

Teilhabe-Assistenz im Vergleich in Deutschland, Finnland und Großbritannien

Johanne Henniges

Abstract: In Deutschland sind Teilhabeassistent*innen mit einer Vielzahl von Problemlagen in ihrem Beruf konfrontiert. Dieses Berufsfeld ist international unter den verschiedensten Begriffen (Schulbegleitung, Schullassistent, Teaching Assistants u. v. m.) sowohl in Regel- als auch Förderschulen zu finden. Der vorliegende Artikel stellt die Problemlagen von deutschen Teilhabeassistent*innen vor und daraus entwickelte Qualitätskriterien für das Berufsfeld. Vor dem theoretischen Hintergrund der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wird das Berufsfeld finnischer und britischer Teaching Assistants dargestellt und diese Berufsfelder auf die Qualitätskriterien hin diskutiert.

Stichwörter: Teilhabe-Assistenz, Teaching Assistants, Schulbegleitung, internationaler Vergleich

Zitation: Henniges, J. (2024): Teilhabe-Assistenz im Vergleich in Deutschland, Finnland und Großbritannien. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(1), 151-171. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/739>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	151
1. Methode.....	152
2. Entstehung von Teilhabe-Assistenz.....	152
3. Problemlagen der deutschen Teilhabe-Assistenz und daraus resultierende Qualitätskriterien.....	155
4. Vergleich mit Finnland und Großbritannien.....	161
5. Fazit.....	165
Literatur.....	167
Kontakt.....	171

Einleitung

Teilhabeassistent*innen sind „Nicht-Lehrpersonal“ (Knuf, 2013, S. 93), das nicht nur in Deutschland in Schulen beschäftigt ist. Sie werden entweder als eine Form der persönlichen Assistenz für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) eingesetzt oder als klassenbezogene Hilfskräfte. Im deutschsprachigen Raum stammen Teilhabeassistent*innen aus der Körperbehindertenbewegung und sind für „grundpflegerische Leistungen zum Ermöglichen des Schulbesuchs“ (Knuf, 2013, S. 93) in den Schulen angekommen. Aus diesem Grund sollten Teilhabeassistent*innen ursprünglich ungelernete Kräfte im Sinne niedriger Dienstleistungen sein. Dennoch wurden sie im schulischen Kontext unter der Hand rasch mit pädagogischen Anforderungen konfrontiert, für die es bisher weder gesetzliche (Qualifizierungs-)Anforderungen noch ein einheitliches Tätigkeitsfeld gibt. Auch die Arbeits- und Anstellungsbedingungen der Teilhabeassistent*innen in Deutschland ist kritikwürdig, da sie unter „höchst diffusen und oft auch prekären Rahmenbedingungen“ (Laubner et al., 2022, S. 7) arbeiten. Dies beinhaltet

bspw. meist befristete Arbeitsverträge mit z. T. geringen Arbeitswochenstunden oder Entlohnungsbedingungen wie einer z. T. wenig definierten Arbeit mit dem ihnen aufgrund individuell zugemessener Eingliederungshilfe zugeordneten Kind. Dies bedeutet auch, dass einige Teilhabeassistent*innen weder bei Krankheit noch in Ferienzeiten bezahlt werden (vgl. Meyer, 2017, S. 15).

Bereits die Entstehung des Berufsfelds der Teilhabe-Assistenz ist jedoch im internationalen Vergleich unterschiedlich, weshalb sich z. T. andere Arbeits- und Anstellungsverhältnisse entwickelt haben. Daher liegt das Interesse dieses Artikels darin, Unterschiede in den Berufsfeldern exemplarisch zwischen deutschen, finnischen und britischen Teilhabeassistent*innen herauszuarbeiten und sie auf die Qualitätskriterien hin zu vergleichen. Gefragt wird in diesem Beitrag: Wie unterscheiden sich die Bedingungen für Teilhabe-Assistenz in Deutschland, Finnland und Großbritannien in Regelschulen?

1. Methode

Der Vergleich wird durch einen theoretischen Rahmen der „Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ legitimiert. Diese Disziplin zeichnet sich dadurch aus, dass ein „explizit vergleichender Blick auf >fremde< Erziehungswirklichkeiten“ (Adick, 2008, S. 52) geworfen werden soll. Dieser internationale Blick ist sinnvoll, da Bildungssysteme und die darin enthaltenen Bedingungen nie isoliert, sondern als Teil eines „Weltsystem[...]" transnational eingebunden“ (Allemann-Ghionda, 2004, S. 66) sind und somit nur in Abhängigkeiten verstanden werden können. Der in dieser Arbeit durchgeführte internationale Quervergleich wurde methodisch an den `vier Schritten des Vergleichens´ nach Franz Hilker (1962, S. 107-126) orientiert. Der erste Schritt dieser Analyse erfolgt durch die tabellarische *Deskription* der Berufssysteme in den einzelnen Ländern. Die *Interpretation* geschieht durch die Deutung der Ergebnisse, wie etwa durch die Identifikation der Problemlagen im deutschen Berufssystem. Der vierte Schritt, die *Komparation*, der die Erstellung von Hypothesen erlaubt, wird in diesem Vergleich vorgezogen. Dies erfolgt durch die Entwicklung von Qualitätskriterien für den Beruf der Teilhabe-Assistenz, anhand der deutschen Probleme. Diese Kriterien werden im letzten Schritt, der *Juxtaposition*, dem eigentlichen Vergleich, auf die Vergleichsländer angewandt (vgl. Adick, 2008, S. 145).

In dieser Arbeit wurden ausschließlich schulische Assistenzkräfte in Regelschulen betrachtet. Die drei Vergleichsländer wurden aufgrund der Zugänglichkeit zu Primärliteratur ausgewählt. Außerdem wurden möglichst kontrastierende Fälle gewählt. Dazu wurden drei europäische Länder betrachtet. Diese haben sich alle mit der Ratifizierung der UN-BRK für das Recht auf Inklusion im Bildungssystem ausgesprochen und sich damit verpflichtet „reasonable accommodation“ (vgl. CRPD, 2008, S. 17) für die Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu treffen. Daher hat der Einsatz von Teaching Assistants bzw. Teilhabeassistent*innen in den drei Ländern des Vergleichs ähnliche Ziele. Um die Fragestellung beantworten zu können, wurde Literatur aus den Datenbanken des Bibliotheksportals der Goethe-Universität Frankfurt am Main, FIS-Bildung, Google Scholar, ERIC und Taylor & Francis verwendet. Um passende Artikel zu finden, wurde nach verschiedenen Begriffen für Teilhabe-Assistenz (bspw. Schulbegleitung, teacher assistants oder paraprofessionals u. v. m.) gesucht.

2. Entstehung von Teilhabe-Assistenz

Auch wenn angenommen werden kann, dass die Teilhabe-Assistenz mit dem Inklusionsgedanken entstanden sei, entwickelten sich persönliche Assistenzen wesentlich früher als die Maßnahme zur Teilhabe in der inklusiven Schule. Im **deutschsprachigen**

Raum wird die Kritik an stationären Unterbringungen wie Heimen oder „Anstalten“ (Stoll, 2017, S. 272) als entscheidender Grund für die Entstehung ambulanter Dienste angebracht. Denn diese Institutionen waren aus „dem Blickwinkel der Integrationsforschung“ (ebd.) problematische Einrichtungen, da sie oft einen stark reglementierten Tagesablauf hatten und kaum Raum für Persönlichkeitsentfaltung oder Freizeitgestaltung ihrer Bewohner*innen ließen, denn Heime wurden überwiegend für Rehabilitationsziele konzipiert. Die Entwicklung zur Deinstitutionalisierung fand sowohl in Deutschland als auch Österreich in den 1970ern und 1980ern statt (Schönwiese, 2019, S. 79-80). Durch Projekte wie das „Münchner Modell“ (Stoll, 2017, S. 273-274) gestaltet sich die Idee zum Einsatz von Zivildienstleistenden als persönliche Unterstützung für pflegebedürftige Behinderte. So wurden „Zivildienstleistende [...] und ehrenamtliche Helfer [...] als ambulante, aber dauerhafte Hilfen [...] und somit] billige und oft engagierte Arbeitskräfte“ (ebd., S. 274-275) vermittelt.

Das Assistenzkonzept wurde aus der Bewegung der Menschen mit körperlicher Behinderung übernommen und auf Menschen mit geistiger Behinderung angepasst. Demzufolge musste das Assistenzkonzept um Inhalte der pädagogischen Begleitung ergänzt werden. Die Assistent*innen sollten dementsprechend Menschen mit Behinderung bei der Erreichung selbstgewählter Ziele helfen (Niehoff, 1997, S. 53-54). Erste Gesetze in Bezug zur persönlichen Assistenz entstanden in **Deutschland** bereits 1961. Das Bundessozialhilfegesetz war die erste Gesetzesgrundlage, um finanzielle Unterstützungen für Assistenzleistungen zu erhalten. Weiterentwickelt wurde das Gesetz 1995 mit dem Pflegeversicherungsgesetz. In ihm wurden finanzielle Leistungen für behinderte Menschen erheblich erweitert.

