

Jürgens, Barbara

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts

"Klassenassistenz" an der Grundschule Wesendorf (2019-2023)

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. 45-64. - (Lernen inklusiv und kooperativ)



Quellenangabe/ Reference:

Jürgens, Barbara: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts "Klassenassistenz" an der Grundschule Wesendorf (2019-2023) - 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. 45-64 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290913 - DOI: 10.25656/01:29091; 10.35468/6082-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290913>

<https://doi.org/10.25656/01:29091>

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

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 Klassenassistenzen

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

7. Unterrichtsstörungen und -probleme aus der Sicht der Klassenassistenzen

Da Klassenassistenzen 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 Klassenassistenzen

Klassenassistenzen 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 Klassenassistentz 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 Klassenassistentz 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 bewerten.

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

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 Klassenassistentenzen in der jeweiligen Klasse sind und wie oft ihretwegen 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).

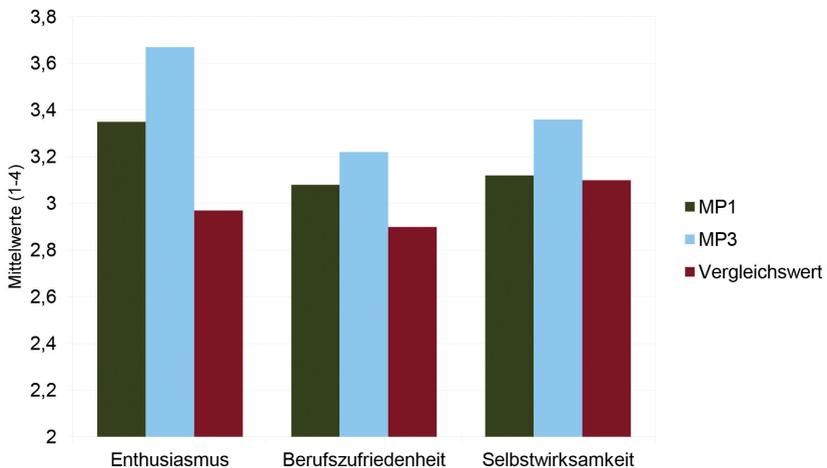


Abb. 1: Die Entwicklung von Enthusiasmus, Berufszufriedenheit und Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen und die Vergleichswerte aus den Untersuchungen von Baumert et al. (2008) bzw. Schmich et al. (2009).

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 Ganztagschulen (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.

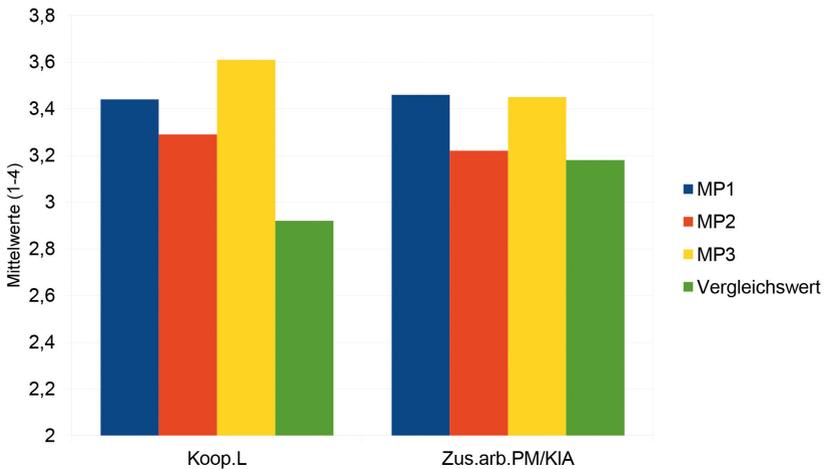


Abb. 2: Kooperation unter Lehrkräften (Koop. Lernen) und Zusammenarbeit mit pädagogischen Mitarbeitern bzw. Klassenassistenten (Zus.arb.PM/KIA) im Verlauf des Projekts und Vergleich mit der SteG-Untersuchung an über 5000 Lehrkräften an Ganztagschulen (Quellenberg 2009).

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).

