

Merkmale des Handlungsfeldes Schulasistenz und der hierin agierenden Akteur*innen

Empirische Untersuchungen
zum Lern- und Sozialverhalten
von Kindern und Jugendlichen mit Schulasistenz
und den Bedingungen der Leistungserbringung
aus Sicht von Schulasistent*innen

Kumulative Dissertation

zur

Erlangung des Grades eines Doktors der Pädagogik (Dr. paed.)
an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften
der Technischen Universität Dortmund

vorgelegt von

Florian Schindler

geb. am 11.03.1980 in Haltern

Dortmund, 2021

Dissertation, Technische Universität Dortmund, 2021, angenommen mit dem Titel:
„Merkmale des Handlungsfeldes Schulpflicht und der hierin agierenden Akteur*innen.
Empirische Untersuchungen zum Lern- und Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen mit Schulpflicht und den Bedingungen der Leistungserbringung aus Sicht von Schulpflicht*innen.“

1. Gutachter: Prof. Dr. Franz B. Wember (i. R.)
2. Gutachter: Prof. Dr. Rüdiger Kießgen

Ort und Datum der Disputation: Dortmund, 01.09.2021

„Manchmal hat man eine sehr lange Straße vor sich. Man denkt, die ist so schrecklich lang; das kann man niemals schaffen, denkt man. Und dann fängt man an, sich zu eilen. Und man eilt sich immer mehr. Jedes Mal, wenn man aufblickt, sieht man, dass es gar nicht weniger wird, was noch vor einem liegt.

Und man strengt sich noch mehr an, man kriegt es mit der Angst zu tun und zum Schluss ist man ganz außer Puste und kann nicht mehr. Und die Straße liegt immer noch vor einem. So darf man es nicht machen. Man darf nie an die ganze Straße auf einmal denken, verstehst du?

Man muss immer nur an den nächsten Schritt denken, an den nächsten Atemzug, an den nächsten Besenstrich. Dann macht es Freude; das ist wichtig, dann macht man seine Sache gut. Und so soll es sein.“

(Michael Ende)

Danksagung

In den vergangenen Jahren hatte ich Gelegenheit, mit vielen engagierten Menschen zusammenzuarbeiten, die dem Arbeitsfeld Schulassistenz auf die eine oder andere Weise verbunden waren. Die Erfahrungen, die ich dabei sammeln durfte, haben die vorliegende Arbeit zu einer Herzensangelegenheit werden lassen. Mein Dank gilt all jenen Personen, die mich während der Promotion im Kleinen wie im Großen unterstützt haben.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. Franz B. Wember, der mich während der gesamten Promotionsphase begleitet und unterstützt hat. Durch seinen Erfahrungsreichtum und seine große Fachkompetenz war er mir in den vergangenen Jahren ein wertvoller Ratgeber. Ich danke ihm für viele durchdachte Denkanstöße, die zur Weiterentwicklung meiner Arbeit beigetragen haben, und für die Bereitschaft, dies auch im Ruhestand fortzusetzen. Ich danke zudem Prof. Dr. Rüdiger Kißgen, der die Zweibetreuung dieser Arbeit kurzentschlossen übernommen hat und mir mit seiner fachlichen Kompetenz im Themenkomplex Schulassistenz Sicherheit gegeben hat.

Darüber hinaus gilt ein besonderer Dank all jenen Schulassistent*innen, Lehrkräften und Mitarbeiter*innen der Anstellungsträger, die dem Forschungsvorhaben über die Dauer eines Schuljahres die Treue gehalten haben. Ohne dieses Engagement wären die gewonnenen Erkenntnisse nicht möglich gewesen.

Danken möchte ich außerdem Hans Kratz und Hermann Twittenhoff, die mich als Schulleiter dabei unterstützt haben, das Promotionsprojekt nebenberuflich zu realisieren, und mir die Projektarbeit durch viele unbürokratische Entscheidungen erleichtert haben. Danken möchte ich außerdem meinen lieben Kolleginnen Katrin Block, Barbara Bögl und Gudrun Trimborn, die mir manches Mal den Rücken freigehalten und das Forschungsvorhaben mit Interesse verfolgt haben.

Schließlich möchte ich die Gelegenheit nutzen, mich bei meinem privaten Umfeld zu bedanken – bei meiner Familie und meinen Freunden, die mir zu jeder Zeit unterstützend und nachsichtig zur Seite standen. Besonderer Dank gilt meinen lieben Eltern, Gisela und Lothar Göcke, die mir bei allen Vorhaben und Plänen stets zur Seite standen und mir die Abwesenheit auf manchem Familientreffen nicht übelgenommen haben. Mein größter Dank gilt meiner Ehefrau Maike. Liebe Maike, du hast mich in den vergangenen Jahren auf einem Weg begleitet, der von hohen Zielen, großen Anstrengungen und manchen Rückschlägen geprägt war. Mit deinem Interesse an meiner Arbeit, deiner Geduld und deinem Optimismus hast du mir in den vergangenen Jahren unendlich viel Kraft und Halt gegeben. Dafür danke ich dir von ganzem Herzen.

Inhaltsverzeichnis

0	Zusammenfassung	6
1	Einleitung	7
1.1	Zielsetzung des Promotionsvorhabens	8
1.2	Der Forschungsprozess und wissenschaftliche Fachbeiträge	9
1.3	Struktur der Dissertationsschrift	11
2	Theoretische Grundlagen	13
2.1	Begriffsbestimmung Schulassistenz	13
2.2	Forschungsüberblick Schulassistenz	14
2.2.1	Schulassistent*innen: Personenkreis und Arbeitsbedingungen	14
2.2.2	Schüler*innen mit Assistenz: Erfolg und Wirkung der Hilfeleistung	17
2.2.3	Resümee	18
2.3	Verhalten und Leistung in Organisationen	19
2.4	Wirkung von Arbeit	21
2.4.1	Belastung, Beanspruchung und Stress	21
2.4.2	Ressourcen	23
2.5	Schulerfolg und schulisches Lernen	26
2.5.1	Erklärungsmodelle der Schuleffektivitätsforschung	26
2.5.2	Personenbezogene Faktoren von Schulerfolg	27
3	Darstellung der wissenschaftlichen Fachbeiträge	30
3.1	Personale Merkmale und situative Bedingungen im Arbeitsfeld Schulassistenz	30
3.1.1	Methoden	30
3.1.1.1	Auswahl der Skalen und Entwicklung des Erhebungsinstruments	30
3.1.1.2	Stichprobenbeschreibung	31
3.1.1.3	Datenanalyse	34
3.1.2	Ergebnisse	35
3.2	Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenz	38
3.2.1	Methoden	38
3.2.1.1	Erhebungsinstrument	38
3.2.1.2	Stichprobenbeschreibung	39
3.2.1.3	Datenerfassung und Datenanalyse	40
3.2.2	Ergebnisse	41
3.3	Lern- und Sozialverhalten bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistenz	47
3.3.1	Methoden	47
3.3.1.1	Wahl des Erhebungsinstruments	47

3.3.1.2	Wahl der Erhebungszeitpunkte	48
3.3.1.3	Stichprobenbeschreibung	49
3.3.1.4	Datenanalyse	52
3.3.2	Ergebnisse	53
3.3.2.1	Entwicklungsstand der Stichprobe	53
3.3.2.2	Veränderungen im Sozialverhalten	54
3.3.2.3	Veränderungen im Lernverhalten	55
4	Diskussion	57
4.1	Diskussion der empirischen Befunde	57
4.2	Ansatzpunkte zur Gestaltung der Arbeitsumgebung	61
4.3	Ansatzpunkte zur Gestaltung der Hilfeleistung	70
4.4	Limitationen und Ausblick	74
5	Fazit	78
6	Literatur	81
7	Anhang	95

0 Zusammenfassung

Im schulischen Kontext gewinnen Leistungen der Eingliederungshilfe zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen zunehmend an Bedeutung. Immer häufiger kommen hierbei Schulassistent*innen zum Einsatz, die einzelne Schüler*innen beim Besuch der Schule und bei der Teilnahme am Unterricht unterstützen. Im Handlungsfeld Schulassistenz bilden Schulassistent*innen und Schüler*innen die zwei zentralen Akteursgruppen. Aufseiten der Schulassistent*innen ist die Hilfeleistung mit dem Anspruch nach einer wirksamen und qualitativ hochwertigen Unterstützung gemäß Zielvereinbarung verbunden, während für die begleiteten Schüler*innen ein erfolgreicher Schulbesuch und eine angemessene Schulbildung im Zentrum stehen. Trotz hoher personeller und finanzieller Aufwendungen ist bislang weitgehend unklar, in welchem Maße sich die schulbezogenen Kompetenzen begleiteter Schüler*innen verändern und welche Bedingungen, Belastungen und Ressourcen den Arbeitsalltag von Schulassistent*innen kennzeichnen.

Die vorliegende Dissertationsschrift nimmt das Handlungsfeld Schulassistenz mit der Zielsetzung in den Blick, Erkenntnisse zu den zwei zentralen Akteursgruppen – den Schulassistent*innen und den begleiteten Schüler*innen – zu gewinnen, um hieraus Implikationen für die Gestaltung der Arbeitsumgebung und die Gestaltung der Hilfeleistung abzuleiten. Hierfür wurden drei empirische Untersuchungen durchgeführt und miteinander in Beziehung gesetzt:

In einer quantitativen Fragenbogenstudie mit $N = 107$ Schulassistent*innen wurden die situativen Bedingungen und personalen Merkmale des Arbeitsfeldes Schulassistenz untersucht. Die Bedingungen des Arbeitsfeldes Schulassistenz erwiesen sich überwiegend als günstig – mit einzelnen Ausnahmen, etwa in Bezug auf das Involvement und die Zufriedenheit mit dem Arbeitslohn. Zudem zeigten sich im Einzelfall Unterschiede zwischen Fachkräften für Schulassistenz und Nichtfachkräften. Hieran anschließend erfolgte eine qualitativ-explorative Interviewstudie mit $N = 8$ Schulassistent*innen zu Belastungen und Ressourcen am Arbeitsplatz. Mithilfe eines explorativ-induktiven Vorgehens konnte eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren identifiziert werden. Dabei erwiesen sich z. B. kollegiale Unterstützung und aufgabenbezogene Kooperation als Ressourcen, während unzureichende organisationale Sozialisation und Lautstärke als Belastungen identifiziert wurden. Die dritte Erhebung nahm daneben die Leistungsempfänger*innen von Schulassistenz in den Blick. In einer Längsschnittbefragung mit Klassenlehrkräften wurden Informationen zum Lern- und Sozialverhalten von $N = 65$ Schüler*innen mit Schulassistenz erhoben und ausgewertet. Das Lern- und Sozialverhalten von Schüler*innen mit Schulassistenz war nach Einschätzung der Klassenlehrkräfte über den Zeitraum eines Schuljahres überwiegend stabil – mit Ausnahmen in einzelnen Teilbereichen wie der Konzentrationsfähigkeit und der Selbstständigkeit.

Die vorliegende Arbeit diskutiert die Ergebnisse in ihrer Gesamtschau mit dem Ziel, Rahmenbedingungen und Ansatzpunkte auszuschärfen, die es Schulassistent*innen ermöglichen, Kinder und Jugendliche entwicklungsförderlich zu unterstützen, sich beruflich weiterzuentwickeln und körperlich wie mental gesund zu bleiben. Es werden Implikationen für die Schulpraxis entwickelt, die sich in der Gestaltung der Arbeitsumgebung einerseits und der Gestaltung der Hilfeleistung andererseits konkretisieren.

1 Einleitung

Schulassistent*innen ist eine Hilfeleistung für Kinder und Jugendliche mit seelischen, körperlichen und geistigen Behinderungen, die beim Besuch der Schule oder bei der Teilnahme am Unterricht besondere Unterstützung benötigen (Thiel, 2017). Als Leistung der Eingliederungshilfe hat Schulassistent*innen den Anspruch, zur Gleichstellung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und zur Minderung von Benachteiligungen beizutragen (Hellrung, 2016). Durch den Einsatz von Schulassistent*innen kann Exklusionsrisiken infolge fehlender Unterstützungsangebote oder mangelnder Möglichkeiten der Teilhabe an Lernerfahrungen begegnet werden (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2013). Das Leistungsspektrum von Schulassistent*innen erstreckt sich dabei von Hilfestellungen bei Lernvorhaben und Unterrichtsanforderungen über Unterstützungsleistungen auf sozial-emotionaler Ebene bis zur Alltagsbewältigung (Dworschak, 2010). Schulassistent*innen hat in den vergangenen Jahren stark an Bedeutung gewonnen (Dworschak, 2014), gehört heute zu den häufigsten Leistungen der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche und ist über alle Schulformen verbreitet (Hellrung, 2016, Henn, Himmel, Fegert & Ziegenhain, 2017, Kißgen, Franke, Ladinig, Mays & Carlitscheck, 2013).

Der großen Verbreitung von Schulassistent*innen in der Praxis steht eine noch wenig umfangreiche Forschungslandschaft gegenüber, die „sich derzeit als höchst fragmentarisch“ präsentiert (Lübeck & Demmer, 2017, S. 25). Studien zum Thema Schulassistent*innen sind bislang überwiegend deskriptiv ausgerichtet. Sie beziehen sich vorwiegend auf soziodemographische Merkmale und Arbeitssituationen von Schulassistent*innen, auf Aufgaben und Tätigkeiten sowie die Entwicklung von Fallzahlen (z. B. Henn et al., 2014; Lindemann & Schlarmann, 2016; Kißgen, Carlitscheck, Fehrmann, Limburg & Franke, 2016). Zur Wirkung der Maßnahme und ihren Ausführungsbedingungen liegen bislang nur wenige Erkenntnisse vor (Lübeck & Demmer, 2017). Weitgehend unerforscht blieben dabei sowohl die personalen und situativen Merkmale des Arbeitsfeldes Schulassistent*innen als auch die wahrgenommenen Belastungen und Ressourcen im Arbeitsalltag. Angesichts der besonderen Merkmale und Herausforderungen des Arbeitsfeldes Schulassistent*innen – welches keine geregelte Berufsausbildung vorsieht (Meyer, 2017), oftmals durch unzureichende Einarbeitung und Vorbereitung gekennzeichnet ist (Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016) und nicht durch ein allgemeingültiges Konzept strukturiert wird (Dworschak, 2010) – rückt die Frage in den Vordergrund, welche Bedingungen und psychosozialen Faktoren die Arbeit von Schulassistent*innen prägen und welche Unterstützungsmöglichkeiten diesbezüglich bestehen. Nicht zuletzt die regelmäßig mit Lehrkräften stattfindenden COPSOQ-Untersuchungen (Copenhagen Psychosocial Questionnaire; Kristensen, Hannerz, Høgh & Borg, 2005) verdeutlichen die Notwendigkeit, auch die Belastungen und Beanspruchungen von Schulassistent*innen genauer in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus standen in bisherigen empirischen Studien zur Schulassistent*innen nur selten die begleiteten Schüler*innen im Zentrum der Forschungsbemühungen. Die Befundlage zum Erfolg und zur Wirkung von Schulassistent*innen ist entsprechend uneinheitlich und lückenhaft. Insbesondere das Lern- und Sozialverhalten – eine wichtige Kompetenz für einen erfolgreichen Schulbesuch – wurde bislang kaum untersucht. Daher ist empirisch zu klären, wie sich das Lern- und Sozialverhalten von Schüler*innen mit zugewiesener Assistenz im Längsschnitt verändert. Dies ermöglicht einen ersten Eindruck dahingehend, inwiefern Schulassistent*innen zu einem angemessenen Schulbesuch beitragen kann und wie eine entwicklungsförderliche Hilfeleistung gestaltet sein könnte.

Das Arbeitsfeld Schulassistenz ist durch ein komplexes Gefüge unterschiedlicher Akteure und Bedingungen gekennzeichnet, die die Qualität der Hilfeleistung, das Arbeitsverhalten und das Wohlbefinden der Beschäftigten beeinflussen. Wissenschaftliche Arbeiten zur Schulassistenz, die – wie die vorliegende – sowohl Forschungs- als auch Entwicklungsziele verfolgen, sollten daher Schulassistent*innen und Schüler*innen mit Assistenz gleichermaßen in den Blick nehmen: Nur so kann der Komplexität des Handlungsfeldes Schulassistenz angemessen Rechnung getragen werden. Die vorliegende Arbeit greift diesen Gedanken auf und entwickelt – aufbauend auf empirischen Erkenntnissen zu Schüler*innen mit zugewiesener Assistenz und Schulassistent*innen – Implikationen für die Schulpraxis, die sich in der Gestaltung der Arbeitsumgebung einerseits und der Gestaltung der Hilfeleistung andererseits konkretisieren.

1.1 Zielsetzung des Promotionsvorhabens

Das Ziel des Promotionsvorhabens ist die Ausschärfung von Rahmenbedingungen und Ansatzpunkten, die es Schulassistent*innen ermöglichen, Kinder und Jugendliche entwicklungsförderlich zu unterstützen, sich beruflich weiterzuentwickeln und körperlich wie mental gesund zu bleiben. Hierzu werden zwei zentrale Akteure des Handlungsfeldes Schulassistenz in den Blick genommen: Schulassistent*innen und Schüler*innen mit zugewiesener Assistenz.

Die Berücksichtigung beider Akteursgruppen trägt der Komplexität des Handlungsfeldes Schulassistenz Rechnung und ermöglicht die Entwicklung von Ansatzpunkten für die Gestaltung der Arbeitsumgebung einerseits sowie der Hilfeleistung andererseits (Abb. 1).

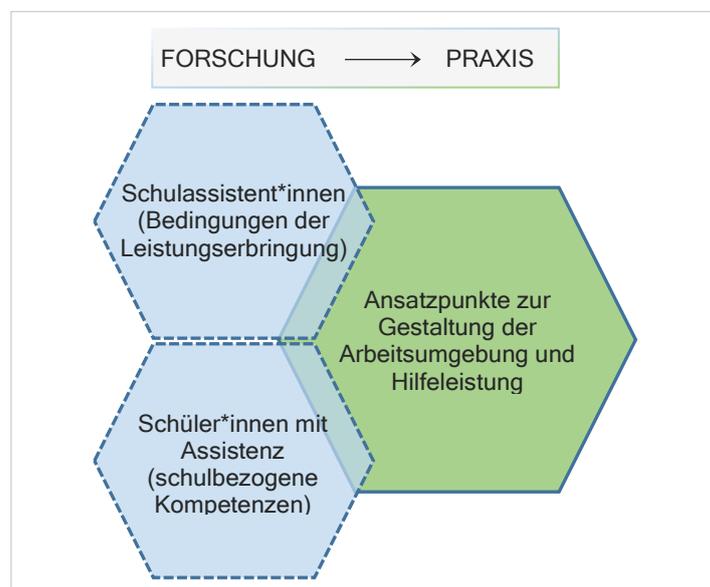


Abb. 1: Forschungs- und Entwicklungsziele

Als Grundlage des Promotionsvorhabens dienen drei im Peer-Review-Verfahren erschienene wissenschaftliche Fachbeiträge (Tab. 1). Mit dem Beitrag *Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistenz* wurden Einblicke in die Verhaltens- und Leistungsbedingungen von Schulassistent*innen gewonnen. Der Beitrag *Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz: Eine explorative Interviewstudie mit Schulassistent*innen verschiedener Schulformen in NRW* ergänzt die vorgenannten Befunde um detaillierte Erkenntnisse zu

Belastungsfaktoren und Ressourcen des Arbeitsfeldes Schulassistenz. Der Beitrag *Die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistenz: eine längsschnittliche Studie* nimmt die Schüler*innen mit zugewiesener Assistenz in den Blick. Dabei werden der Entwicklungsstand schulbegleiteter Schüler*innen sowie Veränderungen schulbezogener Kompetenzen im Laufe eines Schuljahres betrachtet. Die Beiträge nehmen Kernelemente des Handlungsfeldes Schulassistenz in den Blick, indem folgenden Forschungsfragen nachgegangen wird:

- 1) Welche situativen Bedingungen und personalen Merkmale kennzeichnen das Arbeitsfeld Schulassistenz?
- 2) Welche Belastungen und Ressourcen nehmen Schulassistent*innen im Arbeitsalltag wahr?
- 3) Welche Veränderungen schulbezogener Kompetenzen weisen Schüler*innen mit Schulassistenz über den Zeitraum eines Schuljahres auf?

1.2 Der Forschungsprozess und wissenschaftliche Fachbeiträge

Der Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit gliederte sich in fünf Phasen, die im Folgenden dargestellt werden.

1) *Planung und Teilnehmer*innenakquise*: Die ersten Schritte zur Planung des Forschungsvorhabens wurden 2014 unternommen. Auf Grundlage der existierenden Fachliteratur zur Schulassistenz wurde das Forschungsvorhaben zunächst ausgeschärft und im Rahmen eines Konzeptpapiers ausführlich dargestellt. Ergänzend hierzu wurde eine Projekt-Website online gestellt, die den Kooperationspartner*innen als Informations- und Kommunikationsplattform diente. Im Rahmen der Teilnehmer*innensuche wurden insgesamt 71 Leistungsanbieter für Schulassistenz kontaktiert. Das Forschungsvorhaben wurde allen Interessent*innen auf telephonischem Wege, zum Teil im persönlichen Gespräch vor Ort oder in Arbeitskreisen vorgestellt und in Form des Konzeptpapiers ausgehändigt. Auf diese Weise konnten insgesamt neun Leistungsanbieter für Schulassistenz als Kooperationspartner gewonnen werden. Aufbauend auf dieser Kooperationsbeziehung erfolgte die Kontaktaufnahme zu den Untersuchungsteilnehmer*innen aus Schule und Schulassistenz.

2) *Auswahl der Untersuchungsformen und Erhebungsinstrumente*: Das Fundament der vorliegenden Arbeit bilden zwei Fragebogenerhebungen, die jeweils einer quantitativen Forschungsintention zuzuordnen sind. Mittels einer Lehrer*innenbefragung wurden längsschnittliche Informationen über das Lern- und Sozialverhalten von Schüler*innen mit Schulassistenz erhoben. Hierbei kam als Erhebungsinstrument die Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) (Petermann & Petermann, 2013) zum Einsatz. Das Verfahren erfasst wesentliche schulbezogene Kompetenzen von Lernenden, es ist für Lehrpersonen in wenigen Minuten durchführbar und eignet sich zum Einsatz in Längsschnittuntersuchungen. Zudem wurden in einer querschnittlichen Befragung mit Schulassistent*innen Selbstauskünfte zu personalen Merkmalen und situativen Bedingungen im Arbeitsfeld Schulassistenz erhoben. Hierbei kamen verschiedene psychometrische Skalen zum Einsatz. Die quantitativen Verfahren wurden ergänzt durch eine qualitativ-explorative Interviewstudie zu Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenz. In der vorliegenden Dissertationsschrift kommt es somit zu einer Kombination bzw. Triangulation unterschiedlicher Methoden.

3) *Auswahl der Untersuchungsobjekte und finale Teilnehmer*innenzahlen:* Die Auswahl der Untersuchungsobjekte erfolgte in einem zweistufigen Zufallsprozess. Der erste Schritt der Teilnehmer*innensuche bezog sich auf die Leistungsanbieter von Schulassistenten und resultierte in neun Kooperationspartnern. Im zweiten Schritt wurde aus den Primäreinheiten eine weitere Zufallsstichprobe gezogen, indem die beschäftigten Schulassistent*innen über das Forschungsvorhaben informiert und zur Teilnahme eingeladen wurden. Hierbei konnten $N = 107$ Schulassistent*innen als Untersuchungsteilnehmende gewonnen werden. Nach Kontaktaufnahme zu den Einsatzschulen der Schulassistent*innen waren zudem $N = 82$ Klassenlehrkräfte zur Teilnahme am Forschungsvorhaben bereit. $N = 8$ Schulassistent*innen haben abschließend zusätzlich an der qualitativen Interviewstudie teilgenommen.

4) *Datenerhebung, Datenerfassung und Datenanalyse:* Die Erhebung der quantitativen Daten erfolgte jeweils zu zwei Erhebungszeitpunkten im Oktober 2015 und im Mai 2016. Der Modus der Datenerhebung war an den Erfordernissen der längsschnittlichen Untersuchung ausgerichtet und so gewählt, dass ausreichend Raum für Veränderung und Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bestand. Die Untersuchung der situativen Bedingungen und personalen Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistenten war zeitlich und organisatorisch an die Längsschnittuntersuchung gekoppelt. Um Umfang und Komplexität der Befragung zu begrenzen wurde ein zweiteiliger Fragebogen eingesetzt. Den Abschluss der Datenerhebung bildete die qualitativ-explorative Interviewstudie zu Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld. Um die Ausfallrate zu minimieren, war die Datenerhebung so angelegt, dass sämtliche Erhebungen im Schuljahr 2015/16 abgeschlossen werden konnten. Die Erfassung und Analyse der Angaben aus den Fragebogenerhebungen erfolgte mittels der Statistik- und Analyse-Software IBM SPSS Statistics. Die Interviews wurden zunächst transkribiert und anschließend nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) gemäß einer induktiven Auswertungslogik analysiert.

5) *Publikation:* Die vorliegende kumulative Dissertationsschrift beruht auf drei im Peer-Review-Verfahren erschienenen wissenschaftlichen Publikationen. Bei den Publikationen mit den Titeln „Die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistenten: eine längsschnittliche Studie“ und „Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistenten“ handelt es sich um Einzel-Autor-Veröffentlichungen. Der Artikel „Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenten: Eine explorative Interviewstudie mit Schulassistent*innen verschiedener Schulformen in NRW“ wurde in Mehrautorenschaft verfasst, wobei der Autor der vorliegenden Arbeit Erstautor und Hauptverantwortlicher war.

Tab. 1: Übersicht der wissenschaftlichen Fachbeiträge

Publikationen	Schulassistent*innen		Schüler*innen
	Bedingungen der Leistungserbringung		Schulbezogene Kompetenzen (Lern- und Sozialverhalten)
	personal/situativ	Belastungen/ Ressourcen	
Schindler, F. (2020). Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistentenz. <i>Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete</i> , 89, 1–22.	x		
Schindler, F. & Schindler, M. (2021). Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistentenz: Eine explorative Interviewstudie mit Schulassistent*innen verschiedener Schulformen in NRW. <i>Qfl - Qualifizierung für Inklusion</i> , 3(1).		x	
Schindler, F. (2019). Entwicklung des Lern- und Sozialverhalten bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistentenz: eine längsschnittliche Studie. <i>Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete</i> , 88, 1–25.			x

1.3 Struktur der Dissertationsschrift

Die vorliegende Dissertationsschrift gliedert sich in fünf inhaltliche Teile. In Kapitel 1 (Einleitung) werden die Motivation und Zielsetzung des Promotionsvorhabens, der Forschungsprozess und der Aufbau der Arbeit beschrieben. In Kapitel 2 (Theoretische Grundlagen) erfolgen zunächst eine Begriffsbestimmung und eine Einordnung des Gegenstandsbereiches Schulassistentenz in die Leistungen der Eingliederungshilfe. Hieran anschließend werden der Wandel des Tätigkeitsfeldes, der Umfang und die Verbreitung der Hilfeleistung sowie die Differenzierung zwischen Fachkräften und Nichtfachkräften dargestellt. Im nachfolgenden Unterkapitel erfolgt ein Überblick zu ausgewählten Forschungsergebnissen und Desiderata des Handlungsfeldes Schulassistentenz. Zunächst werden empirische Erkenntnisse zum Personenkreis, zu Aufgaben und Tätigkeiten sowie zu den Beschäftigungsverhältnissen und Arbeitsbedingungen von Schulassistent*innen vorgestellt. Anschließend werden im Hinblick auf die Leistungsempfänger*innen empirische Erkenntnisse berichtet, die sich auf den Erfolg und die Wirkung der Maßnahme beziehen. Das Unterkapitel endet mit einem Resümee und Hinweisen zu Forschungsdesiderata. In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die weiteren für die vorliegende Dissertationsschrift relevanten Gegenstandsbereiche thematisiert: Dargestellt werden zunächst die Grundlagen von Verhalten und Leistung in Organisationen, anschließend erfolgt ein Überblick zur Wirkung von Arbeit unter besonderer Berücksichtigung von Belastungen und Ressourcen und abschließend eine Einordnung des Lern- und Sozialverhaltens in die personenbezogenen Faktoren von Schul- und Lernerfolg. Hauptaugenmerk von Kapitel 3 (Darstellung der wissenschaftlichen Fachbeiträge) ist die Zusammenfassung der wissenschaftlichen Publikationen, die im Rahmen der vorliegenden Dissertation verfasst wurden. Um redundante Informationen zu vermeiden liegt der inhaltliche Schwerpunkt hierbei auf den eingesetzten Methoden und den Untersuchungsergebnissen. In Kapitel 4 (Diskussion) werden die Untersuchungsergebnisse der drei Fachbeiträge miteinander in Beziehung gesetzt und diskutiert. Hierauf aufbauend werden Implikationen für die Schulpraxis entwickelt, die sich auf die Gestaltung der Arbeitsumgebung und die Gestaltung der Hilfeleistung beziehen. Die Diskussion endet mit einem Ausblick auf

zukünftige Forschungsfelder und Hinweisen zu Limitationen des Promotionsvorhabens. Im abschließenden Kapitel 5 (Fazit) erfolgt ein Rückblick auf die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Begriffsbestimmung Schulassistenz

Schulassistenz ist eine Leistung der Eingliederungshilfe, die meist in Form einer Einzelfallhilfe erbracht wird. Ziel der Hilfeleistung ist es, Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen eine gleichberechtigte Teilhabe an Schule und Bildung zu ermöglichen, wenn diese „behinderungsbedingt unter Berücksichtigung der Bedingungen vor Ort gefährdet oder nicht möglich ist“ (Thiel, 2017, S. 29).

Mit dem seit 2017 schrittweise in Kraft getretenen Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz) wurde ein Reformprozess in Gang gesetzt, der auch das Eingliederungshilferecht berührt. Die Neuausrichtung der Eingliederungshilfe betrifft dabei vor allem die bislang gültigen Bestimmungen des Sozialgesetzbuches Zwölf (SGB XII). Mit Inkrafttreten des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) werden die Bestimmungen zur schulischen Eingliederungshilfe aus dem SGB XII herausgelöst und in die Leistungsgruppe „Teilhabe an Bildung“ (§§ 5, 75, 112, SGB IX) überführt. Hiermit ist u. a. eine Erweiterung des Anwendungsbereiches der Eingliederungshilfe auf schulische Ganztagsangebote sowie auf den Bereich der schulischen Berufsausbildung und Hochschulbildung verbunden. Leistungen der Eingliederungshilfe im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) bleiben hiervon unberührt. Hinsichtlich Aufgaben, Zielen und Ausgestaltung der Hilfeleistung wird allerdings auf das SGB IX verwiesen.

Schulassistenz gehört zu den häufigsten Leistungen der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche und erfolgt mit dem Anspruch, einen gleichberechtigten Zugang zu Bildungsangeboten zu ermöglichen (Hellrung, 2016). Während Schulassistenz heute in allen Schulformen zu finden ist (Henn, Himmel, Fegert & Ziegenhain, 2017) richtete sich die Hilfeleistung anfänglich – in den 1980er Jahren – vor allem an Lernende mit schweren Behinderungen und progredienten Erkrankungen, die eine Förderschule besuchten (Dworschak, 2010). Seither haben sich die Aufgaben und Tätigkeiten von Schulassistent*innen deutlich gewandelt und gehen mittlerweile über medizinisch-pflegerische-Leistungen weit hinaus. Zur Zielgruppe von Schulassistenz gehören heute Kinder und Jugendliche, die in ihrer Fähigkeit zu einer gleichberechtigten Teilhabe an Bildungsprozessen eingeschränkt sind und aufgrund von Sinnesbeeinträchtigungen, körperlichen oder geistigen Behinderungen (SGB IX), seelischen Behinderungen (SGB VIII) oder körperlichen Erkrankungen (SGB V) personelle Unterstützung benötigen. Schulassistenz umfasst dabei sowohl unterrichtliche als auch außerunterrichtliche kindbezogene Leistungen unterstützender und kompensatorischer Art (Thiel, 2017) und schließt auch die fallspezifische Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal der Schule mit ein (Landesrahmenvertrag NRW). Sowohl in Bezug auf das Leistungsspektrum als auch im Hinblick auf die Bewilligungszahlen hat Schulassistenz in den vergangenen Jahren einen Wandel durchlaufen. So zeigen näherungsweise Berechnungen zur Entwicklung der Fallzahlen seit 2010 (nach Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2019; Fendrich, Pothmann & Tabel, 2018; Meyer, 2017) eine deutliche Zunahme der Inanspruchnahme von Schulassistenz (Abb. 1). Es ist anzunehmen, dass nicht zuletzt die politischen Veränderungen der vergangenen Jahre – etwa die Umsetzung der schulischen Inklusion seit 2009 – und der Mangel an Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung (Heinrich & Lübeck, 2013) diesen Trend befördert haben (Henn et al. 2017).

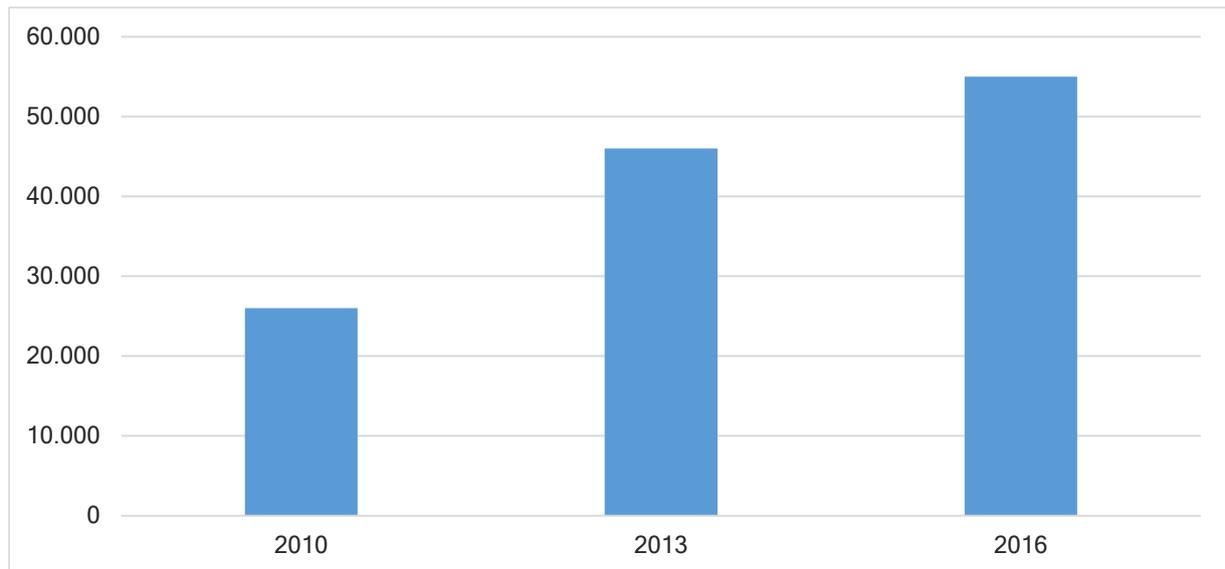


Abb. 2: Bewilligungszahlen Schulassistenten (alle Schulformen)

Trotz der stetig steigenden Beschäftigungszahlen bestehen im Arbeitsfeld Schulassistenten nur bedingt Anforderungen an die Qualifikationen des eingesetzten Personals. Während das Fachkräftegebot der Kinder- und Jugendhilfe (§ 72 SGB VIII) bei Schüler*innen mit seelischen Behinderungen zum Einsatz qualifizierter Kräfte verpflichtet, gibt es für Leistungen gemäß SGB IX keine verbindlichen Standards. Hier kommen häufig angelernte und ungelernete Kräfte – etwa im Freiwilligendienst oder im Rahmen einer geringfügigen Beschäftigung – zum Einsatz (vgl. Geist, 2017). Die Bundesagentur für Arbeit (2011) klassifiziert Schulassistenten entsprechend als Helfer- und Anlernstätigkeit.

2.2 Forschungsüberblick Schulassistenten

Empirische Untersuchungen zur Schulassistenten sind in Deutschland bislang überschaubar, gewinnen jedoch unter Forschenden zunehmend an Interesse (Lübeck & Demmer, 2017). Der Forschungsstand zu den zwei zentralen Akteursgruppen des Handlungsfeldes Schulassistenten – den Schulassistenten*innen und den begleiteten Schüler*innen – wird im Folgenden zusammengefasst.

2.2.1 Schulassistenten*innen: Personenkreis und Arbeitsbedingungen

Zur Beschreibung des Personenkreises im Arbeitsfeld Schulassistenten liegen verschiedene Studien vor, in denen soziodemographische Daten erhoben wurden. Schulassistenten erweist sich hierbei übereinstimmend als weiblich geprägtes Arbeitsfeld mit einem Frauenanteil von gut 75 Prozent; zudem bestehen unter den Beschäftigten stark heterogene Altersstrukturen mit einer Spannweite vom frühen bis ins späte Erwachsenenalter und einem mittleren Alter von etwa 30 bis 40 Jahren (Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016, Lindemann & Schlarmann, 2016). In Untersuchungen von Henn et al. (2014) und Kißgen et al. (2016) wiesen Schulassistenten*innen zumeist einen mittleren oder höheren Bildungsabschluss auf, zugleich variierte das berufliche Qualifikationsprofil der Beschäftigten erheblich. Der Anteil der Schulassistenten*innen mit einer einschlägigen beruflichen Qualifikation im pädagogisch-sozialen oder pflegerischen Bereich schwankt je nach Untersuchung zwischen 30 und 50 Prozent (vgl. Czempiel & Kracke, 2019;

Dworschak, 2012a; Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016; Lindemann & Schlarmann, 2016). Im Hinblick auf die beruflichen Qualifikationen berichten einzig Deger, Puhr und Jerg (2015) von mehrheitlich qualifizierten Arbeitskräften im Arbeitsfeld Schulassistenz (64 %). Dennoch zeigt sich zusammenfassend ein hoher Anteil beschäftigter Personen ohne einschlägigen beruflichen Bildungsabschluss.

So wie die Beschäftigungszahlen von Schulassistent*innen in den vergangenen Jahren gestiegen sind, haben auch die Aufgaben und Tätigkeiten an Umfang und Vielfalt gewonnen. Eine wichtige Funktion schulbegleitender Hilfen ist die *Unterstützung bei der Alltagsbewältigung*. Leistungen umfassen etwa Hilfestellung beim An- und Ausziehen, Mobilitätshilfen bei Raumwechseln, Begleitung während Unterrichtspausen sowie Unterstützung bei der Körperpflege und bei Toilettengängen (vgl. Bacher, Pfaffenberger & Pöschko, 2007; Beck, Dworschak & Eibner, 2010; Dworschak, 2012a; Dworschak, 2012b; Henn et al., 2014). Tätigkeiten mit Bezug zu Unterricht und Förderung lassen sich zusammenfassen im Aufgabenbereich *Unterstützung bei Lernvorhaben und Unterrichtsanforderungen*. Hierunter fallen bspw. Hilfestellungen bei der Bewältigung fachlicher Anforderungen, die Durchführung von Fördermaßnahmen, Unterstützung beim selbstständigen Arbeiten, Aktivierung zur Unterrichtsteilnahme sowie Maßnahmen zur Unterstützung des Lern- und Leistungsverhaltens etwa durch strukturierende Hilfen (Bacher et al., 2007; Beck et al., 2010; Dworschak, 2012a; Dworschak, 2012b; Henn et al., 2014; Meyer, 2017). Als Einzelfallhilfe umfasst Schulassistenz häufig auch Leistungen zur *Unterstützung auf sozial-emotionaler Ebene*. Hierunter fallen insbesondere Maßnahmen zur Unterstützung bei Sozialkontakten mit Mitschüler*innen, bei der Emotionsregulation, bei der Konfliktbewältigung sowie zur Stärkung des Selbstwertgefühls und der Persönlichkeit (vgl. Bacher et al., 2007; Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016; Lindemann & Schlarmann, 2016; Meyer, 2017). Neben der unmittelbaren Zusammenarbeit mit der begleiteten Schüler*in übernehmen Schulassistenten*innen verschiedene *sonstige Aufgaben*. Diese schließen sowohl indirekte Unterstützungsleistungen wie Elterngespräche, Absprachen mit Lehrkräften, Mitwirkung bei der Förderplanung, Hilfe- oder Teilhabeplanung als auch sachfremde Tätigkeiten wie Aufräumen oder die Unterstützung anderer Schüler*innen ein (vgl. Bacher et al., 2007; Beck et al., 2010; Dworschak, 2012a; Dworschak, 2012b; Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016).

Die Beschäftigungsverhältnisse und Arbeitsbedingungen von Schulassistent*innen variieren je nach Region und Leistungsträger. Aktuelle Studien zufolge überwiegen Beschäftigungen bei freien und privatgewerblichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, praktiziert werden jedoch auch andere Modelle, wie etwa Anstellungen durch den Schulträger oder beim Leistungsträger selbst (Deger et al., 2015; Kißgen et al., 2016). Unabhängig davon, wo die Anstellung erfolgt, stehen Schulassistent*innen vor der Herausforderung, sich in die Strukturen der Einsatzschule einzufügen, obgleich Weisungsbefugnis und Personalverantwortung formal beim ausführenden Dienst liegen (Thiel, 2017). Schulassistent*innen nehmen somit eine Position zwischen den Institutionen ein – oftmals ohne angemessene Einarbeitung (Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016), bei unzureichenden Standards der Kooperation und Kommunikation (Meyer, 2017) und ohne Vereinbarungen zu Arbeitsaufgaben, Zuständigkeiten und Rahmenbedingungen (Lindemann und Schlarmann, 2016). Untersuchungen von Deger et al. (2015) und Meyer (2017) zeigen zudem, dass Schulassistent*innen – bei einer mittleren Wochenarbeitszeit von 16 bzw. 24 Stunden – verbreitet in Teilzeit angestellt sind. Hinweise auf unbezahlte Mehrarbeit und Arbeitsverdichtung (Lindmeier, Pollescher & Thiel, 2014) sprechen indes dafür, dass

die bewilligten Wochenstundenzahlen bisweilen zu knapp bemessen sind. Diskutiert und problematisiert werden in der Literatur außerdem das Fehlen einer geregelten Berufsausbildung und ein Mangel an beruflichen Standards (Lübeck & Demmer, 2017), verbreitet befristete Arbeitsverhältnisse (Thiel, 2017) sowie ein geringer Arbeitslohn (Dittmann, Müller, Pöhland & Rock, 2018). Angesichts der beschriebenen Arbeitsbedingungen ist es wenig verwunderlich, dass Mehrfachbeschäftigung mit gut 25 Prozent unter Schulassistent*innen recht weit verbreitet ist (Kißgen et al., 2016).

Obgleich die Bedingungen im Arbeitsfeld Schulassistentenz vordergründig erhebliches Belastungspotenzial aufweisen, sind die empirischen Erkenntnisse zu Belastungen und Beanspruchungen bislang überschaubar. Studien zufolge sind es in erster Linie Merkmale der sozialen Umgebung und Arbeitsaufgaben, die als potenzielle Belastungen auf Schulassistent*innen einwirken. In Untersuchungen mit Schulassistent*innen und Lehrpersonen berichteten beide Akteursgruppen übereinstimmend von Kommunikations- und Verständigungsproblemen untereinander – etwa bei der Zuweisung von Arbeitsaufgaben (Henn, Thurn, Fegert & Ziegenhain, 2019; Lindemann & Schlarmann, 2016; Markowetz & Jerosenko, 2016; Walter-Klose, Singer & Lelgemann, 2016). Erschwernisse betrafen daneben die Einbindung der Schulassistent*innen in die Teamarbeit mit Lehrpersonen (Lindmeier et al., 2014) und eine aus Sicht der Lehrpersonen mangelnde Akzeptanz gegenüber Schulassistentenz vonseiten der Eltern, der Mitschüler*innen und begleiteten Schüler*innen (Markowetz & Jerosenko, 2016; Walter-Klose et al., 2016). In Bezug auf die Arbeitsaufgaben fanden Lindmeier et al. (2014) Missstände bei der Realisierung von Arbeitspausen sowie unbezahlte Mehrarbeit (Henn et al., 2019). Schulassistent*innen und Lehrpersonen berichteten zudem übereinstimmend von unklaren Arbeitsaufträgen und Arbeitsrollen (Lindemann & Schlarmann, 2016; Markowetz & Jerosenko, 2016; Walter-Klose et al., 2016). Ergänzend hierzu konnten Bacher et al. (2007) zwei spezifische Arbeitsaufgaben identifizieren, die zu einer Erhöhung der Unzufriedenheit unter Schulassistent*innen beitragen: die Betreuung mehrerer Schüler*innen und die Unterstützung bei Alltagsanforderungen. Herausforderungen sind zudem im Bereich der personalen Merkmale zu vermuten: Schulassistent*innen arbeiten häufig mit Lehrpersonen zusammen, die sich in ihrer Arbeits- und Vorgehensweise stark voneinander unterscheiden und oftmals nur über geringe Kenntnisse zu den Rahmenbedingungen der Hilfeleistung verfügen (Lindemann & Schlarmann, 2016). Auf der anderen Seite bemängeln Lehrpersonen ihrerseits fehlende Fachkompetenz und bisweilen problematische Persönlichkeitseigenschaften bei Schulassistent*innen (Henn et al., 2019; Markowetz & Jerosenko, 2016; Walter-Klose et al., 2016). Weitere Erschwernisse betreffen Mängel in den schulischen Organisationsstrukturen: Diese beziehen sich auf die Einbindung von Schulassistent*innen in Konferenzen und Besprechungen (Meyer, Nonte & Willems, 2017) sowie die Einrichtung zeitlicher Strukturen zum Austausch (Henn et al., 2019). Zudem berichten Lindemann und Schlarmann (2016) von unzureichender Einarbeitung in die Arbeitstätigkeit als Schulassistentenz.

Noch weniger als zu den Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistentenz ist zu den Ressourcen bekannt. In empirischen Untersuchungen von Bacher et al. (2007) und Meyer et al. (2017) erwiesen sich schulinterne Anleitung, Teamarbeit sowie Anspruch und Ausmaß der Kooperation als Ressourcen des Arbeitsfeldes. Henn et al. (2019) konnten daneben Zugehörigkeit zum Team, Offenheit und Wertschätzung sowie zeitliche Kapazitäten als Ressourcen herausarbei-

ten. Auf theoretischer Ebene wird zudem diskutiert, wie gemeinsame Absprachen, Zieldefinitionen und Reflexion mit Lehrpersonen zur Zufriedenheit von Schulassistent*innen beitragen können (Hoyer, 2017).

2.2.2 Schüler*innen mit Assistenz: Erfolg und Wirkung der Hilfeleistung

Zum Erfolg und zur Wirkung von Schulassistentenz liegen bislang nur wenige empirische Erkenntnisse vor. Schulassistent*innen, Klassenlehrkräfte, Schüler*innen und Eltern kommen dabei überwiegend zu positiven Einschätzungen. Einige der vorliegenden Studien haben sich mit der Wirkung von Schulassistentenz auf die Integration begleiteter Schüler*innen beschäftigt. In einer Querschnittsbefragung mit 98 Schulassistent*innen, 89 Klassenlehrkräften und 68 Eltern hat Wohlgemut (2009) die Auswirkungen von Schulassistentenz untersucht. Dabei wurde der Einfluss der Hilfeleistung auf die soziale, schulische und leistungsbezogene Integration durch die befragten Schulassistent*innen im Mittel als positiv bewertet. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Zauner und Zwosta (2014) in einer Studie mit 54 Schulassistent*innen, 50 Klassenlehrkräften sowie je 36 Schüler*innen und Eltern. Insbesondere die Eltern (67 %) und Schüler*innen (61 %) berichteten von Verbesserungen der schulbezogenen Integration durch Schulassistentenz, während Lehrkräfte und Schulassistent*innen zu eher zwiespältigen Bewertungen kamen: Eine positive Wirkung der Hilfeleistung auf die Integration nahmen jeweils etwa die Hälfte der Lehrkräfte (46 %) und Schulassistent*innen (52 %) wahr; zugleich bewertete ein nicht unwesentlicher Teil der Schulassistent*innen (19 %) und Lehrpersonen (14 %) die Hilfeleistung als wirkungslos oder sogar kontraproduktiv. Auch die Arbeitsgruppe um Dworschak (Beck et al., 2010; Dworschak, 2012a; Dworschak, 2012b) hat sich mit der Integration von Schüler*innen mit Schulassistentenz beschäftigt. In zwei Untersuchungen an Förderschulen für Geistige Entwicklung berichteten rund 80 Prozent der Klassenlehrkräfte und 90 Prozent der Schulassistent*innen von positiven Wirkungen durch Schulassistentenz auf die Integration in die Klassengemeinschaft (Beck et al., 2010; Dworschak, 2012b). Auch bei Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an allgemeinen Schulen nahmen Schulassistent*innen (90 %) und Klassenlehrkräfte (79 %) eine überwiegend positive Wirkung der Hilfeleistung auf die Integration in die Klassengemeinschaft wahr. Einschränkend ist auch hier anzumerken, dass rund 10 Prozent der Schulassistent*innen und 20 Prozent der Klassenlehrkräfte Schulassistentenz mit Blick auf die Integration in der Klassengemeinschaft als wirkungslos oder kontraproduktiv erachteten (Dworschak, 2012a). Das Modellprojekt „Integrationshelfer in der inklusiven Schule“ (Markowetz & Jerosenko, 2016) ergänzt die querschnittlichen Untersuchungen um längsschnittliche Erkenntnisse zur sozialen Integration begleiteter Schüler*innen. Die befragten Lehrkräfte und Schulassistent*innen berichteten bezüglich der sozialen Integration im Mittel von einem positiven Einfluss der Hilfeleistung, jedoch zeigte sich über den Zeitraum eines Jahres eine wachsende Diskrepanz zwischen den zunehmend positiven Einschätzungen der Schulassistent*innen und den weniger positiven Einschätzungen der Lehrkräfte.

Die Befunde zur Integration werden ergänzt durch Untersuchungen zur Interaktion und zur sozialen Stellung begleiteter Schüler*innen im Klassenverband. In der Studie von Lindmeier und Ehrenberg (2017) wurden Gruppendiskussionen mit Grundschüler*innen ohne zugewiesene Assistenz durchgeführt. Hierbei zeigte sich, dass die Individualleistung Schulassistentenz den Normvorstellungen der Mitschüler*innen widersprach und als Ungleichbehandlung wahrge-

nommen wurde. Aus Sicht der Mitschüler*innen verstärkte die Anwesenheit einer Schulasstistenz zudem die Differenz innerhalb der Schülerschaft und erschwerte begleiteten Schüler*innen die Peerinteraktion im Klassenverband. Solche potenziell belastenden Effekte von Schulasstistenz haben auch Zauner und Zwosta (2014) gefunden. Unter den befragten Schulasstistenz*innen und Klassenlehrkräften gaben jeweils etwa 30 Prozent an, zumindest eingeschränkt belastende bzw. stigmatisierende Effekte von Schulasstistenz wahrzunehmen.

Zum Lern- und Sozialverhalten begleiteter Schüler*innen liegen uneinheitliche Befunde vor. Auswertungen qualitativer Interviews von Böing und Köpfer (2017) zeigen, dass Schulasstistenz – infolge von Schwerpunktsetzungen im Bereich der kompensatorischen Hilfen – zur Verfestigung und Aufrechterhaltung von (Problem-)Verhalten beitragen kann. Schulasstistenz verfolgt insofern oft ambivalente Ziele mit Schwerpunkten im Bereich Systemstabilisierung und lediglich nachgeordneten Leistungen im Bereich der Entwicklungsförderung. Im Hinblick auf die entwicklungsförderlichen Effekte von Schulasstistenz fallen die Untersuchungsergebnisse von Zauner und Zwosta (2014) vergleichsweise positiver aus. Klassenlehrkräfte, Schulasstistenz*innen, Schüler*innen und Eltern berichteten im Mittel von positiven Entwicklungen durch Schulasstistenz in den Bereichen Impulskontrolle und Konzentrationsfähigkeit sowie beim Erwerb sozial kommunikativer Kompetenzen. Die Schüler*innen selbst gaben an, mit Hilfe der Schulasstistenz weniger in Konflikte verwickelt zu sein (50 %), mit den Mitschüler*innen besser zurecht zu kommen (75 %) und Aufgaben besser erledigen zu können (70 %). Auswertungen längsschnittlicher Daten von Lehrpersonen und Schulasstistenz*innen im Rahmen des Modellprojektes „Integrationshelfer in der inklusiven Schule“ (Markowetz & Jerosenko, 2016) zeigen im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen fast ausschließlich positive Entwicklungen. Einschränkend ist diesbezüglich allerdings festzuhalten, dass die Beobachtungen der Lehrpersonen und Schulasstistenz*innen auch einzelne Fälle von Stagnation und Rückgang sozial-emotionaler Kompetenzen infolge von Akzeptanzproblem gegenüber der Hilfeleistung umfassten.

