

Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistentenz: Eine explorative Interviewstudie mit Schulassistent*innen verschiedener Schulformen in NRW

Florian Schindler & Maike Schindler

Zusammenfassung

Schulassistentenz gewinnt im schulischen Kontext zunehmend an Bedeutung. Die Beschäftigungszahlen nehmen kontinuierlich zu, jedoch erfolgt die Leistungserbringung häufig unter augenscheinlich ungünstigen Bedingungen. Dabei sind die Arbeitsbedingungen, insbesondere Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistentenz, weitgehend unerforscht. Der vorliegende Beitrag stellt eine qualitativ-explorative Interviewstudie mit acht Schulassistent*innen vor, in deren Rahmen die von den Schulassistent*innen wahrgenommenen Belastungen und Ressourcen ihres Arbeitsfeldes untersucht wurden. Basierend auf umfangreichem Interviewmaterial konnten verschiedene Faktoren von Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistentenz herausgearbeitet werden. So erwies sich z. B. eine unzureichende organisationale Sozialisation als Belastungsfaktor, während aufgabenbezogene Kooperation und soziale Unterstützung als Ressourcen identifiziert wurden. Der Beitrag gibt einen Überblick über die gefundenen Faktoren von Belastungen und Ressourcen bei Schulassistent*innen, thematisiert mögliche Auswirkungen in Arbeitstätigkeiten und ordnet diese theoretisch und bezogen auf das Forschungsfeld ein.

Schlagworte

Schulassistentenz, Integrationshilfe, Schulbegleitung, Arbeit, Belastungen, Ressourcen

Title

Occupational resources and demands in the work area of teaching assistance: An explorative interview study with teaching assistants of different school types in North Rhine-Westphalia

Abstract

Teaching assistance in Germany (so-called "school assistance") is gaining increasing significance in the school context. Employment figures of teaching assistants are growing continuously, whereas the teaching assistants' working conditions are apparently unfavorable in many cases. However, previous research has not yet addressed teaching assistants' working conditions sufficiently: In particular, the occupational resources and demands in their work area are largely unexplored. This article presents a qualitative-explorative interview study with eight teaching assistants, which investigates what occupational resources and demands teaching assistants perceive in their work area. Based on extensive interview data, we identified various burdensome as well as advantageous factors. For example, a lack of organizational socialization was perceived as occupational demand, whereas collaboration und social support were perceived as resources. This article gives an overview of factors of occupational resources and demands in the work area of teaching assistants, it addresses the factors' potential impact on the teaching assistances' work, and sorts them theoretically and with respect to previous research.

Keywords

Teaching assistance, Teaching assistants, Work, Occupational demands, Occupational resources

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Theoretischer Hintergrund und Forschungslage
 - 2.1. Schulassistenz
 - 2.2. Belastungen und Ressourcen in der Arbeit
 - 2.3. Fragestellung
 3. Methode
 - 3.1. Studiendesign
 - 3.2. Teilnehmer*innen und Vorgehensweise der Interviews
 - 3.3. Datenanalyse
 4. Ergebnisse
 - 4.1. Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz
 - 4.2. Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenz
 - 4.3. Auffällige Häufigkeiten
 5. Diskussion
 6. Limitationen und Fazit
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

Schulassistenz – eine Einzelfallhilfe im schulischen Kontext zur individuellen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen aufgrund besonderer Bedürfnisse – hat in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Dies zeigt sich in einer deutlichen Zunahme der Bewilligungszahlen – sowohl an Förderschulen als auch an allgemeinen Schulen (Beck, Dworschak & Eibner, 2010; Kißgen, Franke, Ladinig, Mays & Carlitscheck, 2013; Meyer, 2017). Die Personengruppe der Schulassistent*innen weist dabei eine große Altersspanne sowie stark variierende Qualifikationen auf – von Freiwilligendienstler*innen bis zu Erzieher*innen (Henn et al., 2014; Kißgen, Carlitscheck, Fehrmann, Limburg & Franke, 2016). [1]

Das Arbeitsfeld Schulassistenz ist durch verschiedene Herausforderungen gekennzeichnet: So fehlt es etwa an beruflichen Standards und einer formalen Berufsausbildung für diese Tätigkeit (Lübeck & Demmer, 2017; Meyer, 2017), für die nur etwa die Hälfte der Schulassistent*innen eine einschlägige Qualifikation aufweisen (Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016). Auch die Einarbeitung in die oft anspruchsvolle und herausfordernde Tätigkeit ist häufig unzureichend (Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016). Es wird daher angenommen, dass die arbeitsbedingten Belastungen von Schulassistent*innen hoch sind. Gleichwohl werden als mögliche Ressourcen etwa gemeinsame Absprachen im Team aus Lehrkraft und Schulassistent*in sowie Offenheit und Wertschätzung im Team diskutiert (Henn, Thurn, Fegert & Ziegenhain, 2019; Hoyer, 2017). Jedoch gibt es zu den von Schulassistent*innen wahrgenommenen Belastungen und

Ressourcen kaum empirische Befunde (s. Abschnitt 2). Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, Erkenntnisse zu den von Schulassistent*innen wahrgenommenen Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz zu erlangen. Aufgrund der in diesem Bereich lückenhaften Forschungslage wurde als Design eine qualitativ-explorative Interviewstudie gewählt. [2]

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungslage

2.1. Schulassistenz

Schulassistenz ist eine Leistung der Eingliederungshilfe, die sich an Kinder und Jugendliche mit besonderen Unterstützungsbedarfen im Lernen, im Verhalten, der Sprache und Kommunikation, der Pflege und Gesundheit sowie in der Alltagsbewältigung richtet (Dworschak, 2010). Der Anwendungsbereich der schulischen Eingliederungshilfe umfasst unterstützende sowie kompensatorische Leistungen (Thiel, 2017) und mit Inkrafttreten des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) auch schulische Ganztagsangebote, die schulische Berufsausbildung und die Hochschulbildung. Für Schulassistenz gemäß Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) gilt ein Fachkräftegebot: Schulassistent*innen müssen einen pädagogischen oder pflegewissenschaftlichen Ausbildungshintergrund haben (Geist, 2017). Für die im Zuge des BTHG neu geschaffene Leistungsgruppe „Teilhabe an Bildung“ (SGB IX) gilt dieses Fachkräftegebot nicht: Hier werden häufig Nichtfachkräfte, z. B. Freiwilligendienstler*innen, eingesetzt (Geist, 2017). [3]

Mit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) am 26. März 2009 hat Deutschland sich zu einer chancengleichen und diskriminierungsfreien Bildung verpflichtet, die Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen den Besuch der allgemeinen Schule ermöglicht und alle hierfür erforderlichen Unterstützungsleistungen bereithält. Die inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen hat seither deutlich zugenommen (Lange, 2017). Insbesondere allgemeine Schulen stehen vor der Herausforderung, nun auch Kinder und Jugendliche mit hohen individuellen bzw. sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen zu beschulen. Im schulischen Alltag wird diesen Herausforderungen – nicht zuletzt aufgrund eines Mangels an Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung (Heinrich & Lübeck, 2013) – zunehmend durch den Einsatz von Schulassistent*innen begegnet (vgl. Henn, Himmel, Fegert & Ziegenhain, 2017). Dabei richtete sich die Hilfeleistung in ihren Anfangszeiten – den 1980er Jahren – vor allem an Lernende mit komplexen Behinderungen und progredienten Erkrankungen, die an Förderschulen unterrichtet wurden (Dworschak, 2010). [4]

Heute ist Schulassistenz über alle Schulformen hinweg verbreitet (Henn et al., 2017; Kißgen et al., 2013) und stellt eine der häufigsten Formen der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche dar (Hellrung, 2016). Näherungsweise Berechnungen zur Entwicklung der Bewilligungszahlen unterstützen diese Annahme (nach Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2019; Fendrich, Pothmann & Tabel, 2018; Meyer, 2017) (Abb.1). [5]

Die UN-Behindertenrechtskonvention war auch Motor für erste Forschungsbemühungen zum Thema Schulassistenz (Lübeck & Demmer, 2017). Es wurden häufig Fallzahlen und soziodemografische Merkmale von Schulassistent*innen (z. B. Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016; Lindemann & Schlarmann, 2016) oder die Wirkung von Schulassistenz auf die Entwicklung der individuell unterstützten Kinder und Jugendlichen untersucht (z. B. Zauner & Zwosta, 2014). Dabei zeigte sich, dass Schulassistenz mitunter nicht die gewünschte unterstützende Wirkung auf die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen hat (Sharma & Salend, 2016) und mit Abhängigkeiten und Stigmatisierungen einhergehen kann (Giangreco, Suter & Doyle, 2010). Schindler (2019) konnte in einer Studie in Deutschland ein differenziertes Bild von vorteilhaften sowie unvorteilhaften Veränderungen im Lern- und Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen mit Schulassistenz aufzeigen. [6]

