

Jürgens, Barbara [Hrsg.]; Steinert, Wilfried W. [Hrsg.]; Vanier, Dietlinde H. [Hrsg.]
Das Modellprojekt Klassenassistenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 178 S. - (Lernen inklusiv und kooperativ)



Quellenangabe/ Reference:

Jürgens, Barbara [Hrsg.]; Steinert, Wilfried W. [Hrsg.]; Vanier, Dietlinde H. [Hrsg.]: Das Modellprojekt Klassenassistenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 178 S. - (Lernen inklusiv und kooperativ) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290498 - DOI: 10.25656/01:29049; 10.35468/6082

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290498>

<https://doi.org/10.25656/01:29049>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Lernen inklusiv und kooperativ

Barbara Jürgens
Wilfried W. Steinert
Dietlinde H. Vanier
(Hrsg.)

Das Modellprojekt Klassenassistentenz

Gelingensbedingungen für inklusive Schulen

Jürgens / Steinert / Vanier

Das Modellprojekt Klassenassistenz

Lernen inklusiv und kooperativ

herausgegeben von

Ada Sasse und Dietlinde H. Vanier

Die Reihe „Lernen inklusiv und kooperativ“ ergänzt die Reihe „Schulentwicklung inklusiv“. Ada Sasse und Dietlinde Vanier danken Andreas Hinz und Ines Boban herzlich für ihre Inspirationen, für ihre inklusionspädagogische Expertise und für ihre weitere Unterstützung.

Barbara Jürgens
Wilfried W. Steinert
Dietlinde H. Vanier
(Hrsg.)

Das Modellprojekt Klassenassistentenz

Gelingsbedingungen
für inklusive Schulen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Die Open Access-Publikation dieses Titels wurde aus dem Publikationsfonds der TU Braunschweig finanziert.



Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6082-6 digital

doi.org/10.35468/6082

ISBN 978-3-7815-2628-0 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Dietlinde H. Vanier, Barbara Jürgens und Wilfried W. Steinert</i>	
Vorwort	7
<i>Dietlinde H. Vanier</i>	
Wie inklusive Schule gelingen kann: Das Modellprojekt Klassenassistentz	13
<i>Wilfried W. Steinert</i>	
Blick zurück nach vorn: Wie aus Schulbegleitung Klassenassistentz wurde	23
<i>Jörg Bratz</i>	
Kooperationskulturen innerschulisch und außerschulisch aufbauen	29
<i>Barbara Jürgens</i>	
Von der Schulbegleitung zur Klassenassistentz: Forschungsaspekte	37
<i>Barbara Jürgens</i>	
Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Klassenassistentz“ an der Grundschule Wesendorf (2019-2023)	45
<i>Nils Dreher und Anna Peschke</i>	
Kooperation im Kollegium: Ein Praxisbericht	65
<i>Christiane Piens, Stefanie Schrader, Nils Dreher und Anna Peschke</i>	
Kooperation mit Erziehungsberechtigten und Kindern gestalten	73
<i>Ina Bernsdorf und Anja Joh-Jaspers</i>	
Das Modell Klassenassistentz aus Trägersicht	77
<i>Wilfried W. Steinert</i>	
Von der Schulbegleitung zur Klassenassistentz Es ist normal, verschieden zu sein	85

Jörg Bratz und Dagmar Gaida

Was Bildungspolitik leisten muss, damit Inklusion gelingen kann 107

Wilfried W. Steinert

Die bedeutende Rolle der Kommunen bei der Entwicklung
inklusive Bildungsstrukturen 115

Dagmar Gaida

Perspektiven auf das Modell Klassenassistentenz 123

Barbara Jürgens

Die Situation am Ende eines Klassenassistentenz-Modellprojekts:
Selbstevaluation einer Grundschule in einem sozialen Brennpunkt 131

Verena Krendel

Das Projekt Klassenassistentenz: Für Tamina, Noah und all die anderen 147

Viola Rosenow

Was unterscheidet eine Klassenassistentenz von einer Schulbegleitung? 155

Esther Hinzberg

Ein Schultag als Klassenassistentenz an der Grundschule am Lerchenberg 157

Hedda Kienitz

Ein Tag in der Grundschulschule am Lerchenberg: „Schule ist schön“ 161

Dietlinde H. Vanier

Begleitende Forschung und Fortbildung 163

Wilfried W. Steinert, Barbara Jürgens und Dietlinde H. Vanier

Sind Klassenassistentenzen wirklich teurer? Realistische Kostenrechnung 169

Kurzvostellung der Autor*innen 177

Begleitforschungsteam 178

*Dietlinde H. Vanier, Barbara Jürgens
und Wilfried W. Steinert*

Vorwort

Im Jahr 2009 trat in Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Kraft, in deren Artikel 24, Abs. 1 über die Bildung, sich die Unterzeichnerstaaten verpflichten, durch ein ‚inklusives‘ Bildungssystem auf allen Ebenen lebenslanges Lernen zu gewährleisten. Nicht nur die Forderung nach gemeinsamem Schulbesuch von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen hat weitreichende Folgen für das deutsche Bildungssystem, sondern auch die Sichtweise auf Behinderung, die dahintersteht. Die Formulierungen in Art. 24 sind stark von einer an den Fähigkeiten und Stärken der Kinder und Jugendlichen, d.h. einer ressourcenorientierten Sichtweise geprägt. Behinderung und Förderungsbedarf werden als Normalfall menschlicher Vielfalt gesehen (Art. 3, d). Inklusion bedeutet nach diesem Verständnis nicht, die Schüler*innen an das bestehende Regelschulsystem anzupassen, sondern dieses so zu verändern, dass es für alle Schüler*innen in ihrer gesamten Vielfalt geeignet ist. Schule benötigt also keine Maßnahmen, um die (vermeintlichen) Defizite der behinderten Schüler*innen‘ auszugleichen, damit sie besser ins bestehende System passen. Aufgabe ist es vielmehr, das Regelschulsystem so weiterzuentwickeln, dass es allen Schüler*innen die Chance bietet, „... ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung ...“ zu bringen (Art 24, b). Der in diesen Kontext benutzte Begriff ‚participation‘ (in der deutschen Version ‚Teilhabe‘, Art 3) signalisiert: ‚Behinderte‘ (und andere nicht ins aktuelle Regelsystem passende Schüler*innen) sind ebenso wie ‚nicht Behinderte‘ Teil dieser Gesellschaft und müssen das Recht und die Möglichkeit haben, sich an ihren ‚normalen‘ Systemen, Abläufen und Ereignissen zu beteiligen (Art 3, Art. 24, c) und dort ihre Fähigkeiten zu entwickeln. In der Schule geht es dabei sowohl um die kognitiven Fähigkeiten der Beteiligten als auch um sozial-emotionale Bedürfnisse und Prozesse wie z. B. soziales Eingebundensein oder Wohlbefinden.

Auch beinahe fünfzehn Jahre nach der Verabschiedung im deutschen Bundestag scheint Deutschland in der Umsetzung der UN-BRK noch nicht weit gekommen zu sein.

Die Monitoring-Stelle UN-BRK im Deutschen Institut für Menschenrechte (DIM) hält in ihrem Bericht zum Staatenprüfverfahren Deutschlands fest: „Bis

heute zeigen nur sehr wenige Bundesländer den politischen Willen, ein inklusives Schulsystem aufzubauen. Stattdessen wird die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen (...) in besonderen Schulformen beschult.“ (Factsheet August 2023, S. 1). Kritisiert wird vom UN-Fachausschuss, dass keine systematische Prüfung und Angleichung von Rechtsvorschriften zur Umsetzung der UN-BRK auf Bundes- wie auf Länderebene erfolgt ist. „Außer in den Stadtstaaten Bremen und Hamburg gibt es keinen Rechtsanspruch auf eine inklusive Beschulung und angemessene Vorkehrungen.“ Die schulische Praxis spiegelt dieses Versäumnis wider. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen hat sich innerhalb von knapp acht Jahren nur von 37% auf 44,6% erhöht – also um etwa einen Prozentpunkt pro Jahr.

Selbst wenn Schüler*innen mit Förderbedarf Regelschulen besuchen, geschieht dies überwiegend nicht im Sinne des Inklusionsverständnisses der UN-BRK. Am bestehenden Schulsystem gibt es nur minimale Änderungen, um seine Struktur für mehr Diversität der Schülerschaft zu öffnen. Stattdessen werden „unterstützende Maßnahmen“ ergriffen, um die einzelnen Schüler*innen an das herrschende System anzupassen. Das wichtigste Instrument in diesem Zusammenhang sind „Schulbegleitungen“ (auch Integrationshilfe, Schulassistent oder Individualbegleitung genannt). Dem/der einzelnen Schüler*in mit Förderbedarf wird auf Antrag eine Person zur Seite gestellt, die ihn/sie beim Besuch der Regelschule unterstützt. Es handelt sich um eine Maßnahme nach SGB (VIII, § 35a) bzw. SGB (XII, § 53-60). Die förderbedürftige Person soll eine „Eingliederungshilfe“ (SGB VIII, § 35a) erhalten, die sie befähigt, am „normalen“ Schulbetrieb so weit als möglich teilzunehmen. Sehr deutlich formuliert der Paragraph § 53, 3 SGB XII die Ziele dieser Maßnahmen. Es geht darum, „eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft **einzugliedern**“ (Hervorh. D. H. Vanier)“.

Andere Länder wie z. B. die skandinavischen Länder verfolgen einen deutlich anderen Ansatz. Heterogenität der Schülerschaft wird als Normalfall betrachtet und das Schulsystem entsprechend organisiert. Wichtige Merkmale sind u.a.: Keine äußere Leistungsdifferenzierung in den ersten 9-10 Schuljahren, Arbeiten in multiprofessionellen Teams und weitgehende Individualisierung des Lernprozesses (Schumann 2018). Zusätzliches Personal wird nicht erst eingesetzt, wenn bereits ein deutlicher Förderbedarf zu diagnostizieren ist, sondern präventiv immer dann, wenn Schüler*innen aktuell (und oft nur zeitweilig) Unterstützung benötigen (Schumann 2018).

Mittlerweile verfügen wir über hinreichend Praxisberichte und Forschungsergebnisse, die es ermöglichen, die Wirksamkeit und die Praktikabilität des deutschen

Schulbegleitungsmodells zu beurteilen. Das Ergebnis ist wenig ermutigend. Das deutsche Schulbegleitungsmodell widerspricht nicht nur dem Inklusionsverständnis der UN-BRK, es scheint auch wenig praktikabel, nicht sonderlich effektiv und gemessen am Ertrag ziemlich teuer zu sein.

Die schulische Praxis zeigt, dass es auch anders geht. Wie üblich in Deutschland gibt es nicht nur den gesetzlichen Rahmen und Verordnungen „von oben“, sondern auch innovative Bewegungen „von unten“. Insbesondere Schulen, die die Idee der Inklusion ernst nehmen, sich bemühen, der Heterogenität ihrer Schüler*innen gerecht zu werden und ihnen bereits individualisiertes, eigenverantwortliches Lernen zu ermöglichen, machten sich auf die Suche nach alternativen Unterstützungsmodellen. Praxisberichte und empirische Forschung zeigen: Wird die Unterstützung nicht bezogen auf den diagnostizierten Einzelfall, sondern für alle Schüler*innen einer Schulklasse flexibel und anlassbezogen eingesetzt, wo Bedarf besteht, werden die eingesetzten Mittel sehr viel wirksamer verwendet. Ein solches „Klassenassistenzmodell“ bietet in mehrfacher Hinsicht Vorteile.

In Schulen mit einem hohen Anteil förderbedürftiger Schüler*innen versammeln sich im traditionellen Schulbegleitungsmodell in einer Klasse oft mehrere zusätzliche Erwachsene, was große Schwierigkeiten für den Fortgang des Unterrichts mit sich bringt und den Klassenzusammenhalt behindern kann. Schüler*innen, die zeitweise Unterstützung bräuchten, aber nicht „diagnostiziert“ wurden, werden trotz des massiven Einsatzes von Unterstützungspersonen vernachlässigt. Eine einzige Unterstützungsperson, die flexibel für alle Schüler*innen zur Verfügung steht, lässt sich dagegen problemlos in das Unterrichtsgeschehen einbinden und ist für alle Schüler*innen hilfreich.

Schulbegleitungen werden erst aktiv, wenn bereits deutliche Probleme vorhanden sind, Klassenassistenzen können präventiv tätig werden. Der Einsatz von Klassenassistenzen lässt sich nicht nur sehr gut mit individuellem, eigenverantwortlichem Lernen vereinbaren, sondern fördert dieses sogar. Das Klassenassistenzmodell ist ein „schlankes“ Modell. Es benötigt wenig bis keine zusätzlichen Ressourcen. Nach dem Schulbegleitungsmodell zur Verfügung stehende Ressourcen können umgewidmet und zielgerichteter und effektiver eingesetzt werden. Nicht zuletzt: Das Klassenassistenzmodell ist ein wichtiger Baustein zur Umsetzung von Inklusion, die tatsächlich dem Inklusionsverständnis der UN-BRK folgt.

Man kann sich fragen, warum überhaupt ein dringender Diskussionsbedarf um das Thema „Klassenassistenz“ besteht. Immerhin hat der Gesetzgeber 2020 sog. „Poollösungen“ (§ 112 SGB IX) ermöglicht. Leistungen der Eingliederungshilfe können für mehrere Kinder gemeinsam erbracht werden, soweit dies zumutbar ist. Bei genauerer Betrachtung stellt dies aber nur einen winzigen Schritt in die richtige Richtung dar. Zwar können mehrere Kinder gemeinsam unterstützt und

damit die Zahl der Erwachsenen in der Klasse reduziert werden. Nach wie vor aber muss der Förderbedarf des einzelnen Kindes/Jugendlichen diagnostiziert werden und der Fokus liegt deutlich auf der Eingliederung der Kinder und Jugendlichen und nicht auf der Akzeptanz von Diversität und Heterogenität als Normalfall.

Wir haben uns daher entschlossen, über ein Modellprojekt zur Umsetzung von Inklusion mit Hilfe von Klassenassistenten in einer niedersächsischen Grundschule zu berichten. Wir beleuchten den rechtlichen Rahmen, berichten über Forschungsergebnisse zur Effektivität von Schulbegleitung und Klassenassistenten, diskutieren die Anforderungen an Kooperation und Struktur der Schule und stellen die Praxis des Modells aus der Sicht der Beteiligten dar. Außerdem haben wir die Wirksamkeit des Einsatzes der Klassenassistenten in einer fünfjährigen wissenschaftlichen Begleitung überprüft und auch nachgerechnet, wie teuer das Klassenassistentenmodell im Vergleich zum Schulbegleitungsmodell tatsächlich ist.

Studien im Bildungsbereich verweisen deutlich auf Erfolgs- und Misserfolgskonzepte für die Gestaltung inklusiver Schulen und lernwirksamen Unterrichts für alle Schüler*innen. Jürgens hat für diesen Band Forschungsarbeiten zu Effekten von Schulbegleitung systematisch zu einem Review zusammengestellt. Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass das Modell individueller Schulbegleitungen zwar der Logik der Sozialgesetzgebung entspricht, einer Prüfung auf Wirksamkeit aber nicht standhält. Schulbegleitungen sind weder hinsichtlich der Leistungen der Schüler*innen noch in Bezug auf deren sozial-emotionale Situation sonderlich effektiv.

An den bereits erwähnten grundlegenden Forschungsbericht „Von der Schulbegleitung zur Klassenassistent“ von Jürgens schließt der Bericht über die Längsschnitt-Untersuchung des Wesendorfer Modellprojekts an. Damit liegen erstmals belastbare Daten zu Effekten des Klassenassistenten-Modells in Deutschland vor. Diese werden ergänzt durch Ergebnisse einer Selbstevaluation an einer weiteren niedersächsischen Modellschule. Diese Schule, von uns mit „Grundschule 2“ bezeichnet, erhielt keine wissenschaftliche Begleitung, sondern nur eine kurzfristig anberaumte externe Evaluation gegen Ende des Projekts, die aber wesentliche Fragen zur Situation der Schule nicht beantwortete. Eine Befragung mit den gleichen Messinstrumenten wie in Wesendorf sollte dies zum Abschluss des Projekts nachholen.

Die von Gaida dargestellten „Perspektiven auf das Modell Klassenassistent“, das trotz ausgesprochen positiver Berichte aus der Grundschule (die durch die Selbstevaluation bestätigt wurden) ausschließlich einer Verwaltungslogik folgend nach sieben Jahren abgebrochen wurde, erhalten damit eine über die Erfahrungen der Beteiligten hinausgehende empirische Basis. Schulleitung und Kollegium war sehr daran gelegen, die in sieben Jahren geleistete Entwicklungsarbeit auf der

Basis belastbarer Daten reflektieren zu können. Inzwischen ist die Schule wieder gezwungen, Schulbegleitungen zu beantragen – in manchen Klassen sitzen nun drei davon, um die ihnen zugewiesenen Schüler*innen während der gesamten Unterrichtszeit zu unterstützen.

Dass diese Form der Schulbegleitung weder aus wissenschaftlicher noch aus Trägersicht als Ultima Ratio anzusehen ist, macht der Beitrag von Bernsdorf und Joh-Jaspers deutlich. Flankiert werden ihre Überlegungen von den beiden Beiträgen von Steinert über die Rolle der Kommune und über den bestehenden – beeinträchtigenden - Rechtsrahmen für den Weg von der Schulbegleitung zur Klassenassistentenz.

Ohne die Innenansichten derjenigen, die das Modell Klassenassistentenz täglich gestalten, wäre dieser Band unvollständig und von geringem Praxisnutzen. Erst aus externen Perspektiven von Begleitforschungsteam, Schulleitung sowie Trägern und internen Perspektiven von Lehrkräften, Klassenassistenten und Sozialpädagog*innen ergibt sich ein Gesamteindruck.

Die Beiträge von Dreher und Peschke über die Kooperation im Kollegium, von Piens, Schrader, Dreher und Peschke über die Kooperation mit Erziehungsberechtigten und Kindern, von den Klassenassistent*innen Krendel, Rosenow, Hinzberg und Kienitz über ihren Alltag im Klassenteam ermöglichen Einblicke in eine schulische Kooperationskultur, die es allen Kindern ermöglicht, so zu lernen, wie sie es eben können. Bestätigung finden diese Praxisberichte sowohl durch die Wesendorfer Daten als auch durch die zum Vergleich herangezogenen Selbstevaluationsdaten der zweiten Grundschule.

„Was Bildungspolitik leisten muss“, damit das gelingen kann, stellen Gaida und Bratz in einem gemeinsamen Beitrag pointiert und mit Blick auf die beiden Modellprojekte dar. Welchen Beitrag begleitende Forschung und Fortbildung für solche Vorhaben leisten kann, skizziert im vorletzten Beitrag des Bandes Vanier. Der abschließende Beitrag von Steinert, Jürgens und Vanier geht der Frage nach, ob Klassenassistenten wirklich teurer sind als Schulbegleitungen und legt eine realistische Rechnung vor. Wie eingangs festgestellt: das deutsche Schulbegleitungsmodell widerspricht nicht nur dem Inklusionsverständnis der UN-BRK, es scheint auch wenig praktikabel, nicht sonderlich effektiv und gemessen am Ertrag ziemlich teuer zu sein. Interessanterweise liegen die Problemlösungen in empirischer Sicht und entgegen einschlägiger Verbands- und Verwaltungslogiken in einem inklusiven System. „Let us seriously stop tracking: no student is he winner.“ (Hattie 2023, S. 189).

Mit Blick auf die seit Jahren sinkenden Schüler*innenleistungen, die u. a. Studien wie IGLU, der IQB-Bildungstrend und auch PISA 2023 spiegeln, mit Blick auf

Menschenrechte, Chancengerechtigkeit und ökonomische Entwicklung fragen wir uns: Wann gehen wir im deutschen Schulsystem endlich daran das umzusetzen, was wir über gelingendes Lernen und sinnvolle Unterstützung wissen?

Literatur

- Altrichter, H. & Schratz, M. (2004). Bildungsstandards und die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule. *Journal für Schulentwicklung* (8) 3.
- Böttcher, W. & Brohm, M. (2004). Die Methodik des Change-Managements und die aktuelle Schulreform. Über das gebrochene Verhältnis von Chancen und Realität. *Die Deutsche Schule* (96) 3, pp. 268-278.
- Ekholm, M. & Hameyer, U. (2000). Wie können wir unsere Schulentwicklung tragfähig machen? *Grundschule* (32) 6, pp. 29-33.
- Fullan, M. (1985). Change Processes and Strategies at the School Level. *The Elementary School Journal* (85) 3, pp. 391-421.
- Hameyer, U. (2003). School development in European countries. Current state and outlook. In Berg, G. & H.-A. Scherp (Eds.), *School development in Sweden*. Stockholm: Skolverket.
- Hameyer, U., Akker, J. van den, Anderson, R. & Ekholm, M. (1995). *Portraits of productive schools. An international study of institutionalizing activity-based practices in elementary science*. New York: SUNY Press.
- Hattie, J. (2023): *Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Heller, W. (1986). *Primarschule Schweiz. 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule*. Bern: EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Jahnke, T. (2008): Die PISA-Unternehmer. Eine Kritik. In: *Forschung & Lehre* 1, S. 26-27
- Klafki, W. (2. Aufl. 1991). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In Klafki, W. (Hg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* [1985] (pp. 43-81). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik* (56) 6, pp. 10-13. Norwegisches Ministerium für Bildung, Wissenschaft und kirchliche Angelegenheiten (1995). *Curriculum für den Primarbereich, die Sekundarbereiche und die Erwachsenenbildung*. Oslo: Akademika AS [Bestelladresse: Akademika AS, Postboks 8134 Dep., N-0033 Oslo].
- Rolff, H.-G. (2004). Schulentwicklung durch Standards? Das Konzept der KMK. *Journal für Schulentwicklung* (8) 3.
- Schumann, B. (2018): *Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen*. Frankfurt/M: Debus

Dietlinde H. Vanier

Wie inklusive Schule gelingen kann: Das Modellprojekt Klassenassistentenz

Inklusion stellt besondere Anforderungen an die Entwicklung von Schulen als Bildungsraum für alle Kinder und Jugendlichen, der einem demokratischen Selbstverständnis entspricht. Aus diesem Selbstverständnis heraus ergibt sich für das Schulsystem die Verpflichtung, strukturelle Segregation und Bildungsbenachteiligung für alle Schülerinnen und Schüler zu minimieren und ihnen jeweils bestmögliche Lern- und Entwicklungsräume zu gewährleisten. Nähme man diese Verpflichtung ernst, wären sehr grundlegende strukturelle Änderungen im bislang stark segregierenden deutschen Schulsystem die Folge. Unsere Arbeit im Projekt Klassenassistentenz hat uns eine Vorstellung davon gegeben, welche Veränderungen auf den Ebenen des Schulsystems, der einzelnen Schule und der Schulklasse notwendig sind, damit ernstzunehmende Inklusion gelingen kann. Sie hat uns auch gezeigt, dass die Neigung von Politik und Institutionen, in den etablierten Strukturen zu beharren, nicht unterschätzt werden sollte.

1 Inklusion durch Schulbegleitung?

In der Folge der Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), wurden vorsichtige Änderungen am Schulsystem in Deutschland vorgenommen, ohne aber die „bewährten“ Strukturen grundlegend in Frage zu stellen. Die Regelschulen sollten zur inklusiven Schule weiterentwickelt, d. h. vermehrt für Schüler*innen mit Förderbedarf geöffnet und die Beschulung in Förderschulen auf das absolut notwendige Minimum begrenzt werden. Bei genauerem Hinsehen genügen die politischen und gesetzlichen Vorgaben jedoch keineswegs den Intentionen der UN-Agenda. Die UN-Agenda fordert ein Bildungssystem, welches in seiner Struktur die Diversität von Menschen respektiert und die bestmögliche Entwicklung aller Personen ermöglicht. Es versteht sich von selbst, dass die Entwicklung eines vormals segregierenden Schulsystems wie des deutschen entsprechend den Vorgaben der UN-Agenda nicht zum Nulltarif zu haben ist. Abweichend von der UN-Agenda, scheint aber die Entwicklung der Regelschule zur inklusiven Schule in Deutschland überwiegend darin zu bestehen, die Strukturen weitgehend unverändert zu lassen und stattdessen die einzelne Person, soweit es möglich ist, fit für das bestehende Schulsystem zu machen.

Dies zeigt sich beispielhaft am Konzept der Schulbegleitung. Schüler*innen mit diagnostiziertem „besonderem Förderbedarf“ bekommen eine Unterstützungsperson zur Seite gestellt. In den Anfängen ging es vor allem darum, Schüler*innen mit starken körperlichen Beeinträchtigungen eine Beteiligung am Unterricht zu ermöglichen. Mittlerweile hat sich das Aufgabenspektrum der Schulbegleitungen auf die kognitive bzw. sozial-emotionale Ebene verlagert. Sie sollen, insbesondere wenn sie in Regelschulen tätig sind, Schüler*innen dabei helfen, die Anforderungen der Schule zu erfüllen, d. h. sich an das bestehende Schulsystem anzupassen. Die Strategie, eine grundlegende Änderung des bestehenden Schulsystems nach Möglichkeit zu vermeiden, führt zu einem Rechts- und Finanzrahmen für die inklusive Schule, der nur als den Erfordernissen in keiner Weise entsprechendes Stückwerk bezeichnet werden kann. Dies ist umso bedauerlicher, als das bisherige System der Regel- und Förderschulen sich als weniger effektiv als ein inklusives Schulsystem erwiesen hat (vgl. Nds. Landesrechnungshof 2018). Erfahrungen aus so unterschiedlichen Ländern wie Schweden oder Spanien (und vielen weiteren) zeigen, dass dort sämtliche Kinder mit dem „Förderschwerpunkt Lernen“ inklusiv beschult werden und so durchschnittlich bessere Lernergebnisse erreichen. „Dass insbesondere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler von einer großen leistungsbezogenen Heterogenität profitieren, ist hinreichend belegt.“ (Maaz 2017, S. 150), Dies scheint aber bildungspolitische Entscheidungen nicht weiter zu tangieren. Anders gesagt: Der Wertewandel vom traditionell selektionsorientierten deutschen Schulsystem zu einem inklusionsorientierten gemäß der Ratifizierung 2009 und dem in der UNBRK beschriebenen Inklusionsvorstellungen steht auch 2024 noch aus.

Das Land Niedersachsen hat – wie auch die meisten anderen Bundesländer – bisher keineswegs die Verantwortung für das 2013 ausgerufene „aufwachsende“ inklusive Schulsystem in erwartbarer Art und Weise übernommen.

So stellt der Niedersächsische Landesrechnungshof in seinem Jahresbericht 2018 u. a. fest, dass

- die Ressourcen für inklusive Bildung de facto hinter denen für exklusive Bildung zurückstehen (LRH 2018, S. 49)
- die Förderschule weder für Kinder im Förderschwerpunkt Lernen noch für Kinder mit emotional-sozialem Förderbedarf eine „Durchgangsschule“ darstellt. Vielmehr gehen im Berichtszeitraum 65% dieser Schüler*innen von der Förderschule auf eine weitere Förderschule – oder in andere „gesonderte“ Einrichtungen.

2 Von der „gleichmachenden“ zur inklusiven Schule

Viele Schulen, insbesondere Grundschulen sind inzwischen sehr viel näher am Grundgedanken der UN-Agenda als die politischen und gesetzgeberischen Vorgaben. Die Grundschule war – und ist – seit mehr als hundert Jahren als Schule für alle Kinder gedacht. Während das „Gerechtigkeitsprinzip“ der traditionellen deutschen Schule eher gleichmachend ist und von der Fiktion einer auf homogenen Lerngruppen beruhenden Leistungssteigerung ausgeht, hat sich an Grundschulen ein anderes, Diversität respektierendes Unterrichtsverständnis durchgesetzt. Prägend dafür ist ein Bild vom Kind als aktiv Lernendem, dessen vorhandenem Bedürfnis nach eigenständigem und gemeinschaftlichem Lernen jeweils zu entsprechen sei. Unterricht wird nach Möglichkeit so gestaltet, dass er Kindern ihr je eigenes Lerntempo und – wo möglich – ihre je eigenen Lernwege ermöglicht. Der Schweizer Bildungsforscher Kurt Reusser bezeichnet dies als personalisiertes Lernen. Es spricht leistungsstarke oder hochbegabte Kinder ebenso an wie lernschwache, Kinder mit Leistungsrückständen oder solche mit Schwierigkeiten, sich selbst zu regulieren. Diese Art von Unterricht hat nichts mit Bildungs- oder Sozialromantik zu tun, aber viel mit professioneller Unterrichtsgestaltung und einer kompetenzorientierten Einstellung von Lehrkräften. Auf der Ebene des Unterrichts und der Schule werden hier Strukturen so modifiziert, dass sie, wie von der UN-Agenda gefordert, die Diversität der Schüler*innen respektieren und allen die bestmögliche Entwicklung gewähren.

Es ist offensichtlich, dass ein solches Schul- und Unterrichtsverständnis auf große Schwierigkeiten stoßen muss, wenn der gesetzgeberische Rahmen keine Strukturveränderung, sondern die Anpassung der Schüler*innen an die vorhandene Struktur durch Einzelförderung vorsieht.

Schulen sind gezwungen, die tradierten Strukturen weiter zu nutzen, um überhaupt an Ressourcen zur Gestaltung einer inklusiven Schule in nennenswertem Umfang heranzukommen. Besonders die Notwendigkeit, einzelne Schüler*innen als förderbedürftig diagnostizieren zu lassen und Schulbegleitungen zu beantragen bringt sie in Widerspruch zu ihren inklusiven Unterrichts- und Schulkonzeptionen.

3 Klassenassistentenz nach dem Wesendorfer Modell

Im Wesendorfer Modellprojekt sollte der Ansatz der personenbezogenen Schulbegleitung hin zu einer systembezogenen Klassenassistentenz weiterentwickelt werden. Der Schule wurde pro Klasse eine erfahrene Assistentenzkraft zur Verfügung gestellt, die nicht nur zur Unterstützung eines einzelnen förderbedürftigen Kindes, sondern für alle Kinder der Klasse bereitsteht, wenn diese Unterstützung benötigen. Im Gegenzug sollte die Schule Eltern förderbedürftiger Kinder davon überzeugen,

auf einen Antrag auf Schulbegleitung zu verzichten. Diese Vorgabe konnte, bis auf den Extremfall eines schwerst mehrfach behinderten Kindes, während des gesamten Projektverlaufs eingehalten werden (s. Bratz, in diesem Band). Weitere Vorgaben waren eine wissenschaftliche Begleitung und eine Evaluation des Projekts, über die wir an anderer Stelle in diesem Band ausführlich berichten. Das Beispiel des Wesendorfer Modellprojekts zeigt sehr deutlich: Damit eine Schule trotz des bestehenden rechtlichen und ressourcenbezogenen Flickwerks ihr inklusives Selbstverständnis konsequent durchhalten kann, ist eine engagierte, aber auch fragile Koalition aus Schulleitung, Jugendamt, Sozialamt, Trägern wie dem Paritätischen Wohlfahrtsverband, Leben leben, dem Deutschen Roten Kreuz (und weiteren Sozialverbänden), kooperierenden Eltern, regionaler Schulaufsicht und Kommunalpolitik notwendig. Alle Beteiligten müssen die Bereitschaft zu hohem Engagement, Risikofreude und Mut mitbringen. Der notwendige Systemwandel findet begrenzt, d. h. in den Köpfen der Beteiligten, auf der Ebene der Schulklassen und der einzelnen Schule statt. Dies ist ein sinnvoller Ansatz, solange das Projekt auf Nachhaltigkeit angelegt und die Ausweitung auf andere Schulen möglich und vorgesehen ist. Man hätte damit einen Bottom-up Veränderungsprozess angestoßen, der politisch-gesetzgeberische Vorgaben eines Top-down Veränderungsprozesses sinnvoll ergänzen kann.

4 Systemvertrauen und Evaluation

Damit ein solches, die tradierten Strukturen überwindendes Modellprojekt gelingen kann, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Die Schule muss in die Lage versetzt werden, einen Perspektivrahmen für die Teamarbeit von Klassenassistenten und Klassenlehrkräften (und ggf. weiteren Fachkräften) in einer inklusiven Schule zu erarbeiten. Der Eintritt in einen Jahrgang muss in der Sicherheit vollzogen werden, dass mit dem Start in dieser Klasse bzw. in diesem Schuljahrgang der Weg für eine systematische Entwicklung in allen Klassenstufen der Schule gewährleistet werden kann. Kinder, Eltern, Kollegium und Klassenassistenten müssen wissen, woran man sich mit seiner Arbeit in der jeweiligen Jahrgangsstufe ausrichten kann und welche gemeinsamen Ziele erreicht werden können.

Diese Verlässlichkeit muss durch Schulleitungen gesichert und von der Schulverwaltung sowie von Sozial- und Jugendamt und den Trägern her garantiert werden. Erst wenn Vertrauen in den Bestand und die Sicherheit zukünftiger Prozesse besteht, können Lern- und Erfahrungswege erprobt und konsolidiert werden. Im Falle von Klassenassistenten ist das (zurzeit) nicht gegeben – obwohl sie im Kontext des mit Sicherheit noch Jahre bestehenden Lehrkräftemangels als eine der wenigen realistischen qualitätssichernden Maßnahmen gelten müssen, um eine inklusive, chancengerechtere Schule auch nur annähernd umzusetzen.

Das Wesendorfer Modellprojekt wird bisher von einer Koalition der Engagierten ermöglicht, steht aber wie auch andere Vorhaben zur Klassen- oder Schulassistentenz immer wieder zur Disposition. Auch die Tatsache, dass durch die Begleitforschung positive Effekte wie beispielsweise ein sehr deutlicher Rückgang von störendem Schüler*innenverhalten, eine deutlich empfundene Entlastung von Lehrkräften, eine hohe Zufriedenheit von Kindern und Eltern, eine Intensivierung von Lernaktivitäten uvm. im Längsschnitt belegt werden können, ändert daran nichts.

Zu den Fragwürdigkeiten deutscher Bildungspolitik gehört u. a. auch, Modellprojekte für kurze Zeiträume zu ermöglichen, ohne daraus systemrelevante Veränderungen abzuleiten oder sie strukturell zu verankern. Der Fokus liegt allzu häufig auf kurzfristigen, medienwirksamen „Problemlösungen“ ohne nachhaltige Wirkungen, wie „Nachhilfepakete“ zur Behebung von Corona-Defiziten. Man könnte das als Aktionismus bezeichnen oder aus empirischer Sicht von einer unzureichenden Ziel-Mittel-Relation sprechen.

Es ist daher auch nicht überraschend, dass sowohl der IQB-Bildungstrend 2022 als auch der INSM Bildungsmonitor 2022 konstatieren, dass sich die deutschen Bildungssysteme im Zehnjahresrückblick verschlechtert haben – und dass dies keineswegs vor allem auf Pandemie-Effekte zurückzuführen sei. Es handelt sich vielmehr um strukturelle Probleme, die sich seit langer Zeit in den Monitorings spiegeln. Auch der so genannte Pisa-Schock um die Jahrtausendwende beruhte ja nicht nur auf der Enttäuschung über mittelmäßige Schüler*innenleistungen im internationalen Vergleich, sondern auch auf der Entlarvung eines hochselektiven Schulsystems als mäßig effizient.

Schlimmer noch: Insbesondere die inklusiven, wenig gegliederten gesamtschular-tigen Systeme wie in Finnland, Kanada, Schweden erwiesen sich als überlegen – bezüglich der Lernleistungen von Schüler*innen oder der Verminderung von Bildungsbenachteiligung durch ethnische und soziale Herkunft. Immerhin hat der Pisa-Schock einige zielführende Entwicklungen im Bildungswesen vorangebracht und einen Kulturwandel zumindest initiiert. Insofern hätte die Ratifizierung der UN BRK und ihre einstimmige Annahme im (relativ leeren) Deutschen Bundestag 2009 einen Aufbruch markieren können, aber der blieb bis auf Ausnahmen aus. Stattdessen war eine Art inklusive Graswurzelbewegung zu beobachten: Schulen, die sich eigensinnig und gemeinschaftlich zu inklusiven Bildungsräumen weiterentwickelten.

Eben dies ist in der Wesendorfer Grundschule geschehen, die wir wissenschaftlich begleiten. Die Schule hatte sich aus eigenem Antrieb bereits weit entwickelt. Kollegiale Kooperation war strukturell verankert, Dienstbesprechungen wurden zur Unterrichts- oder Teamentwicklung genutzt, Fortbildungen wurden gemeinsam geplant, gezielt ausgewählt, von mehreren Kolleg*innen wahrgenommen und als Baustein für die Schulentwicklung genutzt. So entstand ein Individualisierungskonzept, das dann später durch Ansätze kooperativen Lernens ergänzt wurde, so

wurden Rituale gefunden, die es den Kindern reihum ermöglichen, den Morgenkreis selbstständig zu leiten und Verantwortung für die Arbeit mit ihren fachbezogenen Planungsmappen zu übernehmen uvm. Für das „Projekt Klassenassistentenz“ wurde ein Steuerkreis begründet, in dem die Schulleitung und fallweise Lehr- und Fachkräfte der Schule, Vertreter*innen des Jugend- und Sozialamtes, der beteiligten Sozialverbände, der Schulbehörde und eben auch das wissenschaftliche Begleiteteam angehören.

Es war ausdrücklicher Wunsch des Steuerkreises, belastbare Daten über die Qualität des Modellprojektes zu bekommen. Wir haben uns daher im Begleiteteam dafür entschieden, einen Längsschnitt anzulegen und im Jahresrhythmus Lehrkräfte, Klassenassistenten und weitere Fachkräfte sowie Schüler*innen und deren Eltern mit bereits in anderen schulischen Forschungsvorhaben erprobten und validierten Instrumenten zu befragen. Letzteres bietet uns die Möglichkeit, unsere Ergebnisse in einen umfangreichen Bezugsrahmen einzuordnen. Im Blick auf ein – unbedingt erforderliches – Unterstützungssystem für inklusiv arbeitende Schulen erscheint uns das sinnvoll.

Einig sind sich Schule und Forscher*innenteam auch in der Einschätzung, dass ein Blick von außen, sei es in Form eines strukturierten Feedbacks, einer entwicklungsbegleitenden Evaluation oder eines eigenen Forschungsprojektes, entscheidende Gestaltungsimpulse erbringt. Wir haben das Forschungskonzept im Steuerkreis erläutert, die Schule hat es im Kollegium, in Schüler- und Elternschaft bekannt gemacht. Die Akzeptanz der Befragung ist hoch – und dem entsprechend auch die Bereitschaft zum Ausfüllen der Fragebögen. Ergebnisse werden in Schule und Steuerkreis – in Kurzform – vorgestellt und diskutiert. Als Nebeneffekt ist bei den Beteiligten ein gestiegenes Interesse an einschlägigen Studien- und Evaluationsergebnissen zu beobachten (das haben wir allerdings nicht erhoben).

Zu beobachten ist auch, dass Systemvertrauen einerseits durch die schwierigen Rahmenbedingungen inklusiver Schulen bei Lehr- und Fachkräften verloren geht, andererseits durch die in der Begleitforschung sichtbar werdenden positiven Effekte verstärkt wird. Sie können sozusagen die Wirksamkeit ihres Handelns im Klassenraum im Spiegel der von uns vorgelegten Daten erkennen.

5 Von der Schulbegleitung zur Klassenassistentenz

Der Weg von einem sehr selektiven Schulsystem zu einem inklusiven ist weit und voller Hindernisse. Dazu gehört beispielsweise die Weigerung innerhalb von Bildungsverwaltungen, nicht zur eigenen Sichtweise passende wissenschaftliche Ergebnisse zur Kenntnis zu nehmen ebenso wie handfeste Verbandsinteressen, Zuständigkeitsgrenzen bei gleichzeitig fehlendem bildungspolitischem Gestaltungswillen, eine in ihren Unzulänglichkeiten verharrende, fragmentierte und

fachfokussierte Lehrer*innenbildung, dysfunktionale Lehr-Lern-Konzepte – um nur einige zu nennen.

Inklusive Schulen zeichnen sich durch kooperative Strukturen nach innen wie nach außen aus. Sie arbeiten an mittel- bis langfristig zu erreichenden, gemeinsam entwickelten Zielvorstellungen und gehen ihre je eigenen Wege und Umwege. Einige Schulen suchen sich dafür Wegbegleiter*innen – und auf diese Weise kam auch unser Team (Jürgens, Steinert und Vanier) nach Wesendorf: durch eine Anfrage der Schulleitung, durch eine Einladung zur Hospitation mit nachfolgender Steuergruppensitzung und durch unser gemeinsames Interesse, hier ein adaptives Forschungs- und Entwicklungsprojekt vor Ort durchzuführen.

Was uns bei der ersten Hospitation auffiel, war sehr gut strukturierter und differenzierter Unterricht mit vielen Elementen zur kognitiven Aktivierung der Kinder, mit einem unseres Erachtens ausbaufähigem kooperativen Lernen der Kinder. Die Kooperation der Erwachsenen war im gesamten Schulalltag ausgeprägt. Was uns ebenfalls auffiel waren Kinder, die mit ihren Schulbegleiterinnen im Klassenraum saßen und von den Lehrerinnen nach Möglichkeit einbezogen wurden, von den anderen Kindern auch gelegentlich angesprochen wurden und dennoch einen Sonderstatus hatten.

In der nachfolgenden Steuergruppensitzung trafen wir mit dieser – und einigen wenigen weiteren Beobachtungen – auf eine ausgeprägte Diskussionsbereitschaft. Die – notwendige – Unterstützung einzelner Kinder durch eine nur für sie zuständige Schulbegleiterin wurde von der Schulleitung wie auch vom Jugend- und vom Sozialamt wie auch von den Trägern der Maßnahme als eine Art Inklusionsparadoxon thematisiert. Es ging nicht ohne sie, da die erwähnten Schüler einen deutlichen Unterstützungsbedarf zeigten. Zugleich verhinderte die andauernde Unterstützung das allmähliche selbstregulierter und selbstständiger Werden dieser Kinder ebenso wie ihre weiterführende Einbeziehung ins Klassengeschehen, in kooperative Lernformen und in die gemeinsame Verantwortungsübernahme. Dadurch geriet die Idee der Weiterentwicklung von individuellen Schulbegleiter*innen zu Klassenassistenten in unseren gemeinsamen Fokus. Interessanterweise wurden unsere Annahmen von den Schulbegleitungen bestätigt. Ihre Bereitschaft, gemeinsam mit verteilten Rollen im Team mit den Lehrkräften Verantwortung für das gesamte Klassengeschehen zu übernehmen war von Anfang an groß.

Damit dies wirksam umgesetzt werden konnte, erschien uns ein gemeinsam gestalteter Beginn unmittelbar vor Schuljahresbeginn sinnvoll. Am Ende der Sommerferien findet daher jeweils ein Workshop zur Teamentwicklung statt – und zwar in den Teams, in denen Lehrkräfte und Klassenassistenten – sowie inzwischen zusätzlich Nachmittagskräfte – anschließend zusammenarbeiten. Da neben den jeweils „neuen“ Erstklassenteams bewährte, seit Jahren bestehende Teams vorhanden sind, wurden diese Workshops inzwischen durch weitere Workshopangebote

im Sinne einer schulinternen Fortbildung ergänzt – beispielsweise zum Umgehen mit schwierigen Situationen im Unterricht oder zum co-konstruktiven Lernen im inklusiven Unterricht. Aus dem Kollegium – zu dem neben Lehrkräften nun Klassenassistenzen, Sozialpädagog*innen und Nachmittagskräfte gehören – kommen meist konkrete Workshopwünsche oder Problembeschreibungen für diesen Tag. Zudem haben die „ersten“ Klassenteams aus dem Modellprojekt mittlerweile ihre Erfahrungen für nachrückende Klassenassistenzen aufgeschrieben, in kleinen Videos niedergelegt, Leitfäden zusammengestellt usw. Da die Schule inzwischen von nicht wenigen interessierten Kolleg*innen zu Hospitationen aufgesucht wird können so auch andere an den in Wesendorf gesammelten Erfahrungen teilhaben und sie für eigene Projekte berücksichtigen.

Dabei wird allerdings auch sichtbar, dass Klassenassistenz in dieser Form nicht überall und umstandslos zu realisieren ist. Zu den Gelingensbedingungen gehören schon vorhandene kollegiale Kooperation ebenso wie eine Unterrichtsgestaltung, die Kindern individuelles und kooperatives Lernen innerhalb für sie überschaubarer Strukturen ermöglicht, eine störungspräventive Klassenführung und eine konsensfähige Vorstellung von gelebter Inklusion. Nichts davon muss perfekt sein, aber vieles entwicklungsfähig.

Es gibt inzwischen einige Veröffentlichungen über den Weg von der Schulbegleitung zur Schulassistentin – so auch die gleichnamige Broschüre des Deutschen Vereins. Es werden unterschiedliche Realisierungsmöglichkeiten, wie z. B. Poolmodelle, beschrieben. Interessierte Schulen können sich also an verschiedenen Modellen orientieren (siehe den Artikel von Steinert in diesem Band). Was das Wesendorfer Modell ausmacht, ist das hohe Maß an Verlässlichkeit für die Kinder in der Klasse und die gemeinsame Verantwortung für das gesamte Klassengeschehen bei geteilten Rollen seitens der Erwachsenen.

Die bisherigen Schulbegleitungen beschreiben das als Aufwertung ihrer Tätigkeit, die Lehrkräfte als Entlastung, beide Teile des Teams sind berufszufriedener.

Die Kinder signalisieren eine angenehme Lernatmosphäre und Unterstützung bei Bedarf. Aber eben nur dann... Insofern ermöglichen die Klassenteams aus Lehrpersonen und Klassenassistenzen allen Kindern wirksame Lernprozesse in gemeinsamer Vielfalt. Und genau das meint Inklusion.

Literatur

- Altmeyer, S., Burkhardt, S., Hättich, A., Krauss, A., Venetz, M. & Lanfranchi, A. (2018): Pilotstudie WiRk – Wirksamkeit sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen. Effekte sonderpädagogischer Massnahmen auf schulische Leistungen, Verhaltenskompetenzen und subjektives Befinden. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal, Bielefeld (Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung)
- Avramidis, E. & Wilde, A. (2009): Evaluating the social impacts of Inclusion through a multi-method research design. *Education 3-13*, 37, 323-334
- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012): Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1-2 (peDOCS 0111-opus-58778)
- Buholzer, A. & Joller-Graf, K. (2009) Zu komplex? Wie inklusives Lernen Schule verändert. In: *Grundschule*, Heft 1/2009, S. 18-20
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), S. 223-239
- Green, N./Green, K. (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch, Seelze-Velbert
- INSM-Bildungsmonitor 2022, hrsg. v. C. Anger & A. Plünnecke. Köln (Institut der Deutschen Wirtschaft)
- Jahresbericht des Nds. Landesrechnungshofs 2018, Hannover
- Laubner, M., Lindmeier, B., Lübeck, A. (2022, 3. bearb. Aufl): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule, Grundlagen und Praxis*. Weinheim u. Basel
- Maaz, K. (2017): *Chancengerechtigkeit im dt. Bildungssystem*. Bonn (Deutsche UNESCO-Kommission)
- Porter, G.: *Es ist möglich! Der Umbau des Schulsystems in Kanada* (2009) (Übersetzung von Barbara Wenders). *Grundschule H. 1*, S. 12-14
- Slavin, R. E. (1983): *Cooperative Learning*, New York
- Vanier, D. H. & Wendt, P. (Hrsg.), (2014): *Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke*. Braunschweig
- Wahl, D. (2020): *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns*, Bad Heilbrunn
- Werning, R. (1997): *Kinder mit Lernbeeinträchtigungen. Systemisch-konstruktivistische Perspektiven für sonderpädagogisches Handeln*. In: Voß, R. (Hrsg.): *Die Schule neu erfinden*, 2. Aufl. Berlin, S. 250-26

Autorin

Vanier, Dietlinde H. Prof. Dr.
 Technische Universität Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft,
 Abteilung Weiterbildung und Medien
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftefortbildung und -trainings,
 inklusives und kooperatives Lernen, Beratung und Coaching, entwicklungs-
 orientierte Evaluation
 d.vanier@tu-braunschweig.de

Wilfried W. Steinert

Blick zurück nach vorn: Wie aus Schulbegleitung Klassenassistenz wurde

1 Von der Waldhofschule Templin zur Ganztagsgrundschule am Lerchenberg Wesendorf

Im Jahre 2006 in der Waldhofschule in Templin. Damals sprach man noch von Integration. Eine integrative Grundschule, entwickelt aus einer „Förderschule für geistig Behinderte“ (so lautete Anfang unseres Jahrtausends tatsächlich noch die offizielle Bezeichnung!). In jeder Klasse waren 50 % der Schüler*innen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf. In einigen Klassen gab es für Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf „Integrationshelfer“, wie sie damals an der Waldhofschule genannt wurden.¹ Manchmal einer, manchmal auch zwei in einer Klasse, in manchen Klassen keiner.

Eine Erleichterung für die Lehrkräfte, die sich damit nicht darum kümmern mussten, wenn ein Schüler im Rollstuhl auf die Toilette musste, umgesetzt werden musste. Oder eine sehr unruhige Schülerin durch enge Anbindung an eine Person beruhigt werden konnte. Die Integrationshelfer*innen waren durch freie Träger eingestellt und individuell für bestimmte Kinder an die Schule delegiert. Auslöser für die Veränderung war eine Unterrichtssituation: In der Klasse 4b arbeiten die Kinder in fünf Tischgruppen miteinander und sehr engagiert über Leonardo da Vinci... ein Stimmengewirr schwirrt über der Klasse. Im Hintergrund in einer Ecke sitzt der Integrationshelfer für einen Schüler im Rollstuhl. Er ist eigentlich nur gefordert, wenn der Schüler vor dem Unterricht aus seinem Rolli auf seinen Spezialstuhl gesetzt werden muss, am Unterrichtsende das umgekehrte Procedere. Oder wenn ein Toilettengang anstand. In der übrigen Zeit wartete er auf seinen Einsatz, in der Regel las er.

Plötzlich brüllt er aus seiner Ecke: „Ruhe. Hier ist Unterricht! Man kann hier ja nicht mal in Ruhe lesen!“ Die Lehrerin verbittet sich die Einmischung und beschwert sich bei der Schulleitung. Die Schulleitung will den Vorfall mit dem Integrationshelfer besprechen und der antwortet nur: „Sie haben mir gar nichts zu sagen. Das DRK ist mein Anstellungsträger!“

1 Andere Bezeichnungen an anderen Schulen, in anderen Kommunen waren Einzelfallhelfer, Schulbegleiter, Integrationsassistenten usw.

Dieser Vorfall führte dazu, intensiv über die Rollen und Aufgaben der Integrationshelfer nachzudenken. Besonders die individuelle Fixierung auf einzelne Personen wurde problematisch gesehen, eigentlich Integration verhindernd. Sehr viel effektiver wäre eine Klassenassistentin, die sich nicht auf ein Kind konzentriert, sondern als Assistenz für alle da ist. Es wurde durchgerechnet: Wie viele Schüler*innen hätten einen rechtlichen Anspruch auf „Teilhabeunterstützung“. Es war mindestens ein Kind pro Klasse. Verhandlungen mit dem Landkreis. Vereinbarung: Ein Integrationshelfer als Klassenassistentin pro Klasse. Dafür Verzicht der Eltern auf weitere, individuelle Beantragungen.

2011 Hospitation in einer Förderschule mit den Förderschwerpunkten körperlich-motorische und geistige Entwicklung. In einer Klasse fünf Schülerinnen. Davon drei im Rolli. Dazu sieben Erwachsene: zwei Sonderpädagog*innen, eine Referendarin und vier Einzelfallhelfer. Ressourcenverschwendung, aber nach § 53 SGB XII ist der Anspruch auf individuelle Unterstützung völlig okay.

2012 in einer Grundschule. Ein Junge mit dem (vermutlichen) Förderbedarf „sozial-emotionale Entwicklung“ kommt durch Umzug in die dritte Klasse; je länger der Tag dauert, desto mehr stört er, verlässt die Klasse, schlägt andere Kinder. Ab der dritten Klasse ist kaum noch Unterricht möglich. Der Antrag auf eine Schulbegleitung wird zwischen Jugend- und Sozialamt hin- und hergeschoben. Es dauert über ein halbes Jahr, ehe eine Diagnostik stattfinden konnte und die Hilfe bewilligt wurde. Die Nerven aller Beteiligten lagen inzwischen blank.

Mit der Ratifizierung der UN-BRK und der Einführung der inklusiven Schule verschärfte sich die Situation mit herausfordernden Schüler*innen. In einem Graubereich zwischen Regelungen in den Sozialgesetzbüchern, schulischen Regelungen und Präventionserfordernissen entstanden die unterschiedlichsten Modelle – je nach Entscheidungsfreudigkeit und Finanzkraft der Kommunen.

In Wolfsburg entstand ein gemeinsames Antragsformular, um Eltern und Schulen das Kompetenzgerangel zwischen den Ämtern zu ersparen. In Wuppertal entstand eine Vorlage „Bericht zur schulischen Teilhabe von Kindern (zur Prüfung des Antrags auf Integrationshilfe, als Grundlage der Fallbegleitung im Verlauf)“.² Darin wurde bereits zwischen Einzelfallhelfern und „Poolhelfern“ unterschieden.

Das Amt für Teilhabe und Soziales der Stadt Oldenburg hat eine Broschüre³ herausgegeben, in der es heißt „In der Weiterentwicklung zur inklusiven Schullandschaft spielt die Schulbegleitung eine wichtige Rolle. Sie zielt darauf ab, dass alle Schülerinnen und Schüler an allen Bereichen des Schullebens teilhaben können. ... Die Schulbegleitung sorgt dafür, dass die Kinder möglichst selbständig am

² Formular 201.31 / 208.51

³ „Was ist Schulbegleitung? Selbstverständnis und Aufgaben in der schulischen Inklusion der Stadt Oldenburg“, Stadt Oldenburg (Oldb), Der Oberbürgermeister, Amt für Teilhabe und Soziales Stand: Oktober 2016

Schulalltag teilhaben. Sie plant und reflektiert fortlaufend ihre Tätigkeit und bringt ihre Beobachtungen und Erfahrungen in die Kooperations- und Planungsgespräche ein. ...Ergänzend gehört zu den Aufgaben der Schulbegleitung die Beteiligung an der fachlichen und organisatorischen Zusammenarbeit (zum Beispiel: Teilnahme an Förderplangesprächen und Verfassen von Tätigkeitsberichten).“ Poolbildungen sind auch in Oldenburg möglich.