Die Entwicklung von einer persönlichen Assistenz hin zu der Teilhabe-Assistenz in Schulen erfolgte dann ab den 1970er Jahren (vgl. Laubner et al., 2022, S. 7). Auch in diesem Fall entstand die Assistenz nicht ausschließlich mit dem Gedanken zur Integration in Regelschulen. Obwohl in der einschlägigen Literatur häufig die Ratifizierung der UN-BRK und damit einhergehende Inklusionsziele, als ausschlaggebend für die Maßnahme genannt wird (bspw. Laubner et al., 2022, S. 7; Kißgen et al., 2013, S. 264), ist diese weder die Gesetzesgrundlage noch der Startschuss für Teilhabe-Assistenz in Schulen gewesen. Teilhabeassistent*innen kamen für „grundpflegerische Leistungen zum Ermöglichen des Schulbesuchs“ (Knuf, 2013, S. 93) sowohl in Regelschulen als auch Förderschulen und kommen in beiden Institutionen bis heute zum Einsatz (vgl. Dworschak, 2010, S. 131; Blömer-Hausmanns, 2014, S. 226). Damit sind sie heutzutage ein wichtiger Bestandteil der schulischen Inklusion, können aber nicht auf diese begrenzt werden.

Ab dem Jahr 2000 stieg die Zahl der Teilhabeassistent*innen in Schulen immer weiter an. Die Anzahl der Teilhabeassistent*innen hat sich in 387 befragten Nordrhein-Westfälischen Förderschulen von 2001 bis 2011 fast verdreifacht (vgl. Kißgen et al., 2013, S. 270). Der Grund für diesen Zuwachs der Maßnahme wird in der „veränderten Schulgesetzgebung gesehen [...], wonach Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zunehmend die Möglichkeit und [...] auch die Pflicht haben, eine Regelschule zu besuchen“ (Lübeck & Demmer, 2022, S. 13). Außerdem kann dieser Zuwachs auch mit der zunehmenden Bekanntheit der Maßnahme begründet werden, da der Anstieg sowohl in Regel- als auch Förderschulen verzeichnet wurde (vgl. ebd., S. 14).

Die Rechtsgrundlage für Teilhabeassistent*innen basiert auf zwei verschiedenen Gesetzen aufgrund einer Unterscheidung von körperlicher, geistiger und seelischer Behinderung im deutschsprachigen Raum. Wenn eine körperliche oder geistige Behinderung vorliegt, wird Eingliederungshilfe nach dem § 112 SGB IX geleistet. In diesem Fall sind Sozialämter zuständig. Wenn jedoch eine seelische Behinderung droht oder festgestellt ist, wird die

Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII gewährt. In diesem Fall sind Jugendämter für die Leistung zuständig (vgl. Thiel, 2022, S. 32). Diese Unterschiedlichkeit ist ebenfalls historisch bedingt und begründet sich „eher in der Zuordnung zu verschiedenen Systemen und Professionen der Medizin und Rehabilitation, die sich entlang dieser historisch gewachsenen Grenzen vollzieht“ (Welti, 2005, S. 95).

Auch in **Österreich** wurden im Zusammenhang mit der Behindertenbewegung 1984 im Burgenland, der Steiermark und Tirol erste integrative Klassen gegründet (vgl. Feyerer & Prammer, 2003, S. 25). Der Grund dafür war, dass Kindern, die bis zum Beginn der 1980er als schulunfähig galten, das Grundrecht auf Bildung zugesprochen wurde (Prammer-Semmler & Prammer, 2014, S. 207). Die Teilhabe-Assistenz trat zuerst 1990 in Hilfsangeboten wie dem vom Oberösterreichischen „Zentrum Spattstraße“ (Bacher et al., 2007, S. 10) auf. In Österreich ist die Gesetzesgrundlage für Teilhabe-Assistenz bis heute auf Landesebene geregelt. Mit der Ergänzung des Satzes: „Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens“ in Artikel 7 des österreichischen Bundes-Verfassungsgesetzes wurde 1997 die Gleichbehandlung von Menschen mit und ohne Behinderung beschlossen, sodass dementsprechend allgemeine Strukturen so gestaltet werden sollten, dass sie die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung einbeziehen (vgl. Schober et al., 2012, S. 29-30).

Auch in **Finnland** findet sich der Grund für die Entstehung von persönlicher Assistenz in der Kritik an stationären Pflegeeinrichtungen. Die Entwicklung dahin vollzog sich ab den 1950ern. Der verwahrende Charakter stationärer Behinderteneinrichtungen wurde in den skandinavischen Ländern als Widerspruch gegen die Wohlfahrts-Ideologie gesehen. Allerdings wurde zunächst die Verbesserung von Behinderteneinrichtungen angestrebt und erst Ende der 60er Jahre entstand der Ansatz für Deinstitutionalisierung (vgl. Tøssebro et al., 2012, S. 134-135). Gesetzlich legitimiert wurden persönliche Assistent*innen mit dem „Act on Services and Assistance for the Disabled (380/1987)“ (Miettinen & Teittinen, 2014, S. 65). In diesem Gesetz sollten die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass Menschen mit Behinderung gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft sein können, indem niederschwellige Unterstützungsmaßnahmen und finanzielle Hilfen unter anderem für persönliche Assistenz bereitgestellt wurden. Das Assistenzsystem war anfangs für Menschen gedacht, die die Assistenz selbst verwalten können (Tøssebro et al., 2012, S. 141). Mit einer Reform aus dem Jahr 2009 wurde jedoch „personal assistance [...] defined as an unconditional right for those with severe disabilities“ (Miettinen & Teittinen, 2014, S. 65). Damit wurde auch die Möglichkeit geschaffen persönliche Assistenz für Menschen mit geistiger Behinderung einzustellen, indem in der Regel Familienmitglieder die Verwaltungsaspekte übernehmen sollten (vgl. Tøssebro et al., 2012, S. 141).

Finnische TA wurden erstmalig 1967 in Schulen (vgl. Silvolahti, 1991 zitiert nach Takala, 2007, S. 51) initiiert. Dies geschah noch im Zuge einer umfassenden Bildungsreform ab der Mitte der 1960er-Jahre, um Kindern gleiche Chancen auf Bildung und Erfolg im Schulleben zu bieten, indem die Lernumgebung möglichst wenig einschränkend wirkt. Zu diesem Zeitpunkt wurde noch wenig mit den Begriffen inklusiver Schulsettings gearbeitet. Dieser Wandel vollzog sich erst in den 1990er-Jahren (vgl. Lakkala, et al., 2019, S. 125). 1983 wurde im „Basic School Act“ festgehalten: „schools are entitled to have special needs assistants to help severely handicapped children“ (Mäensivu et al., 2012, S. 24). Neben diesem allgemeinen Recht für Schulen aller Schulformen haben auch die Kinder selbst das Recht auf kostenfreie Unterstützungsmaßnahmen, was Teaching Assistants miteinschließt. In Finnland steigerte sich die Zahl der TA in Regel- und Förderschulen ab den 2000er Jahren. Es gab 1998 etwa 4000, 2002 etwa 6000 und 2005 etwa 8000 Teaching Assistants

in ganz Finnland (vgl. Hallantie, 2005, zitiert in Takala, 2007, S. 51; Mäensivu et al., 2012, S. 24). Das zeigt einen kontinuierlichen Anstieg des Bedarfs und der Durchführung dieser Unterstützungsmaßnahme.

In **Großbritannien** wurde die Forderung nach Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen durch das Disabled-People`s Movement im Zuge der US-amerikanischen Independent-Living Bewegung in den 1960er-Jahren angestoßen. Basierend auf dem Ansatz der „social barriers“ (Barnes & Mercer, 2005, S. 530) wurde Behinderung nicht als körperliche Einschränkung, sondern als gesellschaftlich konstruiert verstanden. Dieser Ansatz wurde mit der Zeit von körperbehinderten Menschen auf alle Formen von Behinderung übertragen (vgl. ebd.). Eines der ersten Gesetze gegen die Diskriminierung behinderter Menschen war der „Disability Discrimination Act“ (Pearson & Watson, 2007, S. 97) von 1995. Dieses Gesetz verbietet die Diskriminierung von behinderten Menschen und befasst sich mit der Bereitstellung von Hilfen.

Die Entstehung von britischen Teaching Assistants gestaltete sich ab den 1970er-Jahren. Diesbezüglich sind insbesondere drei Einflüsse festzustellen: Erstens die vermehrte Einbeziehung von Personensorgeberechtigten in das Schulleben. Besonders in den frühen 1980ern halfen Eltern in Grundschulen bspw. bei Schulausflügen aus. Dadurch wurde in Großbritannien früh die Anwesenheit von helfenden Erwachsenen eingeführt (vgl. Webster et al., 2021, S. 13.). Der zweite Grund war, dass lange Zeit Schüler*innen mit SPF nur in separaten „special schools“ (Lee, 2002, S. 2) unterrichtet wurden. Dies änderte sich in den 1970ern, als mehr Schüler*innen mit SPF in Regelschulen unterrichtet wurden. Das geschah aufgrund von ersten Forschungsergebnissen, die aufzeigten, dass Kinder von inklusivem Unterricht profitieren (Hegarty et al., 1981 zitiert nach Lee, 2002, S. 2). Zusätzlich wurde bereits 1994 mit dem „Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs“ (Lee, 2002, S. 2) anerkannt, dass auch Kinder, die keinen diagnostizierten SPF haben, aber dennoch Unterstützung in Lernsituationen benötigen, Unterstützungsleistungen erhalten sollten. Der dritte Grund kam in den frühen 2000ern als Reaktion auf eine hohe Arbeitsbelastung von Lehrkräften. Somit erließ die Regierung eine Reihe von Bestimmungen, um Lehrkräfte von zeitaufwendigen Routineaufgaben zu entlasten. Schulen konnten darauffolgend verschiedenes Hilfspersonal anstellen (vgl. Webster et al., 2021, S. 13-14). Von 1997 bis 2006 hat sich die Zahl des Teaching Assistant-äquivalenten Personals in englischen Schulen von 61.000 auf 162.000 Personen erhöht (vgl. O`Neill & Rose, 2008, S. 49; Blatchford et al., 2012, S. 5). Somit kann auch hier ein großes Wachstum der Maßnahme verzeichnet werden.

