werde die (Weiter-)Entwicklung beeinträchtigt, wenn die geforderten Arbeiten von der Schulbegleitung nicht entsprechend umgesetzt werden (L3, Z. 38-41, 99-102) würden oder auch wenn die „Zusammenarbeit zwischen Schulbegleiter und Lehrer nicht sehr harmonisch“ (SB1, Z. 149-150) sei, da dadurch die SchülerInnen weniger mitarbeiten würden (ebd., Z. 146-167).

SK 5c: (Arbeits-)Klima

Ein weiteres Risiko, das eine mangelhafte Zusammenarbeit mit sich bringt, ist, dass das (Arbeits-)Klima in der Klasse und bei den einzelnen Beteiligten gestört wird. So wirke sie sich „im Negativen“ (L1, Z. 98) auf die Beziehung zwischen Schulbegleitung und SchülerIn aus. Dies beschreibt auch SB1, indem sie berichtet, „dass der Schüler einfach halt mit mir dann auch nicht lernen will. Dass der da zu macht, rum bockt, blöd macht“ (Z. 157-159). Des Weiteren verändere sich die Beziehung des/der SchülerIn zur Lehrkraft

„und dass er dann auch auf den Lehrer nicht mehr hört. Dass da einfach zugemacht wird dann“ (SB1, Z. 166-167). Während SB1 in Bezug auf eine nicht harmonische Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft beschreibt, dass sich diese „auch auf die [gesamte] Klasse überträgt“ (Z. 171) schildert SB3, dass er in einem solchen Fall „ungern zur Arbeit“ (Z. 185) gehe. Würde die Zusammenarbeit nicht auf Augenhöhe stattfinden, so hält L3 fest, dass aufgrund der Notwendigkeit von Anweisungen und dem Eingreifen durch die Lehrkraft eine „Unruhe [...] oder eine unschöne Stimmung“ (Z. 176) in die Klasse käme.

SK 5d: Sonstiges

Ferner berge die Zusammenarbeit, sei diese erfolgreich oder nicht, die Gefahr, dass sich der/die betreute SchülerIn während des Unterrichts hauptsächlich auf die Schulbegleitung und weniger auf die Lehrkraft fokussiert (L2, Z. 137-142). Arbeiten SchulbegleiterInnen und Lehrkraft im Rahmen von Pool-Modellen miteinander, so fiele Lehrkräften der Beziehungsaufbau zur Schulbegleitung und der Schulbegleitung der Beziehungsaufbau zum/zur betreuten SchülerIn schwerer (L2, Z. 269-273). Außerdem bestehe bei der Zusammenarbeit in einem solchen Setting die Gefahr von „Schlupflöcher[n] zum Durchschwischen“ (ebd., Z. 256) für die Schulbegleitungen. „Auch das hatte man schon erlebt, dass man sagt *Ich bin heute in der Stufe eingesetzt* und dann hat sich herausgestellt es war gar nicht so“ (ebd., Z. 256-257).

HK 6: Chancen der Zusammenarbeit

SK 6a: Belastungserleben im Schulalltag

Eine Chance der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräfte wird in der positiven Beeinflussung des Belastungserlebens im Schulalltag und damit in der Arbeitserleichterung, besonders für die Lehrkräfte, gesehen (L1, Z. 63-65; L2, Z. 93-98; L3, Z. 34-38, 81-87, 134-138; SB3, Z. 146-152, 336-340). „Also [...] wirklich, wenn das jemand ist, mit dem man gut kann, wenn die Chemie stimmt, also für mich jetzt persönlich, natürlich auch für die Kinder klar. Aber dann ist man motiviert, dann geht auch das Arbeiten leichter“ (L3, Z. 34-36). Was unter anderem daran liegt, dass „dann ganz viel abgenommen“ (ebd., Z. 84) wird und eine zusätzliche Unterstützung im Schulalltag mit dabei sei (ebd., L3 Z. 134-138).

SK 6b: (Weiter-)Entwicklung der SchülerInnen

Dass sich eine gute und erfolgreiche Zusammenarbeit positiv auf den/die zu betreuenden SchülerIn und auch die anderen SchülerInnen der Klasse auswirke, schildern sowohl Lehrkräfte als auch Schulbegleitungen (L1, Z. 88-91, 152-155; L2, Z. 227-231; L3, Z. 85-87, 105-118, 122-129, 132-149, 152-155, 209-216, 243-248, 288-290, SB1, Z.

225-231; SB2, Z. 299-322, 449-471, 474-489, 680-694). Beide Personengruppen sind sich einig, dass grundsätzlich das Lernen und die Lernentwicklung des/der betreuten SchülerIn von einer gelungenen Zusammenarbeit profitieren können (L1, Z. 152-155; L3, Z. 152-155, 243; SB2, Z. 299-322). So könne vor allem durch die Rücksprache zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft und der gegenseitigen Unterstützung eine besser angepasste Förderung des/der von der Schulbegleitung betreuten SchülerIn ermöglicht werden (L3, Z. 105-109, 122-129, 132-149, 29-216; SB2, Z. 299-306, 486-489, 680-694). Ein Grund hierfür sei, dass die Lehrkraft durch die Schulbegleitung Informationen über die Stärken und Schwächen des/der SchülerIn „rückgekoppelt bekomme[n]“ (L3 Z. 107) kann, wodurch diese „einen stärkeren Zugang oder eine stärkere Verbindung über die andere, also über die Schulbegleitung“ (ebd., Z. 125-126) zum/zur SchülerIn erhält, was „wie so ein Katalysator“ (ebd., Z. 124) wirken kann.

Was auch ganz wichtig ist, dass man sich immer wieder zusammensetzt und überlegt *Okay wo sind wir jetzt und wo gehen wir weiter, was wollen wir?* Und das kannst du halt wirklich, wenn der Faden stimmt, dann kannst du dich immer wieder darauf beruhen und auch wieder zurückholen und sagen *Gut, den Punkt haben wir jetzt schon und jetzt gehen wir hier weiter*. So denke ich, wenn du das so machst, ist gut. [...] Und das beeinflusst extrem auch die Weiterentwicklung des Kindes. (SB2, Z. 299-306)

Des Weiteren kann durch eine Einigkeit der Schulbegleitung und der Lehrkraft bei Hilfesprechgesprächen ein angepasster Stundensatz für die weitere Betreuung des/der SchülerIn herausgearbeitet werden.

Das muss einfach wichtig sein, wie soll es weitergehen oder wenn du auch um mehr Stunden bittest, musst du einfach die Einigkeit dahaben. Oder wenn du auch sagst, *So jetzt reicht es eigentlich er bräuchte eigentlich da und da die Stunde nicht mehr. In der Stunde könnte er es jetzt alleine* und dann muss auch die Einigkeit haben. Was machst du, wenn der Schulbegleiter sagt, *Ja bräuchte* und der Lehrer sagt vielleicht *Nein* oder andersherum. Deswegen ist schon gut, dass du vorab einfach mal [an] die Lehrer kurz denkst so, ja, was ist deine Sichtweise, wo wir gerade stehen, was [muss] noch gemacht werden, was jetzt besser ist oder wie auch immer. Und was ist die Sichtweise vom Lehrer. (SB2, Z. 686-694)

SB2 beschreibt zudem, dass in der Inklusion eine Schulbegleitung, unter der Voraussetzung, dass sie und die Lehrkraft gut zusammenarbeiten würden, die Lehrkraft und ferner damit auch den/die betreute/n SchülerIn vor allem in Bereichen unterstützen könne, was das Strukturieren von Arbeitsmaterial und Unterrichtssituationen betreffe, da „man vielleicht als Schulbegleitung [diese Dinge] schneller als der Lehrer in dem Moment“ (Z. 483) erkenne. SB1 merkt an, dass sie sich durch eine transparente Arbeitsweise mit der Lehrkraft bezüglich Informationen zum/zur SchülerIn „ganz anders auf den Schüler einstellen [kann], [...] als wenn ich gar nichts weiß“ (Z. 228-229). Generell könne sich die Zusammenarbeit laut L3 (Z. 105-118) außerdem positiv auf das Verstehen, die Sprache und Kommunikation, und auf die sozial-emotionale Entwicklung des/der SchülerIn

auswirken. Vor allem das Vermitteln eines sozialen und gemeinsamen Miteinanders und das aufeinander Achtgeben werde durch die Zusammenarbeit von Schulbegleitung und Lehrkraft auch bei allen anderen SchülerInnen der Klasse geschult (L3, Z. 112-118, 246-248). Des Weiteren würden „die Kinder einfach eine Unterstützung, eine Wertschätzung erleben, die sie sonst so nicht erleben würden. Und das ist für die Kinder [...] emotional auch wichtig“ (ebd., Z. 126-128). Neben L3 (Z. 132-149, 288-290) hält auch L2 (Z. 227-231) fest, dass sich eine gute Zusammenarbeit prinzipiell positiv auf die anderen SchülerInnen der Klasse auswirke, da die Schulbegleitung dabei eine/n weitere/n AnsprechpartnerIn für die SchülerInnen im Klassenraum darstelle und dadurch eine umfassendere Unterstützung für alle SchülerInnen gegeben sei. Des Weiteren „nehmen [die Schulbegleitungen] mir natürlich die Zeit und die Energie[,] [...] die ich dann für die anderen Schüler habe“ (L3, Z. 86-87).

SK 6c: Teilhabeermöglichung

Neben der Chance der (Weiter-)Entwicklung des/der betreuten SchülerIn sehen L2 (Z. 93-100, 223-226, 287-295) und L3 (Z. 112-115, 287-295) auch dessen/deren Ermöglichung der Teilhabe „am Leben in der Schule und am Unterricht, ohne groß gehandicapt zu sein“ (L2, Z. 225-226) als eine weitere positive Auswirkung einer gelungenen Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft. Dies benötige nach L2 (Z. 93-100) gegenseitiges Vertrauen. Erwähnt wird dabei auch, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit vor allem im Hinblick auf die Ermöglichung der Teilhabe bei einer inklusiven Beschulung von Relevanz sei (L2, Z. 281-284, L3, Z. 112-115, 287-295). „Also gerade, wenn man jetzt sagt mit einer Schulbegleitung. Wir arbeiten ja viel zusammen auch in Gruppen und so und wenn das dann sehr elegant sage ich mal, das Kind inkludiert wird, ja, und nicht einfach so *Hups* und *Du musst jetzt* oder so künstlich“ (L3, Z. 112-115).

SK 6d: (Arbeits-)Klima

Dass sich eine gelungene Zusammenarbeit auf das (Arbeits-)Klima innerhalb der Klasse oder weitergefasst auch auf das Gesamtklima innerhalb der ganzen Schule übertragen kann, schildern sowohl Lehrkräfte als auch Schulbegleitungen (L3, Z. 34-38, 74-78, 97-99, 138-142, 152-155; SB1, Z. 129-132, 171-175; SB3, Z. 161-165, 612-631). So beschreibt L3 (Z. 34-38, 74-78), dass hierdurch die Arbeitsmotivation bei allen Beteiligten, d.h. Schulbegleitung, Lehrkraft und SchülerInnen, gesteigert würde. „Oh ich glaube auch, dass diese Motivation, also wenn man miteinander irgendwie gut arbeiten kann, wenn man motiviert ist, überträgt sich auf das Kind, ganz bestimmt. Also man hat Freude, man lacht“ (ebd., Z. 97-99). In dieser Aussage wird bereits ein weiterer Aspekt angesprochen. Durch die von positiven Emotionen untermauerte Zusammenarbeit wird die Stimmung und die Atmosphäre in der Klasse, und nach SB3 (Z. 612-631) generell auch

in der Schule, ebenfalls dahingehend beeinflusst (L3, Z. 97-99, 138-142, 152-155; SB1, Z. 171-175). „Also wir gehen jetzt vom Optimum aus. Also sowohl für mich auch und für die Schüler ist es einfach, [...] für die Stimmung [...] eine positive Verstärkung“ (L3, Z. 152-155). SB1 (Z. 129-132) führt zusätzlich auf, dass sie sich, wenn die Zusammenarbeit zwischen ihr und der Lehrkraft gut sei und dementsprechend eine positiv gestimmte Atmosphäre herrsche, auf den Schulalltag freue und sie gerne in die Klasse gehe.

SK 6e: Sonstiges

Als weitere Chancen einer gelungenen Zusammenarbeit nennt L3 (Z. 44-45, 216-217), dass auch sie selbst von der Schulbegleitung etwas lernen und diese ihr in bestimmten Bereichen Tipps gegeben könne. „Oder manchmal gibt es ja also optimalerweise bekomme ich sogar Tipps an die Hand *Mach das so und so oder probiere das mal*“ (ebd., Z. 216-217). Außerdem seien mehr oder andere Unterrichtsformen umsetzbar, die ohne eine gegenseitige Unterstützung von Lehrkraft und Schulbegleitung nicht möglich wären (ebd., Z. 257-261). L1 (Z. 168-169) führt an, dass zusätzlich eine weitere Person für die jeweilige Klasse, auch außerhalb des Unterrichtsgeschehens, da sei. Neben den genannten Chancen für die Klasse oder auch für die einzelnen Beteiligten, führen L3 und SB1 zusätzlich Möglichkeiten für die gesamte Schule auf. So beschreibt SB1, dass die ganze Schule von einer Zusammenarbeit profitieren kann:

Ich weiß es jetzt, das war an der alten Schule und da hat einfach immer ein Schüler-Café gegeben. Jetzt bin ich einer neuen Schule und da ist die Schule aber viel, viel kleiner. Deshalb macht man das jetzt nicht einmal in der Woche, wie in meiner alten Schule, sondern einmal im Monat und das habe ich mal so vorgeschlagen in der Berufsschulstufe, weil ich da ganz arg gerne drin bin und habe gesagt, das hat es an der alten Schule gegeben und das findet jetzt einmal im Monat freitags in meiner neuen Schule auch statt. Und wenn das so, einfach so homogen ist und man da so einen Vorschlag mal bringen darf und dann baut sich das// [...] Und so ist das jetzt gewachsen, dass einmal im Monat dann ein Schüler-Café stattfindet. Das geht ja aber nur, wenn ein Lehrer offen ist auch für den Vorschlag von der betreuenden Kraft. (Z. 291-302)

Als einen weiteren Aspekt auf Schulebene und auch generell für die Gesellschaft nennt L3, dass durch einen gelungenen Einsatz von Schulbegleitungen und deren Zusammenarbeit mit den Lehrkräften „ein Selbstverständnis“ (Z. 252) für Schulbegleitungen an Schulen entstehen könne. „Und ich finde das ganz wichtig gerade für unsere Gesellschaft und dass das ein ganz normaler Umgang ist“ (ebd., Z. 253-254). Hinsichtlich der Arbeit im Pool-Modell sieht L2 (Z. 240-247) die Chance, dass sich Schulbegleitung und Lehrkraft gegenseitig, bspw. bei Krankheitsausfällen, unterstützen können.

HK 7: Erwartungen, Anregungen und Forderungen für die Zukunft an die Zusammenarbeit

SK 7a: Organisatorische Faktoren

Vorab werden in dieser Subkategorie die Arbeits- und Rollenerwartungen, die die Lehrkräfte an SchulbegleiterInnen und an sich selbst stellen und die die SchulbegleiterInnen an die Lehrkräfte und an sich selbst haben, dargestellt. Anschließend werden weitere Erwartungen, Anregungen und Forderungen, die organisatorische Aspekte beinhalten, aufgezeigt.