In Köln wird 2014/15 das Modell einer Pool-Lösung für Schulbegleitungen unter dem Titel „Inklusive Bildung in Schule (IBiS)“ eingeführt⁴. Dabei handeln Kostenträger, Angebotsträger und Schule als Vertragspartner. Es gibt nur einen Angebotsträger pro Schule, gemeinsam ausgewählt von Schule und Kostenträger. Die Anzahl der Wochenstunden ist als Bemessungsgrundlage festgelegt auf 18 Stunden pro Woche und Schüler*in, 25 Stunden pro Jahr stehen u. a. für Ferienzeiten pro Schüler*in zur Verfügung. Es gibt keine vertraglich festgelegte Personenbindung. Die Schulbegleitungen sind durchgehend eingesetzt, die Finanzierung erfolgt stellenbezogen. Die Schulbegleitungen sind festen Teams zugeordnet und vertreten sich gegenseitig. Die Schulbegleitungen agieren als Team und sind in die Schulstruktur eingebunden.

In Dortmund gibt der Stadtrat 2012 den Auftrag zur „Weiterentwicklung der Schulbegleitung in Dortmund (SchubiDO)“.⁵ Damit soll das Antragsverfahren für Eltern und Schulen entbürokratisiert, transparenter und schneller gestaltet und an einer Stelle der Verwaltung gebündelt werden. Kurzgefasst: Vereinfachtes Verfahren, Bedarfsmeldung über die Schulen, Bedarfsprüfung, Pool-Bildung, Festlegung der Schulbegleiterkategorien und Beauftragung eines Leistungserbringers je Schule, Information an Schule und an Eltern.⁶

⁴ <https://docplayer.org/31796371-Inklusive-bildung-in-schule-ibis.html>

⁵ Beschluss des Stadtrats vom 27.09.2012

⁶ Handlungsrahmen „Schulbegleitung in Dortmund“ – Verfahren, Abläufe, Qualitätssicherung –, Herausgeber: Fachbereich Schule (Schulamt für die Stadt Dortmund, Schulverwaltungsamt)

2 Beispiele auf dem Weg zur Schul-/Klassenassistenz

Beispiel 1

Viele dieser unterschiedlichen Versuche flossen ein die Empfehlungen des Deutschen Vereins: „Von der Schulbegleitung zur Schulassistenz in einem inklusiven Schulsystem“, an denen auch der Verfasser dieses Beitrags mitgearbeitet hat. Diese Empfehlungen wurden am 14. Dezember 2016 vom Präsidium des Deutschen Vereins verabschiedet.⁷

Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. mit Sitz in Berlin ist der Zusammenschluss unter anderem der öffentlichen und freien Träger sozialer Arbeit.

Beispiel 2

Ein weiterer wichtiger Schritt in der Entwicklung hin zur Schulassistenz wurde 2019 mit der „Orientierungshilfe zur Schulbegleitung unter besonderer Berücksichtigung der Bildung von Schulbegleiterpools“ markiert. Gemeinsam herausgegeben vom Deutschen Landkreistag, dem Deutschen Städtetag und der Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe (BAGÜS).⁸

Zu den oben genannten Beispielen hier noch einige Links zu Projekten, die die Vielfalt der Versuche zeigen, aber auch die Herausforderung deutlich machen, klare Strukturen zu entwickeln.

Links zu Projekten

NRW, Paderborn: Modellprojekt Schulassistenz: „Schulassistenz erleichtert Inklusion. https://www.kreis-paderborn.de/kreis_paderborn/aktuelles/pressemitteilungen/2019/Modellprojekt-Schulassistenz.php

NRW, Oer-Erkenschwick: „Klassenassistenz: Starthilfe für alle – von Anfang an“. <https://www.juni-kum.de/klassenassistenz/>

Niedersachsen, Hannover: „Unterstützung im schulischen Alltag, Poolmodell für Schulassistenz in der Region Hannover“. <https://www.hannover.de/Leben-in-der-Region-Hannover/Soziales/Menschen-mit-Behinderung/F%C3%B6rderung-Unterst%C3%BCtzung/Poolmodell-f%C3%BCr-Schulassistenz-in-der-Region-Hannover>

⁷ https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2021/dv-5-20_schulassistenz.pdf

⁸ <https://www.staedtetag.de/files/dst/docs/Publikationen/Weitere-Publikationen/2019/schulbegleitung-orientierungshilfe-2019.pdf>

- Niedersachsen, Göttingen: „Modellprojekt Weiterentwicklung inklusiver Schule; Einführung einer systemischen Schulbegleitung an der IGS Geismar (Georg-Christoph-Lichtenberg-Schule) und der IGS Bovenden“. <https://www.goettingen.de/allris/vo020.asp?VOLFDNR=17764>
- Schweiz: Schule Mönchaltorf „Konzept Klassenassistenzen auf allen Schulstufen der Schule Mönchaltorf“. https://www.schulemoenchaltorf.ch/public/upload/assets/10369/Konzept%20Klassenassistenzen%20ab%20Schuljahr%202020_2021.pdf?fp=1

Literatur

- Deutscher Städtetag. (2019). *Schulbegleitung und Bildung von Schulbegleiterpools*. Von <https://www.staedtetag.de/publikationen/weitere-publikationen/schulbegleitung-orientierungshilfe-2019-abgerufen>
- Deutscher Verein. (14. Dezember 2016). *Empfehlungen/Stellungnahmen 2016*. Von Von der Schulbegleitung zur Schulassistenz in einem inklusiven Schulsystem: <https://www.deutscher-verein.de/de/empfehlungensternnahmen-2016-empfehlungen-des-deutschen-vereins-von-der-schulbegleitung-zur-schulassistentz-in-einem-inklusive-schulsystem-2285,1043,1000.html> abgerufen
- Fachbereich Schule (Schulamt für die Stadt Dortmund, Schulverwaltungsamt). (2016). *Handlungsrahmen „Schulbegleitung in Dortmund“*. Von [https://rathaus.dortmund.de/dosys/gremrech.nsf/0/2D031A13F9DAA080C125823B0047DFCC/\\$FILE/Anlagen_10216-18.pdf](https://rathaus.dortmund.de/dosys/gremrech.nsf/0/2D031A13F9DAA080C125823B0047DFCC/$FILE/Anlagen_10216-18.pdf) abgerufen
- Jugendamt Wuppertal. (kein Datum). *Jugendamt Wuppertal Eingliederungshilfe*. Von <https://www.wuppertal.de/microsite/jugendamt/beratung/artikel/Eingliederungshilfe.php> abgerufen
- junikum GmbH. (2023). *Klassenassistenz*. Von <https://www.junikum.de/klassenassistenz/> abgerufen
- Kreis Paderborn. (20. Februar 2019). *Ein Modell macht Schule - Modellprojekt „Schulassistenz“ erleichtert Inklusion*. Von https://www.kreis-paderborn.de/kreis_paderborn/aktuelles/pressemitteilung-2019/Modellprojekt-Schulassistentz.php abgerufen
- Schule Mönchaltorf, Schweiz. (2020). *Konzept Klassenassistenzen auf allen Schulstufen der Schule Mönchaltorf*. Von https://www.schulemoenchaltorf.ch/public/upload/assets/10369/Konzept%20Klassenassistenzen%20ab%20Schuljahr%202020_2021.pdf?fp=1 abgerufen
- Stadt Göttingen. (2018). *Modellprojekt Weiterentwicklung inklusiver Schule; Einführung einer systemischen Schulbegleitung an der IGS Geismar (Georg-Christoph-Lichtenberg-Schule) und der IGS Bovenden*. Von <https://www.goettingen.de/allris/vo020.asp?VOLFDNR=17764> abgerufen
- Stadt Hannover. (2022). *Poolmodell für Schulassistenz in der Region Hannover*.
- Stadt Oldenburg. (2016). *Praxishandbuch Inklusion_Final_web.pdf*. Von https://www.oldenburg.de/fileadmin/oldenburg/Benutzer/PDF/50/Inklusion/Praxishandbuch_Inklusion_Final_web.pdf abgerufen
- Wuppertal Rathaus & Bürgerservice. (kein Datum). *Fachstelle Inklusionshilfe in Schulen (208.54)*. Von <https://www.wuppertal.de/vv/oe/102370100000648511.php> abgerufen

Autor

Steinert, Wilfried W.

Ehemaliger Schulleiter der Waldhofschule Templin

Mitglied im „Expertenkreis Inklusive Bildung“ der Deutschen UNESCO-Kommission e. V. (2010-2018), Mitglied der Vorjury des Dt. Schulpreises (2011-2019)

Steinert@der-Bildungsexperte.de

Jörg Bratz

Kooperationskulturen innerschulisch und außerschulisch aufbauen

Im Jahr 2017 wurde im Rahmen einer Dienstbesprechung mit Grundschulleitungen im Landkreis Gifhorn deutlicher Unmut über den Einsatz von individuellen Schulbegleitungspersonen laut: Diese verfügen in der Regel über keine pädagogische Qualifikation, werden oftmals als „Fremdkörper“ empfunden, wirken für das betroffene Kind unter Umständen stigmatisierend und als „soziale Kontaktbremse“ gegenüber Mitschüler*innen. Beklagt wurden auch massive Unterrichtsstörungen durch Kinder mit unangepassten Verhaltensformen, für die aber seitens des Jugendamtes keine Schulbegleitung gewährt werde.

In der Folge suchte die zuständige Dezernentin des Regionalen Landesamtes für Schule und Bildung (im Folgenden RLSB) den Kontakt zum Fachbereich Soziales des Landkreises und organisierte eine weitere Dienstbesprechung mit Schulleitungen und Mitarbeitenden des Sozialamtes und des Jugendamtes. Es wurde deutlich, dass die versammelten Professionen nicht die gleiche Sprache sprachen: Schulleitungen, die auf Grundlage des (Landes-) Schulgesetzes arbeiten, wollten Unterstützung für den Unterricht in Form von professioneller Assistenz. Jugend- und Sozialamt, deren Arbeitsgrundlage das Bundessozialgesetzbuch ist, hatten das Wohl der einzelnen von ihnen betreuten Kinder und Jugendlichen im Fokus.

Die Tatsache, dass sich die Dezernentin des RLSB und die Vertreter*innen des Fachbereichs Soziales im Landkreis Gifhorn vereinbarten, einen Arbeitskreis zum Thema Schulbegleitung mit interessierten Schulleitungen zu gründen, muss an sich als ein beachtenswertes Beispiel für eine zielorientierte Kooperation von Behörden gewürdigt werden. Ziel der Arbeit war es, den Ansatz der personenbezogenen Schulbegleitung hin zu einer systembezogenen Klassenassistenz weiterzuentwickeln. Es entwickelte sich eine Idee, jede Klasse einer Pilotprojektschule mit einer qualifizierten oder zumindest erfahrenen Assistenzkraft auszustatten. Im Gegenzug sollte die Schule, Eltern von Kindern mit einem mutmaßlichen Anspruch auf eine personenbezogene Schulbegleitung, dahingehend beraten auf die Antragstellung zu verzichten und es erst einmal mit diesen neuen Bedingungen zu versuchen. Ein Nebeneffekt sollte sein, dass eine am Pilotprojekt beteiligte Schule weitgehend von der Vorgabe befreit sein sollte, sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe für Kinder mit Einschränkungen bei der Schulbehörde zu beantragen, weil diese für die Gewährung von Klassenassistenz nicht mehr

erforderlich sein sollten. Gleichzeitig sollten Jugend- und Sozialamt von dem erheblichen Verwaltungsaufwand befreit sein, den die Bearbeitung von Elternanträgen auf persönliche Schulbegleitung verursacht (Anmerkung: Das Pilotprojekt befindet sich im vierten Jahr, lediglich für ein Kind mit einer Mehrfachbehinderung und Inkontinenz, das aus einem anderen Schulbezirk aufgenommen wurde, ist eine zusätzliche Assistenz notwendig).

In dem während des Schuljahres 2017/2018 regelmäßig tagenden Arbeitskreis unter Ägide des Fachbereichs Jugend engagierten sich regelmäßig um die 10 Personen, darunter Mitarbeiter*innen aus Jugend- und Sozialamt, die schulfachliche Dezernentin, drei Grundschulleitungen und zwei Hauptschulleitungen. Zum Ende des Schuljahres 2017/2018 entschieden die Vertreter*innen des Landkreises, dass eine Schule für das *Pilotprojekt Klassenassistenz* ausgewählt werden sollte. Die begründete Wahl fiel damals auf die GS am Lerchenberg in Wesendorf. Aus dem Arbeitskreis wurde eine Pilotprojektgruppe, aus der die Schulleitungen der anderen Schulen von sich aus ausschieden. Hinzu kamen in dem Jahr vor dem Projektstart zwei Vertreterinnen der ausgewählten Träger für soziale Arbeit sowie die wissenschaftliche Begleitung. Dieses wichtige Steuerungsgremium mit allen am Pilotprojekt verantwortlich Beteiligten tritt vierteljährlich zusammen. Hier treffen die unterschiedlichen professionellen Hintergründe und Interessenlagen in zugewandter und vertraulicher Atmosphäre aufeinander. Man spricht mit-, nicht übereinander. Ohne dieses Steuerungsgremium wäre die Umsetzung des Pilotprojekts nicht möglich.

1 Begleitforschung und Schulentwicklung

Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle die Bedeutung der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts. Diese Kooperation entstand nicht von allein. Vielmehr suchte die Schulleitung Jahre zuvor in Bezug auf die Entwicklung der Lehrer*innenausbildung den Austausch, so dass man sich später aneinander erinnerte. Die Erfahrung und das Wissen, eingebracht durch Prof. Dietlinde Vanier, Prof. Barbara Jürgens und den Bildungsexperten Wilfried Steinert, haben die Projektverantwortlichen aller beteiligten Institutionen in ihrer zielgerichteten Entwicklung seit Beginn des Projekts Klassenassistenz vor Irrwegen bewahrt. Und besonders wichtig: Die wissenschaftlich gewonnenen und abgesicherten Erkenntnisse verhindern eine Interpretation der Projektergebnisse im Belieben unterschiedlicher Interessen. Bereits nach einem Projektzeitraum von 16 Monaten konnten, u. a. bezogen auf schwieriges Verhalten von Schulkindern, dem Haupthemmnis für gelingende schulische Inklusion, deutlich positive Effekte nachgewiesen werden. Bei der Argumentation für eine erweiterte systematische Kooperation der Sozial- und Kultusbehörden auf höherer Ebene für die Umsetzung von Inklusion wird das helfen (siehe Buchbeitrag Bratz & Gaida).

Konkret bezogen auf das Pilotprojekt Klassenassistenten an der GS am Lerchenberg begann die Kooperation mit dem Jugendamt und dem Sozialamt des Landkreises Gifhorn ebenfalls einige Jahre, bevor die Idee zum Pilotprojekt Klassenassistenten geboren wurde. Ausgangspunkt seitens der Schule war damals das Empfinden, dass Schule und Jugendamt in Fragen der Bewilligung von Schulbegleitungen für einzelne Schülerinnen und Schüler aneinander vorbei redeten. Etwa die Frage der Ämter nach der Gewährung von konkreten Nachteilsausgleichen für betroffene Schulkinder konnte die Schule so nicht beantworten, weil durch die schuleigene Konzeption der „Arbeit mit der individualisierten Planungsmappe“ in den Fächern Deutsch und Mathematik der Anspruch verbunden ist, jedes Kind auf seinem individuellen Niveau erfolgreich arbeiten zu lassen. Diese Arbeitsweise impliziert denkbare Nachteilsausgleiche. Dies und der Umgang der Schule mit herausforderndem Verhalten im Rahmen der schuleigenen Sozialarbeitskonzeption, die alle an der Schule arbeitenden und lernenden Kinder und Erwachsene als Verantwortungsgemeinschaft versteht, musste erklärt werden. Also wurde in der schulischen Steuergruppe die Idee entwickelt, Ansprechpartner*innen des Jugend- und des Sozialamtes einzuladen, um Unterricht an unserer Schule zu erleben und anschließend mit Lehrkräften, Schulsozialpädagogin und Schulleitung über diese Konzeptionen ins Gespräch zu kommen. Die Einladung wurde angenommen, sieben Personen waren einen Schultag lang zu Gast an der GS am Lerchenberg. Das Schulkollegium fühlte sich angesichts der allgemein bekannten hohen Arbeitsbelastung der Ämter bei gleichzeitig niedrigem Personalbestand geehrt.

2 Hospitation, Kommunikation, Inklusion...

Dieser erste Schritt in die gemeinsame Kooperation war im Nachhinein betrachtet enorm wichtig, er war grundlegend für die notwendige gegenseitige Augenhöhe in Gesprächen und für das Verständnis für die jeweils andere Profession. Die Mitarbeiter*innen der Ämter bekamen Einblick in die pädagogische Arbeit vor Ort. Simultan begann das Kollegium zu verstehen, dass Schule, Jugend- und Sozialamt zwar jeweils das Beste für die betroffenen Kinder wollen. Der Arbeit der Ämter liegt das Bundessozialgesetzbuch zu Grunde. Das zielt aber nicht auf gute Bedingungen für Unterricht.

Das Kollegium hatte die Gelegenheit, den Gästen von den kommunalen Ämtern zu zeigen, dass das System GS am Lerchenberg Wesendorf im Sinne der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen als inklusive Schule arbeitet und denkt. Wir konnten unser Verständnis erklären, dass Inklusion im Gesamtkollegium als Notwendigkeit verstanden wird, jedem Schulkind Bedingungen zu bieten, die ein auf seinem individuellen Niveau erfolgreiches Lernen ermöglichen. Das gilt für das Kind mit Migrationshintergrund genauso wie für das Kind mit einer

Hochbegabung, einem unangepassten Verhalten, einer Behinderung oder eben für das „normale“ Kind. Kurz gesagt: Für alle, die da sind. Dafür benötigt es eine gemeinsame Haltung im Gesamtkollegium. Diese Haltung entstand nicht von allein, sie musste entwickelt und muss weiterentwickelt werden. Das war und ist die Verantwortung der Schulleitung. Vorläufige Ergebnisse dieser Entwicklung sind

- eine **Unterrichtskonzeption** mit festgelegten Regeln und Ritualen in allen Jahrgängen, die auf Noten verzichtet und jedes Schulkind in die Verantwortung für den eigenen Lernprozess bringt.
- eine **Schulsozialarbeitskonzeption**, die alle in der Schule Lernenden, Lehrenden und Arbeitenden als Verantwortungsgemeinschaft sieht, in der jede/r Verantwortung für das eigene Verhalten wahrnehmen muss.

Diese Entwicklung geht auf eine intensive Schulentwicklungsarbeit nach einer externen Evaluation im Jahr 2007 zurück, die der Schulöffentlichkeit deutliche Hinweise auf strukturelle Defizite im unterrichtlichen Handeln aufzeigte.

Dies war der Anlass für Veränderungsprozesse, die anfangs für manche schmerzlich waren, langfristig aber im Konsens vorangetrieben wurden. Die zuvor propagierte „Pädagogische Freiheit“ jeder einzelnen Lehrkraft wurde umformuliert zu einer „Pädagogischen Verantwortung“ aller für das System GS am Lerchenberg. Wir haben 2007 eine schulinterne Steuergruppe für die Unterrichtsentwicklung gegründet, die zu Beginn ihrer Arbeit allen Kolleg*innen die Möglichkeit zur Mitarbeit gab. Ziel war es, sich gemeinsam als Kollegium weiterzuentwickeln. Der Mittwochnachmittag wurde gemeinsame Arbeitszeit für die Fach- und Jahrgangsteams. Fortbildungen wurden fortan nur noch bewilligt, wenn sie der Entwicklung des Systems GS am Lerchenberg dienlich waren. Die Mitglieder der Steuergruppe hospitierten an Schulen mit besonderen pädagogischen Konzepten und überprüften Erfahrenes auf Tauglichkeit für die eigene Schule. Das Gesamtkollegium wurde stets informiert und einbezogen, es gab etliche kleine und mehrere große schulinterne Fortbildungsveranstaltungen, zum Teil mit externen Referent*innen. Schwerpunkt der Bemühungen war Umsetzung des Menschenrechts Inklusion in unserer Schule.

Im Jahr 2009, als das Kollegium und die Steuergruppe der GS am Lerchenberg so weit waren, Schul- und Unterrichtsentwicklung strukturiert und zielgerichtet anzugehen, ratifizierte gleichzeitig die Bundesrepublik Deutschland die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Die Notwendigkeit der Umsetzung von Inklusion waren bei der Konzeptentwicklung pädagogisch, nicht zuletzt aber auch juristisch begründet.

Den Mitgliedern der Steuergruppe war bewusst, dass Inklusion in Schule nicht stattfinden kann, wenn die Lehrkraft ihre „alte“ Rolle nicht verlässt und erwartet wird, dass alle Schulkinder einer Klasse zur gleichen Zeit die gleichen Aufgaben bearbeiten und zum gleichen Zeitpunkt den Leistungsnachweis in Form der Klassenarbeit erbringen. Das hat, sein wir ehrlich, bereits vor dem Einzug des Begriffs

Inklusion nicht funktioniert. Allein der Anspruch unserer Unterrichtskonzeption, dass zwar jedes Kind Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess trägt, gleichzeitig aber auf seinem eigenen Lernniveau erfolgreich arbeiten darf, entledigt uns vieler Probleme, die an anderen Schulen mitunter zur Ablehnung des Inklusionsgedankens führen. Wir können zufrieden feststellen, dass die Beschulung von Kindern mit Behinderungen für die GS am Lerchenberg kein Problem darstellt. Im Gegenteil werden sie in der Regel von Mitschüler*innen und Kolleg*innen als Bereicherung wahrgenommen. Zunehmende Probleme haben wir allerdings im Umgang mit schwierigen Verhaltensformen von immer mehr Schulkindern ohne einen festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf.

3 Kollegiale Kooperation, Steuergruppen und agile Schulleitung

Schulleitungen, die meinen zu wissen, wie „gute Schule“ geht, scheitern oftmals in der Umsetzung auch lobenswerter Ideen und Ansätze. Oft gelingt es nicht, das Kollegium mitzunehmen. An der GS am Lerchenberg gelang dies durch die Installation einer Steuergruppe mit ausgeprägter Teamarbeit auf Augenhöhe. Die konzeptionellen Ansätze waren nicht nur Anliegen der Schulleitung, sondern sie wurden in der Steuergruppe entwickelt und angelegt, bevor sie ins Gesamtkollegium getragen und schließlich in den zuständigen Gremien allesamt ohne Gegenstimmen verabschiedet wurden.

Wenn Teamentwicklung und Kooperation innerhalb einer Schule als Gelingensbedingungen für Inklusion in Schule identifiziert werden, muss gleichermaßen die Bedeutung von allgemeiner wertschätzender Kommunikation als Grundvoraussetzung hervorgehoben werden. In einem Schulkollegium, das sich auf den Weg macht und Neues ausprobiert, braucht es außerdem eine „lange Leine“ seitens der Schulleitung, d. h. es muss im Kollegium der Mut unterstützt werden, neue Wege zu gehen. Statt zu konstatieren, was nicht geht, muss Schulleitung Innovationen unterstützen und selbst eine gelassene Fehlerkultur vorleben. In dem Wissen, dass die vorhandenen Widersprüchlichkeiten des Schulsystems den Mut erfordern, Entscheidungen zu treffen und umzusetzen. Wer in Schulleitung sein Handeln davon leiten lässt, sich selbst nicht angreifbar zu machen, wird keinen Beitrag für dringend notwendige Veränderungen in unserem Schulsystem leisten können. Und natürlich braucht es eine Schulaufsicht, die nicht nur starr auf Erlasse und Bestimmungen schaut, sondern Schulen Raum für Entwicklungen gibt.

Warum ich das alles schreibe? Weil die in diesem Beitrag beschriebenen Kooperationen ohne diesen Hintergrund nicht denkbar gewesen wären. Die kooperativen Arbeitsweisen in den sich selbst organisierenden Teams innerhalb des Systems GS am Lerchenberg seit 2007 bilden die Grundlage für tragfähige Kooperationen mit

außerschulischen Partnern heute. Funktioniert die Kooperation nach innen nicht, wird wertvolle Kooperation nach außen nicht entstehen.

Die Vorteile von Kooperation nach innen liegen auf der Hand: Wir entlasten uns im Schulalltag, wenn wir zusammenarbeiten, Grundsatzentscheidungen gemeinsam treffen und nicht jeder Arbeitsprozess vielfach individuell geleistet werden muss. Und wir stärken uns als System, wenn ein Problem in einer Klasse oder mit Eltern nicht als Problem der Klassenlehrkraft wahrgenommen wird, sondern als Problem der Schulgemeinschaft, die für die Lösung mitverantwortlich ist. Wie bestehende Kooperationen innerhalb der Grundschule am Lerchenberg entwickelt wurden und werden und wie notwendig ausgeprägte Teamstrukturen und eine gemeinsame Grundhaltung dafür sind, beleuchten Anna Peschke und Nils Dreher in ihrem Beitrag ausführlich.

Der Sinn von Kooperationen mit außerschulischen Partnern liegt ebenfalls auf der Hand: Die Schule und Kooperationspartner können zum gegenseitigen Nutzen Vorteile und/oder Ressourcen erhalten, die sie ohne diese Kooperation nicht bekommen würden. Kooperationen müssen für den jeweiligen Kooperationspartner also einen Mehrwert zur Umsetzung des eigenen Arbeitsauftrags darstellen. Die leitende Motivation zum Engagement im Pilotprojekt „Klassenassistenz“ ist für die kooperierenden Behörden Jugendamt, Sozialamt, Schulaufsicht und Schule sowie die eingebundenen Träger für soziale Arbeit und das wissenschaftliche Begleitteam letztlich identisch: Miteinander reden, Verständnis für den jeweiligen gesetzlich begründeten Auftrag erzeugen, in Kooperation kommen, um einen Beitrag zur Umsetzung von Inklusion leisten zu können.

Die Frage, ob Kultusministerien und Schulbehörden sowie Sozialministerien und Sozialbehörden insgesamt ausreichend den Fokus auf das Menschenrecht Inklusion legen und mit Ressourcen absichern, oder ob gute Beispiele eher der Kooperation einzelner besonders engagierter Personen zu verdanken sind, soll im Kapitel „Kooperationen der Kultus- und Sozialbehörden - auf allen Ebenen“ gestellt werden.

Literatur

- Aich, G. Kuboth, C., Gartmeier, M. & Sauer, D. (Hrsg.) (2017): Kommunikation und Kooperation mit Eltern, Weinheim u. Basel
- Baur, C. (2013): Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligen. Bielefeld
- Boban I./Hinz, A. (2003): Der Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle/Saale: Martin-Luther-Universität
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2011): Forschung zur Kooperation im Lehrberuf. In: Ewald, T., Bennewitz, H., Rothland, M.: Handbuch der Forschung zum Lehrberuf, Münster S. 667-68
- Green, N. & Green, K. (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze-Velbert 2005
- Koenig, O. (2022): Inklusion und Transformation in Organisationen. Bad Heilbrunn
- Maykus, S. (2021): Sozialpädagogik als Kooperation: Schule, Bildung, Netzwerk, Partizipation – Ein Weg zur pädagogischen Kommunalentwicklung, Weinheim u. Basel
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017): Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer*innenbildung, Bielefeld
- Stähling, R. & Wenders, B. (2015): Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams. Hohengehren

Autor

Bratz, Jörg

Rektor der Grundschule am Lerchenberg in Wesendorf

joerg.bratz@gswesendorf.de

Barbara Jürgens

Von der Schulbegleitung zur Klassenassistentenz: Forschungsaspekte

Das Modellprojekt Klassenassistentenz wurde ins Leben gerufen, weil die Erfahrungen der Grundschule am Lerchenberg mit dem „Regelmodell“ der Unterstützung einzelner Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf durch Schulbegleiter*innen wenig zufriedenstellend waren (s. Bratz auf S. 29 in diesem Band). Die Forschungsergebnisse zu dieser Form der Unterstützung sind widersprüchlich, geben aber wertvolle Hinweise, wie Förderung im Kontext inklusiver Regelschulen sinnvoll weiterentwickelt werden könnte.

Wir geben einen kurzen Überblick über Forschung zur Schulbegleitung, erläutern welche Folgerungen sich daraus für die Konzeption und die Evaluation des Wendorfer Modells der Klassenassistentenz ergaben und berichten über die Ergebnisse.

1 Forschung zur Schulbegleitung

Schulbegleitungen (auch Integrationshelfer*innen, Integrationsassistentenz, im englischen Sprachraum „Teaching Assistants“ oder Schulassistentenz genannt) sind als Einzelfallhilfe für Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf konzipiert. Sie werden je nach Förderbedarf über die Sozialhilfe bzw. die Jugendhilfe finanziert, unterstehen demnach nicht der Schulverwaltung und sind keine „geborenen Mitglieder“ des Schulkollegiums (Lübeck 2019). Schulbegleiter*innen in Regelschulen arbeiten überwiegend mit einzelnen Schüler*innen (Schmidt 2017). Sie sind meistens in Teilzeit angestellt (Lindemann & Scharmann 2016; Schindler 2020). Da die Träger oft befristete Verträge über einen kurzen Zeitraum abschließen, ist die Fluktuation relativ hoch (Henn u. a. 2014). Die wichtigsten Aufgaben der Schulbegleitungen sind Unterstützung bei Lern- und Arbeitsprozessen (z. B. Aktivierung zur Unterrichtsteilnahme oder strukturierende Hilfen), Unterstützung auf sozial-emotionaler Ebene (z. B. Emotionsregulation oder Konfliktbewältigung), Unterstützung bei der Alltagsbewältigung. Weitere, nicht ganz so häufige Tätigkeiten schließen die indirekte Unterstützung (z. B. Elterngespräche oder Erstellung von Förderplänen), aber auch sachfremde Aufgaben (z. B. Aufräumen, Unterstützung anderer Schüler*innen) mit ein (Schindler 2020; Schmidt 2017). Anbieter von Schulbegleitungen erwarten nicht unbedingt eine einschlägige Ausbildung (Limburg u. a. 2021). Je nach Befragung sind denn auch nur ca. 35-70%

von ihnen Fachkräfte. Unter Fachkräften verstehen die Träger Personen mit einer pädagogischen (z. B. Erzieher*in, Sozialpädagog*in) oder medizinischen (z. B. Pflegekraft) Ausbildung. Allerdings ist diese Ausbildung nicht unbedingt einschlägig für die Aufgaben einer Schulbegleitung (Schindler 2020). Ein nicht geringer Prozentsatz (10% – 20%) ist im Rahmen eines sozialen Jahrs oder studienbegleitend tätig (Dworschak 2012; Henn u. a. 2014). Schulbegleitungen sollen Eingliederungshilfe als unterstützende Leistung erbringen, der „Kernbereich der pädagogischen Arbeit“ ist Sache der Schule, insbesondere der Lehrperson (Schönecker & Meyen 2017). Träger und staatliche Institute präsentieren Konzepte für den Einsatz von Schulbegleitungen (z. B. Weichert 2020; Freie Wohlfahrtspflege NRW 2014; Bundesvereinigung Lebenshilfe 2015; ISB Bayern). Diese beinhalten auch Aufgabenbeschreibungen mit mehr oder weniger präzisen Aufgabenlisten. Sie müssen vor Ort angepasst und präzisiert werden, was aber eher selten geschieht (Lindemann & Schlamann 2016). Die Einarbeitung der Schulbegleitungen ist eher marginal, sie geschieht überwiegend durch Kurzschulungen, Gespräche und Kontakte mit Kolleg*innen (Lindemann & Schlamann 2016; Henn u. a. 2014). Zwischen 10% und 20% der Schulbegleitungen berichten über die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen (Schindler 2020).

2 Wirksamkeit der Schulbegleitungen

Wie sieht es mit der Wirksamkeit der Schulbegleitungen aus? Die hierzu verfügbaren Daten zeichnen ein widersprüchliches Bild.

Die subjektive Zufriedenheit mit der Schulbegleitung und die subjektive Einschätzung ihrer generellen Wirksamkeit ist bei Lehrpersonen und Schulbegleitungen hoch (Durdell u. a. 2020; David u. a. 2021; Holler & van den Brink 2020).

Dies steht im Kontrast zu Untersuchungen, die die Entwicklung der Schüler*innen über einen längeren Zeitraum verfolgen, sie mit der von Schüler*innen ohne Schulbegleitung vergleichen oder das Verhalten von Schüler*innen, Lehrkräften und Schulbegleitungen im Unterricht beobachten.

Schulbegleitung scheint sich kaum auf das Lern- und Sozialverhalten der förderbedürftigen Schüler*innen auszuwirken. Bei der Einschätzung durch die Lehrkräfte nahm von 10 Faktoren des Lern- und Sozialverhaltens im Verlauf eines Jahres nur die Konzentrationsleistung bedeutsam zu, die Selbständigkeit nahm sogar ab (Schindler 2019). Lehrer*innen von Klassen mit Schulbegleitung schätzten die soziale Integration förderbedürftiger Schüler*innen besser ein als Lehrer*innen von Klassen ohne Schulbegleitung, allerdings ist der Effekt der Schulbegleitung deutlich geringer als der anderer Einflussfaktoren wie Klassenklima, Sozialverhalten der Schüler*innen oder Einstellung der Lehrkraft zur Inklusion (Jerosenko 2019). Andere Untersuchungen berichten sogar einen negativen Einfluss der Schulbegleitung bzw. Teaching Assistants auf die soziale

Partizipation (z.B. Symes & Humphrey 2012; Wren, 2016). Urnikyte (2017) fand in einem Überblick über einschlägige Untersuchungen in sechs von neun Fällen negative Einflüsse der Teaching Assistants, in den übrigen drei Untersuchungen waren die Ergebnisse gemischt. Je mehr Zeit die förderbedürftigen Schüler*innen mit den Teaching Assistants verbrachten, desto weniger Kontakt hatten sie mit Mitschüler*innen und Lehrer*innen (Urnikyte 2017). Auch kann die individuelle Unterstützung eine*r einzelnen Schüler*in die Gleichheitsvorstellungen der Mitschüler*innen verletzen, sie in eine Sonderstellung bringen und die Interaktion mit den Mitschüler*innen schwieriger machen (Herz u. a. 2018; Lindmeier und Ehrenberg 2017).

Der fördernde Einfluss der Schulbegleitungen auf die Leistungen der Schüler*innen ist eher gering. Werden die Schulbegleitungen zuvor trainiert und gezielt in Interventionen zur Förderung z. B. der Lese- und Rechtschreibleistung leistungsschwacher SchülerInnen eingesetzt, verbessern sich zwar deren Leistungen (Alborz u. a. 2009; Farrell u. a. 2010), ihre Verhaltens- und emotionalen Probleme bessern sich aber nicht (ebd.). Arbeiten Schulbegleitungen ohne spezifisches Training, verbessern sich die Leistungen der Kinder mit besonderem Förderbedarf nicht (Bradford u. a. 2012; Dimova u. a. 2021). Die Leistungsergebnisse sind teilweise sogar schlechter als die der unbetreuten förderbedürftigen Schüler*innen. Dies gilt insbesondere, wenn die Schulbegleitung Schüler*innen eins zu eins betreut (Bradford u. a. 2012). Eine nähere Analyse ergab, dass der Kontakt zur Lehrperson bei einzeln unterstützten Schüler*innen deutlich seltener war als beim Durchschnitt der Klasse. Verhaltensbeobachtungen zeigten außerdem, dass sich Teaching Assistants bzw. Schulbegleitungen bei der Einzelbetreuung im Unterschied zu den Lehrpersonen nicht um die Entwicklung selbständiger Denk- und Lösungsprozesse bei den Schüler*innen bemühten, sondern „ergebnisorientiert“ vorgehen, d. h. den Schüler*innen kleinschrittig den richtigen Lösungsweg vorgaben oder gar das Ergebnis vorsagten (Rubie-Davis u. a. 2010; Vogt u. a. 2021). Wird dagegen der gesamten Klasse eine Unterstützungsperson zugeordnet, die der Lehrperson flexibel bei der Unterrichtung, Betreuung und Unterstützung der Schüler*innen hilft, profitieren besonders die Schüler*innen im unteren Leistungsbereich und diejenigen mit Förderbedarf (Balestra & Backes-Gellner 2017). Diese Form des Einsatzes von Schulbegleitungen/Teaching Assistants findet man besonders oft, wenn die Lehrpersonen schülerzentriert und am individuellen Fortschritt orientiert unterrichten (Sommer u. a. 2017)

Die Rahmenbedingungen, unter denen Schulbegleitungen arbeiten, sind nicht optimal. Träger des Einsatzes der Schulbegleitungen legen zwar Aufgabenbeschreibungen vor, vor Ort scheinen Rollen- und Aufgabendefinition der Schulbegleitung trotzdem oft unklar zu sein (Lindemann & Schlarmann 2016; David u. a. 2021; Durdal u. a. 2020; Fritzsche & Köpfer 2022).

3 Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Schulbegleitung

Die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitung und Lehrperson und die Integration der Schulbegleitung in schulische Abläufe stehen vor besonderen Herausforderungen. Da die Schulbegleitung der fachlichen Aufsicht des jeweiligen Arbeitgebers (Jugendamt, Sozialbehörde bzw. von diesen beauftragte Leistungserbringer), nicht aber der Schule oder der Lehrkraft untersteht, sind Absprachen zwischen Schule bzw. Lehrkraft und Schulbegleitung nicht rechtlich und institutionell verankert. Es liegt daher an den einzelnen Akteuren, wie gut die Zusammenarbeit gelingt (Meyer u. a. 2018; David u. a. 2021). Besprechungen zwischen Lehrkraft und Schulbegleitung finden immerhin in gut der Hälfte der Fälle zwischen „täglich“ und „einmal wöchentlich“ statt. Aber 40% der Schulbegleitungen erleben solche Besprechungen nur einmal im Monat oder seltener. Die fehlende institutionelle Verankerung führt dazu, dass die Besprechungen in der Regel nicht geplant werden, sondern spontan (Lindemann & Schlarmann 2016) geschehen. Ziel der Besprechungen ist überwiegend die Abstimmung der Tätigkeit der Schulbegleitung mit den unterrichtlichen Abläufen (z. B. Czempiel & Kracke 2019).

Lehrpersonen sind, besonders zu Beginn des Einsatzes von Schulbegleitungen, nicht hinreichend über deren Rollen und Aufgaben informiert. Die Abgrenzung zur Tätigkeit anderer Professionen ist nicht eindeutig (Lübeck & Demmer; Sharma & Salend 2016). Lehrpersonen fühlen sich zudem unsicher, ob und wie sie die Schulbegleitungen „anleiten“ dürfen (Zumwald, 2014). Tiefgreifende Abstimmung und Zusammenarbeit in Form einer gemeinsamen Konzeption der Arbeit mit den Kindern kommt vor allem dann vor, wenn Schulbegleitungen als auf die gesamte Lerngruppe bezogene Ressource eingesetzt werden (Sommer u. a. 2017).

Aus den Forschungsergebnissen zur Schulbegleitung ergibt sich eine zentrale Schlussfolgerung: Das Konzept der Schulbegleitung als Einzelfallhilfe hat sich nicht bewährt. Schulbegleitungen als Einzelfallhelfer tragen nicht zur Verbesserung der sozialen Integration und der Leistungen der betroffenen Schüler*innen bei. Die am Konzept der Einzelfallhilfe orientierten Aufgabenbeschreibungen der Träger eignen sich nicht zur Festlegung und Abgrenzung der konkreten Rollen und Aufgaben der Schulbegleitung vor Ort. Die Vorstellung, Schulbegleitung als soziale Einzelfallhelfer*in könne unabhängig von schulischen Weisungsbefugnissen und Netzwerken agieren, hat sich ebenfalls als nicht haltbar erwiesen.

Schulbegleitungen sind wirksam, wenn sie flexibel zur Unterstützung in der gesamten Klasse aktiv werden oder wenn sie, nachdem sie eigens dafür geschult wurden, spezifische Interventionen z. B. bei Lese-Rechtschreibschwächen für davon betroffene Schüler*innen anbieten. Schulbegleitungen können wirksam arbeiten, wenn sie geschult und ihre Funktionen und Aufgaben vor Ort unter Mitwirkung aller Beteiligten präzisiert werden. Deutsche und internationale Studien betonen

zudem die Notwendigkeit, Lehrkräfte auf die Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen vorzubereiten und die Kooperation und Einbindung in das schulische Netzwerk rechtlich und institutionell zu verankern (Devecchi u. a. 2012; Jackson u. a. 2021; Lübeck & Demmer 2022; Zumwald 2018).

4 Das Modell Klassenassistenz

Das Wesendorfer Modell der Klassenassistenz stellt eine Weiterentwicklung der Unterstützung und Förderung von Schüler*innen in der inklusiven Regelschule entsprechend den oben genannten Schlussfolgerungen dar (s. Vanier in diesem Band). Dies war umso notwendiger als die Schule ein schülerzentriertes, am individuellen Lernfortschritt orientiertes Schul- und Unterrichtsmodell vertritt. Der Begriff „Klassenassistenz“ signalisiert, dass Schulbegleitungen nicht mehr einzelnen, als förderbedürftig diagnostizierten Schüler*innen zugeordnet werden, sondern flexibel und in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft in den ersten Schuljahren kontinuierlich die Kinder einer gesamten Schulklasse unterstützen. In einer systematischen Einführungsphase werden Zusammenarbeit und Aufgaben konzipiert und festgelegt. Regelmäßige, im Arbeitsablauf fest eingeplante Teamsitzungen ermöglichen eine intensive Kooperation und eine Einbindung der Klassenassistenz. Jährlich angebotene Workshops und Trainings zu von den Beteiligten gewünschten Themen wie kooperatives Lernen, Umgang mit herausfordernden Situationen etc. vertiefen das gemeinsame Verständnis bei der Arbeit mit den Schüler*innen.

Mit der wissenschaftlichen Begleitung sollte geprüft werden, ob das Wesendorfer Modellprojekt seine zentralen Ziele erreichte.

- Enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Schulbegleitung
- Flexible Unterstützung von Schüler*innen
- Bessere Einbindung von SchülerInnen mit herausforderndem Verhalten im sozial-emotionalen Bereich
- Entlastung der Lehrkraft
- Information und Einbindung der Eltern, Verzicht der Eltern auf Anträge auf individuelle Förderung durch eine Schulbegleitung

Über einen Zeitraum von vier Jahren sollte die Entwicklung der Schule in diesen Zielbereichen verfolgt werden.

Literatur

- Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P., & Howes, A. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools. A systematic review of evidence*. [Research Brief]. Manchester, London: University of Manchester, University of London.
- Balestra, S., & Backes-Gellner, U. (2017). *Class size reduction and teacher aide* (Working Paper No. 102). Zürich: Universität Zürich IBW Institut für Betriebswirtschaftslehre.
- Blatchford, P., Russell, A., and Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (2015). *Schulbegleitung. Ein Positionspapier*. https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Positionspapiere/Positionspapier_2015-11_Schulbegleitung.pdf
- Czempiel, Stefanie, & Kracke, Bärbel. (2020). Kann das jeder? Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. *QfI- Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 1(1). <https://doi.org/10.25656/01:20933>
- David, A., Rosenberger, A., Rudolph, U., & Uhlig, S. (2021). *Wissenschaftliche Begleitung der Vorhaben zum Inklusionsassistenten. Endbericht*. Chemnitz: TU Chemnitz - Institut für Psychologie.
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 171–184. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645587>
- Dimova, S., Culora, A., Brown, E. R., Ilie, S., Sutherland, A., & Curran, S. (2021). *Maximising the Impact of Teaching Assistants. Evaluation Report* (S. 117). London: Education Endowment Foundation EEF.
- Durdel, A., Ahlrichs, J., Tölle, J., Riexneuwöhner, J., Mühleib, M., & Aschhoff, N. (2020). *Wissenschaftliche Evaluation Schulassistenten. Endbericht*. Kiel: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein.
- Dworschak, W. (2012). *Schulbegleitung/Integrationshilfe: Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern*. Erlangen: Lebenshilfe Landesverband Bayern.
- Freie Wohlfahrtspflege NRW (Hrsg.). (2014). *Schulbegleitung — Ein wichtiger Baustein auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem*. Münster: Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review*, 62(4), 435–448. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.486476>
- Fritzsche, B., & Köpfer, A. (2022). (Para-)professionalism in dealing with structures of uncertainty – a cultural comparative study of teaching assistants in inclusion-oriented classrooms. *Disability & Society*, 37(6), 972–992. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1867068>
- 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. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000318>
- Herz, B., Meyer, M., & Liesebach, J. (2018). Fachbeitrag: Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHNplus*, 87(0), 1–20. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art18d>
- Holler, Birthe, & van den Brink, Henning. (2020). *Evaluation der Schulbegleitung der Stiftung Leben leben. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften, Erziehungsberechtigten und Schüler*innen in den Landkreisen Uelzen/Lüchow-Dannenberg und Gifhorn* (Nr. 1; Explorationen). Suderburg: Fakultät Handel und Soziale Arbeit, Ostfalia Hochschule für Angewandte Wissenschaften. <https://opus.ostfalia.de/1117>

- Jackson, C., Sharma, U., Odier-Guedj, D., & Deppeler, J. (2021). Teachers' Perceptions of Their Work with Teacher Assistants: A Systematic Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(11), 69–88. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n11.5>
- Jerosenko, A. (2019). *Soziale Integration durch Schulbegleitung? Effekte von Schulbegleitung auf die soziale Integration von Schülern mit seelischer Beeinträchtigung an bayerischen Regelschulen* [Dissertation]. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Lindemann, H., & Schlarmann, A. (2016). Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67, 264–279.
- Lindmeier, B. & Ehrenberg, K. (2022): „In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind.“ – Schulassistentenz aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In: Laubner, M.; Lindmeier, B. & Lübeck, A. (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (3. bearb. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz, 140-152.
- Limburg, D., Frings, L., & Kißgen, R. (2021). Zugangsvoraussetzungen und Qualitätsmerkmale von Schulbegleitungen. *Gemeinsam leben*, 3, 180–188.
- Lübeck, A. (2019). Einflussfaktoren auf das Rollenprekariat der Schulbegleitung. In A. Lübeck, *Schulbegleitung im Rollenprekariat* (S. 9–100). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5_3
- Lübeck, A., & Demmer, C. (2021). Zwischen Unterricht und Unterstützung. Fortbildung zur Reflexion von Rollenvorstellungen und Zielsetzungen in der Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen. *DiMaue Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht.*, 3(3), 17-27. <https://doi.org/10.11576/DIMAW-4143>
- Meyer, K., Nonte, S., & Willems, A. S. (2018). Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Kooperation mit Schulbegleitungen aus Schulentwicklungsperspektive. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch, & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 146–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rubie-Davies, C. M., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M., & Bassett, P. (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 429–449. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.512800>
- Schindler, F. (2020). Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistentenz. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHNplus*, 89, 1–22.
- Schindler, F. (2019). Die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistentenz: Eine längsschnittliche Studie. *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHNplus*, 88, 1-25. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art38d>
- Schmidt, L. D. H. (2017). Schulische Assistenz—Ein Überblick über den Forschungsstand in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/372>
- Schönecker, L., & Meysen, T. (2017). Zwischen Baum und Borke? Rechtsfragen der Praxis in der Schulbegleitung. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 65(2), 173–191. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2017-2-173>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2014). *Gelingensfaktoren für Schulbegleitung* (Nr. A5; Mobile Sonderpädagogische Dienste). München: ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. https://www.isb.bayern.de/download/14845/ass_a5_schulbegleitung.pdf
- Sommer, S., Czempel, S., Kracke, B., & Sasse, A. (2017). Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in: Wie handeln Integrationshelfer/innen im Unterricht? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(1), 35–47. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i1.04>
- Sharma, U., & Salend, S. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118–134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>

- Symes, W., & Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: The role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 517–532. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.726019>
- Urnikyte, I. (2017). *Social participation of children in need of special support in mainstream elementary schools – dimensions and impact of teaching assistants. A systematic literature review* [Master Thesis]. Jönköping: School of Education and Communication. Jönköping University.
- Vogt, F., Koechlin, A., Truniger, A., & Zumwald, B. (2021). Teaching assistants and teachers providing instructional support for pupils with SEN: Results from a video study in Swiss classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 215–230. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901373>
- Weichert, K. (2020). *Allgemeine Konzeption für die Schulbegleitung an Regel- und Förderschulen*. Lünen: DRK-Kinderwelt Altena-Lüdenscheid und Lünen GmbH.
- Wren, A. N. (2016). *Exploring pupils' perspectives on their interactions with peers and Teaching Assistants. A mixed methods study of Key Stage 1 pupils with a Statement of Special Educational Needs in mainstream schooling*. [Dr. phil.]. Bristol: University of the West of England
- Zumwald, B. (2014). Spannungsfelder beim Einsatz von Klassenassistenten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20 (4), 21–27.
- Zumwald, Bea. (2018). Weiterbildung der Lehrpersonen für den professionellen Einsatz von Assistentenpersonen. *BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG*, 36(1), 63–70. <https://doi.org/10.25656/01:17055>

Autorin

Jürgens, Barbara, Prof. Dr. i.R.

Technische Universität Braunschweig, Institut für Pädagogische Psychologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale und berufliche Kompetenzen von
Lehrer*innen, Lern- und Verhaltensprobleme von Kindern und Jugendlichen
b.juergens@tu-braunschweig.de

Barbara Jürgens

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Klassenassistentenz“ an der Grundschule Wesendorf (2019-2023)

1 Einleitung

Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf haben Anspruch auf Unterstützung, damit sie in den Regelschulen zurechtkommen. Diese Unterstützung wird überwiegend als Einzelfallhilfe (eine Person, die ausschließlich das förderbedürftige Kind unterstützt) durch Schulbegleitungen (auch Integrationshelfer*innen, Integrationsassistentenz oder Schulassistentenz genannt) gegeben. Lehrer*innen und Schulbegleitungen schätzen den Nutzen der Schulbegleitungen hoch ein, wenn sie direkt nach ihrer subjektiven Meinung gefragt werden. Empirische Untersuchungen kommen aber zu anderen Ergebnissen.

- Schulbegleitungen scheinen sich ungünstig auf die Integration der förderbedürftigen Schüler*innen auszuwirken: Je mehr Kontakt sie zur Schulbegleitung hatten, desto weniger Kontakt hatten sie zu Mitschüler*innen und Lehrer*innen.
- Die Leistungen von förderbedürftigen Schüler*innen mit Schulbegleitung verbessern sich nicht, häufig entwickeln sie sich schlechter als die derjenigen ohne Schulbegleitung.
- Schülerorientierte, individualisierende Unterrichtskonzepte sind schlecht mit der Einzelbetreuung durch Schulbegleitungen vereinbar.
- Lehrkräfte sind schlecht auf die Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen vorbereitet.
- Schulbegleitungen werden unzureichend auf ihre Aufgabe vorbereitet und haben häufig keine einschlägige Ausbildung.
- Die Kooperation und Einbindung in das schulische Netzwerk ist rechtlich und institutionell nicht verankert (Jürgens, S. 37 in diesem Band).

Die Grundschule am Lerchenberg, Wesendorf, rief daher in Zusammenarbeit mit den zuständigen sozialen und politischen Institutionen das Modellprojekt Klassenassistentenz ins Leben. Unterstützungspersonen sollten nicht mehr in Einzelfallhilfe einzelnen förderbedürftigen Schüler*innen zur Verfügung stehen, sondern der

ganzen Klasse. Als „Klassenassistentenz“ sollten sie da Unterstützung geben, wo sie benötigt wurde, unabhängig vom Förderstatus des/der betreffenden Schüler*in.

Die Vorbereitung und Durchführung des Projekts nahm einige Erkenntnisse aus der Forschung zur Schulbegleitung auf.

- In einer systematischen Einführungsphase werden Zusammenarbeit und Aufgaben konzipiert und festgelegt.
- Regelmäßige, im Arbeitsablauf fest eingeplante Teamsitzungen ermöglichen eine intensive Kooperation und eine Einbindung der Klassenassistentenz.
- Jährlich angebotene Workshops und Trainings zu von den Beteiligten gewünschten Themen wie Teamarbeit, kooperatives Lernen, Umgang mit herausfordernden Situationen etc. vertiefen das gemeinsame Verständnis bei der Arbeit mit den Schüler*innen (Vanier in diesem Band).

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts Wesendorf sollte mit einer Befragung der am Projekt Beteiligten überprüfen, ob sich durch die Einführung der Klassenassistentenzen positive Auswirkungen auf die Schule ergeben.

Wir haben die Lehrkräfte an drei Zeitpunkten, zu Beginn des Projekts (MP1), nach ca. 16 Monaten (MP2) und weiteren ca. 16 Monaten (MP3) befragt. Die Klassenassistentenzen wurden nach einem Projektverlauf von ca. 16 Monaten (2. MP) und nach weiteren ca. 16 Monaten (3. MP) befragt. Zu Beginn des Projekts (Mp1) befragten wir außerdem die sonstigen pädagogischen Mitarbeiter*innen, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht als Klassenassistentenzen arbeiteten und teilweise einzelne Kinder unterstützten, um ggf. Vergleiche mit den Klassenassistentenzen anstellen zu können. Eltern und Schüler*innen wurden zum 1. und zum 3. Messzeitpunkt befragt. Wir können also berichten, ob und was sich innerhalb des Projektverlaufs von knapp 3 Jahren verändert hat. Tab. 1. führt die Zahl der Teilnehmer*innen aus den verschiedenen Gruppen zu den verschiedenen Messzeitpunkten auf. Die letzte Spalte zeigt die tatsächlichen Zahlen.

Tab. 1: Befragungsteilnahme zu den verschiedenen Messzeitpunkten

	MZP 1	MZP 2	MZP3	Zahl
Lehrpersonen	17	16	13	20
Klassenassistentenzen	6 (päd. Mitarb.)/2	7	7	12 (3 zu MP1)
Schüler*innen	190		194	260
Eltern(paare)	107		64	ca. 180

2 Fragestellungen

Wir beschreiben die Entwicklung des Projekts in folgenden Bereichen.

