

I Grundlagen

Die Organisationslogik von Schule als Rahmen für den Einsatz von Schulassistenten – nicht nur für Schüler*innen im Autismus-Spektrum

Bettina Lindmeier

1 Einleitung – Schulassistenten als Teil inklusiver Schulen?

Schulassistenten gilt inzwischen als unverzichtbar nicht nur im Kontext inklusiver Schulen, sondern auch von Förderschulen. Dies ist umso erstaunlicher, weil nahezu alle Publikationen auf die Schwierigkeiten verweisen, die angesichts der unterschiedlichen organisationalen Logiken von Schule und von Leistungen entsprechend der Sozialgesetzbücher entstehen.

Entsprechend der unterschiedlichen Zielsetzung der beiden Sozialgesetzbücher (Sozialgesetzbuch VIII, § 35a, oder Sozialgesetzbuch IX, §112; Frese in diesem Band) werden unterschiedliche Bewilligungsgründe formuliert und unterschiedliche Qualifikationsprofile der Schulassistentenkräfte gefordert. Dennoch gibt es eine geteilte Logik innerhalb der Sozialgesetzbücher bezüglich der Form, wie Unterstützungsleistungen konzipiert sind und erbracht werden. Dazu zählen die grundsätzliche *Einzelfallorientierung* – trotz neuerer Möglichkeiten des Poolens –, die *Zielsetzung der Teilhabe* und das Verbot, die originär schulische Aufgabe der Bildung bzw. des Unterrichts zu übernehmen. Auch die Antragsteller*innenrolle der Eltern, aus der auch ihre Arbeitgeber*innenrolle im Fall der Erbringung der Leistung über ein persönliches Budget resultiert, ist charakteristisch für derartige Teilhabeleistungen. Im häufigeren Fall der Erbringung der Leistung durch einen Anbieter von Schulassistentenleistungen liegt die Arbeitgeberfunktion dort, aber ebenfalls nicht in der Schule. Der Schulassistentenanbieter, die Eltern und die Schule müssen für eine Erbringung der Leistung allerdings kooperieren (Schipp in diesem Band), und die Schulassistentenkraft selbst spielt dabei eine zentrale Rolle auf der Umsetzungsebene.

Die Schule dagegen erbringt ein *universalistisches*, d.h. für die gesamte Klasse konzipiertes und gültiges *Bildungsangebot in der Organisationsform einer (Groß-)Gruppe*, traditionell durch jeweils eine einzige (Klassen- oder Fach-)Lehrkraft.

Diese Konstellation wurde durch die bildungspolitische Forderung der Umsetzung einer inklusiven Schule in mehrfacher Hinsicht in Frage gestellt. Zum einen spielt *Teamarbeit* von Lehrkräften mit verschiedenen Kompetenzprofilen eine größere Rolle. Je nach Schulstufe – die Primarstufe mit einer Klassenlehrkraft mit hohem Stundenanteil unterscheidet sich hier stark von der Sekundarstufe – sind die Rahmenbedingungen für Kooperation zwar unterschiedlich, das Selbstbild von Lehrkräften und sogar von Lehramtsstudierenden (Viermann 2022) ist allerdings noch immer dasjenige früherer Zeiten: als allein verantwortliche, autonom in der

Klasse handelnde Lehrperson.² Kooperation wird zwar als wichtig, aber als zusätzliche, neue und schwierige Aufgabe außerhalb der eigenen Handlungsrouniten und Arbeitszeiten wahrgenommen. Diese Wahrnehmung wird gestützt durch das Fehlen von institutionalisierten Teamzeiten, Besprechungsräumen und diesbezüglichen Routinen auf der Ebene der Organisation, was den Klassenteams einen erhöhten Aufwand für die Realisierung von Kooperation abverlangt (zu einem alternativen Modell Ahl in diesem Band).

