

Inklusionsassistenten an sächsischen Schulen

Evaluation zur ESF-finanzierten Projektlaufzeit im
Zeitraum 2016 bis 2021 und Handlungsempfehlungen der
wissenschaftlichen Begleitung



Vorbemerkungen

Autoren

Dr. Stefan Uhlig & Prof. Dr. Udo Rudolph

Technische Universität Chemnitz
Institut für Psychologie,
Professur für Allgemeine und Biopsychologie
Wilhelm-Raabe-Straße 43, D-09120 Chemnitz

Ansprechpartner

Dr. Stefan Uhlig
E-Mail: stefan.uhlig@psychologie.tu-chemnitz.de
Tel.: +49.371.531.39636
Tel.: +49.371.531.839636

Vorbemerkungen

Die wissenschaftliche Begleitung der Vorhaben zum Inklusionsassistenten wurde aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Freistaates Sachsen gefördert und hatte eine Laufzeit vom 01.08.2016 bis zum 30.09.2021.

Grundlage für diese Handreichung ist der ausführliche Endbe-



richt der wissenschaftlichen Begleitung (David, Rosenberger, Rudolph & Uhlig, 2021). Dieser kann abgerufen werden unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:ch1-qucosa2-760321> oder mittels nebenstehendem QR-Code.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden Personenbezeichnungen in der vorliegenden Handreichung nur in der männlichen oder weiblichen Form dargeboten. Diese Bezeichnungen schließen das jeweils andere Geschlecht mit ein, insofern nicht ausdrücklich anders dargestellt.

Inhalt

Vorbemerkungen	I
Inhalt	II
Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	V
Abkürzungen	VI
1 Inklusionsassistenten an sächsischen Schulen	7
1.1 Der Vorhabensbereich Inklusionsassistent	7
1.2 Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in Sachsen	8
1.3 Das Tätigkeitsfeld der Inklusionsassistenten	9
1.4 Antizipierte Entwicklungen	9
2 Wissenschaftliche Begleitung des Vorhabens	11
2.1 Überblick und Aufgabenbereiche	11
2.2 Eckpunkte der Datenerhebungen	11
2.3 Begleitete Schulen	15
3 Fünf Jahre Inklusionsassistenten an sächsischen Schulen: Lessons Learned	16
3.1 Die Perspektive der Inklusionsassistenten	16
3.2 Die Perspektive der Träger	29
3.3 Die Perspektive der Schulen	31
4 Fünf Jahre Inklusionsassistenten an sächsischen Schulen: Grundlagen und Perspektiven für die Zukunft	47
4.1 Zusammenfassung	47
4.2 Ausblick	49
Literatur	51
Notizen	53

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.	Die fünf übergeordneten Zielkategorien des Vorhabens	8
Abbildung 2.	Relative Häufigkeiten der spFe nach Schulart (ohne Schulen mit dem FSP Lernen)	8
Abbildung 3.	Relative Häufigkeiten der betreuten Schüler mit prognostischem oder diagnostiziertem spF nach Schulart	8
Abbildung 4.	Formen der Datenerhebung	11
Abbildung 5.	Eigenschaften der Stichproben zu Projektbeginn	12
Abbildung 6.	Datenerhebungsplan – Darstellung in Quartalen (Q)	14
Abbildung 7.	Wahrgenommene Erfolge und Misserfolge/Rückschläge der betreuten Schüler	18
Abbildung 8.	Berichtete Verbesserungen verschiedener Komponenten des Leistungs- und Sozialverhaltens	21
Abbildung 9.	Wahrgenommene Veränderungen der sozialen Inklusion	21
Abbildung 10.	Gesamtbetrachtung der Projektentwicklungen	27
Abbildung 11.	Fluktuationsfälle im zeitlichen Verlauf	30
Abbildung 12.	Skalenmittelwerte der Einstellungsfragebögen zu Inklusion aus Sicht der Inklusionsassistenten, Lehrkräfte, Schulleiter und Eltern in t1, t3, t5 und t7	34
Abbildung 13.	Skalenmittelwerte der Akzeptanz- und Zufriedenheits- befragung der Inklusionsassistenten für die Paarvergleiche A (t1 vs. t2; N = 28) und B (t2 vs. t3; N = 30)	36
Abbildung 14.	Skalenmittelwerte der Akzeptanz- und Zufriedenheits- befragung der Schüler für die Paarvergleich E (t5 vs. t7; N = 28)	37
Abbildung 15.	Skalenmittelwerte der Akzeptanz- und Zufriedenheits- befragung der Eltern für die Paarvergleiche A (t1 vs. t2; N = 38) und B (t2 vs. t3; N = 19)	38
Abbildung 16.	Skalensummenwerte der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL), ausgefüllt von den I nklusionsassistenten für den Paarvergleich D (t4 vs. t5)	40

Abbildung 17.	Skalensummenwerte der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL), ausgefüllt von den Inklusionsassistenten, für den Paarvergleich E (t5 vs. t7)	40
Abbildung 18.	Skalensummenwerte der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL), ausgefüllt von den Lehrern für den Paarvergleich C (t3 vs. t4)	41
Abbildung 19.	Mittlere Einschätzung des Sozial- und Lernverhaltens der Schüler durch Lehrkräfte und Inklusionsassistenten im Vergleich zu t2, t3, t4, t5 und t7	42
Abbildung 20.	Skalensummenwerte der Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL) für Paarvergleich B (t2 vs. t3)	42
Abbildung 21.	Skalensummenwerte der Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL) für Paarvergleich C (t3 vs. t4)	42
Abbildung 22.	Skalensummenwerte der Skalen zur Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) für Paarvergleich A (t1 vs. t2) und B (t2 vs. t3)	44
Abbildung 23.	Skalensummenwerte der Need for Cognition – Kinderskala (NFC-Kids) für den Paarvergleich C (t3 vs. t4, N = 48), D (t4 vs. t5, N = 31) und E (t5 vs. t7, N = 14)	44
Abbildung 24.	Mittelwerte der Schulnoten in den Fächern Deutsch, Mathe sowie für den Gesamtschnitt der betreuten Schüler und der gesamten Klasse nach Messzeitpunkt (t2, t3, t4, t5, t7)	45
Abbildung 25.	Mittelwerte der Schulnoten in den Fächern Deutsch, Mathe sowie für den Gesamtschnitt der betreuten Schüler und der gesamten Klasse nach Schulart	45

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.	Verwendete Erhebungsinstrumente, Adressaten und erfasste Konstrukte	13
Tabelle 2.	Vollerhebungen im Projektverlauf	16
Tabelle 3.	Die fünf am häufigsten durchgeführten Tätigkeiten versus Tätigkeiten, die eher selten durchgeführt wurden (Zeilen 1 bis 5: häufig; Zeilen 6 bis 10: selten)	17
Tabelle 4.	Wirkfaktoren der Arbeit der Inklusionsassistenten anhand von best-case Berichten	19
Tabelle 5.	Aspekte, die sich hemmend auf die Arbeit der Inklusionsassistenten auswirken	20
Tabelle 6.	Entwicklung des Sozialverhaltens im Projektverlauf	22-23
Tabelle 7.	Entwicklung des Lernverhaltens (z. B. Konzentration, Selbständigkeit) im Projektverlauf	22-25
Tabelle 8.	Entwicklung der schulischen Leistungen im Projektverlauf	25-26
Tabelle 9.	Übersicht zum Kategoriensystem „DER Gelingensfaktor“	26
Tabelle 10.	Übersicht zum Kategoriensystem „DAS Hemmnis“	27
Tabelle 11.	Fluktuationsfälle nach Schulart	29
Tabelle 12.	Fluktuationsgründe insgesamt und gesondert für Frühfluktuationen	30
Tabelle 13.	Interviews: meistgenannte Gelingensfaktoren und Hemmnisse	32
Tabelle 14.	Eingesetzte Instrumente zur Erfassung persönlicher & arbeitsbezogener Kompetenzbereiche	39

Abkürzungen

Häufig verwendete Abkürzungen/Kurzformen

ADS	Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom
ADHS	Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom
em.-soz. E.	emotionale und soziale Entwicklung
FSP	Förderschwerpunkt
GE	geistige Entwicklung
IA	Inklusionsassistent
KME	körperliche-motorische Entwicklung
L/LK	Lehrer/Lehrkraft
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwäche
Max	Maximum
Mdn	Median
Min	Minimum
MW	Mittelwert (arithmetisches Mittel)
N	Stichprobengröße/Anzahl der Befragten
r	Korrelation (bzw. Korrelationskoeffizient)
SD	Standardabweichung
spF	sonderpädagogischer Förderbedarf
TLS	Teilleistungsschwäche
tX	Erhebungszeitpunkt X

1 Inklusionsassistenten an sächsischen Schulen

1.1 Der Vorhabensbereich Inklusionsassistent

Um den Anforderungen an eine inklusive Gesellschaft und der Etablierung eines inklusiven Bildungssystems in Sachsen gerecht werden zu können, unterstützen seit dem Schuljahr 2016/2017 Inklusionsassistenten bereits bestehende schulische Inklusionsprozesse an sächsischen Schulen. Mit dieser Maßnahme sollen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine zusätzliche, individuell ausgerichtete Unterstützung erhalten. Erreicht werden sollen zudem Kinder und Jugendliche, bei denen kein diagnostizierter spF vorliegt, ihre individuelle Entwicklung jedoch präventive Maßnahmen sinnvoll erscheinen lässt.

Inklusionsassistenten kommen an allen sächsischen Regelschulen (in öffentlicher und in freier Trägerschaft) zum Einsatz, d. h. an Grundschulen, Oberschulen, Gymnasien, Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie an berufsbildenden Schulen. Seit dem 01.08.2021 ist der Einsatz auch an Gemeinschaftsschulen möglich. Im Zeitraum 01.08.2016 bis 31.07.2021 wurde das Vorhaben aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Freistaates Sachsen gefördert. Die Durchführung erfolgt über freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe, die wiederum Kooperationsvereinbarungen mit den Schulen abschließen und die bei ihnen angestellten Inklusionsassistenten in die jeweiligen Schulen entsenden.

Neben der initialen Bekanntmachung aus 2016, wurde das Vorhaben zu drei Zeitpunkten erweitert. Mit 173 begleiteten Schulen zu Projektstart, ist die Anzahl bis zum Projektende (Stand 10.05.2021) auf 235 begleitete Schulen angestiegen (+ 35%). Die wissenschaftliche Begleitung über die gesamte Projektlaufzeit erfolgte durch das Team der Professur für Allgemeine und Biopsychologie der TU Chemnitz.

1.1.1 Ausgestaltung der Maßnahme

Die Arbeit der Inklusionsassistenten stellt „eine ergänzende Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung beziehungsweise sonderpädagogischem Förderbedarf sowie von Schülerinnen und Schülern bei denen die Prävention der Entstehung von sonderpädagogischem Förderbedarf ange-

zeigt ist“ dar (Sächsisches Amtsblatt v. 03.03.2016, S. 268). Die individuell ausgerichteten Fördermaßnahmen beinhalteten dabei unter anderem die frühzeitige Identifizierung von verhaltens- und leistungsbezogenen Besonderheiten sowie die Unterstützung und Begleitung von Maßnahmen zur

- Prävention der Entstehung von spFen,
- Erhöhung und Festigung der Sozialkompetenz der Schüler,
- Korrektur sozial inadäquater Verhaltensausrägungen,
- Lernförderung und Entwicklung der Lernkompetenz durch Begleitmaßnahmen im Unterricht.

Über diese individuelle Perspektive hinaus besteht eine zentrale Intention des Vorhabens darin, gemeinsames Lernen von Schülern mit und ohne spF (bzw. Behinderung) zu unterstützen. Zum Aufgabenbereich der Inklusionsassistenten zählt zudem die Abstimmung mit Lehrkräften, Eltern und weiteren Akteuren des schulischen Alltags.

1.1.2 Ziele des Vorhabens

Zur Konkretisierung der definierten Vorhabensziele wurde im Rahmen der Steuergruppe ein Workshop zur Explikation der Programmziele durchgeführt. Die übergeordnete Fragestellung lautete: Was muss zum Ende der Laufzeit passiert sein, damit insgesamt von einem Erfolg des Projektes gesprochen werden kann? In einem ersten Schritt wurde eine geteilte Definition für die Ziele des Programmes erarbeitet. Anschließend wurden die definierten Ziele so präzise und messbar wie möglich mit konkreten Verhaltensäquivalenten unterlegt.

Die Workshop-Beiträge ließen sich insgesamt in fünf übergeordnete Zielkategorien überführen. Die genaue Aufschlüsselung der Kategorien kann der separaten Anlage im Endbericht entnommen werden. Die Ergebnisse dieser Zielexplication lieferten wichtige Grundlagen zur Gestaltung der wissenschaftlichen Begleitung.

Abbildung 1. Die fünf übergeordneten Zielkategorien des Vorhabens



1.2 Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in Sachsen

Die sonderpädagogische Förderung, als spezifische Ausrichtung der individuellen Unterstützung, ist für Schüler vorgesehen, deren Lernerfolg ohne entsprechende Förderung mindestens gefährdet wäre (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2019). Im sächsischen Bildungssystem werden dabei sieben Förderschwerpunkte unterschieden:

- der Förderschwerpunkt Sprache, gekennzeichnet durch Beeinträchtigungen der Kommunikation
- der Förderschwerpunkt Sehen, gekennzeichnet durch Beeinträchtigungen des visuellen Systems
- der Förderschwerpunkt Hören, gekennzeichnet durch Beeinträchtigungen des auditiven Systems
- der Förderschwerpunkt körperliche-motorische Entwicklung, u. a. gekennzeichnet durch Beeinträchtigungen des Bewegungsapparates, chronische Erkrankungen oder Mehrfachbehinderung
- der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, gekennzeichnet durch substantielle Beeinträchtigungen kognitiver und kognitiv-motorischer Prozesse
- der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, u. a. gekennzeichnet durch Beeinträchtigungen der emotionalen Regulation und der sozialen Interaktion
- der Förderschwerpunkt Lernen, gekennzeichnet durch Beeinträchtigungen des schulischen Lernens

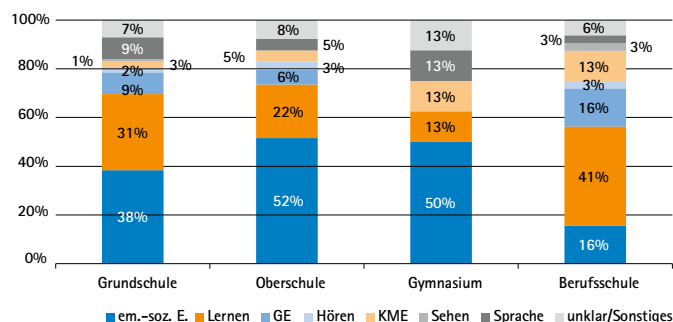
Im Vorhabensbereich Inklusionsassistent liegt ein ganz besonde-

rer Fokus auf Schülern mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen. Entsprechend wurden im Rahmen der Schulauswahlverfahren Schulen mit hohen Anteilen an Schülern in diesen Förderschwerpunkten bevorzugt berücksichtigt.

Darüber hinaus können im Rahmen der Maßnahme auch Schüler mit einem prognostizierten oder sich anbahnenden spF aufgenommen werden. Diagnostische Kriterien sind diesbezüglich allerdings nicht spezifiziert. Entsprechend ist davon auszugehen, dass auch subjektive Einschätzungen der Inklusionsassistenten, Schulleiter oder Lehrer Grundlage der Entscheidung sind, ob ein prognostischer Förderbedarf angezeigt ist oder nicht.

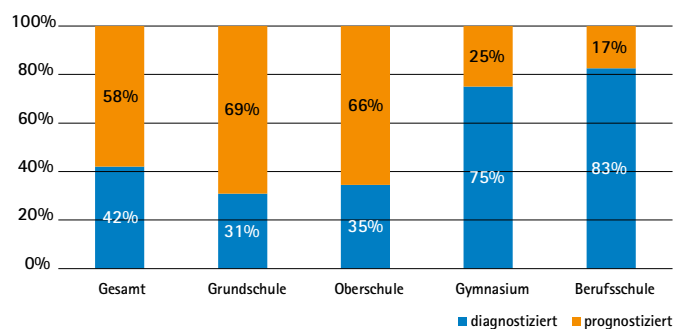
Wie aus Abbildung 3 hervorgeht, wird in Grund- und Oberschulen jeweils über 60 Prozent aller betreuten Schüler von den Inklusionsassistenten ein prognostizierter spF attestiert. Der Anteil an Schülern mit prognostiziertem spF nimmt in den weiterführenden Schularten bzw. mit höherem Alter der Schüler ab. Als Ursache kann hier die mit zunehmendem Alter gestiegene Wahrscheinlichkeit an durchgeführten Feststellungsverfahren für einen spF vermutet werden.

Abbildung 2. Relative Häufigkeiten der spFe nach Schulart (ohne Schulen mit dem FSP Lernen)



Anmerkung: Anteile beziehen sich auf die jeweilige Gesamtzahl der angegebenen sonderpädagogischen Förderbedarfe je Schulart

Abbildung 3. Relative Häufigkeiten der betreuten Schüler mit prognostischem oder diagnostiziertem spF nach Schulart



Anmerkung: ohne Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen

1.3 Das Tätigkeitsfeld der Inklusionsassistenten

Die Inklusionsassistentenz, als vergleichsweise junge Profession an sächsischen Schulen, kann als weiteres Element multiprofessioneller, schulischer Teams betrachtet werden. Folglich gilt es zum einen, Tätigkeiten zu definieren, die in den Aufgabebereich der Inklusionsassistenten fallen. Andererseits braucht es eine Abgrenzung zu bereits bestehenden schulischen Unterstützungssystemen.

Inklusionsassistenten übernehmen Tätigkeiten wie z. B. die lernbezogene Förderung von Schülern mit (angezeigtem) spF im und außerhalb des Unterrichts sowie die Lehrkraft unterstützende Maßnahmen. Darüber hinaus initiieren und forcieren sie gemeinsames Lernen und soziale Begegnungen von Schülern mit und ohne spF bzw. Behinderung. Das Einsatzspektrum der Inklusionsassistenten wurde in einer Liste mit auszuführenden und nicht auszuführenden Tätigkeiten bereitgestellt (siehe auch Anlage A im Endbericht).

1.4 Antizipierte Entwicklungen

Wie in Abschnitt 1.1.2 dargelegt, werden mit dem Vorhabensbereich Inklusionsassistent verschiedene Zielstellungen verknüpft. Um die Angemessenheit der Ziele und Erwartungen beurteilen zu können, lohnt sich ein Blick auf vergleichbare Maßnahmen. Dies ermöglicht es, im Vorfeld Annahmen über zu erwartende Entwicklungen im Projekt zu generieren. Erfahrungen aus inklusiven Unterrichtskonzepten in Regelschulen sowie prototypische Verläufe lassen ebenfalls Schlüsse auf zu erwartende Effekte der Maßnahme zu. Im Folgenden werden Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen aus beiden Bereichen auszugsweise aufgeführt.

1.4.1 Einsatz von Assistenzkräften in inklusiven Schulsettings

Da der Bedarf an Unterstützung schulischer Inklusion an Regelschulen vielerorts mit den vorhandenen (personellen) Ressourcen nicht gedeckt werden kann, kommen in einigen Bundesländern zusätzliche (pädagogische) Fachkräfte als Ergänzung und Unterstützung zum Einsatz. Diese unterscheiden sich jedoch erheblich hinsichtlich Rahmenbedingungen und Tätigkeitsbereichen, zudem finden sich kaum empirisch gesicherte Forschungsergebnisse zu deren Wirksamkeit. Deutlich günstiger erscheint die Verfügbarkeit empirischer Arbeiten zur Wirksamkeit schulischer Assistenten im internationalen Kontext. Insbesondere aus den USA liegen Studien zur Wirksamkeit von „Paraprofessionals“ (Giangreco et al., 2010) vor, aus Großbritannien (Farrell et al., 2010) und Skandinavien (Takala, 2007) existieren darüber hin-

aus Erkenntnisse zu „Teaching Assistants“. Insgesamt fallen die Ergebnisse dieser Untersuchungen hinsichtlich der Wirksamkeit eher nüchtern aus. Wirksamkeit konnte einzig für Grundschul-kinder mit diagnostizierten Einschränkungen im Lernverhalten nachgewiesen werden, wenn diesen durch die Assistenzkraft ein spezifisches Langzeitinterventionsprogramm zuteil wurde (Farrell et al., 2010). In Studien aus Großbritannien wurden gar gegenläufige Effekte auf die individuelle Förderung beobachtet. Je mehr Zeit die Assistenten mit den von ihnen zu betreuenden Schülern verbrachten, desto geringer war ihr Lernfortschritt (Blatchford et al., 2012). Die Autoren begründen dies mit Unterschieden im Interaktionsverhalten: Sind Assistenten bei einem Schüler, nimmt die Interaktion zwischen Schüler und Lehrer ab. Die Assistenten waren jedoch nicht in der Lage, dies zu kompensieren und Lehrinhalte vergleichbar zu vermitteln. Sie waren vielmehr damit beschäftigt, die Schüler zu disziplinieren und neigten dazu, die Aufgaben für die Schüler zu lösen (Rubie-Davies et al., 2010). Auch in Bezug auf die Verbesserung der sozialen Integration der Schüler mit Förderbedarf durch schulische Assistenten liegen eher gegenläufige Studienergebnisse vor (Malmgren et al., 2005).

Zusammenfassend lassen sich folgende Schlussfolgerungen aus den Forschungen zu Assistenzkräften im Kontext schulischer Inklusion ziehen: Die Wahrscheinlichkeit eines positiven Effektes durch den Einsatz von schulischen Assistenzkräften steigt,

- A. ...wenn diese gezielt wirksame und indizierte Interventionsprogramme beherrschen und anwenden. Dazu benötigt es eine umfangreiche und bedarfsgerechte Ausbildung sowie kontinuierliche Fortbildung und Supervision.
- B. ...wenn Verantwortungsbereiche innerhalb des multiprofessionellen Teams in der Schule klar abgesteckt und Rollen gut definiert sind.
- C. ...wenn diese geschult sind, die Interaktion zwischen Schüler und Lehrer sowie die sozialen Interaktionen mit Mitschülern nicht negativ zu beeinflussen und ihre eigene Interaktionszeit ausschleichen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen – denen andere Bildungssysteme und Rahmenbedingungen zugrunde liegen – können jedoch nur Anhaltspunkte für das sächsische Vorhaben liefern.

1.4.2 Soziale Integration

Im Allgemeinen gilt die soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf als kritisches Element der Inklusion (Ruijs & Peetsma, 2009; Van Mieghem et al., 2020). In diesem Bereich sind entsprechend ungünstige Verläufe zu erwarten, wenn keine spezielle Intervention erfolgt. Eine der zentralen Aufgaben der Inklusionsassistenten ist es, das gemeinsame Ler-

nen und die soziale Integration zu unterstützen. Dies sollte sich förderlich auf die Entwicklung in diesem Bereich auswirken.

1.4.3 Schulisches Selbstkonzept

Einschätzungen zum schulischem Selbstkonzept und Lernverhalten fallen bei regelbeschulerten Schülern mit spF meist ungünstiger aus als bei Schülern ohne spF. Beispielhaft stützen dies für das schulische Selbstkonzept die Befunde von Bear und Kollegen (2002) und Chapman (1988) sowie für das Lernverhalten die Ergebnisse von Hennig und Kollegen (2017) und Elliot und Kollegen (2004). Es kann entsprechend zunächst von ungünstigeren Ausgangslagen in der absoluten Ausprägung der jeweiligen Merkmale für Schüler mit spF in Regelschulen (im Vergleich zu ihren Mitschülern ohne Beeinträchtigungen) ausgegangen werden.

Zur Erklärung lassen sich sogenannte empirisch gut bestätigte „big fish little pond“-Effekte heranziehen. Diese besagen, dass Schüler mit mittleren schulischen Leistungen in Klassen, in denen der Leistungsschnitt eher unter den eigenen Fähigkeiten liegt, ein höheres akademisches Selbstkonzept aufweisen als in Klassen, deren Leistungsschnitt eher über den eigenen Fähigkeiten liegt (Fang et al., 2018). Wechselt ein Schüler nun von einer Förderschule auf eine inklusiv ausgerichtete Regelschule ist zu erwarten, dass das allgemeine Leistungsniveau im neuen Setting höher ist. Ein geringeres akademisches Selbstkonzept wäre die Folge. Der folgende Entwicklungsverlauf ist für Schüler ohne spF empirisch gut gestützt: Das Selbstkonzept ist zu Schulbeginn oft positiv verzerrt. Durch die zunehmende Integration auch negativer selbstbildrelevanter Informationen ist eine allgemeine Verringerung des schulischen Selbstkonzepts von der ersten bis zur fünften/sechsten Klasse feststellbar (Marsh, 1989; Möller & Trautwein, 2015). Ab der sechsten Klasse wird das schulische Selbstkonzept mit zunehmendem Alter stabiler (Möller & Trautwein, 2015; Wigfield & Eccles, 1992).

Die Befundlage zur Frage, inwiefern sich bspw. das schulische Selbstkonzept bei inklusiv beschulerten Schülern im Vergleich zu ihren Mitschülern oder im Vergleich zu nicht inklusiv beschulerten Schülern, in günstiger(er) oder ungünstiger(er) Weise, entwickelt, ist sehr heterogen (Ellinger & Stein, 2012). Während beispielsweise Lindsay (2007), Elbaum (2002) sowie Bear und Kollegen (2002) keinen (deutlichen) Zusammenhang zwischen der Art des Lernsettings und des schulischen Selbstkonzepts feststellen konnten, wies Bleidick (zitiert nach Ellinger & Stein, 2012) auf die positiven Effekte inklusiver Beschulung hin. Törmänen und Roebbers (2018) beobachteten wiederum Vorteile für die Selbstkonzept-Entwicklung bei nicht inklusiver Beschulung.

Zusammenfassend wird ebenfalls häufig berichtet, dass inklusiv beschulte Schüler ein niedrigeres schulisches Selbstkonzept aufweisen als ihre Mitschüler ohne Beeinträchtigungen (Hennemann et al., 2014; Jäntsich & Spörer, 2016). In den Untersu-

chungen von Jäntsich & Spörer (2016) verringerte sich das schulische Selbstkonzept der Grundschüler mit spF deutlicher als das der unbeeinträchtigten Mitschüler. Im Rahmen des sächsischen Schulversuchs ERINA blieb das schulische Selbstkonzept der projektbeteiligten Oberschüler über die Schulversuchsjahre hinweg wiederum weitestgehend stabil im Altersnormbereich (Liebers et al., 2018). Auch das schulische Selbstkonzept der inklusiv beschulerten Grundschüler im BiLieF-Projekt (Gorges et al., 2018) blieb weitestgehend unverändert. Im Hinblick auf die Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts ist die aktuelle Befundlage demnach äußerst heterogen und erlaubt keine eindeutigen Vorannahmen.

Ableitungen von Erwartungen hinsichtlich der Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts der inklusiv beschulerten Schüler mit spF auf Basis theoretisch und empirisch gesicherter Annahmen sind entsprechend schwierig. Es kann jedoch angenommen werden, dass ein Ausbleiben negativer Entwicklungen über die Zeit bereits als „positiv“ zu interpretieren ist.

1.4.4 Einstellung zu Inklusion

In vielen Untersuchungen wird die Einstellung zu Inklusion aller Beteiligten als Voraussetzung für gelungene Inklusion in Schulen diskutiert. In entsprechenden nationalen und internationalen Untersuchungen zeigt sich, dass in vielen Fällen die generelle Einstellung zu Inklusion positiv ist. Fragt man jedoch nach der Bereitschaft, tatsächlich eine Rolle in inklusiven Settings zu übernehmen, sinken diese Zustimmungswerte. So besteht beispielsweise oftmals kein Zusammenhang zwischen der Einstellung zu schulischer Inklusion und der Bereitschaft, tatsächlich Unterricht in inklusiven Settings zu übernehmen (Eberl, 2000; Leipziger et al., 2012). Dies trifft vor allem dann zu, wenn Lehrer keine besonderen Vorerfahrungen mit Schülern mit besonderen Auffälligkeiten sowie wenig Weiterbildung in diesem Bereich erfahren haben und eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung im Handeln mit dieser Schülerschaft aufweisen (de Boer et al., 2010; Trumpp et al., 2014; Urton et al., 2014).

2 Wissenschaftliche Begleitung des Vorhabens

Um die Nachvollziehbarkeit der in dieser Handreichung präsentierten Erkenntnisse zu unterstützen, folgen zunächst Ausführungen zur wissenschaftlichen Begleitung des Vorhabens. Diese wurde über den gesamten Zeitraum des europäisch-sächsischen Vorhabens vom Team der Professur für Allgemeine und Biopsychologie der TU Chemnitz übernommen.