1. Einstellungen und emotionales Erleben der Lehrkräfte

Das Projekt verlangt von den Lehrkräften viel Einsatz. Wir wollten wissen, wie die Lehrkräfte ihre Berufsausübung im Verlauf des Projekts wahrnehmen. Wir fragten nach ihrem Enthusiasmus, ihrer Berufszufriedenheit, Belastung und der Zuversicht, etwas bewirken zu können (Selbstwirksamkeit).

2. Kooperation und Zusammenarbeit aus der Sicht der Lehrkräfte

Das Projekt steht und fällt mit der Bereitschaft der Beteiligten zur Kooperation. Wir fragten die Lehrkräfte nach der Kooperation innerhalb der Kollegiums, der Zusammenarbeit mit den Klassenassistenten und danach, wie sie ganz allgemein Teamarbeit bewerten.

3. Unterrichtsstörungen und -probleme aus der Sicht der Lehrkräfte

Es stellte sich die Frage, wie sich der Einsatz der Klassenassistenten im Unterricht niederschlägt. Fragen nach Unterrichtsstörungen und besonderen Unterrichtssituationen mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen sollten dies erfassen. Wir fragten nach der Zahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen, notwendigen Unterrichtsunterbrechungen und Unruhe im Unterricht und erfassten die Veränderung im Verlauf von knapp 3 Jahren.

4. Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte

Die ständige Zusammenarbeit mit der Klassenassistentenz und die Möglichkeit, unmittelbar Rückmeldung über den eigenen Unterricht zu erhalten, könnte sich auch auf das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte auswirken. Wir haben untersucht, ob sich gleichsam als „Nebeneffekt“ ihre Selbsteinschätzung in dieser Hinsicht verändert hat. Dem verwendeten Instrument liegt das Konzept des Klassenmanagements zugrunde (vgl. Reibnegger & Nausner 2018). Es fragt die unterrichtliche Kompetenz, die Gestaltung der Beziehung zu den Schüler*innen und die Kontrolle des Lernverhaltens der Schüler*innen durch die Lehrperson ab.

5. Einstellungen und emotionales Erleben der Klassenassistenten

Die Tätigkeit einer Klassenassistentenz ist relativ neu. Es gibt wenige Vorbilder, und die Klassenassistenten müssen ihre Rolle erst finden. Es fragt sich, wie sich dies auf das Belastungsempfinden der Klassenassistenten auswirkt. Uns interessierte, ob sie im Projektverlauf in ihrer Rolle so gefestigt sind, dass sie nicht nur wissen, was in Problemsituationen zu tun ist, sondern auch überzeugt sind, über die nötigen Handlungskompetenzen zu verfügen. Wir haben gefragt, wie belastet sich die Klassenassistenten fühlen und ob sie den Eindruck haben, über Handlungsstrategien zu verfügen, mit denen sie bei ihren Schüler*innen etwas bewirken (Selbstwirksamkeitserwartungen). Auch bei ihnen interessiert uns, wie zufrieden sie mit ihrem Beruf sind.

6. Zusammenarbeit aus der Sicht der Klassenassistenten

Die Effektivität der Arbeit der Klassenassistenten wird stark von ihrer Fähigkeit zur Teamarbeit und der Zusammenarbeit mit der Lehrperson beeinflusst. Wir fragten die Klassenassistenten nach der Zusammenarbeit mit der Lehrperson und ganz generell der Bewertung von Teamarbeit.

7. Unterrichtsstörungen und -probleme aus der Sicht der Klassenassistenten

Da Klassenassistenten einen etwas anderen Blick auf den Unterricht haben, interessierte uns ihre Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen und besonderen Unterrichtssituationen.

8. Unterrichtsverhalten der Lehrpersonen aus der Sicht der Klassenassistenten

Klassenassistenten sind gleichsam externe Beobachter des **Unterrichtsverhaltens** der Lehrpersonen. Uns interessierte, inwieweit ihre Wahrnehmung mit der der Lehrpersonen übereinstimmte und welche Entwicklung im Verlauf des Projekts stattfand.

9. Motivation und emotionales Erleben der Schüler*innen

Schulfreude, Lernfreude und ein positives schulisches Selbstkonzept (Schüler*innen sind von ihren schulischen Fähigkeiten überzeugt) sowie ihre Anstrengungsbereitschaft beeinflussen maßgeblich die Schulleistungen von Schüler*innen. Wir verfolgten die Entwicklung während des Projektverlaufs.

10. Lehrerverhalten aus der Sicht der Schüler*innen

Wir wollten wissen, ob sich die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens bei den Schüler*innen im Verlauf des Projekts geändert hat.

11. Akzeptanz von Projekt und Schule bei den Eltern

Das Projekt Klassenassistenten betrifft alle Eltern. Uns interessierte, wie sich die Akzeptanz von Projekt und Schule im Verlauf der Zeit entwickelte und wie die Eltern die Unterstützung durch die Schule wahrnahmen.

12. Situation der Ganztagskräfte

Die Schule arbeitet mittlerweile im offenen Ganztagsbetrieb. Ganztagskräfte treffen in einer Schule, die wie die Grundschule Wesendorf durch ihr Schulkonzept und das Projekt Klassenassistenten ein spezifisches Schulprofil aufweist, besondere Anforderungen. Uns interessierten Berufszufriedenheit, Belastung und Selbstwirksamkeit der Ganztagskräfte. Außerdem wollten wir wissen, wie sie die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und Schulkonzept der Grundschule Wesendorf bewerteten.

13. Vergleiche

Untersuchungen haben ergeben, dass Lehrer*innen im Vergleich zu Schüler*innen und Beobachtern ihr Unterrichtsverhalten positiver einschätzen (Reibnegger & Nausner 2018). Uns interessierte, ob in der Grundschule Wesendorf eine ähnliche Diskrepanz zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen

bzw. Klassenassistenten bestanden und wie sich diese ggf. veränderten. Da Klassenassistenten und Lehrpersonen unterschiedliche Aufgaben im Unterricht haben, aber eng zusammenarbeiten, wollten wir wissen, inwieweit sich ihre Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen ähnelt.

3 Messinstrumente

Wir haben für unsere wissenschaftliche Begleitung ausschließlich Messinstrumente verwendet, die sich bereits in anderen Projekten bewährt haben. Wir haben dabei, wie dies fachlichen Kriterien entspricht, nicht einzelne Fragen zu den verschiedenen Fragenkomplexen gestellt, sondern sie in „Skalen“, d. h. mehreren zusammengehörigen Fragen abgefragt. Dadurch sind die Ergebnisse zuverlässiger und nicht so abhängig vom Zufall oder der Stimmung der Befragten. Alle von uns verwendeten Messinstrumente haben eine mindestens zufrieden stellende Zuverlässigkeit. Die Antwortmöglichkeiten lagen zwischen 1 („trifft gar nicht zu“ bzw. „stimme überhaupt nicht zu“) und 4 („trifft vollkommen zu“ bzw. „stimme vollkommen zu“). Nur der Fragebogen zum Unterrichtsverhalten der Lehrpersonen enthielt eine 5-stufige Antwortskala. Die „besonderen Unterrichtssituationen“ haben wir selbst erstellt. Wir haben in Anlehnung an Fastner & v. Saldern (2010) danach gefragt, wie viele Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen (Lernen bzw. Verhaltensregulation) nach Ansicht der Lehrpersonen bzw. der Klassenassistenten in der jeweiligen Klasse sind und wie oft ihrerwegen der Unterricht pro Stunde unterbrochen werden muss (Jürgens 2019). Die Tabelle im Anhang zeigt, welche Skalen wir verwendet haben.

4 Ergebnisse

Wir stellen die Ergebnisse geordnet nach Fragestellungen dar. Je nach Datenlage berichten wir über die Veränderung vom ersten zum vierten Jahr der Projektlaufzeit, bei einigen Fragen beziehen wir auch die Situation nach 16 Monaten Projektlaufzeit mit ein. Bei einigen Fragestellungen geben wir Vergleichswerte aus anderen Studien an, um eine Einordnung der Fragebogenwerte zu ermöglichen, die wir bei unseren Teilnehmer*innen fanden. Um die Bedeutung der Veränderungen einschätzen zu können, haben wir die Effektstärken (Cohen's d bzw. Hedge's g) für alle Mittelwertunterschiede berechnet. Wir beziehen nur Veränderungen mit einem mindestens mittleren Effekt (Cohen 1988) in unsere Darstellung mit ein. Insgesamt deuten die Ergebnisse auf eine positive Entwicklung im Verlauf des Projekts hin.

4.1 Lehrkräfte

4.1.1 Einstellungen und emotionales Erleben

Der Enthusiasmus und Berufszufriedenheit der Lehrkräfte waren schon zu Beginn des Projekts deutlich höher als in vergleichbaren Untersuchungen (vgl. Baumert et al. 2008). Trotzdem nahmen sie im Verlauf des Projekts noch zu. Ihre Selbstwirksamkeitserwartungen waren zu Beginn des Projekts vergleichbar mit denen anderer Untersuchungen (vgl. Schmich et al. 2009) und nahmen im Verlauf des Projekts weiter zu (Abb. 1). Die empfundene beruflichen Belastung nahm geringfügig ab. Sie lag bei den Lehrpersonen aus Wesendorf höher als in einer Untersuchung aus dem Jahr 2011 (Poloczek et al. 2011).

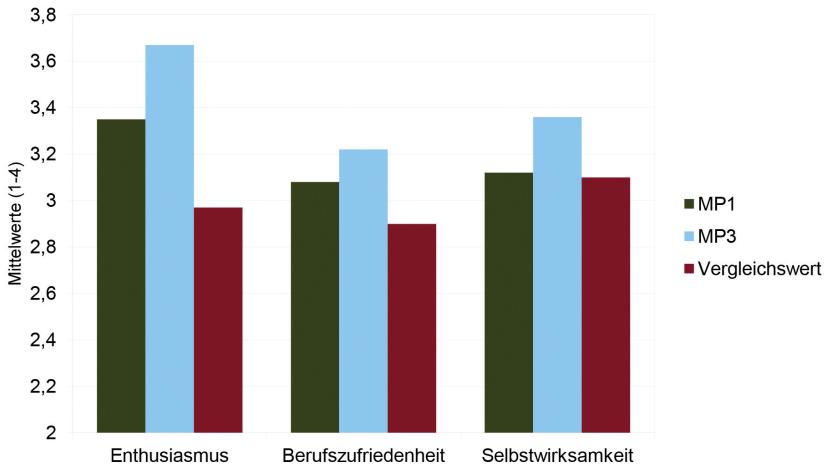


Abb. 1: Die Entwicklung von Enthusiasmus, Berufszufriedenheit und Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen und die Vergleichswerte aus den Untersuchungen von Baumert et al. (2008) bzw. Schmich et al. (2009).

4.1.2 Kooperation und Zusammenarbeit

Die von den Lehrkräften wahrgenommene Kooperation untereinander und ihre Zusammenarbeit mit den pädagogischen Mitarbeitern lag zu Beginn des Projekts höher als in der SteG-Befragung von Lehrkräften in Ganztagsschulen (Quellenberg 2009). Nach einem Jahr Zusammenarbeit mit den Klassenassistenten bewerteten die Lehrkräfte die Zusammenarbeit untereinander und die mit den Klassenassistenten etwas schlechter, im weiteren Verlauf wurde die Bewertung wieder so positiv wie zu Beginn (Abb. 2). Teamarbeit wurde von den Lehrkräften im Verlauf des Projekts immer positiver bewertet.

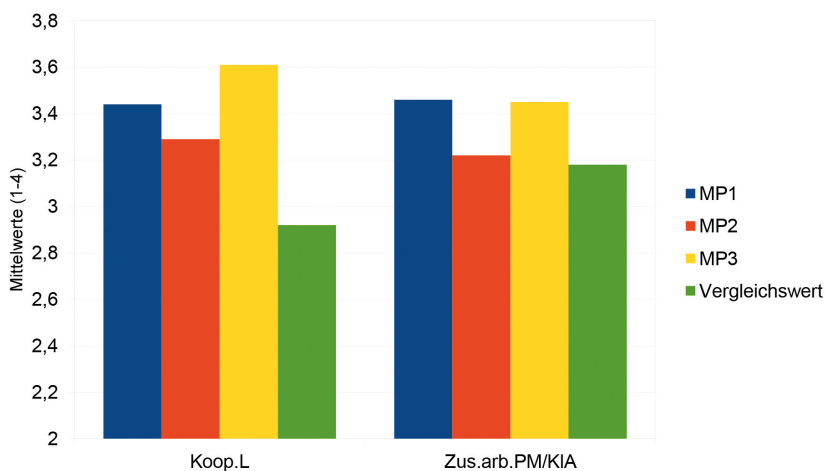


Abb. 2: Kooperation unter Lehrkräften (Koop. Lernen) und Zusammenarbeit mit pädagogischen Mitarbeitern bzw. Klassenassistenten (Zus.arb.PM/KIA) im Verlauf des Projekts und Vergleich mit der SteG-Untersuchung an über 5000 Lehrkräften an Ganztagsschulen (Quellenberg 2009).

4.1.3 Unterrichtsstörungen und -probleme

Zu Beginn des Projekts berichteten mehr Lehrkräfte aus Wesendorf über Unterrichtsstörungen als in der TALIS (GEW)-Untersuchung (Fastner & v. Saldern 2011). Im Verlauf des Projekts wurden es deutlich weniger Störungen als in der Vergleichsuntersuchung. In Übereinstimmung damit mussten die Lehrkräfte ihren Unterricht seltener wegen Kindern mit besonderen Bedürfnissen im Bereich Lernen oder mit Problemen in der Verhaltensregulation unterbrechen (Abb. 3).

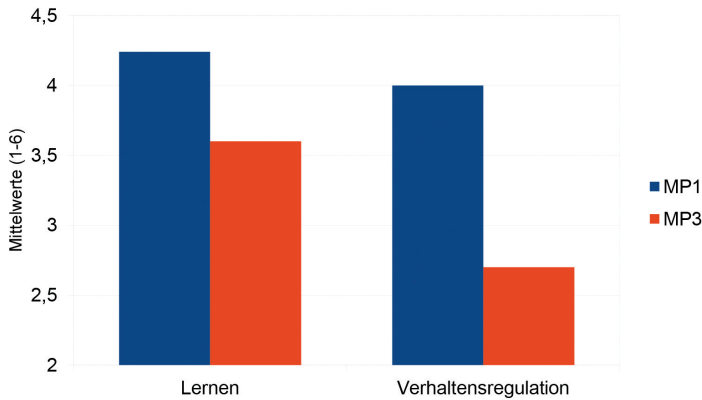


Abb. 3: Zahl der Unterbrechungen pro Stunde wegen Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen im Bereich Lernen bzw. besonderen Problemen mit der Verhaltensregulation: Angaben zu Beginn des Projekts und nach drei Jahren (Abstufungen: Zahl der SuS: 1 = kein Kind, 2 = 1,3 – 2 Kinder, 3 = 2 Kinder, 4 = 3 – 4 Kinder, 5 = mehr als 4 Kinder. Häufigkeit der Unterbrechungen: 1 = nie, 2 = 1 mal, 3 = 2 – 4 mal, 4 = 4 – 6 mal, 5 = mehr als 6 mal).

4.1.4 Unterrichtsverhalten

Die Lehrkräfte schätzten ihr Unterrichtsverhalten ähnlich ein wie die Lehrkräfte in der Untersuchung von Reibnegger & Nausner (2018). Ihre Wahrnehmung änderte sich im Verlauf des Projekts nur geringfügig.

4.2 Klassenassistenten

Da bei der ersten Befragung zu Projektbeginn (MP1) die Klassenassistenten ihre Arbeit noch nicht aufgenommen hatten, liegen von ihnen Befragungsergebnisse vom 2. Messzeitpunkt nach einer Projektlaufzeit von ca. 16 Monaten und vom 3. Messzeitpunkt nach weiteren ca. 16 Monaten vor.

4.2.1 Einstellungen und emotionales Erleben

Belastung und Berufszufriedenheit der Klassenassistenten unterscheiden sich nicht von den Ergebnissen einschlägiger Untersuchungen. Sie veränderten sich im Verlauf des Projekts nur unwesentlich. Ihre Selbstwirksamkeitserwartung war zur ersten Messung nach 16 Monaten Projektverlauf deutlich höher als in der Untersuchung von Schmich et al. (2009) und hielt sich auf diesem hohen Niveau (Abb. 4).

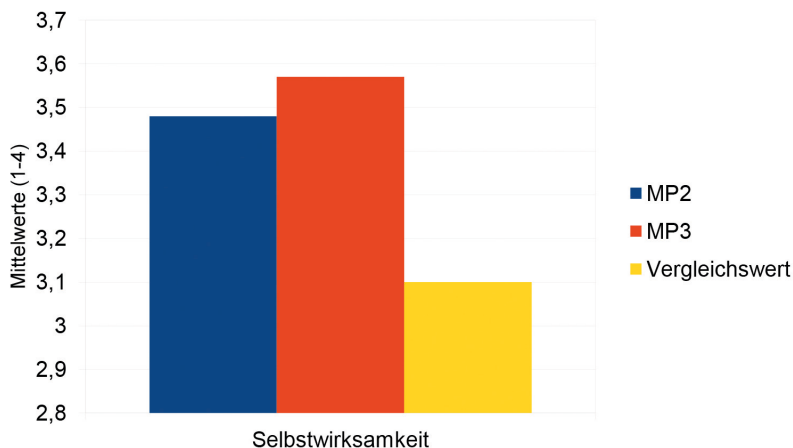


Abb. 4: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung der Klassenassistenten im Verlauf von 16 Monaten und Vergleichswert aus Schmich et al. (2009).

4.2.2 Zusammenarbeit

Die nach 16 Monaten vergleichsweise sehr hohe Zufriedenheit mit der Kooperation mit der Lehrkraft reduzierte sich im Projektverlauf, blieb aber immer noch höher als in der SteG-Untersuchung (Quellenberg 2009); vgl. Abb. 5.

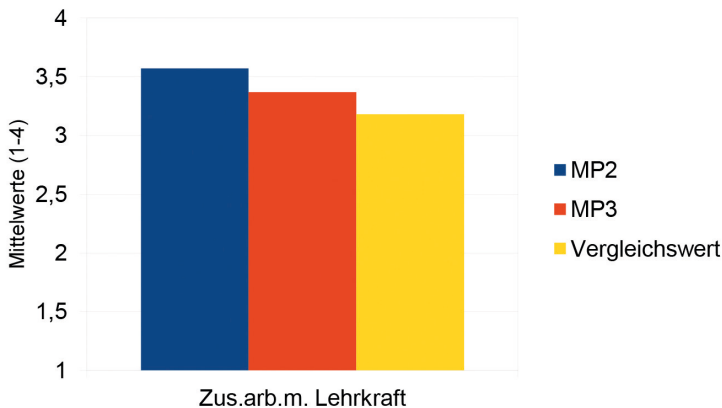


Abb. 5: Zusammenarbeit mit der Lehrkraft im Projektverlauf: Beurteilung durch Klassenassistenten und Vergleichswert aus der SteG-Untersuchung (Quellenberg 2009).

4.2.3 Unterrichtsstörungen und -probleme

Der Prozentsatz der Klassenassistenten, die über Unterrichtsstörungen wie Lautstärke, Unruhe etc. berichteten, nahm innerhalb von 16 Monaten von 29,6% auf 14,3% ab. Hinsichtlich der Kinder mit besonderen Bedürfnissen in Bezug auf Lernen und Verhaltensregulation ergaben sich geringe Veränderungen in der Zahl und der Häufigkeit der Unterrichtsunterbrechungen.

4.2.4 Beurteilung des Unterrichtsverhaltens der Lehrpersonen

Die Klassenassistenten schätzten nach 16 Monaten die unterrichtliche Kompetenz und die Beziehungsförderung durch die Lehrkraft deutlich positiver ein. Außerdem scheinen sich im Verlauf des Projektes ihre Maßstäbe angenähert zu haben. Während beim 2. Messzeitpunkt die Standardabweichungen sehr groß waren, also die Urteile weit auseinandergingen, ähneln sie sich nun (Abb. 6).

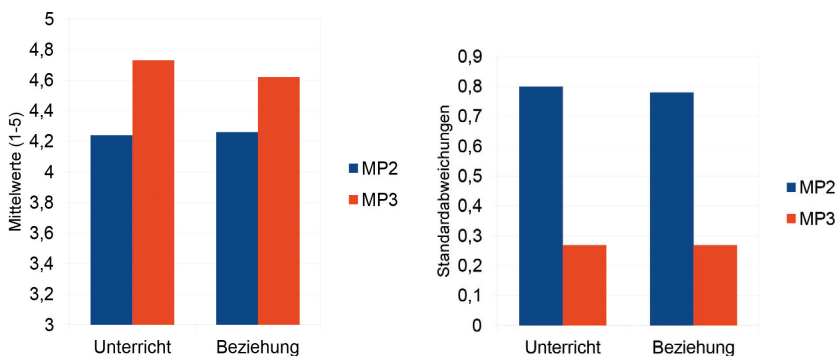


Abb. 6: Beurteilung des Unterrichtsverhaltens der Lehrpersonen durch die Klassenassistenten: Veränderung im Verlauf von 16 Monaten.

4.3 Schüler*innen

4.3.1 Motivation und emotionales Erleben

Die Lernfreude der Schüler*innen war schon zu Projektbeginn höher als in der Untersuchung von Lehl & Richter (2014). Sie hielt sich vom ersten zum dritten Messzeitpunkt auf diesem hohen Niveau und stieg sogar geringfügig an. Ihre Schulfreude ist von Beginn an größer als in der Untersuchung von Arens & Niepel (2018).

Sie steigt im Verlauf des Projekts geringfügig an (Abb. 7). Ihr positives schulisches Selbstkonzept ist vergleichbar mit den von Weber und Freund (2017) berichteten Werten und verbessert sich unwesentlich. Die Anstrengungsbereitschaft der

Schüler*innen entspricht dem auch in der Untersuchung von Ömerogulları & Gläser-Zikuda (2021) gefundenen hohen Niveau und hält dieses über den gesamten Projektverlauf.

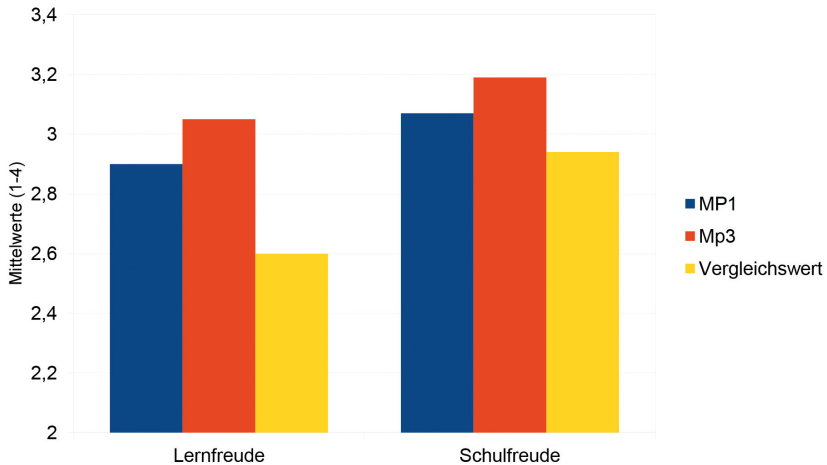


Abb. 7: Entwicklung von Lernfreude und Schulfreude im Projektverlauf von drei Jahren und Vergleichswerte aus Lehl & Richter (2014) und Arens & Niepel (2018).

4.3.2 Beurteilung des Unterrichtsverhaltens der Lehrpersonen durch die Schüler*innen

Die Schüler*innen beurteilten ihre Lehrer*innen in allen drei Bereichen des Unterrichtsverhaltens bereits zu Projektbeginn deutlich positiver als in der Vergleichsuntersuchung von Reibnegger & Nausner (2018). Im Projektverlauf verbesserten sich diese Beurteilungen nochmals (Abb. 8). Nach drei Jahren haben sich ihre Maßstäbe offensichtlich angenähert: Die Standardabweichungen sind kleiner geworden.

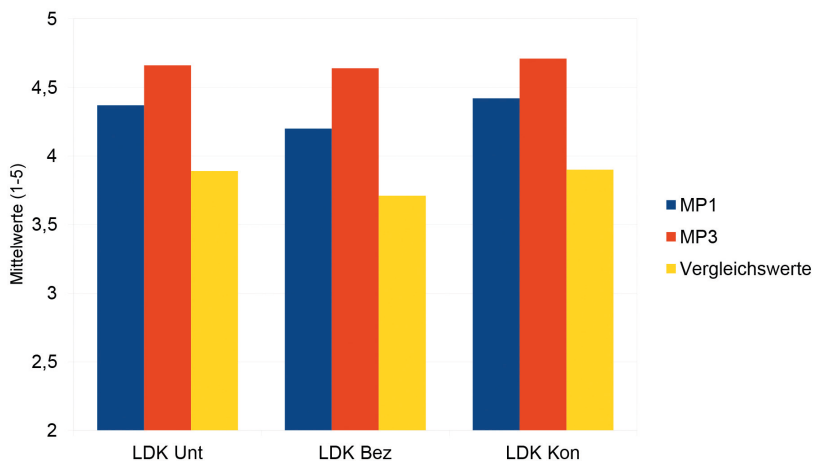


Abb. 8: Veränderung der Beurteilung des Lehrerverhaltens durch die Schüler*innen im Verlauf von drei Jahren und Vergleichswerte von Reibnegger & Nausner (2018).

4.4 Eltern

Die Eltern beurteilten die Grundschule Wesendorf vom ersten zum dritten Messzeitpunkt etwas weniger positiv, schätzten die Lernbedingungen etwas schlechter ein und gaben der Schule auch etwas schlechtere Noten in Hinblick auf die Kooperation zwischen Schule und Eltern, wobei sich alle Urteile immer noch auf der positiven Seite der Skala befinden (Abb. 9). Die sehr positive Beurteilung des Projekts Klassenassistentenz bleibt unverändert.

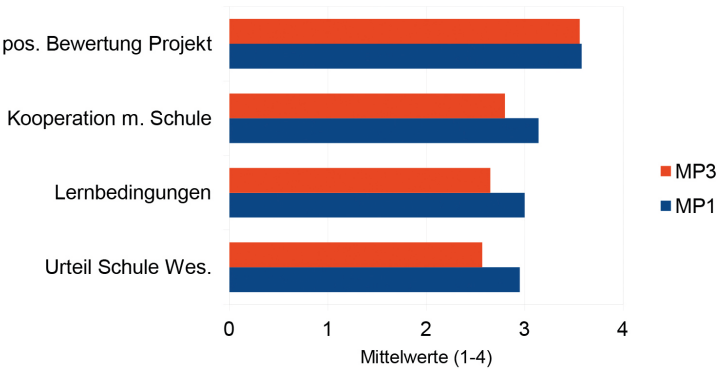


Abb. 9: Urteil über die Schule Wesendorf, die Lernbedingungen, die Kooperation der Schule mit den Eltern und die Bewertung des Projekts im Verlauf von drei Jahren.

4.5 Ganztagskräfte

Vier Ganztagskräfte haben an der Befragung teilgenommen. Mit ihrer Tätigkeit sind sie einigermaßen zufrieden und sie fühlen sich mäßig belastet. Sie sind überzeugt, etwas bei den Schüler*innen bewirken zu können. Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und das Schulkonzept bewerten sie verglichen mit den anderen Gruppen etwas weniger positiv.

4.6 Vergleiche

Zu Beginn des Projekts schätzen die Lehrpersonen ihr Unterrichtsverhalten in den Bereichen Unterrichtskompetenz, Beziehungsförderung und Kontrolle ähnlich ein wie ihre Schüler*innen. Nach drei Jahren Projektlaufzeit werden sie von ihren Schüler*innen positiver eingeschätzt, als sie es selbst tun (Abb. 10).

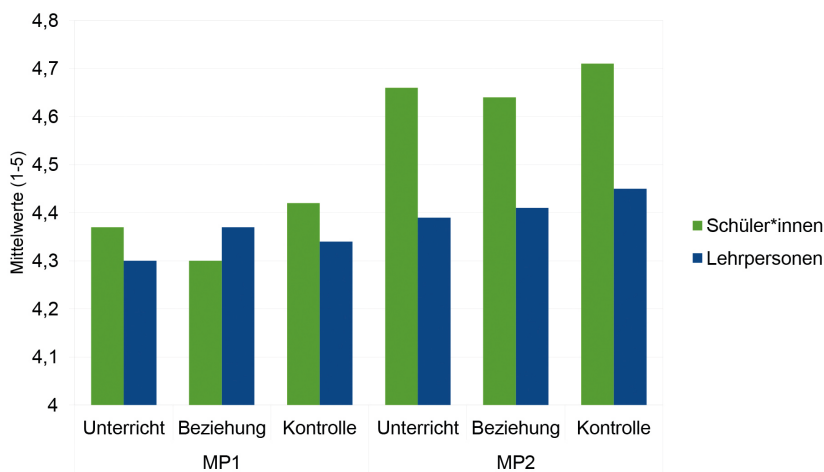


Abb. 10: Übereinstimmung von Schüler*innen und Lehrpersonen in Bezug auf Lehrerverhalten zu Beginn des Projekts und nach drei Jahren.

Klassenassistenten und Lehrpersonen stimmen ebenfalls in Bezug auf die Unterrichtskompetenz und die Beziehungsförderung der Lehrkräfte nach 16 Monaten Projektlaufzeit überein. Ähnlich wie die Schüler bewerten die Klassenassistenten die Lehrpersonen in diesen Aspekten des Lehrerverhaltens nach drei Jahren Projektlaufzeit deutlich höher als diese sich selbst. Anders verhält es sich mit der Kontrolle im Unterricht.

Die Lehrpersonen haben ihre Klassen aus der Sicht der Klassenassistenten weniger unter Kontrolle, als es die Lehrpersonen selbst empfinden. Dieser Unterschied besteht vor allem nach 16 Monaten Projektlaufzeit und vermindert sich nach drei Jahren.

Klassenassistenten und Lehrpersonen sind sich einig, dass Unterrichtsstörungen abgenommen haben. Klassenassistenten und Lehrkräfte schätzen nach drei Jahren die Zahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Problemen ähnlich ein, das Gleiche gilt für den „Aufwand“ in Form von Unterrichtsunterbrechungen, der notwendig ist, um den Bedürfnissen dieser Kinder gerecht zu werden (Abb. 11).

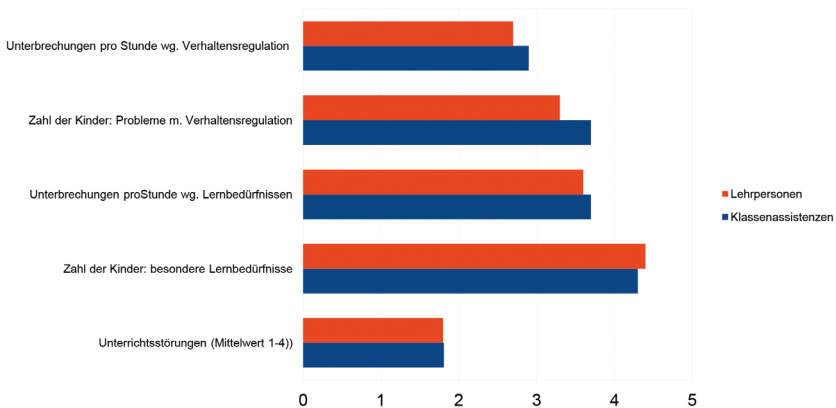


Abb. 11: Vergleich der Einschätzungen von Unterrichtsstörungen sowie der Zahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen und der dadurch bedingten Unterrichtsunterbrechungen pro Stunde durch Lehrpersonen und Klassenassistenten (Abstufungen: von „kein Kind“ = 1 bis „mehr als 4 Kinder“ = 5 und „nie“ = 1 bis „mehr als 6 mal“ = 5). Zahl der SuS: 1 = kein Kind, 2 = 1, 3–2 Kinder, 3 = 2 Kinder, 4 = 3–4 Kinder, 5 = mehr als 4 Kinder. Häufigkeit der Unterbrechungen: 1 = nie, 2 = 1 mal, 3 = 2–4 mal, 4 = 4–6 mal, 5 = mehr als 6 mal).

5 Diskussion

Wir haben bei der wissenschaftlichen Begleitung bewusst Messinstrumente eingesetzt, die bereits in anderen Untersuchungen erfolgreich eingesetzt wurden.

Aus diesem Grund können wir davon ausgehen, dass unsere Ergebnisse trotz der geringen Zahl der Antwortenden bei den Klassenassistenten (sieben Personen) und den Lehrkräften (zwölf bis siebzehn Personen) hinreichend aussagekräftig sind. Die Ergebnisse bei den Eltern müssen aufgrund der geringeren Rücklaufquote zu MZP3 mit etwas Vorsicht betrachtet werden. Wir können in etwa einschätzen, wie hoch oder niedrig die abgefragten Merkmale bei unseren Probanden ausgeprägt sind.

Ein großer Teil der Laufzeit des Projekts fiel in die Hochphase der Corona Pandemie. Die erste Befragung fand noch in in „Vor-Corona-Zeiten“ statt, die zweite Befragung zum Projekt führten wir nach der Wiedereröffnung der Schulen im Herbst

2020 vor der zweiten Schließung der Schulen im Winter und Frühjahr 2020/21 durch. Bei der dritten Befragung im Jahr 2022 war die Pandemie zwar noch nicht abgeklungen, die Schulen waren aber schon über einen längeren Zeitraum wieder geöffnet. Studien berichten über ungünstige Auswirkungen der Pandemie auf Berufszufriedenheit und Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen (vgl. Wolfgramm et al. 2022) und die Bewertung der Zusammenarbeit mit der Schule durch die Eltern (vgl. Wildemann & Hosenfeld 2020; Nusser et al. 2021). Schulische Motivation und Emotionen der Grundschulkinder scheinen sich dagegen während der Pandemie nur wenig zu ändern (Nett et al. 2022). Vor diesem Hintergrund sprechen die Ergebnisse unserer Begleituntersuchung dafür, dass sich das Projekt Klassenassistentenz sehr bewährt hat.

Weder bei den Lehrkräften noch bei den Klassenassistenten oder den Schüler*innen fanden wir deutliche Einbrüche während der Pandemie. Bei einer Reihe von Merkmalen lagen Lehrkräfte, Klassenassistenten und Schüler*innen schon zu Beginn des Projekts relativ hoch. Trotzdem ergaben sich im Verlauf des Projekts noch positive Veränderungen. Vor allem bei den Lehrkräften konnten wir trotz vergleichsweise hoher Ausgangswerte noch Verbesserungen feststellen: Ihr Enthusiasmus, ihre Berufszufriedenheit und das Gefühl, etwas bei den Schüler*innen bewirken zu können, nahmen im Verlauf des Projekts zu. Auch die Kooperation und die Zusammenarbeit mit den pädagogischen Mitarbeitern bzw. Klassenassistenten beurteilten sie nach drei Jahren positiver als zu Beginn des Projekts. Die Zuversicht der Klassenassistenten, etwas bei den Schüler*innen bewirken zu können und die positive Bewertung der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft waren schon zu Beginn des Projekts deutlich höher als in vergleichbaren Untersuchungen und hielten sich im gesamten Verlauf des Projekts auf diesem hohen Niveau. Die Schüler*innen hatten schon zu Beginn des Projekts mehr Freude am Lernen und in der Schule als die Schüler*innen in den Vergleichsuntersuchungen. Sie nahm im Verlauf des Projekts noch etwas zu. Ihre Bereitschaft, sich anzustrengen und ihre Überzeugung, gute Leistungen in der Schule bringen zu können, bewegten sich auf ähnlich hohem Niveau wie in den Vergleichsuntersuchungen und blieben über den gesamten Projektverlauf stabil. Einzig bei den Eltern fanden wir eine Abnahme der (immer noch positiven) Bewertung der Schule, der Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern und der Lernbedingungen, die die Schule für die Schüler*innen bereithält. Die positive Einschätzung der Förderung der Schüler*innen durch die Schule und die sehr positive Bewertung des Projekts Klassenassistentenz blieben über den gesamten Projektverlauf gleich. Da die Rücklaufquote bei den Eltern zu MZP3 nur 35 % beträgt, lässt sich die Bedeutung dieses Ergebnisses nicht ganz einschätzen.

Die Klassenassistenten scheinen mit ihrer Situation gut zurecht zu kommen. Auffällig ist ihre über die gesamte Laufzeit stabile, vergleichsweise hohe Überzeugung, etwas bei den Schüler*innen bewirken zu können. Im Verlauf des Projekts gab es deutlich positive Veränderungen in der Unterrichtssituation. Dies betrifft zum

einen die Unterrichtsstörungen. Klassenassistenzen und Lehrpersonen schätzen übereinstimmend im Verlauf des Projektes das Ausmaß an Unterrichtsstörungen zunehmend geringer ein. Besonders zeigt sich dies in der Frage nach Unterrichtsunterbrechungen, um Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen im Lernen und solchen mit Problemen in der Verhaltensregulation gerecht werden. Sowohl die Klassenassistenzen als auch die Lehrpersonen berichten, dass die Zahl dieser Unterbrechungen pro Stunde abgenommen hat.

Zum anderen betrifft es das Verhalten der Lehrpersonen im Unterricht. Während in den meisten einschlägigen Untersuchungen Lehrpersonen ihr eigenes Unterrichtsverhalten positiver einschätzen als Schüler*innen und Beobachter, sieht es im Projekt Klassenassistentz anders aus. Die ziemlich gute Selbsteinschätzung des eigenen Unterrichtsverhaltens durch die Lehrpersonen wird nach 16 Monaten Projektlaufzeit von Schüler*innen und Klassenassistenzen geteilt. Bei der letzten Befragung nach drei Jahren haben sich dagegen die Lehrpersonen in der Selbstwahrnehmung nicht verändert, aber in den Augen der Schüler*innen und Klassenassistenzen hat sich ihr Verhalten sogar noch wahrnehmbar verbessert. Sie beurteilen das Verhalten der Lehrpersonen jetzt besser als diese selbst.

Unsere erfreulichen Ergebnisse der empirischen Begleituntersuchung decken sich mit den subjektiven Berichten, die wir von den beteiligten Lehrpersonen und Klassenassistenzen während der jährlich stattfindenden Workshops und während der Sitzungen des das Projekt begleitenden Steuerkreises erhielten.

Wir möchten uns noch einmal bei allen Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen, pädagogischen Mitarbeiter*innen Klassenassistenzen und Ganztagskräften für die Teilnahme an den Befragungen zur Wissenschaftlichen Begleitung bedanken.

Literatur

- Arens, A. K., & Niepel, C. (2019). School attitude and perceived teacher acceptance: Developmental trajectories, temporal relations, and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 689–706. Baumert et al. 2008.
- Baumert, J.; Blum, W.; Brunner, M.; Dubberke, T.; Jordan, A.; Klusmann, U. et al. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. (Materialien aus der Bildungsforschung, Bd. 83). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fastner, A. L., & Saldern, M. v. (2010). Unterrichtsmethoden, Überzeugungen und Einstellungen. Helden des Alltags. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland. In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 11, 64–93.
- Goldan, J.; Kullmann, H.; Zentarra, D.; Geist, S.; Lütje-Klose, B. (2021). Schulisches Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf während der COVID-19-Pandemie. Erste Befunde aus dem Projekt WILS-Co an der Laborschule Bielefeld. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72, S. 640–651.

- Gusy, B., & Marcus, K. (2012). *Online-Befragungen. Eine Alternative zu paper-pencil Befragungen in der Gesundheitsberichterstattung bei Studierenden?* Berlin: Freie Universität. PPP: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung.
- Lehr, S. & Richter, D. (2014). Schule macht Spaß! Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude in der Grundschule. In Mudiappa, M., & Artelt, C. (Hrsg.). *BiKS-Ergebnisse aus den Längsschnittstudien: Praxisrelevante Befunde aus dem Primar- und Sekundarschulbereich* (Bd. 15). S. 59-66. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Liebers, K.; Kolke, S.; Schmidt, C. (Hrsg.) (2018). *Der Schulversuch ERINA (2012-2017). Befunde aus den wissenschaftlichen Begleitstudien zur Erprobung von Ansätzen inklusiver Beschulung im Freistaat Sachsen. Teil 2 – Lehrkräfte, Eltern und Regionalkoordinatoren als Akteure im Schulversuch.* Leipzig: Universität Leipzig. Erziehungswissenschaftliche Fakultät
- Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Moschner, B. (2016). Zum Zusammenspiel zwischen schulischem Selbstkonzept, Lernfreude, Konzentration und Schulleistungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(1), 53–69.
- Nett, U., Ertl, S., & Bross, T. (2022). Emotionales Erleben von Schüler*innen in Jahrgangsstufe 4 unter dem Einfluss der Covid-19-Pandemie im Schuljahr 2019/2020. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 399–418.
- Nusser, L., Wolter, I., Artig, M., & Fackler, S. (2021). Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnitlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 33–50). Waxmann Verlag GmbH.
- Ömeroğulları, M., & Gläser-Zikuda, M. (2021). Entwicklung affektiv-motivationaler Merkmale am Übergang in die Sekundarstufe – Wie ergeht es bildungsbenachteiligten Kindern? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(2), 363–383.
- Poloczek, S.; Greb, K.; Faust, G.; Lipowsky, F. (2011). Lehrerfragebogen. In Lipowsky, F., Faust, G., & Greb, K. (Hrsg.). (2011). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE). Teil 1 PERLE-Instrumente: Schüler, Lehrer & Eltern (Messzeitpunkt 1).* S. 71.121 Frankfurt/Main: GFPE.
- Quellenberg, Holger. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle.* Frankfurt/Main: GFPE.
- Reibnegger, H., & Nausner, E. (2018). Klassenführungshandeln aus der Perspektive von Schüler/-innen und Lehrer/-innen: Erfolgreiche Klassenführung – kongruente Sichtweisen – blinde Flecken. *Pädagogische Horizonte*, 2(1), Article 1.
- Schmich, J., Schreiner, C., & Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Österreichischen Schulwesens (Hrsg.). (2009). *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz; erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs.* Leykam.
- van Ophuysen, S. (2008). Zur Veränderung der Schulfreude von Klasse 4 bis 7. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3), 293–306.
- Weber, K. E., & Freund, P. A. (2017). Erfassung des Selbstkonzepts von Kindern im Grundschulalter: Validierung eines deutschsprachigen Messinstruments. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 38–49.
- Wildemann, A., & Hosenfeld, I. (2020). *Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19-Pandemie.* Landau: IBKL (Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter).
- Wolfgang, C.; Berweger, S.; Keck Frei, A.; Bühner, Z. Und C. Bieri Buschor (2022). How the COVID-19 Pandemic Changed Swiss Primary School Teachers' Perceptions of Job Stress, Emotional Exhaustion, and Personal Resources – Insights from a Longitudinal Study. In Harald Burgsteiner, Georg Krammer (Hrsg.). *Impacts of COVID-19 Pandemic's Distance Learning on Students and Teachers in Schools and in Higher Education – International Perspectives.* S. 1-15. Graz – Wien: Leykam.

Autorin

Jürgens, Barbara, Prof. Dr. i.R.

Technische Universität Braunschweig, Institut für Pädagogische Psychologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale und berufliche Kompetenzen von
Lehrer*innen, Lern- und Verhaltensprobleme von Kindern und Jugendlichen

b.juergens@tu-braunschweig.de

Anhang: Messinstrumente

Fragenkomplex	Skalen	Lehrer*innen	Schüler*innen	Klassenassistent:innen	Eltern	Ganztagskräfte
Einstellungen und Emotionen	Enthusiasmus (Baumert et al. 2008)	x				
	Berufszufriedenheit (Böhm-Kasper 2004)	x		x		x
	Belastung (Polozek 2011)	x		x		x
	Selbstwirksamkeit (Schmich et al. 2009)	x		x		x
Unterrichtsprobleme	Unterrichtsstörungen/Klassenklima (Fastner & v. Saldern 2010)	x		x		
	Besondere Unterrichtssituationen (Jürgens 2019)	x		x		
Kooperation	Kooperation zw. Lehrer*innen (Quellenberg 2012)	x				
	Kooperationen Lehrer*innen/päd. Personal (Quellenberg 2012)	x		x		x
	Bewertung von Teamarbeit	x		x		
Unterrichtsverhalten	Beziehungsförderung (LDK, Reibnegger & Nausner 2018)	x	x	x		
	Kontrolle (LDK, Reibnegger & Nausner 2018)	x	x	x		
	Unterrichtskompetenz (LDK, Reibnegger & Nausner 2018)	x	x	x		

Fragenkomplex	Skalen	Lehrer*innen	Schüler*innen	Klassenassistenten	Eltern	Ganztagskräfte
Emotionen/ Einstellungen - Schüler*innen	Lernfreude (Lohbeck et al. 2016)		x			
	Schulfreude (Arens & Niepel 2016)		x			
	Anstrengungsbereitschaft (Ömerogulları & Gläser-Zikuda 2021)		x			
	Pos. schul. Selbstkonzept (Weber & Freund 2017)		x			
Unterstützung durch die Schule	Förderung durch die Schule (Liebers et al. 2018)				x	
	Lernbedingungen (Liebers et al. 2018)				x	
	Kooperation mit Schule (Liebers et al. 2018)				x	
Akzeptanz von Schule und Projekt KA	Qualität der Schule (Liebers et al. 2018)				x	
	Akzeptanz Projekt Klassenassistentenz (Jürgens 2009)				x	x

Nils Dreher und Anna Peschke

Kooperation im Kollegium: Ein Praxisbericht

Wenn inklusive Schule gelingen soll, ist die Kooperation aller (!) Beteiligten unerlässlich. Was so selbstverständlich erscheint stößt in der Realität allerdings – noch – auf erhebliche Schwierigkeiten. Kooperationszeit ist weder Teil von Arbeitszeitmodellen noch kann man bei allen in der Schule Tätigen eine kooperative Haltung voraussetzen. Insofern kann multiprofessionelle Teamarbeit zur Worthülse werden, zumal die bisherige Praxis von Schulbegleitung häufig dysfunktional ist und Kinder eben nicht in die Klasse inkludiert. An unserer Grundschule wurde daher ein anderes Modell, nämlich das der Klassenassistenten, entwickelt und umgesetzt. In diesem Modell unterstützen die früheren Schulbegleitungen für ein „Inklusionskind“ (die Bezeichnung ist ein Widerspruch in sich selbst) nun alle Kinder in der Klasse und arbeiten im Team mit der jeweiligen Klassenlehrer*in.

Im Rahmen unseres Schulprojektes zur Klassenassistenten haben wir Interviews mit den Klassenlehrer*innen und Klassenassistenten geführt, um Leserinnen und Lesern Einblicke in unseren Schulalltag zu ermöglichen. Eine Lehrerin erzählte:

„Ich hatte ein Erlebnis mit einer Schulbegleitung. Ich war neu in der Klasse. Die Klassenlehrerin wies mich ein und ich fragte dann: „Wer ist die Frau dort hinten in der Klasse?“ „Das ist die Schulbegleitung von unserem autistischen Kind.“ Die Dame wurde mir nicht vorgestellt. Und sie wollte sich mir auch gar nicht vorstellen, weil sie nicht sah, dass es ihre Aufgabe ist. Dann begann der Unterricht. Sie war auch wirklich nur für das autistische Kind da. Ich hatte das Bedürfnis, mich mit ihr auszutauschen. Das hat nicht stattgefunden. Dann war der Unterricht zu Ende und sie ging in die Pausenhalle und ich hatte wieder keinen Kontakt mit ihr. Das war für mich eine sehr befremdende Situation.“ – Gundhild Schnitzmeier (Lehrerin)

Solche und andere Situationen werden aus der Praxis berichtet, und die oben dargestellte Schilderung ist kein Einzelfall in Schulen, die doch eigentlich inklusiv arbeiten sollten.

Wie kommt es zu einer so offensichtlich nicht gelingenden Zusammenarbeit? Geht es um einzelne Schulbegleitungen, die ihrer Pflicht nicht nachkommen und ihre Verantwortung nicht übernehmen? Aussagen unserer Klassenassistenten, die teilweise in ihrem früheren Berufsleben als Schulbegleitungen gearbeitet haben, zeichnen ein anderes Bild:

„Als Schulbegleitung war es nicht gewollt, und man war auch nicht berechtigt, mit anderen Kindern Kontakt aufzunehmen, die Regeln der Schule mit einem Wir-Gefühl zu vertreten, mit Kindern zu arbeiten oder gar mit Kindern Konflikte zu besprechen. Und das ist eine absurde Situation in einer Gemeinschaft.“ – Esther Hinzberg (Klassenassistentin)

Zu fordern, Schulbegleitungen sollten einfach engagierter arbeiten stellt demnach eine verkürzte Problemsicht dar. Diese verkennt unserer Ansicht nach die systematische Problemlage dahinter. Wir wollen – um dies zu verdeutlichen – Einblicke in unsere Vorbereitung auf die Durchführung des Projektes „Klassenassistentenz“ geben – und werfen zunächst einen Blick auf die pädagogische Haltung.

1 Gemeinsame pädagogische Haltung

2009 wurde die EU-Behindertenrechtskonvention in Deutschland ratifiziert, die allen Kindern ermöglicht, eine gemeinsame Schule zu besuchen. Viele Schulen und Kollegien begreifen Inklusion noch heute als „schwer umsetzbar“ und fühlen sich „nicht ausreichend ausgebildet dafür“ oder stellen Inklusion im schlimmsten Fall als gesellschaftlichen Prozess generell in Frage.

Wir haben uns auf den Weg gemacht, um im gesamten Kollegium einen Standpunkt zu entwickeln, der Inklusion nicht als Gegenstand der Debatte begreift. Inklusion ist ein nicht-verhandelbares Menschenrecht. Die konstituierende Frage in diesem Zusammenhang lautet: Wie schaffen wir als Schulgemeinschaft (mit Erziehungsberechtigten, Schüler*innen u. v. m.) ein System, in dem alle in ihrer Vielfalt erkannt und wertgeschätzt werden können? In diesem Rahmen verstehen wir uns an der Schule als eine Verantwortungsgemeinschaft, die sich der Lösung dieser Frage stellt.

2 Überblick über die Entwicklung in unserem Kollegium

Nach den Rückmeldungen der Schulinspektion 2007 sowie dem Beginn der inklusiven Schule in Deutschland startete in unserer Schule eine systematische Unterrichtsentwicklung, die von der schuleigenen Steuergruppe initiiert und evaluiert wurde. In diesem Sinne entschied sich das Kollegium in einem mehrjährigen Prozess, eine professionelle Einstellung zu entwickeln. Man nahm Abschied von der „pädagogischen Freiheit“ und entschied sich für den Begriff der „pädagogischen Verantwortung“ aller im System. Es wurde beschlossen, dass in Bezug auf den Unterricht von jedem verbindliche Absprachen umgesetzt werden müssen. Einstieg und zentrales Fundament bildet die *„Unterrichtskonzeption der Planarbeit“*, deren Umsetzung für alle Kolleg*innen verpflichtend ist. Aus heutiger Sicht ist dies der Start für unsere Schulentwicklung gewesen. So berücksichtigen

wir die Heterogenität unserer Schüler*innen im Unterricht systematisch. Alle Kinder können auf ihrem individuellen Leistungsstand und -niveau erfolgreich arbeiten, jede*r schreibt zur passenden Zeit die Lernstandsüberprüfungen und Schüler*innen lernen, selbst verantwortlich für ihr Lernen zu sein. Darüber hinaus akzeptieren sie, dass jede*r anders ist bzw. lernt. Sie werden in einer demokratischen Kultur gegenseitiger Annahme groß.

Einen weiteren Schwerpunkt unserer Schulentwicklung bildete der zunehmend als belastend empfundene Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schüler*innen. Wir beschäftigten uns mit dem systemischen Konzept „Neue Autorität“ nach Haim Omer und entwickelten daraus einen Teil unserer Schulkonzeption *„Pädagogische Haltung der Grundschule am Lerchenberg“*.

Wir vereinbarten folgende Grundsätze unseres pädagogischen Handelns, die für uns genauso strukturgebend sind wie die Umsetzung der Planarbeit. Hierzu zählen die gleichberechtigte Beziehung zwischen allen Beteiligten, eine unvoreingenommene Haltung der Wertschätzung und die Nutzung der Schulöffentlichkeit als Unterstützung, um ressourcenorientierte Lösungen von Problemen zu entwickeln. All dies schuf auch die Basis für unser Klassenassistenten-Modell:

„Mit einer Klassenassistentin ist von Anfang an jemand da, der auch mit draufguckt. Hier können wir uns austauschen, mit den Förderlehrern zusammenarbeiten und in allen Bereichen Hilfe bieten.“ – Viola Rosenow (Klassenassistentin)

3 Wie konnten bzw. können wir das umsetzen?

Diese Entwicklungen sind die Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung des Projektes Klassenassistenten. Somit haben wir Grundlagen einer Haltung erarbeitet und geschaffen, welche das Kollegium als besonders teamfähig und kooperativ-lösungsorientiert ausweist. Wir laden im Vorfeld zu einer Hospitation ein, bevor eine Klassenassistentin sich für unsere Schule entscheidet. So kann die Klassenassistentin unsere inhaltliche und pädagogische Ausrichtung kennenlernen und entscheiden, ob sie ein Teil unserer Schulgemeinschaft werden will.

Zu Beginn jedes Schuljahres mit neuen Klassenassistenten stehen zum Kennenlernen ein Kollegiumsausflug und ein Workshop zur Teamarbeit an. Diese Workshops beschäftigen sich mit der Frage: „Was ist gute Teamarbeit?“ und legen Grundlagen für die weitere Zusammenarbeit. Das ist wichtig, weil die Klassenassistenten in der Regel geringe pädagogische Vorerfahrungen besitzen. Außerdem finden an diesen ersten Tagen Kennenlernprozesse und die Entwicklung eines Wir-Gefühls (gleichwertige Zugehörigkeit zum Kollegium) statt. Die Gleichwertigkeit zur Schule kann sich in vermeintlich „kleinen Dingen“ wiederfinden z. B. einem eigenen Schlüssel für die Klassenräume oder einem gleichberechtigten Zugang zum Lehrerzimmer. Um unsere gemeinsamen bereits getroffenen Absprachen und Entwicklungsprozesse kennenzulernen, finden schulinterne Fortbildungen statt.