Zum anderen ist es notwendig, mit *heterogenen Gruppen* umzugehen, und zwar sowohl in der Erbringung eines hochwertigen Bildungsangebots für alle als auch der Überprüfung und Zertifizierung von Leistungen. Zwar gab und gibt es Heterogenität auch in der nicht inklusiven Jahrgangsklasse, da bereits bei Schuleintritt eine hohe (Leistungs-)Heterogenität gegeben ist. Leistungsheterogenität bleibt auch im gegliederten System der weiterführenden Schulen bestehen. Diese Heterogenität wurde aber bisher als konstitutives Merkmal von Schule kaum zur Kenntnis genommen, sondern als von außen in die Schule hineingetragen und herausfordernd angesehen (Budde 2012) und durch Klassenwiederholungen und Abschlüssen als Mittel zur Homogenisierung – weitgehend erfolglos – bekämpft. Folglich gilt Inklusion als Gefährdung des Leistungsanspruchs von Regelschulen (Arndt et al. 2021), obwohl sie eher eine Gefährdung der Homogenitätsannahmen bzw. -fiktionen der Bildungspolitik darstellt.

Die derzeitigen Bedingungen des Einsatzes von Schulassistentenkräften scheinen es zu ermöglichen, das Selbstverständnis der Schule möglichst wenig zu verändern, was an manchen Schulen die folgende Entwicklung befördert: Für den Großteil der Schüler*innen und der Lehrkräfte bleibt die inklusive Schule so, wie die nicht inklusive Schule war. Der Unterricht ist gekennzeichnet durch klare und für fast die gesamte Lerngruppe gleiche Leistungsanforderungen und ein weitgehend gleichschrittiges Arbeiten der ganzen Klasse mit Ausnahme der Schüler*innen mit Schulassistenten. Rund um die Schüler*innen mit Schulassistenten etabliert sich eine »Mini-Förderschule«, die gekennzeichnet ist durch eine hohe Individualisierung, flexibleren Umgang mit Zeit, Raum, Verhaltensanforderungen und Schulleistungen, und die unterschiedlich weitgehend abgekoppelt ist von den Arbeitsformen, Leistungs- und Verhaltensstandards der Klasse. Für Schulen, die sich nicht systematisch in Richtung inklusiver Schulen verändern wollen, scheint die Schulassistenten eine relativ niedrigschwellige Entlastung von der Sorge um Schüler*innen zu bieten, die nicht ins System passen. Der Bruch zwischen den Organisationslogiken wird gelöst, indem die beiden Logiken nebeneinander existieren und sich möglichst wenig »ins Gehege kommen«. Eine vorrangig leistungsorientierte Regelschule kann so weiter existieren, setzt aber für einige ihrer Mitglieder die sonst gültigen Regeln, sprich die Verhaltens- und Leistungsstandards (Ehrenberg & Lindmeier 2020), außer Kraft, zieht sich aber zugleich aus der pädagogischen Verantwortung. Dworschak konstatiert,

2 Diese Logik wird auch noch immer durch die Ausbildungsstruktur im Vorbereitungsdienst aufrechterhalten, in der die benoteten Prüfungsstunden immer allein vorbereitete und verantwortete Stunden sind.

»dass Schüler/innen mit dem FsgE die allgemeine Schule im Modell der Einzelintegration dann besuchen können, wenn sie eine Schulbegleitung mitbringen, die ihre Defizite so weit ausgleicht, dass sie in das bestehende Konzept der allgemeinen Schule ohne größere Anstrengung zu integrieren sind« (2022, 51).

Für andere Schulen, die einen Schulentwicklungsprozess zu inklusiven Schulen anstreben, standen in den letzten Jahren die Themen der Kooperation von Lehrkräften mit verschiedenen Kompetenzprofilen (exemplarisch Lütje-Klose & Urban 2014) sowie ein veränderter Umgang mit Leistung und die Konzeptionierung hochwertiger Bildungsangebote in heterogenen Gruppen und einzelnen Fächern im Vordergrund. Für diese Schulen gilt, dass die Organisationslogik von Schule und die Bedingungen des Einsatzes von Schulassistenz in inklusiven Primar- und Sekundarschulen und Förderschulen so wenig miteinander zu vereinbaren sind, dass daraus nicht auflösbare Spannungsfelder entstehen. Diese müssen von den handelnden Personen bearbeitet und ausgehalten werden, da sie nicht dauerhaft auflösbar sind. Zentrale Fragen betreffen dabei die Kooperation von Schulassistentenkräften und Lehrkräften sowie die Frage der »erlaubten« und möglichen Tätigkeitsfelder, Aufgaben und Rollen (Frese in diesem Band). Auf diese Themen konzentrieren sich die folgenden Ausführungen, um abschließend Lösungsansätze mit einem besonderen Fokus auf Schulassistenz für Schüler*innen im Autismus-Spektrum zu skizzieren. Zu vor soll kurz auf den Rahmen eingegangen werden, den die Schule aus ihrer Organisationslogik heraus für Schulassistenz setzt.

