

Schulassistenz im Wandel: eine qualitative Analyse der Rollen und Rollenausprägungen von Systemischen Schulassistenten in einem fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodell

Tanja Pollmeier, Theresa Guth, Sandra Grüter, Birgit Lütje-Klose & Janka Goldan

Zusammenfassung

Fallunabhängige infrastrukturelle Poolmodelle werden als Antwort auf steigende Fallzahlen und den teils wenig effektiven Einsatz individueller Schulassistenz verstärkt in der Praxis implementiert (Goldan et al., 2023). Im Gegensatz zur individuellen Schulassistenz werden Systemische Schulassistenten Schulen oder Schulklassen zugewiesen und unterstützen als nichtlehrendes Personal flexibel sowohl im Unterricht als auch in außerunterrichtlichen Bereichen. Im Kreis Soest wird ein solches fallunabhängiges infrastrukturelles Poolmodell seit dem Schuljahr 2018/19 erprobt. Ein zentrales Ziel des Modellprojekts besteht in der Stärkung inklusiver Schulstrukturen, u. a. der multiprofessionellen Zusammenarbeit zwischen den Systemischen Schulassistenten und den Lehrkräften an den Schulen. Diese strukturelle Veränderung bringt neue Zuständigkeiten und Aufgaben mit sich, wodurch sich die Frage stellt, welche spezifischen Rollen und Rollenausprägungen Systemische Schulassistenten in diesem Kontext übernehmen. Dieser Beitrag präsentiert zentrale Ergebnisse leitfadengestützter Interviews mit Systemischen Schulassistenten, Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften. Dabei werden die mit dem veränderten Aufgabenprofil verbundenen Rollen und Rollenausprägungen Systemischer Schulassistenten analysiert und mit denen individueller Schulassistenten verglichen. Abschließend werden die aus den Ergebnissen abgeleiteten Implikationen für den zukünftigen Einsatz Systemischer Schulassistenten diskutiert.

Schlagworte

Schulassistenz, Integrationshelfer:in, Multiprofessionelle Teams, Rolle, Inklusion

Title

School Assistance in Transition: A Qualitative Analysis of the Roles and Role Manifestations of Systemic School Assistants in a Case-Independent, Infrastructural Pool Model

Abstract

Case-independent, infrastructural pool models are increasingly being implemented in practice in response to rising case numbers and the partly ineffective use of individual school assistance (Goldan et al., 2023). In contrast to individual school assistance, systemic school assistants are assigned to schools or school classes and provide flexible support as non-teaching staff both in the classroom and in extracurricular areas. In the district of Soest, such a case-independent, infrastructural pool model is being tested since the 2018/19 school year. A central aim of the pilot project is to strengthen inclusive school structures, including multi-professional collaboration of the systemic school assistants and the teachers at the schools. This structural change entails new responsibilities and tasks, which raises the question of which specific roles and role characteristics systemic school assistants take on in this context. This article presents key findings from structured interviews with systemic school assistants, primary school teachers

and special needs teachers. The roles and role characteristics associated with the changed task profile are analysed and compared with those of individual school assistants. Finally, the implications derived from the results for the future use of systemic school assistants are discussed.

Keywords

school assistance, teaching assistants, multi-professional teams, role, inclusion

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Theoretischer Hintergrund
 - 2.1. Rollen und Rollenausprägungen
 - 2.2. Befunde zu Rollen und Rollenausprägungen individueller Schulassistenzen
 - 2.3. Rollen und Rollenaushandlungsprozesse im Kontext (Systemischer) Schulassistenz
3. Empirisches Vorgehen
 - 3.1. Studiendesign
 - 3.2. Forschungsfrage und -methode
4. Ergebnisse
 - 4.1. Unterstützende Kraft
 - 4.2. Bezugsperson und Scharnier
 - 4.3. (Sonder)pädagogische Expert:in
 - 4.4. Fachliche Lehrkraft
 - 4.5. Weitere Rollen und Rollenausprägungen
 - 4.6. Vergleich der Schulassistenz-Modelle
5. Diskussion
 - 5.1. Erweiterte Rollen und Aufgaben
 - 5.2. Multiprofessionelle Kooperation
 - 5.3. Professionalisierung und Qualifikationsanforderungen
6. Fazit und Implikationen für die Praxis
7. Limitationen
- Literatur
- Kontakt
- Zitation

1. Einleitung

Der Einsatz von individueller Schulassistent:in hat seit der Einführung der schulischen Inklusion im Unterricht der allgemeinen Schulen zunehmend an Bedeutung gewonnen (*Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK, 2023*). Bei der individuellen Schulassistent:in handelt es sich um eine Maßnahme der Eingliederungshilfe, für die eine gesetzliche Grundlage nach §35a SGB VIII bzw. §112 SGB IX und somit ein formales Antragsverfahren besteht. Schüler:innen mit körperlicher, (drohender) geistiger oder (drohender) seelischer Behinderung, deren Teilhabe an Bildung gefährdet ist, werden während der Unterrichtszeit von einer Schulassistent:in in Form einer 1:1-Begleitung unterstützt. Regional werden unterschiedliche Bezeichnungen für die Personengruppe – beispielsweise Integrationshelfer:in, Integrationsassistent:in, Unterrichtshelfer:in, Schulbegleitung, u. v. m. (*Knuf, 2013*) – verwendet. Im Folgenden wird übergreifend der Begriff der individuellen Schulassistent:in genutzt. [1]

In den letzten zwei Jahrzehnten sind die Fallzahlen und damit verbunden auch die Kosten im Bereich der individuellen Schulassistent:in deutschlandweit kontinuierlich gestiegen (*Goldan et al., 2023; Lübeck, 2020*). In Nordrhein-Westfalen beispielsweise haben sich die Fallzahlen von 2013/14 bis 2020/21 insgesamt fast verdreifacht (*Schneider et al., 2024*). Dies führt in der Praxis dazu, dass teilweise keine individuellen Schulassistent:innen mehr für anspruchsberechtigte Schüler:innen gefunden werden. Zeitgleich kommt es auf kommunaler Ebene zu haushaltspolitischen Engpässen (*Goldan, Pollmeier & Lekon, 2024*). [2]

Die beschriebene Entwicklung hat zentrale Herausforderungen des Einsatzes von Schulassistent:in politisch in den Fokus gerückt, die auch aus inklusionspädagogischer Perspektive hinsichtlich der Wirksamkeit der Maßnahme diskutiert werden (*Ehrenberg & Lücke, 2017; Goldan et al., 2023; Lübeck, 2020; Tegethoff, 2021; Weinbach et al., 2023*). Um diesen Herausforderungen umfassend zu begegnen, werden seit einigen Jahren bundesweit neue Modelle der Schulassistent:in erprobt. Hierzu gehören sogenannte fallabhängige und fallunabhängige infrastrukturelle Poolmodelle (für eine Systematisierung der Maßnahmen, siehe *Goldan et al., 2023*). Während sich das fallabhängige Poolmodell von der individuellen Schulassistent:in lediglich durch die Möglichkeit einer gemeinsamen Inanspruchnahme einer Schulassistent:in durch mehrere anspruchsberechtigte Schüler:innen unterscheidet, weist das fallunabhängige infrastrukturelle Poolmodell weitere Unterschiede auf: Zum einen existiert hierfür keine gesetzliche Grundlage, d.h. die Maßnahme ist nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung zu den anderen Modellen zu verstehen und wird seitens der Kommunen freiwillig erbracht. Zum anderen entfällt das bürokratische Antragsverfahren und die Verteilung der Ressourcen erfolgt systemisch durch Zuweisung zu Schulen oder sogar Schulklassen (*Goldan et al., 2023*). Entsprechend wird mit Blick auf die infrastrukturell tätigen Schulassistent:innen häufig von sog. Klassenassistent:innen oder Systemischen Schulassistent:innen gesprochen (*Bratz, 2024; Dreher & Peschke, 2024*), die zur Unterstützung im und außerhalb des Unterrichts an inklusiven Schulen eingesetzt werden und dabei – im Unterschied zu individuellen Schulassistent:innen – grundsätzlich für alle Schüler:innen zuständig sind (*Bratz, 2024; Dreher & Peschke, 2024*). [3]

Mit dem Einsatz von Systemischen Schulassistent:innen wird seitens der Kommunen das übergeordnete Ziel verfolgt, inklusive Schulstrukturen zu stärken. Dies wird durch die qualitative und strukturelle Verbesserung der Ausstattung mit personellen Ressourcen an den Schulen angebahnt, wodurch eine Beantragung individueller Schulassistent:in in vielen Fällen verzichtbar werden könnte. Konzeptionell ist in diesem Modell vorgesehen, dass die Systemischen Schulassistent:innen grundsätzlich für alle Kinder zuständig sind. Der Fokus soll auf denjenigen Kindern liegen, die Unterstützung beim Lernen, bei der sozialen Interaktion und bei der Bewältigung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aufgaben und Herausforderungen benötigen (*Goldan et al., 2022*). Die Systemischen Schulassistent:innen müssen in diesem Modell über eine pädagogische Grundqualifikation verfügen und sollen in die multiprofessionellen Teams sowie die Kooperationsstrukturen an den Schulen eingebunden werden (*Goldan et al., 2023; Goldan et al., 2024*). [4]