Des Weiteren werden die Klassenassistenzen zu allen Schulentwicklungsprozessen eingeladen. Die Klassenassistenzen sind darüber hinaus ein enormer Gewinn für die Schulgemeinschaft. So hat z. B. eine Klassenassistentin durch ihr ausgewiesenes Wissen als Landschaftsgärtnerin eine bedeutende Rolle in der gemeinschaftlichen Umgestaltung des Schulhofes gespielt.

„Früher hat man auch öfter mal gegen die Schule gewettert, weil man viele Hintergründe nicht kannte. Und nun ist es anders. Dadurch, dass man in das Kollegium miteinbezogen ist, macht man gern was für die Schule.“ – Verena Krendel (Klassenassistentin)

Unsere Schule zeichnet sich zudem durch feste Teams (u. a. Jahrgangs- und Fachteams) aus, die sich regelmäßig treffen. Dabei beschäftigen sie sich unter anderem mit der Unterrichtsentwicklung in den jeweiligen Fächern oder der Erarbeitung und Evaluation verschiedener Konzepte. Ein solches Team bilden die Klassenassistenzen mit den jeweiligen Klassenlehrkräften des ersten Jahrgangs. Außerdem wird dieses Team von einer Klassenlehrkraft mit Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Klassenassistenzen unterstützt. Diese Teamsitzung ist fest im Stundenplan gesteckt und findet einmal in der Woche statt. Dort findet konzeptionelle Arbeit statt, wie z. B. die Erarbeitung eines Leitfadens für das Projekt Klassenassistentin mit Tätigkeitsbeschreibungen und Verantwortungsbereichen der Beteiligten. Bereits erarbeitete Passagen der anderen Klassenteams werden auf ihre Aktualität überprüft und ggf. korrigiert. Darüber hinaus werden an dieser Stelle Themen aus dem Unterrichtsalltag besprochen. Die Eigenverantwortlichkeit des Teams in der Umsetzung ist wichtig, damit die Gruppe aktuelle und bedeutsame Fragen bestimmen und bearbeiten kann.

Schlussfolgernd aus der pädagogischen Grundhaltung der Schule finden Teamsitzungen von Klassenlehrkraft und Klassenassistentin auf Augenhöhe statt. Die Gespräche erfolgen im Modus der gegenseitigen Beratung, nicht der Bevormundung. Zwischen der Lehrkraft und der Klassenassistentin gibt es keine Konkurrenz, sondern ein Zusammenarbeiten im Sinne der Schüler*innen.

„Als Schulbegleitung war man immer nur sehr kurz in der Klasse. Man kommt und geht mit dem Kind. Man traut sich manchmal auch gar nicht den Lehrer anzusprechen, weil man weiß, was die Lehrer zu tun haben. Man weiß auch gar nicht: Was darf ich? Was darf ich nicht? Als Schulbegleitung stand man dem Lehrer gegenüber. Also man war ein zusätzlicher Erwachsener in der Klasse. Viele Lehrer hatten vorher noch gar keine Erfahrung und wussten gar nicht, wie sie mit uns umgehen sollen. Als Klassenassistentin stehe ich neben oder sogar auch hinter dem Lehrer und kann, wenn ich Fragen habe, ins Lehrerzimmer gehen, was als Schulbegleitung nicht geht.“ – Verena Krendel (Klassenassistentin)

Im Falle einer Störung zwischen Teammitgliedern können diese Unterstützung einholen. Darüber hinaus werden die Unterstützungsangebote bei Bedarf auch

von der Schulleitung gemacht. Diese Angebote können unter anderem gemeinsame Gespräche, kollegiale Fallberatung, Hospitationen, Einbeziehung der Schulsozialarbeit oder Coachings sein.

Die wichtigste Gelingensbedingung ist die gute Zusammenarbeit im System, an der ständig weitergearbeitet wird und die regelmäßig evaluiert werden muss.

4 Kooperation mit dem Steuerkreis

Durch den Steuerkreis (Jugendamt, Sozialamt, Träger, Behörde, Schule und wissenschaftliche Begleitung) konnten dessen Mitglieder die Entwicklung des Projektes Klassenassistenten mitgestalten. Indem die besprochenen Inhalte und Probleme der Teamsitzungen (Klassenassistenten und Lehrkräfte) durch eine*n Kolleg*in mit dem Steuerkreis kommuniziert wurden, konnte man gewährleisten, dass das Projekt sich im Sinne des Kollegiums entwickelt. Ein Thema war beispielsweise die Stundenreduzierung der Klassenassistenten in den dritten und vierten Jahrgängen. Hier konnten einvernehmliche Kompromisse geschlossen werden.

5 Evaluation

Wir, als Kollegium, haben von dem Projekt Klassenassistenten erwartet, dass wir durch die zusätzliche kontinuierliche Personalressource langfristig weniger Unterrichtstörungen haben werden, wodurch wir besseren Unterricht geben können. Davon profitieren die Schüler*innen. Diese Erwartungen werden aufgrund der Erfahrungen und Wahrnehmungen aller im System sowie gemäß den Ergebnissen der Begleitforschung erfüllt (vgl. die Beiträge von Barbara Jürgens und Dietlinde Vanier in diesem Band).

Diese spiegelt, dass die Vorarbeit und die Haltung zu einer breiten Akzeptanz des Projektes im Kollegium geführt haben. Durch die weniger häufig auftretenden Unterrichtstörungen geben die Schüler*innen an, dass sie besser lernen können. Auch die Fachlehrer*innen empfinden sich als wesentlich wirksamer in den Klassen mit den Klassenassistenten. Diese Evaluation wäre ohne wissenschaftliche Begleitung undenkbar gewesen und bestätigt das subjektive Empfinden unseres Kollegiums. Ein weiterer im Kollegium wahrgenommener Nebeneffekt war, dass die gesamte Evaluation uns Rückmeldungen zu unseren bereits erfolgten Schulentwicklungen z. B. der Planarbeit gegeben hat. Hieraus entstehen wiederum neue Impulse für die weitere Schulentwicklung.

6 Herausforderungen

Nach dreieinhalb Jahren mit dem Projekt Klassenassistentenz können wir ein äußerst positives Resümee ziehen. Trotz alledem sind Schwierigkeiten zum Vorschein gekommen.

Wie oben herausgearbeitet, ist die Teamarbeit für das Projekt von ausschlaggebender Bedeutung. In diesem Zuge ist klar, dass die verschiedenen Teams Zeit brauchen, um sich zu besprechen. Wegen der Unterrichtsverpflichtungen der Lehrkräfte ist es häufig nicht möglich, sich im Anschluss an den Unterricht zusammenzusetzen, wodurch Klassenassistenten unbezahlte Wartezeiten haben. Für die Lehrer*innen bedeutet dies auch unbezahlte Mehrarbeit, die sie in der Schule zur Besprechung verbringen. Zusätzliches Personal und zusätzliche Teams bedeuten auch zusätzliches Konfliktpotential. Darüber hinaus sind unsere Klassenassistenten bei zwei unterschiedlichen Trägern angestellt. Dies bedeutet in vielerlei Hinsicht unterschiedliche Voraussetzungen und Bedingungen für die Beschäftigten. Außerdem heißt das für die Schule einen Mehraufwand durch zusätzliche Absprachen. Um sich als Teil der Schule zu fühlen und diese mitgestalten zu können, ist es wichtig, verbindlich an Dienstbesprechungen, Fortbildungen, Konferenzen, Beratungsbesprechungen, Schulungen und Ausflügen teilzunehmen. Dafür müssen finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden. Das Projekt Klassenassistentenz lebt vom großen Engagement der Klassenassistenten und Lehrer*innen.

Eine Herausforderung, die sich für uns noch stellt, ist der Umgang mit dem Projekt im vierten Jahrgang. Im dritten Jahrgang wird der Umfang der Stunden der Klassenassistenten auf ca. 80 % reduziert, mit der Begründung, dass die Kinder mit zunehmender Klassenstufe und durch den Verlauf des Projektes selbstständiger werden. Im vierten Jahrgang ist eine Reduktion auf ca. 60 % des Unterrichts geplant. Dies bedeutet, dass die Bezugspersonen sich für die einzelnen Klassen ändern werden, was aufgrund von vertragsrechtlichen Voraussetzungen nötig ist. Wir befürchten, dass durch die diskontinuierliche Klassenzuordnung des Personals, teils positive Effekte des Projektes verloren gehen.

Zudem sollte klar sein, dass Kinder mit erheblichen geistigen oder körperlichen Behinderungen, die Anspruch auf pflegerische Tätigkeiten haben, auch weiterhin eine Schulbegleitung benötigen werden. Hierbei ist wichtig, dass das Projekt Klassenassistentenz in einzelnen Fällen nicht im Widerspruch zur für manche Kinder erforderlichen, eher pflegerischen Schulbegleitung steht.

In Hinblick auf die Entwicklung zur Ganztagschule wäre es wünschenswert, dass die Klassenassistenten auch dort berücksichtigt werden. Bisher geben die vorhandenen Verträge und der dem Projekt zugestandene finanzielle und personelle Rahmen das nicht her.

Aber natürlich können sich Kinder, die Schwierigkeiten mit ihrer Selbstregulation haben, nachmittags nicht anders verhalten als vormittags. Lehrerinnen und Lehrer, Klassenassistenten und Nachmittagskräfte finden das ausgesprochen problematisch.

7 Visionen

Aus den oben beschriebenen Feststellungen lässt sich unser Wunsch ableiten, dass alle in der Schule Beschäftigten einen gemeinsamen Arbeitgeber*innen haben, um Ungleichheiten zu vermeiden. Zudem wären so eindeutige Weisungsbefugnisse geschaffen. Alle Beteiligten müssen ausreichend zeitliche und finanzielle Ressourcen für die Teamarbeit erhalten. Nur so ist man nicht vom persönlichen Engagement Einzelner abhängig und kann überhaupt eine systemische Perspektive entwickeln. Des Weiteren wäre eine Klassenassistentin, die aus den genannten Gründen durchgängig und vollumfänglich in allen Klassenstufen eingesetzt werden würde, wünschenswert.

Abschließend ist festzustellen, dass die Klassenassistentin ein Bestandteil gelingender Inklusion sein kann – insbesondere in Zeiten beständigen Lehrermangels. In der Grundschule am Lerchenberg hat sich herausgestellt, dass die Klassenassistentinnen einen erheblichen Anteil daran haben, dass alle Kinder gemäß ihrer Möglichkeiten erfolgreich lernen und sich in einer verlässlichen Schulgemeinschaft individuell entwickeln können.

Literatur

- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2015): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn
- Vanier, D. H. & Wendt, P. (Hrsg.) (2014): Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke. Braunschweig
- Werning, R., Arndt, A.-K. (Hrsg.) (2013): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn

Die Interviews mit den Klassenassistentinnen Esther Hinzberg, Verena Krendel Viola Rosenow und der Lehrerin Gunhild Schnitzmeier wurden im Schuljahr 2021/22 geführt. Sie bilden einen Ausschnitt der umfangreichen (Video-)Dokumentation ab.

Autor*innen

Dreher, Nils

Lehrer an der Grundschule am Lerchenberg in Wesendorf

und Teamkoordinator für die Klassenassistenzen

nils.dreher@gswesendorf.de

Peschke, Anna

Konrektorin an der Grundschule am Lerchenberg in Wesendorf

anna.peschke@gswesendorf.de

*Christiane Piens, Stefanie Schrader, Nils Dreher
und Anna Peschke*

Kooperation mit Erziehungsberechtigten und Kindern gestalten

Wie auch in anderen Kapiteln dieses Bandes beschrieben ist eine der zentralen Fragen: Wie schaffen wir als Schulgemeinschaft (mit Erziehungsberechtigten, Schüler*innen und allen Mitarbeitenden der Schule) ein System, in dem alle in ihrer Vielfalt erkannt und wertgeschätzt werden können? Aufgrund der vorhandenen sozialpädagogischen Konzeption in unserer Grundschule wurde bereits vorab eine gute Erziehungs- und Bildungspartnerschaft angestrebt bzw. gelebt. Das Fundament der Entwicklung beruht auf einer gemeinsamen Haltung. Diese basiert auf lösungs- und ressourcenorientiertem Handeln, wertschätzender Kommunikation, der Verantwortungsübernahme aller Beteiligten und vor allem auf wechselseitigem Vertrauen.

1 Kooperation mit Erziehungsberechtigten

Um die Kooperation mit Erziehungsberechtigten wirksam zu gestalten, wurden diese frühzeitig in den Prozess der konzeptionellen Verankerung des Projektes einbezogen. Dies erfolgte im Vorfeld durch Informationsweitergabe in verschiedenen Gremien, wie dem Schulvorstand und der Gesamtkonferenz. Dort wurden bereits Befürchtungen und Rückfragen der Erziehungsberechtigten aufgenommen, besprochen und in der Konzeptentwicklung berücksichtigt. Dadurch entstand bei allen Beteiligten ein Gefühl des Mitwirkens und des gegenseitigen Vertrauens. Aufgrund dessen wurde schließlich das Konzept Klassenassistentz einstimmig verabschiedet.

Das Projekt Klassenassistentz startete zum Schuljahr 2019/2020. Hierfür fand bereits vor den Sommerferien bzw. vor der Einschulung ein Elternabend der zukünftigen ersten Klassen statt, bei dem u. a. ausführlich über das Projekt informiert und gesprochen wurde. Ferner gab es bei der üblichen Materialabgabe vor der Einschulung nicht nur die Gelegenheit die Klassenlehrer*in persönlich kennenzulernen, sondern auch die Klassenassistentz. Bei der Einschulung traten die Klassenlehrer*innen mit den Klassenassistenten als gemeinsames Team für die Klasse auf. Von Beginn an nehmen die Erziehungsberechtigten und Schüler*innen

das Team als gemeinsame Ansprechpartner*innen der Klasse wahr. Bei Elternabenden ist die Klassenassistentin neben der Klassenlehrkraft ebenso präsent und ansprechbar. Ausgewählte Gespräche mit Erziehungsberechtigten sowie Hilfeplangespräche werden gemeinsam geführt. Hierbei können auch die Klassenassistenten ihre Sichtweisen bzw. ihre Ideen zur Unterstützung der Schüler*innen mit einbringen und somit die Kooperation mit Erziehungsberechtigten stärken. Im Vergleich zur Lehrkraft hat die Klassenassistentin verstärkt in der Unterrichtssituation die Möglichkeit, das Verhalten der Schüler*innen zu beobachten. Passend dazu wird ein Beobachtungsbogen geführt.

Für die Schüler*innen steht neben der Klassenlehrkraft die Klassenassistentin zur Unterstützung schulischer und sozialer Anliegen zur Verfügung. Hierbei können die Schüler*innen ihre/n Kommunikationspartner*in und -berater*in nach persönlicher Neigung frei wählen. Oft haben Schüler*innen, die beispielsweise ein herausforderndes Verhalten zeigen oder eine weitere Erklärung des Schulstoffes benötigen, Gesprächsbedarf. In Absprache im Klassenteam können diese Gespräche unkompliziert auch während des Unterrichts sowie punktuell in den Pausen von der Klassenassistentin übernommen werden. Eine gelingende Kooperation mit Schüler*innen und Erziehungsberechtigten bedingt die daraus resultierende Beziehungsarbeit. Dadurch fühlen sich Schüler*innen mit ihren Bedürfnissen wahr- und ernstgenommen, was wiederum den Klassenfrieden stärkt. Hierdurch können sich alle in der Gemeinschaft wohlfühlen. Bei Fachunterricht, der nicht von der Klassenlehrkraft übernommen wird oder bei langfristigem Ausfall derselben, stellt die Klassenassistentin eine kontinuierliche Begleitung dar, was den Schüler*innen Verlässlichkeit und Sicherheit bietet. Dies meint auch, dass eine einheitliche Durchsetzung der Regeln und ein strukturierter sowie ein ritualisierter Ablauf durchgehend gewährleistet werden kann.

Die Bedürfnisse aller Schüler*innen können vermehrt in den Blick genommen werden. Dadurch ergibt sich eine höhere Zufriedenheit und emotionale Sicherheit aller im gesamten System, inklusive der Erziehungsberechtigten. Diese Wirksamkeitsempfindung lässt sich auch durch die Befragungsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung bestätigen. Durch regelmäßige und fortwährende Befragungen werden das Mitwirken und die Beteiligung der Erziehungsberechtigten und Schüler*innen gewährleistet.

2 Inklusiv arbeiten im Ganzttag

Die Grundschule am Lerchenberg ist seit dem Schuljahr 2021/2022 eine Ganztagsgrundschule. Damit sind unsere Erwartungen vormittags vollends erfüllt. Allerdings tritt herausforderndes Verhalten derzeit gehäuft in den Angeboten des Ganztags auf, was zunehmend zu weiteren Problemen sowie zu Frust und Ärger aller im System führt. Um eine nachhaltige Akzeptanz bei Erziehungsberechtigten und Schüler*innen zu gewährleisten, wäre es notwendig, das Projekt Klassenassistentenz auf den Nachmittag auszuweiten. Die etablierten Regeln des Vormittags würden durch die Klassenassistentenz mit in den Nachmittag übertragen werden. Die Klassenassistentenz wäre dadurch das Bindeglied zwischen Vor- und Nachmittag. Das Projekt Klassenassistentenz im Vor- sowie im Nachmittag hat das Potential ein wichtiger Bestandteil für das Gelingen der guten Kooperation aller im System zu sein. Die Einbindung des Projekts könnte somit einen erheblichen Mehrwert für die Bildungsprozesse im Ganzttag und somit für die gesamte Schulgemeinschaft schaffen. Der bisherige finanzielle und personelle Rahmen macht das allerdings unmöglich. Hier ist unserer Ansicht nach unbedingt eine andere Haltung, seitens der bildungspolitisch Verantwortlichen erforderlich, um das Recht aller Kinder auf eine bestmögliche schulische Entwicklung zu realisieren und um dem immer wieder diskutierten Ziel annähernder Bildungsgerechtigkeit schrittweise näher zu kommen.

Literatur

- Aich, G., Kuboth, C., Gartmeier, M. & Sauer, D. (Hrsg.) (2017): Kommunikation und Kooperation mit Eltern. Weinheim u. Basel
- Hinz, A., Boban, I., Gille, N., Kirzeder, A., Laufer, K., Trescher, E. (2013): Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Land Sachsen-Anhalt. Bad Heilbrunn
- Maykus, S. (2021): Sozialpädagogik als Kooperation. Schule, Bildung, Netzwerke, Partizipation – Ein Weg zur pädagogischen Kommunalentwicklung. Weinheim u. Basel
- Stähling, R. & Wenders, B. (2015): Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams. Baltmannsweiler

Autor*innen

Piens, Christiane

Sozialpädagogin und in der Schulsozialarbeit an der Grundschule
am Lerchenberg in Wesendorf tätig

Schrader, Stefanie

Lehrerin an der Grundschule am Lerchenberg in Wesendorf
und dort Beratungslehrerin
stefanie.schrader@gswesendorf.de

Dreher, Nils

Lehrer an der Grundschule am Lerchenberg in Wesendorf
und Teamkoordinator für die Klassenassistenzen
nils.dreher@gswesendorf.de

Peschke, Anna

Konrektorin an der Grundschule am Lerchenberg in Wesendorf
anna.peschke@gswesendorf.de

Ina Bernsdorf und Anja Joh-Jaspers

Das Modell Klassenassistentenz aus Trägersicht

Modelle für Klassenassistenten und Pool-Modelle für Schulasistenten erweisen sich inzwischen als notwendig und nachhaltig zur Umsetzung von Inklusion in Schulen. Es liegen Erfahrungen und empirische Daten zu verschiedenen Aspekten in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz sowie aus vielen Ländern, die bildungspolitisch schon länger an einem inklusiven Bildungssystem arbeiten, vor.

In regionalen Zeitungen wird über Modellprojekte zur Klassenassistentenz berichtet – so am 27.6.2019 in der Wolfsburger Allgemeinen Zeitung über den Start des Wesendorfer Modellprojekts, am 12.7.2022 im Weserkurier über die Entscheidung des Osterholzer Kreistages über die Etablierung von „Klassenassistenten für die Inklusion“, über die Grundschule Süd in Rinteln oder die Eichendorff-Schule Peine, die Regenbogengrundschule Wolfsburg oder die Waldhofschule Templin.

Auch auf den Seiten der Träger und damit Kooperationspartner derartiger Modellprojekte findet sich Weiterführendes. Auf der Homepage der Malteser (Zugriff 23.8.2022) erfährt man, dass diese seit 2022 das Essener Modellprojekt KASI mit 27 Klassenassistenten unterstützen, und der Paritätische Wohlfahrtsverband Niedersachsen hat 2021 gemeinsam mit der dortigen Lebenshilfe die Arbeitshilfe „Pool-Modelle für das Angebot der Schulasistentenz“ herausgebracht, der Deutsche Verein die Handreichung „Von der Schulbegleitung zu Schulasistentenz“. Das sind nur einige Beispiele.

Man könnte also denken, dass Modelle zur Klassen- und Schulasistentenz inzwischen an inklusiven Schulen etabliert wären. Das ist nicht der Fall und damit zugleich unsere Motivation, als Träger – Stiftung Leben leben und Paritätischer Wohlfahrtsverband Niedersachsen e.V. – Kreisverband Helmstedt – über unsere Einblicke in das Wesendorfer Modellprojekt zu berichten.

1 Ein Beispiel für gelungene Inklusion...

Das Modellprojekt Wesendorf ist aus unserer Sicht ein Beispiel für gelungene Inklusion an Regelschulen. Die Stärkung des Sozialverhaltens, der Empathie, Rücksichtnahme und die Förderung von Teamwork sind Eigenschaften, die in unserer Gesellschaft und Arbeitswelt immer wichtiger werden. Das Gefühl der Anerkennung und die Willkommenskultur tragen zu einem angstfreien Klima

bei. Alle genannten Voraussetzungen haben wir an der Grundschule Wesendorf vorgefunden. Das Modellprojekt „Klassenassistentz“ hat den großen Vorteil, dass individuelle Anträge auf Unterstützungsleistungen durch Sorgeberechtigte nicht erforderlich sind. Eltern sind in hohem Maße zufrieden mit der Unterstützung durch das Team Klassenassistentz und Lehrkräfte.

Sie erfahren Entlastung insbesondere durch das Entfallen von umfangreichen und langwierigen Bewilligungsverfahren, wie bspw. für Leistungen der Eingliederungshilfe sowie das Einholen fachärztlicher Stellungnahmen. Wenn Förderung nur über Anträge zugänglich ist, ist die Zusammenarbeit mit Eltern nicht einfach. Bei dem Ansatz der Klassenassistentz lassen sich Eltern meistens ganz unkompliziert mitnehmen. Sie sehen, dass es ihrem Kind schnell besser geht und dass Erfolge erkennbar sind, auch bei den schulischen Leistungen. Ein „Anderssein“ zeigt sich gar nicht so offensichtlich. Die Schüler/innen erfahren vertrauensstärkende Kontinuität in den für ihr Lernen und ihre Entwicklung bedeutsamen Beziehungen zu den Klassenassistenten und Lehrkräften. Eine Hilfe ist zudem schnell vorhanden im Gegensatz zu langwierigen Prozessen der ärztlichen Besuche, Beantragung etc. Eine bedarfsgerechte Unterstützung ist im Rahmen der Klassenassistentz möglich. Klassenleitung und Klassenassistentz legen gemeinsam fest, welche Kinder eine besondere Unterstützung und Förderung benötigen. Das erhöht die Wirksamkeit der pädagogischen Arbeit aller Fachkräfte im Rahmen der Klassenassistentz.

Klassenassistentz und Lehrkräfte arbeiten im Team miteinander. Es gibt festgelegte Besprechungszeiten und gemeinsame Dienstbesprechungen. Die Klassenassistenten sind in allen Belangen im Rahmen Schule mit eingebunden. Anders als bei den Einzelfallhilfen erfahren hier die Schüler und das Lehrpersonal eine vertrauensstärkende Kontinuität. Die zur Verfügung stehende Unterstützung, welche unabhängig von der Initiative der Eltern erbracht wird, ist ein großer Vorteil. Ebenso ist das verlässlich vorhandene und leicht abrufbare Unterstützungsangebot zielführend in der Arbeit der Klassenassistentz. Im Gegensatz zur Einzelfallhilfe ist auch eine Kontinuität im Personal zu erwarten.

Hintergrund ist eine verlässliche und kontinuierliche Arbeitszeit, die sich auf die Arbeitsverträge der Mitarbeiter auswirken. Keine Ängste der Stundenreduzierung oder Wegfall der Hilfe.

2 ... auf der Basis vertrauensvoller und verlässlicher Kooperation

Voraussetzung für das Gelingen des Projekts Klassenassistentz war vor allem eine vertrauensvolle und verlässliche Zusammenarbeit mit allen Akteuren (Kooperationspartner, Schule, Kostenträger), die auf gegenseitiger Akzeptanz von Möglichkeiten, Grenzen und gemeinsam wahrgenommener Verantwortung beruht.

Es mussten Strukturen und Formen für die regelmäßige, systemübergreifende Kooperation geschaffen werden. Die Erarbeitung des Handlungsleitfaden „Klassenassistentenz“ war zu Beginn ein zentraler Arbeitsauftrag, um Rechtsgrundlagen, Ziele, Zielgruppen und den Arbeitsauftrag genau zu formulieren und zu beschreiben. Wichtig hierbei ist zu berücksichtigen, wer ist erster Ansprechpartner für die Klassenassistenten. Die Träger sind die Arbeitsgeber, so muss hier genau formuliert werden, wer welche Aufgaben übernimmt. Es müssen klare Absprachen zwischen Schule und Träger erfolgen und formuliert werden, damit hier keine Arbeitnehmerüberlassung erfolgt. Gemeinsame Gespräche zwischen den Trägern und dem Landkreis als Kostenträger sind notwendig, um eine Leistungs-, Qualitätsentwicklungs- und Prüfungsvereinbarung abzuschließen. Wichtig im weiteren Schritt war die Gestaltung der Arbeitsverträge für die Klassenassistenten.

Auch für die Klassenassistenten gibt es eine höhere Verlässlichkeit in ihren Arbeitsverträgen, aufgrund der Laufzeitdauer und der Kontinuität im Stundenumfang. Das hat zur Folge, dass auch eine Kontinuität im Personal zu erwarten ist. Eine Grundvoraussetzung ist aus unserer Sicht auch, dass der Träger einen gewissen Personalstamm in dem betreffenden Landkreis vorhalten kann. Ein zentraler Punkt ist auch die Auswahl des Personals, das vor Ort in der Schule eingesetzt werden soll. Die Klassenassistenten, die in der Schule eingesetzt werden, sollten sich vorab intensiv mit dem Konzept der Schule auseinandersetzen. Das Konzept der Schule sowie das Konzept des Modellprojektes Klassenassistentenz muss von allen Beteiligten „gelebt“ und mit getragen werden, nur so kann es auch zum Erfolg führen. Eine hohe Bereitschaft für Teamarbeit muss gegeben sein, sowie die Bereitschaft, aktiv an dem Projekt mitzuarbeiten bzw. es weiter zu entwickeln.

3 Erfüllte Erwartungen und bleibende Verantwortung

Mit Blick auf die bereits erläuterten Erwartungen kann zusammengefasst gesagt werden, dass aus Sicht der Träger die Erwartungen an das Modellprojekt erfüllt wurden. Durch das Wegfallen der Antragsstellung und allen damit verbundenen Prozessen, wie Besuche bei Fachärzten, Testungen und ähnlichem, kann eine niedrigschwellige Nutzung der Hilfe seitens der Kinder erfolgen. Die Hilfe kann bedarfsorientiert eingesetzt werden. So können Kinder sofort mit Auftauchen des Hilfebedarfs Unterstützung bekommen. Hier können auch Hilfebedarfe berücksichtigt werden, die für eine Antragsstellung für eine Einzelfallhilfe noch nicht ausreichend sind.

Dadurch kann einzelnen Kindern ein Impuls für die Weiterentwicklung gegeben werden und ein größerer Hilfebedarf bleibt aus. Zudem ist es möglich, dass die Intensität der Unterstützung an die Situation des einzelnen Kindes beziehungsweise der gesamten Klasse angepasst werden kann. Beispielsweise können einzelne

Kinder nur in bestimmten Unterrichten oder Situationen unterstützt werden und in den übrigen Zeiten wird anderen Kindern Unterstützung zu teil. Dies ist aus Sicht des Trägers in bislang angebotenen Hilfen nicht möglich. Hier waren bislang Hilfen, als sogenannte Einzelfallhilfen, an ein Kind gebunden. Darüber hinaus waren für nötige Anpassungen der Hilfe, aufgrund einer beispielsweise nicht vorhersehbaren Bedarfsveränderung, vorab terminierte Gespräche mit allen an der Hilfe beteiligten Personen nötig. Dazu mussten Anträge gestellt sowie zeitnahe Berichte erstellt werden. Dies alles hat somit zu langen Wartezeiten geführt.

Da eine Klassenassistentin immer im Gesamtkontext der Klasse arbeitet und somit von Beginn des ersten Schuljahres zum System der einzelnen Kinder gehört, entfällt durch das Modellprojekt die Stigmatisierung von Kindern mit einer Einzelfallhilfe. Die damit verbundene Erwartung der Träger an das Modellprojekt „Entfallen des Sonderstatus für Kinder mit Einzelfallhilfe“, wie auch „die Hürde von Familien eine solche Hilfe zu beantragen aufgrund der Angst vor Stigmatisierung ihres Kindes“, haben sich erfüllt. Innerhalb der Klassen mit Klassenassistentin, sowie im gesamten Umfeld, gibt es eine positive Einstellung zum Modellprojekt. Es kann davon gesprochen werden, dass die Träger von anderen Schulen, Trägern oder Personen positiv auf das Projekt angesprochen werden.

Für die Mitarbeitenden der Träger, welche innerhalb der Schule als Klassenassistentin arbeiten, konnte ebenfalls von einer Erfüllung der Erwartungen gesprochen werden. Anders als in der Arbeit der Einzelfallhilfe können die Klassenassistentinnen davon profitieren, dass eine konstruktive Zusammenarbeit innerhalb der Schule möglich ist. Die Mitarbeitenden werden in das Kollegium der Schule aufgenommen und können somit den Schulalltag in ihren Möglichkeiten mitgestalten. Auch gibt es durch die enge Zusammenarbeit mit der jeweiligen Klassenlehrkraft ebenfalls einen positiven Effekt in Bezug auf die Gestaltung der Arbeit.

Aus Arbeitgebersicht der Träger – kann zusätzlich zu den zuvor positiv genannten Effekten der Mitarbeitenden – im Kontext einer Anstellung in einer festgelegten Schule aufgezeigt werden, dass die erhoffte Kontinuität der Arbeitsbedingungen, wie Arbeitszeiten und die damit verbundenen Arbeitsverträge zur Zufriedenheit der Mitarbeitenden beitragen. Für den weiteren Verlauf der Zusammenarbeit wird es wichtig diese Strukturen zu festigen. Sowohl die Mitarbeitenden der Träger, als auch die Schule wurden vor die Herausforderung gestellt, dass neue Möglichkeiten durch das Arbeiten der Klassenassistentinnen geschaffen wurden. Als Beispiel können hier Absprachen bezüglich der Arbeitszeiten oder von Sonderterminen genannt werden. Während des Projekts mussten hierfür Abläufe und Ansprechpartner gefunden werden, die immer wieder justiert werden müssen, insbesondere bei neu auftretenden Situationen.

Dies ist insbesondere dann notwendig, wenn die Träger als Arbeitgeber auf die Einhaltung des Arbeitsschutzes oder die Möglichkeit der Abrechenbarkeit der Kosten mit den zuständigen Kostenträgern achten müssen. Auch wird fortwährend daran

gearbeitet werden müssen, dass die Arbeitsplatzbeschreibungen der Klassenassistenten angepasst werden, sodass ein Konsens über Aufgabenbereiche herrscht. In der Arbeit mit Kindern und deren verschiedenen Kontexten wird es außerdem notwendig sein, dass die sogenannte Steuerungsgruppe, bestehend aus Leitungspersonen der Mitwirkenden, das Projekt immer wieder auf Passgenauigkeit überprüft und eventuell anpasst.

4 Steuergruppe und wissenschaftliche Beratung

Aus der Perspektive der Träger hat die Steuerungsgruppe insbesondere in den ersten Jahren der Implementierung eine wichtige Rolle. Durch die feste und damit einhergehend auch reduzierte Anzahl an Personen können Themen und Anliegen effektiv besprochen und dann an alle Beteiligten weitergegeben werden. Deshalb ist es in den ersten Jahren wichtig, dass die Steuerungsgruppe in regelmäßigen kleinen Abständen stattfindet. So kann eine kontinuierliche Arbeit in der Praxis der Klassenassistenten gewährleistet werden. Besonders positiv hat sich für die Träger erwiesen, dass aus allen Bereichen der Mitwirkenden Vertreter an der Steuerungsgruppe teilnehmen. So können Perspektivwechsel auf verschiedene Themen gemacht werden. Gerade, wenn es um Aufgabenbereiche oder neu entstandene Situationen geht, können diese von allen Seiten beleuchtet werden. Dies hat sich als positiv erwiesen, da die Ziele, Handlungsmöglichkeiten sowie Rahmenbedingungen je nach mitwirkendem Bereich unterschiedlich sind und somit der Blick und auch die erwünschte Lösung nicht immer mit allen Mitwirkenden kompatibel ist.

Im weiteren Verlauf des Einsatzes von Klassenassistenten kann ein Steuerungsgruppentreffen sicherlich in einem größeren Intervall stattfinden. Hier kann es dann wichtig sein, dass eine Person auf die Terminierung achtet. Auch ist die gemeinsame Gestaltung der Themen für den anstehenden Termin dann sinnvoll, sodass alle Mitwirkenden die Möglichkeit haben Themen anzubringen.

Wir als Leitungskräfte schätzen zudem die wissenschaftliche Beratung als sehr hilfreich und zielführend ein – gerade auch in den gemeinsamen Treffen in der Steuerungsgruppe, wo alle Akteure beteiligt sind incl. des Kostenträgers. Bezüglich der Teamentwicklung zwischen Klassenassistenten und Lehrpersonal war die wissenschaftliche Beratung ebenfalls von großer Bedeutung. Es wurden gemeinsame Ziele, Kommunikationsstrukturen, Rollen und Spielregeln entwickelt. Es wurden gegenseitige Erwartungen geklärt und erörtert, sowie Befürchtungen benannt, wie z. B. Konkurrenz um Zuständigkeiten, Rollenkompetenz ... Die wissenschaftliche Beratung ist aus unserer Sicht ein wichtiger Baustein zur Umsetzung des Modellprojektes.

5 Fragen an das fortzuführende Modell Klassenassistentenz

Die Zukunftsvorstellungen der Träger bezogen auf das Modellprojekt lässt sich in zwei Bereiche einteilen. Für den Standort Wesendorf wünschen sich die Träger eine Fortführung des Projekts. Die Klassenassistenten würden über den Projektzeitraum hinaus ein fester Bestandteil des Schulkonzepts werden. So könnte an positive Erfahrungen angeknüpft werden. Für diejenigen Kinder, die bereits mit Klassenassistenten ausgestattet sind, wäre eine Kontinuität in ihrem Schulalltag gegeben. Außerdem könnten die folgenden Jahrgänge ebenfalls von den Klassenassistenten profitieren. Für die Träger wäre abgesehen von den positiven Effekten für die Kinder interessant, ob das überlegte Konzept der festen Mitarbeitenden in Schulen und der Rotation innerhalb der Jahrgänge, sowie der Umgang mit dem vierten Jahrgang, auch über einen längeren Zeitraum hinaus funktionieren würde. Dies zeigt sich vermutlich auch erst über einen längeren Zeitraum. Auch in Bezug auf die Überlegung, ob ein festes Team aus Klassenlehrkraft und -assistentz oder eine Rotation innerhalb der kleinen Teams nach Abschluss einer Klasse und Übernahme einer Neuen sinnvoll ist, kann nur eine Fortführung des Projekts Informationen geben. Zudem ist in Verbindung mit der wissenschaftlichen Komponente und den dort gemachten Evaluationen interessant, wie die Ergebnisse und die bereits mündlich erhaltenen Rückmeldungen von Kindern, Eltern und Mitarbeitenden der Schule miteinander vereinbar sind.

Der zweite Bereich der die Träger betreffenden Visionen beinhaltet die Übertragungsmöglichkeiten des Projekts. Hierbei geht es zum einen um weitere Grundschulen, aber auch um den Übertrag auf weiterführende Schulen. Für die Umsetzung des Modells der Klassenassistenten wäre es aus Sicht der Träger nötig, die Gelingensbedingungen an der Schule in Wesendorf herauszuarbeiten. Hier wird es nötig sein, verschiedene Bereiche des Schulalltags, sowie der strukturellen Organisation der Schule zu betrachten, um eine Übertragung gelingen zu lassen. Bereiche, die zu betrachten wären, können sein:

- Unterrichtskonzept
- Zeitliche Struktur des Schulalltags
- Organisation des Kollegiums
- Räumliche Gegebenheiten
- Zeitliche Kapazitäten der Lehrkräfte

Da Schulen in den oben genannten Bereichen, aber auch vielen weiteren, unterschiedlich strukturiert sind, werden es für die Aufgabenbereiche der Klassenassistenten, der Arbeitsbedingungen (Arbeitszeiten, Pausenregelungen etc.) und auch der Integration in das Kollegium Veränderungen am aktuellen Konzept des Modellprojekts nötig sein. Außerdem ist es sinnvoll darüber nachzudenken, ob bei der Übertragung an weitere Grundschulen mehr als ein Träger an einer Schule eingesetzt wird oder eine Aufteilung stattfindet.

Für beide Modelle gibt es sowohl Vor- als auch Nachteile, die vor einer Übertragung gemeinsam erörtert werden sollten. Eine nächste Zukunftsvorstellung ist der Übertrag des Modellprojekts an eine weiterführende Schule. Auch hier arbeiten an vielen Schulen Kräfte der Träger in Einzelfallhilfen. Um einen gelingenden Übertrag und eine Modifikation des Modellprojekts an eine weiterführende Schule zu leisten, müssten zunächst Unterschiede in Organisation und Struktur herausgearbeitet werden, aber auch die eventuell anders aussehenden Bedarfe der älteren Schüler analysiert werden. Aus Sicht der Träger erscheint es dann sinnvoll, dass auch an einer weiterführenden Schule in einer ähnlichen Zusammenarbeit aus Schule, Kostenträger, Leistungserbringer, Landesschulbehörde und Wissenschaft ein Modellprojekt entsteht.

Ein Beispiel für eine Veränderung könnte sein, dass das Kernteam aus Klassenlehrkraft und -assistenten an einer weiterführenden Schule weniger intensiv arbeiten kann, da oftmals durch die Anzahl an Schulfächern, mehr Lehrkräfte in einer Klasse unterrichten als in einer Grundschule. Hier ist es eventuell sinnvoll die Assistenten beispielsweise nicht an einzelne Klassen, sondern an Jahrgänge zu koppeln.

Zusammenfassend kann aus Sicht der Träger gesagt werden, dass diese das Modellprojekt als wertvoll für Kinder und das System Schule erachten und dass eine Fortführung wünschenswert ist.

Literatur

- Deutscher Städtetag. (2019). Schulbegleitung und Bildung von Schulbegleiterpools. <https://www.staedtetag.de/publikationen/weitere-publikationen/schulbegleitung-orientierungshilfe>
- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (Hrsg.) (3. bearb. Aufl. 2022): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. Weinheim u. Basel
- Werning, R., Mackowiak, K., Rothe, A. & Müller, C. (2023): Inklusive Grundschulen in Niedersachsen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In: Die Deutsche Schule (110), H. 2, S. 138-152

Autorinnen

Bernsdorf, Ina

Teamleiterin der Stiftung Leben leben am Standort Gifhorn

Joh-Jaspers, Anja

Leitung Integrationsassistenten Paritätischer Wohlfahrtsverband,
Kreisverband Helmstedt

Wilfried W. Steinert

Von der Schulbegleitung zur Klassenassistentenz Es ist normal, verschieden zu sein

Ganz langsam verändert sich etwas in Deutschland. Zwar konstatierte der damalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker bereits 1993 „Es ist normal, verschieden zu sein.“ Aber noch Anfang des 21. Jahrhunderts gab es Kultusminister, die meinten, dass individuelle Förderung am besten dadurch zu leisten sei, dass den Schüler*innen ein differenziertes Angebot von Förderschulen bis hin zum Gymnasium zur Verfügung steht. Damit könne jeder die Schule bekommen, die seinem Leistungsniveau entspreche. Eine damit verbundene Durchlässigkeit der verschiedenen Schulformen war und ist mehr Wunsch als Wirklichkeit beziehungsweise eine Einbahnstraße der „Abschulung“.

Seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde Integration von Kindern mit einer sonderpädagogischen Diagnostik in die Regelschulen immer mehr als Chance für diese Schüler*innen gesehen und ausgebaut. Gleichzeitig wurden immer mehr Kinder als förderbedürftig im Bereich sozial-emotionaler Entwicklung diagnostiziert und auch die entsprechenden Förderschulen ausgebaut.

Als Beispiel für diese Entwicklung sind hier die Zahlen der Schüler*innen mit dem Förderbedarf „sozial-emotionale Entwicklung“ in der Bundesrepublik für die Jahre 1991 – 2020 aufgeführt:¹

1 Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (KMK), Dokument 159, März 200; Dokument 189 März 2010; Dokument 210, Februar 2016; Dokument 223, Februar 2020, Dokument 231, Januar 2022

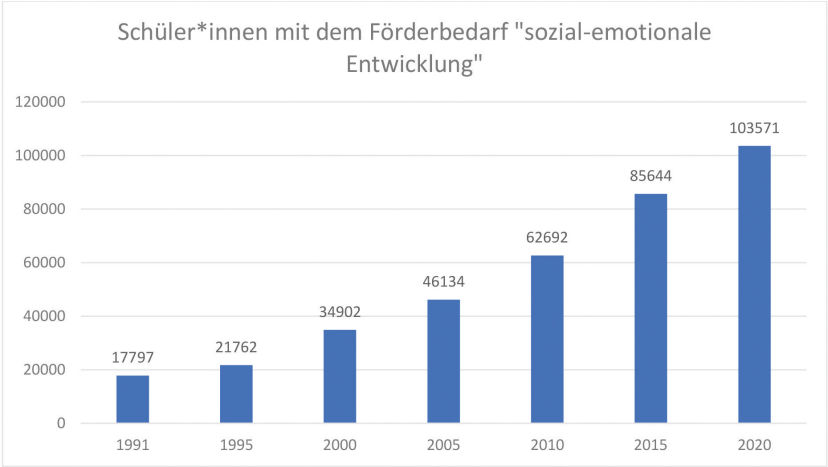


Abb. 1: Schüler*innen mit dem Förderbedarf „sozial-emotionale Entwicklung“

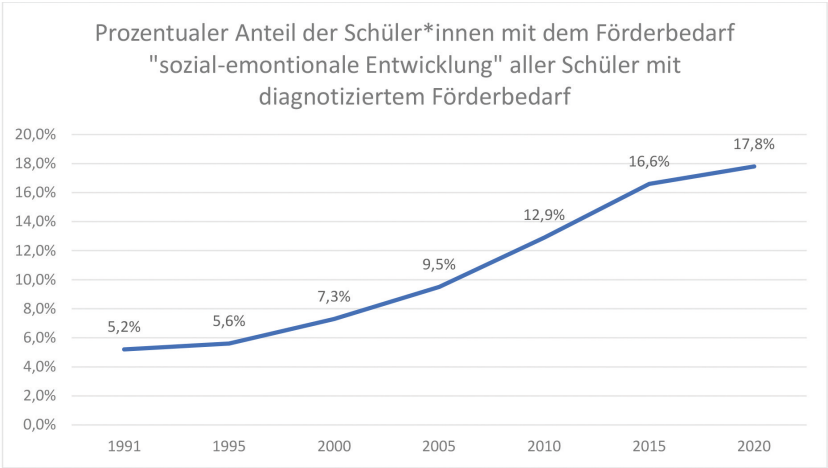


Abb. 2: Prozentualer Anteil der Schüler*innen mit dem Förderbedarf „sozial-emotionale Entwicklung“, gemessen an der Zahl aller Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf

Das bedeutet, dass sich die Anzahl der Schüler*innen mit diesem Förderbedarf in den letzten 30 Jahren fast versechsfacht hat; gleichzeitig ist der Anteil an den diagnostizierten Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 5,2 % auf 17,8% gestiegen, hat sich also mehr als verdreifacht.

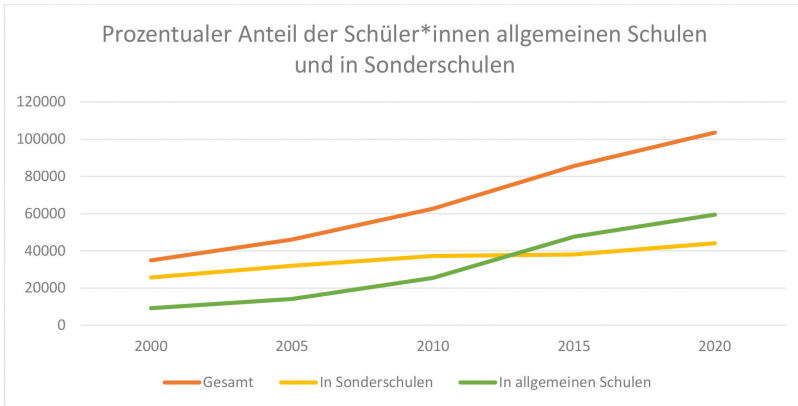


Abb. 3: Prozentualer Anteil der Schüler*innen mit dem Förderbedarf „sozial-emotionale Entwicklung“ an allgemeinen Schulen und in Sonderschulen

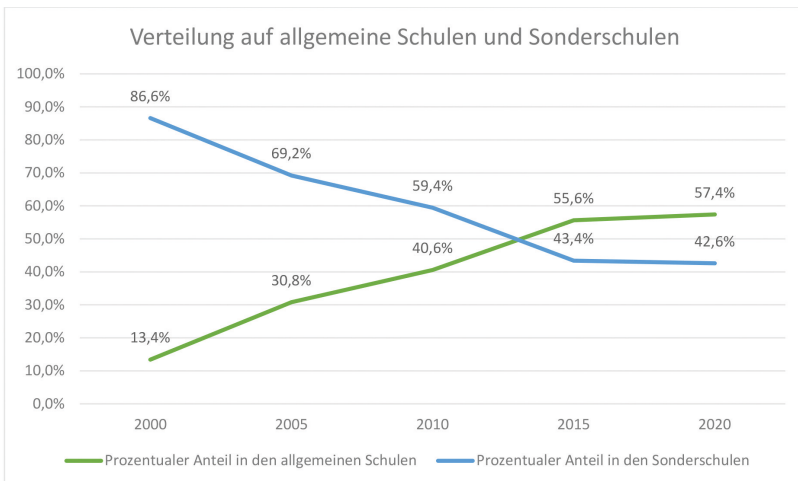


Abb. 4: Verteilung auf allgemeine Schulen und Sonderschulen

Im Klartext: Zwar gehen jetzt 57,4% der Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt „sozial-emotionale Entwicklung“ auf die allgemeinen Schulen. Trotzdem hat sich die Zahl der an Förderschulen exklusiv beschulten Schüler*innen mit diesem Förderschwerpunkt fast verdoppelt. Trotz verbaler Bekenntnisse zur Inklusion wurden die Förderschulen weiter ausgebaut, qualifiziert und modernisiert.

Obwohl das Ziel der sonderpädagogischen Schulformen deutlich formuliert ist: Soweit zu fördern, dass der Besuch einer allgemeinen Regelschule möglich wird, lag die Zahl der Jugendlichen, die diesen Schritt schafften, im einstelligen Prozentbereich. In der Regel landeten sie in den „Werkstätten für behinderte Menschen“. Zwei Zahlen zum Vergleich: Im Jahre 2020 lernten an Förderschulen ca. 327.500 Schüler*innen; in den Werkstätten für behinderte Menschen arbeiteten 310.000 Menschen mit Behinderungen, die einen Umsatz von etwa 8 Milliarden Euro erwirtschafteten.

Damit ist ein exklusiver Weg für die meisten Kinder und Jugendlichen mit einer sonderpädagogischen Diagnostik vorgezeichnet – trotz der UN-Behindertenrechtskonvention und allen Anstrengungen, eine inklusive Schule zu entwickeln. Schaut man sich dann noch an, wieviel investiert wird, um dieses Förderschul- und Werkstattssystem zu stabilisieren, erkennt man, warum für die inklusive Entwicklung der allgemeinen Regelschule zu wenig Ressourcen zur Verfügung stehen. Außerdem haben die traditionellen gesetzlichen Regelungen zur Unterstützung und Eingliederung der Menschen mit Behinderungen die separierenden Einrichtungen bevorzugt, insbesondere das Sozialgesetzbuch (SGB), und hier besonders das SGB XII.

1 „Unterstützende Hilfen“ zur Teilhabe einsetzen und nicht zur Exklusion!

Zum Teil wurden Institutionen (Förderschulen/Werkstätten) parallel zu den individuellen Unterstützungsleistungen finanziert. Das führte manchmal zu absurden Situationen: So hospitierte ich 2012 in einer Förderschule für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: In einer Werkstufenklasse (15-/16-jährige Schüler*innen) lernten fünf Jugendliche; die Lerngruppe wurde von zwei Sonderpädagog*innen geleitet, dazu kam eine Referendarin sowie drei Einzelfallhelfer für drei der Jugendlichen mit schwerstmehrfachen Behinderungen. Sechs Erwachsene für fünf Jugendliche.

Anscheinend hat sich seitdem nicht viel geändert. Von der Beschreibung des ehemaligen Bundespräsidenten Joachim Gauck sind wir nach wie vor weit entfernt: „Eine inklusive Gesellschaft ist eine Gesellschaft, die nicht in die einen und die anderen gespalten ist, sondern gemeinsame Werte, gemeinsame Aufgaben und gemeinsame Ziele in den Mittelpunkt rückt.“

Und doch, bei allem Verharrungsvermögen des bestehenden Systems verändert sich langsam etwas. Schulen wie die Ganztagsgrundschule Wesendorf haben sich nicht nur auf den Weg der inklusiven Schulentwicklung eingelassen, sondern nutzen auch die Ermessensspielräume aus, die allen gesetzlichen Regelungen innewohnen. Im Landkreis Gifhorn haben sie sowohl in der Politik als auch in der

Verwaltung adäquate Partner gefunden, ergänzt durch Träger der Hilfen zur Teilhabe, die bereit sind, sich diesen Herausforderungen zu stellen.

2 Die Geschichte der unterstützenden Hilfen in der Schule

Die traditionelle Sozialgesetzgebung war nicht darauf ausgerichtet, die Barrieren in der Gesellschaft abzubauen, sondern hatte zum Ziel, die individuelle Persönlichkeit darin zu unterstützen, diese Barrieren zu überwinden oder zu umgehen, um so am Leben der Gesellschaft teilhaben zu können. Oder, soweit dies in den individuellen Möglichkeiten lag, eine drohende Behinderung zu vermeiden oder wenigstens in den Wirkungen abzuschwächen. Alles war auf die individuelle Person bezogen, inklusive Antragstellung und Nachweis, dass diese Vorsorge- oder Unterstützungsleistungen nicht aus den eigenen finanziellen Mitteln und Ressourcen erbracht werden können. Gleichzeitig waren durch diese Regelung die Betroffenen genötigt, ihre finanziellen Verhältnisse offen darzulegen.

3 Die Salamanca-Erklärung von 1994

International gab es schon lange einen Veränderungsprozess, in dem die sogenannte „Salamanca-Erklärung“ von 1994 einen ersten wichtigen Meilenstein schuf.

Auf das Streben der UNESCO hin schlossen sich im Jahr 1994 die Regierungen vieler Länder zusammen, um einen gemeinsamen Aktionsrahmen für Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu verabschieden. Mit der Salamanca-Erklärung wurde der Rahmen beschrieben, der erforderlich ist, um Menschen mit Behinderungen und insbesondere Kindern einen Platz im gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Insbesondere der Zugang zu Kindergärten, Schulen, Universitäten und sonstigen Instituten sollte erleichtert werden. So ging es in der Zielrichtung der Salamanca-Erklärung auch weiterhin darum, den Menschen mit Handicaps Zugänge zu ermöglichen, sie zu integrieren und noch nicht um Inklusion. Dabei hat die Salamanca-Erklärung zwar wichtige Schritte zur Veränderung im Verständnis von Behinderung eingeleitet, wurde aber noch nicht wirklich im Bewusstsein der Gesellschaft wahrgenommen, vor allem nicht in Deutschland.

Das Bewusstsein in Deutschland war davon geprägt, dass man viel für Integration tat. Man war stolz auf die umfassende Sozialgesetzgebung und die damit verbundene Fürsorge für die Menschen mit Behinderungen.

*Der Behinderte war nach wie vor das Objekt der Fürsorge. Einzelne leichter behinderte Kinder und Jugendliche bekamen als Integrationsschüler*in die Möglichkeit, sich in Regelschulen zu bewähren. Dazu wurde in vielen Fällen auch eine Unterstützung geleistet.*

4 Der Paradigmenwechsel: Die UN-Behindertenrechtskonvention von 2006

In Fortführung der Salamanca-Erklärung wurde von den Vereinten Nationen die Behindertenrechtskonvention über fünf Jahre zusammen mit Vertreter*innen der Betroffenen erarbeitet und 2006 von der UNO-Generalversammlung in New York verabschiedet. 2008 ist diese Konvention als völkerrechtlicher Vertrag in Kraft getreten. 184 Staaten sind diesem Vertrag beigetreten. Damit wurden die bislang bestehenden acht Menschenrechtsabkommen für die Lebenssituation behinderter Menschen abgelöst und konkretisiert.