Neben der Untersuchung spezifischer Entwicklungsbereiche wurde in einzelnen Studien auch die Gesamtentwicklung der begleiteten Schüler*innen in den Blick genommen. In der Untersuchung von Beck et al. (2010) schätzten rund 90 Prozent der Schulasstistenz*innen und Klassenlehrkräfte die Gesamtentwicklung der Schüler*innen mit zugewiesener Assistenz als verbessert ein. Ähnlich positiv fielen die Befunde von Markowetz und Jerosenko (2016) aus: Auch hier berichteten die Lehrkräfte im Mittel von einer Verbesserung der schulischen Gesamtsituation begleiteter Schüler*innen. Übereinstimmend hiermit wurde auch in der Untersuchung von Zauner und Zwosta (2014) der Beitrag der Schulasstistenz zur Gesamtentwicklung überwiegend positiv bewertet. Trotz hoher Zustimmungswerte von Eltern (86 %), Klassenlehrkräften (84 %) und Schulasstistenz*innen (91 %) ist einschränkend jedoch festzuhalten, dass die Hilfeleistung von 10 Prozent der Klassenlehrkräfte zugleich als unwirksam eingeschätzt wurde.

2.2.3 Resümee

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Schulasstistenz in der empirischen Forschung zunehmend an Interesse gewinnt. Das Forschungsfeld gilt dabei – aufgrund der unter-

schiedlichen regionalen Organisationsstrukturen und Ausführungsbedingungen – im Allgemeinen als schwierig (vgl. Lübeck & Demmer, 2017). Entsprechend unvollkommen und lückenhaft ist der Forschungsstand bislang. Bisherige Studien zur Schulassistenz erfolgen zumeist auf regionaler Ebene und sind vorwiegend deskriptiv ausgerichtet. Daneben existiert eine kleine Zahl qualitativer Studien, die von Expert*inneninterviews bis Gruppendiskussionen reichen. Ein wesentliches Forschungsdesiderat besteht im Hinblick auf die Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsfeldes Schulassistenz. So finden sich in bisherigen Studien zwar vielfältige Hinweise auf prekäre Beschäftigungsverhältnisse, jedoch keine Informationen darüber, wie die Schulassistent*innen selbst ihre Arbeitssituation wahrnehmen bzw. bewerten und welche Belastungen und Ressourcen das Arbeitsfeld Schulassistenz kennzeichnen. Angesichts der besonderen Bedeutung der Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsplatzes für Arbeitsverhalten, Arbeitsleistung und Wohlbefinden von Beschäftigten liegt hier ein Forschungsdesiderat vor (Schaper, 2019a). Vielversprechend erscheinen daneben Studien, die die Leistungsempfänger*innen von Schulassistenz in den Blick nehmen. Insbesondere Veränderungen schulbegleiteter Kinder und Jugendlicher in längsschnittlicher Perspektive sowie der Einfluss der Hilfeleistung auf die kindliche Entwicklung stellen bislang wesentliche Forschungsdesiderate dar. Angesichts der uneinheitlichen Befundlage – etwa in Bezug auf das Lern- und Sozialverhalten oder die Integration begleiteter Schüler*innen – ist empirisch zu klären, in welchem Umfang Schulassistenz ihrem Auftrag zur Unterstützung einer gleichberechtigten und begabungsentsprechenden Teilhabe an Schule und Bildung tatsächlich gerecht wird und wie eine entwicklungsförderliche Hilfeleistung gestaltet sein kann. Erkenntnisse zu den Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsfeldes sowie zur Entwicklung und Teilhabe begleiteter Schüler*innen können zur Weiterentwicklung der Maßnahme beitragen und dabei unterstützen, Schulassistenz entwicklungsförderlich zu gestalten.

2.3 Verhalten und Leistung in Organisationen

Das übergeordnete Anliegen der vorliegenden Arbeit ist die Ausschärfung von Ansatzpunkten, die Schulassistent*innen darin unterstützen, gute berufliche Leistungen in ihrem Arbeitsfeld zu erbringen. Aus der Arbeits- und Organisationspsychologie ist bekannt, dass die Leistung und das Verhalten von Personen (hier Schulassistent*innen) zusammenhängen. Im Folgenden werden die für diese Arbeit grundlegenden arbeits- und organisationspsychologischen Erkenntnisse und Modellannahmen skizziert.

Arbeitsverhalten und Leistung sind eng miteinander verbunden und haben für Organisationen große Bedeutung etwa im Hinblick auf das Erreichen der Unternehmensziele, auf die Verrichtung von Dienstleistungen oder die Umsetzung von Innovationen. Mitarbeiter*innenverhalten gilt dabei im Allgemeinen als mehrdimensionales Konstrukt und umfasst das gesamte Verhaltensspektrum während der Arbeit (Nerdinger & Schaper, 2019).

Aus organisatorischer Perspektive sind zwei Dimensionen von Mitarbeiter*innenverhalten von besonderer Relevanz: Zielorientierung und Regelverhalten (Neuberger, 2006). Handlungen von Mitarbeiter*innen können nach diesem Verständnis die Ziele des Unternehmens entweder stützen und fördern oder diesen schaden. Zugleich kann Mitarbeiter*innenverhalten danach unterschieden werden, ob es den geltenden Regeln entspricht oder diese verletzt. Etwa in der Mitte

dieses Spannungsverhältnisses verortet Neuberger (2006) das durchschnittliche bzw. produktive Arbeitsverhalten, welches sich durch die Bewältigung zugewiesener Aufgaben und durch Beiträge zum Erreichen der Unternehmensziele auszeichnet. Daneben bilden das extraproduktive und das kontraproduktive Verhalten zwei Extremfälle des Arbeitsverhaltens. Extraproduktives Mitarbeiterverhalten zeichnet sich aus durch eine hohe Kooperationsbereitschaft und ein umfassendes Engagement für die Ziele der Organisation, während kontraproduktives Verhalten einzelnen Mitgliedern oder der gesamten Organisation Schaden zufügt.

Unterschiede im Arbeitsverhalten gehen einher mit unterschiedlicher Arbeitsleistung. Dabei werden in wissenschaftlichen Arbeiten verschiedene personale Faktoren angeführt, die Leistung beeinflussen. Hierzu gehören u. a. die kognitive Leistungsfähigkeit, Motivation und Gewissenhaftigkeit aber auch das deklarative und prozedurale Wissen sowie die verfügbaren Fertigkeiten als Faktoren beruflicher Leistung (vgl. Campbell, McCloy, Oppler & Sager, 1993; Van Iddekinge, Aguinis, Mackey & DeOrtentiis, 2018; Viswesvaran, Schmidt und Ones, 2005). Zudem unterscheiden Schmitt, Cortina, Ingerick und Wiechmann (2003) drei erfolgskritische Dimensionen beruflicher Leistung: Tüchtigkeit in der Tätigkeit, kontextbezogenes Verhalten (bspw. Anstrengung, Teamarbeit, Engagement) und adaptives Verhalten (bspw. erfolgreicher Umgang mit Stress, kreatives Problemlösen, erfolgreiche Anpassung an sich verändernde Bedingungen).

Dass Verhalten – und somit auch Leistung – stets im Zusammenspiel von Person und Situation entstehen, wurde bereits von Lewin (1936) im Rahmen der „Feldtheorie“ herausgearbeitet. Heute ist bekannt, dass situative Gegebenheiten und personale Merkmale auch im Hinblick auf die berufliche Arbeitsleistung und Zielerreichung von Relevanz sind, denn „die Zielerreichung ist immer das Ergebnis des Zusammenwirkens des persönlichen Arbeitsverhaltens mit den innerorganisatorischen und externen situativen und strukturellen Gegebenheiten“ (Blickle, 2019, S. 320). Das menschliche Verhalten im Allgemeinen und die Arbeitsleistung im Speziellen sind demnach mehrdimensionale Größen, die sowohl durch verhaltensbezogene als auch umweltbezogene Faktoren beeinflusst werden. Für das Arbeitsfeld Schulassistenz ist dies insofern relevant, als das davon ausgegangen werden muss, dass Festlegungen zu Auftrag und Ziel der Leistung im Hilfe- bzw. Teilhabeplan allein nicht ausreichen, um eine erfolgreiche Hilfeleistung sicherzustellen. Vielmehr ist die Arbeitsleistung auch im Tätigkeitsfeld Schulassistenz das Resultat eines Zusammenspiels – oftmals ungünstiger (vgl. Abschnitt 2.2.1) – situativer und personaler Faktoren.

Das Modell menschlichen Verhaltens nach Comelli und von Rosenstiel (2011) greift die vorgenannten Gedanken auf und wird im Folgenden genutzt, um die situativen Bedingungen und personalen Merkmale des Arbeitsfeldes Schulassistenz genauer zu ergründen (vgl. Abb. 2). Menschliches Verhalten in Organisationen wird dabei anhand von vier interagierenden Faktoren betrachtet: Aufseiten der Person wird Verhalten beeinflusst durch das *persönliche Können* (Fähigkeiten und Fertigkeiten) und das *individuelle Wollen* (Motivation und Volition). Als situative Bedingungen sind daneben die Einflussgrößen *soziales Dürfen und Sollen* (institutionelle und individuelle Werte, Normen und Regeln) sowie die *situative Ermöglichung* (Zustand und Bedingungen der Arbeitsumgebung) wirksam. Für eine ausführliche Beschreibung der Faktoren menschlichen Verhaltens sei an dieser Stelle auf die im Zuge dieses Promotionsvorhabens erschienene Veröffentlichung „Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistenz“ (Schindler, 2020, S. 3–4) verwiesen.

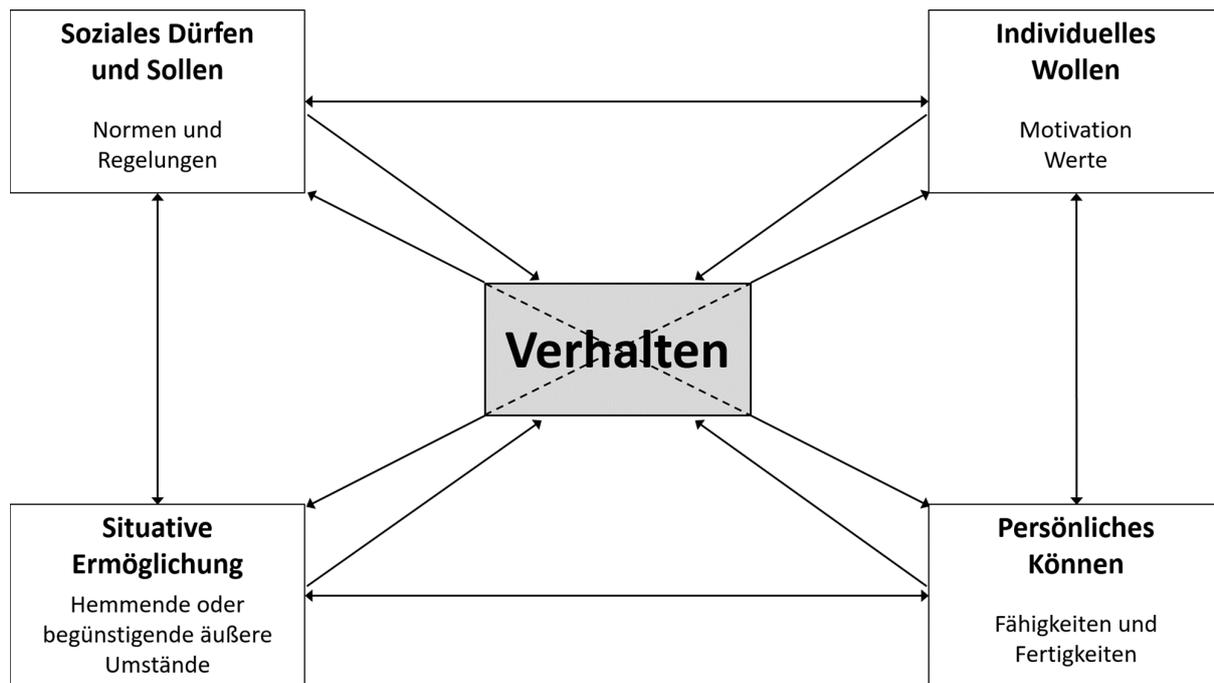


Abb. 3: Determinanten menschlichen Verhaltens (nach Comelli & von Rosenstiel, 2011)

2.4 Wirkung von Arbeit

Die Forschung zu den Wirkungen und Folgen von Arbeit gehört zu den ältesten Forschungsthemen der Arbeitspsychologie und reicht zurück bis in die Zeit der Industrialisierung (Richter & Hacker, 2017). Seither wurde der Einfluss des Arbeitsplatzes auf die Beschäftigten in zahlreichen Studien und Abhandlungen thematisiert. Während im Taylorismus die Optimierung der Produktivität im Zentrum stand, rückten Mitte des 20. Jahrhunderts Maßnahmen zum Gesundheitsschutz und zur Reduktion körperlicher Belastungen und in den letzten Jahrzehnten immer stärker arbeitsbedingte Belastungen und Erkrankungen ins Zentrum der arbeitspsychologischen Forschung (Schaper, 2019a; Ulich, 2011). Im Folgenden werden grundlegende Annahmen und Erkenntnisse zur Wirkung von Arbeit dargestellt, die als Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung von Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenten dienen.

2.4.1 Belastung, Beanspruchung und Stress

Belastungen gelten als Faktoren und Größen, die von außen auf Personen einwirken (Rohmert & Rutenfranz, 1975; Ulich, 2011) und aus organisatorischen, sozialen, physischen oder psychischen Aspekten der Arbeit resultieren (Demerouti & Nachreiner, 2019). Entsprechend vielfältig sind die Ereignisse und Gegebenheiten in der Arbeit, die Belastungen auslösen können – hierzu gehören u. a. Zeitdruck, Lärm und Informationsmangel. Gemeinsam ist allen belastenden Faktoren, „daß sie das Arbeitshandeln behindern, sie führen dazu, daß die Zielerreichung mit den Ausführungsbedingungen in Konflikt gerät“ (Leitner, 1998, S. 64). Belastungen haben individuell unterschiedliche Auswirkungen auf Personen. Diese Auswirkungen werden als Beanspruchungen bezeichnet und können u. a. zu Erschöpfung und Gesundheitsproblemen, zu Gereiztheit oder Einschränkungen der exekutiven Funktionen führen (Bakker & Demerouti, 2007; Richter & Hacker, 2017; Schaper, 2019a). Obgleich Belastungen in der Regel negativ assoziiert

sind, weisen Ulich (2011) und Demerouti und Nachreiner (2019) darauf hin, dass die aus Belastungen resultierenden Beanspruchungen nicht zwangsläufig mit negativen psychischen oder physischen Folgen verbunden sein müssen. So können Beanspruchungen auch persönlichkeitsfördernd, lohnenswert oder nützlich sein – bspw. dann, wenn sie Bewältigungsprozesse auslösen und so zum Ausgangspunkt für Lernen werden (Ulich, 2011). Zwischen Belastung und Beanspruchung besteht demnach kein einfaches Reiz-Reaktions-Muster, sondern ein komplexer Vermittlungs- und Rückkopplungsprozess, der insbesondere in den kognitiven Stressmodellen Berücksichtigung findet.

Die Entstehung von Stress wird im Allgemeinen durch ein Ungleichgewicht zwischen den Anforderungen bzw. Belastungen einer bestehenden Situation und den verfügbaren Bewältigungsmöglichkeiten erklärt (Schaper, 2019a). Dabei können Arbeitsanforderungen und Arbeitsbelastungen insbesondere dann zu Stressoren mit negativen Folgen werden, wenn die belastenden Faktoren dauerhaft hohen Einsatz erfordern, keine ausreichenden Erholungsmöglichkeiten bestehen und persönliche Ziele in Gefahr geraten (Demerouti & Nachreiner, 2019; Richter & Hacker, 2017).

Der Begriff Stress ist demzufolge vor allem mit negativen Arbeitsbeanspruchungen konnotiert und kann „als subjektiver Zustand definiert werden, der aus der Befürchtung (englisch <threat>) entsteht, dass eine stark aversive, zeitlich nahe und subjektiv lang andauernde Situation wahrscheinlich nicht vermieden werden kann. Dabei erwartet die Person, dass sie nicht in der Lage ist (oder sein wird), die Situation zu beeinflussen oder durch Einsatz von Ressourcen zu bewältigen“ (Greif, 1989, S. 435). In Anlehnung an McGrath (1982) und Hoyos (1980) haben Richter und Hacker (2017) verschiedene Faktoren der Arbeitswelt zusammengetragen, die potenziell Stress auslösen. Diese beziehen sich auf die Arbeitsaufgaben und Arbeitsrollen von Personen, auf die materielle Umgebung und soziale Umgebung sowie auf System-Kontexte (behavior setting) und das Person-System. Die Beantwortung der Frage, wie Stress entsteht, erlauben diese Faktoren nicht. Dieser Frage und den Mechanismen der Stressentstehung wird in verschiedenen Stressmodellen nachgegangen.

In reizorientierten Stressmodellen wird Stress als unabhängige Variable betrachtet und durch Belastungsfaktoren etwa aus der Umwelt und aus den Arbeitsaufgaben definiert. Stress wird dabei als äußerer Reiz aufgefasst, der bspw. in Form von Zeitdruck auf eine Person einwirkt und typischerweise mit Aussagen wie „Ich habe Stress“ verbunden ist (vgl. Schaper, 2019a, S. 577). Ein wichtiger Vertreter dieser Gruppe der Stressmodelle ist das Anforderung-/Belastungskonzept (Oesterreich, 1999). Als psychische Anforderungen werden dabei solche Merkmale von Arbeitsbedingungen angesehen, die positiv geprägt sind. Hierunter fallen sowohl Entscheidungsanforderungen – etwa in Form von Selbstbestimmungsmöglichkeiten und Tätigkeitsspielräumen – als auch Kommunikations- und Kooperationsanforderungen. Hingegen werden unter psychischen Belastungen negative Merkmale von Arbeitsbedingungen bzw. Stressoren verstanden. Hierbei handelt es sich insbesondere um Erschwernisse aus den Aufgaben aufgrund monotoner Tätigkeiten, Zeitdruck oder Zusatzaufwand. Im Unterschied zu den reizorientierten Modellen handelt es sich bei den reaktionsorientierten Stressmodellen um eher biologisch geprägte Ansätze. Stress wird hier als abhängige Variable betrachtet bzw. als Erregungszustand verstanden. Eine typische Aussage wäre in diesem Fall „Ich bin gestresst“, wobei hierdurch z. B. ein Zustand innerer Unruhe oder Anspannung zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Schaper,

2019a). Den reaktionsorientierten Modellen nach sind Stressreaktionen unspezifisch und können durch jede Art von Anforderung ausgelöst werden, die mit aversiven physikalischen oder psychologischen Reizen einhergeht und eine körperliche Reaktion gemäß des „Allgemeinen Adaptionssyndroms“ (AAS) auslöst (Selye, 1953; Udrys, 1981). Wenngleich sich die reiz- und reaktionsorientierten Stressmodelle dem Ansatz nach unterscheiden, so weisen beide Ansätze doch ähnliche Schwächen auf. Richter und Hacker (2017) kritisieren in diesem Zusammenhang die Nutzung übermäßig weitgefasster Stressbegriffe in beiden Ansätzen, die eine Ableitung von Präventionsmaßnahmen erschweren. Daneben werden die Unterschiede im Erleben und in der Bewältigung von Belastungen nicht ausreichend berücksichtigt, sodass eine Erklärung des unterschiedlichen Stressempfindens von Personen erschwert wird (Richter & Hacker, 2017; Schaper, 2019a).

Im Unterschied zu den reiz- und reaktionsorientierten Ansätzen gehen die kognitiven Stressmodelle von wesentlich komplexeren Wirkmechanismen bei der Stressentstehung aus und stellen insofern eine Erweiterung der Modellklassen dar. Unter den kognitiven Ansätzen ist das transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkmann, 1984) der wichtigste Vertreter. Im transaktionalen Modell werden Stresssituationen als komplexer und dynamischer Bewertungsprozess zwischen den Anforderungen der Situation und den Bewältigungsressourcen einer handelnden Person betrachtet (vgl. Greif, 1991). Solche Bewertungsprozesse können mehrfach durchlaufen werden und entscheiden letztlich über die Entstehung oder das Ausbleiben von Stress. Gemäß des transaktionalen Stressmodells wird eine Situation dabei erst dann als Stress auslösend eingestuft, wenn die handelnde Person die ihr zur Verfügung stehenden Bewältigungsressourcen als nicht ausreichend einschätzt (Richter & Hacker, 2017; Schaper, 2019a).

2.4.2 Ressourcen

Der Ressourcenbegriff wird in verschiedenen Disziplinen mit teilweise sehr unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung genutzt. Während in den Wirtschaftswissenschaften traditionell materielle Aspekte von Ressourcen im Zentrum stehen, wurde eine differenzierte Begriffsbestimmung und theoretische Fundierung des Gegenstandes vor allem in psychologischen Arbeiten vorgenommen (Schubert & Knecht, 2012).

Als Ressourcen werden hierbei im Allgemeinen solche Faktoren der Umwelt und des Individuums betrachtet, die der Bewältigung von Lebensanforderungen und Zielsetzungen dienen und somit schützende oder förderliche Funktion besitzen (vgl. Brandstädter, Meininger & Gräser, 2003; Willutzki, 2003). Ein wichtiges Merkmal von Ressourcen ist somit ihre Funktionalität: Sie unterstützen bei der Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen ebenso wie bei der Erfüllung individueller Bedürfnisse und Anliegen (Schubert & Knecht, 2012). Den Status als Ressource erwerben Faktoren dabei nicht alleine durch ihren Zweck, sondern erst im Zusammenspiel der Ziele und des Wertesystems einer Person (Schiepek & Cremers, 2003). Die Wahrnehmung und Nutzung von Ressourcen ist insofern ein stark individuell geprägter Prozess, in dem Personen je nach Lage und Situation unterschiedlich agieren. Schubert und Knecht (2012) verdeutlichen dies am Beispiel abweichenden Verhaltens, welches im Einzelfall eine individuell sinnvolle – jedoch von der Umwelt im Allgemeinen abgelehnte – Strategie der Problembewältigung darstellen kann. Dieses Beispiel deutet zugleich die Bandbreite interindividueller Unterschiede in den Vorstellungen darüber, was eine Ressource bzw. Belastung darstellt, an.

Weitere Ausdifferenzierungen des Ressourcenbegriffs betreffen die Stabilität und Variabilität sowie die alters- und geschlechtsspezifischen Funktionen von Ressourcen. Ressourcen können demnach situationsspezifisch oder situationsübergreifend vorliegen und zeitlich stabil oder nur für einen kurzen Moment verfügbar sein. Die Bedeutung und Funktion von Ressourcen kann zudem im Hinblick auf alters- und geschlechtsspezifische Entwicklungsaufgaben variieren (vgl. Schubert & Knecht, 2012).

Der Ressourcenbegriff hat in den vergangenen Jahrzehnten auch in der Arbeitspsychologie immer mehr an Bedeutung gewonnen. Von wesentlicher Bedeutung war hierbei der durch Antonovsky (1979; 1987) eingeleitete Paradigmenwechsel in der arbeitspsychologischen Gesundheitsforschung. Hierbei erfolgte eine Abkehr vom klassischen pathogenetischen Ansatz hin zu einer salutogenetischen Sichtweise, die danach fragt, welche Ressourcen Menschen dabei unterstützen, trotz Belastungen gesund zu bleiben.

Im Zusammenhang mit Arbeitstätigkeiten gelten all jene Aspekte als Ressourcen, „die es erlauben, die eigenen Ziele anzustreben und unangenehme Einflüsse zu reduzieren“ (Richter & Hacker, 2017, S. 25). Diese sehr allgemeine Definition wird von Bakker und Demerouti (2007) sowie Demerouti und Nachreiner (2019) spezifiziert und erweitert. Als Ressourcen gelten hier nach solche – organisatorischen, sozialen, psychischen und physischen – Aspekte der Arbeitssituation, die funktional sind für die Zielerreichung, die das persönliche Wachstum der Beschäftigten unterstützen und negative psychische und physische Folgen von Belastungen reduzieren. Arbeitsressourcen können sich dabei auf die Organisation als Ganzes (z. B. Aufstiegsmöglichkeiten, Gehalt, Arbeitsplatzsicherheit), die zwischenmenschlichen Beziehungen (z. B. soziale Unterstützung, Arbeitsklima), die Arbeits- und Prozessorganisation (z. B. Rollenklarheit, Teilhaben an Entscheidungsprozessen) und die Aufgabenebene (z. B. Aufgabenvielfalt, Aufgabewichtigkeit, Leistungsrückmeldung) beziehen.

Arbeitsressourcen lassen sich somit grob gliedern in personale und umweltbezogene Faktoren, die Prozesse der Aufgabenerfüllung, der persönlichen Entwicklung und der Bewältigung von Anforderungen unterstützen. Als *personale Ressourcen* gelten hierbei im Allgemeinen solche Merkmale von Personen, die eine Anpassung an und einen konstruktiven Umgang mit schwierigen und belastenden Bedingungen ermöglichen (Hobfoll, Johnson, Ennis & Jackson, 2003). Hierunter fallen etwa Optimismus und Selbstvertrauen (Schaper, 2019a) sowie Selbstwirksamkeit und organisationsbasierte Selbstachtung (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2007). Daneben werden auch komplexere Handlungsmuster und Verhaltensstile – insbesondere ein hoher Hardiness-Wert und Resilienz – sowie kognitive Überzeugungssysteme wie etwa ein ausgeprägtes Kohärenzgefühl und internale Kontrollüberzeugungen wirksam (Schaper, 2019a). Solche personalen Ressourcen tragen einen Teil dazu bei, die negativen Effekte ungünstiger Arbeitsbedingungen abzufedern und den Umgang mit Stress, Arbeitsanforderungen und Erschöpfung zu erleichtern (vgl. Bakker & Demerouti, 2017; Schaper, 2019a; Xanthopoulou et al., 2007). Ergänzend hierzu wurden in Studien der Arbeitsgruppe um Bakker und Demerouti verschiedene Personenmerkmale identifiziert, die Arbeitstätigkeiten in positiver Weise unterstützen. So bestehen sowohl zwischen Motivation und Arbeitsleistung (Bakker & Demerouti, 2017) als auch zwischen Selbstwirksamkeit und Optimismus auf der einen Seite und Arbeitsengagement auf der anderen Seite positive Zusammenhänge, die zum Teil insbesondere unter erschwerten Bedingungen zum Tragen kommen (Bakker & Sanz-Vergel, 2013; Xanthopoulou, Bakker, Fischbach, 2013). Insgesamt – so schlussfolgern Bakker und Demerouti

(2017) in Anlehnung an Hobfoll (2001) – streben Personen danach, bestehende (personale) Ressourcen zu konservieren und neue Ressourcen zu erschließen.

Neben den personalen Ressourcen spielen in Arbeitskontexten die *umweltbezogenen Ressourcen* eine zentrale Rolle. In Anlehnung an Richter und Hacker (2017) sowie Schaper (2019a) lassen sich diesbezüglich zwei Kategorien unterscheiden: Ressourcen aus der sozialen Umwelt und materiell-organisatorische Ressourcen. Als wichtigste *Ressource aus der sozialen Umwelt* gilt die soziale Unterstützung. Soziale Unterstützung – vermittelt etwa durch Wertschätzung oder Zuwendung seitens Kolleg*innen oder Vorgesetzter – reduziert das Erschöpfungserleben von Beschäftigten in Phasen hoher Arbeitsanforderungen und unterstützt das Arbeitsengagement und die Bindung an die Organisation (Commitment) (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007; Bakker, Van Veldhoven, Xanthopoulou, 2010; Schaper, 2019a). Die besondere Relevanz sozialer Unterstützung zeigt sich daneben auch im Hinblick auf die Gesundheit arbeitender Menschen: So kamen Rau und Henkel (2013) im Rahmen eines Literaturreviews zu dem Schluss, dass ein Mangel an sozialer Unterstützung das Risiko für Depressionen und Angststörungen erhöht. Auf die besondere Relevanz der sozialen Umwelt als Ressource in Arbeitskontexten weisen auch die Ergebnisse einer Metaanalyse von Humphrey, Nahrgang und Morgeson (2007) hin. Die Analysen konnten zeigen, dass die sozialen und kommunikativen Aspekte von Arbeitstätigkeiten bedeutsame Auswirkungen haben auf die Motivation, Leistung und das Erleben der Arbeit. Unter den *materiell-organisatorischen Ressourcen* sind Handlungs-, Entscheidungs- und Kontrollspielräume von besonderer Relevanz. Die Möglichkeit zur Kontrolle und Einflussnahme auf die eigene Arbeitstätigkeit – sei es vollständig autonom oder durch Einbindung in Entscheidungsprozesse – gilt in der einschlägigen arbeitspsychologischen Literatur als Kriterium einer persönlichkeitsförderlichen Arbeitsgestaltung und menschenwürdigen Lebensführung (Ulich, 2011, S.188). Handlungs-, Entscheidungs- und Kontrollspielräume tragen nach Studienergebnissen zur Gesunderhaltung von Beschäftigten bei (Karasek, 1990), sie gelten als Schutzfaktoren gegenüber den negativen Folgen monotoner Arbeit und einseitiger Beanspruchung (Richter & Hacker, 2017) und sind darüber hinaus mit stressreduzierenden (ebd.) und motivationsförderlichen Effekten assoziiert (Deci & Ryan, 1985). Weitere materiell-organisatorische Ressourcen wurden von Bakker et al. (2007; 2010) identifiziert. Ähnlich wie zuvor erweisen sich auch diese Ressourcen insbesondere in Arbeitssituationen mit hohen Anforderungen als vorteilhaft. So beeinflussen Ressourcen wie die Verfügbarkeit von Lernmöglichkeiten, Nutzung von Fertigkeiten, Teilhabe an Entscheidungen, Aufstiegsmöglichkeiten und eine autonome Arbeitsweise sowohl die Freude an der Arbeit als auch die Bindung an die Organisation. Daneben unterstützt Innovativität die Aufrechterhaltung des Arbeitsengagements und der Motivation. All dies jeweils insbesondere in Situationen mit hohen Arbeitsanforderungen.

Insgesamt sind Ressourcen in Arbeitskontexten durch zwei wesentliche Funktionen gekennzeichnet: Sie besitzen eine motivationale Komponente etwa im Hinblick auf die Entwicklung von Arbeitsengagement sowie eine gesundheitliche Komponente, die im Umgang mit Anforderungen und Stress zum Tragen kommt. Dabei gewinnt die Verfügbarkeit von Ressourcen umso mehr an Relevanz, je höher die stressbedingten Anforderungen der Arbeitssituation sind. Bereits der schlichten Anzahl verfügbarer Ressourcen kommt hierbei eine Bewandnis für den Bewältigungsprozess zu, wie Bakker und Demerouti (2017) festhalten: “Taken together, these findings show that employees who have many job resources available can cope better with their

job demands” (S. 274). Fehlende oder unzureichende Ressourcen erschweren hingegen das Erreichen von Arbeitszielen und sind mit Gefühlen der Frustration und des Scheiterns verbunden. Hierdurch wird die Motivation herabgesetzt, aktuelle und nachfolgende Arbeitsziele weiter zu verfolgen. In der Folge kann es zu einer Distanzierung von der Arbeit, zu Zynismus gegenüber der eigenen Arbeitstätigkeit und zu einem Verlust von Arbeitsengagement kommen (Demerouti & Nachreiner, 2019, S. 122; vgl. auch Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). Letztlich kann auch der drohende Verlust von Ressourcen mit individuellen negativen Auswirkungen verbunden sein, die von Stressempfinden über Motivationsverlust bis zu Überforderungsgefühlen reichen (Schaper, 2019a).

2.5 Schulerfolg und schulisches Lernen

Schulisches Lernen erfolgt in einem komplexen Gefüge verschiedener Bedingungsfaktoren, die von den Eigenschaften der Lehrpersonen über die Schülerpersönlichkeit bis zu Schulmerkmalen reichen. Bei Schüler*innen mit Schulassistenz wird dieses Bedingungsgefüge um den Aspekt der Einzelfallhilfe ergänzt. Da Hilfeleistungen im Rahmen von Schulassistenz in der Regel mit dem Ziel einer förderlichen und begabungsentsprechenden Teilhabe an Schule und Unterricht über längere Zeit unmittelbar kindbezogen erfolgen, ist ihnen eine Relevanz für das schulische Lernen und die Entwicklung von Eigenschaften für einen erfolgreichen Schulbesuch inhärent. Im Folgenden werden grundlegende Erkenntnisse und Modelannahmen skizziert, die als Ausgangspunkte dienen, um Schulassistenz in Zusammenhang mit schulischem Lernen und Schulerfolg zu betrachten und Ansatzpunkte entwicklungsförderlicher Schulassistenz zu entwickeln.

2.5.1 Erklärungsmodelle der Schuleffektivitätsforschung

Wissenschaftliche Arbeiten und Modelle zur Erklärung von Schulerfolg und schulischem Lernen reichen zurück bis in die 1960er Jahre (Scheerens, 1997). Gemeinsam ist vielen dieser Ansätze, dass sie die Bedeutung von Lehr- und Lernprozessen betonen.

Als einer der Pioniere der Schuleffektivitätsforschung gilt John Carroll. Im *Model of School Learning* stellt Carroll (1963) die Eigenschaften der Lernenden und Lehrenden ins Zentrum und definiert Schulerfolg als Quotient aus erforderlicher und verfügbarer Lernzeit. Zentrales Element dieses Erklärungsmodells und seiner Adaptionen (z. B. Scheerens, 1992; Slater & Teddlie, 1992; Stringfield & Slavin, 1992; Walberg, 1984) ist die Betonung der Lehr- und Lernprozesse als Ausgangspunkt von Bildung und Schulerfolg. Ferner werden in unterschiedlichem Maße umweltbezogene Faktoren wie Klassenklima, Schulmerkmale oder familiäre Bedingungen aufgenommen. Während die klassischen Modelle der Schuleffektivitätsforschung eine eher statische Perspektive auf Schulerfolg aufweisen, legen Creemers und Kyriakides (2008) mit dem *Dynamic Model* einen erweiterten Erklärungsansatz vor. Das Dynamic Model betont die Mehrdimensionalität und Dynamik von Bildungssystemen, indem zur Erklärung von Schulerfolg vier Einflussebenen herangezogen werden: Schülerpersönlichkeit, Unterrichtsqualität, Schulmerkmale und Bildungspolitik. Einbezogen werden daneben auch wechselseitige Einflüsse zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Einfluss bildungspolitischer Prozesse auf Schule, Lehrpersonen und Lernende. Einen stärker lernpsychologisch orientierten Ansatz verfolgen dagegen Wang, Haertel und Walberg (1993), die in einer Metaanalyse von mehr als

11.000 Befunden “Student Characteristics” und “Classroom Practices” als wichtigste Determinanten für Schulerfolg identifizierten. Diesen Befunden zufolge sind es vor allem die Vorgänge *im* Klassenzimmer – insbesondere die Eigenschaften der Lernenden und Lehrenden –, die über Schul- und Lernerfolg bestimmen. Aktuelle Studien bestätigen die besondere Bedeutung proximaler Faktoren für einen erfolgreichen Schulbesuch. So konnten in Hatties *Visible Learning Research* (2009; 2015) sechs Hauptquellen für Unterschiede im Lernerfolg ausgemacht werden: Schüler*innen, Lehrer*innen, häuslicher Hintergrund („Home“), Peers, Schule und Schulleitung. Während die vier Letztgenannten jeweils einen kleinen Beitrag zur Erklärung von Lernerfolg leisten, kommt den Lehrenden und Lernenden besondere Bedeutung zu. Etwa 50 Prozent der Unterschiede im Lernerfolg lassen sich auf Schülereigenschaften wie Vorwissen, Begabung, Lernmotivation, Ziele oder bevorzugte Lernaktivitäten zurückführen. Weitere 20 bis 25 Prozent der Lernleistungen werden durch Unterschiede zwischen den Lehrenden erklärt (Hattie, 2015).

2.5.2 Personenbezogene Faktoren von Schulerfolg

Schüler*innen mit zugewiesener Assistenz werden im Allgemeinen über längere Zeit und oftmals intensiv beim Schulbesuch unterstützt. Hilfeleistungen im Rahmen von Schulassistenz erfolgen dabei mit dem Ziel einer entwicklungsförderlichen und begabungentsprechenden Teilhabe an Schule und Unterricht, sie sind unmittelbar kindbezogen konzipiert und entfalten hieraus eine Relevanz für die Entwicklung von Eigenschaften für einen erfolgreichen Schulbesuch.

Zu den Bedingungsfaktoren von Schulerfolg gibt es national und international eine Vielzahl empirischer Befunde und theoretischer Bezüge. Nachfolgend werden wesentliche personenbezogene Faktoren von Schul- und Lernerfolg in einer Gliederung nach „inneren“ Lernpotenzialen (z. B. Vorwissen, Begabung) und „äußeren“ Verhaltenspotenzialen (z. B. Kooperationsfähigkeit, Zielorientierung) dargestellt.

Unter den individuellen Lernpotenzialen, die einem erfolgreichen schulischen Werdegang zugrunde liegen, kommt den kognitiven Faktoren eine besondere Bedeutung zu. Dabei gilt die allgemeine Intelligenz – aufgrund ihrer hohen Korrelation mit schulischer Leistung – traditionell als wichtige Voraussetzung für Lernerfolg und Lernzuwachs (Asendorpf & Neyer, 2012). Eine hohe Intelligenz unterstützt Lernende dabei, Inhalte und Zusammenhänge zu erschließen – selbst dann, wenn die Wissensvermittlung nicht optimal erfolgt (Gustafson & Undheim, 1996). Neben Intelligenz bilden verschiedene akademische Fähigkeiten wichtige Voraussetzungen für Schul- und Lernerfolg. Von besonderer Relevanz ist hierbei das bereichsspezifische Vorwissen der Lernenden (Mähler, Petermann, Greve, 2017). In Lernprozessen bildet das Vorwissen die Grundlage zur Verknüpfung zwischen altem und neuem Wissen. Je umfangreicher die Vorkenntnisse sind, so schließen Helmke und Weinert (1997), desto mehr verliert die allgemeine Intelligenz an Bedeutung für den Lernprozess. Weitere wichtige Determinanten von Schulleistung und Lernerfolg bestehen daneben in mathematischen Fähigkeiten, der Lesefähigkeit (Romano, Babchishin, Pagani & Kohen, 2010) und der Beherrschung der Unterrichtssprache, die insbesondere im Hinblick auf das Instruktionsverständnis wichtig ist (Baumert & Schümer, 2002; Becker, 2010; Schwippert, Bos, Lankes, 2003). Unter den bereichsübergreifenden

Grundfunktionen gelten besonders Aspekte der Informationsverarbeitung als wichtige Voraussetzungen für Schul- und Lernerfolg. Aktuelle Studien betonen in diesem Zusammenhang die Rolle des Arbeitsgedächtnisses als wichtigen Prädiktor von Schulleistung noch vor der allgemeinen Intelligenz (Alloway & Alloway, 2010; Mähler et al., 2015). Weitere Einflussfaktoren auf einen erfolgreichen Schulbesuch bilden daneben etwa das Langzeitgedächtnis, Metakognition und exekutive Funktionen (Mähler et al., 2017; Normandeau & Guay, 1998) sowie die Fähigkeit zur Aufmerksamkeitssteuerung und die Konzentrationsfähigkeit (Alexander, Entwistle & Dauber, 1993; Fergusson & Horwood, 1995; McClelland, Morrison & Holmes, 2000; Romano et al., 2010). Der Zusammenhang zwischen Kognition und Schulerfolg ist unbestritten und dennoch nicht ausreichend, um Schulleistung monokausal zu erklären: So weisen Mähler et al. (2017) darauf hin, dass Schulerfolg immer auch mit psychischem und physischem Wohlbefinden zusammenhängt. Emotionale Probleme und depressive Erkrankungen stellen demzufolge ebenso Risikofaktoren für einen erfolgreichen Schulbesuch dar (Agostin & Bain, 1997; Fröjd et al., 2008), wie Ängstlichkeit, Testangst oder Angst vor Fehlern (Normandeau & Guay, 1998; Zeidner, 1995). Als weitere Determinanten von Schulerfolg konnten in verschiedenen Studien motivationale und selbstbezogene Aspekte identifiziert werden. So berichtet Hattie (2009) im Rahmen seiner Metaanalyse von deutlichen Zusammenhängen zwischen Lernmotivation, Interesse, Engagement und Konzentration auf der einen Seite und Schulleistung auf der anderen Seite. Unter den selbstbezogenen Aspekten gelten zudem das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit (Hattie, 2009; Huang, 2011) sowie die Fähigkeitsselbstwahrnehmung, die Selbstregulationsfähigkeit und die Selbstkontrolle als wichtige Prädiktoren von Schulleistung (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2006; Neuenschwander, Röthlisberger, Cimeli & Roebers, 2012; Tangney, Baumeister & Boone, 2004).

Die vielfältigen „inneren Aspekte“ von Schul- und Lernerfolg werden flankiert von einigen bedeutsamen verhaltensbezogenen Faktoren, die modelltheoretischen Annahmen zufolge als Moderatorvariablen zwischen Lernpotenzial und Lernerfolg gelten (Heller, 1995). Die verhaltensbezogenen Faktoren von Schul- und Lernerfolg sind im Zusammenhang mit Schulassistenz aus zwei Gründen von besonderem Interesse: Einerseits stellen Schwierigkeiten im Lern- und Sozialverhalten einen häufigen Antragsgrund für Schulassistenz dar (Henn et al., 2014; Herz, Meyer & Liesebach, 2018), andererseits kann das Lern- und Sozialverhalten – im Unterschied zu Begabung oder Gedächtnis – im Rahmen von Schulassistenz direkt adressiert und gefördert werden. Schulassistenz hat somit das Potenzial, einen relevanten Beitrag zum schulischen Lernen zu leisten.

Eigenschaften wie ein engagiertes Arbeitsverhalten, Begeisterungsfähigkeit und kindliche Entdeckerfreude gelten allgemein als wichtige Voraussetzungen zur Nutzung von Lerngelegenheiten und zur Generierung von Lernzuwächsen (Romano et al., 2010). Zusammenhänge zwischen Lernverhalten – operationalisiert anhand unterrichtsbezogener Fähigkeiten wie zielorientiertem Arbeiten, genauem Zuhören, Befolgen von Anweisungen und Arbeitsplatzorganisation – und späterem Schulerfolg bestehen bereits während der Schuleingangsphase, wie McClelland et al. (2000) berichten. Bezogen auf die unterrichtsbezogenen Fähigkeiten und Verhaltensweisen weisen Alexander et al. (1993) zudem auf die Bedeutsamkeit der Teilhabe an Unterrichtsritualen und -routinen hin, die Schulerfolg und den Erwerb schulbezogener Kompetenzen schon im Grundschulalter unterstützen. Darüber hinaus gilt die Big-Five-Dimension Ge-

wissenhaftigkeit – das Ausmaß der Zuverlässigkeit, Beharrlichkeit und Ordentlichkeit im Umgang mit Lerninhalten und Arbeitsanweisungen – als positiv korreliert mit Schulleistung. Die weiteren Big-Five-Dimensionen (Neurotizismus, Verträglichkeit, Extraversion und Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen) stehen dagegen nicht oder nur sehr eingeschränkt in Zusammenhang mit Schul- und Lernerfolg (Asendorpf & Neyer, 2012; Steinmayr & Spinath, 2007).

Wichtige Determinanten von Schul- und Lernerfolg bestehen daneben in den sozial-emotionale Kompetenzen von Lernenden, wie Romano et al. (2010) betonen: „Indeed, much evidence exists documenting the relationship between social and behavioral development and school achievement” (S. 996). So wurden etwa in empirischen Studien Zusammenhänge zwischen positiven sozialen Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit, Selbstkontrolle, prosozialem Verhalten und zwischenmenschlichen Fähigkeiten auf der einen Seite und Schulerfolg sowie Anpassung an Schule auf der anderen Seite gefunden (z. B. Agostin & Bain, 1997; Alexander et al., 1993; McClelland et al., 2000). Daneben gelten externalisierende Verhaltensabweichungen wie Substanzmissbrauch (Ansary & Luthar, 2009), Impulsivität (Moilanen, Shaw & Maxwell, 2010), Aufmerksamkeitsprobleme, Hyperaktivität, antisoziales und kriminelles Verhalten (Hinshaw, 1992) als besondere Risikofaktoren für einen erfolgreichen schulischen Werdegang. Externalisierende Verhaltensabweichungen, so argumentieren Newcomb, Bukowski und Pattee (1993), fördern Lehrer-Kind-Konflikte und bergen somit die Gefahr sozialer Ausgrenzung. Hiermit einhergehend kann es zu Beeinträchtigungen bei der Teilhabe am Lernen und langfristig zu negativen Auswirkungen auf den Schulerfolg kommen (Ladd, Birch & Buhs, 1999). Im Unterschied zum externalisierenden Verhalten haben internalisierende Verhaltensabweichungen nur einen geringfügigen Einfluss auf Schulerfolg. Die Schulleistungen betroffener Kinder und Jugendlicher fallen dementsprechend nur geringfügig schwächer aus als die Leistungen der Bezugsnorm (Ansary & Luther, 2009; Masten et al., 2005).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Schul- und Lernerfolg von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren abhängen. Eine hohe prognostische Validität für den schulischen Werdegang weisen dabei nicht nur Lernpotenziale (z. B. Vorwissen, Begabung), sondern auch Verhaltenspotenziale (z. B. Kooperationsfähigkeit, Zielorientierung) auf. Während sozialkompetentes und engagiertes Schüler*innenverhalten in der Regel mit einem erfolgreichen Schulbesuch einhergeht, stehen Verhaltensprobleme wie z. B. Hyperaktivität oder Aggressivität oftmals in Zusammenhang mit einem vergleichsweise ungünstigen Lernverhalten und Beeinträchtigungen im Schul- und Lernerfolg. Dabei können im Zusammenhang mit Verhaltensproblemen, hierauf weisen Alexander, Entwisle und Dauber (2003) hin, bereits kleine Unterschiede auf lange Sicht zu Nachteilen werden.

Nachfolgend werden zunächst die Ergebnisse der drei empirischen Untersuchungen dargestellt, um hierauf aufbauend die Ergebnisse zu diskutieren und Ansatzpunkte für die Gestaltung der Arbeitsumgebung einerseits sowie der Hilfeleistung andererseits zu entwickeln.

3 Darstellung der wissenschaftlichen Fachbeiträge

3.1 Personale Merkmale und situative Bedingungen im Arbeitsfeld Schulassistenz

Der Beitrag „Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistenz“ (Schindler, 2020) nimmt die Verhaltens- und Leistungsbedingungen von Schulassistent*innen in den Blick. Ziel war es, Erkenntnisse zu motivationalen Faktoren, Arbeitsbedingungen, Berufserfahrung und zum betrieblichen Miteinander von Fachkräften und Nichtfachkräften im Arbeitsfeld Schulassistenz zu erlangen und diese vergleichend zu analysieren. Berichtet werden Selbsteinschätzungen von $N = 107$ Schulassistent*innen, die mittels standardisierter Verfahren erhoben wurden und zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 der vorliegenden Dissertationsschrift beitragen: „Welche situativen Bedingungen und personalen Merkmale kennzeichnen das Arbeitsfeld Schulassistenz?“

3.1.1 Methoden

Es wurde eine postalische Querschnittsbefragung von Schulassistent*innen durchgeführt. Angesichts des Umfangs und des Anforderungsgehalts der Befragung erfolgte die Datenerhebung mittels eines zweiteiligen Fragebogens. Die Erstbefragung war dabei so gestaltet, dass alle Items und Skalen auch von Berufseinsteiger*innen – etwa von Beschäftigten im Freiwilligendienst – bearbeitet werden konnten; für die Folgebefragung wurden solche Inhalte ausgewählt, die eine längere Einarbeitungszeit erforderten.

3.1.1.1 Auswahl der Skalen und Entwicklung des Erhebungsinstruments

Die Auswahl der Skalen und die Entwicklung des Erhebungsinstruments erfolgten in Anlehnung an das Modell menschlichen Verhaltens von Comelli und von Rosenstiel (2011) (vgl. Abschnitt 2.3).

Individuelles Wollen: Das individuelle Wollen umfasst verschiedene motivationale Aspekte, die für die Zielausrichtung von Verhalten und die Leistung in Arbeitstätigkeiten relevant sind (vgl. Hron, 2000; Kuhl, 2010; Lee, Locke & Nathan, 1989). Operationalisiert wurde das individuelle Wollen anhand der Faktoren Selbstwirksamkeit und Gewissenhaftigkeit (Erstbefragung) sowie Arbeitsengagement, Involvement und Arbeitszufriedenheit (Folgebefragung).

Persönliches Können: Das persönliche Können wurden als Berufserfahrung operationalisiert und mittels einer eigens entwickelten Berufserfahrungsskala während der Erstbefragung erfasst. Die Skalenentwicklung erfolgte in Anlehnung an Quiñones, Ford und Teachout (1995) und beruhte auf der Annahme, dass arbeitsspezifische Erfahrungen und Lernmöglichkeiten – z. B. Tätigkeitswechsel, Organisationsseniorität, Aufgaben und Herausforderungen – zum Aufbau beruflicher Kompetenzen beitragen und berufliche Leistung prognostizieren (vgl. Geithner & Moser, 2009; Schmidt, Hunter & Outerbridge, 1986). Die Berufserfahrungsskala hat einen Umfang von 8 Items mit einem resultierenden Summenscore zwischen 0 und 17. Die interne Konsistenz liegt bei $\alpha = .78$ und ist als akzeptabel bis gut zu bezeichnen.

Soziales Dürfen und Sollen: Das soziale Dürfen und Sollen wurde anhand der individuellen und institutionellen Werte des Miteinanders und der Verlässlichkeit der Personen in der Ar-

beitsumgebung operationalisiert. Ein positives soziales Miteinander unterstützt u. a. das Erreichen von Leistungszielen, die Bewältigung von Arbeitsbelastungen (Demerouti & Nachreiner, 2019) und die Rollenfindung am Arbeitsplatz (Humphrey et al., 2007). Erfasst wird das soziale Dürfen und Sollen mittels der Subskala Soziale Rückendeckung aus dem Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse (KFZA) (modifiziert nach Prümper, Hartmannsgruber & Frese, 1995).

Situative Ermöglichung: Die situative Ermöglichung bezieht sich auf die Umweltbedingungen und Ausstattungsmerkmale der Arbeitstätigkeit. Günstige Bedingungen am Arbeitsplatz können dabei sowohl Arbeitsleistung positiv beeinflussen als auch stressbedingte Belastungen reduzieren (Humphrey et al., 2007). Die Operationalisierung erfolgte anhand der Subskala Arbeitsbedingungen aus dem Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB) (Neuberger & Allerbeck, 1978).

Für ausführliche Informationen zu den eingesetzten Skalen, insbesondere deren empirischer Evidenz und ihrer zentralen Kennwerte wird auf die im Zuge dieses Promotionsvorhabens erschienene Veröffentlichung „Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistentenz“ (Schindler, 2020, S. 7–8) verwiesen.

3.1.1.2 Stichprobenbeschreibung

Die Untersuchung der situativen Bedingungen und personalen Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistentenz erfolgte in Kooperation mit neun Trägern der Kinder- und Jugendhilfe aus NRW. Für die Teilnahme an der Erstbefragung (t1) konnten 107 Schulassistent*innen gewonnen werden; an der Folgebefragung (t2) nahmen 91 Schulassistent*innen teil (Ausfallrate 15.0 %). Im Folgenden werden die wesentlichen soziodemographischen und organisatorischen Merkmale der Stichprobe vorgestellt. Tabelle 2 und 3 bieten hierzu eine Übersicht.

Tab. 2: Soziodemographische Merkmale der Stichprobe

	Fachkräfte	Nichtfachkräfte	Gesamt*
<i>N</i> (%)	38 (35.5)	64 (59.8)	107 (100)
Alter: <i>M</i> (<i>SD</i>)	44.39 (9.87)	29.21 (14.90)	35.27 (15.10)
Geschlecht: <i>n</i> (%)			
▪ weiblich	30 (78.9)	48 (75.0)	83 (77.6)
▪ männlich	8 (21.1)	16 (25.0)	24 (22.4)
Schulabschluss: <i>n</i> (%)			
▪ Hauptschul-/Volksschulabschluss	4 (10.5)	2 (3.1)	7 (6.5)
▪ Polytechnische Oberschule (DDR)	1 (2.6)	1 (1.6)	2 (1.9)
▪ Mittlere Reife	8 (21.1)	12 (18.8)	20 (18.7)
▪ Fachhochschulreife/Abschluss Fachoberschule	6 (15.8)	11 (17.2)	18 (16.8)
▪ Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife/Abitur	19 (50.0)	38 (59.4)	60 (56.1)
Ausbildungsabschluss: <i>n</i> (%) (enthält Mehrfachnennungen)			
▪ ohne Ausbildungsabschluss	0 (0.0)	42 (62.7)	43 (35.5)
▪ Lehre	12 (25.0)	12 (17.9)	27 (22.3)
▪ beruflich-schulische Ausbildung	7 (14.6)	4 (6.0)	12 (9.9)
▪ Fachschule, Meisterschule o.ä.	10 (20.8)	4 (6.0)	14 (11.6)
▪ Fachhochschulabschluss	8 (16.7)	0 (0.0)	9 (7.4)
▪ Hochschulstudium	8 (16.7)	2 (3.0)	10 (8.3)
▪ andere Ausbildung	3 (6.3)	3 (4.5)	6 (5.0)

Qualifikationen: <i>n</i> (%) (enthält Mehrfachnennungen)			
▪ Freiwilligendienste	2 (5.3)	46 (71.9)	48 (44.9)
▪ Hilfskraftanstellung	2 (5.3)	9 (14.1)	11 (10.3)
▪ Sozial-Pflegerische Berufe	27 (71.1)	0 (0.0)	27 (25.2)
▪ andere Qualifikationen	16 (42.1)	15 (23.4)	31 (29.0)

* Angaben enthalten Fachkräfte, Nichtfachkräfte sowie Personen ohne eindeutige Zuordnung

Der Mittelwert für das Lebensalter der Stichprobe lag bei 35 Jahren ($SD = 15.10$). Die Altersspanne der Schulassistent*innen reichte – bei einem deutlichen Übergewicht der unter 25-jährigen – von 18 bis 62 Jahre (siehe Abb. 4). 77.6 Prozent der Untersuchungsteilnehmer*innen waren weiblichen Geschlechts, 22.4 Prozent männlich. Die befragten Schulassistenten*innen wiesen zum überwiegenden Teil einen mittleren (18.7 %) oder höheren (72.9 %) Schulabschluss auf. Auf Ebene der beruflichen Bildung fällt auf, dass 35.5 Prozent der Stichprobe über keinen Ausbildungsabschluss verfügten. Dies steht vermutlich in Zusammenhang mit der Altersstruktur der Stichprobe, welche durch viele sehr junge Teilnehmer*innen geprägt war. Unter den Berufsausbildungen wurden am häufigsten eine abgeschlossene Lehre (22.3 %), gefolgt von Fachschule/Meisterschule (11.6 %) und beruflich-schulischer Ausbildung (9.9 %) genannt. Höhere Ausbildungsabschlüsse wie Fachhochschulausbildung (7.4 %), Hochschulstudium (je 8.3 %) oder andere Ausbildungen (5.0 %) waren im Einzelfall vertreten.

