

Bea Zumwald

Spannungsfelder beim Einsatz von Klassenassistenten

Zusammenfassung

Vermeehrt werden in der Schweiz pädagogisch nicht ausgebildete Assistenzpersonen in Schulklassen zur Unterstützung der Lehrpersonen eingesetzt. Die Praxiserfahrungen sind grundsätzlich positiv, gewisse Aspekte werden jedoch auch kritisch diskutiert. Aufgrund einer explorativen Fragebogenumfrage werden im Folgenden erstens Punkte aufgezeigt, in denen sich ein Konsens zeigt. Zweitens werden fünf Spannungsfelder diskutiert: Nicht-Professionelle in professionell herausfordernden Situationen, Einbindung in die Gesamtförderstrategie vor dem Hintergrund unklarer Kooperationsgefässe, Führungsrolle der Lehrperson, Tätigsein zwischen Selbständigkeit und Anleitung sowie Anspruch auf unsichtbare Präsenz.

Résumé

En Suisse, il est de plus en plus fréquent que les personnels enseignants soient assistés en classe par des personnes sans formation pédagogique. Globalement, les expériences sur le terrain sont positives, mais certains aspects soulèvent des critiques. Cette étude se fonde sur un questionnaire exploratoire, d'une part pour montrer les aspects consensuels, de l'autre pour discuter de cinq sujets plus controversés: les non-professionnels face à des situations professionnelles délicates; l'implication dans la stratégie globale de soutien sur fond de modes collaboratifs non définis; le rôle de leader de l'enseignant; l'équilibre entre gestion autonome et réponse à la demande; l'exigence liée à la présence invisible.

Zunehmender Einsatz von Klassenassistenten

Der Einsatz von pädagogisch nicht ausgebildetem Assistenzpersonal, wie er im Ausland und im schweizerischen Sonderschulwesen seit Jahren erfolgt, findet Einzug ins schweizerische Regelschulsystem. Die Gemeinden reagieren damit auf die Tatsache, dass die Lehrpersonen durch die Heterogenität der Lernenden, durch herausfordernde Klassenkonstellationen sowie die Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf gefordert sind. Dadurch differenziert sich das Handlungsrepertoire, wie vor Ort auf spezifische schulische Situationen reagiert werden kann. In der Praxis wird der Einsatz der Klassenassistenten durch ein breites Spektrum unterschiedlicher Rahmenbedingungen und Rollenverständnisse geleitet. Grundsätzlich lassen sich jedoch

zwei Typen von Klassenassistenten unterscheiden: Während die einen in schwierigen und/oder grossen Klassen als Unterstützung der Klasse wirken, sind andere bei Kindern mit besonderem Förderbedarf für die Einzelbetreuung zuständig.

Manche Kantone reagieren auf diese Dynamik mit der Erstellung entsprechender Orientierungshilfen. Berufsverbände formulieren Stellungnahmen (LCH, 2010). Forschungsergebnisse sind beschränkt vorhanden, jedoch vor allem aus andern Ländern (vgl. Schoch, Baumgartner Roempp & Gross, 2013) und oft mit dem Fokus der Inklusion von Lernenden mit Behinderungen. Der Einsatz von Klassenassistenten wird kontrovers diskutiert, wirft Fragen auf. Die vorliegende explorative Kurzstudie verfolgt deshalb das Ziel, Spannungsfelder aufzuzeigen, in denen sich Klassenassistenten bewegen.

Herausforderungen aus Sicht der Akteurinnen und Akteure

Ausgangslage bildet eine Fragebogenumfrage bei 18 Klassenassistenten, 11 Lehrpersonen und 5 Fachpersonen Schulischer Heilpädagogik. Diese nahmen in offenen Fragen u. a. Stellung zu Herausforderungen im Einsatz von Klassenassistenten. Als Reflexionshintergrund fliessen Interviews ein, die mit rund 20 Personen mit Feldkenntnis im Kontext von Klassenassistenten durchgeführt wurden (Schulbehörden, Schulleitende, Vertreter der Kantone und der Berufsverbände etc.). Mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2010) lassen sich erstens grundlegende Charakteristiken der Funktion von Klassenassistenten aufzeigen, bezüglich derer weitgehend Konsens herrscht. Zweitens werden fünf Spannungsfelder herausgearbeitet, die im Folgenden dargestellt werden.