2.1 Überblick und Aufgabenbereiche

Die Kernaufgaben der wissenschaftlichen Begleitung lassen sich in zwei Bereiche gliedern:

- Die Erarbeitung, Bereitstellung und Durchführung von Maßnahmen zur Förderung des Erfahrungsaustauschs (Kernaufgabe Erfahrungsaustausch)
- Die Identifizierung von förderlichen und hemmenden Faktoren im Hinblick auf die Vorhabensziele (Kernaufgabe wissenschaftliche Begleitung)

2.1.1 Erfahrungsaustausch

Um einen gewinnbringenden Erfahrungsaustausch im Projekt anzuregen, wurden halbjährig Arbeitstreffen angeboten, zu denen alle Inklusionsassistenten eingeladen waren. Einmal im Jahr fand zudem für alle Projektpartner ein zentraler Fachtag statt. Flankiert wurde das Gesamtprojekt von einer online-Plattform, die als zentrales Informations- und Austauschmedium funktionierte.

2.1.2 Wissenschaftliche Begleitung

Zur Identifizierung von Bedingungen, die wesentlich zum Gelingen schulischer Inklusionsprozesse beitragen, wurden im Projektverlauf fortlaufend Entwicklungsindikatoren schulischer Inklusionsprozesse erhoben. Mit diesen kontinuierlichen Zustandsmessungen können Veränderungen auf Individual-, Klassen- und Schulebene im zeitlichen Verlauf abgebildet und Informationen über bedeutsame Wirkfaktoren oder Barrieren gewonnen werden. Zudem erfolgte eine Analyse der Arbeit der Inklusionsassistenten. Alle gewonnenen Daten wurden schließlich zusammengefasst und in die summative Gesamtbetrachtung einbezogen.

2.2 Eckpunkte der Datenerhebungen

Den Kern der Datenerhebung bildeten die so genannten Stichprobenerhebungen. Diese werden – aufgrund ihrer Komplexität – in den folgenden Abschnitten genauer erläutert. Zusätzlich wurden die Erhebungen in den Stichproben durch vier Vollerhebungen ergänzt. Mittels Online-Befragung wurden entsprechend alle zum Zeitpunkt der jeweiligen Erhebung im Projekt beteiligten Inklusionsassistenten befragt. Schließlich werden auch die Daten einer Fluktuationsanalyse berichtet, die durch eine Befragung der projektbeteiligten Träger gewonnen werden konnten. Abbildung 4 gibt hierzu einen Überblick.

Abbildung 4. Formen der Datenerhebung

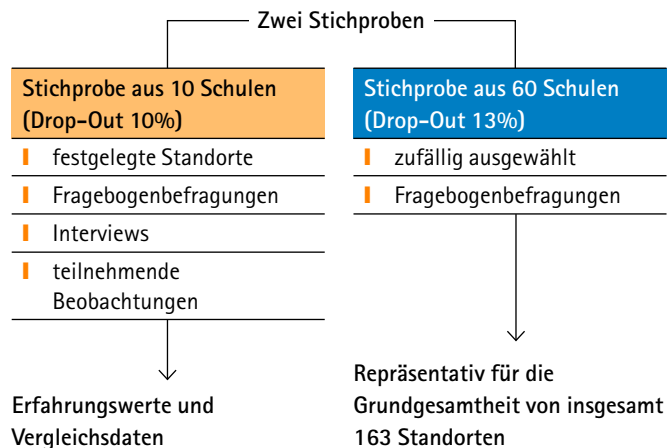
Stichprobenerhebungen	Vollerhebungen	Fluktuationsanalyse
<p>Wer? Inklusionsassistenten, Lehrer, Schulleitung, Eltern, Schüler</p> <p>Wie? Interviews, teilnehmende Beobachtungen, Fragebögen</p> <p>Was? Gelingensfaktoren schulischer Inklusion</p> <p>Ergebnisse? siehe Abschnitt 3.3.</p>	<p>Wer? alle Inklusionsassistenten</p> <p>Wie? Online-Befragungen</p> <p>Was? Beurteilungen des Projekts und der eigenen Tätigkeit</p> <p>Ergebnisse? siehe Abschnitt 3.1.</p>	<p>Wer? alle projektbeteiligten Träger</p> <p>Wie? papierhafte & Online-Befragung</p> <p>Was? Personalwechsel im Projektverlauf</p> <p>Ergebnisse? siehe Abschnitt 3.2.</p>

2.2.1 Stichprobenerhebungen: Erhebungsdesign

Um ein möglichst umfassendes Bild inklusiver Prozesse an den projektbeteiligten Schulen zu erhalten, wurden innerhalb von zwei Stichproben Daten erhoben (siehe Abbildung 5). Aus diesen Daten wurden Informationen extrahiert, die sowohl Indizien über den Erfolg des Projekts als auch zu Gelingensbedingungen und Hemmnisse der inklusiven Schule liefern.

Bei den Stichproben handelte es sich (a) um eine „intensiv“ begleitete Stichprobe von ursprünglich 10 Schulen (Stand 04/2021: 9 Schulen) und (b) um eine „niederfrequent“ begleitete Stichprobe aus ursprünglich 60 Schulen (Stand 04/2021: 52 Schulen). Beide Stichproben wurden zu Beginn des Vorhabens (August 2016) bestimmt.

Abbildung 5. Eigenschaften der Stichproben zu Projektbeginn



Die niederfrequent begleitete Stichprobe aus 60 Schulen diente dazu, einen Gesamtüberblick über das Projekt zu erhalten und möglichst belastbare Schlüsse auf die Gesamtheit aller Inklusionsassistenten bzw. Schulen ziehen zu können. Diese Stichprobe wurde ausschließlich quantitativ über Fragebogenverfahren befragt, die entweder online oder klassisch per paper-pencil ausgefüllt werden konnten. Ein tiefergehender, „intensiverer“ Blick war hingegen für die intensiv begleitete Stichprobe vorgesehen. Interviews mit den involvierten Akteuren und teilnehmende Beobachtungen sollten Einblicke in die individuellen Prozesse vor Ort sowie subjektive Erlebnisinhalte gewähren. Daneben kamen auch hier die in der 60er-Stichprobe verwendeten Fragebogenverfahren zum Einsatz.

Die für die intensiv begleitete Stichprobe ausgewählten Schulen wurden vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus vorausgewählt. Über die Aufnahme in die niederfrequent begleitete Stichprobe entschied das Los. Um den Aufwand für alle Beteiligten so gering wie möglich zu halten, aber dennoch belastbare Daten zu generieren, wurden nicht alle Schüler innerhalb der Stichproben befragt. Stattdessen wurde aus allen teilnehmenden Schülern eines Inklusionsassistenten eine Zufallsauswahl von je vier Schülern gezogen. Die so selektierten Schüler, deren Eltern sowie die Lehrkräfte der Schüler und die Schulleitung wurden in die Erhebungen einbezogen. Die Fragebogenerhebungen wurden vor Ort von den Inklusionsassistenten unterstützt.

2.2.2 Stichprobenerhebungen: Erhebungsinstrumente

Bei den verwendeten Erhebungsinstrumenten handelt es sich zu einem kleinen Teil um selbst erstellte Verfahren (Zufriedenheits- und Akzeptanzfragebögen, Interviewleitfäden, Beobachtungsbögen), zum größten Teil aber um erprobte Testverfahren, die bereits in der Praxis etabliert sind. In Tabelle 1 findet sich eine Aufstellung aller im Rahmen der Erhebungen verwendeten Instrumente.

2.2.3. Stichprobenerhebungen: Erhebungsplan

Der in Abbildung 6 dargestellte Erhebungsplan gibt einen genauen Überblick darüber, wann im Projektverlauf welche Erhebungen vorgesehen waren. Ebenso ersichtlich ist, welche Erhebungen abgeschlossen werden konnten (Blau markiert). Orange markiert sind jene Erhebungswellen, welche aufgrund der SARS-CoV-2-Pandemie oder aufgrund zeitlicher Verschiebungen und bedarfsgerechter Anpassungen im Projektverlauf nicht wie geplant durchgeführt werden konnten. Hellorange markiert ist jene Erhebungswelle, welche unter zu diesem Zeitpunkt geltenden Bestimmungen (z. B. Distanzunterricht, Wechselunterricht, Schulschließungen) – bedingt durch die SARS-CoV-2-Pandemie – durchgeführt wurde. Dies hat auch Auswirkungen auf die Vergleichbarkeit der Daten.

2.2.4 Rahmenbedingungen, Einschränkungen und Datenschutz

Die Untersuchungen fanden als Felduntersuchungen im Schulbetrieb statt. Förderbedingt konnte erst nach Beginn der Maßnahme mit der aktiven Erhebung der Daten begonnen werden. Diese Rahmenbedingungen bringen Besonderheiten mit sich, die bei der Interpretation der Befunde beachtet werden sollten. Besonders bei der Auswertung und Interpretation der Verlaufsdaten ist zu beachten, dass eine Baseline-Messung, also eine Erhebung von Daten vor Vorhabensbeginn, nicht durchgeführt werden konnte. Somit können potentielle Veränderungen erst im späteren zeitlichen Verlauf des Projektes abgebildet werden. Das Fehlen einer Vergleichsstichprobe (Kontrollgruppe), bestehend aus Schulen ohne Inklusionsassistenten, stellt eine weitere Herausforderung dar. Die Aussagen beziehen sich somit auf diejenigen sächsischen Schulen, an denen ein Inklusionsassistent tätig ist/war. Das Ausmaß an Fluktuationen im Verlauf des Projektes auf alle Ebenen (Schüler, Inklusionsassistenten, komplette Schulen) führte zur einer hohen Dynamik der Stichprobensatzung. Die Frage, ob sich Personen, die aus der Stichprobe austraten, systematisch von denen unterschieden, die weiterhin an den Befragungen teilnahmen, kann auf Grundlage der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Ebenso bleibt die Frage offen, ob Lehrer, Schulleiter, Eltern oder Schüler, die vom Recht

Tabelle 1. Verwendete Erhebungsinstrumente, Adressaten und erfasste Konstrukte

Instrument	Adressat(en) des Instruments	Erfasstes Konstrukt
Erhebung des Notenspiegels	Begleitete Schüler und Schüler des Klassenverbandes	Schulleistung
Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL; Petermann & Petermann, 2013)	Begleitete Schüler (Fremdbeurteilung)	Soziale Kompetenz und Lernverhalten
Need for Cognition – Kinderskala (NFC-Kids; Preckel & Strobel, 2017) Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO-S; Spinath et al., 2012)	Begleitete Schüler Klassenstufe 1 – 12 (Selbstbeurteilung)	Einstellungen zum Lernen
Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1 – 2; Rauer & Schuck, 2004) Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO; Schöne et al., 2012)	Begleitete Schüler Klassenstufe 1 – 12 (Selbstbeurteilung)	Selbstkonzept
Leipziger Kompetenz-Screening – Schülerversion (LKS-S; Hartmann & Methner, 2015) Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL; Petermann & Petermann, 2014)	Begleitete Schüler Klassen 3 – 12 (Selbstbeurteilung)	Soziale Kompetenz und Lernverhalten
Eigene Skalen zur Akzeptanz und Zufriedenheit Erstfragebogen für Inklusionsassistenten	Lehrer, Inklusionsassistenten, Schulleiter, begleitete Schüler, Eltern der begleiteten Schüler	Akzeptanz und Zufriedenheit
Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L; Seifried, 2015)	Lehrer, Inklusionsassistenten, Schulleiter, Eltern der begleiteten Schüler	Einstellung zu Inklusion
Schülerdatenfragebogen und demografische Angaben	Begleitete Schüler	Demografie
Teilstandardisiertes Interview zur Gesamteinschätzung des Projekts	Lehrer, Inklusionsassistent, Schulleiter	Schulentwicklung
Beobachtung	Inklusionsassistent	Arbeitsprozesse, Projektinhalte

Abbildung 6. Datenerhebungsplan – Darstellung in Quartalen (Q)

	2017			2018				2019				2020				2021	
	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2
Erstfragebogen Inklusionsassistenten																	
Schülerdatenfragebogen																	
NFC-Kids/SELLMO-S																	
FEES 1 – 2/SESSKO																	
SSL/LKS																	
LSL																	
Akzeptanz- und Zufriedenheitsfragebogen																	
Schulnoten																	
EFI-L																	
Demographische Daten																	
Schulung Inklusionsassistenten																	
Zusätzliche Instrumente innerhalb der intensiven Stichprobe																	
Interviews																	
Teilnehmende Beobachtung																	

der Freiwilligkeit der Teilnahme Gebrauch machten und eine Teilnahme entsprechend ablehnten, in den untersuchten Kriterien systematisch von denen abweichen, die an den Befragungen teilnahmen (Stichwort „selektive Stichproben“). Die angeführten Besonderheiten sollten bei der Interpretation der vorgestellten Ergebnisse berücksichtigt werden.

Gleichzeitig sei darauf verwiesen, dass die hier berichteten und interpretierten Daten Aussagen zum Verlauf und Erfolg des Vorhabens zulassen (so z. B. zu Gelingensfaktoren und Hemmnissen im Projekt). Das Fehlen von Baseline- und Kontrollgruppenerhebungen ist in der Feldforschung nicht ungewöhnlich und resultiert häufig aus nicht beeinflussbaren Erfordernissen und Rahmenbedingungen. Insofern können strenge wissenschaftliche Kriterien, wie sie z. B. in Laborstudien angelegt werden, nicht 1:1 in die praktische Feldforschung übertragen werden.

Die abschließenden Erhebungen sowie die Angebote zum Erfahrungsaustausch wurden durch die Auswirkungen der SARS-CoV-2-Pandemie beeinflusst. Dies betraf zum einen die Möglichkeiten der Datenerhebung in den Schulen, die zum Teil gänzlich verschoben oder gar ausfallen mussten, zum anderen hatte die Pandemie einen entscheidenden Einfluss auf die Rahmenbedingungen der Arbeit der Inklusionsassistenten. Oftmals kam die Arbeit (am Schüler) gänzlich zum Erliegen oder änderte sich grundlegend (z. B. durch Fernunterricht). Dies führt auch zu einer eingeschränkten Vergleichbarkeit zwischen den Messzeitpunkten.

Schließlich basieren die meisten der vorgestellten Ergebnisse auf Berichten der projektbeteiligten Personen. Diese sind geprägt von subjektiven Erlebnisinhalten. Im Vergleich mit rein objektiven Daten, die in den Geistes- und Sozialwissenschaften ohnehin selten sind, ergeben sich hier sowohl Vor- als auch Nachteile. So sind einerseits subjektive (meist unbewusste) Verzerrungen denkbar, andererseits sind es häufig gerade die subjektiven Wahrnehmungen, Urteile und Bewertungen, die Auskunft über Erfolg oder Misserfolg bzw. positive oder negative Entwicklungen geben. An vielen Stellen wurden entsprechende Schlussfolgerungen daher zusätzlich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen angereichert.

Der Schutz persönlicher Daten wurde mit Hilfe einer aufwändigen Anonymisierungs- und Pseudonymisierungsprozedur sichergestellt. Dazu gehörte auch, dass Schülernamen nicht erfasst, sondern deren Daten lediglich codiert aus den Schulen heraus an die wissenschaftliche Begleitung übermittelt wurden. Auch die Namen der Inklusionsassistenten wurden in den Datensätzen pseudonymisiert. Die Namen der Eltern, Lehrer und Schulleiter wurden nicht erfragt. Für alle befragten Personen war die Teilnahme freiwillig.

2.3 Begleitete Schulen

Wie in Abschnitt 2.2.1 dargelegt, wurden die Verlaufsdaten innerhalb von Stichproben ermittelt, wobei zwei Stichproben unterschieden werden müssen – die „*intensiv*“ *begleitete Stichprobe* und die „*niederfrequent*“ *begleitete Stichprobe*.

Die intensiv begleitete Stichprobe bestand ursprünglich aus 10 Schulen. Diese wurden nicht randomisiert gezogen, sondern standen bereits mit Beginn der Begleitung fest. Die Auswahl wurde durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus getroffen. Voraussetzung war die Bereitschaft der Schulen, an solch einem Vorhaben mitzuwirken. Zudem orientierte sich die Verteilung der Schularten innerhalb der Stichprobe an der Verteilung in der Grundgesamtheit.

Die Inklusionsassistenten der intensiven Stichprobe hatten seit Projektbeginn im Schnitt mit 22 Schülern einen Teilnehmervertrag abgeschlossen und betreuten zum letzten Erhebungszeitpunkt t7 durchschnittlich 9 Schüler. Entsprechend verließen seit Projektstart im Schnitt 13 Schüler die Maßnahme bzw. beendeten die Zusammenarbeit.

Betrachtet man die Ergebnisse der quantitativen Befragungen (Fragebögen), so fällt auf, dass sich die Ergebnisse innerhalb der intensiven Stichprobe über die gesamte Projektlaufzeit nicht bedeutsam von den Ergebnissen der niederfrequenten Stichprobe unterscheiden. Zur Erhöhung der Belastbarkeit der Analysen wurden die Daten deshalb in die Daten der niederfrequenten Stichprobe integriert.

Die niederfrequent begleitete Stichprobe bestand aus 60 Schulen und wurde vollrandomisiert gezogen, um einen möglichst repräsentativen Querschnitt aus allen Schulen, an denen Inklusionsassistenten zum Einsatz kamen, zu gewährleisten. Die Datenerhebungen in den Stichproben-Schulen fanden ausschließlich über Fragebogenverfahren statt. Insgesamt bestand diese Stichprobe zum letzten Erhebungszeitpunkt (t7) aus 24 Grundschulen (46,2 %), 16 Oberschulen (30,8 %), fünf Gymnasien (9,6 %), drei Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (5,8 %) und vier Berufsschulen (7,7 %). Dies entspricht – ebenso wie in der intensivbegleiteten Stichprobe – annähernd den Anteilen der Schularten innerhalb des Gesamtprojekts.

Die Inklusionsassistenten der niederfrequenten Stichprobe haben seit Projektbeginn im Schnitt mit 25 Schülern einen Teilnehmervertrag abgeschlossen und betreuten zum Zeitpunkt t7 durchschnittlich 11,2 Schüler. Entsprechend verließen seit Projektstart im Schnitt 13,8 Schüler das Projekt bzw. beendeten die Zusammenarbeit mit dem Inklusionsassistenten.

3 Fünf Jahre Inklusionsassistenten an sächsischen Schulen: Lessons Learned

Im Folgenden werden ausgewählte, zentrale Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Datenerhebungen dargestellt. Am Ende eines jeden Abschnitts werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und Handlungsempfehlungen abgeleitet.

3.1 Die Perspektive der Inklusionsassistenten

Die Perspektive der Inklusionsassistenten wurde – zusätzlich zu den Stichprobenerhebungen – gezielt mittels Vollerhebungen erfasst. Im Unterschied zu den stichprobenhaften Befragungen adressierten die Vollerhebungen alle, zum jeweiligen Zeitpunkt tätigen, Inklusionsassistenten. Entsprechend wurden so auch Inklusionsassistenten, die außerhalb der ersten Ausschreibungsphase 2016 zum Projekt hinzugestoßen oder nicht in der Stichprobe vertreten sind, erreicht. Die Vollerhebungen wurden stets über die Survey-Plattform „Unipark“ (QuestBack GmbH) realisiert. Insgesamt gab es vier solcher Erhebungen im Projektverlauf. Zeitpunkte, Anzahl der Befragten und Inhalte der Voller-

hebungen können Tabelle 2 entnommen werden. Nachfolgend werden die Vollerhebungen 3 und 4 näher vorgestellt.

3.1.1 Erkenntnisse zur Projekthalbzeit: Tätigkeiten und Rahmenbedingungen

Die nachfolgend beschriebene dritte Vollerhebung wurde mit dem Ziel durchgeführt, (1) zu erfragen, was die konkreten Tätigkeiten der Inklusionsassistenten vor Ort sind und in welcher Häufigkeit diese Tätigkeiten ausgeführt werden, (2) einen tieferen Einblick in die jeweiligen Arbeitsbedingungen vor Ort zu erhalten und (3) erfolgskritische/notwendige Kompetenzen zu ermitteln. Einige der zur Datenerhebung verwendeten Items im Abschnitt „Arbeitsbedingungen“ wurden der deutschen Version des Copenhagen Psychological Questionnaire entlehnt (COPSQ; Nübling et al., 2005). Im Fragebogenbereich „Kompetenzen“ kamen, neben überwiegend Eigenkonstruktionen, Entlehnungen aus dem Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung zum Einsatz (BIP; Hossiep & Paschen, 1998, 2003).

Tabelle 2. Vollerhebungen im Projektverlauf

Vollerhebung	Zeitraum	N	Inhalte
#1	12/2016	143	<ul style="list-style-type: none"> ■ Qualitative Erfassung von Erwartungen, Befürchtungen & persönlichen Wünschen ■ Erhebung struktureller, demographischer und berufsbiographischer Charakteristika der Befragten
#2	07/2017	116	<ul style="list-style-type: none"> ■ Quantitative Erfassung von Erwartungen, Befürchtungen & Wünschen ■ Ermittlung des momentanen Status quo/Projektfortschritts
#3	05/2019	129	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erfassung der konkreten Tätigkeiten der Inklusionsassistenten ■ Erhebung der jeweiligen Arbeitsbedingungen vor Ort ■ Identifizierung von erfolgskritischen/notwendigen personalen Kompetenzen für die Arbeit von Inklusionsassistenten
#4	09/2020	151	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wahrgenommene Erfolge und Rückschläge der betreuten Schüler ■ Beobachtete Veränderungen auf Schülerebene ■ Retrospektive Gesamtbetrachtung des Projektes ■ Aspekte, die für eine Weiterführung bzw. Verstetigung wichtig sind

Themenbereich I: Durchgeführte Tätigkeiten im Arbeitsalltag

Die Teilnehmer wurden im ersten Teil der Umfrage gebeten, anzugeben, welche der genannten Tätigkeiten im Arbeitsalltag wie oft durchgeführt wurden (bei einer Auswahl von 27 Tätigkeiten). Dabei gab es folgende Antwort-Abstufungen: nie; einige Male im Jahr oder seltener; einige Male im Monat; einige Male in der Woche; mindestens einmal täglich. Ein Überblick über die fünf am häufigsten sowie fünf am seltensten durchgeführten Tätigkeiten können Tabelle 3 entnommen werden. Eine vollständige Aufstellung aller Tätigkeiten findet sich im Endbericht.

Wenig überraschend bestand die häufigste Tätigkeit der Inklusionsassistenten darin, am Projekt teilnehmende Schüler innerhalb einer Unterrichtsstunde zu begleiten. Zudem wurde deutlich, dass eine ähnliche Unterstützung auch solchen Schülern zukommt, die nicht als Projektteilnehmer ausgewiesen waren. Dies können Schüler gewesen sein, die noch nicht oder nicht mehr als Teilnehmer geführt wurden, oder aber auch Schüler, die schlichtweg keinen Teilnehmerstatus aufwiesen. Letztere Annahme wird auch

durch die Beobachtung gestützt, dass Streitschlichtung unter Schülern eine zentrale alltägliche Aufgabe war.

Demgegenüber wurde angegeben, dass Tätigkeiten existierten, die insgesamt nur sehr selten ausgeführt wurden. Hierzu gehörten auch Aufgaben, die genuin nicht von den Inklusionsassistenten durchgeführt werden durften/sollten. So z. B. Pausenaufsichten oder die Vertretung von Unterrichtsstunden, was von 36% bzw. 18% der Befragten dennoch mind. 1x monatlich übernommen wurde. Grund hierfür könnten die Rahmenbedingungen vor Ort (z. B. Personalmangel) und das Bestreben der Inklusionsassistenten, eine gute Beziehung zu Lehrern und Schulleitung aufzubauen, gewesen sein. Aus individuellen Rückmeldungen im Rahmen des Erfahrungsaustausches ging zudem hervor, dass die Alternative für die Vertretung der Ausfall der Unterrichtsstunde gewesen wäre. Die geplante Förderung hätte so nicht wie vorgesehen durchgeführt werden können. Insgesamt wurde hier eine Diskrepanz zwischen einer eher theoretischen Tätigkeitsliste und in der Praxis wahrgenommenen Erfordernissen deutlich.

Tabelle 3. Die fünf am häufigsten durchgeführten Tätigkeiten versus Tätigkeiten, die eher selten durchgeführt wurden (Zeilen 1 bis 5: häufig; Zeilen 6 bis 10: selten)

ZNR	Tätigkeit	keine Angabe	nein	jährlich	monatlich	wöchentlich	täglich	MW
1	Begleitung eines am Projekt teilnehmenden Schülers innerhalb einer Schulstunde	1 (0.8)	1 (0.8)	3 (2.3)	4 (3.1)	34 (26.4)	86 (66.7)	1.43
2	Begleitung eines nicht am Projekt teilnehmenden Schülers innerhalb einer Schulstunde	2 (1.6)	10 (7.8)	9 (7.0)	14 (10.9)	47 (36.4)	47 (36.4)	2.12
3	Streitschlichtung unter Schülern	1 (0.8)	7 (5.4)	9 (7.0)	28 (21.7)	37 (28.7)	47 (36.4)	2.16
4	Einzelarbeit mit einem Schüler außerhalb der Schulstunden (z.B. Nachhilfe, Einzelförderung)	2 (1.6)	9 (7.0)	5 (3.9)	38 (29.5)	55 (42.6)	20 (15.5)	2.43
5	Dokumentationsarbeiten außerhalb der für die SAB oder den Träger nötigen Nachweise	4 (3.1)	21 (16.3)	13 (10.1)	27 (20.9)	28 (21.7)	36 (27.9)	2.64
6	Vertretung einer Unterrichtsstunde	5 (3.9)	67 (51.9)	34 (26.4)	18 (14.0)	3 (2.3)	2 (1.6)	4.30
7	Unterrichtsunterstützung in einer DaZ-Klasse	3 (2.3)	90 (69.8)	13 (10.1)	9 (7.0)	11 (8.5)	3 (2.3)	4.40
8	Betreuung von Schülern, die nicht an einer Klassenfahrt/Exkursion teilnehmen konnten	4 (3.1)	87 (67.4)	30 (23.3)	6 (4.7)	1 (0.8)	1 (0.8)	4.61
9	Erstellung von Dokumenten zur Beantragung von Schulbegleitung	4 (3.1)	88 (68.2)	33 (25.6)	4 (3.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	4.67
10	Planung einer Unterrichtsstunde für die Lehrkraft	5 (3.9)	111 (86.0)	10 (7.8)	2 (1.6)	1 (0.8)	0 (0.0)	4.86

Anmerkung: Antworten jeweils auf einer 5-stufigen Skala mit 5 = nie, 4 = einige Male im Jahr oder seltener, 3 = einige Male im Monat, 2 = einige Male in der Woche, 1 = mindestens einmal täglich. Somit liegt der Erwartungsmittelwert der Skala bei 3.00. Angegeben ist die Häufigkeit der jeweiligen Nennung (prozentuale Anteile in Klammern). Je höher der Mittelwert, desto seltener wurde eine Tätigkeit durchgeführt. ZNR = Zeilennummer.

Themenbereich II: Arbeitsbedingungen

Die Arbeitsbedingungen vor Ort, die auch in den Arbeitstreffen wiederholt thematisiert wurden, waren von Schule zu Schule unterschiedlich. Betrachtet man generelle Tendenzen, so wurden grundlegende Arbeitsbedingungen, wie die Verfügbarkeit von Räumen oder Internetzugang, überwiegend als erfüllt bewertet. Wenngleich dem Großteil der Inklusionsassistenten ein separater Raum zur Verfügung stand, beschrieb ein nicht unerheblicher Anteil von ca. 16% bzw. 20%, dass dies nur gelegentlich bzw. nie der Fall gewesen sei.