Mit Einführung der Maßnahme werden die Teams an den Schulen um eine weitere, neue Profession im nichtlehrenden pädagogischen Bereich ergänzt. In der Folge ergeben sich spezifische Aufgabenprofile (Grüter et al., 2022), die – vor dem Hintergrund der spezifischen Herausforderungen und in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften vor Ort – Rollenklärungs- sowie Rollenaushandlungsprozesse erforderlich machen (Lütje-Klose et al., 2024; Neumann et al., 2021; Ufermann et al., 2024). [5]

Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht darin, auf der Grundlage von Interviewdaten des Projekts *Evaluation der Systemischen Schulassistenz im Kreis Soest* (ESyS Soest) herauszuarbeiten, inwieweit sich die Zuständigkeiten von Systemischen Schulassistenten im Vergleich zu individuellen Schulassistenten unterscheiden. Zuständigkeiten und Rollenausprägungen der Systemischen Schulassistenten werden unter Bezugnahme auf die Rollentheorie nach Dahrendorf (2006) herausgearbeitet und mit den Rollen individueller Schulassistenten der Taxonomie von Blasse (2017) kontrastiert, wobei in dieser Studie aufgrund der Konzeption des Kreises Soest auch die außerunterrichtlichen Aspekte des Schullebens mit berücksichtigt werden. Die vorliegende Studie leistet durch die rollentheoretische Rahmung, die Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes und die empirische Analyse von Interviewdaten aus dem Projekt ESyS Soest (Goldan et al., 2023) einen Beitrag zum Diskurs um die Weiterentwicklung und Professionalisierung von Schulassistenz in inklusiven Bildungskontexten. [6]

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Rollen und Rollenausprägungen

Die Einbeziehung der Rollentheorie ermöglicht eine eingehende Untersuchung und ein besseres Verständnis der Rolle von Schulassistenten. Im Folgenden wird auf Dahrendorf zurückgegriffen, der ein zentraler Vertreter der Rollentheorie ist. Er knüpft an die Theorie des Struktur-funktionalismus (siehe hierzu Parsons, u. a. 2009) und an den Symbolischen Interaktionismus (siehe hierzu Goffman, u. a. 2013) an und entwickelt sie weiter. Nach Dahrendorf (2006) nimmt jedes Individuum in sozialen Kontexten mehrere Positionen ein und steht dadurch mit anderen Individuen in Verbindung. Der Begriff der sozialen Position bezeichnet einen spezifischen Ort innerhalb eines sozialen Beziehungsfeldes. Dagegen „gibt die Rolle uns die Art der Beziehungen zwischen den Trägern von Positionen und denen anderer Positionen desselben Feldes an“ (Dahrendorf, 2006, S. 37) und ist auch durch die Erwartungen und Verhaltensweisen definiert, die mit einer bestimmten sozialen Position verknüpft sind (Dahrendorf, 2006). [7]

Übertragen auf den Kontext inklusiver Schulen kann angenommen werden, dass die von den Schulassistenten eingenommenen Rollen durch die Erwartungen der anderen schulischen Akteur:innen (Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler:innen, Eltern, Träger, Kreis) sowie die je individuellen Erwartungen, die Schulassistenten selbst an ihre eigene Rolle haben, bestimmt werden. Demnach wird im Folgenden nicht der Positionsbegriff verwendet, sondern der Fokus auf die eingenommenen Rollen von Schulassistenten gelegt. Um die unterschiedlichen Ausprägungen der Ausgestaltung der Rolle durch die Systemische Schulassistenz zu beschreiben, wird in diesem Beitrag der Begriff der Rollenausprägung (Reiser, 1998; Lütje-Klose & Neumann, 2022) verwendet. [8]

2.2. Befunde zu Rollen und Rollenausprägungen individueller Schulassistenten

Befunde zu den Erwartungen der Lehrkräfte an die Rolle einer individuellen Schulassistenz deuten auf heterogene Erwartungshaltungen hin. Sie reichen von „ablehnender Skepsis“ (Lübeck 2019, S. 17) gegenüber der individuellen Schulassistenz, über den Wunsch, dass sich diese nur um ein bestimmtes Kind kümmern soll, sodass sich die Lehrkraft mit den übrigen Schüler:innen befassen kann, bis hin zu der Haltung, dass die individuelle Schulassistenz mit der Lehrkraft zusammen für die gesamte Klasse zuständig ist und eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe stattfinden soll (Lübeck, 2019). [9]

Die unterschiedlichen Rollen, die die individuellen Schulassistent:innen in der schulischen Praxis einnehmen, beschreibt Blasse (2017, S. 108) in der Darstellung der Ergebnisse einer Beobachtungsstudie an Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein: Sie differenziert u. a. die Rolle als *Scharnier* zwischen den beteiligten Akteur:innen, als passive Schulassistent:in im Sinne einer *Unauffälligen auf Abruf* sowie als *Unterstützende Kraft* für die Lehrkraft (Blasse, 2017; Heinrich & Lübeck, 2013). Darüber hinaus werden Rollen in nicht-assistierenden Funktionen beobachtet, z. B. als (*Sonder*)pädagogische Expert:in, wenn sie beispielsweise einen individuellen Wochenplan für ihr begleitetes Kind erstellt, als *fachliche Lehrkraft*, wenn sie bei der Bearbeitung eines Arbeitsblatts unterstützt (Blasse, 2017, S. 116), und auch als *Schüler:in*, wenn sich individuelle Schulassistent:innen im Unterricht in einer Schlange zum Pult anstellen, oder sich ebenfalls wie Schüler:innen melden und von der Lehrkraft aufgerufen werden (Blasse, 2017, S. 117). Czempiel (2019), die im Rahmen ihrer Jenaer Interviewstudie Schulassistent:innen mit Zuständigkeiten für Einzel- und Gruppenbegleitungen befragt hat, fand am häufigsten die Rolle des *Scharniers* zwischen Kind und Lehrkraft, ebenfalls häufig die Rolle der *Unterstützenden Kraft* für das einzelne Kind bzw. die gesamte Klasse und selten auch Beschreibungen, die der Rolle der *Unauffälligen auf Abruf* zugeordnet wurden (Czempiel, 2019, S. 265). Anhand dieser Ergebnisse wird deutlich, dass für individuelle Schulassistent:innen keine eindeutigen Rollen bzw. Positionen (Blasse, 2017, S. 118) existieren. Stattdessen nehmen Schulassistent:innen, ohne dass dies den verschiedenen Akteur:innen bewusst sein muss, in einer vielfältigen Art und Weise je nach Kontext unterschiedliche Rollen ein und gestalten diese individuell. [10]

2.3. Rollen und Rollenaushandlungsprozesse im Kontext (Systemischer) Schulassistent:in

Multiprofessionelle Kooperation ist ein zentraler Entwicklungsbaustein im Prozess einer inklusiven Schulentwicklung, die im besten Fall auf tragfähigen Beziehungen zwischen den Akteur:innen beruht und sich im Rahmen eines Prozesses der Aushandlung von Aufgaben und Zuständigkeiten entwickelt (u. a. Arndt & Werning, 2016; Lütje-Klose et al., 2024). Diese Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse sind für die Klärung der Rollen und Rollenerwartungen grundsätzlich erforderlich (Lütje-Klose et al., 2024; Dworschak & Lindmeier, 2017; Kißgen et al., 2019). Die Einigung aller Beteiligten über die zu verfolgenden Ziele sowie die Klärung der Rollen und Aufgaben, die sich nicht standardisieren lassen, sondern vor Ort und unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen und der vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen formuliert werden müssen (Lütje-Klose et al., 2024, S. 59), sind elementare inhaltliche Elemente von Aushandlungsprozessen zwischen lehrendem und nichtlehrendem Personal in Schule und Unterricht (Lütje-Klose et al., 2024). Durch die unterschiedlichen Interessen, Kompetenzen und Erwartungen der Akteur:innen sind Spannungsfelder möglich, die im Sinne der bestmöglichen Förderung der Schüler:innen durch Aushandlungsprozesse aufgelöst werden sollten. Auch für die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulassistent:innen können Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse als gewinnbringend angesehen werden, insbesondere unter der hier getroffenen Annahme, dass unterschiedliche Rollenausprägungen der Schulassistent:innen möglich sind und daher zwischen den Beteiligten besprochen werden müssen. [11]