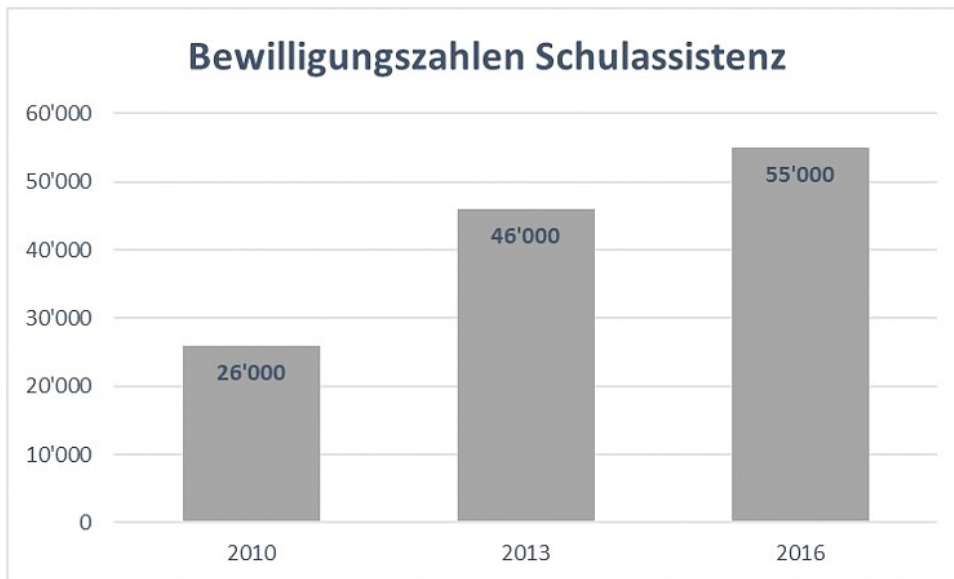


Abbildung 1: Bewilligungszahlen Schulassistentenz, bezogen auf alle Schulformen

Mittlerweile findet sich auch eine wachsende Zahl qualitativer Studien zum Thema Schulassistentenz. Vorliegende Untersuchungen geben interessante Einblicke in Rollen und Handlungsmöglichkeiten von Schulassistent*innen (Heinrich & Lübeck, 2013), in Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen zwischen Lehrpersonen und Schulassistent*innen (Henn et al., 2019) sowie Perspektiven von begleiteten Schüler*innen (Böing & Köpfer, 2017) und Mitschüler*innen (Lindmeier & Ehrenberg, 2017). Wie Schulassistent*innen ihre Beschäftigungsverhältnisse wahrnehmen und welche Belastungen und Ressourcen sie hierbei empfinden, wurde bislang noch nicht systematisch untersucht. [7]

2.2. Belastungen und Ressourcen in der Arbeit

Zahlreiche Studien der vergangenen Jahrzehnte in verschiedenen Berufskontexten haben aufgezeigt, dass die Eigenschaften des Arbeitsplatzes einen Einfluss auf Arbeitnehmer*innen haben (vgl. zusammenfassend Schaper, 2019b). Unter *Belastungen* werden dabei Faktoren und Größen verstanden, die von außen an Menschen herangetragen werden und Auswirkungen auf den Menschen haben (Schaper, 2019b) und die u. a. zu Erschöpfung und Gesundheitsproblemen sowie Unzufriedenheit, Resignation oder Rückzugsverhalten führen können (Bakker & Demerouti, 2007; Ulich, 2011). Bezogen auf Belastungen in der Arbeit hält Leitner (1998) fest, dass diese „durch eine Vielzahl unterschiedlicher Ereignisse und Gegebenheiten in der Arbeit [entstehen]. Gemeinsam ist ihnen, daß sie das Arbeitshandeln behindern, sie führen dazu, daß die Zielerreichung mit den Ausführungsbedingungen in Konflikt gerät“ (S. 64). Unter *Ressourcen* werden, nach Richter und Hacker (2017), all jene Faktoren verstanden, „die es erlauben, eigene Ziele anzustreben und unangenehme Einflüsse zu reduzieren“ (S. 25). Ressourcen können sich motivational positiv auf Lernprozesse im Arbeitsfeld und das Arbeitsengagement auswirken (Bakker & Demerouti, 2007). Bezogen auf Arbeitstätigkeit können dies „physikalische, physische, psychologische, soziale und organisationale Aspekte der Tätigkeit bzw. des Tätigkeitsumfeldes [sein], die funktional für die Erreichung von Tätigkeitszielen sind“ (Schaper, 2019b, S. 579f.). Ressourcen können Belastungen und deren Auswirkungen reduzieren und Entwicklung und Lernen im Arbeitsfeld stimulieren (Schaper, 2019b). [8]

Bei der Betrachtung von Belastungen und Ressourcen ergeben sich zwei Prozesse der Einwirkung und Auswirkung von Arbeitstätigkeiten, die für das Arbeitsfeld Schulassistentenz relevant sind. Im ersten Prozess führen Belastungsfaktoren (z. B. mangelnde Akzeptanz, fehlende Einarbeitung, Zuweisung zusätzlicher Klienten) zu potenziell negativen Auswirkungen auf psychologischer, physiologischer und verhaltensmäßiger Ebene. Solche negativen Auswirkungen sind vor allem dann zu erwarten, wenn Arbeitsanforderungen über längere Zeit hohen Einsatz erfordern, wenig Erholungsmöglichkeiten bieten und die Zielerreichung hierdurch

in Gefahr gerät (Demerouti & Nachreiner, 2019; Richter & Hacker, 2017). Im zweiten Prozess übernehmen Ressourcen der Umwelt und des Individuums (z. B. Wertschätzung und Anerkennung, Selbstwirksamkeit) eine potenziell unterstützende Funktion für das Erreichen von Tätigkeitszielen für persönliches Wachstum und bilden einen Schutzfaktor gegenüber den negativen Folgen von Belastungen (Schaper, 2019b) (vgl. Abb. 3). [9]

Für das Arbeitsfeld Schulassistent werden in der vorhandenen Literatur potenzielle *Belastungen* diskutiert und problematisiert, die möglicherweise negative Auswirkungen auf psychologischer, physiologischer oder verhaltensmäßiger Ebene haben können (Ulich, 2011). Dabei wird darauf hingewiesen, dass Schule als traditionelle „professionelle Monokultur“ (Tacke, 2004, S. 37) grundsätzlich die Gefahr von Missverständnissen und Rollenkonflikten birgt (Hoyer, 2017). Folgende Aspekte werden diskutiert: ein komplexes Akteursgefüge (bestehend aus Lehrkraft, Schulleitung, Träger, Eltern, Kind, Schulassistent*in) sowie unklare Zuständigkeiten und Abstimmungsschwierigkeiten (Hoyer, 2017; Lübeck, 2019; Rock, 2016), Schwierigkeiten in der Rollen- und Positionsfindung sowie Hierarchien und Qualifikationsgefälle (Lindmeier, Polleschner & Thiel, 2014; Lübeck, 2019; Rock, 2016), Überforderung und Kompetenzmangel seitens der Schulassistent*innen (Lindmeier et al., 2014; Lübeck, 2019), misslingende Kooperation und Interaktion zwischen Schulassistent und Lehrkräften (Lübeck, 2019), Ablehnung und Desinteresse vonseiten der Lehrkräfte (Lübeck, 2017; Rock, 2016) sowie weitere Faktoren wie teilweise widersprüchliche Erwartungen an Schulassistent*innen oder fehlende Konstanz bzw. Fluktuation (Lübeck, 2019). [10]

In den wenigen *empirischen Studien zu Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistent*¹ wurden verschiedene Missstände aufgezeigt, die Unzufriedenheit und Belastung auslösen können – verbunden mit einem erhöhten Risiko psychologischer und physiologischer Auswirkungen: Lindmeier et al. (2014) analysierten Gruppendiskussionen zum Thema inklusive Schule und fanden u. a. heraus, dass Schulassistent*innen teilweise unzureichend in die Teamarbeit mit Lehrkräften eingebunden waren, dass sie mitunter unbezahlt an Teambesprechungen o. ä. teilnahmen und dass es Schwierigkeiten bei der Realisierung von Pausenzeiten gab. Lindemann und Schlarmann (2016) stellten in einer Fragebogenstudie mit $N = 50$ Lehrkräften und $N = 55$ Schulassistent*innen fest, dass Schulassistent*innen ihre Aufgaben aufgrund weniger Arbeitsaufträge zu großen Teilen selbst definierten. Zudem mangelte es häufig an Einarbeitung, die Rolle der Schulassistenten sowie Weisungs- und Informationsstrukturen waren unklar, Lehrkräfte waren über Rahmenbedingungen nicht informiert und differierten in ihren Vorgehensweisen. Meyer, Nonte und Willems (2017) fanden mithilfe einer Online-Befragung mit $N = 42$ Schulassistent*innen zur Kooperation der Akteur*innen im Arbeitsfeld Schulassistent heraus, dass es an Standards der Kooperation von Lehrkräften und Schulassistent*innen und einer Einbindung der Schulassistent*innen, etwa in Konferenzen oder Besprechungen, fehlte. Henn et al. (2019) berichten in einer aktuellen Interviewstudie mit $N = 26$ an Schulassistenten beteiligten Akteur*innen von Erschwernissen der Schulassistententätigkeit durch Kommunikationsmängel, Rollen- und Kompetenzüberschreitungen, fehlende zeitliche Ressourcen und Mehrarbeit. Bacher, Pfaffenberger und Pöschko (2007) fanden in einer Fragebogenuntersuchung in Österreich mit $N = 160$ Schulassistent*innen, $N = 186$ Lehrkräften und $N = 81$ Direktor*innen zur Arbeitssituation von Schulassistent*innen, dass Faktoren wie eine hohe Zahl zu betreuender Schüler*innen sowie die Unterstützung bei Alltagsanforderungen eher zur Unzufriedenheit der Schulassistent*innen beitragen. Ergänzend hierzu befragten die Studien von Markowitz und Jerosenko (2016) sowie Walter-Klose, Singer und Lelgemann (2016) jeweils *Lehrkräfte* zu ihren Einschätzungen zur Interaktion und Kooperation mit Schulassistent*innen: Sie fanden als Herausforderungen u. a. eine mangelnde Qualifikation sowie problematische Persönlichkeitseigenschaften der Schulassistent*innen, Verständigungsprobleme und ungünstige Rahmenbedingungen für kollegialen Austausch, Schwierigkeiten in der Aufgaben- und Rollenverteilung sowie den Zuständigkeiten und eine mangelnde Akzeptanz der Schulassistent*innen durch Eltern, Mitschüler*innen und die begleiteten Schüler*innen. [11]

Theoretische Diskurse und empirische Erkenntnisse zu *Ressourcen* im Arbeitsfeld Schulassistent sind im Vergleich rar. Damit ist weitgehend unklar, welche Aspekte im Handlungsfeld