In Bezug auf die Arbeits- und Rollenverteilung lässt sich feststellen, dass sich beide Personengruppen prinzipiell einig sind. So stelle die Lehrkraft die Aufgaben für die Schulbegleitungen und gebe Anweisungen hinsichtlich der Arbeit mit dem/der SchülerIn, damit die „Schulbegleiter[Innen] [...] wissen, was sie machen müssen“ (L1, Z. 144), während die Schulbegleitung diese Anordnungen umsetze (SB1, Z. 192-194; SB3, Z. 107-121; L2, Z. 210-214). „Ich habe den Schüler und ich habe das am Schüler auszuführen, das ist auch meine Aufgabe, was der Lehrer zu mir sagt“ (SB1, Z. 120-121). Des Weiteren unterstütze Letztgenannte den/die betreute/n SchülerIn bei den an ihn/sie von der Lehrkraft herangetragen Anforderungen (L1, Z. 137-140, 143-144; L2, Z. 115-125, 210-214). Hierbei arbeite sie jedoch „nicht unbedingt [...] [als] ausführendes Werkzeug für Schülerinnen und Schüler“ (L2, Z. 72-73), „sondern mit dem Schüler“ (ebd., Z. 125). Nach SB1 (Z. 262-266) und SB3 (Z. 344-348) ist die Lehrkraft für das Unterrichten zuständig, wobei die Anforderungen so zu stellen seien, dass der/die SchülerIn entsprechend seinen/ihren Fähigkeiten gefördert und abgeholt wird. Im Rahmen dieses Prozesses könne nach SB3 die Schulbegleitung als „Berater“ (Z. 495) fungieren. Daran anschließend sieht L3 die Schulbegleitung als „das Bindeglied beziehungsweise [...] [den] Vermittler“ (Z. 208-209) zwischen Lehrkraft und betreutem/betreuter SchülerIn, was der Ansicht von L2 entspricht, welcher die Schulbegleitung als den „verlängerte[n] Arm von beiden [Lehrkraft und betreute/r SchülerIn, Anm. d. Verf.]“ (Z. 193-194) bezeichnet, wobei jedoch die Betreuung und Unterstützung des/der SchülerIn im Vordergrund stehe (ebd., Z. 188-195). Auch die Schulbegleitungen selbst sehen sich primär dem/der SchülerIn verpflichtet. „Also im Grunde ist es schon so ein bisschen immer fürs Kind, das du begleitest, ein bisschen Engagement, ein bisschen Kämpfer“ (SB2, Z. 327-329). Und SB1 sieht es als ihre Rolle an, „den Schüler zu begleiten in allem“ (Z. 257).

Anschließend an diese Arbeits- und Rollenverteilungserwartungen wird folglich die Forderung geschildert, dass die Lehrkräfte ihre Anforderungen an die Schulbegleitungen und die Schulbegleitungen ihre Erwartungen an die Lehrkräfte klar und deutlich formulieren und kommunizieren sollten. Diese Forderung wird sowohl von Schulbegleitungen als auch Lehrkräften gestellt (L1, Z. 130-134; SB1, Z. 246-252, 424-428; SB3, Z. 262-264). „Ich glaube wirklich der springende Punkt, klar auszusprechen *Was erwarte ich an den Lehrer?* Wie gesagt, ich erwarte, dass ich klare Anweisungen bekomme, *Was muss*

ich bei dir machen? Was darf ich bei dir machen und was kann ich bei dir machen“ (SB1, Z. 424-427).

Ein weiterer verlangter Aspekt, welcher vor allem den Lehrkräften wichtig erscheint, ist der des regelmäßigen bezahlten Austausches. „Dass dann feste Zeiten für Teamarbeit eingeplant und finanziert und bezahlt werden“ (L2, Z. 293-294). Auch SB2 (Z. 378-383, 422-425, 613-618) erwähnt, dass im Schulalltag häufig diese Zeiten fehlen und sie, aufgrund ihrer Wichtigkeit, deshalb eingefordert werden müssen. Hinsichtlich der Bezahlung generell wird von L3 verlangt, dass diese bei den Schulbegleitungen deutlich steigen müsse, um die Arbeit „attraktiver“ (Z. 270) zu machen und hierdurch qualifiziertes Personal zu gewinnen, um letztlich eine bessere Betreuung der SchülerInnen zu erreichen (ebd., Z. 269-275, 287-292). Auch SB3 (Z. 633-642) plädiert für eine bessere Bezahlung, allerdings ohne dabei weiter auszuführen, inwiefern dadurch die Zusammenarbeit besser funktionieren könnte. Des Weiteren wird von L2 genannt, dass er „es für Schulbegleitungen sehr wichtig [fände], dass irgendeine Art von Evaluation, Austausch, Begleitung, Fallbesprechung in irgendeinem Rhythmus“ (Z. 295-297) passiere, welche ebenfalls bezahlt wird. Daran anschließend merkt auch SB2 Z. 210-214, 241-249, 290-292) an, dass, neben einer stetigen Selbstreflexion, die Reflexion von Situationen im Rahmen eines Austausches mit anderen, bspw. der Bereichsleitung oder der Lehrkraft, von großer Wichtigkeit sei.

Ebenfalls sind sich L2 (Z. 290-298) und SB2 (Z. 523-531) einig, dass die Zusammenarbeit einer Vorbereitung bedarf. So wird von einem „Einführungsworkshop“ (L2, Z. 291) und von Hospitationen bzw. Treffen vor dem Start der gemeinsamen Arbeit gesprochen, sodass sich jede/r auf die neue Situation vorbereiten könne, wobei SB2 dabei auch den/die zu betreuende/n SchülerIn miteinschließt (L2, Z. 290-298; SB2 Z. 523-531). Weitere Forderungen, welche nur in der Gruppe der Lehrkräfte genannt werden, sind, dass jede Schulbegleitung vorab „einen Stundenplan, ein Regelwerk, was zu tun ist“ (L1, Z. 209) erhalten solle, damit eine Struktur des Arbeitsablaufes, Anforderungen und Erwartungen vermittelt werden (ebd., Z. 208-211). Außerdem wünscht sich L2, dass die Zahl der Schulbegleitungen generell steigt, sodass „es jede Menge Schulbegleitungen gibt, die sich vorstellen“ (Z. 290). Ein Anliegen, das von der Gruppe der Schulbegleitungen formuliert wird, ist, dass es an jeder Schule eine/n MentorIn geben solle, welche/r für alle dort arbeitenden Schulbegleitungen als AnsprechpartnerIn diene und bei Problemen zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft vermitteln könnte.

Ich würde halt gerade irgendwie gucken, dass man einen Mentor hat an der Schule, der sagt ich bin jetzt für die betreuenden Kräfte zuständig. Dass wenn es zu Spannungen kommt oder dass man da einfach, es wird nicht klar ausgesprochen, was meine Aufgaben sind, dass man irgendwie so einen Vermittler hat. (SB1, Z. 399-402)

Ein Aspekt, der ebenfalls von einer Schulbegleitung formuliert wird, ist, dass sich das Schulsystem in Deutschland generell ändern müsse. So wird der im aktuellen System vorherrschende Druck für die Lehrkräfte und SchülerInnen kritisiert und beschrieben, dass durch eine dauerhafte zweite Betreuungsperson im Klassenzimmer, allen Beteiligten geholfen werde und dadurch auch die Zusammenarbeit einfacher wäre.

Und wie gesagt, in anderen Ländern ist es schon auch so, dass da nochmal anders gearbeitet wird. Und vor allem diesen ganzen Druck, den man da hat, was man alles bewerkstelligen muss, das ist schon irgendwie extrem. Für Kinder wie für die Lehrer die das umsetzen müssen. Und wenn der Druck ein bisschen weiter raus wäre, dann wäre das vielleicht ganz einfach und sie würden trotzdem ihr Zeug hinkriegen. Aber nochmal so zwei Augen, die mit im Unterricht sind, für den die Lehrer als Stütze fände ich nicht schlecht. (SB2, Z. 513-519)

SK 7b: Persönliche Faktoren

Neben den eben aufgeführten organisatorischen Faktoren benennen die Interviewten außerdem persönliche Faktoren, die sie an ihrem Gegenüber und/oder an sich selbst erwarten bzw. fordern, damit ihrer Ansicht nach die Zusammenarbeit gelingen kann. Die beiden am häufigsten formulierten Erwartungen sind die der Offenheit und die der ständigen Kommunikation. Vor allem das Ansprechen von Konflikten oder das Formulieren von Grenzen wird dabei hervorgehoben. Außerdem solle das Gegenüber offen sein für Neues und die Vorschläge, Meinungen und Ideen der anderen Person. Noch dazu sei es wichtig, sich auf die Zusammenarbeit einzulassen und sich gegenseitig zuzuhören. (L1, Z. 80-81, 128-132, 205-206; L2, Z. 189-193, 303-310; L3, Z. 185-190, 279-282; SB1, Z. 229-230, 234-242, 390-393, 423-435; SB2, Z. 166-169, 248-250, 278-284, 400-405, 412-421, 459-473, 495-513, 558-559, 702-705; SB3, Z. 202-204). „Also ganz wichtig ist ein offenes Verhältnis. Man muss wirklich sofort ansprechen, wenn irgendwas nicht richtig läuft“ (L1, Z. 205-206). „Dass man da immer wieder [...] dieses Absprechen und dieses sich gegenseitig Zuhören“ (SB2, Z. 420-421) aufrechterhält. Ein weiterer Aspekt, der beiden Personengruppen in der Zusammenarbeit besonders wichtig sei, ist, dass man sich auf Augenhöhe begegnet, keine Hierarchiestrukturen etabliert und respektvoll miteinander umgeht (L2, Z. 303-310; SB1, Z. 317-329, 341-356, 423-435; SB2, Z. 166-196; SB3, Z. 109-123). Dazu gehört auch, dass man „manchmal [...] ein bisschen was zurückstecken und manchmal [...] vielleicht auch der andere was zurückstecken [muss]“ (SB2, Z. 168-169). Daran anschließend wird von SB2 (Z. 278-284) und SB3 (Z. 126-128, 308-313, 348-352, 577-578) aufgeführt, dass es wichtig sei, sich entgegenzukommen und das Gegenüber wahrzunehmen. „Und das finde ich schon auch wichtig, dass man immer wieder aufeinander zugeht“ (SB2, Z. 283-284). „Also, man sieht jemand und hat sofort schon so ein Bild und dann muss ich eben gucken, dass ich weicher werde“ (SB3, Z. 127-128). Des Weiteren führen SB3 (Z. 664) und L2 (Z. 93-96) an, dass es ihnen wichtig sei, Vertrauen in den anderen zu haben und sich auf diesen verlassen zu können.

Auch Empathie, Freundlichkeit und Flexibilität, vor allem im Hinblick auf ein reaktions-schnelles Handeln in Situationen des Schulalltags, ist beiden Personengruppen wichtig (L3, Z. 185-190; SB1, Z. 234-242, 390-393).

Ferner beschreibt L2, dass es ihm wichtig sei, dass „im Sinne des Schülers agiert“ (Z. 192) wird und die Schulbegleitungen dabei gegebenenfalls ihre eigenen Bedürfnisse zum Wohle der SchülerInnen hintenanstellen. L3 ist ein authentisches Auftreten wichtig (L3 Z. 189).

Weitere persönliche Aspekte, die für die Zusammenarbeit laut den Schulbegleitungen notwendig seien, sind Pünktlichkeit und Ehrlichkeit (SB1, Z. 241; SB2, Z. 400). Außerdem müsse man „ein gutes Fell haben manchmal“ (SB2, Z. 198), was den Umgang und den Meinungs Austausch mit den Lehrkräften betrifft (ebd., Z. 193-198). Auch sei ein „penetrante[s] Nachhaken“ (ebd., Z. 559) auf Seiten der Schulbegleitungen unerlässlich, um an die benötigten Informationen zu gelangen und auch Besprechungszeiten mit den Lehrkräften einzufordern (ebd., Z. 422-425). SB2 (Z. 210-212, 241-242, 248-250) und SB3 (Z. 326-333, 348-352) merken an, dass man sich als Schulbegleitung auch immer wieder selbst reflektieren solle.

Und man muss seine Sachen immer wieder überprüfen. Und das heiß spüren, ist das okay, was ich hier mache? Oder nicht einfach nur machen, weil ich habe das jetzt so gelernt und deswegen ist das jetzt so gut und das mache ich jetzt. Und du musst das jetzt auch so machen. (SB3, Z. 329-332)

Ferner sei Harmonie ein wichtiger Faktor (ebd., Z. 184, 531-533). Abschließend ist die Aussage von SB1 aufzuführen, welche betont, dass „man sich als Schulbegleiter gar nicht unter Druck setzen [...] [sollte, sondern] [...] sich mindestens ein halbes Jahr Zeit geben“ (Z. 207-210). Dies sei nötig, um sich einzuspielen bzw. um die jeweiligen Abläufe und Lehrkräfte kennenzulernen.

SK 7c: Fachliche Faktoren

In Bezug auf die fachlichen Faktoren, die von den beiden Personengruppen gefordert oder erwartet werden, lässt sich bei der Gruppe der Lehrkräfte festhalten, dass diese nicht zwingend ausgebildete PädagogInnen als Schulbegleitung fordern, sondern Personen wünschen, die „diesen Blick“ (L2, Z. 94) und das „Talent“ (L3, Z. 64) für diese Arbeit haben. Des Weiteren sollte „ein gewisser Bezug zu den SchülerInnen [...] [und] zur Pädagogik“ (L1, Z. 188-189) vorliegen (L1, Z. 185-191; L2, Z. 93-96, 115-119, 195-169; L3, Z. 171-176, 190-196). „Es muss einfach eine Verbindung da sein“ (L1, Z. 191). Allerdings sollten „die ganzen Kompetenzen, die man eigentlich an eine pädagogische Fachkraft stellt [...] auch beim Schulbegleiter“ (ebd., Z. 52-53) vorhanden sein. Des Weiteren sehe L3 einen „Mehrwert“ (Z. 275) für alle Beteiligten darin, wenn SchulbegleiterInnen

einen anderen Hintergrund [hätten,] [...] wo man dann noch mehr vielleicht raus-holen könnte[...] [...] Angenommen jetzt wieder mein Beispiel mit der Logopädin, die kann ja dann in verschiedenen Bereichen, das könnte man dann irgendwie stundenweise also das Potenzial, was sie hat, irgendwo anders einsetzen. (L3, Z. 295-300)

Nach L1 (Z. 181-182, 199-202) könnten auch Schulungen für Schulbegleitungen, zum Beispiel im Bereich Autismus, die Zusammenarbeit verbessern, da hierdurch Hintergrundwissen für das Handeln im Alltag vorhanden wäre. Auch SB3 (Z. 396-403) sieht ein solches Hintergrundwissen als hilfreich an. SB2 (Z. 520-556, 561-595) fordert aufgrund dessen auch bei den Lehrkräften eine Schulung zum Aufbau eines solchen Wissens in Bezug auf die SchülerInnen. Wüssten sowohl die Schulbegleitung als auch die Lehrkraft über den/die betreute/n SchülerIn Bescheid, so käme es laut SB2 zu weniger (Rollen-)Konflikten und zu mehr Verständnis für das Handeln der Schulbegleitung (ebd.). Dementgegen steht die Aussage von SB1, welche eine „fachliche, pädagogische Ausbildung“ (Z. 393) als nicht nötig zur Ausübung der Arbeit als Schulbegleitung sieht.