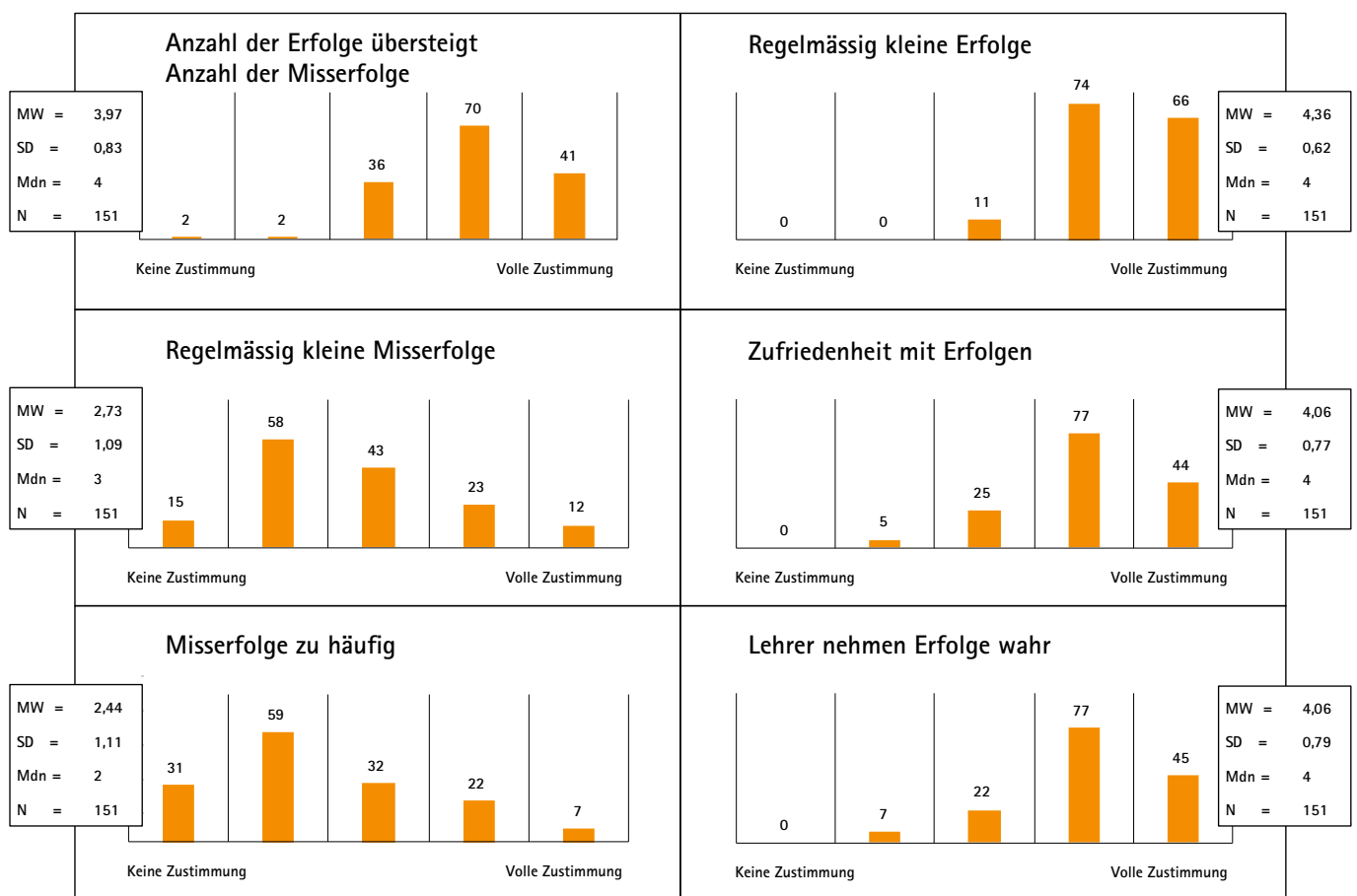
Rahmenbedingungen mit sozialem Bezug, welche ebenfalls als unabdingbare Voraussetzungen für erfolgreiche Inklusionsarbeit anzusehen sind, wurden ebenfalls überwiegend positiv eingeschätzt (so z. B. die Zusammenarbeit mit den Schülern, den Lehrern, der Schulleitung und den jeweiligen Trägern). Einschränkend muss allerdings erwähnt werden, dass einige Inklusionsassistenten problematische kooperative Verhältnisse berichteten. So gaben 9 Personen (7%) an, dass die Zusammenarbeit mit der Schulleitung (überhaupt) nicht gut funktioniert habe. In Punkto Unterstützung durch den Träger betraf dies 11 Befragungsteilnehmer (9%).

Unterschiede zwischen den Schularten wurden beispielsweise hinsichtlich technischer Ausstattung, Akzeptanz und Klassenklima evident. Demnach stand allen befragten Inklusionsassistenten aus Gymnasien oder berufsbildenden Schulen ein Gerät mit Internetzugang zur Verfügung. Das schlechteste Ergebnis in diesem Zusammenhang erzielten die Förderschulen ($F(5, 119) = 3.91, p = .003$). Ferner wurden Inklusionsassistenten an Grundschulen nach eigenen Angaben eher von den Lehrern und Kollegen akzeptiert ($F(5, 121) = 3.26, p = .008$). Analog waren Grund- und Förderschüler am empfänglichsten für die Hilfe der Inklusionsassistenten, Oberschulen schnitten in diesem Punkt am schlechtesten ab ($F(5, 121) = 3.35, p = .007$). Gleiches gilt für die Einschätzung des Klassenklimas ($F(5, 120) = 4.16, p = .002$).

Themenbereich III: Kompetenzen, die für die Arbeit als Inklusionsassistent als wichtig eingestuft werden

Im Rahmen der Erarbeitung eines Kompetenzmodells für die sächsischen Inklusionsassistenten und deren Arbeit wurden den Befragten im letzten Teil der Umfrage 39 Kompetenzen präsentiert, deren Wichtigkeit für die Tätigkeit als Inklusionsassistent eingestuft werden sollte (weiterführend dazu: siehe Abschlussbericht).

Abbildung 7. Wahrgenommene Erfolge und Misserfolge/Rückschläge der betreuten Schüler



Anmerkung: Abgetragen sind die Häufigkeiten des Zustimmungsgades. Rating-Skala mit fünf Abstufungen (1 = keine Zustimmung und 5 = volle Zustimmung).

3.1.2 Erkenntnisse zu Projektende: Erfolge, Rückschläge, Veränderungen & Gesamtbetrachtung

Die vierte und letzte Vollerhebung wurde mit dem Ziel implementiert, essentielle Lernerfahrungen und zentrale Einschätzungen der Inklusionsassistenten zum gesamten Projekt systematisch und abschließend zu ermitteln. Die Befragung vereinte dabei quantitative und qualitative Items.

Wahrgenommene Erfolge und Rückschläge der betreuten Schüler

In Summe ergibt sich hier ein sehr positives Bild. So übersteigen die wahrgenommenen Erfolge die Anzahl der Misserfolge oder Rückschläge. Es scheinen vor allem viele kleine Erfolge zu sein, die von den Inklusionsassistenten beobachtet werden konnten, wobei regelmäßige Misserfolge deutlich seltener zu Tage traten. Folglich berichteten die Inklusionsassistenten überwiegend eine

hohe Zufriedenheit mit den Erfolgen der betreuten Schüler, auch, weil diese von den Lehrern häufig wahrgenommen wurden. Der Gesamtmittelwert hängt zudem positiv mit der Beschäftigungsdauer der Inklusionsassistenten zusammen ($r = .19$, $p = .027$), was dafür spricht, die Inklusionsassistenten möglichst langfristig und kontinuierlich zu beschäftigen. Abbildung 7 beinhaltet die konkreten Häufigkeiten sowie Lage- und Streuungsmaße.

Auf qualitativer Ebene sollten die Inklusionsassistenten zunächst in der Retrospektive beschreiben, welche Schüler am meisten von ihnen und ihrer Arbeit profitieren konnten und an welchen Aspekten sie dies festmachen (s. Tabelle 4). Am häufigsten berichteten die Befragten, dass eine regelmäßige, kontinuierliche und möglichst ganzheitliche Betreuung der Schüler erfolgsentscheidend war. Ebenso betont wurde die Wichtigkeit der kollegialen Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteuren und die Beziehung zwischen Inklusionsassistent und Schüler.

Tabelle 4. Wirkfaktoren der Arbeit der Inklusionsassistenten anhand von best-case Berichten

Kategorie	Hintergrund/Erklärung	Häufigkeit
Zeit, Regelmäßigkeit, Einzelförderung	<ul style="list-style-type: none"> ■ kontinuierliche Arbeit, fortwährende Unterrichtsbegleitung ■ Zuwendung, Aufmerksamkeit ■ regelmäßige Rückmeldungen ■ Eingehen auf individuelle Bedürfnisse, 1:1 Betreuung ■ ganzheitliche Betreuung, zusätzliche Betreuung außerhalb des Unterrichts 	49
Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrern, Schulleitung und weiteren Beteiligten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lehrer lassen Hilfe im Unterricht zu, sind offen, arbeiten vertrauensvoll mit IA zusammen, suchen gemeinsam nach Lösungen, formulieren gemeinsam Ziele ■ Eltern kooperieren mit IA, es herrscht eine enge Zusammenarbeit mit den Familien, regelmäßige Elterngespräche, Eltern geben positives Feedback ■ Schulleitung steht hinter den IA, integriert diese in das Lehrerkollektiv 	35
Schüler akzeptieren IA, IA und Schüler haben eine gute Beziehung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schüler sehen Hilfe der IA als positiv an, sind offen und freuen sich, akzeptieren die IA, fordern deren Hilfe selbst ein ■ Schüler haben Vertrauen zu IA und spüren Sicherheit, haben gute, stabile, langfristige Beziehung zueinander, enge, vertraute Basis 	26
Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Autismus	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schüler mit oder auch ohne diagnostizierten spF emotionale und soziale Entwicklung, ■ mit aggressivem Verhalten, autistischen Zügen, Mitarbeitsverweigerung, Verhaltensauffälligkeiten 	16
Förderschwerpunkt Lernen, Lernverhalten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schüler mit geringen Lernkompetenzen, mit Lernbehinderung, Intelligenzminderung 	5
Schüler ohne Diagnose, häusliche Unterstützung oder auch mit Migrationshintergrund	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schüler mit fehlender oder keiner eindeutigen Diagnose, bei welchen kein eindeutiger Förderschwerpunkt festgestellt werden konnte, mit Migrationshintergrund und/oder fehlender Unterstützung vom Elternhaus 	7

Tabelle 5. Aspekte, die sich hemmend auf die Arbeit der Inklusionsassistenten auswirken

Kategorie	Hintergrund/Erklärung	Häufigkeit
Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrern, Schulleitung und weiteren Akteuren	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wenig Zusammenarbeit mit dem Elternhaus, Eltern fördern Kind nicht, sprechen sich gegen Förderstunden aus, Elternhaus zerrüttet, mangelndes elterliches Interesse am Kind ■ Lehrer lassen wenig bis keine Hilfe durch den IA im Unterricht zu oder sahen die Notwendigkeit nicht ■ mangelnde Kooperationsbereitschaft, fehlende Zuarbeit für IA 	55
Fehlende Akzeptanz der Schüler gegenüber den IA; keine gute Beziehung zueinander	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schüler haben Probleme sich auf die Unterstützung der IA einzulassen, machen ihre Bedürfnisse nicht sichtbar, halten Termine nicht ein, zeigen ablehnendes Verhalten, Ignoranz, hören in Gesprächen nicht zu ■ Es entsteht keine Vertrauensbasis zwischen IA und Schüler, keine Konstanz im Beziehungsaufbau 	37
Keine Zeit, keine kontinuierliche Betreuung	<ul style="list-style-type: none"> ■ IA hat zu wenig Kontakt zum Schüler, ihm fehlt die Zeit für intensive Betreuung, zu wenig individuelle Förderung, zu wenig im Unterricht dabei, Umfang der Hilfe zu gering für Unterstützungsbedarf, fehlende Zeit zum Aufarbeiten von Misserfolgen ■ Schüler fehlen sehr oft in der Schule, nehmen nur kurz am Projekt teil oder unregelmäßig 	29
Klassen-, Schul-, (Pflege) Familien- oder IA-Wechsel	<ul style="list-style-type: none"> ■ z. T. ohne Rücksprache mit IA; elterninitiiert; aufgrund der Leistungen, des Verhaltens oder des Förderbedarfs (vorzeitiger) Wechsel an andere Schule, Klassenstufenwiederholungen ■ Wechsel der Pflegefamilie ■ Wechsel der IA 	19
Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, fehlende Motivation	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schüler zeigt wenig oder keine (intrinsische) Motivation ■ Verhaltensauffälligkeiten, ■ aggressives Verhalten, ■ Desinteresse, unsoziales Verhalten, mangelnde Kritikfähigkeit 	17

In analoger Form wurden die Inklusionsassistenten gefragt, welche Schüler am wenigsten von ihnen und ihrer Arbeit profitieren konnten und an welchen Aspekten sie dies festmachen (s. Tabelle 5). In Anbetracht der zuvor genannten Erfolgsaspekte wurden hier eher gegenteilige Dinge genannt. So erwies sich die fehlende Kooperation zwischen Eltern, Lehrern, Schulleitung und/oder weiteren Akteuren als ungünstig. Gleiches galt für Beziehungen zwischen Inklusionsassistent und Schüler, die nicht tragfähig waren bzw. fehlende Motivation auf Seiten des Schülers. Diskontinuierliche Betreuungsmöglichkeiten (u. a. aufgrund von Schul- oder Inklusionsassistentenwechsel) wurden ebenfalls als hemmende Faktoren genannt.

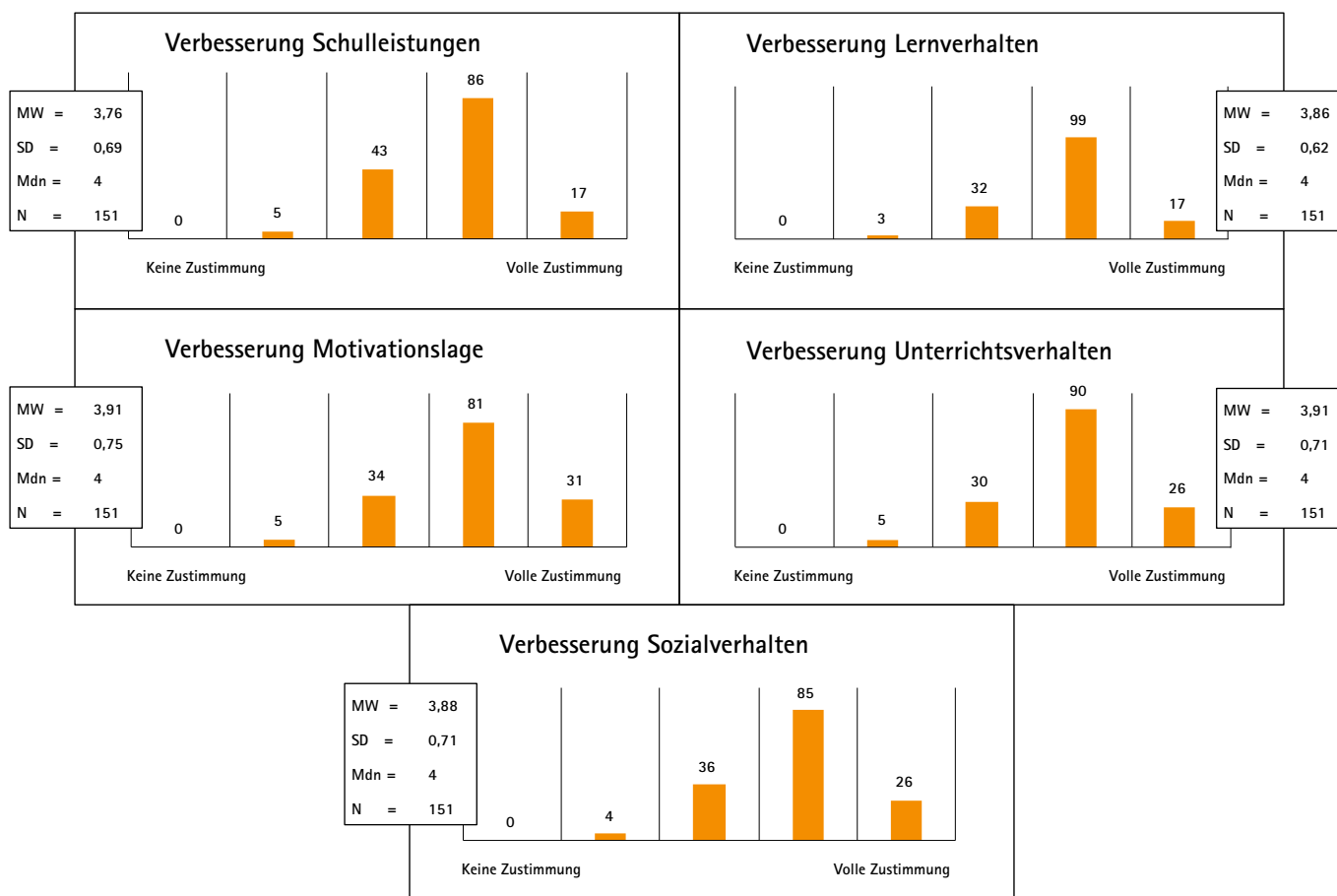
Veränderungen im Leistungs- und Sozialverhalten, soziale Inklusion

Ein wichtiges Ziel der schulischen und somit sozialen Inklusion besteht darin, das Leistungs- und Sozialverhalten der inklusiv beschulten Schüler zu verbessern. Dies gilt besonders für den Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“. Für alle fünf Facetten des Leistungs- und Sozialverhaltens (Schul-

leistungen, Lernverhalten, Motivationslage, Unterrichtsverhalten, Sozialverhalten) konnten die meisten Inklusionsassistenten Verbesserungen feststellen (Abbildung 8). Der positive Zusammenhang zwischen Beschäftigungsdauer und wahrgenommenen Verbesserungen wird erneut evident ($r = .27, p = .001$).

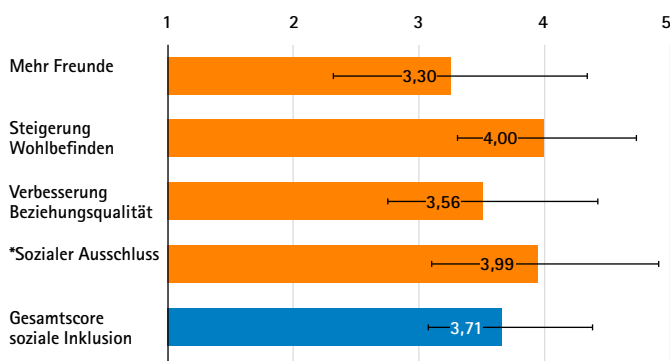
Aspekte, die Auskunft über die soziale Inklusion der betreuten Schüler geben, wurden ebenfalls tendenziell positiv bewertet. So berichtet die Mehrheit der Befragten, dass durch deren Unterstützung mehr Freunde gefunden wurden und sich die Beziehungsqualität zu Mitschülern verbessert hat. Es fällt aber auch auf, dass diese beiden Facetten der sozialen Inklusion noch ausbaufähig sind. Besonders positiv wurden die Verbesserung des Wohlbefindens im Klassenverband und der Rückgang sozialen Ausschlusses beurteilt (siehe Abbildung 9).

Abbildung 8. Berichtete Verbesserungen verschiedener Komponenten des Leistungs- und Sozialverhaltens



Anmerkung: Abgetragen sind die Häufigkeiten des Zustimmungsgrades. Rating-Skala mit fünf Abstufungen (1 = keine Zustimmung und 5 = volle Zustimmung).

Abbildung 9. Wahrgenommene Veränderungen der sozialen Inklusion



Anmerkung: Abgetragen sind die Mittelwerte (Whisker = Standardabweichung). Beantwortung auf einer Rating-Skala mit fünf Abstufungen (1 = keine Zustimmung und 5 = volle Zustimmung). * = Item invertiert

identifizieren. Die nachfolgenden Tabellen geben eine Übersicht über die zusammengetragenen Informationen. Da es sich hierbei um „aggregierte Fallbeispiele“ handelt und die Übersichten selbsterklärend sind, wird an dieser Stelle nicht weiterführend darauf eingegangen.

Im qualitativen Part dieses Befragungsabschnittes wurden die Inklusionsassistenten gebeten, sich an Schüler zu erinnern, bei denen der Fokus besonders auf der Verbesserung des Sozialverhaltens (respektive des Lernverhaltens oder der schulischen Leistungen) lag. Anhand eines konkreten Schülerbeispiels sollte die entsprechende Entwicklung skizziert werden. Im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung ließen sich zunächst Oberkategorien, nämlich „Ausgangslage“, „Methoden“ und „Ergebnisse“,

Tabelle 6. Entwicklung des Sozialverhaltens im Projektverlauf

Kategorie	Hintergrund/Erklärung	Häufigkeit
I. Ausgangslage		
Förderschwerpunkte, Teilleistungsschwächen, weitere Auffälligkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Förderschwerpunkte: em.-soz. E., Lernen, Sprache, GE ■ TLS: LRS, Dyskalkulie ■ Autismus, ADS bzw. ADHS 	16
Elternhaus, Schulwechsel	<ul style="list-style-type: none"> ■ schwierige häusliche Bedingungen ■ (häufige) Schulwechsel 	9
Aggressionen, Frustrationen, Störungen (36)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hohes Aggressionspotenzial, reizbar, geringe Frustrationsschwelle ■ Verhaltensauffälligkeiten, Unterrichtsverweigerung ■ ablehnendes Verhalten gegenüber Mitschülern und Lehrkräften 	50
Physische Handlungen (14)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Arbeitsmaterial wird zerstört oder durch den Raum geworfen ■ Mitschüler werden geschlagen, bedrängt 	
Geringes Selbstbewusstsein (17)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schüler trauen sich nicht während des Unterrichts Fragen zu stellen ■ kaum Kontakt zu Mitschülern ■ schüchtern, still, gesenkter Blick, introvertiert, Angst zu versagen 	26
mangelnde Selbstregulation (9)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schüler weint schnell, wenn etwas nicht nach eigenen Vorstellungen verläuft ■ mangelnde emotionale Selbstregulationsmöglichkeiten 	
II. Methoden		
Zeit mit dem Schüler, Gespräche, Beziehungsaufbau	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gemeinsame Zeit: z. B. Unterricht, Pausen, Mahlzeiten, kontinuierliche Begleitung ■ Wiederholte Gespräche unter vier Augen ■ Beziehungsarbeit durch Empathie und Akzeptanz ■ Schüler über Probleme sprechen lassen 	63
Aufklärung, Zusammenarbeit, Behandlung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aufklärung der Mitschüler über den teilnehmenden Schüler und seine Verhaltensweisen und Krankheit ■ Elterngespräche, Kontaktaufnahme zu Spezialisten, Psychologen ■ Aufbau einer guten Beziehung zwischen Schule, Elternhaus und Psychologen – viele Gespräche und Absprachen ■ Psychotherapeutische und medikamentöse Behandlung 	23
Motivation, Zielformulierungen, Feedback (17)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ermutigung, Erarbeitung von Zielen, Schaffung von Erfolgserlebnissen 	58
Rituale, Strategien (17)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gefühlsbarometer, Rituale zur Konfliktbewältigung ■ Stressbewältigungsmaßnahmen und Problemlösestrategien ■ Führen eines Wochentagebuches 	
Regeln, Strukturen, Trainings (15)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Intervention bei externalisierenden Auffälligkeiten, Reflektion der Situation, Verhaltensalternativen, soz. Kompetenztraining 	
Unterstützung (9)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Unterstützung in Pausen oder bei Kontaktaufnahme zu Mitschülern 	
Gruppenarbeiten, Projekte, Spiele (15)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Innerhalb Projekt-, Partner- und Gruppenarbeiten lernen die Schüler den Umgang miteinander und festigen die Beziehung zueinander ■ Rollenspiele (Fehlverhalten spiegeln) 	29
Tokenpläne (14)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Nutzung von Tokenplänen, z. T. in Zusammenarbeit mit Elternhaus 	

Tabelle 6. Entwicklung des Sozialverhaltens im Projektverlauf (Fortsetzung)

Kategorie	Hintergrund/Erklärung	Häufigkeit
III. Ergebnisse		
Mitschüler, Klassenverband	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Akzeptanz der Mitschüler gefördert, Freundschaften ▮ Anschluss, Integration, gleichwertiges Klassenmitglied ▮ gemeinsames Spielen und Kommunizieren außerhalb des Unterrichts, besseres Klassenklima, weniger Konflikte 	50
Selbstwirksamkeit/-regulation	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Verhalten während und außerhalb des Unterrichts regulierbar ▮ bessere Bewältigung von Stresssituationen und Konflikten, Aushalten negativer Gefühle, Perspektivenwechsel möglich ▮ Selbstöffnung, Selbstbewusstsein, positives Selbstbild ▮ Kooperation, rücksichtsvoller Umgang, Grenzen kennen 	40
Weniger Störungen und Probleme	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Weniger störendes Verhalten und Unterbrechungen im Unterricht ▮ weniger Konflikte mit Klassenkameraden ▮ weniger Emotionsausbrüche ▮ jedoch Schwankungen im Sozialverhalten möglich („Ausrutscher“) 	23

Tabelle 7. Entwicklung des Lernverhaltens (z. B. Konzentration, Selbständigkeit) im Projektverlauf

Kategorie	Hintergrund/Erklärung	Häufigkeit
I. Ausgangslage		
Förderschwerpunkte, Teilleistungsschwächen, weitere Auffälligkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Förderschwerpunkte: em.-soz. E., Lernen, Sprache, Sehen, körperliche-motorische Entwicklung ▮ TLS: LRS, Dyskalkulie ▮ Autismus, ADS, ADHS 	12
Elternhaus	<ul style="list-style-type: none"> ▮ wenig bis keine Unterstützung ▮ kein Rückhalt 	5
Fehlende Konzentration	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Probleme, sich auf den Unterricht zu konzentrieren ▮ Probleme, gestellte Aufgaben fokussiert zu erledigen ▮ Probleme, im Unterricht ruhig zu sitzen und hohe Ablenkbarkeit ▮ schnelle Erschöpfung, Ermüdung, geringe Frustrationstoleranz 	35
Fehlende Fähigkeiten, geringes Arbeitstempo (19)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ große Lernschwierigkeiten, Defizite im Problemlösevermögen ▮ Schüler hat das Lernen nicht gelernt 	51
Fehlende Organisation (17)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Probleme bei Organisation der Schulsachen ▮ kein Mitschreiben, Materialien werden vergessen 	
Fehlende Motivation/ Erfolge (15)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Demotivation durch Vergleiche mit Mitschülern, Mangel an Selbstvertrauen, Schulunlust 	

Tabelle 7. Entwicklung des Lernverhaltens (z. B. Konzentration, Selbständigkeit) im Projektverlauf (Fortsetzung)

Kategorie	Hintergrund/Erklärung	Häufigkeit
II. Methoden		
Verschiedene Strategien	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Lernstrategien wie: Schlüsselwörter suchen, Visualisierungen, Strukturierungshilfen, Eselsbrücken, Ordnungsmodelle ▮ Konzentrationsübungen, -ampel ▮ Methoden der Selbstregulation, Belohnungssysteme ▮ Verdeutlichen mit lebenspraktischen Dingen, Anschauungsmaterial ▮ Fokus auf Ressourcen, Empowerment ▮ Erhöhung der Zeitvorgaben, Eingrenzen des Arbeitsumfanges ▮ ruhige Lernumgebung, kleine Gruppenarbeiten 	58
Kontinuität, Kleinschrittigkeit, Reflektion (28)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ kontinuierliche Erarbeitung kleinschrittiger Lernziele und Auswertung ▮ kontinuierliche Unterrichtsbegleitung ▮ kleine Lernetappen, Spiegelung selbst kleiner Erfolge 	77
Regelmäßigkeiten (29)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ wöchentliches Ranzen packen, sortieren des Arbeitsmaterials ▮ tägliche Checkliste, Tagesablauf, wiederkehrende Arbeitsabläufe ▮ regelmäßiges Training, kontinuierliche Unterstützung/Betreuung 	
Gespräche, Teilnahme am Unterricht (20)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Einzelgespräche über Probleme, Reflexionsgespräche ▮ Teilnahme und Begleitung im Unterricht, Unterstützung, Kontrolle 	
Motivation, Zielformulierungen, Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> ▮ konkrete Ansprache und Hilfestellung, aktive Unterstützung, positive Verstärkung, Zuwendung 	33
Einbezug von Eltern, Lehrern, Schulleitung, Psychologen	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Zusammenarbeit mit Eltern (Elterngespräche) oder Therapeuten – Rückmelden von Fortschritten und Problemen ▮ Absprachen mit Lehrern, Austausch 	29
Hilfsmittel	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Einsatz verschiedener Unterstützungsmaterialien: Kopfhörer, Igelball, Wackelstuhl, dynamische Sitzauflage, Montessorimaterialien ▮ Organisation von Materialien, Unterlagen, Ordnung am Arbeitsplatz 	28
III. Ergebnisse		
Schulische Leistungen Lernverhalten	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Leistungen auf stabilem mittleren Niveau, Notenverbesserungen ▮ Sachaufgaben können selbstständig und meist richtig gelöst werden ▮ verbesserte Merkfähigkeit & Aufmerksamkeit, selbstständiges & strukturierteres Arbeiten, zügigere Arbeitsweise ▮ zielorientierteres Lernen, zuverlässigeres Erledigen von Aufgaben ▮ aktivere Beteiligung am Unterricht, erhöhte Anstrengungsbereitschaft ▮ selbstständig Nachhilfe suchen 	34
Konzentrationsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▮ verbesserte Konzentrationsfähigkeit & Aufmerksamkeitsspanne ▮ eigene Bedürfnisse können besser zurückgestellt werden ▮ Ende/Pausen können besser eingeschätzt und Arbeitsphasen besser ausgehalten werden 	32
Eigenverantwortung, Selbstständigkeit (24)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Tagesablauf und Aufgaben sind selbst strukturierbar ▮ Erledigung eigenverantwortlicher Aufträge, Hausaufgaben ▮ selbstständigere Mitarbeit im Unterricht 	42
Ordnung, Struktur (18)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ verbesserter Ordnungssinn, Strukturierung der Arbeitsmaterialien 	

Tabelle 7. Entwicklung des Lernverhaltens (z. B. Konzentration, Selbständigkeit) im Projektverlauf (Fortsetzung)

Kategorie	Hintergrund/Erklärung	Häufigkeit
III. Ergebnisse		
Motivation (16)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ bessere Lernmotivation, erhöhter Lerneifer ▮ verminderte Beeinflussung durch Rückschläge, Lernen mit mehr Freude 	27
Selbstwertgefühl (11)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ erhöhtes Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein ▮ Ängste werden abgelegt 	

Tabelle 8. Entwicklung der schulischen Leistungen im Projektverlauf

Kategorie	Hintergrund/Erklärung	Häufigkeit
I. Ausgangslage		
Förderschwerpunkte, Teilleistungsschwächen, weitere Auffälligkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Förderschwerpunkte: Lernen, Sprache ▮ TLS: LRS, Dyskalkulie ▮ ADS, ADHS 	34
Persönlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Versagensängste, Demotivation, Lernfrust, fehlendes Selbstvertrauen, geringes Selbstwertgefühl, unselbstständig, unorganisiert 	14
II. Methoden		
Regelmäßiges Training, Üben, Einzelförderung (60)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Übungen unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen ▮ Wiederholungen, Vertiefung, Beseitigung von Wissenslücken ▮ Erarbeitung von Lernabschnitten ▮ gemeinsames Erledigen von Hausaufgaben, Lernen lernen ▮ alternative Lösungsansätze 	108
Unterrichtsbegleitung (31)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ z. B. Lesetraining, Aufgabenverständnis, Lernstrategien 	
Kleinschrittige Ziele, Aufgaben (14)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Unterstützung beim Lernen, Zuwendung, zusätzliche Erklärungen ▮ kleinschrittige Anleitungen & Ziele, Aufgabenzerteilung 	
Wiederholung (13)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Unterrichtsstoff wiederholt & anwendungsnah erklären 	
Impulse zur Mitarbeit, Motivation	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Aktivierungs- und Motivationshilfen ▮ Erfolgserlebnisse verdeutlichen, emotionale Unterstützung ▮ Lob, persönliche Ansprache, aufmunternde Gespräche 	27
Zusammenarbeit mit Lehrern, Eltern, Psychologen/Therapeuten	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Lehrer unterstützen Schüler, stimmen sich mit IA ab ▮ Eltern: Zusammenarbeit, Austausch mit IA, Förderung auch zu Hause 	45
III. Ergebnisse		
Schulleistung (63)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Verbesserung, Stabilität/Konstanz 	93
Leistungszuwachs (14)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ z. B. Lesen, Rechtschreibung, Grammatik, Arbeitstempo, Konzentration, 	
Keine Verbesserung der schulischen Leistungen (16)	<ul style="list-style-type: none"> ▮ schwankende Veränderungen ▮ unterrichtsbezogene bzw. themenbezogene Erfolge ▮ kein Fokus auf Verbesserung der schulischen Leistungen 	

Tabelle 8. Entwicklung der schulischen Leistungen im Projektverlauf (Fortsetzung)

Kategorie	Hintergrund/Erklärung	Häufigkeit
III. Ergebnisse		
Motivation, Sicherheit	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Lust/Freude an schulischen Aufgaben ▮ erhöhte Motivation, Mitarbeit, Selbstvertrauen, Sicherheit 	29
Versetzung, Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Erreichung des Klassenziels, erfolgreiche Versetzung in die nächste Klassenstufe/nächsthöhere Schulart ▮ erfolgreicher Abschluss der Schule 	34

Gesamtbeurteilung der eigenen Tätigkeit und der Projektentwicklungen

Die Inklusionsassistenten berichteten eine überwiegend hohe Zufriedenheit mit der eigenen Projektstätigkeit. Dies ist in Anbetracht der zuvor dargestellten Erfolge und Verbesserungen eine kohärente Folge. Während die Veränderungen und Entwicklungen hin zu einer inklusiven Schule noch als ausbaufähig wahrgenommen wurden, konnte bereits erfolgreich für das Thema Inklusion sensibilisiert werden. Der aus diesen Items berechnete Gesamtscore korreliert sowohl positiv mit der Beschäftigungsdauer ($r = .32, p < .001$) als auch mit dem Alter der Inklusionsassistenten ($r = .22, p = .008$).

