
Abschlussbericht

Evaluation des Programms Schulassistenz

Berlin, 25. August 2021

Auftraggeber

Sächsisches Staatsministerium für Kultus

Carolaplatz 1

01097 Dresden

Autoren

Stefan Meyer

Dr. Christian Rennert

Projektmitarbeit

Yukako Karato

INTERVAL GmbH

Brunnenstraße 181

10119 Berlin

www.interval-berlin.de

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	IV
Abkürzungsverzeichnis	VI
1 Hintergrund der Studie	8
1.1 Vorhabenbeschreibung	8
1.2 Arbeitsziele der Evaluation.....	9
2 Methodisches Design der Evaluation	10
2.1 Datenbasis der Evaluation	10
2.2 Onlinebefragungen an Schulen im Detail.....	14
2.2.1 Methodisches Design der Onlinebefragungen	14
2.2.2 Durchführung und Rückläufe der Onlinebefragungen	18
2.2.3 Bildung der Interventions- und Kontrollgruppen	22
3 Das Programm Schulassistentenz	26
3.1 Aufgaben- und Qualifikationsprofile der Assistenten im Detail.....	26
3.1.1 Pädagogische Schulassistenten (SchuA)	27
3.1.2 Schulassistent mit dem Profil Sprach- und Integrationsmittler (SIM)	28
3.1.3 Schulverwaltungsassistent (SVA)	30
3.2 Implementation des Programms	31
3.3 Forschungsstand und vergleichbare Konzeptionen	33
4 Übergeordnete Perspektiven auf das Programm Schulassistentenz	39
4.1 Bedarf nach Schulassistenten und Teilnahme am Bewerbungsverfahren.....	39
4.2 Umfang und Reichweite des Programms.....	41
4.3 Bewertung des Programms und Weiterentwicklungsmöglichkeiten.....	43
5 Ergebnisse zu den Schulassistenten	51
5.1 Ausgangssituation an den Schulen und in den Klassen	51
5.2 Erwartungen der Schulen an die Schulassistenten.....	54
5.3 Berufliche und soziodemografische Merkmale der Schulassistenten	59
5.4 Rahmenbedingungen der Beschäftigung	61
5.5 Aufgaben, Reichweite und Tätigkeiten der Schulassistenten	67
5.5.1 Zusammenarbeit mit den Schulassistenten aus Sicht der Lehrkräfte	74
5.5.2 Vertiefung des Unterrichtseinsatzes in qualitativer Perspektive.....	77
5.5.3 Vertiefung des Unterrichtseinsatzes in quantitativer Perspektive.....	81
5.5.4 Vertiefung des Einsatzes im Bereich schulische Integration	85

5.5.5	Exkurs: Einsatz der Schulassistenten während des pandemiebedingten Schullockdowns im Frühjahr 2020	87
5.6	Selbst- und Fremdbewertung der Schulassistenten und ihres Einsatzes	88
5.7	Wirkungen der Schulassistenten.....	89
5.7.1	DID-Analyse zwischen Interventions- und Kontrollgruppe	90
5.7.2	Wirkungen an den Interventionsschulen im Detail	95
6	Ergebnisse zu den Schulverwaltungsassistenten (SVA).....	102
6.1	Ausgangssituation an den Schulen und Erwartungen an die SVA.....	102
6.2	Soziodemografische und berufliche Merkmale der SVA.....	104
6.3	Rahmenbedingungen der Beschäftigung der SVA.....	105
6.4	Aufgaben und Tätigkeiten der SVA.....	108
6.4.1	Aufgaben und Tätigkeiten der SVA aus Sicht der Schulleitungen	112
6.4.2	Aufgaben und Tätigkeiten der SVA aus Sicht der Lehrkräfte.....	114
6.4.3	Exkurs: Einsatz der SVA während des pandemiebedingten Schullockdowns im Frühjahr 2020	118
6.5	Selbst- und Fremdbewertung der SVA und ihres Einsatzes	119
6.6	Wirkungen der SVA.....	123
6.6.1	DiD-Analyse zwischen Interventions- und Kontrollgruppen	124
6.6.2	Wirkungen an den Interventionsschulen im Detail	128
7	Fazit zu den Forschungsfragen und Handlungsempfehlungen	133
7.1	Umfang und Auswahl der am Programm teilnehmenden Schulen.....	133
7.2	Erwartungen an die Assistenten.....	135
7.3	Aufgaben und Tätigkeiten der Assistenten.....	136
7.4	Qualifikationen der Assistenten, Bedarfe nach Fortbildung und Vernetzung	140
7.5	Etablierung der Assistenten und Verstetigung des Programms.....	141
7.6	Schulische Qualität im Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppe.....	142
7.7	Effekte an den Einsatzschulen	144
	Literaturverzeichnis.....	150
	Anhang.....	154

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Anzahl der über Schulassistenz beschäftigten Personen im Zeitverlauf	42
Abbildung 2	Bewertung der Zusammenarbeit mit Assistenten des Programms.....	43
Abbildung 3	Besondere Herausforderungen für den Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte	54
Abbildung 4	Erwartungen und Ziele an den Schulassistenten	57
Abbildung 5	Ganz grundsätzlich gefragt: Auf welche Kompetenzen eines Schulassistenten legen Sie besonders Wert?	58
Abbildung 6	Wie wird der Einsatz der Schulassistenten inhaltlich festgelegt?	64
Abbildung 7	Tätigkeitsschwerpunkte als Assistenzkraft aus Sicht der Assistenten.....	68
Abbildung 8	Verteilung der Arbeitszeit der Schulassistenten nach Aufgabenbereichen	72
Abbildung 9	Erledigung verschiedener Aufgaben vor der Beschäftigung des Schulassistenten aus Sicht der Lehrkräfte der Interventionsgruppe	76
Abbildung 10	Wie wird der Einsatz des Schulassistenten zeitlich geplant?	77
Abbildung 11	Wie arbeiten Schulassistenten im Unterricht mit Schülern zusammen?	84
Abbildung 12	Wie wurden die Aufgaben im Bereich der schulischen Integration erledigt, bevor der Schulassistent diese übernommen hat?.....	86
Abbildung 13	Inwieweit stimmen Grundschullehrkräfte den folgenden Aussagen zu?	93
Abbildung 14	Inwieweit stimmen Oberschullehrkräfte den folgenden Aussagen zu?	94
Abbildung 15	Mittelwertindizes zu zwei Befragungszeitpunkten im Vergleich von Interventionsgruppe Schulassistent und der Kontrollgruppe	95
Abbildung 16	Welche Wirkungen hat die Zusammenarbeit mit dem Schulassistenten für Ihre Tätigkeit als Lehrkraft?	96
Abbildung 17	Erledigung verschiedener Aufgaben vor der Beschäftigung der SVA aus Sicht der Schulleitungen der Interventionsgruppe	113
Abbildung 18	Erledigung verschiedener Aufgaben vor der Beschäftigung der SVA aus Sicht der Lehrkräfte der Interventionsgruppe	116
Abbildung 19	Inwieweit stimmen Schulleitungen den folgenden Aussagen zu?	126
Abbildung 20	Mittelwertindizes zu zwei Befragungszeitpunkten im Vergleich von IG und KG.....	127
Abbildung 21	Welche Wirkungen hat der Einsatz der SVA an Ihrer Schule?	128
Abbildung 22	Welche Wirkungen hat die Zusammenarbeit Ihre Tätigkeit als Lehrkraft?	129

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Untersuchungsgegenstände und Analyseebenen der Evaluation	9
Tabelle 2	Fragebogen Schulleitungen und Lehrkräfte im Schuljahr 2020/21	16
Tabelle 3	Fragebogen für SchuA, SIM und SVA im Schuljahr 2020/21	17
Tabelle 4	Eckpunkte bei der Umsetzung der Onlinebefragungen	19
Tabelle 5	Befragungsgrundgesamtheit und Rücklauf (absolut und prozentual).....	20
Tabelle 6	Zur Befragung eingeladen und antwortende Schulleitungen nach Schulart...	21
Tabelle 7	Grundsätze der Gruppenbildung bei Schulleitungen und Lehrkräften	24
Tabelle 8	Größe der gebildeten Vergleichsgruppen	25
Tabelle 9	Verteilung der Schulassistenten nach Profil und befragten Akteuren.....	39
Tabelle 10	Bewertung des Programms Schulassistenten durch die Schulleitungen und Lehrkräfte, die nicht durch das Programm unterstützt werden	44
Tabelle 11	Verteilung der Schulassistenten nach Profil und befragten Akteuren.....	51
Tabelle 12	Schulassistenten nach beruflichen Abschlüssen	59
Tabelle 13	Schulassistenten nach Profil und Bereichen mit Berufserfahrung	60
Tabelle 14	Schulassistenten nach Umfang ihrer Berufserfahrung	60
Tabelle 15	Wie wird der Einsatz der Schulassistenten zeitlich geplant?	62
Tabelle 16	Aufgabenverteilung der Schulassistenten nach Profil und Akteuren	70
Tabelle 17	Bereiche, in denen die Aufgaben von Schulassistenten liegen	70
Tabelle 18	Bei wie vielen Lehrkräften sind Schulassistenten im Unterricht präsent?	73
Tabelle 19	Häufigkeit der Unterstützung einer Lehrkraft durch Schulassistenten	74
Tabelle 20	Aufgaben, die Schulassistenten für die Lehrkräfte übernehmen	75
Tabelle 21	Schulassistenten nach ihrer wöchentlichen Unterrichtspräsenz.....	77
Tabelle 22	Unterrichtseinsatz der Schulassistenten nach Klassenstufen	82
Tabelle 23	In welchen Unterrichtsfächern kommen die Schulassistenten zum Einsatz? ...	82
Tabelle 24	Auf wie viele Ihrer Schüler treffen die folgenden Punkte zu?	83
Tabelle 25	Welche Aufgaben zur schulischen Integration der Schüler, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist, übernimmt der Schulassistent?	85
Tabelle 26	Aktivitäten der Schulassistenten im Bereich der Elternarbeit	87
Tabelle 27	Wahrnehmung der Beschäftigung der Schulassistenten aus Sicht der befragten Akteure (in Prozent ¹)	88
Tabelle 28	Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zum Schulassistenten zu?	88
Tabelle 29	Fortbildungsbedarfe für die Schulassistenten aus Sicht der Schulassistenten und der Schulleitungen	89
Tabelle 30	DiD-Fragen zur Messung der Wirkung der Schulassistenten	91

Tabelle 31	Zusammensetzung der Interventions- und Kontrollgruppe Schulassistent.....	92
Tabelle 32	Welche Wirkungen hat die Zusammenarbeit für Ihre Tätigkeit?.....	97
Tabelle 33	Wie wird der Einsatz der SVA zeitlich geplant?.....	107
Tabelle 34	Verteilung der Aufgaben des SVA nach schulischen Akteuren	109
Tabelle 35	Verteilung der Arbeitszeit der SVA auf die verschiedenen Bereiche	110
Tabelle 36	Art und Weise der Bearbeitung der Aufgabenbereiche durch die SVA	111
Tabelle 37	Aufgabenbereiche, die die SVA von den Lehrkräften übernimmt.....	115
Tabelle 38	Zeitliche Planung des Arbeitseinsatzes der SVA aus Sicht der Lehrkräfte	118
Tabelle 39	Wahrnehmung der Beschäftigung des SVA aus Sicht der befragten Akteure (in Prozent ¹).....	119
Tabelle 40	Fortbildungsbedarfe für die SVA aus Sicht der SVA und Schulleitungen.....	123
Tabelle 41	DiD-Fragen zur Messung der Wirkung der SVA.....	125
Tabelle 42	Deskriptive Statistiken der Zielvariablen zum zweiten Messzeitpunkt.....	129
Tabelle 43	Deskriptive Statistiken der Zielvariablen zum zweiten Messzeitpunkt.....	130
Tabelle 44	Wirkung der Schulassistenten an Grundschulen (auf Basis der zu Messzeitpunkt 1 und 2 erhobenen Einschätzungen der Lehrkräfte aus Interventions- und Kontrollgruppe; Mittelwerte ¹).....	155
Tabelle 45	Wirkung der Schulassistenten an Oberschulen (auf Basis der zu Messzeitpunkt 1 und 2 erhobenen Einschätzungen der Lehrkräfte aus Interventions- und Kontrollgruppe; Mittelwerte ¹).....	156
Tabelle 46	Wirkung der Schulassistenten an Förderschulen (auf Basis der zu Messzeitpunkt 1 und 2 erhobenen Einschätzungen der Lehrkräfte aus Interventions- und Kontrollgruppe; Mittelwerte ¹).....	157
Tabelle 47	Wie schätzen Sie den Nutzen des Schulassistenten im Hinblick auf die folgenden Punkte ein?	158
Tabelle 48	Inwieweit leistet der Schulassistent, der an Ihrer Schule arbeitet, einen positiven Beitrag zu den folgenden Bereichen?	158
Tabelle 49	Aufgabenbereiche der SVA aus Sicht der SVA.....	159
Tabelle 50	Erledigung verschiedener Aufgabenbereiche vor der Beschäftigung der SVA aus Sicht der Schulleitungen	160
Tabelle 51	Erledigung verschiedener Aufgabenbereiche vor der Beschäftigung der SVA aus Sicht der Lehrkräfte	161
Tabelle 52	Wirkung der SVA (auf Basis der zu Messzeitpunkt 1 und 2 erhobenen Einschätzungen der Schulleitungen aus Interventions- und Kontrollgruppe zu ihren Ressourcen; Mittelwerte ¹).....	162

Abkürzungsverzeichnis

BBS	Berufsbildende Schulen
COVID-19	Corona Virus Disease 2019
d. Verf.	die Verfasser
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DiD	Differenz-von-Differenzen-Ansatz
FAQ	Frequently Asked Question
FÖSP	Förderschwerpunkt
FS	Förderschule
GS	Grundschule
GYM	Gymnasium
HPR	Hauptpersonalrat Verwaltung
IG	Interventionsgruppe
KG	Kontrollgruppe
LaSuB	Landesamt für Schule und Bildung
LK	Lehrkraft
LPDK	Landespersonaldatenbank Kultus
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
ÖPR	Örtlicher Personalrat
OS	Oberschule
PFiU	Pädagogische Fachkraft im Unterricht
SaxSVS	Schulverwaltungsprogramm in Sachsen
SchuA	pädagogischer Schulassistent

SIM	Schulassistent mit Profil Sprach- und Integrationsmittler
SJ	Schuljahr
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus
SuS	Schülerinnen und Schüler
SVA	Schulverwaltungsassistent
t1	Erster Befragungszeitpunkt der Onlinebefragung
t2	Zweiter Befragungszeitpunkt der Onlinebefragung
VZÄ	Vollzeitäquivalent
ZA	Zusammenarbeit

1 Hintergrund der Studie

1.1 Vorhabenbeschreibung

Das Handlungsprogramm „Nachhaltige Sicherung der Bildungsqualität im Freistaat Sachsen“ der Sächsischen Staatsregierung vom März 2018 enthält unter den strukturellen Maßnahmen zur Steigerung der Attraktivität des Lehrerberufs das Programm „Schulassistentenz“.

Mit dem Programm (Laufzeit bis Ende 2023) wurden finanzielle Mittel bereitgestellt, um öffentliche Schulen mit zusätzlichem Personal auszustatten. Das Personal kommt an Schulen mit besonderen Herausforderungen, die aufgrund ihrer Aufgaben oder Schülerstruktur einen zusätzlichen Ressourcenbedarf haben, als zusätzliche Unterstützung zum Einsatz. Zudem soll im Rahmen des Aktionsprogrammes „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ die Schulassistentenz sachsenweit erheblich ausgeweitet werden.

Das Programm Schulassistentenz umfasst verschiedene Assistenztypen: einerseits einen allgemeinen Schulassistenten, der sich in zwei Unterkategorien aufteilen lässt, sowie andererseits einen Schulverwaltungsassistenten:¹

- Die **pädagogischen Schulassistenten (SchuA)** sollen primär das Lehrpersonal im pädagogischen Bereich unterstützen und entlasten. Ihr Tätigkeitsschwerpunkt liegt auf der Unterstützung der Lehrkräfte im Unterricht, damit sich diese u. a. auf bestimmte Kernaufgaben konzentrieren können.
- Die **Schulassistenten mit dem Profil eines Sprach- und Integrationsmittlers (SIM)** sind eine Unterkategorie der allgemeinen Schulassistenten. Sie sollen insbesondere die Betreuungslehrkräfte der Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, unterstützen und eine Brücke zu den Elternhäusern dieser Kinder und Jugendlichen bilden. Es ist nicht ausgeschlossen, dass Mischformen des SchuA und SIM entstehen. Dies ist je nach Bedarf der Schule möglich.²
- Die **Schulverwaltungsassistenten (SVA)** sind ein weiteres personelles Unterstützungselement. Sie sollen Schulleitungen und Lehrkräften zuarbeiten und ihnen im verwaltenden und organisatorischen Bereich unterstützend zur Seite stehen.

Das Sächsische Staatsministerium für Kultus (SMK) hat die INTERVAL GmbH mit der Evaluation des Programms Schulassistentenz beauftragt. Ziel war es u. a. herauszufinden, welche Wirkungen die im Rahmen des Programms eingesetzten Personen an Schulen entfalten und welche Gelingensbedingungen sich an den erfolgreichen Einsatz der Personen stellen.

¹ Im gesamten Bericht sind stets alle Geschlechter gleichermaßen gemeint. Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird im vorliegenden Bericht nur die männliche Form verwendet.

² Zum Jahresbeginn 2019 wurden an insgesamt 20 sächsischen Schulen zunächst im Rahmen eines Modellprojektes Sprach- und Integrationsmittler (SIM) eingestellt. Im Zuge der Weiterentwicklung und des Ausbaus des Programms wurden diese SIM integraler Bestandteil des allgemeinen Schulassistenten und zählen nun zu den Schulassistenten mit dem Profil eines SIM.

Die Evaluation startete im Juni 2019. Der vorliegende Bericht ist der Abschlussbericht der im Jahr 2021 geendeten Evaluation.

1.2 Arbeitsziele der Evaluation

Im Rahmen der Evaluation wurden der praktische Einsatz der Assistenten analysiert, die Erfahrungen und Einschätzungen der beteiligten Akteure erhoben, die Zielerreichung des Programms bewertet (beschreibend wie erklärend) sowie Handlungsempfehlungen abgeleitet. Die Evaluation sollte Auskunft darüber geben, wie das Programm optimiert werden kann und seine Überführung in nachhaltige Strukturen überprüfen. Die Leistungsbeschreibung gab der Evaluation die wesentlichen Untersuchungsgegenstände vor:

- an den Einsatz der Assistenten gerichtete Erwartungen sowie die zu bedienenden Bedarfslagen aus Sicht der schulischen Akteure;
- Qualifikation der Assistenzkräfte, ihre Aufgaben, Tätigkeitsfelder sowie ihre Fortbildungs- oder anderweitigen Unterstützungsbedarfe;
- Schulalltag der multiprofessionellen Teams und Einschätzungen der Beteiligten hierzu;
- Effekte, die sich durch den Einsatz der Assistenten an den Schulen einstellen (z. B. im Bereich der Binnendifferenzierung) sowie Gelingensbedingungen hierfür;
- Auswahl der Programmschulen sowie Entwicklung ihrer Schulqualität verglichen mit Schulen in ähnlicher Ausgangslage, die nicht am Programm teilnehmen.

Die Themen verteilen sich auf verschiedene Dimensionen, die analytisch voneinander zu trennen sind. Tabelle 1 fasst diese zusammen.

Tabelle 1 Untersuchungsgegenstände und Analyseebenen der Evaluation

Untersuchungsgegenstand	Analyseebene
<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl der am Programm teilnehmenden Schulen • Qualifikation der Assistenzkräfte • Erwartungen und Bedarfslagen an den Einsatz der Assistenzen 	Implementation
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsalltag einer Assistenzkraft (Aufgaben und Tätigkeitsfelder) • Herausforderungen im Schulalltag • Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf für die Assistenzen 	Umsetzung
<ul style="list-style-type: none"> • Etablierung der Assistenzen in Schulsystem, Kollegium, Klassen • Bedienung von Bedarfslagen / Erfüllung von Erwartungen • Effekte (Entlastung und Qualitätssteigerung) durch Assistenzkräfte • Unterstützung der Binnendifferenzierung durch Schulassistenten 	Zielerreichung
<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich von Schulen mit ähnlicher Ausgangslage mit und ohne Assistenz (Interventions- und Kontrollgruppe) • Gelingensbedingungen für den Einsatz und Wirkung der Assistenzen 	Zusammenhänge
<ul style="list-style-type: none"> • Optimierung des Programms • (Teil-)Überführung in nachhaltige Strukturen 	Empfehlungen

Quelle: eigene Darstellung.

2 Methodisches Design der Evaluation

Das Forschungsdesign wurde an den Umstand angepasst, dass sich die einzelnen Programmelemente zum Start der Evaluation in zeitlich unterschiedlichen Implementations- und Umsetzungsphasen befanden. Schulverwaltungsassistenten (SVA) sind bereits seit 2018 an allen ausgewählten Programmschulen aktiv. Schulassistenten werden laufend eingestellt und der Personalbestand sowie die Zahl der Einsatzschulen wachsen kontinuierlich.

Auch die Stellenkontingente sowie die Anzahl der Schulstandorte weichen deutlich voneinander ab. Von den Assistenzstellen, deren Gesamtzahl bis 2022 auf rund 470 Stellen anwachsen soll, ist der Großteil für Schulassistenten eingeplant. Von den 210 beschäftigten Assistenten (Stand Oktober 2020) machen sie bislang rund 80 Prozent aus. Bei dem Großteil von ihnen handelt es sich um pädagogische Schulassistenten (SchuA, vgl. Kapitel 5.). Durch zukünftige Einstellungen wird ihr Anteil weiter steigen. Schulverwaltungsassistenten (SVA, ca. 20 %) machen einen relativ kleinen Teil des Programms aus. Auch sind die Interventionslogiken auf ein unterschiedliches Set an schulischen Kooperationspartnern ausgerichtet. SVA sollen im Wesentlichen den Schulleitungen zuarbeiten, Schulassistenten sollen primär die Lehrkräfte unterstützen, wobei die Schulassistenten mit dem Profil Sprach- und Integrationsmittler (SIM) v. a. auf Betreuungslehrkräfte fokussieren sollen.

Das Evaluationsdesign zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass es die Perspektiven der zahlreichen Akteursgruppen berücksichtigt. Auf der Basis einer Differenz-von-Differenzen-Analyse (DiD) wurden Entwicklungen in Interventionsgruppen (kurz IG), d. h. bei Lehrkräfte und Schulleitungen, die mit Programmassistenten zusammenarbeiten, mit den Entwicklungen in Kontrollgruppen (kurz KG) verglichen. Die empirische Basis beruht auf einem Mix aus quantitativen und qualitativen Methoden, was eine Vertiefung der Daten ermöglichte.

2.1 Datenbasis der Evaluation

Programmdokumente und Interviews mit Programmverantwortlichen im SMK

Zur Beantwortung der Evaluationsfragen wurde empirisches Material aus verschiedenen Quellen herangezogen. Hierzu zählten Primärdokumente zum Gesamtprogramm Schulassistenten und solche zu den einzelnen Programmbestandteilen, u. a.

- Rahmenkonzeptionen, Durchführungsbestimmungen für die Landesämter für Schule und Bildung (LaSuB),
- Informationsmaterialien, z. B. Schulleiterbriefe, Kurzinformationen oder FAQ sowie
- Formblätter zur Programmbewerbung, Muster der Ausschreibungstexte für Assistenzstellen sowie Handreichungen zum Einstellungsverfahren.

Zur Vertiefung der Konzeption, der operativen Umsetzung und der Zieldimensionen wurden zudem mehrere Interviews mit programmverantwortlichen Personen im SMK geführt.

Bewerbungsformblätter der ersten Programmphase zum Schulassistenten

Zum Start der ersten Programmphase 2019 konnten sich interessierte Schulen um den Einsatz eines Schulassistenten beim zuständigen Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) bewerben. Zunächst wurden alle Grund-, Ober- und Förderschulen mit einem Schulleiterbrief angeschrieben und aufgefordert, sich unter Zuhilfenahme eines Formblattes zu bewerben. Einzelbewerbungen waren dabei ebenso möglich wie Gruppenbewerbungen (bis zu drei Schulen). Einzelne Schulen machten von beiden Möglichkeiten Gebrauch. Der Evaluation lagen 260 dieser Bewerbungsbögen vor. Unter den 260 Schulen befanden sich 97, die in der ersten Verfahrensrunde berücksichtigt wurden.³

In den Bewerbungen war darzulegen, inwiefern die Indikatoren für eine besondere Bedarfslage erfüllt werden.⁴ Darüber hinaus konnten weitere Hinweise zur besonderen Bedarfslage gemacht werden. Angegeben werden sollte außerdem das bereits verfügbare Unterstützungspersonal an den Schulen (sofern vorhanden).

Anhand der Bewerbungsbögen ließen sich v. a. die Erwartungshaltungen untersuchen, die die Schulen mit der Einstellung eines Schulassistenten verbanden. Hierfür wurden die offenen Angaben unter dem Punkt „Mit dem Einsatz eines Schulassistenten sollen folgende Ziele erreicht werden/Folgende Erwartungen werden an den Einsatz eines Schulassistenten gestellt“ inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Kapitel 5.1).

Sekundär- und Prozessdaten

Die Teilnahme der Schulen an dem Programm Schulassistentenz erfolgt auf freiwilliger Basis. Allerdings konnten nicht alle öffentlichen Schulen, die sich hierum bewarben, bei der Stellenverteilung berücksichtigt werden. Entsprechend dem Handlungsprogramm 2018 waren Schulen „mit besonderen Herausforderungen“ auszuwählen. Die Auswahl erfolgte entlang verschiedener Indikatoren und Hilfsindikatoren (vgl. Kapitel 3.2). Zu den Indikatoren, die anhand statistischer Daten bestimmbar sind, erhielt die Evaluation den aktuellsten Auszug aus SaxSVS, Datenstand 2. Stichtag Schuljahr 2019/2020. Neben der Schulkennung umfassten diese Schulstrukturdaten die folgenden Merkmale:

³ Die Bewerbungsbögen wurden von den Landesämtern für Schule und Bildung (LaSuB) digital zur Verfügung gestellt. Die Abweichung zwischen der Zahl von 301 Schulen, die sich in der ersten Programmrunde beworben haben, und den analysierten 260 Bewerbungsbögen ist dadurch zu erklären, dass manche Schulen eine Doppelbewerbung einreichten und für manche Schulen kein Bewerbungsbogen übermittelt wurde. Die meisten Bewerbungsbögen entfielen auf Grundschulen (58 %, Oberschulen 32 % und Förderschulen 10 %).

⁴ Grund-/Oberschule mit einem hohen Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf; Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen, die derzeit über keinen Inklusionsassistenten verfügt; Schule mit einem besonders hohen Anteil an Schülern, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist; Oberschulen mit einer hohen Quote an Schülern im Hauptschulbildungsgang (vgl. Kapitel 3.2).

- Anzahl der Klassen pro Schule;
- Anzahl der Schüler pro Schule und darunter
 - jene, die nach einem sonderpädagogischen Feststellungsverfahren einen sonderpäd. Förderbescheid in einem Hauptförderschwerpunkt erhalten haben,
 - jene, die Deutsch im Rahmen von DaZ-1, DaZ-2 und DaZ-3 lernen sowie
 - an Oberschulen jene im Realschul- und im Hauptschulbildungsgang;
- Planmäßiger Unterrichtsausfall an einer Schule absolut.

Des Weiteren haben alle Personen, die im Rahmen des Programms Schulassistentenz eingestellt wurden, eine eigene Kennung in der Landespersonaldateiabank (LPDK) erhalten. Es handelt sich um anonymisierte Daten, d. h. persönliche Daten der Assistenten wie etwa Name, Adresse oder Kontaktdaten sind dort nicht hinterlegt. Dokumentiert sind das Einstellungsjaar, die Art der Einsatzschule, die Art der Assistenz, der Stellenanteil und der Beschäftigungsstatus. Den letzten geprüften Datenstand erhielt die Evaluation für Oktober 2020.

Außerdem stellte das SMK Daten und Informationen zur Verfügung, um besser abschätzen zu können, inwieweit sich die Maßnahmen zur Bewältigung der COVID-19-Pandemie auf den Rücklauf der zweiten Onlinebefragung auswirkten.

Onlinebefragungen an den Schulen (Vertiefung in Kapitel 2.2)

Die Leistungsbeschreibung enthielt Vorgaben sowohl für die zeitliche Durchführung von Primärerhebungen als auch für den Erhebungsfokus. Die erste Erhebung war unmittelbar nach Abschluss des ersten Einstellungsverfahrens für Schulassistenten im Herbst 2019 umzusetzen. Inhaltliche Schwerpunkte waren die Bewertung der Ausgangslagen an den Schulen sowie die an die Assistenzen gerichteten Erwartungen. Eine weitere Befragung war bis Ende 2020 durchzuführen. Diese sollte auf die Überprüfung der Erfüllung der Erwartungen und den Erfolg der Etablierung der Assistenzen im sächsischen Schulsystem fokussieren. Befragt wurden jeweils Schulleitungen sowie Lehr- und Assistenzkräfte. Beide Primärerhebungen wurden als Onlinebefragungen unter Verwendung des DiD-Ansatzes umgesetzt. Aufgrund der Komplexität des Ansatzes werden die Details der Befragungen im eigenen Kapitel 2.2 dargestellt. Zwischen diesen beiden Befragungen fand eine dritte Erhebungswelle statt. Hierbei handelte es sich um qualitative Fallstudien an ausgewählten Einsatzschulen.

Qualitative Fallstudien an ausgewählten Einsatzschulen

Einführung und Einsatz neuartiger personeller Unterstützungssysteme im System Schule sind komplexe Vorgänge. Vor diesem Hintergrund wurden im Zeitraum von April bis Juni 2020 (d. h. zwischen den standardisierten Befragungswellen) vier Fallstudien an Einsatzschulen durchgeführt. Ziel der Fallstudien war eine fall- bzw. schulbezogene vertiefende Analyse der beruflichen Praxis der Assistenten, v. a. durch Erläuterungen der beteiligten Akteure zu den Angaben aus der ersten Befragung. Zudem sollten die Fallstudien weitere relevante Aspekte

der Einsatzpraxis aufzeigen, die in der schriftlichen Befragung noch nicht berücksichtigt wurden oder aufgrund ihrer Komplexität nicht standardisiert erhoben werden können.