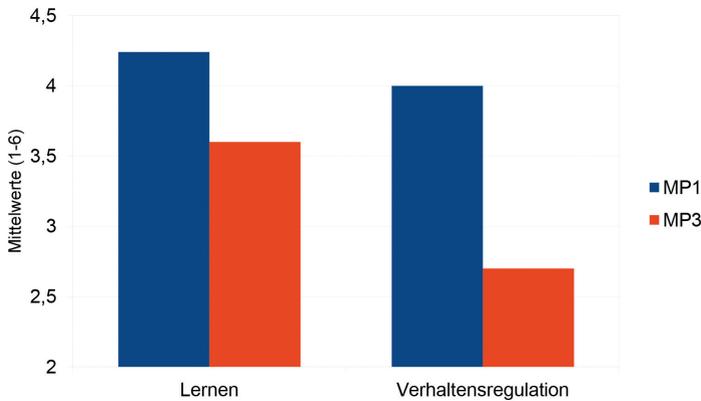


Abb. 3: Zahl der Unterbrechungen pro Stunde wegen Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen im Bereich Lernen bzw. besonderen Problemen mit der Verhaltensregulation: Angaben zu Beginn des Projekts und nach drei Jahren (Abstufungen: Zahl der SuS: 1 = kein Kind, 2 = 1, 3 = 2 Kinder, 3 = 2 Kinder, 4 = 3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

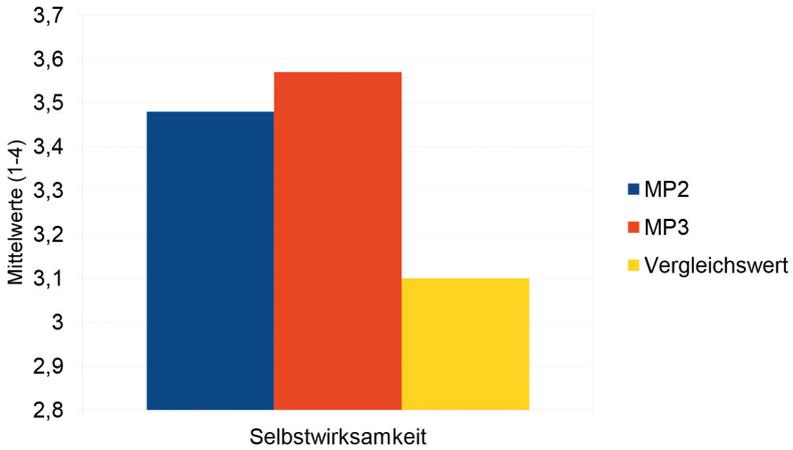


Abb. 4: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung der Klassenassistenten im Verlauf von 16 Monaten und Vergleichswert aus Schmich et al. (2009).

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.

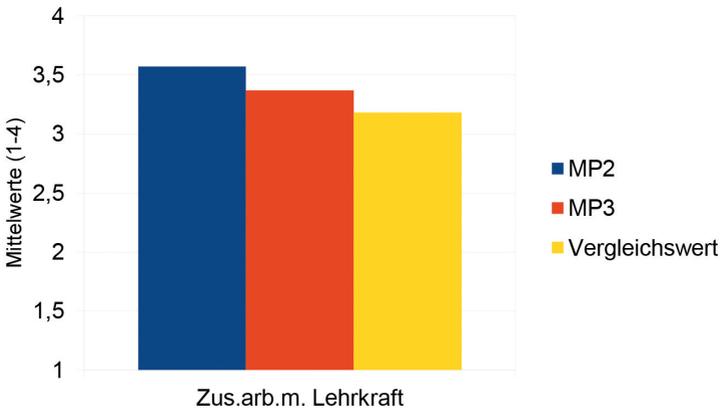


Abb. 5: Zusammenarbeit mit der Lehrkraft im Projektverlauf: Beurteilung durch Klassenassistenten und Vergleichswert aus der SteG-Untersuchung (Quellenberg 2009).

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).

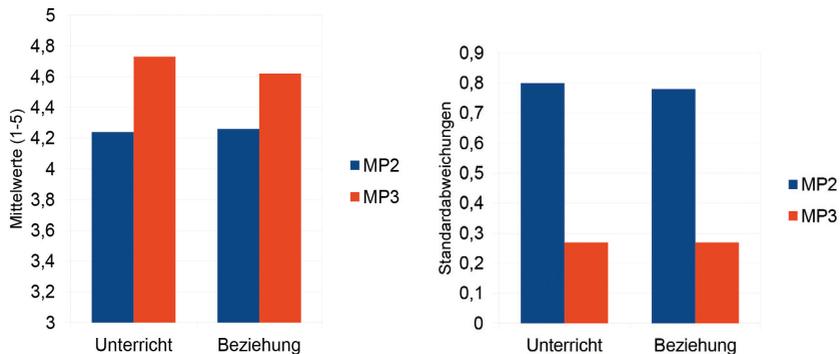


Abb. 6: Beurteilung des Unterrichtsverhaltens der Lehrpersonen durch die Klassenassistenten: Veränderung im Verlauf von 16 Monaten.