Die qualitative Frage nach dem größten beruflichen Erfolg wurde am häufigsten damit beantwortet, dass es den Inklusionsassistenten gelungen sei, ihre Tätigkeit im Schulalltag zu etablieren und sich damit einbringen und weiterentwickeln zu können. Weitere, häufig genannte berufliche Erfolge waren: Unterstützung der Schüler in ihrer positiven Entwicklung sowie Dankbarkeit und Wertschätzung als positives Feedback der eigenen Arbeit.

Ein häufig beschriebener beruflicher Misserfolg war es, wenig Erfolg bei der positiven Entwicklung einiger Schüler verzeichnen zu können. Es wurde beschrieben, dass es teilweise schwierig war, gute Arbeitsbeziehungen zu Schülern aufzubauen und sie in ihrer schulischen und persönlichen Entwicklung unterstützen zu können. Eine weitere häufige Antwort auf die Frage nach dem größten beruflichen Misserfolg war, dass es teilweise wenig Anerkennung, Kooperation und Unterstützung durch das Personal der Schule oder die Eltern gab (weiterführende Darstellung: siehe Abschlussbericht).

Auf die Frage nach DEM Gelingensfaktor, der die Durchführung der Tätigkeit am meisten beförderte, beschrieben die Inklusionsassistenten am häufigsten die Unterstützung, den Austausch und die Akzeptanz durch andere Mitarbeiter und Kollegen. Hierbei wurde zudem die entgegengebrachte Dankbarkeit durch die Schüler und Eltern betont.

Tabelle 9. Übersicht zum Kategoriensystem „DER Gelingensfaktor“

Kategorie	Hintergrund/Erklärung	Häufigkeit (%)
(soziale) Unterstützung, Anerkennung und Akzeptanz	Bedeutend sind die erhaltene (soziale) Unterstützung und der Austausch mit anderen Kollegen sowie die Unterstützung von Seiten der Schule. Dazu gehören Anerkennung, Akzeptanz, Dankbarkeit und ein positiver Umgang mit den Inklusionsassistenten.	102 (68)
Arbeit mit den Schülern und daraus resultierende Erfolge	Die Arbeit und Interaktion mit den Schülern selbst fungiert als Treiber der Tätigkeit. Dazu zählt auch, sie dabei zu unterstützen, ihre Ziele zu erreichen und Erfolge sichtbar zu machen.	25 (17)
Persönliche Einstellungen, Erfahrungen und Weiterentwicklung	Als ein Treiber werden die persönlichen Einstellungen gegenüber der Tätigkeit und Inklusion als solche sowie die daraus resultierende Motivation genannt. Darüber hinaus wird die Möglichkeit angeführt, eigene Erfahrungen einzubringen und sich persönlich weiter entwickeln zu können.	22 (15)

Die größten genannten Hemmnisse, welche die Durchführung der Tätigkeit erschwerten, konnten in zwei Kategorien mit jeweils ähnlich vielen Antworten unterteilt werden. Zum einen war dies die Ablehnung und daraus resultierend wenig Unterstützung und eine schlechte Zusammenarbeit mit dem Kollegium sowie den Schülern und Eltern. Zum anderen wurden strukturelle Probleme und ungünstige Rahmenbedingungen beschrieben, welche die Ausübung und Durchführung der Inklusionstätigkeit erschwerten.

Tabelle 10. Übersicht zum Kategoriensystem „DAS Hemmnis“

Kategorie	Hintergrund/Erklärung	Häufigkeit (%)
Ablehnung und keine Unterstützung	Ablehnung und wenig Akzeptanz durch Lehrer und Schulleitung und damit wenig Unterstützung. Daraus resultiert oft eine schlechte Zusammenarbeit. Teilweise gibt es wenig Verständnis für Inklusion im Allgemeinen. Zudem die Erfahrung von Ablehnung und wenig Mitarbeit durch die Schüler selbst oder wenig Unterstützung von Seiten der Eltern.	68 (53)
Rahmenbedingungen und strukturelle Probleme	Hemmnisse sind hierbei Rahmenbedingungen und strukturelle Gegebenheiten, die die Arbeit erschweren. Dies können beispielsweise räumliche Gegebenheiten, organisatorische Probleme und Vorgaben durch den Träger sowie zu wenig Zeit oder finanzielle Mittel sein.	61 (47)

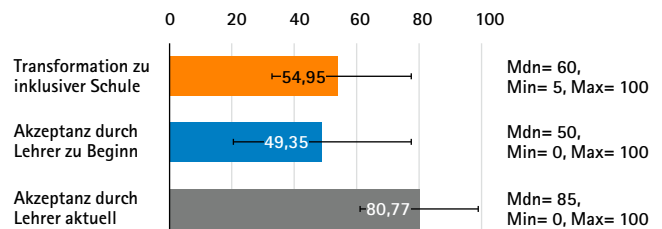
Neben der übergreifenden Betrachtung der eigenen Projekt-tätigkeit wurden die Inklusionsassistenten im Anschluss um eine globale Beurteilung der Projektentwicklungen gebeten. Zum einen sollten die Befragten angeben, wie sie die Entwicklung der eigenen Schule hin zu einer inklusiven Schule bewerten. Hierfür konnte jeder Wert zwischen 0 und 100% angegeben werden, wobei 0% bedeutet, dass die Schule keine inklusiven Merkmale aufweist und 100%, dass die Transformation hin zu einer inklusiven Schule abgeschlossen ist.

Zunächst wurde eine breite Streuung der Antworten deutlich. Vier Personen gaben den Maximalwert von 100% an, während das Minimum bei 5% (zwei Personen) lag. 58% der Befragten gaben einen Wert größer 50% an, der Mittelwert liegt mit ca. 55% geringfügig über dem Erwartungswert der Skala. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse, dass der Weg hin zu einer inklusiven Schule in den allerwenigsten Fällen als vollständig „gegangen“ angesehen werden kann. Dieser Weg benötigt demnach weitere Anstrengungen und somit zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen.

Im Sinne einer direkten Veränderungsmessung wurden die Inklusionsassistenten außerdem gefragt, inwieweit sie sich und ihre Arbeit durch die Lehrerschaft zu Beginn des Projektes und zum Zeitpunkt der Befragung akzeptiert fühlten. Ein Aspekt, der sich immer wieder als erfolgskritisches Element herausgestellt hat. Auch hier stand die bereits erläuterte Prozentskala zur Verfü-

gung, wobei 0% bedeutet, dass die Inklusionsassistenten und deren Arbeit von keinem der Lehrkräfte akzeptiert wurden/werden und 100%, dass sie von allen Lehrkräften akzeptiert wurden/werden. Ganz im Sinne der bisher dargestellten Ergebnisse lässt sich eine positive Veränderung feststellen: Die Akzeptanz der eigenen Person und Tätigkeit durch die Lehrkräfte wurde retrospektiv bei ca. 49% zu Projektbeginn verortet. Im September 2020 berichteten die Inklusionsassistenten eine signifikante, große Steigerung der Akzeptanz auf ca. 81% ($t[141] = 14.95, p < .001, d = 1.26$; siehe Abbildung 10). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass sich die Akzeptanz durch die Lehrerschaft sowohl zu Beginn ($F[4, 135] = 3.07, p = .018, \eta^2 = .083$), als auch zum Ende des Projektes ($F[4, 135] = 3.68, p = .007, \eta^2 = .098$) signifikant nach Schulart unterschied (Akzeptanz zu Beginn: Schule mit d. FSP Lernen > Grundschule > Gymnasium > Oberschule > Berufsschule; Akzeptanz aktuell: Grundschule > Schule mit d. FSP Lernen > Gymnasium > Oberschule > Berufsschule).

Abbildung 10. Gesamtbetrachtung der Projektentwicklungen



Anmerkung: Abgetragen sind die Mittelwerte (Whisker = Standardabweichung). Beantwortung mittels freier Prozentskala, auf der jeder Wert zwischen 0 und 100% eingestellt werden konnte.

Das Zusammenspiel von Akzeptanz und inklusiver Transformation lässt sich auch auf korrelativer Ebene registrieren. So korrelieren Transformation und Akzeptanz zu Beginn ebenso positiv ($r = .452, p < .001$) wie inklusive Transformation und Akzeptanz aktuell ($r = .505, p < .001$). Auch das Alter der Inklusionsassistenten und die Akzeptanz zu Beginn des Projektes weisen einen Zusammenhang auf ($r = -.199, p = .019$), was bedeutet, dass jüngere Inklusionsassistenten tendenziell eine geringere Akzeptanz seitens der Lehrerschaft zu Projektbeginn berichteten. Die Veränderung der Akzeptanz wiederum korreliert positiv mit der Beschäftigungsdauer der Inklusionsassistenten ($r = .296, p < .001$) – je länger die Inklusionsassistenten im Projekt tätig waren, desto größer war die wahrgenommene (positive) Veränderung der Akzeptanz seitens der Lehrkräfte.

Die Vorschläge auf die Frage, welche Veränderungen notwendig wären, um die Transformation hin zur inklusiven Schule voranzutreiben, konnten in zwei Kategorien unterteilt werden: (1) Viele der befragten Personen gaben an, dass dazu mehr Ressourcen im Sinne von z. B. Zeit, Materialien und Räumlichkeiten notwendig wären. Auch die Arbeit mit kleineren Klassen wurde als mögliche, sinnvolle Veränderung beschrieben. (2) Die zweite Kategorie

beinhaltet Antworten, die sich auf Veränderungen im Verständnis für Inklusion beziehen. Viele Antworten bezogen sich dabei auf den Wunsch nach mehr Verständnis von Seiten der Lehrer, was beispielsweise durch Weiterbildungen unterstützt werden könnte.

Um mehr Akzeptanz durch die Lehrkräfte zu erfahren, müsste sich laut der Inklusionsassistenten vor allem die Offenheit für Inklusion und für Inklusionsarbeit verbessern. Am zweithäufigsten wurden Vorschläge genannt, die unter der Kategorie „Unterstützung und Weiterbildung für Lehrkräfte“ zusammengefasst werden konnten. Die Antworten bezogen sich beispielsweise auf zeitliche und personelle Entlastungen für Lehrkräfte, um mehr Zeit für die Arbeit mit den Schülern sowie für den Austausch mit den Inklusionsassistenten zu haben.

Fazit	Empfehlungen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Inklusionsassistenten gehen besonders häufig denjenigen Tätigkeiten nach, die genuin in deren Aufgabenbereich fallen (z. B. Begleitung eines teilnehmenden Schülers). Gleichzeitig übernehmen sie aber auch andere, nicht zur Tätigkeitsbeschreibung gehörende Aufgaben (z. B. Pausenaufsichten oder Unterrichtsvertretung). ■ Dies deutet auf eine Diskrepanz zwischen der a priori formulierten Tätigkeitsliste und den in der Praxis wahrgenommenen Erfordernissen hin. ■ Die grundlegenden technischen, räumlichen und sozialen Arbeitsbedingungen vor Ort werden überwiegend als erfüllt bewertet. ■ Die Erwartung zu Beginn des Projektes, Erfolge bei den Schülern feststellen zu können, kann als überwiegend erfüllt betrachtet werden. Die wahrgenommenen Erfolge übersteigen die Anzahl der Misserfolge oder Rückschläge deutlich. ■ Erfolgsentscheidend sind dabei u. a. eine regelmäßige, kontinuierliche und möglichst ganzheitliche Betreuung der Schüler sowie konstruktive Beziehungen und Kooperationen. ■ Die Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule (bzw. einem inklusiven Schulsystem) benötigt weitere personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen. ■ Dieser Prozess ist vor allem dann erfolgversprechend, wenn den Inklusionsassistenten und deren Arbeit eine angemessene Akzeptanz entgegengebracht wird. Dies schließt auch Offenheit für Inklusion und inklusive Prozesse ein. Gleichzeitig wird deutlich, dass erfolgreiche Inklusionsarbeit in hohem Maße von personeller Kontinuität abhängig ist. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Um Fehlannahmen oder falsche Erwartungen zu vermeiden, sollten die Rollen innerhalb der multiprofessionellen Teams klar und transparent kommuniziert werden. ■ Dies beinhaltet auch eine klare wie einheitliche Definition von Tätigkeiten und Einsatzfeldern sowie die möglichst klare Abgrenzung der verschiedenen Professionen (dies immer vor dem Hintergrund der praktischen Machbarkeit). ■ Inklusionsassistenten sollten in die relevanten schulischen Gremien einbezogen werden und dort sowohl als Experten für Inklusion auftreten als auch als diese anerkannt werden. In diesem Lichte sollten Inklusionsassistenten Handlungsspielräume und adäquate Kompetenzbereiche eröffnet werden. ■ Inklusionsassistenten sollten Möglichkeiten zum Kompetenzaufbau und zur Kompetenzerweiterung angeboten werden (z. B. im FSP emotionale und soziale Entwicklung). Mit entsprechenden Aus- und Weiterbildungsangeboten könnten so weitere Kompetenzbereiche erschlossen werden. ■ Die positiven Effekte der Beschäftigungsdauer der Inklusionsassistenten unterstreichen die Wichtigkeit der Bindung und Einarbeitung neuer Mitarbeiter.

3.2 Die Perspektive der Träger

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung konnten mehrfach Personalwechsel oder -austritte unter den Inklusionsassistenten beobachtet werden. So entstand der (zunächst subjektive) Eindruck, dass es vergleichsweise hohe Fluktuationsraten unter den Inklusionsassistenten geben könnte. Um dies genauer und systematisch zu untersuchen, wurde im ersten Quartal 2020 eine entsprechende Abfrage unter den Projektträgern vorgenommen.

3.2.1 Fluktuationen und Personalwechsel

Unter Fluktuation wird klassischerweise der Austritt von Arbeitskräften aus einer Organisation verstanden, was zunächst als natürlicher und arbeitsmarkttypischer Prozess betrachtet werden kann (Körner & Hauschild, 2018). Dieses Phänomen vereint Vor- und Nachteile zugleich – so kann neues Personal z. B. auch neue Perspektiven und Kompetenzen einbringen. Gleichzeitig besteht u. a. das Risiko, dass existierendes Erfahrungswissen und Können mit den Fluktuierenden ausscheiden. Neubesetzungen können mitunter relativ hohe direkte und indirekte Kosten verursachen. So können (häufige) Personalwechsel insbesondere dann problematisch sein, wenn Beziehungsarbeit (hier: zwischen Schüler und Inklusionsassistent) ein erfolgsentscheidender Wirkfaktor ist. Analysen für den Bereich der Sozialwirtschaft deuten darauf hin, dass hier im Branchenvergleich relativ hohe Fluktuations- und Kündigungsdaten zu beobachten sind (Kim & Kao, 2014). Die genauen Ursachen und Gründe lassen sich aufgrund der komplexen Gemengelage meist nur schwer bestimmen.

Befragungsablauf und Rücklauf

Zur Erfassung der Fluktuationsdaten wurden die Träger gebeten, einen speziell hierfür entwickelten Fragebogen auszufüllen. Unter anderem sollten Angaben zur ursprünglichen Vertragslaufzeit (lt. Arbeitsvertrag), zum Zeitpunkt des Austritts, zum Stellenanteil und zum Einsatzbereich (Schulart) gemacht werden. Darüber hinaus wurden die Träger gebeten, die Gründe für den Austritt so genau wie möglich anzugeben (insofern bekannt). Insgesamt haben 48 von 66 Trägern an der Befragung teilgenommen (73 %) und Daten zu N = 163 Fluktuationsfällen übermittelt, die sich auf 34 Träger verteilen (52 %). Die Spannweite an Fluktuationsfällen pro Träger (Träger mit mehreren Standorten wurden separat betrachtet) lag bei Min = 1 und Max = 14. So wurden die Träger, wenn überhaupt, mit einem ganz unterschiedlichen Fluktuationsaufkommen konfrontiert. Die potentielle Anzahl an Fluktuationsfällen ist natürlich auch abhängig von der Anzahl der beschäftigten Inklusionsassistenten pro Träger.

Befragungsergebnisse

Für die Interpretation der weiteren Befragungsergebnisse muss berücksichtigt werden, dass nicht alle Träger zu allen berichteten Fällen vollständige Angaben machten, wodurch die Fallzahlen der nachfolgenden Analysen schwanken.

In Grundschulen und Oberschulen fanden sich absolut betrachtet die meisten Fluktuationsfälle (insgesamt ca. 67% aller gemeldeten Fluktuationen). Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die verschiedenen Schularten in der Grundgesamtheit nicht gleichverteilt sind. Unter Berücksichtigung der Häufigkeit der einzelnen Schularten im Projekt (also der Basisrate), kann konstatiert werden, dass in Grundschulen weniger Fluktuationsfälle auftraten, als zu erwarten gewesen wären (30% vs. 42%). Im Gegensatz hierzu wurden vergleichsweise viele Fluktuationsfälle von an Förderschulen tätigen Inklusionsassistenten berichtet (16% vs. 10%).

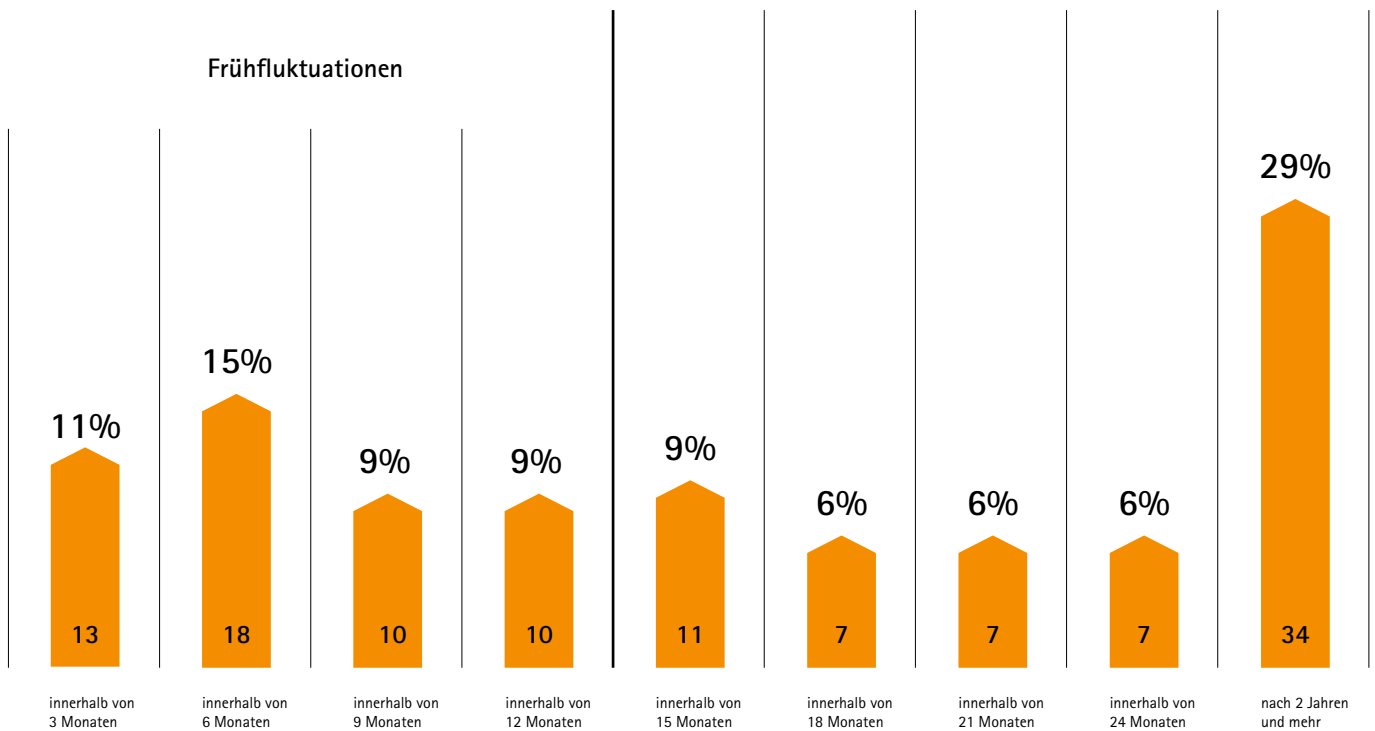
Tabelle 11. Fluktuationsfälle nach Schulart

Schulart	Absolute Häufigkeit Fluktuationsfälle	Relative Häufigkeit Fluktuationsfälle (%)	Relative Häufigkeit im Projekt (%)
Grundschule	45	30,2	42,1
Oberschule	55	36,9	31,7
Gymnasium	15	10,1	8,9
Berufsschule	10	6,7	7,7
Schule mit dem FSP Lernen	24	16,1	9,7
Gesamt	149	100	100

Bei Betrachtung der Vertragslaufzeiten der fluktuierenden Personen fällt auf, dass große Differenzen zwischen (vertraglich) geplantem und tatsächlichem Vertragsende berichtet wurden. Die mittlere Differenz lag bei M = 28.39 Monaten (SD = 17.14 Monate) – im Schnitt also bei über zwei Jahren. Mit anderen Worten: Die ohnehin größtenteils (bis Projektende) befristeten Verträge wurden im Sinne der Vertragslaufzeit deutlich unterschritten.

Hilfreiche Informationen für die Interpretation der Fluktuationsdaten innerhalb einer Fluktuationsanalyse liefert der Verlauf der Fluktuationszeitpunkte. Insbesondere so genannte Frühfluktuationen, also Fluktuationen innerhalb der ersten Monate nach Tätigkeitsantritt, sind hier von Interesse. Insgesamt 44% aller berichteten Fluktuationen fanden innerhalb des ersten Jah-

Abbildung 11. Fluktuationsfälle im zeitlichen Verlauf



Anmerkung: N = 117. Abgetragen ist die Anzahl (Säulen) sowie der Anteil (über den Säulen) an Fluktuationsfällen in Abhängigkeit von der Zeit zwischen Vertragsbeginn und Austritt (x-Achse).

res nach Vertragsbeginn statt. Somit kann fast die Hälfte aller Fluktuationen als (erweiterte) Frühfluktuation gewertet werden. Erwartungsgemäß werden Fluktuationen zu einem Zeitpunkt X mit zunehmender Beschäftigungsdauer unwahrscheinlicher. Eine genauere Aufschlüsselung des zeitlichen Verlaufs kann der Abbildung 11 entnommen werden.

Diese quantitativen Betrachtungen verdeutlichen bereits, dass die Analyse von unplanmäßig und frühzeitig ausscheidenden Inklusionsassistenten weitere Aufmerksamkeit verdient. So sind zum Beispiel auch die individuellen Fluktuationsgründe von Interesse, wenn es um die Ermittlung allgemeiner Fluktuationsursachen geht. Um an dieser Stelle keine Vorselektion durch vorgegebene Antwortalternativen zu generieren, sollten die jeweiligen Austrittsgründe mittels freier Antwort formuliert werden. Die so entstandenen Angaben wurden im Anschluss inhaltsanalytisch ausgewertet und kategorisiert. Im Ergebnis bleibt zunächst festzuhalten, dass die Kategorien nicht zu 100 % trennscharf sind (z. B. persönliche und familiäre Gründe), jedoch eine gute und anschauliche Darstellung der vorliegenden Daten bieten. Den Trägern zufolge trat jeder vierte Inklusionsassistent aufgrund einer beruflichen Neuausrichtung oder wegen struktureller Veränderungen beim Träger aus. Dieser Anteil war unter den Frühfluktuationen sogar noch größer (33 %). Auf den Plätzen zwei und drei folgten persönliche Gründe (20 %) und die Kündigung

durch den Arbeitnehmer selbst (17 %). Bei den Frühfluktuationen hingegen wurde eine fehlende Eignung oder Passung als zweithäufigster Fluktuationsgrund genannt (20%). In wenigen Fällen wurde eine direkte Kündigung durch den Arbeitgeber berichtet.