Das fallunabhängige infrastrukturelle Poolmodell ist durch die strukturelle Einbindung der Systemischen Schulassistent:innen in die multiprofessionellen Teams an den Schulen viel stärker auf Kooperationsbeziehungen ausgerichtet als fallabhängige individuelle Modelle der Schulassistent:in. Hierdurch ergibt sich ein besonderes Potenzial, aber auch die Herausforderung, diesen Prozess der Rollenklärung gemeinsam mit anderen Akteur:innen (z. B. sonderpädagogische Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Mitarbeiter:innen in multiprofessionellen Teams (kurz MPTs), Erziehungsberechtigte, Träger etc.) zu gestalten (Ufermann et al., 2024; Neumann et al., 2021). Damit dies gelingen kann, ist eine organisationale Unterstützung durch die Einbettung von strukturierten Kommunikationsgelegenheiten erforderlich (Lütje-Klose et al., 2024). Durch den flexiblen Einsatz der Systemischen Schulassistent:innen müssen Rollenaushandlungsprozesse in festgelegten Teamzeiten stattfinden, um sich über die Rollenerwartungen seitens der Schule und das Rollenverständnis seitens der Schulassistent:in zu verständigen und so die Ausgestaltung der Rolle, die sich in den unterschiedlichen Rollenausprägungen zeigt, zu ver-

handeln. Ergebnisse der Untersuchung von Czempiel (2019) zeigen, dass die Ausgestaltung der Rolle vom Rollenverständnis der handelnden Schulassistenten, aber auch von der Rollenerwartung seitens der Lehrkräfte abhängt. Stimmen Rollenerwartungen der Lehrkräfte und Schulleitungen nicht mit dem Rollenverständnis der Schulassistenten überein, kann es zu Intra-Rollenkonflikten kommen, die sich durch divergierende Werte und Normen sowie Interessen ausdrücken können (Czempiel, 2019). Lübeck (2019) sieht hierin einen möglichen, aus den unterschiedlichen Erwartungen resultierenden „Intra-Rollenkonflikt bei gleichzeitig fehlender Professionalisierung der Schulbegleitung und deren häufig prekären Beschäftigungsbedingungen“ (Lübeck, 2019, S. 101; Dworschak & Markowetz, 2019). [12]

In dem Projekt *ESyS Soest*, aus dem die Daten für die vorliegende Studie stammen, ist die Etablierung multiprofessioneller Teams unter Mitarbeit der Systemischen Schulassistenten ausdrücklich vorgesehen und wird durch zusätzliche finanzielle Ressourcen für Teamsitzungen und Supervision unterstützt (Goldan et al., 2022). Da Systemische Schulassistenten eine relativ neue Akteursgruppe im schulischen Setting darstellen, gibt es bisher keine Befunde dazu, welche Rollen diese in und außerhalb des Unterrichts im Schulalltag einnehmen. [13]

3. Empirisches Vorgehen

Im Kreis Soest werden seit dem Schuljahr 2018/19 Systemische Schulassistenten schwerpunktmäßig in der Schuleingangsphase an fünf Schulen eingesetzt. Vier Grundschulen sowie einer Förderschule wurde jeweils eine Systemische Schulassistentin zugewiesen. Durch das vom Kreis Soest erarbeitete Konzept wurde die Möglichkeit geschaffen, den Einsatz der Systemischen Schulassistenten und die Verteilung der Stunden zu steuern, was einen Ausbau inklusiver Schulstrukturen ermöglicht. Langfristig soll aufgrund der grundständigen Ausstattung mit zusätzlichem nichtlehrendem Personal präventiv einer Verfestigung von Problemlagen bei den Kindern und damit einer Beantragung von individuellen Schulassistenten entgegengewirkt werden (Goldan et al., 2023). Die Systemischen Schulassistenten sind in den teilnehmenden Modellschulen für alle Schüler:innen zuständig und werden übergreifend und flexibel in den Klassen eingesetzt. Die Aufgabenfelder wurden vom Kreis Soest definiert und liegen in der Unterstützung des Arbeits- und Sozialverhaltens und beim Lernen sowie in der Teilnahme an Teambesprechungen und Konferenzen. Darüber hinaus sollen die Systemischen Schulassistenten den Schüler:innen Pausenangebote machen und unterstützend bei pflegerischen und lebenspraktischen Tätigkeiten eingesetzt werden (Goldan et al., 2022). [14]

3.1. Studiendesign

Die Daten für die nachfolgende Analyse stammen aus dem Projekt *ESyS Soest* (vgl. Goldan et al., 2022; Goldan et al., 2023), welches von September 2021 bis August 2022 zur Evaluation des Modellprojekts durchgeführt wurde. Im Rahmen des Projekts wurden Gelingensbedingungen und Entwicklungsbedarfe sowie die Entwicklung der Schüler:innen fokussiert (Goldan et al., 2023). Es fanden quantitative und qualitative Datenerhebungen in Form von Fragebogenerhebungen und leitfadengestützten Interviews statt. Im Rahmen der qualitativen Datenerhebung wurde lehrendes und nichtlehrendes Personal befragt. Es wurden auf der Basis informierter Einwilligungen Einzelinterviews mit fünf Systemischen Schulassistenten, drei Klassenlehrkräften und einer sonderpädagogischen Lehrkraft durchgeführt. An den zwei Gruppeninterviews ($n = 4$; $n = 5$) nahmen Schulleitungen, eine sozialpädagogische Fachkraft, eine Regelschullehrkraft, eine sonderpädagogische Lehrkraft sowie eine MPT teil. Die Systemischen Schulassistenten mussten zum Zeitpunkt der Einstellung eine dreijährige pädagogische Ausbildung vorweisen. Diese umfasst entweder eine Qualifikation z. B. als Erzieher:in oder einen Abschluss in den Bereichen Sozial- und Erziehungswissenschaften. Angaben zum Alter der Befragten wurden aus Gründen der Anonymität nicht erhoben. Auf der Grundlage dieser Interviews werden die verschiedenen Perspektiven auf die Rolle der Systemischen Schulassistenten und deren Ausgestaltung analysiert, um die Rollenausprägungen herauszuarbeiten. [15]

3.2. Forschungsfrage und -methode

Im Fokus der Studie steht die Frage, welche impliziten Ausprägungen der Rolle der Systemischen Schulassistent:innen in den Interviews identifiziert werden können. Hierzu werden die Beschreibungen der Aufgaben und Zuständigkeiten anhand von Aussagen in den qualitativen Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet. [16]

Für die Interviews wurde ein semi-strukturierter Leitfaden entwickelt, der Fragen zu den Aufgaben und Rollen der Systemischen Schulassistent:in enthielt. Durch die halb-offenen Fragen wurden unterschiedliche Interviewverläufe und individuelle Schwerpunktsetzungen ermöglicht. Die Lehrkräfte wurden darum gebeten, die Rollen und Aufgaben zu beschreiben, die die Systemischen Schulassistent:innen im Unterricht einnehmen. In den Interviews mit den Systemischen Schulassistent:innen wurde nach den Zuständigkeiten und Aufgaben gefragt, sowie danach, wie zufrieden die Befragten persönlich mit ihren Aufgaben sind. Die Auswertung der Interviews erfolgte theoriegeleitet mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 104) unter Nutzung von MAXQDA. [17]

4. Ergebnisse

Die in den Interviews vorgefundenen Rollen und Rollenausprägungen werden im Folgenden der Taxonomie von Blasse (2017) zugeordnet (deduktive Auswertung), um im nächsten Schritt herauszuarbeiten, inwieweit sich im fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodell weitere oder andere Rollen und Rollenausprägungen gebildet haben (induktive Auswertung). [18]

4.1. Unterstützende Kraft

Im Sinne der *Unterstützenden Kraft* nach Blasse (2017) erhalten die individuellen Schulassistent:innen Arbeitsanweisungen oder Aufträge von einer Lehrkraft und führen diese aus (Blasse, 2017, S. 109). Ebenso sorgen sie für einen reibungslosen Unterrichtsablauf, indem sie z. B. Rollstühle reparieren, Fenster für frische Luft öffnen etc. (Blasse, 2017, S. 110). [19]

Im Interview beschreibt eine Lehrkraft ihre Erwartungen an die Systemische Schulassistent:in folgendermaßen: Die Assistenz soll konsequent umsetzen, was ihr als Lehrkraft wichtig erscheint, und die Aufmerksamkeit auch dorthin lenken, wo ihre Hilfe aus Sicht der Lehrkraft erforderlich ist. Im Rahmen des Pilotprojekts sei es die Aufgabe der Systemischen Schulassistent:in, Aufträge zu erledigen, die in der Regel kurzfristig abgearbeitet werden können, um sich dann dem nächsten Auftrag zu widmen, was von den Lehrkräften als durchaus herausfordernd für die Systemischen Schulassistent:innen angesehen wird (1SoP81). Die zu bewältigenden Aufgaben sind vielfältig, sodass die Systemische Schulassistent:in auch als „Mädchen für alles“ (4SySA21) und als Person bezeichnet wird, die „ihre Arme eigentlich überall (hat)“ (5LK30). [20]