2 Was kann, darf, soll Schulassistenz?

Die konkreten Aufgaben und Tätigkeiten von Schulassistentenkräften sind Thema mehrerer Beiträge dieses Bandes (Frese; Gier-Dufern & Selter in diesem Band). Die formale Aufgabenbestimmung erfolgt vorrangig über Abgrenzungen dahingehend, was Schulassistentenkräfte nicht sind und nicht tun sollen. Diese Abgrenzungen folgen der bisherigen schulischen Logik – pädagogische Aufgaben dürfen nur Lehrkräften übertragen werden – und sind angesichts der vielfältigen Überschneidungen der Aufgaben von Lehrkräften und Schulbegleitungen völlig impraktikabel. Das Festhalten an dem Ausschlusskriterium, keine im engeren Sinne pädagogischen Aufgaben übernehmen zu dürfen, erscheint eher wie ein Mantra als wie eine Kennzeichnung schulischer Praxis: »Schulbegleiter sind keine Zweitlehrkräfte, Nachhilfelehrkräfte, Hausaufgabenbetreuer oder Assistenten der Lehrkräfte bei der Vermittlung der Unterrichtsinhalte« (Bayerisches Staatsministerium für Bildung, Kultur, Wissenschaft und Kunst 2013, 6), heißt es bspw. in einer Empfehlung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst, die stellvertretend für viele andere Stellungnahmen oder Empfehlungen sowohl von Landesministerien als auch von Trägern der freien Wohlfahrtspflege stehen kann. Diese Aussagen sind wenig hilfreich für die handelnden Personen, sondern zielen auf makrostrukturelle, politische Zusammenhänge:

Standes- bzw. berufspolitisch wird hier die Sorge deutlich, dass ungelernte Kräfte oder nicht universitär ausgebildete pädagogische Kräfte mittelfristig die Aufgaben von Lehrkräften übernehmen könnten. *Bildungspolitisch* spiegelt sich die Sorge, dass ein weniger hochwertiges Bildungsangebot für Schüler*innen mit Beeinträchtigung etabliert werden könnte. *Finanzpolitisch* ist von Relevanz, dass Schulbegleitung nur als nicht unterrichtliche Teilhabeleistung über das Sozialleistungssystem finanziert wird, wodurch die inklusive Schule eine Quersubventionierung in Anspruch nehmen kann, die das Instrument der Schulassistenten für die Schulpolitik attraktiv macht.

Es ist bekannt, dass die Abgrenzung in der pädagogischen Praxis nicht durchzuhalten ist. Nahezu alle Aufgaben, die Schulassistentenkräfte explizit übernehmen dürfen, können immer auch eine pädagogische Komponente aufweisen und sind damit von den pädagogischen, nicht unterrichtsfachbezogenen Aufgaben von Lehrkräften kaum abgrenzbar. In der Unterstützung von Lernvorhaben übernehmen Schulassistentenkräfte mitunter sogar vermittlungsbezogene Aufgaben, wobei sie dies in der Regel unter Anleitung der Lehrkraft tun sollten. Verschiedene Studien zeigen sogar, dass Lehrkräfte zum Teil nahezu alle Aufgaben »rund um« den*die Schüler*in mit Schulassistenten an diese delegieren (exemplarisch Kron et al. 2018; Ehrenberg & Lindmeier 2020); für Autismus stellt Frese (in diesem Band) typische Aufgaben dar, die ebenfalls zum weit überwiegenden Teil situationsabhängig auch pädagogische Relevanz aufweisen können. Es ist daher aus wissenschaftlicher und pädagogischer Perspektive zu fordern, dass Schulassistenten so weiterentwickelt wird, dass auch pädagogische Aufgaben übernommen werden dürfen. Um die befürchtete Deprofessionalisierung zu verhindern, sollten die Anleitung von Schulassistentenkräften und das Monitoring des Lernverlaufs der von ihnen begleitenden Schüler*innen als Aufgabe der Lehrkräfte fest installiert werden, zusammen mit Teamzeiten und Zeiten für Schulentwicklungsprozesse (Langenhoff & Laubner; Ahl in diesem Band). Im Folgenden wird daher der Schwerpunkt auf die Kooperation in der Klasse gelegt und gefragt, wie sie unter den skizzierten Bedingungen dennoch möglich werden kann.