Vor allem aber wurde ein Paradigmenwechsel eingeleitet: *Das „medizinische Modell von Behinderung“ wurde abgelöst durch das „menschenrechtliche Modell“.* Im Klartext: Behinderte Menschen werden nicht mehr als krank oder Kranke bezeichnet, sondern als gleichberechtigte Menschen, deren Behinderung eher von außen durch Barrieren in Umwelt und Strukturen erfolgt.

Es geht also nicht mehr darum, die Betroffenen zu integrieren, sondern die Gesellschaft und ihre Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass jeder teilhaben und teilnehmen kann. Barrieren, die dieses Zusammenleben behindern oder beeinträchtigen, sind abzubauen. Damit ist das Individuum nicht mehr Objekt der Hilfe, sondern eine eigenständige Persönlichkeit, die selbstständig entscheidet, wie und in welchem Umfang sie Unterstützung bei der Überwindung von Barrieren in Anspruch nimmt.

Nicht die Überwindung der Behinderung ist länger Ausgangspunkt der Überlegungen, sondern die Herstellung von Barrierefreiheit für alle – für alle bei aller Unterschiedlichkeit ohne Unterschied.

Der umfassende Inklusionsbegriff, der in Artikel 3 der UN-BRK formuliert ist, beschreibt das folgendermaßen:

Artikel 3 – Allgemeine Grundsätze

Die Grundsätze dieses Übereinkommens sind:

1. die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit;
2. die Nichtdiskriminierung;
3. die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft;
4. die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit;
5. die Chancengleichheit;
6. die Zugänglichkeit;
7. die Gleichberechtigung von Mann und Frau;
8. die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität.

5 Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland 2009 – große Einigkeit in Unwissenheit über Inklusion

Die Bundesrepublik Deutschland hat die UN-BRK am 24. Februar 2009 ratifiziert. Nach den Regularien der Konvention trat sie am 26. März 2009 in Deutschland in Kraft. Vorausgegangen waren die Beschlüsse im Bundestag am 04. Dezember 2008 sowie im Bundesrat am 19. Dezember 2008. Vor fast leerem Bundestag verkündete gegen 23:00 Uhr der Vizepräsident des Bundestages Dr. h. c. Wolfgang Thierse das Abstimmungsergebnis zum Gesetzentwurf über die Ratifizierung: „Er ist einstimmig angenommen.“²

Vorher hatten dazu Vertreter der Parteien Stellung genommen, insbesondere auch zu den mit der UN-BRK verbundenen Herausforderungen für eine inklusive Bildung:

Hubert Hüppe (CDU/CSU): „Ich freue mich, dass wir heute das Gesetz zur UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen verabschieden. Noch mehr freue ich mich darüber, dass wir die UN-Konvention ohne Vorbehalte und Interpretationserklärungen verabschieden. ... Mit der Ratifizierung der Konvention ist klar: Teilhabe für Menschen mit Behinderungen ist weder Geschenk noch Gnade. Man verdankt

2 Plenarprotokoll 16/193; Deutscher Bundestag; Stenografischer Bericht 193. Sitzung, Berlin, Donnerstag, den 4. Dezember 2008, S. 20855 f

sie auch nicht der Fürsorge oder gar dem Mitleid der „Nicht-Behinderten“, sondern Teilhabe ist ein Menschenrecht. Ziel der CDU/CSU in der Politik für Menschen mit Behinderungen ist die umfassende Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft. Im Vordergrund steht dabei die Schaffung gemeinsamer Lebenswelten von Menschen mit und ohne Behinderungen. Angefangen bei dem gemeinsamen Besuch von Kindertagesstätten und Schulen über Ausbildung und Arbeitsleben bis hin zu Wohnen und Leben im Alter.“³

Silvia Schmidt (Eisleben) (SPD): „Es ist unser großes Anliegen, dass die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung im Deutschen Bundestag ratifiziert wird und die enthaltenen Ansprüche an die deutsche Rechtsordnung auch umgesetzt werden. Das ist die Forderung, die wir aus der ganzen Bundesrepublik aufnehmen und der wir uns nicht entziehen können, nicht entziehen wollen.“⁴

Erwin Lotter (FDP): „Wir ratifizieren heute die VN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen. Die FDP-Bundestagsfraktion begrüßt die Konvention ausdrücklich und stimmt der Ratifizierung zu. Die Ziele der Konvention finden unsere volle Unterstützung, denn sie entsprechen unserem liberalen Menschen- und Gesellschaftsbild: Behinderung wird als Normalität des Lebens begriffen. Nicht die Behinderten müssen sich der Lebenswelt der Nichtbehinderten anpassen, sondern die Lebenswelt muss so gestaltet werden, dass alle an ihr in vollem Umfang gleichberechtigt teilhaben können, ob mit oder ohne Behinderung.“⁵

Dr. Ilja Seifert (DIE LINKE): „Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist ein großer Wurf. Wenn diese erste Menschenrechtskonvention des 21. Jahrhunderts ihre Wirkung voll entfaltet, verändert das nicht nur das Leben von 600 Millionen Menschen mit Behinderungen auf der Welt und über acht Millionen Menschen mit Behinderungen in Deutschland, sondern auch die Gesellschaft im Ganzen und die Lebenssituation von uns allen...“⁶

Markus Kurth (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN): „Die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen begrüßt das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie das dazugehörige Fakultativprotokoll. ... Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verpflichtet die Unterzeichnerstaaten zur Errichtung eines in Bezug auf Schüler mit Behinderungen inklusiven Schulsystems, in dem der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen mit und ohne Behinderungen der Regelfall ist.“⁷

Wie schon dargestellt hat auch der Bundesrat dem Gesetz zugestimmt: „Der Bundesrat hat in seiner 853. Sitzung am 19. Dezember 2008 beschlossen, dem vom

3 a.a.O.

4 a.a.O.

5 a.a.O.

6 a.a.O.

7 a.a.O.

Deutschen Bundestag am 4. Dezember 2008 verabschiedeten Gesetz gemäß Artikel 84 Abs. 1 Satz 5 und 6 des Grundgesetzes⁸ zuzustimmen.“⁹

Der Bezug auf Artikel 84 Abs. 1 Satz 5 und 6 des Grundgesetzes bedeutet, dass die UN-BRK für alle Bundesländer gleichermaßen gilt. Was das im Besonderen für den Bildungsbereich bedeutet, ist meines Erachtens auch 16 Jahre später noch nicht genügend beachtet und diskutiert worden.

6 Der ausgebliebene Paradigmenwechsel

Artikel 24 der UN-BRK beschreibt die Ansprüche an eine gleichberechtigte Bildung für alle:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen ...“¹⁰

Während in der deutschen Übersetzung vom integrativen Bildungssystem gesprochen wird, heißt es im englischen Originaltext:

„1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning ...“¹¹

An diesem Streit über die richtige Übersetzung wird das ganze Dilemma der Umsetzung der inklusiven Bildung im deutschen Schulsystem deutlich: Während es bei der Inklusion darum geht, dass alle Schüler*innen einen gleichberechtigten Zugang zur Bildung haben, geht es bei der Integration darum, dass für „besondere“ Kinder und Jugendliche integrative Zugänge geschaffen werden. Bis in den allgemeinen Sprachgebrauch – selbst bei Bildungspolitikern – wirkt sich diese ungeklärte Übersetzung aus: Korrekt wäre es, wenn man von Inklusionskindern spricht, dass damit alle Kinder gemeint sind, denn Inklusion bedeutet: Alle gemeinsam. Trotzdem wird oft von Inklusionskindern im Sinne der zu integrierenden oder integrierten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesprochen.

8 Artikel 84 Abs. 1 Satz 5 und 6 des Grundgesetzes: „5In Ausnahmefällen kann der Bund wegen eines besonderen Bedürfnisses nach bundeseinheitlicher Regelung das Verwaltungsverfahren ohne Abweichungsmöglichkeit für die Länder regeln. 6Diese Gesetze bedürfen der Zustimmung des Bundesrates.“

9 Bundesrat, Drucksache 945/08, 19.12.2008

10 UN-BRK, Artikel 24 Bildung in der Fassung des Gesetzentwurfes vom 04.12.2008

11 UN-BRK, Article 24 Education, in der englischen Originalfassung

Ein Zeichen dafür, dass der mit der UN-BRK verbundene Paradigmenwechsel nicht verstanden ist.

7 Das Verständnis von Lernen und Leistung und seine Konsequenzen für die deutschen Schulen

Nach dem PISA-Schock vor über 20 Jahren und erneut nach den niederschmetternden PISA-Ergebnissen 2023 wurde und wird intensiv darüber diskutiert, wie die Leistung der Schüler*innen gesteigert werden kann. Man begann für die einzelnen Fächer Bildungsstandards zu entwickeln. An der Diskussion, ob diese Mindest- oder Regelstandards sein sollen, spiegelt sich die Sicht auf die Schüler*innen: Mindeststandards verpflichten die Schule, alles zu tun, damit alle Kinder und Jugendlichen diese Standards erreichen. Regelstandards sehen die Verantwortung bei den Lernenden. Sie sind verantwortlich, die Standards zu erreichen. Wer sie nicht erreicht, fällt durch das Raster, wird „abgeschult“, kommt in besondere Förderprogramme, bekommt sonderpädagogische Förderung, oder eine Schulbegleitung soll die Voraussetzungen für das Lernen verbessern.

Dieses Verständnis widerspricht einem inklusiven Ansatz schulischer Bildung und Erziehung. Ebenso wie die Sonderpädagogik ist die Eingliederungshilfe von den grundsätzlichen Aufgaben der Schule abgegrenzt. Damit kann weder die Sonderpädagogik ihre wichtige Rolle in einer inklusiven Schule wahrnehmen noch können die unterstützenden Systeme der Eingliederungs- und Jugendhilfe sinnvoll für das Gesamtsystem Schule genutzt werden.

8 Gelingensbedingungen: Das Beispiel Südtirol

Am Beispiel Südtirols wird besonders anschaulich, was Inklusion bedeutet und wie alle unterstützenden Hilfen der Schule in den Klassen, also dem System, zur Verfügung stehen und dort entsprechend den – sich ständig verändernden – Bedarfen eingesetzt werden.

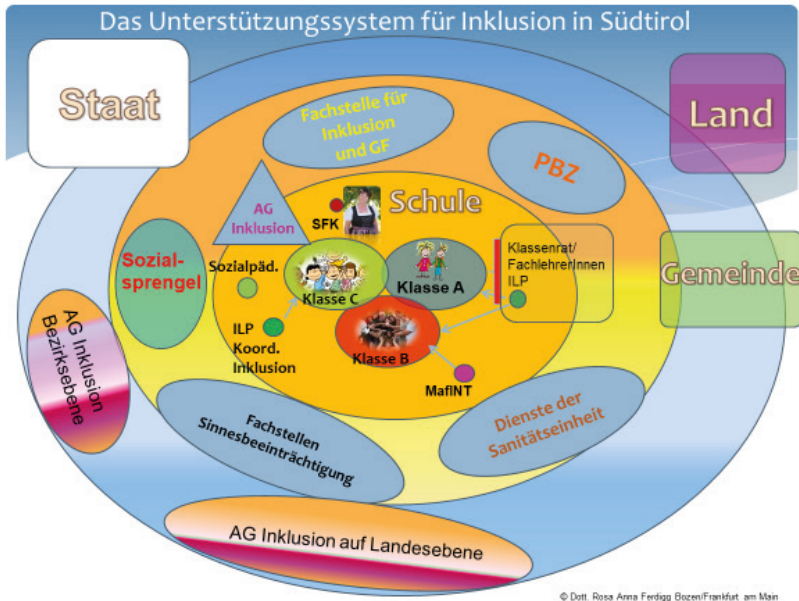


Abb. 1: Akteur*innen im flexiblen südtiroler System

Abkürzungen:

PBZ: Niederschwelliges Beratungszentrum der pädagogischen Abteilung im Bezirk

Fachstelle für Inklusion und GF: Fachstelle für Inklusion und Gesundheitsförderung

SFK: Schulführungskraft (Schulleitung); **ILP:** Integrationslehrperson

ILP: Integrationslehrperson

MafINT: Mitarbeiterin für Integration

Im Klartext heißt das: Die Schule ist verantwortlich dafür, allen Schüler*innen das Lernen zu ermöglichen und ihnen zu helfen, die Bildungsstandards zu erreichen. Oder wie der Reformpädagoge Otto Herz es einmal formulierte: „Die Aufgabe der Schule ist es, das Gelingen zu organisieren, nicht das Misslingen zu dokumentieren.“

Davon sind bei uns viele Schulen in ihrer Alltagspraxis weit entfernt. Das spiegelt sich auch in der Haltung, Inklusion nicht als Ziel der Schulentwicklung anzusehen, sondern lediglich als notwendige Maßnahme, die schulpolitisch gefordert ist. Ich kenne zahlreiche Lehrer*innen, die nicht besonders glücklich sind, „*einen Inklusionsschüler in ihrer Klasse unterrichten zu müssen*“. Die Sprache verrät ihre Unkenntnis der eigentlichen Herausforderung. Dabei will ich den Lehrkräften keinen Vorwurf machen, denn sie sind letztlich Opfer einer Schulpolitik, die es bis jetzt nicht geschafft hat, klar zu sagen, was sie selbst unter Inklusion versteht und wie Inklusion umzusetzen ist. Die Rahmenbedingungen sind in den meisten Bundesländern unzureichend geklärt und verbleiben oft im unverbindlichen. Vor allem aber ist nur selten geregelt, dass in der allgemeinen Schule die gleichen Ressourcen zur Verfügung stehen wie in einer Förderschule. Wenn die Ressourcen für die Bedarfe einer besonderen Förderung nicht zur Verfügung stehen, ist eine aktive Unterstützung nur schwer möglich und die Unterschiede zwischen einem Kind mit Benachteiligungen sowie dem Rest der Klasse vergrößern sich. Genau dies läuft konträr zum Konzept der Inklusion und erschwert das Lehren und Lernen in der gesamten Klasse.

9 Misslingensbedingungen: Das Antragsverfahren

Um Kindern mit Behinderungen den Besuch von Schulen zu ermöglichen, standen mit der Einführung der Sozialgesetzbücher Einzelfallhelfer als Eingliederungshilfe zur Verfügung. Diese wurden fast ausschließlich in den Förder- bzw. Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit schweren und mehrfachen Behinderungen eingesetzt.

Mit dem Beginn der Integration einzelner Schüler*innen in die allgemeinen Schulen in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts entstand der Begriff der Integrationshelferin bzw. des Integrationshelfers. Da die Integration sich in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich entwickelte, entstand eine Vielfalt Begriffen, ohne dass sich ein einheitliches Begriffsverständnis herausbildete: Einzelfallhelfer*in, Schulhelfer*in, Schulassistent, Klassenassistent, Schulbegleitung, Integrationshelfer*in, Integrationsassistent, persönliche Assistenz, Teilhabeassistent wurden synonym benutzt.

Verbunden waren diese Begriffe mit der Aufgabe, für eine individuelle personale Unterstützung einzelner Schüler*innen mit (drohender) Behinderung innerhalb einer Klasse zu einer angemessenen Schulbildung sowohl an Förderschulen als auch an allgemeinen Schulen zur Verfügung zu stehen – immer ausschließlich bezogen auf die konkrete Schülerin oder den konkreten Schüler, für die/den diese Leistung individuell beantragt worden war. Das Antragsverfahren konnte sich

manchmal über Monate hinziehen, in denen das Kind oder der Jugendliche ohne individuelle Unterstützung in der Klasse „mitlaufen“ musste.

Eine Schwierigkeit der Antragsstellung lag und liegt auch darin, dass im Sozialrecht der schulische Begriff der „sonderpädagogischen Förderung“ nicht vorgesehen ist und damit auch die schulische Diagnostik nicht anerkannt wurde. So wurden bei einer Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderungen nach dem SGB XII eine Diagnostik nach den Standards der WHO zugrunde gelegt; bei einer unterstützenden Hilfe nach dem SGB VIII („von Behinderung bedroht“) wurden eigene Diagnostiken durch Amtsärzte in Auftrag des Jugendamtes durchgeführt. Oftmals wurden auf diesem Hintergrund die Zuständigkeiten zwischen dem Sozialamt (SGB XII) und dem Jugendamt (SGB VII) hin und her geschoben. Nach Bewilligung des Antrags wurde für diese Unterstützung zielgerichtet Personal eingestellt und beauftragt, Leistungen zu erbringen, die eine Beschulung erleichtern, Barrieren abbauen, Nachteile ausgleichen bzw. überhaupt erst eine Beschulung ermöglichen. Die Eingliederungshilfe hat das Ziel, individuelle sowie wirksame Teilhabe/Partizipation am Lernen und Leben in der Schule und ihren Veranstaltungen (Schulfeiern, Ausflüge, Klassenfahrten, Arbeitsgruppen, Ganztagsangebote, Praktika, Hort u. a.) zu ermöglichen und sicherzustellen. Die gesamte Problematik wird noch 2020 in der Antwort der Landesregierung Niedersachsens auf eine kleine Anfrage „Zur Versorgung der allgemeinbildenden Schulen mit Schulbegleitungen“¹² deutlich: Es antwortet nicht das für Bildung zuständige Kultusministerium, sondern das Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung. In derselben Anfrage werden die Begriffe Schulbegleiter*in, Schulassistent und Inklusionshilfe synonym verwendet. Bereits 2016 hat der Deutsche Verein folgende Sprachregelung empfohlen: „Der Deutsche Verein empfiehlt, den Begriff Schulassistent einheitlich zu verwenden und diesen in zwei Organisationsformen aufzugliedern:

Systemische Assistenz: Gemeint ist damit die systemische Unterstützung des Lernens und Lebens in einer Klassengemeinschaft/Lerngruppe. Sie schafft die Rahmenbedingungen, damit alle Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarfen in der Klassen- und Schulgemeinschaft am Lernen und Leben teilhaben können.

Persönliche Assistenz zur schulischen Teilhabe: In dem Umfang, wie die systemische Assistenz die individuelle Bedarfsdeckung nicht sicherstellt, ist persönliche Assistenz zur schulischen Teilhabe weiterhin auf der Grundlage individueller Rechtsansprüche zu gewähren: Persönliche Assistenz muss individuell auf den/

12 Niedersächsischer Landtag – 18. Wahlperiode, Drucksache 18/7535, Kleine Anfrage zur schriftlichen Beantwortung gemäß § 46Abs. 1 GO LT mit Antwort der Landesregierung

die einzelne/n Schüler/in zugeschnitten sein, um ihm/ihr die volle und wirksame Teilhabe/Partizipation am Lernen und Leben in der Schule zu ermöglichen.

Dies betrifft auch die bedarfsdeckende Assistenz für Kinder und Jugendliche mit hohem oder sehr spezifischem Unterstützungsbedarf und in anderen besonderen Bedarfslagen. Persönliche Assistenz muss sowohl den tatsächlichen individuellen Unterstützungsbedarf des Kindes oder Jugendlichen mit Behinderung als auch das ggf. individuell notwendige „Setting“ mit seinen Chancen und Möglichkeiten, An- und Herausforderungen, Barrieren und Grenzen im Blick haben. Auch sie muss darum in die Gesamtstruktur eingebunden sein.“¹³

Mit dem Assistenzbegriff wird die Autonomie der Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund gestellt. Das ist ein deutlicher Unterschied zum Begriff der Schulbegleitung. Die Schüler*innen bekommen Assistenz beim Lernen, bei der Aneignung von Wissen und Können, bei der Entwicklung lebenspraktischer Kompetenzen. Die Assistenzen können sie zur Verwirklichung ihrer Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Partizipation sowie bei der Sicherstellung von Kommunikation in unterschiedlichster Art in Anspruch nehmen.

Im Rahmen der systemischen Klassenassistenz können alle Schüler*innen einer Klasse auf diese Assistenz zugreifen und damit den Freiraum des Lernens für alle Kinder und Jugendlichen erweitern und fördern.

10 Aktuelle gesetzliche Grundlagen (Stand 2021) bezogen auf schulische Bildung¹⁴

In der Vergangenheit lag die grundsätzliche Problematik der Bewilligung, der Aufgabenbeschreibung und des Einsatzes von Schulbegleiter*innen in den unterschiedlichen Zuständigkeiten und Regelungen des Sozialgesetzbuches und der Schulgesetze in den jeweiligen Ländern.

Dazu kam die unterschiedliche Zuständigkeit für den Einsatz einerseits durch die Zuständigkeit des Sozialamtes bei einer Unterstützung nach SGB XII §§ 53, 54, andererseits durch die Jugendhilfe, wenn eine Gewährung entsprechend SGB VIII § 35a erfolgte. Oft führt dies zu einer mehrfachen Diagnostik und dem Verschieben von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten – und zu einer oft nicht zumutbaren Belastung von Eltern.

13 Empfehlungen des Deutschen Vereins: „Von der Schulbegleitung zur Schulassistenz in einem inklusiven Schulsystem“, 14. Dezember 2016

14 Siehe dazu auch: Orientierungshilfe zur Schulbegleitung unter besonderer Berücksichtigung der Bildung von Schulbegleiterpools, Deutscher Landkreistag – Deutscher Städtetag – Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe, Juni 2019

Ein weiterer Problembereich ist die Abgrenzung zur sonderpädagogischen Förderung, die zum Kernbereich schulischer Verantwortung gehört, aber nicht in allen Lebens- und Lernbereichen abgedeckt werden kann. Auch ist der Begriff der sonderpädagogischen Förderung im Sozialrecht unbekannt.

Darüber hinaus liegt eine besondere Schwierigkeit darin, dass die Eigliederungshilfe zwar ein Individualrecht ist und die Schulbegleitung für das jeweilige Kind genehmigt wird, auf diese Weise das Kind aber in der Gruppe leicht stigmatisiert wird und im Vertrauen auf die Hilfe der Schulbegleitung eigene Entwicklungsschritte oftmals vermeidet. Hier wäre es entwicklungsdidaktisch erforderlich, dass die Schulbegleiter*innen sich auch darum kümmern, andere Kinder zu befähigen und soziale Kontakte aufzubauen, um das zu unterstützende Kind zu integrieren. Ebenso kann es sehr viel sinnvoller sein, die Lehrkraft in organisatorischen Fragen zu entlasten, damit diese im pädagogischen Bereich mehr Freiräume hat, um auf die Bedarfe des behinderten Kindes einzugehen.

Weitere Schwierigkeiten der bisherigen gesetzlichen Regelungen bestanden darin, dass die Fragen der Zuständigkeiten und Abstimmungserfordernisse der beteiligten Personen in den Schulen nicht geregelt waren.

Eine mangelnde Abstimmung des Einsatzes von Schulbegleitungen mit den schulischen Herausforderungen und Notwendigkeiten schmälerte die Effizienz ihres Einsatzes erheblich und führte oft zu einer konfliktbeladenen Arbeitsatmosphäre in den Klassen oder erschwerte zumindest das eigentliche Ziel der Integration. Da die freien Träger die Integrationshelfer oftmals aus dem Pool der Geringverdiener gewonnen haben, war wenig Kontinuität in der Bereitstellung der Schulbegleitungen durch die Anbieter zu beobachten. Dabei ist gerade in diesem Bereich eine langfristige Begleitung erforderlich, um die angestrebte Verselbstständigung zu erreichen. Ungeklärte Abstimmungsverfahren zwischen Schule und Anbieter kommen erschwerend hinzu. Inzwischen ist das Sozialgesetzbuch überarbeitet worden, um viele der oben beschriebenen Probleme zu lösen.

11 Rechtliche Regelungen ab 2020

Regelungen bis 31.12.2019

Bis zum 31.12.2019 war Schulbegleitung nach dem SGB XII §54 Abs. 1 S. 1 Nr. 1 eine Leistung der Eingliederungshilfe in Verbindung mit § 12 der Eingliederungshilfe Verordnung (EinglHV) als ambulante Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung für Schüler*innen mit Behinderungen:

§ 54

(1) Leistungen der Eingliederungshilfe sind neben den Leistungen nach § 140 und neben den Leistungen nach den §§ 26 und 55 des Neunten Buches in der am 31. Dezember 2017 geltenden Fassung insbesondere

1. Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich der Vorbereitung hierzu.

§ 12 der Eingliederungshilfe-Verordnung regelte im Sinne des § 54 SGB XII bis 2019, was die Hilfe zur angemessenen Schulbildung umfasste:

1. heilpädagogische sowie sonstige Maßnahmen zugunsten körperlich und geistig behinderter Kinder und Jugendlicher, wenn die Maßnahmen erforderlich und geeignet sind, dem behinderten Menschen den Schulbesuch im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht zu ermöglichen oder zu erleichtern,
2. Maßnahmen der Schulbildung zugunsten körperlich und geistig behinderter Kinder und Jugendlicher, wenn die Maßnahmen erforderlich und geeignet sind, dem behinderten Menschen eine im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht üblicherweise erreichbare Bildung zu ermöglichen ...¹⁵

Außerdem war und ist (!) die Eingliederungshilfe (Schulbegleitung) für Kinder und Jugendliche nach SGB VIII dann möglich, wenn

1. ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, und
2. daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist.¹⁶

¹⁵ Eingliederungshilfe-Verordnung (EinglHV) neugefasst durch B. v. 01.02.1975 BGBl. I S. 433; aufgehoben durch Artikel 26 G. v. 23.12.2016 BGBl. I S. 3234; Geltung ab 08.02.1975 bis 31.12.2019

¹⁶ SGB VIII § 35a Abs. 1 Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (in alter und neuer Fassung)

Diese bis 2019 geltenden Regelungen des SGB zur Schulbegleitung waren im Prinzip Inklusion ver hindernd, denn sie stigmatisierten die betroffenen Schüler*innen. Die Spielräume, daraus eine inklusionsfreundliche Struktur zu entwickeln, wie zum Beispiel als „Klassen- oder Schulassistenten“ – und diese auch finanziert zu bekommen –, erforderte Mut der Verwaltung im Jugend- und Sozialamt, Spielräume der gesetzlichen Regelungen auszunutzen. Die Spannung lag zwischen der Genehmigungsverantwortung für einen Einzelantrag oder für eine pauschale Zuweisung an die Schulen.

Die aktuellen Regelungen

Das hat sich mit den Neuregelungen grundlegend verändert. Weiterhin gilt, dass über die Regelungen zur Teilhabe an Bildung nicht die Bildungsangebote finanziert werden sollen, sondern der gleichberechtigte Zugang zu Bildung für alle sichergestellt werden soll. Durch die bewusste Eröffnung der Möglichkeit, dass „Gewährung pädagogischer und damit verbundener therapeutischer Leistungen“ als „Gruppenangebote an Kinder und Jugendliche gemeinsam erbracht werden können“, wird – wenigstens ansatzweise – das Inklusionsdilemma abgeschwächt, das dadurch entsteht, dass nur durch individuelle exklusive Unterstützung inklusive Schule möglich wird:

(3) Hilfe zur Erziehung umfasst insbesondere die Gewährung pädagogischer und damit verbundener therapeutischer Leistungen. Bei Bedarf soll sie Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen im Sinne des § 13 Absatz 2 einschließen und kann mit anderen Leistungen nach diesem Buch kombiniert werden. Die in der Schule oder Hochschule wegen des erzieherischen Bedarfs erforderliche Anleitung und Begleitung können als Gruppenangebote an Kinder oder Jugendliche gemeinsam erbracht werden, soweit dies dem Bedarf des Kindes oder Jugendlichen im Einzelfall entspricht.¹⁷

Mit den neuen gesetzlichen Regelungen werden für die Schulen Spielräume eröffnet, auch im Kontext der Schulbegleitungen inklusionsfreundliche Strukturen zu entwickeln, wie zum Beispiel als „Klassen- oder Schulassistenten“ und diese auch finanziert zu bekommen.¹⁸ Nach wie vor ist eines der Probleme das der „Finanztöpfe“, die von den verschiedenen Ämtern isoliert betrachtet werden und nicht als Gesamthaushalt einer Kommune. Da das Beharrungsvermögen in Verwaltungen enorm ist, ist nun der Mut der Verwaltung gefordert, die neuen Spielräume der gesetzlichen Regelungen auszunutzen.

¹⁷ Sozialgesetzbuch (SGB VIII), Achtes Buch Kinder- und Jugendhilfe, Stand: Zuletzt geändert durch Art. 12 G v. 24.6.2022 I 959, § 27 SGB VIII Hilfe zur Erziehung

¹⁸ Siehe dazu auch: Empfehlungen des Deutschen Vereins: „Von der Schulbegleitung zur Schulassistenten in einem inklusiven Schulsystem“, 14. Dezember 2016

Gleichzeitig muss die inklusiv arbeitende Schule entsprechend dem eigenen Leitbild und der pädagogischen Kernkonzeption Klassenassistentenz so organisieren und dabei darauf achten, dass sie nicht in das Dilemma kommt, inklusive Bildung durch inklusionsverhindernde Maßnahmen zu konterkarieren. Ein Konzept multiprofessioneller Teamarbeit und die entsprechende Praxis ist dafür eine ideale Voraussetzung.

12 Exkurs: Das „Gesetz zur Ganztagsförderung“ und Klassenassistentenz

Hinzuweisen ist an dieser Stelle auf das neue „Gesetz zur Ganztagsförderung“¹⁹; vor allem ist darauf zu achten, dass auch im Ganzttag die unterstützenden Funktionen der Klassen- und Schulassistentenz erforderlich sind. Das gilt auch für die Ganztagsförderung in den Ferien (immerhin ist nur eine Schließzeit von vier Wochen im Jahr vorgesehen).

Weitere Punkte, die in diesem Kontext beachtet werden müssen:

- Das Ganztagsförderungsgesetz enthält keine Mindeststandards für die Qualifikation der Mitarbeiter*innen.
- Übergabezeiten zwischen Schule und Ganzttag müssen zeitlich und finanziell abgesichert werden.
- Multiprofessionelle Teamarbeit muss auch im Ganzttag möglich sein (Klassenassistent*innen lernen zum Beispiel durch die Zusammen-/Teamarbeit mit den Pädagoginnen. Ganztagsmitarbeiter*innen sind völlig allein; bis jetzt ist keine Teamarbeit vorgesehen!
- Ebenso ist die Einbindung der Ganztagsmitarbeiter*innen wie der Klassenassistent*innen in die schulischen Kommunikations- und Beratungsstruktur zu gewährleisten, inklusive der entsprechenden zeitlichen Ressourcen.

Im Blick auf die Finanzierung ist dabei besonders die Neufassung des § 112 SGB IX zu beachten. Dort heißt es unter (1)2: Leistungen zur Teilhabe an Bildung (dazu gehören die Schulbegleitungen) *„schließen Leistungen zur Unterstützung schulischer Ganztagsangebote in der offenen Form ein, die im Einklang mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule stehen und unter deren Aufsicht und Verantwortung ausgeführt werden, an den stundenplanmäßigen Unterricht anknüpfen und in der Regel in den Räumlichkeiten der Schule oder in deren Umfeld durchgeführt werden.“*

19 Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) vom 11. Oktober 2021

13 Poolbildung als Grundlage für die Veränderung von der individuellen Schulbegleitung hin zur Schul- bzw. Klassenassistentenz

Mit der Neuregelung des Gesetzes in § 112 Abs 4 SGB IX wird die gemeinsame Inanspruchnahme von Leistungen und damit die Poolbildung, erstmals gesetzlich verankert: *„(4) Die in der Schule ... wegen der Behinderung erforderliche Anleitung und Begleitung können an mehrere Leistungsberechtigte gemeinsam erbracht werden, soweit dies nach § 104 für die Leistungsberechtigten zumutbar ist und mit Leistungserbringern entsprechende Vereinbarungen bestehen.“*

Poollösung im sozialrechtlichen Dreiecksverhältnis²⁰

Ziel ist individuelle Leistungsansprüche zu bündeln und personell zusammenzuführen.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen erfordern

- einen Bewilligungsbescheid,
- eine Vereinbarung mit dem Leistungserbringer nach §§ 75 ff. SGB XII/§§ 123 ff. SGB IX und eine privatrechtliche Vereinbarung zwischen dem Leistungsberechtigten bzw. dessen (gesetzlichem Vertreter) und dem Leistungserbringer.

Ein solcher Pool kann nur zustande kommen, wenn zwischen allen Beteiligten ein Konsens erzielt wird. Dieses Modell bietet sich insbesondere an, wenn in einer Klasse oder einer Schule mehrere Schüler*innen einen Anspruch auf Schulbegleitung haben.

Poollösung in Form eines infrastrukturellen Angebots

Diese Möglichkeit wird durch §§ 53 ff. SGB X möglich. Damit kann ein Infrastrukturangebot finanziert werden, das der Einzelfallhilfe vorgelagert ist. Gleichzeitig kann damit präventives Handeln des Jugend-/Sozialhilfeträgers abgedeckt werden, um Behinderungen von Kindern und Jugendlichen zu vermeiden. Hier wird also eine öffentlich finanzierte Leistung erbracht, die möglichst alle Bedarfe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen oder die von Behinderungen bedroht sind an einer Schule abdeckt.

Die Einbindung der Schule ist bei diesem Konstrukt unerlässlich und sie sollte dies Modell in ihrer Konzeption deutlich darstellen und auch mit den Eltern kommunizieren.

Auch bei diesem Modell ist es möglich, dass ein individueller Bedarf, der im Einzelfall über das systemische Klassenassistentenzmodell nicht abgedeckt ist, zusätzlich

20 Siehe dazu auch: Seite 14, Orientierungshilfe zur Schulbegleitung unter besonderer Berücksichtigung der Bildung von Schulbegleiterpools, Deutscher Landkreistag – Deutscher Städtetag – Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe, Juni 2019

genehmigt wird. Dann ist allerdings durch die Schule im Einzelfall differenziert zu begründen, warum dieser individuelle Bedarf mit der systemischen Leistung nicht abgedeckt werden kann.

14 Antrags- und Genehmigungsverfahren

Mit der Einführung der Möglichkeit zur Poolbildung entsteht ein Spielraum der Genehmigungsverantwortung zwischen Einzelantrag und pauschaler Zuweisung an den Schulen. Dafür gibt es bisher kein standardisiertes Verfahren, sondern nur unterschiedliche Formen, wie dies in verschiedenen Kommunen geregelt ist.

Soll die Poollösung im Rahmen des sozialrechtlichen Dreiecksverhältnisses geschaffen werden, kommt man um die Einzelanträge der Eltern für die betroffenen Schüler*innen nicht herum – mit all den zusätzlichen Anforderungen von der Antragstellung, der Diagnostik und dem Genehmigungsverfahren.

Für die Einrichtung eines infrastrukturellen Angebots von Klassen- bzw. Schulassistenzen gibt es noch kein Verfahren, dafür sind auch keine Anträge vorgesehen. So ist dies nur in der Kommunikation der Jugend- und Sozialhilfeträger mit den Schulen zu realisieren. Verträge können dann nach §§ 53 ff. SGB X zwischen den Leistungsträgern (Kommunen), den Leistungserbringern (Anstellungsträgern) und den Schulen geschlossen werden, die für alle Beteiligten eine langfristige Planungssicherheit bieten.

15 Die Schule als ausführender Ort zwischen Leistungsträgern, Anstellungsträgern und Leistungsempfängern

Das tradierte Nebeneinander von individueller Sozialfürsorge, die den Leistungsempfänger (Schüler*in) als Objekt der Hilfsbedürftigkeit gesehen hat, der in einer Förderschule unterrichtet wurde, ist mit der Ratifikation der UN-BRK hinfällig geworden.

In einer inklusiven Schule muss alles vermieden werden, was zu einer Stigmatisierung der Schüler*innen führen könnte. Die Einbeziehung von Unterstützungssystemen – wie zum Beispiel von Klassen- oder Schulassistent*innen – muss das inklusive Lernen aller Schüler*innen berücksichtigen. Absprachen zwischen Lehrkraft und Schulbegleitung über den Einsatz sind fachlich dringend notwendig, deshalb muss dafür die Organisationsstruktur zwischen Schule und Arbeitgebern geschaffen werden, denn die Arbeit der Schulassistenzen unterliegt der fachlichen Aufsicht des Arbeitgebers, nicht des Trägers der Eingliederungshilfe, auch nicht der Schule oder der zuständigen Lehrkraft.

Die Schulleitung hat im Rahmen ihrer Gesamtverantwortung für alles, was in der Schule geschieht, ein gewisses Weisungsrecht auch gegenüber den Schulassistent*innen. Rechtlich ist es möglich, dass von den Anstellungsträgern einzelne Aspekte der Dienstaufsicht an die Schulleitung delegiert werden.

Weitere wichtige Aspekte der Arbeit der Klassenassistent*innen sind:

- Sie sind Teil des multiprofessionellen Arbeitens in einer inklusiven Schule und gehören zu den entsprechenden Teams.
- Sie müssen in die schulische Kommunikations- und Beratungsstruktur eingebunden sein.
- In ihren Arbeitsverträgen müssen zeitliche Ressourcen vorgesehen sein für
 - Kooperationen,
 - (Team-)Beratungen,
 - Teilnahme an schulischen Dienstberatungen, Fachtagen und schulinternen Fortbildungen.

Literatur

- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. (November 2018). Institut für Menschenrechte. Von https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf abgerufen
- Bundesgesetzblatt. (02. Oktober 2021). Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagförderungsgesetz – GaFöG). Von https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=%2F%2F%2A%5B%40attr_id=%27bgbl121s4602.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl121s4602.pdf%27%5D__1686839330089 abgerufen
- Bundesgesetzblatt. (02. Juni 2021). Gesetz zur Stärkung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen sowie zur landesrechtlichen Bestimmung der Träger von Leistungen für Bildung und Teilhabe in der Sozialhilfe (TeilhabeStärkungsgesetz) vom 2. Juni 2021. Von https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=/*%5B@attr_id=%27bgbl121s1387.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl121s1387.pdf%27%5D__1686838496794 abgerufen
- Deutscher Bundestag. (10. Dezember 2008). Plenarprotokoll 16/193. Von Deutscher Bundestag; Ste-nografischer Bericht 193. Sitzung, Berlin, Donnerstag, den 4. Dezember 2008, S. 20855 f: <https://dservet.bundestag.de/btp/16/16193.pdf> abgerufen
- Deutscher Städtetag. (2019). Schulbegleitung und Bildung von Schulbegleiterpools. Von <https://www.staedtetag.de/publikationen/weitere-publikationen/schulbegleitung-orientierungshilfe-2019> abgerufen
- Deutscher Verein. (14. Dezember 2016). Empfehlungen/Stellungnahmen 2016. Von Von der Schulbegleitung zur Schulassistentenz in einem inklusiven Schulsystem: <https://www.deutscher-verein.de/de/empfehlungenstellungnahmen-2016-empfehlungen-des-deutschen-vereins-von-der-schulbegleitung-zur-schulassistentenz-in-einem-inkluisiven-schulsystem-2285,1043,1000.html> abgerufen
- Deutsches Institut für Menschenrechte. (kein Datum). Datenbank für Menschenrechte und Behinderungen; Artikel 24 UN-BRK (Bildung)/Article 24 UN-CRPD (Education). Von <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsschutz/datenbanken/datenbank-fuer-menschenrechte-und-behinderung/detail/artikel-24-un-brk> abgerufen

- Ferdigg, R. A. (2015). Angemessene Vorkehrungen für eine inklusive Schule am Beispiel Südtirol. In: *Gemeinsam leben* 3/2015.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (Januar 2022). Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (KMK). Von Statistik - Schulstatistik: https://www.google.com/url?sa=i&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwjQ_-vSsMX_AhUAAAAAHQAAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fwww.kmk.org%2Fdokumentation-statistik%2Fstatistik%2Fschulstatistik.html&psig=AOvVaw3CRV1spB4xr8KkpTEjjBhS&cust=1 abgerufen
- Landtag Niedersachsen. (06. Oktober 2020). 18. Wahlperiode Drucksache 18/7535. Von https://www.landtag-niedersachsen.de/drucksachen/drucksachen_18_10000/07501-08000/18-07535.pdf abgerufen
- Pithan, A., Wuckelt, A., & Beuers, C. (2013). „...dass alle eins seien“ - Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion. Münster: Comenius-Institut.
- Schmuhl, H.-W. (2010). Exklusion und Inklusion durch Sprache - Zur Geschichte des Begriffs Behinderung. Berlin: Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft (IMEW).
- Sozialgesetzbuch. (21. Dezember 2022). Sozialgesetzbuch (SGB VIII), Achtes Buch Kinder- und Jugendhilfe, Stand: Zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 21.12.2022 I 2824. Von <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html> abgerufen

Autor

Steinert, Wilfried W.

Ehemaliger Schulleiter der Waldhofschule Templin

Mitglied im „Expertenkreis Inklusive Bildung“ der Deutschen UNESCO-Kommission e. V. (2010-2018), Mitglied der Vorjury des Dt. Schulpreises (2011-2019)

Steinert@der-Bildungsexperte.de

Jörg Bratz und Dagmar Gaida

Was Bildungspolitik leisten muss, damit Inklusion gelingen kann

1 Kooperation der Kultus- und Sozialbehörden – aber auf allen Ebenen

Nach mehr als zehn Jahren Erfahrung mit der Umsetzung von Inklusion in der Grundschule können die Autorin und der Autor dieses Beitrags frühere sowie weiterhin bestehende Fehleinschätzungen der Bildungspolitik und in ihrer Folge der Kultusbehörden benennen. Sie erschweren bis heute die Gestaltung einer – immer wieder beschworenen – inklusiven Schule.

Eine solche Fehleinschätzung ist etwa die Fokussierung auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und die daran geknüpfte Ressourcenvergabe an Schulen. Zu den Folgen dieser „Vergabepaxis“ gehört, dass bundesweit mehr Kinder und Jugendliche als jemals zuvor als beeinträchtigt und/oder behindert „gestempelt“ werden. Im Sonderschulsystem für Exklusion und Integration ausgebildete Lehrkräfte wurden umstandslos zu Experten für Inklusion – ein fataler Widerspruch, der die Unbeholfenheit oder gar Ablehnung der Politik und der obersten Kultusbehörden in Bezug auf die Umsetzung des Menschenrechts Inklusion offenlegt! Dabei machen Schulkinder mit Behinderungen mit entsprechender Unterstützung den Regelschulen kaum Probleme: Sie werden meist als Bereicherung gesehen, zeigt die Erfahrung. Probleme gibt es dagegen mit schwierigen Verhaltensformen von immer mehr Schulkindern. Diese besuchen in der großen Mehrzahl ebenfalls die Regelschule, haben aber selten einen attestierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und damit keinen Anspruch auf besondere Unterstützung während des Unterrichts. Und selbst, wenn der Bedarf doch nach Erstellung eines Gutachtens festgestellt ist, wird die Unterstützung beispielsweise in Niedersachsen aus der sog. „Sonderpädagogischen Grundversorgung“ generiert: hier werden pro Klasse pro Woche zwei Förderschullehrkraft-Stunden berechnet. Dafür wird vielerorts auf ein Beratungssystem durch Sonderpädagogen für den Umgang mit schwierigem Verhalten gesetzt, wodurch ohnehin knappe personelle Ressourcen gebunden werden, die „am Kind“ möglicherweise effizienter wären.

Die zweite an dieser Stelle zu nennende Fehleinschätzung war und ist, dass die Schulen Inklusion schon „irgendwie bewältigen“ würden. Die dafür notwendigen strukturellen Weichenstellungen etwa in der Lehrer*innenausbildung, in den

Lehrplänen und in der Erlasslage durch die Politik sind weitestgehend ausgeblieben. Es kommen auch heute noch frisch ausgebildete Lehrkräfte an die Schulen, denen eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Inklusion während des Studiums oder des Referendariats, wenn überhaupt, nur nebenbei begegnet ist. Gelingensbedingungen für Inklusion wie Teamarbeit oder Kooperation spielen in der Ausbildung kaum eine bis gar keine Rolle, weil diese Fähigkeiten in Prüfungen, in denen Referendar*innen zeigen sollen, was sie selbst können und nicht, was sie in einem Team leisten könnten, nicht relevant sind.

2 Paradoxien der Lehrer*innenausbildung

Die Lehrer*innenausbildung fördert auch noch in Zeiten, in denen viel von multiprofessionellen Teams in Schule gesprochen wird, das Gegenteil von Kooperation, nämlich pädagogisches Einzelkämpfertum. Eine Ausnahme scheint die Ausbildung der Förderschullehrkräfte darzustellen: nach einer Festlegung im Studium auf einen Förderschwerpunkt und ein Schulfach kann das Referendariat auch an einer Regelschule erfolgen. Dabei schaut man auf die Teamarbeit mit der Klassenlehrkraft: in Unterrichtsproben müssen die Anteile der Aktivität beider Lehrenden genau festgelegt und bemessen sein. Die eigentliche Kooperation findet jedoch – wenn überhaupt – in Gesprächen außerhalb der Arbeitszeit der Regelschullehrkraft statt. Eine Einstellung einer Förderschullehrkraft an einer Regelschule kann jedoch nicht erfolgen – sie kann sich nach bestandener Prüfung nur an einer Förderschule bewerben. Die Aufrechterhaltung und mancherorts sogar der Ausbau der Doppelstruktur mit dem Sonderschulsystem entzieht der inklusiven (Regel-)Schule jedoch die dringend in der Regelschule benötigte Ressource und Kompetenz der Förderschulkräfte.

3 Paradoxien der Erlasslage

Ein anderes Beispiel für alltägliche Paradoxien ist die Erlasslage. Sie sieht beispielsweise in Niedersachsen auch in der inklusiven Schule vor, dass Kinder einer Schulklasse zur gleichen Zeit die gleiche Klassenarbeit schreiben – trotz des durch die Inklusion noch einmal deutlicher begründeten (und schon seit langem bestehenden) Anspruchs auf Differenzierung und Individualisierung! Die Sinnhaftigkeit derartiger Erlasse erschließt sich weder theoretisch noch praktisch, was dann zu Interpretationen führt, die zwischen „die scheinen nicht zu wissen, wie ein inklusiver Schulalltag überhaupt aussieht“ über „da werden lediglich vermeintliche Wählerinteressen bedient“ changiert. Kurz gesagt: Die Regelschulen sollen die Umsetzung des Menschenrechts Inklusion leisten, ohne dass die dafür notwendigen strukturellen Veränderungen angebahnt und notwendige Ressourcen sowie zielführende Regelungen bereitgestellt werden.

So gesehen hat die Bildungspolitik eher alles getan (oder unterlassen), damit Inklusion nicht gelingen kann. Die Tatsache, dass die meisten Regelschulen Überforderung signalisieren, ist insofern kaum verwunderlich, schadet dem Bemühen um inklusive Schulen, die diesen Namen verdienen, allerdings erheblich. Die von der Politik vielzitierten und von Lehrerwerkschaften und Berufsverbänden seit langem geforderten „Multiprofessionellen Teams“ in Schule wären hier ein Lösungsansatz. Allein, es gibt sie kaum.

Möglich scheinen sie nur dort zu sein, wo die kommunalen Ämter sich dieser Aufgabe annehmen, und Assistenzkräfte finanzieren. Stets begleitet von dem Hinweis, dass man eigentlich gar nicht zuständig sei und diese Verantwortung vor allem beim Kultusministerium liege. Man sieht sich als eine Art „Ausfallbürgen“ für die Kultusbehörden. Kann man das so sehen? Und warum übernehmen letztere ihre gesetzliche Verantwortung für inklusive Schulen so unzureichend?

Der „Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge“, im Folgenden abgekürzt Deutscher Verein genannt, ist das gemeinsame Forum für alle Akteure in der sozialen Arbeit, der Sozialpolitik und des Sozialrechts in Deutschland. In ihm sind beispielsweise viele Kommunen, Wohlfahrtsorganisationen sowie Landes- und Bundesbehörden organisiert. In seinen Empfehlungen „Von der Schulbegleitung zur Schulassistenz in einem inklusiven Schulsystem“ folgert der Vorstand des Deutschen Vereins hinsichtlich der Frage der Zuständigkeiten bereits 2016:

Das öffentliche Schulsystem ist zuständig für die Gewährleistung des Rechts auf Bildung aller Kinder und Jugendlicher, also auch junger Menschen mit Behinderung. Die Rechtsprechung hat einen sog. „Kernbereich der pädagogischen Arbeit“ herausgearbeitet, dessen Sicherstellung ausschließlich in die Verantwortung von Schule fällt. Hier ist eine Gewährung von Sozialleistungen von vornherein ausgeschlossen. Nach aktueller Rechtsprechung kann Schulbegleitung, die in diesen Kernbereich hineingehört, nicht nachrangig vom Sozialleistungsträger aufgefangen werden, sondern ist durch das Landesschulrecht sicherzustellen.

Seine Einschätzung sieht der Deutsche Verein durch die damals aktuelle Rechtsprechung bestätigt. Etwas versöhnlicher liest sich diese Passage:

Die Auseinandersetzung um die Verantwortungsübernahme bei der Ermöglichung einer Beschulung in Regel- oder anderen Schulen ist allerdings zwischen Sozialleistungsträgern und Schulverwaltung in einem für Eltern transparenten Verfahren zu klären. Zur Entwicklung inklusiver schulischer Bildung ist es sinnvoll, systemische Assistenz in den Schulgesetzen zu verankern. Eine darüberhinausgehend ggf. erforderliche persönliche Assistenz zur schulischen Teilhabe seitens der Sozialleistungsträger bleibt davon unberührt.

4 Inklusion gelingt nur gemeinsam

Darin ist ein klares Angebot zur Kooperation zu erkennen: Der Deutsche Verein sieht die kommunalen Behörden nicht aus der Pflicht entlassen, sich um bedürftige Menschen in Schule zu kümmern, will aber die Zuständigkeiten gemeinsam mit den Kultusbehörden in einem transparenten Verfahren klären. In seinen Empfehlungen nimmt der Deutsche Verein dann auch die Perspektive der Schule ein und bemängelt zutreffend:

Schulleitung, Lehrkräfte und weitere an der Schule tätige Professionen wie beispielsweise Schulsozialarbeiter/innen sehen sich oft nicht hinreichend auf die Herausforderungen der Inklusion vorbereitet. Es fehlt an fachkundiger Beratung und Prozessbegleitung. Die vielfach ohnehin schon zu großen Klassen erschweren ein differenziertes Arbeiten. Teamteaching, in wissenschaftlichen Expertisen als Gelingensbedingung für Inklusion beschrieben, wird nur selten ermöglicht. (...) Die Arbeit wird zudem erschwert durch eine fehlende oder mangelhafte Auftragsklärung und Aufgabenabgrenzung insbesondere an der Schnittstelle zwischen Schule und Eingliederungshilfe.

Und genau an dieser Stelle der Erkenntnis standen die in einer Dienstbesprechung versammelten Schulleitungen im Jahr 2014 im Landkreis Peine und 2018 im Landkreis Gifhorn gemeinsam mit den jeweiligen Jugend- und Sozialämtern, sozusagen stellvertretend für Deutschland: Die Aufträge der Beteiligten waren nicht geklärt, man redete aneinander vorbei. Die Kooperation auf der Ebene Landkreis – Schulaufsicht – Schule gelang dennoch, weil die handelnden Personen sich dem Prozess der Aufgabenklärung stellten und das gemeinsame Ziel formulierten: Weniger Einzelfallhilfe, hin zur systemischen Assistenz.

Dieser erste Schritt war die Grundlage für die Pilotprojekte Klassenassistenz an der VGS Eichendorffschule Peine sowie an der GS am Lerchenberg Wesendorf. Die Finanzierung der Projekte ging und geht allerdings einseitig zu Lasten der Landkreise. Das ist insofern kritisch zu sehen, als dass ähnliche Projekte, die finanziell langfristig nicht abgesichert waren, bereits in vielen Kommunen zur Erprobung kamen und nach dem jeweiligen Projektzeitraum sang- und klanglos wieder eingestellt wurden. Was nicht nur für erheblichen Motivationsverlust bei allen Beteiligten gesorgt hat, sondern auch regelmäßig dafür sorgt, dass Erfahrungen im System nicht fruchtbar werden, dass wichtiges Wissen und Erfahrungen nach kurzer Zeit wieder verloren gehen. Ineffizienter ist die „Governance“ eines Bildungssystems kaum denkbar.

5 Entwicklungsbegleitende Evaluation und systematische Kooperation

Aus diesem Grund sollte das Projekt in Wesendorf von Anfang an eine wissenschaftliche Begleitung erfahren, um den Kosten eine wissenschaftlich begründete Aussage über die Wirksamkeit von Klassenassistenten entgegenstellen zu können. Eine Zwischenauswertung dieser Studie nach 16 Monaten Projektzeitraum zeigte bereits durchweg deutlich positive Effekte auf. Doch werden die Landkreise als derzeitige Finanziere der Modellprojekte trotz der nachgewiesenen Erfolge irgendwann die Frage stellen, inwieweit kommunale Behörden für die Umsetzung der Inklusion in Schulen zuständig sind. Diese aufwändig umgesetzten Projekte sind langfristig nicht abgesichert, wenn ihre Wirksamkeit nicht bewiesen werden kann. Doch auch wenn die Wirksamkeit eines Projekts beispielsweise bezüglich der Minimierung von unterrichtlichen Störungen, der Intensivierung von Lernleistungen, der hohen Zufriedenheit von Kindern, Eltern, Lehrkräften und Klassenassistenten mit belastbaren Daten belegt wird, ist das keineswegs eine Bestandsgarantie. Man wird nicht darum herumkommen, die Kultusministerien und -behörden der Bundesländer mit in die Pflicht zu nehmen.

In der gemeinsam veröffentlichten „Orientierungshilfe zur Schulbegleitung unter besonderer Berücksichtigung der Bildung von Schulbegleiterpools“ positionieren sich der *Deutsche Städtetag*, der *Deutsche Landkreistag* und die *Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe* im Juni 2019 folgendermaßen:

Um die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sicher zu stellen, wird allerdings überwiegend auf die von der Eingliederungshilfe finanzierte Schulbegleitung zurückgegriffen. Dies betrifft Regel- wie, überraschender Weise in erheblichem Umfang, auch Förderschulen. Damit hat die Schule mit einem von außen hineinwirkenden und von ihr kaum beeinflussbaren System zu tun. Für alle Beteiligten ist diese Situation problematisch. Ziel muss es daher sein, Schulen so zu stellen, dass Schüler unabhängig von sozialer Hilfe ihr Bildungsziel erreichen können. Eingliederungshilfe sollte allenfalls noch im Ausnahmefall notwendig sein. Anzustreben ist eine systemische Lösung über den Schul-/Kultusbereich, wie sie in einigen Stadtstaaten bereits umgesetzt ist. Bis dieses Ziel erreicht ist, werden Schulbegleitungen – finanziert durch die Eingliederungshilfe – weiterhin erforderlich sein.