Für die Erwartungen der Lehrkräfte haben die Systemischen Schulassistent:innen Verständnis, und sie wollen sie im Unterricht unterstützen. Sie sehen sich selbst in einer bedeutsamen Rolle, wie sich z. B. an dieser Aussage zeigt: [21]

„Die Lehrer können sich halt nicht damit befassen, weil sie die anderen Kinder in der Klasse haben und das war auch extrem wichtig, dass man jetzt auch dabei war so als Schulassistent:in. Und dass da auf jeden Fall sie Unterstützung hat“ (1SySA12). [22]

Die Systemischen Schulassistent:innen sehen sich somit in einer Entlastungsfunktion zugunsten der Lehrkräfte und werden von diesen auch in dieser Funktion wertgeschätzt (5SySA118, 122; 2SySA; 4SySA43). Die geforderte Flexibilität der Schule und der Lehrkräfte sowie die damit verbundene Anstrengung kann von den Systemischen Schulassistent:innen nachvollzogen werden. So formuliert eine Schulassistent:in ihren eigenen Anspruch an die Rolle als flexible Entlastung der Lehrkräfte: [23]

„Ich finde so Schulassistent:in das beinhaltet ja eigentlich: ›Okay, wir schmeißen dich jetzt da rein und dann machst du das!‹. Das verlangen die gar nicht von mir, aber ich mache es, weil Bedarf da ist“ (2SySA41). [24]

Dieses Zitat verdeutlicht, dass sie sich in einer durchaus bewusst gewählten Helfer:innenrolle sieht. Mehrere Systemische Schulassistenzen merken an, dass sie sich als „verlängerten Arm“ und in diesem Sinne als Assistenzen der Lehrkraft sehen (2SySA52; 4SySA62). Die hierarchische Weisungsbefugnis durch die Lehrkraft wird von den Systemischen Schulassistenzen voll akzeptiert. Darüber hinaus arbeitet eine Systemische Schulassistentin in der Hausaufgabenbetreuung und sieht sich dort neben der Lehrkraft als „zweite Kraft“ (5SySA53). [25]

Unterstützende Kraft mit Eigeninitiative

Im fallabhängigen individuellen Modell der Schulassistentin wird deutlich, dass Schulassistenzen in der Rolle als *Unterstützende Kraft* „leise und zurückhaltend“ (Blasse, 2017, S. 109), nicht aber „regungs- oder tatenlos“ (ebd.) sind, sondern sich einzelnen Schüler:innen zuwenden, bis sie wieder eine Anweisung erhalten (ebd., S. 109). Auch im fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodell zeigt sich, dass einige Schulassistenzen bei der Unterstützung der Kinder selbst die Initiative ergreifen, wenn sie sehen, dass Kinder Unterstützung benötigen. Dies wird von den Lehrkräften befürwortet (4SySA21; 3SySA49). [26]

Unterstützende Kraft mit Eigeninitiative und Entscheidungsbefugnis

Darüber hinaus kristallisiert sich im fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodell die Rolle der *Unterstützenden Kraft mit Eigeninitiative und Entscheidungsbefugnis* heraus: Es besteht die Situation, dass die Systemische Schulassistentin selbst entscheiden kann, welche Aufgabe die Schüler:innen als nächstes bearbeiten sollen, wenn diese eine Aufgabe beendet haben. Die Lehrkraft erteilt der Systemischen Schulassistentin dann die Entscheidungsbefugnis bei organisatorischen Fragen, da sie selbst dadurch einen intensiveren (fachlichen) Blick auf einzelne Schüler:innen haben könne (3KL58). Eine andere Systemische Schulassistentin berichtet davon, dass sie teilweise Anweisungen durch die Lehrkraft erhält, teilweise aber auch die Freiheit bekommt, die Rolle so auszufüllen, wie sie dies für richtig hält: [27]

„Aber oft ist es auch so, dass ich das einfach nach Gefühl mache (...) Also die sagen mir jetzt nicht jeden Tag ›Heute machst du das oder das‹“ (5SySA61). [28]

In diesen Fällen wirken die Systemischen Schulassistenzen selbstbewusst und selbstwirksam; sie sprechen sich eine Kompetenz zu und erleben ihre Perspektive mindestens als eine bereichernde und ergänzende (2SySA57; 5SySA75). Einzelne Lehrkräfte bieten ihnen offensichtlich innerhalb eines vorgegebenen Rahmens die Möglichkeit, ihre Rolle selbstständig und verantwortungsbewusst auszufüllen. [29]

Anders als im fallabhängigen individuellen Modell der Schulassistentin, in dem die Schulassistentin ausschließlich als individuelle Unterstützung für Kinder mit festgestelltem Unterstützungsbedarf angesehen und für diese Aufgabe bewilligt wird, ist dies bei einer Systemischen Schulassistentin nicht die einzige Zielgruppe. Die Systemischen Schulassistenzen nennen in den Interviews explizit die Unterstützung einzelner Schüler:innen beim Lernen im Unterricht (1SySA24,35; 5SySA80), sehen sich aber auch als zuständig für alle Kinder (5SySA90,122). [30]

Unterstützende Kraft – Feuerwehr

Im Unterschied zum fallabhängigen individuellen Modell der Schulassistentin, bei dem das Kind in Begleitung der individuellen Schulassistentin den Klassenraum verlassen muss, wenn es wiederholt das Unterrichtsgespräch stört (Blasse, 2017, S. 110), findet sich im Modell der Systemischen Schulassistentin eine weitere Facette der Unterstützenden Kraft. Die Rollenausprägung *Feuerwehr* zeigt sich in der kurzfristigen Herausnahme einzelner Kinder aus dem üblichen Arbeitsfeld (2LK54; 4SoL), wenn Lehrkräfte rufen: „Hier ist ein Notfall!“ (2LK54). Eine Lehrkraft beschreibt dies wie folgt: [31]

„Und ich darf ja das Klassenzimmer nicht verlassen im Grunde genommen, wenn die Kinder da alle drin sind. Und wenn ein Kind aber dann so emotionale Ausbrüche hat, die ganz unterschiedlich aussehen können, von Wutanfällen und Tische schubsen und

Stühle schmeißen, muss das Kind ja in dem Augenblick irgendwie aus dem Raum, damit es niemanden verletzt und (...) dann haben wir sie quasi gerufen“ (2LK15). [32]

Eine Schulleitung spricht explizit davon, dass die Systemische Schulassistentin

„auch mal eine Funktion von so einer Feuerwehrperson (hat) (...). Das heißt, da ist irgendein gravierender Vorfall in einer Klasse gewesen, im familiären Umfeld, dass man da dann auch spontan sagt: ‚So heute Morgen brauchen wir die Systemische Schulassistentin dann mal eben, um sich intensiv um ein Kind zu kümmern‘“ (1SL42). [33]

Abweichend zum fallabhängigen individuellen Modell der Schulassistentin kann eine Systemische Schulassistentin diese Aufgabe nicht nur für ein Kind, sondern auch für weitere Kinder übernehmen, die (punktuell) Unterstützung benötigen. Die Schulleitung setzt die Systemische Schulassistentin insbesondere in Krisensituationen flexibel ein, um den Herausforderungen im Schulalltag bedarfsgerecht begegnen zu können (2LK15). Diese Rollenausprägung kann daher die von Blasse (2017) vorgefundene Ausgestaltung der *Unterstützenden Kraft* ergänzen. [34]

Unterstützende Kraft – Hausaufgabenbetreuung

Im Modellprojekt Systemische Schulassistentin zeigt sich mit der *Hausaufgabenbetreuung* (5SySA53) eine weitere Rollenausprägung, die im fallabhängigen individuellen Modell der Schulassistentin bisher nicht aufgeführt wurde. [35]

4.2. Bezugsperson und Scharnier

Die Schulassistentin kann im fallabhängigen individuellen Modell der Schulassistentin ein *Scharnier*, also eine verbindende Rolle zwischen dem begleiteten Kind, den Mitschüler:innen, den Eltern und der Fachlehrkraft, darstellen, wenn die Schulassistentin zu einer Bezugsperson für das Kind geworden ist (Blasse, 2017, S. 110). Dies zeigt sich dann ggf. durch einen regelmäßigen Blickkontakt oder ein Nähesuchen seitens des Kindes (Blasse, 2017, S. 110). Die Systemische Schulassistentin als Bezugsperson zeigt sich im fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodell nicht nur zu einem Kind (2LK40-42; 3LK95), sondern zu einer Vielzahl bzw. zu allen Kindern der Klasse bzw. den Klassen. So führt die Systemische Schulassistentin Gespräche mit den Kindern, die „Ängste und Nöte“ (4SySA21) haben, und versucht dafür „zu sorgen, dass sich die Kinder wohlfühlen“ (4SySA23). Dazu gehört auch, dass sie die Kinder tröstet, wenn sie sich verletzt haben oder traurig sind (5SySA53). Auch die Lehrkräfte nehmen diese Rollenausprägung bei der Systemischen Schulassistentin wahr. Diese ist eine Ansprechperson auf dem Flur (2LK52) und gilt als Vertrauensperson vor allem für Schüler:innen aus prekären Verhältnissen (z. B. in Wohngruppen lebend), an die sie sich teilweise eher wenden als an die Lehrkraft (2LK40). [36]