Weil das ist als Schulbegleiter kann man auch alles lernen und ich glaube man muss, wenn man an einer Sonderschule schafft, einfach das Herz am richtigen Fleck haben und auf die Kinder zugehen und offen sein und da nützt mir eine fachliche, pädagogische Ausbildung nichts. (ebd., Z. 390-393)

5 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Im vorangegangenen Kapitel wurden die mittels der ExpertInneninterviews gewonnenen Ergebnisse strukturiert und umfassend dargestellt. Ausgehend der einzelnen Forschungsfragen sollen im vorliegenden Kapitel diese Ergebnisse unter Berücksichtigung der bereits bestehenden Theorien, Studien und Berichte aus Kapitel 2 interpretiert und diskutiert werden, um einen allumfassenden Blick auf die Lage der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften zu erhalten, einen Abgleich mit der Realität vor Ort zu schaffen und letztlich die übergeordnete Forschungsfrage beantworten zu können.

Die *erste Forschungsfrage* thematisiert allgemein das Erleben der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften. Betrachtet man die in der Literatur (► **Kap. 2**) geschilderten Empfindungen und beschriebenen Situationen, so decken sich diese grundsätzlich mit den Aussagen der im Rahmen dieser Arbeit interviewten ExpertInnen. Es wird sowohl von Schulbegleitungen als auch von Lehrkräften von positiven ebenso wie von negativen Eindrücken und Empfindungen innerhalb der Zusammenarbeit gesprochen (Henn et al., 2019, S. 119 ff.; Lübeck, 2022, S. 69 ff.; Meyer et al., 2022, S. 82 ff.; Weidenhiller et al., 2018, S. 36 ff.).

Auf Seiten der Schulbegleitungen wird vermehrt beschrieben, dass vor allem je nach Lehrkraft unterschiedliche Erlebnisse gemacht wurden. So werden Situationen

geschildert, in denen sie wenig Offenheit und Transparenz von den Lehrkräften wahrnahmen und ebenso Situationen in denen ein gegenseitig offener Umgang, auch im Hinblick auf das Vermitteln von Informationen, vorlag (Henn et al., 2019, S. 119; SB1, Z. 121-125, 215-222; SB2, Z. 83-88; SB3, Z. 450-452). Hinsichtlich der Eindrücke, in die Schule und in den Unterricht eingebunden zu sein, beschreiben die befragten ExpertInnen, dass dies erneut je nach Schule und Lehrkraft unterschiedlich sei (SB1, Z. 86-94; SB2, Z. 70-80). Auch in den berichteten Studien wurde dieser Aspekt verschieden erlebt (Henn et al., 2019, S. 119; Meyer et al., 2022, S. 85 f.). So beschreiben die befragten SchulbegleiterInnen im Rahmen der GötS, eher SchülerIn-bezogen eingebunden zu sein, wie bspw. in Einzelfallbesprechungen oder Förderplangesprächen, jedoch weniger in Klassenkonferenzen (Meyer et al. 2022, S. 86). Dementgegen stehen die Ergebnisse der Studie von Limburg et al (2019), in welcher Lehrkräfte befragt wurden, inwiefern Schulbegleitungen als Teil des Klassenpersonals angesehen werden. Hierbei stellte sich heraus, dass die Lehrkräfte die Schulbegleitungen „während des Schultages hinweg [als] ein[en] feste[n] [...] Bestandteil des Klassenpersonals“ (Limburg et al., 2019, S. 73) betrachten. Diesbezüglich bestehen demnach zwischen den Personengruppen Unterschiede im Erleben der Einbindung in die Schule bzw. das Klassenteam. Beide Gruppen sind sich allerdings einig, dass sie in der Zusammenarbeit erleben, dass für Absprachen untereinander oftmals wenig Zeit ist und diese häufig während des Schulalltags stattfinden, wobei dennoch ein regelmäßiger Austausch besteht (Arndt et al., 2014, S. 38; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 275; L3, Z. 198-203; Meyer et al., 2022, S. 83 f.; SB1, Z. 79-83; SB2, Z. 424-425). In Bezug auf die Annahme, dass die Zusammenarbeit als einfacher empfunden werden würde, wenn die Schulbegleitung eine pädagogische Qualifikation aufwiese, zeigt sich ein etwas abgeändertes Bild bei den Interviewten (Czempiel & Kracke, 2019, Abs. 15; L1, Z. 187-191; L2, Z. 93-96, 115-119, 195-196; L3, Z. 190-196). Wichtig zu erwähnen ist dabei, dass die interviewten Lehrkräfte eine pädagogische Ausbildung nicht per se als hilfreich erleben. Viel mehr wurde beschrieben, dass ein Bezug zu den SchülerInnen und zur Pädagogik seitens der Schulbegleitungen in der Zusammenarbeit einen höheren Mehrwert bringe als das reine Vorhandensein einer pädagogischen Qualifikation. Auch SB2 (Z. 561-595) und SB3 (Z. 388-403) erleben, dass ein gewisses Hintergrundwissen auf beiden Seiten sowohl Lehrkraft als auch Schulbegleitung für die Zusammenarbeit wichtig sei.

Dass es, wie in der Literatur beschrieben, durch die Arbeit in Pool-Modellen zu einer Vereinfachung der Kommunikation und zu einer höheren Verlässlichkeit für alle Beteiligten kommt, wird vom befragten Experten auf Seiten der Lehrkräfte nicht bestätigt (Kißgen et al., 2019, S. 33; L2, Z. 259-265, 269-273; Schönecker et al., 2021, S. 102; Thiel, 2022, S. 36).

Im Hinblick auf die beiden möglichen Kooperationsformen zwischen Lehrkräften und Schulbegleitung lässt sich aufgrund der Aussagen der Interviewten nur schwer ableiten, ob vermehrt die Form der *Koordination* oder der *Kokonstruktion* erlebt wird. Zieht man die Skalen nach Czempiel und Kracke (2019 Abs. 42) heran und beachtet, dass die Interviewten häufig davon berichten, dass das Erleben und die Ausprägung der Kooperation immer abhängig von der jeweiligen Lehrkraft ist, wie bspw. der Umgang mit Transparenz oder Absprachen, so ist es durchaus denkbar, dass teilweise auch gar keine Kooperation im Sinne der beiden Kooperationsformen stattfindet. Bestätigt werden kann jedoch, dass bei einer besseren Zusammenarbeit das arbeitsbezogene Erleben hinsichtlich emotionaler Entlastung, Rollensicherheit, Wertschätzung und Arbeitszufriedenheit verbessert wird (L2 Z. 93-96; L3 Z. 152-153; Meyer, 2017, S. 78; Meyer et al., 2022, S. 85, 87 ff.; SB1 Z. 129-133; SB3 Z. 199-200, 252-257). SB2 (Z. 70-80) hat den Eindruck, dass die Art und Weise, wie Lehrkräfte mit Schulbegleitungen kooperieren häufig auch davon abhängig ist, mit welcher Haltung die jeweilige Schulleitung der Kooperation gegenüber steht. Auch dieser Aspekt des Erlebens der Zusammenarbeit, der in der Literatur ebenfalls so beschrieben wurde, kann damit bestätigt werden (Henn et al., 2019, S. 121). In Bezug auf das Empfinden von Hierarchiestrukturen ist festzuhalten, dass alle SchulbegleiterInnen beschreiben, dass die Aufgaben durch die Lehrkraft klar kommuniziert werden müssten, obwohl diese gegenüber den Schulbegleitungen prinzipiell keine Weisungsbefugnis innehat (Henn et al., 2019, S. 124; Lübeck, 2018, S. 74; SB1, Z. 246-252; SB2, Z. 378-383; SB3, Z. 109-115). Damit treffen die Ausführungen von Lübeck (2019, S. 94) sowie Urban und Lütje-Klose (2014, S. 284), dass eine theoretische Hierarchie aufgrund der offensichtlichen Abhängigkeit der Schulbegleitung von den Anweisungen der Lehrkraft zwischen den beiden Personengruppen bestehe zu. Der Unterschied liegt allerdings darin, dass innerhalb der Gruppe der SchulbegleiterInnen eine andere Auffassung bzw. Empfindung bezüglich des Erlebens von Hierarchiestrukturen besteht. Während SB3 dies für sich akzeptiert hat, beschreiben SB1 und SB2 diese Empfindung eher als negativ, obwohl auch diese es als wichtig anerkennen, von der Lehrkraft Anweisungen zu bekommen. Inwiefern man diese Machtunterschiede zu spüren bekäme, sei erneut abhängig von der jeweiligen Lehrkraft (SB1, Z. 87, 190-201; SB2, Z. 142-164, 193-198, 598-602; SB3, Z. 105-115). SB2 (Z. 598-602) zieht außerdem das Argument heran, dass die Schulbegleitungen von außerhalb des Systems Schule kommen und daher auch deshalb Hierarchiestrukturen erkennbar sein könnten. Auf der Seite der interviewten Lehrkräfte wiederum wird geschildert, dass versucht werde, auf Augenhöhe mit den Schulbegleitungen zu arbeiten, wenn dies möglich sei (L1, Z. 46-48; L2, Z. 69-72; L3, Z. 48-60). Lübeck (2019, S. 94 f.) beschreibt, dass durch dieses Machtgefälle außerdem

eine zuarbeitende bzw. unterstützende Funktion der Schulbegleitung für die Lehrkräfte entstehe, was die Zusammenarbeit ebenfalls belasten könnte. Dieser Aspekt ist in Frage zu stellen, da die interviewten Schulbegleitungen dies als ihre Rolle betrachten und daher nicht als negativ oder belastend empfinden (SB1, Z. 120-121; SB3, Z. 344-348, 491-495). Interessant ist außerdem der Gedankengang von SB3 (Z. 318-324), dass das Erleben der Zusammenarbeit durch eine pädagogische Qualifikation auf Seiten der Schulbegleitung negativ beeinflusst werden könnte, da sich eine Art Konkurrenzkampf zwischen den beiden Parteien entwickeln könne. Dieser Aspekt schließt an die Ausführungen von Lübeck (2019, S. 93) und Boller (2012, S. 218) an, welche ebenfalls solche Situationen beschreiben.

Abschließend kann trotz allem festgehalten werden, dass mehr positive als negative Erfahrungen in der Zusammenarbeit gemacht werden (Czempiel & Kracke, 2019, Abs. 42; L1, Z. 88-89, 123-126; SB1, Z. 93-94; Weidenhiller et al., 2018, S. 37). Es konnte zudem festgestellt werden, dass Lehrkräfte und Schulbegleitungen die Zusammenarbeit in bestimmten Bereichen unterschiedlich erleben und dieses Erleben grundsätzlich jedoch vom jeweiligen Gegenüber abhängig ist. So erlebten die Interviewten ihr bisheriges Zusammenarbeiten schon sowohl positiv als auch negativ (Henn et al., 2019, S. 119 ff.; Lübeck, 2022, S. 69 ff.; L2, Z. 137-142, 93-98; L3, Z. 16, 152-157; Meyer et al., 2022, S. 82 ff.; SB1, Z. 86-94, 120-125, 190-201, 215-222; SB2, Z. 407-410, 556-557; Weidenhiller et al., 2018, S. 36 ff.).

Im ersten Teil der *zweiten Forschungsfrage* werden die Faktoren, welche die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften beeinflussen, thematisiert. Betrachtet man die von den ExpertInnen genannten Aspekte und vergleicht sie mit denen in der Literatur bisher vorliegenden, so zeigen sich viele Übereinstimmungen. Allerdings konnten auch einige neue Aspekte herausgearbeitet werden. Dabei ist erneut auf die vier Ebenen kooperativer Prozesse zu verweisen, auf welchen man einige der Einflussfaktoren verorten kann (► Kap. 2.2.3). Grundsätzlich wird die Zusammenarbeit durch zwischenmenschliche Aspekte und die Art der Kommunikation und Transparenz, hinsichtlich der Arbeits- und Rollenverteilung beeinflusst. Hinzu kommen als Einflussfaktoren außerdem der Umgang hinsichtlich des Erlebens von Hierarchiestrukturen und der Umstand, dass Schulbegleitungen häufig nicht für Besprechungen außerhalb der Unterrichtszeit bezahlt werden (Henn et al., 2019, S. 119, 122; Lübeck, 2019, S. 94; L1, Z. 175-178; L2, Z. 167-171; L3, Z. 34-38, 73-78, 159-164; SB1, Z. 86-94, 111-117, 223-231, 272-282; SB2, Z. 142-164, 208-210, 422-425, 596-602; SB3, Z. 105-115, 262-264, 284-286, 304-313, 361-374; Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 284; Weidenhiller et al., 2018, S. 37 ff.). Ein weiterer Faktor, der durch die ExpertInnen bestätigt wurde, ist der Einfluss

unterschiedlicher Ansichten, Einstellungen und Kompetenzen der Beteiligten auf die Zusammenarbeit, wobei die Schulbegleitung oftmals als Bindeglied fungiert und die Rolle eines Scharniers übernimmt (Arndt et al., 2017, S. 226 ff.; Blasse, 2022, S. 113; Czempiel & Kracke, 2019, Abs. 4; Fegert et al., 2015, S. 23; Knuf, 2013, S. 96; Lübeck, 2019, S. 7 f.; L3, Z. 223-230; SB1, Z. 204-206; SB2, Z. 217-241; SB3, Z. 486-490; Thiel, 2022, S. 34 f.). Auch hinsichtlich der Qualifikation der Schulbegleitung besteht eine Übereinstimmung zwischen den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit und der bereits bestehenden Literatur, dass diese die Zusammenarbeit beeinflusst. Allerdings weichen die Definitionen, was als qualifiziert eingestuft wird, voneinander ab. In der Literatur wird von pädagogischen Ausbildungen gesprochen, während die ExpertInnen, bis auf SB2, auch Schulbegleitungen als qualifiziert einstufen, welche einen Bezug zur Pädagogik bzw. zu den SchülerInnen und einen pädagogischen Weitblick aufweisen, egal ob eine pädagogische Qualifikation dahintersteht oder nicht (Arndt et al., 2014, S. 69 f.; Lübeck, 2022, S. 70 ff.; L1, Z. 57-62; L2, Z. 78-83, 109-112; L3, Z. 70-76; SB1, Z. 386-396; SB2, Z. 253-258). Die genannten Faktoren können um die von Seiten der Schulbegleitungen geschilderten Einflussfaktoren der äußeren Erscheinung des Gegenübers und der körperlichen Aspekte erweitert werden (SB3, Z. 269-273, 276-282, 304). Ferner nennen die Lehrkräfte, dass die bisherigen Erfahrungen mit Schulbegleitungen die Zusammenarbeit beeinflussen und wie die Schulbegleitung mit dem/der SchülerIn umgeht (L1, Z. 52-53; L2, Z. 59-65, 78-83). In der Literatur wird außerdem der Aspekt des Ver- bzw. Misstrauens als Einflussfaktor auf die Zusammenarbeit aufgeführt (Arndt et al., 2017, S. 231; Lübeck, 2019, S. 86 f.).