Ausgewählt wurden Schulen, an denen Schulassistenten (SchuA/SIM) und/oder Schulverwaltungsassistenten (SVA) arbeiten und die sich (statistisch betrachtet) durch einen vergleichsweise hohen Unterstützungsbedarf auszeichnen. Zur Steigerung der Erhebungseffizienz wurden die Fallstudien soweit möglich dort umgesetzt, wo mehrere Assistenten des Programms zum Einsatz kommen. Die Schulen verteilten sich über verschiedene LaSuB-Standorte und Schularten (zwei Grundschulen, eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen und eine Oberschule). Auch die regionale Lage wurde berücksichtigt (städtisch, im Einzugsbereich einer größeren Stadt und ländlich geprägt).

Insgesamt wurden an den vier ausgewählten Schulen 21 leitfadengestützte Interviews mit verschiedenen Akteuren realisiert. Interviewt wurden in allen Fällen die Schulleitung, zweimal auch die Stellvertretung, drei SchuA, zwei SIM, drei SVA sowie sechs Lehrkräfte und eine Schulsozialarbeiterin, die mit den Assistenten jeweils aktiv zusammenarbeiten. Um die zeitlichen Ressourcen der Personen nicht zu überstrapazieren, sollte die Interviewdauer bei ca. 30 Minuten liegen. Je nach Bereitschaft und Möglichkeit der Befragten wurde die Dauer individuell angepasst.⁵

Aufgrund der pandemiebedingten Ausnahmesituation wurden alle Interviews telefonisch umgesetzt. Inhaltlich wurde darauf geachtet, dass der schulische „Ausnahmefall“ nicht zum dominierenden Maßstab der Erhebungen wurde. Stattdessen drehten sich die Interviews retrospektiv um die Zusammenarbeit mit den Assistenten im bis dato „gewöhnlichen“ Schulalltag. Die Ergebnisse der Fallstudien sind in den einzelnen Kapiteln vertiefend und ergänzend zu den Ergebnissen der standardisierten Befragungen eingeflossen.

Schriftliche Befragung der Lehrpersonalräte

Um die Stelle eines Schulassistenten bewerben sich die interessierten Personen im Rahmen von schulscharfen Stellenausschreibungen direkt an den Schulstandorten. Die Personalvertretungen werden nach Maßgabe des Sächsischen Personalvertretungsgesetzes am Verfahren beteiligt. Ziel dieses Moduls war es deshalb, die Erfahrungen und Einschätzungen des Lehrerhauptpersonalrats (LHPR) und der Lehrerbezirkspersonalräte (LBPR) mit dem Programm in die Evaluation einzubeziehen. Die fünf LBPR und der LHPR erhielten jeweils einen schriftlichen Fragenkatalog. Die Befragung erfolgte einmalig zwischen Februar bis März 2021. An der Befragung beteiligten sich der LHPR sowie drei LBPR.

⁵ Bereits im Rahmen der ersten Onlinebefragung vom Herbst 2019 wurden alle Schulleitungen gefragt, ob sie prinzipiell für vertiefende Interviews zur Verfügung stehen. Zu der Vielzahl an positiven Rückmeldungen zählten auch die vier Schulleitungen der ausgewählten Schulen. Da die Mitwirkung an den Fallstudien für alle Beteiligten freiwillig war und pandemiebedingt unter erschwerten Bedingungen erfolgen musste, war ein unterstützendes Begleitschreiben des SMK von großem Vorteil.

2.2 Onlinebefragungen an Schulen im Detail

2.2.1 Methodisches Design der Onlinebefragungen

Wesentlicher Bestandteil der Evaluation war die standardisierte Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften sowie der im Programm Schulassistenz eingestellten Personen. Alle Personen wurden online und zu zwei Zeitpunkten befragt: einmal im Schuljahr 2019/20 und einmal im Schuljahr 2020/21 (Details zur Umsetzung der Befragung vgl. Kapitel 2.2.2). Aufgrund methodischer Besonderheiten werden zunächst das Design der Schulleitungs- und Lehrkräfte-Befragung vorgestellt, anschließend das Befragungsdesign für die Assistenten.

Befragungen von Schulleitungen und Lehrkräften

Schulleitungen und Lehrkräfte sind Hauptadressaten des Programms Schulassistenz. An den Schulen, an denen das zusätzliche Unterstützungspersonal zum Einsatz kommt, sollen sie von den Assistenten unterstützt und entlastet werden. Schulleitungen und Lehrkräfte, die mit den neuen Assistenten zusammenarbeiten, wurden im Rahmen der Befragung um ihre Erfahrungen und Bewertungen zur schulalltäglichen Kooperation gebeten, inwieweit hierdurch Bedarfe bedient wurden und welche Effekte eintraten.

Die Befragungen von Schulleitungen und Lehrkräften wurden darüber hinaus für einen Differenz-von-Differenzen-Ansatz (DiD) konzipiert. Dieser Ansatz ermöglicht es, Entwicklungen innerhalb einer Interventionsgruppe (IG) einerseits mit den Entwicklungen innerhalb einer Kontrollgruppe (KG) andererseits zu vergleichen. Ziel ist es, kausale Effekte einer Intervention und Effektstärken zu beschreiben. Im Kontext der Evaluation diente der DiD-Ansatz zur Überprüfung der Hypothese, dass sich an den Schulen, an denen SchuA, SIM und/oder SVA zum Einsatz kommen, die vom Programm intendierten Effekte einstellen, an den Schulen ohne Assistenzen hingegen nicht oder nicht so stark.

Voraussetzung dafür, dass ggf. auftretende Unterschiede in den Entwicklungen auf das Programm und die eingestellten Assistenzen zurückgeführt werden können, ist, dass IG und KG miteinander vergleichbar sind. Im Kontext des Programms Schulassistenz bedeutet dies grundsätzlich, dass die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen (aufgrund ihrer Aufgaben oder ihrer Schülerstruktur) vor ähnlichen Herausforderungen in der Bewältigung des schulischen Alltags stehen und sie aufgrund dessen einen zusätzlichen Personal- bzw. Assistenzbedarf haben. Personen der IG können bei der Bewältigung dieser Herausforderungen auf das zusätzliche Unterstützungspersonal zurückgreifen, Personen der KG hingegen nicht. Sollte es innerhalb der IG zu Veränderungen kommen, die sich in der KG nicht einstellen, kann man davon ausgehen, dass die Veränderungen auf die Intervention zurückzuführen sind.

Da der Auftrag der Evaluation keine Brutto-Vollerhebung unter den Schulleitungen und Lehrkräften vorsah, musste zunächst eine Auswahl an Schulen definiert werden, deren Leitung und Lehrkräfte eine Befragungseinladung erhalten sollten. Dabei galt es zu antizipieren, dass

aus ihrem Kreis (im Falle einer Befragungsteilnahme) die IG und KG hervorgehen sollten (Details zur Gruppenbildung vgl. Kapitel 2.2.3)⁶. Die Implementationsprozesse des Programms Schulassistenten schufen die zu diesem Zweck erforderlichen Anknüpfungspunkte:

- **SVA:** Eingeladen wurden alle Schulen, die beim LaSuB ihr Interesse für die Beschäftigung eines SVA bekundet hatten. Dadurch wurden sowohl die Einsatzorte der SVA einbezogen als auch die Schulen, die Interessenbekundungsverfahren kein Stellenkontingent erhielten oder deren Stelle zum Zeitpunkt der Befragung unbesetzt war.
- **Schulassistenten:** Eingeladen wurden alle Schulen, die sich bei ihrem Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) um die Zuteilung eines Schulassistenten beworben und damit einen Personalbedarf angemeldet hatten. Ausgewählt wurden dadurch erstens alle Schulen, an denen Schulassistenten zum Einsatz kommen, zweitens alle Schulen, deren Bewerbungen nicht berücksichtigt worden waren sowie drittens alle Schulen, deren Bewerbung zwar berücksichtigt wurde, die Stelle zum Zeitpunkt der Befragung aber nicht besetzt war (d. h. keine Intervention erfolgte).⁷
- **Sprach- und Integrationsmittler (SIM) aus dem ursprünglichen Modellprojekt:** Eingeladen wurden alle 20 Schulen, die vom LaSuB in der Modellphase als Stammschulen für den Einsatz eines SIM ausgewählt worden waren. Da (anders als bei den anderen Schulassistenten oder beim SVA) kein Bewerbungs- oder Interessenbekundungsverfahren dem Einsatz vorausging und somit auch keine KG verfahrens- bzw. verteilungstechnisch entstand, wurden zusätzlich mehrere Grund- und Oberschulen in die Befragung einbezogen, die einen ähnlich hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund hatten wie die Stammschulen.⁸

Bei der Zusammenstellung der zur Befragung einzuladenden Schulen kam es vor, dass Schulen in mehr als einer Gruppe vertreten waren, z. B. wenn eine Schule sowohl am Schulbewerbungsverfahren für SchuA als auch am Interessenbekundungsverfahren für SVA teilgenommen hatte. Die Fragebögen wurden deshalb so entwickelt, dass die befragten Personen nur einmal an der Befragung teilzunehmen brauchten, um trotzdem zu mehreren Assistenzen Auskunft geben zu können (z. B. wenn an einer Schule alle drei Assistenzen beschäftigt waren). In der Liste war jede Schule nur einmal vertreten und wurde nur einmal angeschrieben.

⁶ Das bedeutet, dass eine Schulleitung oder Lehrkraft, die an der Befragung teilnahm, nicht automatisch bzw. zwangsläufig entweder der IG oder der KG zugerechnet wurde, sondern nur im Falle ihrer Eignung hierfür. Die Details dazu, wie die IG und die KG gebildet wurden, finden sich weiter unten in diesem Abschnitt (vgl. Kapitel 2.2.3).

⁷ Aufgrund der Programmvorgaben kommen grundsätzlich nur Grund-, -Ober- und bestimmte Förderschulen für den Einsatz eines Schulassistenten in Betracht. Die Vorgaben und Implementationsprozesse der einzelnen Bestandteile des Programms werden in Kapitel 3.2 näher beschrieben.

⁸ Bei der Auswahl der Stammschulen für das Modellprojekt SIM war der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund das Hauptkriterium. Zudem wurde berücksichtigt, dass nur solche Schulen eingeladen wurden, an denen noch kein Schulassistent und kein SVA angestellt war. Aufgrund der Programmvorgaben kamen zudem nur Grund- und Oberschulen für die Auswahl in Betracht.

Entsprechend des DiD-Ansatzes enthielten sowohl der Fragebogen für die Schulleitungen als auch der für die Lehrkräfte Erhebungsdimensionen, anhand derer Entwicklungen innerhalb der IG mit denen in der KG verglichen werden sollten. Diese DiD-Fragen wurden zu beiden Befragungszeitpunkten identisch gestellt, unabhängig davon, ob an der Schule eine der besagten Assistenzen arbeitete oder nicht.⁹ Die Frageformulierungen operationalisierten die Effekte, die von den Assistenzen erzeugt werden sollten.

Darüber hinaus wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte, die persönlich mit einer oder mehreren Assistenten des Programms zusammenarbeiteten, unmittelbar nach den Wirkungen und dem Nutzen befragt. Dies ermöglichte vertiefte Auswertungen dazu, welche der unterstützten Schulleitungen und Lehrkräfte stärker oder weniger stark von dem Einsatz der Assistenzen profitieren. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Inhalte des Fragebogens für Schulleitungen und Lehrkräfte zum zweiten Befragungszeitpunkt.

Tabelle 2 Fragebogen Schulleitungen und Lehrkräfte im Schuljahr 2020/21

Oberkategorie	Inhalte des Fragebogens	IG	KG
<i>DiD-Fragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einschätzungen und Wahrnehmung der eigenen Tätigkeit ▪ Besondere Herausforderungen an der Schule, Bewertung Personalausstattung (nur SL) ▪ Herausforderungen im Unterricht sowie Eckpunkte der Lehrtätigkeit: Art der Tätigkeit (Klassen-/ Fach-/Betreuungs-/DaZ-Lehrer etc.) und Klassenmerkmale (nur LK) 	x	x
<i>Bedarfe (nur SL)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bedarfe zur Beschäftigung von Assistenzen ▪ Alternative Lösungen zur Bewältigung v. Herausforderungen 	/	x
<i>Eckpunkte ZA (nur SL)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umfang und Dauer der Assistenztaetigkeit ▪ ggf. Aufteilung der Assistenz auf mehrere Schulen 	x	/
<i>Details ZA</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bereiche der Zusammenarbeit und Erledigung der Aufgaben zuvor ▪ Arbeitsplanung (zeitlich, inhaltlich, ressourcentechnisch) ▪ Bewertung Zusammenarbeit, Unklarheiten, Optimierungsvorschläge ▪ Fortbildungsbedarfe für Assistenten (nur SL) ▪ Veränderungen zum Vorschuljahr (ggf.) ▪ Aufgaben während Corona-bedingter Schulschließungen 	x	/
<i>Effekte</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beobachtete Wirkungen und Nutzen der Zusammenarbeit* 	x	/
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antizipierte Wirkungen und Nutzen des Programms 	/	x

Quelle: eigene Darstellung, Abkürzung: SL=Schulleitung, LK=Lehrkraft, ZA=Persönliche Zusammenarbeit mit einem Assistenten, *die Fragen wurden entsprechend der Interventionslogik assistenzspezifisch gestellt.

⁹ Zu Beginn gaben die befragten Personen den Dienststellenschlüssel (DISCH) ihrer Schule an. Dadurch konnten den Befragungsdaten mit Schulstrukturdaten (z. B. Anteil an inklusiv beschulten Schülern) gematcht werden. Für eine noch bessere Vergleichbarkeit wurden zudem die Lehrkräfte nach ihren Klassenmerkmalen gefragt, um feststellen zu können, ob Lehrkräfte der Interventionsgruppe statistisch gesehen vor vergleichbaren Herausforderungen wie die Lehrkräfte der Kontrollgruppe stehen.

Befragung der über das Programm Schulassistenten beschäftigten Personen

Im Gegensatz zu den Lehrkräften und Schulleitungen war die Befragung der Personen, die über das Programm Schulassistenten eingestellt worden waren, eine Brutto-Vollerhebung. Das heißt, zu beiden Befragungszeitpunkten sollten möglichst alle beschäftigten Schulassistenten und SVA zu ihren schulalltäglichen Arbeitserfahrungen und Einschätzungen befragt werden. Durch die Zusammenstellung der Befragungsschulen (siehe oben) war sichergestellt, dass prinzipiell alle Assistenten eingeladen wurden. Da sich die Zahl der Schulassistenten laufend vergrößert, lag die Zahl der Befragungspersonen zum zweiten Befragungszeitpunkt deutlich höher als bei der ersten Befragung im Schuljahr 2019/2020 (für Details zur Befragungsgrundgesamtheit vgl. Kapitel 2.2.2).¹⁰

Eine entsprechende Filterführung ermöglichte es, dass für die die Befragung der Assistenten (ebenso wie für Lehrkräfte und Schulleitungen) ein Fragebogen ausreichte. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Inhalte des Fragebogens zum zweiten Befragungszeitpunkt im Schuljahr 2020/21.

Tabelle 3 Fragebogen für SchuA, SIM und SVA im Schuljahr 2020/21

Oberkategorie	Inhalte des Fragebogens
<i>Eckpunkte Tätigkeit</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Art der Assistenz ▪ Vollzeit/Teilzeit ▪ Dauer der Tätigkeit ▪ Einsatz an mehreren Schulen
<i>Aufgaben</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verteilung der Aufgaben nach Akteuren / Bereichen ▪ Zeitliche Arbeitsplanung ▪ Veränderungen zum Vorschuljahr (ggf.) ▪ Aufgaben während Corona-bedingter Schulschließungen (März bis Juni 2020)
<i>Einsatz im Unterricht*</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anzahl der unterstützten Lehrkräfte ▪ Zusammenarbeit mit den Schülern ▪ Zusammensetzung der Klassen
<i>Herkunftssprachlicher Unterricht*</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umfang und Inhalte des Unterrichts
<i>Elternarbeit*</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufgaben ▪ Erfolgsfaktoren
<i>Erfahrungen im Rahmen der Beschäftigung</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewertung Arbeitsplatz und Zusammenarbeit ▪ Unklarheiten, Probleme, Optimierungsvorschläge ▪ Unterstützungs- und Fortbildungsbedarfe
<i>Ausbildung/ Berufserfahrung</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Art Ausbildung/Studium ▪ Berufserfahrung Bereich und Umfang
<i>Statistische Angaben</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geschlecht und Altersgruppen ▪ Migrationsgeschichte und Sprachkenntnisse

Quelle: eigene Darstellung, *diesbezügliche Fragen wurden nur Schulassistenten gestellt.

¹⁰ Selbstverständlich können unter den bereits beschäftigten Assistenten Personalveränderungen dazu führen, dass die Zielgruppe gar nicht erreicht ist (z. B. Kündigungen, Auslaufen der Vertragslaufzeit, Elternzeit oder krankheitsbedingte Ausfälle).

2.2.2 Durchführung und Rückläufe der Onlinebefragungen

Zur Planung und Umsetzung der Befragungen stimmte sich die Evaluation zu beiden Befragungszeitpunkten eng mit dem SMK als Auftraggeber der Studie sowie dem LaSuB ab und wurde von dort unterstützt. Die Standorte des LaSuB generierten aus ihren Prozessdaten und anhand der in Kapitel 2.2.1 definierten Parameter die Liste der Schulen, die in die Befragung einzubeziehen waren. Alle Schulen, die für die erste Befragung ausgewählt wurden (398), wurden auch für die zweite Befragung berücksichtigt. Hinzukamen zum zweiten Zeitpunkt rund 30 Schulen, die sich im Rahmen der zweiten Ausschreibungsrunde erstmals und erfolgreich für den Einsatz eines Schulassistenten beworben hatten.

Im nächsten Schritt wurden die Leitungen der ausgewählten Schulen angeschrieben.¹¹ Jede Schulleitung erhielt auf dem Postweg eine an sie gerichtete Befragungseinladung verbunden mit der Bitte, die beiliegenden Einladungen an die weiteren Zielgruppen weiterzugeben.

Die Unterlagen umfassten Einladungen für bis zu sechs Lehrkräfte.¹² Die Schulleitungen wurden gebeten, die Einladungen entsprechend der zu ihrer Schule passenden Variante zu verteilen und die Lehrkräfte auf die Befragung aufmerksam zu machen.

- **Variante A:** Falls an der Schule **keine** der genannten Assistenzen arbeitete (weder SchuA noch SVA oder SIM), sollten die Einladungen an bis zu sechs Lehrkräfte weitergeleitet werden, für die eine Zusammenarbeit mit einer Schulassistentin angedacht gewesen war oder die daran interessiert waren.
- **Variante B:** Falls an der Schule **eine oder mehrere** der genannten Assistenzen arbeitete, sollten die Einladungen an bis zu sechs Lehrkräfte weitergeleitet werden, die mit einer oder ggf. mehreren der Assistenzen (SchuA, SIM und/oder SVA) praktisch zusammenarbeiteten.

Infrage kamen Klassen-, Fach-, Betreuungs- oder DaZ-Lehrkräfte. Die Auswahl der Lehrkräfte oblag der Schulleitung. Für die Assistenten (Schulassistenten, SIM aus dem ursprünglichen Modellprojekt und SVA) lagen drei Einladungen für den (nur seltenen) Fall bei, dass zum Zeitpunkt der Befragung alle drei Assistenten an einer Schule tätig waren.

Auf jeder Einladung war ein URL-Link vermerkt, nach dessen Eingabe in einen gängigen Internetbrowser man zur Startseite der Onlinebefragung gelang. Das heißt: Es gab keine Papierfragebögen, lediglich der Weg zur Onlinebefragung wurde auf der Einladung skizziert.

¹¹ Der postalische Versand der Unterlagen wurde zu beiden Befragungen durch ein auf dem Schulportal veröffentlichtes Ankündigungsschreiben vorbereitet. Die Veröffentlichung erfolgte nur für die ausgewählten Schulen und in der Woche vor dem eigentlichen Beginn des Befragungszeitraums. Das Ankündigungsschreiben war jeweils im Namen des SMK verfasst und unterschrieben.

¹² Die Zahl der beiliegenden Einladungen für Lehrkräfte wurde zwischen den Befragungen von drei auf sechs erhöht. Damit sollte zum einen einer ggf. pandemiebedingten geringeren Teilnahmebereitschaft unter den Lehrkräften vorgebeugt werden. Zum anderen hatte der Zwischenbericht der Evaluation gezeigt, dass die Arbeitszeit der Schulassistenten unter deutlich mehr Lehrkräften als zunächst vermutet aufgeteilt wird.

Gestartet wurden die Befragungen jeweils zwei Wochen vor den Herbstferien. Aufgrund eines geringen Rücklaufs unter den SIM aus dem ursprünglichen Modellprojekt wurden diese im Rahmen der ersten Befragung gesondert erinnert und die Laufzeit für sie einmalig verlängert. Die ursprünglich geplante Laufzeit der zweiten Befragung wurde aufgrund der COVID-19-bedingten Ausnahmesituation an den Schulen für alle Zielgruppen grundsätzlich verlängert. Tabelle 4 fasst die zentralen Eckpunkte der Befragungen zusammen.

Tabelle 4 Eckpunkte bei der Umsetzung der Onlinebefragungen

Merkmal	1. Befragung: Schuljahr 2019/20	2. Befragung: Schuljahr 2020/21
<i>Start der Befragung</i>	30.09.2019	5.10.2020
<i>Laufzeit der Befragung (inkl. Verlängerung)</i>	6 Wochen (davon zwei Wochen Herbstferien)	7 Wochen (davon zwei Wochen Herbstferien)
<i>Zielgruppe</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulleitung (SL) ▪ Bis zu 3 Lehrkräfte (LK) ▪ alle SchuA, SIM, SVA 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulleitung (SL) ▪ Bis zu 6 Lehrkräfte (LK) ▪ alle SchuA, SIM, SVA
<i>Zugang zur Zielgruppe</i>	Persönliche Einladung der SL mit der Bitte, die Einladungen für LK und ggf. beschäftigte Assistenten weiterzuleiten	genauso wie zu Zeitpunkt 1
<i>Angeschriebene Schulen Anzahl</i>	398	426

Quelle: eigene Darstellung.

Rückläufe aus den Befragungen

Alle Schulen, die für die erste Befragung ausgewählt wurden, wurden auch für die zweite Befragung ausgewählt (n=398). Hinzukamen zur zweiten Befragung 28 Schulen, die sich in der zweiten Ausschreibungsrunde für den Einsatz eines Schulassistenten erstmals und erfolgreich beim zuständigen LaSuB beworben hatten. Dadurch stieg sowohl die Grundgesamtheit (n=426) als auch die Zahl der Programmschulen leicht an.¹³ Die Zahl der Programmschulen nahm auch dadurch zu, dass Schulen, die in der ersten Bewerbungsrunde für Schulassistenten noch nicht berücksichtigt worden waren, ihre Bewerbung erneuerten und in der zweiten Phase Personalkapazitäten erhielten. Tabelle 5 ist zu entnehmen, wie viele Schulleitungen, Lehrkräfte und Assistenten zu den Befragungen im Herbst 2019 und im Herbst 2020 eingeladen wurden und welchen Rücklauf die Befragungen erzielten.

¹³ An Programmschulen werden eine oder mehrere Stellen des Programms Schulassistentenz finanziert oder es stehen finanzielle Mittel zumindest zur Verfügung (falls eine genehmigte Stelle besetzt wird).

Tabelle 5 Befragungsgrundgesamtheit und Rücklauf (absolut und prozentual)

	Grund- gesamtheit		Rücklauf absolut		Rücklauf in Prozent	
	t1	t2	t1	t2	t1	t2
Schulleitungen (SL)	398	426	222	193	55,8	45,3
... dav. SL an Programmschulen	175	233	107	119	61,1	51,1
... dav. SL an Nicht-Programmschulen	223	193	115	74	51,6	38,3
Lehrkräfte (LK)	1.194	2.556	434	726	36,3	28,4
... dav. LK mit Programmunterstützung	525	1.398	171	483	32,6	35,5
... dav. ohne Programmunterstützung	669	1.158	263	243	39,3	21,0
Über Schulassistenz eingestellte Personen	141	210	107	155	75,9	73,1
... dav. Schulassistenten (SchuA, inkl. SIM)	102	171	77	123	75,5	71,9
... dav. Schulverwaltungsassistenten (SVA)	39	39	30	32	76,9	82,1

Quelle Grundgesamtheit: Prozessdaten des LaSuB sowie Landespersonaldatenbank (LPDK).

Quelle Rücklauf: Befragung Schulleitungen, Lehrkräfte und Assistenten (jeweils t1: 2019 und t2: 2020).

Schulleitungen: Zu beiden Befragungszeitpunkten beteiligten sich mehr als 50 Prozent der Leitungen an Programmschulen. Die Quote lag damit (erwartungsgemäß) deutlich höher als an den Nicht-Programmschulen.¹⁴ Allerdings sank auch an den Programmschulen der Rücklauf 2020 deutlich. Hierzu beigetragen haben wahrscheinlich die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie.¹⁵ Ein Rücklauf von rund 50 Prozent ist unter diesen Umständen als Erfolg zu werten. Aufgrund der spezifischen Einsatzvorgaben des Programms Schulassistenz waren unter den eingeladenen Schulleitungen v. a. solche von Grund- und Oberschulen.¹⁶ Dies schlägt sich im Rücklauf nieder (vgl. Tabelle 6).

An den meisten Schulen, die einen SVA beschäftigen, startete der Einsatz bereits im SJ 2017/18. Das bedeutet, dass die Schulleitungen hier im Regelfall über Langzeitarbeitsverhältnisse Auskunft gaben. Dies gilt auch und nahezu in Gänze für die SIM aus dem ursprünglichen Modellprojekt (Start überwiegend im SJ 18/19). Bei den Schulassistenten starteten rund 85 Prozent im SJ 19/20 und dementsprechend 15 Prozent erst zum SJ 2020/21.

¹⁴ Es war davon auszugehen, dass unter den Schulleitungen, die auch zur zweiten Befragung keine Personalkapazitäten aus dem Programm erhalten hatten, die Teilnahmebereitschaft noch einmal abnehmen würde.

¹⁵ Bis Ende September 2020 waren für mehr als zehn Schulen, an denen die Befragung stattfinden sollten, Maßnahmen zur Corona-Bekämpfung dokumentiert (Lehrer und/oder Schüler in Quarantäne bis hin zu einzelnen kompletten Schulschließungen). Die Befragung zog sich derweil bis in den Oktober, sodass von weiteren betroffenen Schulen auszugehen ist. Wie stark sich die Pandemie auf die Teilnahmebereitschaft ausgewirkt hat, ist aber nicht quantifizierbar.

¹⁶ Schulassistenten kommen nur an Grund-, Ober- und Förderschulen zum Einsatz. Stammschulen der SIM aus dem Modellprojekt sind nur Grund- und Oberschulen. SVA werden an allen Schultypen eingesetzt.

Tabelle 6 Zur Befragung eingeladene und antwortende Schulleitungen nach Schulart

	Befragungszeitpunkt 1		Befragungszeitpunkt 2	
	GG	Rücklauf	GG	Rücklauf
Grundschulen	52,0	49,5	51,2	44,6
Förderschulen	9,5	9,5	11,0	14,0
Oberschulen	27,9	28,4	27,9	29,0
Gymnasien	5,5	6,8	5,2	5,7
Berufsschulen	5,0	5,9	4,7	6,7
Anzahl n	398	222	426	193

Angaben in Prozent, ausgehend von Prozentbasis n, spaltenweise Addition ergibt 100 Prozent.
 Quelle Grundgesamt (GG): Prozessdaten des LaSuB sowie Landespersonaldatenbank (LPDK).
 Quelle Rücklauf: Befragung Schulleitungen, Lehrkräfte und Assistenten (jeweils 2019 und 2020).

Lehrkräfte: Die Zahl der eingeladenen Lehrkräfte wurde zwischen den Befragungen von bis zu drei auf bis zu sechs Personen pro Schule erhöht. Die Grundgesamtheit lag bei 2.556 Personen (vgl. Tabelle 5). Damit sollte v. a. einer pandemiebedingt schlechteren Erreichbarkeit und Teilnahmebereitschaft vorgebeugt werden. Die Ausweitung führte dazu, dass in der zweiten Befragung deutlich mehr Lehrkräfte befragt werden konnten, die praktische Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Programmassistenten gesammelt hatten. Die Beteiligungsquote blieb annähernd gleich (t1: 33 %; t2: 35 %). Zum anderen konnte die absolute Zahl an befragten Lehrkräften ohne Programmunterstützung (trotz der Pandemie) nahezu konstant gehalten werden, die Quote sank dadurch aber deutlich um fast die Hälfte (t1: 39 %; t2: 21 %).

Die in der zweiten Befragung antwortenden Lehrkräfte verteilten sich auf 234 der insgesamt 426 eingeladenen Schulen (das entspricht 55 %). An mehr als jeder zweiten Schule nahm somit mindestens eine Lehrkraft teil (bei der ersten Befragung waren es 49 %). Das ist deshalb relevant, weil die Ausweitung der Einladungen pro Schule nicht dazu führte, dass der Rücklauf von Lehrkräften an wenigen Schulen geprägt wurde.¹⁷

Von den teilnehmenden Lehrkräften, die von einem Schulassistenten unterstützt werden, startete die Zusammenarbeit bei rund 30 Prozent im Schuljahr 2020/21. Das heißt 70 Prozent der Lehrkräfte berichten über Langzeitkooperationen. Im Hinblick auf die SIM aus dem Modellprojekt liegt dieser Anteil noch etwas höher (80 %) und bei Lehrkräften, die mit einem SVA zusammenarbeiten, sogar bei 92 Prozent. Damit basiert der überwiegende Teil der Angaben auf langwierigen Kooperationserfahrungen.

Entsprechend des Programmschnitts und der Fokussierung auf bestimmte Schularten waren die antwortenden Lehrkräfte überwiegend an Grundschulen tätig (t2: 46 %), gefolgt von

¹⁷ Theoretisch hätte es sein können, dass an ein paar wenigen Schulen sechs Lehrkräfte teilnehmen und deren Perspektive dadurch besonders stark ins Gewicht gefallen wäre, während andere Schulen und Lehrkräfte sich hingegen gar nicht oder kaum beteiligten.