Im fallabhängigen individuellen Modell der Schulassistentin wird die Schulassistentin auch von den Schüler:innen der Klasse in einer *Scharnierrolle* zwischen dem *begleiteten Kind und den Mitschüler:innen* wahrgenommen, was sich beispielsweise dadurch zeigt, dass sich Mitschüler:innen bei den Schulassistentinnen über störendes Verhalten des begleiteten Kindes beschweren (Blasse 2017, S. 111). Auch im fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodell agiert die Systemische Schulassistentin als *Scharnier zwischen einzelnen Mitschüler:innen*, indem sie die Schüler:innen in der sozialen Interaktion unterstützt. So hilft sie Schüler:innen z. B. in der Pause bei der Kontaktaufnahme, indem sie sie einander vorstellt, damit „die sich kennenlernen und niemand alleine rumläuft“ (3SySA110). Ebenso agiert sie als Streitschlichter:in, wenn es z. B. zu Konflikten in der Pause kommt (2SySA39; 5SySA47). [37]

Eine *Scharnierrolle zu den Eltern*, die im fallabhängigen individuellen Modell der Schulassistentin beispielsweise durch regelmäßige Gespräche mit den Eltern über das Kind oder durch schriftliche Mitteilungen an die Eltern hinsichtlich vorhandener Probleme gekennzeichnet ist (Blasse 2017, S. 111), zeigt sich im fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodell eher selten. Hier haben die Systemischen Schulassistentinnen vielmehr im Rahmen von Tür- und Angelgesprächen mit kurzen Rückmeldungen bzgl. des Verhaltens einzelner Kinder oder organisatorischer Ab-

sprachen (z. B. Krankmeldungen) Kontakt zu den Eltern (2SySA41,65; 2LK76-77; 3SySA106-107; 3LK90-93; 4SoL71-72; 4SySA67-68). In einem Fall zeigt sich eine Scharnierrolle zu den Eltern, indem die Systemische Schulassistenz nicht nur für das Kind, das „große Schulangst“ (1SLLkuE81) hat, sondern auch für deren ängstliche Mutter, die sich morgens nicht von ihrem Kind trennen kann, die vertrauensvolle Aufgabe übernehmen soll, den Trennungsmoment zwischen Kind und Mutter zu unterstützen (1SLLkuE81). Teilweise werden die Systemischen Schulassistenzen zu Elternsprechtagen oder anderen Gesprächen von den Lehrkräften als Unterstützung hinzugezogen (5LK36; 3SySA107; 4SoP72). Eine Schulleitung hebt die Professionalität der Systemischen Schulassistenz positiv hervor, da sich diese – im Gegensatz zu anderen ihr bekannten individuellen Schulassistenzen – nicht von den Eltern als Sprachrohr instrumentalisieren lasse (1SLLkuE193). [38]

Im fallabhängigen individuellen Modell der Schulassistenz nimmt die Schulassistenz eine *Scharnierfunktion zwischen der/dem begleiteten Schüler:in und den Fachlehrkräften* ein, indem sie mögliche Unsicherheiten der begleiteten Person hinsichtlich vollständiger Bearbeitung von Aufgaben durch die Weitergabe des Aufgabenblattes an die Fachlehrkraft zerstreut und somit eine „Verbindungsposition“ (Blasse, 2017, S. 111) einnimmt. Auch die Systemische Schulassistenz fühlt sich dafür verantwortlich, dass die Lehrkraft das Ergebnis der Leistung der Schüler:innen zur Kenntnis nehmen kann, weil diese für die Leistungsbewertung zuständig ist (2SysA57): [39]

„Wenn aber was ist und die (Schüler:innen) möchten was zeigen, dann sage ich: ›Super, aber wenn ihr möchtet, bitte zeigt doch mal auf. Dann kann eure Lehrerin das sehen, weil ich jetzt nicht die Lehrerin bin. Sie soll das Endergebnis sehen, aber ich unterstütze sie dabei, dass das eben so läuft, dass sie sich das angucken kann“ (2SySA57). [40]

Hier wird die Vermittlungsrolle der Systemischen Schulassistenz deutlich. [41]

4.3. (Sonder)pädagogische Expert:in

Die individuelle Schulassistenz als *(sonder)pädagogische Expert:in* nach Blasse (2017) ist durch Rollenausprägungen gekennzeichnet, in denen diese als Aufsichtsperson fungiert und Schüler:innen ggf. maßregelt, sodass sie maßgeblich am Erziehungsprozess beteiligt ist. Weiterhin holen sich sonderpädagogische Lehrkräfte bei ihr ggf. Informationen ein, weil sie durch die deutlich häufigere Anwesenheit einen engeren Kontakt zum Kind hat (Blasse 2017, S. 112). [42]

Die Übernahme der professionellen Rollen anderer Akteur:innen der Schule kann auch im fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodell stattfinden. In einem viel höheren Maß als im fallabhängigen individuellen Modell der Schulassistenz wird in den Interviews für Systemische Schulassistenzen eine Expert:innenrolle deutlich. So beschreibt eine sonderpädagogische Lehrkraft die Assistenz als „eine tolle Ergänzung für unser System, das fehlende Rädchen“, die „Aufgabenbereiche [übernimmt], die ich hauptsächlich nicht abdecke“ (4SoP14). Diese Äußerung deutet darauf hin, dass die sonderpädagogische Lehrkraft ihrerseits die Systemische Schulassistenz nicht in derselben Rolle wie sich selbst, wohl aber als Unterstützer:in und ausführende Kraft mit Blick auf die eigene Rolle sieht. Auch werden Systemische Schulassistenzen von Lehrkräften zum Teil als Expert:innen für Lernsituation und Fortschritt einzelner Kinder wahrgenommen (3LK56,66; 5LK14,36). Eine Systemische Schulassistenz sieht sich selbst und die eigenen Professionskolleg:innen in diesem Sinne als „zusätzliche Augen der Lehrkraft“ (2SySA57). Ebenso kann eine neue Klassenlehrkraft auf das Wissen der Systemischen Schulassistenz zurückgreifen, da diese die Kinder teilweise besser kennt als die Lehrkraft. Die Lehrerin erlebt das als hilfreich: Wenn Kinder die Klasse wechseln, fragt die Lehrkraft die Systemische Schulassistenz deshalb um Rat, [43]

„weil die ja schon das Kind kennt und auch ja die Situationen, in denen es lernen kann oder halt auch nicht“ (3LK106). [44]

Je nach individueller Ausbildung und Umsetzung der Aufgaben in der Schule wird auch von Schulleitungsseite teilweise die „hervorragende fachliche Expertise“ (2SL80) der aktuellen Systemischen Schulassistent:innen betont (2SL80). [45]

4.4. Fachliche Lehrkraft

Im fallabhängigen individuellen Modell der Schulassistent:innen agiert die Schulassistent:in punktuell auch in der Rolle als *fachliche Lehrkraft*, sofern sie über entsprechende fachliche und fachdidaktische Kompetenzen verfügt (Blassé, 2017). Zeigt sich dies vorwiegend in der Einzelarbeit mit Schüler:innen, etwa durch die enge Begleitung des Arbeits- und Lernprozesses, so wird diese Rollenausprägung im Systemischen Schulassistent:innen-Modell darüber hinaus auch regelmäßig in der Arbeit mit Schüler:innengruppen sichtbar. Dies geschieht beispielsweise, wenn die Assistent:in eine Hälfte der Klasse von der Lehrkraft zugewiesen bekommt und parallel mit ihr den vorbereiteten Unterricht durchführt (3LK56) oder die Rolle einer Sportförderkraft einnimmt und selbstständig die Inhalte plant (1SySA58). Sie arbeitet in einigen Fällen als Förderkraft für Gruppen und für einzelne Kinder (2SySA21; 1SySA35,57) oder beschäftigt die Klasse im Rahmen der Unterrichtszeit mit Spielen. Ebenso zeigt sich diese Rollenausprägung, wenn eine Systemische Schulassistent:in unter Anleitung der Lehrkraft oder ggf. sogar eigenständig im Mathematik- und Deutschförderunterricht einspringt, solange die Lehrkraft z. B. noch nicht im Raum ist (1SySA32). [46]