Grundlegender Konsens...

Es kann von einer grundsätzlichen Zustimmung gegenüber dem Einsatz von Klassenassistenten ausgegangen werden. Viele Lehrpersonen fühlen sich entlastet und auch die Klassenassistenten sind mit ihrer Tätigkeit zufrieden, wie dies auch die englische Forschung bestätigt (Blatchford et al., 2009; Blatchford, Russell, & Webster, 2012).

Übereinstimmung zeigt sich auch darin, dass ein klares Rollenverständnis für die Tätigkeit der Klassenassistenten zentral ist.

Konsens besteht ebenfalls darin, dass die Klassenassistenten nach Anleitung der Lehrperson tätig ist. Analog zu beispielsweise Ashbaker und Morgan (2012) wird die curriculare Verantwortung bei der Lehrperson verortet. Als primäre Funktion der Klassen-

assistenten wird die Entlastung und Unterstützung der Lehrperson gesehen. Diese kann sich beispielsweise in der Etablierung von Ruhe zeigen: «Sie [die Klassenassistenten] sorgt für Ruhe, währenddem ich erkläre» (LP_24). Klassenassistenten sind eingebunden in die Begleitung von Kindern. Dabei wird die Berücksichtigung derer Individualität, die alle Handlungen leiten soll, sehr stark betont. Von den personalen Kompetenzen wird die Flexibilität am stärksten gewichtet.

Übereinstimmung zeigt sich auch darin, dass ein klares Rollenverständnis für die Tätigkeit der Klassenassistenten zentral ist und dass diesbezüglich Handlungsbedarf besteht (inklusive Abgrenzungsfragen zu Teamteaching und Schulischer Heilpädagogik). Der Klärungsbedarf zeigt sich in den Voten u. a., indem häufig die Grenzen der Funktion erfragt oder benannt werden. Einerseits werden offensichtliche Zuständigkeiten wie «das Unterrichten gehört in den Kompetenzbereich der Lehrperson» formuliert. Andererseits können Abgrenzungen nicht vollumfänglich vorab festgelegt werden, sondern werden im Alltag laufend ausgehandelt.

... und Spannungsfelder

Andere von den Befragten häufig genannte Punkte weisen auf fünf Spannungsfelder hin, in denen sich die Klassenassistenten und die Lehrpersonen bewegen.

Spannungsfeld I:

Nicht-Professionelle in professionell herausfordernden Situationen

Klassenassistenten werden in schwierigen Klassensituationen und bei der Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf eingesetzt. Sowohl die Klassenführung als auch die gezielte Förderung eines Kindes sind Felder, in denen selbst erfahrene Lehrpersonen gefordert sein können. Darüber

hinaus ist der Gestaltung inklusiver sozialer Prozesse Beachtung zu schenken. Die besondere Behandlung eines Kindes, um ihm die nötige Förderung zukommen zu lassen, beinhaltet gleichzeitig die Gefahr der Stigmatisierung – hinlänglich bekannt als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (Füssel & Kretschmann, 1993). Der Auftrag einer Klassenassistentin, ein bestimmtes Kind zu begleiten, kann dessen Besonderung erhöhen, wenn die Begleitung nicht sorgfältig auf die Integration des Kindes ausgerichtet ist.

Die Einsatzlogik bei Klassenassistenten führt also dazu, dass Nicht-Professionelle in professionell herausfordernden Situationen agieren: «Die Unterrichtsassistenten sind oft für Kinder zuständig, die im Verhalten ohne die Unterrichtsassistentin in der Klasse nicht tragbar sind. Das fehlende Wissen führt zu einer «unprofessionellen» Begleitung, indem die Kinder willkürlich begleitet werden. Die Kinder werden zu eng, in der falschen Situation begleitet» (SHP_29).