3. Problemlagen der deutschen Teilhabe-Assistenz und daraus resultierende Qualitätskriterien

Wie oben beschrieben, ist die Teilhabe-Assistenz im deutschsprachigen Raum weit verbreitet, aber in sehr unterschiedlichen Ausgestaltungen zu finden. Es gibt allein in Deutschland verschiedene Rechtsgrundlagen und Organisationformen, die den Teilhabe-Assistenz-Beruf in Bezug auf seine Anforderungen höchst unterschiedlich rahmen. In der nachfolgenden Tabelle werden die verschiedenen Komponenten, die die Tätigkeit der Teilhabeassistent*innen beeinflussen, grob aufgeschlüsselt, und zwar mit Blick auf den deutschsprachigen Raum, da sich die Berufsbedingungen in den Ländern Deutschland und Österreich sehr ähneln und sich die Literatur zur Lage in Österreich auch häufig auf deutsche Studien bezieht (bspw. Melzer, 2019).

Tabelle 1

Arbeits- und Anstellungskomponenten von Teilhabe-Assistenz im deutschsprachigen Raum am Beispiel von Deutschland und Österreich

Länder	Anstellung			Organisation				Qualifikation	
	Rechtsgrundlage	Arbeitgeber	Arbeitsvertrag		Aufgaben	Tätigkeiten		Voraussetzungen	Fort- und Weiterbildungen
Deutschland	<p>Jugendamt: bei seelischer Behinderung § 35a SGB VIII</p> <p>Sozialamt: bei körperlich/geistiger Behinderung § 112 SGB IX</p>	<p>Sozialdienstleister (Weisungsbefugt) (Schönecker, 2021, S. 74.)</p> <p>Vorgesetzt in der Schule: Schulleitung, Lehrkräfte, Sonderpädagog*innen</p>	<p>Anstellungszeitraum: meist durch Kopplung an sonderpädagogische Maßnahme für das Laufende Schuljahr</p> <p>Arbeitszeit: Ø 27,34h (Schindler, 2020, S. 9.)</p> <p>Gehalt: wird in der Fachliteratur als „gering“ bezeichnet (Meyer, 2017, S. 14.)</p>	<p>1:1 Betreuung</p> <p>Selten Poolmodelle, bei denen ein*e oder mehrere Teilhabe-Assistent*innen (als Team) für mehrere Kinder gleichzeitig zuständig ist/sind</p>	<p>Einzelfallabhängig</p> <p>Keine Aufgaben: Pädagogik Unterricht</p>	<p>In der Schule: Kooperation mit Lehrkräften und Eltern (Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 203; Meyer, 2017, S. 86.)</p> <p>z. T. Teilnahme an Konferenzen und Besprechungen</p>	<p>Im Unterricht: Unterstützung beim Lernen</p> <p>sozio-emotionale Unterstützung</p> <p>Unterstützung bei der Alltagsbewältigung (Henn et al., 2014, S. 400.)</p>	<p>Oft pädagogische Haltung</p> <p>Keine Grundvoraussetzungen oder fachliche Voraussetzungen</p>	<p>Trägerinstitution in der Verantwortung</p>
Österreich	<p>§ 22b Kollektivvertrag der Sozialwirtschaft Österreich (SWÖ-KV)</p> <p>§ 8 Bundesgesetz über die Schulpflicht</p> <p>+Gesetze auf Landesebene</p>	<p>Gemeinden oder Sozialdienstleiter (Breyer et al., 2021, S. 349)</p> <p>Vorgesetzt in der Schule: Schulleitung, Lehrkräfte, Sonderpädagog*innen</p>	<p>Anstellungszeitraum: teilweise unbefristet, befristet meist für ein Jahr (Bacher et al., 2007, S. 48)</p> <p>Arbeitszeit: Ø 22,1h</p> <p>Gehalt: Ø 7,30€ Nettostunden-lohn im Jahr 2007 (Lübeck & Demmer, 2022, S. 16.)</p>	<p>1:1 Betreuung</p> <p>häufig Klassen-/oder Schulbezogenheit (siehe § 22b SWÖ-KV)</p>	<p>Assistieren unter Anleitung der Lehrkraft</p> <p>Keine Aufgaben: Pädagogik Unterricht</p>	<p>In der Schule: Kooperation mit Eltern und Lehrkräften (vorgesehen eine Stunde in OÖ bei einer Arbeitszeit von mehr als 10 Stunden pro Woche (vgl. ooe.gv, 2023, S. 16.)</p> <p>Planung</p> <p>Konferenzen (Bacher et al., 2007, S. 27.)</p>	<p>Im Unterricht: Unterstützung im Unterricht</p> <p>Kleingruppen Anleitung</p> <p>Sozio-emotionale Unterstützung</p> <p>Unterstützung bei der Alltagsbewältigung (Wilfling & Leitenbauer, 2018; Bacher et al., 2007.)</p>	<p>Keine Grundvoraussetzungen oder fachliche Voraussetzungen</p>	<p>Institution in der Verantwortung</p> <p>Auf freiwilliger Basis</p> <p>Bsp. Projekt QSI</p> <p>Nach CEC-Standards gibt es einen mittleren Ausbildungsbedarf (Wilfling & Leitenbauer, 2018, S. 121.)</p>

Die Problemlagen, die durch die Berufsbedingungen von Teilhabeassistent*innen im deutschsprachigen Raum entstehen, sind kombinierte Probleme sowohl auf der strukturellen Ebene als auch auf der Wirkungsebene. Für die Wirkungsebene sind hier allerdings nur erste Annahmen zu treffen, da der diesbezügliche Forschungsstand noch als unzulänglich einzuschätzen ist (vgl. Lübeck & Demmer, 2022, S. 21-22). Aus diesen Überlegungen werden nachfolgend sechs verschiedene Qualitätskriterien für den Beruf der Teilhabe-Assistenz vorgestellt und anschließend in Bezug auf die Länder Großbritannien und Finnland angewandt.

- a) **Prekäre Rahmenbedingungen:** Teilhabeassistent*innen werden gering entlohnt, haben in der Regel kurze, unflexible Arbeitsverträge und zu wenig Arbeitswochenstunden, um einen Lebensunterhalt finanzieren zu können (siehe Tabelle 1). Außerdem wird durch die Vielfalt der Anstellungsvarianten ein Konsens über die Grundbedingungen des Berufs erschwert. Das erste Qualitätskriterium beinhaltet daher **existenzsichernde Arbeitsverträge**. Festanstellungen bzw. unbefristete Arbeitsverträge sowie ein Lebenshaltungskosten deckendes Gehalt bilden die wesentliche Grundvoraussetzung für engagiertes und langfristig beschäftigtes Personal. Dieses Kriterium bildet das Fundament für die Qualität des Berufs und ohne Berücksichtigung dieses Aspekts wird auch die Umsetzung der weiteren Qualitätskriterien erschwert.
- b) **Dysfunktionale Hierarchiestruktur:** „Streng genommen dürften ohne eine Absprache mit dem jeweiligen Arbeitgeber weder die Lehrkräfte noch die Schulleitung der Schulbegleitung Anweisungen erteilen“ (Lübeck, 2018, S. 20). Somit bleibt in deutschen Schulen undeutlich, wie die Kooperation von Teilhabeassistent*innen mit pädagogischen Fachkräften überhaupt stattfinden soll (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 95). Durch die einzelfallorientierte Ausrichtung der Tätigkeit sind die Bedürfnisse der Adressat*innen mit verschiedenen Akteur*innen abzustimmen. Dadurch werden Teilhabeassistent*innen zu einer Verbindungsstelle zwischen Eltern, Kind, Schule und Träger - und sind in verschiedene Erwartungen verstrickt (vgl. Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 203; Arndt et al., 2017, S. 235). Das zweite Qualitätskriterium ist daher eine **arbeitsweltlich-realistische Hierarchiestruktur**, um das Gelingen einer interpersonellen Kommunikation in der Schule zu ermöglichen. Denn Teilhabeassistent*innen müssen in ihrem Arbeitsalltag viel mit Schulakteur*innen kooperieren, weshalb eine Weisungsbefugnis außerhalb der Schule im Alltag nicht praktikabel ist. Sie werden in der Realität durch Schulpersonal angeleitet, da diese im Arbeitsalltag viel präsenter sind als der jeweilige Leistungsträger. Doch da die Arbeitszeit der Teilhabeassistent*innen kaum Raum für die effiziente Kooperation mit Schulakteur*innen lässt, wäre deren Integration in schulinterne Hierarchiestrukturen sinnvoll, auch damit die Schulen dem eigenen Inklusionsauftrag besser nachkommen können.
- c) **Konfuse Rolle:** Damit ist gemeint, dass die Teilhabeassistent*innen von Lehrkräften, Schüler*innen und Personensorgeberechtigten verschieden wahrgenommen werden und sich auch selbst immer wieder unterschiedlich positionieren (müssen) (vgl. Lübeck, 2018, S. 206; Arndt et al., 2017, S. 233-235; Blömer-Hausmanns, 2014, S. 228). Im deutschen Schulsystem ist die Rolle einer Schulbegleitung nicht vorgesehen, da Lehrkräfte und Schüler*innen weitgehend komplementär sind (vgl. Lübeck, 2018, S. 241242).