4.5. Weitere Rollen und Rollenausprägungen im fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodell

Im Modellprojekt Systemische Schulassistent:innen zeigen sich weitere Rollenausprägungen, die im Rahmen eines fallabhängigen individuellen Modells der Schulassistent:innen bisher nicht aufgeführt wurden: So sind die Systemischen Schulassistent:innen auch in der Pause auf dem Schulhof tätig, sowohl als *Spieldpartner:in* als auch als *Spilleitung* (2LK52; 5SySA53). [47]

Ebenso nehmen die Systemischen Schulassistent:innen nach eigener Einschätzung zum Teil eine sorgende Rolle wie die einer Erzieher:in oder sogar eines Elternteils ein, wenn sie den Kindern beim Anziehen der Jacke helfen oder sie beim Umziehen unterstützen (5SySA53). Sie bilden das verlässliche Begrüßungskomitee morgens am Bus (5SySA53), nehmen die Kinder in Empfang, gehen mit ihnen zum Schulhof (1SLLkuE,136) oder verhindern, dass Kinder zu früh ins Schulgebäude gelangen (2SySA39). Insgesamt können diese Erscheinungsformen in der Rolle *Alltagshelfer:in* zusammengefasst werden. [48]

Des Weiteren berichten die Systemischen Schulassistent:innen sowie die Lehrkräfte bis auf eine Ausnahme davon, dass die Systemischen Schulassistent:innen im Unterschied zum fallabhängigen individuellen Modell der Schulassistent:innen *Teil eines multiprofessionellen Teams* seien (1SySA39; 2KL31; 2KL36,72; 2SoFa58-61; 3SySA60-64; 3KL104; 4SonPäd14; 4SySA49; 5KL34). Teil eines multiprofessionellen Teams zu sein, bedeutet in den Modellschulen für die Systemischen Schulassistent:innen, dass sich die Teammitglieder in der Regel zu festgelegten Zeiten treffen. Es ist jedoch nicht überall gesichert, dass die Systemischen Schulassistent:innen dort auch auf die Regelschullehrkräfte treffen, mit denen sie in der Klasse zusammenarbeiten. So gibt es in den Modellschulen individuelle Teamkonstellationen, wie in Tabelle 1 ersichtlich. [49]

Akteur:innen	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4	Schule 5
Systemische Schulas- sistenz (SySA)	x	x	x	Bei Bedarf	Team- sitzungen ohne SySA
Sonderpädagogische Lehrkraft (SoLK)	x	x		x	
Regelschullehrkraft	Bei Bedarf	x			
Sozialpädagogische Fachkraft	x	x	x	x	
Schulsozialarbeiter:in	x			x	
MPT			x		
			Plus Team- sitzungen ohne SySA	Plus wöchentliche Teamsitzung SoLK+ SySA	

Tabelle 1: Teilnahme der Systemischen Schulassistenzen an multiprofessionellen Teamsitzungen (auf Basis der Interviewaussagen)

Dass es auch Teamsitzungen gibt, in denen die Systemischen Schulassistenzen explizit ein- bzw. ausgeschlossen werden, zeigt sich ebenfalls in den Interviews (siehe Tabelle 1). Darüber hinaus werden die Systemischen Schulassistenzen teilweise auch als *Teil des Schulkollegiums* benannt, was beispielsweise durch gemeinsame Pausenzeiten oder gemeinsame Weihnachtsfeiern gezielt von der Schule initiiert wird (1SoP166, 1SL161). Eine Systemische Schulassistentin sieht sich explizit als Teil des Kollegiums und begründet dies damit, dass sie regelmäßig die Lehrkräftekonferenzen und die Offene Ganztagschule (OGS) besucht (2SySA60-61). Weitere institutionelle Angebote bzw. Veranstaltungen, die sich an das gesamte pädagogische Schulpersonal und somit auch an die Systemischen Schulassistenzen richten, wie z. B. schulinterne Fortbildungen, Vollversammlungen oder auch die Aufnahme in die schulischen Emailverteiler, werden dagegen nicht genannt. [50]

4.6. Vergleich der Schulassistenten-Modelle

Bei zusammenfassender Betrachtung der Interviewergebnisse mit Blick auf die beiden verglichenen Schulassistenten-Modelle zeigt sich, dass die Rollen, die Blasse (2017) in ihrer Beobachtungsstudie für individuelle Schulassistenzen im Unterricht nachzeichnen konnte, mehrheitlich auch für Systemische Schulassistenzen identifiziert werden können. Aufgrund ihres breiteren, auch außerunterrichtlichen Tätigkeitsfeldes können die Rollen aber noch ergänzt werden (siehe Tabelle 2). [51]

Rollen und Rollenausprägungen im fallabhängigen individuellen Modell der Schulassistent:in (nach Blasse, 2017)	Rollen und Rollenausprägungen im fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodell
Die unterstützende Kraft - nach Anweisung - mit Eigeninitiative	Die unterstützende Kraft - nach Anweisung - mit Eigeninitiative - mit Eigeninitiative und Entscheidungsbezug - Feuerwehr - in der Hausaufgabenbetreuung
Bezugsperson und Scharnier - zum begleiteten Kind (Bezugsperson) - zwischen begleitetem Kind und Mitschüler:innen - zwischen der Lehrkraft und dem begleiteten Kind - zu den Eltern - zu den Fachlehrkräften	Bezugsperson und Scharnier - zu einer Vielzahl von Kindern (Bezugs- und Vertrauensperson) - zwischen einzelnen Mitschüler:innen - zwischen der Lehrkraft und einzelnen Kindern - zu den Eltern in Ausnahmefällen - zu den Fachlehrkräften
Die (sonder)pädagogische Expert:in	Die (sonder)pädagogische Expert:in
Die fachliche Lehrkraft	Die fachliche Lehrkraft
Differierende Rollenausprägungen der Schulassistent:in-Modelle	
Die Unauffällige auf Abruf	Pausenbegleiter:in - Spielleitung - Spielpartner:in
Schüler:in	Alltagshelfer:in
	Teil eines multiprofessionellen Teams
	Teil des Schulkollegiums

Tabelle 2: Rollen und Rollenausprägungen im fallabhängigen individuellen Modell der Schulassistent:in und im fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodell. Anmerkung: Der Fettdruck markiert Unterschiede zwischen den beiden Modellen.

Die Systemische Schulassistent:in nimmt im fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodell v. a. die Rolle der Unterstützung für die Kinder, der Unterstützung und Entlastung für die Lehrkraft sowie der Unterstützung für die sonderpädagogische Lehrkraft ein. In einem höheren Maß übernehmen offensichtlich Systemische Schulassistent:innen im fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodell eine Expert:innenrolle, wodurch sie mehr Verantwortung erhalten. Teilweise sind sie dann nicht nur eine Unterstützung für die Lehrkraft, die sich beispielsweise für Elterngespräche Informationen einholen kann, sondern sie sind auch eine Unterstützung für die sonderpädagogische Lehrkraft im Sinne einer Förderkraft. Die vorgefundenen Rollen *Unterstützende Kraft*, *Scharnier*, *(Sonder)pädagogische Expertin* sowie *Fachliche Lehrkraft* werden für Systemische Schulassistent:innen um die Zuständigkeit für alle Kinder der Klasse(n) erweitert. [52]

Darüber hinaus zeigen sich auch differierende Rollen wie beispielsweise *Unauffällige auf Abruf* und *Schüler:in*, die in der Beobachtungsstudie von Blasse (2017) identifiziert wurden, sowie weitere Rollen mit unterschiedlichen Ausprägungen bei Systemischen Schulassistent:innen. Zu den weiteren Rollen gehört, wie im Aufgabenprofil beschrieben, die Unterstützung bei lebenspraktischen Aufgaben im Sinne einer *Alltagshelfer:in* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024) sowie die *Begleitung der Schüler:innen in der Pause* (Spielleitung bzw. Spielpartner:in). [53]

5. Diskussion

Die vorliegende Studie liefert erstmalig Erkenntnisse zur Untersuchung der Rollenausprägungen Systemischer Schulassistent:innen in einem an Bedeutung zunehmenden neuen Modell von Schulassistent:in: dem fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodell. Damit knüpft das Vorhaben an bisherige Befunde zu den Rollenausprägungen individueller Schulassistent:innen an (Blasse, 2017; Czempel, 2019). Die Befunde zeigen, dass Systemische Schulassistent:innen nicht

nur die bereits bekannten Rollen der individuellen Schulassistenten nach Blasse (2017) einnehmen, sondern darüber hinaus zusätzliche Aufgaben und Funktionen haben – und somit erweiterte Rollen und differenzierte Rollenausprägungen annehmen. Die Befunde unterstreichen das Potenzial der Umsetzung infrastruktureller Poolmodelle für die Stärkung inklusiver Schulstrukturen. Gleichzeitig wird deutlich, dass damit auch neue Anforderungen an die multiprofessionelle Teamarbeit sowie die Professionalisierung einhergehen. [54]

