

Vanier, Dietlinde H.

Wie inklusive Schule gelingen kann. Das Modellprojekt Klassenassistenz

Jürgens, Barbara [Hrsg.]; Steinert, Wilfried W. [Hrsg.]; Vanier, Dietlinde H. [Hrsg.]: *Das Modellprojekt Klassenassistenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 13-21. - (Lernen inklusiv und kooperativ)



Quellenangabe/ Reference:

Vanier, Dietlinde H.: Wie inklusive Schule gelingen kann. Das Modellprojekt Klassenassistenz - In: Jürgens, Barbara [Hrsg.]; Steinert, Wilfried W. [Hrsg.]; Vanier, Dietlinde H. [Hrsg.]: *Das Modellprojekt Klassenassistenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 13-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290877 - DOI: 10.25656/01:29087; 10.35468/6082-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290877>

<https://doi.org/10.25656/01:29087>

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

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 gesamtschularartigen 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 Klassenassistenten, 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 Klassenassistenten 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 Klassenassistenten 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 Schulassistenten – 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 Klassenassistenten 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