Daraus folgen laut Anika Lübeck drei mögliche Verlaufsszenarien für Teilhabeassistent*innen in deutschen Schulen:

1. Die Schulbegleitung passt sich der vorherrschenden Grammatik an und fügt sich in die Komplementarität der etablierten Rollen ein, indem sie entweder die eine oder die andere Rolle übernimmt.
2. Die schulische Grammatik verändert sich und umfasst eine eigenständige Rolle von Schulbegleitung.
3. Die Schulbegleitung kann sich nicht dauerhaft etablieren und bleibt lediglich ein Übergangsphänomen (ebd.).

Spannend für den Vergleich in dieser Arbeit wird nun, ob eines der anderen Schulsysteme in der Lage ist, eine **ausdifferenzierte Rolle** für Teilhabeassistent*innen im Schulgeschehen, zu ermöglichen, in der alle Beteiligten wissen, welche Position sie einnehmen.

d) Unspezifische und teilweise paradoxe Aufgaben: Die uneinheitlichen Rechtsvorgaben lassen das Tätigkeitsfeld weitläufig werden (vgl. Henn et al., 2014). Die Vermittlung des Lehrstoffs soll bei der Lehrkraft bleiben (vgl. Dworschak, 2010, S. 132-133), doch Teilhabeassistent*innen nehmen häufig eine Vermittler*innenposition zwischen Lehrkraft und Kind ein. Dadurch kann die Beteiligung am Unterricht teilweise nicht vermieden werden (vgl. Henn et al., 2014, S. 400; Blasse, 2022, S. 114). Besonders fragwürdig ist hierbei, dass ihnen die Erlaubnis zur pädagogischen Tätigkeit (insbesondere im Bereich der Sozialhilfe) explizit entzogen wird (vgl. Arndt et al., 2017, S. 226). Sie sind jedoch die meiste Zeit ihrer Arbeit in Kontakt mit Kindern mit SPF in Schulen. „Im Grunde gibt es gerade in der Geistigbehindertenpädagogik keine Tätigkeit am Kind, die [...] nicht auch einen pädagogischen Gehalt hat“ (Kremer, 2012, S. 159). Daher befinden sich viele Teilhabeassistent*innen während ihrer Arbeit mit dem ihnen zugeteilten Kind, wahrscheinlich sogar hin und wieder in einer rechtlichen Grauzone. Demzufolge ist das nächste Qualitätskriterium ein **eingerahmter Handlungsspielraum**. Es bleibt bisher nämlich unklar, welche Aufgaben sie übernehmen sollen. „Es ist daher nötig, gesetzliche und untergesetzliche Regelungen so zu gestalten, dass Rechtsunsicherheit, Verwaltungsaufwand und organisatorische Probleme in der Praxis möglichst reduziert werden. In einer Situation weitgehender Umgestaltung des Schulsystems ist es aber ebenfalls nötig, praktikable Zwischenlösungen zu finden, durch die die Akteur/innen handlungsfähig bleiben“ (Dworschak & Lindmeier, 2022, S. 161-162). Dieses Qualitätskriterium bleibt daher weitgehend auf struktureller Ebene. In Deutschland sind die Poolmodelle als praktischer Lösungsansatz entwickelt worden. Durch diese Form der Organisation von Teilhabe-Assistenz haben bspw. „Schulen mehr Gestaltungsspielraum und Flexibilität im Einsatz einzelner Kräfte“ (Lübeck, 2018, S. 248). In Österreich sind Poollösungen für Teilhabeassistent*innen häufiger. Laut § 22b des Kollektivvertrages der Sozialwirtschaft Österreich „stellt [eine Teilhabe-Assistenz] eine Unterstützung für eine Schule oder eine Klasse dar, in der ein oder mehrere Schüler bzw. Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen betreut werden“. Doch dadurch wird die Frage virulent „inwiefern die infrastrukturell geleisteten Hilfen tatsächlich vorliegende Bedarfe decken“ (Lübeck, 2018, S. 248).

e) Professionalisierungsdilemma: Einerseits wird die Notwendigkeit einer Grundausbildung damit begründet, dass eine berufliche Qualifikation hilfreich sei und die Arbeit mit qualifizierten Teilhabeassistent*innen als hochwertiger beschrieben wird als mit nicht-qualifizierten (vgl. Billerbeck, 2022, S. 58-59). Die Tatsache, dass keine Qualifizierung vorausgesetzt ist, bringt den negativen Impact mit sich, dass z. T. Menschen gänzlich ohne Qualifikation zu Inklusion beitragen sollen. Das ist problematisch, wie Eva-Maria Billerbeck im Folgenden herausarbeitet:

„Bei der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems kommt den qualifizierten, engagierten und motivierten Fachkräften eine zentrale Rolle bei der Gestaltung erfolgreicher inklusiver Bildung zu. Letztere ist ohne eine entsprechende Professionalisierung der Fachkräfte nicht zu verwirklichen [...]. Nach Heinrich und Lübeck kann »ein so komplexer pädagogischer Prozess wie die qualitativ hochwertige Beschulung eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf [...] nur als Teamarbeit von Professionellen gedacht werden« (2013, S. 94)“ (Billerbeck, 2022, S. 53).

Auf der anderen Seite jedoch würde eine Qualifizierung der Berufsgruppe keine gelingende Zusammenarbeit garantieren (vgl. Billerbeck, 2022, S. 59). In Projekten, die zum Ziel haben oder hatten, ein Fortbildungscurriculum auszuarbeiten (bspw. Henn et al., 2017, S. 124; Billerbeck, 2022, S. 62-63), taucht immer wieder die Frage nach dem Professionalisierungsdilemma auf. Wenn Ausbildungen und Fortbildungen sich für das Berufsfeld als Zugangsvoraussetzungen etablieren, werden leicht zugängliche Arbeitskräfte wie Studierende etc. diesen Beruf nicht mehr ausüben können und der pädagogische Fachkräftemangel wird weiter steigen (vgl. Lübeck, 2018, S. 81). Außerdem wären Ausbildungen für diesen Beruf ähnlich wie bei sonderpädagogischen Qualifikationen und müsste dementsprechend honoriert werden. Dieses Dilemma kann auch durch das Qualitätskriterium **Qualifizierung** nicht vollständig aufgelöst werden. Dennoch bleibt in der Forschung die Forderung nach einer Qualifizierung laut (vgl. Billerbeck, 2022, S. 65; Henn et al., 2017, S. 124-125), damit das „Gelingen von Inklusion im Einzelfall nicht vom Engagement individueller Helfer/innen abhängt“ (Meyer, 2017, S. 89).

f) Exklusion: Diese Problemlage beginnt bereits bei der Idee von Assistenz in der inklusiven Schule. Die Gewährung der Hilfe setzt in den meisten Fällen die Feststellung eines SPF voraus. Somit basiert die Tätigkeit auf einer defizitmarkierten Diagnose und fördert ein Denken, das weiterhin die Schüler*innen als Problem sieht, anstatt den Fokus auf Schulentwicklung zu lenken (vgl. Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 203; Arndt et al., 2017, S. 226). Auch wenn Teilhabeassistent*innen zur Teilhabe beitragen (sollen), wird an einigen Stellen deutlich, dass sie die Kinder, die sie betreuen, exkludieren. Dies geschieht dadurch, dass sie durch ihren Bezug zu einzelnen Kindern separierend wirken können.

Die Integrationshelfer[*]innen [...] – man könnte sagen – ‚verführen‘ die Lehrkräfte, einen Teil ihres beruflichen Auftrages nicht mehr wahrzunehmen. Damit verbunden sind nicht intendierte subtile Segregationsmechanismen, die primär latente Exklusionsprozesse hervorbringen und stabilisieren. Auf nonverbaler Ebene führt eine solche – durchaus nicht bewusst intendierte – Spaltung von Zuständigkeitsbereichen zu der nonverbalen Botschaft der Wert

und Bedeutungslosigkeit dieser Schülerin bzw. dieses Schülers für die Lehrkraft (Herz et al., 2018, S. 12).