Tabelle 12. Fluktuationsgründe insgesamt und gesondert für Frühfluktuationen

Kategorie	Gesamt (N = 138)	Frühfluktuationen (N = 51)
Neuorientierung, strukturelle Änderungen	34 (25%)	17 (33%)
persönliche Gründe (z. B. Krankheit, Umzug)	28 (20%)	7 (14%)
Arbeitnehmer-Kündigung	23 (17%)	7 (14%)
keine Eignung oder Passung	20 (15%)	10 (20%)
familiäre Gründe (z. B. Elternzeit)	10 (7%)	2 (4%)
Arbeitgeber-Kündigung	5 (4%)	3 (6%)
Sonstiges (z. B. Austritt aus dem Projekt)	11 (8%)	2 (4%)
keine Angaben	7 (5%)	3 (6%)

Fazit	Empfehlungen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Personalfuktuation ist kein ungewöhnliches Phänomen und kann entsprechend auch bei Inklusionsassistenten beobachtet werden. ■ Ob für Inklusionsassistenten höhere Fluktuationsströme auftraten, ist nicht eindeutig zu beantworten. Zum einen, weil ein selektiver Rücklauf im Rahmen der Befragung nicht ausgeschlossen werden kann. Zum anderen, weil lediglich die Träger befragt wurden. Schließlich lagen auch keine konkreten Daten zur Anzahl jemals im Gesamtvorhaben beschäftigter Inklusionsassistenten vor. ■ Die Daten enthalten dennoch Hinweise auf ein erhöhtes Fluktuationsniveau: In einer ähnlichen Untersuchung wurde der Fluktuationsanteil für in der Sozialwirtschaft Beschäftigte mit 18 bis 20 % beziffert (Körner & Hauschild, 2018); diese Rate ist vermutlich geringer als in der vorliegenden Kohorte der Inklusionsassistenten. ■ Die dargestellte Datenlage stellt die Einhaltung der SMK-Empfehlung, dass Personalwechsel möglichst vermieden werden sollten (vgl. Sächsisches Amtsblatt v. 03.03.2016, S. 269 bzw. 279), in Frage. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Der erhebliche Anteil an Frühfluktuationen könnte u. a. auf Verbesserungspotenzial bei der Einarbeitung neuer Mitarbeiter hindeuten (= "Onboarding"; Körner & Hauschild, 2018, S. 28). ■ Das Risiko von Fluktuationen sollte nach Möglichkeit reduziert werden, auch, weil die Daten der 4. Vollerhebung nahelegen, dass die Projekterfolge (und somit auch das Erreichen der Projektziele) nicht unwesentlich mit der Beschäftigungsdauer der Inklusionsassistenten in Verbindung stehen. ■ Für die Projektträger ergeben sich demnach Implikationen für die Bereiche Personalauswahl, Personalentwicklung und Supervision. Sollten die für Inklusionsassistenten erfolgskritischen Kompetenzen nicht bereits im Vorfeld existieren, sind entsprechende Maßnahmen für Weiterqualifikation und Kompetenzaufbau ratsam. ■ Für die Inklusionsassistenten und Schulen bedeutet dies, dass sowohl ausreichend Zeit für Rollen- und Verantwortlichkeitsdefinition als auch für die Einarbeitung neuer Inklusionsassistenten eingeplant werden sollte. Dies trägt auch zum Aufbau realistischer Erwartungen aller Beteiligten bei.

3.3 Die Perspektive der Schulen

Zur Vertiefung der bisher vorgestellten Befunde werfen wir einen Blick auf die Erkenntnisse, die aus den Stichproben-Daten gewonnen werden konnten. Zur Erinnerung: Es werden zwei Arten von Stichproben unterschieden – eine „intensiv“ begleitete Stichprobe und eine „niederfrequent“ begleitete Stichprobe.

Um einen tiefgehenden und entsprechend „intensiveren“ Einblick in die individuellen Prozesse vor Ort und subjektiven Erlebnishalte zu erhalten, kamen in den intensiv begleiteten Stichproben-schulen – neben Fragebogenverfahren – u. a. auch Interviews mit den involvierten Akteuren (Lehrkräfte, Schulleitung, Inklusionsassistenten) zum Einsatz. Die so extrahierten Erkenntnisse zu den zentralen Gelingensfaktoren und Hemmnissen im Projektverlauf werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

3.3.1 Schulische Inklusion:

wichtige Gelingensfaktoren und Hemmnisse

Die Interviews, als qualitative Ergänzung zum quantitativen Vorgehen, stellten ein wichtiges Element der Datenerhebung dar. Mit dieser Methodik wurde ein offener und flexibler Forschungsprozess unterstützt, der die Einzigartigkeit der Befragten hervorzuheben vermag.

Die Interviews folgten einem halbstrukturierten Leitfaden, konnten aber, je nach Gesprächsverlauf, auch davon abweichen. Die Dauer der Interviews betrug zwischen 20 und 70 Minuten. Die

entstandenen Aufnahmen wurden anschließend transkribiert und qualitativ ausgewertet. Hierfür wurden die einzelnen Aussagen durch zwei unabhängige, umfassend geschulte Personen (mit Hilfe des Computerprogramms MAXQDA; VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, 2016) codiert und in ein Kategoriensystem überführt. Dazu wurden in einem ersten Schritt zunächst zwei Oberkategorien festgelegt, die sich am besten als Gelingensfaktoren und Hemmnisse für eine gelungene Arbeit der Inklusionsassistenten bezeichnen lassen. In einem zweiten Schritt wurden die Interviewdaten den beiden Hauptkategorien zugeordnet. Dieses Vorgehen folgt dem Ansatz der Grounded Theory, ein sozialwissenschaftlicher Ansatz zur Auswertung qualitativer Daten von Glaser und Strauss (1999).

Mit Blick auf alle durchgeführten Interviews (siehe Tabelle 13) werden als wichtigste förderliche Faktoren für eine gelungene Arbeit der Inklusionsassistenten (A) eine funktionierende Zusammenarbeit aller Beteiligten vor Ort, (B) die Fachkompetenz und Eignung der Inklusionsassistenten sowie (C) ein geteiltes Bewusstsein für Inklusion und die Akzeptanz der Inklusionsassistenten genannt. Zusammengenommen ließen sich 84 Prozent aller Aussagen der Interviewten in diese Kategorien einordnen. Als hemmende Faktoren wurden (A) starre organisatorische Rahmenbedingungen und eine nicht ausreichend inklusive Ausrichtung der Schule, (B) der Mangel an Ressourcen sowie (C) ein zu großer Betreuungsbedarf einzelner Schüler genannt. 78 Prozent aller Aussagen wurden diesen Kategorien zugeordnet.

Tabelle 13. Interviews: meistgenannte Gelingensfaktoren und Hemmnisse

Kategorie	Beschreibung	absolute Anzahl der Codierungen	relative Anzahl der Codierungen
Gelingensfaktoren			
Austausch, Kommunikation und Zusammenarbeit	Es besteht eine positive Zusammenarbeit zwischen den IA und allen Beteiligten. Erfolgreiche Kommunikation und regelmäßige Absprachen ermöglichen eine sinnvolle Koordinierung des Inklusionsprozesses.	682	37.07 %
Kompetenz und Arbeitsweise der Beteiligten	IA und LK benötigen eine hohe fachliche Kompetenz sowie persönliche Eignung für ihren Beruf.	498	27.07 %
Zunehmende Akzeptanz, Verständnis und Bewusstsein für Inklusion	IA werden als feste Größe an ihren Schulen zunehmend akzeptiert.	373	20.27 %
Summe		1.553	84.40 %
Hemmnisse			
Organisatorisches, Schulsystem und Rahmenbedingungen	Starre rechtliche Rahmenbedingungen schränken die IA ein und organisatorische Defizite erschweren den Inklusionsprozess.	444	38.64 %
Ressourcen-, Personal- und Unterstützungsmangel	Für eine gute Betreuung werden mehr finanzielle, räumliche, personelle und zeitliche Ressourcen benötigt.	302	26.28 %
Förderbedarf, Verhalten und familiäres Umfeld der Schüler	Der zu große Förderbedarf einiger Schüler erschwert die Arbeit der IA.	155	13.49 %
Summe		901	78.42 %

Fazit	Empfehlungen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Die konstruktive Zusammenarbeit aller Beteiligten vor Ort ist ein zentraler Wirkfaktor. Dies umfasst u. a. enge Abstimmungen und professionellen Informationsaustausch innerhalb der multiprofessionellen Teams im Kontext Schule. ■ Fachkompetenzen, Fachwissen (z. B. zu spFen und entsprechenden Fördermöglichkeiten) und persönliche Eignung (so etwa Empathie, Selbstbewusstsein, Geduld) sind wichtige Erfolgsfaktoren in der täglichen Arbeit. ■ Dies betrifft auch ein geteiltes Verständnis für Inklusion auf allen (schulischen) Ebenen. ■ Ungünstige Bedingungen auf institutionell-organisatorischer und finanziell-personeller Ebene erschweren den Inklusionsprozess (z. B. auch zu große Klassenstärken). ■ Die eigenen Grenzen, die in der Arbeit mit sehr auffälligen Schülern bzw. Schülern mit sehr spezifischen Förderbedarfen unter Umständen erreicht werden, sollten stets Berücksichtigung finden. ■ Eine Ausrichtung des Unterrichts mit Blick auf die Diversität der unterrichteten Schüler wird nur bedingt wahrgenommen. Gleiches gilt für die Existenz angemessener individueller Förderangebote. ■ Die Einschränkungen der Handlungsmöglichkeiten der Inklusionsassistenten durch die Liste vordefinierter Tätigkeiten werden als ungünstig empfunden. Dies trifft auch auf das Führen von Teilnehmerlisten zu. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Es braucht – je nach individuellen Bedingungen vor Ort – ausreichend Raum für kollegialen Austausch im gesamten multiprofessionellen Team sowie für den Austausch mit Eltern und der Öffentlichkeit. Entsprechende Kommunikationsregelkreise sollten unter Einbezug der Inklusionsassistenten etabliert werden. ■ Bei Bedarf sollten Methoden, die einen effektiven Fachaustausch unterstützen, entsprechend vermittelt werden (z. B. via Weiterbildungen zu Gesprächsführung und Zeitmanagement). ■ Weitere notwendige Aus- und Fortbildungsinhalte betreffen etwa die Themen „Förderung von Schülern mit (prognostiziertem) spF“ oder „Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen“. ■ Existierende Unterstützungssysteme sollten einbezogen werden – v. a. bei Schülern mit besonders großem und/oder komplexem Hilfebedarf. ■ Offenheit für und ein gemeinsames Verständnis von Inklusion können nicht immer vorausgesetzt werden. Es braucht eine kontinuierliche gemeinsame Erarbeitung dieser Konzepte. ■ Die Didaktik in inklusiven Schulkulturen sollte differenziert, individualisiert und durch offene kooperative Lernformen gekennzeichnet sein (Heimlich, 2004). ■ Mögliche weitere Ansatzpunkte bilden das Response-to-Intervention-Modell (auch: RTI-Ansatz; Huber & Grosche, 2012), der 10-stufige Plan von Giangreco und Kollegen (2002) oder der Einsatz multiprofessioneller (mobiler) Teams (Huber, 2015).

3.3.2 Vorgehen bei der Datenauswertung der quantitativen Stichprobendaten

Bevor im Folgenden die Ergebnisse der weiteren Fragebogenverfahren berichtet werden, soll an dieser Stelle das Vorgehen bei der Datenauswertung sowie bei der Aufarbeitung der Ergebnisse zusammengefasst werden. Die Datenauswertung fand stets in zwei Schritten statt: Zum einen (Analyseschritt A) verglichen wir die gemittelten Werte aller Befragten zu allen Messzeitpunkten. Da das Projekt von einem steten Wechsel der handelnden Personen geprägt war, erlauben diese Analysen jedoch lediglich eine Aussage über bspw. die Zufriedenheit aller Befragten zum Zeitpunkt der jeweiligen Messung. Diese Werte sollten entsprechend als mittlerer Wert zu einem fixen Zeitpunkt im Projekt angesehen werden. Aussagen darüber wie und ob sich die Zufriedenheit Einzelner im Projekt über die Zeit verändert, lassen sich damit nur schätzen.

Um Verzerrungen durch später zum Projekt hinzugestoßene Personen zu vermeiden, interessieren also auch (Analyseschritt B) die Veränderungen innerhalb der projektbeteiligten Personen. Hat sich beispielsweise das Sozial- und Lernverhalten eines Schülers über die Zeit verändert? Um Fragen dieser Art zu beantworten, wird die Entwicklung über die Zeit bei jedem einzelnen Schü-

ler betrachtet und diese Veränderungsinformationen dann einer Gesamtbetrachtung zugeführt. Voraussetzung für diese Form der längsschnittlichen Analyse (within-Analyse) ist allerdings, dass mindestens zwei aufeinanderfolgende Fragebögen von jeder in die Analyse einbezogenen Person vorliegen. Entsprechend werden auch nur diese in die Betrachtungen des Einflussfaktors Zeit einbezogen. Die Ergebnisse zum zeitlichen Verlauf werden deshalb stets paarweise dargestellt. Paar A entspricht damit allen Personen, von denen Fragebogendaten zu t1 und t2 vorliegen, Paar B entspricht allen Personen, die zu t2 und t3 teilgenommen haben, usw. Beim Lesen der Ergebnisse ist daher zu beachten, dass dies dazu führen kann, dass beispielsweise t3 in einer Abbildung zwei verschiedene Werte annehmen kann. Diese sind immer im Kontext der passenden Paare in der Verlaufsmessung zu lesen.

3.3.3 Einstellung zu Inklusion im Projektverlauf

Da die Inklusionsassistenten an ihren Schulen grundsätzlich auch als Multiplikatoren der inklusiven Idee fungieren, wurden im Rahmen der Erhebungen die Einstellungen zu Inklusion aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Im gesamten Projektverlauf kam der Einstellungsfragebogen zu Inklusion (EFI; Seifried, 2015) vier Mal (zu t1, t3, t5, und t7) zum Einsatz. Dabei ist fest-

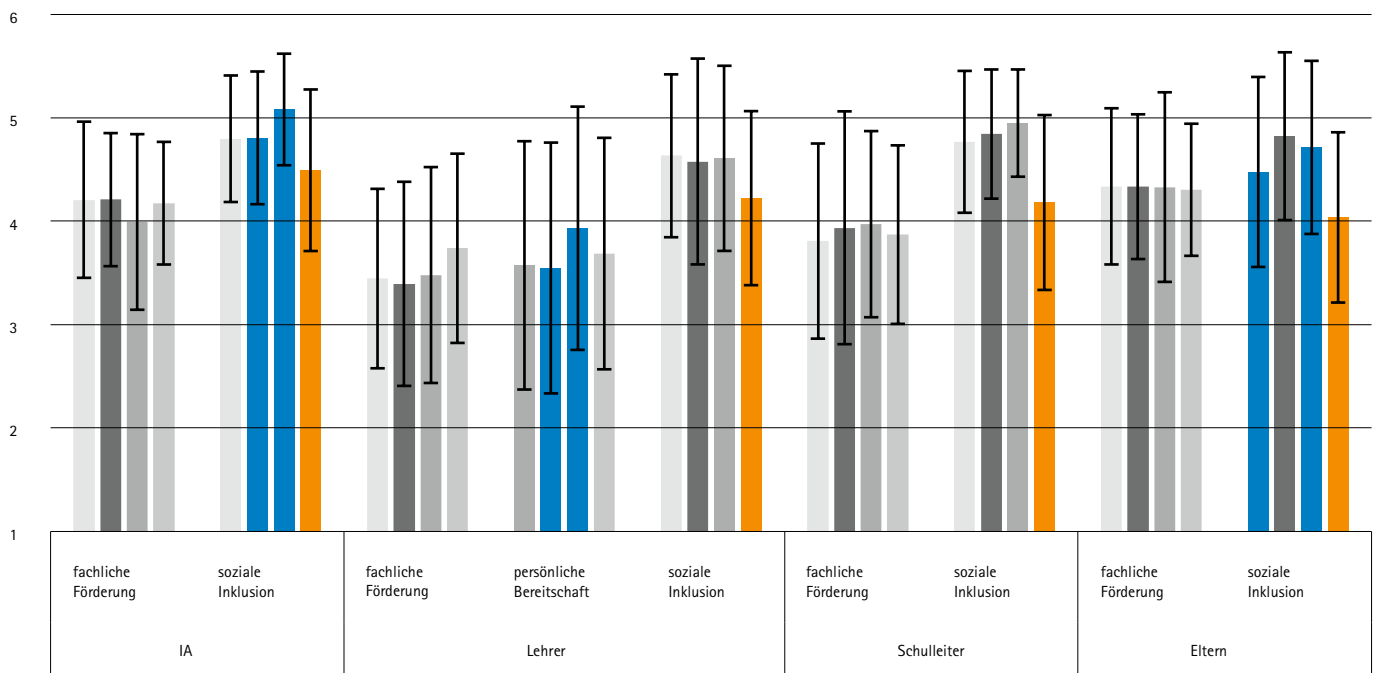
zustellen, dass die Einstellung zu Inklusion in allen Skalen und bei allen befragten Gruppen zwischen den Messzeitpunkten t1 und t3 zunächst stabil bzw. unverändert blieb. Außerdem stellen wir fest, dass die Einstellungen gegenüber der sozialen Inklusionsfähigkeit der Schüler (z. B. „Schüler mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Schülern gut behandelt werden.“) in allen Befragten Gruppen positiver war, als die Einstellung zu Aspekten der fachlichen Fördermöglichkeit der betroffenen Schüler (z. B. „In einer inklusiven Klasse können sowohl die Schüler mit Beeinträchtigungen als auch die Schüler ohne Beeinträchtigungen ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden.“). Die Möglichkeit, Schüler mit besonderen Bedürfnissen in einer Regelschulklasse sozial zu integrieren, wurde entsprechend als weniger schwierig wahrgenommen. Dies überrascht vor allem deshalb, weil die soziale Integration oft als Achillesferse schulischer Inklusion angesehen wird. Dies gilt vor allem für Schüler mit Einschränkungen im sozial-emotionalen Bereich sowie bei Lernschwierigkeiten (Ruijs & Peetsma, 2009; Van Mieghem et al., 2020).

In Abbildung 12 sind die Skalenmittelwerte für alle Messzeitpunkte dargestellt. Offensichtlich ist, dass auch die persönliche Bereitschaft und die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeit der Lehrer, in inklusiven Settings zu arbeiten (z. B. „Ich kann mir vorstellen, im kommenden Schuljahr in einer inklusiven Klasse zu unterrichten.“) im Vergleich deutlich abfällt. Diese Ergebnisse

gehen mit bisherigen Erkenntnissen nationaler sowie internationaler Studien einher. Hier sind die geringen Zusammenhänge zwischen Einstellung und Bereitschaft hinlänglich belegt (Eberl, 2000; Leipziger et al., 2012). Dies trifft vor allem dann zu, wenn Lehrer keine besonderen Vorerfahrungen mit Schülern mit besonderen Auffälligkeiten sowie wenig Weiterbildung in diesem Bereich erfahren haben und eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit dieser Schülerschaft besitzen (de Boer et al., 2010; Trumpp et al., 2014; Urton et al., 2014).

Beim ungepaarten Vergleich der ersten drei Messzeitpunkte (t1, t3, t5) sind augenscheinlich kleine Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten erkennbar. Diese sind in Abbildung 12 Blau markiert, jedoch nicht statistisch signifikant ($.052 \leq p \leq .061$). Das bedeutet, dass sich die Einstellung der Inklusionsassistenten und der Eltern gegenüber der sozialen Inklusionsfähigkeit sowie die persönliche Bereitschaft/Fähigkeit der Lehrer inklusiv zu arbeiten zwischen diesen Messzeitpunkten tendenziell unterscheidet. Die entsprechenden Einstellungen sind demnach zu t5 positiver als noch zu t1. Zu t7 – und damit unter den jeweils geltenden Bestimmungen, wie häusliche Beschulung und Distanzunterricht – fallen die Einstellungen, insbesondere hinsichtlich der sozialen Inklusionsfähigkeit der Schüler, deutlich ab. Die entsprechenden Unterschiede zwischen t5 und t7 werden bei allen Befragungsgruppen statistisch bedeutsam ($.000 \leq p \leq .006$) und sind in Abbildung 12 Orange markiert.

Abbildung 12. Skalenmittelwerte der Einstellungsfragebögen zu Inklusion aus Sicht der Inklusionsassistenten, Lehrkräfte, Schulleiter und Eltern in t1, t3, t5 und t7



Anmerkung: blau gefärbt = Effekte für Zeit bis t5. orange gefärbt = Effekte für Zeit zwischen t5 und t7. Reihenfolge der gruppierten Säulen jeweils: t1, t3, t5, t7. Skalenwerte von 1 = stimme ganz und gar nicht zu, bis 6 = stimmt voll und ganz zu.

t1 t3 t5 t7

Um zu prüfen, ob auch auf individueller Ebene Veränderungen stattgefunden haben, wurden die Angaben identischer Inklusionsassistenten über die Zeit verglichen (Analyseschritt B). Die Einstellungsfragebögen der Eltern konnten anhand der Schülercodes ebenfalls 1:1 nach deren Kind zugeordnet und verglichen werden. Aufgrund fehlender anonymisierter Codes für Lehrer und Schulleiter, wurden diese nach dem Code der jeweiligen Schule zugeordnet. Dies stellt jedoch nicht sicher, dass die aus verschiedenen Messzeitpunkten stammenden Angaben vom selben Lehrer oder demselben Schulleiter sind (wenngleich dies einigermaßen wahrscheinlich ist).

In den Paarvergleichen A bis D wurden weder bei den Inklusionsassistenten noch bei den Lehrern, Schulleitern oder Eltern statistisch bedeutsame Veränderungen bezüglich der Einstellung zu Inklusion sichtbar. Allerdings wurde ein statistisch bedeutsamer Unterschied in der Einstellung der Inklusionsassistenten, die sowohl zu t1 als auch zu t5 einen Einstellungsfragebogen ausgefüllt haben, dahingehend evident, dass sich deren Einstellung gegenüber der sozialen Inklusionsfähigkeit innerhalb der Projektlaufzeit positiv entwickelt hat.

Insgesamt lässt sich das Fazit ziehen, dass die Einstellung zu Inklusion sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Schulleitern und Eltern im Gesamtbild weitestgehend – jedoch mit zwischenzeitlich positiven Trends – stabil geblieben ist. Bedeutsam ist zudem die zunehmend positivere Einstellung gegenüber der sozialen Inklusionsfähigkeit seitens der Inklusionsassistenten. Für t7 ist zu vermuten, dass Distanzunterricht und eingeschränkter Kontakt zwischen Inklusionsassistenten, Lehrern und Schülern die Einstellung gegenüber der sozialen Inklusionsfähigkeit der Schüler mit spF negativ beeinflusst haben.

3.3.4 Zufriedenheit und Akzeptanz im Projektverlauf

Obgleich Zufriedenheit nicht mit Arbeitsleistung gleichzusetzen ist (Iaffaldano & Muchinsky, 1985), stellt sie mit ihren verschiedenen Facetten einen der augenscheinlich plausibelsten Indikatoren für einen gelungenen Projektablauf dar. Entsprechend können Akzeptanz und Zufriedenheit aller Beteiligten als wichtige Faktoren für eine gelungene Umsetzung der Maßnahme gesehen werden. Projektbezogen ergeben sich beispielsweise Fragen wie: Werden die Inklusionsassistenten an den Schulen als sinnvolle Bereicherung wahrgenommen? Empfinden die Schüler die gemeinsame Arbeit als gewinnbringend? Und fühlen sich auch die Inklusionsassistenten innerhalb ihrer Tätigkeit wohl?

Inklusionsassistenten

Zunächst ist zu erwähnen, dass die entsprechenden Einschätzungen der Inklusionsassistenten zu allen Messzeitpunkten als positiv gewertet werden können. Mit der Zusammenarbeit mit

den Eltern sowie mit den Rahmenbedingungen in den Schulen waren die Inklusionsassistenten im gesamten Projektverlauf vergleichsweise am unzufriedensten. Wie in Abbildung 13 aufgeführt (orange markiert), kann ein nennenswerter Zuwachs der Zufriedenheit der Inklusionsassistenten mit ihrer Tätigkeit im Projekt ($p < .002$, $\eta^2 = .296$) in Paarvergleich B verzeichnet werden. Auch die Zufriedenheit in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Lehrern steigerte sich hier nennenswert ($p < .011$, $\eta^2 = .203$). Die Zufriedenheit der Inklusionsassistenten in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Schülern stieg bereits innerhalb des Paarvergleichs A ($p < .008$, $\eta^2 = .230$). Dabei zeigt Abbildung 13 auch beispielhaft die Mittelwertausprägungen in den verschiedenen Skalenbereichen des Akzeptanz- und Zufriedenheitsfragebogens. Im späteren Projektverlauf blieben die Akzeptanz- und Zufriedenheitsangaben weitgehend stabil.

Insgesamt lässt sich das Fazit ziehen, dass im (frühen) Projektverlauf vereinzelt Steigerungen der Zufriedenheit der Inklusionsassistenten festzustellen waren. Dies betraf hauptsächlich die Zufriedenheit mit der Tätigkeit und dem Projekt an sich sowie die Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Schülern und deren Fortschritten. Alle anderen Skalenbereiche blieben größtenteils über den Projektverlauf hinweg stabil sowie insgesamt auf hohem Niveau. Es gibt darüber hinaus keinen Hinweis, dass die Beschulungsbedingungen im Rahmen der SARS-CoV-2-Pandemie einen Einfluss auf die Zufriedenheit der Inklusionsassistenten genommen haben.

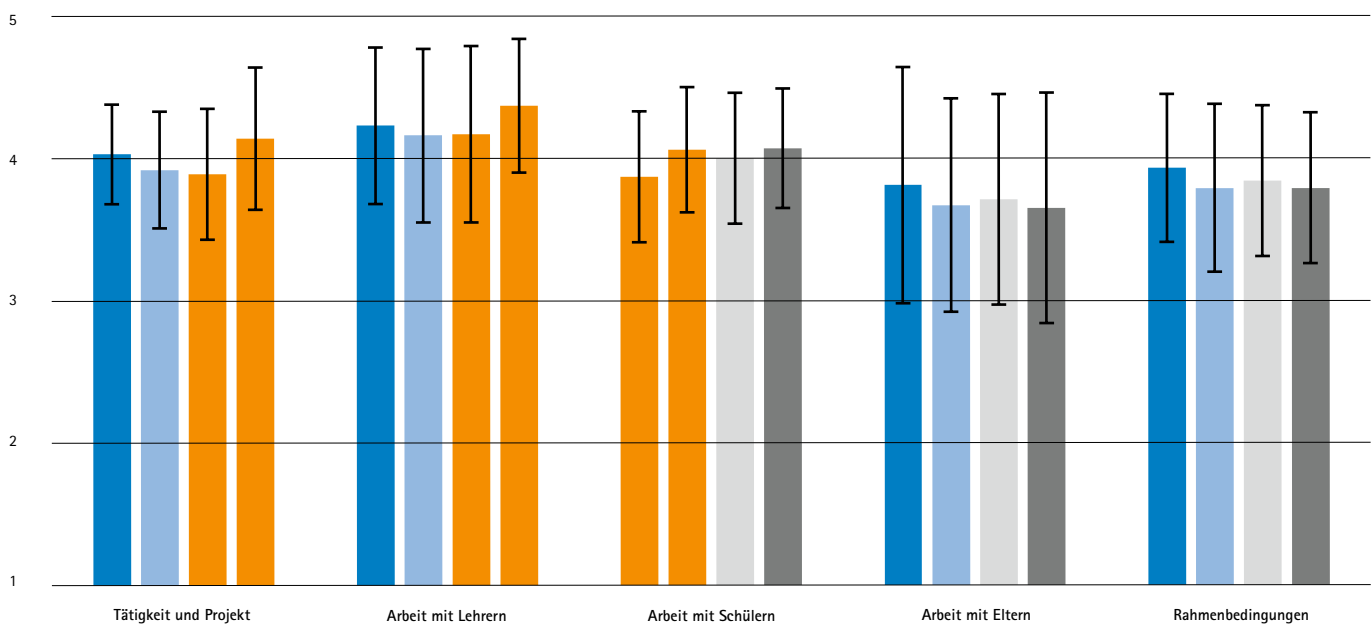
Schulleitungen

Auch die Schulleitungen waren gleichbleibend zufrieden mit allen erfragten Aspekten. Zu allen Messzeitpunkten sind die Schulleiter mit der Arbeit mit und von den Inklusionsassistenten insgesamt am zufriedensten. In den anderen Bereichen besteht grundsätzlich etwas Verbesserungsbedarf. Im Auswertungsschritt A wurde erstmalig eine Verringerung der Zufriedenheit mit dem Projekt und dem inklusiven Unterricht zwischen t5 und t7 ($p = .037$; $d = 0.55$) sowie der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit dem Inklusionsassistenten ($p = .003$; $d = 0.86$) evident. Dies bedeutet demnach, dass die erfasste Zufriedenheit in diesen beiden Skalenbereichen zu t5 höher war als zu t7. Hierbei ist ein Einfluss der SARS-CoV-2-Pandemie nicht auszuschließen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bis zum Beginn der SARS-CoV-2-Pandemie die Zufriedenheit der Schulleiter stabil geblieben ist.

Lehrkräfte

Da die Inklusionsassistenten vor allem direkt mit den Lehrern zusammenarbeiten, erscheint deren Zufriedenheit besonders relevant. Der allgemeine Trend, dass die Zufriedenheit der am

Abbildung 13. Skalenmittelwerte der Akzeptanz- und Zufriedenheitsbefragung der Inklusionsassistenten für die Paarvergleiche A (t1 vs. t2; N = 28) und B (t2 vs. t3; N = 30)



Anmerkung: orange markiert = statistisch bedeutsamer Unterschied. Reihenfolge der gruppierten Säulen jeweils: t1, t2, t2, t3. Skalenwerte von 1 = stimmt nicht, bis 5 = stimmt genau.