Schulassistenten für Schulassistent*innen einen Schutzfaktor gegenüber den negativen Folgen möglicher Belastungen darstellen. Als mögliche Ressourcen werden gemeinsame Absprachen und Zieldefinitionen sowie gemeinsames Reflektieren im Team aus Lehrkraft und Schulassistent*in diskutiert, die zur Effektivität und Zufriedenheit der Akteur*innen beitragen können (Hoyer, 2017). Henn et al. (2019) arbeiten zudem Offenheit und Wertschätzung, Zugehörigkeit zum Team und zeitliche Kapazitäten als Ressourcen heraus. Daneben werden die Ausprägung und der Anspruch der Kooperation zwischen Schulassistent*in und Klassenleitung sowie schulinterne Anleitung und Teamarbeit mit Arbeitszufriedenheit assoziiert (Bacher et al., 2007; Meyer et al., 2017). [12]

2.3. Fragestellung

Die Darstellungen des Forschungsstandes verdeutlichen, dass bisherige empirische Erkenntnisse zu Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenten fragmentarisch sind. Zwar werden verschiedene Faktoren – v. a. für mögliche Belastungen – diskutiert, jedoch gibt es nur wenige Studien, die dies empirisch überprüfen. Vor allem die Perspektive der Schulassistent*innen auf Belastungen in ihrer Arbeit bedarf detaillierterer Einsichten. Zu möglichen Ressourcen, förderlichen und unterstützenden Aspekten im Arbeitsfeld Schulassistenten gibt es zudem kaum Erkenntnisse. [13]

Erkenntnisse über Belastungen, die Schulassistent*innen in ihrem Arbeitsalltag empfinden, sowie zu Ressourcen, die ihnen ihre Tätigkeit in einem potenziell herausfordernden Arbeitsfeld erleichtern, wären von Bedeutung, um Schulassistent*innen in ihrer Arbeit angemessen unterstützen und so perspektivisch zur Qualität der Hilfeleistung beitragen zu können. Der vorliegende Beitrag verfolgt daher das Ziel, Erkenntnisse zu den von Schulassistent*innen wahrgenommenen Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenten zu erlangen. Zentrale Forschungsfrage hierbei ist: *Welche Belastungen und welche Ressourcen nehmen Schulassistent*innen in ihrem Arbeitsfeld wahr?* [14]

3. Methode

3.1. Studiendesign

Die vorliegende Interviewstudie war Teil eines größeren Forschungsprojektes: In einer Fragebogenstudie mit $N = 107$ Schulassistent*innen wurden zunächst die situativen Bedingungen und personalen Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistenten untersucht. Hierbei kamen standardisierte Skalen zum Einsatz, die u. a. dafür genutzt wurden, Arbeitszufriedenheit, berufliche Selbstwirksamkeitserwartung und Involvement zu erheben (vgl. Schindler, 2020). Ferner wurde eine Längsschnittbefragung mit $N = 65$ Klassenlehrkräften durchgeführt mit dem Ziel, die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens von Schüler*innen mit Schulassistenten über den Zeitraum eines Jahres zu erfassen. [15]

Im Anschluss an die schriftlichen Befragungen wurde die hier vorgestellte explorative Interviewstudie mit acht Schulassistent*innen durchgeführt. In halbstandardisierten Leitfadenterviews wurden die Schulassistent*innen zu Handlungsbedingungen und Akteurskonstellationen ihres Arbeitsfeldes befragt. Die offene Interviewsituation trug dabei dem Umstand Rechnung, dass Schulassistenten in einem komplexen Geflecht aus Akteur*innen und Handlungsbedingungen erfolgt, und bot die Möglichkeit ausführlicher Einblicke in subjektive Deutungsmuster und Erfahrungen aus dem Arbeitsalltag von Schulassistent*innen. [16]

3.2. Teilnehmer*innen und Vorgehensweise der Interviews

Die teilnehmenden Schulassistent*innen waren zwischen 18 und 62 Jahre alt. Sieben der acht Teilnehmenden waren weiblich; drei waren Fachkräfte und fünf Nichtfachkräfte. Drei der Teilnehmenden waren an Förderschulen tätig, fünf an allgemeinen Schulen. Um eine heterogene Gruppenzusammenstellung sicherzustellen, wurde auf die psychometrischen Daten zur Selbst- und Situationseinschätzung der zuvor durchgeführten quantitativen Erhebung und die Daten zur Entwicklung der begleiteten Schüler*innen zurückgegriffen (s. Abschnitt 3.1). Für die

Teilnahme am Interview wurden jeweils vier Schulassistent*innen angefragt, deren Selbst- und Situationseinschätzung positiv bzw. negativ ausgefallen war. Zudem wurde darauf geachtet, dass die Fälle bezüglich der Entwicklung der begleiteten Schüler*innen differierten (s. Tab. 1). [17]

Teilnehmer*innen (Pseudonyme)	Alter (in Jahren)	Geschlecht (w/m)	Fachkraft (ja/nein)	Schulform (FS / AS)	Psychometrische Daten Schulassistenz (+ / -)	Entwicklung SuS (+ / -)
Frau Fischer	40	w	nein	FS	+	+
Frau Lange	62	w	Ja	AS	+	+
Frau Busch	42	w	nein	AS	+	-
Frau Krüger	52	w	nein	FS	+	-
Frau Maier	18	w	nein	AS	-	+
Herr Roth	31	m	Ja	FS	-	+
Frau Beck	19	w	nein	AS	-	-
Frau Vogt	38	w	Ja	AS	-	-

Tabelle 1: Teilnehmende Schulassistent*innen

FS = Förderschule AS = Allgemeine Schule

Psychometrische Daten: Positive (+) oder Negative (-) psychometrische Selbst- und Situationseinschätzung

Entwicklung SuS: Positive (+) oder Negative (-) Entwicklung der begleiteten Schülerin/des begleiteten Schülers

Die Entwicklung des Interviewleitfadens war an den Empfehlungen zur Leitfadenerstellung nach Gläser und Laudel (2010) sowie Helfferich (2011) orientiert. Um Erzählanregungen zu generieren, wurden offene Fragen in einer einfachen, alltagsnahen Sprache genutzt. Auf Grundlage einer umfangreichen Literaturrecherche zu den Akteurskonstellationen und Handlungsbedingungen im Arbeitsfeld Schulassistenz, welche sowohl fachwissenschaftliche Beiträge als auch Praxisliteratur umfasste, wurden 17 Interviewfragen nebst optionalen Detail- bzw. Vertiefungsfragen entwickelt. Diese waren acht thematischen Blöcken zugeordnet: 1) Rückblick auf die ersten Schritte im Arbeitsfeld Schulassistenz, 2) Weiterbildungsmaßnahmen im Arbeitsfeld Schulassistenz, 3) Beratung und Begleitung durch Mitarbeiter*innen des Anstellungsträgers und der Schule, 4) Kommunikation mit den Mitarbeiter*innen des Anstellungsträgers und der Schule sowie zwischen den Akteur*innen, 5) Lern- und Entwicklungschancen im Arbeitsfeld Schulassistenz, 6) Merkmale der Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter*innen der Schule und den Kindeseltern, 7) Arbeitsaufgaben und -anforderungen, 8) Entwicklung und Gestaltung der Beziehung zum begleiteten Kind/Jugendlichen. Die Befragungsdauer betrug pro Person zwischen 40 und 75 Minuten. Die Interviews wurden audiographiert und transkribiert. [18]

3.3. Datenanalyse

Die Datenanalyse erfolgte nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) gemäß einer induktiven Auswertungslogik, da zu Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenz bislang nur wenige Erkenntnisse vorliegen. Die induktive Kategorienentwicklung entspricht in ihren Grundzügen einem systematischen Reduktionsprozess durch Zusammenfassung. Das Textmaterial (Transkripte von 430 Minuten Interviewdaten) wurde hierfür in fünf Schritten analysiert (s. Tab. 2): *Schritt 1*: Zunächst wurde das Selektionskriterium festgelegt. Dieses umfasste alle Äußerungen der befragten Schulassistent*innen, die sich auf Belastungen und Ressourcen am Arbeitsplatz bezogen. *Schritt 2*: Das Textmaterial wurde vollständig

zeilenweise analysiert. Hierbei wurden Belastungen und Ressourcen am Arbeitsplatz Schule herausgearbeitet und paraphrasiert. Zugleich wurde das Kategoriensystem entwickelt. Textstellen, Paraphrasen und Kategorien wurden in einem Analyseschema dokumentiert. Dabei wurden insgesamt 77 Nennungen zu Belastungen und 103 Nennungen zu Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenz identifiziert. *Schritt 3:* Es erfolgte eine Revision des Kategoriensystems. Erforderliche Veränderungen wurden eingearbeitet und ein weiterer Materialdurchlauf wurde unternommen. *Schritt 4:* Die weitere Analyse erfolgte nach den Regeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Im Zuge der Analyseschritte Generalisierung, Selektion und Bündelung wurden die Paraphrasen weiter reduziert und die neu gebildeten Propositionen im Analyseschema ergänzt. Abschließend wurden Hauptkategorien gebildet. *Schritt 5:* Die Güte des Kategoriensystems wurde überprüft. Hierfür wurden 20 Prozent des Datenmaterials (36 Untersuchungseinheiten) nochmals durch eine zweite Person kodiert und die Interkoder-Reliabilität bestimmt. Mit einem Wert von Cohens $\kappa = 0.936$ wurde eine sehr gute Übereinstimmung erreicht (Döring & Bortz, 2016). [19]

Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion	Kategorie
<i>Klar gibt's auch Tage, wo der Hilfebedarf von Justin dann sehr hoch war. Wo er sehr konfliktgeladen war und ich auch an meine Grenzen gegangen bin. Wo ich physisch mit ihm in Konflikt gehen musste oder er bis in die Innenstadt ist und ich musste hinterher. Das waren sehr anstrengende Tage.</i>	An manchen Tagen ist Justins Hilfebedarf sehr hoch. Dann kann es zu intensiven Konflikten kommen mit physischen Auseinandersetzungen und Weglaufen. An solchen Tagen gehe ich an meine Grenze. Solche Tage sind sehr anstrengend.	Man erlebt bei der Arbeit als Schulassistenz Konflikte mit dem begleiteten Schüler, die sehr anstrengend sind und bei denen man bis an die Grenze gehen muss.	Konflikte mit dem begleiteten Schüler sind bis an die Grenze fordernd.	Kategorie: Herausforderndes Schüler*innenverhalten Hauptkategorie: Belastungen aus den Arbeitsaufgaben