Die englische DISS-Studie (Deployment and Impact of Support Staff) stellt in Naturwissenschaften, Mathematik und Englisch keinen oder gar einen negativen Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Assistentenpersonen und dem Lernerfolg der Lernenden fest. Je grösser zudem der Unterstützungsbedarf der Lernenden war, umso negativer war die Wirkung (Blatchford et al., 2012). Die Autoren vermuten, dass insbesondere bei diesen Lernenden die Lehrpersonen die Lernbegleitung an die Klassenassistenten delegiert hatten, diesen jedoch die dafür notwendige Kompetenz fehlte (vgl. auch Giangreco, 2013). So gestalten Klassenassistenten beispielsweise die Lernprozesse eher ergebnisorientiert und sind darauf ausgerichtet, dass die Aufgaben erledigt werden, während Lehrpersonen eher das Verstehen fokussieren (Radford, Blatch-

ford & Webster, 2011). Bei gezielter Ausbildung wirkt sich jedoch der Einsatz der Klassenassistenten auch positiv auf den Lernzuwachs aus (vgl. Alborz et al., 2009).

So gestalten Klassenassistenten beispielsweise die Lernprozesse eher ergebnisorientiert, während Lehrpersonen eher das Verstehen fokussieren.

Zur Bearbeitung des Spannungsfeldes ergeben sich zwei Möglichkeiten: In manchen Bereichen kann die Kompetenz der Klassenassistenten dahingehend erhöht werden, dass sie quasi semi-professionell positiv wirken kann. Dazu gehört die Information der Klassenassistentin über wichtige Zusammenhänge und Förderziele inklusive deren Auswirkungen auf das Handeln im Klassenzimmer. Kompetenzerhöhung geschieht auch als Learning on the Job, indem die Klassenassistentin die Lehrperson beobachten kann, z. B. im Rahmen von Teamteaching (Ashbaker & Morgan, 2012; Webster, Blatchford & Russell, 2013), sowie indem sie die Möglichkeit erhält, nachzufragen (Blatchford, Webster & Russell, 2011). Weiterbildungen für Klassenassistenten sind zu begrüssen (Alborz et al., 2009; Butt & Lowe, 2012).

Um Deprofessionalisierung zu vermeiden, sollte der Umgang mit Situationen, die spezifische professionelle Kompetenzen erfordern, nicht an die Klassenassistentin delegiert werden. Deren Einsatz soll darauf ausgerichtet sein, dass die Klasse weiterarbeiten kann, während die Lehrperson den Freiraum erhält, sich selber der herausfordernden Situation anzunehmen. Viele Aussagen in den Fragebogen weisen darauf hin, dass diese Sichtweise weniger verbreitet ist, sondern oft die Klassenassistentin den Lernenden mit Schwierigkeiten zugeteilt wird.

Spannungsfeld II: Einbindung in Gesamtförderstrategie vor dem Hintergrund unklarer Kooperationsgefässe

Sehr viele Statements zielen darauf, dass die Klassenassistenten eingebunden sein soll: Sie soll über die groben Lernziele der Klasse und den Unterrichtsablauf genauso informiert sein wie über die Förderziele einzelner (insbesondere der mitbetreuten) Kinder. In den Aussagen spiegeln sich sowohl die Verpflichtung als auch das Recht darauf, in gewissem Masse Zusammenhänge und Hintergründe zu sehen und zu verstehen. Dadurch erst kann der Klassenassistenten bewusst werden, dass ihr Handeln im Kontext einer systematischen Förderstrategie steht und sie darin eine Rolle innehat – denn, wie ein Experte im Interview berichtet: Klassenassistenten möchten es oft sehr gut machen und verfallen in einen Aktionismus, der einer Förderstrategie auch zuwider laufen kann.