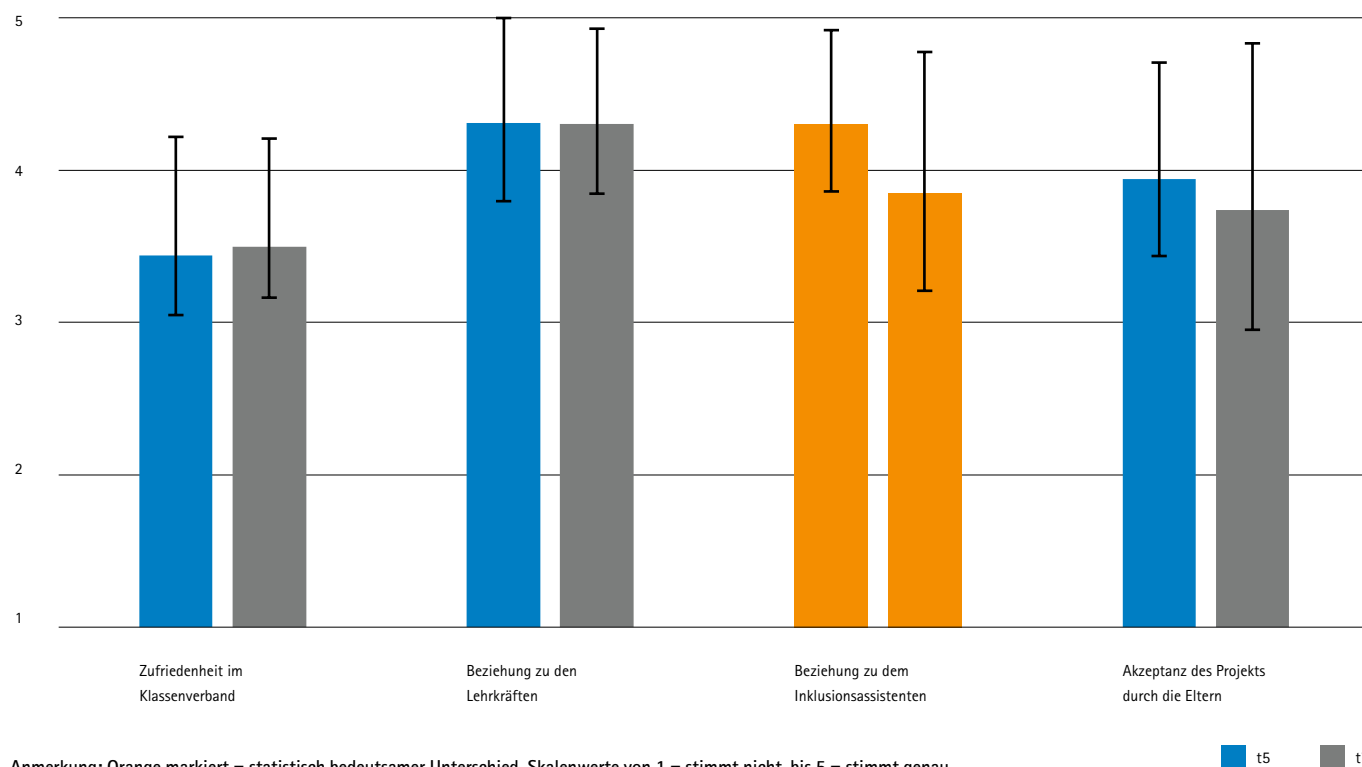
Projekt beteiligten Personen grundsätzlich auf hohem Niveau ist, bestätigt sich auch hier. Obgleich deskriptiv mitunter deutliche Trends im Anstieg aller Zufriedenheitsskalen bis t3 zu erkennen waren, erreichten diese keine Signifikanz. Im späteren Projektverlauf (Paar D) stellten wir einen statistisch bedeutsamen Zuwachs der Zufriedenheit der Lehrer bezogen auf das Verhältnis der Schüler mit spF zu ihren Mitschülern ($p = .049$, $\eta^2 = .098$) fest. In allen anderen Skalen wurden keine überzufälligen Veränderungen im Projektverlauf evident. Beim Vergleich der Lehrerzufriedenheit zwischen t1 und t5 wurden statistisch bedeutsame Zufriedenheitssteigerungen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit dem Inklusionsassistenten ($p = .028$, $\eta^2 = .087$) sowie in Bezug auf das Verhältnis von Schülern mit spF zu ihren Mitschülern ohne spF ($p = .046$, $\eta^2 = .074$) deutlich. Ebenso wie die Inklusionsassistenten sehen auch die Lehrer Verbesserungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Verbesserungspotenzial besteht aber auch hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Projekt. Im Paarvergleich E werden schließlich Verringerungen in den Skalen Zusammenarbeit mit dem Inklusionsassistenten ($p = .000$; $\eta^2 = .319$) sowie Beziehung zwischen Inklusionsassistent und Schüler ($p = .003$; $\eta^2 = .209$) offensichtlich. Zu vermuten ist auch hier, dass die Lehrkräfte unter den pandemiebedingten Beschulungscharakteristika weniger mit dem Inklusionsassistenten zusammenarbeiten konnten, was sich in niedrigeren Zufriedenheitswerten äußert.

Insgesamt bleibt die Lehrerzufriedenheit über den gesamten Projektverlauf auf hohem Niveau und im Großteil der Paarvergleiche unverändert. Hervorzuheben sind die sichtbaren Zufriedenheitszuwächse zwischen t1 und t5 in den Skalen Zusammenarbeit mit dem Inklusionsassistenten sowie in Bezug auf das Verhältnis von Schülern mit spF zu ihren Mitschülern. Während bei Letzterem der positive Trend erfreulich ist, bleibt die noch ausbaufähige Ausprägung im Hinblick auf das Ziel der sozialen Integration der Schüler mit spF kritisch hervorzuheben. Die vereinzelt beobachteten Zufriedenheitsminderungen zwischen t5 und t7 sollten vor dem Hintergrund der SARS-CoV-2-Pandemie mit Vorsicht interpretiert werden.

Schüler

Eine weitere Zielgruppe für die Zufriedenheitsbefragungen sind die betreuten Schüler. Bis einschließlich t5 blieben die Zufriedenheitsmaße stabil auf hohem Niveau. Die Schüler nahmen die Beziehung zu ihren Inklusionsassistenten ebenso positiv wahr, wie dies umgekehrt der Fall war. Zudem bestätigen die Angaben zum Wohlbefinden im Klassenverband sowie zur Akzeptanz des Vorhabens seitens der Eltern die Einschätzungen der anderen Personengruppen: In diesen beiden Bereichen sind aus Sicht aller Beteiligten Optimierungsmöglichkeiten vorhanden. Insbesondere die Ergebnisse zum Wohlbefinden der Schüler innerhalb des Klassenverbandes werden durch zahlreiche Befunde gestützt, nach denen inklusiv beschulte Schüler häufiger die sozial ausgegrenzten oder weniger sympathisierten Schüler in der Klasse sind (Ellinger & Stein, 2012). Dies ist vor dem Hintergrund der

Abbildung 14. Skalenmittelwerte der Akzeptanz- und Zufriedenheitsbefragung der Schüler für den Paarvergleich E (t5 vs. t7; N = 28)



Projektziele, Schüler mit spF in den Regelschulen auch sozial gut zu integrieren, hervorzuheben. Abbildung 14 zeigt die Ergebnisse des Paarvergleichs E. Die Mittelwerte unterscheiden sich nicht merklich von denjenigen vorheriger Messzeitpunkte bzw. Paarvergleiche und können daher auch exemplarisch herangezogen werden. Auffällig ist, dass die Zufriedenheit mit der Beziehung zum Inklusionsassistenten zu t7 signifikant geringer als zu t5 war ($p = .001$; $\eta^2 = .340$). Auch hier scheint die Zufriedenheit hinsichtlich der Beziehung zum Inklusionsassistenten unter den pandemiebedingten Beschulungscharakteristika gelitten zu haben.

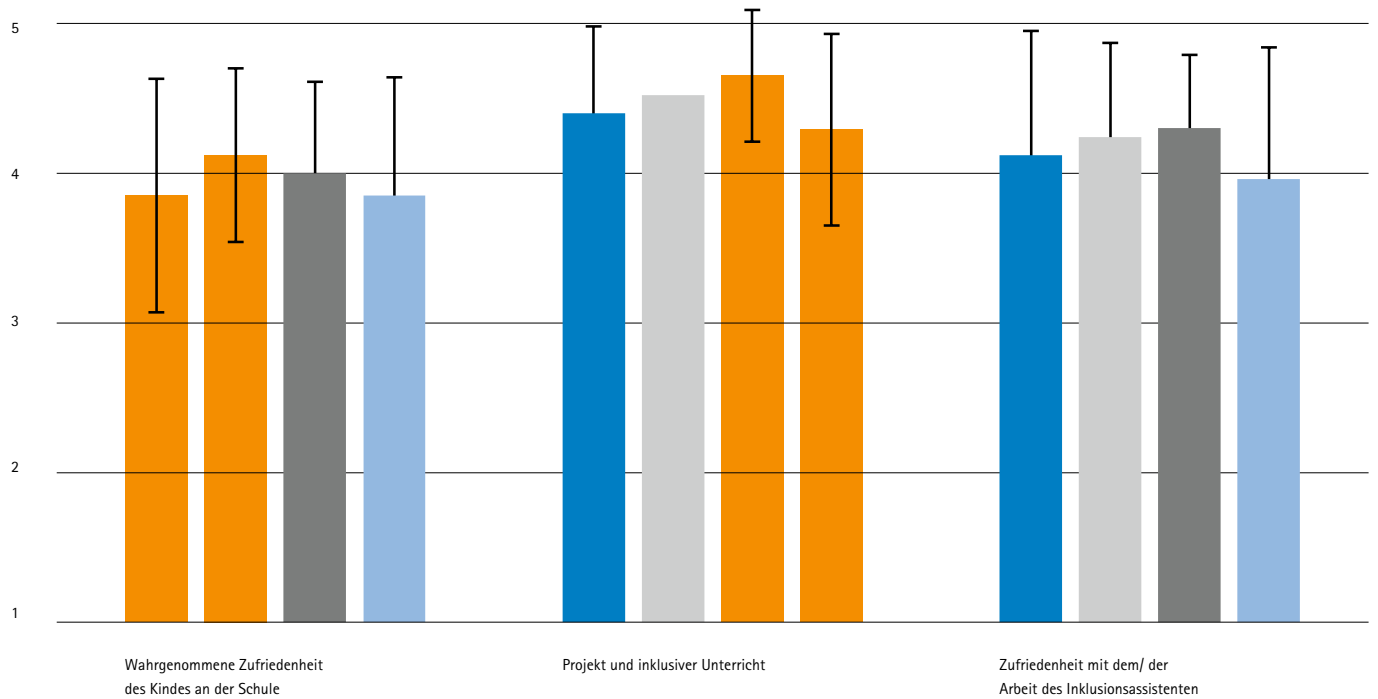
Eltern

Abschließend finden die Zufriedenheits- und Akzeptanzeinschätzungen der Eltern Beachtung. Im zeitlichen Verlauf war bei den Eltern (bis t5) eine stabile und positive Einstellung, insbesondere in Bezug auf das Projekt und den inklusiven Unterricht, festzustellen. Beim Paarvergleich A und B waren lediglich vereinzelt (und aufgrund der Stichprobengrößen kaum belastbare) Veränderungen feststellbar. Während die wahrgenommene Zufriedenheit des Kindes an der Schule zu t2 hin anstieg ($p < .008$, $\eta^2 = .175$), fiel sie zum dritten Zeitpunkt wieder auf das Ausgangsniveau. Weiterhin konnten wir einen Rückgang der Zufriedenheit mit dem Projekt und dem inklusivem Unterricht zwischen t2 und t3 feststellen. Abbildung 15 zeigt die Ergebnisse der Paarvergleiche A und B und stellt gleichzeitig beispielhaft

die Mittelwertausprägungen der Akzeptanz- und Zufriedenheitsskalen dar. Erwähnenswert ist, dass die Lehrkräfte, Schüler und Schulleitungen die Akzeptanz des Projekts durch die Eltern zwar positiv einschätzen, dies aber in deutlich geringerem Maße als die Eltern dies selbst getan haben (abgebildet in der Skala Projekt und inklusiver Unterricht). Hierbei sind Selektionseffekte nicht auszuschließen. Vermutlich nahmen eher die zufriedeneren Eltern wiederholt an den Befragungen teil und ließen ihre Kinder im Projekt. Es lässt sich also vermuten, dass hierbei keine echte Diskrepanz in den Einschätzungen herrscht, sondern, dass jene Eltern, die an den Befragungen teilnahmen, nicht diejenigen sind, die den Mittelwert der Fremdeinschätzungen seitens der anderen Personengruppen nach unten verschieben. Zwischen t5 und t7 konnten erneut Rückgänge beobachtet werden, die vor dem Hintergrund der SARS-CoV-2-Pandemie mit Vorsicht zu interpretieren sind.

Insgesamt offenbaren die Daten der Verlaufsmessung, dass sich die Zufriedenheiten aller Beteiligten im gesamten Projektverlauf stabil auf hohem Niveau bewegen. Statistisch bedeutsame Veränderungen zeigten bis t5, wenn sie stattfanden, hauptsächlich in eine positive Richtung. Der wichtigste Handlungsbedarf besteht (und dies wurde insbesondere bis einschließlich t5 ersichtlich) hinsichtlich der sozialen Integration der Schüler mit spF in den Klassenverband. Im Vergleich zwischen t5 und t7 wurden bei nahezu allen Befragten Gruppen negative Unterschiede

Abbildung 15. Skalenmittelwerte der Akzeptanz- und Zufriedenheitsbefragung der Eltern für die Paarvergleiche A (t1 vs. t2; N = 38) und B (t2 vs. t3; N = 19)



Anmerkung: Orange markiert = statistisch bedeutsamer Unterschied. Skalenwerte von 1 = stimmt nicht, bis 5 = stimmt genau.

■ t1 ■ t2 ■ t2 ■ t3

zwischen den Messzeitpunkten sichtbar. T5 wurde im Februar 2020 abgeschlossen, darauf folgten der Beginn der SARS-CoV-2-Pandemie und die damit verbundenen Einschränkungen und Schutzbestimmungen, welche auch maßgebliche Auswirkungen auf den regulären Schulbetrieb hatten. Es ist nicht auszuschließen, dass die beobachteten Zufriedenheitsminderungen maßgeblich durch die pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs verursacht worden sind. Dies lässt es darüber hinaus nicht zulässig erscheinen, t7 uneingeschränkt mit den vorherigen Messzeitpunkten zu vergleichen.

3.3.5 Entwicklung persönlicher und arbeitsbezogener Kompetenzbereiche der Schüler

Ein zentrales Ziel des Projektes war es, die Entwicklung der Lern- und Sozialkompetenzen der begleiteten Schüler zu unterstützen. Um Entwicklungen in diesem Bereich im Projektverlauf abzubilden, wurden persönliche und schulische Kompetenzbereiche mit Hilfe von Selbst- und Fremdbeschreibungsfragebögen erfasst. Dabei kamen Inventare zum Einsatz, mit denen (A) das Sozial- und Lernverhalten, (B) die Lern- und Leistungsmotivation und (C) das schulische Selbstkonzept der Schüler erfasst werden. In Tabelle 14 sind die eingesetzten Inventare aufgelistet.

Hier sind jene Instrumente grau markiert, bei denen in der kompletten Projektlaufzeit (t1 vs. t2; t2 vs. t3; t3 vs. t4; t4 vs. t5; t5 vs. t7) keinerlei Veränderungen und demnach auch keine negativen Entwicklungen zu beobachten waren. Keine Farbhinterlegung haben diejenigen Instrumente, bei denen in einem oder mehreren Paarvergleichen Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten evident wurden. Demnach ist sowohl das schulische Selbstkonzept von Schülern aller Altersklassen mit (prognostischem) spF als auch das Sozial- und Lernverhalten der Schüler bis Klassenstufe 5 über den gesamten Projektzeitraum stabil geblieben. Alle anderen Bereiche, in denen es im Projektverlauf zu Veränderungen kam, werden im Folgenden einzeln betrachtet. Dabei werden jeweils die entsprechenden Messzeitpunkte fokussiert, zu denen Veränderungen beobachtbar waren.

Sozial- und Lernverhalten

Um das Sozial- und Lernverhalten innerhalb der niederen Stichprobe zu erfassen, kamen zwei Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Schüler zum Einsatz. Die Fremdeinschätzungen wurden sowohl von den Lehrern als auch von den Inklusionsassistenten vorgenommen. Dabei handelt es sich um die Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten

(LSL; Petermann & Petermann, 2013). Die Schüler selbst nutzen die Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL; Petermann & Petermann, 2014). In der LSL wird das Sozialverhalten mittels sechs Skalen abgebildet: (1) Kooperation, (2) Selbstwahrnehmung, (3) Selbstkontrolle, (4) Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, (5) angemessene Selbstbehauptung und (6) Sozialkontakt. Das Lernverhalten wird mit vier weiteren Skalen erfasst: (7) Anstrengungsbereitschaft, (8) Konzentration, (9) Selbstständigkeit und (10) Sorgfalt.

Die *Inklusionsassistenten* beurteilten das Sozial- und Lernverhalten der betreuten Schüler bis einschließlich des Paarvergleichs C als gleichbleibend. Dieser Umstand änderte sich beim Paarvergleich D dahingehend, dass die Inklusionsassistenten ihre betreuten Schüler in den Skalen Selbstkontrolle ($p = .015$, $\eta^2 = .089$), Selbstständigkeit ($p = .027$, $\eta^2 = .0074$) und Sozialkontakt ($p = .008$, $\eta^2 = .103$) zu t5 statistisch bedeutsam besser einschätzten als noch zu t4. Abbildung 16 zeigt die entsprechenden Skalensummenwerte für Paar D.

In zwei der zehn Skalen wurden auch zwischen t5 und t7 statistisch bedeutsame Unterschiede evident, welche alle erneut in die positive Richtung weisen (s. Abbildung 17). Das heißt, die Inklusionsassistenten schätzten die Sozialverhaltensskalen Kooperation ($\eta^2 = .146$) und Sozialkontakt ($p = .000$, $\eta^2 = .296$) zu t7 besser ein als zu t5.

Bei Betrachtung der beiden Abbildungen fällt zudem auf, dass (nahezu) alle Skalenbewertungen zu t7 bzw. zu t5 ein wenig positiver ausfallen als zuvor. Bei den Einschätzungen seitens der Inklusionsassistenten liegt jedoch auch immer die Vermutung nahe, dass Verbesserungen bei den Schülern gesehen werden, die andere Personengruppen (z. B. Lehrer) nicht wahrnehmen. Einerseits weil diese situationsbedingt kleinere Verhaltensverbesserungen im Unterricht gar nicht wahrnehmen können,

Tabelle 14. Eingesetzte Instrumente zur Erfassung persönlicher & arbeitsbezogener Kompetenzbereiche

	Klassenstufen 1– 2	ab Klassenstufe 3	ab Klassenstufe 5
Sozial- und Lernverhalten – Fremdeinschätzung	LSL: Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten aus der Perspektive der Lehrer und Inklusionsassistent (Petermann & Petermann, 2013)		
Sozial- und Lernverhalten – Selbsteinschätzung	---	LKS-S: Leipziger-Kompetenz-Screening für Schüler (Hartmann & Methner, 2015)	SSL: Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (Petermann & Petermann, 2014)
Lern- und Leistungsmotivation	NFC – Kids: Need for Cognition – Kinderskala (Preckel & Strobel, 2017)		SELLMO: Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (Spinath et al., 2012)
schulisches Selbstkonzept	FEESS: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen für Grundschul Kinder (Rauer & Schuck, 2004)	SESSKO: Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (Schöne et al., 2012)	

Abbildung 16. Skalensummenwerte der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL), ausgefüllt von den Inklusionsassistenten für den Paarvergleich D (t4 vs. t5)

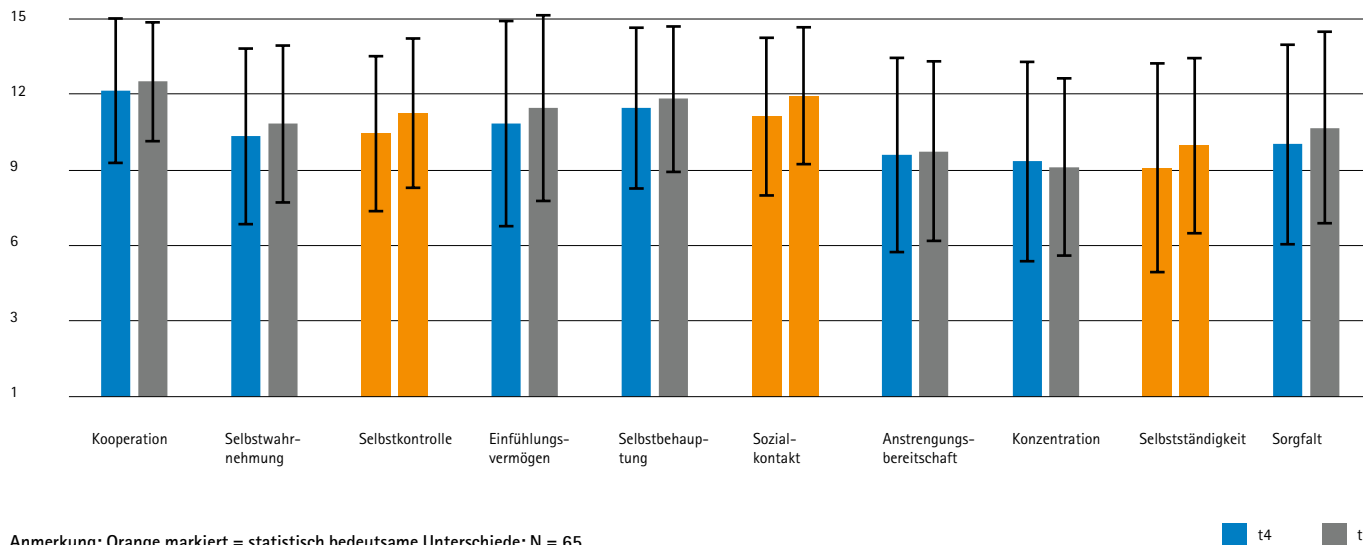
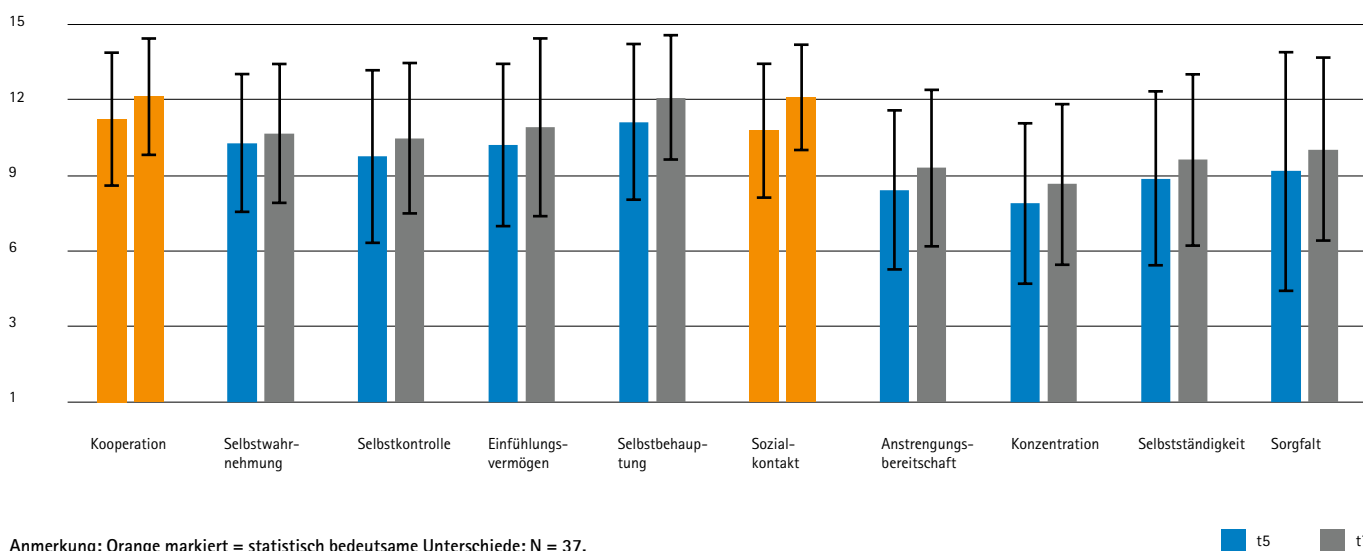


Abbildung 17. Skalensummenwerte der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL), ausgefüllt von den Inklusionsassistenten für den Paarvergleich E (t5 vs. t7)



andererseits weil die Inklusionsassistenten womöglich auch eine positive Wirkung ihrer Arbeit sehen „wollen“. Daher schauen wir uns nachfolgend die jeweiligen Einschätzungen der Lehrer an. Beim Paarvergleich B schätzten die Lehrer das Sozial- und Lernverhalten der betreuten Schüler zunehmend schlechter ein. Dies betraf die Skalen Kooperation ($p = .046$, $\eta^2 = .130$), Anstrengungsbereitschaft ($p = .002$, $\eta^2 = .310$) und Konzentration ($p = .033$, $\eta^2 = .160$). Auf deskriptiver Ebene wird dieser Rückgang in allen Skalenbereichen sichtbar, jedoch nicht immer statistisch signifikant.

In den Paarvergleichen C und D (s. Abbildung 18 für Paar C) wurde deutlich, dass die Lehrer das Sozial- und Lernverhalten in allen Skalen zunehmend positiver einschätzten. Dies galt zudem in statistisch bedeutsamer Weise gleichermaßen sowohl für den

Bereich des Sozialverhaltens: Einfühlungsvermögen ($p = .031$, $\eta^2 = .137$), Selbstbehauptung ($p = .042$, $\eta^2 = .123$) und Selbstkontrolle ($p = .039$, $\eta^2 = .188$) als auch für das Lernverhalten: Anstrengungsbereitschaft ($p = .001$, $\eta^2 = .287$), Konzentration ($p = .000$, $\eta^2 = .354$), Selbstständigkeit ($p = .014$, $\eta^2 = .174$) und Sorgfalt ($p = .048$, $\eta^2 = .174$). Zu t7 schätzten die Lehrer das Verhalten der betreuten Schüler deskriptiv erneut in allen Skalen besser ein als noch zu t5.

Abbildung 18. Skalensummenwerte der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL), ausgefüllt von den Lehrern für den Paarvergleich C (t3 vs. t4)

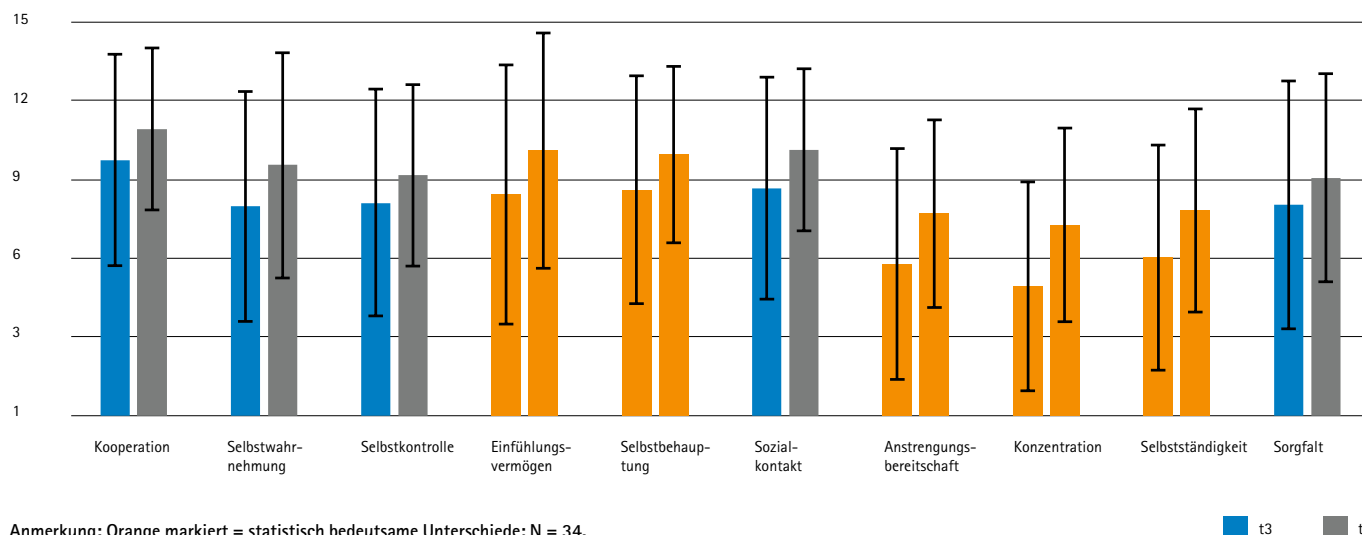


Abbildung 19 zeigt ergänzend, inwiefern sich die Einschätzungen zwischen Inklusionsassistenten und Lehrern unterscheiden bzw. ähneln. Zu allen abgebildeten Zeitpunkten wurde das Sozialverhalten von beiden Personengruppen positiver eingeschätzt als das Lernverhalten der betreuten Schüler. Zudem wird deutlich, dass sich die Daten der Lehrer zu t3 stark von denen der anderen Messzeitpunkte unterscheiden. Es wird weiterhin ersichtlich, dass sich die restlichen Einschätzungen zwischen den Personengruppen sowie zwischen den Messzeitpunkten kaum voneinander unterscheiden. Die Einschätzungen der Lehrer fielen jedoch in einigen Skalen und Messzeitpunkten (t2, t3, t4, t5) tendenziell negativer aus, als die Einschätzungen der Inklusionsassistenten. Hierbei waren zu t2, t3, t4 und t5 auch einige Skalenunterschiede statistisch bedeutsam. Dies galt insbesondere für den Bereich des Lernverhaltens.