Lehrkräften an Oberschulen (28 %), Förderschulen (13 %) sowie an Gymnasien und Berufsschulen (6 bzw. 7 %).

Die antwortenden Lehrkräfte waren überwiegend Klassen- oder Fachlehrer (93 %). Das entspricht dem Wert aus der ersten Befragung. Betreuungslehrkräfte in Vorbereitungsklassen sowie Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bildeten bei beiden Befragungen jeweils einen kleinen Anteil von 5 bis 7 Prozent. Die Befragten haben im Durchschnitt 23 Unterrichtsstunden pro Woche, unabhängig von der Tätigkeit. Rund 90 Prozent der Lehrkräfte sind grundständig ausgebildet, bei neun Prozent handelt es sich um Lehrkräfte ohne vollständige Lehrerausbildung (Seiteneinstieg). Die meisten Lehrkräfte (46 %) sind seit mindestens 20 Jahren tätig, nur wenige (6 %) weniger als zwei Jahre.¹⁸

Assistenten: Die Personen, die im Rahmen des Programms Schulassistentenz angestellt wurden, weisen von allen Gruppen die höchste Beteiligung auf. Die steigende Zahl an allgemeinen Schulassistenten wurden in der zweiten Befragung mit einer gleichbleibend hohen Beteiligungsquote abgebildet.¹⁹ Die bereits große Teilnahmebereitschaft der Schulverwaltungsassistenten (SVA) nahm bei der zweiten Befragung noch einmal zu. Damit konnten sich beide Befragungen dem Idealziel einer Vollerhebung erfreulich weit annähern. Die Verteilung der antwortenden Assistenzen nach Schularten (SVA arbeiten an allen Schularten, Schulassistenten nur an Grund-, Ober- und Förderschulen) ergeben ein exaktes Abbild der Grundgesamtheit, d. h. die Verteilung entspricht prozentual dem in der LPDK gemeldeten Bestand. Verzerrungen im Rücklauf sind dadurch weitgehend ausgeschlossen.

2.2.3 Bildung der Interventions- und Kontrollgruppen

Die Verfahren, mit denen das Programm Schulassistentenz an den Schulen implementiert wurde (vgl. Kapitel 3.2 für Details), schufen programmimmanente Anknüpfungspunkte, um die befragten Schulleitungen und Lehrkräfte in Interventionsgruppen (IG) und Kontrollgruppen (KG) zu unterteilen.²⁰

¹⁸ Die restlichen Befragten verteilten sich relativ gleichmäßig (jeweils ca. 15-17 %) auf die übrigen Zeitspannen (zwei bis unter fünf Jahre, fünf bis unter zehn Jahre, zehn bis unter 20 Jahre).

¹⁹ Die Zahl der SIM aus dem Modellprojekt ist auf 20 VZÄ begrenzt. Von diesen beteiligten sich jeweils drei von vier an beiden Befragungen. Die Begrenzung bedeutet allerdings nicht, dass die Zahl der Assistenten, die dem Aufgabenprofil eines SIM entsprechen sollen (d. h. eine Schwerpunktlegung auf Sprach- und interkulturelle Kompetenzen) im Rahmen des Programms Schulassistentenz nicht mehr ausgebaut werden kann. Stattdessen können Schulen, die sich erfolgreich um einen Schulassistenten bewerben, seit dem Schuljahr 2020/21 das Stellen- und Anforderungsprofil de facto als das eines SIM ausschreiben.

²⁰ So mussten sich Schulen, die sich aufgrund ihrer Aufgaben oder Schülerstruktur mit besonderen Herausforderungen im schulischen Alltag konfrontiert sahen, um das Unterstützungspersonal bewerben (für einen Schulassistenten) oder ihr Interesse bekunden (für einen SVA). Die Vergabe der ersten Personalkapazitäten für die SIM aus dem ursprünglichen Modellprojekt erfolgte ohne ein solches Mitteilungsverfahren. Stattdessen wurden die Stammschulen anhand des Kriteriums „Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund“ durch das LaSuB ausgewählt. Als potenzielle Kontrollgruppe lud die Evaluation deshalb Grund- und Oberschulen mit einem ähnlichen hohen Anteil an Schüler mit Migrationshintergrund zu der Befragung ein, wobei nur solche Schulen infrage kamen, an denen noch kein Schulassistent und kein SVA angestellt war.

Da die Nachfrage unter den Schulen größer war als die verfügbaren Personalkapazitäten, konnten nur manche Schulen bedient werden (IG), andere interessierte Schulen hingegen nicht (KG). Eine „automatische“ Zuordnung der befragten Schulleitungen und Lehrkräfte in „die eine“ IG oder „die eine“ KG folgte daraus aus mehreren Gründen aber nicht.

- **Erstens:** Die Angaben von Schulleitungen bzw. Lehrkräften, die von Assistenzen des Programms unterstützt werden, lassen sich nur mit Angaben anderer Schulleitungen bzw. anderer Lehrkräfte vergleichen, die nicht durch das Programm unterstützt werden. IG und KG waren deshalb jeweils für beide Gruppen zu bilden.
- **Zweitens:** Das Programm Schulassistenten umfasst unterschiedliche Interventionsarten. Diese wurden für unterschiedliche Bedarfslagen konzipiert. Das beginnt damit, dass die Assistenten je nach Schulart unterschiedlich eingesetzt werden. Schulassistenten arbeiten prinzipiell nur an Grund-, Förder- und Oberschulen, SVA sind an allen Schularten tätig. Die Assistenzen haben zudem spezifische Interventionsmechanismen und Ziele. Gruppenvergleiche waren deshalb für jede Assistenzart gesondert anzustellen.
- **Drittens:** Schulassistenten ist ein über mehrere Jahre laufendes Programm, das neues Personal im hochkomplexen System „Schule“ etabliert hat. Mit anderen Worten: Die Intervention ist „menschlich“ und kann nicht einfach als gegeben, identisch und unverändert vorausgesetzt werden. Stattdessen kommt es laufend (wie in jedem Unternehmen) zu Personalveränderungen. Zu berücksichtigen waren deshalb diverse Fallkonstellationen, um zu wirklich aussagekräftigen Gruppenvergleichen zu kommen.²¹
- **Viertens:** Für jede antwortende Schulleitung und Lehrkraft wurde geprüft, inwieweit die Angaben für Gruppenvergleiche verwendbar waren. So können Schulleitungen und Lehrkräfte mit mehreren Assistenzen des Programms zusammenarbeiten (theoretisch mit einem Schulassistenten, einem SIM aus dem Modellprojekt und einem SVA). Diese Personen zählen zu mehreren IG. Gleichzeitig kann z. B. eine Grundschullehrkraft auch in mehreren KG vertreten sein. Ausgeschlossen war hingegen, dass eine Person Teil einer IG und KG zugleich ist. Durch diese Vorgehensweise wurde ausgeschlossen, dass die Messungen zu nicht vorhandenen Interventionen durch etwaige Effekte aus anderen Programmbestandteilen verzerrt wurden.
- **Fünftens:** Der Differenz-von-Differenzen-Ansatz ermöglicht es, die Entwicklungen innerhalb einer IG mit den Entwicklungen innerhalb einer KG zu vergleichen. Dementsprechend wurden die Gruppen zu beiden Zeitpunkten nach identischen Grundsätzen

²¹ Erstens konnten manche Schulen, denen zusätzlich Unterstützungspersonal vom LaSuB genehmigt wurde, die Position eines Assistenten nicht immer oder nicht zeitnah besetzen, z. B. aufgrund fehlender (geeigneter) Bewerber, weil die ausgewählten Personen absagten oder ihre Stelle erst NACH der Befragung antraten. Die Befragungen zeigten auch, dass an Schulen zwar eine Assistenz tätig sein konnte, antwortende Lehrkräfte aber trotzdem nicht mit dieser zusammenarbeiten. Diese Lehrkräfte gingen in die KG ein. Zweitens ergaben der Abgleich der Befragungsdaten mit der LPDK sowie vertiefte Einzelfallprüfungen, dass z. B. manche Schulleitungen und Lehrkräfte den Schulassistenten mit dem Schulverwaltungsassistenten verwechselten, andere hingegen über ihre Zusammenarbeit mit individuellen Schulbegleitern oder mit Personen des Sonderprogramms „Schulassistent in Qualifizierung“ berichteten. Da die Angaben dieser Personen unter fehlerhaften Grundvoraussetzungen bzw. unter dem Eindruck programmfremder Interventionen zustande kamen, zählten diese Befragten weder zur IG noch zur KG.

gebildet. Die Zahl der Gruppen verdoppelt sich damit um den Faktor zwei. Durch Berücksichtigung der zeitlichen Dimension konnten zudem weitere Fälle identifiziert werden, die nicht in den Gruppenvergleich eingingen.²² Tabelle 7 fasst die Grundsätze der Gruppenbildung kurz zusammen, die Gruppengrößen sind Tabelle 8 zu entnehmen.

Zudem eigneten sich die Angaben mancher Befragter weder für die Interventions- noch für die Kontrollgruppe und wurden dementsprechend nicht berücksichtigt. Diese „aussortierten Fälle“ bilden eine dritte Gruppe neben IG und KG.

Tabelle 7 Grundsätze der Gruppenbildung bei Schulleitungen und Lehrkräften

Gruppe	Grundsätze der Gruppenbildung
SL	IG <ul style="list-style-type: none"> ▪ SL beschäftigt einen SchuA, SIM oder SVA ▪ es kann vorkommen, dass eine SL mehrere/alle Assistenzen beschäftigt
	KG <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitungen wurden bei der Personalvergabe (trotz Bedarfsmeldung) nicht berücksichtigt oder konnten eine genehmigte Stelle nicht besetzen²³ ▪ d. h. sie beschäftigen keinen SchuA, SIM oder SVA
	AF <ul style="list-style-type: none"> ▪ SL beschäftigte einen SchuA, SIM und/oder SVA nur zwischenzeitlich ▪ <u>oder</u> macht Angaben zu „programmforenden“ Interventionen ▪ <u>oder</u> zählt bei einem anderen Teil des Programms zur Interventionsgruppe
LK	IG <ul style="list-style-type: none"> ▪ LK arbeitet aktuell mit einem SchuA, SIM oder SVA zusammen ▪ es kann vorkommen, dass eine LK mit mehreren/allen Assistenzen zusammenarbeitet
	KG <ul style="list-style-type: none"> ▪ LK ist an Schulen tätig, die sich um zusätzliches Personal beworben hat, bei der Vergabe (trotz Bedarfsmeldung) nicht berücksichtigt wurde (vgl. SL KG) ▪ d. h. sie arbeitet weder mit SchuA oder SIM noch mit SVA zusammen
	AF <ul style="list-style-type: none"> ▪ LK arbeitete nur zwischenzeitlich mit einem SchuA, SIM oder SVA zusammen ▪ <u>oder</u> macht Angaben zu „programmforenden“ Interventionen ▪ <u>oder</u> zählt bei einem anderen Teil des Programms zur Interventionsgruppe

Quelle: eigene Darstellung; Abkürzungen: SL=Schulleitung, LK=Lehrkraft, IG=Interventionsgruppe, KG=Kontrollgruppe, AF=Aussortierte Fälle.

²² An manchen Schulen waren Assistenzstellen nur zwischenzeitlich besetzt (z. B. wegen Kündigungen, nicht bestandener Probezeit, Elternzeit, längerer Krankheit etc.). Leitungen dieser Schulen wurden weder der IG KG zugeordnet, da eine Intervention zwar stattgefunden hatte, diese aber nicht kontinuierlich und nicht voll vergleichbar war.

²³ Da es diese verfahrenstechnische Option beim SIM nicht gab, wurden der KG die Schulleitungen und Lehrkräfte an den Grund- und Oberschulen zugerechnet, die aufgrund ihres hohen Anteils an Schülern mit Migrationshintergrunds in die Befragung einbezogen worden waren (vgl. Kapitel 2.2.1). Bei den Schulleitungen fielen zudem solche in die KG, die in der Befragung angaben, dass sie für die Beschäftigung eines SIM an ihrer Schule Grund- oder Oberschule einen Bedarf sehen.

Tabelle 8 Größe der gebildeten Vergleichsgruppen

Befragte Akteure	Assistenzart	Befragung t1 (2019)			DiD nur IG-KG	Befragung t2 (2020)		
		IG	KG	AF		IG	KG	AF
SL <i>t1 n=222*</i> <i>t2 n=193*</i>	Schulassistent SVA	76 36	93 37	53 149	↔	93 30	58 44	42 119
LK <i>t1 n=434*</i> <i>t2 n=726*</i>	Schulassistent SVA	145 26	186 50	103 358	↔	381 129	160 43	185 554

Quelle: Befragung Schulleitungen und Lehrkräfte zu zwei Zeitpunkten; Abkürzungen: IG= Interventionsgruppe, KG=Kontrollgruppe SL=Schulleitung, LK=Lehrkraft, AF=Aussortierte Fälle.

Angabe in absoluten Zahlen, *die zeilenweise Addition zu einem Befragungszeitpunkt ergibt immer die Zahl der insgesamt befragten SL und LK. Hinweis: Einzelne Schulleitungen und Lehrkräfte arbeiten sowohl mit einem Schulassistenten als auch einem SIM aus der ursprünglichen Modellphase zusammen.

3 Das Programm Schulassistenz

Das im März 2018 von der Sächsischen Staatsregierung beschlossene Handlungsprogramm „Nachhaltige Sicherung der Bildungsqualität“ hat zum Ziel, den Lehrerberuf in Sachsen attraktiver zu gestalten und die Unterrichtsversorgung zu verbessern. Für einen Zeitraum von fünf Jahren werden insgesamt 1,7 Mrd. Euro zur Verfügung gestellt. Das Handlungsprogramm umfasst Maßnahmen, um die finanziellen Konditionen des Lehrerberufes auszubauen, etwa durch Verbeamtungen, Höhergruppierungen oder durch Leistungsprämien bzw. Zulagen. Darüber hinaus beinhaltet das Programm strukturelle Maßnahmen. Zu diesen zählt auch das Programm Schulassistenz, für das insgesamt 90,5 Mio. Euro vorgesehen sind.

Das Programm startete im Jahr 2018 und läuft bis Ende 2023 (in Angleichung an das Handlungsprogramm). Die Grundidee besteht darin, Lehrkräfte und Schulleitungen durch Assistenzpersonal zu unterstützen und zu entlasten. Die neuen Kollegen sollen ihnen z. B. einen Teil der im Schulalltag anfallenden Aufgaben abnehmen und zuarbeiten. Dadurch sollen sich Lehrkräfte und Schulleitungen auf ihre Kernaufgaben konzentrieren können. Zum anderen können die Assistenten weitere Kompetenzen und Ressourcen in den Schulalltag einbringen und bislang noch nicht (ausreichend) abgedeckte Aufgaben übernehmen. Mit dem Programm reagiert die Sächsische Staatsregierung v. a. auf die steigende Heterogenität an Sachsens Schulen. Multiprofessionelle Teams, wie sie eben z. B. durch das neue Personal gebildet oder erweitert werden, sollen zum Umgang mit der steigenden Heterogenität beitragen.

3.1 Aufgaben- und Qualifikationsprofile der Assistenten im Detail

Schulassistenz bildet den Oberbegriff für allgemeine Schulassistenten und Schulverwaltungsassistenten (SVA). Während allgemeine Schulassistenten v. a. die Lehrkräfte unterstützen sollen, sollen die SVA überwiegend der Schulleitung zur Seite stehen. Die Schulassistenten unterteilen sich in zwei Gruppen: die pädagogischen Schulassistenten (SchuA) einerseits und die Schulassistenten mit dem Profil eines Sprach- und Integrationsmittlers (SIM) andererseits. Mischformen sind jedoch nicht ausgeschlossen, wobei eine Zuordnung zu den zwei Untergruppen sich nach dem Schwerpunkt der Tätigkeit richtet.

Die ersten pädagogischen Schulassistenten wurden ab Anfang des Schuljahres 2019/20 in den Sächsischen Schuldienst eingestellt. Sie machen den Großteil der über das Programm gewonnenen Personen aus. In der ersten Jahreshälfte 2019 wurden zudem rund 20 Personen eingestellt, die zwar zu den allgemeinen Schulassistenten gezählt werden, gleichzeitig aber in der LPDK noch mit der ursprünglichen Bezeichnung Sprach- und Integrationsmittler (SIM) geführt werden. Seit dem Schuljahr 2020/21 ist es den Schulen möglich, die Stelle eines Schulassistenten mit dem Profil eines SIM auszuschreiben, sofern dies den Bedarfen der Einsatzschule entspricht. Zusammen mit den Personen, die noch die originäre Bezeichnung des SIM tragen, begründen sie die Gruppe der Schulassistenten mit Profil SIM.

Im Folgenden werden die Konzeptionen des pädagogischen Schulassistenten (SchuA), des Schulassistenten mit dem Profil SIM sowie des SVA vorgestellt. Zur sprachlichen Vereinfachung und besseren Lesbarkeit wird die Abkürzung SchuA nur für die pädagogischen Schulassistenten verwendet, die Abkürzung SIM nur für die Schulassistenten mit dem Profil SIM.

3.1.1 Pädagogische Schulassistenten (SchuA)

An den Einsatz der SchuA ist ein Unterstützungs- und Entlastungsauftrag geknüpft. SchuA sollen Lehrkräfte im pädagogischen Bereich unterstützen, indem sie an der Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages mitwirken und sie von außerunterrichtlichen Tätigkeiten entlasten, damit sich die Lehrkräfte stärker auf pädagogische Vorhaben (d. h. das Unterrichten, Erziehen, Beraten, Betreuen und Fördern ihrer Schüler) konzentrieren können.²⁴

Eine wesentliche Vorgabe für das Stellen- und Aufgabenprofil der SchuA ist, dass sich die Mitwirkung am Bildungs- und Erziehungsauftrag bzw. die Unterstützung der Lehrkräfte auf den Unterricht beziehen soll. Mit anderen Worten: Die Anwesenheit im Unterricht soll für den Einsatz der SchuA prägend sein und den Großteil ihrer Arbeitszeit ausmachen. Als eine zweite pädagogische Kraft im Unterricht sollen sie es ermöglichen, dass gezielter auf die Bedürfnisse einzelner Schüler eingegangen werden kann, was wiederum zu größeren Lernerfolgen beitragen soll.

Aufgaben und Tätigkeiten im Unterricht können die Unterstützung der Schüler bei der Einzel- und Gruppenbetreuung sein, die Unterstützung bei Leistungsstörungen oder bei differenzierten Lernvorhaben. Da es sich bei den SchuA um Assistenzen handelt, dürfen sie jedoch keinen eigenständigen Unterricht erteilen. Die pädagogische Verantwortung trägt die Lehrkraft.

Darüber hinaus können SchuA optionale Aufgaben in verschiedenen Bereichen übernehmen:

- Vor- und Nachbereitungszeit für den Unterricht (z. B. Dokumentation von pädagogischen Vorhaben) sowie im erweiterten Unterrichtskontext (z. B. im Hinblick für Konferenzen, Prüfungen, Elternabende etc.);
- Umsetzung von pädagogischen Angeboten außerhalb bzw. in Ergänzung zum Unterricht: (z. B. Hausaufgabenbetreuung, Ganztags- oder individuelle Förderangebote);
- Planung und Betreuung von außerunterrichtlichen Aktivitäten im Klassenverbund (Schulausflüge, Klassenfahrten, Wandertage etc.);
- Betreuung der Schülerschaft in außerunterrichtlichen Phasen des Schulalltags (Wegbegleitung oder Aufsicht von Pausen, Frei- und Wartestunden) sowie

²⁴ Im Rahmen des Programms Schulassistentenz werden Lehrkräfte an Schulen mit „besonderen Herausforderungen“ unterstützt. Die Kriterien, Indikatoren und empirischen Bedarfslagen von Schulen unter dem Gesichtspunkt der „besonderen Bedarfslagen“ werden in Kapitel 3.2 vertieft.

- Kontakt und Abstimmung mit schulischen Akteuren (z. B. anderes schulische Unterstützungspersonal) oder mit außerschulischen Akteuren (z. B. Eltern der Schüler, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe).

In der Programmkonzeption wird darauf hingewiesen, dass die aufgezählten Bereiche optional sind und keine abschließende Liste darstellen. Stattdessen können SchuA auch weitere Bereiche übernehmen, sofern dies den rechtlichen Möglichkeiten, den beruflichen Qualifikationen und Erfahrung des SchuA sowie der Personalsituation an der Schule entspricht. Zudem wurden weitere allgemeine Vorgaben und Möglichkeiten definiert:

- Bedarfsangemessenheit und Eigenverantwortung der Schulen: Die Aufgaben und Tätigkeiten der SchuA orientieren sich am Bedarf der Einsatzschule. Das konkrete Einsatzprofil kann also je nach Schule individuell abweichen.
- Konzentration: Neben der Unterstützung im Unterricht ist es möglich, den Einsatz auch auf andere einzelne Aufgaben zu konzentrieren. Ein Beurteilungsmaßstab hierfür kann die Vorqualifikation des SchuA sein.
- Exklusivität: SchuA sollen Aufgaben erledigen, die von keinem anderen an der Schule tätigen Unterstützungspersonal erledigt werden können oder bereits erledigt werden. Zudem dürfen die SchuA keine Aufgaben übernehmen, die dem Schulträger obliegen. Sie sind Bedienstete des Freistaates Sachsen. Ausgeschlossen sind damit etwa Tätigkeiten im Hort.
- Zuständigkeit: Über das Stellenprofil soll die Schulleitung entscheiden, ggf. bei einem Einsatz an mehrere Schulen die Leitung der Stammschule. Die Aufgabenzuweisung kann auch an eine Lehrkraft delegiert werden. Schulleitung und zuständige Lehrkraft leiten den SchuA an.

Da es sich bei den SchuA um Assistenten im pädagogischen Bereich handelt, sollten eine pädagogische Ausbildung und/oder einschlägige Berufserfahrungen in diesem Bereich vorliegen. In Betracht kommen z. B. Abschlüsse/berufliche Erfahrungen in Logopädie, Ergotherapie, Erziehung oder Sozialpädagogik.

3.1.2 Schuassistent mit dem Profil Sprach- und Integrationsmittler (SIM)

Der Einsatz der SIM zielt v. a. auf Schulen, deren besondere Herausforderungen aus dem Umgang mit einer vergleichsweise hohen sprachlichen und kulturellen Vielfalt innerhalb der Schülerschaft resultieren. In übergeordneter Perspektive sollen sie einen Beitrag zur Förderung von sprachlicher und kultureller Vielfalt als Normalität im schulischen Alltag leisten, d. h. zu einem kultursensiblen, offenen sowie Interkulturalität und Mehrsprachigkeit wertschätzendem Schulklima beitragen. Die Adressaten ihres Wirkens, ihre Aufgaben und Ziele sind dementsprechend anders ausgerichtet als beim SchuA.

Die SIM sollen primär zur schulischen Integration der Schüler mit Migrationshintergrund beitragen. Hierfür kommen unterschiedliche Formate und Aufgaben in Betracht. Praktisch kann ihr Einsatz ...

- ...individuell ausgerichtet sein (z. B. zur Vorbereitung einzelner Schüler auf den Besuch von Regelklassen) oder im Schülerverbund stattfinden (z. B. im Rahmen von Ganztagsangeboten oder herkunftssprachlichem Unterricht);²⁵
- ... im Unterricht erfolgen (z. B. durch Unterstützung der Betreuungslehrer) oder auch außerhalb des Unterrichts (z. B. durch Projekte oder Veranstaltungen);
- ... in der direkten Interaktion mit Schülern liegen (z. B. durch Einzelgespräche mit ihnen) oder indirekt stattfinden über Personen im innerschulischen Umfeld (Betreuungslehrer, Lehrkräfte, Schulsozialarbeit etc.) oder im außerschulischen Umfeld (v. a. die Eltern oder auch Migrantenorganisationen und -vereine, Jugendmigrationsdienste und ehrenamtlich Tätige).

Aufseiten der Schule sollen die SIM insbesondere die Betreuungslehrer der Schüler, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist, unterstützen. Außerschulisch sollen sie Eltern mit geringen Deutschkenntnissen als Ansprechpartner in der Schule zur Verfügung stehen. Die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der interkulturellen Elternarbeit ist auch expliziter Bestandteil des Stellenprofils.

Die Aufgaben können den SIM ganz oder teilweise zur eigenverantwortlichen Erledigung oder auch nur unterstützend übertragen werden. Auch eine Konzentration auf einzelne Aufgaben ist möglich. Über das Stellenprofil soll (wie beim SchuA) die Schulleitung entscheiden (ggf. bei einem Einsatz an mehreren Schulen die Leitung der Stammschule). Die Aufgabenzuweisung kann auch an eine zuständige Betreuungs- oder andere Lehrkraft delegiert werden. Schulleitung und die zuständige (Betreuungs-)Lehrkraft leiten den SIM an.

Da die Arbeit der SIM auch über den Weg der Sprachförderung stattfinden soll, ist eine sehr gute muttersprachliche oder im Ausland erworbene Sprachkompetenz (mindestens C1) erforderlich, passend zu der Sprache bzw. zu den Sprachen, die von der Schule nachgefragt werden. Darüber hinaus müssen gute alltagssprachliche Deutschkompetenzen (mindestens B2) vorliegen. Für einen effektiven und erfolgreichen Einsatz werden zudem ein kultureller und biografischer Erfahrungshorizont, der mit dem der Schüler mit Migrationshintergrund vergleichbar ist, als förderlich angesehen. Da die SIM zu den allgemeinen Schulassistenten zählen und somit auch im pädagogischen Bereich unterstützen sollen, benötigen sie hier entsprechende theoretische Kenntnisse und/oder berufliche Erfahrungen.

²⁵ Die Erteilung von herkunftssprachlichem Unterricht ist grundsätzlich vorstellbar, soll aber weder den Schwerpunkt der Tätigkeit bilden noch im Rahmen eines Ganztagsangebots stattfinden.

3.1.3 Schulverwaltungsassistent (SVA)

Ziel des Einsatzes der SVA ist es, schulinterne unterrichtsfremde Aufgaben so umzustrukturieren, dass sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräfte von bestimmten Verwaltungsaufgaben entlastet werden. Die durch ihren Einsatz „umgeschichtete“ Arbeitszeit sollen Schulleitungen und Lehrkräfte dazu nutzen, sich auf bestimmte Aufgaben, genauer gesagt auf ihr „Kerngeschäft“ im Bildungs- und Erziehungsbereich stärker konzentrieren zu können.

Bei den Schulleitungen fallen hierunter neben pädagogischen Gestaltungsaufgaben auch solche im Leitungsbereich. Lehrkräfte sollen sich wiederum stärker ihren pädagogischen Vorhaben widmen und zudem zusätzliche Unterrichts- und Erziehungsaufgaben übernehmen können. Durch den Einsatz der SVA sollen außerdem schulinterne Arbeitsabläufe und -strukturen professionalisiert werden, insbesondere im organisatorischen und verwaltungstechnischen Bereich. Die SVA sollen somit zu einer gesteigerten Schul- und Unterrichtsqualität als übergeordneten Zielen beitragen.

Im Rahmen der Konzeption wurde eine Vielzahl an möglichen Aufgabenbereichen und Tätigkeitsfeldern schulartspezifisch zusammengestellt. Grob gruppieren lassen sich diese entlang folgender Kategorien, die im ergebnisbezogenen Berichtsteil näher beleuchtet werden:

- Personalverwaltung,
- Unternehmerpflichten,
- Schulprogrammarbeit,
- Organisation schulischer Abläufe,
- Sonderaufgaben,
- Sonstige Aufgaben.

Hinsichtlich ihres Aufgabenspektrums und der konkreten Tätigkeiten sind für den Einsatz der SVA weitere Vorgaben und Möglichkeiten zu berücksichtigen:

- Bedarfsangemessenheit und Eigenverantwortung der Schulen: Die Aufgaben und Tätigkeiten der SVA orientieren sich am Bedarf der Einsatzschule. Das konkrete Einsatzprofil kann also je nach Schule individuell abweichen.
- Konzentration: Es ist möglich, den Einsatz der SVA auf bestimmte Aufgaben zu konzentrieren. Ein Beurteilungsmaßstab hierfür kann die Vorqualifikation des SVA sein.
- Exklusivität: SVA zählen nicht zum pädagogischen Personal, von daher sind Aufgaben im Schulunterricht ausgeschlossen. Ebenso dürfen sie keine Aufgaben übernehmen, die dem Schulträger obliegen. Sie sind Bedienstete des Freistaates Sachsen. Ausgeschlossen sind somit auch Sekretariats- und Hausmeistertätigkeiten. Tätigkeitsüberschneidungen mit kommunalem Personal soll grundsätzlich vermieden werden.

- **Zuständigkeit:** Über den Stellenzuschnitt soll die Schulleitung entscheiden (ggf. bei einem Einsatz an mehreren Schulen die Leitung der Stammschule). Die Schulleitung leitet den SVA an.

Durch den eindeutigen Verwaltungsschwerpunkt der SVA setzt das Qualifikationsprofil einen entsprechenden beruflichen Abschluss voraus. Hierbei kann es sich um ein Studium im Fachbereich Verwaltung oder um eine Ausbildung in einem Verwaltungsberuf oder im Bereich Büromanagement handeln.

3.2 Implementation des Programms

Die Auswahl der Programmschulen (d. h. der Schulen, die ein Stellenkontingent für einen SchuA, SIM und/oder SVA zur schulscharfen Besetzung erhielten) verlief unterschiedlich. Im Fall der SVA wurde ein Interessenbekundungsverfahren umgesetzt, an dem sich grundsätzlich alle öffentlichen Schulen (alleine oder zusammen mit bis zu drei Schulen) beteiligen konnten. Die Auswahl erfolgte im ersten Schritt nach Proporz. Für jeden Landkreis bzw. jede kreisfreie Stadt in Sachsen (insgesamt 13 Stück) waren drei Vollzeitäquivalente eingeplant (13 x 3 = 39 VZÄ). Im zweiten Auswahlschritt sollten dann größere Schulen berücksichtigt werden (überdurchschnittliches Gesamtstundensoll, überdurchschnittlich viele Schüler und Klassen etc.).

Für die Auswahl der ersten 20 Stammschulen im Modellprojekt „Sprach- und Integrationsmittler“ war der Anteil an Schüler mit Migrationshintergrund ausschlaggebend. Stammschulen sind nur Grund- und Oberschulen. SIM können aber auch an anderen Schultypen arbeiten.