In der Konsequenz äussern viele Klassenassistenten und Lehrpersonen den Bedarf nach Kooperationsgefässen. Oft sind jedoch weder gemeinsame Vorbereitungszeit noch eine Form des Austausches vorgesehen. Eine Klassenassistentin sagt: «Absprachen mit der Lehrperson sind unerlässlich. Die Lehrperson hat aber oft dafür keine Zeit oder will keinen Mehraufwand durch die Unterrichtsassistenten» (KA_6). Eine Lehrperson äussert den Vorschlag, kurze *Absprachen* vor und nach dem Unterricht zu treffen, «da keine vorgesehenen *Besprechungen* vor, nach dem Unterricht» (LP_11) existieren. Dass die Begriffswahl auf eine möglichst niederschwellige, informelle Kooperationsform fällt, versinnbildlicht das Dilemma, den erwünschten Austausch sichern zu wollen, ohne dafür den Austauschaufwand leisten oder einfordern zu müssen. Forschung bestätigt, dass selten offizielle

Kooperationsgefässe vorhanden sind, sondern meist Anweisungen kurz mündlich ausgetauscht werden (French, 2001).

Dieses Spannungsfeld kann bearbeitet werden, indem minimale Austauschzeiten institutionalisiert werden (vgl. auch Blatchford et al., 2011; Collins & Simco, 2006). Insbesondere aufgrund des geringen Professionalisierungsgrades der Klassenassistenten ist gezielte Information unabdingbar. Möglichkeiten des Austausches und der gegenseitigen Beobachtung während der Arbeit sollen genutzt werden. Der Austausch und die Kenntnis der grundlegenden Lernziele der Klasse ermöglichen der Klassenassistentin, ein Verständnis für die Schulsituation zu entwickeln, in der sie arbeitet (Ashbaker & Morgan, 2012). Sie kann gezielt in bereits vorhandene Kooperationsprozesse integriert werden, um Doppelspurigkeiten zu vermeiden. Bei kindsgeliebten Klassenassistenten liegt die oberste Priorität in der multiprofessionell koordinierten Förderplanung zur Erreichung der Förderziele, die die SHP zusammen mit der Lehrperson verantwortet. Der Einsatz der Klassenassistentin muss darin sinnvoll eingebettet sein. Allenfalls übernimmt die SHP die Funktion der Ansprechperson.

Spannungsfeld III: Führungsrolle der Lehrperson

Mehrere Lehrpersonen formulieren Herausforderungen wie «Was kann [von der Klassenassistentin] verlangt werden?» (LP_9), «Wie kann ich eine Unterrichtsassistentin einsetzen, dass sie in einer kurzen Zeit effizient mit SuS [Schülerinnen und Schülern] arbeiten kann?» (LP_20) oder «Schwierig finde ich, wenn es der UA langweilig wird und ich ihr eine sinnvolle Arbeit geben müsste» (LP_20). Herausfordernd wird auch erlebt, den Auftrag für die Klassenassistentin an deren Fähigkeiten zu adaptieren. Diese

Aussagen umschreiben die Führungsrolle der Lehrperson gegenüber der Klassenassistenten. Das Führen von Mitarbeitenden wird bis anhin nicht als Bestandteil des Berufsauftrages der Lehrpersonen gesehen.

In den Aussagen spiegelt sich zudem das Dilemma, dass eine Klassenassistenten entlastend wirken soll, sie aber gleichzeitig für die Lehrpersonen einen neuen Aufwand, nämlich Führen, Kooperieren und Weiterbilden, generiert.

Manche Äusserungen lassen zudem vermuten, dass das asymmetrische Verhältnis zwischen Klassenassistenten und Lehrperson auch zu Konflikten führen kann. Dies kann sich aus Sicht der Klassenassistenten darin ausdrücken, dass sie sich nicht als kompetentes Gegenüber wahrgenommen fühlen oder dass sie sich nicht trauen, ihre Ideen einzubringen, weil sie ja «nur Klassenassistenten» seien (LP_13). Oder in den Worten einer Klassenassistenten: «Den Beobachtungen der Unterrichtsassistenten wird wenig Beachtung geschenkt. Oft werden wir als Laien angeschaut» (KA_6).