5.1. Erweiterte Rollen und Aufgaben

Während individuelle Schulassistenten primär auf die Unterstützung einzelner Schüler:innen fokussiert sind, agieren Systemische Schulassistenten flexibler und übernehmen Aufgaben für Gruppen oder ganze Klassen. Es wird deutlich, dass sich für Systemische Schulassistenten erweiterte Rollen und Rollenausprägungen ergeben, die teilweise den Wünschen der Lehrkräfte nach mehr Flexibilität von Zuständigkeiten bzw. deren Bedarf nach Entlastung entsprechen (Lübeck, 2019, S. 17; Goldan et al., 2022). [55]

Die Systemischen Schulassistenten sind im Vergleich zu individuellen Schulassistenten stärker in die multiprofessionellen Teams eingebunden, haben mehr Entscheidungsbefugnisse und ein umfassenderes Aufgabenprofil. Besonders hervorzuheben ist ihre Funktion als unterstützende Kraft, die sowohl nach Anweisung und – im Unterschied zu individuellen Schulassistenten nach Blasse (2017) – auch eigeninitiativ mit Entscheidungsbefugnis agiert. In den Analysen zeigte sich, dass sie zudem eine Feuerwehrfunktion in akuten Krisensituationen übernehmen, was die zusätzliche Verantwortung verdeutlicht und eine Abweichung vom Modell individueller Schulassistenten darstellt. [56]

Die Rolle der Scharnierfunktion findet sich in den Daten für die Systemischen Schulassistenten verglichen mit den Befunden von Blasse (2017) zu individueller Schulassistenten in gleichsam erweiterter Funktion. Während fallabhängige Schulassistenten vorrangig als Bindeglied zwischen dem begleiteten Kind und den Lehrkräften bzw. den Schüler:innen sowie zwischen Schule und Eltern agieren, fungieren Systemische Schulassistenten als zentrale Vertrauenspersonen für eine größere Schüler:innengruppe. Dabei unterstützen sie sowohl die Schüler:innen im sozial-emotionalen Bereich als auch pädagogische und organisatorische Abläufe im Schulalltag. [57]

Die in den Interviews identifizierte *sorgende Rolle* Systemischer Schulassistenten erweist sich als zentral und deckt sich mit Befunden zu Care-orientierten Tätigkeiten im schulischen Kontext (vgl. Althans et al., 2016). Systemische Schulassistenten agieren demnach nicht nur im Rahmen formalisierter Zuständigkeiten, sondern übernehmen Sorgearbeit, indem sie emotionale Stabilisierung, situative Begleitung und Alltagsstrukturierung leisten. Diese Rolle zeigt sich in den vorliegenden Daten konsistent über die verschiedenen Interviews hinweg und verdient vor dem Hintergrund der Debatten um psychosoziale Schulunterstützung besondere Aufmerksamkeit. [58]

5.2. Multiprofessionelle Kooperation

Ein zentraler Unterschied zwischen den beiden Modellen der Schulassistenten liegt in der konzeptionell festgelegten, strukturellen Einbindung der Systemischen Schulassistenten in die Kollegien an den Schulen. Während individuelle Schulassistenten oft isoliert agieren, sind Systemische Schulassistenten Teil der multiprofessionellen Teams. Die Analyse der Interviews zeigt jedoch, dass diese Einbindung je nach Schule unterschiedlich ausgestaltet ist: Während einige Schulen feste Teamzeiten und Zeiten für Absprachen etabliert haben, fehlt in einer Schule eine strukturelle Absicherung dieser Prozesse, wie sie im Rahmen erfolgreicher Kooperation und damit inklusiver Schulentwicklungsprozesse erforderlich wäre (Lütje-Klose et al., 2024; Werning & Riecke-Baulecke, 2022). Die Studie zeigt, dass insbesondere die regelmäßige Abstimmung mit den Lehrkräften, sonderpädagogischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen eine Schlüsselrolle spielt. Ohne diese strukturellen Voraussetzungen besteht die Gefahr, dass Systemische Schulassistenten zwar zusätzliche Aufgaben übernehmen, aber nicht ausreichend in

Planungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden werden. Dies kann zu Unzufriedenheiten und Unsicherheiten über Zuständigkeiten führen, Rollenunklarheiten erzeugen sowie die Akzeptanz der Rolle im schulischen Umfeld beeinflussen. Die personell unterschiedliche Zusammensetzung der Teams deutet darauf hin, dass auf institutioneller Ebene individuelle Umsetzungsmöglichkeiten erforderlich sind und ermöglicht werden müssen. Hinsichtlich der Zusammensetzung ist es sicherlich von Vorteil, wenn idealerweise zumindest entweder die Regelschullehrkraft oder die sonderpädagogische Lehrkraft, mit der die Systemische Schulassistent:in in der Klasse zusammenarbeitet, Teil des festen Teams wäre. [59]

5.3. Professionalisierung und Qualifikationsanforderungen

Ein weiteres Spannungsfeld liegt in der Professionalisierung der Schulassistent:innen. Die Qualifikationsvoraussetzungen der Systemischen Schulassistent:innen sind – zumindest in dem hier untersuchten Projekt – höher als bei individuellen Schulassistent:innen. Während die erforderlichen Qualifikationen bei individuellen Schulassistent:innen durch den Träger bestimmt werden und mitunter stark variieren (Lindemann & Schlarmann, 2016; Czempiel, 2019), wird im Modellprojekt in Soest für Systemische Schulassistent:innen eine mindestens dreijährige pädagogische Ausbildung als Einstellungsvoraussetzung festgelegt (Goldan et al., 2022). [60]

Im Unterschied zur individuellen Schulassistent:in hat die Systemische Schulassistent:in ein vielfältiges Aufgabenspektrum, das eine deutlich breitere und kontextabhängig variierende Rollengestaltung erforderlich macht. Ebenso hat sich gezeigt, dass sie teilweise Entscheidungsbefugnisse übertragen bekommen, was dafür spricht, dass gezielte Fortbildungsangebote dazu beitragen könnten, die Rolle der Systemischen Schulassistent:in langfristig zu stärken. Dementsprechend wäre es sinnvoll, eine Mindestqualifikation zu definieren und ziel- bzw. bedarfsgerechte Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten. In diesem Zusammenhang können auch Konflikte auftreten, möglicherweise bedingt durch Statusunterschiede, die jedoch unter diesem Analysefokus nicht deutlich werden und erst in einem nächsten Schritt herausgearbeitet werden. [61]

6. Fazit und Implikationen für die Praxis

Der Einsatz von Systemischen Schulassistent:innen wird aufgrund der vielfältigen politischen sowie praktischen Herausforderungen im Kontext Schule aktuell in den Ländern und Kommunen in Deutschland verstärkt ausgebaut. Das fallunabhängige infrastrukturelle Poolmodell stellt eine vorgeschaltete bzw. additive Maßnahme im Verhältnis zur individuellen Schulassistent:in im Rahmen der Eingliederungshilfe nach §35a SGB VIII und §112 SGB IX dar und legitimiert damit auch die Unterstützung bzw. Entlastung der Lehrkräfte, die zusätzlich zum Auftrag der individuellen Schulassistent:innen – Sicherung der Teilhabe – sonst kritisch zu diskutieren wäre. Eine gezielte strukturelle Einbindung der Systemischen Schulassistent:innen an die Schulen ermöglicht eine präventive, unbürokratische, bedarfsgerechte und flexible Unterstützung der Schüler:innen. Individuelle Schulassistent:innen können und sollen dadurch nicht ersetzt werden, da diese zur Sicherung der Teilhabe aller Schüler:innen in einigen Fällen unverzichtbar sind. In einigen anderen Fällen können möglicherweise punktuelle Bedarfe aber auch durch infrastrukturelle Poolmodelle gedeckt werden, sodass die Beantragung einer individuellen Schulassistent:in nicht mehr notwendig ist bzw. wird. Mit Blick auf die Rollen Systemischer Schulassistent:innen besteht weiterer Forschungsbedarf bezüglich der Frage, welche weiteren Rollenausprägungen in Abhängigkeit unterschiedlicher schulischer sowie kommunaler Rahmenbedingungen in der Praxis ggf. noch vorzufinden sind. Es gilt zu klären, wie Faktoren wie Schulform, administrative Strukturen, Bedarfe der Schüler:innen oder Qualifikationsprofile die Rollenausprägungen und die Effektivität der Maßnahme beeinflussen. Besonders die Frage, wie Rollenkonflikte vermieden und klare Verantwortlichkeiten definiert werden können, bedarf der Entwicklung gezielter Fort- und Weiterbildungen für eine neue Rolle bzw. Profession in Schule. [62]