Diese exkludierende Wirkung beschränkt sich dabei allerdings nicht nur auf die beschriebene, eher unbewusste Ebene. Ehrenberg und Lindmeier haben in einer offenen Beobachtung in zwei Schulkassen festgestellt, dass mit dem Einsatz der Teilhabeassistent*innen Schüler*innen „zu potenziell störenden, widerständigen und abhängigen Subjekten werden und diese Adressierung zugleich durch Selbstpositionierungen mittels widerständigen oder konformen und zugleich heteronomen Handelns reproduzieren“ (Ehrenberg & Lindmeier, 2020, S. 153-154). Dworschak fand heraus, dass 15% der Schüler*innen die durch eine Teilhabe-Assistenz begleitet wurden, mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit exklusiv betreut wurden (vgl. Dworschak, 2012, S. 6).

Auch diese Problemlage der exkludierenden Wirkung kann kaum durch ein arbeitsfeldbezogenes Qualitätskriterium aufgelöst werden. Es muss aber auf der Basis des Ziels der Teilhabe-Assistenz-Maßnahme eine *gelingende Inklusion* sein. In der deutschen Forschung wird dies häufig mit Qualifizierung, aber auch Reflexion in Form der Möglichkeit zur Supervision in Verbindung gebracht (vgl. Meyer, 2017, S. 89). Billerbeck erwähnt die Wichtigkeit von Supervision für pädagogische Berufsfelder „um gemeinsam den Bedürfnissen der Schüler/innen der Klasse gerecht werden zu können sowie das eigene Team in seiner Arbeit zu stärken“ (Billerbeck, 2022, S. 60-61). Dies bleiben vorerst Appelle in der deutschsprachigen Forschung, um eine gelingende Inklusion zu ermöglichen (bspw. Schulze, 2022, S. 106-108).

4. Vergleich mit Finnland und Großbritannien

Tabelle 2:

Arbeits- und Anstellungskomponenten von TeilhabeAssistenz in Finnland und Großbritannien

Länder	Anstellung			Organisation				Qualifikation	
	Rechtsgrundlage	Arbeitgeber	Arbeitsvertrag		Aufgaben	Tätigkeiten		Voraussetzungen	Fort- und Weiterbildungen
Finnland	Keine eindeutige gesetzliche Regelung Basic Education Act (628/1998)	Gemeinden und Education Departments <i>Vorgesetzt in der Schule:</i> Weisungsbefugnis liegt bei Schulleitung und Lehrkräften	<i>Anstellungszeitraum:</i> immer mehr unbefristete Anstellungen <i>Arbeitszeit:</i> keine Angabe <i>Gehalt:</i> keine Erfassung realer Gehälter, jedoch wird die Bezahlung als gering bezeichnet (Mäensivu et al., 2012, S. 29; Sirkko et al., 2022, S. 5.)	Klassenbezogene oder persönliche Teaching Assistants für einzelne Kinder	Anleiten und Unterstützen	<i>In der Schule:</i> Abholen und Bewegen mit Schüler*innen in der Schule Besprechungen mit Lehrkräften und anderen Akteur*innen (Takala, 2007, S. 52-53)	<i>Im Unterricht:</i> Unterstützung einzelner Schüler*innen Unterstützung der Lehrkraft Unterrichten Organisation (Takala, 2007, S. 52-53)	Keine Grundvoraussetzungen	Einjährige Ausbildung zu Teaching Assistants, die vom „National Board of Education“ geregelt wird (Mäensivu et al., 2012, S. 25.) Weiterbildungsmöglichkeiten werden von Gemeinden und Schulen organisiert
Großbritannien	National Agreement 2003 Part 3, Children and Families Act 2014 in England (Breyer et al., 2021, S. 349.)	Schulen erhalten finanzielle Mittel zum Einstellen von Hilfskräften und zusätzlich, für Schüler*innen mit SPF	<i>Anstellungszeitraum:</i> meist unbegrenzt oder ein Jahr <i>Arbeitszeit:</i> Ø 23-25 Stunden pro Woche, jede fünfte arbeitet 2008 Vollzeit <i>Gehalt:</i> 80% der Teaching Assistants 2008 zwischen 7.50£-15.00£ (vgl. Blatchford et al., 2009a, S. 36-37, 50-51)	Meist klassenbezogen	Übernehmen der Routineaufgaben der Lehrkraft Unterstützung der Schüler*innen explizit pädagogisch (Blatchford et al., 2012, S. 11.)	<i>In der Schule:</i> · Unterricht vorbereiten · Lehrkräfte bei organisatorischem und Routineaufgaben unterstützen (O'Neill & Rose, 2008, S. 52; Blatchford et al., 2012, S. 76-77)	<i>Im Unterricht:</i> Unterstützung der Lehrkraft bei Bürokratie, im Unterricht pädagogische Unterstützung der Schüler*innen beim Lernen und sozio-emotional	Keine Grundvoraussetzungen Jede Schule setzt eigene Einstellungs-voraussetzungen	Mehrere Weiterbildungsmöglichkeiten, die von Schulen und anderen Institutionen angeboten werden HLTA-Status: Teaching Assistants werden durch die Erfüllung von 33 praktischen Standards zu sogenannten Higher Level Teaching Assistants

Bei der Sichtung der Fachliteratur zu Teilhabe-Assistenz bzw. Teaching Assistance in Deutschland, Finnland und Großbritannien wird deutlich, dass in allen beschriebenen Berufssystemen der untersuchten Länder zumindest ein Teil deren Arbeitsbedingungen von der Fachliteratur als unzureichend eingeordnet wird (bspw. Laubner et al., 2022, S. 7; Bacher et al., 2007, S. 56; Sirkko et al., 2022, S. 5; Devecchi et al., 2012, S. 172). Die Löhne wurden in allen untersuchten Ländern als unzureichend beschrieben (vgl. ebd., Blatchford et al., 2009b, S. 1). Die Kopplung des Anstellungszeitraums an eine Eingliederungsmaßnahme sorgt in Deutschland für eine Vielzahl von befristeten Arbeitsverträgen bei Teilhabeassistent*innen. Dies ist in Finnland und Großbritannien nicht der Fall. In diesen Ländern werden Teaching Assistants häufiger unbefristet eingestellt. Dennoch hatten mindestens 18% auch in Großbritannien befristete Arbeitsverträge (vgl. Blatchford et al., 2009a, S. 38). Die Fluktuation in den zwei Vergleichsländern ist geringer als bei deutschen Teilhabeassistent*innen (vgl. Schindler, 2020, S. 9; Blatchford et al., 2012, S. 52; Mäensivu et al., 2012, S. 27). Bezüglich der Arbeitszeit konnte lediglich in Großbritannien eine signifikante Anzahl von Vollzeitbeschäftigten gefunden werden (vgl. Blatchford et al., 2009a, S. 38). Hier wird, ähnlich wie in den anderen Ländern, eine durchschnittliche Anzahl der Arbeitswochenstunden zwischen 21-27 gefunden (vgl. Blatchford et al., 2009a, S. 36; Schindler, 2020, S. 9). Dies wurde in den vorliegenden finnischen Studien nicht erhoben. Teaching Assistants/Teilhabeassistent*innen sind somit in zwei der drei untersuchten Länder in der Regel teilzeitbeschäftigt oder werden gering bezahlt. Es kann also festgestellt werden, dass das erste Qualitätskriterium *existenzsichernde Rahmenbedingungen* in allen Vergleichsländern nicht vollumfänglich erfüllt ist.

Das zweite Qualitätskriterium für den Teilhabe-Assistenz bzw. Teaching-Assistance-Beruf ist eine *arbeitsweltlich-realistische Hierarchiestruktur*. Dieses Kriterium wird auch nur teilweise von den Vergleichsländern erfüllt. Weder in Finnland noch in Großbritannien bleibt die Weisungsbefugnis getrennt von den Schulakteur*innen. Dennoch wird auch in diesen Ländern davon berichtet, dass die Kooperation mit Lehrkräften und anderen anleitenden Kräften zeitlich sehr begrenzt und unstrukturiert ist. Daher wird bei Breyer et al. (2021, S. 351-352) betont, dass die gelingende Einbindung in das Schulgeschehen von den Schulakteur*innen selbst abhängt. Dies findet sich so auch in finnischen Studien wieder. In einer Studie von Sirkko et al. (2022, S. 8-14.) wird deutlich, dass ein Gefühl von Zugehörigkeit bei Teaching Assistants durch geringe Hierarchien in der Schule positiv beeinflusst wird. Das wird allerdings nicht von allen so empfunden. Dieser positive Einfluss einer guten Kooperation wird auch bei Meyer (2017, S. 80-81) in Deutschland beschrieben.

In Großbritannien sind die Kooperationspartner*innen von Teaching Assistants durch den „Special Educational Need Coordinator (SENCO)“ (Breyer et al., 2021, S. 352) erweitert. Dieser soll einen gelingenden Austausch zwischen Teaching Assistants und anderen Schulakteur*innen ermöglichen (vgl. ebd.). Susanne Mackenzie (2007, S. 212) stellt bezüglich des*r SENCO heraus, dass diese*r mit ähnlichen strukturellen Problemen zu kämpfen hat wie die Teaching Assistants selbst. Status und Position sind in der Schulhierarchie verschieden und die Rolle des*r SENCO bedarf ebenfalls der Weiterentwicklung und weiterer Forschung. Der oder die SENCO in Großbritannien wird lediglich als zusätzliche*r Kooperationspartner*in benannt. Auf diese Weise bleiben Lehrkräfte und Schulleiter*innen auch hier wichtige Partner*innen im Arbeitsalltag der Teaching Assistants (vgl. Blatchford et al., 2009a, S. 47). Diesbezüglich wird auch festgestellt, dass kaum Zeit für Planung und Feedback zwischen Lehrkräften und Teaching Assistants bleibt (vgl. Blatchford et al., 2009b, S. 2). In Finnland und Großbritannien haben die Lehrkräfte allerdings die Möglichkeit an Schulungen über die Zusammenarbeit mit

Teaching Assistants teilzunehmen (vgl. ebd.; Mäensivu et al., 2012, S. 32). Das kann einen positiven Einfluss auf das gegenseitige Verständnis haben. In den vorliegenden Studien wird aber ebenso festgestellt, dass wenige Lehrkräfte an diesen Fortbildungen teilgenommen hatten. Die bestehenden Probleme in allen betrachteten Berufssystemen der verschiedenen Länder wirken sich auch auf das dritte Qualitätskriterium der *ausdifferenzierten Rolle* aus.