Der zweite Teil der *zweiten Forschungsfrage* beschäftigt sich mit den Bereichen, welche durch die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften beeinflusst werden.

Hierbei kann vor allem die (Weiter-)Entwicklung des/der von der Schulbegleitung betreute/n SchülerIn in verschiedenen Bereichen wie bspw. dem Lernerfolg oder der sozial-emotionalen Entwicklung aufgeführt werden (Blasse, 2022, S. 115 f.; Koepper, 2020, S. 96; Lübeck, 2018, S. 75; Lübeck, 2019, S. 85; L1, Z. 85; L2, Z. 119-121, 132; L3, Z. 105-118; SB2, Z. 307-310; SB3, Z. 202-206, 212-244). Auch deren/dessen Teilhabeermöglichung und die Beziehung zur Lehrkraft und zur Schulbegleitung wird beeinflusst (Arndt & Werning, 2016, S. 129; Heinrich & Lübeck, 2013, S. 105; Lübeck, 2022, S. 45, 69 f.; L1, Z. 95-97; L2, Z. 144-146, 281-284; L3, Z. 110-121, 287-295; SB3, Z. 202-206, 212-244). Zusätzlich wirken sich die Zusammenarbeit und deren Einflussfaktoren auf die anderen SchülerInnen der Klasse, auch im Hinblick auf deren Entwicklung oder Handeln, aus (Blasse, 2022, S. 113 ff.; Koepper, 2020, S. 96; L1, Z. 79-82, 99-105; L3, Z. 132-

149). Generell wird auch die Arbeitsatmosphäre zwischen der Lehrkraft und der Schulbegleitung, aber auch innerhalb der jeweiligen Klasse, beeinflusst (Arndt et al., 2017, S. 231; Lübeck, 2019, S. 86 f.; L3, Z. 97-102, 34-38; SB1, Z. 171-175). Eng damit verbunden ist auch das Belastungserleben der Beteiligten, auf welches die Zusammenarbeit ebenfalls einen Einfluss hat (Lübeck, 2022, S. 73; L1, Z. 63-66; L2, Z. 93-96; L3, Z. 81-87; SB2, Z. 273-290; SB3, Z. 145-152, 191-195; Zumwald, 2014, S. 24 f.). Außerdem merken die ExpertInnen an, dass sich die Einflussfaktoren auf die Zusammenarbeit letztlich auch auf die gesamte Schule auswirken können (L3, Z. 251-256; SB1, Z. 289-310). Abschließend kann festgehalten werden, dass viele verschiedene Faktoren, wie zwischenmenschliche Aspekte oder unterschiedliche Ansichten, die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften beeinflussen. Dies hat auf unterschiedliche Bereiche und vor allem auf Personen, dabei besonders auf den/die von der Schulbegleitung betreute/n SchülerIn, im Schulalltag eine Auswirkung.

In der *dritten Forschungsfrage* wird nach den Herausforderungen, denen Schulbegleitungen und Lehrkräfte in ihrer Zusammenarbeit begegnen, gefragt. Betrachtet man die bereits in Kapitel 2.2.4 ausgeführten Herausforderungen, so wurden diese größtenteils durch die interviewten ExpertInnen bestätigt. Hinsichtlich der Kommunikation und des Austauschs miteinander stellt sich heraus, dass häufig wenig Zeit innerhalb des Schulalltags ist, um Besprechungen durchführen zu können, weshalb diese oft in kurzen Zeitspannen innerhalb der Pausen und spontan stattfinden (Arndt et al., 2014, S. 38; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 275; SB2, Z. 422-425; SB3, Z. 509). Außerdem wird von den Schulbegleitungen bemängelt, dass von den Lehrkräften oftmals keine klaren Anweisungen gegeben werden, obwohl faktisch die Lehrkraft keine Weisungsbefugnis gegenüber der Schulbegleitung hat. Auch ist teilweise keine Transparenz von der Lehrkraft, bspw. in Bezug auf die Informationsvermittlung, vorhanden, sodass sich die Schulbegleitungen oftmals selbst die Informationen beschaffen müssen (Lübeck, 2018, S. 74; SB1, Z. 190-201, 213-222; SB2, Z. 83-88; SB3, Z. 450-452). Daran anschließend sehen einige Lehrkräfte die Formulierung von Instruktionen und Erwartungen als herausfordernd an (L1, Z. 114-117; L2, Z. 160-161, 174-176). Die interviewten Lehrkräfte prangern vor allem den Aspekt an, dass die Schulbegleitungen keine bezahlte Zeit außerhalb der Schulzeiten hätten, um sich absprechen zu können, was die Zusammenarbeit erschwere. Auch in der bestehenden Theorie zu diesem Aspekt wird dies oft aufgeführt (Arndt et al., 2017, S. 233; Henn et al., 2019, S. 122; Lübeck, 2019, S. 85; Lübeck, 2022, S. 70; L1, Z. 175-178; L2, Z. 167-171; Zumwald, 2014, S. 25). Durch die Interviews konnte jedoch bei zwei von drei Schulbegleitungen herausgefunden werden, dass diese für zusätzliche Stunden, bspw. für Gespräche mit den Lehrkräften, bezahlt werden (SB2,

Z. 323-345; SB3, Z. 7-11). Allerdings sind diese Stunden nicht standardisiert bei allen Schulbegleitungen gleich (Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 265). So hat bspw. eine der interviewten Schulbegleitungen diese Stunden nicht zur Verfügung (SB1, Z. 75-83). Dass eine fehlende gemeinsame (Fach-)Sprache eine Herausforderung darstellt, wie in Lübeck (2019, S. 86) berichtet wird, wird von den ExpertInnen nicht genannt. Es wird lediglich von einer Lehrkraft aufgeführt, dass die Schulbegleitungen ggf. einige Anweisungen nicht verstehen würden (L2, Z. 177). Ob dies jedoch an der fehlenden gemeinsamen (Fach-)Sprache liegt, kann nicht sicher gesagt werden.

Eine weitere Schwierigkeit, die auch in der Literatur immer wieder aufgeführt wird, liegt in der Arbeits- und Rollenverteilung. Betrachtet man allerdings die Ausführungen der Interviewten, so haben diese grundsätzlich ein klares Bild, wer für was in der Klasse und im Unterricht verantwortlich ist. So kann grob zusammengefasst werden, dass die Lehrkräfte für den Unterricht und den Inhalt zuständig sind, während die Schulbegleitungen die durch die Lehrkraft an sie gestellten Aufgaben umsetzen und dem/der SchülerIn helfen, die an ihn/sie herangetragenen Anforderungen zu bewältigen. Des Weiteren sind sie unterstützend für die Lehrkraft da, wobei die Priorität jedoch auf dem/der SchülerIn liegt. (L1, Z. 137-140, 143-144; L2, Z. 115-125, 188-195, 210-214; L3, Z. 51-57, 209-216; SB1, Z. 120-121, 256-257, 262-266 SB2, Z. 326-329; SB3, Z. 344-348, 491-495). Dies entspricht der Rolle der unterstützenden Kraft (Blasse, 2022, S. 112). Im Schulalltag sind diese Abgrenzungen jedoch zumeist nicht einhaltbar. Die pädagogischen Prozesse innerhalb einer Klasse „sind so komplex, dass sich eine streng funktionale Arbeitsteilung als illusionär erweist“ (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 105). Aufgrund dessen kommt es auch bei den Interviewten immer wieder zu Rollenkonflikten, in denen bspw. die Schulbegleitung die Rolle der Lehrkraft übernimmt oder die Schulbegleitung außerhalb ihrer Rolle handelt (L2, Z. 215-222; SB2, Z. 391-397, 582-591; SB3, Z. 539-564). Im erstgenannten Fall treten die Schulbegleitungen nach Blasse (2022, S. 115 ff.) entweder als fachliche oder sonderpädagogische Lehrkraft auf. Ein Konflikt tritt dabei vor allem dann auf, wenn diese Rollenübernahme der Schulbegleitung von der jeweiligen Lehrkraft nicht erwünscht ist (ebd., S. 116). Besonders fragwürdig sind Rollenübernahmen auch dann, sei diese durch die Lehrkraft angestoßen oder von der Schulbegleitung selbst eingenommen, wenn die Schulbegleitung kein entsprechendes Wissen in diesen Bereichen aufweisen kann (ebd.). Neben diesen beiden Rollen wurden in Kapitel 2.2.4.3 noch weitere Rollen der Schulbegleitung beschrieben, welche die Interviewten allerdings nicht thematisierten. Trotzdem kann festgehalten werden, dass „für diese Personengruppe kein fester, eigener Platz im Unterricht“ (ebd., S. 111) vorliegt und es somit häufig zu Rollenunsicherheiten kommt. Eng verknüpft sind damit die Aspekte der Kommunikation und der unterschiedlichen Erwartungshaltungen der verschiedenen Lehrkräfte, welche diese

Rollenunsicherheit besonders beeinflussen (Lübeck, 2019, S. 7 f.; L2, Z. 160-161; SB1, Z. 190-201, 272-282; Zumwald, 2014, S. 25). Des Weiteren beschreibt eine Lehrkraft, dass es schwierig für sie sei, wenn die Schulbegleitungen nicht die von ihr geforderten Aufgaben umsetzen (L3, Z. 179-181). Hier zeigt sich die Herausforderung der prinzipiell nicht vorhandenen Weisungsbefugnis der Lehrkräfte gegenüber den Schulbegleitungen (Lübeck, 2018, S. 74; Thiel, 2022, S. 35). Als weitere Herausforderungen werden die zwischenmenschlichen Beziehungen der beiden KooperationspartnerInnen genannt, welche die Zusammenarbeit erschweren können. Hierbei wird in der Literatur, aber auch bei den interviewten ExpertInnen, vor allem die Sympathie und Chemie zwischen den Schulbegleitungen und Lehrkräften angesprochen, die, wenn sie nicht vorhanden ist, die Zusammenarbeit erschwert (Henn et al., 2019, S. 119; Meyer et al., 2022, S. 86; SB1, Z. 113-117; SB3, Z. 306-308, 318-319, 388-389). Auch konnte bestätigt werden, dass das Fehlen einer offenen und wertschätzenden Haltung gegenüber der anderen Person herausfordernd wirkt (Henn et al., 2019, S. 119, 123; SB1, Z. 300-303; SB2, Z. 404-405). Weitere zwischenmenschliche Aspekte, die herausfordernd auf die Zusammenarbeit wirken und durch die Interviews herausgefunden werden konnten, sind körperliche Differenzen, ein fehlendes Feingefühl und das Überschreiten von Grenzen des anderen (SB3, Z. 129-135, 153-154, 318-324, 348-358). Außerdem sind eine mangelnde Kritik- bzw. Reflexionsfähigkeit und ein wenig eigenverantwortliches Handeln problematisch (L1, Z. 123-124; L3, Z. 235-239). Als schwierig können sich in der Zusammenarbeit ebenfalls unterschiedlichen Kompetenzen, Kenntnisse, Qualifikationen oder Vorerfahrungen auf die Zusammenarbeit herausstellen. In Kapitel 2.2.4.1 wurden dazu bereits einige Aspekte angeschnitten. Da manche Schulbegleitungen als QuereinsteigerInnen arbeiten und demnach zuvor wenig bis gar nicht mit pädagogischen Situationen konfrontiert waren, herrschen diesbezüglich oftmals Hierarchiestrukturen mit einer über der nicht-professionellen Schulbegleitungen stehenden professionellen Lehrkraft (Lübeck, 2019, S. 94). Dabei geben, wie schon erwähnt, die Lehrkräfte die Anweisungen und die Schulbegleitungen nehmen eine unterstützende Funktion ein, was allerdings bei den interviewten Schulbegleitungen nicht negativ betrachtet wurde. Stattdessen wurde diese Rolle anerkannt (SB1, Z. 120-121; SB3, Z. 344-348, 491-495; Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 284). Durch die ExpertInneninterviews wurde jedoch herausgefunden, dass nicht grundsätzlich bei einer Zusammenarbeit zwischen nicht-professionellen Schulbegleitungen und professionellen Lehrkräften Schwierigkeiten entstehen. Vielmehr schildern die Lehrkräfte, dass der Begriff der Professionalität viel weiter gefasst werden sollte und dass es bei Schulbegleitungen oft schon genüge, einen pädagogischen Blick, ein Talent oder einen Bezug zur Pädagogik zu haben, egal ob eine pädagogische Qualifizierung dahinterstehe oder nicht. Sei dies nicht der Fall, dann stelle die Nicht-

Qualifizierung der Schulbegleitungen tatsächlich eine Herausforderung für die Zusammenarbeit dar (L1, Z. 185-191; L2, Z. 93-96, 109-112; L3, Z. 63-66, 171-176). Sowohl in der Literatur als auch in Aussagen der interviewten Lehrkräfte zeigt sich, dass durch das Professionalisierungsgefälle Schulbegleitungen eventuell Anweisungen nicht verstehen und es für die Lehrkräfte schwierig ist, einzuschätzen, was die Schulbegleitungen letztlich leisten könnten. Auch die darauffolgende Adaption der Aufgaben erweist sich als herausfordernd (L2, Z. 174-177; Zumwald, 2014, S. 24 f.). In den Interviews nicht aufgeführt, jedoch in der Literatur beschrieben und durchaus denkbar, ist, dass die Einarbeitung von nicht-professionellen Schulbegleitungen schwieriger und länger dauern könnte, was in diesem Fall eine Herausforderung für die Zusammenarbeit darstellt (Limburg et al., 2019, S. 73). Weiterhin wurde durch die ExpertInneninterviews gezeigt, dass es umgekehrt eine Herausforderung sein kann, wenn die Lehrkräfte wenig Kenntnisse über die SchülerInnen, die eine Schulbegleitung haben, aufweisen. Hierdurch wäre das gegenseitige Verständnis für das Handeln des anderen nicht gegeben (SB2, Z. 142-164, 561-578). Auch die fehlende Erfahrung bei Lehrkräften bezüglich der Zusammenarbeit mit einer Schulbegleitung wirken sich zum Teil problematisch aus, da nicht klar ist, für was die Schulbegleitung in der Klasse ist, welche Aufgaben sie übernimmt und welche nicht, wodurch erneut möglicherweise Rollenkonflikte entstehen (ebd., Z. 127-135, 166-178, 406-408). Grundsätzlich ist es des Weiteren immer eine Herausforderung, wenn unterschiedliche Kenntnisstände bei den KooperationspartnerInnen vorhanden sind, da man hierdurch das Handeln des anderen weniger nachvollziehen kann (SB3, Z. 418-445). Die Ausführungen von Lübeck (2019, S. 92 ff.), dass es Schwierigkeiten ergeben könnte, wenn sowohl Schulbegleitung als auch Lehrkraft professionalisiert wären, wird durch die ExpertInneninterviews bestätigt. So wird dort geschildert, dass hierdurch eine Art Konkurrenzkampf entstehen und sich vor allem die Lehrkräfte bei Meinungsverschiedenheiten oder bei besserem Gelingen der Schulbegleitung in ihrem Stolz verletzt fühlen könnten (SB3, Z. 813-324). Ferner wirken sich unterschiedliche Ansichten, Einstellungen und Erwartungen der Schulbegleitung und Lehrkraft herausfordernd auf ihre Zusammenarbeit aus (L3, Z. 223-230; SB3, Z. 418-445, 452-456, 486-490, 567-572). Schulbegleitungen arbeiten oft innerhalb eines Schultages mit verschiedenen Lehrkräften zusammen, wobei jede Lehrkraft andere Ansichten hat und andere Erwartungen an die Schulbegleitung stellt. Hinzu kommt, dass eine Schulbegleitung noch mit weiteren Personen und Institutionen in ihrer Arbeit verbunden ist, welche ebenfalls meist andere Schwerpunkte setzen und/oder differente Ansichten vertreten (Arndt et al., 2017, S. 226 ff.; Henn et al., 2019, S. 115; Kremer, 2016, S. 35; SB1, Z. 190-201; SB2, Z. 217-241).