Und unter dem Stichwort „Strukturelle Maßnahmen der Schule“ äußert sich das Gremium:

Alle Schulen müssen ein Konzept zur inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung haben (vgl. Art. 24 UN-BRK). Teil des schulischen Konzeptes ist der Einsatz von entsprechendem (schulinternem) Personal. Dies können u. a. sonderpädagogische Kräfte und Assistenzkräfte sein. Deren Einsatz soll den Bedarf an Schulbegleitung reduzieren oder decken.

Es stellt sich an dieser Stelle die dringende Frage, ob es überhaupt eine systematische und tragfähige Kooperation der Ministerien und der obersten Kultus- und Sozialbehörden der Bundesländer unter Einbindung der Schulaufsichtsbehörden und der kommunalen Sozial- und Jugendämter vor Ort gibt. Der verzweifelte Ruf von Schulen, nach dringend notwendiger Unterstützung zur Umsetzung schulischer Inklusion, vor allem verursacht durch *schwieriges* Verhalten von immer mehr Schulkindern, verhallt an den oftmals personell und finanziell überforderten kommunalen Sozialbehörden vorbei in Richtung Kultusministerium. Und dort fehlt es offenbar an der Erkenntnis, dass ein einziges Schulkind mit besonderen Verhaltensformen in der Lage ist, eine Schulstunde, und sei sie noch so professionell geplant, undurchführbar zu machen.

Nach jahrzehntelanger Praxis-Erfahrung können wir sehr deutlich sagen: Massive Unterrichtsstörungen durch immer mehr Kinder haben in den letzten Jahren zugenommen. Es gab sie schon immer, aber nicht in diesem Ausmaß. Diese Kinder fordern in diesen häufigen Momenten die volle Aufmerksamkeit der Lehrkraft, die damit allen anderen Schulkindern entzogen wird. Es gibt alltägliche Situationen, in denen es notwendig wäre, dass die Lehrkraft mit einem Kind den Raum verlässt, um mit ihm zu sprechen oder mit ihm zu schweigen. Dies ist kaum möglich, weil eine Lehrkraft in der Regel allein im Klassenraum ist und alle anderen Schulkinder dann ohne Aufsicht im Raum verblieben. Eine Klassenassistentkraft, eine für alle Kinder einer Grundschulklasse ansprechbare zweite pädagogische Bezugsperson, ist in solchen Situationen und somit in der inklusiven Grundschule erwiesenermaßen sehr wirksam.

Kultus- und Sozialministerien der Bundesländer sind aufgefordert, dringend notwendige Kooperationen und eine daraus resultierende Zusammenarbeit auf allen Ebenen zu initiieren, damit Schulen in die Lage versetzt werden, dem Menschenrecht auf Inklusion gerecht zu werden. Konkret sind wir der Überzeugung, dass jede Grundschulklasse Anspruch auf eine feste und umfangliche Klassenassistent haben muss. Diese soll als pädagogische Mitarbeiter*in von den jeweiligen Bundesländern beschäftigt und Teil des Schulkollegiums, des Systems Schule, sein, damit die kollegiale Kommunikation unaufwändig gestaltet werden kann.

Die inflationäre Stigmatisierung vieler Schulkinder durch die schulbehördliche Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs wird durch eine systemisch verankerte Klasseassistent überflüssig werden, wie die Zwischenauswertung der Grundschule am Lerchenberg Wesendorf bereits nach 16 Monaten Projektzeitraum tendenziell aufzeigt. Die „Einbahnstraße“ der Fokussierung auf Sonderpädagog*innen als Expert*innen und als Berater*innen für schulische Inklusion muss verlassen werden. Deren personellen Ressourcen und Kompetenzen müssen zunehmend den inklusiven Regelschulen für die praktische Arbeit am Kind zur Verfügung gestellt werden.

Die Sozial- und Jugendämter sollten diese systematischen Veränderungen für schulische Inklusion mit ihrer Expertise, in der Kooperation ein handlungsleitendes Prinzip darstellt, unterstützen und die Kooperation mit besonderem Blick auf ihren Auftrag mit eigenen personellen Ressourcen stärken.

Literatur

- Beywl, W. & Blum, K. (2023): Wie Schulpraxis und Bildungswissenschaft durch Zusammenarbeit gewinnen. Zehn Jahre „Lehren und Lernen sichtbar machen. Windisch. 59. Urn:nbn:de:0111-pedocs-258213-DOI:10.25656/01:25821
- Gogolin, I. & Maaz, K. (Hrsg.) (2019): Migration und Bildungserfolg. Herausforderungen und Potenziale. Wiesbaden
- Maaz, K. (2016): Blickwinkel. Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem. Bonn Deutsche UNESCO-Kommission. <https://www.unesco.de>
- Niedersächsischer Landesrechnungshof: Jahresbericht 2018. Bemerkungen und Denkschrift zur Haushaltsrechnung des Landes Niedersachsen für das Haushaltsjahr 2016. Hannover
- Serke, B. & Streese, B. (Hrsg.) (2022): Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (KMK) 2022: Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Zusammenfassung.
- Werning, R., Mackowiak, K., Rothe, A. & Müller, C. (2023): Inklusive Grundschulen in Niedersachsen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In: Die Deutsche Schule (110), H. 2, S. 138-152

Autor*innen

Bratz, Jörg

Rektor der Grundschule am Lerchenberg in Wesendorf

joerg.bratz@gswesendorf.de

Gaida, Dagmar

Rektorin einer Grundschule in Peine i.R.

und Mitglied im Steuerkreis Klassenassistentenz

sekretariat@gswesendorf.de

Wilfried W. Steinert

Die bedeutende Rolle der Kommunen bei der Entwicklung inklusiver Bildungsstrukturen

Inklusive Bildung ist immer noch eine Herausforderung für die Schulen. Die neue Haltung, das neue Denken, das Miteinander der Vielfalt ist bis jetzt nur in Ansätzen erkennbar. Zwar haben sich an vielen Orten Kindertageseinrichtungen und Schulen auf den Weg gemacht, inklusive Bildung zu gestalten. Aber: Inklusion kann nicht nur exklusiv in einem Teil der Gesellschaft gestaltet werden. Eine nachhaltige Entwicklung ohne eine Verankerung im sozialen Nahraum ist kaum möglich. Ohne die Kommunen geht es nicht. Bei Ihnen liegt einer der wichtigen Ansatzpunkte zur Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens. Die Verzahnungen zwischen den Kommunen mit ihren unterschiedlichen Zuständigkeiten in den verschiedenen Ämtern und den Schulen sind größer als es bisher im Bewusstsein war.

Die Helfer- und Unterstützungssysteme konzentrierten sich in der Vergangenheit auf heilpädagogische Kindertageseinrichtungen oder Sonderschulen. Dort, wo diese Zuordnung nun durchbrochen wird, weil Eltern ihr behindertes Kind in einer Regeleinrichtung anmelden wollen, treten Unsicherheiten und Schwierigkeiten auf. Die Frage der Zuständigkeiten zwischen Jugendhilfe und Sozialhilfe bricht neu auf – insbesondere bzgl. der Kostenzuordnungen.

Unterschiedliche Einstellungen im Blick auf formale Bildung (Lernen in Kita und Schule), informelle Bildung (in Freizeittreffs, Peergroups und Familie) und non-formale Bildung (Kultur, Nachbarschaft, Sport) bergen in der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe, Sozialhilfe und Schule viele Konflikte. Besonders im Kontext einer rhythmisieren Ganztagschule schlummert der Streit um Betreuung, Bildung oder Förderung.

Außerdem spielen wirtschaftliche Gründe eine große Rolle: So geht es auch um die Sicherung oder den Erhalt traditioneller Sondereinrichtungen und der damit verbundenen Märkte, wie zum Beispiel die Spezialbeförderungen von Kindern und Schülern oder die Therapien für Legasthenie und Dyskalkulie durch außerschulische Anbieter. Allein die Werkstätten für behinderte Menschen sind ein Milliardenmarkt für Träger und Wirtschaft.

Noch nicht überall ist im Bewusstsein, dass es wichtig ist, die Qualität der Sonderpädagogik sowie der Unterstützungssysteme zu erhalten. Allerdings sind diese in das allgemeine System zu integrieren, so dass es weder zu einer Stigmatisie-

rung noch zu einer Aussonderung einzelner Kinder oder Jugendlicher kommt. So kommt es immer wieder zu einem Inklusionsdilemma. Durch die individuelle, exklusive Schulbegleitung soll inklusive Bildung ermöglicht werden, gleichzeitig werden die betroffenen Schüler*innen damit stigmatisiert und ausgegrenzt.

Deshalb braucht es dringend den Dialog und die Zusammenarbeit aller Verantwortlichen, um die vorhandenen Ressourcen so zu nutzen, dass alle Kinder und Jugendlichen von der Gestaltung einer inklusiven Bildung in der jeweiligen Region profitieren können.

Inklusion ist mehr als nur eine Einbeziehung der Menschen mit Behinderungen auf der Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention, sondern beschreibt eine Haltung, die niemanden ausschließt, Männer und Frauen, Alte und Junge, Menschen mit und ohne Behinderungen, Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründen: „Inklusion ist eine Überzeugung, die davon ausgeht, dass *alle* Menschen gleichberechtigt sind und in gleicher Weise geachtet und geschätzt werden sollen, so wie es die fundamentalen Menschenrechte verlangen.“¹ Die Kommune ist der Ort, an dem sie alle zusammen leben.

In der vom Präsidium des Deutschen Vereins am 07. Dezember 2011 verabschiedeten Stellungnahme „Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum“ wird deshalb folgendes Fazit gezogen: „Ein inklusiver Sozialraum erfordert einen gesellschaftlichen Wandel – nicht nur in den Kommunen. Ein solcher Wandel hin zur Inklusion ist nicht einfach und geht nicht von heute auf morgen, er ist aber möglich und erstrebenswert und wird zu Fortschritten für die Teilhabe aller Menschen am gemeinschaftlichen Leben in der Gesellschaft führen. Ein inklusives Gemeinwesen, insbesondere die Herstellung von Barrierefreiheit in allen Lebensbereichen, ist ein Gewinn für alle Bürgerinnen und Bürger, nicht nur für Menschen mit Behinderungen.“² Den Kommunen kommt also bei der Gestaltung inklusiver Bildung in den Regionen eine besondere Verantwortung zu.

Wenn Kommunen so in die Verantwortung genommen werden, muss geklärt sein, welches Verständnis eine Kommune von ihrer Aufgabe hat. In dem Praxishandbuch „Inklusion vor Ort“³ wird eine Kommune als sozialer Lebensraum folgendermaßen beschrieben: Eine Kommune ist „keine reine Verwaltungseinheit, die das Leben der Menschen bürokratisch organisiert. Das Bild von der unbeweglichen Verwaltung ist überholt. Eine Kommune lebt von der Gemeinschaft und von den Menschen, die in ihr gemeinsam wirksam sind.“⁴ Begegnungen und Entwicklungen finden auf privaten und öffentlichen Ebenen statt.

1 UNESCO Oktober 1997

2 Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V., 07. Dezember 2011

3 Inklusion vor Ort; Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011

4 A. a. O., S. 24f

Einerseits prägen die privaten Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger das Leben einer Kommune, andererseits hat die öffentliche Haltung einer Gemeinde Rückwirkungen auf die Ausprägung individueller persönlicher Haltungen.

Deshalb ist die Entwicklung einer inklusiven Bildungsregion auf alle Ebenen angewiesen; dieser Prozess kann angestoßen werden von der Verwaltung, muss dann aber zu einer breiten Bewegung werden, in der möglichst viele vernetzend einbezogen werden. Es kann aber auch von einzelnen Personen oder Einrichtungen, z. B. Schulen, ausgehen, die andere mitnehmen und gemeinsame Strategien zur Entwicklung eines inklusiven Sozialraums entwickeln.

Auf der Ebene öffentlicher Organisationen arbeiten Menschen „mehr oder weniger organisiert zusammen. Zum Beispiel in Organisationen, Institutionen, Einrichtungen oder Behörden, Initiativen, Gruppen und Vereinen, kirchlichen oder kulturellen Gemeinschaften, Verbänden, Unternehmen etc. Gemeinsam entwickeln sie Strategien zum Abbau von Barrieren und zum „Willkommen Heißen“ aller Menschen“.⁵

Auf einer weiteren Ebene „geht es um die Vernetzung von Organisationen in einer Kommune, die über ihren jeweiligen Verantwortungsbereich hinaus inklusive Lebenswelten anstreben. Im Blick über den lokalen Zaun werden Erfahrungen ausgetauscht, Erprobtes und Bewährtes geteilt, gemeinsame Strategien und Initiativen entwickelt.“⁶

Auf der letzten Ebene „ist die Kommune als Ganzes angesprochen, die Idee der Inklusion als kommunale Aufgabe anzunehmen und ihre Umsetzung voranzubringen. Das Wichtigste auf dieser Ebene ist die Herstellung von Strukturen, um inklusive Prozesse und Praktiken für die Menschen in einer Kommune zu ermöglichen. Dazu bedarf es der Abstimmung und Organisation von Verantwortlichkeiten und Strategien, um die gemeinsamen Ziele zu erreichen.“⁷

1 Strategien zur Entwicklung inklusiver Bildung in einer Kommune

Immer mehr kommunale Vertretungs- und Verwaltungsorgane sowie freie Träger sehen ein großes bildungspolitisches Potential, das durch die Entwicklung einer inklusiven Bildungsstruktur freigesetzt werden kann. Unter Berücksichtigung der oben beschriebenen Gestaltungsebenen und unter breiter Bürgerbeteiligung kann dieser Prozess erfolgreich gestaltet werden. Dazu ist es aber auch notwendig, unter den Führungskräften, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der beteiligten Institu-

5 Inklusion vor Ort, S. 26

6 Inklusion vor Ort S. 26

7 Inklusion vor Ort S. 26

tionen (Jugendhilfe, Sozialhilfe, Gesundheitsamt, Schulverwaltung, etc.) sowie allen beteiligten Gruppierungen (Elternverbänden, Kooperationspartnern etc.) eine inklusive Kultur der Wertschätzung und des Umgangs miteinander zu schaffen. Dringend erforderlich für eine inklusive Kultur sind außerdem durchlässige Mitarbeiter-Teams. Diese zeichnen sich durch eine interdisziplinäre Besetzung, Transparenz sowie ein kooperatives Fall-Management aus. Eine gemeinsame Fortbildung aller beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Verwaltungen kann im Sinne einer „corporate identity“ für das gemeinsame Verständnis von Inklusion und den damit verbundenen Herausforderungen grundlegende Akzente setzen.

Der nächste Schritt kann dann die Etablierung von inklusiven Strukturen sein, wie zum Beispiel die Herstellung von Barrierefreiheit in allen Einrichtungen von der Kita bis zur Schule und zum Hort. Zu den inklusiven Strukturen kann aber auch gehören, dass unterschiedliche Leistungsbereiche einer Kommune zusammengeführt werden. Eine gemeinsame fachübergreifende Bearbeitung sozialer Problemlagen kann die Beratung und Leistungserbringung aus einer Hand erleichtern. So haben einige Kommunen begonnen, sich auf eine gemeinsame Diagnostik zu verständigen, die von allen Zuständigkeitsbereichen anerkannt wird und mehrfache Untersuchungen vermeidet – und damit nicht nur Kosten spart, sondern auch Eltern und Kindern viel Frust erspart.

Entscheidend ist, dass die Praxis von einer inklusiven Haltung bestimmt ist, in der die Teilhabe aller selbstverständlich ist und ein positives Verständnis von Unterschieden gestärkt wird.

Das Ziel aller kommunalen, schulischen und partnerschaftlichen Bemühungen muss sein, jedes Kind optimal zu fördern und auf dem Weg zu einer selbstbewussten, neugierigen Persönlichkeit zu begleiten, die motiviert ist, die vor ihr liegende Zukunft zu gestalten.

2 Rechtliche Grundlagen

Grundlage für die Umsetzung von inklusiver Bildung in den Sozialräumen ist nicht nur die UN-Behindertenrechtskonvention, sondern sind auch der Maßnahmenkatalog der Bundesregierung sowie die Aktionspläne der jeweiligen Landesregierungen. Dazu kommen die entsprechenden Beschlüsse der Kreistage oder Städte sowie das Sozialgesetzbuch, das Schulgesetz und das Kita-Gesetz des jeweiligen Landes.

Eine große Problematik liegt nach wie vor darin, dass das Sozialgesetzbuch eine Bundesregelung ist, die Schul- und Kitagesetze sind hingegen Länderregelungen sind. Sie stehen nicht selten in einem Spannungsverhältnis zueinander. Das führt in vielen Fällen zu Problemen in der Zusammenarbeit. Durch entsprechende Regelungen auf Landesebene oder in Form untergesetzlicher Regelungen auf kommu-

naler Ebene können die Zuständigkeitsprobleme gelöst werden. „Hierfür ist es erforderlich, dass die Länder umgehend ihre Bildungsgesetzgebung unter Beachtung des Konnexitätsprinzips⁸ derart überarbeiten, dass alle Schülerinnen und Schüler mit Behinderung – auch mit hohem Unterstützungsbedarf – wohnortnahe Regelschulen besuchen können, und dafür die erforderlichen Ressourcen erhalten.“⁹

Dazu kommt ein weiterer wichtiger Unterschied in den gesetzlichen Regelungen: Das Schulrecht gewährt neben dem allgemeinen Recht auf Bildung in den meisten Bundesländern keine konkreten subjektiven Rechtsansprüche. In der Regel werden die Schulträger objektiv-rechtlich zur Aufgabenwahrnehmung im erforderlichen Umfang verpflichtet. Die Eingliederungshilfe regelt Individualansprüche entsprechend den Regelungen der Sozialgesetzbücher. Da in der Regel unterschiedliche Abteilungen oder Dezernate verantwortlich sind, laufen viele Hilfen und Maßnahmen parallel, ohne dass man voneinander weiß. Deshalb kommt bei der Entwicklung einer inklusiven Bildung der Ressourcenplanung und -bündelung besondere Bedeutung zu.

3 Inklusion finanzieren

Zurzeit werden zwei Systeme für die Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf parallel organisiert und finanziert. Dabei werden *Kosten für das Sonderschulsystem* kaum in Frage gestellt. Eingliederungshilfen in das Sondersystem (!), Schülerbeförderungskosten in die Sonderschulen, Spezialausstattungen und multiprofessionelle Personalausstattungen werden dort selbstverständlich zur Verfügung gestellt.

Wenn bei der Aufnahme der Kinder mit Behinderungen in den Regelschulen der Besuch nur durch zusätzliche Leistungen (z.B. Schulbegleitung) der Eingliederungshilfe bzw. der Kinder- und Jugendhilfe möglich ist, müssen diese Mittel oft in einem aufwendigen Verfahren individuell bewilligt werden.

Hier muss dringend Kostenklarheit geschaffen werden. So ist es sinnvoller, Mittel in die Entwicklung eines inklusiven Bildungssettings zu investieren, statt in Maßnahmen, die Inklusion verhindern. Eine Kommune tut gut daran, einmal eine gezielte Kostenanalyse durchzuführen und alle Ausgaben zu erheben, die erforderlich sind, um einem bestimmten Kind die umfassende Teilhabe am Leben der Gesellschaft und Schule zu ermöglichen. Eine solche Aufstellung kann allerdings nur erfolgen, wenn alle Beteiligten (aus der Schulverwaltung, der Jugendhilfe, der Sozialverwaltung, dem Bereich Gesundheit usw.) sich an einen Tisch setzen und

8 Das Konnexitätsprinzip (Konnexität = Zusammenhang) ist ein Grundsatz im Staatsrecht, der besagt, dass Aufgaben- und Finanzverantwortung jeweils zusammengehören. Die Instanz (Staatsebene), die für eine Aufgabe verantwortlich ist, ist auch für die Finanzierung zuständig. Vereinfacht wird dies oft ausgedrückt mit dem Satz „Wer bestellt, bezahlt“.

9 Erstes Diskussionspapier des Deutschen Vereins zu inklusiver Bildung vom 23.03.2013

ihre Erfahrungen einbringen – nicht um Kosten zu sparen, sondern um die Gelder im Sinne einer inklusiven Bildungsregion sinnvoll und koordiniert einzusetzen.

Ein kleines Beispiel: Die Beförderung eines behinderten Kindes zu einer 20 km entfernten Förderschule kostet je nach Bundesland zwischen 10.000 und 13.000 Euro im Jahr. Besucht das Kind die Grundschule am Wohnort, entfallen diese Kosten weitgehend bzw. könnten der Grundschule zur Verbesserung pädagogischen Ausstattung zur Verfügung gestellt werden – und alle profitieren davon.

4 Sozialraumorientierung inklusiver Bildung – einen Anfang machen

Vor Ort anfangen.

Vielleicht mit einem „Runden Tisch Inklusion“ zu dem die Schule einlädt, die mit der Entwicklung einer inklusiven Bildung begonnen hat – um die Übergänge zu gestalten, um die Bildungspartner mit ins Boot zu nehmen, um zu vernetzendem Handeln zu kommen.

Vor Ort anfangen.

Vielleicht mit einer gemeinsamen Fortbildung aller Verwaltungsmitarbeiter*innen einer Kommune – um miteinander zu einem gemeinsamen Verständnis für Inklusion zu kommen und Hilfen aus einer Hand anbieten zu können.

Vor Ort anfangen.

Vielleicht mit einer gemeinsamen Fortbildung aller Geschäftsführer der freien Träger, der Schulleitungen und der leitenden Mitarbeiter aus der Kommune – um zu erkennen, welches neue Denken eine inklusive Gesellschaft erfordert.

Vor Ort anfangen.

Vielleicht mit dem „Kommunalen Index für Inklusion“¹⁰ – um Inklusion vor Ort zu gestalten.

Vor Ort anfangen.

In einer Schule, die konsequent darauf achtet, bei der inklusiven Bildung auf inklusionsverhindernde Maßnahmen zu verzichten. In einer Schule, die durch ihre Praxis zeigt, wie von sinnvollen Investitionen aus Teilhabe- und Präventionsbudgets alle Schüler*innen profitieren und gefördert werden und eine hohe Schulzufriedenheit entsteht.

10 Inklusion vor Ort; Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011

Literatur

- Deutsche UNESCO Kommission. (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*.
Deutscher Verein. (23. März 2011). *Erstes Diskussionspapier des Deutschen Vereins zu inklusiver Bildung*.
Von <https://www.deutscher-verein.de/de/empfehlungen-stellungnahmen-2011-erstes-diskussionspapier-des-deutschen-vereins-zu-inklusive-bildungsb1sb-1543,266,1000.html> abgerufen
Deutscher Verein. (07. Dezember 2011). „*Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum*“. Von <https://www.deutscher-verein.de/de/empfehlungen-stellungnahmen-2011-eckpunkte-des-deutschen-vereins-fuer-einen-inklusive-sozialraum-sb1sb-1543,287,1000.html#:~:text=07.12.2011%20-%20Eckpunkte%20des%20Deutschen,für%20einen%20inklusive%20Sozialraum%20%5B1> abgerufen
Köller, O., Hasselhorn, M., Hesse, F.-W., Maaz, K., Schrader, J., Solga, H., Spieß, C. K. & Zimmer, K. (2019): *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn
Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. (2011). *Inklusion vor Ort - Der Kommunale Index für Inklusion - ein Praxishandbuch*. Bonn: Montag Stiftung.

Autor

Steinert, Wilfried W.
Ehemaliger Schulleiter der Waldhofschule Templin
Mitglied im „Expertenkreis Inklusive Bildung“ der Deutschen UNESCO-Kommission e. V. (2010-2018), Mitglied der Vorjury des Dt. Schulpreises (2011-2019)
Steinert@der-Bildungsexperte.de

Dagmar Gaida

Perspektiven auf das Modell Klassenassistentenz

Die Grundschule, aus deren Innenleben hier berichtet wird, wird von 360 Kindern quer durch die Gesellschaft besucht: Kinder nichtdeutscher Herkunft, Kinder mit Fluchterfahrungen besuchen neben Kindern mit Beeinträchtigungen und zusammen mit hochbegabten Kindern, Kindern aus sog. intakten Familien sowie ‚Scheidungskindern‘ dieselben Schulklassen. 24-26 Kinder, die die genannten und weitere Besonderheiten mitbringen, gehören einer Klassengemeinschaft an. Ihre Lehrkräfte wurden immer stärker von der Sorge niedergedrückt, den Kindern mit ihren vielfältigen und unterschiedlichen Bedarfen und Bedürfnissen nicht gerecht werden zu können. Sie waren zunehmend frustriert, all ihre Einfluss- und Unterstützungsgelegenheiten und -notwendigkeiten zu sehen, aber sie weder für die Schülerinnen und Schüler noch für sich selbst zufriedenstellend wahrnehmen zu können, wenn sie und weil sie allein waren. Zweifel an der eigenen Wirksamkeit kamen auf, deren Grund aber struktureller und nur selten individueller Natur ist.

Von Seiten der Schulbehörden soll hier Entlastung geschaffen werden:

Grundschulen in Niedersachsen, die wie alle Niedersächsischen Schulen inklusiv sind, sollen eine sonderpädagogische Grundversorgung durch Förderschullehrkräfte erhalten: vorgesehen sind für jede Schulklasse wöchentlich zwei Lehrerstunden. Nicht gerade viel. Darüber hinaus gibt es beeinträchtigte Kinder, denen noch zusätzliche Unterstützung durch eine Förderschullehrkraft zustünde. Jedoch sind Förderschullehrkräfte im Land dafür nicht in ausreichender Zahl vorhanden.

Diese Grundschule, deren Erfahrungen hier zugrunde liegen, wird zudem von Kindern aus über 25 Nationen besucht, weshalb die Schulbehörde ihr zusätzliche Lehrerstunden für Sprachförderung und für ein herausforderndes Klientel zuweist, nachdem die Schule das beantragt hat. Allerdings gibt es auch nicht genügend Lehrkräfte, um diese Bedarfe zu decken. Die Stundenzuweisung orientiert sich an den Versorgungsmöglichkeiten – und reicht demzufolge nicht aus.

1 Die Klassenassistentenz: „Sie hilft und macht uns glücklich“* (Erstklässlerin)

Eine zusätzliche Hilfestellung für Kinder, die geistig oder körperlich beeinträchtigt oder aufgrund einer anderen Entwicklungsverzögerung und nach psychologischer

Einschätzung ‚von Behinderung bedroht‘ sind, kann eine Schulbegleitung sein. Diese Kinder haben darauf nach der Sozialgesetzgebung einen Rechtsanspruch; die Eltern müssen für diese Assistenzleistung einen Antrag beim Sozial- oder Jugendamt stellen.

Ist einem solchen Antrag stattgegeben, erhalten örtliche Institutionen wie Wohlfahrtsverbände, Gesellschaften und in der Jugendhilfe tätige Arbeitsgemeinschaften, im Folgenden ‚Leistungserbringer‘ genannt, Gelder aus der Eingliederungshilfe. Davon stellen sie Schulbegleitungen ein und diese dem Kind mit dem Rechtsanspruch zu Seite – im Wortsinn: während des Unterrichts sitzt die Begleitperson meist neben dem Kind. Diese Begleitung hilft dem Kind – und nur diesem Kind – dabei, sich zu organisieren oder Aufgaben zu erledigen.

Die Zusammensetzung der Schülerschaft dieser Grundschule ergab bereits vor acht Jahren eine hohe Anzahl an Schulbegleiter*innen: bis zu sechs Erwachsene drängten sich zu den Kindern und der Lehrkraft in einen Klassenraum. Daraufhin hatten Mitarbeitende von Sozial- und Jugendamt die Idee, stattdessen nur eine Assistenzkraft pro Klasse einzusetzen und zu finanzieren. Die Leistungserbringer beteiligten sich an der Entwicklung dieser Idee zu einem Projekt und so startete die Grundschule 2016 mit dem Modellprojekt Klassenassistenz. Dessen einzig beschriebenes Ziel war damals, „die Anzahl der Schulbegleiter pro Klasse zu senken“.

Für jede Klasse wurde von den Leistungserbringern nun eine Assistenzkraft zur Verfügung gestellt: die Klassenassistentin oder der Klassenassistent.

In den vier Jahren Modellphase und eineinhalb Jahren Verlängerung gab es eine Begleitung durch eine Steuerungsgruppe, an der die Ämter, die Vertretung der Leistungserbringer und die Schulleitung beteiligt waren. Der Evaluation des Projektes, durchgeführt von einem Mitarbeiter des Jugendamtes, fehlte eine konkrete Fragestellung, aber trotz der spärlichen Evaluationsergebnisse wurde sehr klar, dass dieses Modell neben personellen Einsparungen weitergehende und sinnvolle Ziele erreicht hat:

Alle Kinder können Unterstützung erfahren und nicht nur solche, deren Eltern einen Antrag auf Schulbegleitung stellen (konnten): dieser Antrag ist umfangreich und erfordert (amts)deutsche Sprachkenntnisse. Wem diese fehlen, der benötigt Unterstützung bei der Beantwortung der dort gestellten Fragen. Muss man sich an das Jugendamt wenden, weil die Beeinträchtigung des eigenen Kindes psychischer Natur ist oder hier Folgen hätte, scheint die Hürde noch höher.

Von der Entscheidung, einen solchen Antrags zu stellen, bis zum Einsatz einer Schulbegleitung kann dann noch ein ganzes Jahr ins Land gehen.

Bis dahin haben möglicherweise Mitschüler*innen und Lehrkräfte dem Kind eine neue ‚Diagnose‘ verpasst: der Nervige, die Störerin, die Außenseiterin, der Angsthase.

2 Was für Klassenassistentenzen spricht...

Mit einer Assistenz in jeder Klasse müssen keine Hürden mehr überwunden und keine Bearbeitungszeiten mehr abgewartet werden: die Unterstützung oder Hilfe beginnt sofort. Das ist besonders im 1. Schuljahr bedeutsam, wenn es noch keine Diagnosen gibt, auf deren Grundlage Schulbegleitungen eingesetzt werden könnten.

Mit einer Klassenassistentenz verringert sich die Gefahr einer Stigmatisierung: Während eine Schulbegleitung sich immer in der Nähe des Kindes, für das sie eingesetzt wurde, aufhält und es auf diese Weise als ‚anders‘ markiert, ist die Assistenz für alle Kinder in der ganzen Klasse unterwegs. Sie hat zwar die Kinder mit größeren Unterstützungsbedarfen besonders im Blick, ist aber für alle ansprechbar, hilft allen, die darum bitten oder augenscheinlich der Hilfe bedürfen.

Ihr Einsatz in Kooperation mit der Lehrkraft wirkt sich auch präventiv aus: Kinder mit Lernbeeinträchtigungen, für die seit Neuestem erst Ende der 2. Klasse eine sonderpädagogische Unterstützung beantragt werden kann, erhalten längst davor Hilfe, so dass dieser Antrag häufig schon überflüssig wurde. Kinder mit Problemen im emotionalen und/oder sozialen Bereich können umgehend aufgefangen werden. Sie müssen nicht erst mit wiederholten „Verhaltensdemonstrationen“ die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass sie Hilfe benötigen.

Die Schülerinnen und Schüler äußerten sich zu den Klassenassistentenzen ausschließlich positiv:

Er oder sie „elft ons bai Mate ond deitsch“* (1. Jg.), wenn „ich Fragen habe zu den Schulaufgaben“* (4. Jg.) oder bei organisatorischen Schwierigkeiten: wenn, „was bei mir sehr oft passiert ist, auch dass ich ein Heft oder eine Mappe nicht finde, sie hilft mir und findet es“* (4.Jg.)

Die Klassenassistentenz ist für alle Kinder ansprechbar: sie „hilft auch kinder die nicht so gut deuscht reden können“* und sie „hilft Allem“* (3.Jg.). Die Kinder registrieren, dass eine Klassenassistentenz „keinn ausschließt“* (2. Jg.).

Darüber hinaus vermittelt die Assistenzkraft Verlässlichkeit und Sicherheit, denn sie verbringt den Schulvormittag mit der Klasse. Sie bleibt, auch wenn die Lehrkraft wechselt. Sie ist – anders, als eine Schulbegleitung, die nicht anwesend ist, wenn „ihr“ Kind fehlt – täglich da. Sie wird als Konstante und zur Klassengemeinschaft gehörend erlebt: „One sie felt etwas in der Klasse“* (3.Jg.). Sie „gibt mir das gefül, das ich nicht allein bin das hilft mir sehr“* (3. Jg.). „Du bi füa mich da“*, schreibt ein Erstklässler. „Sie ist imer da“* (1. Jg.) „Sie gehört einfach zu uns dazu.“* (2. Jg.)

Daneben benennen die Schülerinnen und Schüler oft eine Form der Unterstützung, die dem sozial-emotionalen Bereich zuzuordnen ist: die Klassenassistentenz „klert mit den betroffenen Kindern ein Streit“* (2. Jg.) oder hilft, „aus Streitigkeiten herauszukommen“* (4.Jg.). Sie „ist cool, weil sie zu den Kindern nett ist“*, „wen

wir Traurig sind Tröstet uns“* (3. Jg.), „man kann ihr alles anvertrauen“* und sie „ist gut zum reddten.“* (4. Jg.)

Die Klassenassistentin „bringt uns gute laune“* und sie „hilft und macht uns glücklich“* (1. Jg).

Eine Viertklässlerin, die demnächst eine weiterführende Schule besuchen wird, wünscht sich für ihre kleine Schwester, die eingeschult wird, eine Klassenassistentin, „weil 1 Klässler sich nicht so gut auskennen und siech oft ferlaufen.“* Und ein Drittklässler konstatiert: „einer ist zu wenig. Wenn nur ein Lehrer da ist dann wenn sich 24 Kinder melden (weil sie Fragen haben, Anm.) dann dauernd es vielleicht eine ganze Mahtestunde“*. Der Klassenassistentin fliegen die Sympathien zu. „Wier alle mögen sie.“*

3 ... und was Schulbegleitungen darüber sagen

Die Klassenassistentinnen und -assistenten bringen unterschiedliche Qualifikationen mit: es gibt Kinderkrankenschwestern, Heilerziehungspfleger*innen, Ergotherapeut*innen, pädagogische Mitarbeiter*innen, ehemalige Schulbegleiter*innen oder Mitarbeiter*innen des Kinderschutzbundes. Sie alle bringen ihre Kompetenzen in ihre Arbeit ein.

Gefragt, was ihnen an ihrer Tätigkeit als Klassenassistent*in gefällt, zeigen die meisten Antworten, dass es die eigene Wirksamkeit ist: „Wenn man das glückliche Strahlen in den Augen eines Kindes sieht, dem man gerade, vielleicht durch eine winzige Hilfe, zu einem persönlichen Erfolg verhelfen konnte, weiß man, dass man alles richtig gemacht hat.“ „Mich freut die Freude und der Stolz der Kinder, wenn sie verstanden haben und selbstständig weiterlernen können.“ „Ich finde die Tätigkeit herausfordernd, aber immer sinnvoll.“ „Meine Arbeit ist nützlich und immer abwechslungsreich.“

Eine Vertrauensperson zu sein, nehmen einige der Klassenassistenten beinahe als Ehrung wahr: „Das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler, wenn sie mit ihren Sorgen und Ängsten zu mir kommen und ich ihnen durch Zuhören und Drüber-Reden etwas helfen und sie beruhigen kann, berührt und freut mich.“ „Es ist schön, den Kindern (...) individuelle Hilfestellung zu geben, die sie befähigt, ihren Schulalltag selbstständig zu gestalten.“

Klassenassistent*innen, die zuvor als Schulbegleiter*innen tätig waren, kennen den Unterschied und äußern, dass es „mich irgendwie geschmerzt hat zu sehen, wer Hilfe braucht und nicht helfen zu dürfen, weil ich nur dem einen Kind helfen durfte.“

Die Klassenassistenten fühlen sich für die Belange der Kinder ihrer Klasse zuständig und gehen von sich aus auf die Schulsozialpädagogin oder die Förderschullehrkraft zu, wenn ihnen das Verhalten eines Kind Sorgen macht oder sie Fragen zu den Möglichkeiten der Unterstützung haben.

Zur Reflexion der eigenen Arbeit wird ihnen vonseiten eines Leistungserbringers Supervision und kollegiale Beratung angeboten.

4 Gelingensfaktor Klassenteam

Klassenassistenten und Lehrkräfte verstehen sich als Team und heben ihre Zusammenarbeit positiv hervor. Wenngleich manche Lehrkraft, die nach ihrer Ausbildungszeit neu an die Schule kommt, durch die ständige Anwesenheit einer weiteren Person während des Unterrichts stark an die Beurteilungssituation während ihres Referendariats erinnert wird und dem Projekt deshalb zunächst besorgt gegenübersteht, werden die Vorteile der Arbeit in diesem Team meist nach kurzer Zeit bedeutsam: Im Unterricht ist mit der Assistenz jemand da, der Zeit hat, Kindern ganz unauffällig weiterzuhelfen, so dass Unterricht nicht unterbrochen werden muss. Und „Es gibt ja nicht nur die Kinder, die beim Lernen Hilfe brauchen. In der 1. Klasse lesen manche schon fließend oder rechnen dir das Einmaleins vor. Aber allein die Schuhe anziehen, das können sie noch nicht. Und hier hilft ihnen die Klassenassistentenz eben auch.“ (Lehrerin)

Wie eingangs erwähnt, ist den Lehrkräften nur zu bewusst, dass ihnen das Eingehen auf alle individuellen Bedürfnisse und Bedarfe allein aus Zeitmangel nicht gelingen kann. So wird die Unterstützung der Klassenassistenten ebenfalls auf der Ebene der emotionalen Fürsorge für die Kinder als Entlastung wahrgenommen. Dass Kinder sich bereits in der Phase des offenen Anfangs vor Unterrichtsbeginn ihre Probleme und belastenden Gedanken oder Erlebnisse bei der Lehrkraft und der Klassenassistentenz ‚von der Seele‘ reden können, weil sie zwei Vertrauenspersonen haben, verringert das Gefühl, nicht genug Zeit für alle zu haben.

Positiv wird seitens der Lehrkräfte darüber hinaus festgestellt, dass durch die regelmäßigen Teamsitzungen und Gespräche mit jemandem, der/die die Kinder gut kennt und sie rund um den Schulvormittag begleitet, ein umfänglicheres Bild jedes einzelnen Kindes entsteht.

Durch die verschiedenen Kompetenzen der Klassenassistenten erweitern sich die Unterstützungsmöglichkeiten und der Blick der Lehrkräfte auf die Kinder. Hier sind multiprofessionelle Teams am Werk und diese Zusammenarbeit kommt den Kindern zugute: das Verständnis für das Kind wächst, die Lern- und Unterstützungsangebote werden stärker auf den individuellen Bedarf abgestimmt. Elterngespräche werden häufig im Team geführt und der größere Blickwinkel fließt in die Beratung ein. „Mein Kind kommt beim Lernen ganz gut klar. Aber es hat in der Schule die Auswahl zwischen zwei Bezugspersonen. Das begrüße ich sehr.“ (Vater eines Zweitklässlers)

5 Klassenassistent: Ein ungesichertes Erfolgsmodell

Selbstverständlich gibt es auch Kritikpunkte und Verbesserungswünsche. Beispielsweise bemängelt eine Klassenassistentin, dass sie und ihre Kolleg*innen mit den unterschiedlichen Leistungserbringern verschiedene Arbeitgeber haben, was zu „unterschiedlichen Informationsständen, zu verschiedenen Herangehensweisen an die Kinder und zu Grüppchenbildung“ führe. Hier ist gemeint, dass es Unterschiede gibt, wie wortgetreu die Handreichung, die von den Leistungserbringern und den finanzierenden Ämtern zur Definition der Tätigkeiten der Klassenassistenten erstellt wurde, beachtet oder wie weit sie ausgelegt wird.

Für die Schule wurde die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Leistungserbringern dadurch erleichtert, dass aus deren Reihen Koordinator*in gewählt wurde, die als Kommunikationspartnerin für die Schulleitung fungiert. An der Erarbeitung der Handreichung war jedoch vonseiten der Schule niemand beteiligt. Das Augenmerk liegt in diesem Schriftstück darauf, klarzustellen, dass das Personal, für das die Ämter das Geld geben, nicht für schulische Tätigkeiten wie Aufsicht, Unterricht oder dessen Vertretung eingesetzt wird. Es gibt keine Abstimmung mit dem Leitbild oder anderen pädagogischen Grundsätzen der Schule. Ebenso wenig können die Mitarbeitenden der Schule Einfluss auf die Personalauswahl nehmen.

Das Erfolgsmodell, das das Modellprojekt Klassenassistent an der beschriebenen Grundschule ohne Zweifel ist, ist also im besonderen Maße der Umsicht und der Bereitschaft zu offener Kommunikation der Koordinatorin und der Klassenassistent*innen mit der Schulleitung zu verdanken. Wären diese Voraussetzungen andere, müsste man kritisieren, dass mit den Assistenzkräften Personen in der Schule mit den Kindern arbeiten, auf die kein Einfluss genommen werden kann.

Das Land Niedersachsen möchte Inklusion in Schulen umsetzen, kann die dafür notwendigen personellen Ressourcen aber nicht zur Verfügung stellen. Hier springen in einigen Landkreisen – wie hier geschehen – die Kommunen finanziell zunächst in die Bresche.

Darunter kann die Konstanz eines solchen Projektes leiden, denn je nach politischer Ausrichtung der Kommune oder ihren haushalterischen Möglichkeiten, je nach Wahlausgang oder je nach Stellenwert, der gerade den Kindern beigemessen wird, wird dieser finanzielle Aufwand als angemessen oder als zu hoch angesehen und ein solches Modellprojekt verstetigt oder abgeschafft. Dass man hier – quasi aus Versehen – ein Beispiel geschaffen hat, wie Inklusion in der Schule im Sinne der UN-Konvention gut angebahnt werden kann, spielt dann keine Rolle.

Den landeseigenen Schulbehörden dürfte gefallen, dass einige Schulen bei der Umsetzung der Inklusion auf die oben beschriebene Weise unterstützt werden. Und vielleicht, weil man selbst nicht ausreichend helfen kann, wird auch hin-

genommen, dass schulfremdes Personal in Eigenregie in der Schule tätig ist. Die Unterstützung der Kinder durch die Kommunen sollte vom Land Niedersachsen anerkannt werden. Aber die eigene Rolle, die das Land in der Umsetzung der Inklusion in Schulen spielt, muss kritisch in den Blick genommen werden. Es kann der Bildungspolitik nur empfohlen werden, ein erprobtes, gutes Modell wie das der Klassenassistentenz zum Vorbild für eine landeseigene Implementierung von multiprofessionellen Teams in Grundschulen zu nehmen, wenn alle Kinder ausreichende und konstante Unterstützung bekommen sollen.

Literatur

- Gogolin, I. & Maaz, K. (Hrsg.) (2019): Migration und Bildungserfolg. Herausforderungen und Potenziale. Wiesbaden
- Niedersächsischer Landesrechnungshof: Jahresbericht 2018. Bemerkungen und Denkschrift zur Haushaltsrechnung des Landes Niedersachsen für das Haushaltsjahr 2016. Hannover
- Serke, B. & Streese, B. (Hrsg.) (2022): Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (KMK) 2022. <https://www.kmk.org>. Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Zusammenfassung.
- Werning, R., Mackowiak, K., Rothe, A. & Müller, C. (2023): Inklusive Grundschulen in Niedersachsen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In: Die Deutsche Schule (110), H. 2, S. 138-152
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (2013): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn

* Alle Kinderzitate wurden aus der Sammlung des Schulelternrates zur Verfügung gestellt und sind nach Absprache dort auch einsehbar. Erhoben wurden sie 2021/22.

Autorin

Gaida, Dagmar
Rektorin einer Grundschule in Peine i.R.
und Mitglied im Steuerkreis Klassenassistentenz
sekretariat@gswesendorf.de

Barbara Jürgens

Die Situation am Ende eines Klassenassistenten-Modellprojekts: Selbstevaluation einer Grundschule in einem sozialen Brennpunkt

1 Einleitung

Eine Grundschule in einem sozialen Brennpunkt mit Schüler*innen aus 25 Nationen (hier Grundschule 2 genannt; vgl. Gaida in diesem Band) führte ebenfalls ein Modellprojekt zur Erprobung des Klassenassistentenmodells durch. Während die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Projekts an der Grundschule in Wesendorf in Zusammenarbeit und Absprache mit der Schule stattfand, wurde die Evaluation der Grundschule 2 an eine externe Agentur vergeben, die die Grundschule nicht in die Konzeption der Evaluation mit einbezog. Daher fehlten in der Evaluation einige Fragestellungen, an denen die Grundschule 2 sehr interessiert war, z. B. die Auswirkung des Projekts auf den Unterricht und die beteiligten Lehrpersonen, Klassenassistenten und Eltern. Die Grundschule 2 nahm daher eine Selbstevaluation mit den auch in der Grundschule Wesendorf verwendeten Instrumenten vor, um zumindest zum Abschluss des Projekts entsprechende Informationen zu gewinnen.

Die Selbstevaluation fand unter deutlichem Zeitdruck statt. Um Daten zu erhalten, die noch die Situation während des Modellprojekts Klassenassistenten abbildeten, musste die Befragung am Ende des Projekts während der letzten drei Wochen vor den Sommerferien durchgeführt werden. An der Befragung nahmen 18 von 28 Lehrpersonen teil, 12 von 16 Klassenassistenten und 100 von 270 Elternpaaren. Die Rücklaufquoten von 64% bei Lehrpersonen und 75% bei Klassenassistenten können als sehr gut bezeichnet werden. Die Rücklaufquote bei den Eltern ist mit 37% zwar relativ niedrig, aber etwas oberhalb der für Online-Befragungen überwiegend berichteten Beteiligungsquote von ca. 30 % (vgl. Gusy & Marcus 2012).

2 Fragestellungen

Grundschule 2 interessierte die Situation der Schule in den folgenden Bereichen:

1. Einstellungen und emotionales Erleben der Lehrkräfte

Das Projekt Klassenassistentenz verlangt von den beteiligten Lehrkräften viel Einsatz. In ihrer Selbstevaluation erhob die Schule dies mit der Frage nach dem Enthusiasmus, der Berufszufriedenheit, Belastung und der Zuversicht, etwas bewirken zu können (Selbstwirksamkeit). Außerdem war man an der Bereitschaft der Lehrpersonen, etwas zu verändern interessiert.

2. Kooperation und Zusammenarbeit aus der Sicht der Lehrkräfte

Wie in diesem Buch schon mehrfach berichtet wurde, steht und fällt der Erfolg des Modells Klassenassistentenz mit der Bereitschaft der Beteiligten zur Kooperation. Es wurde daher nach der Kooperation innerhalb des Kollegiums und der Zusammenarbeit mit den Klassenassistenten bzw. pädagogischen Kräften aus der Sicht der Lehrpersonen gefragt.

3. Unterrichtsstörungen und -probleme aus der Sicht der Lehrkräfte

Es stellte sich die Frage, wie sich der Einsatz der Klassenassistenten im Unterricht niederschlägt. Fragen nach Unterrichtsstörungen und besonderen Unterrichtssituationen mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen sollten dies erfassen. Es wurde nach der Zahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen, notwendigen Unterrichtsunterbrechungen und Unruhe im Unterricht aus der Sicht der Lehrkräfte gefragt.

4. Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte

Die ständige Zusammenarbeit mit der Klassenassistentenz und die Möglichkeit, unmittelbar Rückmeldung über den eigenen Unterricht zu erhalten, könnte sich auch auf das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte auswirken. Die entsprechende Selbsteinschätzung der Lehrkräfte wurde erhoben. Dem verwendeten Instrument lag das Konzept des Klassenmanagements zugrunde (vgl. Reibnegger & Nausner 2018). Es fragt die unterrichtliche Kompetenz, die Gestaltung der Beziehung zu den Schüler*innen und die Kontrolle des Lernverhaltens der Schüler*innen durch die Lehrperson ab.

5. Einstellungen und emotionales Erleben der Klassenassistenten

Die Tätigkeit einer Klassenassistentenz ist relativ neu. Es gibt wenige Vorbilder, und die Klassenassistenten müssen ihre Rolle erst finden. Es fragt sich, wie sich dies auf das Belastungsempfinden der Klassenassistenten auswirkt. In diesem Zusammenhang interessiert auch, wie zufrieden sie mit ihrem Beruf sind. Der subjektive Eindruck, über Handlungsstrategien zu verfügen, mit denen bei den Schüler*innen etwas bewirkt werden kann (Selbstwirksamkeitserwartungen), beeinflusst die Tätigkeit der Klassenassistenten positiv. Auch dieser Aspekt wurde erfasst.

6. Zusammenarbeit aus der Sicht der Klassenassistenten

Die Effektivität der Arbeit der Klassenassistenten wird stark von der Zusammenarbeit mit der Lehrperson beeinflusst. Die Klassenassistenten gaben daher ihre Einschätzung dieser Zusammenarbeit mit der Lehrperson ab.

7. Unterrichtsstörungen und -probleme aus der Sicht der Klassenassistenten

Da Klassenassistenten einen etwas anderen Blick auf den Unterricht haben, interessierte ihre Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen und besonderen Unterrichtssituationen.

8. Unterrichtsverhalten der Lehrpersonen aus der Sicht der Klassenassistenten

Klassenassistenten sind gleichsam externe Beobachter des Unterrichtsverhaltens der Lehrpersonen. Die Schule interessierte, inwieweit ihre Wahrnehmung mit der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen übereinstimmte.

9. Akzeptanz von Projekt und Schule bei den Eltern

Das Projekt Klassenassistenten betrifft alle Eltern. Die Schule wollte wissen, was die Eltern über das Projekt Klassenassistenten wussten und wie die Eltern die Unterstützung durch die Schule wahrnahmen.

10. Vergleiche

Untersuchungen haben ergeben, dass Lehrer*innen im Vergleich zu Schüler*innen und Beobachtern ihr Unterrichtsverhalten positiver einschätzen (Reibnegger & Nausner 2018). Die Grundschule 2 interessierte, ob eine solche Diskrepanz zwischen Lehrpersonen und Klassenassistenten bestand. Da Klassenassistenten und Lehrpersonen unterschiedliche Aufgaben im Unterricht haben, aber eng zusammenarbeiten, wollte die Schule wissen, inwieweit sich ihre Wahrnehmung von Unterrichtsproblemen ähnelt.

3 Messinstrumente

Für die Selbstevaluation der Grundschule 2 wurden ausschließlich Messinstrumente verwendet, die sich bereits in anderen Projekten bewährt hatten. Dabei wurden, wie dies fachlichen Kriterien entspricht, nicht einzelne Fragen zu den verschiedenen Fragenkomplexen gestellt, sondern sie in „Skalen“, d.h. mehreren zusammengehörigen Fragen zusammengefasst. Dadurch sind die Ergebnisse zuverlässiger und nicht so abhängig vom Zufall oder von der Stimmung der Befragten. Alle verwendeten Messinstrumente haben eine mindestens zufriedenstellende Zuverlässigkeit. Die Antwortmöglichkeiten lagen zwischen 1 („trifft gar nicht zu“ bzw. „stimme überhaupt nicht zu“) und 4 („trifft vollkommen zu“ bzw. „stimme vollkommen zu“). Nur der Fragebogen zum Unterrichtsverhalten der Lehrpersonen enthielt eine 5-stufige Antwortskala. Die „besonderen Unterrichtssituationen“ wurden für die wissenschaftliche Begleitung des Klassenassistenten-Projekts in

Wesendorf selbst erstellt. In Anlehnung an Fastner & v. Saldern (2010) wurde danach gefragt, wie viele Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen (Lernen bzw. Verhaltensregulation) nach Ansicht der Lehrpersonen bzw. der Klassenassistenten in der jeweiligen Klasse sind und wie oft ihrwegen der Unterricht pro Stunde unterbrochen werden muss (Jürgens 2019).

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden geordnet nach Fragestellungen dargestellt. Um eine Einordnung der Ergebnisse zu ermöglichen, werden die Ergebnisse der Selbstevaluation mit den Ergebnissen der Befragung zum letzten Messzeitpunkt (2022) in der Grundschule Wesendorf und soweit möglich Werten aus anderen größeren Studien (Vergleichswert) verglichen. Um die Bedeutung der Unterschiede zwischen der Grundschule 2 und der Grundschule Wesendorf bzw. Vergleichsuntersuchungen einschätzen zu können, wurden die Effektstärken (Cohen's d) für alle Mittelwertunterschiede berechnet. Es wird über Unterschiede mit einem mindestens mittleren Effekt (Cohen 1988) berichtet.

4.1 Lehrkräfte

4.1.1 Einstellungen und emotionales Erleben

Der Enthusiasmus der Lehrkräfte ist in etwa so hoch wie in Wesendorf und damit höher als in vergleichbaren Untersuchungen (vgl. Baumert et al. 2008). Ihre Selbstwirksamkeitserwartungen sind etwas geringer als in Wesendorf, aber immer noch höher als in der Vergleichsuntersuchung (vgl. Schmich et al. 2009). Ihre Berufszufriedenheit ist etwas geringer als die der Lehrkräfte in Wesendorf und unterscheidet sich nicht von den Werten einer Untersuchung aus dem Jahr 2019 (vgl. Baumert et al. 2019) (Abb. 1). Ihre Veränderungsbereitschaft ist hoch. Allein die empfundene berufliche Belastung liegt etwas höher als bei den Lehrpersonen in Wesendorf und höher als in einer Untersuchung aus dem Jahr 2011 (vgl. Poloczec et al. 2011).