Insgesamt lässt sich das Fazit ziehen, dass sich das Sozial- und Lernverhalten der betreuten Schüler laut den Fremdeinschätzungen der Lehrer und Inklusionsassistenten in den Paarvergleichen ab t3 (in einer Vielzahl von Skalenbereichen statistisch bedeutsam) positiv entwickelt hat. Dabei fallen jedoch keine Skalenbereiche besonders ins Auge. Vor t3 wurde bei den Lehrern ein negativer Trend und bei den Inklusionsassistenten eine stabile Einschätzung sichtbar. Insbesondere im Bereich des Lernverhaltens sowie im überwiegenden Teil der Messzeitpunkte (t2, t3, t4, t5) waren die Lehrer in ihren Einschätzungen leicht kritischer als die Inklusionsassistenten. Zudem wurde das Sozialverhalten durchgängig positiver eingeschätzt als das Lernverhalten.

Zusätzlich zur Lehrereinschätzliste wurden auch die Schüler mit der SSL nach ihrer Selbsteinschätzung gefragt. Der Fragebogen ist in seiner Skalenstruktur äquivalent zur Lehrereinschätzliste,

umfasst allerdings schülergerechtere und etwas weniger Fragen. Da dieser Fragebogen erst ab Klassenstufe 5 eingesetzt wird, treffen wir nur über Schüler dieses Alters (und aufwärts) Aussagen. In den Klassenstufen 3 und 4 kam das Leipziger-Kompetenz-Screening für Schüler (LKS-S; Hartmann & Methner, 2015) zum Einsatz. Während der gesamten Projektlaufzeit waren keine bedeutsamen Veränderungen im Sozial- und Lernverhalten der Schüler bis Klassenstufe 5 zu verzeichnen.

Bei den Schülern ab Klassenstufe 5, bei denen die SSL zum Einsatz kam, wurden vereinzelt statistisch bedeutsame Unterschiede festgestellt (stellvertretend s. Abbildungen 20 und 21). Während die Verhaltenseinschätzungen von t2 zu t3 in 7 von 10 Skalen signifikant abnahmen, wiesen die Veränderungen im späteren Verlauf (Paare C und D) – erneut und analog zu den Einschätzungen der Lehrer – in nahezu allen Skalen in die positive Richtung. Im Paarvergleich E wurden keine statistisch bedeutsamen Unterschiede evident, das selbsteingeschätzte Sozial- und Lernverhalten der Schüler blieb von t5 zu t7 stabil.

Ähnlich den Lehrereinschätzungen waren auch die Selbsteinschätzungen zum Sozial- und Lernverhalten zu t3 deutlich negativer als zu den anderen Messzeitpunkten. Zu vermuten ist, dass zu t3 besondere Einzelfälle an Schülern in der Stichprobe vertreten waren. Eine solche Verzerrung kann vor allem bei kleinen Stichproben auftreten. Sollten sich die Schülereinschätzungen zudem stark nach den Rückmeldungen der Lehrer richten, welche bspw. im Unterricht geäußert werden, könnte dies zusätzlich die Parallelität der Ergebnisse erklären.

Insgesamt lässt sich auch hier das Fazit ziehen, dass sich das Sozial- und Lernverhalten der betreuten Schüler laut deren Selbsteinschätzungen ab t3 bis einschließlich t5 positiv entwickelt hat.

Abbildung 19. Mittlere Einschätzung des Sozial- und Lernverhaltens der Schüler durch Lehrkräfte und Inklusionsassistenten im Vergleich zu t2, t3, t4, t5 und t7

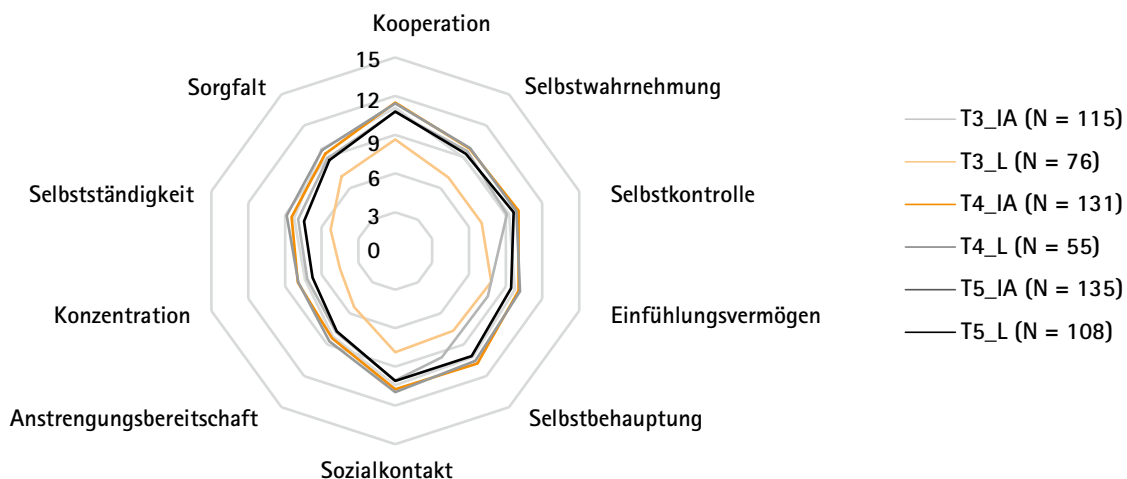
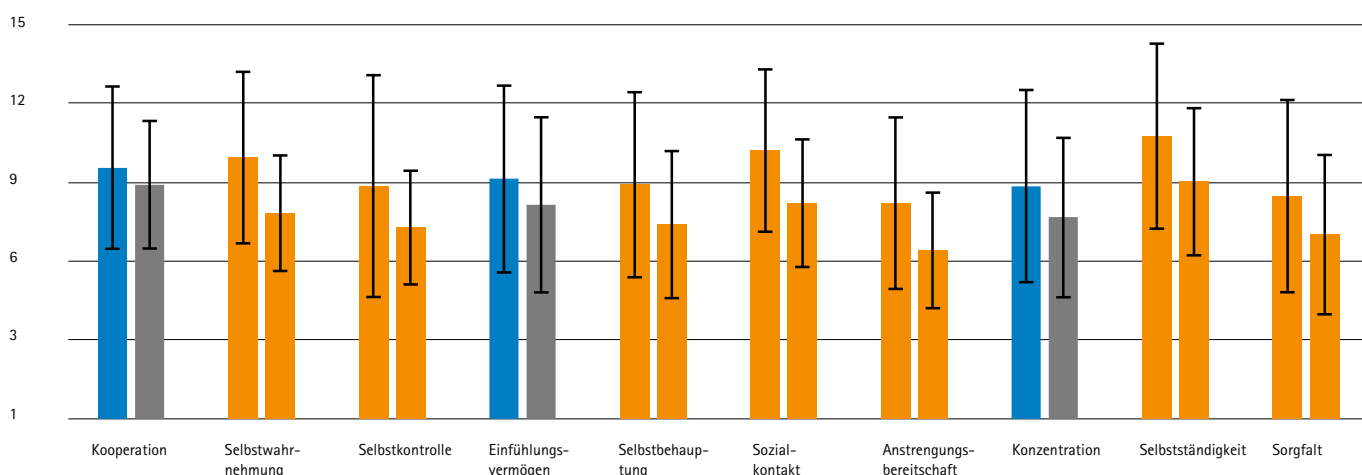


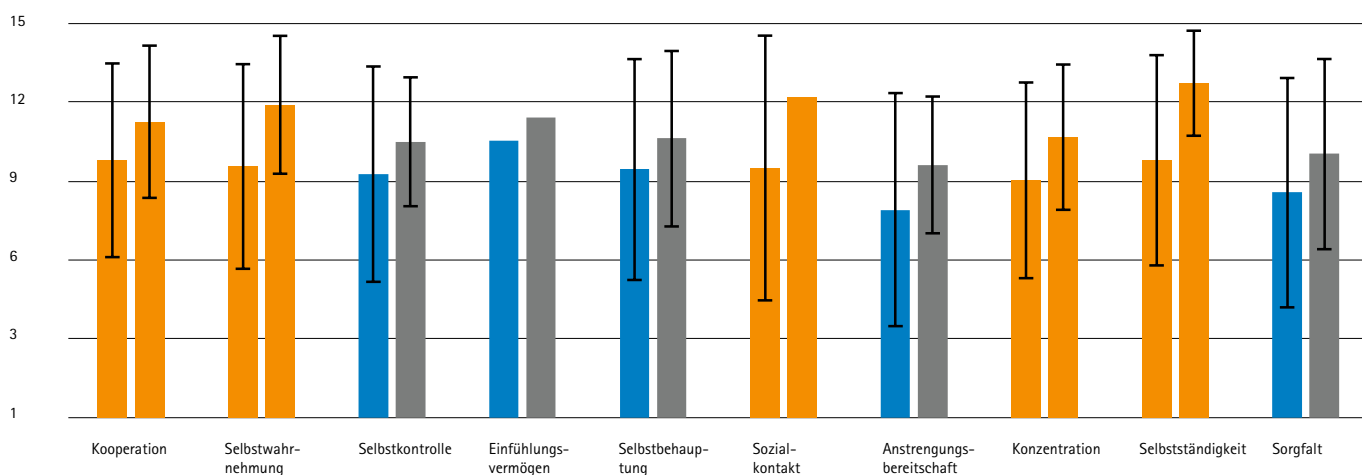
Abbildung 20. Skalensummenwerte der Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL) für den Paarvergleich B (t2 vs. t3)



Anmerkung: Orange markiert = statistisch bedeutsame Unterschiede; N = 19.

■ t2 ■ t3

Abbildung 21. Skalensummenwerte der Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL) für den Paarvergleich C (t3 vs. t4)



Anmerkung: Orange markiert = statistisch bedeutsame Unterschiede; N = 21.

■ t3 ■ t4

Lern- und Leistungsmotivation

Die Lern- und Leistungsmotivation kann als Voraussetzung für eine positive schulische Entwicklung in Bezug auf die Lern- und Leistungsergebnisse angesehen werden (Dresel & Lämmle, 2011). Deshalb wurde die Einstellung zum Lernen bzw. die Lernmotivation mithilfe verschiedener Instrumente erfasst. Die Skalen zur Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO; Spinath et al., 2012) ermöglichen durch vier Skalen einen genaueren Blick auf die Einstellung zum Lernen: (1) Lernziele, (2) Annäherungs-Leistungsziele, (3) Vermeidungs-Leistungsziele und (4) Arbeitsvermeidung. Um die Werte der unterschiedlichen Skalen interpretieren zu können, lohnt eine Betrachtung ihrer Bedeutung. Ein hoher Wert innerhalb der Skala „Lernziele“ bedeutet, dass der Schüler in der Schule neue Dinge lernen, Inhalte verstehen und Probleme lösen möchte. Mit der Skala „Annäherungs-Leistungsziele“ drückt der Schüler aus, ob er etwas lernen möchte, um Inhalte zu beherrschen, klüger zu werden und bessere Noten zu bekommen. Ein hoher Wert in der Skala „Vermeidungs-Leistungsziele“ deutet eher darauf hin, dass die Motivation des Schülers darauf abzielt, sich vor anderen nicht zu blamieren, Angst hat, „dumme“ Fragen zu stellen und weniger zu wissen als andere. Die Skala „Arbeitsvermeidung“ erlaubt hingegen eine Aussage darüber, ob der Schüler versucht, sich die Arbeit möglichst leicht zu machen, wenig Aufwand zu betreiben oder mit wenig Aufwand durch die Schule zu kommen. Diese Skalen stellen in sich keine Widersprüche dar, sondern bilden die Leistungsmotivation eines Schülers ab. Die SELLMO kamen bei Schülern ab Klassenstufe 5 zum Einsatz. Dabei waren im Rahmen des Paarvergleichs A Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten zu verzeichnen, wobei es zu einer Abnahme in der Skala „Annäherungs-Leistungsziele“ ($p = .013$, $\eta^2 = 0.17$) kam, was eine Verringerung der Motivation bedeutete, Inhalte zu beherrschen, klüger zu werden und bessere Noten zu bekommen. Zudem wurden beim Paarvergleich B weitere negative Entwicklungen, wie die Abnahme in der Skala „Lernziele“ ($p = .026$, $\eta^2 = 0.31$) sowie eine Zunahme in der Skala „Arbeitsvermeidung“ ($p = .029$, $\eta^2 = 0.30$), deutlich. Abbildung 22 zeigt die entsprechenden Ergebnisse aus den Paarvergleichen A und B.

Die Ergebnisse aus den Paarvergleichen C, D und E stützen diese negativen Entwicklungen nicht weiter. Keine der vier Skalen der SELLMO wies in den jeweiligen Paarvergleichen negative oder positive, statistisch bedeutsame Veränderungen auf. Dies bedeutet wiederum, dass die Lern- und Leistungsmotivation bei den entsprechenden Schülern über die jeweiligen Messzeitpunkte stabil geblieben ist und keiner weiteren negativen Entwicklung unterlag.

Zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation vor der 5. Klasse wurde die Need for Cognition – Kinderskala (NFC-Kids; Preckel & Strobel, 2017) verwendet. Need for Cognition beschreibt das

Ausmaß an Freude bei der Beschäftigung mit kognitiv anspruchsvollem Material und damit, ob ein Kind Freude am Lernen hat, sich gern mit Inhalten auseinandersetzt und den Schulstoff verstehen möchte. Im Paarvergleich D wurde erstmalig eine statistisch bedeutsame Zunahme der Lern- und Leistungsmotivation im Sinne der NFC-Skala evident ($p = .000$, $\eta^2 = .46$). Obgleich der Zuwachs an dieser Stelle beträchtlich erscheint, muss bei der vorliegenden Stichprobengröße erneut vor einer Überbewertung gewarnt werden. Daher war es an dieser Stelle besonders wichtig, auf die Erkenntnisse zukünftiger Erhebungswellen zu warten. Hierbei, sprich beim Vergleich zwischen t5 und t7, wird schließlich eine statistisch bedeutsame Verringerung der Lern- und Leistungsmotivation im Sinne der NFC-Skala sichtbar ($p = .003$, $\eta^2 = .497$; s. Abbildung 23).

Insgesamt ist damit festzuhalten, dass die Lern- und Leistungsmotivation der Primarstufenschüler seit Beginn des Projekts stabil blieb und sich zu t5 verbesserte, was sich nach dem Einsetzen der SARS-CoV-2-Pandemie jedoch nicht stabilisieren oder fortsetzen ließ. Somit ist auch hier in der Gesamtschau von einer Stabilität der Lern- und Leistungsmotivation auszugehen. Die feststellbare Stabilität der SELLMO-Werte in den Analysen ab t3 für die Schüler der Sekundarstufen ist vor dem Hintergrund des vormals negativen Trends sowie den eingangs geschilderten Erwartungen bzgl. des Verlaufs bei inklusiv beschulten Schülern mit spF als positiv zu werten.

Abbildung 22. Skalensummenwerte der Skalen zur Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) für die Paarvergleiche A (t1 vs. t2) und B (t2 vs. t3)

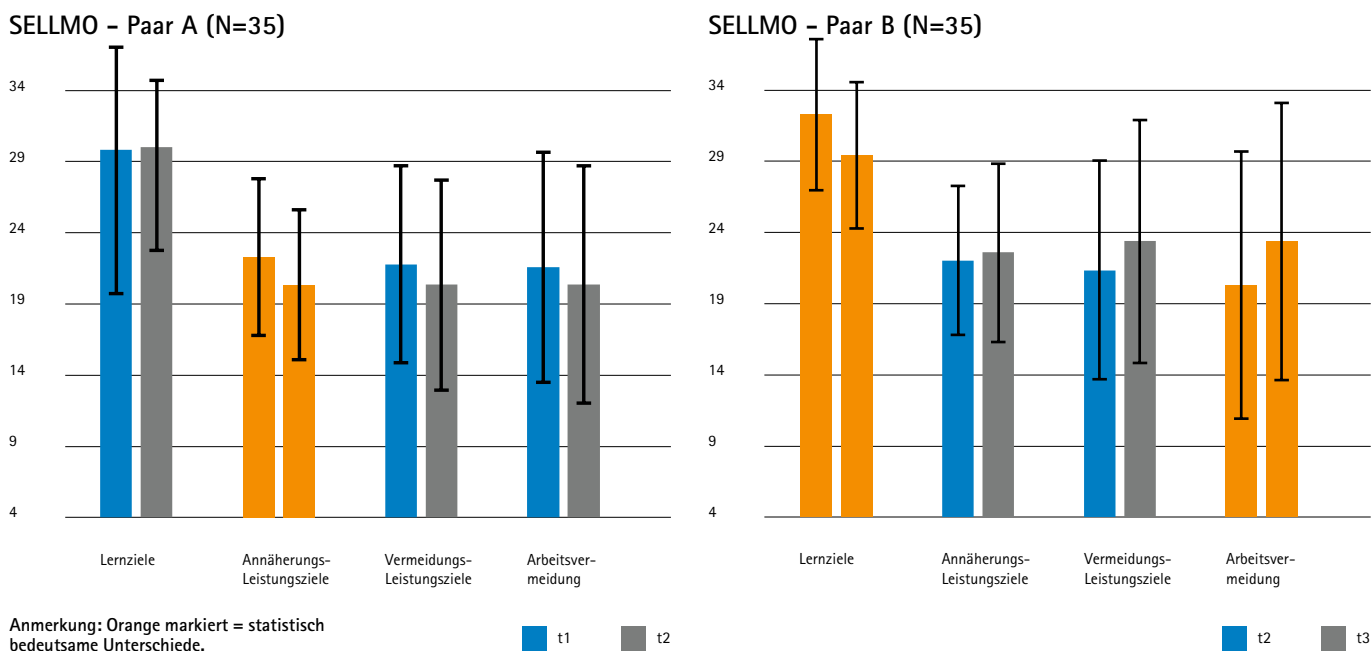
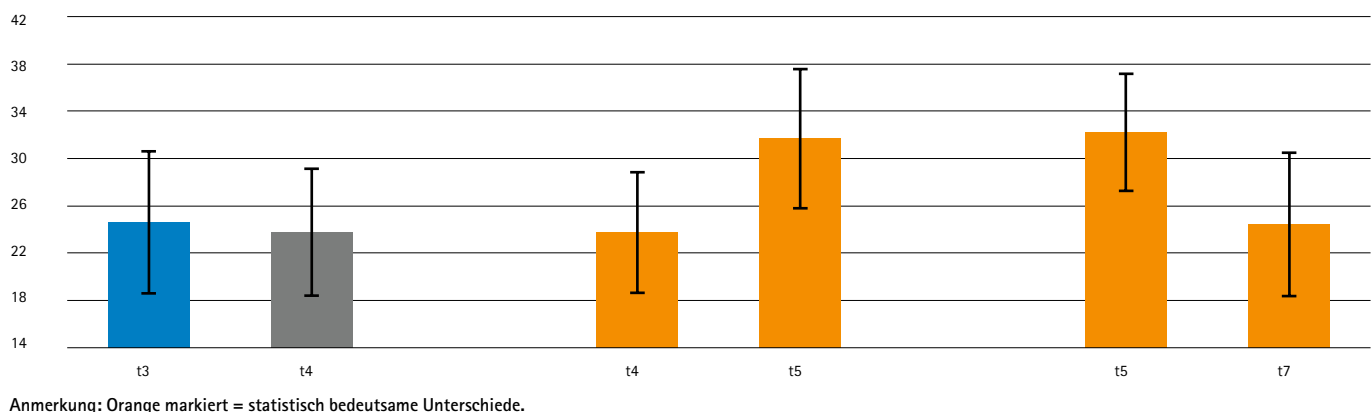


Abbildung 23. Skalensummenwerte der Need for Cognition – Kinderskala (NFC-Kids) für den Paarvergleich C (t3 vs. t4, N = 48), D (t4 vs. t5, N = 31) und E (t5 vs. t7, N = 14)



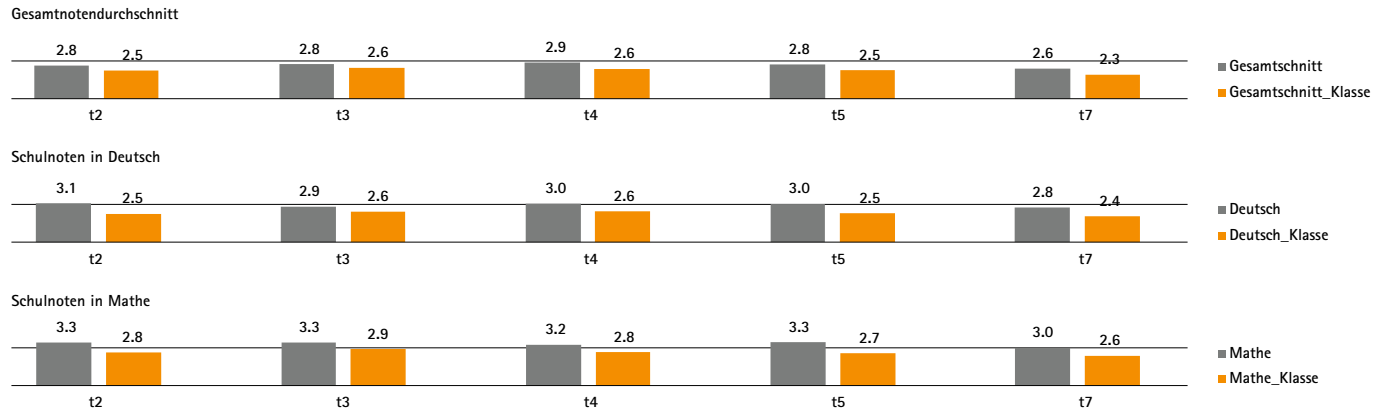
3.3.6 Entwicklung der Schulnoten

Innerhalb der niederfrequenten Stichprobe dienen Schulnoten der Quantifizierung von Schulleistungen. Die Schulleistungen wurden jeweils einmal pro Schulhalbjahr für das jeweils vergangene Schulhalbjahr (das zuletzt gültige Zeugnis oder Halbjahreszeugnis) erhoben.

Abbildung 24 zeigt die Gesamtnotenschnitte sowie Deutsch- und Mathenoten der betreuten Schüler zu den Messzeitpunkten t2 bis t7 (t1 wird aufgrund von N = 4 ausgespart) im Vergleich zu den entsprechenden Klassendurchschnitten. Zu allen Messzeitpunkten sowie in allen Fächern sind die Notenmittelwerte der betreuten Schüler schlechter als die jeweiligen Klassenmittel. Diese Unterschiede zwischen den Schüler- und Klassenmittelwerten sind für jeden Vergleich statistisch bedeutsam. Statistische Analysen weisen darauf hin, dass es keine signifikanten

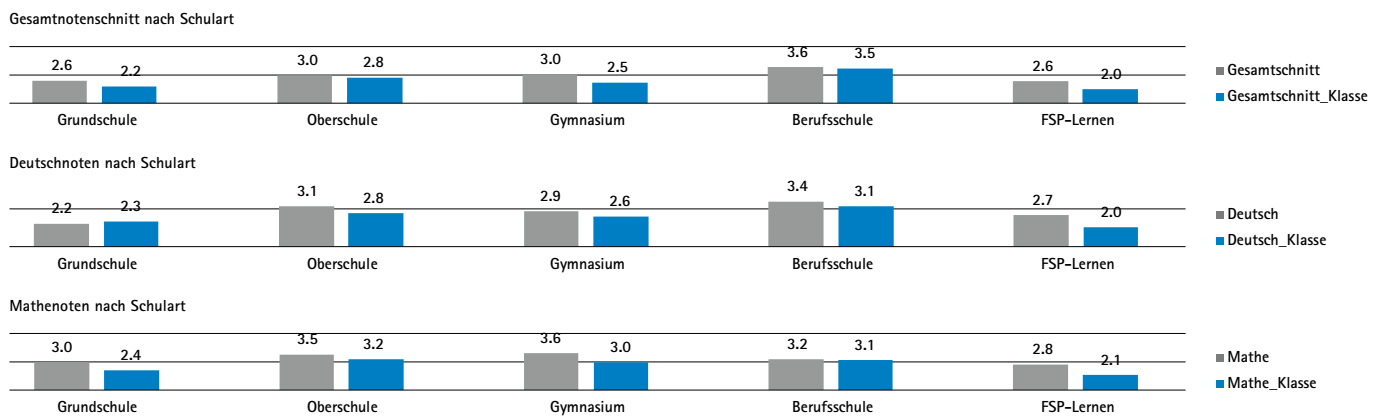
Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten (t2, t3, t4, t5; t7; ungepaart) gibt. Das bedeutet, dass die entsprechenden Notenmittelwerte der betreuten Schüler zu jedem Messzeitpunkt auf ähnlichem Niveau sind. Abbildung 25 stellt darüber hinaus die entsprechenden Notendurchschnitte getrennt nach Schulart dar. Über alle Schularten hinweg sind die Notendurchschnitte der betreuten Schüler im Vergleich zum Klassenschnitt schlechter. Auch hier sind diese Unterschiede bis auf wenige Ausnahmen statistisch bedeutsam. Eine Betrachtung der Gesamtschnitte zeigt, dass die betreuten Gymnasiasten und Schüler an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen mit mehr als einer halben Note Unterschied die größten Anschlusschwierigkeiten haben. Bei Letzteren wird dies auch auf Fächerebene in Mathe und Deutsch deutlich, in den Gymnasien vor allem in Mathematik.

Abbildung 24. Mittelwerte der Schulnoten in den Fächern Deutsch, Mathe sowie für den Gesamtschnitt der betreuten Schüler und der gesamten Klasse nach Messzeitpunkt (t2, t3, t4, t5, t7)



Anmerkung: Orange markiert = statistisch bedeutsame Unterschiede.

Abbildung 25. Mittelwerte der Schulnoten in den Fächern Deutsch, Mathe sowie für den Gesamtschnitt der betreuten Schüler und der gesamten Klasse nach Schulart



Fazit	Empfehlungen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Die Einstellung der Beteiligten zu Inklusion ist – übergreifend betrachtet – in allen Befragungsgruppen positiv. ■ Dabei ist die Einstellung gegenüber der sozialen Inklusionsfähigkeit der Schüler in allen Gruppen positiver als die Einstellung zu Aspekten der fachlichen Förderung (insbesondere unter den Lehrern). Dies deutet auf Barrieren bei der Umsetzbarkeit hin. ■ Die Einschätzungen zur sozialen Inklusionsfähigkeit von Schülern mit spF werden im Projektverlauf mitunter positiver. Dies gilt jedoch nur bei längerer Projektzugehörigkeit. ■ Insgesamt bewegt sich die Zufriedenheit der befragten Inklusionsassistenten, Lehrer, Schulleiter und Schüler auf einem hohen Niveau. Besonders zu Beginn des Projektes konnte eine Steigerung der Zufriedenheit der Inklusionsassistenten verzeichnet werden. ■ Sowohl das schulische Selbstkonzept als auch das Sozial- und Lernverhalten bis Klasse 5 bleiben über den Projektzeitraum weitestgehend stabil. ■ Ab Klassenstufe 5 schätzten Inklusionsassistenten wie auch Lehrer das Sozial- und Lernverhalten zunehmend besser ein. Auch die Selbsteinschätzungen der befragten Schüler stützen diesen Trend. ■ Das Sozialverhalten der Schüler wird insgesamt besser eingeschätzt als das Lernverhalten. ■ Die Lern- und Leistungsmotivation bleibt im Gesamtbild tendenziell stabil. ■ Bei den Schulnoten zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den von den Inklusionsassistenten betreuten Schülern und der Klasse, in der diese Schüler lernen. Über die Zeit bleiben die Noten fast durchgängig auf stabilem Niveau. ■ Ein Einfluss der SARS-CoV-2-Pandemie inkl. der damit einhergehenden Beschulungscharakteristika auf die erhobenen Daten zu t7 ist wahrscheinlich. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Künftige Maßnahmen müssen nicht primär auf die Unterstützung einer positiven Einstellung zu Inklusion in schulischen Settings (z. B. durch Imagekampagnen) abzielen, sondern vielmehr auf deren Umsetzbarkeit in den konkreten Schulen und vor Ort. ■ Es braucht Zeit bis Inklusionsassistenten die Wirksamkeit der eigenen Arbeit beobachten können. Entsprechend sind langfristige Beschäftigungsverhältnisse und Beziehungen zu unterstützen. ■ Die Zufriedenheitseinschätzungen gegenüber und von den Eltern offenbaren mitunter Entwicklungspotenziale. Hier sollten entsprechende Unterstützungsbemühungen zukünftig ansetzen. Dies gilt auch für das soziale Miteinander von Schülern mit und ohne spF. ■ Zur Unterstützung der fachlichen Förderung sollten mögliche Barrieren identifiziert und nach Möglichkeit überwunden werden. ■ Dies betrifft Maßnahmen zum Ausbau der Unterstützung der Inklusionsassistenten einerseits und Maßnahmen zur Unterstützung inklusiver Schulentwicklung andererseits.