Eine weitere Herausforderung, die mit Ver- und Misstrauen einhergeht, ist, dass sich Lehrkräfte durch die Anwesenheit einer Schulbegleitung im Unterricht häufig beobachtet

und kontrolliert fühlen. Des Weiteren ist es für Lehrkräfte oft schwierig, Kontrolle abzugeben und der Schulbegleitung zu vertrauen (Arndt et al., 2014, S. 34; Heinrich & Lübeck, 2013, S. 105; Lübeck, 2022, S. 70). Auch diese Aspekte konnte durch die ExpertInneninterviews bestätigt werden (L2, Z. 161-164; L3, Z. 279-282; SB3, Z. 156-174). Die Gründe für ein möglicherweise nur schwach ausgeprägtes Vertrauen der Lehrkraft gegenüber der Schulbegleitung werden in den ExpertInneninterviews nicht aufgeführt, weshalb an dieser Stelle auf die bereits bestehenden Theorien zurückgegriffen werden muss. Dort werden die Argumente, dass dies aufgrund von einer nicht vorhandenen Qualifizierung der Schulbegleitung und der faktischen Nicht-Zugehörigkeit der Schulbegleitung im System Schule auftreten könnte, aufgeführt (Lortie, 1972, S. 42; Lübeck, 2019, S. 86, 90, 94; Lübeck, 2022, S. 70). Anhand der ExpertInneninterviews konnte außerdem noch eine Herausforderung identifiziert werden, wenn die Zusammenarbeit in der Inklusion stattfindet. So ist dort nicht viel Zeit vorhanden, um sich aufeinander einzustellen, da die Arbeit aufgrund des erhöhten Drucks in der Regelschule von Beginn an gut verlaufen sollte (L2, Z. 181-185). Des Weiteren stellt es eine Schwierigkeit dar, wenn die KooperationspartnerInnen häufig wechseln. Dies ist im Rahmen der Arbeit von Pool-Modellen häufig der Fall und auch der Umstand, dass die Schulbegleitungen oft nicht lange als Schulbegleitung arbeiten, führt zu dieser Gegebenheit (Lübeck, 2019, S. 86, 96; L2, Z. 312-332; SB1, Z. 371-375). Nicht direkt als Problem kommuniziert, allerdings trotzdem als ein solches einzuschätzen ist, dass die Lehrkräfte, besonders die Regelschullehrkräfte, bei der Wahl der Schulbegleitung nur begrenzt Einfluss haben. Somit wird der/die KooperationspartnerIn nicht freiwillig gewählt (Lübeck, 2022, S. 69; L2, Z. 3-8; L3, Z. 3-4). Dass die beiden Aspekte, Schulische Einbindung und Einarbeitung, eine Herausforderung darstellen (► Kap. 2.2.4.6 & Kap. 2.2.4.7), wird in den ExpertInneninterviews nicht erwähnt. Trotzdem scheinen die dort ausgeführten Punkte durchaus denkbar und realistisch und sollten deshalb nicht unbeachtet bleiben.

Die *vierte Forschungsfrage* thematisiert die durch die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften entstehenden Chancen und Risiken. Es kann vorab festgehalten werden, dass Chancen und Risiken in vielen Bereichen bestehen, wobei unterschiedliche Personen involviert sind. Zuerst ist der/die von der Schulbegleitung betreute SchülerIn zu nennen. Für sie/ihn bestehen nach Betrachtung der Literatur und den Aussagen der ExpertInnen mit die größten Chancen und Risiken aufgrund der Zusammenarbeit. Ist die Schulbegleitung gut in die Schule bzw. die Klasse eingebunden, arbeiten die Parteien effektiv zusammen, halten Rücksprache, sind transparent und unterstützen sich gegenseitig in Bezug auf die Förderung des/der SchülerIn, so wirkt sich dies positiv auf viele unterschiedliche Bereiche dessen/deren (Weiter-)Entwicklung aus. Es kann

eine „gemeinsame pädagogische Linie“ (Lübeck, 2022, S. 69) verfolgt werden und die Lehrkraft kann aufgrund der Informationen über den/die SchülerIn durch die Schulbegleitung angemessen reagieren. Insgesamt können hierdurch das Lernen und die Förderung besser gelingen (Arndt et al., 2014, S. 70; Kremer, 2016, S. 20; Lübeck, 2018, S. 75; Lübeck, 2019, S. 85; Lübeck, 2022, S. 69 f.; L1, Z. 88-91, 152-155; L2, Z. 227-231; L3, Z. 81-87, 105-118, 124-129, 132-149, 152-155, 209-218, 243-248, 288-290; SB2, Z. 299-322, 449-471, 474-489, 680-694). Auch die Schulbegleitung kann sich durch eine gelungene Zusammenarbeit besser auf den/die Schülerin einstellen (SB1, Z. 223-231). Ferner besteht die Möglichkeit, dass die Inklusion des/der SchülerIn positiv beeinflusst wird, sofern diese/r an einer Regelschule beschult wird, und generell dessen/deren Teilhabe an der Schulgemeinschaft/-leben gewährleistet wird (Lübeck, 2022, S. 69 f.; L2, Z. 93-100, 225-226; L3, Z. 287-295). Besonders in der Regelschule ist nach Aussage der ExpertInnen die zusätzliche Unterstützung durch die Schulbegleitung wichtig, wenn diese über didaktisches Wissen verfügt. In diesem Fall kann die Lehrkraft möglicherweise von der Schulbegleitung lernen (L3, Z. 44-45, 216-217; SB2, Z. 445-471). Hierbei besteht jedoch laut der bestehenden Literatur gleichzeitig das Risiko, dass eine Schulbegleitung Aufgaben übernimmt, für die sie eigentlich nicht qualifiziert ist, wodurch im Umkehrschluss die Förderung des/der SchülerIn negativ beeinflusst werden kann (Blasse, 2022, S. 116 f.). Dieses Szenario ist generell jedoch in allen Schulsettings denkbar. Kommt es zudem zu einer Verantwortungsübergabe der Lehrkraft an die Schulbegleitung und damit zu einer „Entfremdung“ (Lübeck, 2022, S. 45) zwischen ihr und dem/der SchülerIn, so stellt dies ebenfalls ein Risiko für deren/dessen (Weiter-)Entwicklung dar (Kremer, 2016, S. 52; Lübeck, 2019, S. 44; Lübeck, 2022, S. 45; L2, Z. 137-142). Außerdem ist hierdurch denkbar, dass das eigentliche Ziel den/die SchülerIn zur Selbstständigkeit zu befähigen, verfehlt werden könnte, da die Beziehung zur Schulbegleitung verstärkt wird (Kremer, 2016, S. 54, 57; SB2, Z. 598-608). Weitere Risiken für den/die betreute/n SchülerIn liegen auch darin, dass diese/r möglicherweise durch eine schlechte Zusammenarbeit, im Hinblick auf das Arbeitsklima und die Stimmung in der Klasse, nicht bereit ist zu arbeiten, was auch seine (Weiter-)Entwicklung negativ beeinflussen kann (SB1, Z. 149-154).

In Bezug auf die anderen SchülerInnen der Klasse ist festzuhalten, dass laut den ExpertInnen auch für diese Chancen und Risiken bestehen. So sind bei einer guten Zusammenarbeit mehrere AnsprechpartnerInnen in der Klasse innerhalb des Unterrichts aber auch außerhalb dessen unterwegs und die Lehrkraft hat durch die Unterstützung der Schulbegleitung mehr Zeit für die anderen SchülerInnen (L1, Z. 168-196; L2, Z. 227-231; L3, Z. 81-87; Weidenhiller et al., 2018, S. 37). Generell können dadurch alle SchülerInnen eine größere Unterstützung und auch Wertschätzung erfahren (L3, Z. 137-148).

Koepper (2020, S. 96) hält zudem fest, dass die SchülerInnen den Umgang der beiden KooperationspartnerInnen beobachten können, was sich, je nach Umgang, positiv oder negativ auf ihre Entwicklung und ihr Handeln auswirken kann.

Grundsätzlich kann die Zusammenarbeit Chancen und Risiken für das (Arbeits-)Klima in der Klasse darstellen. Es wurde bereits erwähnt, dass durch eine schlechte Zusammenarbeit das (Arbeits-)Klima und damit auch die Arbeitshaltung des/der betreuten SchülerIn negativ beeinflusst werden kann. Es kann festgehalten werden, dass damit, aufgrund der Auswirkungen auf das (Arbeits-)Klima, auch die Beziehung zwischen Schulbegleitung und SchülerIn bzw. zwischen Lehrkraft und SchülerIn negativ verändert werden kann (L1, Z. 95-98; SB1, Z. 149-167, 170-171). Des Weiteren wird von den ExpertInnen und in der Literatur beschrieben, dass bei einer Zusammenarbeit, die nicht auf Augenhöhe stattfindet, immer wieder durch die Lehrkraft eingegriffen werden muss und dadurch die Lehrkraft nahezu allein bestimmt, wie die Zusammenarbeit gestaltet wird, was eine schlechte Stimmung hervorbringt (Blasse, 2022, S. 113; L3, Z. 159-164; Maykus, 2004, S. 355). Prinzipiell wirken sich Hierarchiestrukturen innerhalb der Zusammenarbeit, je nachdem wie mit diesen umgegangen wird, zumeist negativ auf die Zusammenarbeit und ferner auf das (Arbeits-)Klima aus (SB1, Z. 86-94, 96-105; SB2, Z. 193-198). Des Weiteren ist nach den ExpertInnen durch eine nicht zufriedenstellende Zusammenarbeit die Arbeitsmotivation geringer (SB3, Z. 184-186). Im Umkehrschluss steigt die Arbeitsmotivation und Freude bei allen Beteiligten und die Stimmung innerhalb der Klasse und auch bei der/dem betreuten SchülerIn, sollte die Zusammenarbeit positiv verlaufen (L3, Z. 34-38, 74-78, 97-99, 132-149, 152-155; SB1, Z. 129-133, 171-175; SB3, Z. 161-165, 612-631). Dies hängt nach Lindmeier und Polleschner (2014, S. 203) mit einem gesteigerten Selbstwirksamkeitsgefühl zusammen. Insgesamt kann nach Meinung der ExpertInnen durch eine erfolgreiche Zusammenarbeit auch die ganze Schule wachsen, wobei gleichzeitig auch das Selbstverständnis für die Anwesenheit von Schulbegleitungen in der Schule und aber auch der Gesellschaft gesteigert werden kann (L2, Z. 251-256; SB1, Z. 289-310). Ein entscheidender Faktor für die Arbeitsatmosphäre spielt nach Lübeck (2022, S. 71) die Einbindung der Schulbegleitung in die Schul- bzw. Klassengemeinschaft.

Ein weiterer Bereich, der massiv von Chancen und Risiken, die sich durch eine Zusammenarbeit ergeben können, betroffen ist, ist der des Belastungserlebens von Schulbegleitungen und Lehrkräften im Schulalltag. Bei einer gelungenen Zusammenarbeit wird vor allem das Belastungserleben der Lehrkräfte positiv beeinflusst, indem ihnen die Schulbegleitungen Arbeit abnehmen, sie von diesen emotionale und soziale Unterstützung bekommen und dadurch insgesamt das Arbeiten leichter fällt und der Stressfaktor reduziert wird. Insgesamt können dadurch mehr Unterrichtsformen umgesetzt werden

und es kann zu einer Verbesserung der Qualität der pädagogischen Arbeit kommen (Fussangel, 2008, S. 52; Gräsel et al., 2006, S. 214; Limburg et al., 2019, S. 68; Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 203; Lübeck, 2022, S. 78; L1, Z. 65; L2, Z. 93-96; L3, Z. 34-38, 81-87, 132-149, 257-261; SB3, Z. 145-152, 326-340). Im Rahmen der GötS konnte auf Seiten der Schulbegleitungen herausgefunden werden, „wo mehr kooperiert wird, fühlen sich Schulbegleiter/innen emotional entlasteter, nehmen eine stärkere Wertschätzung ihrer Arbeit wahr, fühlen sich in ihrer Rolle sicherer und sind insgesamt zufriedener“ (Meyer et al., 2022, S. 87 f.). Des Weiteren besteht ein Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Kooperation und dem Eingebundenheitsgefühl der Schulbegleitungen in die Schulgemeinschaft (Meyer, 2017, S. 80 f.).

Läuft die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft schlecht, bedeutet das, dass diese Chancen nicht mehr gegeben sind und Risiken entstehen. So beschreiben die interviewten Lehrkräfte, dass die Arbeitsbelastung sogar zusätzlich steigt, da noch weitere Aufgaben zu bewältigen sind (L1, Z. 63-73; L2, Z. 103-106; L3, Z. 38-41, 90-93, 159-164, 262-265). In der Literatur wird dieser zusätzliche Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte vor allem dann gesehen, wenn die Schulbegleitungen von ihrem Arbeitgeber unvorbereitet in die Schule geschickt werden und dadurch die Lehrkräfte die Vorbereitung und Einarbeitung übernehmen müssen (Lübeck, 2019, S. 42 f.; Lübeck, 2022, S. 73; Zumwald, 2014, S. 24 f.). Von den interviewten Schulbegleitungen wird berichtet, dass bei einer mangelhaften Zusammenarbeit eine zusätzliche Belastung im Sinne von weniger Arbeitsfreude, psychische Belastung, steigendem Stress und Auftreten von negativen Emotionen empfunden werden würde (SB2, Z. 273-290; SB3, Z. 193-200).

Abschließend soll noch auf die Chancen und Risiken innerhalb der Pool-Modelle aufgrund der Zusammenarbeit eingegangen werden. Ein Risiko besteht nach einem Experten darin, dass bei seltenen Absprachen die Schulbegleitungen „Schlupflöcher“ (L2, Z. 256) haben, um ihrer Arbeit nicht vollkommen nachgehen zu müssen. Abgeleitet werden kann hierbei, dass viel Vertrauen notwendig ist, dass der/die KooperationspartnerIn seine Arbeit gewissenhaft und korrekt ausführt. Ist die Zusammenarbeit jedoch nicht gut, fehlt auch häufig das Vertrauen in die andere Person. Ein weiteres Risiko besteht darin, dass der Beziehungsaufbau von Schulbegleitung und Lehrkraft aber auch von Schulbegleitung und zu betreuende SchülerInnen erschwert ist, da häufig Wechsel auftreten (ebd., Z. 269-273).