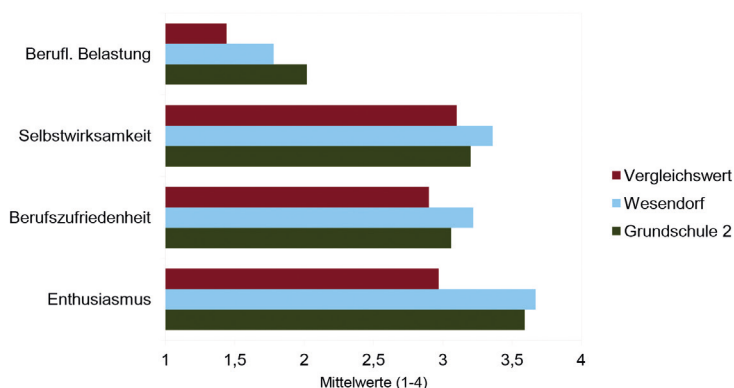


Abb. 1: Enthusiasmus, Berufszufriedenheit, Selbstwirksamkeit und berufliche Belastung der Lehrpersonen in Grundschule 2 und die Vergleichswerte aus der wissenschaftlichen Begleituntersuchung zum Projekt Wesendorf und den Untersuchungen von Baumert et al. (2008), Schmich et al. (2009), Baumert et al. (2019) und Poloczec et al. (2011).

4.1.2 Kooperation und Zusammenarbeit

Die von den Lehrkräften wahrgenommene Kooperation untereinander ist niedriger als die von den Lehrkräften in Wesendorf wahrgenommene, liegt aber höher als in der SteG-Befragung von Lehrkräften in Ganztagschulen (Quellenberg 2009). Die Zusammenarbeit mit den pädagogischen Mitarbeiter*innen wird ähnlich wie in der Befragung von Lehrkräften in Ganztagschulen (Quellenberg 2009) beurteilt und liegt niedriger als in Wesendorf (Abb. 2).

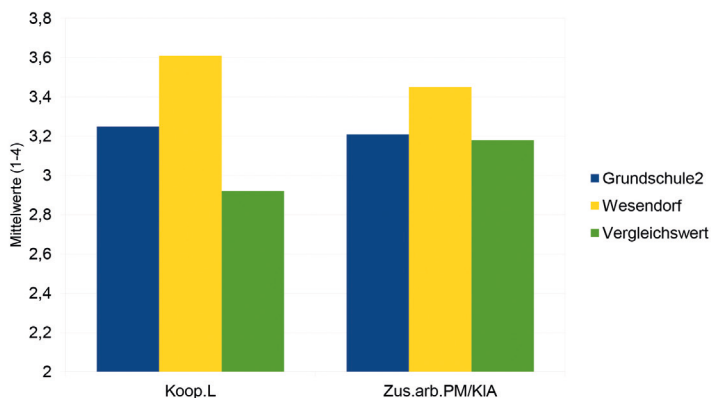


Abb. 2: Kooperation unter Lehrkräften (Koop. Lernen) und Zusammenarbeit mit pädagogischen Mitarbeitern bzw. Klassenassistenten (Zus.arb.PM/KIA) an Grundschule 2 im Vergleich mit der Grundschule Wesendorf und der SteG-Untersuchung an über 5000 Lehrkräften an Ganztagschulen (Quellenberg 2009).

4.1.3 Unterrichtsstörungen und -Probleme

Die Lehrkräfte in Grundschule 2 nehmen ebenso wie die Lehrkräfte in Wesendorf weniger Unterrichtsstörungen wahr als in der Vergleichsuntersuchung von Fastner & v. Saldern (2010). Die Lehrkräfte in Grundschule 2 mussten etwas häufiger als in Wesendorf ihren Unterricht wegen Kindern mit Lernschwierigkeiten unterbrechen. Der Unterschied beträgt wenige Zehntelpunkte. Im Bereich der Verhaltensregulation liegen beide Schulen nahe beieinander. (Abb. 3).

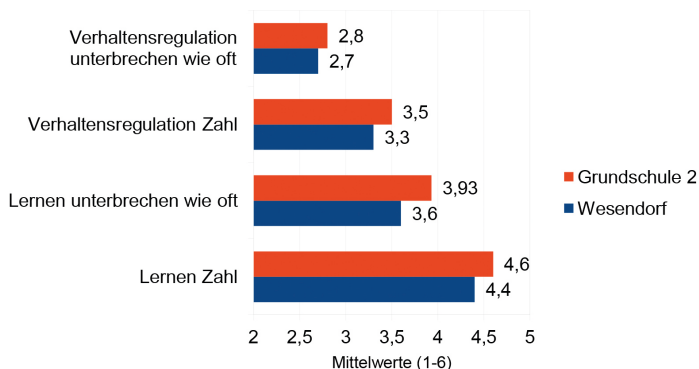


Abb. 3: Zahl der Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen im Bereich Lernen bzw. besonderen Problemen mit der Verhaltensregulation und Zahl der Unterbrechungen im Unterricht, um diesen Schüler*innen gerecht zu werden aus der Sicht der Lehrkräfte. Vergleich Wesendorf-Grundschule 2. (Abstufungen: *Zahl der SuS* 1= kein Kind, 2= 1, 3= 2 Kinder, 4= 3-4 Kinder, 5= mehr als 4 Kinder;

Häufigkeit der Unterbrechungen 1= nie, 2= 1 mal, 3= 2-4 mal, 4= 4-6 mal, 5= mehr als 6 mal).

4.1.4 Unterrichtsverhalten

Die Lehrkräfte schätzen ihre Fähigkeit, guten Unterricht zu machen, eine gute Beziehung zu den Schülerinnen aufzubauen und das Lernverhalten der Schüler*innen im Unterricht zu kontrollieren ähnlich hoch ein wie die Lehrkräfte in Wesendorf und in der Untersuchung von Reibnegger & Nausner (2018).

4.2 Klassenassistenzen

4.2.1 Einstellungen und emotionales Erleben

Die Klassenassistenzen der Grundschule 2 fühlen sich weniger belastet und sind deutlich zufriedener mit ihrem Beruf als die Klassenassistenzen in Wesendorf und die Befragten in den Vergleichsuntersuchungen (vgl. Poloczec et al. 2011; Baumert et al. 2019). Ebenso wie in Wesendorf ist ihre Selbstwirksamkeitserwartung höher als in der Vergleichsuntersuchung (vgl. Schmich et al. 2009) (Abb. 4).

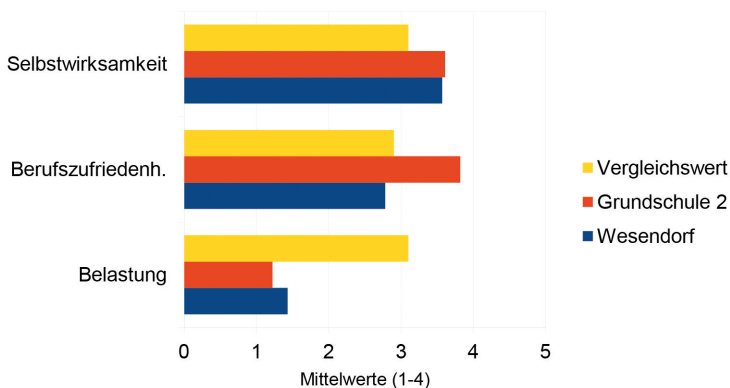


Abb. 4: Berufliche Belastung, Berufszufriedenheit und Selbstwirksamkeitserwartung der Klassenassistenten im Vergleich von Wesendorf, Grundschule 2 und Vergleichsuntersuchungen (vgl. Ploczek et al. 2011; Baumert et al 2019; Schmich et al. 2009).

4.2.2 Zusammenarbeit

Die Klassenassistenten von Grundschule 2 schätzten die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen etwas weniger positiv ein als die Klassenassistenten in Wesendorf. Bei ihnen gab es keinen bedeutsamen Unterschied zu den Teilnehmer*innen der SteG-Untersuchung (Quellenberg 2009); vgl. Abb. 5.

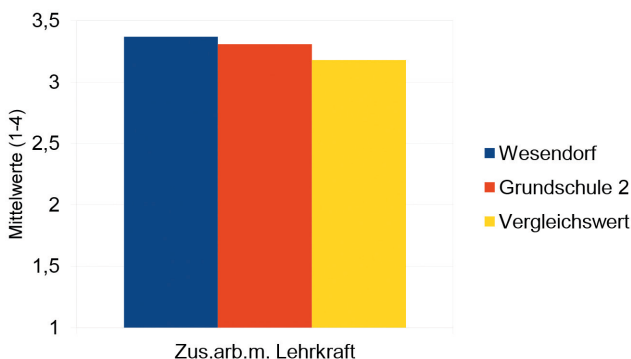


Abb. 5: Zusammenarbeit mit der Lehrkraft: Beurteilung durch Klassenassistenten in Wesendorf und Grundschule 2 sowie Vergleichswert aus der SteG-Untersuchung (Quellenberg 2009).

4.2.3 Unterrichtsstörungen und -probleme

Die Klassenassistenten in Grundschule 2 berichten über mehr Störungen im Unterricht als die Klassenassistenten in Wesendorf und die Teilnehmer*innen an der Untersuchung von Fastner & v. Saldern 2010). Bei der konkreten Frage nach der Zahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen und den notwendigen Unterrichtsunterbrechungen geben sie etwas höhere Werte an (Abb. 6), die Unterschiede liegen aber nur im Zehntelbereich.

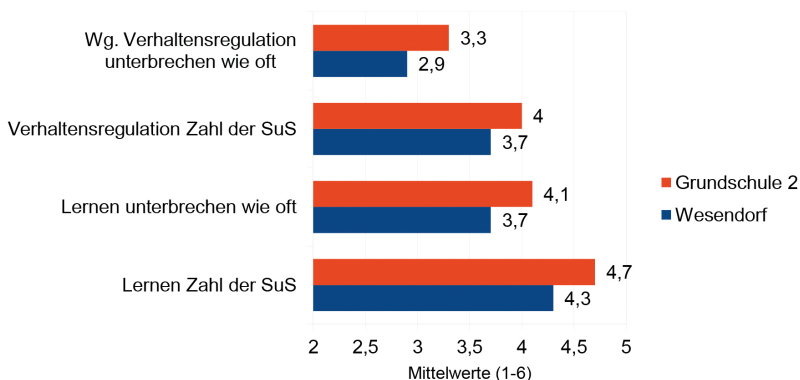


Abb. 6: Zahl der Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen im Bereich Lernen bzw. besonderen Problemen mit der Verhaltensregulation und Zahl der Unterbrechungen im Unterricht, um diesen Schüler*innen gerecht zu werden aus der Sicht der Klassenassistenten. Vergleich Wesendorf – Grundschule 2. (Abstufungen: *Zahl der SuS* 1= kein Kind, 2= 1, 3= 2 Kinder, 4= 3-4 Kinder, 5= mehr als 4 Kinder; *Häufigkeit der Unterbrechungen* 1= nie, 2= 1 mal, 3= 2-4 mal, 4= 4-6 mal, 5= mehr als 6 mal).

4.2.4 Beurteilung des Unterrichtsverhaltens der Lehrpersonen

Die Klassenassistenten von Grundschule 2 unterscheiden sich in der Einschätzung der unterrichtlichen Kompetenzen und der Beziehungsförderung der Lehrkräfte nicht von den Klassenassistenten in Wesendorf. Sie billigen ihren Lehrkräften etwas mehr Kontrolle des Lernverhaltens ihrer Schüler*innen zu.

4.3 Eltern

Das allgemeine Urteil über die Schule war bei den Eltern von Grundschule 2 etwas schlechter als bei den Eltern der Grundschule Wesendorf. Schaut man sich die einzelnen Beurteilungsbereiche an, schneidet die Grundschule 2 ähnlich wie Wesendorf recht gut ab. Die Beurteilung der Lernbedingungen und der Förderung der Schülerinnen unterscheidet sich nicht von der im positiven Bereich liegenden Beurteilung in Wesendorf. Darüber hinaus haben die Eltern relativ

großes Vertrauen in die Schule und finden, dass ihre Kinder gute professionelle Unterstützung durch die Lehrkräfte bekommen. Alle Urteile über die Schule befinden sich auf der positiven Seite der Skala (Abb. 7).

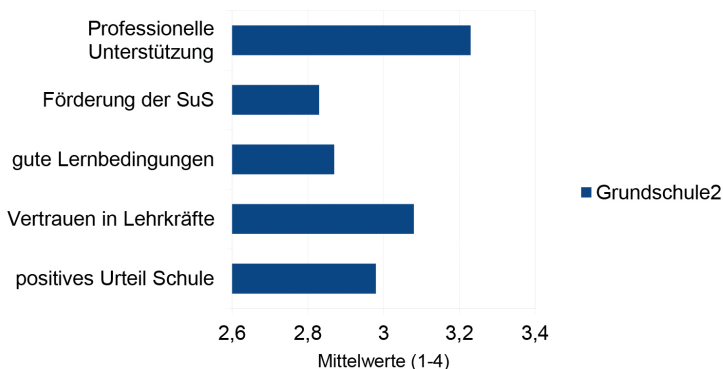


Abb. 7: Beurteilung der Grundschule 2 durch die Eltern (Werte von 1= stimme gar nicht zu bis 4= stimme vollkommen zu; vgl. Liebers et al. 2018).

Die Eltern fühlen sich ähnlich gut über das Klassenassistentenprojekt informiert wie die Eltern in Wesendorf und beurteilen es noch etwas positiver als die Eltern in Wesendorf (Abb. 8).

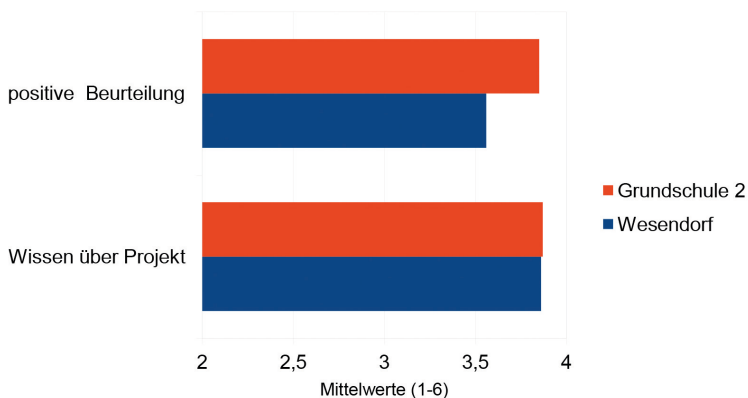


Abb. 8: Wissen und Beurteilung des Projekts Klassenassistenten: Vergleich Grundschule 2 – Grundschule Wesendorf.

4.4 Vergleiche

Ähnlich wie in Wesendorf und im Unterschied zu den in der Literatur berichteten Diskrepanzen sind sich auch in Grundschule 2 Lehrpersonen und Klassenassistenten in der positiven Einschätzung des Lehrerverhaltens einig (Abb. 9)

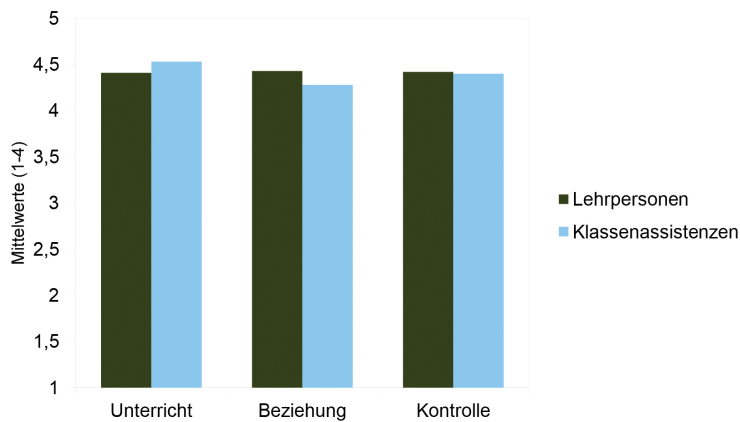


Abb. 9: Einschätzung des Unterrichtsverhaltens der Lehrkräfte: Vergleich Lehrkräfte – Klassenassistenten.

Klassenassistenten schätzen die Zahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Problemen insbesondere im Bereich Verhaltensregulation etwas höher ein als die Lehrkräfte, das Gleiche gilt für den „Aufwand“ in Form von Unterrichtsunterbrechungen, der notwendig ist, um den Bedürfnissen dieser Kinder gerecht zu werden (Abb. 10). Ihre Einschätzung der Unterrichtsstörungen fällt deutlich höher aus als bei den Lehrkräften.

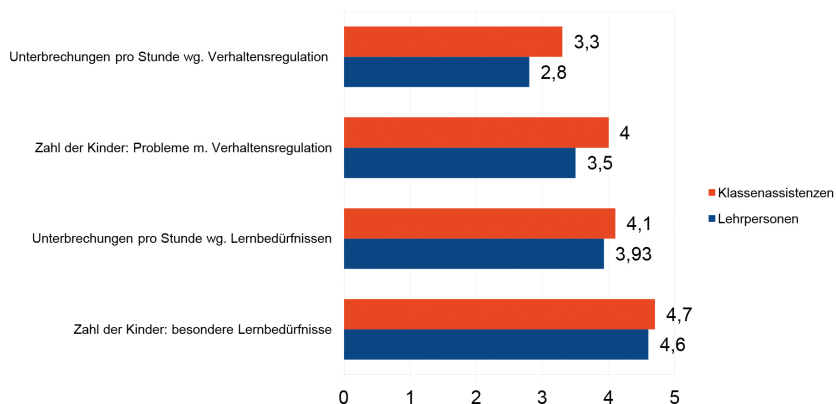


Abb. 10: Vergleich der Einschätzungen der Zahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen und der dadurch bedingten Unterrichtsunterbrechungen pro Stunde durch Lehrpersonen und Klassenassistenten (Abstufungen: *Zahl der SuS* 1= kein Kind, 2= 1, 3= 2 Kinder, 4= 3-4 Kinder, 5= mehr als 4 Kinder; *Häufigkeit der Unterbrechungen* 1= nie, 2= 1 mal, 3= 2-4 mal, 4= 4-6 mal, 5= mehr als 6 mal).

5 Diskussion

Da für Grundschule 2 nur eine summativ Evaluation vorgenommen wurde, können über die Entwicklung und mögliche Veränderungen während der Projektphase keine Aussagen gemacht werden.

Um aber zumindest aussagekräftige Ergebnisse über den Stand bei Beendigung des Projekts zu erhalten, setzte die Schule bei ihrer Selbstevaluation Messinstrumente ein, die bereits im Modellprojekt Wesendorf und in anderen größeren Untersuchungen erfolgreich verwendet wurden. Durch den Vergleich mit Wesendorf und mit den Ausgangsuntersuchungen lässt sich in etwa einschätzen, wie hoch oder niedrig die abgefragten Merkmale bei Lehrpersonen, Klassenassistenten und Eltern ausgeprägt sind.

Ein großer Teil der Laufzeit des Projekts fiel in die Hochphase der Corona Pandemie. Studien berichten über ungünstige Auswirkungen der Pandemie auf Berufszufriedenheit und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (vgl. Wolfgramm et al. 2022) und die Bewertung der Zusammenarbeit mit der Schule durch Eltern (vgl. Wildemann & Hosenfeld 2020; Nusser et al. 2021). Zudem stellt die äußerst diverse Schülerschaft Grundschule 2 vor besondere Herausforderungen. Eine weitere Schwierigkeit kam hinzu: Kurze Zeit vor der Befragung war die Schule informiert worden, dass das Klassenassistentenprojekt nicht weitergeführt werde.

Trotz dieser Hindernisse kann die Situation der Grundschule 2 beim Abschluss des Projekts als sehr positiv bezeichnet werden.

In einer Reihe von Bereichen ähnelt die Situation der Grundschule 2 der Situation der Grundschule Wesendorf am Ende einer sehr positiven Entwicklung im Verlauf des Projekts Klassenassistentenz (vgl. Jürgens, S. 45 in diesem Band). Hier gibt es keine oder geringe Unterschiede zu Wesendorf und die Schule unterscheidet sich positiv von den Vergleichsuntersuchungen: Die Lehrkräfte sind sehr engagiert. Ihre Veränderungsbereitschaft und ihr Enthusiasmus sind hoch und sie sind überzeugt, bei ihren Schüler*innen Positives bewirken zu können. Eine wichtige Voraussetzung für das Funktionieren eines Klassenassistentenzmodells ist die gute Zusammenarbeit im Kollegium. Diese scheint gegeben zu sein. Die Lehrkräfte berichten über eine gelingende Zusammenarbeit im Kollegium.

Die Klassenassistenten in Grundschule 2 scheinen sich sogar in mancher Hinsicht wohler und wirksamer zu fühlen als diejenigen in Wesendorf. Sie fühlen sich wenig belastet und sind mit ihrem Beruf deutlich zufriedener. Ihre Erwartung, bei den Schüler*innen etwas bewirken zu können, ist sehr ausgeprägt.

Über die Veränderung der Elterneinschätzungen während der Projektlaufzeit liegen anders als in Wesendorf keine Daten vor. Deswegen ist es bei Grundschule 2 schwierig, den Einfluss der Pandemie auf das Elternurteil abzuschätzen. Es fällt aber auf, dass die Eltern die Schule etwas positiver beurteilen als in Wesendorf, den Lehrkräften vertrauen und deren professionelle Unterstützung und Förderung der Schüler*innen würdigen. Auch ihre Einschätzung des Klassenassistentenzprojekts ist etwas positiver als in Wesendorf.

Die Ergebnisse zum Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte sprechen für eine ähnlich positive Situation am Ende des Projekts wie in Wesendorf. Die sehr positiven Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte in Bezug auf ihr eigenes Unterrichtsverhalten werden von den Klassenassistenten bestätigt. Inwieweit hier eine Veränderung im Lauf des Projekts stattfand, kann wegen des fehlenden Längsschnitts nicht festgestellt werden.

In manchen Bereichen sind Lehrpersonen und Klassenassistenten der Grundschule 2 „unauffällig“, d.h. sie unterscheiden sich nicht von den Teilnehmer*innen der Ausgangsuntersuchungen. So bewegt sich die Zufriedenheit der Lehrpersonen mit ihrem Beruf wie in den Ausgangsuntersuchungen im eher positiven Bereich. Das Gleiche gilt für die Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal, die von Lehrpersonen und Klassenassistenten ähnlich eingeschätzt wird.

Ein spezielles Thema sind Unterrichtsstörungen und die Kinder mit besonderen Bedürfnissen.

Unterrichtsstörungen wurden mit Statements wie „In der Klasse ist es sehr laut“, „Ich (der/die Lehrer/in) verliere (verliert) sehr viel Zeit, weil Schülerinnen und Schüler die Stunde unterbrechen“ erfasst. In Wesendorf berichteten Lehrkräfte und Klassenassistenten zu Beginn des Projekts über ein relativ hohes Ausmaß an

Unterrichtsstörungen. Diese Einschätzung nahm im Verlauf des Projekts bis zum letzten Messzeitpunkt ab. Der Bericht der Lehrkräfte in Grundschule 2 über Unterrichtsstörungen ähnelt dem der Lehrkräfte und Klassenassistenten in Wesendorf zum letzten Messzeitpunkt. Sie schätzen das Ausmaß der Unterrichtsstörungen mittel bis niedrig ein. Im Unterschied dazu berichten die Klassenassistenten in Grundschule 2 über ein relativ hohes Ausmaß an Unterrichtsstörungen (Werte von 1,98 vs. 2,66 auf einer Skala von 1 bis 4).

Eine vergleichbare Tendenz zeigt sich auch, wenn es um besondere Unterrichtssituationen mit Kindern mit speziellen Bedürfnissen geht, allerdings sind hier die Unterschiede etwas geringer. Lehrkräfte in Grundschule 2 sowie Lehrkräfte und Klassenassistenten in Wesendorf stimmen in der Einschätzung der Zahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen und der Häufigkeit der Unterrichtsunterbrechungen, um diesen Kindern gerecht zu werden, weitestgehend überein. Die Klassenassistenten in Grundschule 2 erleben dagegen v.a. mehr Kinder mit Problemen in der Verhaltensregulation und mehr Unterbrechungen im Unterricht, um diesen Kindern gerecht zu werden, als alle anderen Beteiligten. Gleichzeitig fühlen sich die Klassenassistenten aber wenig belastet, sind mit ihrem Beruf besonders zufrieden und haben den starken Eindruck, bei den Schüler*innen positive Veränderungen bewirken zu können. Eine Erklärung für diese Diskrepanz ist aufgrund der vorliegenden Daten nicht möglich. Man könnte spekulieren, dass sich die Klassenassistenten besonders verantwortlich für einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts fühlen und deswegen sehr stark auf Unterrichtsstörungen und Probleme mit der Verhaltensregulation achten. Inwieweit die Aussicht auf einen Wegfall der Klassenassistenten ihr Urteil beeinflusst hat, lässt sich nicht einschätzen.

Die zum Zeitpunkt sehr angespannte Situation der Grundschule 2 scheint sich in einem Aspekt bei den Lehrpersonen niederzuschlagen: Sie fühlen sich etwas stärker belastet als die Lehrkräfte in Wesendorf und in der Vergleichsuntersuchung von Poloczek et al. (2011), wobei auch bei ihnen sich das Ausmaß der berichteten Belastung in Grenzen hält.

Die Grundschule 2 führt ihre Selbstevaluation zu einem für die Schule schwierigen und belastenden Zeitpunkt durch. Trotzdem sind ihre Ergebnisse in vielerlei Hinsicht mit den Ergebnissen der sehr positiven Entwicklung der Grundschule Wesendorf vergleichbar.

Es spricht Vieles dafür, dass das Modellprojekt Klassenassistenten auch an dieser Schule sehr positive und produktive Auswirkungen hatte.

Die Grundschule 2 bedankt sich bei allen Eltern, Lehrpersonen, und Klassenassistenten für die Bereitschaft, kurzfristig und innerhalb eines knappen Zeitfensters an den Befragungen zur Selbstevaluation teilzunehmen.

6 Literatur

- Arens, A. K., & Niepel, C. (2019). *School attitude and perceived teacher acceptance: Developmental trajectories, temporal relations, and gender differences*. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 689–706.
- Baumert, J.; Blum, W.; Brunner, M.; Dubberke, T.; Jordan, A.; Klusmann, U. et al. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. (Materialien aus der Bildungsforschung, Bd. 83). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J.; Becker, M.; Tetzner, J. (2019): Schulformen und sozioökonomischer Erfolg im jungen Erwachsenenalter: Werden unterschiedliche Ausbildungswege auf dem Arbeitsmarkt gleich honoriert? <https://doi.org/10.1007/S11618-020-00973-7>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fastner, A. L., & Saldern, M. v. (2010). Unterrichtsmethoden, Überzeugungen und Einstellungen. Helden des Alltags. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 11, 64–93.
- Goldan, J.; Kullmann, H.; Zentarra, D.; Geist, S.; Lütje-Klose, B. (2021). Schulisches Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf während der COVID-19-Pandemie. Erste Befunde aus dem Projekt WILS-Co an der Laborschule Bielefeld. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72, S. 640-651
- Lehrl, S. & Richter, D. (2014). Schule macht Spaß! Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude in der Grundschule. In Mudiappa, M., & Artelt, C. (Hrsg.). *BiKS-Ergebnisse aus den Längsschnittstudien: Praxisrelevante Befunde aus dem Primar- und Sekundarschulbereich* (Bd. 15). S. 59-66. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Liebers, K.; Kolke, S.; Schmidt, C. (Hrsg.) (2018). *Der Schulversuch ERINA (2012-2017) Befunde aus den wissenschaftlichen Begleitstudien zur Erprobung von Ansätzen inklusiver Beschulung im Freistaat Sachsen. Teil 2 – Lehrkräfte, Eltern und Regionalkoordinatoren als Akteure im Schulversuch*. Leipzig: Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät
- Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Moschner, B. (2016). Zum Zusammenspiel zwischen schulischem Selbstkonzept, Lernfreude, Konzentration und Schulleistungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(1), 53–69.
- Nett, U., Ertl, S., & Bross, T. (2022). Emotionales Erleben von Schüler*innen in Jahrgangsstufe 4 unter dem Einfluss der Covid-19-Pandemie im Schuljahr 2019/2020. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 399–418.
- Nusser, L., Wolter, I., Attig, M., & Fackler, S. (2021). Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittrlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 33–50). Waxmann Verlag GmbH.
- Ömeroğulları, M., & Gläser-Zikuda, M. (2021). Entwicklung affektiv-motivationaler Merkmale am Übergang in die Sekundarstufe – Wie ergeht es bildungsbenachteiligten Kindern? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(2), 363–383.
- Poloczek, S.; Greb, K.; Faust, G.; Lipowsky, F. (2011). Lehrerfragebogen. In Lipowsky, F., Faust, G., & Greb, K. (Hrsg.). (2011). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE). Teil 1 PERLE-Instrumente: Schüler, Lehrer & Eltern (Messzeitpunkt 1)*. S. 71.121 Frankfurt/Main: GFPE.
- Quellenberg, Holger. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle*. Frankfurt/Main: GFPE.
- Reibnegger, H., & Nausner, E. (2018). Klassenführungshandeln aus der Perspektive von Schüler/-innen und Lehrer/-innen: Erfolgreiche Klassenführung – kongruente Sichtweisen – blinde Flecken. *Pädagogische Horizonte*, 2(1), Article 1.

- Schmich, J., Schreiner, C., & Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Österreichischen Schulwesens (Hrsg.). (2009). *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz; erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs*. Leykam.
- van Ophuysen, S. (2008). Zur Veränderung der Schulfreude von Klasse 4 bis 7. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3), 293–306.
- Weber, K. E., & Freund, P. A. (2017). Erfassung des Selbstkonzepts von Kindern im Grundschulalter: Validierung eines deutschsprachigen Messinstruments. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 38–49.
- Wildemann, A., & Hosenfeld, I. (2020). *Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19-Pandemie*. Landau: IBKL (Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter)
- Wolfgramm, C.; Berweger, S.; Keck Frei, A.; Bühner, Z. Und C. Bieri Buschor (2022). How the COVID-19 Pandemic Changed Swiss Primary School Teachers' Perceptions of Job Stress, Emotional Exhaustion, and Personal Resources – Insights from a Longitudinal Study. In Harald Burgsteiner, Georg Krammer (Hrsg.). *Impacts of COVID-19 Pandemic's Distance Learning on Students and Teachers in Schools and in Higher Education – International Perspectives*. S. 1-15. Graz – Wien: Leykam

7 Anhang: Messinstrumente

Fragenkomplex	Skalen	Lehrer*innen	Schüler*innen	Klassenassistenten	Eltern	Ganztagskräfte
Einstellungen und Emotionen	Enthusiasmus (Baumert et al. 2008)	x				
	Berufszufriedenheit (Böhm-Kasper 2004)	x		x		x
	Belastung (Polozek 2011)	x		x		x
	Selbstwirksamkeit (Schmich et al. 2009)	x		x		x
Unterrichtsprobleme	Unterrichtsstörungen/ Klassenklima (Fastner & v. Saldern 2010)	x		x		
	Besondere Unterrichtssituationen (Jürgens 2019)	x		x		
Kooperation	Kooperation zw. Lehrer*innen (Quellenberg 2012)	x				
	Kooperationen Lehrer*innen/päd. Personal (Quellenberg 2012)	x		x		x
	Bewertung von Teamarbeit	x		x		

Fragenkomplex	Skalen	Lehrer*innen	Schüler*innen	Klassenassistenzen	Eltern	Ganztagskräfte
Unterrichtsverhalten	Beziehungsförderung (LDK, Reibnegger & Nausner 2018)	x	x	x		
	Kontrolle (LDK, Reibnegger & Nausner 2018)	x	x	x		
	Unterrichtskompetenz (LDK, Reibnegger & Nausner 2018)	x	x	x		
Emotionen/ Einstellungen - Schüler*innen	Lernfreude (Lohbeck et al.)		x			
	Schulfreude (Arens & Niepel 2016)		x			
	Anstrengungsbereitschaft (Ömerogulları & Gläser-Zikuda 2021)		x			
	Pos. schulisches Selbstkonzept (Weber & Freund 2017)		x			
Unterstützung durch die Schule	Förderung durch die Schule (Liebers et al. 2018)				x	
	Lernbedingungen (Liebers et al. 2018)				x	
	Kooperation mit Schule (Liebers et al. 2018)				x	
Akzeptanz von Schule und Projekt KA	Qualität der Schule (Liebers et al. 2018)				x	
	Akzeptanz Projekt Klassenassistentenz (Jürgens 2009)				x	x

Autorin

Jürgens, Barbara, Prof. Dr. i.R.

Technische Universität Braunschweig, Institut für Pädagogische Psychologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale und berufliche Kompetenzen von Lehrer*innen, Lern- und Verhaltensprobleme von Kindern und Jugendlichen
b.juergens@tu-braunschweig.de

Verena Krendel

Das Projekt Klassenassistentenz: Für Tamina, Noah und all die anderen

Die Schule ist ein zentraler Ort, an dem Freundschaften geschlossen werden, an dem Kinder auf erwachsene Vorbilder treffen, die ihnen etwas vorleben und sie begeistern.

An dem ihre Leidenschaft fürs Lernen und für das zukünftige Leben geweckt werden muss.

Immer mehr Elternhäusern ist es aus unterschiedlichsten Gründen nicht möglich Kindern Zugehörigkeit und Werte zu vermitteln. Als Klassenassistentenz gebe ich den Kindern die Möglichkeit in einem ruhigen und entspannten Klima ein Miteinander zu erleben und zu erlernen. Wie vielfältig und wichtig diese Arbeit ist, kann ich am besten darstellen, indem ich die Kinder meiner zu betreuenden Klasse vorstelle. Die Namen wurden von mir dafür geändert.

Tamina

Beginnen möchte ich mit Tamina. Zur Einschulung ist sie nicht gekommen. Nach ein paar Telefonaten konnten wir ihren Eltern verständlich machen, dass die Schule begonnen hat und sie nun täglich zu uns kommen darf.

Tamina ist ein Migrationskind sie hat sich sehr gefreut endlich in die Schule gehen zu dürfen. Ihr großer Ranzen war voll mit Spielzeug. Stifte oder Hefte hatte sie keine dabei.

Es nahm viele Stunden in Anspruch sie und ihre Eltern mit den Regeln der Schule vertraut zu machen. Tamina fällt es schwer sich zu konzentrieren. Lieber spielt sie mit ihren glitzernden Ketten und Püppchen.

Niemand von uns weiß was sie in ihrer Heimat und auf der Flucht erleben musste. Wir nehmen uns viel Zeit, um in einem separaten Raum mit ihr in ihrem Tempo und spielerisch unsere Sprache zu erlernen. Zusammen mit der Förderlehrerin wurde Lernmaterial für den Unterricht zusammengestellt. Fortschritte gibt es jedoch kaum.

Nach über zwei Jahren weiß Tamina die Namen ihrer Mitschüler nicht oder an welchem Tag wir Sport haben. Wenn sie sich bei mir nicht vergewissert, ob am nächsten Tag Schule ist, kann es sein, dass sie nach zwei Tagen Unterricht schon ins Wochenende geht.

Tamina's Ziel ist es so viel Geld zu verdienen, dass sie die Plastikperlen an ihrem Glitzerschmuck einmal durch echte Perlen ersetzen kann. Dabei werden wir sie sehr gern unterstützen.

Noah

Noah ist ein Junge mit eigenem You Tube Kanal. Für ein Kind in der dritten Klasse ist er in Sachen Internet sogar uns Erwachsenen manchmal weit voraus. Ich habe mir seinen Kanal angeschaut. Noah war sehr spät noch online. Er konnte sich kaum wachhalten und hatte dunkle Ringe unter den Augen. In der Schule kann er sich nicht konzentrieren, ist überdreht und dünnhäutig. Nach eigenen Angaben bekommt er zu Hause alles, was er möchte. Egal was es kostet. Die Prahlerei und seine häufig schlechte Laune macht es ihm nicht leicht, Freunde zu finden, worunter er sehr leidet. Zusammen erarbeiten wir Lösungen, damit es ihm besser geht. Noah ist ein netter Junge, der in seiner Welt nur etwas verloren gegangen ist.

Mandy

Mandy ist ein wohlbehütetes Mädchen. Sie ist stolze große Schwester mit einer vererbten Bastelleidenschaft und hat Spaß an Mode. Im Zeigekreis hat sie wertvolle Tipps und immer ein großes Lob für ihre Mitschüler*innen. Manchmal macht ihr die festgestellte Konzentrationsschwäche das Lernen schwer. Sie bekam bis zum Ende der ersten Klasse Förderung in Deutsch und Mathe. Die Zusammenarbeit mit ihren Eltern ist prima und sie ist auf einem guten Weg.

Ben

Ben ist in der zweiten Klasse zu uns gekommen. Bei unserem ersten Gespräch fanden wir eine verzweifelte, in Tränen aufgelöste Mutter vor mit einem Jungen, der sich völlig aufgegeben hatte.

In der Klasse, die Ben vorher besuchte, waren 24 Kinder. Da es für die Lehrerin unmöglich war sich intensiv um ihn zu kümmern, bestand sein Schulalltag aus Malen, Basteln und Bücher ansehen. Wenn er sich schlecht benahm, musste er abgeholt werden.

Bei Ben wurde ADHS diagnostiziert. Seine Mutter hat die Ernährung und seine Freizeitgestaltung angepasst und arbeitet gut mit uns zusammen.

Zu Anfang hörten wir von ihm stets: „Ben kann das nicht, Ben ist zu doof!“ oder „Ben ist das blödeste Kind auf der Welt!“ Dann setzte er sich trotzig unter den Tisch oder legte sich auf den Boden. Das durfte er auch für eine kurze Zeit. Mit einem kleinen Späßchen konnte ich ihn dann wieder zum Aufstehen bewegen. Ben gewöhnte sich daran NICHT blöd zu sein.

Wenn jemand motivierend neben ihm saß, konnte er durchgehend arbeiten. Mittlerweile hat er sogar schon andere Kinder aus der Klasse im Lernstoff überholt.

Ein selbstgebastelter Knautschball hilft ihm im Sitzkreis ruhig bleiben zu können und aufmerksamer den Anweisungen zu folgen.

Ab und zu, wenn ihm etwas zu viel wird kann es nochmal vorkommen, dass er seine Buntstifte zerbricht und schreiend aus der Klasse rennt. Dann braucht er fünf Minuten für sich. Nach zehn Minuten darf ich ihn ansprechen und nach 20 Minuten kleben wir gemeinsam die Stifte wieder zusammen. Ben hat sich schnell in die Klasse integriert und ist zum zweiten Klassensprecher gewählt worden.

Jakob

Jakob ist ein Vorzeigeschüler. Er ist gut erzogen, wissbegierig und sehr nett. Seine Eltern unterstützen ihn, wo sie nur können. Jakob ist sehr kreativ und verzaubert uns beim Singen mit seiner glockenklaren Stimme.

Zu Anfang brauchte er viel Zuwendung. Fast täglich kam er weinend in die Schule. Ich ließ ihn von seinen sechs Geschwistern und seinen vielen Tieren erzählen, was ihm half in den Tag zu starten. Auch heute noch kommt es vor, dass Jakob auf seinem Platz still vor sich hin weint, wenn er z. B. eine Aufgabe nicht lösen kann. Eine Lehrkraft um Hilfe zu bitten traut er sich nicht. Meine Aufgabe ist es, immer wieder zu schauen ob bei ihm alles in Ordnung ist, damit er sich bei uns wohlfühlen kann.

Matthi

Im Morgenkreis sitze ich neben Matthi. Täglich freue ich mich darauf mit seinem etwas schelmischen Blick ein „Guten Morgen Frau Müller“ zu hören. Bei seinen Klassenkameraden ist er sehr beliebt. Partnerarbeiten werden bevorzugt mit Matthi erledigt.

Damit er die Möglichkeit hat mit eigenen Aufgaben voranzukommen muss ich seinen Mitschülern des Öfteren Absagen erteilen. Matthi sieht gut aus, ist charmant, voller Lebensfreude und charakterstark. Seine Sitznachbarin Nadine ist ebenfalls eine engagierte und ausgeglichene Schülerin. Ein solides Elternhaus gibt ihr Sicherheit und lässt sie zufrieden durch den Schulalltag kommen.

Marko

Bei Marko habe ich oft das Gefühl, dass er auch in der dritten Klasse noch nicht in der Schule angekommen ist. Flick Flaks in der Schule und auf dem Schulhof sind seine Art sich fortzubewegen. Nicht selten verletzt er dabei unabsichtlich seine Mitschüler.

In seinem Elternhaus wird russisch gesprochen. Marko hat sich im ersten Halbjahr nur mit Grunz- und Quieklaute verständigt. Bis heute spricht er nur unklar und nicht in ganzen Sätzen. Er bekommt Förderunterricht in Mathe, Deutsch und Sprachen. In der Planarbeitszeit werden Aufgaben gemeinsam erarbeitet. Wiederkehrende Arbeitsaufträge kann er allein bewältigen.

Die täglichen organisatorischen Abläufe des Schultags kann er trotz Hilfsmitteln noch nicht einhalten. Ich werde nicht aufhören, ihm weiter jeden Tag, mit allen Hilfsmitteln, die mir zur Verfügung stehen, Struktur und Ordnung zu ermöglichen ohne ihn in seiner positiven „Verrücktheit“ einzuschränken.

Achmed

Achmed kommt aus Syrien, weshalb ihm die deutsche Sprache zu Anfang sehr schwerfiel. Durch regelmäßiges Lesen in der Schule und auch zu Hause hat er schnell Anschluss gefunden. Achmed ist neugierig und lernt mit großer Freude. Wenn er uns mit seinen weit aufgerissenen braunen Augen aufgeregt und voller Stolz erzählt, dass er schon das Gedicht des Monats oder die Viererreihe auswendig gelernt hat, wissen wir warum wir so gern mit Kindern arbeiten!

Jordan

Wenn Jordan in die Klasse kommt, kann man an seinem Gesicht ablesen, wie der Tag für uns verlaufen wird. Als Erstes muss er, während die anderen Kinder aus der Klasse sich unterhalten und Spaß haben, in einen separaten Raum um den Coronatest, den seine Mutter wie immer vergessen hat, nachzuholen. Weil sie auch vergessen hat, wo seine Schuhe stehen, trägt er ihre mit Strass besetzten Boots.

Sein Arbeitsmaterial wird oft von seinen vier Geschwistern zerstört. Die Zwillinge haben einen anderen Vater, der mit im Haus wohnt, von dem sie oft Geschenke bekommen. Sein leiblicher Vater darf sich dem Haus nicht nähern. Die Eltern tragen ihren Streit über die Kinder aus.

Nachmittags lädt Jordan sich selbst zu seinen Mitschülern ein. Er bleibt manchmal, ohne zu Hause Bescheid zu sagen, bis 21:00 Uhr. Niemand vermisst ihn.

Damit sein jüngerer Bruder, der gerade in die Schule gekommen ist, morgens nicht verloren geht, muss Jordan auf ihn aufpassen. Jordan sagt er kann das. Schließlich kauft er sich seit der ersten Klasse sein Frühstück auf dem Weg zur Schule selbst und ist schon erwachsen. Manchmal kommen beide viel zu spät und er schämt sich dann noch mehr als sonst die Klasse zu betreten.

Da Jordan seinen Start in den Tag erstmal verarbeiten muss, kann er nicht sofort mit den Aufgaben beginnen. Nach einiger Zeit blickt er sich suchend um. Dann weiß ich, dass ich zu ihm gehen und mit ihm reden kann. Ich nehme mir einen Stuhl und setze mich neben ihn. Er genießt die volle Aufmerksamkeit und leichte Streicheleinheiten. Wir können beginnen.

Jordan arbeitet sehr lustorientiert. Nur mit viel Lob und kleinen Kompromissen bleibt er auf seinem Platz sitzen.

Er versucht über den ganzen Schultag so viel Aufmerksamkeit wie möglich zu bekommen, indem er ununterbrochen Regeln verletzt. Wenn es den Lehrkräften nicht möglich ist sofort zu reagieren, wird er bockig und verweigert sich. In fast

jeder Pause gerät er in Konflikte, die so weit gehen können, dass er von mehreren Lehrkräften festgehalten werden muss, damit andere Kinder vor seinen Schlägen und Tritten geschützt werden.

Jordan kann sich in diesen Situationen nicht mehr kontrollieren. Selbst seinen Klassenlehrer, der im Rollstuhl sitzt, bewirft er aus kurzer Entfernung mit Schuhen oder anderen Gegenständen. Er weiß hinterher nicht mehr, wer bei ihm war und was genau passiert ist.

Seit über einem Jahr nenne ich Jordan als Fallbeispiel auf jeder meiner Fortbildungen. In kleinen Schritten kommen wir voran.

Joel

Joel geht schlafen, wenn der Fernseher ausgeschaltet ist. Er hat kein Bett und schläft auf dem Sofa. Seine Eltern arbeiten nicht und nutzen jede Gelegenheit, ihn vom Unterricht zu befreien. Sein Arbeitsmaterial ist schmutzig und unvollständig. Joel gelingt es nicht auf den Zeilen zu schreiben. Er rechnet im Zahlenraum bis zehn. Arbeiten kann er nur, wenn jemand neben ihm sitzt aber selbst dann schafft er es nicht seine Konzentration aufrecht zu erhalten. Körperspannung ist fast nicht vorhanden. Elterngespräche laufen ins Leere.

Zum Glück belasten ihn diese Umstände nicht und er ist ein fröhlicher Junge, der bei jedem Nonsens dabei ist.

Raul

Raul ist unser „Filou“ aus Portugal. Er ist noch nicht lange an der Schule kann aber unsere Sprache besser als er uns glauben lässt. Bei ihm wurden Dyskalkulie und ADHS festgestellt. Raul bekommt Förderunterricht und individuelles Lernmaterial. Er muss oft ans Weiterarbeiten erinnert werden. Raul ist sehr selbstbewusst und schaut sich vieles bei seinen Klassenkameraden ab. Er fühlt sich wohl an unserer Schule und mit der richtigen Motivation wird er auch im Unterricht schnell vorankommen.

Miriam

Miriam ist ein stilles Mädchen mit diagnostiziertem ADHS. Sie ist sehr langsam und vergisst vieles. Manchmal nässt sie sich ein. Sie versteht sich mit den schwierigsten Kindern und wird von allen gemocht. Da sie jedem gefallen möchte, müssen wir aufpassen dass sie nicht ausgenutzt wird.

An ihrem rechten Auge hat sie eine Muskelschwäche, sodass es nach unten abfällt. Dies zu korrigieren, kostet Miriam viel Kraft, die ihr fehlt, um Aufgaben zügig bearbeiten zu können.

Trotz allem ist sie eine gute Schülerin. Zusammen mit ihrer sehr kooperativen Mutter stärken wir ihr Selbstbewusstsein, damit sie unbeschwert durch die Schulzeit kommt.

Shanti

Auch Shanti hat eine Sehschwäche. Sie ist auf einem Auge fast blind, was sie nicht davon abhält, fröhlich durchs Leben zu springen. Korrekte Rechtschreibung fällt ihr sehr schwer sowie auch das Schreiben auf den Linien.

Sie rechnet im Zahlenraum bis 20 und bekommt Fördermaterial in Deutsch und Mathe.

In Einzelbetreuung üben wir das Lesen und Arbeiten mit dem IntraAct Konzept. An manchen Tagen scheint sie alles Erarbeitete vergessen zu haben. Shanti lebt zusammen mit ihrer Mutter bei ihren Großeltern, die mit einem negativen Blick auf die ganze Welt schauen. Leider ist die Zusammenarbeit hier schwierig. Bei Meinungsverschiedenheiten mit einer Klassenkameradin drohte die Großmutter an, ihr den Kopf abzuschlagen. Wir können nur hoffen das wir Shanti davon überzeugen können ihre Mitmenschen zu achten und die Sichtweite ihrer Familie auf das Leben nicht zu teilen.

Julia und Tim

Julia ist ein tolles Mädchen, die uns viel Freude bereitet. Sie kümmert sich aufopferungsvoll um ihren Cousin Tim, der ebenfalls unsere Klasse besucht. Tim ist unser Michel Lönneberga mit großem Charme. Leider hat er so viel, wie er sagt, „Krams“ im Kopf, dass der Platz für die Aufnahme von Neuerlerntem fehlt. So kann es vorkommen das wir mit verschiedenen Methoden über mehrere Tage das Gelernte festigen müssen. Tims Unbeschwertheit überträgt sich auf uns alle. Er ist ein Garant für gute Laune im Klassenzimmer.

Julian

Julian ist ein weiteres Kind mit festgestelltem ADHS. Er lebt mit seinem Bruder, bei dem Asperger-Autismus festgestellt wurde, bei seiner alleinerziehenden Mutter. Damit er sich konzentrieren kann muss er sich ständig bewegen. Dazu darf er auf einem Wackelstuhl sitzen. Im Morgenkreis hilft ihm ein Knetball ruhig zu bleiben.

Mittlerweile kann er nach anfänglicher Starthilfe selbstständig in den Heften arbeiten.

An Einhaltung von Ordnung und Strukturen arbeiten wir weiterhin. Julians Interesse gilt den Naturwissenschaften. Hier hat er ein enormes Allgemeinwissen und kann oft passend zum Unterricht kleine Spontanvorträge halten.

Melvin

Melvin sitzt neben Julian. Er ist ein ausgeglichenes Kind mit einer kleinen Sprachstörung. Melvin erhält Förderung in Mathe und Deutsch. Er versucht durch unauffälliges Verhalten so manche Stunde mit Nichtstun zu verbringen. Durch kleine Motivationshilfen kommt er jedoch gut voran.

Tanja

Fast täglich kommt es zu Situationen, in denen Tanja empfindlich auf Berührungen oder Gesagtes mit Wutausbrüchen oder Tränen reagiert. Wenn sie Fragen zu Aufgaben hat, fordert sie eine unverzügliche Erklärung. Geschieht dies nicht so kann es sein, dass sie sich verweigert. Spricht man sie an, reagiert sie hysterisch und kreischt ihren Frust heraus.

Zusammen atmen wir mehrmals tief durch, bis sie in der Lage ist ihr Problem ruhig zu schildern. Mit Lob und Anerkennung ist sie nach einiger Zeit bereit weiter am Unterricht teilzunehmen. Tanjas Stärke ist es, fröhliche bunte Bilder zu malen. Damit sie auch die Stunden in der Schule als fröhlich und bunt empfinden kann, nehmen wir uns viel Zeit für Gespräche und helfen ihr im Umgang mit anderen Kindern.

Aaron

Aaron liebt Extraeinladungen. Erklärungen, Aufgabenstellungen oder Ansagen möchte er gern noch ein- oder mehrmals individuell erklärt haben. Regeln gelten für IHN grundsätzlich nicht. Er hat mit seinem Verhalten bei so mancher Lehrkraft den heimlichen Wunsch erweckt ihn mal „durchzuschütteln“. Auch meine Versuche an seiner Selbstständigkeit zu arbeiten waren bisher mäßig erfolgreich. Aaron hat eben ein gutes Durchsetzungsvermögen.

All diese Kinder...

All diese Kinder sind die Erwachsenen von morgen und werden daran mitwirken, die Probleme, von denen wir heute wissen, zu bearbeiten. Sie werden Migrationschübe, Hitzewellen und die Vollautomatisierung vieler Wirtschaftsbetriebe sowie die Wirkungen Künstlicher Intelligenz auf uns alle erleben. Sie müssen sicher weitere Pandemien und Dinge, von denen wir jetzt noch nichts ahnen, bewältigen. Sollten wir da nicht unser Bestes tun, um diese Kinder darin zu unterstützen, zu selbstsicheren, neugierigen, lernwilligen, friedfertigen und zukunftsfähigen Menschen zu werden? Sie sind es wert einen soliden Grundstein für ihre weitere Lebens- und Lernzeit gelegt zu bekommen.

Die Schule der Zukunft steht vor der Aufgabe, eine realistische und positive Pädagogik zu entwerfen, in der die Kinder für die Zukunft unseres Landes gewappnet sind. Wer hier meint sparen zu müssen entzieht sich der Verantwortung.

Die hier versammelten Darstellungen erfolgen allesamt mit veränderten Namen und sind über die Zeit aus den vielfältigen schriftlich festgehaltenen Beobachtungen hervorgegangen, die als Grundlage für den Austausch im Klassenteam dienen. Sie spiegeln authentische Sichtweisen von im Modellprojekt tätigen Klassenassistenten.

Autorin

Krendel, Verena

Klassenassistentin an der Grundschule am Lerchenberg in Wesendorf

sekretariat@gswesendorf.de

weitere Klassenassistentinnen:

Rosenow, Viola

Klassenassistentin an der Grundschule am Lerchenberg in Wesendorf

sekretariat@gswesendorf.de

Hinzberg, Esther

Sozialpädagogin und Klassenassistentin

an der Grundschule am Lerchenberg in Wesendorf

sekretariat@gswesendorf.de

Viola Rosenow

Was unterscheidet eine Klassenassistentenz von einer Schulbegleitung?

Aus der Praxis heraus können wir viele wesentliche Punkte aufzählen, die zeigen, dass eine Klassenassistentenz sinnvoll und effektiv ist. Ein höherer Anteil an Ressourcen der Assistentenz wird beispielsweise wirklich genutzt. Als Schulbegleitung gibt es häufiger „Leerlaufzeiten“. Für Klassenassistentenzen bestehen viel mehr Handlungsmöglichkeiten, die sich im rechtlichen Rahmen bewegen.

Die Klassenassistentenz ist ein fester Bestandteil im Unterricht, sie arbeitet auf Augenhöhe mit Klassenlehrer*in bzw. anderen Lehrkräften in den Pausen, teilweise sogar in der Betreuungsstunde – und stellt damit eine sehr flexible Hilfe im Unterrichtsgeschehen dar. Als Schulbegleitung ist das kaum möglich, da man sich häufig in einer rechtlichen „Grauzone“ bewegt, z. B. wenn einen ein anderes Kind als das Begleitkind um Hilfe bittet.

Mit dem System Klassenassistentenz wird kein Kind stigmatisiert. Da Schulbegleiter*innen meistens neben dem Kind sitzen, bekommt das Begleitkind von seinen Mitschüler*innen schnell „einen Stempel“ aufgedrückt, es ist irgendwie anders als die anderen Kinder, es wird ihm ständig geholfen, den anderen Kindern aber nicht – auch wenn sie gerade nicht weiterkommen mit ihrem Lernen. Das „Begleitkind“ hat es sehr schwer, selbstständiger oder selbstregulierter zu werden, da es konstant beobachtet und betreut wird. Das Kind kann sich auch nicht so entfalten, da die Schulbegleitung in vielen Situationen schnell eingreift. Wie soll das Kind dann Erfahrungen mit anderen Kindern und Erwachsenen, in sozialen Situationen oder beim eigenständigeren Lernen sammeln?