In Großbritannien scheint sich die Rolle Teaching Assistant am ehesten etablieren zu können. Aufgrund der historischen Entstehung wird deutlich, dass Hilfspersonal in britischen Klassen deutlich üblicher ist als in den anderen untersuchten Ländern. Dennoch wird auch in Großbritannien festgestellt, dass der Einsatz von Teaching Assistants heterogen und teilweise unklar ist (vgl. Blatchford et al., 2012, S. 11). Blatchford et al. stellen heraus, dass ebenso wie im deutschsprachigen Raum, Verwirrung darüber herrscht, ob und wie deren angemessene (pädagogische) Rolle aussehen kann (vgl. ebd., S. 13). Erst 2021 veröffentlichte Rob Webster einen „Practical Guide“ für Schulleiter*innen über den Umgang mit Teaching Assistants und ihren Einsatz. Das zeigt, dass in der britischen Forschung auch 2021 noch ein Bedarf über die Klärung des Einsatzes und der Rolle in Schulen gesehen wurde.

In Finnland werden Teaching Assistants ähnlich eingesetzt wie im deutschsprachigen Raum. Sie arbeiten teilweise klassenbezogen und teilweise mit einzelnen Schüler*innen (vgl. Sirkko et al., 2022, S. 4). In beiden Fällen werden ihnen meist von den Lehrkräften Aufgaben zugeteilt. Dies geschieht von Schule zu Schule und auch innerhalb der Schulen auf unterschiedliche Weise. „The (Finnish) school assistants' situation in schools is contradictory. On one hand, they are seen as an important part of the school system, and on the other hand, they seldom participate in planning and are outsiders in many situations“ (Eskelinen & Lundbom, 2016, zitiert in Sirkko et al., 2022, S. 4). Somit ist in keinem der betrachteten Länder eindeutig, welche Rolle sie in der Schule oder im Klassenraum einnehmen soll. Wie Anika Lübeck (2018, S. 241-242) herausgestellt hat, existiert in der Schule eine „Grammatik“, laut der Lehrkräfte und Schüler*innen komplementär zueinanderstehen, da bspw. Lehrkräfte lehren und Schüler*innen lernen und die oder der Teaching Assistant somit keinen Platz in diesem Gefüge finden kann. Diese „Grammatik“ findet so ähnlich in allen dargestellten Schulsystemen statt. Deshalb kann wahrscheinlich die Rollenproblematik in keinem der betrachteten Länder aufgelöst werden.

In diesem Zusammenhang wird ebenfalls deutlich, dass in keinem der Länder ein *ingerahmter Handlungsspielraum* für die Teaching Assistants existiert. Es ist überall von den Schulleiter*innen abhängig, welche Aufgaben übernommen werden. Teilweise sind die Aufgaben zwar nicht so widersprüchlich wie in Deutschland, da bspw. in Großbritannien die pädagogische Rolle offiziell bestimmt ist. Bei den Tätigkeiten der britischen Teaching Assistants ist ihr Einsatz nicht von dem Bedarf einzelner Kinder abhängig. Dadurch ist das Tätigkeitsfeld teilweise anders als bei deutschen Teilhabeassistent*innen. In den britischen Studien wird die Elternarbeit wesentlich weniger hervorgehoben als im deutschsprachigen Raum. Das kann auch darauf zurückzuführen sein, dass britische Teaching Assistants nicht auf einen Antrag der Eltern eingestellt werden, sondern ohne den Bedarf eines bestimmten Kindes von der Schule eingestellt werden. Deshalb existiert seltener eine direkte Zugehörigkeit zu einem einzelnen Kind. Dies fällt auch in der finnischen Studie auf (vgl. Takala, 2007). Da in dieser Studie allerdings ein Schultag begleitet wurde, bleibt unklar, ob Elternarbeit an anderen Schultagen möglicherweise eine größere Relevanz hat. In der Takala Studie waren alle Teaching Assistants klassenbezogen (vgl. ebd., S. 50). Daher kann es sein, dass die Arbeit mit Personensorgeberechtigten für diese klassenbezogene Teaching Assistants weniger relevant ist als für persönliche. Für britische Teaching Assistants wird

festgestellt, dass sie die Verantwortung im Hinblick auf die Planung von Unterricht für die Schüler*innen mit SPF übernehmen (vgl. Webster & Blatchford, 2017, S.12-13). Dies zeigt, dass sie, auch wenn sie nicht Teil einer Eingliederungsmaßnahme sind, die Arbeit und teilweise die Verantwortung für Schüler*innen mit SPF übernehmen. Dies kann insofern als problematisch eingeordnet werden, da deutsche Teilhabeassistent*innen diese Aufgabe meist für eine*n Schüler*in übernehmen, während klassenbezogene Teilhabeassistent*innen dann die Verantwortung für mehrere Schüler*innen tragen.

Hier zeigt sich ein Zusammenspiel der verschiedenen Qualitätskriterien: Dass Lehrer*innen die Teilhabeassistent*innen eigentlich anleiten sollen, ist der Hierarchiestruktur zuzuordnen; dass die Verantwortung für Kinder mit SPF an Teilhabeassistent*innen abgetreten wird, kann allerdings auch auf die konfuse Rolle und auf ungeklärte Aufgaben zurückgeführt werden. Insgesamt kann aus den vorliegenden Studien abgeleitet werden, dass allgemeine-unterrichtliche Unterstützung sowie sozio-emotionale Unterstützung und die Kooperation mit Lehrkräften länderübergreifend relevante Tätigkeiten sind, die das Aufgabenfeld auszeichnen.

Auch bezüglich des fünften Qualitätskriteriums *Qualifizierung* wird in den Studien aller betrachteten Länder ein Bedarf aufgezeigt. Auch wenn in Finnland die Teaching Assistants der vorliegenden Studien alle zumindest eine kurze Schulung hatten, sehen sie selbst einen Bildungsbedarf bei sich (vgl. Mäensivu et al., 2012, S. 27-28). In Großbritannien legt jede Schule die Zugangsvoraussetzungen für den Beruf selbst fest. Dadurch haben die Teaching Assistants in britischen Schulen trotz des HLTA-Status ein heterogenes Qualifizierungsniveau. Das wird auch als problematisch eingeordnet in Bezug auf die professionelle Weiterentwicklung (vgl. Blatchford et al., 2009a, S. 103). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in jedem betrachteten Land Fort- und Weiterbildungen existieren. Trotzdem sind viele Teaching Assistants/Teilhabeassistent*innen ohne tätigkeitsbezogene Ausbildung. Sogar wenn sie schulintern angestellt sind, wie in Großbritannien, ist es problematisch, sie an Ausbildungen teilnehmen zu lassen, denn „Schools may have difficulty releasing staff, they may not be invited to attend, schools may have difficulty funding their attendance, support staff may face practical barriers, such as family commitments, and times at which courses run may make them inaccessible to support staff“ (Blatchford et al., 2009a, S. 104). Diese Probleme werden lediglich erweitert, wenn sie außerhalb der Schule angestellt sind. Dennoch hatten in den finnischen und britischen Studien die meisten Teaching Assistants eine Ausbildung oder zumindest eine Schulung erhalten. Was in diesen beiden Ländern jedoch als wünschenswert betont wird und in deutschsprachigen Auseinandersetzungen kaum erwähnt wird, sind gesamtschulische Ausbildungsprogramme, die an die jeweilige Schule angepasst sind (vgl. Mäensivu et al., 2012, S. 32) oder Weiterbildungen für Lehrkräfte über den Umgang mit Hilfspersonal (vgl. ebd., Blatchford et al., 2009a, S. 60). Dies könnte die Kooperation erleichtern und hilfreich sein, um die Rolle der Teaching Assistants/Teilhabeassistent*innen besser in den praktischen Schulalltag zu integrieren.

Das letzte und wichtigste Qualitätskriterium, nämlich die *gelingende Inklusion*, ist nicht allein durch die Arbeit von Teaching Assistants/Teilhabeassistent*innen erreichbar, auch wenn sie international als wichtiger Teil schulischer Inklusion erkannt wird (vgl. Giangreco et al., 2014). Denn eine exkludierende Wirkung von Teaching Assistants/Teilhabeassistent*innen kann nicht allein durch ein arbeitsfeldbezogenes Qualitätskriterium aufgelöst werden, weil diese Wirkung bereits bei der Idee von Assistenz im Unterricht beginnt: Sowohl bei 1:1 Betreuung als auch bei klassenbezogener Betreuung wurde festgestellt, dass sich die Anwesenheit von Teaching Assistants/Teilhabeassistent*innen im Klassenzimmer sowohl

vorteilhaft als auch hinderlich für die Teilnahme am Unterricht auswirken kann (bspw. Takala, 2007, S. 51) und daher das Exklusionsproblem unterrichts- und schulkonzeptionell bearbeitet werden muss.