Eine Chance des Pool-Modells im Rahmen einer gelungenen Zusammenarbeit wird darin gesehen, dass sich Lehrkräfte und Schulbegleitungen durch einen flexiblen Einsatz der Schulbegleitungen situationsangemessen unterstützen können. Gleichzeitig ergibt dies bspw. bei Krankheitsfällen eine Betreuungsstabilität für die SchülerInnen und für die

Schulbegleitung eine sichere Arbeitsstelle (Kißgen et al., 2019, S. 33; L2, Z. 238-247; Schönecker et al., 2021, S. 102; Thiel, 2022, S. 36). Voraussetzung für all dies sind jedoch klare Absprachen zwischen Lehrkräfte und Schulbegleitungen.

Insgesamt ist erkenntlich, dass viele verschiedene Personen, besonders der/die betreute SchülerIn, und auch die Institution Schule selbst von der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft betroffen sind, wobei sich die verschiedensten Chancen, aber leider auch Risiken, ergeben können. Vor allem aufgrund der bestehenden Risiken bei einer nicht gelungenen Zusammenarbeit ist es notwendig, dass Verbesserungs- und Gelingensfaktoren formuliert werden, damit diese Risiken umgangen werden können.

In der *fünften* und abschließenden *Forschungsfrage* sollen auf Basis der bisherigen Ergebnisse zu den einzelnen Fragen, der bereits bestehenden Theorie und den Antworten der ExpertInnen Ideen und Möglichkeiten herausgearbeitet werden, die bei ihrer Berücksichtigung eine Verbesserung und Erleichterung der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften erzielen können. Auch an dieser Stelle können erneut die vier Ebenen kooperativer Prozesse nach Urban und Lütje-Klose (2014, S. S. 283 ff.) erkannt werden (► Kap. 2.2.3).

Betrachtet man die bisherigen Ausführungen der vorliegenden Arbeit, so sticht ein Aspekt besonders heraus, der von immenser Wichtigkeit zu sein scheint. Damit die Zusammenarbeit gelingen kann, ist vor allem der offene Austausch bzw. die Kommunikation und Transparenz zwischen den beiden KooperationspartnerInnen, Schulbegleitung und Lehrkraft, entscheidend. Diese ist zum einen notwendig, um die Arbeits-/Aufgabenteilung, die vorhandenen Rollenerwartungen (► Kap. 2.2.3 Sachebene) und ggf. vorhandene Konflikte zu klären und zum anderen, um sich über das Gesamtförderkonzept des/der betreuten SchülerIn zu verständigen, gemeinsame Ziele für diese/n festzulegen und gemeinsam Entscheidungen zu treffen. Hierbei sind ein offenes Verhältnis, das Offen sein für die Vorschläge des Gegenübers und das gegenseitige Zuhören wichtig. Dazu ist es notwendig, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Schulbegleitungen diese Gesprächszeiten außerhalb des Unterrichts bezahlt bekommen und vor allem, dass auch von Seiten der Schule Zeiträume, in denen die Besprechungen stattfinden können, geschaffen werden, wobei die Schulleitung eine wichtige Rolle spielt (► Kap. 2.2.3 Institutionelle Ebene). Innerhalb dieser Besprechungen kann zudem die bisherige Zusammenarbeit, auch hinsichtlich der möglicherweise vorliegenden Gefahr der Verantwortungsübergabe für die Förderung des/der SchülerIn von der Lehrkraft an die Schulbegleitung, reflektiert werden. Aufgrund dieser Aspekte wünschen sich sowohl Schulbegleitungen als auch Lehrkräfte mehr Zeit für solche Besprechungen (Arndt & Werning,

2013, S. 34; Deger et al., 2015, S. 166; Gebhard et al., 2014, S. 27 f.; Henn et al., 2019, S. 115, 119, 122; Hoyer, 2022, S. 122; Koepper, 2020, S. 98 ff.; Kremer, 2016, S. 20, 36, 54 ff.; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 275, 278; Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 203; Lübeck, 2018, S. 75; Lübeck, 2019, S. 85; Lübeck, 2022, S. 69 ff.; L1, Z. 80-81, 128-132, 205-206; L2, Z. 192-193, 291-294, 307-310; Niedermayer, 2009, S. 233; SB1, Z. 237-241, 423-431; SB2, Z. 378-383, 415-421, 422-427, 468-473, 613-618; Spieß, 2004, S. 199; Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 283 ff.; Weidenhiller et al., 2018, S. 37 ff.). Im besten Falle sollte die Aufgaben- und Rollenverteilung, v.a. hinsichtlich der fließenden Übergänge der beiden Tätigkeitsfelder der Schulbegleitung und Lehrkraft, jedoch schon vor Beginn der gemeinsamen Arbeit geschehen, wobei die individuellen Voraussetzungen der Schulbegleitung berücksichtigt werden müssen (Arndt et al., 2014, S. 69; Blasse, 2022, S. 118 f.; Henn et al., 2019, S. 121 ff.; Kremer, 2016, S. 23 f., 35, 53, 59; Spieß, 2004, S. 199; Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 286 ff.). Besonders die interviewten Schulbegleitungen wünschen sich dabei eine klare Kommunikation von Seiten der Lehrkräfte, was diese von ihnen erwarten und fordern (SB1, Z. 246-252, 424-429; SB3, Z. 262-264). Es wird nachdrücklich betont, dass diese Besprechungen und Gespräche vor allem am Anfang der Zusammenarbeit bei der Anleitung und Einarbeitung der Schulbegleitung durch die Lehrkraft elementar sind. Von Seiten der ExpertInnen und der Literatur kommt hierbei der Vorschlag, ein Regelwerk bspw. im Sinne eines Stundenplans mit Informationen zum Ablauf und Anforderungen herauszugeben (Henn et al., 2019, S. 123; Lübeck, 2019, S. 86; L1, Z. 208-211). Hinsichtlich der Einarbeitung und Vorbereitung auf die Arbeit als Schulbegleitung ist anzumerken, dass hier gefordert wird, dass sich der Leistungsanbieter, d.h. der Arbeitgeber der Schulbegleitungen, daran beteiligt und bspw. Einführungsveranstaltungen anbietet und die Schulbegleitungen des Weiteren Hospitationsmöglichkeiten erhalten. Vor allem bei Schulbegleitungen, die bisher noch nicht als eine solche gearbeitet haben und auch Schulbegleitungen ohne pädagogische Vorerfahrungen oder Qualifikationen ist dies besonders relevant. Eine Einarbeitung durch die Lehrkraft wäre trotz dieser Maßnahmen immer noch notwendig, da mit dieser letztlich zusammengearbeitet wird. Allerdings wäre hierbei der zeitliche Aufwand deutlich reduziert, wodurch es zu keiner zusätzlichen Belastung der Lehrkräfte käme. Zur Vorbereitung auf die gemeinsame Arbeit zählt auch das Kennenlernen der Lehrkraft und des/der betreuten SchülerIn (Arndt et al., 2014, S. 69 f.; Dworschak & Lindmeier, 2022, S. 156; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 278; Lübeck, 2022, S. 71 ff.; L2, Z. 290-293; SB2, Z. 523-531; Thiel, 2022, S. 35). Ebenfalls notwendig für eine Verbesserung der Zusammenarbeit scheint nach der bestehenden Theorie eine Einbindung der Schulbegleitung in die Schulgemeinschaft. Dies würde sich neben der Qualität der Betreuung des/der begleiteten SchülerIn, aufgrund des Einbezugs der Schulbegleitung in Konferenzen,

Fallbesprechungen oder pädagogischen Planungen, auch auf das (Arbeits-)Klima positiv auswirken (Limburg et al., 2019, S. 69; Lübeck, 2022, S. 69 ff.). Zu dieser „innerschulische[n] [...] Ausgestaltung der Kooperation mit [den] Schulbegleiter/innen“ (Meyer et al., 2022, S. 77) gehört auch das Vorstellen der Schulbegleitungen im Kollegium, der „persönliche [...] Kontakt [vorab] mit der Schulleitung“ (Kremer, 2016, S. 59) und auch bspw. das Einladen der Schulbegleitungen zu Schulfesten oder Ähnlichem (Kremer, 2016, S. 60; Lübeck, 2022, S. 71; SB2, Z. 70-76). Insgesamt wird durch diese Maßnahmen gleichzeitig eine Wertschätzung und Akzeptanz für die Schulbegleitung, auch durch die Schulleitung, ausgedrückt, was für eine gelungene Zusammenarbeit wichtig erscheint (Kremer, 2016, S. 59 f.; Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 291). Anschließend an die gegenseitige Wertschätzung kann ferner aufgeführt werden, dass eine Begegnung auf Augenhöhe zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft, trotz des möglicherweise vorliegenden Professionalisierungsgefälles, anzustreben ist und die bestehenden Hierarchiestrukturen reflektiert werden sollten (Henn et al., 2019, S. 121 ff.; Koepper, 2020, S. 98 ff.; Kremer, 2016, S. 59; Lübeck, 2019, S. 90 ff.; Lübeck, 2022, S. 71; L2, Z. 303-310; SB1, Z. 317-329, 341-356, 423-435; SB2, Z. 166-178; SB3, Z. 105-115; Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 285 f.). Da eine gute Zusammenarbeit nur bei gegenseitigem Vertrauen gelingen kann, müssen sich die KooperationspartnerInnen gegenseitig Zeit geben, ehrlich sein und die Grenzen des jeweils anderen berücksichtigen und diese auch kommunizieren. Gleichzeitig können zudem Teamentwicklungsprozesse angestoßen werden (Koepper, 2020, S. 13, 96; Kremer, 2016, S. 60 f.; Lübeck, 2022, S. 71; L2, Z. 93-96; SB1, Z. 204-210; SB2, Z. 196-198; SB3, Z. 329-334, 664; Spieß, 2004, S. 199). Um die Aspekte des Vertrauens und der Akzeptanz noch weiter zu unterstützen, wäre es ferner denkbar, die Lehrkräfte bei der Einstellung der Schulbegleitungen einzubeziehen und mitentscheiden zu lassen, mit welcher Schulbegleitung zusammengearbeitet werden soll (Kremer, 2016, S. 59; Limburg et al., 2019, S. 69; Lübeck, 2022, S. 69). Sowohl in der bestehenden Literatur als auch von den ExpertInnen wird außerdem der Wunsch geäußert, ein/e AnsprechpartnerIn bei Fragen für die Schulbegleitungen innerhalb der Schule zu haben. Diese/r könnte auch bei bestehenden Konflikten zwischen Lehrkraft und Schulbegleitung vermittelnd hinzugezogen werden (Koepper, 2020, S. 98; Kremer, 2016, S. 59; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 278; SB1, Z. 399-405). Auch eine pädagogische Weisungsbefugnis der Schule als Arbeitsplatz gegenüber den Schulbegleitungen wäre eine Möglichkeit, Widersprüche, Missverständnisse und Unklarheiten im komplexen Handlungsfeld einer Schulbegleitung entgegenzuwirken (Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 278). Neben den bisher genannten Aspekten werden von den ExpertInnen außerdem Zeiten für Schulbegleitungen gefordert, in welchen sie Supervisionen, Evaluations- und Austauschmöglichkeiten mit anderen Schulbegleitungen und auch ihren

Bereichsleitungen erhalten. Im Rahmen dessen können Probleme und Fragen geklärt werden, was die Kooperation mit der Lehrkraft positiv beeinflussen kann (L2, Z. 294-298; SB2, Z. 210-214, 241-249, 290-292). Jedoch sollte auch jede/r KooperationspartnerIn Selbstreflexion hinsichtlich des eigenen Handelns und der Zusammenarbeit betreiben. Dazu gehört auch das Hinterfragen von Denkmustern und Verhaltensweisen (SB2, Z. 210-214, 280-282; SB3, Z. 126-135, 347-356, 577-578). Des Weiteren wird von den ExpertInnen beschrieben, dass sich die Rahmenbedingungen, hinsichtlich des Umstandes, dass die Schulbegleitungen nicht mehr lange in einer Klasse sind und die Zahl der Schulbegleitungen, die sich vorstellen, immer weiter sinkt, ändern sollten, da, wie bereits geschildert, die Zusammenarbeit Zeit benötigt und Vertrauen nur langsam aufgebaut werden kann (L2, Z. 290-298, 312-332). Eine Möglichkeit zur Lösung dieses Problems sieht eine Lehrkraft in einer höheren Bezahlung der Schulbegleitungen, da hierdurch die Arbeit attraktiver wäre und möglicherweise mehr Personen als Schulbegleitung arbeiten würden (L3, Z. 269-275).

Sowohl in der Literatur als auch bei den Interviews der ExpertInnen wird ferner über den Aspekt der Qualifikation der Schulbegleitungen diskutiert. So fordern viele Lehrkräfte eine Grundqualifikation, damit die Einarbeitung weniger aufwendig ist und außerdem ein reibungsloserer Ablauf im Unterricht durch das Vorliegen von pädagogischem Wissen auf Seiten der Schulbegleitung möglich ist, was gleichzeitig auch dem/der betreuten SchülerIn zugutekäme. Auch der Wunsch nach Fortbildungen zu bestimmten Bereichen, wie bspw. Autismus, steht im Raum (Billerbeck, 2022, S. 56 f.; Dworschak, 2012a, S. 81; Henn et al., 2019, S. 122; Knuf, 2012, S. 92; Limburg et al., 2019, S. 69; Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 278; Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 203; L1, Z. 181-182, 199-202; Niedermayer, 2009, S. 226; SB3, Z. 396-403; Zumwald, 2014, S. 25). Nach Ansicht der interviewten ExpertInnen ist jedoch per se keine pädagogische Qualifikation von Nöten. Es wird lediglich die Anforderung gestellt, dass die Schulbegleitungen „diesen Blick“ (L2, Z. 94), das „Gespür“ (ebd., Z. 116), das „Talent“ (L3, Z. 64) oder einen „Bezug zu den SchülerInnen [...] zur Pädagogik“ (L1, Z. 188-189) haben. Auch Menschen zugewandt zu sein und Flexibilität ist laut den ExpertInnen bei der Ausübung der Arbeit als Schulbegleitung wichtig (L3, Z. 185-190; SB1, Z. 236-238, 390-393). Je nachdem welche genauen Qualifikationen eine Schulbegleitung aufweist, können auch die SchülerInnen in verschiedenen Bereichen unterschiedlich davon profitieren. Deshalb könnte es sich als erstrebenswert herausstellen, möglichst Schulbegleitungen mit Qualifikationen wie bspw. innerhalb der Logopädie einzustellen (L3, Z. 295-301). Wie in Kapitel 2.1.5.2 geschildert und aus den Interviews erkenntlich ist, sind jedoch die Erwartungen bzw. Voraussetzungen in Bezug auf die Qualifikationen der Schulbegleitungen von Leistungsanbieter zu Leistungsanbieter unterschiedlich. Auch die Handhabung hinsichtlich

Fortbildungen ist verschieden. Neben der Diskussion über die erforderlichen Qualifikationen stellt eine interviewte Schulbegleitung außerdem den Aspekt der angemessenen Qualifikation der Lehrkräfte in den Raum. So sollten auch diese hinsichtlich des SchülerInnenklientels angemessen geschult sein (SB2, Z. 520-556, 561-595). Denkbar wäre an dieser Stelle, ein Fortbildungsangebot der Schulen für ihre Lehrkräfte und Schulbegleitungen, welches gleichzeitig einen geordneten Rahmen bietet, um Vertrauen aufzubauen, sich auf Augenhöhe auszutauschen und hierdurch gleichzeitig die gegenseitige Wertschätzung der (Fach-)Kompetenzen und Akzeptanz auszubilden (► Kap. 2.2.3 Individuelle und Interaktionelle Ebene). Insgesamt sollte zu diesem Aspekt deshalb festgehalten werden, dass eine Einigkeit über die Voraussetzungen zur Aufnahme der Arbeit als Schulbegleitung hinsichtlich der benötigten Kenntnisse, Kompetenzen, Vorerfahrungen und Qualifikationen zu erzielen ist. Grundsätzlich sollten für all diese organisatorischen und strukturellen Aspekte Standards formuliert werden, um ein einheitliches System und eine Basis zu schaffen, bei dem ein klarer Rahmen formuliert ist und alle Beteiligten über ihre Rechte und Pflichten Bescheid wissen (Henn et al., 2019, S. 122 f.). Abschließend ist festzuhalten, dass vor allem ein regelmäßiger Austausch, eine offene Kommunikation, ein offenes Verhältnis, das Einlassen auf die gemeinsame Arbeit, sich entgegenkommen und Vertrauen für die Zusammenarbeit unabdingbar sind und auf jeden Fall zum Gelingen beitragen. Allerdings sollten dringend Standards formuliert werden, damit einheitliche Strukturen vorliegen und jede/r über den/die andere/n Bescheid weiß.