Alle weiteren Einsatzschulen für allgemeine Schulassistenten wurden im Rahmen eines Schulbewerbungsverfahrens mit mehreren Besetzungsrunden ausgewählt. Die Teilnahme am Verfahren erfolgte auf freiwilliger Basis. Die Entscheidung, sich um einen Schulassistenten zu bewerben, wurde von der Schulleitung in Abstimmung mit der Lehrerkonferenz und im Einvernehmen mit dem Schulträger getroffen. Einschränkend galt, dass nur Grund- und Oberschulen bedacht werden sowie bestimmte Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

Die Schulen wurden zudem darauf hingewiesen, dass sich die Stellenzuweisung an bestimmten Indikatoren zur Messung der besonderen Herausforderungen orientieren würde. Jede Schule konnte somit für sich entscheiden, ob eine Bewerbung (ggf. als Tandembewerbung mit bis zu zwei weiteren Schulen) ausreichend Aussicht auf Erfolg haben würde oder ob wahrscheinlich eher andere Schulen ausgewählt werden. Die Auswahl erfolgte auch hier durch die fünf Standorte des LaSuB und in Abstimmung mit dem SMK. Jedem Standort standen für die erste Besetzungsrunde 22 VZÄ zur Verfügung (5 x 22 = 110 VZÄ).

Adressaten für den allgemeinen Schulassistenten sind v. a. Schulen mit besonderen Herausforderungen, die aufgrund ihrer Aufgaben oder Schülerstruktur einen zusätzlichen Ressourcenbedarf haben. Das Handlungsprogramm „Nachhaltige Sicherung der Bildungsqualität im

Freistaat Sachsen“ benannte erste Eckpunkte, an denen eine besondere Herausforderungslage festzumachen ist. Demnach handelt es sich um Schulen, mit „z.B. hohe[m] DaZ-Klassen- bzw. Migrantenanteil, hohe[m] Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, hohe[m] Anteil an Schülern mit wirtschaftlich schwachem Hintergrund, etc.“. Bei der operativen Umsetzung wurden diese Eckpunkte in vier Hauptindikatoren übersetzt.²⁶

1. Grund- und Oberschulen mit einem hohen Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Dieser Indikator fußt auf der Beobachtung, dass diese Schüler ausgeprägte Verhaltensauffälligkeiten haben, und ist in Kombination mit Hilfsindikator B „differenziertes Lernziel“ zu sehen (siehe unten).
2. Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, die über keinen Inklusionsassistenten verfügen: Dieser Indikator begründet sich zum einen durch den Anteil an Förderschülern mit dem FÖSP Lernen UND mit ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten. Zum anderen waren diese Förderschulen nicht mit Pädagogischen Unterrichtshilfen (PUH) ausgestattet, einer dem SchuA vergleichbaren personellen Assistenz. Über den SchuA sollte diese Lücke geschlossen werden. Gleichzeitig sollte aus Gründen der Verteilungsgerechtigkeit berücksichtigt werden, dass nur solche Förderschulen ohne Inklusionsassistenten bedient werden (einer zweiten dem SchuA vergleichbaren Assistenz). Hierin überschneidet sich Indikator 2 mit Hilfsindikator F (siehe unten).
3. Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist: Hintergrund dieses Indikators ist die Beobachtung, dass an Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler, die Deutsch im Rahmen von DaZ 1 bis 3 lernen, besondere Herausforderungen bei der Umsetzung der Sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten auftreten können. Schulassistenten sollen als weitere Maßnahme (zusätzlich zum DaZ-Unterricht) zur erfolgreichen Teilhabe dieser Schüler an Vorbereitungsklassen sowie zu ihrer Integration in den Regelunterricht beitragen.
4. Oberschulen mit hoher Quote an Schülern im Hauptschulbildungsgang: Dieser Indikator basiert auf der wissenschaftlich breit dokumentierten Beobachtung, dass soziale Herkunft und Bildungserfolg systematisch zusammenhängen und Schüler im Hauptschulbildungsgang in der Regel einen weitaus umfangreicheren und differenzierteren Unterstützungsbedarf beim Lernen haben, um einen guten Schulabschluss bzw. überhaupt einen Schulabschluss zu erreichen.

²⁶ Ein statistischer Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppen anhand der vier Hauptindikatoren erfolgt in Kapitel 5.1. Darüber hinaus wurden alle Grund- und Oberschulen, die sich um einen Schulassistenten beworben haben, anhand dieser Indikatoren mit allen übrigen Grund- und Oberschulen in Sachsen verglichen, um das Bewerbungsverhalten zu beleuchten (vgl. Kapitel 4.1) In Kapitel 4.3 werden die Hauptindikatoren anhand qualitativer Befragungsdaten zu Schulleitungen und Lehrkräften eingeordnet.

Bei der Schulauswahl, die durch das LaSuB erfolgte und in Abstimmung mit dem SMK, konnten zudem Hilfsindikatoren herangezogen werden, um die besonderen Ausgangslagen der jeweiligen Schulen zu berücksichtigen. In Betracht kamen beispielsweise:

- A. Schulen mit einem besonders hohen (planmäßigen) Unterrichtsausfall oder einer deutlich unterdurchschnittlichen Absicherung in Grund- und/oder Ergänzungsbereich;
- B. Grund- und Oberschulen mit einem hohen Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit differenziertem Lernziel;
- C. Schulen mit einer besonders hohen Anzahl an Meldungen relevanter besonderer Vorkommnisse;
- D. Grund- und Oberschulen mit einer hohen durchschnittlichen Klassenfrequenz;
- E. Oberschulen mit hohem Anteil an Schülern, die die Schulabschlussprüfungen nicht bestehen, gemessen an einem längerfristigen Rückblick von zwei bis drei Jahren.
- F. Möglicher Ausschluss von Schulen, die bereits mit anderen Unterstützungspersonen, die ähnliche Aufgaben wahrnehmen, ausgestattet sind (z.B. Inklusionsassistent, Sprach- und Integrationsmittler aus der Modellprojektphase, Teach First Fellows).

3.3 Forschungsstand und vergleichbare Konzeptionen

In der Schulentwicklungsforschung wird häufig der Bedarf nach neuen personellen Ansätzen und Strukturen mit der Heterogenität der Schülerschaft begründet, insbesondere in Bezug auf Migrationshintergrund und sonderpädagogischen Förderbedarf sowie soziale und leistungsbezogene Unterschiede (Preuß 2018). Auch in Sachsen ist eine wachsende Heterogenität an den Schulen zu beobachten. So hat sich zwischen 2012 und 2017 der Anteil der Schüler mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit an allen allgemeinbildenden Schulen von 2,1 auf 4,2 Prozent verdoppelt. Der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischer Förderung ist zwischen 2000 und 2017 von 5,7 auf 8,5 Prozent gestiegen. Heterogenität innerhalb der Schülerschaft bedeutet dabei nicht, dass alle Schulen gleich betroffen sind. So zeigt sich auch an sächsischen Schulen, dass die besuchte Schulform stark vom sozialen Hintergrund abhängt. Während 9,6 Prozent der Oberschüler Eltern ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II haben, beträgt diese Quote unter Gymnasiasten nur 1,5 Prozent (Kühne et al. 2019).

Durch diese Heterogenität steigen auch die Herausforderungen im schulischen System, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden. Hinzukommen wachsende administrative Aufgaben der Schulleitungen und Lehrkräfte und erschwerende Rahmenbedingungen, z. B. ein Bedarf nach Lehrkräften.²⁷

Um diese Herausforderungen zu adressieren, wird sowohl im fachpolitischen als auch im wissenschaftlichen Diskurs der Einsatz multiprofessioneller Teams gefordert, d. h. die Unterstüt-

²⁷ Laut einer Prognose der Kultusministerkonferenz liegt zwischen den Jahren 2019 bis 2030 der jährliche Einstellungsbedarf für Lehrkräfte bei durchschnittlich 430 (KMK 2019: 7). Gleichzeitig wird anhand der aktuellen Studierendenzahlen insbesondere ein Lehrkräftemangel an Oberschulen prognostiziert (ZLSB 2019).

zung der Schulleitungen, Lehrkräfte und Sekretariate an Schulen durch weitere Berufsbilder. So plädiert z. B. der Bundeselternrat für die Bildung multiprofessioneller Teams an Schulen, um „jedem Kind die gleichen Bildungschancen“ zu bieten (2018). Die Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark: Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen“ setzt als Ziel, die Zusammenarbeit an Schulen in multiprofessionellen Teams zu stärken, wodurch u. a. „die Qualität des Schulangebotes verbessert werden“ soll (BMBF und KMK 2019: 3). In der Wissenschaft gelten multiprofessionelle Teams u. a. als Modelle für kollaborative Problemlösungen „im Interesse einer Schule für alle Kinder“ (Lütje-Klose 2013: 26), die zu einer positiven Anpassung der Lernvoraussetzungen und Lernangeboten führen können (Fischer 2014).

Vielerorts werden multiprofessionelle Teams bereits eingesetzt. Dabei zeigen sich verschiedene Strategien bzw. Entwicklungsmöglichkeiten:

- Ausbau der Assistenzen: Die Zahl der Assistenzen, die insbesondere Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler unterstützen, wird quantitativ ausgebaut.
- Qualitative Spezialisierung und Ausdifferenzierung: Es werden verschiedene Assistenzarten für unterschiedliche Zwecke eingesetzt, z. B. solche für spezielle Zielgruppen oder für bestimmte Aufgabenbereiche.
- Verbreiterung des Einsatzprofils: Es werden Assistenzen mit einem breiten Profil für verschiedene Zielgruppen und Aufgabenbereiche eingesetzt.

Das sächsische Programm Schulassistenz entspricht mit seinem multiprofessionellen Ansatz sowie durch Berücksichtigung mehrerer Strategien also einem allgemeinen bildungspolitischen Trend und setzt den bereits eingeschlagenen Weg weiter fort.²⁸

Kontext zum pädagogischen Schulassistenten (SchuA)

Unter dem bundesweit etablierten Unterstützungspersonal an Schulen weisen SchuA Ähnlichkeiten mit der Schulbegleitung auf, die im Rahmen der Eingliederungshilfe bzw. der Kinder- und Jugendhilfe für Menschen mit Behinderung eingesetzt wird.²⁹ Ähnlichkeiten mit diesem Berufsbild bestehen z. B. darin, dass die SchuA regelmäßig im Unterricht anwesend sind und ein breites Spektrum an Aufgaben rund um die Schülerbetreuung übernehmen. Wesentli-

²⁸ So waren vor dem Programm Schulassistenz weitere personelle Unterstützungssysteme an Sachsens Schulen aktiv: Schulsozialarbeiter, Praxisberater, Berufseinstiegsbegleiter, Inklusionsassistenten, pädagogische Fachkräfte im Unterricht, Seniorlehrkräfte, Integrationshelfer bzw. Schulbegleiter, Teach First Fellows, Schulassistenten in Qualifizierung und weitere. Angesichts des Lehrkräftemangels werden zudem auch weitere Strategien umgesetzt, neues Personal für die Schulen zu gewinnen, wie bspw. durch das Refugee Teachers Training Programm an der Universität Potsdam, in dem geflüchtete Lehrkräfte nachqualifiziert werden, um in Deutschland als vollständige Lehrkräfte arbeiten zu können (Münch et al. 2017).

²⁹ Neben anderen Begrifflichkeiten wie Integrationshelfer, Individualbegleiter oder persönliche Assistenz wird teils auch und überwiegend der Begriff Schulassistent für diese Form der Unterstützung genutzt.

che Unterschiede bestehen v. a. darin, dass SchuA nicht nur Schüler mit einer Behinderung begleiten sollen und sie nicht unter die gesetzlich geregelten Einzelfallmaßnahmen fallen.³⁰

Durch seine Teilnahme am Unterrichtsgeschehen ist der SchuA zudem anschlussfähig an die verschiedenen Formen des sogenannten *Teamteachings*. Darunter sind folgende Formen zu verstehen (in Anlehnung an die Darstellung von Dilcher und Göck 2014):

- *one teach – one drift*: Die Hauptverantwortung für den Unterricht liegt bei einer Person, die andere Person hilft Schülern bei ihrer Arbeit, aber auch bei ihrer Verhaltensregulation.
- *one teach – one observe*: Die Hauptverantwortung für den Unterricht liegt bei einer Person, die andere Person beobachtet und steht für zusätzliche pädagogische Vorhaben (individuell oder für Gruppen) bereit.
- *supplemental teaching*: Der Unterricht wird von einer Person durchgeführt, die andere Person unterstützt bei Bedarf mit zusätzlichem Material und differenzierten Hilfen.
- *station teaching*: Das Unterrichtsteam übernimmt unterschiedliche Unterrichtsinhalte und Gruppen im Wechsel.
- *parallel teaching*: Die Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe wird von einem Mitglied des Unterrichtsteams mit den gleichen Inhalten unterrichtet.
- *remedial teaching*: Die Schüler werden anhand ihres Niveaus aufgeteilt und getrennt unterrichtet.
- *team teaching*: Das Unterrichtsteam führt den Unterricht gemeinsam und gleichberechtigt durch. Bei der Einordnung der sächsischen SchuA in dieses Raster ist zu berücksichtigen, dass sie die Lehrkräfte nur unterstützen und keinen eigenständigen Unterricht geben dürfen. Die pädagogische Verantwortung soll weiterhin die Lehrkraft tragen, weshalb diese Variante prinzipiell ausscheidet.

Das Modell des *Teamteaching* wird bisher hauptsächlich zur Beschreibung und Analyse der Kooperationen zwischen ausgebildeten Lehrkräften verwendet. Gleichzeitig findet es zunehmend auch im Hinblick auf multiprofessionelle Teams bzw. Formen des multiprofessionellen Unterrichts Anwendung.³¹

Nach Kenntnis der Evaluation sind derzeit in Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein pädagogische Akteure in öffentlichen Schulen tätig, die dem Modell der sächsischen SchuA ähneln. In Baden-Württemberg werden seit 2008 pädagogische Assistenten eingesetzt, um Lehrkräfte an Werkreal-, Haupt- und Grundschulen, die einen hohen Migrantenanteil ausweisen oder als sogenannte Brennpunktschulen bezeichnet werden, zu entlasten (Ministerium für

³⁰ Auch bei dem Poolbildungsmodell, bei dem die Ressourcen mehrerer an einer Schule tätigen Schulbegleiter gebündelt werden, gilt die rechtliche Rahmenbedingung der Einzelfallförderung (Schmidt 2017).

³¹ An Thüringer Schulen wird z. B. ein sozialpädagogisches Teamteaching mit einer Kooperation zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften seit mehreren Jahren umgesetzt, u. a. mit dem Ziel, die emotionalen, motivationalen und sozialen Kompetenzen der Schüler zu fördern. Der Ansatz wird durch Ernst-Abbe-Hochschule Jena bis Ende 2021 evaluiert (vgl. Im Literaturverzeichnis EAH 2021).

Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg o. D.).³² In Schleswig-Holstein wird seit dem Schuljahr 2015/16 das Programm „Schulische Assistenz“ umgesetzt mit den Zielen, für alle Grundschüler die Lernbedingungen zu verbessern und die Lernkräfte zu entlasten (Landesregierung Schleswig-Holstein 2015 und 2019).

Darüber hinaus sind in weiteren Bundesländern zusätzliche pädagogische Fachkräfte in Schulen tätig, die zumindest gewisse Ähnlichkeiten zu den sächsischen SchuA aufweisen:

- Bayern: An Grund-, Mittel- und Förderschulen werden Förderlehrkräfte eingesetzt, um in Kooperation mit der Klassen- oder Fachlehrkraft leistungsschwache oder besonders leistungsstarke Schüler zu unterrichten (Bundesagentur für Arbeit 2020).
- Berlin: Pädagogische Unterrichtshilfen sind an Schulen bzw. Klassen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ und an inklusiven Schwerpunkt-schulen tätig. Zu ihren Aufgaben zählen pädagogische Tätigkeiten wie die Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung vom Unterricht, aber auch pflegerische Tätigkeiten, was auf die SchuA nicht zutrifft.
- Hamburg: Ab dem Schuljahr 2020/21 sollen junge Menschen, die ein Freiwilliges Soziales Jahr absolvieren, an Grundschulen als Schulassistenzen eingesetzt werden. Diese sollen Unterstützungsaufgaben sowohl bei Projektwochen, Schulausflügen, Klassenreisen und Schulfesten als auch bei der Begleitung von Schülern mit besonderem Förderbedarf übernehmen (BSB Hamburg 2020).
- Des Weiteren werden in acht Bundesländern im Rahmen der Bildungsinitiative „Teach First Deutschland“ Hochschulabsolventen für zwei Jahren in Schulen mit schwierigem sozialem Umfeld als sogenannte „Fellows“ eingesetzt. Diese Fellows unterstützen sowohl bei der Umsetzung des Unterrichts als auch bei außerunterrichtlichen Aufgaben (Teach First Deutschland gemeinnützige GmbH o. D.).³³

Kontext zum Sprach- und Integrationsmittler (SIM)

Das Konzept der SIM dockt an bereits bestehenden Berufsbildern an, die insbesondere seit der Neuausrichtung der Integrationspolitik des Bundes im Jahr 2005 häufiger und in verschiedenen Zusammenhängen eingesetzt werden (Gesemann 2015).³⁴ Personen, die solche Aufgaben übernehmen, haben oft selbst einen Migrationshintergrund und bieten Unterstützung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, u. a. in Bildung, Arbeit, Familie, Gesundheit und

³² Nach Kenntnis der Evaluation wurde ihr Einsatz evaluiert (GEW 2017). Die Ergebnisse der Evaluation waren jedoch nicht auffindbar.

³³ Neben Sachsen handelt es sich um Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein.

³⁴ Es werden vielfältige Bezeichnungen verwendet wie Integrationslotsen, Mentoren, Paten und nicht zuletzt Sprach- und Kultur- bzw. Integrationsmittler. Gemeinsam haben alle diese Akteure, dass sie niedrigschwellig eingesetzt werden sollen mit dem Ziel, die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund zu fördern (Gesemann 2015). 2009 wurde unter der Leitung des BMAS und mit Beteiligung verschiedener Qualifizierungsträger eine Bundesarbeitsgruppe gegründet mit dem Ziel, ein einheitliches Berufsbild „Sprach- und Integrationsmittler“ zu etablieren (Becker et al. 2010).

Kultur. Dabei sind sie an unterschiedliche Institutionen angebunden. Eine Verankerung im öffentlichen Schuldienst (wie es bei den sächsischen SIM der Fall ist) bildet jedoch eine Ausnahme.³⁵ Nach Recherche der Evaluation werden ähnliche Ansätze in den folgenden Bundesländern/Städten umgesetzt:

- Berlin: In Schulen zur sprachlichen Förderung von Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, werden Sprachlernassistenten eingesetzt (SenBJF Berlin o. D.). Darüber hinaus bietet die Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben (GIZ e. V.) eine Weiterbildung für pädagogische Assistenzen in Schulen an, gezielt für Menschen mit Migrationshintergrund (Münch et al. 2017).
- Hamburg: In Schulen mit internationalen Vorbereitungs- und Basisklassen werden Sprach- und Kulturmittler eingesetzt. Zu ihren Aufgaben gehören kultursensible Beratung, fachspezifisches Dolmetschen, die Vermittlung soziokultureller Hintergrundwissen, die Erläuterung kultur- und länderspezifischer Unterschiede, die Intervention bei Kommunikationsstörungen und Unterstützung bei Problemlösungen (Landesinstitut Hamburg o. D.).
- Hannover: Seit 2016 arbeiten im Rahmen eines Modellprojektes interkulturelle Schulassistenten an drei Schulen. Diese übersetzen/dolmetschen, erklären schulische Prozesse und bieten allgemeine Beratung zum Thema Schule/Bildung an.³⁶

Auch wenn eine feste Anstellung in Schulen nicht sehr verbreitet ist, herrscht ein allgemeiner bundesweiter Trend, das schulische Angebot an die Bedürfnisse von zugewanderten Schülern anzupassen. In mehreren Bundesländern³⁷ wird (an ausgewählten Schulen) z. B. Arabisch-Unterricht für Schüler mit Arabisch als Herkunftssprache angeboten. Manche Länder bieten Sprachunterricht in weiteren Herkunftssprachen an (vgl. Robert Bosch Stiftung GmbH und die Deutsche Schulakademie gGmbH 2018).

Kontext zum Schulverwaltungsassistent (SVA)

In den vergangenen Jahren ist es verstärkt zu einem Rollenwandel der Schulleitungen zu einer Art „Schulmanager“ gekommen, wodurch einerseits ihre Gestaltungsspielräume wachsen (Prinzip der schulischen Eigenverantwortung), andererseits aber auch ihre Aufgaben zunehmen. So müssen sich Schulleitungen mehr mit Schulentwicklungsprozessen auseinandersetzen, die Ressourcen ihrer Schulen verwalten und den Kontakt zu externen Akteuren pflegen (Huber 2007). Die Belastung durch einen zunehmenden Umfang an Verwaltungsaufgaben wird auch mit Blick auf die Lehrkräfte konstatiert bzw. untersucht (vgl. Hardwig/Mußmann

³⁵ Im Rahmen der Machbarkeitsstudie „Pädagogen mit Fluchtgeschichte als ‚Paraprofessionals‘ in Schulen“ wurden verschiedene Einsatzmöglichkeiten von solchen Akteuren in Schulen untersucht. Die Studie beinhaltet jedoch kaum Beispiele für bereits eingesetzte Integrationsmittler in Deutschland (Münch et al. 2017).

³⁶ Das Modellprojekt wurde mit einem Fokus auf einer Beschreibung der Tätigkeiten der interkulturellen Schulassistenten evaluiert (Büchner o. D.).

³⁷ Neben Sachsen handelt es sich dabei um Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und das Saarland.

2018). Vor diesem Hintergrund steigen auch Forderungen, Schulleitungen und Lehrkräfte durch Verwaltungskräfte zu entlasten (vgl. z. B. VBE 2019).

Neben den SVA in Sachsen finden sich ähnliche Ansätze auch in weiteren Bundesländern:

- Baden-Württemberg: 2006 wurde im Rahmen eines Modellprojektes Schulverwaltungsassistenten in elf Schulen eingeführt (Staatsministerium Baden-Württemberg 2018).³⁸ Des Weiteren wurde zwischen 2018 und 2020 im Rahmen eines Pilotprojektes Koordinierungsstellen in fünf Kommunen eingeführt, um Ganztagschulen bei Verwaltungsaufgaben zu entlasten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2020).
- In Bayern wurden 2018 jeweils 150 zusätzliche Stellen für Schulleitungen und Verwaltungsangestellte geschaffen (Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2018).
- Hessen: 2018 wurden im Rahmen von Pilotprojekten Verwaltungsassistenzen bzw. Verwaltungsleiter eingeführt. Zu ihren Aufgaben zählen administrative Aufgaben und die Koordination der Hausmeister (Hessisches Kultusministerium 2018).
- Nordrhein-Westfalen: 2007 wurden die ersten Schulverwaltungsassistenten angestellt. Das Modellprojekt wurde ausgebaut und 2019 verstetigt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019).³⁹
- Sachsen-Anhalt: 2019 wurden im Rahmen eines Modellprojektes Schulverwaltungsassistenten an den größten Schulstandorten eingeführt. Diese übernehmen Aufgaben bei der Organisation des Schulanmeldeverfahrens, des Unterrichts sowie bei schulischen Veranstaltungen und Elternsprachtagen (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt 2019).
- In Niedersachsen sind Schulleitungen von Grundschulen und kleinen Schulen nicht mehr für die Abwicklung von Personalverträgen zuständig sein sollen. Diese Aufgabe wurde von der Landesschulbehörde übernommen (Niedersächsisches Kultusministerium 2018). Der Evaluation ist nicht bekannt, ob hierfür weiteres Personal (ähnlich den SVA) eingestellt wurde.

³⁸ Das Kultusministerium verkündete im Schuljahr 2018/19 das Vorhaben auszuweiten. Der aktuelle Stand ist nicht bekannt.

³⁹ Das Modellprojekt wurde evaluiert. Zentrales Ergebnis zu den Wirkungen des Modellprojekts war, dass Schulleitungen und Lehrkräfte durch den Einsatz von Schulverwaltungsassistenten entlastet und dadurch neue Aufgaben umsetzen konnten (Pfeifer et al. 2011).

4 Übergeordnete Perspektiven auf das Programm Schulassistentenz

4.1 Bedarf nach Schulassistenten und Teilnahme am Bewerbungsverfahren

Die Teilnahme der Schulen am Bewerbungsverfahren zum allgemeinen Schulassistenten war freiwillig, d. h. es wurde den Schulen im Sinne der Eigenverantwortung als freiwilliges Angebot unterbreitet. Einschränkend galt, dass nur Grund- und Oberschulen bedacht werden sowie Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die zum Zeitpunkt der Bewerbung keinen Inklusionsassistenten beschäftigten (vgl. Kapitel 3.2).⁴⁰

Im Rahmen der ersten Programmphase bewarben sich insgesamt 301 Schulen um die Zuteilung eines Schulassistenten, in der zweiten Phase 265 (vgl. Tabelle 9). Neben den Schulen, die in ersten Besetzungsphase berücksichtigt wurden (116 Schulen)⁴¹, traten durch das zeitlich gestaffelte Verfahren verschiedene Konstellationen auf: Schulen, die sich in der zweiten Runde erstmals und erfolgreich bewarben, Schulen, die ihre erfolglose Erstbewerbung aufrechterhielten und später berücksichtigt wurden, Schulen, die ihre Bewerbung aus der ersten Phase nicht weiterverfolgten sowie Bewerbungen, die in beiden Phasen erfolglos blieben.

Tabelle 9 Verteilung der Schulassistenten nach Profil und befragten Akteuren

	Öffentl. Schulen in Sachsen absolut	Bewerbungen Phase 1 absolut	Bewerbungen Phase 2 absolut
Grundschulen	748	179	174
Oberschulen	284	88	64
Förderschulen FÖSP Lernen	73*	34**	27**

Quelle: Sächsische Schuldatenbank sowie Prozessdaten SMK (2019 und 2020)

*darüber, an wie vielen dieser Schulen kein Inklusionsassistent tätig ist, liegen der Evaluation keine verlässlichen Daten vor. **unter den Bewerbungen waren auch Förderschulen mit anderen FÖSP oder solche, die einen Inklusionsassistenten beschäftigen.

Warum sich Schulen **nicht** am Bewerbungsverfahren zum Schulassistenten beteiligten, war kein Untersuchungsgegenstand der Evaluation. Aufgrund der verschiedenen Elemente des Programms (allgemeiner Schulassistent – Modellprojekt Sprach- und Integrationsmittler – Schulverwaltungsassistent) und der Gestaltung des Erhebungsinstruments (ein Fragebogen für alle Schulleitung) liegen durch „methodischen Beifang“ aber rudimentäre Angaben mehrerer Grund-, Ober- und Förderschulleitungen darüber, warum sie sich nicht am Verfahren beteiligten, vor. Rund ein Drittel von ihnen sah demnach aufgrund eines fehlenden Bedarfs zur Beschäftigung eines Schulassistenten von einer Bewerbung ab. Zwei Drittel sahen diesen

⁴⁰ In Einzelfällen wurde von diesen Vorgaben abgewichen. Mindestens ein Einsatz findet auch an einer Beruflichen Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt statt. Zudem wurden einzelne Förderschulen mit einem anderen FÖSP bedient (z. B. geistige, emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache). In diesen Schulen liegt der Fokus aber auf dem Primarbereich und es werden auch Schüler mit dem FÖSP Lernen unterrichtet.

⁴¹ Insgesamt standen für die erste Besetzungsphase 110 Vollzeitäquivalente (VZÄ) für pädagogische Schulassistenten zur Verfügung. Diese wurden paritätisch unter den fünf Standorten des LaSuB aufgeteilt, jeder Standort entschied dann über die Verteilung der für seinen Bereich verfügbaren 22 VZÄ.

Bedarf hingegen. Trotzdem haben sie sich nicht beworben. Welche weiteren Faktoren in diesen Fällen ausschlaggebend waren, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen. Die Größenordnung der Bewerberzahlen (rund 26 Prozent aller Grund- und Oberschulen nahmen an der ersten Phase teil) ist aber ein Indiz dafür, dass unter den Schulen eine abwägende Selbstauswahl stattfand. Mit anderen Worten: Schulen mit Bedarf antizipierten, dass sie im Vergleich mit anderen Schulen als nicht besonders unterstützungsbedürftig gelten würden und eine Bewerbung nicht aussichtsreich gewesen wäre.

Daneben sind weitere Gründe und Ursachen denkbar, warum sich Schulen nicht um die Zuteilung eines Schulleitenden beworben haben könnten. So vermutet der LHPR in seiner Stellungnahme, dass „Schulen in schwieriger Lage nicht selten auch überforderte Schulleitungen [haben], die aus zeitlichen und anderen Gründen sich nicht in der Lage sehen, das Programm [Schulassistenz, d. Verf.] auch zu beantragen. Die Schere zwischen Schulen mit engagierten, kompetenten Schulleitungen und überforderten Schulleitungen wird so immer größer.“

Vergleicht man vor diesem Hintergrund dieser These alle Grund- und Oberschulen, die an der ersten Ausschreibungsrunde teilgenommen haben (unabhängig davon, ob ihre Bewerbung berücksichtigt wurde oder nicht) mit allen anderen öffentlichen Grund- und Oberschulen in Sachsen, haben sich im Schnitt die Schulen beworben, die statistisch gesehen vor größeren Herausforderungen standen. D. h.: Sie wiesen höhere Anteile an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und an Schülern in DaZ-Klassen auf. Die sich bewerbenden Oberschulen hatten im Schnitt zudem etwas mehr Schüler im Hauptschulbildungsgang als die übrigen Oberschulen. Die Programmkriterien als Maßstab anlegend lässt sich sagen, dass das Bewerbungsprozedere die statistisch vor besonderen Herausforderungen stehenden Schulen nicht benachteiligte, sondern in der Tendenz zu einer Bewerbung animierte.⁴²

Des Weiteren bestehen nach Ansicht des LHPR „in etlichen Schulen [...] große Vorbehalte in Bezug auf den Einsatz von Assistenzprogrammen. Es wird befürchtet, dass viel Zeitaufwand notwendig ist, um die Assistenzkräfte einzuarbeiten und dass sich dieser für nur zwei Jahre [bzw. einen zeitlich begrenzten Beschäftigungszeitraum, d. Verf.] nicht lohnt. Schulleitungen fühlen sich auch überfordert ein Einsatzkonzept zu erarbeiten. Hier wäre es hilfreich, wenn ein schulpraktischer Leitfaden mit guten Praxisbeispielen für den Einsatz zur Verfügung gestellt werden würde.“ Auch einer der befragten LBPR betont den großen Mehraufwand, der anfangs für die Einarbeitung notwendig sei, weshalb grundsätzlich nur Schulen an dem Programm teilnehmen sollten, die dazu auch bereit sind.