Eine große Diversität bestand hinsichtlich der Qualifikation für eine Arbeitstätigkeit als Schulassistent*in. Mehr als die Hälfte der Stichprobe verrichtete die Arbeit als Schulassistentz im Rahmen eines Freiwilligendienstes (44.9 %) oder einer Hilfskraftanstellung (9.1 %). Daneben verfügte jeweils etwa ein Viertel der Befragten über eine sozial-pflegerische Berufsausbildung (25.2 %) oder eine andere Qualifikation (29.0 %). Als andere Qualifikationen wurden etwa Familienverantwortung oder pädagogische Weiterbildungen angeführt. Entsprechend der jeweils individuellen Qualifikation bestand die vorliegende Stichprobe zu etwa einem Drittel (35.5 %) aus Fachkräften für eine Arbeitstätigkeit als Schulassistentz und zu fast zwei Drittel (59.8 %) aus Nichtfachkräften. Als Fachkraft wurde klassifiziert, wer eine einschlägige Berufsausbildung im pädagogischen, medizinischen oder pflegerischen Bereich aufweisen konnte oder über vergleichbare Erfahrungen und Kompetenzen verfügte. Als Nichtfachkraft wurden

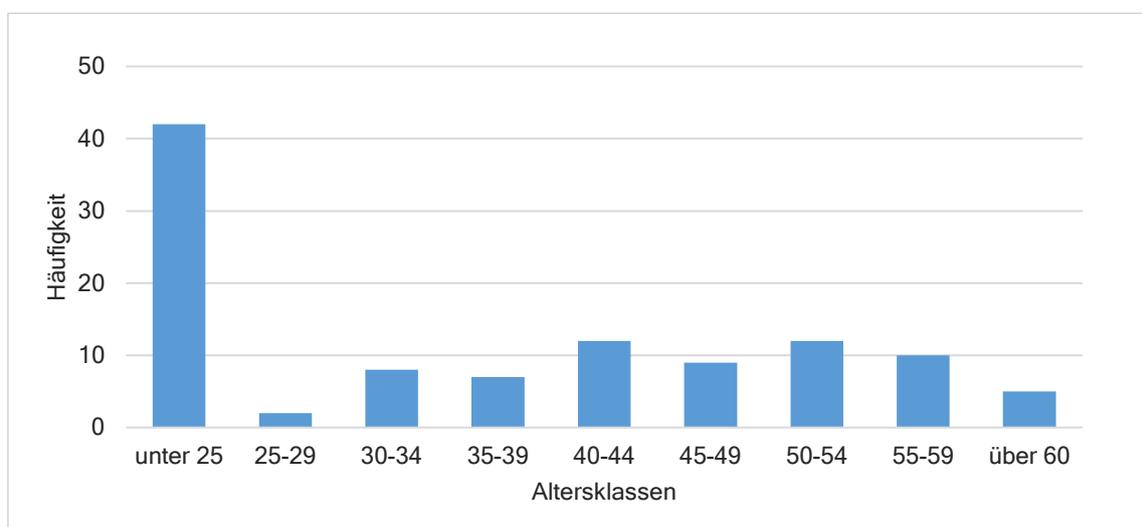


Abb. 4: Altersklassen der Schulassistent*innen

Personen klassifiziert, die über keine einschlägige Berufsausbildung verfügten bspw. Hilfskräfte oder Freiwilligendienstler*innen (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter, 2015; Geist, 2017).

Die Schulasistent*innen waren überwiegend in Teilzeit beschäftigt. Die Wochenarbeitszeit variierte zwischen 13 und 39 Wochenstunden und lag im Mittel bei 27.34 ($SD = 7.01$) Stunden. Obgleich die Mehrheit der Schulasistenten*innen nicht über eine einschlägige Qualifikation verfügte und häufig erst seit kurzer Zeit – 54.7 Prozent befanden sich im ersten Jahr ihrer Arbeitstätigkeit – im Arbeitsfeld Schulasistenz tätig war, stellte die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen zu Beginn der Tätigkeit mit 16.0 Prozent eine Ausnahme dar. Die Teilnahme an Mitarbeiter*innenbesprechungen war mit 91.1 Prozent hingegen sehr verbreitet. Die Einsatzorte der Untersuchungsteilnehmer*innen erstreckten sich über das gesamte Spektrum der allgemeinbildenden Schulen. Mehr als die Hälfte der Stichprobe waren an Grundschulen (40.6 %) und Förderschulen (20.8 %) beschäftigt. Jeweils etwa 10 Prozent verrichteten ihre Arbeit an Gesamtschulen (13.2 %) oder Hauptschulen (10.4 %). Die Anteile der weiteren Schulformen waren jeweils im einstelligen Prozentbereich angesiedelt.

Tab. 3: Organisatorische Merkmale der Stichprobe

	Fachkräfte	Nichtfachkräfte	Gesamt*
Wochenarbeitszeit: $M(SD)$	26.03 (5.69)	28.34 (7.52)	27.34 (7.01)
Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen: $n(\%)$			
▪ ja	4 (10.5)	13 (20.6)	17 (16.0)
▪ nein	34 (89.5)	50 (79.4)	89 (84.0)
Teilnahme an Mitarbeiterbesprechungen: $n(\%)$			
▪ ja	30 (90.9)	49 (90.7)	82 (91.1)
▪ nein	3 (9.1)	5 (9.3)	8 (8.9)
Einsatzorte: $n(\%)$			
▪ Grundschule	11 (28.9)	29 (45.3)	43 (40.6)
▪ Förderschule	8 (21.1)	13 (20.3)	22 (20.8)
▪ Gesamtschule	3 (7.9)	10 (15.6)	14 (13.2)
▪ Hauptschule	6 (15.8)	5 (7.8)	11 (10.4)
▪ Gymnasium	3 (7.9)	2 (3.1)	5 (4.7)
▪ Realschule	4 (10.5)	1 (1.6)	5 (4.7)
▪ Sekundarschule	3 (7.9)	0 (0.0)	3 (2.8)
▪ andere Schulform	0 (0.0)	3 (4.7)	3 (2.8)
Qualifikationen: $n(\%)$ (enthält Mehrfachnennungen)			
▪ Freiwilligendienste	2 (5.3)	46 (71.9)	48 (44.9)
▪ Hilfskraftanstellung	2 (5.3)	9 (14.1)	11 (10.3)
▪ Sozial-Pflegerische Berufe	27 (71.1)	0 (0.0)	27 (25.2)
▪ andere Qualifikationen	16 (42.1)	15 (23.4)	31 (29.0)
Dauer der Arbeitstätigkeit: $n(\%)$			
▪ < 1 Jahr	7 (18.4)	49 (76.6)	58 (54.7)
▪ 1 bis 2 Jahre	11 (28.9)	3 (4.7)	15 (14.2)
▪ 3 bis 5 Jahre	15 (39.5)	8 (12.5)	24 (22.6)
▪ > 5 Jahre	5 (13.2)	4 (6.3)	9 (8.5)

* Angaben enthalten Fachkräfte, Nichtfachkräfte sowie Personen ohne eindeutige Zuordnung

Für vertiefende Einblicke in die Merkmale von Fachkräften und Nichtfachkräften liegen Informationen von 102 Untersuchungsteilnehmer*innen vor. In der Stichprobe waren deutlich weniger Fachkräfte (37.3 %) als Nichtfachkräfte (62.7 %) vertreten. Bei einem durchschnittlichen Alter von 44 Jahren ($SD = 9.87$) waren die Fachkräfte im Mittel 15 Jahre älter als die Nichtfachkräfte ($M = 29$; $SD = 14.90$). Fachkräfte (78.9 %) wie Nichtfachkräfte (75.0 %) waren zum überwiegenden Teil weiblich und wiesen einen gleichermaßen hohen schulischen Bildungsstand auf. Die Fachkräfte verfügten – vermutlich aufgrund der gesetzlichen Vorgaben – ohne Ausnahme über einen beruflichen Bildungsabschluss. Mit 71.1 Prozent waren sozial-pflegerische Qualifikationen – z. B. Erzieher*innenausbildung oder Sozialpädagog*in – am häufigsten vertreten. Unter den Nichtfachkräften waren fast zwei Drittel (62.7 %) ohne beruflichen Bildungsabschluss. Dies ist vermutlich auf die verbreiteten Freiwilligendienste (71.9 %) zurückzuführen. Die Fachkräfte waren im Mittel länger im Arbeitsfeld Schulassistenz beschäftigt als Nichtfachkräfte. Viele Fachkräfte arbeiteten bereits 1 bis 2 (28.9 %) oder 3 bis 5 Jahre (39.5 %) als Schulassistenz, während sich vergleichsweise wenige (18.4 %) im ersten Jahr ihrer Arbeitstätigkeit befanden. Hingegen waren unter den Nichtfachkräften drei Viertel (76.6 %) im ersten Jahr als Schulassistenz tätig. Langfristige Beschäftigung über 5 oder mehr Jahren war in beiden Gruppen selten. Auch die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen zur Vorbereitung auf die Schulassistenzarbeit war in beiden Gruppen die Ausnahme, hingegen war die Teilnahme an Mitarbeiterbesprechungen weit verbreitet. Die durchschnittliche Arbeitszeit pro Woche betrug bei Fachkräften 26.03 ($SD = 5.69$) Stunden und bei Nichtfachkräften 28.34 ($SD = 7.52$). Beide Subgruppen wurden somit etwa im gleichen Umfang beschäftigt und lagen rund 8 Stunden unter der gewöhnlich geleisteten Wochenarbeitszeit von 35.6 Stunden (vgl. Statistisches Bundesamt, 2017). Die Einsatzorte der Fachkräfte und Nichtfachkräfte umfassten ein weites Spektrum an Schulformen. Während die Nichtfachkräfte vorwiegend an Grundschulen (45.3 %), Förderschulen (20.3 %) und Gesamtschulen (15.6 %) eingesetzt waren, bestand bei den Fachkräften eine etwas gleichmäßigere Verteilung über die Schulformen mit Schwerpunkten an Grundschulen (28.9 %), Förderschulen (21.1 %) und Hauptschulen (15.8 %).

3.1.1.3 Datenanalyse

Zur psychometrischen Analyse der situativen Bedingungen und personalen Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistenz wurden die statistischen Kennwerte der Schulassistent*innen und der eingesetzten psychometrischen Skalen vergleichend analysiert. Die Analysen erfolgten mittels Welch's t -Test, der auch bei ungleichen Stichprobengrößen und Varianzen als robustes Verfahren gilt (vgl. Ahad & Yahaya, 2014). Als Maß für die Effektstärke wurde Hedges' g verwendet – eine Variation von Cohens' d für unterschiedlich große Stichproben (Szuhany, Bugatti & Otto, 2015). Die Intergruppenvergleiche zwischen Fachkräften und Nichtfachkräften erfolgten ebenfalls mittels Welch's t -Test und Hedges' g als Effektstärkemaß. Bei Verletzung der Normalverteilungsvoraussetzung und fehlender Varianzhomogenität wurde auf den voraussetzungsärmeren U-Test und das robuste Cliff's δ als Effektstärkemaß ausgewichen (MacBeth, Razumiejczyk & Ledesma, 2011). Die Interpretation der Effektstärken erfolgte jeweils in drei Abstufungen (siehe Tabelle 4). Bei Hedges' g wurden die Konventionen von Cohen (1988) genutzt; bei Cliff's δ erfolgte die Interpretation gemäß Vargha and Delaney (2000).

Tab. 4: Interpretation der Effektstärken

Effektstärke	Hedges' g	Cliff's δ
kleiner Effekt	.20	.11
mittlerer Effekt	.50	.28
großer Effekt	.80	.43

3.1.2 Ergebnisse

In der Ergebnisdarstellung werden zunächst die Befunde für den Vergleich zwischen der Untersuchungsgruppe und den Normstichproben berichtet. Anschließend wird der Intergruppenvergleich zwischen Fachkräften und Nichtfachkräften dargestellt. Eine Übersicht der Untersuchungsergebnisse bietet Tabelle 5.

Individuelles Wollen: Die Schulassistent*innen wiesen auf motivationaler Ebene im Vergleich zu den Normstichproben der eingesetzten Erhebungsinstrumente verschiedene statistisch relevante Unterschiede auf. Die vorliegende Stichprobe verfügte im Vergleich zur UWES-9 Normstichprobe (Schaufeli & Bakker, 2003) über ein signifikant höheres Arbeitsengagement ($p = .025$). Bei einer Effektstärke von $g = .23$ ist die Bedeutsamkeit dieses Unterschieds allerdings als gering einzuschätzen. Signifikant höhere Zufriedenheitswerte fanden sich zudem in einigen Skalen des Arbeitsbeschreibungsbogens (Neuberger & Allerbeck, 1978). In den Subskalen Zufriedenheit mit den Kollegen ($p < .001$, $g = .36$), Zufriedenheit mit den Vorgesetzten der Dienststelle ($p < .001$, $g = .65$), Zufriedenheit mit der Organisation und Leitung ($p < .001$, $g = .69$) sowie Zufriedenheit mit den Entwicklungsmöglichkeiten ($p < .001$, $g = .60$) unterschieden sich die Schulassistent*innen deutlich von der Normstichprobe. Die gefundenen Unterschiede wiesen überwiegend mittlere bis große Effektstärken auf. Daneben wurden zwei negative Abweichungen von statistischer Relevanz identifiziert. Einerseits wiesen die Schulassistent*innen im Vergleich zur Normstichprobe (Moser & Schuler, 1993) ein signifikant geringeres Involvement ($p = .012$) auf. Die Effektstärke lag bei $g = .30$ und entsprach somit einem kleinen bis mittleren Effekt. Andererseits war die Zufriedenheit mit der Bezahlung ($p < .001$) durch eine signifikant negative Abweichung von den Referenzdaten (Neuberger & Allerbeck, 1978) geprägt. Mit einer Effektstärke von $g = .60$ war dieser Unterschied von mittlerer bis großer Bedeutsamkeit. Die Skalen Gewissenhaftigkeit, Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit mit den Tätigkeiten waren ohne signifikanten Befund. Gemäß Interpretationsnormen der verschiedenen Instrumente variierten sämtliche Ergebnisse im unteren bis oberen Durchschnittsbereich.

Persönliches Können: Das persönliche Können wurde anhand arbeitsspezifischer Erfahrungen und Lernmöglichkeiten operationalisiert und mit einer eigens entwickelten Berufserfahrungsskala erfasst. Die Schulassistent*innen wiesen einen mittleren Berufserfahrungsscore von $M = 6.99$ ($SD = 3.876$, 95 % $CI [6.20, 7.77]$, $n = 96$) auf. Die Berufserfahrung der vorliegenden Stichprobe lag somit rund 1.5 Punkte unterhalb des rechnerischen Skalenmittelwertes von $M = 8.5$ und war bei einer Standardabweichung von $SD = 3.88$ durch eine recht große Heterogenität geprägt.

Soziales Dürfen und Sollen: Das Arbeitsfeld Schulassistentenz war nach Einschätzung der Untersuchungsteilnehmer*innen durch ein hohes Maß sozialer Unterstützung bzw. sozialer Rückendeckung geprägt. Im Bereich soziale Rückendeckung unterschieden sich die Werte der Schulassistent*innen signifikant positiv ($p = .001$) von jenen der Normstichprobe (Prümper et al., 1995) bei einer kleinen bis mittleren Effektstärke ($g = .41$).

Situative Ermöglichung: Die Untersuchungsteilnehmer*innen wiesen im Vergleich zur Subskala Arbeitsbedingungen des Arbeitsbeschreibungsbogens (Neuberger & Allerbeck, 1978) eine signifikant höhere ($p < .001$) Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen auf. Bei einer Effektstärke von $g = .27$ ist die Bedeutsamkeit dieses Unterschiedes allerdings als gering einzuschätzen; gemäß Interpretationsnormen lag der Zufriedenheitswert zudem im Durchschnittsbereich.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auf personaler Ebene besonders die Dimensionen der Arbeitszufriedenheit und auf situativer Ebene die Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen und die soziale Unterstützung positiv hervortraten. Die Zufriedenheit mit der Bezahlung und das Involvement der Schulassistent*innen waren hingegen vergleichsweise gering ausgeprägt. Für eine Visualisierung der Untersuchungsergebnisse sei an dieser Stelle auf Abbildung 2 in der Veröffentlichung „Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistentenz“ (Schindler, 2019, S. 13) verwiesen.

Tab. 5: Psychometrische Befunde der personalen Merkmale und situativen Bedingungen im Arbeitsfeld Schulassistentenz sowie Teststatistik zum Vergleich mit den Normstichproben ($N = 107$)

Skala	Schulassistent*innen			Normstichprobe		Analyse von Unterschieden			
	<i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>min</i> / <i>max</i>	<i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> -Wert	<i>p</i> -Wert	Effektstärke	
Engagement*	84	4.33 (1.10)	0.11 / 6.00	12631	4.05 (1.19)	2.289	.025	$g = .23$	
Gewissenhaftigkeit	107	6.05 (0.82)	3.67 / 7.00	1006	5.87 (1.31)	1.933	.055	$g = .14$	
Selbstwirksamkeit	104	4.43 (0.80)	2.50 / 6.00	1535	4.55 (0.87)	-1.461	.147	$g = .14$	
Involvement*	91	4.42 (0.83)	2.00 / 7.00	798	4.65 (0.78)	-2.556	.012	$g = .30$	
Zufriedenheit mit	Kollegen**	86	28.51 (3.51)	17.00 / 32.00	2096	26.93 (4.43)	4.048	< .001	$g = .36$
	Vorgesetzten**	83	42.67 (5.10)	25.00 / 48.00	2108	37.63 (7.86)	8.614	< .001	$g = .65$
	Organisation und Leitung**	79	43.01 (6.25)	26.00 / 52.00	2046	37.45 (8.16)	7.664	< .001	$g = .69$
	Entwicklung**	80	27.47 (5.66)	14.00 / 36.00	2061	23.40 (6.90)	6.286	< .001	$g = .60$
	Tätigkeiten	87	40.18 (6.63)	20.00 / 48.00	2132	39.07 (7.31)	1.525	.131	$g = .15$
	Bezahlung**	81	15.96 (5.78)	7.00 / 28.00	2132	19.38 (5.65)	-5.229	< .001	$g = .60$
Berufserfahrung	96	6.99 (3.88)	0.00 / 15.00	-	-	-	-	-	
Soziale Unterstützung**	88	4.39 (0.70)	1.67 / 5.00	182	4.08 (0.80)	3.290	.001	$g = .41$	
Zufriedenheit mit Arbeitsbedingungen**	84	32.83 (4.74)	21.00 / 44.00	2161	30.99 (6.89)	3.417	< .001	$g = .27$	

* signifikant auf 5 % Niveau

** signifikant auf 1 % Niveau

Die Intergruppenvergleiche zwischen Fachkräften und Nichtfachkräften zeigten statistisch signifikante Unterschiede in der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung, der Zufriedenheit mit den Vorgesetzten und der Berufserfahrung. Unterschiede betrafen ausschließlich personale Merkmale; im Hinblick auf die situativen Bedingungen wurden keine Unterschiede identifiziert.

Die Nichtfachkräfte ($M = 25.92$, $SD = 4.12$, $n = 63$) wiesen im Vergleich zu den Fachkräften ($M = 28.32$, $SD = 5.32$, $n = 37$) eine signifikant geringere berufliche Selbstwirksamkeitserwartung auf ($t_{welch}(61.335) = 2.363$, $p = .021$). Schulassistent*innen ohne einschlägige Qualifikation – z. B. Freiwilligendienstler*innen oder Hilfskräfte – verfügen demnach über vergleichsweise geringe Überzeugungen, Herausforderungen und schwierige Anforderungssituation in der Arbeit erfolgreich bewältigen zu können. Die Effektstärke lag bei $g = .52$ und entsprach somit einem mittleren Effekt. Ein weiterer Unterschied betraf die Zufriedenheit mit den Vorgesetzten. In der Subskala Vorgesetzte wiesen die Fachkräfte ($Md = 45.00$, $n = 31$) signifikant höhere Zufriedenheitswerte auf als die Nichtfachkräfte ($Md = 43.50$, $n = 54$; Mann-Whitney-U-Test: $U = 504.500$, $p = .013$). Mit $\delta = .33$ lag eine mittlere Effektstärke vor. Zudem unterschieden sich die zwei Subgruppen in der Berufserfahrung. Angesichts der ausgeprägten Unterschiede in den soziodemographischen Daten war es nicht verwunderlich, dass die Fachkräfte ($Md = 10.00$, $n = 37$) über eine signifikant höhere Berufserfahrung verfügten als die Nichtfachkräfte ($Md = 4.00$, $n = 57$; Mann-Whitney-U-Test: $U = 282.500$, $p < .001$). Bei einer Effektstärke von $\delta = .73$ ist die Bedeutsamkeit dieses Unterschiedes als sehr groß einzuschätzen. Für eine Übersicht der Intergruppenvergleiche zwischen Fachkräften und Nichtfachkräften sei an dieser Stelle auf Tabelle 7 in der Veröffentlichung „Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistenz“ (Schindler, 2020, S. 14) verwiesen.

Die Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf Forschungsfrage 1 („Welche situativen Bedingungen und personalen Merkmale kennzeichnen das Arbeitsfeld Schulassistenz?“) sowie in Bezug auf das Ziel der vorliegenden Dissertationsschrift erfolgt im nachfolgenden Kapitel 4. Hier werden die Befunde zu den Bedingungen und Merkmalen des Arbeitsfeldes Schulassistenz in Beziehung gesetzt mit den Befunden zu den wahrgenommenen Belastungen und Ressourcen des Arbeitsfeldes sowie den gefundenen Veränderungs- und Entwicklungsprozessen junger Menschen mit Schulassistenz. Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse werden abschließend Rahmenbedingungen und Ansatzpunkte herausgearbeitet, die es Schulassistent*innen ermöglichen, Kinder und Jugendliche entwicklungsförderlich zu unterstützen, sich beruflich weiterzuentwickeln und körperlich wie mental gesund zu bleiben.

3.2 Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenz

Der Beitrag „Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz: Eine explorative Interviewstudie mit Schulassistent*innen verschiedener Schulformen in NRW“ (Schindler & Schindler, 2021)¹ geht der Frage nach, welche Belastungen und Ressourcen Schulassistent*innen in ihrem Arbeitsalltag wahrnehmen. Ziel war es, subjektive Deutungsmuster und Erfahrungen von Schulassistent*innen zu erfassen, um hierauf aufbauend belastende und unterstützende Faktoren der Arbeitstätigkeit als Schulassistenz zu identifizieren. Berichtet werden 34 Faktoren von Belastungen und Ressourcen, die sich auf fünf übergeordnete Kategorien verteilen und zur Beantwortung von Forschungsfrage 2 der vorliegenden Dissertationsschrift beitragen: „Welche Belastungen und Ressourcen nehmen Schulassistent*innen im Arbeitsalltag wahr?“

3.2.1 Methoden

Es wurde eine qualitativ-explorative Interviewstudie mit acht Schulassistent*innen durchgeführt. Die Untersuchungsteilnehmer*innen wurden aus der vorgenannten Querschnittsbefragung (vgl. Abschnitt 3.1) mit $N = 107$ Untersuchungsteilnehmer*innen rekrutiert und mittels halbstandardisierter Leitfadeninterviews zu Handlungsbedingungen und Akteurskonstellationen im Arbeitsfeld Schulassistenz befragt.

3.2.1.1 Erhebungsinstrument

Die Entwicklung des Leitfadens gliederte sich in fünf Schritte und war an den Empfehlungen zur Leitfadenkonstruktion nach Gläser und Laudel (2010) sowie Helfferich (2011) orientiert. Zunächst erfolgte eine Sichtung des Forschungsstandes mit dem Ziel, Forschungslücken zu identifizieren und relevantes Wissen zusammenzutragen. Anschließend wurde auf Grundlage theoretischer Vorüberlegungen und eigener Felderfahrungen ein offener Fragenkatalog zum Forschungsgegenstand zusammengestellt. Im dritten Schritt erfolgten eine Reduktion und Strukturierung des Fragenkatalogs sowie die Entwicklung von Leitfragen und Detailfragen. Den Leitfragen kam hierbei die Funktion zu, die theoretischen Vorüberlegungen und die qualitative Erhebungsmethode miteinander zu verknüpfen. Im vierten Schritt wurde die Reihenfolge der Interviewfragen festgelegt. Maßgeblich war hierbei das Anliegen, einen möglichst natürlichen Gesprächsverlauf zu gewährleisten. Aus diesem Grund wurden inhaltsähnliche Themen nacheinander behandelt und chronologisch in der Vergangenheit liegende Themen an den Beginn des Interviews gestellt. Im fünften Schritt erfolgte die exakte Formulierung der Interviewfragen. Um Erzählanregungen zu generieren, wurde bei der Gestaltung der Interviewfragen besonderer Wert gelegt auf eine einfache und alltagsnahe Sprache.

Der Leitfaden bestand aus insgesamt 17 Interviewfragen zuzüglich optionaler Vertiefungsfragen, die acht Themenblöcken zugeordnet waren (siehe Tabelle 6). Die inhaltliche Ausgestaltung des Interviewleitfadens erfolgte mit dem Ziel, das komplexe Geflecht aus Akteur*innen und Handlungsbedingungen im Arbeitsfeld Schulassistenz abzubilden und die Erfassung von subjektiven Deutungsmustern und Erfahrungen zu ermöglichen. Hierfür wurde zunächst eine

¹ Information zur Ko-Autorenschaft: Konzeption der Studie: F.S., Untersuchungsdurchführung: F.S., Datenerfassung: F.S., Datenanalyse: F.S. und M.S., Interpretation der Daten: F.S., Formulierung des Manuskripts: F.S. und M.S. (in Anlehnung an DFG-Richtlinien; Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2013).

umfangreiche Literaturrecherche unternommen, die sowohl fachwissenschaftliche Beiträge als auch Praxisliteratur umfasste². Hieran anschließend erfolgte – im Abgleich beider Perspektiven – die Ausschärfung der Themenblöcke und die Entwicklung der Interviewfragen. Mit der Auswahl solcher Themenblöcke, die sowohl aus wissenschaftlicher wie auch aus Praxisperspektive von Relevanz waren, wurde sichergestellt, dass die erhobenen Inhalte einerseits erschöpfend waren und andererseits der beruflichen Lebenswelt der Schulassistent*innen entsprachen.

Während der Interviewdurchführung diente der Leitfaden als Gedächtnisstütze und Strukturierungshilfe. So wurde einerseits ein konsistenter und vergleichbarer Gesprächsverlauf sichergestellt und andererseits der explorative Grundgedanke qualitativer Forschung unterstützt. Die Befragungsdauer variierte zwischen 40 und 75 Minuten.

Tab. 6: Themenblöcke des Interviewleitfadens

1	Rückblick auf die ersten Schritte im Arbeitsfeld Schulassistentenz
2	Weiterbildungsmaßnahmen im Arbeitsfeld Schulassistentenz
3	Beratung und Begleitung durch Mitarbeiter*innen des Anstellungsträgers und der Schule
4	Kommunikation mit den Mitarbeiter*innen des Anstellungsträgers und der Schule sowie zwischen den Akteur*innen
5	Lern- und Entwicklungschancen im Arbeitsfeld Schulassistentenz
6	Merkmale der Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter*innen der Schule und den Kindeseltern
7	Arbeitsaufgaben und -anforderungen
8	Entwicklung und Gestaltung der Beziehung zum begleiteten Kind/Jugendlichen

3.2.1.2 Stichprobenbeschreibung

Die Interviewteilnehmer*innen waren im Mittel 37.75 Jahre alt ($SD = 15.13$) bei einer Altersspanne von 18 bis 62 Jahren. Unter den Teilnehmenden waren sieben weibliche (87.5 %) und eine männliche (12.5 %) Person. Drei Teilnehmende waren Fachkräfte (37.5 %), fünf waren Nichtfachkräfte (62.5 %); drei waren an Förderschulen beschäftigt (37.5 %) und fünf an allgemeinen Schulen (62.5 %). Die Auswahl der Interviewteilnehmer*innen erfolgte auf Grundlage der psychometrischen Daten, die im Rahmen der quantitativen Untersuchungen gewonnen wurden (vgl. Abschnitt 3.1 und 3.3). Um eine heterogene Zusammensetzung der Stichprobe zu gewährleisten, wurden vier Schulassistent*innen mit einer positiven und vier mit einer negativen Selbst- und Situationseinschätzung für eine Teilnahme am Interview angefragt. Bei der Auswahl der Interviewkandidat*innen wurde zudem darauf geachtet, dass auch die Schüler*innen eine Bandbreite positiver und negativer Entwicklungen im Lern- und Sozialverhalten aufwiesen. Insgesamt ist es auf diese Weise gelungen, eine heterogene Stichprobe zu gewinnen, die im Hinblick auf die Merkmale Alter, Geschlecht, Qualifikation und Schulzugehörigkeit ein gelungenes Abbild der Gesamtstichprobe darstellte (siehe Tab. 7).

² u. a.: Chopra & French (2004); Deger et al., (2015); Dworschak (2012b); Freie Wohlfahrtspflege NRW (2014); French & Chopra (1999); Giangreco, Edelman, Broer & Doyle (2001); Giangreco, Suter & Doyle (2010); Heinrich & Lübeck (2013); Henn et al. (2014); Keil, Baier, Flack, Friedemann & Stange (2011); Keil, Baier, Friedemann & Stange (2010); Nerdinger (2014); Pickett (1999); Schaper (2014); Schroeder (2016); Ulich (2011)

Tab. 7: Teilnehmende Schulassistent*innen

Teilnehmer*innen (Pseudonyme)	Alter (in Jahren)	Geschlecht (w/m)	Fachkraft (ja/nein)	Schulform (FS / AS)	Schulassistent (Psychometrie)	Schüler*innen (Veränderung)
Frau Fischer	40	w	nein	FS	+	+
Frau Lange	62	w	ja	AS	+	+
Frau Busch	42	w	nein	AS	+	-
Frau Krüger	52	w	nein	FS	+	-
Frau Maier	18	w	nein	AS	-	+
Herr Roth	31	m	ja	FS	-	+
Frau Beck	19	w	nein	AS	-	-
Frau Vogt	38	w	ja	AS	-	-

FS = Förderschule

AS = Allgemeine Schule

Schulassistent (Psychometrie): positive (+) oder negative (-) psychometrische Selbst- und Situationseinschätzung

Schüler*innen (Veränderung): positive (+) oder negative (-) Veränderung der begleiteten Schülerin/des begleiteten Schülers

3.2.1.3 Datenerfassung und Datenanalyse

Im Zuge der Interviews wurden 430 Minuten Audiodaten gewonnen. Alle Interviewdaten wurden vollständig transkribiert und nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2008). Da zu den Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenten bislang kaum empirische Erkenntnisse vorliegen (vgl. Abschnitt 2.2.1), erfolgte die Analyse des Textmaterials nach einer induktiven Auswertungslogik. Das Textmaterial wurde dabei in einem systematischen Reduktionsprozess schrittweise zusammengefasst, bis alle inhaltstragenden Textbestandteile in Kategorien repräsentiert waren (siehe Tab. 8). Hierbei wurden die Transkripte zunächst vollständig analysiert und alle Aussagen zu Belastungen und Ressourcen in ein Analyseschema übertragen. Das Analyseschema diente fortan während der gesamten Inhaltsanalyse als Dokumentationsmedium. In den anschließenden Analyseschritten wurden die Aussagen der Schulassistent*innen zunächst paraphrasiert und anschließend mittels Generalisierung weiter verdichtet. Im abschließenden Schritt erfolgte eine weitere Reduktion des Textmaterials, indem Paraphrasen mit gleichem oder ähnlichem Gegenstand zusammengefasst und durch neue Propositionen ersetzt wurden (vgl. Mayring, 2010). Das Ergebnis des Reduktionsprozesses waren 34 Kategorien, die in fünf Hauptkategorien zusammengefasst wurden. Zur Bestimmung der Güte des Kategoriensystems wurde die Interkoder-Reliabilität bestimmt. Hierfür wurden 36 Untersuchungseinheiten (20 % des Datenmaterials) durch eine zweite Person erneut und unabhängig analysiert. Die Interkoder-Reliabilität von $\kappa = .936$ spricht für eine sehr gute Übereinstimmung (Döring & Bortz, 2016). Das gewählte Verfahren und die induktive Kategorienbildung sind somit als hoch reliabel einzuschätzen.

Tab. 8: Exemplarische Darstellung der Analyseschritte

Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion	Kategorie
<i>Klar gibt's auch Tage, wo der Hilfebedarf von Justin dann sehr hoch war. Wo er sehr konfliktgeladen war und ich auch an meine Grenzen gegangen bin. Wo ich physisch mit ihm in Konflikt gehen musste oder er bis in die Innenstadt ist und ich musste hinterher. Das waren sehr anstrengende Tage.</i>	An manchen Tagen ist Justins Hilfebedarf sehr hoch. Dann kann es zu intensiven Konflikten kommen mit physischen Auseinandersetzungen und Weglaufen. An solchen Tagen gehe ich an meine Grenze. Solche Tage sind sehr anstrengend.	Man erlebt bei der Arbeit als Schulassistent Konflikte mit dem begleiteten Schüler, die sehr anstrengend sind und bei denen man bis an die Grenze gehen muss.	Konflikte mit dem begleiteten Schüler sind bis an die Grenze fordernd.	Kategorie: Herausforderndes Schüler*innenverhalten Hauptkategorie: Belastungen aus den Arbeitsaufgaben

3.2.2 Ergebnisse

Im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse wurden 180 Nennungen von Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenz identifiziert, die in 34 Kategorien und fünf Hauptkategorien zusammengefasst wurden. Abbildung 5 bietet eine Übersicht der gefundenen Kategorien und der relativen Anteile der Nennungen pro Hauptkategorie.

Ein differenziertes Bild an Belastungsfaktoren wurde in der Hauptkategorie **Belastungen aus der sozialen Umgebung** gefunden. Als Belastungsfaktoren wurden u. a. *negatives Klima und Widerstände* sowie *mangelnde Wertschätzung und Anerkennung* genannt. Die Schulassistent*innen beschrieben diesbezüglich bspw. Erfahrungen mit Ablehnung und Widerstand, Unterordnungsdruck und fehlendem Vertrauen seitens Lehrpersonen. Zudem berichteten die Schulassistent*innen von *Kommunikationsschwierigkeiten* etwa aufgrund fehlender oder nicht erreichbarer Ansprechpartner*innen am Schulstandort. Sie beschrieben Erfahrungen mit *mangelnder Unterstützung und Verlagerung von Verantwortlichkeiten* bspw. infolge eines Rückzugs der Lehrpersonen aus der Verantwortung für Elternkontakte, Lernaufgaben und pädagogische Entscheidungen sowie Erfahrungen mit *Meinungsunterschieden und Konflikten* zwischen Schulassistent*innen und Lehrpersonen. Illustrierende Äußerungen zu den Belastungen aus der sozialen Umgebung sind Tabelle 9 zu entnehmen.

Tab. 9: Beispieläußerungen zu Belastungen aus der sozialen Umgebung

Negatives Klima und Widerstände	„Es gibt ja leider Lehrer, die möchten keine I-Kräfte in der Klasse haben. [...] Und ich weiß, dass viele Lehrer bei der Begrüßung die I-Kräfte auslassen. Wenn man sich morgens begrüßt, gehört der I-Helfer schon nicht dazu.“ (Frau Busch)
Mangelnde Wertschätzung und Anerkennung	„Ich [bin] schon eigentlich sehr informiert über manche Dinge [...] und weiß auch oder wüsste dann bestimmte Lösungen, die aber nicht gefragt sind.“ (Frau Vogt)
Kommunikationsschwierigkeiten	„Erschwert wird [die Zusammenarbeit] in dieser Schule einfach durch viele Dinge, die außerschulisch noch geregelt werden müssen. [...] Dass wir gar nicht die Möglichkeit haben, uns auszutauschen eventuell, weil halt eben viele andere Anliegen da sind.“ (Frau Fischer)
Mangelnde Unterstützung und Verlagerung von Verantwortlichkeiten	„Ich kenn auch von anderen Fällen, dass [...] erwartet wird, dass man für alles zuständig ist. [...] Wo sich dann die Klassenleitungen komplett rausgezogen haben.“ (Herr Roth)
Meinungsunterschiede und Konflikte	„Wenn [...] Lehrer reinkommen so jetzt ‚Frau Krüger, Sie können jetzt gehen.‘ [...] Da braucht es ein klares Statement: ‚Ich bin hier ne Schulbegleitung. Explizit für dieses Kind da.‘“ (Frau Krüger)

Erkenntnisreich waren auch die Angaben der Schulassistent*innen in der Hauptkategorie **Belastungen aus den Arbeitsaufgaben**. Identifiziert wurden als Belastungsfaktoren u. a. *Erfahrungen mit herausfordernden Verhaltensweisen* und *überfordernden Anforderungen* in der Arbeitstätigkeit. Ursächlich waren hierfür bspw. externalisierendes Schüler*innenverhalten, die Beaufsichtigung ganzer Gruppen oder dauerhafte Verhaltensbeobachtung. Daneben berichteten die Schulassistent*innen von Belastungen durch einen hohen Lärmpegel (*Lautstärke*), durch *unklare und widersprüchliche Aufgaben bzw. Erwartungen*, durch unbezahlte *Mehrarbeit und Zusatzaufwand* sowie durch *emotionale Involviertheit* aufgrund von Kenntnissen zur Schüler*innenbiographie oder zum Elternhaus. Illustrierende Äußerungen zu den Belastungen aus den Arbeitsaufgaben sind Tabelle 10 zu entnehmen.

Tab. 10: Beispieläußerungen zu Belastungen aus den Arbeitsaufgaben

Herausforderndes Schüler*innenverhalten	„Bei dem ersten Kind kann ich wirklich sagen: emotional-sozial gewalttätig, brutal. Da konnte ich schon montags in der Nacht von Sonntag auf Montag nicht gut schlafen.“ (Frau Lange)
Überfordernde Anforderungen	„In den 5 Minuten Pausen [geht es da] drunter und drüber. Da sind schon Tische geflogen, da fliegen andere Gegenstände durch die Gegend. Oder zum Beispiel, dass das Fenster nicht ganz offen sein darf, weil dann halt die Gefahr ist, dass da wer rausfällt. Das wird halt auch nicht akzeptiert. [...] Also, [das ist] manchmal wirklich bedrückend, weil ich manchmal wirklich gegen eine Wand rede und einfach überhaupt nichts machen kann, weil dann auf mich nicht gehört wird. Und ja, man muss wirklich teilweise Angst haben, dass man irgendwas gegen den Kopf kriegt oder so.“ (Frau Beck)
Lautstärke	„Ja, sitz doch mal in so ner Aula mit den ganzen Kids und die schreien da wie am Spieß oder machen Krach. Hab das mal immer. Das finde ich also... Das ist eigentlich finde ich, was für mich am belastend, also Lautstärke.“ (Frau Krüger)
Unklare und widersprüchliche Aufgaben bzw. Erwartungen	„Theoretisch [...] bin ich für dieses eine Kind zuständig. [...] Und praktisch ist das absolut schwierig durchzuziehen. Praktisch ist das fast unmöglich. Es fängt schon im Prinzip damit an, dass ich zur Tür herein komme und im Prinzip überfallen werde.“ (Frau Lange)
Mehrarbeit und Zusatzaufwand	„Telefonate [...] vor allen Dingen auch mit der Mutter, die natürlich a) nicht bezahlt werden und b) natürlich weit über das hinausgehen, was mein Arbeitsfeld eigentlich bedeutet.“ (Frau Fischer)
Emotionale Involviertheit	„Und dass ich viele Dinge, die im Elternhaus passieren, die er dann erzählt mit nach Hause nehme. Das finde ich eine körperliche, nein, aber halt eben eine psychische [Belastung].“ (Frau Fischer)

In den Hauptkategorien Sozialisation, Personensystem und Organisation waren die Belastungsfaktoren weniger zahlreich. Bezogen auf die **organisationale Sozialisation** wurde auf eine *unzureichende Anleitung und Einarbeitung* in die Tätigkeit als Schulassistent hingewiesen. Nennungen hierzu bezogen sich bspw. auf fehlende Unterstützung beim Beziehungsaufbau, mangelnde Informationen zur begleiteten Schüler*in und unzureichende Anleitung. Die **Belastungen aus dem Personensystem** bezogen sich zum einen auf *ungünstige Handlungsmuster und Handlungsstile* von Schulassistent*innen etwa in Form von Kompetenzüberschreibungen und Einmischungen in die Unterrichtsgestaltung. Daneben wurden *mangelnde Fachlichkeit und Erfahrung* aufseiten beider Akteursgruppen – Schulassistent*innen wie Lehrpersonen – bemängelt. Auf **organisationaler Ebene** wurden als Belastungsfaktoren *Diskontinuität* in der Leistungserbringung (z. B. Personalwechsel) sowie *ungünstige strukturelle und organisatorische Bedingungen* etwa aufgrund fehlender Schulentwicklungsprozesse und fehlender Vorgaben zur Handlungsausrichtung genannt. Illustrierende Äußerungen zu Belastungen aus den Bereichen Sozialisation, Personensystem und Organisation sind Tabelle 11 zu entnehmen.

Tab. 11: Beispieläußerungen zu Belastungen aus der organisationalen Sozialisation, dem Personensystem und auf organisationaler Ebene

Unzureichende Anleitung und Einarbeitung (Sozialisation)	„Durch die Schule habe ich überhaupt keine Anleitung erhalten. Überhaupt gar keine.“ (Frau Lange)
Ungünstige Handlungsstile und Handlungsmuster (Personensystem)	„Erschwert [wird die Zusammenarbeit], wenn ich als Begleitung meine, ich muss auch noch tolle Vorschläge dem Lehrer oder der Lehrerin machen, wie der Unterricht zu führen ist.“ (Frau Krüger)
Mangelnde Fachlichkeit und Erfahrung (Personensystem)	„Ich hab einfach die Erfahrung gemacht, die allermeisten [Schulassistent*innen] bringen nicht die fachliche Kompetenz mit. Da ist der Bedarf an Seelenpflege [zu jammern, wie schwierig alles ist], wie ich das eben genannt hab, dann doch wesentlich größer.“ (Herr Roth)
Diskontinuität (Organisation)	„Aber [...] die Fluktuation [ist] einfach zu groß, weil da ständig Leute kommen und gehen, die mit dem Job nicht zufrieden sind und dann wieder hinschmeißen oder sonst irgendwas.“ (Herr Roth)
Ungünstige strukturelle und organisatorische Bedingungen (Organisation)	„Da [...] gibt es ja keine Richtlinie für die Lehrpersonen, wie sehr sie mit mir kooperieren sollen oder wie sehr nicht oder so.“ (Frau Vogt)

Neben den genannten Belastungen wurden im Zuge der qualitativen Analysen verschiedene förderliche arbeitsbezogene Faktoren (im Folgenden: Ressourcen) identifiziert. Ein differenziertes Bild wurde in der Hauptkategorie **Ressourcen aus der sozialen Umgebung** gefunden. Die Schulassistent*innen berichteten von *gemeinsamer Verantwortung* mit Lehrpersonen als Ressource etwa durch eine aktive Beteiligung der Lehrpersonen an der Begleitung und eine bewusste Hinwendung zu Schüler*innen mit Assistenz. Daneben benannten die Schulassistent*innen das *Klima und Wir-Gefühl* im Klassenteam als Ressource. Hierzu gehörten Zusammenhalt und Zugehörigkeit zu einem Team, eine positive Atmosphäre sowie die Möglichkeit zum offenen Meinungs austausch. Als weitere Ressourcen wurden *aufgabenbezogene Kooperation und Kommunikation* mit der Klassenleitung und anderen schulischen Akteur*innen sowie *kollegiale Unterstützung* durch Lehrpersonen im Hinblick auf Unterrichtsinhalte, Rollenfindung und Ausgestaltung der Hilfeleistung genannt. Emotionale Unterstützung durch Lehrpersonen und die Möglichkeit zum Verlassen der Situation bildeten Ressourcen zur *Belastungsprävention* und zur Bewältigung beanspruchender Arbeitssituationen. Als weitere Ressourcen beschrieben die Schulassistent*innen *Leistungsrückmeldung* durch die Klassenleitung sowie *Wertschätzung und Anerkennung* – vermittelt etwa durch eine respektvolle Zusammenarbeit auf Augenhöhe und gegenseitiges Vertrauen. Darüber hinaus wurde die *Qualität kommunikativer und kooperativer Prozesse* als Ressource identifiziert. Hierzu gehörten bspw. eine transparente und effiziente Kooperation sowie eine hohe Gesprächsbereitschaft und gute Erreichbarkeit der Klassenleitung. Illustrierende Äußerungen zu den Ressourcen aus der sozialen Umgebung sind Tabelle 12 zu entnehmen.

Tab. 12: Beispieläußerungen zu Ressourcen aus der sozialen Umgebung

Gemeinsame Verantwortung	„Die [Verantwortung] ist gut verteilt. Die Lehrerin hat das durchaus im Blick, dass da ein Kind ist mit einer Behinderung.“ (Frau Lange)
Klima und Wir-Gefühl	„Ich bin da richtig mit im Team drin. [...] Es sind bisher nie Probleme entstanden, weil man immer offen redet.“ (Frau Krüger)
Aufgabenbezogene Kooperation und Kommunikation	„Also, vor dem Unterricht konnten wir Absprachen treffen, im Unterricht durch Blickkontakt. Und wenn eine herausfordernde Situation war, [...] haben wir immer nachher noch gesprochen.“ (Frau Fischer)
Kollegiale Unterstützung	„Es gab ein Problem mit den Hilfeplangesprächen. [...] Da haben wir halt zusammen beraten: Was können wir jetzt tun? Wie können wir da vorgehen? Im Endeffekt

	<i>kam dann noch der Sonderpädagoge dazu und hat dann auch in dem Hilfeplangespräch teilgenommen. Und dann fühlt man sich schon irgendwie gut unterstützt.“ (Frau Vogt)</i>
Belastungsprävention	<i>„Also, ich kann jederzeit kommen und sagen ‚So, ich brauch jetzt mal ne Auszeit. Ich muss einmal kurz raus.‘ Oder die kommen wirklich dann in die Situation rein und sagen ‚Geh mal eben.‘“ (Frau Busch)</i>
Leistungsrückmeldung	<i>„Rückmeldungen kriege ich auch und das ist auch sehr viel Wert.“ (Herr Roth)</i>
Wertschätzung und Anerkennung	<i>„Man kann sich besprechen und bekommt die Bestätigung ‚Ja, hätte ich auch so gemacht. Hast du gut gemacht.‘ [...] Das enthält auch eine Wertigkeit von Seiten der Lehrer, ne Wertschätzung, muss ich sagen. [...] Das wird auch ganz deutlich gesagt: ‚Ich wüsste gar nicht mehr, was ich ohne Frau XY tun würde.‘ Es ist einfach ein Miteinander. Und das finde ich auch sehr schön.“ (Frau Lange)</i>
Qualität kommunikativer und kooperativer Prozess	<i>„Ich könnte [...] auch in der Pause jederzeit da hingehen. [...] Auch schon mal durch SMS [...] auch schon mal telefoniert. [...] Eigentlich kann man sich auch schon in Ruhe zusammensetzen. Also, die nehmen sich dann auch die Zeit wirklich. Und das ist auch ganz wichtig da.“ (Frau Beck)</i>

Aufschlussreich waren auch die Angaben der Schullassistent*innen in der Hauptkategorie **Ressourcen aus den Arbeitsaufgaben**. Als eine Ressource wurde *Relevanz und Sinnstiftung* identifiziert. Diesbezüglich berichteten die Schullassistent*innen von Arbeitssituationen, in denen sie etwa auf individueller Ebene oder Klassenebene produktiv beitragen konnten und sich kommunikativ eingebunden fühlten. Daneben benannten die Schullassistent*innen die *Vielfalt* der Aufgaben als Ressource. Hierunter fielen solche Aufgaben, die Monotonie entgegenwirkten und Abwechslungsreichtum ermöglichen – teilweise auch jenseits der Einzelfallhilfe. Als weitere Ressourcen beschrieben die Schullassistent*innen *Selbstbestimmungsmöglichkeiten* etwa in Form eigenständiger Prioritätensetzung und Beschlussfähigkeit sowie *Erfolgsenerlebnisse* vermittelt bspw. durch das Erreichen von Lern- und Förderzielen. Illustrierende Äußerungen zu den Ressourcen aus den Arbeitsaufgaben sind Tabelle 13 zu entnehmen.

Tab. 13: Beispieläußerungen zu Ressourcen aus den Arbeitsaufgaben

Relevanz und Sinnstiftung	<i>„Es kommen auch viele [Kinder] in den Pausen mit Problemen, die ich dann auch [der Klassenlehrerin] weitergeben muss, weil sie es sonst nie erfahren würde.“ (Frau Busch)</i>
Vielfalt	<i>„Es [ist] in Ordnung, wenn ich mal ab und zu zum Kopieren geschickt werde oder wenn irgendwas anderes anliegt, [...] weil es einfach gut ist, wenn man zwischendurch so'n bisschen Abwechslung hat und auch mal sich bewegen kann und nicht nur immer stur neben dem Kind sitzt.“ (Frau Vogt)</i>
Selbstbestimmungsmöglichkeiten	<i>„Ich habe die Erfahrung gemacht, dass allen Beteiligten hier an der Schule klar ist, dass ich der Experte bin für [den begleiteten Schüler]. [...] Und wenn ich sage, das geht nicht, der muss jetzt abgeholt werden, dann ist das so. Dann gibt's keinen der sagt ‚Nö, nö. Das musst du jetzt nochmal leisten.‘ oder sowas.“ (Herr Roth)</i>
Erfolgsenerlebnisse	<i>„Und da [...] hat er total viel gelernt. Das finde ich total schön. Ja, genau das will ich ja bei ihm erreichen, dass er selbstständig, autark ein Stück weit alleine leben kann.“ (Frau Krüger)</i>

In den Hauptkategorien Sozialisation, Personensystem und Organisation wurden jeweils zwei förderliche Faktoren bzw. Ressourcen identifiziert. Bezogen auf die **organisationale Sozialisation** erwiesen sich *Informationen vor Leistungsbeginn* – z. B. Hospitationen und Kennenlerntermine – sowie *Anleitung und Einarbeitung* durch die Klassenleitung oder durch eine fallvertraute Schullassistentin als Ressourcen. Als **Ressourcen aus dem Personensystem** wurden *wirksame Handlungsstile und Handlungsmuster* bei der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen sowie *Fachwissen und Erfahrung* aufseiten beider Akteursgruppen identifiziert. Auf **organisationaler**

Ebene wurden verschiedene *strukturelle und organisatorische Merkmale* wie etwa Doppelbesetzung im Unterricht oder räumliche Nähe zur Klassenleitung sowie *Kontinuität* in der Leistungserbringung als Ressourcen benannt. Illustrierende Äußerungen zu Ressourcen aus den Bereichen Sozialisation, Personensystem und Organisation sind Tabelle 14 zu entnehmen.