3 Kooperation im Unterricht – nicht nur unter Beteiligung von Schulassistenten

3.1 Formen der Kooperation zwischen Lehrkräften und ihre Übertragungsmöglichkeiten auf die Kooperation mit Schulassistentenkräften

Der überwiegende Teil der Literatur zu Kooperation in inklusiven schulischen Settings bezieht sich auf die Kooperation zwischen sonder- und regelpädagogischen Lehrkräften, die von Lütje-Klose und Urban als »intraprofessionelle Kooperation«

(2014, 113) bezeichnet wird. Sie gehen davon aus, dass es sich nicht um die Kooperation zweier Professionsgruppen handelt, sondern von Angehörigen der gleichen Profession mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten. Für eine solche Kooperation zwischen Lehrkräften im Unterricht unterschieden Villa, Thousand und Nevin bereits 2007 vier Formen des Co-Teachings, die seither in der deutschsprachigen Literatur vielfach aufgegriffen und rezipiert wurden.

Beim *Lehren im Team* sind die Aufgaben der Planung und Durchführung des Unterrichts einschließlich der Anpassung an besondere Bedürfnisse zwischen beiden Partner*innen gleich verteilt. Es handelt sich damit um die anspruchsvollste und zeitaufwändigste Form der Zusammenarbeit. *Paralleles Lehren* meint eine gleichzeitige Arbeit beider im selben Klassenraum mit verschiedenen Gruppen, die nicht notwendig unterschiedliche Niveaugruppen sein müssen. Auch die Durchführung eines Experiments in zwei Teilgruppen, die parallele Unterstützung von mehr als zwei Kleingruppen und der Wechsel der Lehrkräfte zwischen den Gruppen sind Formen parallelen Lehrens.

Lehren im Team und *Paralleles Lehren* sind in der beschriebenen Form ausschließlich zwischen Lehrkräften möglich, nicht in einer Kooperation von Schulassistentenzkraft und Lehrkraft. Sie setzen profundes unterrichtsfachliches, didaktisches und methodisches Wissen und Können voraus, das von einer ungelernten Schulassistentenzkraft nicht erwartet werden kann und auch von der Rechtsgrundlage der Schulassistentenz her nicht erlaubt ist (Frese in diesem Band). Zudem erfordert ihre Umsetzung eine umfängliche gemeinsame Vorbereitung, die auch eine Verständigung über Erwartungen an die Teamarbeit, Rollen, Leitung und den Prozess der Zusammenarbeit, zudem über Unterrichtsziele, Vermittlungsformen, Leistungs- und Verhaltenserwartungen sowie den Umgang mit (Disziplin-)Konflikten und mit Meinungsverschiedenheiten zu diesen Themen umfasst.

Komplementäres Lehren findet statt, wenn der durch eine Lehrkraft vermittelte Stoff durch die andere Lehrkraft aufbereitet wird. Diese Methode bietet sich an, wenn eine Lehrkraft nicht über so gute unterrichtsfachliche Kenntnisse verfügt, weil sie das entsprechende Fach nicht studiert hat, und die andere Lehrkraft die Anpassung, bspw. durch die Aufbereitung in leichter Sprache, weniger gut beherrscht. Sie wird zudem häufig genutzt, wenn Lehrkräfte nur einen Teil der Zeit gemeinsam in der Klasse sind, wobei sie dann häufig zu einer Art Nachhilfe- oder Förderunterricht in den Kernfächern abgewandelt wird. Komplementäres Lehren ist unter bestimmten Voraussetzungen auch durch Schulassistentenzkräfte möglich, wenngleich es nicht den Vorgaben des Sozialgesetzbuches entspricht – diese Form komplementären Lehrens ist in der Praxis weit verbreitet. Dabei muss die jeweilige Lehrkraft allerdings unbedingt selbst prüfen, welche Teilaufgaben in den Bereich einer Lehrkraft fallen müssen und welche Aufgaben auch an eine Schulassistentenzkraft delegierbar sind, und dies besprechen und anleiten. In den Kompetenzbereich der Lehrkraft fallen auch hier unterrichtsfachliche, didaktische und methodische Aufgaben.