Tabelle 2: Exemplarische Darstellung der Analyseschritte

4. Ergebnisse

*Welche Belastungen und welche Ressourcen nehmen Schulassistent*innen in ihrem Arbeitsfeld wahr?* Im Folgenden werden die Ergebnisse zu dieser Forschungsfrage dargestellt. Basierend auf 180 Nennungen zu Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenz wurde ein System von fünf Hauptkategorien entwickelt, die auf die beiden Bereiche Belastungen und Ressourcen anwendbar sind und auf diese Weise vergleichende Betrachtungen ermöglichen: (1) *Arbeitsaufgaben*, (2) *soziale Umgebung*, (3) *organisationale Ebene*, (4) *Personensystem* und (5) *Sozialisation*. [20]

4.1. Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz

Im Folgenden werden die identifizierten Faktoren arbeitsbezogener Belastungen – gegliedert nach Hauptkategorien – dargestellt (Tab. 3) und erläutert. Aus Platzgründen können illustrierende exemplarische Äußerungen der Schulassistent*innen zu den jeweiligen Faktoren im Manuskript nicht dargestellt werden. Diese befinden sich in einer Übersicht im Anhang. Als ein Faktor der **Belastung aus den Arbeitsaufgaben** wurde *herausforderndes Schüler*innenverhalten* identifiziert. Hierunter fielen Verhaltensweisen aus dem externalisierenden Verhaltensspektrum wie Gewalttätigkeit, Impulsivität, Aggressivität oder oppositionelles Verhalten.

Daneben berichteten die Schulassistent*innen von *überfordernden Anforderungen* etwa bei der Beaufsichtigung ganzer Gruppen oder bei dauerhafter Verhaltensbeobachtung und Interventionsbereitschaft über Stunden. Ein weiterer Belastungsfaktor aus den Arbeitsaufgaben betraf die *Lautstärke* im Klassenunterricht oder bei Schulveranstaltungen. Die Schulassistent*innen berichteten zudem von *unklaren und widersprüchlichen Aufgaben bzw. Erwartungen* – etwa bei Aufgabenübertragungen oder bei Anweisungen und Leistungserwartungen. In diesem Zusammenhang wurden etwa die Zuweisung von Aufgaben außerhalb des Arbeitsbereiches von Schulassistenz und der Umgang mit widersprüchlichen Erwartungen zwischen Schule und Dienststelle genannt. Die Schulassistent*innen berichteten darüber hinaus von *Mehrarbeit und Zusatzaufwand*, etwa in Form von zusätzlichen Aufgaben außerhalb der bezahlten Arbeitszeit. Eine weitere Belastung betraf die *emotionale Involviertheit* bei der Arbeit als Schulassistenz infolge intimer Einblicke in die Biografie und das Elternhaus der begleiteten Schüler*innen. [21]

Hauptkategorien	Kategorien / Identifizierte Belastungsfaktoren
Arbeitsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderndes Schüler*innenverhalten • Überfordernde Anforderungen • Lautstärke • Unklare und widersprüchliche Aufgaben bzw. Erwartungen • Mehrarbeit und Zusatzaufwand • Emotionale Involviertheit
Soziale Umgebung	<ul style="list-style-type: none"> • Negatives Klima und Widerstände • Kommunikationsschwierigkeiten • Mangelnde Unterstützung und Verlagerung von Verantwortlichkeiten • Mangelnde Wertschätzung und Anerkennung • Meinungsunterschiede und Konflikte
Organisationale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Diskontinuität • Ungünstige strukturelle und organisatorische Bedingungen
Personensystem	<ul style="list-style-type: none"> • Ungünstige Handlungsstile und Handlungsmuster • Mangelnde Fachlichkeit und Erfahrung
Sozialisation	<ul style="list-style-type: none"> • Unzureichende Anleitung und Einarbeitung

Tabelle 3: Arbeitsbezogene Belastungen in der schulischen Eingliederungshilfe

Zu den **Belastungen aus der sozialen Umgebung** gehörte der Faktor *negatives Klima und Widerstände*. Im Hinblick auf das Klima im Kollegium beschrieben die Schulassistent*innen Erfahrungen mit hierarchischen Strukturen und Unterordnungsdruck sowie teilweise ablehnende Haltungen und Widerstände gegenüber Schulassistenz seitens Lehrpersonen. Daneben berichteten die Schulassistent*innen von *Kommunikationsschwierigkeiten* insbesondere in Form von misslingender Kommunikation im Arbeitsalltag. Hierzu gehörten etwa Erschwernisse in Austausch und Kommunikation mit Lehrpersonen aufgrund hoher Arbeitsbelastungen, fehlende Ansprechpartner*innen an der Schule und fehlender Kontakt zu anderen Schulassistent*innen. Als weiterer Belastungsfaktor wurde *mangelnde Unterstützung und Verlagerung von Verantwortlichkeiten* genannt: Die Schulassistent*innen berichteten von Situationen im Arbeitsalltag, die durch unzureichende Unterstützung seitens der Lehrpersonen und ein Übermaß an Verantwortung gekennzeichnet waren. Hierzu gehörten etwa Situationen, in denen sich Lehrpersonen aus der Verantwortung für den begleiteten Schüler zurückzogen und der Schulassistenz Entscheidungen bezüglich pädagogischer Maßnahmen, Lernaufgaben oder Elternkontakte vollständig überließen. Im Hinblick auf die eigene Arbeitstätigkeit berichteten die Schulassistent*innen zudem von Erfahrungen *mangelnder Wertschätzung und Anerkennung*. Diese äußerten sich etwa in fehlendem Vertrauen seitens der Lehrpersonen oder einer Betrachtung der Schulassistenz als Hilfskraft. Daneben schilderten die Schulassistent*innen

Erfahrungen mit *Meinungsunterschieden und Konflikten* etwa in Form von Aushandlungsprozessen mit Lehrpersonen, in denen bspw. eine Positionierung oder Klärung von Missverständnissen erforderlich war. [22]

Zu den **Belastungen auf organisationaler Ebene** gehörte der Faktor *Diskontinuität* innerhalb der eigenen Berufsgruppe. Die Äußerungen der Schulassistent*innen bezogen sich auf Belastungen aufgrund von Fluktuation und mangelhafter personeller Kontinuität in der Leistungserbringung. Daneben wurden *ungünstige strukturelle und organisatorische Bedingungen* genannt: Bezüglich der Realisierung von Schulassistenten in der Praxis berichteten die Schulassistent*innen von fehlenden Schulentwicklungsprozessen, fehlenden Handlungsleitlinien, Strukturen und Standards der Kooperation. [23]

Als einen Faktor der **Belastung aus dem Personensystem** benannten die Schulassistent*innen – mit Blick auf die eigene Berufsgruppe – *ungünstige Handlungsstile und Handlungsmuster* etwa in Form von übergriffigen Verhaltensweisen und Einmischung in die Unterrichtsführung. Daneben berichteten die Schulassistent*innen von *mangelnder Fachlichkeit und Erfahrung* unter den beteiligten Akteur*innen. Die Äußerungen bezogen sich sowohl auf die Fachlichkeit der Schulassistent*innen selbst wie auch auf jene der beteiligten Lehrkräfte. [24]

Bezüglich der **Belastungen aus der (organisationalen) Sozialisation** wurde als Faktor *unzureichende Anleitung und Einarbeitung* in die Tätigkeit identifiziert. Die Schulassistent*innen berichteten von Mängeln in der Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Hierzu gehörten etwa fehlende Informationen zum Klienten, mangelnde Anleitung für die Tätigkeit und fehlende Begleitung beim Beziehungsaufbau zum Klienten. [25]

4.2. Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenten

Nachfolgend werden die förderlichen arbeitsbezogenen Faktoren (im Folgenden: Ressourcen) in der schulischen Eingliederungshilfe vorgestellt. Die Gliederung erfolgt gemäß der fünf Hauptkategorien (Tab. 4). [26]

Hauptkategorien	Kategorien / Identifizierte Ressourcen
Arbeitsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Relevanz und Sinnstiftung • Vielfalt • Selbstbestimmungsmöglichkeiten • Erfolgserlebnisse
Soziale Umgebung	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Verantwortung • Klima und Wir-Gefühl • Aufgabenbezogene Kooperation und Kommunikation • Kollegiale Unterstützung • Belastungsprävention • Leistungsrückmeldung • Wertschätzung und Anerkennung • Qualität kommunikativer und kooperativer Prozesse
Organisationale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Kontinuität • Strukturelle und organisatorische Merkmale
Personensystem	<ul style="list-style-type: none"> • Wirksame Handlungsstile und Handlungsmuster • Fachwissen und Erfahrung
Sozialisation	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen vor Leistungsbeginn • Anleitung und Einarbeitung

Tabelle 4: Arbeitsbezogene Ressourcen in der schulischen Eingliederungshilfe

Als eine **Ressource im Bereich der Arbeitsaufgaben** wurde *Relevanz und Sinnstiftung* genannt. Die Schulassistent*innen berichteten diesbezüglich etwa von Situationen, in denen sie auf kommunikativer Ebene eingebunden waren und einen Beitrag leisten konnten oder in denen

sie Lerngruppen bzw. den begleiteten Schüler effektiv unterstützen konnten. Daneben wurde die *Vielfalt* von Aufgaben als Ressource identifiziert. In den Äußerungen der Schulassistent*innen fanden sich Hinweise auf eine Bandbreite verschiedener Aufgaben und Tätigkeiten, die über Einzelfallhilfe hinausgingen und den Arbeitsalltag bereicherten. Zudem wurden Autonomie und *Selbstbestimmungsmöglichkeiten* bei der Ausführung von Arbeitsaufgaben erwähnt. Die Schulassistent*innen berichteten etwa von Beschlussfähigkeit im Klassenverband sowie eigenständiger Prioritätensetzung in der Einzelfallhilfe. Darüber hinaus wurden *Erfolgs-erlebnisse* im Rahmen der Hilfeleistung – wie etwa das Erreichen von Förder- und Lernzielen – als Ressource identifiziert. [27]