Tab. 14: Beispieläußerungen zu Ressourcen aus der organisationalen Sozialisation, dem Personensystem und auf organisationaler Ebene

Informationen vor Leistungsbeginn (Sozialisation)	<i>„Wir haben vorab ein Treffen gemacht hier in der Schule, um den Jungen einen Tag lang zu beobachten. Mich so'n bisschen vorzustellen, dass er mich kennen lernt. Um zu gucken, ob die Chemie passen könnte [...] auch mit der Klassenleitung damals.“</i> (Herr Roth)
Anleitung und Einarbeitung (Sozialisation)	<i>„Bei mir war das Gute, dass die alte Integrationshilfe noch da war und die mir dann ein paar Sachen gesagt hat [...] wie ich mich verhalten kann [...], wie ich mit [ihm] umgehen kann [...], was man bei ihm machen muss zum Beispiel [...] Hausaufgaben, am Ball bleibt, konzentrieren.“</i> (Frau Beck)
Wirksame Handlungsstile und Handlungsmuster (Personensystem)	<i>„Ich versuch dann eben den Moment abzapfen, der günstig ist oder irgendwie eine Freistunde. Und dann haben wir auch Zeit, miteinander zu reden. Und die nehmen wir uns dann auch.“</i> (Frau Lange)
Fachwissen und Erfahrung (Personensystem)	<i>„Ich denke ganz klar an die Fachlichkeit sowohl im Positiven als auch im Negativen. [...] Also, ich denke, [...] dass man jemanden dann eher als Kollegen akzeptieren kann, wenn man so eine fachliche Grundlage hat, die man teilt.“</i> (Herr Roth)
Kontinuität (Organisation)	<i>„Und deshalb ist es so schön, wenn man längere Zeit einfach das Team bilden kann, sodass einfach das auch nicht mit Erklärungen laufen muss, sondern mit Handzeichen schon. [...] Ja, das entlastet beide Seiten.“</i> (Frau Fischer)
Strukturelle und organisatorische Merkmale (Organisation)	<i>„Wenn [die Klassenlehrerin] da ist, ist ja meistens auch [die Sonderpädagogin] da. Und da besteht dann halt schon mal die Chance, dass man miteinander redet.“</i> (Frau Beck)

Wenngleich die vorliegende Studie aufgrund der kleinen Stichprobe keine Generalisierung erlaubt, so ermöglicht die Verteilung der Nennungen (siehe Abb. 5) doch vorsichtige Rückschlüsse auf die Bedeutsamkeit einzelner Belastungsfaktoren bzw. Ressourcen (vgl. Gläser-Zikuda, 2013). Knapp zwei Drittel (60.19 %) aller Nennungen zu Ressourcen waren im Bereich der sozialen Umgebung verortet. Dies deutet darauf hin, dass besonders die sozialen Bedingungen des Arbeitshandelns und die Kooperation mit dem schulischen Personal bedeutsame Ressourcen darstellen. Unter den Belastungsfaktoren waren drei Aspekte dominierend. In der vorliegenden Stichprobe resultierten arbeitsbezogene Beanspruchungen in erster Linie aus den Arbeitsaufgaben (35.06 %), der sozialen Umgebung (25.57 %) und der Sozialisation (22.08 %).

Die Diskussion der hier vorgestellten Ergebnisse im Hinblick auf Forschungsfrage 2 („Welche Belastungen und Ressourcen nehmen Schullehrer*innen im Arbeitsalltag wahr?“) sowie in Bezug auf die Ziele der vorliegenden Dissertationsschrift erfolgt – gemeinsam mit der Diskussion der Ergebnisse der anderen Studien – in Kapitel 4 dieser Arbeit.

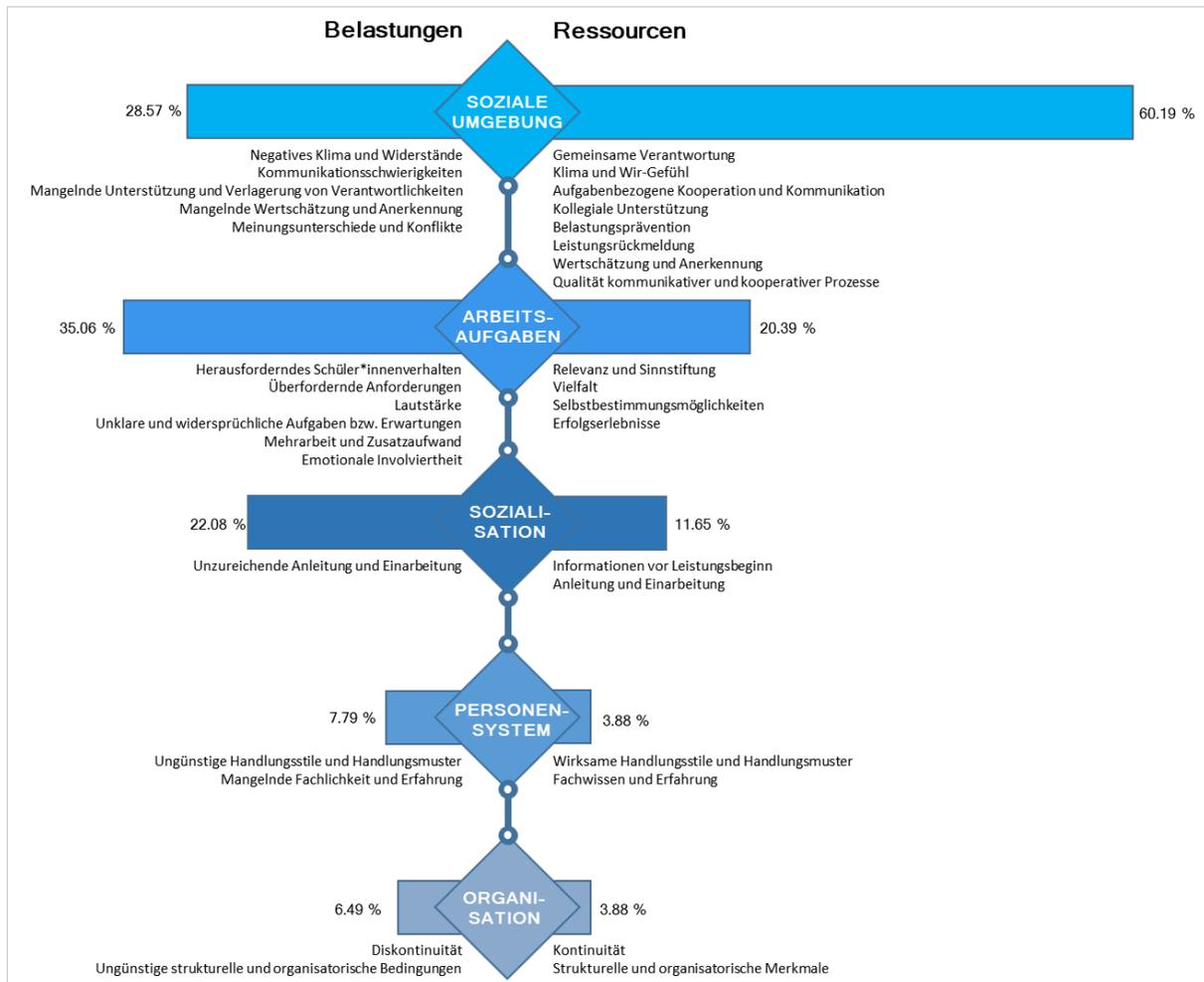


Abb. 5: Arbeitsbezogene Belastungen und Ressourcen in der schulischen Eingliederungshilfe (Kategorien, Hauptkategorien und relative Anteile)

3.3 Lern- und Sozialverhalten bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistenz

Der Beitrag „Die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistenz: eine längsschnittliche Studie“ (Schindler, 2019) nimmt die schulbezogenen Kompetenzen von Schüler*innen mit zugewiesener Assistenz in den Blick. Ziel war es, das Lern- und Sozialverhalten von Schüler*innen mit Schulassistenz im zeitlichen Längsschnitt zu erfassen und auf Veränderungen hin zu analysieren. Berichtet werden Gesamteffekte sowie subgruppenspezifische Analyseergebnisse zu $N = 65$ Schüler*innen differenziert nach Altersgruppen, Geschlecht, Bewilligungsstatus und Schultypen, die zur Beantwortung von Forschungsfrage 3 der vorliegenden Dissertationsschrift beitragen: „Welche Veränderungsprozesse schulbezogener Kompetenzen weisen Schüler*innen mit Schulassistenz über den Zeitraum eines Schuljahres auf?“

3.3.1 Methoden

Bei der nachfolgend vorgestellten Untersuchung handelt es sich um eine längsschnittliche Fragebogenerhebung mit Klassenlehrkräften an allgemeinen und Förderschulen. Die Klassenlehrkräfte wurden hierbei im Abstand von sieben Monaten zweimal zum Lern- und Sozialverhalten der Schüler*innen mit zugewiesener Assistenz befragt. Methodologisch entspricht die Untersuchung einem Paneldesign, bei dem dieselben Untersuchungseinheiten zu zwei Messzeitpunkten wiederholt befragt wurden (vgl. Engel & Reinecke, 1994).

3.3.1.1 Wahl des Erhebungsinstruments

Als Erhebungsinstrument wurde die *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten* (LSL) (Petermann & Petermann, 2013) eingesetzt. Dabei handelt es sich um das derzeit einzige im deutschen Sprachraum normierte Screeningverfahren zur Erfassung des schulbezogenen Lern- und Sozialverhaltens (Sparfeldt, Rost, Schleebusch & Heise, 2012). Im Zentrum der LSL stehen aktuelle Verhaltensweisen der beobachteten Schüler*innen – nicht überdauernde Verhaltensmuster. Dies macht die LSL für eine Beobachtung von Verhalten in seiner Dynamik besonders geeignet. Als ressourcenorientiertes Verfahren nutzt die LSL positive Formulierungen, die teilweise allerdings durch gewisse Ungenauigkeiten gekennzeichnet sind. So weisen etwa relativierende Begrifflichkeiten wie „angemessen“ (z. B. „Geht mit Kritik angemessen um“) einen hohen Interpretationsspielraum auf und können die Beurteilerreliabilität potenziell einschränken (Sparfeldt et al., 2012). Trotz gewisser Einschränkungen handelt es sich bei der LSL um ein gut nutzbares Screeningverfahren, das Schüler*innenverhalten anschaulich und allgemein verständlich beschreibt und von Lehrkräften innerhalb weniger Minuten zu bearbeiten ist.

Die LSL umfasst insgesamt 50 Aussagen, die unterschiedliches Schüler*innenverhalten beschreiben. Mittels einer vierstufigen Skala („nie“ bis „häufig“) beurteilen die Lehrkräfte jeweils rückblickend für die vergangenen vier Wochen die Auftretenshäufigkeit unterschiedlicher – auf Lernanforderungen oder Sozialpartner bezogener – Verhaltensweisen. Der Aussagebereich *Sozialverhalten* wird dabei mit 30 Aussagen in sechs Subskalen (Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, angemessene Selbstbehauptung, Sozialkontakt) und das *Lernverhalten* mit 20 Aussagen in vier Subskalen (Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen, Sorgfalt beim Lernen) erfasst. Die Normierung der LSL wurde an 1480 Schüler*innen unterschiedlicher

Schulformen (Förderschule, Gesamtschule, Grundschule, Hauptschule, Realschule) im Alter von 6 bis 19 Jahren durchgeführt. Schüler*innen von Gymnasien wurden dabei – aufgrund mutmaßlich geringer Problembelastung – nicht berücksichtigt (vgl. Petermann & Petermann, 2013). Für die LSL sind getrennte Normen für weibliche und männliche Lernende sowie für vier Altersgruppen (6–8, 9–10, 11–14, 15–19 Jahre) verfügbar. Die interne Konsistenz der Subskalen ($.82 \leq \alpha \leq .95$) ist insgesamt gut und die Zuordnung der Items konnte faktorenanalytisch ($r = .596$) bestätigt werden. Zusammenhänge zwischen den LSL-Skalen und Verhaltensbewertungen in Form von Kopfnoten sowie konzeptnahen und konzeptfernen Konstrukten sprechen zudem für die Validität des Testverfahrens (vgl. Petermann & Petermann, 2013).

3.3.1.2 Wahl der Erhebungszeitpunkte

Die längsschnittliche Befragung der Klassenlehrkräfte erfolgte zu zwei Erhebungszeitpunkten im Herbst 2015 (t1) und Frühjahr 2016 (t2). Bei der Wahl der Erhebungszeitpunkte wurden sowohl entwicklungspsychologische als auch organisatorische Aspekte berücksichtigt, die im Folgenden dargelegt werden.

Gemäß dynamisch-interaktionistischer Ansätze der Persönlichkeitspsychologie verfügen Personen über mittelfristig konstante Eigenschaftswerte, die sich jedoch langfristig verändern können. Die Stabilisierung, Destabilisierung und Änderungen von Eigenschaftswerten beruht dabei auf Vorgängen innerhalb der Person und wechselseitigen Einflüssen zwischen Umwelt und Person (Asendorpf & Neyer, 2012). Die Lehrkräftebefragung bezieht sich auf Kinder und Jugendliche mit zugewiesener Schulassistenz im Alter zwischen 6 und 19 Jahren. Das Schulalter gilt Roberts und DelVecchio (2000) zufolge als sensible Entwicklungsphase, in der Kinder und Jugendliche – im Vergleich zum Vorschulalter und zum jungen Erwachsenenalter – eine leicht verringerte Stabilität sozial-emotionaler Persönlichkeitsmerkmale aufweisen. Dabei kann es insbesondere während der Pubertät zur vorübergehenden Destabilisierung einzelner Persönlichkeitseigenschaften kommen – etwa in Form von auffälligen Verhaltensänderungen oder Verhaltensabweichungen (Asendorpf & Neyer, 2012). Neben dem Lebensalter sind im Kontext Schulassistenz Umwelteinflüsse von besonderer Bedeutung. Besonders Erstbewilligungen und Folgebewilligungen mit Wechsel der Schulassistenz können zu erheblichen Veränderungen der Schulsituation führen. Umwelteinflüsse dieser Art begünstigen vor allem die Veränderungen weniger stabiler Persönlichkeitseigenschaften wie bspw. des Selbstwertgefühls oder der Lebenszufriedenheit. Durch die starren Rahmenbedingungen des Schulsystems und die von außen erfolgende Zuweisung einer Einzelfallhilfe werden zudem die Möglichkeiten zur Gestaltung der eigenen Umwelt (Person-Umwelt-Passung) und die hiermit verbundenen stabilisierenden Wirkungen eingeschränkt (Asendorpf & Neyer, 2012). Während Umwelteinflüsse Entwicklungsveränderungen anstoßen, führt eine hohe kindliche Resilienz zu einer Stärkung der Persönlichkeitsstabilität. Asendorpf und van Aken (1991) konnten zeigen, dass eine hohe Resilienz in engem Zusammenhang mit einer stabilen Persönlichkeit und prosozialen Eigenschaften wie sozialkompetentem Verhalten, emotionaler Stabilität und kognitiver Leistungsfähigkeit steht. Kinder und Jugendliche mit zugewiesener Schulassistenz weisen solche idealtypischen Eigenschaften stabiler Kinder häufig nicht oder nur in geringem Maße auf (vgl. Dworschak, 2014; Henn et al., 2014). Tatsächlich gehören sie per Definition zu einem Personenkreis, für den aufgrund körperlicher, kognitiver, kommunikativer oder sozial-emotionaler Einschränkungen eine gewisse Instabilität der Persönlichkeit angenommen werden kann (vgl. hierzu Dworschak,

2010). Die hier vorgestellte Untersuchung richtet sich insgesamt an eine Schülerschaft, die sich im Hinblick auf das Lebensalter, die Umwelteinflüsse und die Resilienz in einer sensiblen Phase der Persönlichkeitsentwicklung befindet. Der Modus der Datenerhebung mit zwei Erhebungszeitpunkten im Abstand von sieben Monaten trägt den beschriebenen Bedingungen Rechnung und bietet ausreichend Zeit zur Ausformung von Veränderung bzw. Konstanz im Schüler*innenverhalten.

Aus organisatorischer Perspektive war bei der Wahl der Erhebungszeitpunkte die Minimierung der statistischen Mortalität handlungsleitend. Hierfür war es erforderlich, einige Besonderheiten des Forschungsfeldes Schulassistenz zu berücksichtigen, die sich auf die Gewährung der Hilfeleistung, die Beschäftigungsverhältnisse sowie Bildungsübergänge und schulorganisatorische Aspekte bezogen. Schulassistenz ist eine zeitlich begrenzte Maßnahme, die im Rahmen der Hilfe- bzw. Gesamtplanung ein- bis zweimal jährlich evaluiert wird. Die Hilfeleistung ist insofern nicht auf Dauer angelegt, sondern erfolgt mit dem Ziel einer stetigen Reduktion der bewilligten Wochenstundenzahl bis zur Beendigung der Maßnahme (Henn et al., 2014). In der vorliegenden Untersuchung verlaufen Hilfe- bzw. Gesamtplanung und Datenerhebung über einen Zeitraum von mehreren Monaten parallel zueinander. Da eine Analyse von Veränderungsprozessen nur bei solchen Schüler*innen möglich ist, die eine kontinuierliche Schulassistenz erhalten haben, bildet die Beendigung der Maßnahme ein Ausfallrisiko im Sinne der statistischen Mortalität, dem durch einen überschaubaren Erhebungszeitraum entgegengewirkt werden kann. Daneben sprechen auch die Beschäftigungsverhältnisse im Arbeitsfeld Schulassistenz für einen eher kurzen Zeitraum der Datenerhebung. Aufgrund verbreiteter Teilzeitbeschäftigung, geringer Arbeitslöhne, befristeter Arbeitsverträge und schwieriger sozialer Positionen zwischen Einsatzschule und Anstellungsträger (vgl. Abschnitt 2.2.1) ist anzunehmen, dass es unter Schulassistent*innen allgemein recht hohe Fluktuationstendenzen gibt (vgl. Aydogdu & Asikgil, 2011; Humphrey et al., 2007). Bei Schulassistenz durch junge Erwachsene im Freiwilligendienst erfolgt ein Personalwechsel turnusmäßig nach einem Jahr Dienstzeit – in der Regel zu den Sommerferien. Hinzu kommt ein gewisses Risiko personeller Diskontinuitäten in der Hilfeleistung etwa aufgrund eines Wechsels der Einsatzschule oder in Folge einer Zusammenlegung von Begleitungen zu einer sog. Tandembegleitung. Letztlich sprechen auch schulorganisatorische Bedingungen und Übergänge für eine zeitliche Begrenzung der Datenerhebung. Bei der Beurteilung des Lern- und Sozialverhaltens durch die Klassenlehrkräfte können nur dann valide Daten gewonnen werden, wenn die Einschätzung zu beiden Erhebungszeitpunkten durch die gleiche Lehrkraft erfolgt. Obgleich Klassenlehrkräfte eine Schulklasse in der Regel über mehrere Schuljahre betreuen (Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2015), sind Klassenleitungswechsel insbesondere zum Schuljahresende nicht die Ausnahme. Durch die Begrenzung des Erhebungszeitraumes auf ein Schuljahr kann dieser Ausfallursache entgegengewirkt werden. Zudem minimiert der gewählte Modus der Datenerhebung auch die Ausfälle aufgrund von Bildungsübergängen etwa beim Übergang von Schüler*innen mit zugewiesener Assistenz in die Sekundarstufe oder ins berufliche Bildungssystem.

3.3.1.3 Stichprobenbeschreibung

Die Untersuchung des Lern- und Sozialverhalten bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistenz erfolgte in Kooperation mit neun Trägern der Kinder- und Jugendhilfe aus NRW. Für die Teilnahme an der Erstbefragung (t1) konnten 82 Klassenlehrkräfte gewonnen werden; an

der Folgebefragung (t2) nahmen 70 Lehrpersonen teil, was einer Ausfallrate von 14.6 Prozent entspricht. Insgesamt konnten auswertbare Informationen über 65 Schüler*innen mit Schulasistenz gewonnen werden. Im Folgenden werden die wesentlichen soziodemographischen Daten der Stichprobe vorgestellt; eine Übersicht hierzu bietet Tabelle 15.

Tab. 15: Soziodemographische Daten der Schüler*innenpopulation

	weiblich	männlich	gesamt
<i>N</i> (%)	17 (26.2)	48 (73.8)	65 (100)
Alter: <i>M</i> (<i>SD</i>)	9.18 (2.01)	10.85 (2.99)	10.42 (2.85)
Sonderpäd. Förderbedarf: <i>N</i> (%)	14 (82.3)	39 (81.3)	53 (81.5)
Schulform: <i>N</i> (%)			
▪ Grundschule	8 (47.1)	18 (37.5)	26 (40.0)
▪ Förderschule	2 (11.8)	9 (18.6)	11 (16.9)
▪ Hauptschule	4 (23.5)	6 (12.5)	10 (15.4)
▪ Gesamtschule	1 (5.9)	8 (16.7)	9 (13.8)
▪ Sekundarschule	0 (0)	3 (6.3)	3 (4.6)
▪ Realschule	1 (5.9)	1 (2.1)	2 (3.1)
▪ Gymnasium	0 (0)	1 (2.1)	1 (1.5)
▪ Eine andere Schulform	1 (5.9)	1 (2.1)	2 (3.1)
Bewilligungsstatus: <i>N</i> (%)			
▪ Erstbewilligung	3 (17.6)	11 (22.9)	14 (21.5)
▪ Folgebewilligung	14 (82.4)	36 (75.0)	50 (76.9)

Der Mittelwert für das Lebensalter der Stichprobe lag zum Zeitpunkt der Erstbefragung bei 10.42 Jahren ($SD = 2.85$). Die jüngsten Schüler*innen waren 6 Jahre alt, der älteste 19 Jahre. Es handelt sich somit um eine insgesamt altersheterogene Stichprobe, die deutlich um den errechneten Mittelwert streut. Bei visueller Prüfung (Abb. 6) erweist sich die Verteilung zudem als leicht rechtsschief mit einer Mehrzahl von Schüler*innen in der mittleren und späten Kindheit und einem Rückgang im Jugendalter.

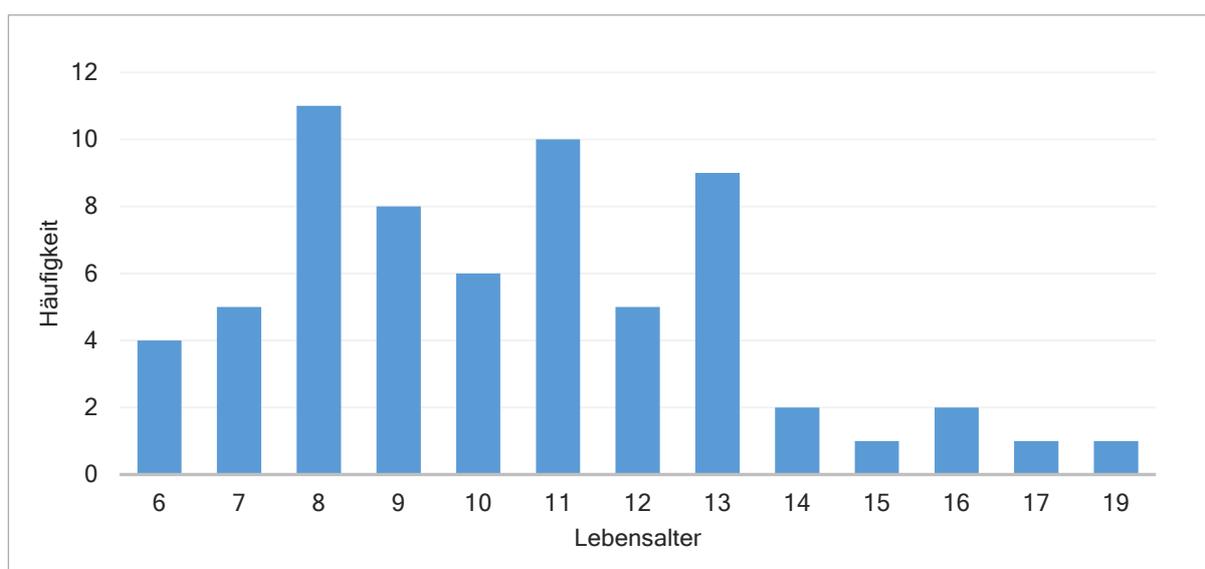


Abb. 6: Lebensalter der Schüler*innenpopulation in Jahren zu Zeitpunkt t1

In der Stichprobe waren deutlich mehr männliche (73.8 %) als weibliche (26.2 %) Schüler*innen vertreten, die zum überwiegenden Teil (76.9 %) bereits seit längerer Zeit Schulassistenz erhielten (Folgebewilligungen). Zudem wiesen mehr als drei Viertel (81.5 %) der Stichprobe einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. Hervorzuheben ist dabei, dass die relativen Anteile sonderpädagogischer Förderbedarfe bei Jungen (81.3 %) und Mädchen (82.3 %) gleichverteilt waren, was für eine geschlechtsunabhängige Assoziation zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und Schulassistenz spricht.

Bezüglich der besuchten Schulformen zeigte sich ein deutliches Übergewicht im Bereich der Grundschulen (40.0 %), was angesichts der Altersverteilung nicht verwunderlich ist. Jeweils etwa 15 Prozent der Schüler*innen besuchten zudem Gesamtschulen (13.8 %), Hauptschulen (15.4 %) oder Förderschulen (16.9 %). Andere Schulformen waren im einstelligen Prozentbereich vertreten. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die ungleiche Verteilung der Fallzahlen im gegliederten Schulsystem mit einem starken Rückgang von der Hauptschule bis zum Gymnasium (Abb. 7). Schüler*innen mit Bedarf an individueller Unterstützung beim Schulbesuch scheinen demnach eher Hauptschulen und Gesamtschulen als Gymnasien zu besuchen.

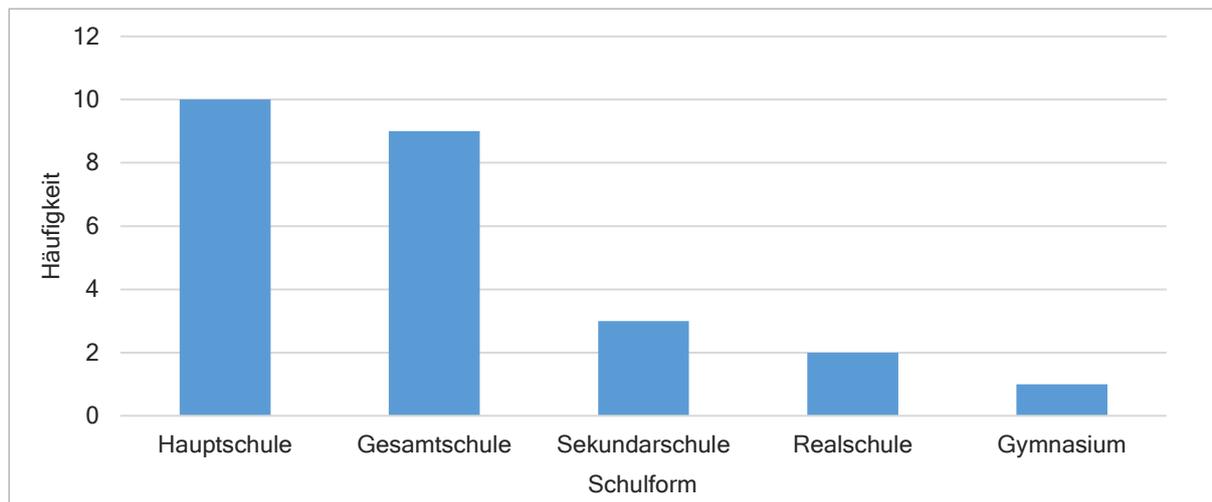


Abb. 7: Fallzahlen im gegliederten Schulsystem

Die nachfolgenden Analysen zur Veränderung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schüler*innen mit Schulassistenz beziehen neben der Gesamtstichprobe verschiedene Subgruppen mit ein. Die wesentlichen soziodemographischen Daten dieser Subgruppen werden im Folgenden vorgestellt; eine Übersicht hierzu bietet Tabelle 16.

Tab. 16: Soziodemographische Daten der Subgruppen

	6-9 Jahre	10-19 Jahre	Allgemeine Schule	Förderschule	Erstbewilligung	Folgebewilligung
<i>N</i>	28	37	54	11	14	50
Alter: <i>M</i> (<i>SD</i>)	7.82 (1.02)	12.38 (2.11)	10.11 (2.79)	11.91 (2.81)	7.86 (2.07)	10.96 (2.41)
Sonderpädagogischer Förderbedarf: <i>N</i> (%)	20 (71.4)	33 (89.2)	42 (77.8)	11 (100)	9 (64.3)	44 (88.0)
Bewilligungsstatus: <i>N</i> (%)						
▪ Erstbewilligung	12 (42.9)	2 (5.4)	13 (24.1)	1 (9.1)	14 (100)	0 (0.0)
▪ Folgebewilligung	16 (57.1)	34 (91.8)	40 (74.1)	10 (90.9)	0 (0.0)	50 (100)

Die Gruppe der 6- bis 9-jährigen umfasste alle Schüler*innen, die eine Grundschule oder den Primarbereich einer Förderschule besuchten. Die Schüler*innen waren im Mittel 7.82 ($SD = 1.02$) Jahre alt und wiesen überwiegend (71.4 %) einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. Bei den 10- bis 19-jährigen lag der Mittelwert für das Lebensalter bei 12.38 Jahren ($SD = 2.11$). Die Schüler*innen dieser Subgruppe besuchten die Sekundarstufe 1 und hatten in der Regel ebenfalls einen sonderpädagogischen Förderbedarf (89.2 %). Bemerkenswert ist beim Vergleich der Altersgruppen die Diskrepanz zwischen Erst- und Folgebewilligungen. Während bei den 6- bis 9-jährigen Schüler*innen Erst- und Folgebewilligungen (42.9 % vs. 57.1 %) zu etwa gleichen Teilen vertreten waren, bildeten unter den 10- bis 19-jährigen Erstbewilligungen (5.4 %) gegenüber Folgebewilligungen (91.8 %) eine klare Ausnahme. Die Zahlen deuten darauf hin, dass die Erstversorgung mit Schulassistenz in der Regel bereits früh in der Bildungsbiographie erfolgt und mittelfristig Bestand hat. Hierfür spricht auch das generelle Übergewicht an Folgebewilligungen gegenüber Erstbewilligungen (50 (76.9 %) vs. 14 (21.5 %)). Ungleiche Verteilungen bestanden daneben auch im Hinblick auf die Lernorte. Während 54 Schüler*innen (83.1 %) der vorliegenden Stichprobe eine allgemeine Schule besuchten, belief sich die Anzahl der Schüler*innen an Förderschulen lediglich auf 11 (16.9 %). Für eine ausführliche Einordnung und Interpretation der soziodemographischen Daten sei an dieser Stelle auf die im Zuge dieses Promotionsvorhabens erschienene Veröffentlichung „Die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistenz: eine längsschnittliche Studie“ (Schindler, 2019, S.17–19) verwiesen.

3.3.1.4 Datenanalyse

Zur Untersuchung von Veränderungen in den LSL-Skalen wurden für die Messzeitpunkte t_1 und t_2 Skalenmittelwerte berechnet und mittels Tests auf Lageunterschiede vergleichend analysiert. Die Analysen erfolgten anhand der in den LSL-Normtabellen angegebenen T-Werte. Auf die Nutzung von Rohwerten wurde im Sinne einer konservativen Entscheidungsfindung und zur Vermeidung von Artefakten verzichtet. Nach Inspektion des Datenmaterials und der LSL-Normtabellen erwiesen sich die T-Werte als weniger anfällig für Verzerrungen infolge des längsschnittlichen Designs der Untersuchung und des breiten Altersspektrum der Stichprobe (6 bis 19 Jahre). Dies sei an einem Beispiel illustriert: Der 8-jährige Tom (Name geändert) erreicht in der Erstbefragung in der Skala Selbstkontrolle 10 Rohwertpunkte (T-Wert = 53). In der Folgebefragung erreicht der nun 9 Jahre alte Tom erneut 10 Rohwertpunkte (T-Wert = 48). Vordergründig erscheint Toms Fähigkeit zur Selbstkontrolle unverändert, bei Zugrundelegung standardisierter Normen zeigt sich jedoch, dass Toms Fähigkeit zur Selbstkontrolle tatsächlich als rückläufig zu werten ist. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Einschätzungen und Erwartungen von Lehrkräften mit dem Alter der Schüler*innen variieren (Sparfeld et al., 2012). Bei der Untersuchung von Veränderungen über Altersgruppen und Geschlechtergrenzen hinweg wurden daher die standardisierten T-Werte genutzt (vgl. Petermann & Petermann, 2013). Wenn die Voraussetzungen für eine parametrische Testung erfüllt waren, wurde der t -Test für verbundene Stichproben eingesetzt. Alternativ kam der voraussetzungsärmeren Wilcoxon-Test zum Einsatz. Als Maß für die Effektstärke wurde Pearson's Korrelationskoeffizient (r) genutzt. Die Bedeutsamkeit von Analyseergebnissen wird hierbei mit Werten zwischen 0 (kein Effekt) und 1 (maximaler Effekt) angegeben. Die Interpretation erfolgte nach den Konventionen von Cohen (1988) in drei Abstufungen: $r = 0.1$ (kleiner Effekt), $r = 0.3$ (mittlerer Effekt), $r = 0.5$

(großer Effekt). In die Analyse wurden neben der Gesamtstichprobe folgende Subgruppen aufgenommen: männlich, weiblich, Erstbewilligung, Folgebewilligung, Allgemeine Schule, Förderschule, 6 bis 9 Jahre, 10 bis 19 Jahre. Trotz mehrfachen Testens im Rahmen der Subgruppenanalyse wurde in Anlehnung an die Empfehlungen von Bender und Lange (2000) sowie Goeman und Solari (2011) auf Maßnahmen zur α -Fehler-Korrektur verzichtet. Handlungsleitend war hierbei der streng explorative Charakter der Studie verbunden mit dem Ziel, erstmals Einblicke in die Stabilität und Veränderlichkeit des Lern- und Sozialverhaltens bei Schüler*innen mit Schulassistenz zu erlangen.

3.3.2 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich in drei Abschnitte. Zunächst wird der Entwicklungsstand der vorliegenden Stichprobe beschrieben und eingeordnet (siehe Abb. 8), anschließend werden die Veränderungen im Sozialverhalten und abschließend die Veränderungen im Lernverhalten dargestellt (siehe Tab. 17).

3.3.2.1 Entwicklungsstand der Stichprobe

Die vorliegende Stichprobe wies nach Einschätzung der Klassenlehrkräfte ein insgesamt schwaches Lern- und Sozialverhalten auf (siehe Abb. 8). Über alle Subskalen hinweg erreichten die Schüler*innen mit Schulassistenz ($M = 7.58$, $SD = 3.60$) im Mittel 2.95 Rohwertpunkte weniger als die Eichstichprobe ($M = 10.53$) (Petermann & Petermann, 2013). Während die Un-

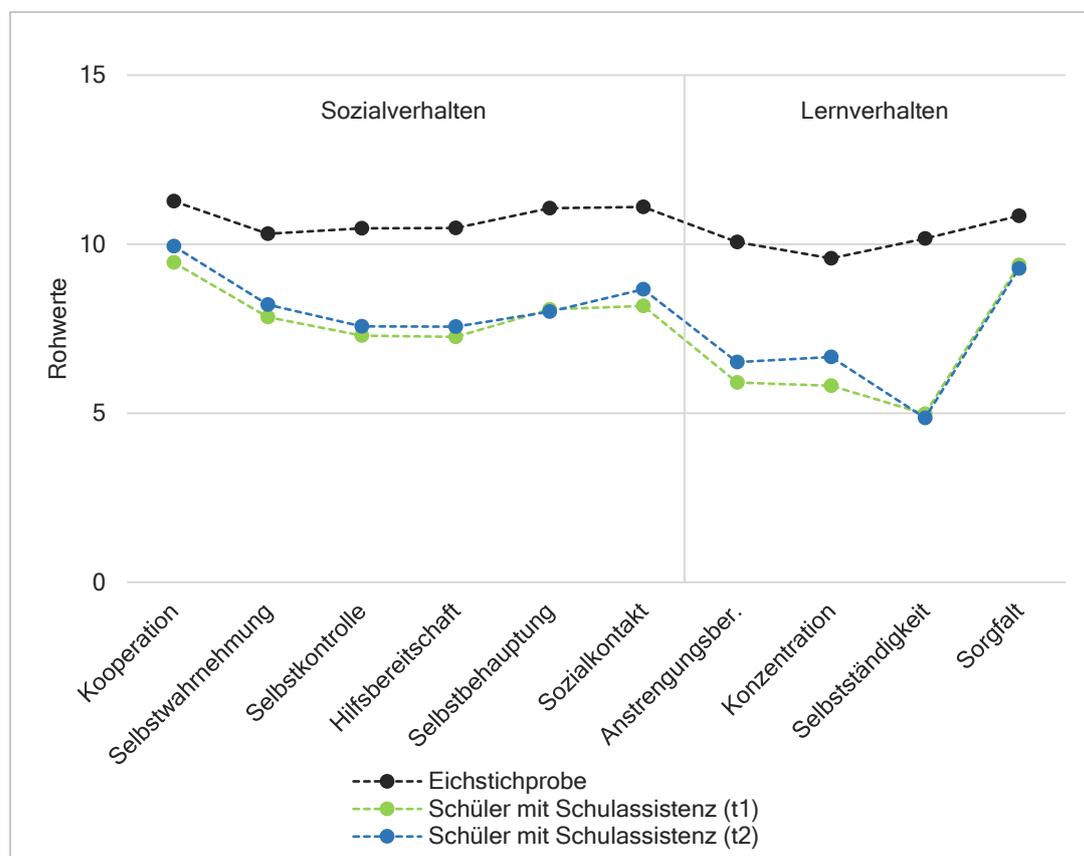


Abb. 8: Subskalen der Eichstichprobe (RW im Mittel, $N = 1480$) und der Schülern mit Schulassistenz zu den Zeitpunkten t1 und t2 (RW im Mittel, $N = 65$)

terschiede im Aussagebereich Sozialverhalten insgesamt mittelgroß waren, bestanden im Aussagebereich Lernverhalten teilweise erhebliche Abweichungen. Besonders groß war die Diskrepanz in der Subskala Selbstständigkeit. Die Schüler*innen mit Schulassistenz erreichten im Vergleich zur Eichstichprobe ($M = 10.17$) sowohl in der Erstbefragung ($M = 4.98$, $SD = 3.23$) als auch in der Folgebefragung ($M = 4.86$, $SD = 3.26$) weniger als die Hälfte der Rohwertpunkte. Ähnlich große Unterschiede bestanden in den Subskalen Anstrengungsbereitschaft und Konzentration. Zum Zeitpunkt der Erstbefragung wichen die Schüler*innen mit Schulassistenz in der Subskala Anstrengungsbereitschaft ($M = 5.91$, $SD = 3.45$) im Vergleich zur Eichstichprobe ($M = 10.06$) um 4.15 Rohwertpunkte ab. Die Abweichung von der Eichstichprobe ($M = 9.58$) in der Subskala Konzentration ($M = 5.81$, $SD = 3.53$) betrug zum selben Erhebungszeitpunkt 3.77 Rohwertpunkte. Gemäß der LSL Interpretationsnormen waren die Schüler*innen mit Schulassistenz insgesamt durch ein risikobehaftetes Sozialverhalten und erhebliche Verhaltensdefizite im Bereich des Lernverhaltens gekennzeichnet. Annäherungen an die Eichstichprobe waren lediglich in den Subskalen Kooperation und Sorgfalt zu verzeichnen.

3.3.2.2 Veränderungen im Sozialverhalten

Die Subskalen Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen/Hilfsbereitschaft, angemessene Selbstbehauptung und Sozialkontakt bilden gemeinsam den übergeordneten Aussagebereich Sozialverhalten. Zur Untersuchung von Veränderungen im Aussagebereich Sozialverhalten wurde aus den T-Werten der Subskalen jeweils ein Gesamtmittelwert für die Erst- ($M = 44.35$, $SD = 6.80$) und die Folgebefragung ($M = 44.95$, $SD = 7.10$) bestimmt. Nach Analyse mittels t-Test kam es in der Gesamtstichprobe während des Untersuchungszeitraumes zu keiner bedeutsamen Veränderung ($t = -1.010$, $p = .361$). Auch die nachfolgenden Subgruppenanalysen nach den Kriterien Alter, Lernort, Bewilligung und Geschlecht blieben ohne signifikante Effekte und bestätigten somit das Ergebnis für die Gesamtstichprobe. Eine Ausnahme bildeten die 10- bis 19-jährigen Schüler*innen, bei denen es nach Einschätzung der Klassenlehrkräfte zwischen Erst- ($M = 45.36$, $SD = 6.90$) und Folgebefragung ($M = 46.96$, $SD = 6.87$) zu einer signifikant positiven Veränderung im Aussagebereich Sozialverhalten kam ($t = -2.045$, $p = .048$, $n = 37$). Die Effektstärke lag bei $r = .32$ (mittlerer Effekt).

Bei visueller Überprüfung der Subskalen im Aussagebereich Sozialverhalten fällt auf, dass die Graphen fast deckungsgleich verlaufen (siehe Abb. 9). Die Lehrer*inneneinschätzung für die Gesamtstichprobe fiel dabei in der Folgebefragung geringfügig besser aus, ohne sich jedoch signifikant zu unterscheiden. Auch die nachfolgenden Subgruppenanalysen nach den Kriterien Lernort, Bewilligung und Geschlecht blieben ohne signifikante Effekte und bestätigten somit das Ergebnis für die Gesamtstichprobe. Eine Ausnahme betraf wiederum die 10- bis 19-jährigen Schüler*innen. Die Klassenlehrkräfte schätzten den Sozialkontakt der 10- bis 19-jährigen in der Folgebefragung ($Md = 45$) signifikant höher ein als in der Erstbefragung ($Md = 44$; asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -2.099$, $p = .036$, $n = 36$). Die Effektstärke lag bei $r = .34$ und entsprach somit einem mittleren Effekt. Die positiven Veränderungen bei älteren Schüler*innen mit Schulassistenz deuten darauf hin, dass Schulassistenz nicht notwendigerweise mit Erschwernissen in der sozialen Teilhabe assoziiert sein muss.

3.3.2.3 Veränderungen im Lernverhalten

Die Subskalen Anstrengungsbereitschaft, Konzentration, Selbstständigkeit und Sorgfalt bilden den übergeordneten Aussagebereich Lernverhalten. Im Aussagebereich Lernverhalten kam es nach Einschätzung der Klassenlehrkräfte zwischen Erst- ($M = 42.12$, $SD = 7.23$) und Folgebefragung ($M = 43.57$, $SD = 7.27$) zu keiner signifikanten Veränderung ($t = -1.830$, $p = .072$, $N = 65$, $r = .22$). Auch die nachfolgenden Subgruppenanalysen nach den Kriterien Alter, Lernort, Bewilligung und Geschlecht blieben ohne signifikante Effekte und bestätigen somit das Ergebnis der Gesamtstichprobe im Aussagebereich Lernverhalten.

Bei visueller Überprüfung der Subskalen fällt insbesondere eine Veränderung der Konzentrationsleistung über den Untersuchungszeitraum auf (siehe Abb. 9). Nach Einschätzung der Klassenlehrkräfte kam es zwischen Erst- ($M = 43.07$, $SD = 8.74$) und Folgebefragung ($M = 45.12$, $SD = 9.24$) zu einer Steigerung der Konzentrationsleistung. Dabei erwies sich die Gesamtveränderung in der Subskala Konzentration bei einer kleinen bis mittleren Effektstärke als signifikant ($t = -2.003$, $p = .0497$, $N = 60$, $r = .25$). Hingegen waren für die Gesamtstichprobe in den Subskalen Anstrengungsbereitschaft, Selbstständigkeit und Sorgfalt keine signifikanten Veränderungen nachweisbar. Gleiches gilt für die Subgruppenanalysen nach den Kriterien Lernort, Bewilligung und Alter. Interessant sind allerdings zwei geschlechtsspezifische Befunde, die abschließend berichtet werden sollen: Die Klassenlehrkräfte schätzten die Konzentrationsleistung der Jungen in der Folgebefragung ($M = 46.40$, $SD = 8.56$) signifikant positiver ein als in der Erstbefragung ($M = 43.67$, $SD = 8.85$, $t = -2.356$, $p = .023$, $n = 48$). Bei einer Effektstärke von $r = .33$ ist die Veränderung der Konzentrationsleistung bei den Jungen mit

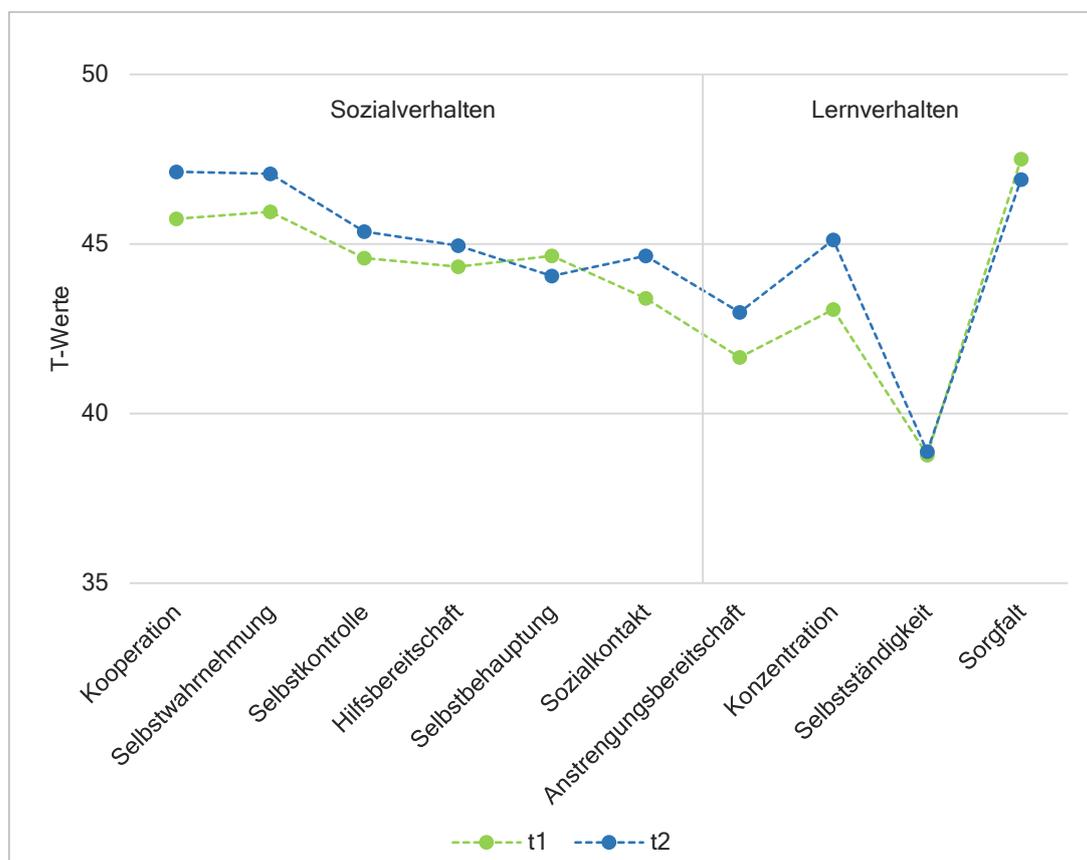


Abb. 9: Veränderung der Subskalen über den Untersuchungszeitraum (T-Werte im Mittel, $N = 65$)

Schulassistentz zudem vergleichsweise bedeutsamer als in der Gesamtstichprobe. Bei den Mädchen mit Schulassistentz wurde eine signifikante Veränderung in der Subskala Selbstständigkeit identifiziert (exakter Wilcoxon-Test: $z = -2.096$, $p = .035$, $n = 14$). Mit 7 negativen Rängen gegenüber 3 positiven Rängen schätzten die Klassenlehrkräfte die Selbstständigkeit der Mädchen in der Folgebefragung ($Md = 33$) signifikant negativer ein als in der Erstbefragung ($Md = 33$). Die Effektstärke lag bei $r = .56$ und entsprach einem starken Effekt. Dies deutet auf eine negative Veränderung der Selbstständigkeit der untersuchten Mädchen hin. Dieser Befund steht in klarem Widerspruch zu den Zielen von Schulassistentz und spiegelt die Gefahr unnötiger Abhängigkeit von Erwachsenen im Kontext von Schulassistentz wider (vgl. Giangreco, Edelman, Luiselli & MacFarland, 1997). Für ausführliche Informationen zu Veränderungen zwischen Erst- und Folgebefragung oberhalb der Signifikanzschwelle sei an dieser Stelle auf die im Zuge dieses Promotionsvorhabens erschienene Veröffentlichung „Die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistentz: eine längsschnittliche Studie“ (Schindler, 2019, S. 15–17) verwiesen.

Die hier vorgestellten Ergebnisse werden im Hinblick auf Forschungsfrage 3 („Welche Veränderungsprozesse schulbezogener Kompetenzen weisen Schüler*innen mit Schulassistentz über den Zeitraum eines Schuljahres auf?“) sowie in Bezug auf die Ziele der vorliegenden Dissertationsschrift – gemeinsam mit den Ergebnissen der anderen Studien – in Kapitel 4 der Arbeit diskutiert.

Tab. 17: Teststatistik zu signifikanten Veränderungen zwischen t1 und t2 (T-Test und Wilcoxon-Test)

	Skala	Stichprobe	Lageparameter		t-Wert / z-Wert	Signifikanz	Effektstärke
			t1	t2			
Sozialverhalten	Aussagebereich Sozialverhalten	$n = 37$ (10 - 19 Jahre)	$M = 45.40$ $Md = 45.33$	$M = 46.96$ $Md = 46.00$	$t = -2.045$	$p = .048$	$r = .32$
	Subskala Sozialkontakt	$n = 36$ (10 - 19 Jahre)	$M = 43.81$ $Md = 44$	$M = 46.41$ $Md = 45$	$z = -2.099$	$p = .036$	$r = .34$
Lernverhalten	Subskala Konzentration	$N = 60$ (Gesamtstichprobe)	$M = 43.07$ $Md = 43.50$	$M = 45.12$ $Md = 45.50$	$t = -2.003$	$p = .0497$	$r = .26$
	Subskala Konzentration	$n = 48$ (männlich)	$M = 43.67$ $Md = 44.00$	$M = 46.40$ $Md = 46.00$	$t = -2.356$	$p = .023$	$r = .33$
	Subskala Selbstständigkeit	$n = 14$ (weiblich)	$M = 35.86$ $Md = 33.00$	$M = 32.80$ $Md = 33.00$	$z = -2.096$	$p = .035$	$r = .56$

4 Diskussion

Die Diskussion der vorliegenden Arbeit gliedert sich in vier Teile. Zunächst werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zusammengefasst und miteinander in Beziehung gesetzt. Anschließend werden Implikationen für die Schulpraxis dargestellt, die sich auf die Gestaltung der Arbeitsumgebung einerseits und die Gestaltung der Hilfeleistung andererseits beziehen. Die Diskussion endet mit einem Ausblick auf zukünftige Forschungsfelder und Hinweisen zu den Limitationen der empirischen Untersuchungen und der Dissertationsschrift als Ganzes.

4.1 Diskussion der empirischen Befunde

Die vorliegende Arbeit nimmt zwei zentrale Akteure des Handlungsfeldes Schullern in den Blick: Schüler*innen mit zugewiesener Assistenz und Schullern*innen. Die Untersuchung des Lern- und Sozialverhaltens erwies sich als aufschlussreich sowohl im Hinblick auf den Entwicklungsstand der begleiteten Schüler*innen als auch hinsichtlich der Veränderung schulbezogener Kompetenzen. Nach Einschätzung der Klassenlehrkräfte wiesen die Schüler*innen mit Schullern insgesamt geringe schulbezogene Kompetenzen auf, welche durch ein risikobehaftetes Sozialverhalten und Defizite im Lernverhalten gekennzeichnet waren. Obwohl sich die Befunde überwiegend als zeitlich stabil erwiesen, waren weder das Lern- noch Sozialverhalten in vollem Umfang statisch und unveränderlich (vgl. hierzu auch McEvoy & Welker, 2000). Relevante Veränderungen fanden sich in beiden Kompetenzbereichen. Im Aussagebereich Lernverhalten wies die gesamte Stichprobe eine positive Veränderung der Konzentrationsfähigkeit auf, welche sich insbesondere bei Jungen mit Schullern verstärkt zeigte. Daneben waren die Mädchen mit Schullern durch eine negative Veränderung im Bereich Selbstständigkeit gekennzeichnet. Im Sozialverhalten bestanden relevante Veränderungen bei Differenzierung nach Alter: So wiesen die 10- bis 19-jährigen Schüler*innen eine signifikant positive Veränderung im Aussagebereich Sozialverhalten und in der Subskala Sozialkontakt auf.

Mit Blick auf die Leistungsempfänger*innen von Schullern ist der positive Gesamteffekt in der Subskala Konzentrationsfähigkeit von besonderer Relevanz, da ein Zuwachs an Konzentration Schulerfolg und Teilhabe am Lernen potenziell unterstützen kann (Hattie, 2009; Ladd et al., 1999). Angesichts der insgesamt schwach ausgeprägten Konzentrationsfähigkeit betrafen die gefundenen Veränderungen einen relevanten Entwicklungsbereich schulbegleiteter Schüler*innen. Von großem Interesse sind daneben die Erkenntnisse in der Subskala Selbstständigkeit, welche bei Mädchen mit Schullern durch eine signifikant negative Veränderung gekennzeichnet war. Dies verdeutlicht das Risiko für Beeinträchtigungen der Selbstständigkeit bei Schüler*innen mit Schullern und die Gefahr einer unnötigen Abhängigkeit von Erwachsenen (vgl. Giangreco et al., 1997). Zudem deutet die positive Veränderung des Sozialverhaltens, insbesondere des Sozialkontakts, von Jugendlichen mit Schullern darauf hin, dass Schullern nicht – wie teilweise angenommen – mit sozialer Vereinzelung einhergehen muss (vgl. Böing, 2014; Lücke & Ehrenberg, 2017), sondern sozialkompetente Verhaltensweisen, Schulleistung und Schulerfolg positiv unterstützen kann (Moilanen et al., 2010; Romano et al., 2010).