Komplementäres Lehren weist aber zugleich Überschneidungen zu einer ganzen Reihe von Teilhabeleistungen auf – bspw. die Unterstützung beim selbstständigen Aufschreiben bei einem motorisch eingeschränkten Schüler bzw. einer blinden Schülerin oder die situative Anpassung einer autismussensiblen Arbeitsstruktur

einschließlich einer flexiblen Raum- und Zeitverwendung bei einem autistischen Schüler »nach Tagesform«. Diese sind an eine Schulassistentenzkraft delegierbar, ebenso die Umsetzung angepasster Aufgaben, wobei ein Monitoring durch die (sonderpädagogische) Lehrkraft unverzichtbar ist. Dworschak und Lindmeier (2022) argumentieren für den Bildungsgang geistige Entwicklung, nach dem auch ein Teil der Schüler*innen im Autismus-Spektrum unterrichtet wird:

»So lässt sich nicht nur mit Blick auf Schüler/innen mit schwerer (geistiger) Behinderung die reine Stoff- und Wissensvermittlung nicht trennscharf von lebensweltbezogenen und lebenspraktischen Aspekten trennen. Dies begründet sich durch den lebenspraktischen Bildungsauftrag des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung, der z. B. auch Pflege oder basale Förderangebote als bildungsrelevant identifiziert« (Dworschak & Lindmeier 2022, 155).

Auch für Schüler*innen im Autismus-Spektrum, für die fast immer angemessene Kommunikation und das Zurechtkommen im Klassenverband oder in Gruppenarbeiten zu den nicht unterrichtlichen Aufgaben gehören, die in Wechselwirkung zu den eigentlich unterrichtsfachlichen Anforderungen stehen, ist eine Trennung nur bedingt möglich. Insofern ist auch hier ein umfänglich angelegter Kooperationsprozess wesentlich für eine langfristig funktionale Kooperation. Die verbreitete Praxis, die gesamte Entscheidungsmacht und Umsetzungsverantwortung bezüglich der Lerninhalte sowie ihrer Aufbereitung, von Pausen und Lernzeitsanktionen und »Rausgehen« der Schulassistentenzkraft zu übertragen, also ein weitreichendes, nicht einmal im Team gemeinsam besprochenes komplementäres Lehren zu realisieren, ist als Deprofessionalisierung anzusehen, weil selbst Schulassistentenkräfte mit pädagogischer Ausbildung keine Lehrkräfte sind. Ihnen fehlt das nötige unterrichtsfachliche, didaktische und (unterrichts- und fachbezogene) methodische Wissen und Können, wenngleich ausgebildete Schulassistentenkräfte mit einer Spezialisierung auf Autismus mitunter über Kenntnisse von Methoden wie TEACCH oder Social Stories verfügen, die (Regelschul-)Lehrkräften fehlen. Schüler*innen wird durch eine solche Deprofessionalisierung ein hochwertiges Bildungsangebot verweigert, das curricular verankert und durchgehend am Bildungsgang³ orientiert ist und das hinsichtlich der erreichten Ziele ein durchgehendes Monitoring durch eine Lehrkraft erfährt.