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 Ömerogullan & Gläser-Zikuda (2021) gefundenen hohen Niveau und hält dieses über den gesamten Projektverlauf.

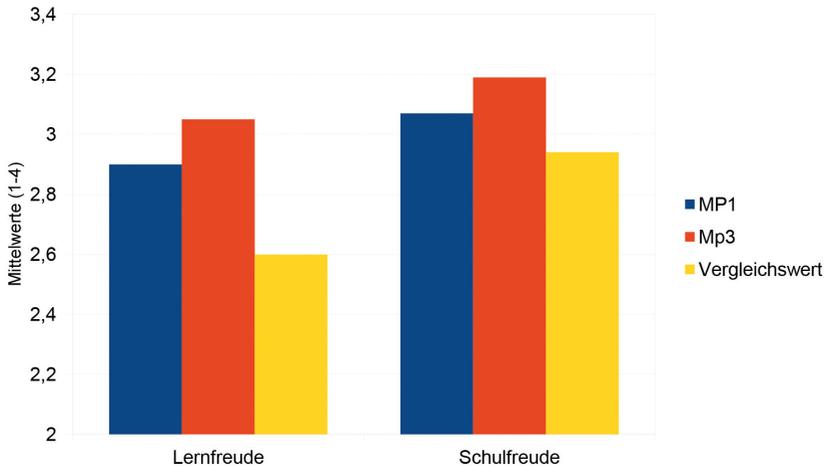


Abb. 7: Entwicklung von Lernfreude und Schulfreude im Projektverlauf von drei Jahren und Vergleichswerte aus Lehl & Richter (2014) und Arens & Niepel (2018).

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.

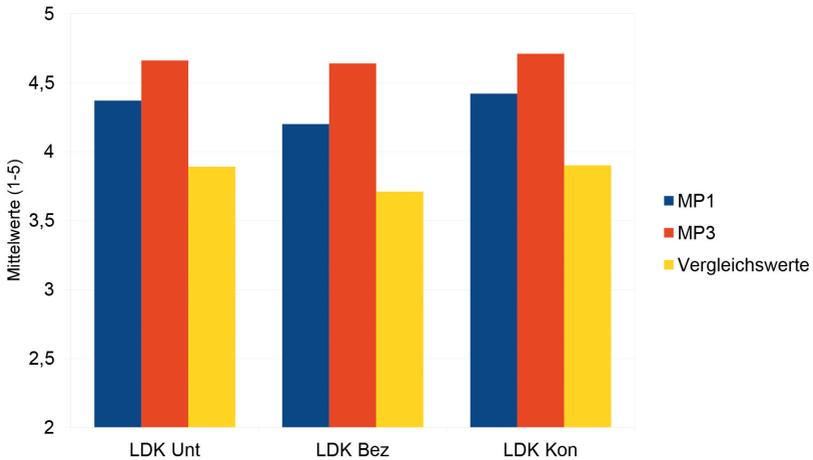


Abb. 8: Veränderung der Beurteilung des Lehrerverhaltens durch die Schüler*innen im Verlauf von drei Jahren und Vergleichswerte von Reibnegger & Nausner (2018).

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.

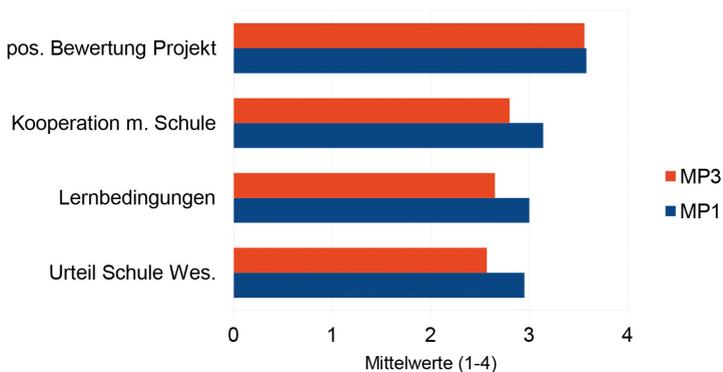


Abb. 9: Urteil über die Schule Wesendorf, die Lernbedingungen, die Kooperation der Schule mit den Eltern und die Bewertung des Projekts im Verlauf von drei Jahren.