Relevant sind die Befunde zum Lern- und Sozialverhalten auch für die mit der Hilfeleistung beauftragten Schulassistent*innen. Im Arbeitsfeld Schulassistenz ist beruflicher Erfolg im Wesentlichen über das Erreichen von Verhaltens- und Entwicklungszielen definiert. Positive Veränderungen im Lern- und Sozialverhalten entsprechen dabei nicht nur dem Anliegen von Schulassistenten, sondern – angesichts der häufig im Bereich Aufmerksamkeitssteuerung und Konzentration verorteten Antragsgründe (vgl. Henn et al., 2014; Zauner & Zwosta, 2014) – auch dem individuellen Unterstützungsbedarf der Leistungsempfänger*innen. Schulassistent*innen begleiten und moderieren somit Veränderungs- und Entwicklungsprozesse junger Menschen, die zum Teil positiv verlaufen. Positive Veränderungen in wesentlichen schulischen Kompetenzbereichen können von Schulassistent*innen als Erfolgserlebnis wahrgenommen werden, was zum Aufbau von Selbstwirksamkeit und zur Beurteilung der eigenen Arbeit als wertvoll und sinnstiftend beitragen kann (Schaper, 2019a). Daneben können die Befunde zur Veränderung des Sozialverhaltens und des Sozialkontaktes einen Beitrag dazu leisten, die Zuschreibung segregierender Wirkungen durch Schulassistenz zu entkräften und die Position im Kollegium der Schule zu verbessern. Hingegen stehen negative Veränderungen, wie sie etwa in der Subskala Selbstständigkeit identifiziert wurden, in Widerspruch zu den Zielen von Schulassistenz und werfen Fragen zur Vermeidung von Fehlentwicklungen und zum Nutzen der Hilfeleistung auf.

Ogleich die Individualleistung Schulassistenz im Kern einen überschaubaren Personenkreis betrifft, erfolgt die Arbeitstätigkeit doch zumeist in einem größeren System unterschiedlicher Akteure und Bedingungen, welches sowohl begünstigende als auch erschwerende Merkmale aufweisen kann (Henn et al., 2019). Die Befunde zu den Belastungen und Ressourcen wie auch zu den situativen Bedingungen und personalen Merkmalen des Arbeitsfeldes Schulassistenz unterstützen diese Annahme. Dabei erwiesen sich die situativen Bedingungen und personalen Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistenz – bei nur wenigen Einschränkungen – insgesamt als förderlich für ein produktives Arbeitsverhalten. Auf motivationaler Ebene zeigten sich hohe Zufriedenheitswerte vor allem in den Dimensionen der Arbeitszufriedenheit. In den Subskalen Kollegen, Vorgesetzte, Organisation und Leitung sowie Entwicklungsmöglichkeiten lagen die Zufriedenheitswerte signifikant oberhalb der Normstichproben und laut Interpretationsnormen jeweils im oberen Durchschnittsbereich. Die vorliegenden Befunde sind – angesichts der fehlenden Möglichkeiten zu einer klassischen betrieblichen Karriere – insbesondere im Bereich der Entwicklungsmöglichkeiten als überraschend positiv zu bezeichnen. So scheinen bei der Bewertung der Entwicklungsmöglichkeiten im Arbeitsfeld Schulassistenz weniger die individuellen Aufstiegsmöglichkeiten im Vordergrund zu stehen als vielmehr Möglichkeiten der persönlichen Weiterentwicklung und des Kompetenzerwerbs (vgl. Kißgen et al., 2016). Darüber hinaus bestehen Parallelen zu Untersuchungsergebnissen von Meyer et al. (2017), welche im Bereich der multiprofessionellen Kooperation ebenfalls hohe Zufriedenheitswerte berichten. Ergänzend hierzu wurden in qualitativen Studien verschiedene Missstände aufgezeigt, die sich u. a. auf die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, zeitliche Ressourcen und die Verrichtung von Mehrarbeit beziehen (Henn et al., 2019; Lindmeier et al., 2014). Positive Selbsteinschätzungen seitens der Schulassistent*innen fanden sich zudem in der Skala Arbeitsengagement, wengleich dieses insgesamt als durchschnittlich zu werten war. Hingegen waren das Involvement und insbesondere die Zufriedenheit mit der Bezahlung vergleichsweise gering ausgeprägt. Beide Skalen wiesen eine signifikant negative Abweichung von den Referenzdaten auf. Die

schlechte Bezahlung im Arbeitsfeld Schulassistenten wurde in der Literatur bereits verschiedentlich thematisiert und wird im Wesentlichen mit dem Fehlen einer anerkannten Berufsausbildung und verbreiteter Teilzeitbeschäftigung in Verbindung gebracht (vgl. hierzu z. B. Deger et al., 2015; Dittmann et al., 2018; Heinrich & Lübeck, 2013; Meyer, 2017). Dass Schulassistent*innen sich unter diesen Umständen nur wenig mit ihrer Arbeitstätigkeit identifizieren und diese eher nicht als zentrale Lebensaufgabe auffassen, ist wenig überraschend – zumal die verbreitete Teilzeitarbeit insbesondere das für stark involvierte Personen typische Zeit-Involvement erschwert (vgl. Moser & Schuler, 1993; Müller, 2016). In den Skalen Gewissenhaftigkeit, Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit mit den Tätigkeiten wurden keine Abweichungen von den Normdaten identifiziert, jedoch zeigte sich hinsichtlich der beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugung ein signifikanter Unterschied zwischen Fachkräften und Nichtfachkräften. Angesichts der verbreiteten Beschäftigung von Nichtfachkräften (Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016; Lindemann & Schlarman, 2016) wirft dies die Frage auf, wie Schulassistent*innen ohne Fachkraftqualifikation in ihrer beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugung so unterstützt werden können, dass sie den verschiedenen Herausforderungen des Schulalltags zuversichtlich und mit Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten begegnen. Das persönliche Können der Schulassistent*innen wurde mittels einer eigens entwickelten Berufserfahrungsskala erfasst. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das arbeitsrelevante Wissen der Schulassistent*innen insgesamt eine große Heterogenität aufwies und insbesondere bei jüngeren Beschäftigten bzw. Nichtfachkräften gering ausgeprägt war. Auch bezüglich der situativen Bedingungen fielen die Einschätzungen der Schulassistent*innen vergleichsweise positiv aus. Die Befunde zum sozialen Dürfen und Sollen sprechen für ein insgesamt unterstützendes, wertschätzendes und verlässliches Miteinander im Schulalltag. Daneben deutet die Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen auf förderliche Arbeitsplatz- und Umweltbedingungen hin, die eine motivierte Leistungserbringung potenziell unterstützen (Sonntag & Frese, 2002).

Die seitens der Schulassistent*innen wahrgenommenen Belastungen und Ressourcen ergänzen und erweitern die vorgenannten Befunde zu den Bedingungen und Merkmalen des Arbeitsfeldes. Durch die Triangulation qualitativer und quantitativer Verfahren ergibt sich ein differenziertes Bild der Arbeitsbedingungen von Schulassistent*innen. Zahlreiche Nennungen von Ressourcen bezogen sich auf die soziale Umgebung. Insgesamt wurden in diesem Bereich acht Kategorien identifiziert, die gut zwei Drittel aller Nennungen auf sich vereinten. Vier förderliche Faktoren wurden dabei besonders häufig genannt: Kollegiale Unterstützung, Wertschätzung und Anerkennung, aufgabenbezogene Kooperation und Kommunikation sowie qualitätsvolle kommunikative und kooperative Prozesse. Die Äußerungen der Schulassistent*innen deuten darauf hin, dass die soziale Umgebung eine wichtige Ressource des Arbeitsfeldes Schulassistenten darstellt. Unterstützt wird diese Annahme durch die hohen personalbezogenen Zufriedenheitswerte und die positive Bewertung der sozialen Unterstützung im Zuge der quantitativen Untersuchung. In vorheriger Forschung konnten als Ressourcen im Bereich der sozialen Umgebung die Kooperation zwischen Schulassistenten und Lehrkraft sowie Teamarbeit identifiziert werden (Bacher, 2007; Meyer et al., 2017). Beide Aspekte wären gemäß des entwickelten Kategoriensystems in der Kategorie aufgabenbezogene Kooperation und Kommunikation verortet. Gut ein Fünftel aller Nennungen zu Ressourcen entfiel auf den Bereich Arbeitsaufgaben und seine vier Kategorien. Die Äußerungen der Schulassistent*innen bezogen sich dabei im Wesentlichen auf zwei förderliche Faktoren: Die Verrichtung einer sinnstiftenden Arbeit und

die Ausführung abwechslungsreicher Tätigkeiten. Aus der empirischen Forschung zur Schulassistenten sind bislang keine Ressourcen im Bereich der Arbeitsaufgaben bekannt. Die Untersuchungsergebnisse stellen somit neue Erkenntnisse dar, die bisherige Annahmen zur Autonomie und Sinnhaftigkeit der Arbeitstätigkeit ergänzen (vgl. hierzu Lindemann & Schlarmann, 2016; Meyer, 2017). Obwohl die identifizierten Faktoren im Kontext von Arbeitstätigkeiten als relevante Ressourcen gelten (Richter & Hacker, 2017; Schaper, 2019a), war eine entsprechend hohe Zufriedenheit mit den Tätigkeiten in der quantitativen Untersuchung nicht nachweisbar. Weitere Ressourcen wurden in den Hauptkategorien Sozialisation, Personensystem und Organisation identifiziert. Während nur wenige Nennungen das Personensystem und die organisationale Ebene betrafen, gaben die Schulassistent*innen mit Blick auf die Sozialisation an, dass eine angemessene Einarbeitung und Informationen im Vorfeld die Leistungserbringung erleichtern und zur Entlastung beitragen können (vgl. hierzu auch Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016). Eine direkte Entsprechung zur Sozialisation aus den Skalen der quantitativen Untersuchung war nicht verfügbar. Anzunehmen ist jedoch, dass die organisationale Sozialisation durch gute soziale Beziehungen zu Vorgesetzten und Kollegen sowie ein unterstützendes Miteinander tendenziell gefördert wird.

Die Nennungen zu Belastungen bezogen sich überwiegend auf die Arbeitsaufgaben, die soziale Umgebung und die Sozialisation. Im Bereich Arbeitsaufgaben wurden sechs Belastungsfaktoren identifiziert, die gut ein Drittel aller Nennungen auf sich vereinten. Drei Aspekte wurden dabei besonders häufig genannt: Herausforderndes Schüler*innenverhalten, überfordernde Anforderungen sowie unklare und widersprüchliche Aufgaben bzw. Erwartungen. Die Befunde sind vergleichbar mit vorheriger empirischer Forschung zur Schulassistenten, in welcher u. a. Schwierigkeiten bei der Realisierung von Pausenzeiten (Lindmeier et al., 2014), unklare Arbeitsaufträge und Rollenverteilungen (Lindemann & Schlarmann, 2016; Walter-Klose et al., 2016) sowie überfordernde Anforderungen und Unzufriedenheit mit den Arbeitsaufgaben (Bacher et al., 2007) als Belastungsfaktoren identifiziert wurden. Obgleich die Schulassistent*innen auf verschiedene Belastungsfaktoren explizit hinwiesen, war die – im Zuge der quantitativen Untersuchung ermittelte – Zufriedenheit mit den Tätigkeiten im Durchschnittsbereich verortet. Die mäßige Zufriedenheit mit den Tätigkeiten steht dabei möglicherweise in Zusammenhang mit verschiedenen Belastungen und Ressourcen, die im Arbeitsfeld Schulassistenten einander gegenüberstehen und sich gegenseitig ausgleichen. Gut ein Viertel aller Nennungen zu Belastungen entfiel auf die soziale Umgebung, sodass auch hier ein differenziertes Bild an Belastungsfaktoren bestimmt werden konnte. Identifizierte Belastungsfaktoren bezogen sich auf Missstände im Organisationsklima, sowie Mängel in den Bereichen Kommunikation, Kooperation und Unterstützung. In der vorherigen Forschung wurden hingegen nur vereinzelt Belastungen identifiziert, welche die soziale Umgebung betrafen: So fanden Lindmeier et al. (2014), dass Schulassistent*innen unzureichend in die Teamarbeit eingebunden waren, während Markowetz und Jerosenko (2016) sowie Walter-Klose et al. (2016) bei der Befragung von Lehrkräften Verständigungsprobleme mit Schulassistent*innen sowie mangelnde Akzeptanz seitens Eltern, Mitschüler*innen und begleiteten Schüler*innen fanden. Belastungen aus der sozialen Umgebung wurden im Vergleich zu Ressourcen zwar weniger häufig genannt, jedoch ermöglichen sie – trotz hoher personalbezogener Zufriedenheitswerte und positiver Bewertungen der sozialen Unterstützung – interessante Rückschlüsse auf Präventionsmöglichkeiten, die untenstehend weiter ausgeführt werden. Von besonderem Interesse sind

die Erkenntnisse zu den Belastungen aus der Sozialisation. Obwohl im Bereich Sozialisation nur ein Belastungsfaktor identifiziert wurde, entfielen gut ein Fünftel aller Nennungen auf diese Hauptkategorie. Dies unterstreicht die Bedeutsamkeit von Belastungen aufgrund unzureichender Anleitung und Einarbeitung im Arbeitsfeld Schulassistenz (vgl. Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016). Die geschilderten negativen Erfahrungen im Rahmen der Sozialisation scheinen sich indes in der personalen Zufriedenheit und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung nicht widerzuspiegeln. Weitere Belastungen betrafen bei jeweils wenigen Nennungen das Personensystem und die Organisation.

Zusammenfassend betrachtet bildet Schulassistenz im Spannungsfeld aus Hilfebedarfen und Hilfsmaßnahmen einen Faktor, der eine angemessene und gleichberechtigte Teilhabe an Schule und Bildung sowohl unterstützen als auch erschweren kann. Angesichts der oftmals schwierigen Bedingungen, unter denen Schulassistent*innen ihre Arbeit verrichten, rückt dabei die Frage in den Vordergrund, wie es gelingen kann, einen Rahmen zu schaffen, der es Schulassistent*innen ermöglicht, Kinder und Jugendliche erfolgreich zu unterstützen, Arbeitsaufgaben zu bewältigen, sich beruflich weiterzuentwickeln und gesund zu bleiben. Im Folgenden werden verschiedene Möglichkeiten zur Gestaltung von Arbeits-, Interaktions- und Organisationsprozessen sowie Implikationen für die Schulpraxis diskutiert.

4.2 Ansatzpunkte zur Gestaltung der Arbeitsumgebung

Soziale Umgebung

Im Hinblick auf die Gestaltung der Arbeitsumgebung im Arbeitsfeld Schulassistenz sind die Einbindung in die Gemeinschaft und soziale Unterstützung von besonderer Relevanz.

Die *Einbindung in die Gemeinschaft* ist entscheidend für das Wohlbefinden von Beschäftigten und gilt als wichtige Ressource am Arbeitsplatz (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 1985). Dies zeigte sich auch im Rahmen des vorliegenden Promotionsprojektes, in welchem die Einbindung in die Gemeinschaft ein verbreitetes Anliegen darstellte, das sowohl in den hohen personalbezogenen Zufriedenheitswerten (vgl. Abschnitt 3.1.2) als auch in vielen Faktoren von Belastungen und Ressourcen der sozialen Umgebung zum Ausdruck kam (vgl. Abschnitt 3.2.2). Insbesondere an weiterführenden Schulen kann der Kontakt zu Lehrpersonen jedoch aufgrund des engen Unterrichtstaktes, häufig wechselnder Fachlehrkräfte und einer starken Fokussierung auf den Unterrichtsstoff erschwert sein. Dies kann den Aufbau sozialer Beziehungen beeinträchtigen und erhöht das Risiko sozialer Isolation. In der Folge kann es zu emotionalen Belastungen, zu Vertrauensverlust in Organisation und Kolleg*innen sowie zur Verminderung der Bindung an die Organisation kommen (Büssing, 2001; Riva, Wirth & Williams, 2011). Der Anschluss an die Gemeinschaft (*motive to get along*) gilt neben dem Wunsch nach Einfluss und Status innerhalb der Gemeinschaft (*motive to get ahead*) als wichtiges Motiv in Arbeitssituationen und Einflussfaktor auf das Leistungsverhalten (Hogan & Blicke, 2018). Da Schulassistent*innen – aufgrund ihres begrenzten Aktionsradius und der fehlenden Zugehörigkeit zum Personal der Schule – nur über eingeschränkte Möglichkeiten verfügen, Einfluss und Status innerhalb der Gemeinschaft zu erlangen, bleibt dieses grundlegende Motiv potenziell unbefriedigt. Daher sollten die Bedingungen im Arbeitsfeld Schulassistenz so gestaltet sein, dass insbesondere die sozialen Beziehungen und der Anschluss an die Gemeinschaft gestärkt

werden, um Wohlbefinden und ein positives Leistungsverhalten zu unterstützen. Auf räumlicher Ebene kann dies durch die Schaffung von Sozialräumen – etwa in Form eines offenen Lehrer*innenzimmers für alle schulischen Mitarbeiter*innen oder eines Pausen- bzw. Aufenthaltsraumes für Schulassistent*innen – gelingen. Auf sozialer Ebene stärkt die Teilnahme an Aktivitäten des Kollegiums die Einbindung in die Gemeinschaft und auf professioneller Ebene kann die Mitwirkung in Beratungsprozessen, in Förderplanung und Klassenteamarbeit die soziale Einbindung von Schulassistent*innen unterstützen und sozialer Isolation entgegenwirken.

Die *soziale Unterstützung* bildet im Arbeitsfeld Schulassistentenz – ähnlich wie in anderen lehrenden und erziehenden Berufen – eine wichtige Ressource (vgl. Jungbauer & Ehlen, 2015; Rothland, 2005; Rudow, 2016). In der vorliegenden Arbeit zeigte sich die Bedeutung von sozialer Unterstützung als mögliche Ressource im Arbeitsfeld Schulassistentenz sowohl in der qualitativen Interviewstudie mit Schulassistent*innen als auch in der quantitativen Fragebogenerhebung, die auf insgesamt hohe Zufriedenheitswerte im Bereich der sozialen Unterstützung hindeutete. Das Ausmaß der sozialen Unterstützung wird sowohl durch das individuelle Verhalten als auch durch die Arbeitsbedingungen mitbestimmt (Bamberg, 1989). Obgleich soziale Unterstützung allgemein als Ressource und positives Merkmal von Arbeitsumgebungen gilt, können negative Wirkungen wie etwa Selbstzweifel oder das Gefühl einer Pflicht zur Gegenleistung nicht ausgeschlossen werden (Pfaff, 1989; Udris & Frese, 1999). Soziale Unterstützung steht in einem engen Zusammenhang mit gesundheitlichen Aspekten wie etwa der Entstehung psychischer Erkrankungen bei mangelnder sozialer Unterstützung (Rau & Henkel, 2013). Daher erweisen sich Maßnahmen zur Schaffung von Rahmenbedingungen für soziale Unterstützung – wie im Folgenden skizziert – als bedeutsam. Ein Ansatzpunkt zur Stärkung der sozialen Unterstützung im Arbeitsfeld Schulassistentenz besteht in Maßnahmen aus dem Bereich Teamentwicklung bzw. Teambuilding. Durch die Stärkung der Fähigkeit zur Zusammenarbeit kann Teamentwicklung einen Beitrag leisten zur Stärkung sozialer und aufgabenbezogener Prozesse, zum Abbau von Barrieren, zur Rollenklärung und zur Verbesserung von Beziehungen innerhalb multiprofessioneller Teams (Brodbeck & Guillaume, 2010). Daneben kann durch die Ausweitung der Möglichkeiten zur Selbstregulation im Team aus Klassenleitung, Schulassistentenz und ggf. Sonderpädagog*in die gegenseitige Unterstützung bei der Bewältigung von Arbeitsaufgaben, Schwierigkeiten und Problemen gestärkt werden. Gemeinsame Kontrolle und Entscheidungsspielräume in Arbeitsprozessen fördern dabei nicht nur die Handlungskompetenz der Beschäftigten, sondern reduzieren auch die negativen Auswirkungen potenzieller Stressoren (Ulrich, 2011) und können dazu beitragen, Schulassistent*innen als „lohnenswerte“ Empfänger sozialer und emotionaler Unterstützung zu betrachten. Die Schaffung von Rahmenbedingungen für soziale Unterstützungen im Arbeitsfeld Schulassistentenz kann perspektivisch dazu beitragen, den Umgang mit Beanspruchungen und Stress zu erleichtern und den Kompetenzaufbau zu unterstützen (Demerouti & Nachreiner, 2019). Soziale Unterstützung begünstigt daneben die Rollenfindung und das Involvement der Beschäftigten (Humphrey et al., 2007) und stellt einen bedeutsamen Prädiktor für Fluktuationsabsichten, Arbeitsengagement und Commitment (Bindung an die Organisation) dar (Schaper, 2019a).

Möglichkeiten zur Unterstützung einer förderlichen Arbeitsumgebung im Arbeitsfeld Schulassistentenz bestehen darüber hinaus im Bereich *Kommunikation und Kooperation*. Für den Personenkreis der Schulassistent*innen, die dem System Schule formal betrachtet nicht angehören, sind Kommunikations- und Kooperationsformen am Arbeitsplatz von großer Bedeutung. Sie

haben sozial und emotional integrative Funktionen, unterstützen das Erleben emotionaler und arbeitsbezogener Entlastung (Fussangel, 2008; Meyer et al., 2017) und tragen zur Sicherung von Arbeitsabläufen sowie zur Innovationsfähigkeit und Lernfähigkeit bei (Elving, 2005). Gleichwohl sind die Rahmenbedingungen für Kommunikation und Kooperation im Arbeitsfeld Schulassistenz u. a. aufgrund der übergeordneten hierarchischen Stellung der Lehrpersonen und bestehender Unterschiede in Qualifikationen und fachlichen Kenntnissen erschwert (Lübeck, 2019). Insbesondere bei einem starken Qualifikationsgefälle zwischen Lehrkraft und Schulassistenz besteht die Gefahr, dass anfängliche Anstrengungen seitens Lehrpersonen langfristig nachlassen, wenn Schulassistent*innen wiederholt und über längere Zeit wenig zum gemeinsamen Arbeitsprozess beitragen können (Nerdinger, 2019a). Während Erschwernisse in der Kommunikation zwischen Schulassistenz und Lehrkraft in der Literatur oftmals auf Missverständnisse zurückgeführt werden (vgl. z. B. Hoyer, 2017), waren in der vorliegenden Arbeit vielmehr fehlende Kommunikationsmöglichkeiten als Belastungsfaktoren von Bedeutung. Hierzu gehörten etwa fehlende Ansprechpartner im Kollegium der Schule, mangelnde Erreichbarkeit von Lehrpersonen aufgrund hoher Arbeitsanforderungen und mangelnder Kontakt zu anderen Schulassistent*innen. Im Folgenden werden Möglichkeiten zur Unterstützung der Kooperation und Kommunikation im Arbeitsfeld Schulassistenz skizziert. Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Annahme, dass durch kommunikative und kooperative Tätigkeiten Möglichkeiten der sozialen Interaktion geschaffen werden, die zur gemeinsamen Bewältigung von Schwierigkeiten und zur Milderung der negativen Auswirkungen von Belastungen beitragen können (vgl. Ulich, 2011). Die Bereitschaft zur Kooperation wird wesentlich durch die wahrgenommene Unterstützung der Vorgesetzten beeinflusst (LePine, Erez & Johnson, 2002). Da die Funktion der Vorgesetzten in Schule allgemein den Schulleitungsmitgliedern obliegt, scheint es erstrebenswert, Strukturen zu schaffen, in denen Schulassistent*innen und Lehrpersonen Schulleitungsmitglieder gleichermaßen als unterstützende Vorgesetzte wahrnehmen können. So kann ein Rahmen geschaffen werden, der die Bereitschaft zur Kooperation im Klassenteam aus Lehrkraft und Schulassistenz unterstützt. Zugleich sind die Lehrpersonen – die indirekt ebenfalls Führungsrollen übernehmen (Lübeck, 2019) – selbst aufgerufen, ihrerseits unterstützend zu agieren, um eine positive Bereitschaft zur Kooperation seitens der Schulassistent*innen zu fördern. In diesem Zusammenhang sollte auch die Weiterbildung von Lehrpersonen zur Übernahme von Führungsaufgaben in Betracht gezogen werden. Zur Stärkung kommunikativer und kooperativer Prozesse im täglichen Miteinander von Lehrpersonen und Schulassistent*innen erscheint es daneben erstrebenswert, verlässliche Zeitfenster zur dienstlichen Kommunikation und Kooperation einzurichten. Eine solche Form der Arbeitsorganisation kann Unterstützungsressourcen bereitstellen, den Vertrauensaufbau im Team unterstützen und zur Motivation sowie zur persönlichen Weiterentwicklung beitragen (vgl. Ulich, 2011). Um eine produktive Zusammenarbeit zwischen Schulassistenz und Lehrkraft in Beratungs- und Besprechungszeiten dauerhaft sicherzustellen, erscheint es zuträglich, insbesondere aufseiten der Schulassistent*innen auf eine Anerkennung und Entlohnung zusätzlicher Arbeitszeiten hinzuwirken. Eine Grundlage hierfür wurde bspw. mit dem 2019 neu aufgelegten Landesrahmenvertrag NRW (2019) gemäß § 131 SGB IX gelegt.

Neben den vorgenannten Aspekten bilden *Wertschätzung und Anerkennung* wichtige Faktoren einer förderlichen Arbeitsumgebung. Wertschätzung und Anerkennung gelten in Arbeitstätigkeiten als Leistungsziele und können bei positiver Ausprägung persönlichkeitsförderliche

Wirkung haben sowie zur Zufriedenheit und Motivation der Beschäftigten beitragen (Schaper, 2019b). Bei neuen Mitarbeiter*innen kann die wahrgenommene Anerkennung der eigenen Identität und Persönlichkeit zudem dazu beisteuern, die Bindung an die Organisation zu stärken und Fluktuationsabsichten zu reduzieren (Bauer, Bodner, Erdogan, Truxillo & Tucker, 2007). Hingegen gelten fehlende Anerkennung und Gratifikationskrisen in Arbeitstätigkeiten als Belastungsfaktoren mit potenziell negativen Auswirkungen für Beschäftigte (Schaper, 2019a). Gratifikationskrisen entstehen dann, wenn ein Ungleichgewicht zwischen den Anstrengungen und Leistungen auf der einen Seite und den erzielten Belohnungen auf der anderen Seite besteht. In Arbeitstätigkeiten gelten ein angemessener Arbeitslohn, Wertschätzung und berufliche Statuskontrolle (ausbildungsadäquate Beschäftigung, Aufstiegsmöglichkeiten und Arbeitsplatzsicherheit) als wesentliche Gratifikationen (Siegrist, 1996; Ulich, 2011). Ein Ungleichgewicht zwischen Anstrengung und Belohnung kann mittel- und langfristig zu Stressreaktionen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen, Distanzierung von der Arbeit auslösen sowie Erschöpfungserleben und Motivationsverlust verursachen (de Jonge, Bosma, Peter & Siegrist, 2000; Ulich, 2011). Als Helfer- und Anlern*tätigkeit weist das Arbeitsfeld Schulassistent*innen nur in geringem Umfang Gratifikationen auf. Defizite sind etwa im Bereich der Aufstiegsmöglichkeiten, im Hinblick auf die Bezahlung, in der Arbeitsplatzsicherheit und aufgrund mangelnder Wertschätzung seitens Lehrkräften zu vermuten. Besonders dann, wenn die Einrichtung einer Schulassistent*innen mit hohen Erwartungen und Hoffnungen seitens Lehrpersonen und Kindeseltern verbunden ist, besteht die Gefahr, dass ausbleibende Erfolge in der Begleitung – etwa, wenn Verhaltensprobleme trotz Schulassistent*innen weiter bestehen – von Lehrpersonen und Kindeseltern als Scheitern der Schulassistent*innen aufgefasst werden. Von betroffenen Schulassistent*innen kann ein erlebtes Ungleichgewicht von Verausgabung und Anerkennung als mangelnde Wertschätzung oder Ablehnung aufgefasst werden (Ulich, 2011). In der vorliegenden Arbeit zeigte sich die Bedeutung von Wertschätzung und Anerkennung vor allem in der qualitativen Interviewstudie. Die Schulassistent*innen äußerten diesbezüglich sowohl positive Erfahrungen etwa in Form von Lob seitens Lehrpersonen als auch negative Erfahrungen wie z. B. mangelndes Vertrauen oder eine Behandlung als Hilfskraft im Klassenraum. Im Folgenden werden Möglichkeiten zur Unterstützung eines wertschätzenden und anerkennenden Miteinanders im Arbeitsfeld Schulassistent*innen skizziert. In Bezug auf die Unternehmenskultur von Schule erscheint es förderlich, einen professionsübergreifenden Kanon gemeinsamer Überzeugungen, Werte und Normen zu erarbeiten, der abgrenzenden und hierarchischen Denkweisen entgegenwirkt und Schulassistent*innen stärker als bisher im Kollegium verankert (Badura & Hellmann, 2003). Einen Beitrag hierzu können Öffnungsprozesse des Kollegiums leisten, wie sie weiter oben bereits beschrieben wurden. Hilfreich wäre daneben eine politische Abkehr von Schulassistent*innen als sozialrechtliche Ressource zugunsten einer Umwandlung in eine schulrechtliche Ressource. Eine solche formale Integration in das schulische Kollegium kann nicht nur Kommunikationswege erleichtern, sondern auch eine Aufwertung des Status „Schulassistent*innen“ bewirken. Schulleitung sollte zudem einen anerkennenden Umgang zwischen den Beschäftigten unterstützen und bewusst Gelegenheiten für interprofessionellen Austausch schaffen. Dies kann dazu beitragen, dass Schulassistent*innen und Lehrpersonen konstruktiv miteinander arbeiten und sich gegenseitig als Ressource wahrnehmen. Ein wichtiger Ansatzpunkt zur Aufwertung des Arbeitsfeldes Schulassistent*innen besteht zudem in der Schaffung eines anerkannten Ausbildungsganges. Nur über die Beschäftigung ausgebildeter Fachkräfte kann es in Zukunft gelingen, Schulassistent*innen als

Profession mit eigenen Normen und Kenntnissen in Schule zu verankern. Eine solche Aufwertung von Schulassistenten trägt perspektivisch zur Kommunikation auf Augenhöhe bei, unterstützt den kollegialen Austausch mit Lehrpersonen und versetzt Schulassistent*innen in die Lage, Anforderungen selbstsicher zu begegnen und in der Hilfe- bzw. Teilhabeplanung qualifiziert mitzuwirken. Professionalisierungsmaßnahmen und die Verankerung von Schulassistenten als schulrechtliche Ressource tragen zur Veränderung der Arbeitsorganisation sowie zur Ausweitung der Autonomie und Kontrolle über Aufgaben und Tätigkeiten auf qualitativer und quantitativer Ebene bei. Solche Job Enrichment Prozesse fördern die wahrgenommene Verantwortung und Anerkennung der Beschäftigten im Arbeitsfeld Schulassistenten und unterstützen sowohl Produktivität, als auch Motivation und Kompetenzentwicklung (Herzberg, 1968).

Das *Klima* im Arbeitsfeld Schulassistenten – die wahrgenommene Stimmung und Atmosphäre im Team aus Lehrpersonen und Schulassistent*innen – wurde in einschlägigen Veröffentlichungen wiederholt thematisiert und problematisiert (vgl. Lübeck, 2019; Rock, 2016). Auch in der vorliegenden Arbeit wurden Klima und Widerstände als Belastungsfaktoren identifiziert. Das Klima am Arbeitsplatz hat einen starken Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und die Bindung an die Organisation und gilt als bedeutsamer Faktor für den Unternehmenserfolg (Carr, Schmidt, Ford, DeShon, 2003). Da Schulassistent*innen in Schule eine wachsende Berufsgruppe mit vielfältigen Kontakten und Bezügen innerhalb des Kollegiums darstellen, erscheint es sinnvoll, die Pflege und Förderung des Klimas als gesamtorganisatorische Aufgabe aufzufassen. Die gemeinsame Teilnahme an Veranstaltungen, Unternehmungen, Interessen- und Arbeitsgruppen kann dazu beitragen, Kommunikationsgelegenheiten zu schaffen und Abgrenzungstendenzen zwischen Schulassistent*innen und Lehrpersonen entgegenzuwirken. Eine vielversprechende Möglichkeit zur Förderung des Klimas bietet insbesondere die Teilnahme an schulinternen Lehrer*innenfortbildungen. Für Lehrpersonen und Schulassistent*innen besteht hier die Möglichkeit, jenseits des oft hektischen Schulalltags auf fachlicher und persönlicher Ebene miteinander in Kontakt zu treten. Wenngleich Fort- und Weiterbildung formal betrachtet in der Hand des Anstellungsträgers liegen und eine Abrechenbarkeit aufgrund des eng gefassten Anwendungsbereichs der Hilfeleistung schwierig erscheint, bietet die Teilnahme an schulinternen Fortbildungsveranstaltungen doch günstige Voraussetzungen zum Aufbau sozialer Beziehungen sowie zum Kompetenzerwerb und zur Stärkung der Arbeitszufriedenheit. Ein zweiter Ansatzpunkt zur Unterstützung des Arbeitsklimas besteht in der Förderung einer kooperativen und konstruktiven Konfliktkultur im Kollegium aus Lehrpersonen und Schulassistent*innen. Hierbei kommt insbesondere der Schulleitung eine relevante Funktion als Rollenvorbild für adäquates und erwünschtes Konfliktverhalten zu (Gelfand, Leslie, Keller & de Dreu, 2012). Unterstützend können daneben Angebote konstruktiven Konfliktmanagements (bspw. Mediation) oder kollegialer Beratung (bspw. Supervision oder kollegiale Fallberatung) implementiert werden. Solche konstruktiven Verfahren stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Leistung und Zufriedenheit in Arbeitsgruppen (LePine, Piccolo, Jackson, Mathieu & Saul, 2008).

Arbeitsaufgaben

In erzieherischen Berufen gelten Abwechslungsreichtum und Entscheidungsmöglichkeiten als wichtige Ressourcen der Arbeitsumgebung (Rudow, 2016). Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass dies – trotz der eng gefassten Ausführungsbedingungen – auch für das Arbeitsfeld Schulassistenten gilt. Als Einzelfallhilfe ist Schulassistenten formal jedoch

durch eine eher statische und unflexible Position bzw. Rolle gekennzeichnet, die nur wenig Möglichkeiten bietet, Arbeitsanforderungen oder das eigene Aufgabenspektrum gemäß der eigenen Fähigkeiten oder sozialen Beziehungen anzupassen. Solche Job Crafting Prozesse, die eine wichtige Quelle zur Erhaltung und Steigerung des Arbeitsengagements und der Arbeitszufriedenheit darstellen (Rudolph, Katz, Lavigne & Zacher, 2017), sind für Schulasistent*innen kaum realisierbar. Eine individuumsgerechte Gestaltung der Arbeitstätigkeit ist somit nur eingeschränkt möglich und es ist anzunehmen, dass die positiven Effekte von Job Crafting Prozessen im Arbeitsfeld Schulasistenz nur bedingt zum Tragen kommen. Maßnahmen zur Schaffung von Rahmenbedingungen für Job Crafting Prozesse sind – obgleich es sich im Wesentlichen um ein individuelles und selbst initiiertes Verhalten handelt – eng verbunden mit einer Deregulierung der Hilfeleistung und einer Abkehr vom Primat der Einzelfallorientierung. Ein wichtiger Ansatzpunkt, um Einschränkungen im Bereich des Job Craftings entgegenzuwirken, besteht in einer Reduktion der Vorgaben zu Aufgaben und Tätigkeiten zugunsten einer stärkeren Flexibilisierung und Bedarfsorientierung der Hilfeleistung. Eine solche Öffnung bietet Schulasistent*innen die Möglichkeit, Veränderungen und Anpassungen bestimmter Aspekte ihrer Arbeitsaufgaben und Arbeitsanforderungen eigenständig vorzunehmen. Die Umsetzung von Job Crafting Prozessen kann dabei etwa durch Zielformulierungen im Sinne eines „Personal Crafting Plans“ strukturiert und durch Mitglieder des Klassenteams begleitet, unterstützt und reflektiert werden (Van den Heuvel, Demerouti & Peeters, 2015). Solche autonomieorientierten Ansätze der Arbeitsgestaltung können zum Aufbau von Handlungskompetenzen beitragen und die negativen Auswirkungen von Stressoren reduzieren (Ulich, 2011).

Im Arbeitsfeld Schulasistenz bilden Überforderung und unklare Aufgaben spezifische Belastungsfaktoren, die ohne verfügbare kompensierende Ressourcen zu Stressreaktionen führen können (Richter & Hacker, 2017). In der vorliegenden Arbeit wurden widersprüchliche und unklare Erwartungen von Schule und Leistungsanbieter bezüglich Aufgaben und Tätigkeiten sowie problematische Rollen von Schulasistent*innen während Unterrichtspausen als wesentliche Ausgangspunkte von Belastungen identifiziert. Solche Bedingungen können zu Beeinträchtigungen in der Handlungsplanung und -ausführung führen (Moldaschl, 1991). Übertragen auf Schulasistenz wächst damit die Gefahr unspezifischer Handlungen, um den konkurrierenden Erwartungen der unterschiedlichen Instanzen gerecht zu werden. Einen wesentlichen Beitrag zur Konkretisierung von Aufgaben und Tätigkeiten im Arbeitsfeld Schulasistenz können Kooperationsvereinbarungen leisten. Kooperationsvereinbarungen zwischen Schule und Leistungsanbieter ermöglichen Festlegungen zur interdisziplinären Zusammenarbeit bspw. im Hinblick auf Gelingensbedingungen sowie Aufgaben, Zuständigkeiten und Rollen der beteiligten Institutionen und Personen (vgl. Landesrahmenvertrag NRW, 2019). Zur Dokumentation von Rahmenbedingungen bieten sich daneben Tätigkeitsbeschreibungen an. Nach Abstimmung zwischen Schule und Leistungsanbieter(n) können hierin spezifische Informationen zum schulischen Leitbild, zur räumlichen und organisatorischen Orientierung am Schulstandort sowie zu den Möglichkeiten und Grenzen der Schulasistenztätigkeit dokumentiert werden. Ein Beitrag zur Konkretisierung der Aufgaben und Tätigkeiten im Arbeitsfeld Schulasistenz kann darüber hinaus im Zuge der Hilfe- bzw. Teilhabeplanung erfolgen. Zur Vermeidung von unspezifischen Arbeitstätigkeiten und zur Unterstützung einer zielgerichteten Handlungsplanung und -ausführung sollten hierbei möglichst klare Absprachen der beteiligten Akteure zu Zielen und Maß-

nahmen angestrebt werden. Kooperationsvereinbarungen, Tätigkeitsbeschreibungen und Zielsetzungen können in Verbindung mit Ressourcen aus der sozialen Umgebung – wie etwa kollegialer Unterstützung oder Anschluss an die Gemeinschaft – dazu beitragen, aufgabenbezogene Belastungen zu reduzieren und widersprüchlichen Leistungserwartungen entgegenzuwirken. Unter den gegenwärtigen Bedingungen erscheinen detaillierte Zielvereinbarungen und Leistungsbeschreibungen mittelfristig dazu geeignet, unspezifischen Arbeitshandlungen entgegenzuwirken, sollten jedoch langfristig durch stärker autonomieorientierte Ansätze der Arbeitsgestaltung abgelöst werden – auch, um Job Crafting Prozesse zu ermöglichen (s. o.).

Sozialisation

Organisationale Sozialisation umfasst die Vermittlung und den Erwerb von Kenntnissen zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben, die Übernahme einer spezifischen Arbeitsrolle sowie die Anpassung an Normen und Werte der Organisation (Nerdinger, 2019b). Im Arbeitsfeld Schulassistenten wird der organisationalen Sozialisation im Allgemeinen wenig Bedeutung beigemessen (Lindemann & Schlarman, 2016). Versäumnisse im Bereich der Sozialisation – u. a. fehlende Einarbeitung in die Tätigkeit, fehlende Ansprechpartner*innen sowie unzureichende Orientierung zu Arbeitsaufgaben, Normen und Strukturen – wurden auch in der vorliegenden Arbeit identifiziert. Misslingende Sozialisation geht einher mit einer schwachen Bindung an die Organisation und Fluktuationstendenzen der Beschäftigten (Moser, Soucek & Hassel, 2014). Zudem erschweren scheiternde Sozialisationsprozesse die Entwicklung organisationspezifischer Verhaltensweisen und den Aufbau tätigkeitsbezogener Kenntnisse (Nerdinger, 2019b). Maßnahmen zur Unterstützung der Sozialisation im Arbeitsfeld Schulassistenten sollten – angesichts der Relevanz sozialer Ressourcen – unter Einbindung von Arbeitskolleg*innen erfolgen (Kammeyer-Mueller & Judge, 2008). Vor allem in den ersten Tagen einer neuen Arbeitstätigkeit können Programme zur Einarbeitung von Schulassistent*innen in Form von Mentoring oder im Rahmen eines Patensystems die erfolgreiche organisationale Sozialisation unterstützen. Solche Sozialisationspraktiken begünstigen den Aufbau von Kontakten, ermöglichen Beistand bei Fehlern oder Hinweise auf ungeschriebene Gesetze der Schulgemeinschaft. Paten- und Mentoringssysteme können sowohl zum Aufbau arbeitsbezogener Kompetenzen als auch zur Arbeitszufriedenheit beitragen; sie unterstützen das affektive Commitment neuer Mitarbeiter*innen, tragen auf diese Weise zur emotionalen Bindung und Identifikation mit dem Unternehmen bei und wirken Fluktuationstendenzen entgegen (Nerdinger, 2019b). Für die Umsetzung in der schulischen Praxis erscheint die Zuweisung von erfahrenen Lehrkräften oder langjährig tätigen Schulassistent*innen als Pat*innen bzw. Mentor*innen sinnvoll. Diese können neue Schulassistent*innen bei der Anpassung an die Organisation bezüglich Arbeitsaufgaben, Arbeitsrollen, Normen und Werten unterstützen. Erfolgreiche Sozialisation kann daneben auch durch die Vorgesetzten am Schulstandort unterstützt werden. Ein Führungsverhalten, das auf Vertrauen, Freundlichkeit und gegenseitiger Achtung beruht, kann dazu beitragen, dass sich neue Schulassistent*innen bei persönlichen Anliegen vertrauensvoll an Schul- oder Klassenleitungsmitglieder wenden. Auf diese Weise wird die Integration in der Schulgemeinschaft gestärkt und es können wichtige Kenntnisse im Sinne der Sozialisation erworben werden (Nifadkar, Tsui & Ashforth, 2012). Damit die positiven Effekte vertrauensvoller Führung wirksam werden können, sollten Klassenlehrkräfte in ihrem Führungsverhalten geschult werden und über ausreichend Kenntnisse zum Thema Schulassistenten sowie zeitliche Ressourcen zur Begleitung von Sozialisationsprozessen verfügen. Lübeck (2019) weist in diesem Zusammenhang

darauf hin, dass es Lehrkräften bisweilen schwerfällt, „sich für jemanden verantwortlich zu zeigen, der einerseits nicht dem eigenen System angehört und der andererseits aufgrund der üblicherweise prekären Beschäftigungsverhältnisse womöglich nur für die Dauer eines Schuljahres bleibt“ (S. 70). Solchen Beeinträchtigungen von Sozialisationsprozessen kann durch die Schaffung eines Ausbildungsganges und die Umwandlung von Schulassistenten in eine schulrechtliche Ressource entgegengewirkt werden.

Personensystem

Das Arbeitsfeld Schulassistenten ist durch eine große Heterogenität personaler Merkmale gekennzeichnet, die das Arbeitshandeln von Schulassistent*innen sowohl unterstützen als auch erschweren können. Die beruflichen Qualifikationen reichen von Fachkräften mit pädagogisch-pflegerischem Ausbildungshintergrund bis zu Nichtfachkräften im Freiwilligendienst (Henn et al., 2014; Lindemann & Schlarmann, 2016). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit deuten ferner auf ein insgesamt geringes Involvement der Beschäftigten im Arbeitsfeld Schulassistenten hin und lassen aufseiten der Nichtfachkräfte ein vergleichsweise geringes arbeitsrelevantes Wissen (Berufserfahrung) und schwach ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erkennen. Durch die Kombination aus teils ungünstigen personalen Merkmalen und dem Fehlen eines Ausbildungsganges zur Schulassistenten sowie unzureichender Einarbeitung, Fort- und Weiterbildung haben Schulassistent*innen wenig Gelegenheit, fundiertes berufliches Handlungswissen zu erwerben. Hierin kann ein Grund für das Auftreten ungünstiger Handlungsstile und Handlungsmuster unter Schulassistent*innen vermutet werden. Fehlendes Fachwissen und ungünstige Handlungsstile können in schwierigen Situationen stressfördernd wirken und die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen erschweren. Nicht selten kommt es in solchen Zusammenhängen zu einer „generalisierten Ineffizienz im Umgang mit potenziellen Stressoren, was wiederum mit Kontrollverlust und erhöhtem Stressempfinden aufseiten der Person einhergeht“ (Schaper, 2019a). Daneben bergen die fachlichen und rollenbezogenen Unterschiede zwischen Lehrpersonen und Schulassistent*innen die Gefahr aufeinandertreffender Überzeugungen und Interessen, die zu sozialen Konflikten führen können, wenn es nicht gelingt, Probleme frühzeitig anzusprechen und konstruktiv zu bewältigen. Zur Reduzierung von Belastungen im Personensystem der Schulassistent*innen bieten sich Maßnahmen an, wie sie bereits oben Erwähnung fanden: Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Stärkung von Fachlichkeit sowie zu Konflikt- und Stressmanagement, Programme zur Stärkung der individuellen Resilienz, die den Aufbau von Beziehungen sowie der Reflexionsfähigkeit fördern, sowie eine sorgfältige Personalauswahl im Vorfeld. Zudem sollten – wie bereits erwähnt – Möglichkeiten der kollegialen Fallberatung und Supervision eingeräumt werden.

Organisation

Schulorganisation erfolgt nach dem Grundsatz, Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lehren und Lernen am Schulstandort zu schaffen. Entscheidungen zum Unterrichtseinsatz, zur Unterrichtsversorgung, zu Arbeitsprozessen, Aufgaben und Kompetenzen erfolgen dabei stets vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags von Schule und sind im Allgemeinen nicht an den Belangen von Schulassistenten ausgerichtet. Es ist anzunehmen, dass arbeitsorganisatorische Probleme wie Lehrer*innenwechsel, Unterrichtsausfall, Vertretungsunterricht oder fehlende zeitliche Kapazitäten Belastungen aufseiten von Schulassistent*innen auslösen können – ähnlich wie dies auch für andere Berufsgruppen bekannt ist (Isic, Dormann & Zapf, 1999). Als bedeutsame

Belastungsfaktoren infolge arbeitsorganisatorischer Probleme wurden in der vorliegenden Arbeit insbesondere Diskontinuitäten und strukturell-organisatorische Probleme herausgearbeitet. Maßnahmen zur Unterstützung von Schulassistent*innen seitens der Schulorganisation bestehen etwa in Bezug auf die Unterrichtsverteilung. Durch einen kontinuierlichen Einsatz von Klassen- und Fachlehrer*innen können Wechsel vermieden und etablierte Kommunikations- und Kooperationsstrukturen erhalten bleiben. Zutraglich erscheint daneben die Bereitstellung zeitlicher Kapazitäten für Austausch und Beratung im Team aus Lehrpersonen und Schulassistent*innen. Gelingende interdisziplinäre Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Schulassistent*innen im Konsens zwischen Schule, Anstellungsträger und Kostenträger kann dazu beitragen, den Stellenwert von Schulassistenz zu fördern und Fluktuationstendenzen bzw. Diskontinuitäten aufseiten von Schulassistenz entgegenwirken.

Resümee

Zusammenfassend betrachtet sind es vor allem die sozialen Vorgänge am Arbeitsplatz, die zu einer förderlichen Arbeitsumgebung im Arbeitsfeld Schulassistenz beitragen. Ein soziales Miteinander von Lehrpersonen und Schulassistent*innen, das geprägt ist durch Anschluss an die Gemeinschaft, kollegiale Unterstützung, Einarbeitungsprogramme und ein wertschätzendes Klima, kann wesentlich zum Wohlbefinden von Schulassistent*innen, zum Vertrauensaufbau, zur Integration sowie zu einem wirksamen Umgang mit Beanspruchungen und Stress beitragen. Solche positiven sozialen Beziehungen gehen einher mit potenziell persönlichkeits- und motivationsförderlichen Wirkungen, sie begünstigen den Kompetenzaufbau von Schulassistent*innen und unterstützen die Bindung an die Organisation. Dies kann durch schulorganisatorische Entscheidungen, die Kontinuität wertschätzen und zeitliche Kapazitäten bereitstellen, zusätzlich unterstützt werden. Maßnahmen zur Qualifikation und Weiterbildung von Schulassistent*innen sowie klare Zielsetzungen und Aufgabenbeschreibungen können darüber hinaus zum Aufbau von Handlungswissen und fachlichen Kenntnissen beitragen und widersprüchlichen Leistungserwartungen entgegenwirken. Mit Blick auf die förderlichen Effekte autonomieorientierter Ansätze der Arbeitsgestaltung (vgl. Ulich, 2011) erscheint es zudem aussichtsreich, eine Abkehr von der Einzelfallorientierung zugunsten einer stärkeren Flexibilisierung der Hilfeleistung vorzunehmen und Schulassistenz perspektivisch als schulrechtliche Ressource zu verankern. Die skizzierten Ansatzpunkte können in der Summe dazu beitragen, Schulassistenz stärker als zuvor in Schule und als Teil des Kollegiums zu etablieren. So kann es gelingen, dass die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulassistent*innen weniger als formales Erfordernis und mehr als reales Bedürfnis wahrgenommen wird – und dass Kooperationserfordernisse selbst nicht zu möglichen zusätzlichen beruflichen Belastungen werden (Rothland, 2005). Abbildung 10 bietet einen Überblick verschiedener Ansatzpunkte zur Gestaltung der Arbeitsumgebung im Arbeitsfeld Schulassistenz.

Soziale Umgebung		
Einbindung in Aktivitäten des Kollegiums - Schulveranstaltungen - Kollegiumsausflüge - Mitarbeitersport - Unternehmungen - Interessensgruppen	Einbindung in Arbeitsprozesse des Kollegiums - Klassenteamarbeit - Förderplanung - Beratungsprozesse - Arbeitsgruppen - Fortbildung - Schulentwicklungsarbeit	Schaffung von Sozialräumen - Aufenthaltsraum - Pausenraum - offenes Lehrer*innenzimmer
Gestaltung von Sozialisationsprozessen - Mentoring und Patensysteme (durch erfahrene Lehrkräfte/langjährige Schulassistent*innen) - Vertrauensvolle Ansprechpersonen unter Leitungskräften (Schulleitung und Klassenleitung)	Pflege und Förderung des Arbeitsklimas als gesamtorganisatorische Aufgabe - Schaffung eines Kanons gemeinsamer Überzeugungen, Werte und Normen - Förderung von Öffnungsprozessen im Kollegium - Förderung einer kooperativen und konstruktiven Konfliktkultur	Rollenverhalten der Schulleitung / Klassenleitung - agiert unterstützend, vertrauensvoll, freundlich, wertschätzend - Rollenvorbild für adäquates und erwünschtes Konfliktverhalten - Rollenvorbild für einen anerkennenden Umgang zwischen Beschäftigten
Angebote im Bereich Konfliktmanagement und kollegiale Beratung - Mediation - Supervision - Kollegiale Fallberatung	Professionalisierung	
	Formative Integration und Professionalisierung - Umwandlung von Schulassistentenz in eine schulrechtliche Ressource - Abkehr vom Primat der Einzelfallorientierung - Schaffung eines anerkannten Ausbildungsganges zur Schulassistentenz - Schaffung von Fort- und Weiterbildungsangeboten	Fort- und Weiterbildung für Lehrpersonen - Übernahme von Führungsaufgaben - Schulung von Führungsverhalten - Grundlagenwissen zur Schulassistentenz
Organisation und Steuerung		
Berücksichtigung von Schulassistentenz in organisatorischen Entscheidungen - Kontinuität von Teamstrukturen (Klassen- und Fachlehrkräfte) - Bereitstellung zeitlicher Freiräume für Austausch und Beratung im Klassenteam	Steuerung der Maßnahme (mittelfristig) - Kooperationsvereinbarungen zwischen Schule und Leistungsanbieter - Tätigkeitsbeschreibungen zur Konkretisierung der Rahmenbedingungen am Schulstandort - Klare Festlegungen zu Zielen und Maßnahmen im Zuge der Hilfe- bzw. Teilhabeplanung	Teilautonomes Klassenteam (langfristig) - Ausweitung der Möglichkeiten zur Selbstregulation im multiprofessionellen Klassenteam - Schaffung von Möglichkeiten zur Teilnahme an Teamentwicklungsmaßnahmen - Deregulierung und Flexibilisierung der Hilfeleistung - Förderung und Begleitung von Job Crafting Prozessen

Abb. 10: Ansatzpunkte zur Gestaltung der Arbeitsumgebung im Arbeitsfeld Schulassistentenz

4.3 Ansatzpunkte zur Gestaltung der Hilfeleistung

Die obengenannten Beiträge der an Schulassistentenz beteiligten Institutionen und Akteure bilden das Fundament einer erfolgreichen Hilfeleistung. Daneben lassen sich verschiedene Handlungsempfehlungen für die Schulpraxis formulieren, die unmittelbar kindbezogen erbracht werden und die Entwicklung von Eigenschaften für einen erfolgreichen Schulbesuch unterstützen. Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang das Lern- und Sozialverhalten von Schüler*innen mit Schulassistentenz, da Beeinträchtigungen der verhaltensbezogenen Faktoren von Schul- und Lernerfolg einen häufigen Antragsgrund von Schulassistentenz darstellen (Henn et al., 2014; Zauner & Zwosta, 2014).