6 Methodendiskussion

Abschließend wird in diesem Kapitel die verwendete Methodik kritisch reflektiert und die Einhaltung der aufgeführten Gütekriterien aus Kapitel 4.1.1 überprüft.

Die leitfadengestützten ExpertInneninterviews erwiesen sich grundsätzlich für die Ergründung des Forschungsgegenstandes als geeignet. Bei der Wahl der ExpertInnen wurden beide im Fokus stehenden Personengruppen gleichermaßen berücksichtigt. Gleichzeitig wurde versucht, innerhalb der Personengruppen eine große Heterogenität und trotzdem eine Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen zu schaffen, wodurch es möglich war, eine mehrperspektivische Sichtweise zu erhalten und dennoch Vergleiche ziehen zu können. Dies gelang mit dem Anlegen der Kriterien aus Kapitel 4.1.3.1 recht gut. Die Abweichungen in der Gruppe der Schulbegleitungen wurden dort bereits beschrieben. Wichtig zu beachten ist allerdings, dass die gewonnenen Informationen nicht als allgemeingültig einzuordnen sind, da die Stichprobe mit sechs Befragten eher als knapp zu beschreiben ist. Bei der Befragung weiterer ExpertInnen könnten evtl. einige Informationen widerlegt oder neu dazugewonnen werden. Durch die Verwendung eines

Leitfadens während der Interviews konnte die bereits zum Forschungsgegenstand bestehenden Theorie und das vorhandene Wissen durch die Entwicklung von deduktiven Kategorien miteinbezogen werden. Durch die Formulierung von offenen Erzählimpulsen war es außerdem möglich, die Sichtweisen der Befragten zu berücksichtigen und durch das Prinzip der Offenheit neue Informationen zu gewinnen. Durch die Erprobung der Leitfäden in Testinterviews konnten diese außerdem vor dem Beginn modifiziert und optimiert werden. Kritisch zu reflektieren ist, trotz dieser Testinterviews, die Gesprächsführung der Interviewerin. Durch die Unerfahrenheit in der Durchführung von Interviews konnte das Stellen von Suggestivfragen nicht gänzlich vermieden werden. Außerdem wurden Ad-hoc-Fragen nicht immer klar ausgedrückt, wodurch es zu Nachfragen kam. Die Auswertung der Interviews mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zeigte sich als geeignet. Durch eine sowohl deduktive als auch induktive Arbeitsweise konnten neue Informationen aus den Interviews in die Auswertung einbezogen und mit bereits bestehenden Aspekten in Verbindung gebracht werden. Hinsichtlich des Kodierens ist allerdings festzuhalten, dass dies allein von der Forscherin ausgeführt wurde, wodurch die Einordnung einer Textstelle zu einer Kategorie lediglich von der forschenden Person abhängig war. Zu den Gütekriterien aus Kapitel 4.1.1 ist zu sagen, dass diese überwiegend eingehalten wurden. Durch die ausführliche Beschreibung des Forschungsprozesses in Kapitel 4 und des Vorliegens aller wichtigen Dokumente ist die *Verfahrensdokumentation* gegeben. Die *Regelgeleitetheit* konnte erreicht werden, indem innerhalb der Datenauswertung eine Orientierung am Prozess der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte (► Kap. 4.1.4.2). Aufgrund der Durchführung der Interviews in den gewohnten Umgebungen der Befragten und deren Eingebundenheit in die Thematik der vorliegenden Forschung konnte die *Nähe zum Gegenstand* erreicht werden. Bei der argumentativen Interpretationsabsicherung ist kritisch festzuhalten, dass es nicht bei jeder zugeordneten Textstelle und deren Interpretation möglich war, diese argumentativ abzusichern. Diesem Umstand wurde mit dem Erstellen eines ausführlichen Kategoriensystems versucht entgegenzuwirken. Außerdem wurden während der Interviews bei Unklarheiten Nachfragen von der Interviewerin gestellt. Insgesamt lässt sich die verwendete Methodik und das Vorgehen trotz der aufgeführten Defizite als geeignet einordnen, da viele neue Informationen gewonnen wurden und mit bereits vorhandenem Wissen in Verbindung gebracht werden konnten.

7 Fazit und Ausblick

Das Ziel dieser Masterarbeit war es, mittels der Durchführung von ExpertInneninterviews eine mehrperspektivische Betrachtungsweise, mit Ansichten sowohl von Lehrkräften als auch von Schulbegleitungen, zur Einschätzung der Zusammenarbeit dieser

Personengruppen zu erhalten. Ferner konnte dadurch ein Abgleich mit der bereits bestehenden Theorie geschaffen und damit ein aktueller Überblick zum Thema der Zusammenarbeit der beiden Personengruppen erstellt werden. Zentral war dabei auch, aus den neu gewonnenen Informationen durch die Interviews und aus der schon vorhandenen Literatur Optimierungsansätze herauszuarbeiten und Grundlagen bzw. Bedingungen zu identifizieren, die in jeder Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften vorliegen müssen, damit diese für alle Beteiligten erfolgreich gestaltet werden kann.

Durch die Einblicke und Erfahrungsberichte, wie Schulbegleitungen und Lehrkräfte ihre Zusammenarbeit bisher erlebt haben, wurde verdeutlicht, dass dies hauptsächlich von dem/der jeweiligen KooperationspartnerIn abhängig zu sein scheint. Besonders die gegenseitige Sympathie und die Art und Weise, wie kompetent man die andere Person einschätzt, beeinflussen dabei die Zusammenarbeit erheblich. Aber auch die Ansichten und Erwartungshaltungen prägen den Umgang und die Arbeit miteinander. Des Weiteren wurden unterschiedliche Erfahrungen innerhalb der verschiedenen Settings, wie SBBZ oder Inklusion, aber auch in Bezug darauf, ob die Zusammenarbeit im Rahmen von Pool-Modellen stattfand, gemacht.

Durch die Ergebnisse in Bezug auf die Herausforderungen, denen Schulbegleitungen und Lehrkräfte in ihrer Zusammenarbeit begegnen, wurde herausgefunden, dass diese sehr vielseitig ausgeprägt sind. So betrifft dies sowohl Aspekte der Rahmenbedingungen der Arbeit der Schulbegleitungen und den Einbezug der Lehrkräfte innerhalb dieser Rahmenbedingungen als auch Aspekte, die zwischen den beiden KooperationspartnerInnen zu verorten sind, wie bspw. unterschiedliche Kenntnisse oder Erwartungen und zwischenmenschliche Aspekte.

Es konnte verdeutlicht werden, dass sich, je nachdem, wie die Zusammenarbeit letztlich ausgestaltet ist und wie mit den vorhandenen Herausforderungen umgegangen wird, diverse Chancen, aber auch Risiken, für die Beteiligten im Schulalltag ergeben. Davon ist vor allem der/die betreute SchülerIn bezüglich seiner/ihrer (Weiter-)Entwicklung betroffen, aber auch die Schulbegleitungen und Lehrkräfte, bspw. hinsichtlich ihrem Belastungserleben, selbst. Grundsätzlich kann sich die Zusammenarbeit auch auf die komplette Klasse, etwa auf das (Arbeits-)Klima, oder gar die ganze Schule auswirken.

Im Sinne aller Beteiligten sollte damit angestrebt werden, dass die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft erfolgreich gestaltet wird, damit vor allem die möglichen Chancen, die sich daraus ergeben können, im Schulalltag sichtbar und spürbar werden. Hierfür ist es notwendig, dass die konkret bestehenden Herausforderungen analysiert, bearbeitet und letztlich bewältigt werden.

Durch die ExpertInneninterviews und die Untersuchung der bereits bestehenden Theorie konnten einige, für diesen Vorgang notwendige Faktoren herausgearbeitet werden, die

bei ihrer Beachtung innerhalb der Zusammenarbeit, zu einem besseren Gelingen der Kooperation beitragen können. Als besonders relevant erscheint an dieser Stelle der Austausch der KooperationspartnerInnen miteinander, weshalb hierfür Zeiten geschaffen werden müssen, in welchen dies möglich ist. Dabei ist es notwendig, dass sowohl Schulbegleitungen als auch Lehrkräfte diese Zeiten außerhalb des Unterrichts vergütet bekommen. Des Weiteren sollte darauf geachtet werden, dass die Sympathie zwischen den KooperationspartnerInnen stimmt und gleichzeitig die Schulbegleitung einen Zugang zum/zur betreuten SchülerIn aufweist. Dazu zählt auch das häufig aufgeführte pädagogische Gefühl. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, sollte jedoch aus einer größeren Anzahl an Schulbegleitungen gewählt werden können. Hierdurch könnte sichergestellt werden, dass die optimale Schulbegleitung sowohl für den/die SchülerIn als auch die Lehrkraft gefunden wird. Die Debatte, ob die Arbeit von Schulbegleitungen für diese Forderung attraktiver gestaltet werden muss, um mehr Personen für diese Arbeit zu begeistern, wie bspw. durch eine bessere Bezahlung, soll an dieser Stelle nicht vertieft werden, könnte jedoch in Zukunft untersucht werden. Generell sollten Standards für die Arbeit von Schulbegleitungen eingeführt werden, damit alle im Handlungsfeld der Schulbegleitungen Beteiligten über die Arbeit von Schulbegleitungen Bescheid wissen, einheitliche Qualifikationen bzw. Kenntnisse und Vergütungsvorschriften vorliegen und damit letztlich die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit überblickbar sind. Des Weiteren sollten alle Lehrkräfte hinsichtlich der Zusammenarbeit mit einer Schulbegleitung und den damit einhergehenden Verbindlich- und Notwendigkeiten geschult werden, weshalb auch hier die Formulierung von Standards äußerst sinnvoll erscheint, damit die Kooperation reibungslos verlaufen kann. Generell kann festgehalten werden, dass man sich zu Beginn der Zusammenarbeit Zeit geben sollte, um den/die andere kennenzulernen. Grundsätzlich sollten dabei immer eine offene Kommunikation und das Begegnen auf Augenhöhe beachtet werden.

Insgesamt liefern die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weitere Einblicke in die noch nicht ausreichend erforschte Kooperationsbeziehung zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften. Da die Schulbegleitungen sowohl in der bereits vorhandenen Literatur und Studienlage als auch in der vorliegenden Arbeit eine heterogene Gruppe darstellen, ist es schwierig, daraus auf alle Schulbegleitungen zu schließen. Trotzdem wäre es in der weiteren Forschung zu diesem Thema denkbar, eine Längsschnittstudie zur Untersuchung der Effektivität und Effizienz von genau solchen Gelingensfaktoren bzw. Grundlagen, die bei der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften eingehalten werden sollten, anzulegen.

8 Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn, A. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ahlgrimm, F., Krey, J., & Huber, S. (2012). Kooperation - was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S. Huber, & F. Ahlgrimm, *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie anderen Partnern* (S. 17-29). Waxmann: Münster.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning, & A.-K. Arndt, *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12-40). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie "Gute inklusive Schule". In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105-140). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A., & Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch, & T. Sturm, *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien. Handlungsfelder. Empirische Zugänge* (S. 225-239). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Arndt, A.-K., Harting, A., Katzer, P., Laubner, M., Stenger, S., & Werning, R. (2014). *Inklusiver Unterricht. Leitideen zur Organisation und Kooperation, Schulmanagement Handbuch 152* (Bd. 152). München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.
- Bacher, J., Pfaffenberger, M., & Pöschko, H. (2007). Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/innen. Linz. Abgerufen am 15. März 2022 von https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/schulassistentz_jugendliche_mit_foerderbedarf_ooe_2007.pdf
- Beck, C., Dworschak, W., & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(7), S. 244-254.

- Behörde für Schule und Berufsbildung. (23. September 2016). *Schulbehörde bewilligt mehr Schulbegleitungen*. Abgerufen am 06. Juli 2022 von [hamburg.de: https://www.hamburg.de/pressearchiv-fhh/7011290/2016-09-23-bsb-schulbegleitung/](https://www.hamburg.de/pressearchiv-fhh/7011290/2016-09-23-bsb-schulbegleitung/)
- BGBL. (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Bundesgesetzblatt Teil II, Nr. 35*, S. 1419-1457.
- Billerbeck, E.-M. (2022). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck, *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (S. 53-68). Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik.
- Blasse, N. (2022). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck, *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (S. 110-120). Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., & Webster, R. (2009). *Deployment and Impact of Support Staff in Schools. Characteristics, Working Conditions and Job Satisfaction of Support Staff in Schools (Strand 1, Waves 1-3 in 2004, 2006 and 2008)*. (Department for Children, Schools and Families, Hrsg.) London. Abgerufen am 30. März 2022 von <https://dera.ioe.ac.uk/11058/1/DCSF-RR154.pdf>
- Blatchford, P., Webster, R., & Russell, A. (2012). *Challenging the Role and Deployment of Teaching Assistants in Mainstream Schools: The Impact on Schools. Finals Report on the Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) project*. London. Abgerufen am 30. März 2022 von <https://maximisingtas.co.uk/assets/content/edtareport-2.pdf>
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Boller, S. (2012). Multiprofessionalität als Weg der Schulentwicklung? Möglichkeiten und Grenzen berufsfeldübergreifender Zusammenarbeit in der Schule. In S. Huber, & F. Ahlgrimm, *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 203-221). Münster: Waxmann.
- Boss, W., & Voss, A. (2010). Qualifikation. In S. Jordan, & M. Schlüter, *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe* (S. 234-237). Ditzingen: Reclam.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (23. März 2020). *Bundesteilhabegesetz*. Abgerufen am 09. März 2022 von <https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Rehabilitation-und-Teilhabe/bundesteilhabegesetz.html>
- Bundesvereinigung Lebenshilfe. (November 2015). *Schulbegleitung. Ein Positionspapier der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.* Marburg, Berlin.
- Butt, R., & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), S. 207-219.
- Czempiel, S., & Kracke, B. (2019). Kann das jeder? - Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*.
- Deger, P., Puhr, K., & Jerg, J. (April 2015). *Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in allgemeinen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen. Eine Untersuchung zur Praxis der Gewährung von Leistungen der Eingliederungshilfe in Baden-Württemberg unter Einbeziehung der strukturellen Rahmenbedingungen von Inklusion. Abschlussbericht.* (KVJS, Hrsg.) Stuttgart. Abgerufen am 16. März 2022 von <https://docplayer.org/44554214-Kvjs-forschung-inklusion-von-kindern-und-jugendlichen-mit-einer-behinderung-in-allgemeinen-einrichtungen-der-kindertagesbetreuung-und-schulen.html>
- Dizinger, V., Fussangel, K., & Böhm-Kasper, O. (2011). Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz, & C. Wiezorek, *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 114-127). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016a). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der empirischen Sozialforschung. In N. Döring, & J. Bortz, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 31-79). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016b). Qualitätskriterien in der empirischen Sozialforschung. In N. Döring, & J. Bortz, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 81-119). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Döring, N., & Bortz, J. (2016c). Untersuchungsdesign. In N. Döring, & J. Bortz, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 181-220). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016d). Datenerhebung. In N. Döring, & J. Bortz, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 321-577). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Dreitzel, H. P. (1980). *Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Eine Pathologie des Alltagslebens*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe*, 49(3), S. 131-135.
- Dworschak, W. (2012a). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayrischen Studie im Schuljahr 2010/11. *Gemeinsam Leben*, 20(2), S. 80-94.
- Dworschak, W. (2012b). Schulbegleitung an Förder- und Allgemeinen Schulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, S. 414-421.
- Dworschak, W. (2014). Schulbegleitung - Die richtige Unterstützungsmaßnahme für Schüler mit (geistiger) Behinderung zur Realisierung ihres Bildungsrechts an der allgemeinen Schule? In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger, & G. Renner, *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 214-217). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dworschak, W. (April 2016). Individuelle Hilfe durch Schulbegleitung. Individuelle Hilfe und Unterstützung beim Schulbesuch - Ein Beitrag zur Inklusion?! *Leben mit Behinderung*(1), S. 14-17.
- Dworschak, W., & Lindmeier, B. (2022). Zur Notwendigkeit einer konzeptionellen Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck, *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (S. 153-163). Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik.
- Dworschak, W., & Markowetz, R. (2019). Professionalisierung von Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Ausgangsbedingungen und Qualifizierungscurriculum. In M. Syring, & S. Weiß, *Lehrer(in) sein - Lehrer(in) werden - die Profession professionalisieren* (S. 195-212). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten*

- Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fegert, J., Henn, K., & Ziegenhain, U. (Oktober 2015). Zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern/innen und ihrer verbesserten Aus- und Fortbildung. In C. Henry-Huthmacher (Hrsg.), *Auf dem Prüfstand: Inklusion im deutschen Schulsystem* (S. 21-24). Sankt Augustin.
- Fiebertshäuser, B., & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Fiebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel, *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-455). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Flick, U. (2007). Zur Qualität qualitativer Forschung - Diskurse und Ansätze. In U. Kuckartz, H. Grunenberg, & T. Dresing, *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 188-209). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. (Dissertation). Universität Wuppertal.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U., & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, S. 17-32.
- Gebhardt, A., König, F., Mertesacker, S., & Wagner-Stolp, W. (2011). *Integrationsassistenz in der Schule. eine Arbeitshilfe*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, S. 205-219.

- Heinrich, M. (2019). Professionalisierbarkeit von Schulbegleitung? In A. Lübeck, & M. Heinrich, *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung* (S. 5-31). Berlin: neopubli GmbH.
- Heinrich, M., & Lübeck, A. (2013). Hilflos häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10, S. 91-110.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Henn, K., Himmel, R., Fegert, J., & Ziegenhain, U. (2017a). Umsetzung des Teilhabeanspruchs auf inklusive Beschulung am Beispiel der Schulbegleitung. *Nervenheilkunde*, 3, S. 119-126.
- Henn, K., Himmel, R., Ziegenhain, U., & Fegert, J. (2017b). *Curriculum Schulbegleiter. Fortbildungskonzept für die Qualifizierung von Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter*. (Baden-Württemberg Stiftung gGmbH, Hrsg.) Stuttgart.
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A., Fegert, J., & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42(6), S. 397-403.
- Henn, K., Thurn, L., Fegert, J. M., Ziegenhain, U., Mörtl, K., & Steinicke, K. (2019). "Man ist immer mehr oder weniger Alleinkämpfer" - Schulbegleitung als Herausforderung für interdisziplinäre Kooperation. Eine qualitative Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, S. 114-127.
- Himmel, R., Möhrle, B., Fegert, J., Ziegenhain, U., Schönecker, L., & Meysen, T. (Januar 2019). *Informationsbroschüre Schulbegleitung. Orientierungshilfe für Schule und Eingliederungshilfe*. (Baden-Württemberg Stiftung gGmbH, Hrsg.) Stuttgart. Abgerufen am 07. März 2022 von https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bwstiftung/Publikationen/Gesellschaft_und_Kultur/G_K_Schulbegleitung_Nr._89.pdf
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(3), S. 354-361.
- Horchheimer, F. (2012). Anstellung und Vergütung von Schulbegleitern. *Lernen konkret*, 31(4), S. 26-27.

- Hoyer, J. (2022). Strukturbedingte Reflexionskriterien für multiprofessionelle Zusammenarbeit im Handlungsfeld Schule. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck, *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (S. 121-129). Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik.
- Inter-Agency Commission & World Conference on Education for All. (1990). Final Report. *World Conference on Education for All. Meeting Basic, Learning Needs*. Jomtien, Thailand. Abgerufen am 08. März 2022 von <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097551>
- Kaiser, R. (2021). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Keil, S. (April 2011). Qualifikation und Arbeitsfeld von Schulbegleitern/Integrationshelfern an Thüringer Grund- und Regelschulen. In S. Börner, T. Buchholz, & J. Fischer (Hrsg.), *Gemeinsamer Unterricht in Thüringen - Bilanz und Perspektiven. Tagungsband des 5. Landesweiten Integrationstages Thüringen 2010* (S. 47-50). Abgerufen am 18. März 2022 von <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/erfurt/16754.pdf>
- Kißgen, R., Carlitscheck, J., Fehrmann, S., Limburg, D., & Franke, S. (2016). Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen: Soziodemografie, Tätigkeitsspektrum und Qualifikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67, S. 252-263.
- Kißgen, R., Franke, S., Ladinig, B., Mays, D., & Carlitscheck, J. (2013). Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(3), S. 263-276.
- Kißgen, R., Limburg, D., Hübner, C., & Carlitscheck, J. (2019). Implementierung eines Pool-Modells in der Schulbegleitung an einer Förderschule Geistige Entwicklung: Evaluationsergebnisse aus Sicht der Schulbegleitungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, S. 25-36.
- Klopsch, B. (2016). *Die Erweiterung der Lernumgebung durch Bildungspartnerschaften. Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen und Schulleitungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Knuf, O. (2013). Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In V. Moser, *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 93-99). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

- Koepper, W. (2020). *Die Kunst der Schulbegleitung. Systemisches Miteinander und miteinander im System*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Kremer, G. (2016). *Schulbegleiter erfolgreich einbinden. Förderschule. Ratgeber und Praxishilfen für Lehrer*. Hamburg: Persen Verlag.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe für Menschen mit Bihinderung e.V. (März 2013). *Schulbegleitung. Integrationshilfen für Kinder und Jugendliche mit (geistiger) Behinderung an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg*. Abgerufen am 18. März 2022 von <https://alltagssprache.lebenshilfe-bw.de/assets/PDF/Publikationen/2013/9-Broschuere%20Schulbegleiter.pdf>
- Limburg, D., Frings, L., & Kißgen, R. (2020). Zugangsvoraussetzungen und Qualifikationsmerkmale von Schulbegleitungen. Eine explorative Befragung von Leistungsanbietern. *Gemeinsam leben*(3), S. 180-188.
- Limburg, D., Hübner, C., Carlitscheck, J., Willmanns, K., & Kißgen, R. (2019). Schulbegleitung aus der Perspektive von Klassenleitungen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(1), S. 62-75.
- Lindacher, T., & Dederich, K. (2018). Unterrichtliche Kooperation zwischen Professionellen an inklusiven Schulen. Überblick zum Forschungsstand. *DDS - Die Deutsche Schule*, 110(3), S. 263-274.
- Lindemann, H., & Schlarmann, A. (2016). Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67, S. 264-279.
- Lindmeier, B. (2016). Schulassistenten - können Poolmodelle die Entwicklung inklusiver Schulstrukturen fördern? In T. Sturm, A. Köpfer, & B. Wagener, *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 344-353). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lindmeier, B., & Polleschner, S. (2014). Schulassistenten - ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung nicht inklusiver Schulstrukturen? *Gemeinsam leben*, 4, S. 195-205.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert, *Team Teaching in der Schule* (S. 37-76). München: R. Piper & Co. Verlag.

- Lübeck, A. (2018). "Die sind ab heute jetzt bei uns in der Klasse". Kooperation mit Schulbegleitungen. *Friedrich Jahresheft XXXVI*, S. 73-75.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der "Rolle Schulbegleitung" in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lübeck, A. (2022). Außen vor und doch dabei? Zur Einbindung der Schulbegleitung im schulischen Kollegium. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck, *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (S. 69-76). Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik.
- Lübeck, A., & Demmer, C. (2022). Unüberblickbares überblicken - Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck, *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (S. 12-29). Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik.
- Lübeck, A., & Heinrich, M. (2019). *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung*. Berlin: neopubli GmbH.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, S. 112-123.
- Maykus, S. (2004). Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen - Regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und -kultur. In B. Hartnuß, & S. Maykus, *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule* (S. 349-370). Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2013). Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel, *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 457-471). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS)*. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen. Abgerufen am 12. April 2022 von https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/issn-2198-2384-37/GBeF37_Meyer.pdf?sequence=6

- Meyer, K., Nonte, S., & Willems, A. S. (2022). Mittendrin und doch außen vor? Eine empirische Studie zur multiprofessionellen Kooperation aus der Sicht von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck, *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (S. 77-92). Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Niedermayer, G. (2009). Die Rolle der Integrationsbegleiter. In P. Thoma, & C. Rehle, *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin* (S. 225-235). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Opdenakker, R. (2006). Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Abgerufen am 18. Mai 2022 von <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/175/392>
- Paritätischer Wohlfahrtsverband Niedersachsen e.V. (Hrsg.). (September 2021). Pool-Modelle für das Angebot der Schulassistenz. Eine Arbeitshilfe zur Konzeptentwicklung. Abgerufen am 21. März 2022 von https://www.lebenshilfe-nds.de/wData/downloads/publikationen/Pool-Modelle-fuer-das-Angebot-der-Schulassistenz-Eine-Arbeitshilfe-zur-Konzeptentwicklung_Mai-2021.pdf
- Saalfrank, W.-T., & Zierer, K. (2017). *Inklusion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schöler, J. (2002). "Neben ihr sitzt immer ein Erwachsener". Die Tätigkeiten von pädagogischen Hilfskräften im gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern. *Gemeinsam leben*, 10(4), S. 160-164.
- Schönecker, L., & Meysen, T. (2017). Zwischen Baum und Borke? Rechtsfragen der Praxis in der Schulbegleitung. *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)*, S. 173-191.
- Schönecker, L., Himmel, R., Henn, K., Fegert, J., & Ziegenhain, U. (Oktober 2021). *Schulbegleitung als Beitrag zur Inklusion*. (Baden-Württemberg Stiftung gGmbH, Hrsg.) Stuttgart. Abgerufen am 07. März 2022 von https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bwstiftung/Publikationen/Gesellschaft_und_Kultur/BWS_SchR_Schulbegleiter_2021_124S_Anzicht_final.pdf
- Schwarz, A., Weishaupt, H., Schneider, K., Makles, A., & Tarazona, M. (Juli 2013). *Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken. Gutachten im Auftrag des Städtetages Nordrhein-Westfalen, des Landkreistages*

- Nordrhein-Westfalen und des Städte- und Gemeindebundes Nordrhein-Westfalen.* (Städtetag Nordrhein-Westfalen, Landkreistag Nordrhein-Westfalen, & Städte- und Gemeindebund Nordrhein-Westfalen, Hrsg.) Abgerufen am 19. März 2022 von https://www.wib.uni-wuppertal.de/fileadmin/wib/documents/publications/Gutachten_SpitzverbNRW_Inklusion_gesamt_130712_FINAL.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (06. Mai 1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.* Abgerufen am 08. März 2022 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf
- Sommer, S., Czempiel, S., Kracke, B., & Sasse, A. (2017). Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in: Wie handeln Integrationshelfer/innen im Unterricht? Zum Zusammenhang zwischen der Zuständigkeit im Unterricht und dem Stand der inklusiven Schulentwicklung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(1), S. 35-47.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler, *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation* (S. 193-250). Göttingen: Hogrefe.
- Stahl, E. (2012). *Dynamik in Gruppen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Juni 1972). Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. *Zeitschrift für Heilpädagogik. Beiheft 9*, S. 1-40.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg, & T. Dresing, *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 176-187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Thiel, S. (2016). Erfahrungsbericht. Schulbegleitung nach dem Poolmodell. *Lernchancen. Alle Schüler fördern!*, 110/111, S. 44-45.

- Thiel, S. (2022). Die Beantragung und Bewilligung von Schulassistenten. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck, *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (S. 30-39). Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik.
- Thümmel, I. (2012). "Integrationshilfe an Schulen". Vom Nutzen einer Kooperationsvereinbarung. *Lernen konkret*, 31 (4).
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), S. 384-399.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation & Ministry of Education an Science Spain. (1994). *The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education*. Salamanca, Spanien. Abgerufen am 08. März 2022 von <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Urban, M., & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, S. 283-294.
- Vogt, S., & Werner, M. (2014). *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse*. Abgerufen am 18. Mai 2022 von https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf
- Webster, R., Peter, B., & Russel, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School LEadership & Management*, 33(1), S. 78-96.
- Weick, K. E. (März 1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), S. 1-19.
- Weidenhiller, P., Gebhardt, M., & Gegenfurtner, A. (2018). Der Schulbegleiter muss vom Typ her offen sein. Eine Interviewstudie zur Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulbegleitern an bayrischen Gymnasien. *Spuren*, 61(1), S. 34-40.
- Wingerter, E. (o. D.). *Wegweiser für Eltern zum Gemeinsamen Unterricht*. (Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belang, & Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben - gemein, Hrsg.) Berlin, Frankfurt/Main. Abgerufen am 17. Mai 2022 von <https://docplayer.org/10364040-Wegweiser-fuer-eltern-zum-gemeinsamen-unterricht.html>

- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). Abgerufen am 20. Mai 2022 von <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>
- Wocken, H. (2010). *Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik*. Abgerufen am 09. März 2022 von Online-Dokumente Evangelische Akademie Bad Boll: <https://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf>
- Zauner, M., & Zwosta, M. (2014). *Effektestudie zu Schulbegleitungen*. Abgerufen am 26. April 2022 von OTH. Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg: https://www.oth-regensburg.de/fileadmin/media/professoren/s/zauner/pdf/Effektestudie_zu_Schulbegleitungen.pdf
- Zumwald, B. (2014). Spannungsfelder beim Einsatz von Klassenassistenten. *Schweizerische Zeitung für Heilpädagogik*, 20(4), S. 21-27.