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).

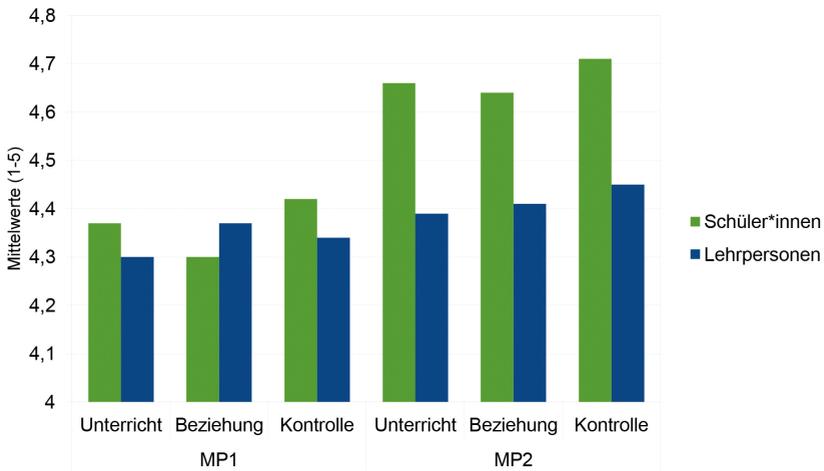


Abb. 10: Übereinstimmung von Schüler*innen und Lehrpersonen in Bezug auf Lehrerverhalten zu Beginn des Projekts und nach drei Jahren.

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).

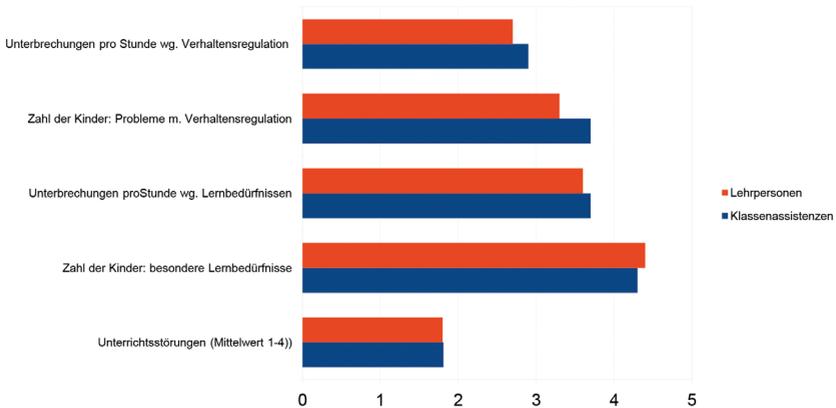


Abb. 11: Vergleich der Einschätzungen von Unterrichtsstörungen sowie der Zahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen und der dadurch bedingten Unterrichtsunterbrechungen pro Stunde durch Lehrpersonen und Klassenassistenten (Abstufungen: von „kein Kind“ = 1 bis „mehr als 4 Kinder“ = 5 und „nie“ = 1 bis „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 = 1mal, 3 = 2–4mal, 4 = 4–6mal, 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 Wiedereöffnung 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 Klassenassistentz 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 Klassenassistentz 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	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
Unterrichtsprobleme	Selbstwirksamkeit (Schmich et al. 2009)	x		x		x
	Unterrichtsstörungen/Klassenklima (Fastner & v. Saldern 2010)	x		x		
	Besondere Unterrichtssituationen (Jürgens 2019)	x		x		
	Kooperation zw. Lehrer*innen (Quellenberg 2012)	x				
Kooperation	Kooperationen Lehrer*innen/päd. Personal (Quellenberg 2012)	x		x		x
	Bewertung von Teamarbeit	x		x		
	Beziehungsförderung (LDK, Reibnegger & Nausner 2018)	x	x	x		
Unterrichtsverhalten	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			
Unterstützung durch die Schule	Pos. schul. Selbstkonzept (Weber & Freund 2017)		x			
	Förderung durch die Schule (Liebers et al. 2018)				x	
	Lernbedingungen (Liebers et al. 2018)				x	
Akzeptanz von Schule und Projekt KA	Kooperation mit Schule (Liebers et al. 2018)				x	
	Qualität der Schule (Liebers et al. 2018)				x	
	Akzeptanz Projekt Klassenassistenten (Jürgens 2009)				x	x