7. Limitationen

Bei der Interpretation der berichteten Befunde sind einige Limitationen zu berücksichtigen. Zum einen beziehen sich die Ergebnisse auf eine einzelne Kommune, die mit Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen bzgl. des Einsatzes von Systemischen Schulassistent:innen spezifi-

sche Vorgaben macht. Andere Kommunen, in denen fallunabhängige infrastrukturelle Poolmodelle erprobt und durchgeführt werden, haben teilweise andere Voraussetzungen geschaffen – z. B. hinsichtlich der Mindestqualifikation der Systemischen Schulassistenten, des Umfangs der Maßnahme oder der Schulformen, an denen diese tätig sind. Daher muss davon ausgegangen werden, dass die Rollenausprägungen sich entsprechend dieser Ausgangs- und Einsatzbedingungen unterscheiden bzw., dass ggf. in der Praxis weitere vorzufinden sind. Gleichzeitig lässt sich erwarten, dass die in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse in Kommunen mit vergleichbaren strukturellen Voraussetzungen und ähnlichen Anforderungen an die Systemischen Schulassistenten weitgehend replizierbar sind. Ein weiterer Aspekt ist die begrenzte Stichprobe: Die Interviews wurden an lediglich fünf Schulen geführt, die freiwillig an der Maßnahme teilgenommen haben, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse weiter einschränkt. Trotz dieser Einschränkungen verdeutlichen die Analyseergebnisse Potentiale des Einsatzes von Systemischen Schulassistenten, die in weiteren Studien, möglichst im Mixed-Methods-Design, untersucht werden sollten. [63]

Literatur

- Althans, B., Blasse, N., Budde, J., Huf, C., Raggl, A. & Schütz, A. (2016). Care in der Grundschule – ein Forschungsdesiderat? In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 45–60). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-11944-7_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11944-7_7)
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schulen“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105-140). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Blasse, N. (2017). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (S. 107-117). Weinheim/ Basel: Beltz.
- Bratz, J. (2024). Kooperationskulturen innerschulisch und außerschulisch aufbauen. In B. Jürgens, W. W. Steinert & D. H. Vanier (Hrsg.), *Das Modellprojekt Klassenassistenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen* (S. 29–35). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/6082-04](https://doi.org/10.35468/6082-04)
- Czempiel, S. (2019). „So unspektakulär das auch ist, was ich da mache, so wichtig ist das auch“ – Tätigkeiten und Rollenverständnis von Schulbegleiter/innen im inklusiven Unterricht. In A. Sasse, B. Kracke, S. Czempiel & S. Sommer (Hrsg.), *Schulische Inklusion in der Kommune* (S. 259-270). Münster/ New York: Waxmann.
- Dahrendorf, R. (2006). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. 16. Auflage. Wiesbaden: Springer. doi: [10.1007/978-3-531-90216-6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90216-6)
- Dreher, N. & Peschke, A. (2024). Kooperation im Kollegium. Ein Praxisbericht. In B. Jürgens, W. W. Steinert & D. H. Vanier (Hrsg.), *Das Modellprojekt Klassenassistenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen* (S. 65-72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/6082-07](https://doi.org/10.35468/6082-07)
- Dworschak, W. & Lindmeier, B. (2017). Zur Notwendigkeit einer konzeptionellen Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung. In M. Laubner, B. h & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxishilfen* (S. 150-159). Weinheim/ Basel: Beltz.
- Dworschak, W. & Markowetz, R. (2019). Professionalisierung von Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Ausgangsbedingungen und Qualifizierungscurriculum. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer (in) sein–Lehrer (in) werden–die Profession professionalisieren* (S. 195-212). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ehrenberg, K. & Lücke, M. (2017). Der hat immer ´ne zweite Mutter bei sich´. *Sonderpädagogische Förderung* 1, 34-45.

- Goffman, E. (2013). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 13. Auflage. München/ Berlin/ Zürich: Piper.
- Goldan, J., Grüter, S., Guth, T., Ilina-Georgescu, A., Corbach, R. & Lütje-Klose, B. (2022). *Abchlussbericht. 2. konsolidierte Fassung vom 02.10.2022. Evaluation der Systemischen Schulassistent im Kreis Soest (ESyS)*. doi: [10.4119/unibi/2968728](https://doi.org/10.4119/unibi/2968728)
- Goldan, J., Grüter, S., Guth, T., Ilina-Georgescu, A., Corbach, R. & Lütje-Klose, B. (2023). Infrastrukturelle Poolmodelle im Bereich der Schulassistent. Ziele, Rahmenbedingungen und Evaluation am Beispiel des Modellprojekts „Systemische Schulassistent im Kreis Soest“. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 74(11), 515-531.
- Goldan, J., Pollmeier, T. & Lekon, J. (2024). *Evaluation des Pilotprojekts „Systemische Schulassistent in Bremen“*. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaften. doi: [10.4119/unibi/2994237](https://doi.org/10.4119/unibi/2994237)
- Grüter, S., Guth, T. & Goldan, J. (2022). Von der Schulbegleitung zur Systemischen Schulassistent im Kreis Soest – Aufgabenbereiche und multiprofessionelle Kooperation im Fokus. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 147-159). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/5958-14](https://doi.org/10.35468/5958-14)
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilflöse häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10(1), 91-110. doi: [10.25656/01:8539](https://doi.org/10.25656/01:8539)
- Kißgen, R., Limburg, D., Hübner, C. & Carlitscheck, J. (2019). Implementierung eines Pool-Modells in der Schulbegleitung an einer Förderschule Geistige Entwicklung: Evaluationsergebnisse aus Sicht der Schulbegleitungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 70, 25-36.
- Knuf, O. (2013). Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Auflage, S. 93-102). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Lindemann, H. & Schlarmann, A. (2016). Schulbegleitung. Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6, 264-279.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer. doi: [10.1007/978-3-658-25262-5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5)
- Lübeck, A. (2020). Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Chancen und Grenzen einer einzelfallorientierten Teilhabeförderung. *Behindertenpädagogik* 59(1), 7-28. doi: [10.30820/0341-7301-2020-1-7](https://doi.org/10.30820/0341-7301-2020-1-7)
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2022). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (2. Auflage, S. 129-151). Seelze: Klett und Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A., & Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen*. Bielefeld: transcript. doi: [10.14361/9783839460689](https://doi.org/10.14361/9783839460689)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2024). Alltagshelferinnen und Alltagshelfer. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/alltagshelferinnen-und-alltagshelfer>
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 73, 164–177.
- Parsons, T. (2009): *Das System moderner Gesellschaften*. 7. Auflage. München: Juventa-Verlag.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49, 46-54.

- Schneider, K., Makles, A., Goldan, J., Westermaier, F. & Kozhaya, M. (2024). Fünfter Bericht zur Evaluation des Gesetzes zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion in NRW. Zwischenbericht. Verfügbar unter: https://www.wib.uni-wuppertal.de/fileadmin/wib/documents/publications/WIB_EvalInklIF%C3%B6G_5_Zwischenbericht.pdf.
- Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK (2023). Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: <https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung.pdf>
- Tegethoff, C. (2021). Wie kann (pädagogisches) Assistenzpersonal den Anforderungen inklusiver Schulentwicklungsprozesse gerecht werden? Berufliche Anforderungen an die Schulasistenz und Möglichkeiten der Prozessbegleitung. In C. Rahnfeld, S. Plunger, & E. Rosch (Hrsg.), *Soziale Innovationen. Erkenntnisse aus der Praxis für die Handlungstheorie der Sozialen Arbeit* (S. 157-188). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-33908-1_8
- Ufermann, L., Urton, K. & Domsch, H. (2024). „Let's talk about ...“ – Kooperation zwischen Sozialpädagogischen Fachkräften der Schuleingangsphase und Lehrkräften. *Zeitschrift für Inklusion* 19(5), 65-88. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/815>
- Weinbach, H., Geese, N., Rohrmann, A., & Schulte, D. (2023). Formen und Folgen von Schulbegleitung. Ethnografische Erkundungen im Alltag außerhalb des Unterrichts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, 975–999. doi: 10.1007/s11618-023-01148-w
- Werning, R. & Riecke-Baulecke, T. (2022). Inklusive Schulentwicklung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (2. Auflage, S. 78-101). Seelze: Klett und Kallmeyer.

Kontakt

Tanja Pollmeier, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft / AG 3 - Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld
E-Mail: tanja.pollmeier@uni-bielefeld.de

Zitation

Pollmeier, T., Guth, T., Grüter, S., Lütje-Klose, B., Goldan, J. (2025). Schulassistent im Wandel: eine qualitative Analyse der Rollen und Rollenausprägungen von Systemischen Schulassistenten in einem fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodell. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 7(2), doi: 10.21248/Qfl.194

Eingereicht: 7. April 2025

Veröffentlicht: 6. März 2026



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