Dieses Spannungsfeld kann entschärft werden, indem der Einsatz einer Klassenassistenten von der Lehrperson beantragt werden muss und sie sich so selbst für die Führungsrolle entscheidet. Sie soll die Möglichkeit haben, Führungskompetenzen zu erwerben und sich mit Qualitätsmerkmalen hinsichtlich eines Einsatzes von Klassenassistenten auseinanderzusetzen. French unterstützt dieses Recht auf Weiterbildung ausdrücklich (2001). Für die Ausübung der Führungsrolle müssen angemessene Ressourcen zur Verfügung stehen. Die Schulleitung coacht bei Bedarf die Lehrperson. Auch im Nachfolgeprojekt der DISS-Studie erwies sich die Übernahme von Führungsverantwortung durch die Schulleitung als sehr unterstützend (Blatchford et al., 2011).

Spannungsfeld IV: Zwischen Selbstständigkeit und Anleitung

«Eine Klassenassistenten muss «sehen», wo sie helfen kann oder ihre Hilfe benötigt wird, ohne von der Lehrperson darauf hingewiesen zu werden», hält eine Klassenassistenten fest (KA_2). Sie soll «möglichst ohne grosse Worte erkennen, was «meine Aufgaben» sind» (KA_18). Diese zwei Aussagen heben – stellvertretend für andere – den Anspruch hervor, dass eine Klassenassistenten anfallende Arbeiten selbstständig wahrnehmen muss.

Herausfordernd wird auch erlebt, den Auftrag für die Klassenassistenten an deren Fähigkeiten zu adaptieren.

Im Widerspruch dazu scheinen Aussagen zu stehen, die die Klassenassistenten der Anleitung der Lehrperson unterordnen. Dies bedingt ein laufendes Abgleichen von wahrgenommenen Handlungserfordernissen mit den zugeschriebenen Kompetenzen: «Wie unterstütze ich in schwierigen Situationen, ohne meine Kompetenzen zu überschreiten?» (KA_6).

Zudem scheint vor dem Hintergrund der Vorgabe, gemäss Anleitung zu wirken, die Tatsache, dass oft keine gemeinsame Besprechungszeit vorgesehen ist, paradox – muss doch angenommen werden, dass die Arbeitsaufträge vermittelt werden müssen.

Eine Bearbeitung dieses Spannungsfeldes bedingt eine sorgfältige Rollenklärung und abgemachte Kooperationsgefässe. Der Rahmen der Selbstständigkeit muss eindeutig definiert sein, indem Bereiche festgelegt werden, binnen derer eine Klassenassistenten eigenverantwortlich und kreativ tätig sein kann. Dies wird in einem gewissen Masse möglich sein, andererseits wird

es notwendig bleiben, in konkreten Situationen ein gemeinsames Verständnis auszuhandeln.

Spannungsfeld V: Unsichtbare Präsenz

Zahlreich sind die Aussagen von Klassenassistenten, die die Entlastungs- und Unterstützungsfunktion als ihren Kernauftrag betonen, beispielsweise: «Ich muss für die Klassenlehrperson eine Unterstützung sein und sie wirkungsvoll entlasten können» (KA_19). In eine ähnliche Richtung zielen viele Aussagen, die die Rolle als aktiv und zugreifend beschreiben. Die Klassenassistentin soll schnell denken und gut reagieren (KA_26), «sehen, wo es brennt und von sich aus eingreifen, mit anpacken» (LP_11). Ebenso scheint von der Klassenassistentin jedoch Unauffälligkeit gefordert zu sein: «Die Lehrperson unterstützen und das Kind begleiten, *ohne den Unterricht zu stören*» (KA_5) oder «Wie kann eine Unterrichtsassistentin im Unterricht mitwirken, *ohne die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen?*» (LP_20). So ist die Klassenassistentin laufend gefordert, ihr Verhalten zwischen Aktivität und Präsenz und nicht störender Zurückhaltung auszubalancieren, sozusagen eine unsichtbare Präsenz zu etablieren (vgl. auch Heinrich & Lübeck, 2013). Die Orientierung an der Nicht-Präsenz scheint dabei erstens davon geleitet zu sein, die Kompetenzen nicht überschreiten zu wollen und die Lehrperson Chefin/Chef sein zu lassen. Zweitens entspringt sie auch der Absicht, keine Belastung zu sein, – da die eigene Aufgabe als genuin entlastend definiert wird. Dass sich Rollenkonflikte beim Einsatz von Klassenassistenten als herausfordernd herausstellen können, zeigt auch Forschung aus dem Ausland (Butt & Lowe, 2012; Mäensivu, Uusiautti & Määttä, 2012).