Bezüglich der **Ressourcen aus der sozialen Umgebung** berichteten die Schulassistent*innen u. a. von Erfahrungen *gemeinsamer Verantwortung* mit Lehrpersonen. Hierzu gehörte etwa, dass sich Lehrpersonen im Schulalltag situativ einbringen und die begleiteten Schüler*innen im Unterricht nicht aus dem Blick verlieren. Daneben beschrieben die Schulassistent*innen ein positives *Klima und Wir-Gefühl* sowie eine positive Stimmung und Atmosphäre im Klassenteam als Ressource. Hierbei wurden etwa die Zugehörigkeit zu einem Team, Zusammenhalt und die Möglichkeit zur offenen Meinungsäußerung betont. Als weitere Ressource wurde *aufgabenbezogene Kooperation und Kommunikation* etwa mit der Klassenleitung oder mit schuleigenen Beratungseinrichtungen genannt. Daneben beschrieben die Schulassistent*innen vielfältige Erfahrungen *kollegialer Unterstützung* am Arbeitsplatz. Betont wurde etwa die Unterstützung durch Lehrpersonen im Hinblick auf die Ausgestaltung der Hilfeleistung, auf fach- und unterrichtsbezogene Inhalte, auf die Rollenfindung oder die Entwicklung einer Stellung im Klassenverband. Hinsichtlich der Belastungen am Arbeitsplatz berichteten die Schulassistent*innen zudem von Maßnahmen zur *Belastungsprävention* und -steuerung etwa durch emotionale Unterstützung oder Verlassen der Situation. Als weitere Ressource wurde *Leistungsrückmeldung* genannt, welche im Arbeitsfeld Schulassistent – so berichteten es die Schulassistent*innen – v. a. durch die Klassenleitung erfolgt. Die Schulassistent*innen schilderten zudem Situationen, in denen sie *Wertschätzung und Anerkennung* für ihre Arbeit erhielten. Betont wurden etwa gegenseitiger Respekt und Vertrauen zwischen Lehrperson und Schulassistent sowie Zusammenarbeit auf Augenhöhe bei Erfolg und Misserfolg. Die Schulassistent*innen berichteten darüber hinaus von verschiedenen Merkmalen der *Qualität kommunikativer und kooperativer Prozesse* am Arbeitsplatz. Die Äußerungen bezogen sich in erster Linie auf die Klassenleitung und umfassten etwa eine hohe Gesprächsbereitschaft und gute Erreichbarkeit, intensive Zusammenarbeit während und außerhalb der Unterrichtszeiten sowie effiziente und transparente Kooperation. [28]

Als **Ressource auf organisationaler Ebene** wurde *Kontinuität* in der Hilfeleistung und beim Personaleinsatz genannt. Die Schulassistent*innen berichten in diesem Zusammenhang von förderlichen Effekten auf die Zusammenarbeit und Kommunikation der Akteur*innen. Ferner wurden spezifische *strukturelle und organisatorische Merkmale* genannt, die Schulassistent*innen unterstützen. Hierzu gehörte etwa eine Erleichterung der Kommunikation durch Doppelbesetzung im Unterricht oder durch einen Arbeitsplatz in räumlicher Nähe zur Klassenleitung. [29]

Bezogen auf **Ressourcen aus dem Personensystem** fanden sich in den Äußerungen der Schulassistent*innen Hinweise auf spezifische *wirksame Handlungsstile und Handlungsmuster*, die den Austausch und die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen erleichterten. Hierzu gehörten etwa Kenntnisse der Stundenpläne von Lehrpersonen und die bewusste Auswahl günstiger Gesprächszeitpunkte. Auch *Fachwissen und Erfahrung* wurden als Ressourcen genannt: Nach Einschätzung der Schulassistent*innen tragen fachliche Kenntnisse seitens Schulassistent*innen und Erfahrungen seitens Lehrpersonen zur Akzeptanz im Unterricht und zu einem angemessenen Arbeitseinsatz bei. [30]

Als **Ressourcen im Bereich der (organisationalen) Sozialisation** wurden *Informationen vor Leistungsbeginn* genannt. Die Schulassistent*innen berichteten von unterschiedlichen Maßnahmen wie etwa Hospitationen und Kennenlernterminen, die bereits vor Leistungsbeginn

erfolgten und auf die Tätigkeit vorbereiteten. Daneben beschrieben die befragten Personen verschiedene Merkmale der *Anleitung und Einarbeitung* im Arbeitsfeld Schullasistenz als Ressource. Hierzu gehörten etwa Informationen über Arbeitsschwerpunkte der Hilfeleistung und Anleitung für die Tätigkeit durch die Klassenleitung wie auch die Übergabe bzw. Einarbeitung durch eine fallvertraute Schullasistenz. [31]

4.3. Auffällige Häufigkeiten

Im Folgenden werden auffällige Häufigkeiten in den Nennungen zu Belastungen und Ressourcen dargestellt und interpretiert. Auch wenn die Anzahl der Teilnehmer*innen dieser Studie keine quantitativen Verallgemeinerungen zulässt, ermöglicht die Gesamtanzahl der Nennungen (mit $N = 180$) vorsichtige Deutungen zur möglichen Bedeutsamkeit einzelner Faktoren von Belastungen und Ressourcen (Gläser-Zikuda, 2013). Abbildung 2 zeigt die Verteilungen der Nennungen auf die fünf Hauptkategorien. [32]

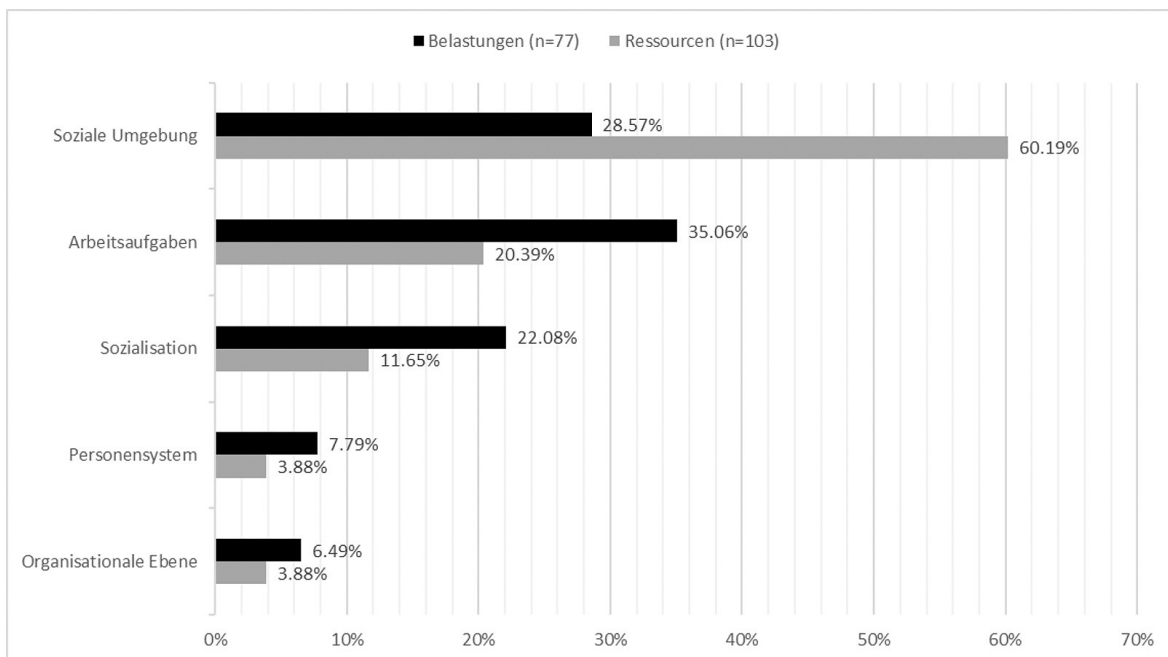


Abbildung 2: Relative Anzahlen von Nennungen für Hauptkategorien von Belastungen und Ressourcen

Insgesamt zeigte sich – sowohl für Belastungen als auch für Ressourcen – dass ein großer Teil der Nennungen die *soziale Umgebung* betraf (Abb. 2) – was durch die Anzahl der gefundenen Faktoren bzw. Kategorien bereits angedeutet wird. Gut zwei Drittel (60.19 %) aller Nennungen zu Ressourcen und ein Viertel (28.57 %) aller Nennungen zu Belastungen betrafen die soziale Umgebung. Dies deutet darauf hin, dass Aspekte der sozialen Umgebung als Belastungsfaktoren auf Schullasistent*innen einwirken und Beanspruchungen hervorrufen. Als Belastungen aus der sozialen Umgebung wurden besonders häufig negatives Klima und Widerstände sowie Kommunikationsschwierigkeiten (je 7 Nennungen) genannt. Bezüglich der Ressourcen entfielen die Nennungen mehrheitlich auf die Faktoren aufgabenbezogene Kooperation und Kommunikation sowie Wertschätzung und Anerkennung (je 10 Nennungen) und auf die Qualität kommunikativer und kooperativer Prozesse sowie kollegiale Unterstützung (je 11 Nennungen). Die Qualität und Quantität der Zusammenarbeit mit dem schulischen Personal scheint eine bedeutsame Ressource im Arbeitsalltag der befragten Schullasistent*innen darzustellen. [33]