Das *Unterstützende Lehren* ist durch eine führende Rolle einer Lehrkraft im Unterricht gekennzeichnet, während die andere Lehrkraft einzelnen Schüler*innen gleichzeitig zusätzliche Unterstützung gibt. Diese Form ist derzeit die häufigste; vor allem im Sekundarbereich wird sie angesichts des Fachunterrichts oft bevorzugt, da sie ohne intensive Abstimmung möglich ist. Auch die Rolle der Schulassistentenzkraft

3 Unter Bildungsgang wird eine curricular organisierte schulische, hochschulische oder berufliche (Aus-)Bildung verstanden, die in der Regel zu einem festgelegten, zertifizierten Abschluss führt. In der Bundesrepublik Deutschland führen die anerkannten schulischen Abschlüsse zu Abitur, mittlerer Reife und Hauptschulabschluss. Zwei weitere Bildungsgänge mit eigenen Curricula sind der Bildungsgang Lernen, dessen Abschaffung zwar vielfach diskutiert wird, und der Bildungsgang geistige Entwicklung. Beide führen nicht zu anerkannten Abschlüssen, sondern münden in der Regel in Sondersysteme der beruflichen Ausbildung oder Beschäftigung; der Bildungsgang Lernen ermöglicht u. U. den anschließenden Erwerb des Hauptschulabschlusses.

in einer Klasse ähnelt in Teilen dieser Form des Co-Teachings (Villa et al. 2007). Sie ist noch weitergehend auch durch Schulassistentenkräfte zu übernehmen.

In der Literatur wie der Schulpraxis findet sich häufig eine unterschwellig normative Bewertung dieser Kooperationsformen, die das *Lehren im Team* als die beste oder einzig wirklich inklusive Form betrachtet. Es ist allerdings fraglich, ob sich diese Einschätzung empirisch halten ließe, und falls ja, gemessen an welchen Erfolgskriterien. Möglicherweise sind für unterschiedliche Lehr-Lern-Situationen, Schüler*innenbedarfe, Qualifikationsprofile und Zeitbudgets unterschiedliche Formen geeignet.

3.2 Schlüsselemente der Kooperation

Eine häufige Annahme lautet, dass »die Chemie stimmen« muss, damit Kooperation funktioniert. Damit wird Kooperation aber als etwas beschrieben, dessen Realisierung außerhalb der eigenen Handlungsmöglichkeiten liegt. Die folgenden Schlüsselemente von Kooperation können dagegen dazu beitragen, eine gute Kooperation zu erarbeiten. Für alle Formen der unter 3.1 beschriebenen Kooperation ist es nach Villa, Thousand und Nevin (2007) notwendig, diese fünf Schlüsselemente zu beachten, deren Bedeutung sich auch in unseren Untersuchungen (exemplarisch Sun et al. 2022) zur Kooperation zwischen Studierenden verschiedener Lehrämter bestätigte:

1. »Zielsetzung: es gibt ein zentrales Ziel der gemeinsamen Arbeit, dem die Beteiligten zugestimmt haben;
2. Wertesystem: die Erkenntnis, dass jeder der beteiligten Ko-Lehrer(*innen) notwendige und einzigartige Kompetenzen und Kenntnisse besitzt, ist Teil des gemeinsamen Wertesystems;
3. die Beteiligten nehmen gleichwertige, verschiedenartige Rollen ein, sie erkennen gegenseitig ihren Expertenstatus an und erleben so Gleichwertigkeit;
4. Kooperative Leitung: Die Leitungsfunktion, die im traditionellen Unterricht die allein anwesende Lehrkraft innehat, wird als geteilte bzw. wechselnd übernommene Leitung und Verantwortung organisiert;
5. Kooperativer Prozess: die Zusammenarbeit geschieht in einem kooperativen Prozess, der direkte Interaktionen umfasst, auf einem positiven Verständnis von Interdependenz und persönlicher Verantwortung beruht (vgl. Villa/Thousand/ Nevin 2007, 420)« (Lindmeier & Lindmeier 2012, 264).

In Bezug auf die multiprofessionelle Kooperation, verstanden als »Kooperationshandlung von zwei oder mehr pädagogischen Fachkräften aus verschiedenen Professionsgruppen« (Böhm-Kasper et al. 2017, 118) ist eine Umsetzung der vierten Forderung nur bedingt möglich. Dies gilt unabhängig vom Qualifikationsniveau nicht nur für die Kooperation von Lehrkräften und Schulassistentenkräften, sondern auch für die Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen oder Schulpsycholog*innen. Die Anwesenheit Letzterer ist oft nur punktuell, und eine Leitung des Unterrichts ist für sie ebenso wenig vorgesehen wie für Schulassis-

tenzkräfte. Alle anderen Forderungen lassen sich ebenso aufstellen; sie lassen sich angesichts der herrschenden Organisationslogiken aber z.T. nur auf freiwilliger Basis und entgegen der Logik des eigenen Arbeitsplatzes umsetzen.