Die wirkungsspezifischen Ergebnisse zu Inklusion und Teaching Assistance/Teilhabe-Assistenz sind, wie oben beschrieben, mit Vorsicht zu betrachten, da es diesbezüglich wenige Forschungsergebnisse gibt. Besonders bei den Studien von Webster und Blatchford wurde festgestellt, dass Schüler*innen mit SPF einen Großteil ihrer Zeit in der Schule mit den Teaching Assistants verbringen, einen Großteil der Lerninhalte durch sie vermittelt bekommen und auch häufig außerhalb des Klassenraums von ihr angeleitet werden (vgl. Webster et al., 2013, S. 78-79; Webster & Blatchford, 2017, S. 12-13; Meyer, 2017, S. 24). Aufhorchen lässt, dass Schüler*innen, die intensiv von Teaching Assistants/Teilhabeassistent*innen angeleitet werden, geringere Lernfortschritte machen (vgl. Webster et al., 2021, S. 15). Auch muss die Frage nach Machtverhältnissen in der Beziehung zwischen ihnen und Schüler*in kritisch gestellt werden.

Aber auch positive Wirkungen konnten in der vorliegenden Forschung gefunden werden: In einer finnischen Dissertation wurde dargelegt, dass ihre Ergebnisse darauf hindeuten, dass das Vertrauen zwischen Schüler*innen und der oder dem Teaching Assistant höher ist als zu Lehrkräften (vgl. Paju, 2021, S. 47). Auch Sabine Sommer et al. finden in ihrer ethnografischen Untersuchung Hinweise darauf, dass „in der Inklusion weiter fortgeschrittene Schulen Integrationshelfer/innen signifikant häufiger als auf die gesamte Lerngruppe bezogene Ressource einsetzen als Schulen mit wenig inklusiver Schulkultur“ (Sommer et al., 2017, S. 35). Außerdem gaben in einer deutschen Effektstudie zur Teilhabe-Assistenz sowohl die Teilhabeassistent*innen selbst als auch Lehrkräfte und Eltern größtenteils an, dass die Maßnahme positive Effekte auf die Leistung, die Inklusion und Motivation der Kinder habe (vgl. Zauner & Zwoster, 2014, S. 34-58). Bacher et al. fragen in ihrer Studie danach, was die Teilhabeassistent*innen als wichtige Bedingungen für gelingende Inklusion wahrnehmen. Als besonders wichtig wurden dabei die ausreichende Zeit und Einfühlungsvermögen für alle Schüler*innen, ein gutes Arbeitsklima, aber auch „gesicherte Arbeitsverhältnisse der Schulassistent/innen“ (Bacher et al., 2007, S. 78), genannt.

5. Fazit

Diese Arbeit zeigt drei verschiedene und doch ähnliche Berufssysteme von Teaching Assistants/Teilhabeassistent*innen auf. Die Forschungsfrage konnte damit beantwortet werden, dass die einzelnen Berufssysteme wesentliche strukturelle Unterschiede aufweisen, doch die Problemlagen insgesamt ähnlich sind. Die größten Unterschiede fanden sich in Großbritannien, da Teaching Assistants in diesem Land bei Schulen angestellt sind und offiziell eine pädagogische Rolle einnehmen.

Neben Unterschieden wurden allerdings auch viele Gemeinsamkeiten des Teaching Assistance/Teilhabe-Assistenz-Berufs in allen Ländern gefunden. In allen Ländern gibt es keine Qualifikationsvoraussetzung, sondern die primären Arbeitgeber können über Einstellungskriterien entscheiden. Auch betreuten Teaching Assistants/Teilhabeassistent*innen in allen Ländern überwiegend Schüler*innen mit SPF, selbst wenn diese klassenbezogen arbeiteten (vgl. Breyer et al., 2021, S. 351). Außerdem unterstützten sie Schüler*innen beim Lernen, bei der sozio-emotionalen Entwicklung. Alle hatten Lehrkräfte als wichtige Kooperationspartner*innen. Sowohl bei klassenbezogenen Teaching Assistants in Finnland und Großbritannien als auch bei einer Einzelfallbetreuung wurden ähnliche strukturelle Probleme gefunden. In allen Ländern kritisiert die Fachliteratur die ungeklärte Rolle von Teaching Assistants.

Die zu Beginn genannte Forschungsfrage lässt sich konkludierend damit beantworten, dass sich die Bedingungen für Teaching Assistants/Teilhabeassistent*innen im deutschsprachigen Raum, Finnland und Großbritannien teilweise erheblich unterscheiden. Dennoch wird deutlich, dass die Problemlagen des Berufsfeldes länderübergreifend ähnlich sind. Dies resultiert daraus, dass sich die Assistenzsysteme aus unterschiedlichen Ursprüngen entwickelt haben und weil auch die Schulsysteme unterschiedlich sind. Diese Bedingungen haben Einfluss auf deren Einsatz. Es stellt sich heraus, dass in allen betrachteten Ländern die Beschäftigungsbedingungen nicht unabhängig von Arbeit und der Wirkung betrachtet werden können. Sie sind in allen Ländern mit Hierarchiestrukturen in Schulen und einer undeutlichen Rolle konfrontiert. So muss jede einzelne Teaching Assistance/Teilhabe-Assistenz einen Platz im System und Umgang damit finden.

Es stellte sich heraus, dass keines der erarbeiteten Qualitätskriterien vollständig von einem der Länder erfüllt wurde. Dieses Ergebnis ist ernüchternd. Dennoch wird mit der Arbeit deutlich, dass alle erarbeiteten Kriterien in der arbeitsweltlichen Praxis Relevanz haben. Denn die Fachliteratur aller Länder beschäftigt sich mit ähnlichen Zielvorstellungen wie bspw. der Rollenklärung und der Aufgaben oder Qualifizierungsanforderungen. Auch sind die Kriterien teilweise nicht durch die Arbeit von Teaching Assistants/Teilhabeassistent*innen allein zu erfüllen. Bspw. das Qualitätskriterium der ausdifferenzierten Rolle oder der gelingenden Inklusion kann lediglich durch Schulentwicklung in allen Ländern ganzheitlich verfolgt werden. Zusätzlich wurden die Kriterien in einigen Fällen teilweise erfüllt. Das Qualitätskriterium der arbeitsweltlich- realistischen Hierarchiestruktur wurde in Großbritannien durch die schulinterne Einbindung dahingehend erfüllt, dass die Weisungsbefugnis praktikabel ist. Lediglich die Komponente der Kooperation mit Schulakteur*innen bedarf auch in Großbritannien noch einer Aufarbeitung. Daher wäre für zukünftige Arbeiten mit den Kriterien sinnvoll, diese in kleinere Teilaspekte aufzuteilen.

Die vorliegenden Studien zu Teaching Assistants/Teilhabeassistent*innen sind teilweise kritisch einzuordnen. Einerseits wirft die Tatsache, dass die groß angelegten Studien in der Regel bereits älter sind (bspw. Bacher et al., 2007; Blatchford et al., 2009; Takala, 2007; Henn et al., 2014) die Frage auf, inwieweit die Ergebnisse heute noch so gültig sind. Aktuelle Arbeiten beziehen sich jedoch immer noch auf diese (älteren) Studienergebnisse (bspw. Webster et al., 2021). Zudem zeigen aktuelle Studien, die nicht so umfangreich sind, dass sich die Problemlagen und auch die grundsätzlichen Bedingungen kaum verändert haben (bspw. Schindler, 2020; Breyer et al., 2021; Sirkko et al., 2022). Kritisch einzuordnen ist auch die Breyer et al. Studie von 2021, da einige Informationen aus einer sehr kleinen Stichprobe an Probanden gewonnen wurden. Zusätzlich ist anzumerken, dass alle Studien innerhalb des Landes, in dem sie durchgeführt wurden, regional begrenzt waren. Auch konnten aufgrund des Umfangs dieser Artikel nicht alle Studien, die es zu Teaching Assistants/Teilhabeassistent*innen in den einzelnen Ländern gibt, berücksichtigt werden.

Die in dieser Arbeit dargestellten Probleme bedürfen somit in allen Aspekten und in allen betrachteten Ländern einer gründlichen Aufarbeitung, weil nur eine grundsätzliche Optimierung der Arbeit von Teaching Assistants/Teilhabeassistent*innen dem Ziel einer gelebten Inklusion dienen kann.