Das Lern- und Sozialverhalten der Schüler*innen mit Schulassistenz erwies sich in der vorliegenden Arbeit als insgesamt schwach ausgeprägt. Die Befunde erwiesen sich überwiegend als zeitlich stabil mit schwachen Werten insbesondere in den Subskalen Anstrengungsbereitschaft, Konzentration und Selbstständigkeit (Aussagebereich Lernverhalten) sowie Selbstkontrolle, Hilfsbereitschaft und Selbstbehauptung (Aussagebereich Sozialverhalten). Bei längsschnittlicher Betrachtung zeigten sich positive Veränderungen in der Konzentrationsleistung für die Gesamtstichprobe sowie negative Veränderungen der Selbstständigkeit bei Mädchen mit Schulassistenz. Darüber hinaus konnten bei älteren Schülern*innen mit Schulassistenz positive Veränderung im Sozialverhalten als Ganzes und in der Subskala Sozialkontakt identifiziert werden.

Leistungen zur Unterstützung des Lern- und Sozialverhaltens sollten stets am individuellen Entwicklungsstand des Kindes oder Jugendlichen orientiert sein. Sie sollten in Absprache zwischen den beteiligten Akteuren entwickelt werden und der Leistungsempfänger*in altersangemessen erläutert werden. Um erwünschtes Verhalten zu unterstützen und eine Richtung vorzugeben, sollten bereits kleine Entwicklungsschritte wahrgenommen und angemessen gewürdigt werden. Ansatzpunkte zur Unterstützung des Lern- und Sozialverhaltens unter Einbezug von Schulassistenz werden in Abbildung 11 zusammengefasst.

Lernverhalten

Anstrengungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit und Selbstständigkeit sind wichtige Voraussetzungen zur Nutzung von Lerngelegenheiten und zur Generierung von Lernzuwächsen (McClelland et al., 2000; Romano et al., 2010). Leistungen von Schulassistent*innen zur Unterstützung der *Anstrengungsbereitschaft* sind vielfältig und reichen von Interventionen im Unterricht bis zur Schaffung von Schonräumen. Schulassistenz kann beispielsweise zur Unterstützung von Arbeitshaltung und Ausdauer beitragen, indem vereinbarte Leistungserwartungen eingefordert werden oder zur Weiterarbeit motiviert wird. Zusätzlich kann erwünschtes Arbeitsverhalten durch den Einsatz von Belohnungssystemen verstärkt werden, die in Absprache mit Lehrpersonen entwickelt und in Zusammenarbeit mit begleiteten Schüler*innen durchgeführt werden. Darüber hinaus ermöglicht Schulassistenz die Schaffung von „Räumen“, in denen Lernende die Möglichkeit haben, individuelle Lernwege zu bestreiten und selbst festzulegen, was für die der Kern der Sache ist (vgl. Seitz, 2006). Auf diese Weise kann Schulassistenz Frustrationserlebnissen entgegenwirken und einen Beitrag zur Förderung und Aufrechterhaltung der kindlichen Entdeckerfreude und Begeisterungsfähigkeit leisten. Leistungen zur Unterstützung der *Konzentration* erfolgen gemäß des eng gefassten Aufgabenbereichs von Schulassistenz überwiegend direkt im Unterricht (vgl. Thiel, 2017). Durch verbale und nonverbale Impulsgebung, direkte Aufmerksamkeitslenkung, Strukturierungshilfen oder die Wiederholung von Arbeitsanweisungen können ein unterbrechungsfreies und zielorientiertes Arbeiten und die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsgespräch oder schriftliche Informationen wirksam unterstützt werden. Ergänzend hierzu bieten sich verschiedene Fördermaßnahmen an, die von Selbstbeurteilungsbögen der Konzentrationsleistung über Belohnungssysteme bis zu angeleiteten Trainingsprogrammen reichen. Die im Rahmen dieser Arbeit gefundenen positiven Veränderungen der Konzentrationsleistung begleiteter Schüler*innen entsprechen dem Anliegen von Schulassistenz und tragen dazu bei, Schul- und Lernerfolg sicherzustellen. Hingegen stehen die Ergebnisse zur Entwicklung der *Selbstständigkeit* im Widerspruch zu den Zielen von Schulassistenz. Während die Selbstständigkeit der gesamten Stichprobe über den Untersuchungszeitraum hinweg insgesamt auf unterdurchschnittlichem Niveau stagnierte, kam es bei

den Mädchen mit Schulassistenten sogar zu einem signifikanten Rückgang an Selbstständigkeit. Ein Erklärungsansatz hierfür liegt möglicherweise in den ambivalenten Zielen von Schulassistenten, die durch Schwerpunktsetzungen im Bereich der kompensatorischen Hilfen und Systemstabilisierung zur Verfestigung und Aufrechterhaltung von (Problem-)Verhalten beitragen können (vgl. Böing & Köpfer, 2017; Herz et al., 2018). Ansätze zu einer Förderung der Selbstständigkeit beim Lernen im Rahmen von Schulassistenten sollten langfristig angelegt und in der täglichen Unterrichtsarbeit verankert sein. Zum Aufbau von Selbstständigkeit können fächerübergreifend Übungs- und Lerngelegenheiten geschaffen werden, die es begleiteten Schüler*innen ermöglichen, allmählich an Selbstständigkeit hinzuzugewinnen und Erlerntes zunehmend in anderen Kontexten anzuwenden. Hierdurch werden Möglichkeiten zum Wissenstransfer geschaffen, sodass auf ein separates Training zur Vermittlung von Strategien des Selbstständigen Lernens u. U. verzichtet werden kann (vgl. Killius, 2009). Selbstständigkeitsförderliche Schulassistenten erfordern eine Werthaltung, die den Erfolg der Hilfeleistung an Entwicklungsfortschritten bemisst und weniger an der Vermeidung von Fehlern oder der Kompensation von Schwächen. Damit der Aufbau von Selbstständigkeit im Rahmen von Schulassistenten gelingen kann, ist es wichtig, Fehler und ungünstige Handlungsstrategien auf Schüler*innenseite zuzulassen und Lernende nicht übermäßig von Unterrichtsansforderungen zu entlasten. Selbstständigkeitsförderliche Schulassistenten sollten begleitete Schüler*innen in Lernaktivitäten angemessen unterstützen, zur Eigenständigkeit animieren und erfolgreiche wie weniger erfolgreiche Lernwege reflektieren. Leistungen von Schulassistenten*innen zur Förderung der Selbstständigkeit beim Lernen sind vielfältig und reichen von direkten Fördermaßnahmen über Belohnungssysteme bis zur Nutzung von Kommunikationsmedien. In Anlehnung an Killius (2009) bieten sich verschiedene direkte Maßnahmen an: Schulassistenten*innen können A) als Rollenmodelle agieren. In dieser Funktion demonstrieren die Schulassistenten Strategien zur selbstständigen Bewältigung von Arbeitsaufgaben, die von der begleiteten Schüler*in anschließend nachgeahmt und auf den eigenen Arbeitsprozess übertragen werden. Alternativ können Schulassistenten*innen B) eine beratende Rolle einnehmen. Hierbei erfolgt die Hilfeleistung hauptsächlich vor Arbeitsbeginn mit dem Ziel, zunächst eine angemessene Strategie zur selbstständigen Aufgabenbewältigung zu entwickeln, bevor mit dem Arbeitsprozess begonnen wird. Weitere Möglichkeiten zur Förderung der Selbstständigkeit bestehen daneben in C) der gemeinsamen Reflexion selbstständiger Arbeitsprozesse sowie in D) einem gestaffelten Üben selbstständiger Arbeitsprozesse mit zunehmender Verselbstständigung und dem Abbau von Unterstützung. Ergänzend zu den vorgenannten Maßnahmen kann Selbstständigkeit beim Lernen auch durch den Einsatz von Belohnungssystemen verstärkt werden. Hierbei wäre es denkbar, bestimmte Verhaltensziele zu definieren und diese an die Vergabe von Vergünstigungen zu verknüpfen. In Anlehnung an Petermann und Petermann (2013) können sinnvolle Verhaltensziele etwa darin bestehen, soweit wie möglich ohne Hilfestellung zu arbeiten, erreichbare Ziele zu wählen, planvoll zu arbeiten oder Arbeitsergebnisse ohne Hilfestellung zu bewerten. Ein Beitrag zur Förderung der Selbstständigkeit kann letztlich auch durch den Einsatz von Kommunikations- und Dokumentationsmitteln wie etwa Schulplanern erfolgen. Schulplaner ermöglichen Lernenden nicht nur die selbstständige Dokumentation von Unterrichtsthemen und Hausaufgaben, sondern auch die Übernahme von Verantwortung für ein wichtiges Kommunikationsmittel zwischen Lehrpersonen, Eltern und Schulassistenten.

Sozialverhalten

Die sozial-emotionalen Kompetenzen bilden eine wichtige Voraussetzung für Schul- und Lernerfolg (Romano et al., 2010). Insbesondere externalisierende Verhaltensabweichungen können langfristig negative Auswirkungen haben und die Teilhabe am Lernen erschweren (Ladd et al., 1999). Der Einsatz von Schulassistent*innen ermöglicht gezielte Intervention und Einwirkung bei Schüler*innen mit Verhaltensproblemen, geht jedoch einher mit hohen fachlichen und tätigkeitsbezogenen Anforderungen. Vor diesem Hintergrund und angesichts der fehlenden Berufsausbildung zur Schulassistentenz sollten Maßnahmen zur Unterstützung bei Verhaltensproblemen stets in kooperativer Zusammenarbeit zwischen Klassenleitung und Schulassistentenz entwickelt und evaluiert werden. Nur so kann ein einvernehmliches Vorgehen sichergestellt werden. Besonders bei der Begleitung von Schüler*innen mit ausgeprägten Verhaltensproblemen sollten Aufgaben und Befugnisse von Schulassistent*innen klar geregelt und im Kollegium transparent gemacht werden. Damit Schulassistentenz nicht zusätzlich erschwerend auf die soziale Teilhabe begleiteter Schüler*innen wirkt, sollte stets nach dem Prinzip „so viel wie nötig und so wenig wie möglich“ verfahren werden. Darüber hinaus sollten die betroffenen Schüler*innen in altersangemessener Form über Ziele und Maßnahmen informiert werden.

Die Einwirkungsmöglichkeiten von Schulassistent*innen sind umfangreich und reichen von präventiven Maßnahmen über die Anregung erwünschter Verhaltensweisen bis zu Maßnahmen zur Unterbrechung von Fehlverhalten (vgl. hierzu auch Dutschmann, 2003). Üblicherweise präventiv ausgerichtet sind etwa Unterstützungsleistungen zur Emotionsregulation, wie sie von Schulassistent*innen vielfach während des Unterrichts und in Unterrichtspausen erbracht werden (vgl. z. B. Henn et al., 2014; Herz et al., 2018; Lindemann & Schlarmann, 2016). Die Anwesenheit einer Schulassistentenz kann dazu beitragen, Pausenkonflikte zu reduzieren und beim Erwerb angemessener Umgangsformen unterstützen. Darüber hinaus bestehen Möglichkeiten der Einwirkung auf begleitete Schüler*innen etwa durch verbale und nonverbale Signale, durch körperliche Nähe oder persönliche Ansprache. Besonders im Hinblick auf die persönliche Ansprache außerhalb des Unterrichts eröffnet Schulassistentenz günstige Gelegenheiten. Durch einfühlungsförderliche Erklärungen und konstruktive Interpretationshilfen kann Schulassistentenz beispielsweise dazu beitragen, dass Schüler*innen die Handlungen ihrer Mitmenschen besser verstehen und hierin weniger feindliche Absicht vermuten. Das persönliche Gespräch zwischen Schulassistentenz und Schüler*in kann daneben auch zur Aussprache bei Fehlverhalten, zur Erarbeitung alternativer Verhaltensweisen sowie – bei entsprechenden Befugnissen – zur Festlegung von Sanktionen und Folgen genutzt werden. Indem Fehlverhalten die Bühne entzogen wird, kann Schulassistentenz ferner auch einen Beitrag dazu leisten, der Verfestigung von Problemverhalten entgegenzuwirken und Lehrer*innen-Schüler*innen-Konflikte zu entschärfen. Darüber hinaus bietet Schulassistentenz günstige Gelegenheiten, die Merkmale angemessenen Verhaltens im Gespräch mit der begleiteten Schüler*in zu thematisieren. In diesem Zusammenhang können beispielsweise gemeinsame Regeln für das Zusammenleben in der Schule und die Zusammenarbeit im Rahmen der Schulassistentenz aufgestellt werden. Ferner bestehen gute Möglichkeiten für die Arbeit mit Verstärkersystemen, die den Erwerb bestimmter Verhaltensweisen durch den Einsatz motivationaler Reize unterstützen. Solche Belohnungssysteme können sehr einfach gestaltet sein – wenn es etwa um die Einhaltung der Gesprächsregeln im Unterricht geht – oder auch komplexere Kontexte in den Blick nehmen, wie etwa das Erkennen kritischer Pausensituationen und die Unterbrechung problematischer Verhaltensmuster. Auf diese Weise

kann Schulassistenz zum Erwerb erwünschter Verhaltensweisen beitragen und einen angemessenen Schulbesuch unterstützen.

Ansätze zur Unterstützung im Unterricht	
Lernverhalten	Sozialverhalten
Direkte Einwirkung und Intervention <ul style="list-style-type: none"> - Aufforderung und Ermutigung zur Weiterarbeit - Hilfen zur Strukturierung von Material und Arbeitsplatz - Wiederholung von Arbeitsanweisungen - Arbeits- und Verständnishilfen - Aufmerksamkeitslenkung - Verbale und nonverbale Signale - Einforderung zumutbarer Arbeitsleistungen - Veränderung des räumlichen Arbeitsumfeldes 	Direkte Einwirkung und Intervention <ul style="list-style-type: none"> - verbale und nonverbale Signale - körperliche Nähe - persönliche Ansprache - emotionale Beruhigung - Unterstützung bei kooperativen Arbeiten - Ermöglichung von Ruhepausen außerhalb des Klassenraumes
Systematische Einwirkung und Förderung <ul style="list-style-type: none"> - Verstärkersysteme - Selbstbeurteilungsbögen - Trainingsprogramme - Modelllernen - Beratung und Reflexion von Arbeitsprozessen - Gestaffeltes Üben 	
Ansätze zur Unterstützung außerhalb von Unterricht	
Einzelbetreuung und Einzelgespräche <ul style="list-style-type: none"> - Einfühlungsförderliche Erklärungen - Konstruktive Interpretationshilfen - Aussprache bei Fehlverhalten - Erarbeitung angemessener Verhaltensweisen - Erarbeitung von Regeln für das Zusammenleben in Schule - Erarbeitung von Regeln für die Zusammenarbeit mit einer Schulassistenz - Festlegung von Sanktionen/Folgen 	Einwirkung in Unterrichtspausen <ul style="list-style-type: none"> - Aufsicht (nah/fern) - Unterstützung in Konfliktsituationen - Unterstützung bei Sozialkontakten - Unterstützung zur Einhaltung von Schul- und Pausenregeln
Aspekte produktiver Schulassistenz	
<ul style="list-style-type: none"> - Hilfe zur Selbsthilfe - Förderung statt Kompensation - So viel Unterstützung wie nötig und so wenig wie möglich - Fehler und ungünstige Handlungsstrategien zulassen - Herausforderungen konstruktiv und kooperativ begegnen - Schüler*innen in altersangemessener Form einbeziehen 	

Abb. 11: Ansatzpunkte zur Unterstützung des Lern- und Sozialverhaltens im Rahmen von Schulassistenz

4.4 Limitationen und Ausblick

Das Ziel des vorliegenden Promotionsvorhabens ist die Ausschärfung von Rahmenbedingungen und Ansatzpunkten, die es Schulassistent*innen ermöglichen, Kinder und Jugendliche entwicklungsförderlich zu unterstützen, sich beruflich weiterzuentwickeln und körperlich wie mental gesund zu bleiben. Die Arbeit stützt sich auf drei empirische Untersuchungen, die in der Summe neue Erkenntnisse liefern zu den personalen und situativen Bedingungen der Leistungserbringung, zu Belastungen und Ressourcen der Arbeitstätigkeit sowie zum Entwicklungsstand und zur Veränderung des Lern- und Sozialverhaltens bei Kindern und Jugendlichen mit Schul-

assistenz. Dabei werden – mit Schulassistent*innen und begleiteten Schüler*innen – zwei zentrale Akteursgruppen des Arbeitsfeldes Schulassistenz in den Blick genommen und neue Erkenntnisse für die empirische Schulassistentenforschung gewonnen.

Das Promotionsvorhaben umfasst drei empirische Untersuchungen mit unterschiedlichen Einschränkungen, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten sind. Bezüglich des Beitrags *Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistenz* ist limitierend anzumerken, dass es sich um eine kleine, lokal begrenzte Stichprobe im Bundesland NRW handelte, die lediglich neun Anbieter von Schulassistenz und 109 Teilnehmer*innen umfasste. Die Auswahl der Untersuchungsgegenstände erfolgte zudem auf Grundlage eines theoretischen Modells, welches die situativen Bedingungen und personalen Merkmale des Arbeitsfeldes Schulassistenz naturgemäß nur ausschnitthaft erfassen konnte. Daneben bestehen Einschränkungen im Bereich der statistischen Analysen: Aufgrund nicht verfügbarer Originaldatensätze der verwendeten Skalen erfolgte der Vergleich zu den Normstichproben vollständig auf der Grundlage von *summary data* mittels Welch's *t*-Test. Infolge von Verletzungen der Testvoraussetzungen muss im Einzelfall mit einer Erhöhung der α -Fehlerwahrscheinlichkeit gerechnet werden. Die gewonnenen Ergebnisse vermitteln einen Eindruck bezüglich der situativen Bedingungen und personalen Merkmale des Arbeitsfeldes Schulassistenz, jedoch ist eine Verallgemeinerung der Aussagen aufgrund der kleinen Stichprobe und unterschiedlicher lokaler Strukturen nicht möglich (vgl. Lübeck & Demmer, 2017). Daher sollten in künftigen Studien größere Teilnehmer*innenzahlen und eine breitere Streuung über das Bundesgebiet angestrebt werden. Einschränkungen bezüglich der Repräsentativität betreffen ebenfalls den Beitrag *Die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistenz: eine längsschnittliche Studie*, da es sich um zwei miteinander verbundene Untersuchungen handelte. Forschungsmethodisch ist limitierend anzumerken, dass die Informationen zum Lern- und Sozialverhalten mittels Fremdeinschätzung durch Klassenlehrkräfte gewonnen wurden, was stets mit einer gewissen Verzerrungsanfälligkeit einhergeht. Darüber hinaus beschränken sich die erhobenen Daten lediglich auf zwei (Lern- und Sozialverhalten) von vielen Faktoren für Schul- und Lernerfolg. Zudem wäre es für die Validität der Untersuchung zuträglich gewesen, die Stichprobe in jeder Klasse um ein zweites Kind ohne Schulassistenz zu erweitern. Auf diese Weise hätte eine Kontrollgruppe gewonnen werden können, die Aussagen zu Entwicklungsverläufen erleichtert hätte. Im Hinblick auf die statistischen Analysen ist limitierend anzumerken, dass der Beitrag verschiedene Subgruppenanalysen umfasst, die bei steigender Anzahl zu falsch-positiven Ergebnissen führen können. Da es sich um eine explorative Studie handelte, in der erstmals die Gelegenheit zur längsschnittlichen Untersuchung des Lern- und Sozialverhaltens bei Kindern und Jugendlichen mit Schulassistenz bestand, wurde – unter Verweis auf den strikt explorativen Charakter der Studie – auf die Anpassung der α -Fehlerwahrscheinlichkeit verzichtet (vgl. hierzu Bender & Lange, 2000). Zukünftige Forschung sollte die vorliegenden Untersuchungsergebnisse in unabhängigen Studien aufgreifen und auf ihre Validität hin überprüfen. Darüber hinaus erscheint es aussichtsreich, weitere Merkmale wie etwa die Entwicklung des Selbstkonzeptes, der Selbstwirksamkeit oder der sozialen Integration von Kindern mit Schulassistenz empirisch zu untersuchen. Beim Beitrag *Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenz: Eine explorative Interviewstudie mit Schulassistent*innen verschiedener Schulformen in NRW* handelt es sich um eine qualitativ-explorative Interviewstudie, die erste Erkenntnisse und Einsichten in belastende und unterstützende Faktoren des Arbeitsfeldes

Schulassistenten ermöglicht. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist einschränkend zu beachten, dass die Häufigkeiten der Nennungen in den einzelnen Kategorien allenfalls als Tendenzen zu interpretieren sind, jedoch keine Generalisierung ermöglichen. Der Beitrag bietet keine abgeschlossene Liste von Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenten, sondern eine erste Annäherung an einen Forschungsgegenstand, der vielversprechende Perspektiven für künftige Forschung bereithält. Empfehlenswert erscheinen insbesondere Studien, die die Faktoren von Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenten in größeren Stichproben quantitativ untersuchen und das Kategoriensystem dabei weiter ausdifferenzieren und validieren.

Mit Blick auf das Promotionsvorhaben als Ganzes ist limitierend anzumerken, dass im Zuge der empirischen Untersuchungen nicht alle Akteursgruppen des Handlungsfeldes Schulassistenten berücksichtigt werden konnten. Eine umfassende Berücksichtigung aller Akteursgruppen war nicht zu realisieren, da die dezentrale Organisation der Hilfeleistung sowie unterschiedliche Anstellungs- und Kostenträger nicht nur den Feldzugang, sondern auch die Identifikation aussagefähiger Untersuchungsteilnehmer*innen erschweren (vgl. Lübeck & Demmer, 2017). Aus diesem Grund wurden Erziehungsberechtigte sowie Mitarbeiter*innen bei Leistungsanbietern und Kostenträgern nicht in die Untersuchung mit einbezogen. Lehrpersonen waren bei der Erhebung des Lern- und Sozialverhaltens beteiligt, wurden jedoch nicht zu ihrer eigenen Rolle oder Wahrnehmung der Hilfeleistung befragt. Obgleich der Feldzugang im Handlungsfeld Schulassistenten, wie oben beschrieben, eine Herausforderung darstellt, sollten künftige Forschungs- und Entwicklungsprojekte neben Schulassistent*innen und begleiteten Schüler*innen auch weitere Akteursgruppen einbeziehen. Naturgemäß bilden in Schule die Lehrpersonen die zentralen Ansprechpersonen für Schulassistent*innen (Lindemann & Schlarmann, 2016). Im Hinblick auf die Veränderung der Arbeitsumgebung von Schulassistent*innen ist es daher von großem Interesse, die Lehrpersonen in die Begleitforschung mit einzubeziehen. Die Befragung von Lehrpersonen ermöglicht dabei vielfältige Erkenntnisgewinne etwa zur Veränderung von Einstellungen gegenüber Schulassistenten, zu Gelingensbedingungen, zum sozialen Miteinander oder zur interdisziplinären Kommunikation und Kooperation. Es ist zudem anzunehmen, dass Veränderungen der schulischen Gestaltungspraxis auch die Perspektive auf Schulassistenten seitens der Erziehungsberechtigten und das persönliche Erleben der Hilfeleistung seitens der Kinder und Jugendlichen betreffen. Die Einbindung beider Personengruppen in Forschungsbemühungen verspricht daher interessante Erkenntnisse etwa zur Veränderung der Akzeptanz von Schulassistenten (vgl. Markowetz & Jerosenko, 2016; Walther-Klose et al., 2016) sowie zur Entwicklung begleiteter Kinder und Jugendlicher oder zu den Möglichkeiten und Effekten von Elternmitwirkung in Sozialisationsprozessen. Entwicklungs- und Veränderungsprozesse im Handlungsfeld Schulassistenten sind ohne Einbindung der Anstellungs- und Kostenträger nicht realisierbar. In den meisten Fällen sind sowohl Anstellungs- als auch Kostenträger unmittelbar prozessbeteiligt und müssen bei Veränderungen im Einsatz von Schulassistent*innen einbezogen werden. In diesem Zusammenhang wäre es beispielsweise interessant zu untersuchen, wie sich die Fallzahlen und Kosten im Bereich der schulischen Eingliederungshilfe infolge schulischer Veränderungsprozesse entwickeln. Vielversprechend wäre daneben auch Begleitforschung zur Einbindung von Anstellungs- und Kostenträgern in Fortbildungen für Lehrpersonen und Schulleitungsmitglieder.

Die vorliegende Dissertationsschrift zeigt Handlungsbedarfe und Ansatzpunkte zur Gestaltung einer förderlichen Arbeitsumgebung und Hilfeleistung auf. Es handelt sich um arbeits- und organisationspsychologisch sowie pädagogisch-didaktisch fundierte Überlegungen, die als Anregungen zu verstehen sind. Die Ausführungen zur Gestaltung von Schulassistenz können einen Ausgangspunkt für nachfolgende empirische Untersuchungen bilden, stellen selbst allerdings keine empirischen Befunde dar. Sie sind weder als Endpunkte zu verstehen, noch kann Allgemeingültigkeit angenommen werden. Vielmehr sollte in zukünftiger Forschung zur Schulassistenz überprüft werden, was einzelne Veränderungen – etwa auf organisatorischer Ebene oder bei der Hilfeleistung im Unterricht – bewirken und wie die Umsetzung in der Praxis realisiert werden kann. Vielversprechend erscheinen in diesem Zusammenhang Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die Veränderungsprozesse im Handlungsfeld Schulassistenz unter Einbindung der betroffenen Personen begleiten und moderieren sowie evaluieren und auf ihre Wirksamkeit hin überprüfen. Mögliche Schwerpunkte solcher Wirksamkeitsstudien an Schulen sind etwa: 1) Ausbildung und Training von Schulassistent*innen, 2) Kollegiale Einbindung von Schulassistent*innen in Arbeitsgruppen, Aktivitäten, Sozialräume, 3) Einrichtung zeitlicher Kapazitäten zum Austausch und zur Beratung zwischen Lehrpersonen und Schulassistent*innen, 4) Mentoring- und Patensysteme für neue Schulassistent*innen 5) Abkehr von der Einzelfallhilfe zugunsten einer flexiblen Unterstützung auf Klassen- oder Jahrgangsebene, 6) Fortbildung von Lehrkräften zur Übernahme von Leitungsaufgaben, 7) Mediation und Supervision für schulische Akteur*innen im Handlungsfeld Schulassistenz, 8) Schule als Anstellungsträger, 9) entwicklungszielorientierte Schulassistenz im Unterricht und in Pausensituationen.

5 Fazit

Die vorliegende Dissertationsschrift führt die Ergebnisse dreier empirischer Untersuchungen zur Schullassistenten zusammen und leitet hieraus Implikationen für die Schulpraxis ab, die sich auf die Gestaltung der Arbeitsumgebung und die Gestaltung der Hilfeleistung beziehen.

Durch die Kombination quantitativer und qualitativer Untersuchungsverfahren konnten vielfältige Einsichten in die situativen Bedingungen und personalen Merkmalen des Arbeitsfeldes Schullassistenten gewonnen und vertiefende Einblicke in Erfahrungen und subjektive Deutungsmuster von Belastungen und Ressourcen erlangt werden. Erkenntnisse zum Entwicklungsstand und zur längsschnittlichen Veränderung des Lern- und Sozialverhaltens über den Zeitraum eines Schuljahres ergänzen die Befunde.

Auf Grundlage der empirisch gewonnenen Erkenntnisse wurden Ansatzpunkte zur Gestaltung der Arbeitsumgebung und Hilfeleistung entwickelt, die eine entwicklungsförderliche Schullassistenten, die Bewältigung von Arbeitsaufgaben, berufliche Weiterentwicklung und die persönliche Gesunderhaltung unterstützen können. Im Vordergrund standen hierbei vor allem die sozialen Vorgänge am Arbeitsplatz. Auf Grundlage arbeits- und organisationspsychologischer Erkenntnisse konnten verschiedene soziale Aspekte – wie etwa Anschluss an die Gemeinschaft, Einarbeitung, soziale Unterstützung und Wertschätzung – und spezifische schulbezogene Ansatzpunkte herausgearbeitet werden, die zur Integration und Bindung an die Organisation, zum Kompetenz- und Vertrauensaufbau, zur Arbeitsmotivation und zum Umgang mit Belastungen beitragen können. Weitere Ansatzpunkte, die den Aufbau von Fachlichkeit und den Umgang mit Stressoren unterstützen, wurden auf schulorganisatorischer Ebene sowie im Hinblick auf Arbeitsaufgaben und Berufsbildung aufgezeigt. Wesentlich waren in diesem Zusammenhang Kontinuität bewährter Kommunikations- und Kooperationsstrukturen von Lehrpersonen und Schullassistent*innen, Fort- und Weiterbildung sowie das Spannungsfeld aus autonomieorientierten Ansätzen der Arbeitsgestaltung und Zielvereinbarungen bzw. Leistungsbeschreibungen. Darüber hinaus wurden auf Grundlage pädagogisch-didaktischer Ansätze verschiedene Handlungsempfehlungen für die Schulpraxis formuliert, die die Entwicklung von Eigenschaften für einen erfolgreichen Schulbesuch unterstützen können. Im Vordergrund standen hierbei Ansatzpunkte zur Unterstützung des Lern- und Sozialverhaltens sowie Aspekte produktiver Schullassistenten. Herausgearbeitet wurden sowohl Möglichkeiten zur Unterstützung der Anstrengungsbereitschaft, Konzentration und Selbstständigkeit, als auch verschiedene Interventionsansätze auf Verhaltensebene. Darüber hinaus wurden Handlungsempfehlungen formuliert, die sich auf Aspekte individualisierter und am Entwicklungsstand orientierter Hilfeleistung, auf Kommunikationserfordernisse zwischen Lehrkräften und Schullassistent*innen und auf die Prozessbeteiligung des begleiteten Kindes oder Jugendlichen beziehen.

Die dargestellten Ansatzpunkte können zur Qualität der Arbeitsbedingungen von Schullassistent*innen beitragen und die Grundlage für die Realisierung einer entwicklungsförderlichen Schullassistenten bilden, die ergänzend zur Arbeit von Lehrpersonen erfolgt, um Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe an Schule und Bildung zu ermöglichen.

Für eine Weiterentwicklung der schulischen Eingliederungshilfe von einer nachrangigen Hilfeleistung zu einer relevanten schulischen Ressource ist es erforderlich, Schullassistenten und Schule künftig stärker miteinander zu verknüpfen. Ein erster Schritt hierzu kann darin bestehen,

Schulassistent*innen von einer sozialrechtlichen in eine schulrechtliche Ressource zu überführen, so dass die Anstellung künftig über die Bundesländer erfolgt (vgl. hierzu auch Geist, 2017; Rock, 2016). Auf diese Weise kann der Grundstein dafür gelegt werden, dass Schulassistent*innen in schulischen Kollegien an Anschluss und Status hinzugewinnen und eine eigenständige Rolle als Personengruppe entwickeln. Dass es hierfür mehr bedarf als einer formalen Änderung des Anstellungsverhältnisses liegt auf der Hand. Vielmehr erscheint es wichtig, dass Schulassistent*innen im Schulalltag als qualifiziertes Personal wahrgenommen werden können und auf Grundlage einer spezifischen Expertise produktiv zu gemeinsamen Arbeitsaufgaben beitragen. Dies wird auf Dauer nur dann gelingen, wenn bundesweite Standards für Qualifikationen etabliert werden und Schulassistent*innen den Status einer Helfer- und Anlern*tätigkeit (Bundesagentur für Arbeit, 2011) zugunsten eines anerkannten beruflichen Ausbildungsganges überwinden kann (vgl. Geist, 2017; Heinrich & Lübeck, 2013).

Die Zugehörigkeit zum Personal der Schule kann zudem einen Ausgangspunkt dafür darstellen, Schule und Schulassistent*innen enger miteinander zu verknüpfen. Insbesondere Schulentwicklungsprozesse bieten die Gelegenheit, unterschiedliche Perspektiven auf Schule und Unterricht miteinander in Beziehung zu setzen. So können bspw. Schwerpunktsetzungen in den Bereichen Unterrichts- und Personalentwicklung wesentlich dazu beitragen, den Grundgedanken schulischer Inklusion zu stärken, indem Schule sich – unter Einbindung von Schulassistent*innen – stärker an den Bedürfnissen der Lernenden ausrichtet und der Instrumentalisierung von Schulassistent*innen als Anpassungswerkzeug für abweichende Schüler*innen entgegengewirkt (vgl. Dworschak, 2017).

Die skizzierten Entwicklungsschritte erfordern die Bereitschaft zur Schaffung von Organisationsstrukturen und Ressourcen, die es den Mitarbeiter*innen von Schule – Lehrpersonen, Schulassistent*innen, Sozialpädagog*innen usw. – ermöglichen, effektiv zusammenzuarbeiten. So kann es gelingen, bei Kindern und Jugendlichen bildungsbiographische Brüche und Problemlagen aufzufangen und den Anspruch der Lernenden auf eine hochwertige Schulbildung und einen Unterricht, der all jene Unterstützungsleistungen umfasst, die für eine chancengleiche und diskriminierungsfreie Bildung erforderlich sind, einzulösen. Um dies zu realisieren, wird Schulassistent*innen auch in den kommenden Jahren kaum aus der Institution Schule wegzudenken sein (Dworschak & Lindmeier, 2017). Daher sollte es ein gemeinsames Anliegen aller an Schule beteiligten Akteure sein, die Hilfeleistung so auszugestalten und weiterzuentwickeln, dass Schulassistent*innen gute Ausführungsbedingungen vorfinden, damit begleitete Schüler*innen von der Hilfeleistung bestmöglich profitieren können. Hierzu gehört auch, dass Lehrpersonen und Schulassistent*innen Verantwortung im Rahmen ihrer Zuständigkeit übernehmen. Eine gleichberechtigte Teilhabe an Schule und Bildung bedeutet für Schüler*innen nämlich nicht nur Unterstützung im Rahmen der Eingliederungshilfe, sondern auch gleiche Möglichkeiten der Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit mit Lehrpersonen. So können Lehrpersonen und Schulassistent*innen gemeinsam dafür Sorge tragen, dass Schulassistent*innen ihre Ziele erreicht und dass es mit der Einrichtung einer Schulassistent*innen nicht zu Segregationsprozessen im Unterricht und einer Entkopplung von der fachlichen Expertise der Lehrpersonen kommt (vgl. Herz, 2018; Webster & Blatchford, 2012).

Den Kindern und Jugendlichen, die heute und in Zukunft Unterstützung beim Schulbesuch in Form von Schulassistent*innen erhalten, ebenso wie den eingesetzten Schulassistent*innen sei zu

wünschen, dass die schulische Eingliederungshilfe in den nächsten Jahren ihren Status als nachrangige Hilfeleistung überwindet und als Ressource im schulischen Alltag konzeptuell verankert wird. Hierzu kann die vorliegende Arbeit – mit ihren Ausführungen zur Gestaltung der Arbeitsumgebung und zur Gestaltung der Hilfeleistung – Denkanstöße und Anregungen geben.

6 Literatur

- Agostin, T. M. & Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34(3), 219–228.
- Ahad, N. A. & Yahaya, S. S. S. (2014). Sensitivity analysis of Welch's t-test. In M. T. Ismail, S. Ahmad, R. A. Rahman (Hrsg.), *Proceedings of the 21st national symposium on mathematical sciences* (S. 888–893), Malaysia: American Institute of Physics.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short-and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64(3), 801–814.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Dauber, S. L. (2003). *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the primary grades* (2. Aufl.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Alloway, T. P. & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20–29.
- Ansary, N. S. & Luthar, S. S. (2009). Distress and academic achievement among adolescents of affluence: A study of externalizing and internalizing problem behaviors and school performance. *Development and Psychopathology*, 21(1), 319–341.
- Antonovsky, A. (1979): *Health, Stress and Coping*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A. G. (1991). Correlates of the temporal consistency of personality patterns in childhood. *Journal of Personality*, 59(4), 689–703.
- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2019). *Kinder- und Jugendhilfereport 2018: Eine kennzahlbasierte Analyse*. Opladen: Budrich.
- Aydogdu, S. & Asikgil, B. (2011). An empirical study of the relationship among job satisfaction, organizational commitment and turnover intention. *International Review of Management and Marketing*, 1(3), 43–53.
- Bacher, J., Pfaffenberger, M. & Pöschko, H. (2007). *Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/innen. Endbericht (korr. Fassung)*. Abgerufen am 02.01.2019 von http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/schulassistentz_jugendliche_mit_foerderbedarf_ooe_2007.pdf
- Badura, B. & Hehlmann, T. (2003). Theorie. In B. Badura & T. Hehlmann (Hrsg.), *Betriebliche Gesundheitspolitik. Der Weg zur gesunden Organisation* (S. 1–58). Berlin: Springer.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285.
- Bakker, A. B. & Sanz-Vergel, A. I. (2013). Weekly work engagement and flourishing: The role of hindrance and challenge demands. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 397–409.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284.

- Bakker, A. B., Van Veldhoven, M. J. P. M. & Xanthopoulou, D. (2010). Beyond the Demand-Control model: Thriving on high job demands and resources. *Journal of Personnel Psychology*, 9(1), 3–16.
- Bamberg, E. (1989). Freizeit und Familie. In S. Greif, H. Holling & N. Nicholoso (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffe* (S.231–234). München: Psychologie Verlags Union.
- Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M. & Tucker, J. S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. *Journal of applied psychology*, 92(3), 707–721.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K. J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 — Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159–202). Wiesbaden: VS Verlag.
- Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(7), 244–254.
- Becker, B. (2010). Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 17–47). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bender, R. & Lange, S. (2000). Adjusting for multiple testing – when and how?. *Journal of Clinical Epidemiology*, 54, 343–349.
- Blickle, G. (2019). Leistungsbeurteilung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl.) (S. 303–323). Berlin: Springer.
- Böing, U. & Köpfer, A. (2017). Schulassistenz aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler mit Assistenz erfahrung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 127–136). Weinheim: Beltz.
- Böing, U. (2014). Die soziale Situation blinder und sehbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler in inklusiven Settings. Anfragen an die Rolle der Integrationshilfe. *Gemeinsam leben*, 22(4), 219–225.
- Brandstädter, J., Meiniger, C. & Gräser, H. (2003). Handlungs- und Sinnressourcen: Entwicklungsmuster und protektive Effekte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(1), 49–58.
- Brodbeck, F. C. & Guillaume, Y. R. F. (2010). Arbeiten in Gruppen. In U. Kleinbeck & K.-H. Schmidt (Hrsg.), *Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. D/III/1, S. 215–286). Göttingen: Hogrefe.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2011). *Klassifikation der Berufe 2010 – Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen*. Abgerufen am 23.06.2020 von <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Printausgabe-KldB-2010/Generische-Publikationen/KldB2010-Printversion-Band1.pdf>

- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (Hrsg.) (2015). *Qualitätsmaßstäbe und Gelingensfaktoren für die Hilfeplanung gemäß § 36 SGB VIII*. Abgerufen am 02.01.2019 von http://www.bagljae.de/downloads/123_hifelplanung-gem.-36-sgb-viii_2015.pdf
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013). *Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. Bonn: Referat Information, Publikation, Redaktion. Abgerufen am 21.12.2020 von https://www.bmas.de/Shared-Docs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-13-teilhabebericht.pdf;jsessionid=F305765436C9BE8655D056C29E53A183.delivery1-master?__blob=publication-File&v=1
- Büssing, A. (2001). Telearbeit und die Rolle von Vertrauen. In I. Matuschek, A. Henninger & F. Kleemann (Hrsg.), *Neue Medien im Arbeitsalltag. Empirische Befunde – Gestaltungskonzepte – Theoretische Perspektiven* (S. 89–108). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H. & Sager, C. E. (1993). A theory of job performance. In N. Schmitt & W. C. Borman (Hrsg.), *Personnel selection in organizations* (S. 35–70). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carr, J. Z., Schmidt, A. M., Ford, J. K. & DeShon, R. P. (2003). Climate perception matter: A meta-analytic path analysis relating molar climate, cognitive and affective states, and individual level work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 605–619.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723–733.
- Chopra, R. V. & French, N. K. (2004). Paraeducator relationships with parents of students with significant disabilities. *Remedial and Special Education*, 25(4), 240–251.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Comelli, G. & von Rosenstiel, L. (2011). *Führung durch Motivation. Mitarbeiter für Unternehmensziele gewinnen*. München: Vahlen.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy. Practice and theory in contemporary schools*. Abingdon: Routledge.
- Czempiel, S., & Kracke, B. (2019). Kann das jeder? - Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1), 1–16.
- de Jonge, J., Bosma, H., Peter, R. & Siegrist, J. (2000). Job strain, effort-reward imbalance and employee well-being: A large-scale cross sectional study. *Social Science and Medicine*, 50(9), 1317–1327.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum Press.
- Deger, P., Pühr, K. & Jerg, J. (2015). *Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in allgemeinen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen. Eine Untersuchung zur Praxis der Gewährung von Leistungen der Eingliederungshilfe in Baden-Württemberg unter Einbeziehung der strukturellen Rahmenbedingungen von Inklusion; Abschlussbericht*. Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Hrsg.). Abgerufen am 16.07.2018 von https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/kvjs-forschung/Transfer/Abschlussbericht_Inklusion_Kita-Schule.pdf
- Demerouti, E. & Nachreiner, F. (2019). Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 73(2), 119–130.

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2013). *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Denkschrift*. Weinheim: Wiley. Angerufen am 18.12.2020 von https://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/download/empfehlung_wiss_praxis_1310.pdf
- Dittmann, E., Müller, H., Pöhland, C. & Rock, K. (2018). *Potenziale und Grenzen von Integrationshilfen an Regelschulen: Expertise*. Norderstedt: BoD-Books on Demand.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Dutschmann, A. (2000). *Verhaltenssteuerung bei aggressiven Kindern und Jugendlichen: Der Umgang mit gezielten, instrumentellen Aggressionen; Manual zum Typ A des ABPro*. Tübingen: dgvt.
- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe*, 49(3), 131–135.
- Dworschak, W. (2012a). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/11. *Gemeinsam Leben*, 20(2), 80–94.
- Dworschak, W. (2012b). *Schulbegleitung. Schulbegleitung/Integrationshilfe. Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern*. Abgerufen am 22.04.2018 von https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/schulinformation/inklusion_schulbegleiter__studie_der_lebenshilfe_bayern_2012.pdf
- Dworschak, W. (2014). Zur Bedeutung individueller Merkmale im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung. Eine empirische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an bayerischen Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 150–171.
- Dworschak, W. (2017). Zur Gewährung von Schulbegleitung – Wer erhält in welchem Umfang eine Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 37–49). Weinheim: Beltz.
- Elving, W. J. L. (2005). The role of communication in organisational change. *Corporate Communications: an International Journal*, 10(2), 129–138.
- Engel, U. & Reinecke, J. (1994). *Panelanalyse: Grundlagen, Techniken, Beispiele*. Berlin: de Gruyter
- Fendrich, S., Pothmann, J. & Tabel, A. (2018). *Monitor Hilfen zur Erziehung 2018*. Dortmund: Eigenverlag.
- Fergusson, D. M. & Horwood, L. J. (1995). Early disruptive behavior, IQ, and later school achievement and delinquent behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(2), 183–199.
- Freie Wohlfahrtspflege NRW (Hrsg.) (2014). *Schulbegleitung – ein wichtiger Baustein auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem*. Abgerufen am 15.10.2014 von http://www.freiewohlfahrtspflege-nrw.de/cms/media/pdf/schulbegleitung_endfassung.pdf
- French, N. K. & Chopra, R. V. (1999). Parent perspectives on the roles of paraprofessionals. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(4), 259–272.

- Fröjd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U., Marttunen, M. J., Koivisto, A. M. & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence*, 31(4), 485–498.
- Fußangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften* (Dissertation, Bergische Universität Wuppertal). Abgerufen am 01.11.2020 von <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1129/dg0802.pdf>
- Geist, E.-M. (2017). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 50–65). Weinheim: Beltz.
- Geithner, E. & Moser, K. (2009). Die Messung von herausforderungsbasierter Berufserfahrung. In D. Münk & E. Severing (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf* (S. 71–90). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gelfand, M. J., Leslie, L. M., Keller, K. & de Dreu, C. (2012). Conflict cultures in organizations: How leaders shape conflict cultures and their organizational-level consequences. *Journal of Applied Psychology*, 97(6), 1131–1147.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Broer, S. M. & Doyle, M. B. (2001). Paraprofessional Support of Students With Disabilities: Literature From the Past Decade. *Exceptional Children*, 68(1), 45–63.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Luiselli, T. E. & MacFarland, S. Z. C. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 7–18.
- Giangreco, 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.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Frankfurt am Main: Lang
- Goeman und Solari (2011). *Multiple testing for exploratory research*. *Statistical Science*, 26(4), 584–597.
- Greif, S. (1989). Stress. In S. Greif, H. Holling & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 432–539). München: Psychologie Verlags Union.
- Greif, S. (1991). Stress in der Arbeit. Einführung und Grundbegriffe. In S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Stress am Arbeitsplatz* (S. 1–28). Göttingen: Hogrefe.
- Gustafson, J. E. & Undheim, J. O. (1996). Individual differences in cognitive functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 186–242). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Hattie, J. A. C. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91.

- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilfloose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10(1), 91–110.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Heller, K. A. (1995). Schulleistungsprognosen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 983–989). Weinheim: Beltz.
- Hellrung, C. (2016). *Inklusion von Kindern mit Behinderungen als sozialrechtlicher Anspruch*. Wiesbaden: Springer.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Henn, K., Himmel, R., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2017). Umsetzung des Teilhabeanspruchs auf inklusive Beschulung am Beispiel der Schulbegleitung. *Nervenheilkunde*, 36(3), 119–126.
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A. K., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42(6), 397–403.
- Henn, K., Thurn, L., Fegert, J. M., Ziegenhaun, U. (2019). „Man ist immer mehr oder weniger Alleinkämpfer“ – Schulbegleitung als Herausforderung für die interdisziplinäre Kooperation. Eine qualitative Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(2), 118–131.
- Herz, B., Meyer, M. & Liesebach, J. (2018). Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87, 1–20.
- Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46, 53–62.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127–155.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337–421.
- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N. & Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of personality and social psychology*, 84(3), 632–643.
- Hogan, R. & Blickle, G. (2018). Socioanalytic Theory: Basic concepts, supporting evidences, and practical implications. In V. Zeigler-Hill, & T. K. Shackelford (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Personality and Individual Differences* (S.110–129). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hoyer, J. (2017). Strukturbedingte Reflexionskriterien für multiprofessionelle Zusammenarbeit im Handlungsfeld Schule. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 118–126). Weinheim: Beltz.
- Hoyos, C. G. (1980). *Psychologische Unfall- und Sicherheitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hron, J. (2000). *Motivationale Aspekte von beruflicher Expertise. Welche Ziele und Motive spornen Experten im Rahmen ihrer Arbeit an?* München: Herbert Utz.

- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology, 49*(5), 505–528.
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D. & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A metaanalytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology, 92*(5), 1332–1356.
- Isic, A., Dormann, C. & Zapf, D. (1999). Belastungen und Ressourcen an Call-Center-Arbeitsplätzen. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 53*(3), 202–208.
- Jungbauer, J. & Ehlen, S. (2014). Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen in Kindertagesstätten: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Das Gesundheitswesen, 76*, 1–6.
- Kammeyer-Mueller, J. D. & Judge, T. A. (2008). A quantitative review of mentoring research: Test of a model. *Journal of Vocational Behavior, 72*(3), 269–283.
- Karasek, R. (1990). Lower health risk with increased job control among white collar workers. *Journal of Organizational Behavior, 11*(3), 171–185.
- Keil, S., Baier, D., Flack, S., Friedemann, A. & Stange, K. H. (2011). *Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen. Zweiter Zwischenbericht. Berichtszeitraum 01.01.2010–31.12.2010*. Abgerufen am 14.10.2020 von https://www.fh-erfurt.de/soz/fileadmin/SO/Dokumente/Lehrende/Stange_Karl-Heinz_Prof_Dr/Zweiter_Zwischenbericht.pdf
- Keil, S., Baier, D., Friedemann, A. & Stange, K. H. (2010). *Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen. Erster Zwischenbericht. Berichtszeitraum 01.05.2009–31.12.2009*. Abgerufen am 14.10.2020 von https://www.fh-erfurt.de/soz/fileadmin/SO/Dokumente/Lehrende/Stange_Karl-Heinz_Prof_Dr/Zwischenbericht_05-2009_12-2009.pdf
- Killius, D. (2009). Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale. *Zeitschrift für Pädagogik, 55*(1), 130–150.
- Kißgen, R., Carlitscheck, J., Fehrmann, S. E., Limburg, D. & Franke, S. (2016). Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen: Soziodemografie, Tätigkeitsspektrum und Qualifikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 67*(6), 252–263.
- Kißgen, R., Franke, S., Ladinig, B., Mays, D. & Carlitscheck, J. (2013). Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. *Empirische Sonderpädagogik, 4*(3), 263–276.
- Kristensen, T. S., Hannerz, H., Høgh, A. & Borg, V. (2005). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire—a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 31*(6), 438–449.
- Kuhl, J. (2010). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 337–363). Springer: Berlin.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development, 70*(6), 1373–1400.
- Landesrahmenvertrag NRW (2019). *Leistungen der Eingliederungshilfe nach § 131 SGB IX für Menschen mit Behinderungen - Anlagen*. Abgerufen am 01.07.2020 von <https://bhponline.de/download/BHP%20Informationen/aktuelle%20Dokumente/Anlagen-Landesrahmenvertrag-131-SGB-IX.pdf>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.

- Lee, T. W., Locke, E. A. & Latham, G. P. (1989). Goal setting theory and job performance. In L. A. Pervin (Hrsg.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology* (S. 291–327). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leitner, K. (1998). Kriterien und Befunde zu gesundheitlicher Arbeit – Was schädigt, was fördert die Gesundheit. In R. Oesterreich & W. Volpert (Hrsg.), *Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen. Konzepte, Ergebnisse und Werkzeuge zur Arbeitsgestaltung* (S. 51–112). Bern: Hans Huber.
- LePine, J. A., Erez, A., & Johnson, D. E. (2002). The nature and dimensionality of organizational citizenship behavior: A critical review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 52–65.
- LePine, J. A., Piccolo, R. F., Jackson, C. L., Mathieu, J. E. & Saul, J. R. (2008). A meta-analysis of team work processes: toward a multidimensional model and relationships with team effectiveness criteria. *Personnel Psychology*, 61(2), 273–307.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lindemann, H. & Schlarmann, A. (2016). Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(6), 264–279.
- Lindmeier, B. & Ehrenberg, K. (2017). „In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind“ -- Schulassistentz aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 137–149). Weinheim: Beltz.
- Lindmeier, B., Polleschner, S. & Thiel, S. (2014). *Schulassistentz in der Region Hannover – Bericht zur Fachtagung „Rolle der Schulassistentz in inklusiven Grundschulen“ am 25.4.2014*. Abgerufen am 21.02.2020 von <https://www.hannover.de/content/download/558709/12834545/file/Gesamtbericht+zum++Fachtag+Rolle+von+Schulassistentz+in+inkluisiven+Grundschulen.pdf>
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 11–27). Weinheim: Beltz.
- Lücke, M. & Ehrenberg, K. (2017). ‚Der hat immer ’ne zweite Mutter bei sich‘ – Peerkontakte bei Schulassistentz aus der Perspektive von Grundschülerinnen und Grundschülern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(1), 34–45.
- Macbeth, G., Razumiejczyk, E. & Ledesma, R. D. (2011). Cliff's Delta Calculator: A non-parametric effect size program for two groups of observations. *Universitas Psychologica*, 10(2), 545-555.
- Mähler, C., Petermann, U. & Greve, W. (2017). Sozial-emotionale und kognitive Fertigkeiten als Regulationskompetenzen. *Kindheit und Entwicklung*, 26(1), 1–6.
- Mähler, C., Piekny, J., Goldammer, A. V., Balke-Melcher, C., Schuchardt, K. & Grube, D. (2015). Kognitive Kompetenzen als Prädiktoren für Schulleistungen im Grundschulalter. In P. Cloos, K. Koch & C. Mahler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 60–77). Weinheim: Juventa.
- Markowetz, R. & Jerosenko, A. (2016). *Integrationshelfer in der inklusiven Schule. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung - Projektlaufzeit: September 2013 – Juli 2016*. Abgerufen am 22.04.2018 von http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2016/09/Abschlussbericht_wissenschaftliche_Begleitung.pdf

- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74(2), 403–456.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., Kristen, B. S. & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733–746.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: VS Verlag.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307–329.
- McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8(3), 130–140.
- McGrath, J. E. (1982). Some methodological problems in the research of stress. In H. W. Krohne & L. Laux (Hrsg.), *Stress, anxiety and achievement* (S. 19–48). Washington DC: Hemisphere.
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS)*. Abgerufen am 22.04.2018 von <https://www.univerlag.uni-goettingen.de/handle/3/issn-2198-2384-37>
- Meyer, K., Nonte, S. & Willems, A. (2017). Mittendrin und doch außen vor? Eine empirische Studie zur multiprofessionellen Kooperation aus Sicht von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 74–89). Weinheim: Beltz.
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S. & Maxwell, K. L. (2010). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. *Development and Psychopathology*, 22(3), 635–653.
- Moldaschl, M. (1991). Arbeitsbelastung und ihre Kosten. In *Handbuch der humanen CIM-Gestaltung* (S. 36–61). Berlin: Fraunhofer-Institut Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO). Abgerufen am 08.11.2020 von https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10764/ssoar-1991-moldaschl-arbeitsbelastung_und_ihre_kosten.pdf?sequence=1
- Moser, K. & Schuler, H. (1993). Validität einer deutschsprachigen Involvement-Skala. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14(1), 27–36.
- Moser, K., Soucek, R., & Hassel, A. (2014). Berufliche Entwicklung und organisationale Sozialisation. In H. Schuler & U. P. Kanning (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3. Aufl. S. 449–500). Göttingen: Hogrefe.
- Nerdinger, F. W. & Schaper, S. (2019). Formen des Arbeitsverhaltens. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl.) (S. 488–508). Berlin: Springer.
- Nerdinger, F. W. (2014). Interaktion und Kommunikation. F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3. Aufl.). Berlin: Springer.