Ein großer Teil der Nennungen zu Belastungen und Ressourcen betraf zudem die *Arbeitsaufgaben*. Etwa ein Drittel (35.06 %) aller Nennungen zu Belastungen und ein Fünftel (20.39 %) aller Nennungen zu Ressourcen entfielen auf diese Hauptkategorie. Besonders häufig wurden dabei – als Belastungen – unklare und widersprüchliche Aufgaben bzw. Erwartungen (8 Nennungen), herausforderndes Schüler*innenverhalten (7 Nennungen) und überfordernde Anforderungen (6 Nennungen) genannt. Als Ressourcen waren zudem Vielfalt (10 Nennungen)

und Verrichtung einer relevanten Arbeit (7 Nennungen) häufig vertreten. Die Äußerungen der Schulassistent*innen deuten auf eine hohe Relevanz der Arbeitsaufgaben für das Belastungserleben im Arbeitsfeld Schulassistenz hin. Zudem scheinen die wahrgenommene Vielfalt und Relevanz der Arbeitsaufgaben als Ressourcen im Arbeitsalltag der befragten Schulassistent*innen wirksam zu sein. [34]

Auch Ressourcen und Belastungen im Bereich der organisationalen *Sozialisation* wurden häufig erwähnt und beschrieben. Etwa ein Viertel (22.08 %) aller Nennungen zu Belastungen und gut ein Zehntel (11.65 %) der Nennungen zu Ressourcen betrafen die Sozialisation im Arbeitsfeld. Dies deutet auf einen hohen Stellenwert der organisationalen Sozialisation für das Belastungserleben im Arbeitsfeld Schulassistenz hin. Informationen vor Leistungsbeginn bzw. Anleitung und Einarbeitung in die Tätigkeit scheinen eine relevante und förderliche Ressource im Arbeitsfeld Schulassistenz zu bilden. [35]

5. Diskussion

Die vorliegende Interviewstudie wurde mit dem Ziel durchgeführt, Erkenntnisse zu den von Schulassistent*innen wahrgenommenen Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz zu erlangen. Die explorative Befragung resultierte trotz der geringen Fallzahl von acht Schulassistent*innen mit 180 analysierbaren Äußerungen in einem Textkorpus mit hohem Informationsgehalt. Es wurden fünf Hauptkategorien von Belastungen und Ressourcen des Arbeitsfeldes Schulassistenz identifiziert (siehe Abb. 3). Diese sind – nach arbeits- und organisationspsychologischen Erkenntnissen – potenziell bedeutsam für das psychische und physische Wohlbefinden (Gesundheit), die Zielerreichung und das persönliche Wachstum von Schulassistent*innen (Schaper, 2019b; Ulich, 2011). Während Belastungen und Ressourcen je nach Tätigkeit und Berufsgruppe unterschiedlich ausgeprägt sein können (Schaper, 2019b), sind für Schulassistent*innen offenbar Faktoren wie die *Arbeitsaufgaben* und die *soziale Umgebung* von besonderer Bedeutung. [36]

Für jede der fünf Hauptkategorien wurden sowohl Belastungen als auch Ressourcen gefunden, die für die Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen bedeutsam sind. Ein differenziertes Bild förderlicher Faktoren, die Prozesse der Aufgabenerfüllung und des persönlichen Wachstums potenziell unterstützen (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti & Nachreiner, 2019), und belastender Faktoren – mit möglichen negativen Konsequenzen wie Erschöpfungserleben, Gereiztheit oder Gesundheitsproblemen (Bakker & Demerouti, 2007; Richter & Hacker, 2017; Schaper, 2019b) – zeigte sich vor allem im Bereich der *sozialen Umgebung*. Erkenntnisse aus vorheriger Forschung zu Belastungen und Ressourcen hierzu betrafen im Wesentlichen die aufgabenbezogene Kommunikation und Kooperation, Offenheit sowie (mangelnde) Wertschätzung (Bacher et al., 2007; Henn et al., 2019; Lindmeier et al., 2014; Markowitz & Jerosenko, 2016; Meyer, Nonte & Willems, 2017; Walter-Klose et al., 2016). Die darüber hinausgehenden Faktoren von Belastungen und Ressourcen aus der sozialen Umgebung, die in der vorliegenden Arbeit identifiziert wurden, stellen eine Ergänzung des Forschungsstandes dar (s. Abb. 3). Dass Belastungen und Ressourcen der sozialen Umgebung eine große Rolle in der Tätigkeit von Schulassistent*innen spielen, erscheint naheliegend, ist doch der Arbeitsalltag von Schulassistent*innen geprägt durch vielfältige soziale Bezüge zu Lehrpersonen und Lernenden mit einer großen Bandbreite an Anforderungen kooperativer und kommunikativer Art (Henn et al., 2019). Zugleich kann die Einbindung in die Schulgemeinschaft – aufgrund der fehlenden Zugehörigkeit zum schulischen Personal, hierarchischer Unterschiede oder infolge eines hektischen Unterrichtsalltags mit wechselnden Fachlehrkräften – erschwert sein. Hingegen können an Schulstandorten mit Teamstrukturen und hohen Anteilen an Klassenleitungsunterricht sehr wohl auch günstige Voraussetzungen für soziale Einbindung und Teilhabe bestehen. Dies kann sich u. a. positiv auf das Wohlbefinden und die Arbeitsmotivation von Schulassistent*innen auswirken und einem Verlust an Vertrauen in die Organisation entgegenwirken (Büssing, 2001; Deci & Ryan, 1985). Ein wichtiges Arbeitsplatzmerkmal besteht daneben im Ausmaß der sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz. Da es sich bei Schulassistenz um eine Helfer- und Anlern-tätigkeit mit oftmals unzureichender Einarbeitung (Henn et al., 2014;

Kißgen et al., 2016) und ohne geregelte Berufsausbildung (Meyer, 2017) handelt, ist es wenig überraschend, dass Schulassistent*innen sozialer Unterstützung eine hohe Relevanz beimessen. Dabei führt das Qualifikationsgefälle zwischen Lehrpersonen und Schulassistent*innen zu einer ambivalenten Situation: So kann die Unterstützung durch Lehrpersonen einerseits den Kompetenzaufbau, das Arbeitsengagement und den Umgang mit Belastungen stärken (vgl. Demerouti & Nachreiner, 2019; Schaper, 2019b), andererseits jedoch besteht in einseitigen Unterstützungsprozessen auch die Gefahr nachlassender Bereitschaft und Bemühung seitens der Lehrkräfte (vgl. Nerdinger, 2019b). Schulassistenz bietet aufgrund der Verortung im Niedriglohnsektor (Herz, Meyer & Liesebach, 2018), fehlender Aufstiegsmöglichkeiten und geringer Arbeitsplatzsicherheit nur wenige Möglichkeiten der Gratifikation von Arbeitsleistung (Ulich, 2011). Es ist daher wenig überraschend, dass Schulassistent*innen Anerkennung und Wertschätzung im Miteinander große Relevanz beimessen. Eine wertschätzende Zusammenarbeit kann sich u. a. positiv auf die Arbeitszufriedenheit, die Arbeitsmotivation und die persönliche Entwicklung auswirken, wohingegen fehlende Anerkennung zu Distanzierung, Motivationsverlust und gesundheitlichen Problemen führen kann (Jonge, Bosma, Peter & Siegrist, 2000; Schaper, 2019a). [37]

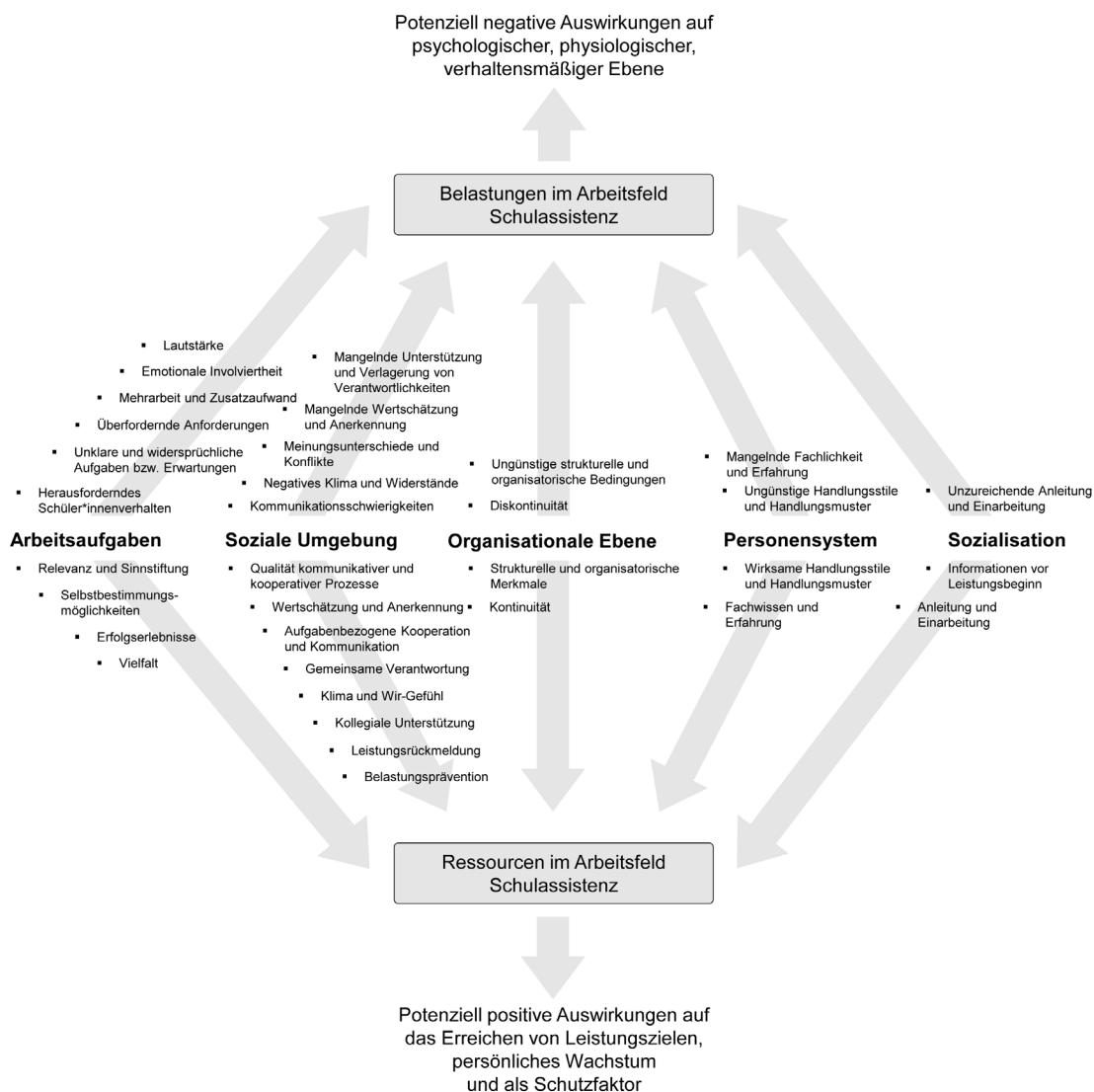


Abbildung 3: Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz

Auch für Belastungen und Ressourcen aus den *Arbeitsaufgaben* zeigte sich ein differenziertes Bild. Als Belastungsfaktoren wurden von den Untersuchungsteilnehmer*innen v. a. unklare und