So steht für die Teambuilding-Prozesse, in denen gemeinsame *Ziele* definiert werden und eine Verständigung über zentrale *Werte* der gemeinsamen Arbeit stattfinden kann, bereits in Schulkollegien zu wenig Zeit zur Verfügung; schulinterne Fortbildungen können aber ebenso durchgeführt werden, wie regelmäßige Teamzeiten etabliert werden können. Schulassistentenkräfte bekommen aber je nach Träger teilweise nur die Zeit in der direkten Arbeit mit dem Kind finanziert und sind kein Teil der Organisation Schule. Hier ist ein Umdenken sowohl bei Leistungsträgern als auch Anbietern von Schulassistenten dringend notwendig, um eine gelingende Zusammenarbeit und auch den von Villa, Thousand und Nevin geforderten *kooperativen Prozess* zu unterstützen (Ahl in diesem Band). Die Rollen der Beteiligten, insbesondere der Schulassistentenkräfte, sollen im nächsten Punkt näher analysiert werden. Anders als die Rollen von sonder- und regelpädagogischen Lehrkräften, die zumindest grundsätzlich als gleichwertige, wenngleich verschiedenartige Rollen angesehen werden können, selbst wenn in der derzeitigen Praxis auch häufig eine Ungleichwertigkeit erkennbar ist, sind Schulassistentenkräfte durch ihre Zuständigkeit ausschließlich für eine*n oder mehrere einzelne Schüler*innen, ihre Qualifikation und ihre eingeschränkten Rechte, die aus ihrer Nichtzugehörigkeit zum schulischen Kollegium folgen, in einer untergeordneten, aber zugleich nicht weisungsabhängigen Rolle gegenüber den Lehrkräften.

Dennoch lassen sich die benannten Schlüsselemente umsetzen; wie das geschehen kann, soll im Folgenden skizziert werden.

Ziele: Obwohl die Bedeutung des Beginns einer Zusammenarbeit für die Klärung von Zielen und für eindeutige Abstimmungen offensichtlich ist, zeigen u.a. das Interview mit einer Mutter (Langenhoff & Mansour in diesem Band) als auch Beiträge zur Perspektive von Schüler*innen (Ehrenberg; Langenhoff; Schipp in diesem Band), dass aus der Perspektive von Eltern und Schüler*innen häufig Unklarheit besteht. Aber nicht nur für sie ist eine Zielklärung zu Beginn der Zusammenarbeit wichtig: Die »Bausteine zur Kooperation mit Schulbegleitungen in der inklusiven Schule« widmen fünf von elf Bausteinen dem Beginn der Zusammenarbeit; der fünfte Baustein beschäftigt sich explizit mit der Kooperation, in Form eines »Startgespräch(s) im pädagogischen Team« (Billerbeck et al. 2022, 178 ff.), dessen Ziel die Entwicklung einer »Assistenzvereinbarung« (ebd., 179) ist. Der neunte Baustein beschäftigt sich mit der Reflexion der getroffenen Vereinbarungen und ihrer Fortschreibung (ebd., 190).

Werte: Eine Klärung von Zielen lässt sich auf der Arbeitsebene kaum durchführen, ohne auch die Ebene der Werte einzubeziehen, wenngleich für eine nicht umgehend zu konkreten Zielen führende Diskussion über Werte meist keine Zeit zu sein scheint. Es bietet sich dennoch an, zu Beginn und danach in regelmäßigen Abständen von der organisationsbezogenen, konkrete Abstimmungen betreffenden Gesprächsebene auf eine metakommunikative Ebene zu wechseln und sich über Grundwerte der eigenen Arbeit zu verständigen. Dies kann bspw. als Einstieg über kreative Methoden wie Bildkarten oder pointierte Aussagen zu Teamarbeit oder »zentralen Werten der eigenen Arbeit« (Philipp 1996) geschehen und dient nicht