Kinder, deren Eltern uninformatiert sind oder die aus anderen Gründen nicht in der Lage sind, einen Antrag auf Schulbegleitung zu stellen, erhalten automatisch Hilfe durch die Klassenassistentenz. Unter dem Aspekt Chancengerechtigkeit ist das von großer Bedeutung.

In manchen Klassen befinden sich zudem mehrere Schulbegleiter*innen und dies führt zu einer unruhigen Atmosphäre. Alle Schüler*innen fühlen sich unter ständiger Beobachtung mehrerer Erwachsener, das kann auch unangenehm für sie sein und zu Unmut den Begleitkindern gegenüber führen. All das wird durch eine Einbindung als Schul- oder Klassenassistentenz ins Unterrichtsgeschehen vermieden. In unserem Projekt wurden Mitarbeiter*innen als Klassenassistentenz bestellt, die schon über eine erhöhte pädagogische Vorerfahrungen verfügen. Unsere Erfah-

rung zeigt auch, dass wir uns viel mehr mit der Schule identifizieren können und dass wir von allen anerkannt sind. Teamarbeit auf Augenhöhe ist an dieser Schule gelebter Alltag. Als Klassenassistentin haben wir einen engeren Austausch mit den Lehrkräften.

Wir können unter dem Vier-Augen-Prinzip schneller Probleme aufnehmen und reagieren. Bei Konfliktsituationen ist immer eine Person zugegen, die mit dem betreffenden Kind bzw. den Kindern aus dem Raum gehen kann, um einzugreifen und zu klären. Es gibt einige Schüle*innen, die nicht die deutsche Sprache beherrschten, als sie an unsere Schule kamen. Das führt zu einem erhöhten Mehraufwand, um z. B. Sequenzen des Unterrichts mit medialer Hilfe zu übersetzen. Wir haben die Erkenntnis gewonnen, dass unser Klassenassistenten-Modell eine fortschrittlichere und zufriedenstellendere Entwicklung von Schule ermöglicht. Ohne die Unterstützung von uns Klassenassistenten wäre dies kaum möglich gewesen. Wir hoffen, dass wir diesen Weg so weitergehen können und vielen Schülerinnen und Schülern weiterhin eine umfangreiche Unterstützung bieten können und nicht wieder einen Schritt zurück machen müssen.

Im Kontext des Modellprojekts Klassenassistenten finden regelmäßige Teambesprechungen statt. Um diese zu fundieren entstehen im Alltag fortlaufend Notizen, um diese zu fundieren, nichts zu vergessen oder um bestimmte Fragen und Themen in den Steuerkreis einzubringen, Fortbildungsbedarfe anzumelden etc. Aus den vielfältigen schriftlichen oder auch in Videosequenzen festgehaltenen Beobachtungen sind die hier wiedergegebenen Einschätzungen hervorgegangen, die als ausschnittshaft persönliche Ergänzungen der Erhebung zu sehen sind.

Autorin

Rosenow, Viola

Klassenassistentin an der Grundschule am Lerchenberg in Wesendorf
sekretariat@gswesendorf.de

Esther Hinzberg

Ein Schultag als Klassenassistentenz an der Grundschule am Lerchenberg

Ich betrete das Klassenzimmer und werde mit einem fröhlichen „Guten Morgen!“ begrüßt, ein Kind kommt und berichtet, was es auf dem Schulweg entdeckt hat, anschließend erzählen andere beim Umziehen, was sie gestern Nachmittag erlebt haben. Weitere Kinder treffen ein und wollen in Empfang genommen werden, alle müssen ihre Selbsttests abgeben und beginnen dann ihren Arbeitsplatz einzurichten. Plötzlich fällt einem Kind auf, dass die Hausschuhe fehlen, wir beraten wo gesucht werden kann. Mein Blick streift über die Tische und ich erinnere Kinder an fehlende Dinge auf dem Tisch oder gebe Hinweise, welche Aufgaben noch zu erledigen sind. (Wegheften von Arbeitsblättern, Dienste) Manch ein Kind braucht enge Begleitung, um das Einrichten des Arbeitsplatzes in angemessener Zeit zu bewerkstelligen. Jemand möchte noch etwas trinken, kann aber die Flasche nicht öffnen, ein anderer bemerkt, dass er kein Frühstück dabei hat und muss beruhigt werden. Schließlich kommt ein Kind abgehetzt durch die Tür und ist aufgeregt, weil Mama verschlafen hat. Ich beruhige es und gebe die Info an die Lehrkraft weiter.

Dann beginnt der Morgenkreis, ich sitze zwischen Kindern, denen es schwerfällt, ruhig zu sitzen und aufmerksam zuzuhören; dem einen helfen Gesten, dem anderen körperliche Berührung, um dabeizubleiben. Ich schaue die erzählenden Kinder an, beobachte und höre, wie es ihnen geht und kann später mit ihnen darüber ins Gespräch kommen. „Du hast gesagt, Dir geht es nicht gut, möchtest du erzählen warum...?“

Anschließend beginnt die Planarbeit; in dieser Zeit beobachte ich wer die Aufgaben findet und gleich startet, ob jemand einen Impuls zum Einsteigen braucht, frage nach, ob das Kind auf der richtigen Seite arbeitet und die Aufgabe verstanden hat, schaue, ob jemand motiviert werden muss, um weiterzuarbeiten oder ob ein ermunterndes Wort weiterhilft. „Woran arbeitest du gerade?“ „Ah, ich sehe, diese Aufgaben hast du schon geschafft!“ „Weiter so, dass sieht gut aus!“ oder „Was brauchst du, um weiterzuarbeiten?“ „Schau mal, vielleicht könntest du dir eine Hundertertafel holen?!“ „Du könntest mal...fragen, der/die hat sich schon mit der Aufgabe beschäftigt.“ Wenn irgendwo Unruhe aufkommt, kann ich nach der Ursache schauen und immer mal wieder Kinder an leises Arbeiten erinnern.

Mit der Lehrkraft bespreche ich, welche Kinder Unterstützung brauchen und wo und auf welche Weise einzeln mit ihnen gearbeitet werden kann. Im Bereich Deutsch sind es meist Kinder, die Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben. Sie genießen die Einzelzuwendung und entwickeln ein Gefühl dafür, wie sie schrittweise beim Lernen vorankommen.

Im Anschluss an die Arbeitszeit tauschen die Lehrkraft und ich uns kurz über Beobachtungen bezüglich des Arbeitsverhaltens der Kinder aus, während die Kinder ihre Plätze aufräumen und sich im Zeigekreis versammeln. Dabei brauchen manche Kindern Hinweise oder Ermahnungen „Schau mal, ob Dein Platz aufgeräumt ist... Denk bitte daran, dein Heft abzulegen“ etc.

Im Zeigekreis dann ist es wieder wichtig aufmerksam zuzuhören, zu beobachten und unruhige Kinder zu unterstützen. Plötzlich weint ein Kind und klagt über Kopfschmerzen und Übelkeit, dann kann ich mit ihm den Raum verlassen und mich darum kümmern, notfalls zu Hause anrufen, ohne dass der Zeigekreis unterbrochen werden muss. Beim nachfolgenden Frühstück schaue ich nochmal über die Tische, kann Obst und Gemüse aufschneiden, wenn etwas da ist, oder mich mit den Kindern austauschen.

Bevor es zur Pause rausgeht, wird manchmal nach Unterstützung beim verklemmten Reißverschluss oder dem festen Binden der Schnürsenkel gefragt. In der Pause draußen kann ich beobachten, wer mit wem und was spielt und mich auch mal länger mit einem Kind unterhalten, um noch ein umfassenderes Bild von den Kindern zu erhalten.

Nach der Pause heute wird die Hälfte der Klasse mit der Lehrkraft im PC-Raum arbeiten und ich gehe mit der anderen in die Schulbücherei, um zu stöbern, vorzulesen und ein neues Buch auszuleihen.

Durch diese Aufteilung ist ein effektiveres Nutzen der Räume möglich! Nun steht Kunst auf dem Tagesplan, ein Kind sucht vergeblich nach seiner Schere, ein anderes verzweifelt beim richtigen Falten des Papiers. Zusammen mit der Lehrkraft gelingt es leichter, die Anfragen abzuarbeiten und schließlich können alle ihre Bastelarbeit beenden. Beim anschließenden Aufräumen können wir uns auf zwei Orte aufteilen und das bunte Treiben in die richtigen Bahnen lenken; überrascht sehe ich wie ein Kind den eigenen Hausschuh durch den Flur schleudert und kann eingreifen.

In der Verabschiedungsrunde bitte ich zwei Kinder noch zurückzubleiben, damit wir in Ruhe einen Streit klären können, dann folgt ein fröhliches „Tschüüüß, bis morgen“ und die Kinder laufen auseinander. Ich gehe zum Nebenraum und sehe, dass ein Kind seine Tests nicht eingesteckt hat und kann noch kurz in der Betreuung vorbeischaun, um sie weiterzugeben.

An einem solchen Schultag ist wenig Zeit sich auszutauschen, deshalb treffen die Klassenlehrerin und ich uns wöchentlich zur Teambesprechung. Dort teilen wir

unsere Beobachtungen, Einschätzungen und beraten über den Umgang mit einzelnen Kindern. Wir überlegen, welche Ziele wir für die Kinder sehen und welche Maßnahmen wir ergreifen können. Wir sprechen über die Atmosphäre in der Klasse, über Verhaltensveränderungen bei Kindern, über Organisatorisches, über unsere Teamarbeit und manches Mal geben wir auch eine Anekdote zum Besten! Die Arbeit als Klassenassistentenz macht mir unheimlich viel Freude!

Im Kontext des Modellprojekts werden von den Klassenteams viele aus ihrer Sicht beachtenswerte Erfahrungen, Ereignisse, bewährte Verfahren und Vorgehensweisen etc. festgehalten, um sie an nachfolgende Teams weiterzugeben und um Kontinuität und Kooperation zu gewährleisten. In diesem Band werden lediglich kleine persönlich gehaltene Ausschnitte aus den verdichteten Praxiserfahrungen sichtbar. Alles andere würde den Rahmen dieses Bandes sprengen.

Autorin

Hinzberg, Esther
Sozialpädagogin und Klassenassistentenz
an der Grundschule am Lerchenberg in Wesendorf
sekretariat@gswesendorf.de

Hedda Kienitz

Ein Tag in der Grundschulschule am Lerchenberg: „Schule ist schön“

Ich heiße Hannah und gehe in die 1. Klasse. Meinen Namen haben wir geändert. Und ich habe das auch nicht selbst geschrieben. Das hat unsere Klassenassistentin gemacht. Sie heißt auch nicht Frau Wichert. Aber sie hilft unserer Lehrerin die ganze Zeit bei der Arbeit. An anderen Schulen gibt es das nicht. Aber bei uns ist das so. Frau Wichert hat mir auch erklärt, warum wir das mit den Namen so machen. So kann ich ihr erzählen, wie ich die Schule finde und keiner weiß, dass ich es war.

Wenn ich morgens in die Schule komme, begrüßen mich beide, also unsere Klassenlehrerin und unsere Klassenassistentin. Das tun sie mit allen Kindern. Dann räumen wir unsere Ranzen aus und bereiten unseren Arbeitsplatz vor. Ich kann das schon ganz gut, aber manchen Kindern fällt das schwer. Dann hilft ihnen Frau Wichert dabei. Sie erinnert uns an die wichtigsten Dinge und hilft uns auch, wenn uns etwas herunterfällt oder wenn unsere Trinkflasche ausläuft oder so. Und was toll ist: sie schimpft nicht.

Außerdem haben wir einen Jungen in der Klasse, dem das Lernen schwerfällt. Er kann auch nicht so gut Regeln einhalten. Um diesen Jungen kümmert sich Frau Wichert ganz besonders. Wir fangen mit dem Morgenkreis. Da sind wir alle dabei. Es gibt eine feste Sitzordnung und ein Begrüßungsritual.

Ich gebe zu, dass es mir manchmal schwerfällt, dabei still zu sein und mitzumachen. Ich quassele so gerne mit meiner Freundin Leonie. Frau Wichert ermahnt uns dann. Wenn es gar nicht klappt, setzt sie sich auch mal zwischen uns. Das ist aber nicht schlimm, denn wir müssen alle noch ganz viel lernen und Frau Wichert ist ja dafür da, dass sie uns an die Regeln erinnert.

Wir haben echt viele Regeln und ich vergesse immer wieder was. Wenn wir in Mathe oder Deutsch in der Planarbeit sind, müssen wir an die Farbe der Woche denken. Wir müssen das Datum aufschreiben und die richtige Reihenfolge einhalten und noch mehr. Manchmal komme ich einfach durcheinander und meine Freundinnen auch. Dann können wir uns nicht mehr gegenseitig helfen. Dann fragen wir Frau Wichert. Sie weiß immer weiter.

Unsere Lehrerin hat immer ganz viel zu tun. Da muss man dann warten, bis sie Zeit für einen hat. Oh man, das fällt mir schwer. Manchmal werde ich dann wütend. Aber das bringt nichts. Außer dass Frau Wichert mir immer wieder erklärt, dass sie nicht alles gleichzeitig machen kann.

Nach der Planarbeit ziehen wir uns auf dem Flur für die Pause um. Das kann ganz schön laut sein. Einige Kinder toben so dolle herum, dass ich davon Kopfschmerzen bekomme. Zum Glück sorgt Frau Wichert dann für Ordnung. Außerdem schafft sie es immer, Schnürbänder zu entknoten oder schiefe Reißverschlüsse zu reparieren. Irgendwie findet sie auch alle verlorenen Hausschuhe wieder.

In der Pause bin ich beim Wettrennen hingefallen. Frau Wichert hat mir gleich ein Pflaster aufgeklebt und mich getröstet. Danach musste sie noch den Streit von Gregor und Helge schlichten, die beiden haben sich gekloppt. Sowas passiert etwas öfter bei uns.

Unsere Klassenassistentin kommt überall mit hin, das beruhigt mich total. Wir haben nämlich heute in „Gefu“, das bedeutet: gebündelter Fachunterricht, einen anderen Lehrer. Wir sind auch nicht in unserem Klassenraum. Bei sowas bekommt Klara ganz schnell Bauchschmerzen. Sie ist meine Freundin. Aber Frau Wichert hilft auch gegen Bauchschmerzen. Sie kann Klara trösten und für sie mit dem anderen Lehrer sprechen.

Beim Schulschluss passt Frau Wichert auf, dass wir alles ordentlich einpacken und unseren Platz aufräumen. Dann werden wir in Gruppen aufgeteilt. Klara bleibt noch eine Stunde in der Mittagsbetreuung, Leonie gehört in die blaue Ganztagsgruppe und ich kann direkt nach Hause gehen. Ich freue mich schon auf morgen. Schule ist schön.

Das Gespräch mit der Erstklässlerin wurde im Mai 2022 von einer nicht in der Klasse tätigen Klassenassistentin geführt und sinngemäß, nicht wortwörtlich verschriftlicht. Es ging darin um die Sicht des Kindes, dessen Name ebenso verändert wurde wie die der anderen Personen aus der Klasse, auf einen Schultag. Die Schülerinnen und Schüler der Wesendorfer Grundschule sind es gewohnt, dass ihre Sichtweisen wahrgenommen werden, u. a. findet gegenseitiges kindgemäßes Feedback im Morgen- und im Zeigekreis statt, Und auch ihr Feedback zum Unterricht ist gefragt.

Autorin

Kienitz, Hedda

Klassenassistentin an der Grundschule am Lerchenberg

in Wesendorf

sekretariat@gswesendorf.de

Dietlinde H. Vanier

Begleitende Forschung und Fortbildung

Während es in Deutschland eine Fülle von Ergebnissen aus externen Evaluationen und aus Begleitforschungen über die Wirksamkeit bestimmter Ansätze, Maßnahmen oder Programme in Schule und Unterricht gibt, wissen wir wenig über die Wirkungen von Evaluationen und Forschungsarbeiten auf Schule. Internationale Studien legen die Vermutung nahe, dass dieser Einfluss nicht zu hoch eingeschätzt werden sollte – wenn Evaluation oder Begleitforschung nicht mit weiteren, darauf bezogenen Aktivitäten einhergehen. So stellen Bos et al. mit Blick auf eine umfangreiche niederländische Studie fest, „dass allein über externe Evaluation (...) Schulen keinen hohen Qualitätsgrad erlangen, sondern dass vor allem Strukturen lernender Organisationen mit entsprechender Organisationskultur (...) hinzukommen müssen (Bos et al. 2006, S. 96).

Anders formuliert: Mit wissenschaftlichen Instrumenten und Methoden durchgeführte Begleitforschung oder Evaluation (wobei erstere eher grundlagenorientiert ist) muss mit einem schulischen Verarbeitungsprozess einhergehen, um über eher marginale Veränderungen hinauszukommen. Eben diese Idee war impulsgebend beim seit 1996 laufenden Schweizer Q2E-Modell, nämlich schulische Qualität durch aufeinander bezogene Evaluations- und Entwicklungsprozesse zu verbessern (Landwehr 2009).

Als wir uns 2019 für eine begleitende Evaluation des Wesendorfer Modellprojekts zur Implementierung von Klassenassistenzen an einer inklusiv arbeitenden ländlichen Grundschule im sozialen Brennpunkt entschieden haben, haben wir uns an die Schweizer „Doppelstrategie“ angelehnt und sie um aus unserer Sicht zielführende Aspekte erweitert. So haben wir dem Kollegium u. a. Fortbildungen zur multiprofessionellen Teamentwicklung vorgeschlagen, die aus unserer Sicht den eingeschlagenen Weg wirksam unterstützen würden. Und wir haben auf Evaluationsaspekte, die Handlungsbedarf erkennen ließen, in Absprache mit dem Kollegium mit maßgeschneiderten Angeboten, etwa zum Umgehen mit schwierigen Situationen im Klassenraum oder zu co-konstruktiven, kooperativen Lernprozessen von Schüler*innen reagiert.

Wir wollten angesichts bestehenden Lehrkräftemangels ein wirksames und praktikables Modell gemeinsam mit der Schule entwickeln und evaluieren. Wie in solchen Fällen üblich haben wir folgendes im Vorfeld gesichtet:

1. Einschlägige (auch internationale) Studien zu Effekten von Schulbegleitungen auf die begleiteten Schüler*innen
2. zur Einschätzung dieser Tätigkeit seitens der Schulbegleitungen
3. sowie der Lehrpersonen in der Klasse
4. Bisher (z. B. auf Homepages) beschriebene oder veröffentlichte Modelle für Schulassistenzen und weitere so genannte Poollösungen sowie für Klassenassistenzen, beispielsweise in der Schweiz
5. Modelle für entwicklungsorientierte Begleitforschung bzw. Evaluation wie beispielsweise das Schweizer Q2E-Modell oder das vor allem in Unternehmenskontexten genutzte Modell von Kauffeld zur prozessbegleitenden Evaluation
6. Für unser Forschungsvorhaben in Frage kommende, bereits validierte Instrumente (Fragebögen), die uns einerseits Vergleiche mit Ergebnissen anderer Studien ausschnittshaft ermöglichen würden und die zugleich von nachfolgenden Begleitforschungs-Teams genutzt werden könnten

Darüber hinaus haben wir im Unterricht verschiedener Klassen hospitiert, um Einblicke in die Unterrichtskultur der Schule zu bekommen, wir haben an einigen Dienstbesprechungen und an sämtlichen Steuerkreissitzungen teilgenommen und zudem einen Austausch mit Klassenteams (Lehrpersonen und Klassenassistenzen) oder Ganztagskräften und Klassenassistenzen organisiert, wenn Probleme erkennbar wurden. Dies war beispielsweise zu Beginn der Umstellung der Schule auf den Ganztag der Fall. Inzwischen zeigen unsere Erhebungen, dass die Ganztagskräfte die Kooperation mit den Lehrpersonen und Klassenassistenzen noch nicht ganz so positiv einschätzen wie diese selbst, gleichwohl aber eine positive Sicht darauf haben. Die damals vereinbarten zusätzlichen „Kooperationsfenster“ von Vormittags- zu Nachmittagskräften dürften dazu beigetragen haben.

Auch zwischenzeitlich erfolgte Fortbildungen zum Umgehen mit schwierigen Situationen im Ganztag dürften unterstützend gewirkt haben. Das haben wir allerdings nicht erhoben, sondern auf der Basis eines Gruppenfeedbacks interpretiert. Da alle im Begleitforschungsteam über viel Fortbildungs- und Trainingserfahrung in unterschiedlichen Bereichen verfügen, war es uns möglich, adaptive Fortbildungs- und Trainingsangebote im Rahmen des Projekts anzubieten. Zwar kann nicht jedes Begleitforschungsteam zugleich auch Teamtrainings durchführen, aber diese ließen sich dann beispielsweise gemeinsam mit Fortbildungsinstituten realisieren. In unserem Fall lag beides in einer Hand.

1 Schulbegleitung, Poollösung, Schulassistenten, Klassenassistenten

Um den Kern unseres Vorhabens angesichts unterschiedlicher Begriffskulturen zu erläutern, betrachten wir nachfolgend einige Strukturmerkmale:

Schulbegleitung stellt von der Idee her eine individuell angepasste Maßnahme zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern an inklusiv arbeitenden Schulen dar, die aufgrund bestehender oder erwartbarer Beeinträchtigungen auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, um sich emotional, kognitiv und sozial angemessen entwickeln zu können. Mit der Unterzeichnung der UN-BRK hat sich Deutschland – wie die anderen ratifizierenden Staaten auch – verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen, das niemanden ausschließt oder diskriminiert und Chancengerechtigkeit anstrebt. Bekanntlich sind wir davon noch weit entfernt. Schulbegleitungen sind also Teil eines Maßnahmenbündels, das auch pädagogische und sonderpädagogische Förderaspekte beinhaltet und auf mehreren Schultern ruht.

Für Eltern bedeutet die bestehende Verantwortungsdiffusion belastende, bürokratische, teils langwierige Antrags- und Bewilligungsverfahren. Auch die Kinder werden durch Begutachtungen belastet, zudem besteht Stigmatisierungsgefahr durch ihre „Sonderrolle“ in der Klasse. Die Kommunen verzeichnen erheblich gestiegene Fallzahlen bei Hilfen nach SGB VIII und SGB XII sowie eine schwierige Kostensteuerung, die ausführenden Träger haben zunehmend Probleme bei der Gewinnung geeigneten (!) Personals und die Schulen haben neben dem zu bewältigenden bürokratischen Aufwand und teils langen Wartezeiten auf Schulbegleitungen den Nachteil, diese dann nicht flexibel oder bedarfsgerecht einsetzen zu dürfen.

Als Reaktion auf diese unzureichende „Problemlösung“ wurden in der Folgezeit vor allem von Schulen und Elterninitiativen so genannte Poollösungen erkämpft und erprobt. Einzelne Kommunen – wie z. B. die Stadt Lübeck 2011 – setzten dabei frühzeitig auf evaluierte Modellschulen mit Poollösungen bzw. Schulassistenten, die nicht nur für ein Kind zuständig waren und beständig neben diesem saßen, sondern in Absprache mit den Lehrkräften weitere Aufgaben im Klassenraum übernahmen, auch andere Kinder unterstützten etc. Schulassistenten (systemische Assistenten) werden vielfältig und flexibel in Schulen eingesetzt. Es wurden unterschiedliche Modelle deutschlandweit erprobt und teils auch evaluiert.

Für Schulen beinhaltet diese Form der rechtskreisübergreifenden Leistungserbringung erhebliche Vorteile, da Schulassistenten flexibel und bedarfsangepasst eingesetzt können, eine Stigmatisierung von Kindern wird vermieden, der bürokratische Aufwand bleibt bestehen. Allerdings schaffen Poollösungen und Schulassistenten verlässlichere Rahmenbedingungen und eine überschaubarere Kostensteuerung. Klassenassistenten stellen die vielleicht konsequenteste Form schulischer Assistenz dar (vgl. Steinert, S. 85 in diesem Band).

Sie gestalten gemeinsam mit der jeweiligen Klassenlehrkraft den gesamten Vormittag – und hoffentlich demnächst den gesamten Schultag.

Als die Wesendorfer Grundschule zur Ganztagschule wurde, wurde umgehend sichtbar, wie wichtig die Klassenassistenzen sind. Kinder, die Schwierigkeiten haben sich selbst zu regulieren sind sehr auf verlässliche, zugleich freundliche und konsequente, auch strikte Verhaltensweisen von Erwachsenen angewiesen. Lehrkräfte, Klassenassistenzen und Ganztagskräfte müssen gleichsinnig handeln. Wo das gelingt – das spiegelt unsere Untersuchung deutlich – nimmt die Anzahl von Unterbrechungen bzw. Störungen im Unterricht erheblich ab, die Berufszufriedenheit bei allen Beteiligten zu, die Lernfreude und damit einhergehend die Lernleistung der Kinder ebenso, und auch die Eltern konstatieren in hohem Maße, dass ihre Kinder in dieser Schule ungestört lernen können.

Voraussetzung dafür ist wiederum, dass Lehrkräfte, Klassenassistenzen und Ganztagskräfte voneinander wissen, im Austausch sind, sich über das Umgehen mit auftauchenden Problemen verständigen, zumindest kurze Kooperations- und „Übergabezeiten“ haben. Die bisherigen Verträge sehen das leider so gut wie gar nicht vor. Inklusive Schule gelingt nur in Kooperationskulturen. In Wesendorf gehen die Beteiligten ökonomisch mit ihrer Kooperationszeit um, aber ohne sie geht es nicht. Kooperationszeit muss im Schulalltag strukturell verankert sein – und sie wird an dieser Schule von allen genutzt.

Dabei mag es eine Rolle spielen, dass die Schulleitung darauf besteht, dass alle, die dort arbeiten wollen, zunächst einen Tag in der Schule verbringen um zu hospitieren.

2 Ein Kollegium mit kooperativer Haltung

Geradezu anekdotisch erscheint uns rückblickend unser erster Teamworkshop am Ende der Sommerferien. Wir hatten ihn auf die neuen Klassenteams – also Klassenlehrkräfte und die ihnen zugeordneten Klassenassistenzen – fokussiert, um deren Arbeit von Anfang an zielführend zu strukturieren. Ausgegangen waren wir dabei von etwa zwölf Teilnehmenden. Zu unserer Überraschung – und wohl auch zu der der Schulleitung – war das gesamte Kollegium gekommen und zudem Vertreter*innen der Träger und der Kommune. Im Nachhinein erwies sich unsere Fehlplanung als idealtypischer Projektstart. Inzwischen findet an der Wesendorfer Schule jedes Jahr unmittelbar vor Schulbeginn ein Fortbildungstag mit Teamtraining für die jeweils neu gemeinsam beginnenden Klassenteams statt – und für alle anderen Workshops nach Absprache. Das Kollegium nutzt sie für eigene Entwicklungslinien, beispielsweise, um an der Kommunikation und Kooperation mit den Eltern zu arbeiten. An der Wesendorfer Grundschule beobachten wir immer wieder Details eines Schullebens, das nicht überall selbstverständlich ist. Das so genannte Lehrerzimmer ist ein großes Zimmer für alle an der Schule Tätigen.

In Klassenraum und Kollegium wird konsequent auf wertschätzende Kommunikation und einbeziehende Rituale geachtet. Um anderen die Arbeitsweise der eigenen Schule näherzubringen haben Kolleg*innen einen Schulfilm konzipiert und mit dem örtlichen Medienzentrum realisiert usw. Die Schule bleibt in Bewegung. Die Ergebnisse unserer Begleitforschung werden mit Interesse aufgenommen und als eine Art Seismograph diskutiert. Wir bekommen als Begleitforschungsteam Anfragen aus dem Kollegium und recherchieren dann dem entsprechend. Dabei reduzieren wir wissenschaftliche Komplexität auf schulalltagstaugliche Dimensionen. Andererseits haben wir durch die gemeinsame Arbeit im Projekt ein vertieftes Verständnis für Probleme inklusiver Schulen in segregierenden Strukturen erworben. Klar geworden ist uns auch, dass das Modell Klassenassistenten nicht voraussetzungslos an beliebigen Schulen realisierbar ist. Zu den Gelingensfaktoren zählen eine ausgeprägte Kooperationsbereitschaft oder -kultur ebenso wie ein klar strukturierter, am Lernstand der einzelnen Kinder ansetzender Unterricht. Außerhalb des Klassenzimmers müssen Steuerkreise begründet, Elterngespräche geführt, Anträge gestellt werden usw. Aus unserer Sicht bedeutet das einen Vorlauf von mindestens einem halben, besser einem Jahr, unterstützende Fortbildung und vor allem einen gemeinsamen Entschluss.

Die Wesendorfer Klassenteams arbeiten „auf Augenhöhe“ und in gemeinsamer Verantwortung bei geteilten Aufgabenbereichen. Sie empfinden und erfahren seitens der Schulleitung und des Begleitforschungs-Teams Wertschätzung, gerade auch dann, wenn sie auf Probleme hinweisen. Sie nutzen beide als Ressource zur Problembearbeitung. In unseren Daten zum dritten Messzeitpunkt wird das u. a. in einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung bei gleichzeitig geringem Belastungserleben aller Beteiligten (Lehrpersonen, Klassenassistenten und Nachmittagskräfte) sichtbar. Erhobene Daten und informelle Feedbacks weisen dabei in die gleiche Richtung.

Bezieht man nochmals den Hinweis von Bos et al. in die eigene Einschätzung ein entsteht das Bild einer eigenaktiven Schule, die Evaluation für ihre Entwicklung nutzt und durch begleitende Fortbildung zielführend ergänzt. Das Zusammenspiel von externer Evaluation, sich aktiv entwickelnder und durch Fortbildungsimpulse in ihrem Lernprozess unterstützter Schule wäre demnach die eigentliche Gelingensbedingung.

Literatur

- Bos, W., Holtappels, H. G., Rösner, E. (2006): Schulinspektion in den deutschen Bundesländern – eine Baustellenbeschreibung. In: Bos, W. et. al. (HRSG.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14, Weinheim und München. S. 81-123
- Hinz, A. (2014): Viele Startpunkte – ein Ziel. Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion. In: Vanier, D. H. & Wendt, P. (Hrsg.): Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke, Braunschweig

- Landwehr, N. (2009): Ein Gesamtsystem des Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM). In: Berkemeyer, N. et al. (Hrsg.): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Weinheim & Basel. S. 180-196
- Mandl, H. & Hense, J. (2007): Lässt sich der Unterricht durch Evaluation verbessern? In: Schöning, W. (Hrsg.): Erlebte Evaluation. Die Bedeutung der Schulevaluation für die Entwicklung der einzelnen Schule. Bad Heilbrunn. S. 85-99
- Piezunka, A. (2020): Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektion. Bad Heilbrunn

Autorin

Vanier, Dietlinde H. Prof. Dr.

Technische Universität Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung Weiterbildung und Medien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftefortbildung und -trainings,
inklusives und kooperatives Lernen, Beratung und Coaching, entwicklungs-
orientierte Evaluation

d.vanier@tu-braunschweig.de

*Wilfried W. Steinert, Barbara Jürgens
und Dietlinde H. Vanier*

Sind Klassenassistenzen wirklich teurer? Realistische Kostenrechnung

Die Forschung hat ergeben, dass das in Deutschland vorherrschende Modell der Schulbegleitung keineswegs die in es gesetzten Erwartungen erfüllt. Es wirkt sich nicht positiv auf die Leistungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler aus und behindert eher deren soziale Integration in den Klassenverband (vgl. Jürgens, S. 37 in diesem Band). Anders ausgedrückt: Es werden große Summen in ein nicht-funktionierendes Inklusionsmodell investiert. Auf der anderen Seite konnten wir zeigen, wie erfolgreiche Inklusion unter dem Einsatz von Klassenassistenzen gelingen kann. Es spricht also einiges dafür, das Modell Klassenassistentenz zumindest zum Wahlmodell für inklusive Schulen zu machen.

Gegen diese Übernahme in den Wahlbetrieb wird eingewendet, Klassenassistentenz-Modelle seien deutlich kostenintensiver als die bis jetzt favorisierten Schulbegleitungsmodelle. Bei genauerer Betrachtung liegt dieser Argumentation eine eher pauschale Kostenschätzung mit deutlicher „Schlagseite“ zugunsten des Schulbegleitungsmodells zugrunde. Wir haben einmal nachgerechnet und kommen zu dem Schluss, dass die Kosten für das Modell Klassenassistentenz keineswegs viel höher, in vielen Fällen sogar günstiger ausfallen dürften als die Kosten für das Schulbegleitungsmodell (vgl. Gaida, S. 123 in diesem Band).

Wir möchten dies am Beispiel einer städtischen Grundschule in einem sozialen Brennpunkt zeigen. Diese Schule arbeitete im Rahmen eines Modellvorhabens sieben Jahre lang erfolgreich mit Klassenassistenzen. Dann beschloss die Jugendamtsleitung, dass das Modell Klassenassistentenz für sämtliche Grundschulen nicht finanzierbar wäre und daher kurzfristig abgeschafft werden müsse.

Generell ist hier einzuwenden, dass keineswegs sämtliche Grundschulen Klassenassistenzen benötigen werden. Bezogen auf den konkreten Fall gab es keinen präzisen Vergleich der Kosten für die im Modellprojekt beschäftigten 20 Klassenassistenzen (16 für die 16 Klassen der Schule und 4 für zusätzliche pflegerische Aufgaben bei einzelnen Kindern) mit den Kosten für die Schulbegleitungen, die für Kinder mit entsprechenden Rechtsansprüchen eingestellt werden müssten. Wir holen dies im Folgenden nach.

1 Modellrechnung der unterschiedlichen Kosten für Schulbegleitung und Klassenassistenten an einer Grundschule in Niedersachsen

1.1 Grundlagen der Finanzierung

Grundlagen sind die Sozialgesetzbücher SGB IX und SGB VIII sowie der Rahmenvertrag nach § 131 SGB IX zur Erbringung von Leistungen der Eingliederungshilfe in Niedersachsen für Kinder und Jugendliche, abgeschlossen zwischen den Kommunalen Spitzenverbänden, dem Land Niedersachsen, der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege in Niedersachsen (LAG FW) sowie den Verbänden der privaten Leistungserbringer.

Auf diesem Hintergrund werden Leistungsvereinbarungen zwischen Kommunen und Leistungserbringern (DRK, Lebenshilfe, Caritas, Paritätischer Wohlfahrtsverband u. a.) zur Finanzierung von Schulbegleitungen und Klassenassistenten abgeschlossen. Da jeder Leistungserbringer eine individuelle eigene Leistungsvereinbarung abschließt, können die gezahlten Finanzleistungen abweichen:

Bestandteile der Finanzierung sind in der Regel:

- a) zu erwartende Personalkosten der Fachkraft pro Jahr
- b) angemessene Personalkosten der Leitung und Beratung pro Jahr
- c) angemessene Personalkosten der Verwaltung pro Jahr
- d) sowie angemessene Personalentwicklungskosten (z. B. Fortbildung, Supervision).

Als Obergrenze für die Angemessenheit der Personalkosten für Leitung und Beratung, Verwaltung und Personalnebenkosten (b - d) gilt ein Anteil von 25-30% der Fachkräfte-Personalkosten (a).

Dabei sind die für den jeweiligen Träger geltenden Personalvergütungsregelungen mit den entsprechenden Eingruppierungsmerkmalen zu berücksichtigen, insofern sie im Rahmen des TVöD-Kommunaltarifs liegen (Besserstellungsverbot).¹ Da mit den unterschiedlichen Leistungserbringern jeweils individuelle Leistungsvereinbarungen abgeschlossen werden, können die Kosten je nach Leistungserbringer und Zielrichtung (Vereinbarung nach § 125 Abs. 1 Nr. 1 SGB IX (im Rahmen der Eingliederungshilfe oder nach § 77 SGB VIII im Rahmen der Schulbegleitung gem. § 35a SGB VIII) sehr unterschiedlich ausfallen.

1 Siehe zum Beispiel: Leitlinien für die Entgeltvereinbarung von Fachleistungsstunden im Landkreis Alzey Worms. Berechnungsgrundlagen, Inhalte und Abrechnungsmodus, 27.10.2011

1.2 Eingruppierungsmerkmale

Die Eingruppierungsmerkmale werden sehr unterschiedlich gehandhabt: Schulbegleitung im Rahmen der Sozialhilfe (Zahlen aus Bremen)

- Entgeltgruppe S 2 Stufe 5 (TV Sozial- und Erziehungsdienst): Tätigkeiten ohne besondere Formalqualifikation (2022 = 32,22 €/Std)
- Entgeltgruppe S 3 Stufe 4 (TV Sozial- und Erziehungsdienst): Kräfte mit einer pädagogischen Grundqualifikation (2022 = 35,31 €/Std)

Für Leistungen der Jugendhilfe für Schulbegleitungen teilweise nicht nach Entgeltgruppen, sondern nach Tätigkeitsgruppen geleistet (Zahlen für 2022):

- Tätigkeitsgruppe 1: 42,80 € pro Fachleistungsstunde
- Tätigkeitsgruppe 2: 38,03 € pro Fachleistungsstunde

Um eine annähernd realistische Modellrechnung zu erstellen wurden in der Berechnung für die Modellgrundschule Tarife aus dem TVöD zugrunde gelegt (als Minimum: 32,22 €/Std. und Maximum 35,31 €/Std.).

Hinweis: Diese Stundensätze bekommen die Leistungserbringer, nicht aber die Schulbegleiter bzw. Klassenassistenzen. In diesen Sätzen sind zwischen 25-30 % Leitungs-, Regie- und Verwaltungskosten enthalten, so dass die Mitarbeiter*innen in der Regel bei 20 Stunden in der Woche je nach Eingruppierung zwischen 1.800€ und 1.977€ brutto im Monat erhalten müssten. Im Bereich der Jugendhilfe sind die Beträge deutlich höher.

1.3 Berechnung der Arbeitszeit:

Die Modellschule ist durchgehend vierzünftig. In der Berechnung der Arbeitszeit wird hier davon ausgegangen, dass eine Schulbegleitung pro Schultag für 4 Stunden, also 20 Stunden in der Woche zur Verfügung steht (beim künftigen Recht auf Ganztagsförderung und Bildung – ab 2026 – wären es acht Stunden pro Tag; 40 Stunden pro Woche).

Für das Klassenassistenten-Modell beträgt die Arbeitszeit in der Modellschule in den Jahrgängen 1 und 2 je 4 Stunden pro Tag, also 20 Std./Woche; in den Jahrgängen 3 und 4 je 3 Stunden pro Tag, also 15 Std. in der Woche. Die Abrechnung der Stundensätze erfolgt nach der tatsächlichen Leistung. Ausgehend von 200 Schultagen im Jahr (40 Schulwochen á 5 Tage) werden Jahresleistungen von 600 Stunden (bei 15 Std./Woche) bzw. 800 Stunden (bei 20 Std./Woche) erbracht. Die Schule ist durchgehend vierzünftig; der Umfang der Klassenassistenzen beträgt in den Jahrgängen 1 und 2 jeweils 4 Stunden pro Tag; in den Jahrgängen 3 bis 5 3 Stunden pro Tag. Zusätzlich sind zwei individuelle Schulbegleitungen für Schüler*innen eingesetzt, die eine so individuelle Assistenz benötigen, dass diese durch die Klassenassistenten nicht abgedeckt werden kann.

1.4 Kostenrechnung für das Modell Klassenassistentenz

Das ergibt auf der Grundlage der aktuellen Zahlen in der Modellschule:

Tab. 1: Kostenrahmen Klassenassistentenz für eine vierzügige Schule

Grobe Kostenberechnung – Schuljahr 22/23 ²						Gesamt	
	pro Tag	200 Schultage/Jahr	Gesamt	Kostensatz	Kostensatz	Minimum	Maximum
8 KA à 20 Std	4	800	6400	32,22	35,31	206.208,00 €	225.984,00 €
8 KA à 15 Std	3	600	4800	32,22	35,31	154.656,00 €	169.488,00 €
2 SB à 20 Std	4	800	1600	32,22	35,31	51.552,00 €	56.496,00 €
Summe						412.416,00 €	451.968,00 €
davon Regiekosten						123.724,80 €	135.590,40 €
davon Personalkosten						288.691,20 €	316.377,60 €
Kosten KA ohne SB						252.604,80 €	276.830,40 €

Das bedeutet: Für den Landkreis entstehen im laufenden Schuljahr 2022/23 Kosten für das Modell Klassenassistentenz, inklusive der individuellen Assistenz in zwei Fällen (Schulbegleitung) in Höhe von 412.000 bis 450.000 Euro.

1.5 Alternativberechnung: Schulbegleitung

Fiktiv wurde untersucht und berechnet, wie viele Schüler*innen im aktuellen Schuljahr 2022/23 einen Anspruch auf individuelle Assistenz (Schulbegleitung) haben. Zugrunde gelegt werden dafür die inklusiv beschulten Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf. Dabei wird davon ausgegangen, dass der inklusive Anspruch ernstgenommen wird und die Eltern dann auch einen entsprechenden Antrag auf Teilhabeunterstützung stellen. Nicht berücksichtigt wurde, dass darüber hinaus möglicherweise weitere Schüler*innen bei entsprechender Diagnose einen Anspruch hätten.

2 KA = Klassenassistentenz, SB = Schulbegleitung

Tab. 2: Anspruch auf Schulbegleitung

	Förderschwerpunkt	Anzahl
Schüler*innen	Sozial-emotionale Entwicklung	8
Schüler*innen	Sprache	3
Schüler*innen	Geistige Entwicklung	4
Schüler*innen	Hören	1
Schüler*innen	Körperlich-motorische Entwicklung	1

Danach hätten 17 Schüler*innen einen Anspruch auf individuelle Schulbegleitung entsprechend der Regelungen zur Eingliederungshilfe (SGB IX) bzw. im Rahmen der Jugendhilfe (SGB VIII, § 35a).

Tab. 3: Kostenrahmen Schulbegleitung als Alternative

Damit kämen folgende Kosten auf den Landkreis zu:

	pro Tag	200 Schultage / Jahr	Gesamt	Kostensatz	Kostensatz	Minimum	Maximum
17 SB à 20 Std	4	800	13600	32,22	35,31	438.192,00 €	480.216,00 €
Regiekosten						131.457,60 €	144.064,80 €
Personalkosten SB						306.734,40 €	336.151,20 €
Mehrkosten							
Personal						25.776,00 €	28.248,00 €
Regie						7.732,80 €	8.474,40 €
Diagnostik	Pro Fall ca. 1.000 Euro					17.000,00 €	17.000,00 €
Summe Mehrkosten						50.508,80 €	53.722,40 €

Für den Landkreis entstünden beim herkömmlichen Modell der Schulbegleitung Kosten in der Höhe von 438192,00 bis 480216,00 Euro netto.

Da, im Gegensatz zum Klassenassistenten-Modell eine Diagnose zur Feststellung des Förderbedarfs im herkömmlichen Modell zwingend ist, müssen 17000 Euro für die Diagnose zusätzlich berechnet werden. Damit erhöhen sich die Kosten auf 455192 (Minimum) bis 497216 (Maximum) Euro. Das bedeutet: **Mehrkosten im Vergleich zum Klassenassistentenmodell 43192 bis 47216 Euro.**

Auf den Landkreis kämen also im traditionellen Modell der Schulbegleitung bei einer vorsichtigen Berechnung für die Modellschule Mehrkosten in Höhe von mindestens 40.000 Euro pro Jahr zu. Zieht man diese nüchternen Zahlen zu Rate,

ist nicht mehr nachvollziehbar, warum an einer Brennpunktschule mit einem hohen Anteil sozial oder sprachlich benachteiligter Kinder ein tendenziell kostengünstigeres, auf annähernde Bildungsgerechtigkeit zielendes, wissenschaftlich fundiertes Modell beendet wurde.

Zugegeben: Die Finanzierung von (überwiegend dysfunktionalen, siehe den Beitrag von Jürgens in diesem Band) Schulbegleitungen durch Jugend- und Sozialämter ist ein Konstruktionsfehler des Rechtsrahmens für inklusive Schulen. Zurzeit müssen noch alle Beteiligten: Verwaltung, Jugend- und Sozialämter und Schulen ein hinreichendes Maß an Flexibilität aufbringen, um inklusives Lernen wie im Klassenassistenzenmodell systemorientiert unterstützen zu können. Die Schaffung eines rechtlichen Rahmens für eine Systemzuweisung, wie sie im aktuellen niedersächsischen Koalitionsvertrag beschrieben oder im schleswig-holsteinischen Optionsmodell realisiert wird, ist mehr als überfällig.

2 Die Strategie „Positive Diskriminierung“: Klassenassistenten als Wahlmodell

Wir plädieren nicht dafür, das Schulbegleitungsmodell verpflichtend durch das Modell Klassenassistenten zu ersetzen. Es lässt sich aber mit Bestimmtheit vorhersagen, dass Schulen mit einer mittleren bis hohen Zahl an als förderbedürftig diagnostizierten Schülerinnen und Schülern sowie Schulen mit einer extrem diversen Schülerpopulation in besonderem Ausmaß vom Modell der Klassenassistenten profitieren können. Wie unsere Modellrechnung zeigt, sind bei solchen Schulen die Kosten mit Sicherheit nicht höher, in der Regel sogar niedriger als beim Schulbegleitungsmodell.

Schulen kennen in der Regel ihre Bedarfe sehr genau, es liegt also nahe, das Modell Klassenassistenten als Wahlmöglichkeit anzubieten. Zusätzlich könnten „objektive“ Kriterien wie Sozialindex und unterrichtsbezogene Sprachkompetenz von Schüler*innen herangezogen werden, um nur zwei Beispiele zu nennen.

Schulen müssen nach unseren Erfahrungen aber auch bestimmte Voraussetzungen erfüllen, damit das Modell Klassenassistenten seine Wirksamkeit entfalten kann. Dazu zählen – wie im Beitrag von Bratz, S. 29 in diesem Band beschrieben – Teamstrukturen bzw. eine strukturell verankerte Kooperationskultur im Kollegium, ein personalisiertes, transparentes Unterrichtskonzept in einem guten Mix aus individualisierten und kooperativen Lernphasen sowie die Bereitschaft, sich als Schule auch und gerade unter zunehmenden Handlungsdruck weiterzuentwickeln.

Klassenassistenten ist kein Konzept, welches sich „aus dem Stand“ umsetzen lässt. Schulen, die sich auf den Weg zur Klassenassistenten machen, benötigen hinreichend Vorbereitungszeit. Diese sollte einerseits der Entwicklung und Präzisierung des eigenen Konzepts, andererseits auch der Koordination, Zusammenarbeit und

Information der heute noch zahlreichen „Mitspieler“ (Verwaltung, Schul- und Sozialbehörden) dienen. Je nach Ausgangssituation sollten dafür ein halbes bis zwei Jahre (eher länger als kürzer) in Rechnung gestellt werden. Nach unserer Erfahrung ist es sinnvoll, diese Vorbereitung organisatorisch zu verankern. In unserem Fall war dies die „Steuergruppe“.

Literatur

- Allmendinger, J. et. al. (2011): Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Gütersloh
- Landkreis Alzey-Worms. (27. Oktober 2011). Leitlinien für die Entgeltvereinbarung von. Fachleistungsstunden im Landkreis Alzey-Worms. https://www.kreis-alzey-worms.eu/verwaltung-wAssets/docs/ortsrecht/Leitlinien_fuer_Entgeltvereinbarungen_Fachleistungsstunden.pdf
- Öffentlicher Dienst. (2022). Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst, Sozial- und Erziehungsdienst 2022. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=TV%C3%96D+Niedersachsen+-+Sozial+und+Erziehungsdienst>
- Umsetzungsbegleitung Bundesteilhabegesetz. (16. Dezember 2021). Von Rahmenvertrag nach § 131 SGB IX zur Erbringung von Leistungen der Eingliederungshilfe in Niedersachsen für Kinder und Jugendliche: https://umsetzungsbegleitung-bthg.de/w/files/webinare/2021-12-16_lrvu18.pdf

Autor*innen

Steinert, Wilfried W.

Ehemaliger Schulleiter der Waldhofschule Templin

Mitglied im „Expertenkreis Inklusive Bildung“ der Deutschen UNESCO-Kommission e. V. (2010-2018), Mitglied der Vorjury des Dt. Schulpreises (2011-2019)

Steinert@der-Bildungsexperte.de

Jürgens, Barbara, Prof. Dr. i.R.

Technische Universität Braunschweig, Institut für Pädagogische Psychologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale und berufliche Kompetenzen von Lehrer*innen, Lern- und Verhaltensprobleme von Kindern und Jugendlichen
b.juergens@tu-braunschweig.de

Vanier, Dietlinde H. Prof. Dr.

Technische Universität Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung Weiterbildung und Medien
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftefortbildung und -trainings, inklusives und kooperatives Lernen, Beratung und Coaching, entwicklungsorientierte Evaluation
d.vanier@tu-braunschweig.de

Kurzvostellung der Autor*innen

Das Kollegium der Grundschule am Lerchenberg Wesendorf versteht seit der Ratifizierung der UN- Behindertenrechtskonvention durch den Bundestag 2009 Inklusion im Sinne von „gute Bedingungen für alle, die da sind und gemeinsam lernen“ als das wesentliche Ziel von Schulentwicklungsprozessen. Mittlerweile sind noch zwei Kolleg*innen aus der Anfangszeit im Kollegium, alle anderen haben sich für diese Schule entschieden.

Jörg Bratz ist seit 1996 in Schulleitung an drei verschiedenen Grundschulen, seit 2002 Rektor der GS am Lerchenberg Wesendorf. Er ist einer der Initiator*innen der Petition an den niedersächsischen Landtag für Klassenassistenten im Jahr 2022.

Dagmar Gaida ist Rektorin einer Grundschule in Peine i.R. Sie engagiert sich im Steuerkreis Klassenassistenten und ist eine der Initiator*innen der Petition an den niedersächsischen Landtag für Klassenassistenten im Jahr 2022.

Anna Peschke absolvierte ihr Referendariat an der GS am Lerchenberg und kam 2013 als Lehrerin zurück. Seit 2017 ist sie Konrektorin der Schule.

Christiane Piens, Dipl. Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin mit staatlicher Anerkennung, ist seit 2016 an der GS am Lerchenberg im Bereich der Schulsozialarbeit mit einer 1/2 Stelle tätig. Sie hat bereits von 2008 bis 2009 an einer Haupt- und Realschule in der Schulsozialarbeit gearbeitet.

Nils Dreher, Lehrer an der Grundschule am Lerchenberg Wesendorf seit 2017, leitet die wöchentliche Teamsitzung der Klassenassistentenkräfte der verschiedenen Jahrgänge an.

Stefanie Schrader, Lehrerin an der Grundschule am Lerchenberg Wesendorf seit 2016. Sie ist seit 2022 Beratungslehrerin der Schule.

Ina Bernsdorf, Teamleiterin der Stiftung Leben leben am Standort Gifhorn, begleitet das Pilotprojekt von 2019 an.

Anja Joh-Jaspers, Leitung Integrationsassistenten Paritätischer Wohlfahrtsverband, Kreisverband Helmstedt, begleitet das Pilotprojekt von 2019 an.

Esther Hinzberg, Sozialpädagogin, arbeitet seit 2019 als Klassenassistentin in der Grundschule am Lerchenberg. Zuvor war sie als Schulbegleitung für einzelne Schulkinder tätig.

Hedda Kienitz, seit 2021 als Klassenassistentin an der GS am Lerchenberg in Wesendorf beschäftigt. Davor war sie als Schulbegleiterin für einzelne Schulkinder tätig.

Verena Krendel arbeitet seit 2019 als Klassenassistentin in der Grundschule am Lerchenberg. Zuvor war sie als Schulbegleitung für einzelne Schulkinder tätig.

Viola Rosenow arbeitet seit 2019 als Klassenassistentin in der Grundschule am Lerchenberg. Zuvor war sie als Schulbegleitung für einzelne Schulkinder tätig.

Begleitforschungsteam

Jürgens, Barbara, Prof. Dr. i.R.

Technische Universität Braunschweig, Institut für Pädagogische Psychologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale und berufliche Kompetenzen von Lehrer*innen, Lern- und Verhaltensprobleme von Kindern und Jugendlichen
b.juergens@tu-braunschweig.de

Vanier, Dietlinde H. Prof. Dr.

Technische Universität Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung Weiterbildung und Medien
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftefortbildung und -trainings,
inklusives und kooperatives Lernen, Beratung und Coaching, entwicklungs-
orientierte Evaluation
d.vanier@tu-braunschweig.de

Steinert, Wilfried W.

Ehemaliger Schulleiter der Waldhofschule Templin
Mitglied im „Expertenkreis Inklusive Bildung“ der Deutschen UNESCO-
Kommission e. V. (2010-2018), Mitglied der Vorjury des Dt. Schulpreises
(2011-2019)
Steinert@der-Bildungsexperte.de

Klassenassistenz ist ein Modell für gelingende Inklusion auch unter herausfordernden Bedingungen. Statt Schulbegleitungen, die nur für jeweils ein Kind mit Förderbedarf zuständig sind, steht eine Unterstützungsperson allen Kindern einer Klasse zur Verfügung. Sie arbeitet gemeinsam mit der Lehrkraft langfristig als Klassenteam in gemeinsamer Verantwortung und abgestimmter Aufgabenteilung. In diesem Band werden mehrjährige Erfahrungen mit dem Modell Klassenassistenz sowie Ergebnisse aus der Begleitforschung versammelt. Die Beiträge wurden verfasst von Kolleg*innen der Wesendorfer Grundschule, Vertretern der beteiligten politischen und sozialen Institutionen und des wissenschaftlichen Begleiteams.

Die Reihe ‚Lernen inklusiv und kooperativ‘ wird herausgegeben von Ada Sasse und Dietlinde H. Vanier.

Die Herausgeberinnen

Prof. Dr. Barbara Jürgens war Professorin für Pädagogische Psychologie an der TU Braunschweig.

Wilfried W. Steinert ist ehemaliger Schulleiter der Waldhofschule Templin.

Prof. Dr. Dietlinde H. Vanier arbeitet als Erziehungswissenschaftlerin an der TU Braunschweig.

978-3-7815-2628-0



9 783781 526280