- Nerdinger, F. W. (2019a). Teamarbeit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl.) (S.119–134). Berlin: Springer.
- Nerdinger, F. W. (2019b). Gravitation und organisationale Sozialisation. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl.) (S. 81–94). Berlin: Springer.
- Neuberger, O. & Allerbeck, M. (1978). *Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit. Erfahrungen mit dem Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB)*. Bern: Huber.
- Neuberger, O. (2006). *Mikropolitik und Moral in Organisationen. Herausforderung der Ordnung*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P. & Roebbers, C. M. (2012). How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(3), 353–371.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99–128.
- Nifadkar, S., Tsui, A. S., & Ashforth, B. E. (2012). The way you make me feel and behave: Supervisor-triggered newcomer affect and approach-avoidance behavior. *Academy of Management Journal*, 55(5), 1146–1168.
- Normandeau, S. & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 111–121.
- Oesterreich, R. (1999). Konzepte zu Arbeitsbedingungen und Gesundheit – Fünf Erklärungsmodelle im Vergleich. In R. Oesterreich & W. Volpert (Hrsg.), *Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen: Konzepte, Ergebnisse und Werkzeuge zur Arbeitsgestaltung* (S. 113–170). Bern: Hans Huber.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2013). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten: LSL*. Göttingen: Hogrefe.
- Pfaff, H. (1989). *Stressbewältigung und soziale Unterstützung. Zur sozialen Regulierung individuellen Wohlbefindens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Pickett, A. L. (1999). *Strengthening and supporting teacher/provider-paraeducator teams: Guidelines for paraeducator roles, supervision, and preparation*. New York: National Resource Center for Paraprofessionals in Education and Related Services, Graduate Center, City University of New York.
- Prümper, J., Hartmannsgruber, K. & Frese, M. (1995). KFZA -- Kurzfragebogen zur Arbeitsanalyse. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 39, 125–132.
- Quiñones, M. A., Ford, J. & Teachout, M. (1995). The relationship between work experience and job performance: A conceptual and meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 48 (4), 887–910.
- Rau, R. & Henkel, D. (2013). Zusammenhang von Arbeitsbelastungen und psychischen Erkrankungen. Review der Datenlage. *Der Nervenarzt*, 84(7), 791–798.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Richter, P. & Hacker, W. (2017). *Belastung und Beanspruchung. Stress, Ermüdung und*

- Riva, P., Wirth, J. H. & Williams, K. D. (2011). The consequences of pain: The social and physical pain overlap on psychological responses. *European Journal of Social Psychology*, 41(6), 681–687.
- Roberts, B. W. & DelVecchio, W. F. (2000). The rankorder consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126(1), 3–25.
- Rock, K. (2016). Inklusive Bildung durch Integrationshilfe. *Sozial Extra*, 40(5), 10–13.
- Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Forschungsbericht. Bonn: Bundeminister für Arbeit und Sozialordnung.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S. & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995–1007.
- Rothland, M. (2005). Belastung oder Unterstützung? Die Bedeutung des Kollegiums im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. *Die Deutsche Schule*, 97(2), 159–173.
- Rudolph, C. W., Katz, I. M., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Job crafting: A meta-analysis of relationships with individual differences, job characteristics, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 112–138.
- Rudow, B. (2016). Belastungen von Erzieherinnen und Erziehern. *unsere jugend*, 68(10), 429–437.
- Schaper, N. (2014). Wirkungen der Arbeit. F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3. Aufl.) (S. 517–540). Berlin: Springer.
- Schaper, S. (2019a). Wirkungen der Arbeit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl.) (S. 573–600). Berlin: Springer.
- Schaper, S. (2019b). Arbeitsgestaltung in Produktion und Verwaltung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl.) (S. 411–434). Berlin: Springer.
- Schaufeli W. B. & Bakker, A. B. (2003). UWES: *Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual*. Utrecht, NL: Utrecht University.
- Scheerens, J. (1997). Conceptual models and theory-embedded principles on effective schooling. *School effectiveness and school improvement*, 8(3), 269–310.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research theory and practice*. London: Cassell.
- Schiepek, G. & Cremers, S. (2003). Ressourcenorientierung und Ressourcendiagnostik in der Psychotherapie. In: Schemmel, H. & Schaller, J. (Hrsg.) (2003): *Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit* (S. 147–193). Tübingen: dgvt.
- Schindler, F. & Schindler, M. (2021). Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenten: Eine explorative Interviewstudie mit Schulassistent*innen verschiedener Schulformen in NRW. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1).
- Schindler, F. (2019). Entwicklung des Lern- und Sozialverhalten bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistenten: eine längsschnittliche Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 1–25.
- Schindler, F. (2020). Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistenten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89, 1–22.

- Schmidt, F. L., Hunter, J. E. & Outerbridge, A. (1986). Impact of job experience and ability on job knowledge, work sample performance, and supervisory ratings of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 71, 432–439.
- Schmitt, N., Cortina, J. M., Ingerick, M. J. & Wiechmann, D. (2003). Personnel selection and employee performance. In W. C. Borman, D. R. Ilgen & R. J. Klimoski (Hrsg.), *Industrial and organizational psychology. Handbook of Psychology* (Bd. 12, S. 77–105). Hoboken, NJ: Wiley.
- Schroeder, R. (2016). Der Einsatz von Schulbegleitungen in Theorie und Praxis - oder: "Wer integriert die Helfer?". *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 54(1), 14–25.
- Schubert, F. C. & Knecht, A. (2012). Ressourcen – Einführung in Merkmale, Theorien und Konzeptionen. In A. Knecht & F. C. Schubert (Hrsg.) *Ressourcen im Sozialstaat und in der sozialen Arbeit. Zuteilung-Förderung-Aktivierung* (S. 15–41). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265–302). Münster: Waxmann.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 1. Abgerufen am 10.11.2020 von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>
- Selye, H. (1953). *Einführung in die Lehre vom Adaptionssyndrom*. Stuttgart: Enke.
- Siegrist, J. (1996). Soziale Krisen und Gesundheit. In W. Krohne, P. Netter, L. Schmidt & R. Schwarzer (Hrsg.), *Reihe Gesundheitspsychologie* (Bd. 5, S. 285–311). Göttingen: Hogrefe.
- Slater, R. O. & Teddlie, C. (1992). Toward a theory of school effectiveness and leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(4), 247–257.
- Sonnentag, S. & Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. In S. Sonnentag (Hrsg.), *Psychological Management of Individual Performance* (S. 3–25). Chichester: Wiley.
- Sparfeldt, J. R., Rost, D. H., Schleebusch, R. & Heise, A. L. (2012). Tests und Programme: Lehrerbeurteiltes Schülerverhalten. Eine Evaluation der "Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten" (LSL). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59(2), 146–158.
- Statistisches Bundesamt. (2017, 19. Januar). *Erwerbstätige arbeiten durchschnittlich 35,6 Stunden und wollen 0,5 Stunden mehr Arbeit* [Pressemeldung]. Abgerufen am 02.01.2020 von https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2017/01/PD17_024_133.html
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2007). Predicting school achievement from motivation and personality. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 207–216.
- Stringfield, S. C. & Slavin, R. E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B. P. M. Creemers & G. J. Reezigt (Hrsg.), *Evaluation of Educational Effectiveness* (S. 35–69). Groningen, Niederlande: ICO.
- Szuhany, K. L., Bugatti, M. & Otto, M. W. (2015). A meta-analytic review of the effects of exercise on brain-derived neurotrophic factor. *Journal of Psychiatric Research*, 60, 56–64.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–324.

- Thiel, S. (2017). Beantragung und Bewilligung von Schulassistenten. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 28–36). Weinheim: Beltz.
- Udris, I. & Frese, M. (1999). Belastung und Beanspruchung. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 429–445). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Udris, I. (1981). Stress in arbeitspsychologischer Sicht. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Streß – Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 391–440). Bern: Hans Huber.
- Ulich, E. (2011). *Arbeitspsychologie* (7. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Van den Heuvel, M., Demerouti, E. & Peeters, M. C. (2015). The job crafting intervention: Effects on job resources, self-efficacy, and affective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(3), 511–532.
- Van Iddekinge, C. H., Aguinis, H., Mackey, J. D. & DeOrtentiis, P. S. (2018). A meta-analysis of the interactive, additive, and relative effects of cognitive ability and motivation on performance. *Journal of Management*, 44(1), 249–279.
- Vargha, A. & Delaney, H. D. (2000). A critique and improvement of the CL common language effect size statistics of McGraw and Wong. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 25(2), 101–132.
- Viswesvaran, C., Schmidt, F. L. & Ones, D. S. (2005). Is there a general factor in ratings of job performance? A meta-analytic framework for disentangling substantive and error influences. *Journal of Applied Psychology*, 90(1), 108–131.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41(8), 19–27.
- Walter-Klose, C., Singer, P. & Lelgemann, R. (2016). Schulische und außerschulische Unterstützungssysteme und ihre Bedeutung für die schulische Inklusion. In U. Heimlich, J. Kahler, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 107–130) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Willutzki, U. (2003). Ressourcen: Einige Bemerkungen zur Begriffsklärung. In: Schemmel, H. & Schaller, J. (Hrsg.), *Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit* (S. 91–109). Tübingen: dgvt.
- Wohlgemuth, K. (2009). *Schulbegleitung in Thüringen – Rahmenbedingungen, Aufgaben und Belastungen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B. & Fischbach, A. (2013). Work engagement among employees facing emotional demands: The role of personal resources. *Journal of Personnel Psychology*, 12(2), 74–84.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141.
- Zauner, M. & Zwosta, M. (2014). *Effektstudie zu Schulbegleitungen*. Abgerufen am 22.04.2018 von [https://www.kjf-regensburg.de/documents/10502/1053779/Effektstudie 10.11.14.pdf/38f5880c-ea96-4aff-895f-b298bf59d6c9](https://www.kjf-regensburg.de/documents/10502/1053779/Effektstudie%2010.11.14.pdf/38f5880c-ea96-4aff-895f-b298bf59d6c9)

Zeidner, M. (1995). Personality trait correlates of intelligence. In D. H. Sklofske & M. Zeidner (Hrsg.), *International Handbook of Personality and Intelligence* (S. 299–319). New York, NY: Plenum Press.

7 Anhang

- I. Schindler, F. (2019). Entwicklung des Lern- und Sozialverhalten bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistenz: eine längsschnittliche Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 1–25.
- II. Schindler, F. (2020). Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistenz. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89, 1–22.
- III. Schindler, F. & Schindler, M. (2021). Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenz: Eine explorative Interviewstudie mit Schulassistent*innen verschiedener Schulformen in NRW. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1).

Die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistenz: eine längsschnittliche Studie

Florian Schindler
Technische Universität Dortmund

Zusammenfassung: Schulassistenz gewinnt im schulischen Kontext zunehmend an Bedeutung, v.a. im Zusammenhang mit schulischer Inklusion. Jedoch ist Schulassistenz sowie insbesondere ihr Einfluss auf die Entwicklung der begleiteten Kinder bislang kaum erforscht. Der vorliegende Beitrag stellt eine längsschnittliche Studie über die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens von $N=65$ Schüler/innen mit Schulassistenz über den Zeitraum eines Schuljahres hinweg dar. Insgesamt zeigten sich positive Entwicklungen. Unter den erhobenen Teilbereichen erwies sich vor allem die Konzentrationsfähigkeit als positiv verändert, hingegen entwickelte sich die Selbstständigkeit eher negativ. Der Beitrag diskutiert die Ergebnisse bezüglich der Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schulassistenz differenziert nach unterschiedlichen Altersgruppen und nimmt geschlechtsspezifische Aspekte sowie Bewilligungsstatus und Schultypen in den Blick.

Schlüsselbegriffe: Schulassistenz, Integrationshelfer, Lernverhalten, Sozialverhalten, Längsschnitt

Development of Students' Learning and Social Behavior with Respect to Teaching Assistance: A Longitudinal Study

Summary: School assistance is becoming increasingly important in the context of inclusive education. However, there has been little research into school assistance and its influence on the development of the accompanied children. This paper presents a longitudinal study on the development of the learning and social behaviour of $N=65$ pupils with school assistance over the period of one school year. Overall, positive developments were observed. Among the sub-areas surveyed, the ability to concentrate in particular proved to have changed positively, whereas independence developed rather negatively. The article discusses the results regarding the development of learning and social behaviour in school assistance differentiated according to different age groups. It further looks at gender-specific aspects as well as school types.

Keywords: Paraeducators, teaching assistants, learning behavior, social behavior, longitudinal study

Link zum Volltext:

<https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/151774>

DOI: <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2019.art38d>

Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistentenz

Florian Schindler
Technische Universität Dortmund

Zusammenfassung: Im schulischen Kontext kommen immer häufiger Schulassistent/innen zum Einsatz. Schulassistent/innen verrichten ihre Arbeit dabei vielfach unter erschwerten Bedingungen. Wie Schulassistent/innen die Bedingungen ihrer Arbeitstätigkeit wahrnehmen, ist bislang unklar. Der vorliegende Beitrag untersucht die situativen Bedingungen und personalen Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistentenz. Hierzu wurden Selbsteinschätzungen von $N = 107$ Schulassistent/innen erhoben und vergleichend analysiert. Die wahrgenommenen Bedingungen erwiesen sich überwiegend als günstig mit wenigen Ausnahmen etwa beim Involvement und bei der Zufriedenheit mit dem Arbeitslohn. Zudem fanden sich in einigen Teilbereichen Unterschiede zwischen Fachkräften für Schulassistentenz und Nichtfachkräften. Der Beitrag diskutiert die Ergebnisse differenziert nach personalen und situativen Bedingungen und nimmt Intergruppenvergleiche zwischen Fachkräften und Nichtfachkräften vor.

Schlüsselbegriffe: Schulassistentenz, Integrationshilfe, situative Bedingungen, personale Merkmale, Intergruppenvergleich

Situational Conditions and Personal Characteristics in the Context of Teaching Assistance at School

Summary: In the school context, teaching assistants are increasingly employed. Teaching assistants often carry out their work under difficult conditions. However, research has not yet inquired into the question of how teaching assistants themselves perceive the conditions at work. This article presents an empirical study investigating the situational conditions and personal characteristics in the context of teaching assistance at school. Self-evaluations of $N = 107$ teaching assistants were collected and analyzed. The perceived conditions turned out to be predominantly positive, with certain exceptions, such as involvement and satisfaction with the salary. In addition, differences were found in some sub-areas between qualified school assistants and non-skilled assistants. The article discusses the situational and personal conditions with respect to teaching assistance at school and, in particular, presents differences between groups of qualified school assistants and unskilled assistants.

Keywords: Teaching assistance, integration assistance, situational conditions, personal characteristics, group comparison

Link zum Volltext:

<https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/153042>

DOI: <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2020.art43d>

Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistentenz: Eine explorative Interviewstudie mit Schulassistent*innen verschiedener Schulformen in NRW

Florian Schindler & Maike Schindler

Zusammenfassung

Schulassistentenz gewinnt im schulischen Kontext zunehmend an Bedeutung. Die Beschäftigungszahlen nehmen kontinuierlich zu, jedoch erfolgt die Leistungserbringung häufig unter augenscheinlich ungünstigen Bedingungen. Dabei sind die Arbeitsbedingungen, insbesondere Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistentenz, weitgehend unerforscht. Der vorliegende Beitrag stellt eine qualitativ-explorative Interviewstudie mit acht Schulassistent*innen vor, in deren Rahmen die von den Schulassistent*innen wahrgenommenen Belastungen und Ressourcen ihres Arbeitsfeldes untersucht wurden. Basierend auf umfangreichem Interviewmaterial konnten verschiedene Faktoren von Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistentenz herausgearbeitet werden. So erwies sich z. B. eine unzureichende organisationale Sozialisation als Belastungsfaktor, während aufgabenbezogene Kooperation und soziale Unterstützung als Ressourcen identifiziert wurden. Der Beitrag gibt einen Überblick über die gefundenen Faktoren von Belastungen und Ressourcen bei Schulassistent*innen, thematisiert mögliche Auswirkungen in Arbeitstätigkeiten und ordnet diese theoretisch und bezogen auf das Forschungsfeld ein.

Schlagworte

Schulassistentenz, Integrationshilfe, Schulbegleitung, Arbeit, Belastungen, Ressourcen

Title

Occupational resources and demands in the work area of teaching assistance: An explorative interview study with teaching assistants of different school types in North Rhine-Westphalia

Abstract

Teaching assistance in Germany (so-called "school assistance") is gaining increasing significance in the school context. Employment figures of teaching assistants are growing continuously, whereas the teaching assistants' working conditions are apparently unfavorable in many cases. However, previous research has not yet addressed teaching assistants' working conditions sufficiently: In particular, the occupational resources and demands in their work area are largely unexplored. This article presents a qualitative-explorative interview study with eight teaching assistants, which investigates what occupational resources and demands teaching assistants perceive in their work area. Based on extensive interview data, we identified various burdensome as well as advantageous factors. For example, a lack of organizational socialization was perceived as occupational demand, whereas collaboration und social support were perceived as resources. This article gives an overview of factors of occupational resources and demands in the work area of teaching assistants, it addresses the factors' potential impact on the teaching assistances' work, and sorts them theoretically and with respect to previous research.

Keywords

Teaching assistance, Teaching assistants, Work, Occupational demands, Occupational resources

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Theoretischer Hintergrund und Forschungslage
 - 2.1. Schulassistenz
 - 2.2. Belastungen und Ressourcen in der Arbeit
 - 2.3. Fragestellung
 3. Methode
 - 3.1. Studiendesign
 - 3.2. Teilnehmer*innen und Vorgehensweise der Interviews
 - 3.3. Datenanalyse
 4. Ergebnisse
 - 4.1. Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz
 - 4.2. Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenz
 - 4.3. Auffällige Häufigkeiten
 5. Diskussion
 6. Limitationen und Fazit
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

Schulassistenz – eine Einzelfallhilfe im schulischen Kontext zur individuellen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen aufgrund besonderer Bedürfnisse – hat in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Dies zeigt sich in einer deutlichen Zunahme der Bewilligungszahlen – sowohl an Förderschulen als auch an allgemeinen Schulen (Beck, Dworschak & Eibner, 2010; Kißgen, Franke, Ladinig, Mays & Carlitscheck, 2013; Meyer, 2017). Die Personengruppe der Schulassistent*innen weist dabei eine große Altersspanne sowie stark variierende Qualifikationen auf – von Freiwilligendienstler*innen bis zu Erzieher*innen (Henn et al., 2014; Kißgen, Carlitscheck, Fehrmann, Limburg & Franke, 2016). [1]

Das Arbeitsfeld Schulassistenz ist durch verschiedene Herausforderungen gekennzeichnet: So fehlt es etwa an beruflichen Standards und einer formalen Berufsausbildung für diese Tätigkeit (Lübeck & Demmer, 2017; Meyer, 2017), für die nur etwa die Hälfte der Schulassistent*innen eine einschlägige Qualifikation aufweisen (Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016). Auch die Einarbeitung in die oft anspruchsvolle und herausfordernde Tätigkeit ist häufig unzureichend (Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016). Es wird daher angenommen, dass die arbeitsbedingten Belastungen von Schulassistent*innen hoch sind. Gleichwohl werden als mögliche Ressourcen etwa gemeinsame Absprachen im Team aus Lehrkraft und Schulassistent*in sowie Offenheit und Wertschätzung im Team diskutiert (Henn, Thurn, Fegert & Ziegenhain, 2019; Hoyer, 2017). Jedoch gibt es zu den von Schulassistent*innen wahrgenommenen Belastungen und

Ressourcen kaum empirische Befunde (s. Abschnitt 2). Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, Erkenntnisse zu den von Schulassistent*innen wahrgenommenen Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz zu erlangen. Aufgrund der in diesem Bereich lückenhaften Forschungslage wurde als Design eine qualitativ-explorative Interviewstudie gewählt. [2]

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungslage

2.1. Schulassistenz

Schulassistenz ist eine Leistung der Eingliederungshilfe, die sich an Kinder und Jugendliche mit besonderen Unterstützungsbedarfen im Lernen, im Verhalten, der Sprache und Kommunikation, der Pflege und Gesundheit sowie in der Alltagsbewältigung richtet (Dworschak, 2010). Der Anwendungsbereich der schulischen Eingliederungshilfe umfasst unterstützende sowie kompensatorische Leistungen (Thiel, 2017) und mit Inkrafttreten des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) auch schulische Ganztagsangebote, die schulische Berufsausbildung und die Hochschulbildung. Für Schulassistenz gemäß Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) gilt ein Fachkräftegebot: Schulassistent*innen müssen einen pädagogischen oder pflegewissenschaftlichen Ausbildungshintergrund haben (Geist, 2017). Für die im Zuge des BTHG neu geschaffene Leistungsgruppe „Teilhabe an Bildung“ (SGB IX) gilt dieses Fachkräftegebot nicht: Hier werden häufig Nichtfachkräfte, z. B. Freiwilligendienstler*innen, eingesetzt (Geist, 2017). [3]

Mit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) am 26. März 2009 hat Deutschland sich zu einer chancengleichen und diskriminierungsfreien Bildung verpflichtet, die Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen den Besuch der allgemeinen Schule ermöglicht und alle hierfür erforderlichen Unterstützungsleistungen bereithält. Die inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen hat seither deutlich zugenommen (Lange, 2017). Insbesondere allgemeine Schulen stehen vor der Herausforderung, nun auch Kinder und Jugendliche mit hohen individuellen bzw. sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen zu beschulen. Im schulischen Alltag wird diesen Herausforderungen – nicht zuletzt aufgrund eines Mangels an Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung (Heinrich & Lübeck, 2013) – zunehmend durch den Einsatz von Schulassistent*innen begegnet (vgl. Henn, Himmel, Fegert & Ziegenhain, 2017). Dabei richtete sich die Hilfeleistung in ihren Anfangszeiten – den 1980er Jahren – vor allem an Lernende mit komplexen Behinderungen und progredienten Erkrankungen, die an Förderschulen unterrichtet wurden (Dworschak, 2010). [4]

Heute ist Schulassistenz über alle Schulformen hinweg verbreitet (Henn et al., 2017; Kißgen et al., 2013) und stellt eine der häufigsten Formen der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche dar (Hellrung, 2016). Näherungsweise Berechnungen zur Entwicklung der Bewilligungszahlen unterstützen diese Annahme (nach Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2019; Fendrich, Pothmann & Tabel, 2018; Meyer, 2017) (Abb.1). [5]

Die UN-Behindertenrechtskonvention war auch Motor für erste Forschungsbemühungen zum Thema Schulassistenz (Lübeck & Demmer, 2017). Es wurden häufig Fallzahlen und soziodemografische Merkmale von Schulassistent*innen (z. B. Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016; Lindemann & Schlarmann, 2016) oder die Wirkung von Schulassistenz auf die Entwicklung der individuell unterstützten Kinder und Jugendlichen untersucht (z. B. Zauner & Zwosta, 2014). Dabei zeigte sich, dass Schulassistenz mitunter nicht die gewünschte unterstützende Wirkung auf die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen hat (Sharma & Salend, 2016) und mit Abhängigkeiten und Stigmatisierungen einhergehen kann (Giangreco, Suter & Doyle, 2010). Schindler (2019) konnte in einer Studie in Deutschland ein differenziertes Bild von vorteilhaften sowie unvorteilhaften Veränderungen im Lern- und Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen mit Schulassistenz aufzeigen. [6]

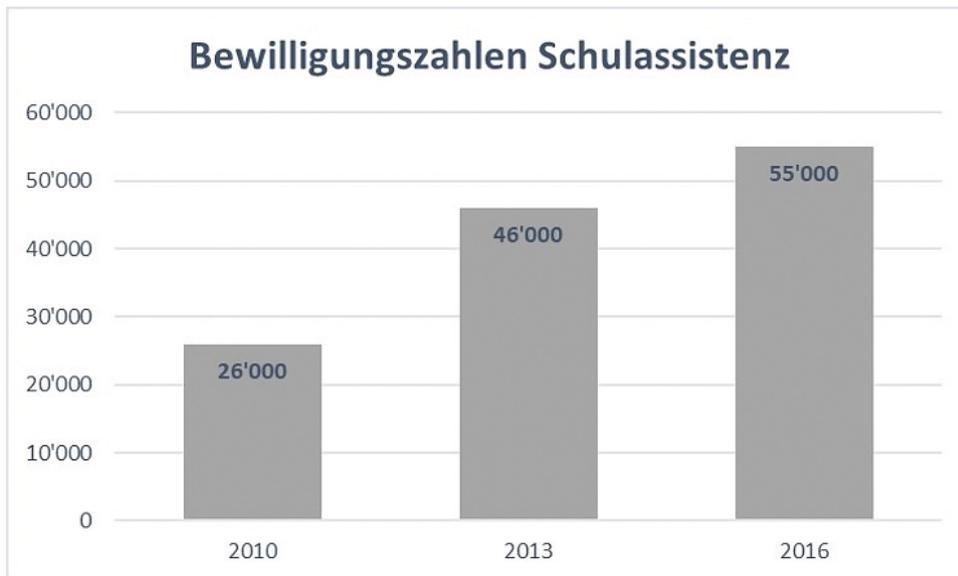


Abbildung 1: Bewilligungszahlen Schulassistentenz, bezogen auf alle Schulformen

Mittlerweile findet sich auch eine wachsende Zahl qualitativer Studien zum Thema Schulassistentenz. Vorliegende Untersuchungen geben interessante Einblicke in Rollen und Handlungsmöglichkeiten von Schulassistent*innen (Heinrich & Lübeck, 2013), in Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen zwischen Lehrpersonen und Schulassistent*innen (Henn et al., 2019) sowie Perspektiven von begleiteten Schüler*innen (Böing & Köpfer, 2017) und Mitschüler*innen (Lindmeier & Ehrenberg, 2017). Wie Schulassistent*innen ihre Beschäftigungsverhältnisse wahrnehmen und welche Belastungen und Ressourcen sie hierbei empfinden, wurde bislang noch nicht systematisch untersucht. [7]

2.2. Belastungen und Ressourcen in der Arbeit

Zahlreiche Studien der vergangenen Jahrzehnte in verschiedenen Berufskontexten haben aufgezeigt, dass die Eigenschaften des Arbeitsplatzes einen Einfluss auf Arbeitnehmer*innen haben (vgl. zusammenfassend Schaper, 2019b). Unter *Belastungen* werden dabei Faktoren und Größen verstanden, die von außen an Menschen herangetragen werden und Auswirkungen auf den Menschen haben (Schaper, 2019b) und die u. a. zu Erschöpfung und Gesundheitsproblemen sowie Unzufriedenheit, Resignation oder Rückzugsverhalten führen können (Bakker & Demerouti, 2007; Ulich, 2011). Bezogen auf Belastungen in der Arbeit hält Leitner (1998) fest, dass diese „durch eine Vielzahl unterschiedlicher Ereignisse und Gegebenheiten in der Arbeit [entstehen]. Gemeinsam ist ihnen, daß sie das Arbeitshandeln behindern, sie führen dazu, daß die Zielerreichung mit den Ausführungsbedingungen in Konflikt gerät“ (S. 64). Unter *Ressourcen* werden, nach Richter und Hacker (2017), all jene Faktoren verstanden, „die es erlauben, eigene Ziele anzustreben und unangenehme Einflüsse zu reduzieren“ (S. 25). Ressourcen können sich motivational positiv auf Lernprozesse im Arbeitsfeld und das Arbeitsengagement auswirken (Bakker & Demerouti, 2007). Bezogen auf Arbeitstätigkeit können dies „physikalische, physische, psychologische, soziale und organisationale Aspekte der Tätigkeit bzw. des Tätigkeitsumfeldes [sein], die funktional für die Erreichung von Tätigkeitszielen sind“ (Schaper, 2019b, S. 579f.). Ressourcen können Belastungen und deren Auswirkungen reduzieren und Entwicklung und Lernen im Arbeitsfeld stimulieren (Schaper, 2019b). [8]

Bei der Betrachtung von Belastungen und Ressourcen ergeben sich zwei Prozesse der Einwirkung und Auswirkung von Arbeitstätigkeiten, die für das Arbeitsfeld Schulassistentenz relevant sind. Im ersten Prozess führen Belastungsfaktoren (z. B. mangelnde Akzeptanz, fehlende Einarbeitung, Zuweisung zusätzlicher Klienten) zu potenziell negativen Auswirkungen auf psychologischer, physiologischer und verhaltensmäßiger Ebene. Solche negativen Auswirkungen sind vor allem dann zu erwarten, wenn Arbeitsanforderungen über längere Zeit hohen Einsatz erfordern, wenig Erholungsmöglichkeiten bieten und die Zielerreichung hierdurch

in Gefahr gerät (Demerouti & Nachreiner, 2019; Richter & Hacker, 2017). Im zweiten Prozess übernehmen Ressourcen der Umwelt und des Individuums (z. B. Wertschätzung und Anerkennung, Selbstwirksamkeit) eine potenziell unterstützende Funktion für das Erreichen von Tätigkeitszielen für persönliches Wachstum und bilden einen Schutzfaktor gegenüber den negativen Folgen von Belastungen (Schaper, 2019b) (vgl. Abb. 3). [9]

Für das Arbeitsfeld Schulassistenz werden in der vorhandenen Literatur potenzielle *Belastungen* diskutiert und problematisiert, die möglicherweise negative Auswirkungen auf psychologischer, physiologischer oder verhaltensmäßiger Ebene haben können (Ulich, 2011). Dabei wird darauf hingewiesen, dass Schule als traditionelle „professionelle Monokultur“ (Tacke, 2004, S. 37) grundsätzlich die Gefahr von Missverständnissen und Rollenkonflikten birgt (Hoyer, 2017). Folgende Aspekte werden diskutiert: ein komplexes Akteursgefüge (bestehend aus Lehrkraft, Schulleitung, Träger, Eltern, Kind, Schulassistent*in) sowie unklare Zuständigkeiten und Abstimmungsschwierigkeiten (Hoyer, 2017; Lübeck, 2019; Rock, 2016), Schwierigkeiten in der Rollen- und Positionsfindung sowie Hierarchien und Qualifikationsgefälle (Lindmeier, Polleschner & Thiel, 2014; Lübeck, 2019; Rock, 2016), Überforderung und Kompetenzmangel seitens der Schulassistent*innen (Lindmeier et al., 2014; Lübeck, 2019), misslingende Kooperation und Interaktion zwischen Schulassistenz und Lehrkräften (Lübeck, 2019), Ablehnung und Desinteresse vonseiten der Lehrkräfte (Lübeck, 2017; Rock, 2016) sowie weitere Faktoren wie teilweise widersprüchliche Erwartungen an Schulassistent*innen oder fehlende Konstanz bzw. Fluktuation (Lübeck, 2019). [10]

In den wenigen *empirischen Studien zu Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz*¹ wurden verschiedene Missstände aufgezeigt, die Unzufriedenheit und Belastung auslösen können – verbunden mit einem erhöhten Risiko psychologischer und physiologischer Auswirkungen: Lindmeier et al. (2014) analysierten Gruppendiskussionen zum Thema inklusive Schule und fanden u. a. heraus, dass Schulassistent*innen teilweise unzureichend in die Teamarbeit mit Lehrkräften eingebunden waren, dass sie mitunter unbezahlt an Teambesprechungen o. ä. teilnahmen und dass es Schwierigkeiten bei der Realisierung von Pausenzeiten gab. Lindemann und Schlarmann (2016) stellten in einer Fragebogenstudie mit $N = 50$ Lehrkräften und $N = 55$ Schulassistent*innen fest, dass Schulassistent*innen ihre Aufgaben aufgrund weniger Arbeitsaufträge zu großen Teilen selbst definierten. Zudem mangelte es häufig an Einarbeitung, die Rolle der Schulassistenz sowie Weisungs- und Informationsstrukturen waren unklar, Lehrkräfte waren über Rahmenbedingungen nicht informiert und differierten in ihren Vorgehensweisen. Meyer, Nonte und Willems (2017) fanden mithilfe einer Online-Befragung mit $N = 42$ Schulassistent*innen zur Kooperation der Akteur*innen im Arbeitsfeld Schulassistenz heraus, dass es an Standards der Kooperation von Lehrkräften und Schulassistent*innen und einer Einbindung der Schulassistent*innen, etwa in Konferenzen oder Besprechungen, fehlte. Henn et al. (2019) berichten in einer aktuellen Interviewstudie mit $N = 26$ an Schulassistenz beteiligten Akteur*innen von Erschwernissen der Schulassistentztätigkeit durch Kommunikationsmängel, Rollen- und Kompetenzüberschreitungen, fehlende zeitliche Ressourcen und Mehrarbeit. Bacher, Pfaffenberger und Pöschko (2007) fanden in einer Fragebogenuntersuchung in Österreich mit $N = 160$ Schulassistent*innen, $N = 186$ Lehrkräften und $N = 81$ Direktor*innen zur Arbeitssituation von Schulassistent*innen, dass Faktoren wie eine hohe Zahl zu betreuender Schüler*innen sowie die Unterstützung bei Alltagsanforderungen eher zur Unzufriedenheit der Schulassistent*innen beitrugen. Ergänzend hierzu befragten die Studien von Markowitz und Jerosenko (2016) sowie Walter-Klose, Singer und Lelgemann (2016) jeweils *Lehrkräfte* zu ihren Einschätzungen zur Interaktion und Kooperation mit Schulassistent*innen: Sie fanden als Herausforderungen u. a. eine mangelnde Qualifikation sowie problematische Persönlichkeitseigenschaften der Schulassistent*innen, Verständigungsprobleme und ungünstige Rahmenbedingungen für kollegialen Austausch, Schwierigkeiten in der Aufgaben- und Rollenverteilung sowie den Zuständigkeiten und eine mangelnde Akzeptanz der Schulassistent*innen durch Eltern, Mitschüler*innen und die begleiteten Schüler*innen. [11]

Theoretische Diskurse und empirische Erkenntnisse zu *Ressourcen* im Arbeitsfeld Schulassistenz sind im Vergleich rar. Damit ist weitgehend unklar, welche Aspekte im Handlungsfeld

Schulassistenten für Schulassistent*innen einen Schutzfaktor gegenüber den negativen Folgen möglicher Belastungen darstellen. Als mögliche Ressourcen werden gemeinsame Absprachen und Zieldefinitionen sowie gemeinsames Reflektieren im Team aus Lehrkraft und Schulassistent*in diskutiert, die zur Effektivität und Zufriedenheit der Akteur*innen beitragen können (Hoyer, 2017). Henn et al. (2019) arbeiten zudem Offenheit und Wertschätzung, Zugehörigkeit zum Team und zeitliche Kapazitäten als Ressourcen heraus. Daneben werden die Ausprägung und der Anspruch der Kooperation zwischen Schulassistent*in und Klassenleitung sowie schulinterne Anleitung und Teamarbeit mit Arbeitszufriedenheit assoziiert (Bacher et al., 2007; Meyer et al., 2017). [12]

2.3. Fragestellung

Die Darstellungen des Forschungsstandes verdeutlichen, dass bisherige empirische Erkenntnisse zu Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenten fragmentarisch sind. Zwar werden verschiedene Faktoren – v. a. für mögliche Belastungen – diskutiert, jedoch gibt es nur wenige Studien, die dies empirisch überprüfen. Vor allem die Perspektive der Schulassistent*innen auf Belastungen in ihrer Arbeit bedarf detaillierterer Einsichten. Zu möglichen Ressourcen, förderlichen und unterstützenden Aspekten im Arbeitsfeld Schulassistenten gibt es zudem kaum Erkenntnisse. [13]

Erkenntnisse über Belastungen, die Schulassistent*innen in ihrem Arbeitsalltag empfinden, sowie zu Ressourcen, die ihnen ihre Tätigkeit in einem potenziell herausfordernden Arbeitsfeld erleichtern, wären von Bedeutung, um Schulassistent*innen in ihrer Arbeit angemessen unterstützen und so perspektivisch zur Qualität der Hilfeleistung beitragen zu können. Der vorliegende Beitrag verfolgt daher das Ziel, Erkenntnisse zu den von Schulassistent*innen wahrgenommenen Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenten zu erlangen. Zentrale Forschungsfrage hierbei ist: *Welche Belastungen und welche Ressourcen nehmen Schulassistent*innen in ihrem Arbeitsfeld wahr?* [14]

3. Methode

3.1. Studiendesign

Die vorliegende Interviewstudie war Teil eines größeren Forschungsprojektes: In einer Fragebogenstudie mit $N = 107$ Schulassistent*innen wurden zunächst die situativen Bedingungen und personalen Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistenten untersucht. Hierbei kamen standardisierte Skalen zum Einsatz, die u. a. dafür genutzt wurden, Arbeitszufriedenheit, berufliche Selbstwirksamkeitserwartung und Involvement zu erheben (vgl. Schindler, 2020). Ferner wurde eine Längsschnittbefragung mit $N = 65$ Klassenlehrkräften durchgeführt mit dem Ziel, die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens von Schüler*innen mit Schulassistenten über den Zeitraum eines Jahres zu erfassen. [15]

Im Anschluss an die schriftlichen Befragungen wurde die hier vorgestellte explorative Interviewstudie mit acht Schulassistent*innen durchgeführt. In halbstandardisierten Leitfadenterviews wurden die Schulassistent*innen zu Handlungsbedingungen und Akteurskonstellationen ihres Arbeitsfeldes befragt. Die offene Interviewsituation trug dabei dem Umstand Rechnung, dass Schulassistenten in einem komplexen Geflecht aus Akteur*innen und Handlungsbedingungen erfolgt, und bot die Möglichkeit ausführlicher Einblicke in subjektive Deutungsmuster und Erfahrungen aus dem Arbeitsalltag von Schulassistent*innen. [16]

3.2. Teilnehmer*innen und Vorgehensweise der Interviews

Die teilnehmenden Schulassistent*innen waren zwischen 18 und 62 Jahre alt. Sieben der acht Teilnehmenden waren weiblich; drei waren Fachkräfte und fünf Nichtfachkräfte. Drei der Teilnehmenden waren an Förderschulen tätig, fünf an allgemeinen Schulen. Um eine heterogene Gruppenzusammenstellung sicherzustellen, wurde auf die psychometrischen Daten zur Selbst- und Situationseinschätzung der zuvor durchgeführten quantitativen Erhebung und die Daten zur Entwicklung der begleiteten Schüler*innen zurückgegriffen (s. Abschnitt 3.1). Für die

Teilnahme am Interview wurden jeweils vier Schulassistent*innen angefragt, deren Selbst- und Situationseinschätzung positiv bzw. negativ ausgefallen war. Zudem wurde darauf geachtet, dass die Fälle bezüglich der Entwicklung der begleiteten Schüler*innen differierten (s. Tab. 1). [17]

Teilnehmer*innen (Pseudonyme)	Alter (in Jahren)	Geschlecht (w/m)	Fachkraft (ja/nein)	Schulform (FS / AS)	Psychometrische Daten Schulassistent (+ / -)	Entwicklung SuS (+ / -)
Frau Fischer	40	w	nein	FS	+	+
Frau Lange	62	w	Ja	AS	+	+
Frau Busch	42	w	nein	AS	+	-
Frau Krüger	52	w	nein	FS	+	-
Frau Maier	18	w	nein	AS	-	+
Herr Roth	31	m	Ja	FS	-	+
Frau Beck	19	w	nein	AS	-	-
Frau Vogt	38	w	Ja	AS	-	-

Tabelle 1: Teilnehmende Schulassistent*innen

FS = Förderschule AS = Allgemeine Schule

Psychometrische Daten: Positive (+) oder Negative (-) psychometrische Selbst- und Situationseinschätzung

Entwicklung SuS: Positive (+) oder Negative (-) Entwicklung der begleiteten Schülerin/des begleiteten Schülers

Die Entwicklung des Interviewleitfadens war an den Empfehlungen zur Leitfadenerstellung nach Gläser und Laudel (2010) sowie Helfferich (2011) orientiert. Um Erzählanregungen zu generieren, wurden offene Fragen in einer einfachen, alltagsnahen Sprache genutzt. Auf Grundlage einer umfangreichen Literaturrecherche zu den Akteurskonstellationen und Handlungsbedingungen im Arbeitsfeld Schulassistent, welche sowohl fachwissenschaftliche Beiträge als auch Praxisliteratur umfasste, wurden 17 Interviewfragen nebst optionalen Detail- bzw. Vertiefungsfragen entwickelt. Diese waren acht thematischen Blöcken zugeordnet: 1) Rückblick auf die ersten Schritte im Arbeitsfeld Schulassistent, 2) Weiterbildungsmaßnahmen im Arbeitsfeld Schulassistent, 3) Beratung und Begleitung durch Mitarbeiter*innen des Anstellungsträgers und der Schule, 4) Kommunikation mit den Mitarbeiter*innen des Anstellungsträgers und der Schule sowie zwischen den Akteur*innen, 5) Lern- und Entwicklungschancen im Arbeitsfeld Schulassistent, 6) Merkmale der Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter*innen der Schule und den Kindeseltern, 7) Arbeitsaufgaben und -anforderungen, 8) Entwicklung und Gestaltung der Beziehung zum begleiteten Kind/Jugendlichen. Die Befragungsdauer betrug pro Person zwischen 40 und 75 Minuten. Die Interviews wurden audiographiert und transkribiert. [18]

3.3. Datenanalyse

Die Datenanalyse erfolgte nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) gemäß einer induktiven Auswertungslogik, da zu Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistent bislang nur wenige Erkenntnisse vorliegen. Die induktive Kategorienentwicklung entspricht in ihren Grundzügen einem systematischen Reduktionsprozess durch Zusammenfassung. Das Textmaterial (Transkripte von 430 Minuten Interviewdaten) wurde hierfür in fünf Schritten analysiert (s. Tab. 2): *Schritt 1*: Zunächst wurde das Selektionskriterium festgelegt. Dieses umfasste alle Äußerungen der befragten Schulassistent*innen, die sich auf Belastungen und Ressourcen am Arbeitsplatz bezogen. *Schritt 2*: Das Textmaterial wurde vollständig

zeilenweise analysiert. Hierbei wurden Belastungen und Ressourcen am Arbeitsplatz Schule herausgearbeitet und paraphrasiert. Zugleich wurde das Kategoriensystem entwickelt. Textstellen, Paraphrasen und Kategorien wurden in einem Analyseschema dokumentiert. Dabei wurden insgesamt 77 Nennungen zu Belastungen und 103 Nennungen zu Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenz identifiziert. *Schritt 3:* Es erfolgte eine Revision des Kategoriensystems. Erforderliche Veränderungen wurden eingearbeitet und ein weiterer Materialdurchlauf wurde unternommen. *Schritt 4:* Die weitere Analyse erfolgte nach den Regeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Im Zuge der Analyseschritte Generalisierung, Selektion und Bündelung wurden die Paraphrasen weiter reduziert und die neu gebildeten Propositionen im Analyseschema ergänzt. Abschließend wurden Hauptkategorien gebildet. *Schritt 5:* Die Güte des Kategoriensystems wurde überprüft. Hierfür wurden 20 Prozent des Datenmaterials (36 Untersuchungseinheiten) nochmals durch eine zweite Person kodiert und die Interkoder-Reliabilität bestimmt. Mit einem Wert von Cohens $\kappa = 0.936$ wurde eine sehr gute Übereinstimmung erreicht (Döring & Bortz, 2016). [19]

Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion	Kategorie
<i>Klar gibt's auch Tage, wo der Hilfebedarf von Justin dann sehr hoch war. Wo er sehr konfliktgeladen war und ich auch an meine Grenzen gegangen bin. Wo ich physisch mit ihm in Konflikt gehen musste oder er bis in die Innenstadt ist und ich musste hinterher. Das waren sehr anstrengende Tage.</i>	An manchen Tagen ist Justins Hilfebedarf sehr hoch. Dann kann es zu intensiven Konflikten kommen mit physischen Auseinandersetzungen und Weglaufen. An solchen Tagen gehe ich an meine Grenze. Solche Tage sind sehr anstrengend.	Man erlebt bei der Arbeit als Schulassistenz Konflikte mit dem begleiteten Schüler, die sehr anstrengend sind und bei denen man bis an die Grenze gehen muss.	Konflikte mit dem begleiteten Schüler sind bis an die Grenze fordernd.	Kategorie: Herausforderndes Schüler*innenverhalten Hauptkategorie: Belastungen aus den Arbeitsaufgaben

Tabelle 2: Exemplarische Darstellung der Analyseschritte

4. Ergebnisse

*Welche Belastungen und welche Ressourcen nehmen Schulassistent*innen in ihrem Arbeitsfeld wahr?* Im Folgenden werden die Ergebnisse zu dieser Forschungsfrage dargestellt. Basierend auf 180 Nennungen zu Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenz wurde ein System von fünf Hauptkategorien entwickelt, die auf die beiden Bereiche Belastungen und Ressourcen anwendbar sind und auf diese Weise vergleichende Betrachtungen ermöglichen: (1) *Arbeitsaufgaben*, (2) *soziale Umgebung*, (3) *organisationale Ebene*, (4) *Personensystem* und (5) *Sozialisation*. [20]

4.1. Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz

Im Folgenden werden die identifizierten Faktoren arbeitsbezogener Belastungen – gegliedert nach Hauptkategorien – dargestellt (Tab. 3) und erläutert. Aus Platzgründen können illustrierende exemplarische Äußerungen der Schulassistent*innen zu den jeweiligen Faktoren im Manuskript nicht dargestellt werden. Diese befinden sich in einer Übersicht im Anhang. Als ein Faktor der **Belastung aus den Arbeitsaufgaben** wurde *herausforderndes Schüler*innenverhalten* identifiziert. Hierunter fielen Verhaltensweisen aus dem externalisierenden Verhaltensspektrum wie Gewalttätigkeit, Impulsivität, Aggressivität oder oppositionelles Verhalten.