vorrangig dazu, sich zu einigen, sondern die Wertorientierungen der anderen Teammitglieder überhaupt zur Kenntnis zu nehmen sowie die jeweils eigenen Orientierungen sichtbar zu machen. Sehr häufig ergeben sich Unterschiede, die im schulischen Feld als Antinomien, als unlösbare Widersprüche vorhanden sind: bspw. hohe Leistungen und gute Abschlüsse, Wohlbefinden und angstfreies Lernen für Schüler*innen zu ermöglichen; Räume für Autonomie und Schutz vor Überforderung. Im Austausch gelingt es meist, die Bedeutung verschiedener Positionen und Werthierarchien zu realisieren, mitunter sogar zu erkennen, dass die berufliche Position bestimmte Priorisierungen erfordert: So ist die Position der Fachlehrkraft meist stärker an Abschlüssen, die von Schulassistentenkräften stärker am Wohlbefinden der begleiteten Schüler*innen orientiert. Wichtig ist außerdem, dass Schulassistentenkräfte trotz ihrer meist nicht akademischen Ausbildung von Lehrkräften mit Respekt und Wertschätzung behandelt werden (Langenhoff & Laubner in diesem Band).

Rollen: Die Erkenntnis, dass Rollen gleichwertig, aber dabei verschieden, also nicht gleichartig sein können, ist für die Zusammenarbeit von hoher Bedeutung. Mitunter herrscht in Kollegien oder Klassenteams eine unterschwellige Konkurrenz: Wer ist die bessere Lehrkraft? Wer wird von den Schüler*innen gemocht? Die unklare Rolle von Schulassistentenkräften kann eine solche, den Handelnden mitunter nicht einmal bewusste Konkurrenz und damit verbundene Abgrenzungsbemühungen verstärken. Schulassistentenkräfte wissen, dass ihre Expertise nicht die einer Lehrkraft ist, und sie wünschen keine Verantwortung für die gesamte Klasse im Sinne des Unterrichts, der Organisation von Aufgaben, Aufrechterhaltung der Ordnung, Durchführung von Klassenarbeiten und Benotung. Sie möchten aber in ihrer Expertise für die betreuten Schüler*innen, für Autismus, für Alltagsbegleitung etc. anerkannt werden – und sie können so eine wichtige Ressource für Lehrkräfte darstellen, wie das Interview mit Marian Laubner zeigt (ebd.).

Kooperative Leitung: Wie bereits ausgeführt ist eine kooperative Leitung nur für ein Team mit einer ähnlichen Expertise möglich, bspw. in Form einer gemeinsamen Klassenleitung oder der gemeinsam verantworteten Unterrichtsvorbereitung durch zwei Lehrkräfte. Schulassistentenkräfte agieren zwar in der Klasse, es ist ihnen aber weder ein unabhängiges noch ein gleichberechtigtes Agieren möglich, denn die Lehrkraft leitet den Unterricht. Zugleich gibt es aber auch kein klares Hierarchieverhältnis im Sinne einer Weisungsbefugnis der Lehrkraft, da nicht Lehrkräfte oder Schulleitung, sondern die Leitung oder Koordinationskraft des Schulassistentenarbeiters die formal vorgesetzte Person ist.

Kooperativer Prozess: Dennoch ist es möglich anzuerkennen, dass alle beteiligten Erwachsenen (und Schüler*innen) innerhalb eines Klassenraums aufeinander angewiesen sind, um guten Unterricht und gute Lernergebnisse in einem angenehmen Lehr-Lern-Klima zu erreichen. Diese Interdependenz als gegeben anzusehen und persönliche Verantwortung dafür zu übernehmen, die Zusammenarbeit zu gestalten, kann als kooperativer Prozess angesehen werden. Er umfasst – trotz des in pädagogischen Feldern immer gegebenen Zeitdrucks – direkte Interaktionen in der Klasse sowie Gespräche auf Teamebene und unter Beteiligung der anderen Akteur*innen wie Leistungsträger, Eltern und mit zunehmendem Alter immer mehr die Schüler*innen mit Schulassistenten selbst.