⁴² In den offenen Angaben der befragten Schulleitungen findet sich zudem nur vereinzelt Kritik am Bewerbungsprozedere an sich und wenn dann nur von Schulen, die am Verfahren auch teilgenommen haben. Geäußert wird hier etwa der Wunsch nach mehr Transparenz bei der Stellenvergabe, grundsätzlich mehr Öffentlichkeitsarbeit für das Programm auch in ländlichen Gegenden sowie die Enttäuschung, trotz mehrmaliger Teilnahme nicht berücksichtigt worden zu sein (Zitat einer Schulleitung: „Jedes Jahr Bewerbungen schreiben und dann abgelehnt werden ist eine Verschwendung von Ressourcen“).

Es ist denkbar, dass die verfügbaren Ressourcen der Schulleitung und der ggf. antizipierte Aufwand zur Konzeption einer Stelle inkl. Einarbeitung einer Assistenz eine Bewerbung behindern können. Anzeichen für strukturelle Benachteiligungen von Schulen „in schwieriger Lage“, die durch das bisherige Prozedere entstanden, fanden sich aber nicht. In der Tendenz haben sich die Schulen beworben, die im Sinne des Programms als besonders unterstützungsbedürftig gelten. Allerdings schließt das für den weiteren Programmverlauf nicht aus zu prüfen, inwiefern das Eigenverantwortungsprinzip um schulaufsichtliche Maßnahmen ergänzt werden könnte, z. B. durch eine gezielte Ansprache und Unterstützung bestimmter Schulen. Geprüft werden könnte zudem, inwieweit die verfügbaren Stellenkontingente paritätisch über die LaSuB-Standorte zu verteilen sind und ob die statistischen Kriterien zur Bestimmung besonderer Herausforderungen ergänzt oder weiterentwickelt werden könnten.⁴³

4.2 Umfang und Reichweite des Programms

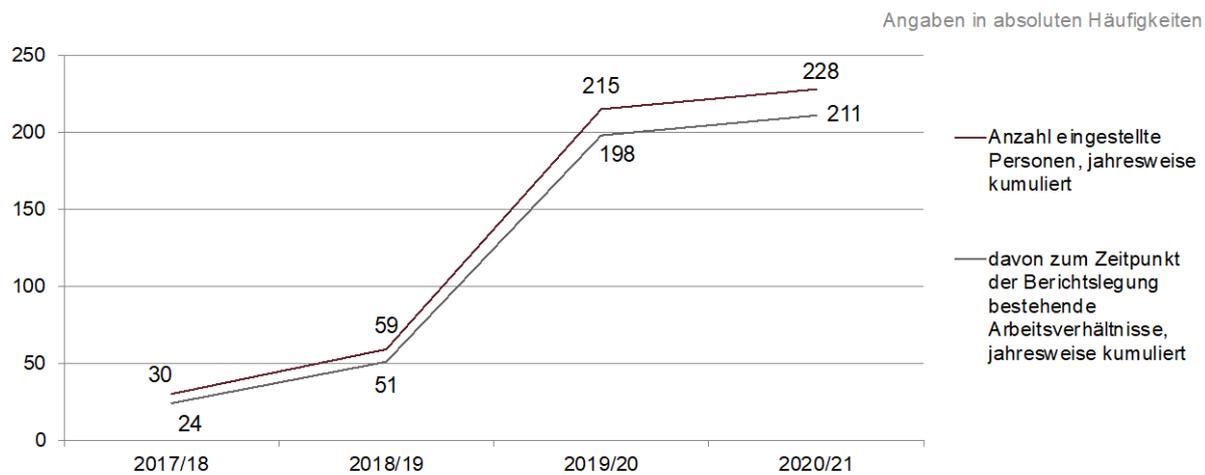
Schulassistenten ist ein über mehrere Jahre laufendes Programm, mit dem öffentliche Schulen in Sachsen durch pädagogische, sprachlich-kulturelle und verwaltungstechnische Assistenten unterstützt werden. Zudem soll im Rahmen des Aktionsprogrammes „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ die Schulassistenten sachsenweit erheblich ausgeweitet werden.

Die ersten Schulverwaltungsassistenten (SVA) wurden im Schuljahr 2017/2018 eingestellt. Das vorgesehene Stellenkontingent (39 VZÄ) wurde zügig ausgeschöpft. Die ersten Schulassistenten starteten ihren Einsatz im Rahmen des Modellprojekts „Sprach- und Integrationsmittler“ (SIM) im Schuljahr 2018/2019. Die ersten pädagogischen Schulassistenten (SchuA) kamen im folgenden Schuljahr hinzu. Für das Jahr 2020 wurde für das gesamte Programm ein Personalbestand von 234 VZÄ angestrebt (davon 195 für allgemeine Schulassistenten und 39 für SVA).

Im Oktober 2020 lag die Zahl der laufenden Beschäftigungen zusammengefasst für alle Arten der Schulassistenten bei 211 (mit 195,875 VZÄ). Abbildung 1 zeigt die personelle Entwicklung des Programms insgesamt sowie im Verlauf der Schuljahre.

⁴³ Der LHPR regt in diesem Zusammenhang z. B. an, das Merkmal der besonderen Herausforderung „im Sinne eines Sozialindex“ fortzuentwickeln (vgl. hierfür auch GEW 2019). Die Auswertung der Schulbewerbungsbögen, Fallstudien und Befragungsdaten zeigt zum einen, dass die Hauptkriterien von den Schulen genutzt werden, um ihre Herausforderungen zu beschreiben. Zum anderen gibt es keine Anzeichen dafür, dass hierdurch gravierende Herausforderungen systematisch unberücksichtigt bleiben. Momentan nehmen zehn Grundschulen aus Sachsen an der Initiative „Schule macht stark“ teil. Übergeordnetes Ziel dieser Initiative ist es, die Bildungschancen von sozial benachteiligten Schülern zu verbessern, indem u. a. herausfordernde sozialräumliche Lagen von Schulen in urbanen und ländlichen Räumen berücksichtigt werden (BMBF und KMK 2019). Ansetzend an den Bedarfen zur Weiterentwicklung und Optimierung des Programms Schulassistenten, die die befragten Schulleitungen und Lehrkräften sehen, wird die kriteriengeleitete Verteilung der Stellen in Kapitel 4.3 vertieft.

Abbildung 1 Anzahl der über Schulassistentenz beschäftigten Personen im Zeitverlauf



Quelle: Landespersonaldatenbank Kultus, Stand 12.10.2020

© INTERVAL 2021

Um die Reichweite des Programms zu erhöhen gibt es verschiedene Optionen:

- ein VZÄ wird aufgesplittet (z. B. auf zwei Personen mit jeweils zwei halben Stellen), sodass mit einem Stellenanteil mehrere Schulen bedient werden können oder
- eine Assistenz (in Voll- oder in Teilzeit) kommt an mehreren Schulen zum Einsatz.
- Beide Optionen können und werden in der Praxis auch miteinander kombiniert.

Wie in den einzelnen Ergebniskapiteln gezeigt wird, sind Vollzeitstellen und der Einsatz an mehreren Schulen unter den SVA häufiger der Fall als unter den Schulassistenten. 39 SVA unterstützen rund 50 Schulen (vgl. Kapitel 6.3). Für pädagogische Schulassistenten gilt hingegen nahezu komplett das Prinzip „ein SchuA für eine Schule“. Unter den Schulassistenten mit Profil SIM arbeitet in etwa jeder fünfte an mehreren Schulen. Neben ihrer Stammschule arbeiten die SIM, die an mehreren Schulen eingesetzt werden, im Durchschnitt und pro Woche an vier weiteren Schulen mit durchschnittlich je vier Stunden (vgl. Kapitel 5.3). Damit liegt die Zahl der von einem SIM unterstützten Schulen bei ungefähr 55. Hinzukommen die ca. 140 Einsatzschulen mit pädagogischen Schulassistenten. Zu berücksichtigen ist, dass ca. acht Prozent der Schulen, die durch das Programm Schulassistentenz bedient werden, nicht nur einen SchuA oder einen SIM oder einen SVA, sondern zwei, in Einzelfällen sogar alle drei Assistenzen beschäftigen.⁴⁴ Durch die 211 Personen, die Stand Oktober 2020 über das Programm im sächsischen Schuldienst beschäftigt waren, werden somit schätzungsweise rund

⁴⁴ In den meisten dieser Fälle handelt es sich um Schulen, die einen Schulassistenten UND einen Schulverwaltungsassistenten beschäftigen. Nur in Einzelfällen sind Schulen sowohl Stammschule für einen Schulassistenten als auch für einen SIM im Zuge des Modellprojekts. Zwei Schulen in Sachsen beschäftigen alle drei Assistenzarten (Schulassistent, SVA und SIM im Zuge des Modellprojekts). Die Häufigkeit von Programmschulen mit Mehrfachausstattung (8 % der Fälle) ergibt sich im Zuge der Schulleitungsbefragung und aus der Landespersonaldatenbank (LPDK) gleichermaßen.

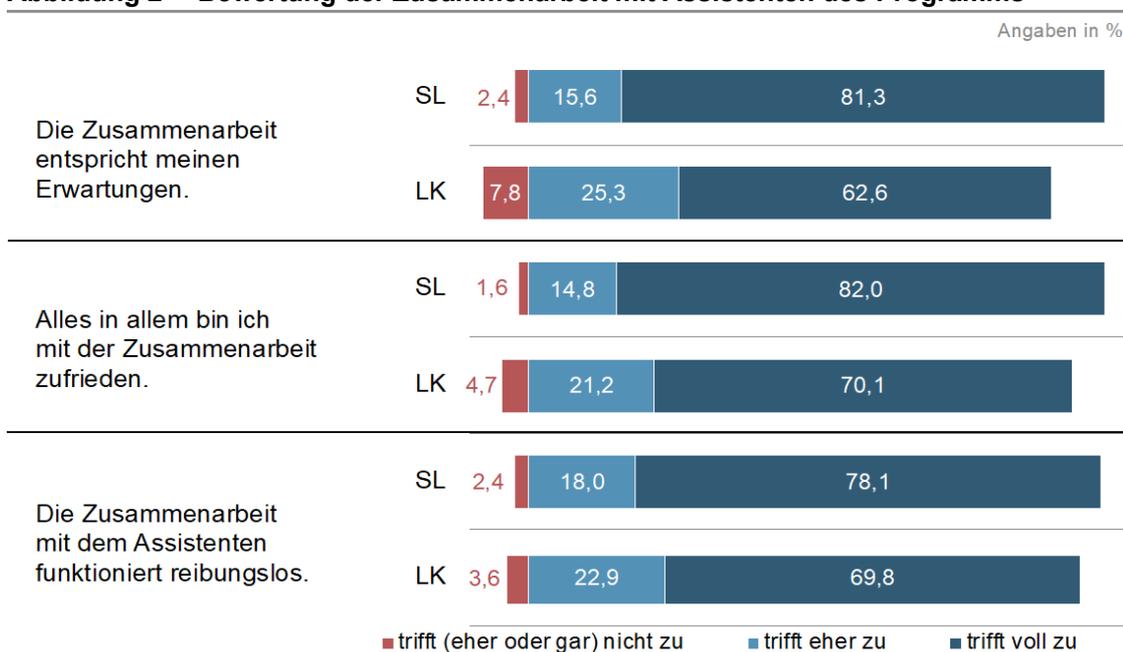
230 Schulen unterstützt. Das entspricht rund 16 Prozent aller öffentlichen Schulen in Sachsen.⁴⁵

4.3 Bewertung des Programms und Weiterentwicklungsmöglichkeiten

Auch wenn sich die Ausgangsvoraussetzungen, Aufgabenfelder und erwünschten Effekte der Programmelemente (SchuA, SIM und SVA) voneinander unterscheiden, haben sie eine zentrale Schnittmenge: Alle Assistenten arbeiten mit schulischen Akteuren zusammen, die sich inzwischen ein fundiertes Urteil über die Zusammenarbeit mit ihnen machen konnten.

Wie im Zwischenbericht der Evaluation konstatiert, sind die Akteure hochgradig zufrieden mit der Zusammenarbeit. Dieser Befund bestätigt sich auch in der zweiten Befragung (vgl. Abbildung 2) und gilt sowohl im Hinblick auf den Soll-Ist-Abgleich („Zusammenarbeit erfüllt die Erwartungen“) als auch bzgl. der Zusammenarbeit („funktioniert reibungslos“) und dem Gesamturteil („Mit Zusammenarbeit alles in allem zufrieden“). Es ist unerheblich, welches Element des Programms hierbei betrachtet wird. Die Zustimmungswerte liegen konstant hoch. Nur wenige Befragte machen Abstriche, was etwas häufiger unter den Lehrkräften vorkommt. SchuA, SIM und SVA wurden demnach erfolgreich in den Schulalltag integriert.

Abbildung 2 Bewertung der Zusammenarbeit mit Assistenten des Programms



Quelle: Schulleitungen (2020) SL n=128, Lehrkräfte (2020) LK n=529, nicht abgebildete Werte für keine Angabe zwischen 0,8 % bis 4,3 %.

© INTERVAL 2021

Nicht jede öffentliche Schule, die sich eine personelle Ausstattung durch das Programm wünschte, konnte berücksichtigt werden. Dennoch sind die Einschätzungen der interessierten

⁴⁵ Amtliche Schulstatistik, Schulen in öffentlicher Trägerschaft: https://www.schule.sachsen.de/download/2020_Schulen_oeff.pdf (zuletzt abgerufen am 22. April 2021).

Schulleitungen und Lehrkräfte, die nicht durch das Programm unterstützt wurden, ein Anhaltspunkt dafür, welchen Nutzen sie mit dem Programm verbinden. Bei den meisten überwiegt eine positive Erwartungshaltung (vgl. Tabelle 10). Lehrkräfte sind dabei deutlich abwartender als Schulleitungen. Rund die Hälfte von ihnen will die Grundzüge des Programms nicht beurteilen. Bzgl. der Frage, ob das Programm zu einer gesteigerten Qualität des Lehrerberufs beitragen kann, zeigen sich beide Gruppen zurückhaltend bis skeptisch.

Tabelle 10 Bewertung des Programms Schulassistentz durch die Schulleitungen und Lehrkräfte, die nicht durch das Programm unterstützt werden

		trifft eher/ nicht zu	trifft eher/ voll zu	kann ich nicht beurteilen
<i>Das Programm ist so konzipiert, dass es einen Beitrag zur Bewältigung der besonderen Herausforderungen an unserer Schule leisten kann.</i>	SL	2,8	76,1	19,7
	LK	4,0	44,7	48,2
<i>Das Programm passt grundsätzlich zu meinem Bedarf/dem Bedarf unserer Schule nach personeller Unterstützung.</i>	SL	2,8	85,9	9,9
	LK	4,5	42,7	48,2
<i>Das Programm kann dazu beitragen, dass ich mich auf meine Bildungs- und Erziehungsaufgaben konzentrieren kann.</i>	SL	7,0	83,1	9,9
	LK	5,0	44,7	45,7
<i>Das Programm kann grundsätzlich zu einer gesteigerten Qualität des Lehrerberufs beitragen.</i>	SL	16,9	57,7	23,9
	LK	7,5	32,5	55,8

Quelle: Schulleitungen (2020) SL n=71, Lehrkräfte (2020) LK n=199, Angaben in Prozent, zeilenweise Addition ergibt 100 % zusammen mit nicht abgebildeten Werten für keine Angabe zwischen 1,4 bis 4,5 %).

Alle befragten Personen (d. h. Schulleitungen und Lehrkräfte aus der IG und KG sowie die über das Programm eingestellten SchuA, SIM und SVA) konnten in der Befragung Weiterentwicklungsbedarfe und Optimierungsvorschläge für das Programm anführen. Die Befragungsgruppen machten von dieser Möglichkeit unterschiedlich Gebrauch.⁴⁶

Die Antworten sind in erster Linie einzelprogrammbezogen, d. h. am jeweiligen Assistententyp ausgerichtet (vgl. hierzu auch die Ergebniskapitel 5 und 6). Gleichwohl finden sich unter den Antworten mehrere Ober- und Unterpunkte, die über alle Assistenten hinweg und wiederholt in allen Befragungsgruppen auftreten.

Oberpunkt 1: Ausbau und Verteilung der Stellenkontingente für Assistenten

Hierbei handelt es sich um den unter Lehrkräften (LK) am häufigsten aufgeworfenen Aspekt, unabhängig davon, ob sie mit einer Assistenz aus dem Programm zusammenarbeiten. Auch unter den Schulleitungen (SL) wird dieser Punkt mit am häufigsten thematisiert.

⁴⁶ Unter den Schulassistenten sieht jeder zweite Weiterentwicklungs- und Optimierungsbedarf, unter den SVA ist es nur jeder fünfte. Unter den Schulleitungen haben 40 Prozent diesen Bedarf, unabhängig davon, ob sie einen SVA oder einen Schulassistenten beschäftigten. Unter den Lehrkräften ist es jede Vierte.

Diejenigen Lehrkräfte und Schulleitungen ohne personelle Unterstützung wünschen sich (vereinfacht gesagt), dass jede oder zumindest weitere Schulen einen oder mehrere Assistenten bekommen, ihre eigene Schule eingeschlossen. Gefordert wird in diesem Zusammenhang

- *den Kreis an unterstützungsbedürftigen Schulen zu modifizieren*, einerseits im Sinne eines quantitativen Ausbaus (Zitat 1 LK: „Jede Schule, die annähernd Bedarf hat, sollte einen Assistenten bekommen.“)⁴⁷, andererseits bzgl. der Kriterien und Indikatoren zur Bestimmung von Unterstützungsbedürftigkeit durch einen Schulassistenten,⁴⁸
- *bestimmte Schultypen stärker oder überhaupt in den Blick zu nehmen* (Zitat 2 LK: „Der Umfang der Schulassistenzen sollte besonders an Förderschulen weiter ausgebaut werden.“ Zitat 3 LK: „Es sollten alle Schulen Assistenten bekommen, die BSZ stehen hier meist hinten an“. Zitat 4 LK: „Gymnasien bedürfen auch hier Hilfe“) oder
- *eine Abkehr vom Prinzip der bedarfsorientierten Abstufung* (Zitat 5 LK: „Ein Schulassistent könnte grundsätzlich die Unterrichts- und Schulqualität steigern und so auch Schülern, die keinen besonderen Förderbedarf haben, entgegenkommen. Sie kommen oftmals zu kurz, da sich die Schule und der Unterricht auf auffällige Schüler konzentriert.“) bis hin zu einer Art personellen Grundausstattung aller öffentlichen Schulen (Zitat 6 LK: „genug Schulassistenten für alle Schulen“).

Auch Lehrkräfte und Schulleitungen, die mit Programmassistenzen zusammenarbeiten, fordern die personelle Ausweitung des Programms. Allerdings setzen ihre Überlegungen naheliegenderweise an den Gegebenheiten der jeweiligen Arbeitsplatzsituation an.

- Mehrere Lehrkräfte und Schulleitungen, deren Assistenz in Teilzeit arbeitet, fordern eine Aufstockung der Stunden bzw. Vollzeitstellen (mindestens dann, wenn die Assistenz hierzu bereit ist).⁴⁹
- Mehrere Schulleitungen und Lehrkräfte, deren Assistenz an weiteren Schulen zum Einsatz kommt, fordern ein Ende des Stellensplittings. Auch unter den betroffenen Assistenten wird dieser Wunsch wiederholt geäußert. Inwieweit das Stellensplitting unter

⁴⁷ Auch mehrere LBPR bemängeln, dass es mehr Schulen mit Unterstützungsbedarf als verfügbare Stellen gibt.

⁴⁸ Der LHPR spricht sich z. B. für eine „obligatorische Zuweisung [von Assistenten, d. Verf.] anhand eines Sozialindex“ aus (vgl. in diesem Zusammenhang Kapitel 4.1, Fußnote 43). Unter den Befragten ist die bisherige Auswahl der Programmschulen nur in Einzelfällen Gegenstand von Weiterentwicklungs- und Optimierungsüberlegungen; wenn dann nur bei Lehrkräften an Nicht-Programmschulen. Angeführt wird z. B., dass es neben Schülern mit attestiertem Förderbedarf auch viele Schüler mit Auffälligkeiten aber ohne Diagnose gibt. Allerdings adressiert der Indikator „attestierter Förderbedarf“ aber auch die Schüler ohne Förderdiagnose (vgl. Kapitel 5.1). Einzelne Lehrkräfte kleinerer Schulen und an „Schulen auf dem Land mit weniger Migrationshintergrund aber ebenso vielen hilfebedürftigen Kindern“ (Zitat einer LK) sehen sich bei der Stellenvergabe benachteiligt bzw. wünschen sich hierbei bessere Chancen. Zum ersten Punkt lässt sich sagen, dass Schulen der Interventionsgruppe in der Tat größer sind als die der Kontrollgruppe (vgl. Kapitel 5.1), d. h. bei der Vergabe auch dieser Aspekt eine Rolle gespielt haben kann. Zum zweiten Punkt zeigen die Daten, dass ein überdurchschnittlicher Anteil an „DaZ-Schülern“ für den Erhalt einer Stelle nicht notwendig war und ein überdurchschnittlicher Anteil auch nicht zwangsläufig in einer Berücksichtigung mündete.

⁴⁹ Ob der ebenfalls geforderte Ausschluss von Teilzeitstellen überhaupt möglich und sinnvoll wäre und welche Implikationen hieraus für die Bewerbernachfrage, Stellenattraktivität, schulische Personalverantwortung, Mitarbeiterzufriedenheit etc. erwachsen würden, kann an dieser Stelle nicht bewertet werden.

Schulassistenten und Schulverwaltungsassistenten überhaupt vorkommt (vgl. Kapitel 5.4 bzw. 6.3) und sich diese Praxis (statistisch gesehen) auf die Effekte der Assistenten auswirkt (vgl. Kapitel 5.7.2 bzw. 6.6.2) wird noch beleuchtet.

- Mehrere Befragte sehen Weiterentwicklungs- und Optimierungsbedarf in der Hinsicht, dass weitere Assistenten an den Programmschulen benötigt werden, zusätzlich zum bereits vorhandenen Personal. Die von den Befragten erdachten Formate (weitere Assistenten des gleichen Typs, feste Assistenzkombinationen aus SVA plus Schulassistent bzw. SchuA plus SIM oder feste Klassenstufen- oder Klassenassistenten,) und die angeführten Argumente werden in den einzelnen Ergebniskapiteln aufgegriffen.
- Ein selten genannter Unterpunkt betrifft den Umstand, dass Assistenten langfristig ausgefallen sind (z. B. Elternzeit, Krankheit). Aus Sicht der betroffenen Lehrkräfte und Schulleitungen wäre es hilfreich, Ausfälle durch Springer, Vertretungen o. Ä. kompensieren zu können, z. B. durch Einstellung von Vertretungsstellen oder einen von der Schulaufsicht verwalteten Vertretungspool.

Oberpunkt 2: Verstetigung der Assistenzstellen

Während unter den Lehrkräften der Hauptfokus auf dem Ausbau des Programms liegt, fordern Schulleitungen und Assistenten am häufigsten eine Verstetigung der Unterstützung. Unter den Lehrkräften liegt dieser Punkt ebenfalls weit vorne. Auch einzelne Schulleitungen und Lehrkräfte, die an keiner Programmschule arbeiten, stellen diese Forderung auf.

Je nach Akteursgruppe und Perspektive wird der Wunsch nach Verstetigung unterschiedlich begründet, z. B. zur Sicherstellung der hinzugewonnenen Qualität oder aus Gründen der Planungssicherheit bzw. um Klarheit für die eigene berufliche Zukunft zu erhalten. Auch die Art der Verstetigung stellen die Befragten uneinheitlich dar. Manche wünschen sich eine Verlängerung des Programms über 2023 hinaus. Andere fordern ein Ende der programmbezogenen Beschäftigung, inkl. einer Entfristung der bestehenden und zukünftigen Stellen.⁵⁰ Einzelne Lehrkräfte geben darüber hinaus zu bedenken, dass ungeachtet der Diskussion um eine Verstetigung weitere Problemlagen, u. a. der Mangel an Lehrkräften, nicht aus dem Blick geraten sollte. So können Assistenten weder fehlende Lehrkräfte ersetzen noch an den Ursachen, die an Schulen zu besonderen Herausforderungen führen, etwas Grundlegendes ändern, sondern nur zu deren Kompensation beitragen.⁵¹

⁵⁰ Der LHPR merkt diesbezüglich an, dass Befristungen zu Unsicherheiten führen und grundsätzlich kontraproduktiv für eine kontinuierliche vertrauensvolle Zusammenarbeit seien. Ebenso wie der LHPR fordern auch die befragten LBPR unbefristete Stellen sowie eine Verstetigung der bestehenden Stellen einerseits wie auch der Assistenzformate als solche andererseits.

⁵¹ Der LHPR führt in seiner Stellungnahme aus, dass das Programm Schulassistenz „ein Schritt in die richtige Richtung [ist], um Schulen in kritischer Lage zu entwickeln“. Zudem fordert er ein „kohärentes Konzept wie besonders herausgeforderte systematisch entwickelt werden können“ und verweist hierbei auf das Programm School Turnaround (vgl. Robert Bosch Stiftung 2018).

Oberpunkt 3: Aufgabenprofil der Assistenten

Ein in allen Befragungsgruppen mehrfach und in verschiedenen Facetten angeschnittener Punkt betrifft das Aufgabenprofil der Assistenten. Die Ausführungen setzen einerseits eng an der jeweiligen Assistenzart an. Andererseits spiegelt sich in den Ausführungen aber eine Grundsatzdebatte über das Pro und Contra einer detaillierten Stellenbeschreibung wider, die über die Angaben einer Stellenausschreibung hinausgeht.

Die meisten Befragten, die sich zu diesem Komplex äußern (und hierbei v. a. die Assistenten und die Lehrkräfte), wünschen sich ein stärker ausgearbeitetes Stellenprofil inkl. einer genaueren Definition, welche Aufgaben in den Zuständigkeitsbereich der Assistenten fallen (darf/soll/muss/kann etc.), einheitlicher Kriterien bzw. Voraussetzungen zur Aufgabenübernahme sowie einer Festlegung der Handlungsspielräume und Entscheidungsbefugnisse für die Assistenten, Lehrkräfte und Schulleitungen. Der Wunsch nach Weiterentwicklung umfasst auch die Überlegung, die Aufgaben zeitlich zu unterlegen (wie viel Arbeitszeit ist für die einzelnen Aufgaben vorgesehen?) und untereinander zu priorisieren (welche Aufgabe, ggf. von welchem Akteur ist bei Überschneidung höher zu priorisieren?). Vereinzelt wird die Forderung nach einer klareren Beschreibung auch begründet, z. B. mit dem Ziel einer eindeutigen Tarifierung oder einer besseren Arbeitsgrundlage für alle Beteiligten.

Auf der anderen Seite betonen einzelne Assistenten, dass aus dem (nach ihrer Sicht) nur grob abgesteckte Aufgabenprofil zum einen positive Freiheiten zur Mitgestaltung der eigenen Stelle resultierten und zum anderen eher auf individuelle Bedarfe an der Schule reagiert werden konnte. Stellvertretend sei eine der wenigen Passagen genannt:

- „Ich glaube, dass jede Schule einen anderen Bedarf des Einsatzes der Schulassistenz hat. Daher halte ich zu fest vorgegebene Aufgaben als nicht sinnvoll. Es sollte ein grober Rahmen abgesteckt werden, aber die Details sollten den Schulen obliegen.“ (Zitat eines SchuA)

In welchem Verhältnis die beiden Positionen (mehr Detailliertheit einerseits vs. Offenheit beibehalten andererseits) in den Aufgabenprofilen der Assistenten am sinnvollsten auszutarieren sind, ist keine Frage, die im Rahmen der Evaluation schlussendlich beantwortet werden kann und auch nicht werden sollte. Für eine Weiterentwicklung und Optimierung der Profile kämen aber verschiedene Ansätze in Betracht, um beiden Positionen zu berücksichtigen.

So könnte z. B. klarer festgelegt und kommuniziert werden, welche Aufgaben die Assistenten NICHT übernehmen dürfen/sollen/müssen/können bzw. unter welchen Bedingungen das Gegenteil gilt. Den Rahmen an Aufgaben und Tätigkeiten, aus dem gewählt werden kann, und die Gestaltungsmöglichkeiten noch transparenter und/oder beispielhaft darzustellen, könnte ebenfalls hilfreich sein. Denkbar wäre auch, dass Schulleitungen (ggf. in Rücksprache mit den Lehrkräften) die Aufgabenprofile (noch) stärker direkt mit den Assistenten abstimmen und

individuelle Vereinbarungen (z. B. schriftlich) fixieren. Zu prüfen wäre, inwieweit diese oder andere Ansätze von Seiten der Schulaufsicht unterstützt werden könnten.⁵²

Insgesamt lässt sich festhalten, dass ein nicht unerheblicher Teil der Assistenten, aber auch Schulleitungen und Lehrkräfte Klärungs- oder konkreten Nachjustierungsbedarf zu den noch relativ neuen und inhaltlich breit aufgestellten Berufsbildern haben.

Oberpunkt 4: Berufliche Weiterentwicklung der Assistenten

Neben der Entfristung der geschaffenen Stellen ist der Wunsch, sich im Rahmen der Tätigkeit und für diese beruflich weiterzuentwickeln, das zweite Hauptanliegen unter den Assistenten. Auch Schulleitungen und Lehrkräfte behandeln diesen Punkt, allerdings deutlich seltener. Die verwendeten Begrifflichkeiten sind dabei nicht immer trennscharf bzw. präzise verwendet. Es ist die Rede von Fortbildungen, Weiterbildungen, Qualifizierungen, Schulungen, Seminaren, Einweisungen, Einführungen u. a. vereinzelt wird auch ganz allgemein vom „Ausstatten mit Kompetenzen“ oder dem „Erwerb von Methoden“ gesprochen (Zitate zweier LK). Die angeführten Forderungen lassen sich zu folgenden Unterpunkten verdichten:

- bessere Vorbereitung auf die Tätigkeit zeitnah zum Start der Beschäftigung;⁵³
- besserer Zugang zu bestehenden Formaten (manche Angebote seien bislang etwa nur für Lehrkräfte oder Sekretariate wählbar);
- Formate speziell für Assistenten, die ggf. noch zu entwickeln und/oder zumindest exklusiv für Assistenten umgesetzt werden;
- bessere Einbindung der Assistenten in das Schulportal, um Formate auf diesem Wege auszuwählen und buchen zu können.