4 Fünf Jahre Inklusionsassistenten an sächsischen Schulen: Grundlagen und Perspektiven für die Zukunft

Welche Erkenntnisse können aus der vorliegenden Datenvielfalt gezogen werden? Wie kann oder sollte schulische Inklusion in Sachsen in Zukunft ausgestaltet werden? Welche der bisherigen Charakteristika sollten beibehalten werden und an welchen Stellen braucht es Veränderungen?

4.1 Zusammenfassung

In der Gesamtschau aller Befunde zeigt sich, dass die Inklusionsassistenten im Laufe der Projektzeit in den Schulen angekommen und willkommen sind. Dafür spricht u. a. die große Zufriedenheit aller Beteiligten mit der Arbeit der Inklusionsassistenten. Sie werden mittlerweile als wichtige Ressource im System Schule wahrgenommen; die interviewten Lehrer und Schulleiter beschrieben diese mitunter auch als „unersetzlich“ oder „nicht wegzudenken“. Diese Umstände schaffen gute Voraussetzungen für die Unterstützung inklusiver Prozesse in der Schule. Zugleich kann auch die von den Inklusionsassistenten im Rückblick berichtete Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit und den Entwicklungen der begleiteten Schüler als weiterer Erfolg des Projekts angesehen werden. Entsprechend positive Berichte überstiegen die Anzahl der berichteten Misserfolge oder Rückschläge in den Befragungen deutlich, wenngleich auch letztere nicht ausblieben. Auch der von den Inklusionsassistenten berichtete eigene Eindruck, den inklusiven Gedanken an der Schule vorangebracht zu haben, kann – im Sinne der Projektziele – als Erfolg betrachtet werden.

Augenscheinlich ist die Heterogenität der Bedingungen vor Ort sehr hoch. Hier fallen die vielen, sehr individuellen Förderbedarfe und psychischen Auffälligkeiten der zu betreuenden Schüler auf, mit oftmals weiteren komorbiden Störungen. Auch die Besonderheiten der Schulen und Schularten führten zu sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Andererseits finden sich auch viele Gemeinsamkeiten. Beispielsweise arbeiten Inklusionsassistenten zu großen Teilen im Unterricht mit Schülern mit emotionalem und sozialem sonderpädagogischen Förderbedarf oder dem Förderbedarf Lernen. Die Mehrzahl arbeitet mit Schülern ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf. Dies bedeutet, dass

die Inklusionsassistenten präventiv tätig werden, um sonderpädagogischen Förderbedarf zu verhindern bzw. zu minimieren.

An einem prototypischen Arbeitsalltag begleitet die überwiegende Mehrzahl der Inklusionsassistenten Schüler innerhalb einer Schulstunde. Das gilt sowohl für am Projekt teilnehmende als auch für nicht am Projekt teilnehmende Schüler. Dabei unterstützen sie die Lehrkraft in schwierigen Situationen oder beraten sie zu inklusiven Fragestellungen. Darüber hinaus wird ein Großteil der Inklusionsassistenten wiederholt mit Streitschlichtungen konfrontiert. Die Häufigkeit von Dokumentationstätigkeiten wird als hoch beschrieben. Weiterhin findet eine Teilnahme der Inklusionsassistenten an Lehrer- und Klassenkonferenzen typischerweise in monatlicher bis jährlicher Frequenz statt. Ähnliches gilt für die Begleitung von Elterngesprächen oder die Förderung kleiner Schülergruppen außerhalb des Unterrichts.

Die Arbeitsbedingungen vor Ort werden von den Inklusionsassistenten überwiegend positiv eingeschätzt. Das gilt sowohl für räumlich-technische Faktoren als auch für soziale Komponenten der Arbeit. Die Inklusionsassistenten fühlen sich mehrheitlich gut ins Team integriert und von den zu betreuenden Schülern angenommen. Allerdings geht die Arbeit auch mit emotional belastenden Momenten einher. Verbesserungsbedarf besteht mitunter in der Kommunikation zwischen den beteiligten Personen.

Die Rolle der Inklusionsassistenten war den Beteiligten zu Beginn überwiegend unklar. So musste zunächst von nahezu allen Akteuren viel Kommunikationsarbeit geleistet werden, um diese Rolle/Position in der Schule zu definieren.

Fernab dieser generellen Tendenzen werden aber auch Fälle berichtet, in denen Inklusionsassistenten problematische Situationen und Konstellationen vorfanden. Dies betrifft z. B. die in manchen Interviews berichtete ablehnende Haltung einiger Lehrer gegenüber der Arbeit der Inklusionsassistenten. So wurde auch kommuniziert, dass einige Lehrer sich durch die Anwesenheit des jeweiligen Inklusionsassistenten im Unterricht gestört oder überprüft fühlten. Eine häufig berichtete Strategie der Inklusionsassistenten war es dann, (lediglich) mit jenen Lehrern zusammenzuarbeiten, die sich offen für eine Zusammenarbeit

zeigten. An dieser Stelle ist nicht auszuschließen, dass dies auch Einfluss auf die Auswahl der zu betreuenden Schüler hatte. Dies wäre natürlich ein problematischer Effekt, weil dann die Entscheidung über den Teilnahmestatus vermutlich nicht mehr ausschließlich nach den vorgegebenen Kriterien erfolgte.

Folgt man den Selbst- und Fremdeinschätzungen, so sind das Sozial- und Lernverhalten, das Selbstkonzept sowie die Lernmotivation und -leistung der Schüler weitgehend stabil geblieben. Dies gilt insbesondere für das schulische Selbstkonzept der Schüler aller untersuchten Altersklassen sowie die schulischen Leistungen. Letztere unterschieden sich zwar bedeutsam von den Leistungen der Mitschüler, die nicht durch einen Inklusionsassistenten begleitet wurden, änderten sich über die Zeit jedoch nicht nennenswert. Nur in wenigen Teilbereichen des Sozial- und Lernverhaltens sowie der Leistungsmotivation sind, vor allem im späteren Verlauf, Veränderungen über die Zeit zu beobachten. So berichten die Inklusionsassistenten im letzten Erhebungszeitraum vor Beginn der SARS-CoV-2-Pandemie (bis 02/2020) bedeutsame positive Entwicklungen der von ihnen im vergangenen Schulhalbjahr betreuten Schüler in den Teilbereichen Selbstkontrolle, Sozialkontakt und Selbständigkeit. Auch für die anderen Teilbereiche des Sozial- und Lernverhaltens (Kooperation, Selbstwahrnehmung, Einfühlungsvermögen, Selbstbehauptung, Anstrengungsbereitschaft, Konzentration und Sorgfalt) weisen die Ergebnisse einen positiven, jedoch nicht signifikanten Trend auf. Diese Tendenz wird auch durch die Bewertungen der Lehrer gestützt. Insgesamt zeigt sich, dass das Lernverhalten der begleiteten Schüler von allen Befragungsgruppen (Inklusionsassistenten, Lehrer, Schüler) negativer eingeschätzt wird als das Sozialverhalten. Lehrer sahen dabei das Lernverhalten der Schüler nochmals kritischer als die Inklusionsassistenten.

Vor dem Hintergrund der im Vorfeld antizipierten Erwartungen, die eher neutrale oder gar negative Entwicklungen hätten erwarten lassen, sind die in der Gesamtschau gewonnenen Hinweise zur Entwicklung des Sozial- und Lernverhaltens, des Selbstkonzepts und der Lernleistung durchaus positiv zu werten.

Bei genauerer Betrachtung der Lern- und Leistungsmotivation zeigt sich, dass diese in einzelnen Teilbereichen zunächst abgenommen hat (ab Klassenstufe 5). Im Vergleich zur ersten Erhebung sehen sich die befragten Schüler ein halbes Jahr später als weniger motiviert, Inhalte zu beherrschen, klüger zu werden und bessere Noten zu bekommen. Wiederum ein halbes Jahr später finden wir eine Verringerung der Motivation in den Aspekten "neue Dinge lernen", "Inhalte verstehen" und "Probleme lösen". Zudem zeigen die Schüler eine höhere Motivation zur Vermeidung, d. h. sie neigen eher dazu, sich die Arbeit möglichst leicht

zu machen, wenig Aufwand zu betreiben oder mit wenig Aufwand durch die Schule zu kommen. Die übrigen Teilbereiche bleiben stabil. Auch im Rahmen der Erhebungen zu späteren Zeitpunkten zeigen sich keine weiteren bedeutsamen Veränderungen oder Trends.

In Bezug auf die Entwicklung der Schüler bis Klassenstufe 5 lässt sich diese Entwicklung nicht beobachten. Hier bleiben Lern- und Leistungsmotivation bereits zu Beginn des Projektes stabil. Zudem kann bei den Grundschulern ein bedeutsamer Zuwachs im letzten Erhebungszeitraum vor Beginn der SARS-CoV-2-Pandemie (bis 02/2020) festgestellt werden.

Einzelne positive Trends wurden vor allem im späteren Verlauf des Vorhabens evident, und zwar vor Beginn der SARS-CoV-2-Pandemie. Dies liefert Hinweise darauf, dass (A) die Entfaltung der Wirksamkeit Kontinuität braucht und (B) sich die Arbeitsumstände mit Eintritt der SARS-CoV-2-Pandemie grundlegend geändert haben. Letzteres zeigt sich nicht nur anhand der Daten, sondern auch in eingeschränkten Möglichkeiten zur Datenerhebung.

Über alle Erhebungen hinweg werden in Bezug auf die Gelingensfaktoren Fachwissen und persönliche Eignung als erfolgsentscheidende Faktoren für eine gelungene Unterstützung schulischer Inklusionsprozesse genannt. Diagnostische Kompetenzen und praxisbezogenes Wissen über die spezifischen Förderbedarfe und deren passgenauen Fördermethoden sowie handlungsnahes Wissen zu psychischen Störungsbildern werden als ebenso essentiell angeführt wie Methoden für gelungene Kommunikation und Arbeitsorganisation. Auf Seiten der persönlichen Eignung sind vor allem Empathie, Selbstbewusstsein, Sozialkompetenz und Geduld sowie didaktische Fähigkeiten die zentralen Wirkfaktoren.

Was sind weitere besonders förderliche Faktoren für die Arbeit der Inklusionsassistenten? Die Inklusionsassistenten selbst, die Schulleiter und die Lehrer nennen hier eine gelungene Zusammenarbeit, gegenseitige Akzeptanz und die Entwicklung eines geteilten Bewusstseins für Inklusion in der Schule. Dies deckt sich sowohl mit den Ergebnissen vorliegender Forschungsarbeiten als auch mit den Anforderungen, die sich aus den berichteten Rahmenbedingungen ergeben.

Mit fortschreitendem Projektverlauf ist die Zuversicht der Inklusionsassistenten gestiegen, dass soziale Inklusion in Regelschulen erfolgreich sein kann. Dies ist vor allem deshalb positiv zu werten, da soziale Inklusion als Achillesverse inklusiver Schule gilt (Ruijs & Peetsma, 2009; Van Mieghem et al., 2020). Umso bemerkenswerter erscheint hingegen, dass die fachliche Förde-

rung als wesentlich ausbaufähiger eingestuft wird. Gestützt wird dieses Bild durch die Angaben der Schulleiter und Lehrer. Auch sie äußerten die größten Bedenken im Hinblick auf die Möglichkeiten einer angemessenen fachlichen Förderung innerhalb der Regelschule. Als Grund dafür wurden in den Interviews die zu geringen personellen Ressourcen und eine fehlende Ausbildung der Lehrer im Hinblick auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf genannt.

Schwierigkeiten bereiten vor allem institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen. Die Liste der durchzuführenden und nicht durchzuführenden Tätigkeiten sowie das Führen von Teilnehmerlisten ist oftmals als einschränkend empfunden worden. Die Befragungen zeigen entsprechend, dass sich die tatsächlich durchgeführten Tätigkeiten eher an den Bedarfen vor Ort orientierten. Ebenfalls als bedeutsam wurden die Grenzen der eigenen Arbeit bei Schülern mit sozial-emotional auffälligem Verhalten sowie sehr spezifischen Förderbedarfen beschrieben.

Als erfolgseinschränkender Faktor müssen auch die hohen Fluktuationen im Projekt erwähnt werden. Auf Seiten der Inklusionsassistenten erschwert dies den Aufbau stabiler Beziehungen mit Schülern und projektbeteiligten Personen in der Schule. Dies wiegt umso schwerer, als gerade eine personelle Kontinuität ein wichtiger Erfolgsfaktor ist. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss auch die hohe Fluktuation auf Seiten der teilnehmenden Schüler beachtet werden. So ist beispielsweise zu vermuten, dass es eine erhöhte Austrittswahrscheinlichkeit von Schülern mit spF im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und eher ungünstigem sozial-familiären Hintergrund gab.

Der Dreiklang der Maßnahmen zum Erfahrungsaustausch – Online-Plattform, Arbeitstreffen, Fachtage – stellte sich in vielerlei Hinsicht als gelungen heraus. Die Online-Plattform als zentrale Anlaufstelle für Informationen diente zugleich als Wissensspeicher für projektrelevante Informationen wie auch als Kommunikationsplattform. Durch die individuelle Nutzerverwaltung konnte diese auch als zentrale Anlaufstelle für die digitalen Fachtage genutzt werden. Die Arbeitstreffen boten Raum für themengeleiteten kollegialen Austausch. Die Fachtage hingegen haben willkommene Gelegenheiten für einen Transfer von Wissen aus der Forschung in die Praxis geschaffen. Aus den Feedbacks der Teilnehmenden lässt sich entnehmen, dass die Maßnahmen zum Erfahrungsaustausch als sehr wertvoll empfunden wurden. Kritik hat es vor allem daran gegeben, dass es noch zu wenig Zeit zum kollegialen Austausch gab, die vorgestellten Methoden mehr Praxisnähe erreichen sollten und die Angebote keinen Weiterbildungscharakter hatten. Dies spiegelt den Stellenwert des kollegialen Austauschs, den Wunsch nach fachlicher Weiterbil-

dung sowie handlungsnahen Methoden wider.

Der Ruf nach spezifischem Fachwissen, gepaart mit etwaigen Bedenken, ob eine solche Förderung in Regelschulen möglich ist, lässt die Frage nach den Ursachen dieser Befunde aufkommen. Die Einschätzung der Inklusionsassistenten, Lehrer und Schulleiter, dass Fachwissen über effektive Förderprogramme erfolgsscheidend für die Unterstützung schulischer Inklusion ist, deckt sich mit den Ergebnissen vorangegangener Forschungsarbeiten (z.B. Blatchford et al., 2012). Dabei liegen für den Bereich der fachlichen Förderung deutlich mehr empirisch bestätigte Förderprogramme vor (Reichrath et al., 2010; Wilson et al., 2003) als für soziale Integration (Huber, 2011). Eine Ursache könnte in der fehlenden Passgenauigkeit der vorliegenden Förderprogramme begründet sein. Die wenigsten Förderansätze sind tatsächlich in inklusiven Schulsettings getestet worden. Um diese Lücke zu schließen, wurde im Rahmen einer Abschlussarbeit am Institut für Psychologie der TU Chemnitz ein Review erstellt, in dem eine systematische Bestandaufnahme bereits vorliegender und de facto in inklusiven Settings getesteter Förderprogramme für Schüler mit emotional-sozialem sonderpädagogischen Förderbedarf erfolgte (Kelpin, 2021; siehe Anlage D im Endbericht). Wie dieser Studie zu entnehmen ist, existiert eine Vielzahl getesteter Förderprogramme mit unterschiedlichen Förderansätzen. Dies bedeutet: Entsprechendes Fachwissen ist durchaus vorhanden. Für einen Transfer eignen sich passende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie hinreichende Ressourcen vor Ort, um dieses Wissen zur Anwendung zu bringen. Bei entsprechender Ausbildung der Inklusionsassistenten bietet sich hier die Chance, dass diese als Multiplikatoren wirksamer Förderprogramme in ihren Einsatzschulen fungieren können.

4.2 Ausblick

Mit dem Vorhabensbereich „Inklusionsassistent“ wurde ein wichtiger Grundstein für die Weiterentwicklung schulischer Inklusion im Freistaat Sachsen gelegt. Wie für nahezu alle Präventions- und Interventionsmaßnahmen gilt auch hier, dass langfristige und nachhaltige Effekte bis hin zu gesellschaftlichen Veränderungen nicht zu erwarten sind, wenn „lediglich“ zeitlich begrenzte Programme zum Einsatz kommen. Umso positiver ist die Tatsache, dass Inklusionsassistenten auch über den ursprünglichen Projektzeitraum hinaus an sächsischen Schulen eingesetzt werden. Möglich wurde dies durch eine neu verabschiedete Förderrichtlinie im Rahmen der Landesfinanzierung (s. hierzu auch SMK-Blog unter <https://www.bildung.sachsen.de/blog/>). Gerade mit Blick auf die Erkenntnisse zur Kontinuität, die es braucht, damit Maßnahmen Wirkung entfalten können, ist dies eine sehr zu begrüßende Entwicklung. Nicht zuletzt auch, weil der Weg hin zu einer inklusiven Schule (bzw. zu einem inklusiven Schulsys-

tem) weiterer Anstrengungen und somit zeitlicher, finanzieller und personeller Ressourcen bedarf.

Bezugnehmend auf die SARS-CoV-2-Pandemie und den damit einhergehenden Besonderheiten der Beschulung in der jüngeren Vergangenheit ist darüber hinaus anzunehmen, dass sich individuelle Unterschiede (hier v. a. zwischen Schülern mit und ohne spF) nicht verkleinert haben dürften. Im Gegenteil, die erhobenen Daten legen tendenziell negative Entwicklungen, im Sinne von größer werdenden Differenzen, nahe. Das komplette Ausmaß wird sicherlich erst in den kommenden Jahren abzuschätzen sein. Umso bedeutender ist es, dass Inklusionsassistenten auch in Zukunft Schüler mit besonderen Unterstützungsbedarfen begleiten.

Literatur

- Bear, G. G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002). *Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis*. *School Psychology Review*, 31(3), 405–427. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086165>
- Blatchford, P., Russell, A., & Webster, R. (2012). *Reassessing the Impact of Teaching Assistants: How research challenges practice and policy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203151969>
- Chapman, J. W. (1988). *Learning disabled children's self-concepts*. *Review of Educational Research*, 58(3), 347–371. <https://doi.org/10.3102/00346543058003347>
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). *Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature*. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- Dresel, M., & Lämmle, L. (2011). *Motivation*. In T. Götz (Ed.), *Emotion, Motivation, und selbstreguliertes Lernen* (pp. 79–142). Schöningh UTP.
- Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen*. (1. Aufl.). Wehle.
- Elbaum, B. (2002). *The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons Across Different Placements*. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(4), 216–226. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00047>
- Ellinger, S., & Stein, R. (2012). *Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. *Empirische Sonderpädagogik* 4, 2, 85–109.
- Elliott, S. N., DiPerna, J. C., Mroch, A. A., & Lang, S. C. (2004). *Prevalence and patterns of academic enabling behaviors: An analysis of teachers' and students' ratings for a national sample of students*. *School Psychology Review*, 33(2), 302–309. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086250>
- Fang, J., Huang, X., Zhang, M., Huang, F., Li, Z., & Yuan, Q. (2018). *The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: A Meta-Analysis*. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01569>
- 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>
- Gianguco, M. F., Broer, S. M., & Edelman, S. W. (2002). *Schoolwide Planning to Improve Paraeducator Supports: A Pilot Study*. *Rural Special Education Quarterly*, 21(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/075687050202100102>
- Gianguco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). *Paraprofessionals in Inclusive Schools: A Review of Recent Research*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/10474410903535356>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory*. *Strategies for qualitative research* (8th ed.). Aldine.
- Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Stranghöner, D., & Lütje-Klose, B. (2018). *Reciprocal effects between self-concept of ability and performance: A longitudinal study of children with learning disabilities in inclusive versus exclusive elementary education*. *Learning and Individual Differences*, 61(December 2016), 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.005>
- Hartmann, B., & Methner, A. (2015). *Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule (LKS) - Diagnostik und Förderplanung: soziale und emotionale Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten*. Reinhardt.
- Heimlich, U. (2004). *Didaktische Konzepte für den zieldifferenten gemeinsamen Unterricht*. *Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 55(6), 288–295.
- Hennemann, T., Hillenbrand, C., & Wilbert, J. (2014). *Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann*. Universität zu Köln.
- Hennig, T., Schramm, S. A., & Linderkamp, F. (2017). *Einschätzung des Arbeits- und Sozialverhaltens durch Lehrkräfte – eine Validierungsstudie*. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 52–65.
- Hossiep, R., & Paschen, M. (1998). *Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) (1st ed.)*. Hogrefe.
- Hossiep, R., & Paschen, M. (2003). *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (2nd ed.)*. Hogrefe.
- Huber, C. (2011). *Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten*. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 20–36.
- Huber, C. (2015). *Verhaltensprobleme gemeinsam lösen! Wie sich multiprofessionelle Teams nach dem RTI-Modell effektiv organisieren lassen*. *Lernen Und Lernstörungen*, 4(4), 283–292. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000117>
- Huber, C., & Grosche, M. (2012). *Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik*. *Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 8, 312–322.
- Iaffaldano, M. T., & Muchinsky, P. M. (1985). *Job satisfaction and job performance: A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 97(2), 251–273. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.2.251>
- Jäntscht, C., & Spörer, N. (2016). *Grundsteine inklusiver Praxis – Brandenburger Grundschulkinder im inklusiven Unterricht*. Potsdamer Zentrum Für Empirische Inklusionsforschung, 3, 1–12.
- Kim, H., & Kao, D. (2014). *A meta-analysis of turnover intention predictors among U.S. child welfare workers*. *Children and Youth Services Review*, 47(P3), 214–223. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.09.015>
- Körner, A., & Hauschild, A. (2018). *Fluktuationsanalysen – Relevanz und Implikationen für ein gelungenes Einarbeitungsmanagement (Onboarding)*. In *be/pe/so* (Ed.), *Potentiale entfalten, Zukunft gestalten – Personal- und Organisationsentwicklung in der Sozialwirtschaft* (pp. 26–29). AGJF Sachsen e. V.
- Leipziger, E., Tretter, T., & Gebhardt, M. (2012). *Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. Vorherrschende Meinung und Verwirklichung bei Grundschullehrkräften*. *Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 63(10), 433–439.
- Liebers, K., Kolke, S., & Schmidt, C. (2018). *Der Schulversuch ERINA (2012–2017) Befunde aus den wissenschaftlichen Begleitstudien zur Erprobung von Ansätzen inklusiver Beschulung im Freistaat Sachsen. Teil 1 – Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie des inklusiven Unterrichts an Oberschulen*. Universität Leipzig.
- Lindsay, G. (2007). *Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming*. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Malmgren, K. W., Causton-Theoharis, J. N., & Trezek, B. J. (2005). *Increasing Peer Interactions for Students with Behavioral Disorders via Paraprofessional Training*. *Behavioral Disorders*, 31(1), 95–106. <https://doi.org/10.1177/019874290503100105>
- Marsh, H. W. (1989). *Age and sex effects in multiple dimensions of selfconcept: Preadolescence to early adulthood*. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417–430.

- Möller, J., & Trautwein, U. (2015). *Selbstkonzept*. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 177–197). Springer.
- Nübling, M., Stöbel, U., Hasselhorn, H.-M., Michaelis, M., & Hofmann, F. (2005). *Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen. Erprobung eines Messinstrumentes (COPSOQ)*. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Fb 1058. Wirtschaftsverlag NW. <https://www.copsoq.de/assets/pdf/BUCH-coposq-dt-baua-2005-Fb1058.pdf>.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2013). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (2nd ed.)*. Hogrefe.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2014). *Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. Hogrefe.
- Preckel, F., & Strobel, A. (2017). *NFC-KIDS – Need for Cognition – Kinderskala*. Hogrefe.
- Rauer, W., & Schuck, K.-D. (2004). *FEES 1-2 – Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Beltz Test GmbH.
- Reichrath, E., de Witte, L. P., & Winkens, I. (2010). *Interventions in general education for students with disabilities: a systematic review*. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 563–580. <https://doi.org/10.1080/13603110802512484>
- 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>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). *Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed*. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2019). *Vielfalt als Chance – Sonderpädagogische Förderung in Sachsen*. Druckerei Thieme Meißen GmbH. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/34001>
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). *SESSKO – Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (2nd ed.)*. Hogrefe.
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturanalytische Modellierung der Skala EFI-L (Doktorarbeit)*. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2012). *SELLMO – Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (2nd ed.)*. Hogrefe.
- Takala, M. (2007). *The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland*. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x>
- Törmänen, M. R. K., & Roebens, C. M. (2018). *Developmental outcomes of children in classes for special educational needs: results from a longitudinal study*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(2), 83–93. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12395>
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V., & Seifried, S. (2014). *Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse*. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 4(3), 241–256. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0103-y>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). *Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien*. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 3–16.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). *An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review*. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH. (2016). *MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse*.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). *The development of achievement task values: A theoretical analysis*. *Developmental Review*, 12, 265–310.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). *The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136–149. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.136>

Notizen

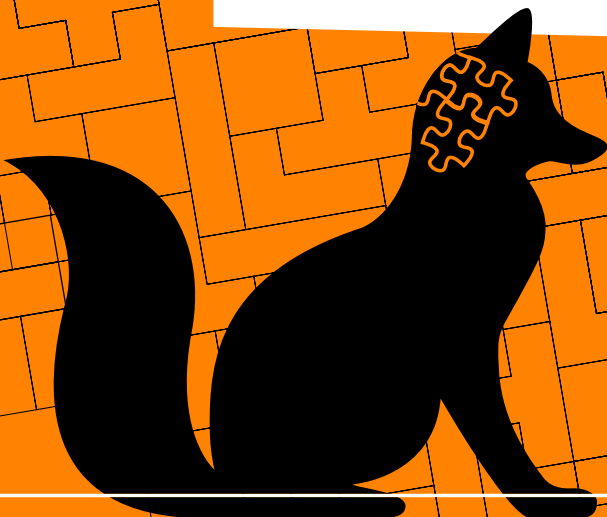
A series of horizontal dotted lines, spaced evenly down the page, intended for writing notes. The lines are orange and extend across the width of the page.

**VER
BEHINDERN**

Zeit für
barrierefreies
Handeln!

www.behindern.verhindern.sachsen.de

KRÄFTE BÜNDELN.



Impressum

Herausgeber:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus
Carolaplatz 1, 01097 Dresden
Bürgertelefon: +49 351 56465122
E-Mail: buerger@bildung.sachsen.de
www.bildung.sachsen.de
<https://www.bildung.sachsen.de/blog>
Twitter: @Bildung_Sachsen
Facebook: @SMKsachsen
Instagram: smksachsen
YouTube: SMKsachsen

Titelbild:

Adobe Stock

Gestaltung:

pioneer communications GmbH, Leipzig

Druck:

Druckerei Willy Gröer GmbH & Co. KG

Redaktionsschluss:

15.02.2022

Auflagenhöhe:

350 Exemplare

Hinweis:

Diese Broschüre steht nicht als Printmedium zur Verfügung, kann aber als PDF-Datei unter www.publikationen.sachsen.de heruntergeladen werden.

Verteilerhinweis:

Diese Informationsschrift wird von der Sächsischen Staatsregierung im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Information der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von politischen Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist auch die Weitergabe an Dritte zur Verwendung bei der Wahlwerbung.

Copyright:

Diese Veröffentlichung ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdruckes von Auszügen und der fotomechanischen Wiedergabe, sind dem Herausgeber vorbehalten.

Diese Maßnahme wird mitfinanziert mit Steuermitteln auf Grundlage des vom Sächsischen Landtag beschlossenen Haushaltes.