Literatur

- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft, Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Allemann-Ghionda, C. (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Beltz Studium.
- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A. & Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung, Differenzlinien - Handlungsfelder - Empirische Zugänge* (S. 225-239). Barbara Budrich.
- Bacher, J., Pfaffenberger, M. & Pöschko, H. (2007). *Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/innen*. Endbericht (korrigierte Fassung), Johannes Kepler Universität Linz, Institut für Soziologie, Abteilung für Empirische Sozialforschung.
- Barnes, C. & Mercer, G. (2005). Disability, work, and welfare: challenging the social exclusion of disabled people. *Work, Employment and Society*, 19(3), 527-545.
- Bildungsdirektion Oberösterreich (ooe.gv). (Juli 2023). *Handbuch für Assistenz*. Abgerufen am 02. Oktober 2023 von https://www.assistenz.ooe.gv.at/314_DEU_HTML.htm
- Billerbeck, E.-M. (2022). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. Ausg., S. 53-68). Beltz.
- Blasse, N. (2022). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. Ausg., S. 110-120). Beltz.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2009a). *Deployment and Impact of Support Staff in Schools. Characteristics, Working Conditions and Job Satisfaction of Support Staff in Schools* (Strand 1, Wave 1-3 in 2004, 2006 and 2008). Institute of Education London.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2009b). *Research Brief Deployment and Impact of Support Staff Project*. Institute of Education London.
- Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R. (2012). *Reassessing the Impact of Teaching Assistants How research challenges practice and policy*. Routledge.
- Blömer-Hausmanns, S. (2014). Integrationshilfe - eine Baustellenbesichtigung. *Gemeinsam Leben*, 22(4), 226-229.
- Breyer, C., Lederer, J. & Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Learning and support assistants in inclusive education: a transnational analysis of assistance services in Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 344-357.
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P. & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 171-184.
- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe*, 49(3), 131-135.
- Dworschak, W. (2012). Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. *Lernen konkret*, 31(4), 2-7.

- Dworschak, W. & Lindmeier, B. (2022). Zur Notwendigkeit einer konzeptionellen Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. Ausg., S. 153-163). Beltz.
- Ehrenberg, K. & Lindmeier, B. (2020). Differenzpraktiken und Otheringprozesse in inklusiven Unterrichtssettings mit Schulassistenten. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion* (S. 139-158). Springer VS.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe 1*. Beltz.
- Giangreco, M., Doyle, M. & Suter, J. (2014). Teacher Assistants in Inclusive Classrooms. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Special Education* (S. 627-638). Sage.
- Heinrich, M., & Lübeck, A. (2013). Hilflöse häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung* 10(1), 91-110.
- Henn, K., Himmel, R., Fegert, J.M. & Ziegenhain, U. 2017, "Umsetzung des Teilhabeanspruchs auf inklusive Beschulung am Beispiel der Schulbegleitung", *Nervenheilkunde - Themenheft: Dazugehören! Bessere Teilhabe für Traumatisierte und psychisch belastete Kinder und Jugendliche*, 3(36), 119-126.
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A., Fegert, J. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleitung als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42(6), 397-403.
- Herz, B., Meyer, M. & Liesbach, J. (2018). *Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe*. Ernst Reinhardt.
- Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. Hueber.
- Kißgen, R., Franke, S., Ladinig, B., Mays, D. & Carlitscheck, J. (2013). Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzept und erste Ergebnisse. *Empirische Sonderpädagogik* (3), 263-276.
- Knuf, O. (2013). Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 93-99). Kohlhammer.
- Kremer, G. (2012). "Wer passt denn heute auf mich auf?" Chancen und Probleme des Einsatzes von Integrationshelfern in der Schule. *systema* 26(2), 152-161.
- Lakkala, S., Takala, M., Miettunen, H., Kyrö-Ämmälä, O., Sarivaara, E. & Kielinen, M. (2019). Steps towards and challenges of inclusive education in northern Finland. In M. Beaton, D. Hirshberg, G. Maxwell, & J. Spratt (Hrsg.), *Including the North: a comparative study of the politics on inclusion and equity in the circumpolar North* (S. 125-142). University of Lapland.
- Laubner, M., Lindmeier B. & Lübeck, A. (Hrsg.). (2022). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. Auflage). Beltz.
- Lee, B. (2002). *Teaching assistants in schools: the current state of play*. (National Foundation of Educational Research, Hrsg.). Local Government Association.
- Lindmeier, B. & Polleschner, S. (2014). Schulassistenten. Ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung derzeitiger Schulstrukturen? *Gemeinsam leben*, 22(4), 195-205.

- Lübeck, A. (2018). Schulbegleitung im Rollenpräkeriat zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (Bd. 24). Springer VS.
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2022). Unüberblickbares überblicken - Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. Aufl., S. 12-29). Beltz.
- Mackenzie, S. (2007). A review of recent developments in the role of the SENCo in the UK. *British Journal of Special Education*, 34(4), 212-218.
- Mäensivu, K.-T., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2012). Special Needs Assistants – The Special Characteristic and Strength of the School System of Finland. *European journal of educational research*, S. 23-36.
- Melzer, J. (2019). Schullassistent: Motor oder Bremsklotz für eine inklusive Schulentwicklung?. *R&E-SOURCE*, (11). <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/661>
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen* (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS). Institut für Erziehungswissenschaft.
- Miettinen, S. & Teittinen, A. (2014). Deinstitutionalisation of people with intellectual disabilities in Finland: a political perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(1), 59-76.
- Niehoff, U. (1997). Grundbegriffe selbstbestimmten Lebens. In U. Hähner, U. Niehoff, R. Sack & H. Walther, *Vom Betreuer zum Begleiter - Eine Handreichung zur Leitidee der Selbstbestimmung* (Auflage 1). Lebenshilfe-Verlag Marburg.
- O'Neill, Á. & Rose, R. (2008). The Changing Roles of Teaching Assistants in England and Special Needs Assistants in Ireland: A Comparison. *Journal of Special Needs Education in Ireland*, 48-58.
- Paju, B. (2021). *An Expanded Conceptual and Pedagogical Model of Inclusive Collaborative Teaching Activities*. Helsinki.
- Pearson, C. & Watson, N. (2007). Tackling Disability Discrimination in the United Kingdom: The British Disability Discrimination Act. *Journal of Law and Policy*(23), 95-120.
- Prammer-Semmler, E. & Prammer, W. (2014). Pädagogische Assistenz ist keine billige Lehrerarbeit! *Gemeinsam leben*, 206-214.
- Schindler, F. (2020). Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schullassistent. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. 1-22.
- Schober, C., Spajcer, S., Horak, C., Klein, T., Djukic, B. & Soriat, J. (2012). *Evaluierung des Behindertengleichstellungsrechts*. Sozialpolitische Studienreihe (Bd. 10), Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK).
- Schönecker, L. (Oktober 2021). *Rechtsexpertise. Schulbegleitung als Beitrag zur Inklusion*. Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung (Gesellschaft und Kultur Nr. 81), (B.-W. S. gGmbH, & SOCLES International Centre for Socio-Legal Studie, Hrsg.).
- Schönwiese, V. (2019). Geschichte der Behindertenbewegung - Selbstbestimmt Leben Bewegung in Österreich. In G. Biewer & M. Proyer (Hrsg.), *Behinderung und Gesellschaft*. Ein universitärer Beitrag zum Gedenkjahr 2018 (S. 72-84). <https://usolar.univie.ac.at/view/o:924774>

- Schulze, K. (2022). Schulbegleitung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz – eine Einzelfallanalyse zum Umgang mit paradoxen Strukturen pädagogischen Handelns. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (Bd. Auflage 3, S. 100-109). Beltz.
- Sirkko, R., Sutela, K. & Takala, M. (2022). School assistants' experiences of belonging. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- 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), 35-47.
- Stoll, J. (2017). *Behinderte Anerkennung? Interessenorganisation von Menschen mit Behinderung in Westdeutschland seit 1945*. Campus Verlag.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50-57.
- Tøssebro, J., Bonfils, I., Teittinen, A., Tideman, M., Traustadóttir, R., & Vesala, H. (2012). Normalization Fifty Years Beyond - Current Trends in the Nordic Countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(2), 134-146.
- Thiel, S. (2022). Die Beantragung und Bewilligung von Schulassistenz. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. Aufl., S. 30-39). Beltz
- United Nations (2008). *Convention on the rights of person with disabilities*. (CRPD).
- Webster, R. & Blatchford, P. (2017). *The Special Educational Needs in Secondary Education (SENSE) study Final Report. A study of the teaching and support experienced by pupils with Statements and Education, Health and Care Plans in mainstream and special schools*. UCL Institute of Education.
- Webster, R., Blatchford, P. & Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 33(1), 78-96.
- Webster, R., Bosanquet, P., Franklin, S. & Parker, M. (2021). *Maximising the Impact of Teaching Assistants in Primary Schools: A practice guide for school leaders*. Routledge.
- Wilfling, K. & Leitenbauer, C. (2018). *Qualifikationen von steirischen Schulassistent/innen – Besteht eine Notwendigkeit zur Professionalisierung des Berufsfeldes Schulassistenz?* [Unveröffentlichte Masterarbeit]. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Graz.
- Welti, F. (2005). *Behinderung und Rehabilitation im sozialen Rechtsstaat*. Mohr-Siebeck.
- Zauner, M. & Zwoster, M. (2014). *Effektstudie zu Schulbegleitung*. Technische Hochschule Regensburg, Regensburg.

Kontakt

Johanne Henniges

E-Mail: hanne.henniges@gmx.de

Weitere Angaben zu der Autorin:

Johanne Henniges ist Studentin im Masterstudiengang Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Diese Arbeit wurde in größerem Umfang als Bachelorarbeit geschrieben.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).