Daneben berichteten die Schulassistent*innen von *überfordernden Anforderungen* etwa bei der Beaufsichtigung ganzer Gruppen oder bei dauerhafter Verhaltensbeobachtung und Interventionsbereitschaft über Stunden. Ein weiterer Belastungsfaktor aus den Arbeitsaufgaben betraf die *Lautstärke* im Klassenunterricht oder bei Schulveranstaltungen. Die Schulassistent*innen berichteten zudem von *unklaren und widersprüchlichen Aufgaben bzw. Erwartungen* – etwa bei Aufgabenübertragungen oder bei Anweisungen und Leistungserwartungen. In diesem Zusammenhang wurden etwa die Zuweisung von Aufgaben außerhalb des Arbeitsbereiches von Schulassistenz und der Umgang mit widersprüchlichen Erwartungen zwischen Schule und Dienststelle genannt. Die Schulassistent*innen berichteten darüber hinaus von *Mehrarbeit und Zusatzaufwand*, etwa in Form von zusätzlichen Aufgaben außerhalb der bezahlten Arbeitszeit. Eine weitere Belastung betraf die *emotionale Involviertheit* bei der Arbeit als Schulassistenz infolge intimer Einblicke in die Biografie und das Elternhaus der begleiteten Schüler*innen. [21]

Hauptkategorien	Kategorien / Identifizierte Belastungsfaktoren
Arbeitsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderndes Schüler*innenverhalten • Überfordernde Anforderungen • Lautstärke • Unklare und widersprüchliche Aufgaben bzw. Erwartungen • Mehrarbeit und Zusatzaufwand • Emotionale Involviertheit
Soziale Umgebung	<ul style="list-style-type: none"> • Negatives Klima und Widerstände • Kommunikationsschwierigkeiten • Mangelnde Unterstützung und Verlagerung von Verantwortlichkeiten • Mangelnde Wertschätzung und Anerkennung • Meinungsunterschiede und Konflikte
Organisationale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Diskontinuität • Ungünstige strukturelle und organisatorische Bedingungen
Personensystem	<ul style="list-style-type: none"> • Ungünstige Handlungsstile und Handlungsmuster • Mangelnde Fachlichkeit und Erfahrung
Sozialisation	<ul style="list-style-type: none"> • Unzureichende Anleitung und Einarbeitung

Tabelle 3: Arbeitsbezogene Belastungen in der schulischen Eingliederungshilfe

Zu den **Belastungen aus der sozialen Umgebung** gehörte der Faktor *negatives Klima und Widerstände*. Im Hinblick auf das Klima im Kollegium beschrieben die Schulassistent*innen Erfahrungen mit hierarchischen Strukturen und Unterordnungsdruck sowie teilweise ablehnende Haltungen und Widerstände gegenüber Schulassistenz seitens Lehrpersonen. Daneben berichteten die Schulassistent*innen von *Kommunikationsschwierigkeiten* insbesondere in Form von misslingender Kommunikation im Arbeitsalltag. Hierzu gehörten etwa Erschwernisse in Austausch und Kommunikation mit Lehrpersonen aufgrund hoher Arbeitsbelastungen, fehlende Ansprechpartner*innen an der Schule und fehlender Kontakt zu anderen Schulassistent*innen. Als weiterer Belastungsfaktor wurde *mangelnde Unterstützung und Verlagerung von Verantwortlichkeiten* genannt: Die Schulassistent*innen berichteten von Situationen im Arbeitsalltag, die durch unzureichende Unterstützung seitens der Lehrpersonen und ein Übermaß an Verantwortung gekennzeichnet waren. Hierzu gehörten etwa Situationen, in denen sich Lehrpersonen aus der Verantwortung für den begleiteten Schüler zurückzogen und der Schulassistenz Entscheidungen bezüglich pädagogischer Maßnahmen, Lernaufgaben oder Elternkontakte vollständig überließen. Im Hinblick auf die eigene Arbeitstätigkeit berichteten die Schulassistent*innen zudem von Erfahrungen *mangelnder Wertschätzung und Anerkennung*. Diese äußerten sich etwa in fehlendem Vertrauen seitens der Lehrpersonen oder einer Betrachtung der Schulassistenz als Hilfskraft. Daneben schilderten die Schulassistent*innen

Erfahrungen mit *Meinungsunterschieden und Konflikten* etwa in Form von Aushandlungsprozessen mit Lehrpersonen, in denen bspw. eine Positionierung oder Klärung von Missverständnissen erforderlich war. [22]

Zu den **Belastungen auf organisationaler Ebene** gehörte der Faktor *Diskontinuität* innerhalb der eigenen Berufsgruppe. Die Äußerungen der Schulassistent*innen bezogen sich auf Belastungen aufgrund von Fluktuation und mangelhafter personeller Kontinuität in der Leistungserbringung. Daneben wurden *ungünstige strukturelle und organisatorische Bedingungen* genannt: Bezüglich der Realisierung von Schulassistenten in der Praxis berichteten die Schulassistent*innen von fehlenden Schulentwicklungsprozessen, fehlenden Handlungsleitlinien, Strukturen und Standards der Kooperation. [23]

Als einen Faktor der **Belastung aus dem Personensystem** benannten die Schulassistent*innen – mit Blick auf die eigene Berufsgruppe – *ungünstige Handlungsstile und Handlungsmuster* etwa in Form von übergriffigen Verhaltensweisen und Einmischung in die Unterrichtsführung. Daneben berichteten die Schulassistent*innen von *mangelnder Fachlichkeit und Erfahrung* unter den beteiligten Akteur*innen. Die Äußerungen bezogen sich sowohl auf die Fachlichkeit der Schulassistent*innen selbst wie auch auf jene der beteiligten Lehrkräfte. [24]

Bezüglich der **Belastungen aus der (organisationalen) Sozialisation** wurde als Faktor *unzureichende Anleitung und Einarbeitung* in die Tätigkeit identifiziert. Die Schulassistent*innen berichteten von Mängeln in der Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Hierzu gehörten etwa fehlende Informationen zum Klienten, mangelnde Anleitung für die Tätigkeit und fehlende Begleitung beim Beziehungsaufbau zum Klienten. [25]

4.2. Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenten

Nachfolgend werden die förderlichen arbeitsbezogenen Faktoren (im Folgenden: Ressourcen) in der schulischen Eingliederungshilfe vorgestellt. Die Gliederung erfolgt gemäß der fünf Hauptkategorien (Tab. 4). [26]

Hauptkategorien	Kategorien / Identifizierte Ressourcen
Arbeitsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Relevanz und Sinnstiftung • Vielfalt • Selbstbestimmungsmöglichkeiten • Erfolgserlebnisse
Soziale Umgebung	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Verantwortung • Klima und Wir-Gefühl • Aufgabenbezogene Kooperation und Kommunikation • Kollegiale Unterstützung • Belastungsprävention • Leistungsrückmeldung • Wertschätzung und Anerkennung • Qualität kommunikativer und kooperativer Prozesse
Organisationale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Kontinuität • Strukturelle und organisatorische Merkmale
Personensystem	<ul style="list-style-type: none"> • Wirksame Handlungsstile und Handlungsmuster • Fachwissen und Erfahrung
Sozialisation	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen vor Leistungsbeginn • Anleitung und Einarbeitung

Tabelle 4: Arbeitsbezogene Ressourcen in der schulischen Eingliederungshilfe

Als eine **Ressource im Bereich der Arbeitsaufgaben** wurde *Relevanz und Sinnstiftung* genannt. Die Schulassistent*innen berichteten diesbezüglich etwa von Situationen, in denen sie auf kommunikativer Ebene eingebunden waren und einen Beitrag leisten konnten oder in denen

sie Lerngruppen bzw. den begleiteten Schüler effektiv unterstützen konnten. Daneben wurde die *Vielfalt* von Aufgaben als Ressource identifiziert. In den Äußerungen der Schulassistent*innen fanden sich Hinweise auf eine Bandbreite verschiedener Aufgaben und Tätigkeiten, die über Einzelfallhilfe hinausgingen und den Arbeitsalltag bereicherten. Zudem wurden Autonomie und *Selbstbestimmungsmöglichkeiten* bei der Ausführung von Arbeitsaufgaben erwähnt. Die Schulassistent*innen berichteten etwa von Beschlussfähigkeit im Klassenverband sowie eigenständiger Prioritätensetzung in der Einzelfallhilfe. Darüber hinaus wurden *Erfolgs-erlebnisse* im Rahmen der Hilfeleistung – wie etwa das Erreichen von Förder- und Lernzielen – als Ressource identifiziert. [27]

Bezüglich der **Ressourcen aus der sozialen Umgebung** berichteten die Schulassistent*innen u. a. von Erfahrungen *gemeinsamer Verantwortung* mit Lehrpersonen. Hierzu gehörte etwa, dass sich Lehrpersonen im Schulalltag situativ einbringen und die begleiteten Schüler*innen im Unterricht nicht aus dem Blick verlieren. Daneben beschrieben die Schulassistent*innen ein positives *Klima und Wir-Gefühl* sowie eine positive Stimmung und Atmosphäre im Klassenteam als Ressource. Hierbei wurden etwa die Zugehörigkeit zu einem Team, Zusammenhalt und die Möglichkeit zur offenen Meinungsäußerung betont. Als weitere Ressource wurde *aufgabenbezogene Kooperation und Kommunikation* etwa mit der Klassenleitung oder mit schuleigenen Beratungseinrichtungen genannt. Daneben beschrieben die Schulassistent*innen vielfältige Erfahrungen *kollegialer Unterstützung* am Arbeitsplatz. Betont wurde etwa die Unterstützung durch Lehrpersonen im Hinblick auf die Ausgestaltung der Hilfeleistung, auf fach- und unterrichtsbezogene Inhalte, auf die Rollenfindung oder die Entwicklung einer Stellung im Klassenverband. Hinsichtlich der Belastungen am Arbeitsplatz berichteten die Schulassistent*innen zudem von Maßnahmen zur *Belastungsprävention* und -steuerung etwa durch emotionale Unterstützung oder Verlassen der Situation. Als weitere Ressource wurde *Leistungsrückmeldung* genannt, welche im Arbeitsfeld Schulassistenz – so berichteten es die Schulassistent*innen – v. a. durch die Klassenleitung erfolgt. Die Schulassistent*innen schilderten zudem Situationen, in denen sie *Wertschätzung und Anerkennung* für ihre Arbeit erhielten. Betont wurden etwa gegenseitiger Respekt und Vertrauen zwischen Lehrperson und Schulassistenz sowie Zusammenarbeit auf Augenhöhe bei Erfolg und Misserfolg. Die Schulassistent*innen berichteten darüber hinaus von verschiedenen Merkmalen der *Qualität kommunikativer und kooperativer Prozesse* am Arbeitsplatz. Die Äußerungen bezogen sich in erster Linie auf die Klassenleitung und umfassten etwa eine hohe Gesprächsbereitschaft und gute Erreichbarkeit, intensive Zusammenarbeit während und außerhalb der Unterrichtszeiten sowie effiziente und transparente Kooperation. [28]

Als **Ressource auf organisationaler Ebene** wurde *Kontinuität* in der Hilfeleistung und beim Personaleinsatz genannt. Die Schulassistent*innen berichten in diesem Zusammenhang von förderlichen Effekten auf die Zusammenarbeit und Kommunikation der Akteur*innen. Ferner wurden spezifische *strukturelle und organisatorische Merkmale* genannt, die Schulassistenz unterstützen. Hierzu gehörte etwa eine Erleichterung der Kommunikation durch Doppelbesetzung im Unterricht oder durch einen Arbeitsplatz in räumlicher Nähe zur Klassenleitung. [29]

Bezogen auf **Ressourcen aus dem Personensystem** fanden sich in den Äußerungen der Schulassistent*innen Hinweise auf spezifische *wirksame Handlungsstile und Handlungsmuster*, die den Austausch und die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen erleichterten. Hierzu gehörten etwa Kenntnisse der Stundenpläne von Lehrpersonen und die bewusste Auswahl günstiger Gesprächszeitpunkte. Auch *Fachwissen und Erfahrung* wurden als Ressourcen genannt: Nach Einschätzung der Schulassistent*innen tragen fachliche Kenntnisse seitens Schulassistenz und Erfahrungen seitens Lehrpersonen zur Akzeptanz im Unterricht und zu einem angemessenen Arbeitseinsatz bei. [30]

Als **Ressourcen im Bereich der (organisationalen) Sozialisation** wurden *Informationen vor Leistungsbeginn* genannt. Die Schulassistent*innen berichteten von unterschiedlichen Maßnahmen wie etwa Hospitationen und Kennenlernterminen, die bereits vor Leistungsbeginn

erfolgten und auf die Tätigkeit vorbereiteten. Daneben beschrieben die befragten Personen verschiedene Merkmale der *Anleitung und Einarbeitung* im Arbeitsfeld Schullassistenten als Ressource. Hierzu gehörten etwa Informationen über Arbeitsschwerpunkte der Hilfeleistung und Anleitung für die Tätigkeit durch die Klassenleitung wie auch die Übergabe bzw. Einarbeitung durch eine fallvertraute Schullassistentin. [31]

4.3. Auffällige Häufigkeiten

Im Folgenden werden auffällige Häufigkeiten in den Nennungen zu Belastungen und Ressourcen dargestellt und interpretiert. Auch wenn die Anzahl der Teilnehmer*innen dieser Studie keine quantitativen Verallgemeinerungen zulässt, ermöglicht die Gesamtanzahl der Nennungen (mit $N = 180$) vorsichtige Deutungen zur möglichen Bedeutsamkeit einzelner Faktoren von Belastungen und Ressourcen (Gläser-Zikuda, 2013). Abbildung 2 zeigt die Verteilungen der Nennungen auf die fünf Hauptkategorien. [32]

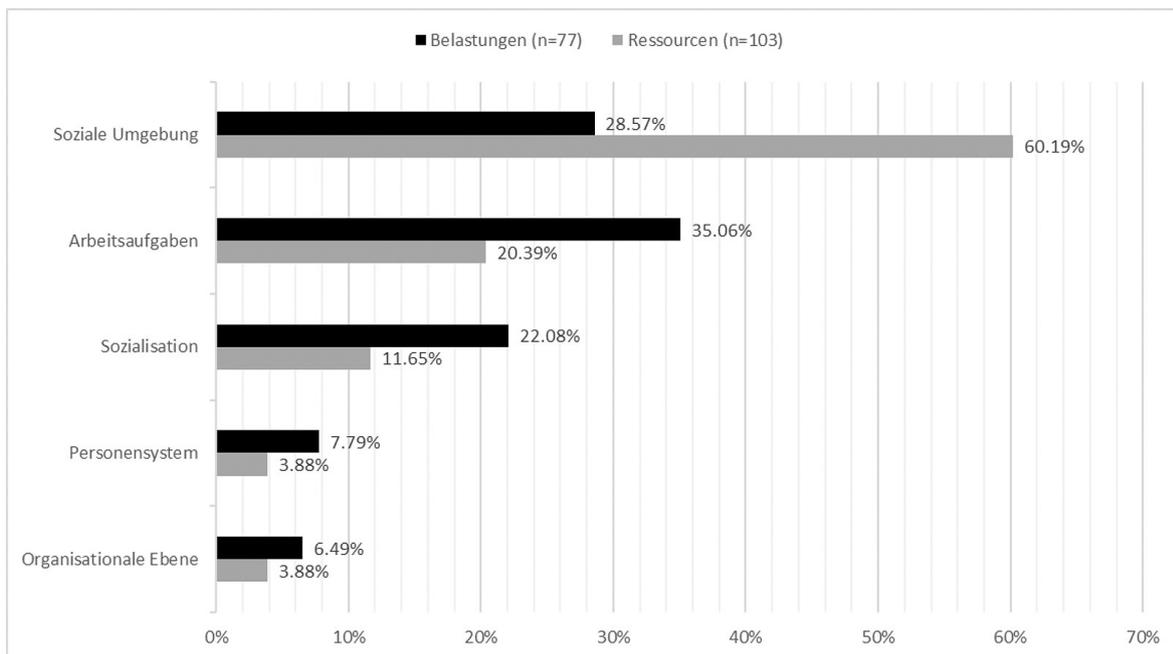


Abbildung 2: Relative Anzahlen von Nennungen für Hauptkategorien von Belastungen und Ressourcen

Insgesamt zeigte sich – sowohl für Belastungen als auch für Ressourcen – dass ein großer Teil der Nennungen die *soziale Umgebung* betraf (Abb. 2) – was durch die Anzahl der gefundenen Faktoren bzw. Kategorien bereits angedeutet wird. Gut zwei Drittel (60.19 %) aller Nennungen zu Ressourcen und ein Viertel (28.57 %) aller Nennungen zu Belastungen betrafen die soziale Umgebung. Dies deutet darauf hin, dass Aspekte der sozialen Umgebung als Belastungsfaktoren auf Schullassistent*innen einwirken und Beanspruchungen hervorrufen. Als Belastungen aus der sozialen Umgebung wurden besonders häufig negatives Klima und Widerstände sowie Kommunikationsschwierigkeiten (je 7 Nennungen) genannt. Bezüglich der Ressourcen entfielen die Nennungen mehrheitlich auf die Faktoren aufgabenbezogene Kooperation und Kommunikation sowie Wertschätzung und Anerkennung (je 10 Nennungen) und auf die Qualität kommunikativer und kooperativer Prozesse sowie kollegiale Unterstützung (je 11 Nennungen). Die Qualität und Quantität der Zusammenarbeit mit dem schulischen Personal scheint eine bedeutsame Ressource im Arbeitsalltag der befragten Schullassistent*innen darzustellen. [33]

Ein großer Teil der Nennungen zu Belastungen und Ressourcen betraf zudem die *Arbeitsaufgaben*. Etwa ein Drittel (35.06 %) aller Nennungen zu Belastungen und ein Fünftel (20.39 %) aller Nennungen zu Ressourcen entfielen auf diese Hauptkategorie. Besonders häufig wurden dabei – als Belastungen – unklare und widersprüchliche Aufgaben bzw. Erwartungen (8 Nennungen), herausforderndes Schüler*innenverhalten (7 Nennungen) und überfordernde Anforderungen (6 Nennungen) genannt. Als Ressourcen waren zudem Vielfalt (10 Nennungen)

und Verrichtung einer relevanten Arbeit (7 Nennungen) häufig vertreten. Die Äußerungen der Schulassistent*innen deuten auf eine hohe Relevanz der Arbeitsaufgaben für das Belastungserleben im Arbeitsfeld Schulassistenz hin. Zudem scheinen die wahrgenommene Vielfalt und Relevanz der Arbeitsaufgaben als Ressourcen im Arbeitsalltag der befragten Schulassistent*innen wirksam zu sein. [34]

Auch Ressourcen und Belastungen im Bereich der organisationalen *Sozialisation* wurden häufig erwähnt und beschrieben. Etwa ein Viertel (22.08 %) aller Nennungen zu Belastungen und gut ein Zehntel (11.65 %) der Nennungen zu Ressourcen betrafen die Sozialisation im Arbeitsfeld. Dies deutet auf einen hohen Stellenwert der organisationalen Sozialisation für das Belastungserleben im Arbeitsfeld Schulassistenz hin. Informationen vor Leistungsbeginn bzw. Anleitung und Einarbeitung in die Tätigkeit scheinen eine relevante und förderliche Ressource im Arbeitsfeld Schulassistenz zu bilden. [35]

5. Diskussion

Die vorliegende Interviewstudie wurde mit dem Ziel durchgeführt, Erkenntnisse zu den von Schulassistent*innen wahrgenommenen Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz zu erlangen. Die explorative Befragung resultierte trotz der geringen Fallzahl von acht Schulassistent*innen mit 180 analysierbaren Äußerungen in einem Textkorpus mit hohem Informationsgehalt. Es wurden fünf Hauptkategorien von Belastungen und Ressourcen des Arbeitsfeldes Schulassistenz identifiziert (siehe Abb. 3). Diese sind – nach arbeits- und organisationspsychologischen Erkenntnissen – potenziell bedeutsam für das psychische und physische Wohlbefinden (Gesundheit), die Zielerreichung und das persönliche Wachstum von Schulassistent*innen (Schaper, 2019b; Ulich, 2011). Während Belastungen und Ressourcen je nach Tätigkeit und Berufsgruppe unterschiedlich ausgeprägt sein können (Schaper, 2019b), sind für Schulassistent*innen offenbar Faktoren wie die *Arbeitsaufgaben* und die *soziale Umgebung* von besonderer Bedeutung. [36]

Für jede der fünf Hauptkategorien wurden sowohl Belastungen als auch Ressourcen gefunden, die für die Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen bedeutsam sind. Ein differenziertes Bild förderlicher Faktoren, die Prozesse der Aufgabenerfüllung und des persönlichen Wachstums potenziell unterstützen (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti & Nachreiner, 2019), und belastender Faktoren – mit möglichen negativen Konsequenzen wie Erschöpfungserleben, Gereiztheit oder Gesundheitsproblemen (Bakker & Demerouti, 2007; Richter & Hacker, 2017; Schaper, 2019b) – zeigte sich vor allem im Bereich der *sozialen Umgebung*. Erkenntnisse aus vorheriger Forschung zu Belastungen und Ressourcen hierzu betrafen im Wesentlichen die aufgabenbezogene Kommunikation und Kooperation, Offenheit sowie (mangelnde) Wertschätzung (Bacher et al., 2007; Henn et al., 2019; Lindmeier et al., 2014; Markowitz & Jerosenko, 2016; Meyer, Nonte & Willems, 2017; Walter-Klose et al., 2016). Die darüber hinausgehenden Faktoren von Belastungen und Ressourcen aus der sozialen Umgebung, die in der vorliegenden Arbeit identifiziert wurden, stellen eine Ergänzung des Forschungsstandes dar (s. Abb. 3). Dass Belastungen und Ressourcen der sozialen Umgebung eine große Rolle in der Tätigkeit von Schulassistent*innen spielen, erscheint naheliegend, ist doch der Arbeitsalltag von Schulassistent*innen geprägt durch vielfältige soziale Bezüge zu Lehrpersonen und Lernenden mit einer großen Bandbreite an Anforderungen kooperativer und kommunikativer Art (Henn et al., 2019). Zugleich kann die Einbindung in die Schulgemeinschaft – aufgrund der fehlenden Zugehörigkeit zum schulischen Personal, hierarchischer Unterschiede oder infolge eines hektischen Unterrichtsalltags mit wechselnden Fachlehrkräften – erschwert sein. Hingegen können an Schulstandorten mit Teamstrukturen und hohen Anteilen an Klassenleitungsunterricht sehr wohl auch günstige Voraussetzungen für soziale Einbindung und Teilhabe bestehen. Dies kann sich u. a. positiv auf das Wohlbefinden und die Arbeitsmotivation von Schulassistent*innen auswirken und einem Verlust an Vertrauen in die Organisation entgegenwirken (Büssing, 2001; Deci & Ryan, 1985). Ein wichtiges Arbeitsplatzmerkmal besteht daneben im Ausmaß der sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz. Da es sich bei Schulassistenz um eine Helfer- und Anlern-tätigkeit mit oftmals unzureichender Einarbeitung (Henn et al., 2014;

Kißgen et al., 2016) und ohne geregelte Berufsausbildung (Meyer, 2017) handelt, ist es wenig überraschend, dass Schulassistent*innen sozialer Unterstützung eine hohe Relevanz beimessen. Dabei führt das Qualifikationsgefälle zwischen Lehrpersonen und Schulassistent*innen zu einer ambivalenten Situation: So kann die Unterstützung durch Lehrpersonen einerseits den Kompetenzaufbau, das Arbeitsengagement und den Umgang mit Belastungen stärken (vgl. Demerouti & Nachreiner, 2019; Schaper, 2019b), andererseits jedoch besteht in einseitigen Unterstützungsprozessen auch die Gefahr nachlassender Bereitschaft und Bemühung seitens der Lehrkräfte (vgl. Nerdinger, 2019b). Schulassistentenz bietet aufgrund der Verortung im Niedriglohnsektor (Herz, Meyer & Liesebach, 2018), fehlender Aufstiegsmöglichkeiten und geringer Arbeitsplatzsicherheit nur wenige Möglichkeiten der Gratifikation von Arbeitsleistung (Ulich, 2011). Es ist daher wenig überraschend, dass Schulassistent*innen Anerkennung und Wertschätzung im Miteinander große Relevanz beimessen. Eine wertschätzende Zusammenarbeit kann sich u. a. positiv auf die Arbeitszufriedenheit, die Arbeitsmotivation und die persönliche Entwicklung auswirken, wohingegen fehlende Anerkennung zu Distanzierung, Motivationsverlust und gesundheitlichen Problemen führen kann (Jonge, Bosma, Peter & Siegrist, 2000; Schaper, 2019a). [37]

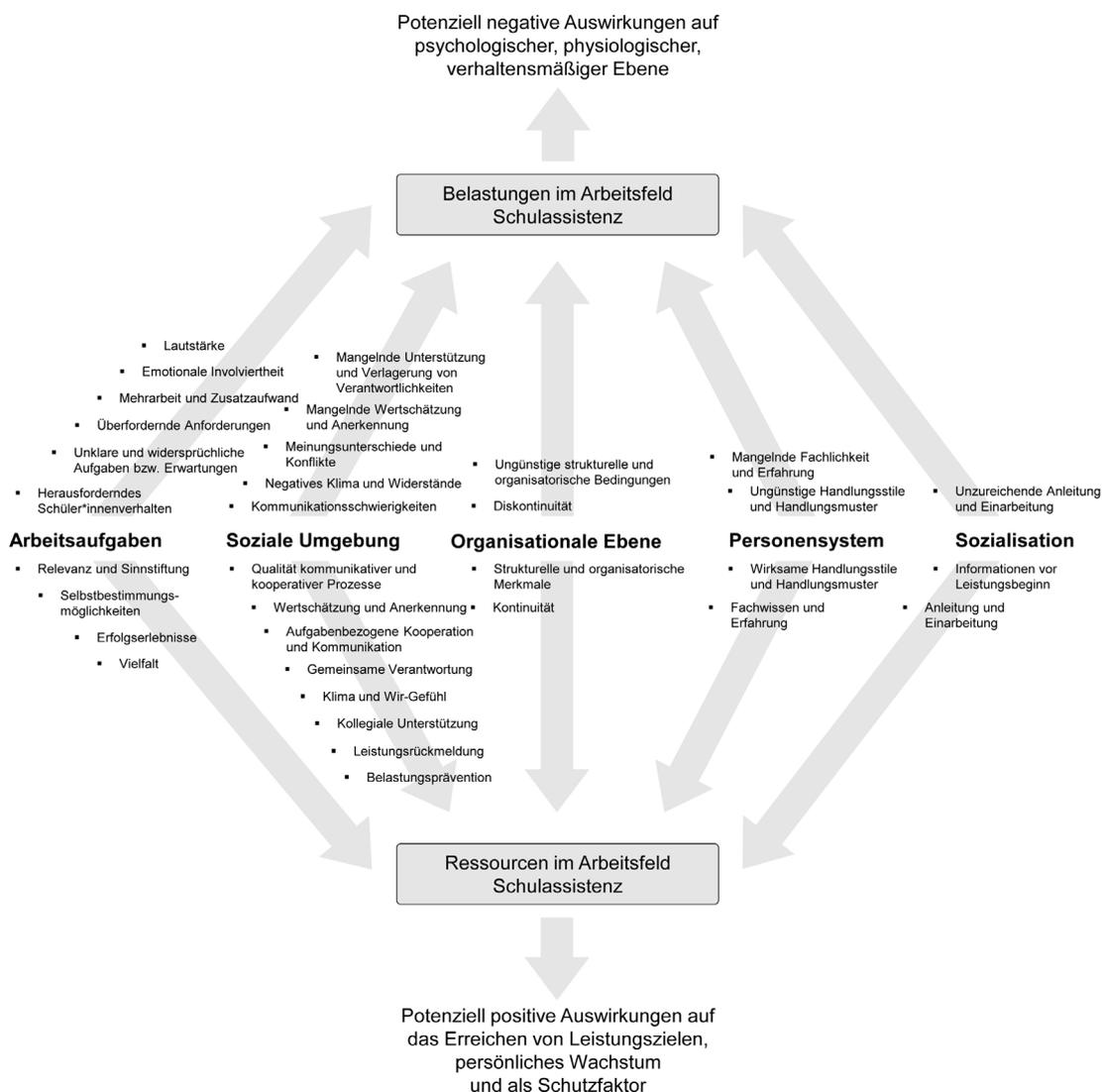


Abbildung 3: Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistentenz

Auch für Belastungen und Ressourcen aus den *Arbeitsaufgaben* zeigte sich ein differenziertes Bild. Als Belastungsfaktoren wurden von den Untersuchungsteilnehmer*innen v. a. unklare und

widersprüchliche Aufgaben bzw. Erwartungen sowie herausforderndes Schüler*innenverhalten und überfordernde Anforderungen genannt. Die Bedeutung von Belastungen aus den Arbeitsaufgaben wurde in vorherigen Studien bereits aufgezeigt (Bacher et al., 2007; Henn et al., 2019; Lindemann & Schlarmann, 2016; Lindmeier et al., 2014; Walter-Klose et al., 2016) und betraf drei der in der vorliegenden Studie gefundenen Faktoren: (1) überfordernde Anforderungen, (2) unklare und widersprüchliche Aufgaben bzw. Erwartungen und (3) Mehrarbeit und Zusatzaufwand. Alle weiteren in dieser Studie gefundenen Belastungsfaktoren stellen eine Erweiterung des Forschungsstandes dar (s. Abb. 3). Die Äußerungen der Untersuchungsteilnehmer*innen zu Ressourcen in den Arbeitsaufgaben bezogen sich vor allem auf die Verrichtung einer relevanten Arbeit und die Ausführung vielfältiger und abwechslungsreicher Arbeitsaufgaben. Daneben wurden Selbstbestimmungsmöglichkeiten und Erfolgserlebnisse bei der Arbeit als weitere Ressourcen genannt. In vorheriger empirischer Forschung zur Schulassistenz wurden Ressourcen im Bereich der Arbeitsaufgaben bislang nicht gezielt untersucht. Dass Ressourcen und Belastungen vielfach die Arbeitsaufgaben betreffen, ist erklärbar durch das Qualifikationsprofil, die Arbeitsaufgaben und Arbeitsrollen von Schulassistent*innen (Henn et al., 2014; Lindemann & Schlarmann, 2016; Markowetz & Jerosenko, 2016; Walter-Klose et al., 2016). Als Individualleistung unterliegt Schulassistenz eng gefassten Ausführungsbedingungen, die im Rahmen der Hilfe- bzw. Teilhabepflicht festgelegt werden. Für Beschäftigte bestehen daher formal betrachtet nur wenige Möglichkeiten, Arbeitsaufgaben und -anforderungen gemäß eigener Fähigkeiten oder sozialer Beziehungen im Betrieb anzupassen. Zugleich ist das Arbeitsfeld Schulassistenz häufig durch ungeklärte Rollenerwartungen und Weisungsstrukturen gekennzeichnet (Lindemann & Schlarmann, 2016), die es erforderlich machen, unabhängig von Lehrpersonen zu agieren und autonome Entscheidungen zu treffen. Eine Flexibilisierung der Hilfeleistung, eine Reduktion der Vorgaben und eine stärkere Bedarfsorientierung über den Einzelfall hinaus können dazu beitragen, die Ambivalenz der Ausführungsbedingungen aufzulösen, Handlungskompetenzen aufseiten der Schulassistent*innen zu entwickeln und möglichen negativen Folgen monotoner Tätigkeiten entgegenzuwirken (Ulich, 2011). Schulassistent*innen stehen vielfach vor der Herausforderung, ohne fachlichen Ausbildungshintergrund qualifizierte Unterstützung zum Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen zu leisten. Hierbei ist zu erwarten, dass sie immer wieder Aufgaben und Anforderungen begegnen, die ihre Kompetenzen überschreiten und zu Überforderung führen (Heinrich & Lübeck, 2013; Rock, 2016). Überfordernde Anforderungen bergen die Gefahr, dass die Hilfeleistung – aufgrund fehlender fachlicher Kenntnisse oder Resignation – unwirksam verläuft oder sogar störungsstabilisierend wirkt (vgl. hierzu Herz et al., 2018). Zudem kann Überforderung zu Stresserleben führen und mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder Distanzierung von der Organisation einhergehen (Schaper, 2019b). Zusätzlich erschwert wird die Arbeitssituation, wenn Unklarheiten bezüglich Arbeitsaufgaben und Erwartungen bestehen (Lindemann & Schlarmann, 2016). Unklare Aufgaben und Rollen führen mitunter zu unspezifischen Handlungen, vor allem in einem Arbeitsfeld ohne verbindliche Standards. Möglichkeiten zur Reduktion aufgabenbezogener Belastungen und unklarer Erwartungen liegen vor allem im Bereich der sozialen Einbindung und Unterstützung am Arbeitsplatz – dies verdeutlicht die Bedeutung der sozialen Umgebung als Ressource des Arbeitsfeldes Schulassistenz. [38]

Schließlich betreffen Belastungen und Ressourcen die *organisationale Ebene*, das *Personensystem* sowie die *(organisationale) Sozialisation*. Hierzu konnten bspw. die personelle (Dis-)Kontinuität, die (mangelnde) Fachlichkeit der Schulassistent*in sowie die (unzureichende) Anleitung/Einarbeitung als belastende bzw. förderliche Faktoren identifiziert werden. In vorheriger Forschung hatten sich zu diesen Bereichen nur vereinzelte Erkenntnisse ergeben, die primär ungünstige strukturelle und organisatorische Bedingungen sowie mangelnde Fachkompetenzen von Schulassistent*innen betrafen (Henn et al., 2019; Lindemann & Schlarmann, 2016; Markowetz & Jerosenko, 2016; Meyer, Nonte & Willems, 2017; Walter-Klose et al., 2016). Dass Belastungen und Ressourcen die organisationale Ebene, das Personensystem sowie die (organisationale) Sozialisation betreffen, ist wiederum durch die Charakteristika des Tätigkeitsfeldes erklärbar. Da das Arbeitsfeld Schulassistenz keine geregelte Berufsausbildung vorsieht (Meyer, 2017), fehlt es Beschäftigten oftmals an Fachwissen und es bestehen Unsicherheiten

hinsichtlich der Ausgestaltung der Hilfeleistung (Lindemann & Schlarmann, 2016; Markowitz & Jerosenko, 2016; Walter-Klose et al., 2016). Schulassistent*innen gehören darüber hinaus formal betrachtet nicht zum Personal der Schule, sondern werden von schulexternen Organisationen zugewiesen. Die ersten Schritte an einer neuen Arbeitsstelle erfolgen daher oftmals ohne Einarbeitung und bei unzureichender Orientierung zu Aufgaben, Normen und Strukturen am Arbeitsplatz. Dies kann erklären, warum die organisationale Sozialisation (Aneignungsprozesse und Anpassungsprozesse bei Eintritt in eine Organisation) subjektiv als bedeutsam erlebt wird. Die negativen Folgen misslingender Sozialisation sind dabei vielfältig und reichen von einer schwachen Bindung an die Organisation über misslingende Anpassung an organisationspezifische Verhaltensweisen bis zu Nachteilen beim Aufbau tätigkeitsbezogener Kompetenzen (vgl. Nerdinger, 2019a). Hingegen unterstützen erfolgreiche Sozialisationsprozesse den Aufbau sozialer Kontakte, den Erwerb tätigkeitsbezogener Kompetenzen sowie die Bindung an das Unternehmen und die Arbeitszufriedenheit (Nerdinger, 2019a). Sozialisation ist ein Prozess, der im Schulalltag etwa durch Teamstrukturen, feste Ansprechpartner*innen und die Bereitstellung zeitlicher Kapazitäten unterstützt werden kann. Dies verdeutlicht wiederum die Bedeutung der sozialen Umgebung als Ressource des Arbeitsfeldes Schulassistenz. [39]

6. Limitationen und Fazit

Trotz der reichhaltigen Erkenntnisse zu den von Schulassistent*innen wahrgenommenen Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz ist limitierend anzumerken, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu den Häufigkeiten der Nennungen nicht generalisiert werden können und sollten, sondern allenfalls als Tendenzen zu interpretieren sind. Vielmehr gelang es mithilfe dieser Studie, grundlegende Erkenntnisse zu den Faktoren von Belastungen und Ressourcen im Arbeitsfeld Schulassistenz zu erlangen, die in künftiger Forschung genauer untersucht werden sollten. Vielversprechend erscheinen vor allem quantitative Studien, die auf den vorliegenden Erkenntnissen aufbauen und untersuchen, welche Häufigkeiten von Belastungen und Ressourcen sich in größeren Stichproben finden. [40]

Insbesondere Subgruppenanalysen nach Qualifikation, Einsatzort oder Behinderungsbild ermöglichen differenzierte Einblicke in die Merkmale des Arbeitsfeldes Schulassistenz. Zudem wäre es – angesichts des komplexen Akteursgefüges im Arbeitsfeld Schulassistenz – in Folgeuntersuchungen wünschenswert, ebenfalls Lehrkräfte und begleitete Schüler*innen zu befragen, um wechselseitige Einflüsse betrachten zu können. [41]

In der Gesamtschau liefert die vorliegende Studie Erkenntnisse zu den von Schulassistent*innen wahrgenommenen Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz. Die gefundenen Belastungsfaktoren sowie insbesondere die von den Befragten wahrgenommenen Ressourcen ergänzen den aktuellen Forschungsstand und bieten Ansatzpunkte für eine belastungssensible und ressourcenförderliche Gestaltung von Schulassistenz. Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie können damit einen Beitrag dazu leisten, die Bedürfnisse von Schulassistent*innen stärker als bislang wahrzunehmen und Möglichkeiten der Prävention und Reduktion arbeitsbedingter Belastungen aufzeigen. [42]

¹ Auf die Darstellung des internationalen Forschungsstandes zu möglichen Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistenz wird verzichtet, da die Tätigkeitsprofile und organisatorischen Bedingungen schulischer Assistenz international stark variieren und sich von jenen im deutschsprachigen Raum mitunter deutlich unterscheiden (bspw. in Bezug auf Lehr- und Bewertungstätigkeiten oder die Anstellungsträgerschaft). Eine Überblicksarbeit mit Erkenntnissen zum Einsatz von Assistenzkräften im US-amerikanischen Schulsystem geben Giangreco et al. (2010).

Literatur

- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik. (2019). *Kinder- und Jugendhilfereport 2018: Eine kennzahlbasierte Analyse*. Opladen: Budrich. doi: [10.3224/84742240](https://doi.org/10.3224/84742240)
- Bacher, J., Pfaffenberger, M. & Pöschko, H. (2007). *Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/innen. Endbericht*. Verfügbar unter: http://members.a1.net/poscher1/pundp/Kurzfassung_des_Endberichts.pdf
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. doi:[10.1108/02683940710733115](https://doi.org/10.1108/02683940710733115)
- Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(7), 244–254.
- Böing, U. & Köpfer, A. (2017). Schulassistent aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler mit Assistenzerfahrung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 127–136). Weinheim: Beltz.
- Büssing, A. (2001). Telearbeit und die Rolle von Vertrauen. In I. Matuschek, A. Henninger & F. Kleemann (Hrsg.), *Neue Medien im Arbeitsalltag. Empirische Befunde – Gestaltungskonzepte – Theoretische Perspektiven* (S. 89–108). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press. doi: [10.1007/978-1-4899-2271-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7)
- Demerouti, E. & Nachreiner, F. (2019). Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 73(2), 119–130. doi: [10.1007/s41449-018-0100-4](https://doi.org/10.1007/s41449-018-0100-4)
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer. doi: [10.1007/978-3-642-41089-5](https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5)
- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe*, 49(3), 131–135.
- Fendrich, S., Pothmann, J. & Tabel, A. (2018). *Monitor Hilfen zur Erziehung 2018*. Verfügbar unter: http://hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/documents/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2018.pdf
- Geist, E.-M. (2017). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 50–65). Weinheim: Beltz.
- Giangreco, 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. doi: [10.1080/10474410903535356](https://doi.org/10.1080/10474410903535356)
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Frankfurt am Main: Lang.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilfloose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10(1), 91–110.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag. doi: [10.1007/978-3-531-92076-4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4)
- Hellrung, C. (2016). *Inklusion von Kindern mit Behinderungen als sozialrechtlicher Anspruch*. Wiesbaden: Springer. doi: [10.1007/978-3-658-16357-0](https://doi.org/10.1007/978-3-658-16357-0)
- Henn, K., Himmel, R., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2017). Umsetzung des Teilhabeanspruchs auf inklusive Beschulung am Beispiel der Schulbegleitung. *Nervenheilkunde*, 36(3), 119–126. doi: [10.1055/s-0038-1635145](https://doi.org/10.1055/s-0038-1635145)
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A. K., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen

- Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42(6), 397–403. doi: [10.1024/1422-4917/a000318](https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000318)
- Henn, K., Thurn, L., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2019). „Man ist immer mehr oder weniger Alleinkämpfer“ – Schulbegleitung als Herausforderung für die interdisziplinäre Kooperation. Eine qualitative Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(2), 118–131. doi: [10.2378/vhn2019.art20d](https://doi.org/10.2378/vhn2019.art20d)
- Herz, B., Meyer, M. & Liesebach, J. (2018). Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Eingliederungshilfe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87, 1–20. doi: [10.2378/vhn2018.art18d](https://doi.org/10.2378/vhn2018.art18d)
- Hoyer, J. (2017). Strukturbedingte Reflexionskriterien für multiprofessionelle Zusammenarbeit im Handlungsfeld Schule. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 118–126). Weinheim: Beltz.
- Jonge, J. de, Bosma, H. de, Peter, R. & Siegrist, J. (2000). Job strain, effort-reward imbalance and employee well-being: A large-scale cross sectional study. *Social Science and Medicine*, 50(9), 1317–1327. doi: [10.1016/s0277-9536\(99\)00388-3](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(99)00388-3)
- Kißgen, R., Carlitscheck, J., Fehrmann, S. E., Limburg, D. & Franke, S. (2016). Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen: Soziodemografie, Tätigkeitsspektrum und Qualifikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(6), 252–263.
- Kißgen, R., Franke, S., Ladinig, B., Mays, D. & Carlitscheck, J. (2013). Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(3), 263–276.
- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich*. Verfügbar unter: https://www.alle-inklusive.de/fileadmin/user_upload/alle-inklusive/pdf/Inkl_Bildung_FES_2017.pdf
- Leitner, K. (1998). Kriterien und Befunde zu gesundheitsgerechter Arbeit – Was schädigt, was fördert die Gesundheit. In R. Oesterreich & W. Volpert (Hrsg.), *Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen. Konzepte, Ergebnisse und Werkzeuge zur Arbeitsgestaltung* (S. 51–112). Bern: Hans Huber.
- Lindemann, H. & Schlarmann, A. (2016). Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(6), 264–279.
- Lindmeier, B. & Ehrenberg, K. (2017). „In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind“ – Schulassistenten aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 137–149). Weinheim: Beltz.
- Lindmeier, B., Polleschner, S. & Thiel, S. (2014). *Schulassistenten in der Region Hannover – Bericht zur Fachtagung „Rolle der Schulassistenten in inklusiven Grundschulen“ am 25.4.2014*. Verfügbar unter: <https://www.hannover.de/Media/01-DATA-Neu/Downloads/Region-Hannover/Soziales/Rolle-der-Schulassistenten-in-inklusive-Grundschulen>
- Lübeck, A. (2017). Außen vor und doch dabei? Zur Einbindung von Schulbegleitung im schulischen Kollegium. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 66–73). Weinheim: Beltz.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer. doi: [10.1007/978-3-658-25262-5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5)
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 11–27). Weinheim: Beltz.
- Markowetz, R. & Jerosenko, A. (2016). *Integrationshelfer in der inklusiven Schule. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung - Projektlaufzeit: September 2013 – Juli 2016*. Verfügbar unter: http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2016/09/Abschlussbericht_wissenschaftliche_Begleitung.pdf
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS)*. doi: [10.17875/gup2017-1029](https://doi.org/10.17875/gup2017-1029)
- Meyer, K., Nonte, S. & Willems, A. (2017). Mittendrin und doch außen vor? Eine empirische Studie zur multiprofessionellen Kooperation aus Sicht von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 74–89). Weinheim: Beltz.
- Nerdinger, F. W. (2019a). Gravitation und organisationale Sozialisation. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 81–94). Berlin: Springer.
- Nerdinger, F. W. (2019b). Teamarbeit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 119–134). Berlin: Springer.
- Richter, P. & Hacker, W. (2017). *Belastung und Beanspruchung. Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben* (5. Aufl.). Kröning: Asanger.
- Rock, K. (2016). Inklusive Bildung durch Integrationshilfe. *Sozial Extra*, 40(5), 10–13. doi: [10.1007/s12054-016-0095-z](https://doi.org/10.1007/s12054-016-0095-z)
- Schaper, N. (2019a). Arbeitsgestaltung in Produktion und Verwaltung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 411–434). Berlin: Springer.
- Schaper, N. (2019b). Wirkungen der Arbeit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 573–600). Berlin: Springer.
- Schindler, F. (2019). Die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistent: eine längsschnittliche Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 1–25. doi: [10.2378/vhn2019.art38d](https://doi.org/10.2378/vhn2019.art38d)
- Schindler, F. (2020). Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistent. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89, 1–22. Verfügbar unter: <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/download/153042/5575>
- Sharma, U. & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118–134. doi: [10.14221/ajte.2016v41n8.7](https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7)
- Tacke, V. (2004). Organisation im Kontext der Erziehung. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 19–42). Wiesbaden: VS Verlag.
- Thiel, S. (2017). Beantragung und Bewilligung von Schulassistent. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 28–36). Weinheim: Beltz.
- Ulich, E. (2011). *Arbeitspsychologie* (7. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- United Nations. (2006). *A convention on the rights of persons with disabilities*. Verfügbar unter: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- Walter-Klose, C., Singer, P. & Lelgemann, R. (2016). Schulische und außerschulische Unterstützungssysteme und ihre Bedeutung für die schulische Inklusion. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 107–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zauner, M. & Zwosta, M. (2014). *Effektstudie zu Schulbegleitungen*. Verfügbar unter: <https://www.kjf-regensburg.de/documents/10502/1053779/Effektstudie10.11.14.pdf/38f5880c-ea96-4aff-895f-b298bf59d6c9>

Kontakt

Florian Schindler, TU Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Rehabilitation und Pädagogik bei Lernbehinderungen, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund
E-Mail: florian.schindler@tu-dortmund.de

Zitation

Schindler, F. & Schindler, M. (2021). Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulasistenz: Eine explorative Interviewstudie mit Schulasistent*innen verschiedener Schulformen in NRW. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1), doi: [10.21248/Qfl.50](https://doi.org/10.21248/Qfl.50)

Eingereicht: 22. Juni 2020

Veröffentlicht: 14. Juni 2021



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.

Qfl - Qualifizierung für Inklusion

Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte

Anhang zu:

Schindler, F. & Schindler, M. (2021). Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schullassistenten: Eine explorative Interviewstudie mit Schullassistent*innen verschiedener Schulformen in NRW. Qfl - Qualifizierung für Inklusion, 3(1), doi: [10.21248/Qfl.50](https://doi.org/10.21248/Qfl.50)

Beispieläußerungen zu Belastungen

Hauptkategorien	Kategorien / Identifizierte Belastungsfaktoren
Arbeitsaufgaben	<p>Herausforderndes Schüler*innenverhalten: „Bei dem ersten Kind kann ich wirklich sagen: emotional-sozial gewalttätig, brutal. Da konnte ich schon montags in der Nacht von Sonntag auf Montag nicht gut schlafen.“ (Frau Lange)</p> <p>Überfordernde Anforderungen: „In den 5 Minuten Pausen [geht es da] drunter und drüber. Da sind schon Tische geflogen, da fliegen andere Gegenstände durch die Gegend. Oder zum Beispiel, dass das Fenster nicht ganz offen sein darf, weil dann halt die Gefahr ist, dass da wer rausfällt. Das wird halt auch nicht akzeptiert. [...] Also, [das ist] manchmal wirklich bedrückend, weil ich manchmal wirklich gegen eine Wand rede und einfach überhaupt nichts machen kann, weil dann auf mich nicht gehört wird. Und ja, man muss wirklich teilweise Angst haben, dass man irgendwas gegen den Kopf kriegt oder so.“ (Frau Beck)</p> <p>Lautstärke: „Ja, sitz doch mal in so ner Aula mit den ganzen Kids und die schreien da wie am Spieß oder machen Krach. Hab das mal immer. Das finde ich also... Das ist eigentlich finde ich, was für mich am belastend, also Lautstärke.“ (Frau Krüger)</p> <p>Unklare und widersprüchliche Aufgaben bzw. Erwartungen: „Theoretisch [...] bin ich für dieses eine Kind zuständig. [...] Und praktisch ist das absolut schwierig durchzuziehen. Praktisch ist das fast unmöglich. Es fängt schon im Prinzip damit an, dass ich zur Tür herein komme und im Prinzip überfallen werde.“ (Frau Lange)</p> <p>Mehrarbeit und Zusatzaufwand: „Telefonate [...] vor allen Dingen auch mit der Mutter, die natürlich a) nicht bezahlt werden und b) natürlich weit über das hinausgehen, was mein Arbeitsfeld eigentlich bedeutet.“ (Frau Fischer)</p> <p>Emotionale Involviertheit: „Und dass ich viele Dinge, die im Elternhaus passieren, die er dann erzählt mit nach Hause nehme. Das finde ich eine körperliche, nein, aber halt eben eine psychische [Belastung].“ (Frau Fischer)</p>

Soziale Umgebung	<p>Negatives Klima und Widerstände: „Es gibt ja leider Lehrer, die möchten keine I-Kräfte in der Klasse haben. [...] Und ich weiß, dass viele Lehrer bei der Begrüßung die I-Kräfte auslassen. Wenn man sich morgens begrüßt, gehört der I-Helfer schon nicht dazu.“ (Frau Busch)</p> <p>Kommunikationsschwierigkeiten: „Erschwert wird [die Zusammenarbeit] in dieser Schule einfach durch viele Dinge, die außerschulisch noch geregelt werden müssen. [...] Dass wir gar nicht die Möglichkeit haben, uns auszutauschen eventuell, weil halt eben viele andere Anliegen da sind.“ (Frau Fischer)</p> <p>Mangelnde Unterstützung und Verlagerung von Verantwortlichkeiten: „Ich kenn auch von anderen Fällen, dass [...] erwartet wird, dass man für alles zuständig ist. [...] Wo sich dann die Klassenleitungen komplett rausgezogen haben.“ (Herr Roth)</p> <p>Mangelnde Wertschätzung und Anerkennung: „Ich [bin] schon eigentlich sehr informiert über manche Dinge [...] und weiß auch oder wüsste dann bestimmte Lösungen, die aber nicht gefragt sind.“ (Frau Vogt)</p> <p>Meinungsunterschiede und Konflikte: „Wenn [...] Lehrer reinkommen so jetzt ‚Frau Krüger, Sie können jetzt gehen.‘ [...] Da braucht es ein klares Statement: ‚Ich bin hier ne Schulbegleitung. Explizit für dieses Kind da.‘“ (Frau Krüger)</p>
Organisationale Ebene	<p>Diskontinuität: „Aber [...] die Fluktuation [ist] einfach zu groß, weil da ständig Leute kommen und gehen, die mit dem Job nicht zufrieden sind und dann wieder hinschmeißen oder sonst irgendwas.“ (Herr Roth)</p> <p>Ungünstige strukturelle und organisatorische Bedingungen: „Da [...] gibt es ja keine Richtlinie für die Lehrpersonen, wie sehr sie mit mir kooperieren sollen oder wie sehr nicht oder so.“ (Frau Vogt)</p>
Personensystem	<p>Ungünstige Handlungsstile und Handlungsmuster: „Erschwert [wird die Zusammenarbeit], wenn ich als Begleitung meine, ich muss auch noch tolle Vorschläge dem Lehrer oder der Lehrerin machen, wie der Unterricht zu führen ist.“ (Frau Krüger)</p> <p>Mangelnde Fachlichkeit und Erfahrung: „Ich hab einfach die Erfahrung gemacht, die allermeisten [Schulassistent*innen] bringen nicht die fachliche Kompetenz mit. Da ist der Bedarf an Seelenpflege [zu jammern, wie schwierig alles ist], wie ich das eben genannt hab, dann doch wesentlich größer.“ (Herr Roth)</p>
Sozialisation	<p>Unzureichende Anleitung und Einarbeitung: „Durch die Schule habe ich überhaupt keine Anleitung erhalten. Überhaupt gar keine.“ (Frau Lange)</p>

Beispieläußerungen zu Ressourcen

Hauptkategorien	Kategorien / Identifizierte Ressourcen
Arbeitsaufgaben	<p>Relevanz und Sinnstiftung: <i>„Es kommen auch viele [Kinder] in den Pausen mit Problemen, die ich dann auch [der Klassenlehrerin] weitergeben muss, weil sie es sonst nie erfahren würde.“</i> (Frau Busch)</p> <p>Vielfalt: <i>„Es [ist] in Ordnung, wenn ich mal ab und zu zum Kopieren geschickt werde oder wenn irgendwas anderes anliegt, [...] weil es einfach gut ist, wenn man zwischendurch so'n bisschen Abwechslung hat und auch mal sich bewegen kann und nicht nur immer stur neben dem Kind sitzt.“</i> (Frau Vogt)</p> <p>Selbstbestimmungsmöglichkeiten: <i>„Ich habe die Erfahrung gemacht, dass allen Beteiligten hier an der Schule klar ist, dass ich der Experte bin für [den begleiteten Schüler]. [...] Und wenn ich sage, das geht nicht, der muss jetzt abgeholt werden, dann ist das so. Dann gibt's keinen der sagt ‚Nö, nö. Das musst du jetzt nochmal leisten.‘ oder sowas.“</i> (Herr Roth)</p> <p>Erfolgsenerlebnisse: <i>„Und da [...] hat er total viel gelernt. Das finde ich total schön. Ja, genau das will ich ja bei ihm erreichen, dass er selbstständig, autark ein Stück weit alleine leben kann.“</i> (Frau Krüger)</p>
Soziale Umgebung	<p>Gemeinsame Verantwortung: <i>„Die [Verantwortung] ist gut verteilt. Die Lehrerin hat das durchaus im Blick, dass da ein Kind ist mit einer Behinderung.“</i> (Frau Lange)</p> <p>Klima und Wir-Gefühl: <i>„Ich bin da richtig mit im Team drin. [...] Es sind bisher nie Probleme entstanden, weil man immer offen redet.“</i> (Frau Krüger)</p> <p>Aufgabenbezogene Kooperation und Kommunikation: <i>„Also, vor dem Unterricht konnten wir Absprachen treffen, im Unterricht durch Blickkontakt. Und wenn eine herausfordernde Situation war, [...] haben wir immer nachher noch gesprochen.“</i> (Frau Fischer)</p> <p>Kollegiale Unterstützung: <i>„Es gab ein Problem mit den Hilfeplangesprächen. [...] Da haben wir halt zusammen beraten: Was können wir jetzt tun? Wie können wir da vorgehen? Im Endeffekt kam dann noch der Sonderpädagoge dazu und hat dann auch in dem Hilfeplangespräch teilgenommen. Und dann fühlt man sich schon irgendwie gut unterstützt.“</i> (Frau Vogt)</p> <p>Belastungsprävention: <i>„Also, ich kann jederzeit kommen und sagen ‚So, ich brauch jetzt mal ne Auszeit. Ich muss einmal kurz raus.‘ Oder die kommen wirklich dann in die Situation rein und sagen ‚Geh mal eben.‘“</i> (Frau Busch)</p> <p>Leistungsrückmeldung: <i>„Rückmeldungen kriege ich auch und das ist auch sehr viel Wert.“</i> (Herr Roth)</p> <p>Wertschätzung und Anerkennung: <i>„Man kann sich besprechen und bekommt die Bestätigung ‚Ja, hätte ich auch so gemacht. Hast du gut gemacht.‘ [...] Das enthält auch eine Wertigkeit von Seiten der Lehrer, ne Wertschätzung, muss ich sagen. [...] Das wird auch ganz deutlich gesagt:</i></p>

	<p><i>„Ich wüsste gar nicht mehr, was ich ohne Frau XY tun würde.‘ Es ist einfach ein Miteinander. Und das finde ich auch sehr schön.“ (Frau Lange)</i></p> <p>Qualität kommunikativer und kooperativer Prozess: <i>„Ich könnte [...] auch in der Pause jederzeit da hingehen. [...] Auch schon mal durch SMS [...] auch schon mal telefoniert. [...] Eigentlich kann man sich auch schon in Ruhe zusammensetzen. Also, die nehmen sich dann auch die Zeit wirklich. Und das ist auch ganz wichtig da.“ (Frau Beck)</i></p>
Organisationale Ebene	<p>Kontinuität: <i>„Und deshalb ist es so schön, wenn man längere Zeit einfach das Team bilden kann, sodass einfach das auch nicht mit Erklärungen laufen muss, sondern mit Handzeichen schon. [...] Ja, das entlastet beide Seiten.“ (Frau Fischer)</i></p> <p>Strukturelle und organisatorische Merkmale: <i>„Wenn [die Klassenlehrerin] da ist, ist ja meistens auch [die Sonderpädagogin] da. Und da besteht dann halt schon mal die Chance, dass man miteinander redet.“ (Frau Beck)</i></p>
Personensystem	<p>Wirksame Handlungsstile und Handlungsmuster: <i>„Ich versuch dann eben den Moment abzuspassen, der günstig ist oder irgendwie eine Freistunde. Und dann haben wir auch Zeit, miteinander zu reden. Und die nehmen wir uns dann auch.“ (Frau Lange)</i></p> <p>Fachwissen und Erfahrung: <i>„Ich denke ganz klar an die Fachlichkeit sowohl im Positiven als auch im Negativen. [...] Also, ich denke, [...] dass man jemanden dann eher als Kollegen akzeptieren kann, wenn man so eine fachliche Grundlage hat, die man teilt.“ (Herr Roth)</i></p>
Sozialisation	<p>Informationen vor Leistungsbeginn: <i>„Wir haben vorab ein Treffen gemacht hier in der Schule, um den Jungen einen Tag lang zu beobachten. Mich so'n bisschen vorzustellen, dass er mich kennen lernt. Um zu gucken, ob die Chemie passen könnte [...] auch mit der Klassenleitung damals.“ (Herr Roth)</i></p> <p>Anleitung und Einarbeitung: <i>„Bei mir war das Gute, dass die alte Integrationshilfe noch da war und die mir dann ein paar Sachen gesagt hat [...] wie ich mich verhalten kann [...], wie ich mit [ihm] umgehen kann [...], was man bei ihm machen muss zum Beispiel [...] Hausaufgaben, am Ball bleibt, konzentrieren.“ (Frau Beck)</i></p>



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.