Einzelne Assistenten verbinden ihre Ausführungen explizit mit dem Wunsch, dem Schulpersonal eine größere Hilfe sein zu können und/oder im Rahmen der Tätigkeit beruflich aufzusteigen, etwa durch ein größeres Maß an Verantwortung, mehr oder andere Zuständigkeitsbereiche oder eine bessere Entlohnung.⁵⁴ Insgesamt zeugen alle Ausführungen zu diesem Punkt von dem Wunsch, dass die berufliche Entwicklung der Assistenten einen größeren Stellenwert in der Personalplanung einnehmen sollte.

⁵² Die Einschätzung des LHPR, wonach der an Schulen antizipierte Aufwand für Stellenkonzeption und Einarbeitung die Teilnahme an einem freiwilligen Programm zur personellen Schulentwicklung behindern kann, wurde bereits thematisiert, ebenso die Idee eines schulpraktischen Leitfadens (vgl. Kapitel 4.1). In den offenen Angaben der befragten Schulakteure fanden sich ähnliche Ideen, allerdings nur selten.

⁵³ Eine Lehrkraft, die mit einem SchuA zusammenarbeitet, wünscht sich etwa, dass die Assistenten auf die Situationen vorbereitet werden, von denen sich die Lehrkräfte überfordert fühlen. Erwähnt werden diesbezüglich auch Einweisungen in das Schulrecht oder Erste-Hilfe-Kurse. Auch ein LBPR hält dies für überlegenwert, z. B. im Rahmen einer praxisorientierten Einführung oder von Fortbildungen. Jede Schule solle aber alleine entscheiden können, was erforderlich ist und genehmigt werden kann.

⁵⁴ Der LHPR regt in diesem Zusammenhang „die Weiterentwicklung der Programme in Bezug auf eine berufsbegleitende Qualifikation“ an. Speziell hinsichtlich der Schulassistenten mit Profil SIM hält er es etwa für denkbar, ausländischen Lehrkräften durch Kopplung der Tätigkeit mit der Qualifikation in einem zweiten Fach den beruflichen Einstieg als Lehrkraft in den sächsischen Schuldienst zu ermöglichen. Einen vergleichbaren Ansatz verfolgt das Refugee Teachers Training Programm (vgl. Kapitel 3.3).

Oberpunkt 5: Vernetzung und Austausch der Assistenten

Ein nicht kausaler, aber oft in Kombination mit der beruflichen Weiterentwicklung aufgeworfener Aspekt ist die Vernetzung der Assistenten mit- und untereinander. Insbesondere unter den Assistenten werden beide Punkte im Verbund thematisiert. Vereinzelt wünschen sich auch Schulleitungen eine Optimierung des Programms unter diesem Gesichtspunkt.

Wie zuvor nehmen auch hier die erdachten Möglichkeiten und Formate unterschiedliche Ausprägungen an: Arbeitskreise zum Austausch, Workshops, ein Netzwerk, gemeinsame Zusammenkünfte zum Erfahrungsaustausch oder für bestehende Fragen, Supervision, Gründung eines Schulassistentenrates u. a. auch die Reichweite dieser Formate wird unterschiedlich festgelegt: landesweit, regional oder lokal, schulartspezifisch oder -übergreifend, assistenzspezifisch oder -übergreifend, nur für Assistenten oder auch für Schulleitungen.⁵⁵

Ein weiterer Unteraspekt betrifft das Verhältnis der Assistenten zum zuständigen Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB). Einzelne Assistenten und Schulleitungen wünschen sich dort „klare Ansprechpartner“ oder „Teamleiter“ bzw. das jeweilige LaSuB als „übergeordnete Instanz, als Schnittstelle [...], welche sich um die Belange, Probleme und konkrete Einsatzbereiche der Assistenten kümmert“. ⁵⁶ Vertretungsrechtlich wird der Vernetzungsaspekt von einem der befragten LBPR eingeordnet.⁵⁷

Oberpunkt 6: Finanzielle Entlohnung der Assistenten

Ein letzter und zu den vorherigen Oberpunkten querliegender Aspekt betrifft die finanzielle Entlohnung der Assistenten. Inhaltlich erschöpfen sich die Ausführungen, die v. a. von den Assistenten selbst, aber auch Schulleitungen und Lehrkräften gemacht werden, oft in der Forderung nach einer „fairen“, „gerechten“ oder „besseren“ Entlohnung. Darüber hinaus gehende Forderungen vertiefen den Gegenstand in verschiedene Richtungen und legen unterschiedliche Schwerpunkte. Zum einen wird eine grundsätzlich höhere tarifliche Eingruppierung für angemessen gehalten oder gefordert, speziell Personen mit Hochschulabschlüssen höher einzugruppieren. Zum anderen wird es für problematisch gehalten, bestimmte Assistenzen grundsätzlich höher bzw. geringer einzustufen als andere, sowohl innerhalb einer Berufsgruppe als auch im Vergleich mit anderem Schulpersonal, z. B. pädagogischen Fachkräften im Unterricht (PFIU) oder Sekretariaten. Kritik bzw. Weiterentwicklungsbedarf sehen manche Assistenten auch oder eher darin, inwieweit berufliche Vorerfahrungen bei der Eingruppierung berücksichtigt werden. Für manche Befragte ist wiederum entscheidend, dass die tarifliche

⁵⁵ Aus den Fallstudien ist bekannt, dass es derartige Vernetzungen zumindest regional zu geben scheint, z. B. in Chemnitz unter den SIM (vgl. AGIUA e. V. et al. 2020) sowie unter den SVA.

⁵⁶ In den Fallstudien hat sich angedeutet, dass manche SIM die Koordinatoren für Migration beim LaSuB als eine solche Instanz einstufen.

⁵⁷ Demnach wäre zu beobachten, dass mehreren Lehrkräften bzw. örtlichen Lehrpersonalräten (ÖPR) die vertretungsrechtliche Rolle für die Schulassistenten nicht immer bewusst sei. Mehr Klarheit bei den Beteiligten sei wünschenswert. Die Schulverwaltungsassistenten werden nach Kenntnisstand der Evaluation vom Hauptpersonalrat Verwaltung (HPR) vertreten.

Eingruppierung entlang des tatsächlichen Aufgabenprofils und der übernommenen Verantwortung und gezeigten Leistungen erfolgt. Nicht zuletzt äußern verschiedene Befragte großes Unverständnis über nachträgliche Rückstufungen.⁵⁸

Inwieweit das Programm Schulassistentenz hinsichtlich der Entlohnung einer Weiterentwicklung bzw. Optimierung bedarf und in welcher Form konkret⁵⁹, lag nicht im Auftragsbereich der Evaluation. Die empirische Bestandsaufnahme vorhandener Positionen und Forderungen einerseits sowie die Analyse der beruflichen Qualifikationen und Einsatzmerkmale der Assistenten, inkl. ihres Aufgaben- und Verantwortungsprofils kann hierzu aber beitragen.

⁵⁸ Ein LBPR betont, dass „es von vornherein klar sein [muss], wie ein Schulassistent eingruppiert wird und was er verdient. Im Einstellungsverfahren sollte nicht nach dogmatischen Vorgaben in Hinblick auf Anforderungen auf bestimmte Abschlüsse verfahren werden, sondern die persönliche Eignung und die Fähigkeiten des Einzelnen sollten im Vordergrund stehen.“

⁵⁹ In seiner Stellungnahme verweist der LHPR auf die Praxis anderer Bundesländer, wonach Assistenten in die Entgeltordnung der Lehrkräfte eingruppiert würden, konkret unter dem Abschnitt 4.2 „Pädagogische und heilpädagogische Unterrichtshilfen und sonderpädagogische Fachkräfte“ (vgl. DBB 2019). Ein entsprechendes Vorgehen fordert der LHPR auch für die Schulassistenten.

5 Ergebnisse zu den Schulassistenten

Schulassistentenz bildet den Oberbegriff für Schulassistenten und Schulverwaltungsassistenten (SVA). In diesem Kapitel werden nur Ergebnisse zu den Schulassistenten präsentiert. Ergebnisse zu den SVA folgen in Kapitel 6.

Die Schulassistenten unterteilen sich in zwei Gruppen: die pädagogischen Schulassistenten (SchuA) einerseits und die Schulassistenten mit dem Profil eines Sprach- und Integrationsmittlers (SIM) andererseits (vgl. Kapitel 3.1). Mischformen sind nicht ausgeschlossen. Die Zuordnung zu den zwei Untergruppen richtet sich nach dem Schwerpunkt der Tätigkeit.⁶⁰

Bei den meisten Personen, die im sächsischen Schuldienst als Schulassistent arbeiten, handelt es sich um pädagogische Schulassistenten (kurz SchuA, rund 80 %), Schulassistenten mit dem Profil SIM machen rund 20 Prozent aus. Diese Verteilung spiegelt sich in den Rückmeldungen aller Befragungsgruppen wider (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11 Verteilung der Schulassistenten nach Profil und befragten Akteuren

	Schulassistenten	Schulleitungen	Lehrkräfte
<i>päd. Schulassistent (SchuA)</i>	78,9	81,6	81,3
<i>Profil Sprach-/Integrationsmittler (SIM)</i>	21,1	18,4	18,7

Quelle: Schulassistenten (2020), n=123; Schulleitungen (2020), die einen SchuA und/oder SIM beschäftigten n=98, Lehrkräfte, die mit einem SchuA und/oder SIM zusammenarbeiten, n=400, Angaben in Prozent.

Die folgenden Auswertungen beziehen sich v. a. auf die Gesamtheit der Schulassistenten, teils wird nach Profilgruppen differenziert. Zur sprachlichen Vereinfachung und besseren Lesbarkeit wird die Abkürzung „SchuA“ nur für die pädagogischen Schulassistenten verwendet, die Abkürzung „SIM“ nur für die Schulassistenten mit dem Profil SIM. Hierunter fallen auch die Personen aus dem ursprünglichen Modellprojekt. Sind beide Gruppen (SchuA UND SIM) gemeint, wird der Begriff Schulassistenten ausgeschrieben.

5.1 Ausgangssituation an den Schulen und in den Klassen

Schulassistenten sollen an Schulen mit besonderen Herausforderungen eingesetzt werden, die aufgrund ihrer Aufgaben oder Schülerstruktur einen zusätzlichen Ressourcenbedarf haben. Berücksichtigt werden hierbei v. a. der Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grund- und Oberschulen, der Anteil an Schülern im Hauptschulbildungsgang an Oberschulen, Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen ohne Inklusionsassistenten sowie

⁶⁰ Unter den Assistenten, die sich in der Befragung selbst als SchuA bezeichneten bzw. von den Schulleitungen und Lehrkräften als solche bezeichnet wurden, wurde denjenigen das Profil eines SIM verliehen, die den Großteil ihrer Arbeitszeit in die Präsenz in Vorbereitungsklassen/ Deutsch als Zweitsprache (DaZ) investieren, Kindern, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist, herkunftssprachlichen Unterricht erteilen oder Übersetzungsarbeiten leisten. Dieses Profil entspricht dem Profil der SIM aus dem ursprünglichen Modellprojekt, die in der Landespersonaldatenbank auch als SIM geführt werden. Die Assistenten, die sich in der Befragung selbst als SIM bezeichneten bzw. von den Schulleitungen und Lehrkräften als SIM bezeichnet wurden, zählen somit zur Gruppe der Schulassistenten mit dem Profil eines SIM.

an Grund-, Ober- und Förderschulen der Anteil an Schülern, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist (vgl. Kapitel 3.2).

Da die Nachfrage der Schulen nach zusätzlichem Unterstützungspersonal absehbar größer als die verfügbaren Personalmittel sein würde, sollten zunächst die Schulen bedient werden, die einen überdurchschnittlichen Unterstützungsbedarf aufweisen. Der Unterstützungsbedarf jeder Schule wurde von der Programmsteuerung anhand statistischer Kennziffern (Schulstrukturdaten) vergleichend ermittelt (vgl. Kapitel 3.2). Unter diesem Gesichtspunkt war zu erwarten, dass die Schulleitungen und Lehrkräfte, die zur Interventionsgruppe (IG) zählen, an Schulen arbeiten, die tendenziell vor statistisch größeren Herausforderungen stehen als die Schulen, die deren Befragte zur Kontrollgruppe (KG) gehören. Zumindest sollten die Schulen der zur KG keine größere Bedarfslage aufweisen als die der IG.

Statistischer Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppe⁶¹

Vergleicht man die antwortenden Schulleitungen und Lehrkräfte anhand von Strukturdaten zur Schule und zusätzlich anhand klassenbezogener Daten, die im Rahmen der Evaluation erhoben wurden, bestätigt sich, dass die Personen der IG statistisch vor größeren Herausforderungen stehen als die Befragten, die der KG zugeordnet wurden.

- *Anzahl der Schüler:* Die Schulen, an denen Schulassistenten arbeiten, sind im Durchschnitt größer (gemessen an der Gesamtzahl der Schüler) als die Schulen, deren Leitungen zur Kontrollgruppe zählen (bei den Grundschulen ist der Zusammenhang signifikant). Die durchschnittliche Klassengröße ist aber annähernd gleich.⁶²
- *Planmäßiger Unterrichtsausfall:* Die Schulleitungen, die zur IG zählen, müssen mit deutlich mehr planmäßigem Unterrichtsausfall umgehen als die Kollegen aus der KG (bei den Grundschulen ist der Zusammenhang signifikant).
- *Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf:* Der Anteil an diesen Schülern sollte eines der Hauptauswahlkriterien für die Einsatzorte der allgemeinen Schulassistenten sein. Die Grund- und Oberschulen der IG weisen einen im Durchschnitt höheren Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf als die Schulen, deren Leitungen keinen Schulassistenten beschäftigen.

Der Blick auf die Angaben der Fach- und Klassenlehrer im Regelunterricht zeigt, dass Lehrkräfte der KG in etwa genauso viele Schüler mit attestiertem Förderbedarf unterrichten wie die Kollegen der IG. Allerdings schätzen die Lehrkräfte der IG den Anteil an Schülern mit nicht diagnostiziertem Förderbedarf sowie mit ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten höher ein als die Kollegen der KG. Für die Oberschulen ist der Zusammenhang sogar signifikant. Die Befragungsdaten zeigen zudem, dass die Anteile an Grund- und Oberschülern mit und ohne diagnostiziertem Förderbedarf in einer Klasse korrelieren.

⁶¹ Die folgenden Berechnungen beziehen sich auf beide Befragungszeitpunkte.

⁶² Den Angaben der Lehrkräfte zur Zusammensetzung ihrer Klasse zufolge unterrichten jene der KG sogar etwas mehr Kinder als die Lehrkräfte der IG. Das gilt für Grund-, Ober- und an Förderschulen gleichermaßen.

ren (Pearson- $r=0,302$, $p=0,000$). Mit anderen Worten: Über den Indikator „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ werden indirekt auch die Schüler ohne Förderdiagnose, aber mit Förderbedarf adressiert.

- *Schüler, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist:* Die Grund-, Förder- und Oberschulen der IG weisen einen höheren Anteil an DaZ-Schülern auf (bei Grundschulen ist der Zusammenhang signifikant). Dieses Bild wird auch von den klassenscharfen Angaben der Lehrkräfte gedeckt. Die Grund-, Förder- und Oberschullehrer der IG arbeiten im Regelunterricht mit einem höheren Anteil an DaZ-Schülern zusammen (bei den Grundschullehrkräften ist der Zusammenhang sogar signifikant).
- *Oberschüler im Hauptschulbildungsgang:* An den Oberschulen, deren Leitungen zur IG zählen, ist die Quote der Schüler im Hauptschulbildungsgang geringfügig höher als an den Schulen der KG. Der Vergleich der Oberschullehrkräfte zeigt zudem, dass jene der IG signifikant mehr versetzungs- bzw. abschlussgefährdete Schüler unterrichten als ihre Kollegen an den Oberschulen aus der KG.
- *Zusammenfassend:* Schulassistenten sind an Schulen mit einer statistisch höheren Bedarfslage tätig. Dies entspricht dem Umstand, dass bei der Programmsteuerung besonders unterstützungsbedürftige Schulen ausgewählt wurden. Diese Unterschiede bleiben auch dann bestehen, wenn man den Vergleich auf Klassenebene anstellt. Die statistisch größere Bedarfslage der IG wurde bei der Wirkungsanalyse berücksichtigt.⁶³

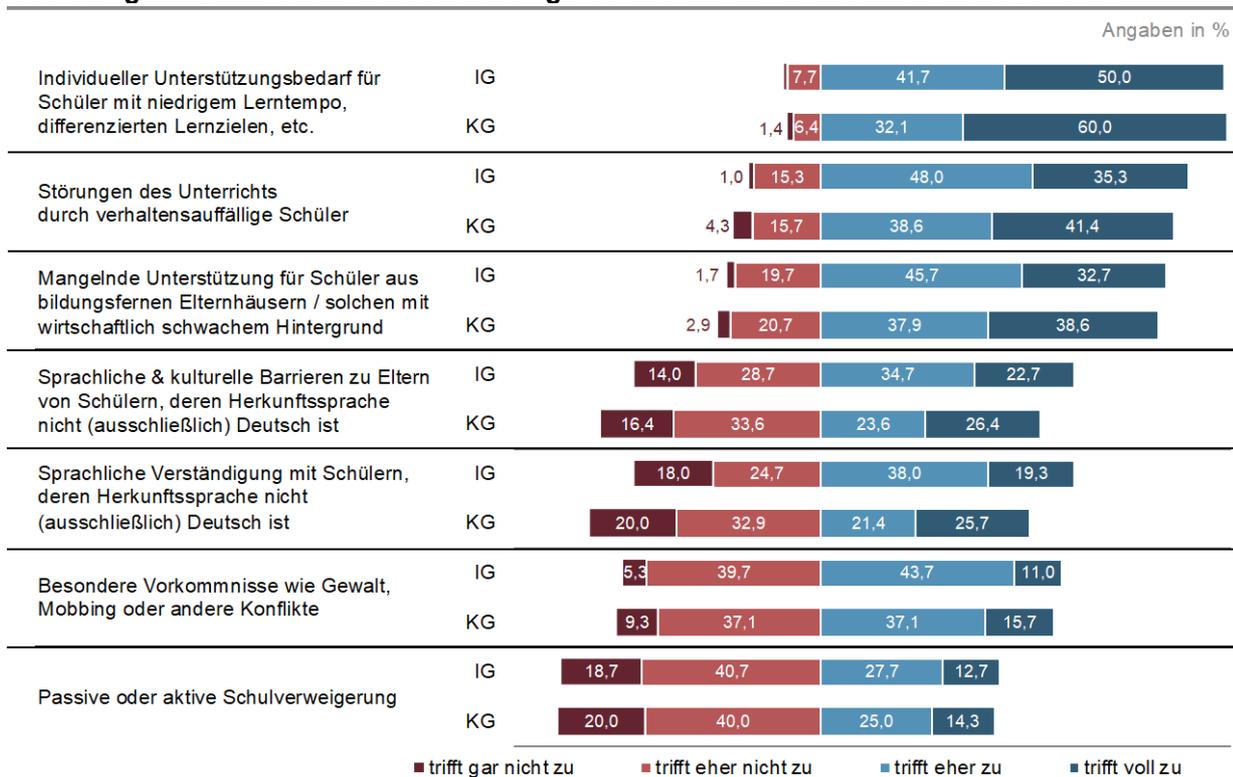
Subjektive Wahrnehmungen von besonderen Herausforderungen für den Unterricht

Unabhängig davon, ob die zum zweiten Zeitpunkt befragten Klassen- und Fachlehrkräfte in Regelklassen an Grund- und Oberschulen mit einem Schulassistenten zusammenarbeiteten (IG) oder nicht (KG), ist der individuelle Unterstützungsbedarf für Schüler mit niedrigem Lerntempo grundsätzlich die am häufigsten auftretende Herausforderung im Unterricht. Für über 90 Prozent der Lehrkräfte trifft dieser Punkt eher oder voll zu.

Für rund 80 Prozent ist die Störung des Unterrichts bzw. des Schulalltags durch verhaltensauffällige Schüler sowie die mangelnde Unterstützung der Schüler durch die Eltern eine besondere Herausforderung. Sprachliche und kulturelle Aspekte bei Schülern bzw. Eltern, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist, sind für jede zweite Lehrkraft besonders herausfordernd. Lehrkräfte der IG liegen hier teils deutlich vor der KG (vgl. Abbildung 3).

⁶³ Alle Schulleitungen und Lehrkräfte wurden danach eingeteilt, ob sie an einer Schule mit statistisch hohem, mittlerem oder niedrigem Bedarf tätig sind. Dadurch wurde es z. B. möglich, nur Personen miteinander zu vergleichen, die an (statistisch gesehen) besonders bedürftigen Schulen arbeiten. Die statistische Bedarfslage wurde anhand der Schulstrukturdaten aus SaxSVS 2.Stichtag SJ 19/20 ermittelt. Alle rund 1.160 Grund-, Förder- und Oberschulen in Sachsen wurden getrennt nach Schularten und Indikatoren (Schülerquoten für sonderpädagogischen Förderbedarf, DaZ, HS-Bildungsgang, Klassenstärke und Unterrichtsausfall) in Quartile aufgeteilt und die Ergebnisse in einem Gesamtindikator „Bedarfslage“ verdichtet.

Abbildung 3 Besondere Herausforderungen für den Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte



Quelle: Fach- und Klassenlehrkräfte in Regelklassen an Grund- und Oberschulen (2020), nIG = 300; nKG = 140

IG = Interventionsgruppe; KG = Kontrollgruppe, keine Angaben zwischen 0,3 und 0,7 nicht abgebildet

© INTERVAL 2021

Dass unter den Lehrkräften der IG ein größerer Teil die abgefragten Punkte als herausfordernd wahrnimmt, war zu erwarten. So sind Schulassistenten an Schulen mit einer statistisch höheren Bedarfslage tätig (siehe oben).

Je nachdem, welche Lehrkräfte betrachtet werden, verschieben sich die Gewichte, was als besonders herausfordernd wahrgenommen wird. Für Betreuungslehrkräfte in Vorbereitungsklassen und Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) spielen sprachliche und kulturelle Aspekte sowie passive oder aktive Schulverweigerung eine größere Rolle, zusätzlich zu den übrigen Herausforderungen und auf einen ähnlich hohen Niveau wie bei den Fach- und Klassenlehrern an Grund- und Oberschulen. Förderschullehrkräfte beantworten die Fragen bzgl. Schulverweigerung, Unterrichtsstörung und individuellem Unterstützungsbedarf ähnlich wie ihre Kollegen an Grund- und Oberschulen, sehen sich aber deutlich seltener mit sprachlichen und kulturellen Aspekten konfrontiert. Die mangelnde Unterstützung von Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern oder solchen mit wirtschaftlich schwachem Hintergrund sehen sie häufiger als besonders herausfordernd.

5.2 Erwartungen der Schulen an die Schulassistenten

Die Erwartungen und Ziele, die Schulen (v. a. Schulleitungen und Lehrkräfte) mit dem Einsatz eines Schulassistenten verbunden, wurde in den Schulbewerbungsbögen schriftlich und aggregiert pro Schule formuliert. In der ersten Programmphase bewarben sich interessierte

Schulen mit diesen Bögen beim zuständigen LaSuB um eine Stellenzuteilung. Die offenen Textangaben, die in den Bögen unter dem Punkt „Mit dem Einsatz eines Schulassistenten sollen folgende Ziele erreicht werden/ folgende Erwartungen werden an den Einsatz eines Schulassistenten gestellt“ verteilen sich inhaltlich auf unterschiedliche Bereiche:

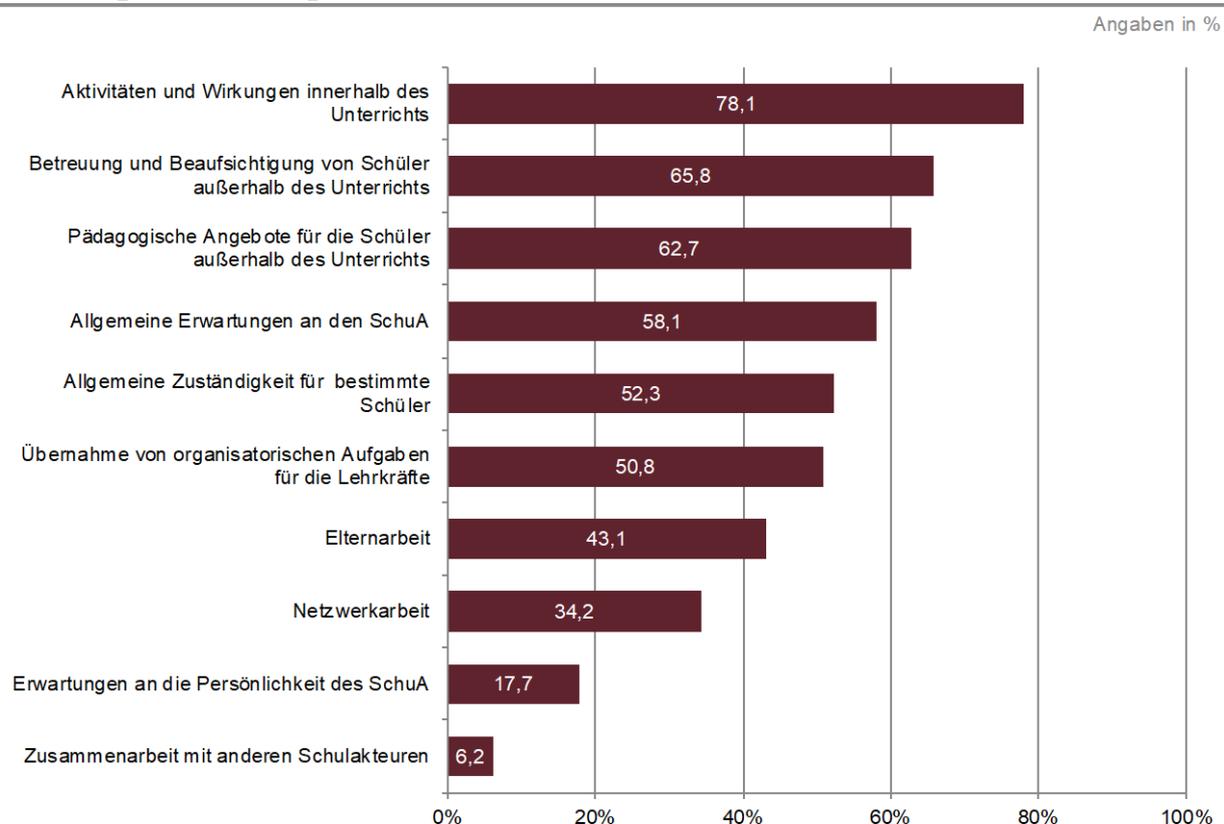
- *Aktivitäten und Wirkungen des innerhalb des Unterrichts:* Die Textstellen dieser Kategorie bezogen sich eindeutig auf Aktivitäten und Zielvorgaben für den Unterricht. Sie beinhalteten im Kern die Lehrkräfte beim Unterrichten zu unterstützen, z. B. unter „Anwendung unterschiedlichster Sozialformen“. Vorgesehen waren i. d. R. Einzel- und/oder Gruppenbetreuung während der Klassenstunden. Erwartet wurde auch, dass der Schulassistent die Anwesenheit kontrolliert, Fehltag dokumentiert sowie Klassen- und Notenbücher vorbereitet. Einige Schulen hoben bestimmte Gruppen hervor, die im Unterricht betreut werden sollten, zum Beispiel Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwäche, mit Dyskalkulie oder Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.
- *Betreuung und Beaufsichtigung von Schülern außerhalb des Unterrichts:* Hierzu zählten Erwartungen an die Betreuung und Beaufsichtigung von Schülern. Am häufigsten genannt wurde die Aufsicht in den Pausen, aber auch die auf Wandertagen, Exkursionen, Klassenfahrten und bei anderen außerschulischen Unterrichtsprojekten. Die Betreuung auf dem Schulcampus bezog sich zudem auf die Begleitung zur Sporthalle oder zum Schwimmunterricht sowie auf die Gestaltung von Frei- oder Wartestunden. Mehrere Nennungen entfielen z. B. auf die Betreuung von Schulbus- und Taxikindern.
- *Pädagogische Angebote für die Schüler außerhalb des Unterrichts:* Hierunter erwarteten sich Schulen pädagogischen Tätigkeiten und Zuständigkeiten der Schulassistenten außerhalb des Klassenunterrichts. Dazu zählten „Vertiefungs- und Förderangebote ergänzend zur Stundentafel“, wobei am häufigsten die Hausaufgaben- und GTA-Betreuung genannt wurden, aber auch spezielle Angebote wie zur Konzentrations- und Entspannungsübungen oder zur Förderung von Lesen, Mathematik, Motorik, Aufmerksamkeit und Wahrnehmung. Vereinzelt wurden auch offene Projekte erwähnt, z. B. das Gründen und Betreuen einer Schulbibliothek.
- *Übernahme von organisatorischen Aufgaben für die Lehrkräfte:* Viele Schulen sahen Bedarf zur Erledigung organisatorischer Aufgaben, die für Lehrkräfte im Schulalltag anfallen. Dazu zählten die Organisation von Projekten, Dokumentation von Erziehungsmaßnahmen, Führen von Protokollen oder Schülerakten u.a. Einzelne Schulen erwarteten sich eine Zuarbeit bei der „organisatorische[n] und logistische[n] Vor- und Nachbereitung von Fachkonferenzen und Prüfungen“.
- *Zusammenarbeit mit anderen Schulakteuren:* Zu dieser Kategorie wurden Textstellen gezählt, die die Zusammenarbeit mit anderen Akteuren innerhalb der Schule themati-

sierten. Typisch war etwa die Unterstützung der Sozialarbeit, der Beratungslehrer in der Arbeit mit den Kindertageseinrichtungen und der „Inklusionsassistenten, z. B. bei sozialem Lernen oder [der] Vorbereitung von Projektwochen zu präventiven Themen“.