Fazit

Klassenassistenten sollen unterstützen – und tun das auch. Sowohl die vorliegende Kurzfragebogenumfrage wie auch bestehende Forschungsliteratur bestätigen dies – und verweisen gleichzeitig auf vorhandene Spannungsfelder und Fallstricke. Grundlegend für einen wirksamen Einsatz von Assistenzpersonal erscheinen unterstützende Rahmenbedingungen, eine differenzierte Rollenklärung, die Kompetenzerhöhung der Klassenassistenten und in einem gewissen Masse auch der Lehrpersonen sowie die Etablierung funktionaler multiprofessioneller Kooperationspraxen. Hierfür ist weitere Forschungstätigkeit unabdingbar – genauso wie die praxisnahe Entwicklung von Modellen der Kooperation – beispielsweise, indem Teamteachingmodelle für zwei Lehrpersonen für die Situation von Lehrperson und Klassenassistentin reflektiert werden.

Literatur

- Alborz, A. et al. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institut of Education, University of London.
- Ashbaker, B. & Morgan, J. (2012). Team Players and Team managers. Special Educators working with Paraeducators to support inclusive classroom. *Creative Education*, 3 (3), 322–327.
- Blatchford, P. et al. (2009). The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal*, 35 (5), 661–686.
- Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants. How research challenges practice and policy*. London: Routledge.

- Blatchford, P., Webster, R. & Russell, A. (2011). *Challenging the Role and Deployment of Teaching Assistants in Mainstream Schools: The impact on Schools. Final report on the Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) project*. London: Institut of Education, University of London.
- Butt, R. & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: differing perceptions, role confusion and the benefit of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (2), 207–219.
- Collins, J. & Simco, N. (2006). Teaching assistants reflect: the way forward? *Reflective Practice: International and multidisciplinary Perspectives*, 7 (2), 197–214.
- French, N. (2001). Supervising Paraprofessionals: A Survey of Teacher Practices. *The Journal of special education*, 35 (1), 41–53.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick: Wehle.
- Giangreco, M. F. (2013). Teacher Assistants Supports in Inclusive Schools: Research, Practices and Alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 1–14. www.uvm.edu/~cdci/parasupport/reviews/giangreco11.pdf [Stand 03.03.14].
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilflös häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10 (1), 91–110. www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/163/189 [Stand 03.03.14].
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LCH (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz). (2010). *Positionspapier zu Klassenhilfen an den Volksschulen*. www.lch.ch/publikationen/positionspapiere/dokument/positionspapier_zu_klassenhilfen_an_den_volksschulen [Stand 03.03.14].
- Mäensivu, K.-T., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2012). Special Needs Assistants – The Special Characteristic and Strength of the School System of Finland. *European Journal of Educational Research*, 1 (1), 23–36.
- Radford, J., Blatchford, P. & Webster, R. (2011). Opening up and closing down: how teachers and TA's manage turntaking, topic and repair in mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 21 (5), 625–635.
- Schoch, J., Baumgartner Roempp, D. & Gross, B. (2013). Erfahrungen mit Klassenassistenzen in verschiedenen europäischen Ländern. Eine explorative Kurzstudie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt. Zürich: Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Webster, R., Blatchford, P. & Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 33 (1), 78–96.

Dr. phil. Bea Zumwald
Dozentin Erziehungswissenschaften
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Institut für Lehr- und Lernforschung
Pädagogische Hochschule St.Gallen
Notkerstrasse 27
9000 St.Gallen
bea.zumwald@phsg.ch