widersprüchliche Aufgaben bzw. Erwartungen sowie herausforderndes Schüler*innenverhalten und überfordernde Anforderungen genannt. Die Bedeutung von Belastungen aus den Arbeitsaufgaben wurde in vorherigen Studien bereits aufgezeigt (Bacher et al., 2007; Henn et al., 2019; Lindemann & Schlarmann, 2016; Lindmeier et al., 2014; Walter-Klose et al., 2016) und betraf drei der in der vorliegenden Studie gefundenen Faktoren: (1) überfordernde Anforderungen, (2) unklare und widersprüchliche Aufgaben bzw. Erwartungen und (3) Mehrarbeit und Zusatzaufwand. Alle weiteren in dieser Studie gefundenen Belastungsfaktoren stellen eine Erweiterung des Forschungsstandes dar (s. Abb. 3). Die Äußerungen der Untersuchungsteilnehmer*innen zu Ressourcen in den Arbeitsaufgaben bezogen sich vor allem auf die Verrichtung einer relevanten Arbeit und die Ausführung vielfältiger und abwechslungsreicher Arbeitsaufgaben. Daneben wurden Selbstbestimmungsmöglichkeiten und Erfolgserlebnisse bei der Arbeit als weitere Ressourcen genannt. In vorheriger empirischer Forschung zur Schulassistenz wurden Ressourcen im Bereich der Arbeitsaufgaben bislang nicht gezielt untersucht. Dass Ressourcen und Belastungen vielfach die Arbeitsaufgaben betreffen, ist erklärbar durch das Qualifikationsprofil, die Arbeitsaufgaben und Arbeitsrollen von Schulassistent*innen (Henn et al., 2014; Lindemann & Schlarmann, 2016; Markowetz & Jerosenko, 2016; Walter-Klose et al., 2016). Als Individualleistung unterliegt Schulassistenz eng gefassten Ausführungsbedingungen, die im Rahmen der Hilfe- bzw. Teilhabepanung festgelegt werden. Für Beschäftigte bestehen daher formal betrachtet nur wenige Möglichkeiten, Arbeitsaufgaben und -anforderungen gemäß eigener Fähigkeiten oder sozialer Beziehungen im Betrieb anzupassen. Zugleich ist das Arbeitsfeld Schulassistenz häufig durch ungeklärte Rollenerwartungen und Weisungsstrukturen gekennzeichnet (Lindemann & Schlarmann, 2016), die es erforderlich machen, unabhängig von Lehrpersonen zu agieren und autonome Entscheidungen zu treffen. Eine Flexibilisierung der Hilfeleistung, eine Reduktion der Vorgaben und eine stärkere Bedarfsorientierung über den Einzelfall hinaus können dazu beitragen, die Ambivalenz der Ausführungsbedingungen aufzulösen, Handlungskompetenzen aufseiten der Schulassistent*innen zu entwickeln und möglichen negativen Folgen monotoner Tätigkeiten entgegenzuwirken (Ulich, 2011). Schulassistent*innen stehen vielfach vor der Herausforderung, ohne fachlichen Ausbildungshintergrund qualifizierte Unterstützung zum Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen zu leisten. Hierbei ist zu erwarten, dass sie immer wieder Aufgaben und Anforderungen begegnen, die ihre Kompetenzen überschreiten und zu Überforderung führen (Heinrich & Lübeck, 2013; Rock, 2016). Überfordernde Anforderungen bergen die Gefahr, dass die Hilfeleistung – aufgrund fehlender fachlicher Kenntnisse oder Resignation – unwirksam verläuft oder sogar störungsstabilisierend wirkt (vgl. hierzu Herz et al., 2018). Zudem kann Überforderung zu Stresserleben führen und mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder Distanzierung von der Organisation einhergehen (Schaper, 2019b). Zusätzlich erschwert wird die Arbeitssituation, wenn Unklarheiten bezüglich Arbeitsaufgaben und Erwartungen bestehen (Lindemann & Schlarmann, 2016). Unklare Aufgaben und Rollen führen mitunter zu unspezifischen Handlungen, vor allem in einem Arbeitsfeld ohne verbindliche Standards. Möglichkeiten zur Reduktion aufgabenbezogener Belastungen und unklarer Erwartungen liegen vor allem im Bereich der sozialen Einbindung und Unterstützung am Arbeitsplatz – dies verdeutlicht die Bedeutung der sozialen Umgebung als Ressource des Arbeitsfeldes Schulassistenz. [38]

Schließlich betreffen Belastungen und Ressourcen die *organisationale Ebene*, das *Personensystem* sowie die *(organisationale) Sozialisation*. Hierzu konnten bspw. die personelle (Dis-)Kontinuität, die (mangelnde) Fachlichkeit der Schulassistent*in sowie die (unzureichende) Anleitung/Einarbeitung als belastende bzw. förderliche Faktoren identifiziert werden. In vorheriger Forschung hatten sich zu diesen Bereichen nur vereinzelte Erkenntnisse ergeben, die primär ungünstige strukturelle und organisatorische Bedingungen sowie mangelnde Fachkompetenzen von Schulassistent*innen betrafen (Henn et al., 2019; Lindemann & Schlarmann, 2016; Markowetz & Jerosenko, 2016; Meyer, Nonte & Willems, 2017; Walter-Klose et al., 2016). Dass Belastungen und Ressourcen die organisationale Ebene, das Personensystem sowie die (organisationale) Sozialisation betreffen, ist wiederum durch die Charakteristika des Tätigkeitsfeldes erklärbar. Da das Arbeitsfeld Schulassistenz keine geregelte Berufsausbildung vorsieht (Meyer, 2017), fehlt es Beschäftigten oftmals an Fachwissen und es bestehen Unsicherheiten

hinsichtlich der Ausgestaltung der Hilfeleistung (Lindemann & Schlarmann, 2016; Markowitz & Jerosenko, 2016; Walter-Klose et al., 2016). Schulassistent*innen gehören darüber hinaus formal betrachtet nicht zum Personal der Schule, sondern werden von schulexternen Organisationen zugewiesen. Die ersten Schritte an einer neuen Arbeitsstelle erfolgen daher oftmals ohne Einarbeitung und bei unzureichender Orientierung zu Aufgaben, Normen und Strukturen am Arbeitsplatz. Dies kann erklären, warum die organisationale Sozialisation (Aneignungsprozesse und Anpassungsprozesse bei Eintritt in eine Organisation) subjektiv als bedeutsam erlebt wird. Die negativen Folgen misslingender Sozialisation sind dabei vielfältig und reichen von einer schwachen Bindung an die Organisation über misslingende Anpassung an organisationspezifische Verhaltensweisen bis zu Nachteilen beim Aufbau tätigkeitsbezogener Kompetenzen (vgl. Nerdinger, 2019a). Hingegen unterstützen erfolgreiche Sozialisationsprozesse den Aufbau sozialer Kontakte, den Erwerb tätigkeitsbezogener Kompetenzen sowie die Bindung an das Unternehmen und die Arbeitszufriedenheit (Nerdinger, 2019a). Sozialisation ist ein Prozess, der im Schulalltag etwa durch Teamstrukturen, feste Ansprechpartner*innen und die Bereitstellung zeitlicher Kapazitäten unterstützt werden kann. Dies verdeutlicht wiederum die Bedeutung der sozialen Umgebung als Ressource des Arbeitsfeldes Schulassistenz. [39]

6. Limitationen und Fazit

Trotz der reichhaltigen Erkenntnisse zu den von Schulassistent*innen wahrgenommenen Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz ist limitierend anzumerken, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu den Häufigkeiten der Nennungen nicht generalisiert werden können und sollten, sondern allenfalls als Tendenzen zu interpretieren sind. Vielmehr gelang es mithilfe dieser Studie, grundlegende Erkenntnisse zu den Faktoren von Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenz zu erlangen, die in künftiger Forschung genauer untersucht werden sollten. Vielversprechend erscheinen vor allem quantitative Studien, die auf den vorliegenden Erkenntnissen aufbauen und untersuchen, welche Häufigkeiten von Belastungen und Ressourcen sich in größeren Stichproben finden. [40]

Insbesondere Subgruppenanalysen nach Qualifikation, Einsatzort oder Behinderungsbild ermöglichen differenzierte Einblicke in die Merkmale des Arbeitsfeldes Schulassistenz. Zudem wäre es – angesichts des komplexen Akteursgefüges im Arbeitsfeld Schulassistenz – in Folgeuntersuchungen wünschenswert, ebenfalls Lehrkräfte und begleitete Schüler*innen zu befragen, um wechselseitige Einflüsse betrachten zu können. [41]

In der Gesamtschau liefert die vorliegende Studie Erkenntnisse zu den von Schulassistent*innen wahrgenommenen Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz. Die gefundenen Belastungsfaktoren sowie insbesondere die von den Befragten wahrgenommenen Ressourcen ergänzen den aktuellen Forschungsstand und bieten Ansatzpunkte für eine belastungssensible und ressourcenförderliche Gestaltung von Schulassistenz. Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie können damit einen Beitrag dazu leisten, die Bedürfnisse von Schulassistent*innen stärker als bislang wahrzunehmen und Möglichkeiten der Prävention und Reduktion arbeitsbedingter Belastungen aufzeigen. [42]

¹ Auf die Darstellung des internationalen Forschungsstandes zu möglichen Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz wird verzichtet, da die Tätigkeitsprofile und organisatorischen Bedingungen schulischer Assistenz international stark variieren und sich von jenen im deutschsprachigen Raum mitunter deutlich unterscheiden (bspw. in Bezug auf Lehr- und Bewertungstätigkeiten oder die Anstellungsträgerschaft). Eine Überblicksarbeit mit Erkenntnissen zum Einsatz von Assistenzkräften im US-amerikanischen Schulsystem geben Giangreco et al. (2010).