- *Netzwerkarbeit:* Unter dieser Kategorie wurde allgemein eine Zusammenarbeit mit externen Partnern, also Akteuren und Institutionen außerhalb der Schule, verstanden. Konkretere Vorstellungen umfassten Abstimmungen mit der Jugendhilfe. Andere Schulen wünschten sich eine Zusammenarbeit mit verschiedenen Ämtern wie etwa der Ausländerbehörde, dem Jugendamt, dem Landratsamt oder der Agentur für Arbeit. Genannt wurden auch Erzieher in Kinderheimen und Horten oder andere schulspezifisch relevante Akteursgruppen.
- *Elternarbeit:* In den Bewerbungsbögen wurde wiederholt der Bereich der Elternarbeit angesprochen. Die Ausführungen umfassten die Elternberatung, das Schreiben von Elternbriefen sowie die Organisation von Elternsprechtagen und Elternabenden und das Protokollieren von Elterngesprächen. Schulen erwarteten sich vom Einsatz des Schulassistenten teils auch eine spezifische Zusammenarbeit mit Elternhäusern mit wirtschaftlich schwachem Hintergrund oder Haushalten, in denen Deutsch nicht die Erstsprache ist, um die Kommunikation bei der Elternarbeit zu erleichtern.
- *Erwartungen an die Persönlichkeit des Schulassistenten:* Manche Schulen nutzen die Bewerbungsbögen, um ihre persönlichen Erwartungen an die Persönlichkeit des Assistenten zu formulieren. Erwähnte Qualitäten waren Flexibilität, Offenheit, Einsatzbereitschaft, „Empathie für unsere Schüler, Einsatz-, Kooperations- und Fortbildungsbereitschaft sowie Teamfähigkeit“ (Zitat 1) oder „pädagogisches Geschick, Feingefühl, Verständnis und Einfühlungsvermögen im Umgang mit schwierigen Kindern“ (Zitat 2).
- *Allgemeine Zuständigkeit für bestimmte Schüler:* Hierunter fielen Erwartungen, wonach Schulassistenten bestimmte Schülergruppen betreuen bzw. ihr Hauptansprechpartner sein sollte: u. a. Schüler mit Teilleistungs-, Lern- und Entwicklungs-, Aufmerksamkeitsstörungen oder Störungen im sozial-emotionalen Bereich. Gleichzeitig beabsichtigten manche Schulen, den Schulassistenten auch zur Förderung überdurchschnittlich guter Schüler einsetzen zu wollen. Diese Funktion wurde in aller Regel nicht konkretisiert, sondern es blieb bei einer allgemeinen Zuständigkeitserwartung.
- *Allgemeine Erwartungen an die Schulassistenten:* Textstellen dieser Kategorie umfassten allgemeine, d. h. unspezifische Erwartungen an Tätigkeiten und Wirkungen der Schulassistenten. Beispielzitate lauten etwa „generelle Unterstützung bei der Umsetzung schulischer und alltäglicher Anforderungen, „individuelle Förderung“, „Stärkung des sozialen Miteinanders in heterogenen Zusammensetzungen“ oder der Beitrag zu einer „angenehmeren Schumatmosphäre“.

Im Schnitt ging jede Schule auf fünf dieser Bereiche ein. Schulen, die später einen Schulasistenten erhielten (IG), erwähnten genauso viele Kategorien wie Schulen, die keinen erhielten (KG). Auch differenziert nach Schulart (Grund-, Förder-, Oberschule) ergeben sich keine relevanten Unterschiede. Zwischen den Fällen zeigte sich eine große Varianz darin, wie allgemein bzw. detailliert die Erwartungen und Ziele formuliert wurden. Auch hier waren aber keine gruppen- oder schulartspezifischen Unterschiede zu beobachten. Abbildung 4 ist zu entnehmen, wie viele der 260 Schulleitungen in welchen Bereichen Erwartungen und Ziele formulierten.

Abbildung 4 Erwartungen und Ziele an den Schulasistenten



Quelle: Bewerbungsbögen 2019, n=260 Mehrfachangaben)

© INTERVAL 2021

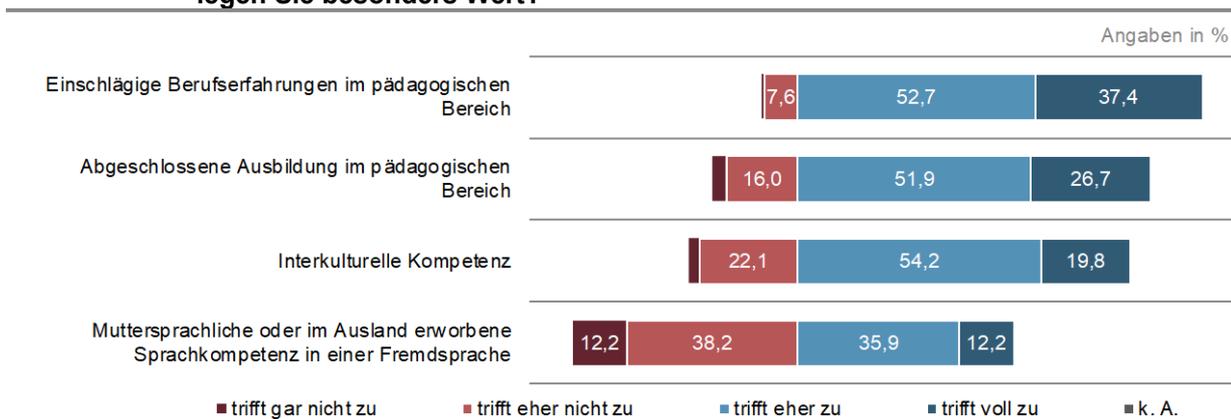
Folgt man den Erwartungen und Zielen, die in den Bewerbungen geäußert wurden, müsste sich der praktische Einsatz der Schulasistenten vielfältig darstellen, sowohl an einer einzelnen Schule wie auch im Vergleich der Schulen untereinander. Gleichzeitig führten die Bewerberschulen v. a. Erwartungen an den Unterrichtseinsatz der Schulasistenten an. Acht von zehn Schulen formulierten einen entsprechenden Bedarf in diesem Bereich (78 %). Zwei Drittel kündigten an, den SchuA bei der Beaufsichtigung und Betreuung der Schüler einsetzen zu wollen (66 %). Fast genauso häufig erwartete man sich einen Beitrag des Schulasistenten zu pädagogischen Angeboten außerhalb des Unterrichts (63 %). Die Mehrzahl der Schulen verortete den (potenziellen) Einsatz (trotz aller Besonderheiten der eigenen Bewerbung) somit in den Kernbereichen des schulischen Alltags. Gleichzeitig waren viele Ausführungen stark allgemein gehalten oder es wurde vage davon gesprochen, dass der Schulasistent für be-

stimmte Schüler zuständig sein soll (52 %), ohne dies zu konkretisieren. In Anbetracht der Neuartigkeit und fehlenden Erfahrungen mit dem neuen Personal überrascht dies nicht.

Berücksichtigt man, welche Schulen im Nachhinein einen Schulassistenten bekamen und vergleicht ihre Angaben mit den übrigen Schulen, zeigen sich keine relevanten Unterschiede. Differenziert nach Schularten (Grund-, Förder- und Oberschulen) zeigen sich größere Unterschiede. Oberschulen legten ihren Fokus z. B. stärker auf Aktivitäten und Wirkungen innerhalb des Unterrichts als Förderschulen (84 % vs. 62 %), Förderschulen wiederum stärker als Oberschulen auf den Bereich Betreuung und Beaufsichtigung (77 % vs. 53 %). Dies ist ein Hinweis darauf, dass der Einsatz der Schulassistenten von schultypischen Abläufen geprägt wird und die Entscheidung, wann bzw. wie sie am sinnvollsten eingesetzt wird, systematisch unterschiedlich ausfallen können.

Zur Deskription und Erklärung spezifischer Einsatzmuster waren aber v. a. die standardisierten Befragungsdaten das methodische Mittel der Wahl (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5 Ganz grundsätzlich gefragt: Auf welche Kompetenzen eines Schulassistenten legen Sie besonders Wert?



Quelle: Schulleitungen (2020), n=131, Werte <4% nicht ausgewiesen

© INTERVAL 2021

Demnach erwarten die Schulleitungen der IG von den neuen Kollegen grundsätzlich die gleichen Kompetenzen wie die Schulleitungen der KG. Mitentscheidend für die Erwartungen an das Kompetenzprofil der Schulassistenten sind aber u. a., wie viele Inklusionsschüler es an einer Schule gibt (d. h. Schüler mit einen sonderpädagogischen Förderbescheid in einem Hauptförderschwerpunkt) oder wie viele in DaZ-Klassen unterrichtet werden.⁶⁴ Neben den pädagogischen Berufserfahrungen, auf die quasi alle Schulen (eher) Wert legen, wünscht sich

⁶⁴ Je kleiner der Anteil an Inklusionsschülern, desto weniger legen Schulleitungen Wert auf eine abgeschlossene pädagogische Ausbildung (Pearson- $r=-0,197$, $p=0,027$). Je höher der Anteil an Schülern, die in DaZ-Klassen unterrichtet werden, desto stärker erwarten sie von ihrem Schulassistenten interkulturelle Kompetenz (Pearson- $r=0,280$, $p=0,001$). Für die muttersprachliche oder im Ausland erworbene Sprachkompetenz gilt dieser Zusammenhang aber nicht. Da der Anteil an DaZ-Schülern an Grund- und Oberschulen im Durchschnitt deutlich höher liegt als an Förderschulen, legen Letztere auch einen deutlich geringen Wert auf interkulturelle Kompetenz und zugleich höheren Wert auf eine pädagogische Ausbildung und Berufserfahrung.

jede zweite Schulleitung zugleich Schulassistenten mit dem Profil eines Sprach- und Integrationsmittlers (SIM).

5.3 Berufliche und soziodemografische Merkmale der Schulassistenten

Etwas mehr als die Hälfte der pädagogischen Schulassistenten (SchuA) absolvierte eine Ausbildung im pädagogischen Bereich. Deutlich weniger schlossen ein Pädagogikstudium oder eine andere Ausbildung/ ein anderes Studium ab. Schulassistenten mit dem Profil SIM haben deutlich seltener eine pädagogische Ausbildung, dafür deutlich häufiger eine sonstige Ausbildung absolviert (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12 Schulassistenten nach beruflichen Abschlüssen

	Ausbildung im päd. Bereich	Studium im päd. Bereich	Sonstige Ausbildung/Studium
<i>päd. Schulassistent (SchuA)</i>	52,6	25,8	27,8
<i>Profil Sprach-/Integrationsmittler (SIM)</i>	15,4	26,9	69,2

Quelle: Schulassistenten (2020), SchuA n=97; SIM=26, Angaben in Prozent für „trifft zu“, Mehrfachauswahl.

Die meisten SchuA sind ausgebildete Erzieher oder Ergotherapeuten (jeder Dritte). Jeder Fünfte hat ein Studium in den Bereichen Erziehungswissenschaft, Lehramt bzw. Sozialpädagogik abgeschlossen. Eine Ausbildung zum Logopäden bzw. in einem anderen Heilberuf hat ebenfalls jeder Fünfte absolviert. Zu den Angaben einer sonstigen Ausbildung/ einem sonstigen Studium (ebenfalls von rund jedem fünften SchuA angeführt) zählten kaufmännische Berufe (Büro, Kommunikation, Industrie, Versicherung), diverse Studiengänge⁶⁵ und vereinzelt weitere Ausbildungsberufe (u. a. handwerkliche Berufe, Krankenpflege).

Unter den Schulassistenten mit Profil SIM stellt sich die berufliche Biografie heterogener als bei den SchuA dar. Unter ihnen befinden sich mehrere im Ausland ausgebildete Lehrkräfte (Mathe, Geschichte, Germanistik, Arabisch), mehrere Absolventen der Studiengänge Anglistik und Arabistik/ Orientalische Philologie, mehrere Textil- und Agraringenieure sowie einzelne Personen aus den Bereichen Kultur/Tourismus einerseits und Pädagogik/Erziehung andererseits. Fast alle SchuA und der Großteil der SIM gab für die Zeit vor der Anstellung als Schulassistent an, Berufserfahrung im pädagogischen Bereich gesammelt zu haben. Lediglich einzelne Personen konnten vorher noch keine Berufserfahrung sammeln (vgl. Tabelle 13).

⁶⁵ Germanistik, Anglistik, Amerikanistik, Philologie, Kultur-, Medien, Bibliotheks- und Informationswissenschaft, BWL, Soziologie, Psychologie, Gesundheits- und Krankenpflege, Soziale Arbeit, Versicherungsfachwirtschaft, Kindheitswissenschaften.

Tabelle 13 Schulassistenten nach Profil und Bereichen mit Berufserfahrung

	SchuA	SIM
<i>Im pädagogischen Bereich</i>	93,8	80,8
<i>Im Büromanagement</i>	36,1	23,1
<i>Im Personalbereich</i>	32,0	30,8
<i>Noch keine berufliche Erfahrung gesammelt</i>	2,1	7,7

Quelle: Schulassistenten (2020), päd. SchuA n=97; Profil SIM n=26, Angaben in Prozent für „trifft zu“, Mehrfachauswahl jeder Schulassistent kommt in Summe ebenfalls auf 100 Prozent.

SchuA verfügen im Schnitt über mehr Berufserfahrung als die SIM (vgl. Tabelle 14). Drei von vier SchuA haben im Vorfeld bereits sechs oder mehr Jahre gearbeitet. Unter den SIM trifft dies nur auf jede zweite Person zu. Auf die Altersverteilung ist dies allerdings nicht zurückzuführen, da sich SchuA und SIM hier nicht wesentlich unterscheiden. Die meisten Schulassistenten sind zwischen 34 und 40 Jahre alt (gilt für 37 %) und größtenteils weiblich (76 %).⁶⁶

Tabelle 14 Schulassistenten nach Umfang ihrer Berufserfahrung

	< 2 Jahre	2 bis 5 Jahre	6 bis 10 Jahre	> 10 Jahre
<i>päd. Schulassistent (SchuA)</i>	5,2	18,6	25,8	47,4
<i>Profil Sprach-/Integrationsmittler (SIM)</i>	15,4	30,8	26,9	26,9

Quelle: Schulassistenten (2020), SchuA n=97; SIM=26, Angaben in Prozent, fehlende Werte sind keine Angaben (3,1 Prozent).

Neun von zehn SchuA sind in Deutschland geboren, unter den SIM sind 73 Prozent zugewandert.⁶⁷ Muttersprachliche oder ggf. sehr gute (Niveau C1 oder C2) im Ausland erworbene Sprachkompetenzen haben die SIM in den folgenden Sprachräumen:

- Deutsch: 62 Prozent der SIM
- Arabisch: 58 Prozent
- Englisch: 42 Prozent
- Persisch: 12 Prozent
- Anderer Sprachraum: 16 Prozent⁶⁸

Unter den SchuA gibt es einen relevanten Anteil an Personen (neben Deutsch und Englisch) nur im Hinblick auf den slawischen Sprachraum (6 %).

⁶⁶ Unter den SIM ist der Männeranteil deutlich größer (39 %) als unter den SchuA (16 %).

⁶⁷ Unter den SIM aus dem ursprünglichen Modellprojekt liegt der Anteil bei 100 Prozent. Bei den übrigen SIM, die in der LPDK als Schulassistent geführt werden, ist die Hälfte zugewandert.

⁶⁸ Dazu zählen Türkisch oder Kurdisch, Ungarisch, Französisch und Italienisch.

5.4 Rahmenbedingungen der Beschäftigung

Die ersten Schulassistenten sind bereits seit dem Schuljahr 2018/19 an ihren Einsatzschulen aktiv. Diese im Rahmen eines Modellprojekts eingestellten Sprach- und Integrationsmittler (SIM) werden seit jeher in der Landespersonaldatenbank (LPDK) als SIM geführt. Die ersten pädagogischen Schulassistenten (SchuA) kamen dann im Folgeschuljahr 2019/20 hinzu. Im weiteren Programmverlauf wurde es möglich, die Stelle eines Schulassistenten entweder als pädagogischer Schulassistent (SchuA) oder alternativ mit dem Profil eines SIM auszuschreiben. Zudem ist es den Schulen je nach Bedarf möglich, Mischformen auszuschreiben.

Von den im Herbst 2020 tätigen allgemeinen Schulassistenten (rund 170) starteten über 90 Prozent ihre Beschäftigung vor dem Schuljahr 2020/21. Insgesamt betrachtet besteht unter den Schulassistenten eine große personelle Kontinuität. Lediglich elf Stellen waren seit dem Start des Programms offen zur Nachbesetzung (im Zuge von Kündigungen, Auflösungsverträgen, nicht überstandener Probezeit). 68 Prozent der Schulassistenten arbeiten in Vollzeit, 32 Prozent in Teilzeit mit mindestens einem halben Vollzeitäquivalent (LPDK Oktober 2020).⁶⁹

Für allgemeine Schulassistenten gilt überwiegend das Prinzip „ein Schulassistent für eine Schule“. Nur sechs Prozent von ihnen arbeiten an mehreren Schulen. Je nach Profil treten aber größere Unterschiede auf. Nur zwei Prozent der SchuA arbeiten an mehreren Schulen, unter den SIM sind es 20 Prozent. Neben ihrer Stammschule arbeiten die SIM, die an mehreren Schulen eingesetzt werden, im Durchschnitt und pro Woche an vier weiteren Schulen mit durchschnittlich je vier Stunden. Der Einsatz an mehreren Schulen erklärt sich v. a. durch den sprachlichen Hintergrund der SIM. Je nach benötigtem Sprachprofil können die Schulen eines LaSuB-Standorts einen SIM über seine Stammschule für unterstützende Aufgaben anfragen, etwa für Übersetzungsarbeiten bei einem Elternabend oder einem Schülergespräch.⁷⁰

Zeitliche Einsatzplanung der Schulassistenten

Zur Analyse des Beschäftigungsrahmens wurde erhoben, wie der Einsatz zeitlich geplant wird, sowohl aus Sicht der verantwortlichen Schulleitungen als auch der Schulassistenten selbst. Der Vergleich zeigt, dass beide Gruppen im Großen und Ganzen zu deckungsgleichen Einschätzungen kommen, was für die Validität der Ergebnisse spricht (vgl. Tabelle 15).

Die Art und Weise, wie ihr Einsatz zeitlich organisiert wird, variiert zwischen einer Bandbreite an Verfahren. Es gibt nicht den einen Modus Operandi. Feste Unterrichtsstunden- und Wochenpläne treffen auf die große Mehrheit ebenso zu wie die kurzfristige und außerplanmäßige

⁶⁹ Unter den Personen, die in der LPDK als allgemeine Schulassistenten gezählt werden, ist Teilzeitbeschäftigung doppelt so häufig der Fall (34 %) wie unter den SIM aus dem ursprünglichen Modellprojekt (nur 18 %).

⁷⁰ Für die SIM am LaSuB-Standort Chemnitz ist bekannt, dass sich die SIM auch untereinander vernetzen und z. B. mit Kooperationspartnern Dokumente gemeinsam und in verschiedenen Sprachen entwickeln (vgl. z. B. im Literaturverzeichnis AGIUA e.V. et al. 2020).

Übernahme von Aufgaben. Über 80 Prozent der Schulassistenten haben auch ein Zeitkontingent für eigene Projekte oder Aufgaben.⁷¹

Tabelle 15 Wie wird der Einsatz der Schulassistenten zeitlich geplant?

Der Schulassistent ...	aus Sicht der	
	Assistenten ¹	Schulleitungen ¹
<i>... hat einen festen Stundenplan, nach dem bestimmte Lehrer, Klassen oder einzelne Schüler im Unterricht unterstützt werden.</i>	81,3	79,6
<i>... hat einen Wochenplan mit festen Aufgaben außerhalb des Unterrichts.</i>	79,7	87,7
<i>... übernimmt bei dringendem Unterstützungsbedarf Aufgaben kurzfristig.</i>	98,4	94,9
<i>... übernimmt außerplanmäßige Aufgaben noch am gleichen oder spätestens am nächsten Tag.</i>	95,9	91,9
<i>Außerplanmäßige Aufgaben müssen mindestens mehrere Tage vorher abgestimmt werden.</i>	20,3	13,2
<i>Dem Schulassistenten steht Teil der Arbeitszeit für eigene Aufgaben oder Projekte zur freien Verfügung.</i>	82,9	84,7
<i>Die zeitliche Planung erfolgt auf andere Weise.</i>	7,3	8,2
<i>Ich habe die Einsatzzeit gleichmäßig unter den Lehrkräften aufgeteilt, die Unterstützungsbedarf angemeldet haben.</i>	Frage nicht gestellt	51,0

Quelle: Schulassistenten (2020), n=123; Schulleitungen (2020), n=98, Angaben Prozent.

¹ Summe aller Angaben bei „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ bei den aufgeführten Antwortoptionen.

Anhand der wenigen offenen Angaben der Schulleitungen und Schulassistenten zu anderen Modellen zeigt sich zum einen, inwieweit die verschiedenen Prinzipien ineinandergreifen können, was z. B. in zwei Zitaten von Schulassistenten zum Ausdruck kommt:

- „Kinder und Jugendliche, die z. B. den Unterricht stören, werden von mir in einem separaten Zimmer betreut, sodass der Rest der Klasse in Ruhe lernen kann.“
- „Als Schulassistentin setze ich mir selbstständig die Pläne für Unterrichtsbesuche, Einzel- oder Gruppenförderung.“

Das erste Zitat zeigt, dass Unterrichtspräsenz und außerplanmäßige Aufgaben für Schulassistenten nicht in Konflikt zueinanderstehen müssen, sondern sich gegenseitig ergänzen können. Das zweite Zitat deutet an, dass ein festes Zeitbudget für Unterrichtspräsenz zur Verfügung stehen kann, aber nicht im Sinne eines festen Stundenplans für bestimmte Klassen, Lehrkräfte oder Schüler. Wie das zu interpretieren ist und welche Voraussetzungen dem zugrunde liegen, untermalen die folgenden Zitate von Schulleitungen:

⁷¹ Das gilt für SchuA und SIM gleichermaßen, wobei von dem SIM etwas weniger feste Stunden- und Wochenpläne haben (rund 70 %), dafür aber häufiger Zeit für eigene Projekte (rund 90 %). Außerplanmäßige Aufgaben werden zudem etwas häufiger mehrere Tage im Voraus abgestimmt (rund 30 %). Diesbezüglich ist zu berücksichtigen, dass die Tätigkeit der SIM häufiger Interaktionen mit außerschulischen Akteuren umfasst (Eltern oder andere Schulen, vgl. Kapitel 5.4).

- „Es liegt ein Wochenplan vor, in dem feststehende Termine verankert sind. Darüber hinaus haben die Lehrer die Möglichkeit, den Schulassistenten in ihren Unterricht „einzuladen“ [...].“
- „der Schulassistent erstellt Wochenpläne selbst nach Bedarf, die Kollegen fordern ihn an, er sucht und findet selbstständig den Kontakt zu Schülern, die Hilfe benötigen. So auch zu den Lehrern.“
- „hohes Maß an Eigenverantwortung beim Schulassistenten selber“

Unterschiedliche Planungsprinzipien werden nicht nur eingesetzt, sie werden auch angepasst. Die Akteure versuchen hierdurch, die verschiedenen Herangehensweisen zu harmonisieren:

- „Die Planung wird gerade neu strukturiert. Bisher erfolgte die Unterstützung eher spontan. Künftig melden die Lehrkräfte mir ihre/n längerfristigen Bedarf/Wünsche an Unterstützung und ich erstelle daraus einen Wochenplan. Darin werden dann auch Zeiten für verbleibende kurzfristige Einsätze ersichtlich.“ (Zitat eines Schulassistenten)

Insgesamt betrachtet ist die zeitliche Planung der Schulassistenten zumeist dadurch geprägt, dass feste Rahmenpläne mit kurzfristigen Aufgaben vereinbart werden. Um Unterrichtspräsenz, Aufgaben außerhalb des Unterrichts sowie eigene Projekte gleichermaßen zu organisieren, werden verschiedene Modelle genutzt. Diese Varianten lassen sich wie folgt umreißen:

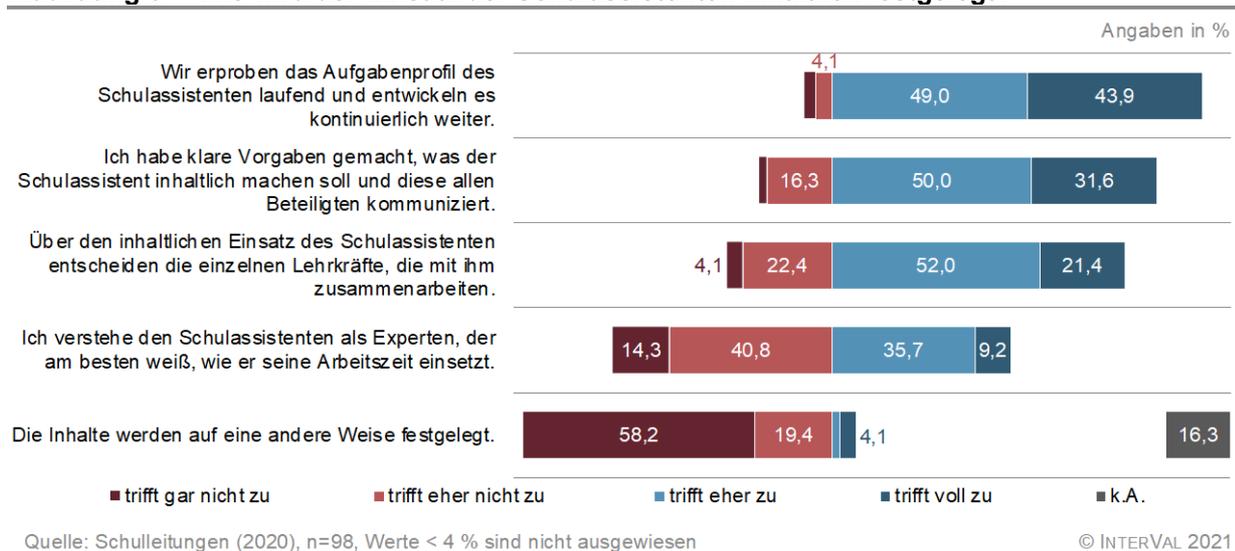
- Schulassistenten haben einen festen Stundenplan bzw. sind im Voraus für bestimmte Unterrichtszeiten fest eingeplant. Jede zweite Schulleitung achtet darauf, dass die zeitlichen Ressourcen unter den interessierten Lehrkräften gleichmäßig verteilt werden (vgl. Tabelle 15).
- Schulassistenten haben (neben Aufgaben außerhalb des Unterrichts und eigenen Projekten) ein bestimmtes Zeitkontingent für Unterrichtspräsenz, um auf (kurzfristige) Unterstützungsanfragen aus dem Kollegium reagieren zu können. Hierbei kann den Schulassistenten die Rolle zufallen, selbst über ihren Einsatz zu entscheiden. Aber auch andere Modelle sind denkbar (Absprache der Lehrkräfte untereinander, Entscheidung der Schulleitung).
- Schulassistenten haben ein festes Zeitkontingent für Unterrichtseinsätze. Wie dieser Rahmen dann praktisch gefüllt wird, entscheiden sie auf Grundlage der Bedarfsmeldungen seitens der Lehrkräfte weitgehend eigenverantwortlich und eher mittel- bis langfristig, d. h. sie erstellen sich ihren „Stundenplan“ selbst.

Bei den verschiedenen Ansätzen handelt es sich um eine deskriptive Bestandsaufnahme ohne wertenden Charakter. Der Frage, inwieweit bestimmte Organisationsmodelle Vor- oder Nachteile bedeuten können, wird später nachgegangen.

Inhaltliche Einsatzplanung der Schulassistenten

Neben den zeitlichen und verteilungstechnischen Aspekten sollten die Schulleitungen skizzieren, wie sie den Einsatz inhaltlich festlegen. Fast alle bestätigen, dass das Aufgabenprofil laufend erprobt wird und ggf. angepasst wird (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 6 Wie wird der Einsatz der Schulassistenten inhaltlich festgelegt?



Eine ebenfalls große Mehrheit macht inhaltliche Vorgaben, in den meisten Fällen entscheiden aber auch die jeweiligen Lehrkräfte über die Inhalte der Zusammenarbeit. Dieses kombinierte Entscheidungsmodell trifft auf 57 Prozent der Schulleitungen zu und wurde im Einzelfall auch institutionell unterlegt (Beispielzitat einer Schulleitung: „Die Steuergruppe der Schule hat ein Aufgabenprofil erarbeitet und evaluiert dies.“). 16 Prozent der Leitungen haben die inhaltliche Planung wiederum mehr oder weniger an die Lehrkräfte abgegeben, 24 Prozent der Leitungen steuern den inhaltlichen Einsatz eher selbst. Dass die Schulassistenten selbst bzw. ohne Vorgaben über ihren Einsatz entscheiden, kommt praktisch so gut wie nicht vor.⁷² Auch hierbei handelt es sich um deskriptive Bestandsaufnahme. Inwiefern sich hieraus mögliche Handlungsempfehlungen ableiten lassen, wird später behandelt.

Unterstützungsbedarf und Fragen zur Beschäftigung aus Sicht der Schulassistenten

Aus Sicht vieler Schulassistenten ist die eigene Stelle arbeitsrechtlich, organisatorisch und inhaltlich (noch) nicht klar genug abgesteckt. Jeder zweite Schulassistent (unabhängig vom jeweiligen Profil) äußert in mindestens einem dieser Bereiche Unklarheiten bzw. Unsicherheiten.