Literatur

- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik. (2019). *Kinder- und Jugendhilfereport 2018: Eine kennzahlbasierte Analyse*. Opladen: Budrich. doi: [10.3224/84742240](https://doi.org/10.3224/84742240)
- Bacher, J., Pfaffenberger, M. & Pöschko, H. (2007). *Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/innen. Endbericht*. Verfügbar unter: http://members.a1.net/poscher1/pundp/Kurzfassung_des_Endberichts.pdf
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. doi:[10.1108/02683940710733115](https://doi.org/10.1108/02683940710733115)
- Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(7), 244–254.
- Böing, U. & Köpfer, A. (2017). Schulassistent aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler mit Assistenzerfahrung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 127–136). Weinheim: Beltz.
- Büssing, A. (2001). Telearbeit und die Rolle von Vertrauen. In I. Matuschek, A. Henninger & F. Kleemann (Hrsg.), *Neue Medien im Arbeitsalltag. Empirische Befunde – Gestaltungskonzepte – Theoretische Perspektiven* (S. 89–108). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press. doi: [10.1007/978-1-4899-2271-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7)
- Demerouti, E. & Nachreiner, F. (2019). Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 73(2), 119–130. doi: [10.1007/s41449-018-0100-4](https://doi.org/10.1007/s41449-018-0100-4)
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer. doi: [10.1007/978-3-642-41089-5](https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5)
- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe*, 49(3), 131–135.
- Fendrich, S., Pothmann, J. & Tabel, A. (2018). *Monitor Hilfen zur Erziehung 2018*. Verfügbar unter: http://hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/documents/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2018.pdf
- Geist, E.-M. (2017). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 50–65). Weinheim: Beltz.
- Giangreco, M. F., Suter, J. C. & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41–57. doi: [10.1080/10474410903535356](https://doi.org/10.1080/10474410903535356)
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Frankfurt am Main: Lang.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilfloose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10(1), 91–110.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag. doi: [10.1007/978-3-531-92076-4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4)
- Hellrung, C. (2016). *Inklusion von Kindern mit Behinderungen als sozialrechtlicher Anspruch*. Wiesbaden: Springer. doi: [10.1007/978-3-658-16357-0](https://doi.org/10.1007/978-3-658-16357-0)
- Henn, K., Himmel, R., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2017). Umsetzung des Teilhabeanspruchs auf inklusive Beschulung am Beispiel der Schulbegleitung. *Nervenheilkunde*, 36(3), 119–126. doi: [10.1055/s-0038-1635145](https://doi.org/10.1055/s-0038-1635145)
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A. K., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen

- Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42(6), 397–403. doi: [10.1024/1422-4917/a000318](https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000318)
- Henn, K., Thurn, L., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2019). „Man ist immer mehr oder weniger Alleinkämpfer“ – Schulbegleitung als Herausforderung für die interdisziplinäre Kooperation. Eine qualitative Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(2), 118–131. doi: [10.2378/vhn2019.art20d](https://doi.org/10.2378/vhn2019.art20d)
- Herz, B., Meyer, M. & Liesebach, J. (2018). Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Eingliederungshilfe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87, 1–20. doi: [10.2378/vhn2018.art18d](https://doi.org/10.2378/vhn2018.art18d)
- Hoyer, J. (2017). Strukturbedingte Reflexionskriterien für multiprofessionelle Zusammenarbeit im Handlungsfeld Schule. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 118–126). Weinheim: Beltz.
- Jonge, J. de, Bosma, H. de, Peter, R. & Siegrist, J. (2000). Job strain, effort-reward imbalance and employee well-being: A large-scale cross sectional study. *Social Science and Medicine*, 50(9), 1317–1327. doi: [10.1016/s0277-9536\(99\)00388-3](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(99)00388-3)
- Kißgen, R., Carlitscheck, J., Fehrmann, S. E., Limburg, D. & Franke, S. (2016). Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen: Soziodemografie, Tätigkeitsspektrum und Qualifikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(6), 252–263.
- Kißgen, R., Franke, S., Ladinig, B., Mays, D. & Carlitscheck, J. (2013). Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(3), 263–276.
- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich*. Verfügbar unter: https://www.alle-inklusive.de/fileadmin/user_upload/alle-inklusive/pdf/Inkl_Bildung_FES_2017.pdf
- Leitner, K. (1998). Kriterien und Befunde zu gesundheitsgerechter Arbeit – Was schädigt, was fördert die Gesundheit. In R. Oesterreich & W. Volpert (Hrsg.), *Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen. Konzepte, Ergebnisse und Werkzeuge zur Arbeitsgestaltung* (S. 51–112). Bern: Hans Huber.
- Lindemann, H. & Schlarmann, A. (2016). Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(6), 264–279.
- Lindmeier, B. & Ehrenberg, K. (2017). „In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind“ – Schulassistenten aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 137–149). Weinheim: Beltz.
- Lindmeier, B., Polleschner, S. & Thiel, S. (2014). *Schulassistenten in der Region Hannover – Bericht zur Fachtagung „Rolle der Schulassistenten in inklusiven Grundschulen“ am 25.4.2014*. Verfügbar unter: <https://www.hannover.de/Media/01-DATA-Neu/Downloads/Region-Hannover/Soziales/Rolle-der-Schulassistenten-in-inklusive-Grundschulen>
- Lübeck, A. (2017). Außen vor und doch dabei? Zur Einbindung von Schulbegleitung im schulischen Kollegium. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 66–73). Weinheim: Beltz.
- 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. & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 11–27). Weinheim: Beltz.
- Markowetz, R. & Jerosenko, A. (2016). *Integrationshelfer in der inklusiven Schule. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung - Projektlaufzeit: September 2013 – Juli 2016*. Verfügbar unter: http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2016/09/Abschlussbericht_wissenschaftliche_Begleitung.pdf
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS)*. doi: [10.17875/gup2017-1029](https://doi.org/10.17875/gup2017-1029)
- Meyer, K., Nonte, S. & Willems, A. (2017). Mittendrin und doch außen vor? Eine empirische Studie zur multiprofessionellen Kooperation aus Sicht von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 74–89). Weinheim: Beltz.
- Nerdinger, F. W. (2019a). Gravitation und organisationale Sozialisation. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 81–94). Berlin: Springer.
- Nerdinger, F. W. (2019b). Teamarbeit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 119–134). Berlin: Springer.
- Richter, P. & Hacker, W. (2017). *Belastung und Beanspruchung. Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben* (5. Aufl.). Kröning: Asanger.
- Rock, K. (2016). Inklusive Bildung durch Integrationshilfe. *Sozial Extra*, 40(5), 10–13. doi: [10.1007/s12054-016-0095-z](https://doi.org/10.1007/s12054-016-0095-z)
- Schaper, N. (2019a). Arbeitsgestaltung in Produktion und Verwaltung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 411–434). Berlin: Springer.
- Schaper, N. (2019b). Wirkungen der Arbeit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 573–600). Berlin: Springer.
- Schindler, F. (2019). Die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistent: eine längsschnittliche Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 1–25. doi: [10.2378/vhn2019.art38d](https://doi.org/10.2378/vhn2019.art38d)
- Schindler, F. (2020). Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistent. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89, 1–22. Verfügbar unter: <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/download/153042/5575>
- Sharma, U. & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118–134. doi: [10.14221/ajte.2016v41n8.7](https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7)
- Tacke, V. (2004). Organisation im Kontext der Erziehung. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 19–42). Wiesbaden: VS Verlag.
- Thiel, S. (2017). Beantragung und Bewilligung von Schulassistent. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 28–36). Weinheim: Beltz.
- Ulich, E. (2011). *Arbeitspsychologie* (7. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- United Nations. (2006). *A convention on the rights of persons with disabilities*. Verfügbar unter: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- Walter-Klose, C., Singer, P. & Lelgemann, R. (2016). Schulische und außerschulische Unterstützungssysteme und ihre Bedeutung für die schulische Inklusion. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 107–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zauner, M. & Zwosta, M. (2014). *Effektstudie zu Schulbegleitungen*. Verfügbar unter: <https://www.kjf-regensburg.de/documents/10502/1053779/Effektstudie10.11.14.pdf/38f5880c-ea96-4aff-895f-b298bf59d6c9>

Kontakt

Florian Schindler, TU Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Rehabilitation und Pädagogik bei Lernbehinderungen, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund
E-Mail: florian.schindler@tu-dortmund.de

Zitation

Schindler, F. & Schindler, M. (2021). Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulasistenz: Eine explorative Interviewstudie mit Schulasistent*innen verschiedener Schulformen in NRW. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1), doi: [10.21248/Qfl.50](https://doi.org/10.21248/Qfl.50)

Eingereicht: 22. Juni 2020

Veröffentlicht: 14. Juni 2021



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