⁷² Für die Validität dieser Größeneinteilungen spricht, dass die Lehrkräfte (n=354) zu vergleichbaren Einschätzungen kommen. Danach gefragt, wie der Unterrichtseinsatz der Schulassistenten inhaltlich an ihrer Schule geplant wird, geben 45 Prozent ein kombiniertes Modell (als Mischung aus Vorgaben der Schulleitung einerseits und Entscheidungsfreiheit der Lehrkräfte andererseits) an. 26 Prozent entscheiden mehr oder weniger ohne Vorgaben der Schulleitung, 22 Prozent skizzieren ein eher hierarchisches Modell, nach welchem die Vorgaben der Schulleitung keine weiteren Auslegungen der Lehrkräfte benötigen. Dass die Schulassistenten inhaltlich im Unterricht selbst entscheiden, halten nur vier Prozent für zutreffend.

ten zu seiner Stelle. Dies betrifft v. a. die Frage, ob die bislang geschaffenen Stellen auch über Dezember 2023 hinaus verstetigt werden. Zudem wird die finanzielle Entlohnung deutlich häufiger als noch in der ersten Befragung vom Herbst 2019 kritisiert (insbesondere unter den Schlagworten Ein- und Rückstufungen). Beide Aspekte werden in Kapitel 4.3 in assistenzgreifender Perspektive beleuchtet und brauchen hier nicht gesondert für Schulassistenten wiederholt zu werden. Das gilt auch für die Aspekte berufliche Qualifikation und Vernetzung, was ebenfalls mehrfach angeschnittene Themen sind. In Kapitel 5.6 werden die Fortbildungsbedarfe, die aus Sicht von Schulleitungen und Schulassistenten bestehen, gesondert beleuchtet.

Ein relevanter Komplex, in dem Unklarheiten auftreten, betrifft das Aufgabenprofil der Schulassistenten. In der Befragung bringen die Assistenten selbst dies direkt zum Ausdruck, indem sie zahlreiche für sich unbeantwortete Fragen formulieren (vgl. Textbox 1).

Textbox 1 Fragen oder Entwicklungsbedarfe aus Sicht von Schulassistenten

Liste an Fragen, Wünschen Forderungen etc., die die Schulassistenten in eigenen Worten zu ihrem Aufgabenprofil formulieren (Auszüge aus der Befragung der Schulassistenten 2020):

Beispielzitate von Schulassistenten, in denen Fragen zu bestimmten Teilaspekten formuliert werden:

- „Darf ich Vertretungen übernehmen?“
- „Erteilen von Unterricht erlauben ja/nein?“
- „Darf ich als Schulassistentin Kinder-Gruppen allein beaufsichtigen? Muss ich mir das Einverständnis/die Anordnung der Schulleitung schriftlich geben lassen, für den Fall, dass etwas passiert?“
- „Darf ich Integrationsgespräche/ Hilfeplangespräche führen?“
- „Gibt es eine Obergrenze bezüglich der Stunden im Präsenzunterricht?“
- „Gibt es Vorbereitungszeit für zu Hause (ähnlich den Lehrern)?“
- „Bekommt man als SchuA auch Material zur Verfügung gestellt, so in etwa wie die Lehrer?“
- „Wie werden die Arbeitsstunden mit den Ferien verrechnet?“
- „[es gibt] keine klaren Vorgaben, welche Tätigkeiten in den Ferien übernommen werden müssen/dürfen (bspw. wenn keine Kinder in der Schule sind). Der Austausch mit SchuA anderer Schulen zeigt hier sehr unterschiedliche Auslegungen auf.“

Beispielzitate von Schulassistenten, die ihr eigenes Aufgabenverständnis ganz grundsätzlich berühren:

- „Welche Aufgaben darf ich genau übernehmen?“
- „Welche Aufgaben darf ein SchuA machen und was nicht?“
- „Welche Aufgabenbereiche darf/soll die Schulassistentenkraft abdecken?“
- „Gibt es klar definierte Aufgabenbereiche für diese Tätigkeit? Was darf der Schulassistent nicht tun?“
- „Haben wir ein konkretes Aufgabengebiet oder obliegt dies immer frei der jeweiligen Leitung, welche Aufgaben die Schulassistentenz übernimmt?“
- „Ich möchte gerne wissen, ob und inwieweit ich verpflichtet bin, Aufgaben auszuführen, die mit der Integration oder Sprachvermittlung nichts zu tun haben.“ (Frage Schulassistent mit Profil SIM)
- „Neben Schulsozialarbeit, Inklusionsbeauftragten, Förderlehrern und Schulbegleitern ist es schwierig, die eigene Profession klar zu definieren und hierfür das passende Arbeitsmaterial zu finden.“
- „Bin ich eine inklusiv arbeitende Fachkraft?“
- „Optimierungsbedarf besteht in der Definition des Berufes. SchuA sind keine PFIU aber auch keine inklusiv

arbeitenden Fachkräfte. Wir arbeiten mit Kindern und Jugendlichen mit Problemlagen, ermöglichen Chancengleichheit und Teilhabe. Was sind wir?“

Beispielzitate von Schulassistenten, in denen eine detaillierte Stellenbeschreibung gefordert wird:

- „Es besteht keine Klarheit hinsichtlich der Stellenbeschreibung der SchuA. Keine klare Abgrenzung bzgl. der Aufgabenfelder (bspw. zwischen pädagogischer Arbeit und Tätigkeiten des technischen Personals).“
- „Wird es demnächst eine Konzeption für uns [Schulassistenten, d. Verf.] geben, die nicht so schwammig ist, wie die, die derzeit im Schulportal zu finden ist?“
- „Klare Aufgabenbeschreibung seitens der Politik“

Beispielzitate von Schulassistenten, in denen die bisherigen Einsatzvorgaben bestätigt werden:

- „Ich glaube, dass jede Schule einen anderen Bedarf des Einsatzes der Schulassistenten hat. Daher halte ich zu fest vorgegebene Aufgaben als nicht sinnvoll. Es sollte ein grober Rahmen abgesteckt werden, aber die Details sollten den Schulen obliegen.“
- „Meiner Meinung und Erfahrung nach, ist es gut, dass das Profil des Schulassistenten flexibel war. Es ermöglichte mir inhaltlich (mit) zu bestimmen, was meine Aufgaben sind. Optimalerweise konnte ich meine Stärken mit den notwendigen Aufgaben verbinden. Da jede Schule andere Notwendigkeiten hat und nicht überall derselbe Bedarf ist, ermöglicht diese Freiheit, ein sinnvolles Mitkreieren der Arbeitsstelle. Dieser Kommentar ist also keine Kritik was man besser machen kann, sondern eine Bestätigung meinerseits, dass ich als Schulassistent innerhalb der Vorgaben, gemeinsam mit der Schulleitung und dem Kollegium die Arbeitsfelder bestimmen konnte, genau nach dem aktuellen Bedarf unserer Schule.“

Die beispielhaft angeführten Zitate können an dieser Stelle nicht einzeln kommentiert werden. Das würde den Rahmen dieses Kapitels sprengen. Die Zusammenstellung veranschaulicht aber, dass ein nicht unerheblicher Teil der Schulassistenten die Tätigkeit unter Voraussetzungen ausübt, die sie selbst (noch) als unklar empfinden (abseits von vertraglichen und finanziellen Gesichtspunkten). Zudem zeugen auch einzelne Ausführungen von Schulleitungen und Lehrkräften, die mit Schulassistenten zusammenarbeiten, dass grundsätzliche Fragen zum Einsatz und zur Etablierung in das System Schule bestehen (vgl. Textbox 2).

Textbox 2 Fragen oder Entwicklungsbedarfe aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften

Liste an Fragen, Wünschen, Forderungen etc., die von Lehrkräften und Schulleitungen formuliert werden, die mit einem Schulassistenten zusammenarbeiten (Auszüge aus ihrer Befragung 2020):

Zitate von Schulleitungen aus der Interventionsgruppe

- „Welche Tätigkeiten darf der Schulassistent ausführen, wofür besteht Versicherungsschutz, wofür nicht?“
- „Bessere Beschreibung der möglichen Tätigkeitsfelder.“
- „Rolle im Kollegium genauer definieren (Mitglied Gesamtlehrerkonferenz? Stimmberechtigt?).“
- „Wie erfolgt die Dokumentation der Arbeitsleistung besonders bei Vollzeit?“
- „Kann der Schulassistent Aufsichten übernehmen oder nur zusammen mit Lehrkraft?“
- „Für diese Stellen wäre eine Erweiterung der Stellenbeschreibung auf die Hortarbeit wünschenswert.“

Zitate von Lehrkräften aus der Interventionsgruppe

- „klare Aufgabeformulierung für den SchuA - Mitteilung darüber, was er übernehmen darf und was nicht.“
- „Aufgaben konkretisieren und stündlich einordnen.“
- „klarer Definition des möglichen Aufgabenbereichs der SchuA.“
- „Eine genaue Tätigkeitsbeschreibung wäre wünschenswert.“
- „Meines Erachtens sind die Aufgabenfelder, die eine Schulassistentin übernehmen sollte, nicht klar definiert.“
- „Die rechtliche Position [des Schulassistenten, d. Verf.] im System Schule sollte klarer definiert sein.“

Unter den Beteiligten (und hierbei v. a. unter den Schulassistenten) besteht einerseits also Bedarf nach Klarstellungen und Aufklärungsarbeit zu bestimmten Detailfragen des alltäglichen Schuleinsatzes. Hier könnte ggf. vonseiten der Schulaufsicht nachgesteuert werden. Auf der anderen Seite wünschen sich nicht wenige Akteure ein stärker ausgearbeitetes Stellenprofil. Damit ordnen sie sich in die Grundsatzdebatte über das Pro und Contra einer detaillierten Stellenbeschreibung, die über die Angaben einer Stellenausschreibung hinausgeht. Wie gezeigt sprechen manche Befragte (wenngleich deutlich weniger) wiederum dafür aus, die bisherigen Einsatzvorgaben beizubehalten (vgl. Textbox 1).

In welchem Verhältnis die beiden Positionen (mehr Detailliertheit einerseits vs. Offenheit beibehalten andererseits) in den Aufgabenprofilen der Assistenten am sinnvollsten auszutarieren sind, ist keine Frage, die im Rahmen der Evaluation schlussendlich beantwortet werden kann und auch nicht werden sollte. Aus Sicht der Evaluation gibt es aber denkbare Ansätze, um beide Positionen zu berücksichtigen (z. B. klarere Definition der nicht infrage kommenden Aufgaben, klarere Darlegung des Portfolios an möglichen Aufgaben oder ein (ggf. schriftlich) fixiertes Aufgabenprofil, das zwischen Schulleitung und Assistenz vereinbart wird (vgl. für assistenzübergreifende Ausführungen Kapitel 4.3, Oberpunkt 3).

5.5 Aufgaben, Reichweite und Tätigkeiten der Schulassistenten

Auch wenn das Berufsbild der Schulassistenten noch relativ neu ist, hat sich das Einsatzprofil an den Schulen bereits verfestigt. So gaben von den Schulassistenten, die bereits vor dem Schuljahr 2020/21 eingestellt wurden, d. h. zur zweiten Befragung einen Vergleichsmaßstab hatten (n=106), rund 80 Prozent an, dass sich die Aufgaben gegenüber dem Vorjahr nicht nennenswert verändert haben. Um es zu betonen: Das bedeutet nicht, dass sich die Einsätze an den Schulen gleichen, sondern dass die an den Schulen gewählten Einsatzprofile bislang größtenteils beibehalten wurden.

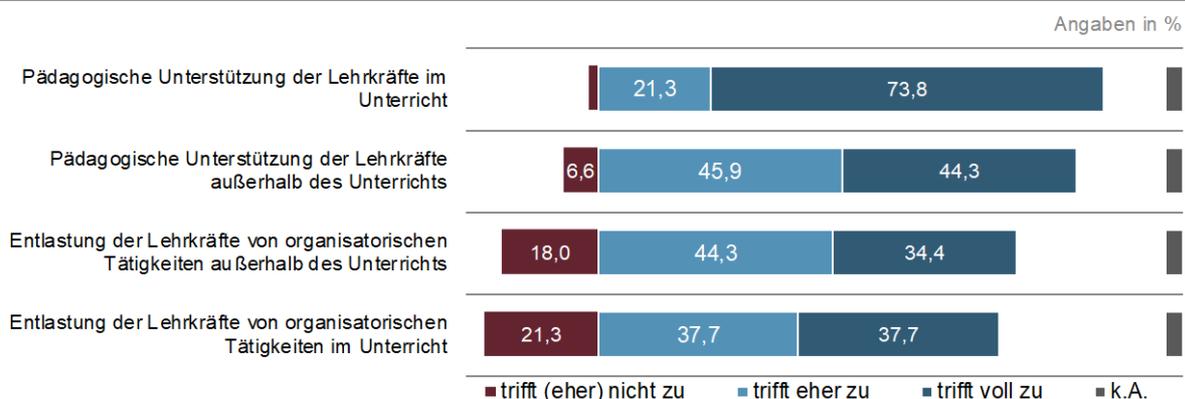
Schulassistenten, die einschneidende Veränderungen ausmachen, führen diese häufig auf die pandemiebedingte Umstellung des Schulbetriebs zurück (trifft auf ca. ein Drittel der Schulassistenten zu, die eine nennenswerte Veränderung wahrnahmen, vgl. den Exkurs in Kapitel 5.5.5). Veränderungen inhaltlicher Art werden von den Schulassistenten darauf zurückgeführt, dass sie ...

- ... im Klassenverband mehr Verantwortung übernehmen (z. B. unter der Eigenbezeichnung „stellvertretender Klassenlehrer“ oder mit dem Hinweis auf Übernahme von Vertretungsstunden),
- ... von einer steigenden Zahl an Lehrkräften angesprochen werden mit der Bitte um Unterstützung im Unterricht bzw. in mehr Klassen eingesetzt werden,
- ... eigene Projekte bzw. Angebote eingeführt haben und durchführen (z. B. im Bereich Streitschlichtung, Diagnostik, Lernförderung zusätzlich zum Unterricht, GTA),
- ... für bestimmte Bereiche mehr Verantwortung übernehmen (z. B. in der Elternarbeit) oder sich die Schwerpunkte der Tätigkeit verschoben haben (z. B. im Zuge eines Schulleiterwechsels oder einer gestiegenen Zahl an Schülern in DaZ-Klassen) oder
- ... weitere Aufgaben von Lehrkräften übernommen haben (z. B. Pflege der Schulhomepage, Bücherverwaltung, Schulbibliothek, Leitung der Pausenaufsicht, Schülerzeitung).

Rollenverständnis der pädagogischen Schulassistenten

In der ersten Befragung vom Herbst 2019 wurde erhoben, wie die pädagogischen Schulassistenten (SchuA) ihre Position selber einordnen. Die große Mehrheit sah den Schwerpunkt ihrer Assistenz in der pädagogischen Unterstützung der Lehrkräfte (vgl. Abbildung 7). Dies galt insbesondere für ihre Rolle im Unterricht, wobei die meisten SchuA ihren Schwerpunkt in beiden Bereichen verorteten. Nur einzelne SchuA legten ihren Schwerpunkt auf die außerunterrichtliche Unterstützung. Das heißt im Umkehrschluss jedoch nicht, dass die SchuA, die ihr Rollenverständnis vor allem pädagogisch unterstützend begriffen, die Entlastung der Lehrkräfte von organisatorischen Tätigkeiten als nachrangig einordneten. Für 40 Prozent aller befragten SchuA waren pädagogische Unterstützung und organisatorische Entlastung gleichermaßen wichtig. Für ein Drittel der SchuA war die pädagogische Unterstützung primär.

Abbildung 7 Tätigkeitsschwerpunkte als Assistenzkraft aus Sicht der Assistenten



Quelle: Schulassistenten (2019), n=61, Werte < 4 % sind nicht ausgewiesen

© INTERVAL 2021

Daran zeigt sich, dass es unter den SchuA durchaus gewisse Nuancen im Selbstverständnis ihrer Tätigkeit gibt. Manche legen ihren Schwerpunkt auf die pädagogische Arbeit, andere

verstehen ihre Stelle sowohl als pädagogisch unterstützend als auch organisatorisch entlastend gleichermaßen.

Aufgabenbereiche der Schulassistenten

SchuA und SIM weisen in der Praxis unterschiedliche Einsatzprofile auf, was in der Konzeption der Programmelemente angelegt ist. SchuA sollen bei der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags mitwirken, indem sie die Lehrkräfte beim Unterrichten, Erziehen, Beraten, Betreuen und Fördern der Schüler unterstützen (ohne selbst eigenständigen Unterricht zu geben) und von außerunterrichtlichen Tätigkeiten entlasten. Es handelt sich um eine vorwiegend pädagogische Assistenz. Mit anderen Worten: Prägende Tätigkeit der SchuA soll die Unterstützung der Lehrkräfte im Unterricht sein. Die weiteren Aufgabenbereiche sollen an den Bedarf der Einsatzschule angepasst und individuell ausgestaltet sein (vgl. Kapitel 3.1.1).

Die SIM sollen v. a. die Betreuungslehrer der Schüler, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist, unterstützen. Außerschulisch sollen sie Eltern mit geringen Deutschkenntnissen als Ansprechpartner in der Schule zur Verfügung stehen. Die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der interkulturellen Elternarbeit ist ebenfalls Bestandteil ihres Stellenprofils (vgl. Kapitel 3.1.2).

De facto investieren die SchuA den größten Teil ihrer Arbeitszeit in Aufgaben, die sie für Lehrkräfte von Regelklassen übernehmen (rund 60 % ihrer Arbeitszeit), gefolgt von Aufgaben, die ihnen von der Schulleitung angetragen werden (rund 20 %). Lehrkräfte sind also die Hauptadressaten des Einsatzes (vgl. Tabelle 16). Dabei ist zu beachten, dass Aufgabenübernahme hier nicht gleichzusetzen ist mit Anwesenheit im Unterricht (wie in diesem Kapitel weiter unten erläutert). Alle anderen Akteursgruppen machen nur kleine Anteile von jeweils unter zehn Prozent aus. Am seltensten übernehmen SchuA Aufgaben für Betreuungs- und DaZ-Lehrkräfte. 60 Prozent der SchuA geben hierfür sogar den Wert null an.⁷³

Die Arbeitszeit der SIM verteilt sich breiter auf die verschiedenen Gruppen. Den Großteil investieren sie in Aufgaben für Betreuungslehrer oder DaZ-Lehrkräfte (35 %), gefolgt von den Aufgaben für Lehrkräfte in Regelklassen (25 %). SIM unterstützen Lehrkräfte somit in einem ähnlichen Gesamtumfang wie SchuA, allerdings mit einer deutlich anderen Gewichtung. Mit Blick auf die übrigen Akteursgruppen liegt der Anteil jeweils über zehn Prozent.⁷⁴

⁷³ Da es sich um gemittelte Werte handelt, können die Profile im Einzelfall deutlich anders ausfallen. So liegt der Anteil an Aufgaben für Betreuungs- und DaZ-Lehrer bei einzelnen SchuA bei bis zu 40 Prozent, mit Blick auf die Schulleitungen bei bis zu 80 Prozent und bei Lehrkräften in Regelklassen bei bis zu 100 Prozent.

⁷⁴ Ebenso wie bei den SchuA handelt es sich um Durchschnittswerte. Für die SIM ist dieser Hinweis von noch größerer Relevanz, da die Fälle deutlich weniger bei typischen Werten klumpen als unter den SchuA. Mit anderen Worten: Die Durchschnittswerte der SIM „verdecken“, dass sie sich über eine breite Spannweite zwischen prozentuaem Minimum und Maximum verteilen.

Tabelle 16 Aufgabenverteilung der Schulassistenten nach Profil und Akteuren

	SchuA	SIM
<i>Schulleitung (inkl. Stellvertretung)</i>	19,9	10,7
<i>Lehrkräfte in Regelklassen</i>	58,4	24,6
<i>Betreuungslehrer in Vorbereitungsklassen oder DaZ-Lehrkräfte</i>	5,5	35,0
<i>Anderes Schulpersonal (Schulsozialarbeit, Inklusionsassistenz)</i>	9,0	16,7
<i>Alle anderen Gruppen</i>	7,3	13,0

Quelle: Schulassistenten (2020), päd. SchuA n=97; Profil SIM n=26, durchschnittliche Angaben in Prozent, jeder Schulassistent kommt in Summe ebenfalls auf 100 Prozent.

Gefragt nach den Bereichen, in denen ihre Aufgaben liegen und wie häufig diese anfallen, treten zwischen SchuA und SIM ebenfalls überwiegend die Unterschiede zutage. Es gibt aber auch Gemeinsamkeiten (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17 Bereiche, in denen die Aufgaben von Schulassistenten liegen

	Angaben in Prozent ¹				
	nie	selten	gelegentlich	häufig	größtenteils
<i>Präsenz im Regelunterricht von Klassen*</i>	3,3	7,3	19,5	29,3	40,7
<i>Präsenz in Vorbereitungsklassen/ Deutsch als Zweitsprache (DaZ)**</i>	43,1	18,7	14,6	8,9	9,8
<i>Vor- und Nachbereitungszeit für den Unterricht (z. B. organisatorische Aufgaben für Fachkonferenzen, Prüfungen, Elternabende, Dokumentation von Erziehungsmaßnahmen)</i>	5,7	16,3	40,7	26,0	8,1
<i>Elternarbeit**</i>	10,6	26,0	37,4	17,1	8,9
<i>Erteilung von herkunftssprachlichem Unterricht für Kinder, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist**</i>	72,4	11,4	4,9	6,5	2,4
<i>Umsetzung von pädagogischen Angeboten außerhalb bzw. in Ergänzung zur Stundentafel der Schüler (z. B. Hausaufgabenbetreuung, Ganztagsangebote, individuelle Förderung).*</i>	0,8	4,1	16,3	42,3	36,6
<i>Betreuung der Schülerschaft in den Pausen (Aufsicht)</i>	2,4	5,7	17,1	50,4	23,6
<i>Betreuung der Schülerschaft in anderen außerunterrichtlichen Phasen des Schulalltags (z. B. bei Frei- oder Wartestunden)*</i>	1,6	13,0	36,6	29,3	17,9
<i>Planung und Betreuung von Schulausflügen, Klassenfahrten, Wandertagen oder anderen außerschulischen Veranstaltungen</i>	6,5	14,6	39,0	32,5	7,3
<i>Kontakt mit anderen schulischen Akteuren (z. B. Schulsozialarbeit, Inklusionsassistenz)</i>	5,7	10,6	24,4	43,1	15,4
<i>Kontakt mit außerschulischen Akteuren (z. B. Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe)</i>	24,4	33,3	25,2	12,2	4,9

Quelle: Schulassistenten (2020), n=123

¹ Fehlende zeilenweise Prozente (zwischen 0,8 und 4,9 %) Schulassistenten ohne Angabe.

* Bereiche, in denen SchuA signifikant häufiger Aufgaben übernehmen als SIM bzw.

** Bereiche, in denen SIM signifikant häufiger Aufgaben übernehmen als SchuA (p=0,000 bis 0,033).

Eher ähnlich (d. h. ohne signifikante Unterschiede im Antwortverhalten) zeigen sich die Schulassistenten dahingehend, wie oft sie Zeit in die Vor- und Nachbereitungszeit für den Unterricht investieren, wie häufig sie die Pausenaufsicht übernehmen, inwieweit sie bei der Planung und Betreuung von Schulausflügen, Klassenfahrten, Wandertagen etc. involviert sind und wie häufig sie mit anderen schulischen oder außerschulischen Akteuren in Kontakt stehen.

Typische Einsatzfelder, d. h. Bereiche, in denen SchuA mehrheitlich Aufgaben häufig bis größtenteils übernehmen, sind (absteigend sortiert nach Häufigkeit)

- die Umsetzung von pädagogischen Angeboten außerhalb bzw. in Ergänzung zur Stundentafel der Schüler (83 %),
- Pausenaufsicht (77 %),
- Präsenz in Regelklassen (74 %),
- Kontakt mit außerschulischen oder anderen schulischen Akteuren (56 %) sowie
- außerunterrichtliche Betreuung der Schülerschaft während des Schulalltags (52 %).

Typisch für Schulassistenten mit Profil SIM sind im Sinne dieser Operationalisierung

- Präsenz in Vorbereitungs- und DaZ-Klassen (69 %),
- Kontakt mit anderen schulischen Akteuren (69 %),
- Elternarbeit (65 %),
- Umsetzung von pädagogischen Angeboten außerhalb des Unterrichts (65 %),
- Pausenaufsicht (61 %) sowie
- Präsenz im Regelunterricht (54 %).

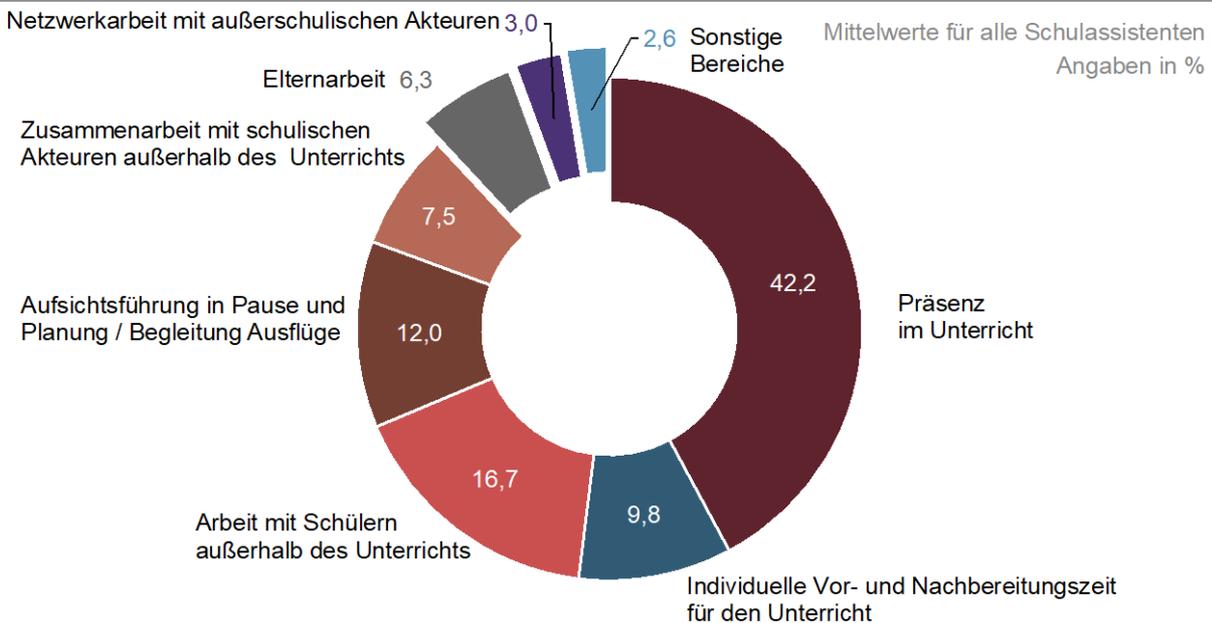
Im Durchschnitt ist ein Schulassistent in fünf verschiedenen Bereichen häufig oder größtenteils aktiv. Das gilt sowohl für SchuA als auch für SIM. Vergleicht man die Schulassistenten anhand der Anzahl ihrer Aufgabenbereiche, lassen sich einerseits Schwerpunkteinsätze ausmachen. Die Schulassistenten dieser Einsatzvariante sind eher spezialisiert. Sie investieren den Großteil ihrer Arbeitszeit in einen oder bis zu drei Bereiche (was nicht heißt, dass sie dadurch weniger Aufgaben hätten). Ein solch spezialisiertes Einsatzprofil trifft auf 30 Prozent aller Schulassistenten zu. Dabei ist es unabhängig, ob SchuA oder SIM betrachtet werden.

Andererseits zeigt sich ein eher generalistisches Profil. Der Einsatz dieser Schulassistenten beschränkt sich nicht auf einzelne Bereiche, sondern umfasst eine größere Bandbreite an Einsatzfeldern, in denen Aufgaben häufig oder größtenteils übernommen werden. Dieses Merkmal gilt für 70 Prozent der SchuA und SIM.

In der Verteilung der Arbeitszeit nach Akteuren sowie hinsichtlich der Regelmäßigkeit, mit der Schulassistenten Aufgaben übernehmen, wird nicht berücksichtigt, dass die verschiedenen Aufgaben einen völlig unterschiedlichen Zeithorizont implizieren können. Die Präsenz im Unterricht dauert länger als eine Pausenaufsicht. Wie sich die Arbeitszeiten der Schulassistenten

auf die Aufgabenbereiche verteilt, wurde bereits in Befragung vom Herbst 2019 erhoben (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8 Verteilung der Arbeitszeit der Schulassistenten nach Aufgabenbereichen



Quelle: Schulassistenten (2019), n = 77 (SchuA und SIM)

© INTERVAL 2021

Den Großteil ihrer Arbeitszeit investierten die Schulassistenten demnach in die Unterrichtspräsenz, wobei die individuellen Angaben stark streuen (zwischen 0 bis 85 %). Mindestens die Hälfte der Arbeitszeit entfiel bei 43 Prozent der Schulassistenten auf die Anwesenheit im Unterricht (Regelklassen als auch Vorbereitungs- bzw. DaZ-Klassen eingerechnet), bei 34 Prozent waren es zwischen 30 bis 50 Prozent.⁷⁵

Ein weiterer wichtiger Aspekt, um das Einsatzfeld der Schulassistenten abzustecken, ist ihre Reichweite, d. h. die Anzahl der Lehrkräfte, die ein Schulassistent pro Schule erreicht. Hierfür wurde unter den Schulleitungen der Interventionsgruppe erhoben, wie viele Lehrkräfte (in Relation zur Gesamtzahl aller Lehrkräfte in Regel- sowie DaZ- und Vorbereitungsklassen an einer Schule) im Unterricht regelmäßig durch einen Schulassistent unterstützt werden.

Im Durchschnitt unterstützt ein SchuA 39 Prozent aller Lehrkräfte in Regelklassen pro Schule, bei Betreuungs- und DaZ-Lehrkräften sind es durchschnittlich 66 Prozent (vgl. Tabelle 18). Die Abdeckung ist bei Letzteren also deutlich höher, wobei zu beachten ist, dass an Schulen deutlich mehr Lehrkräfte für Regelklassen (Ø 24) als für DaZ-Klassen arbeiten (Ø drei).

⁷⁵ Der zeitlich zweitumfangreichste Bereich war die Arbeit mit Schülern außerhalb des Unterrichts (z. B. zwecks Hausaufgabenbetreuung, Angebote außerhalb bzw. in Ergänzung zur Stundentafel, Ganztagsangebote). Auch hier fiel die Streuung unter den Schulassistenten breit aus (zwischen 0 bis 60 %). Die Aufsichtsführung in den Pausen sowie Planung und Begleitung bei Ausflügen war der drittgrößte Bereich. Im Gegensatz zu den beiden anderen Bereichen ist die Streuung hier aber verhältnismäßig klein (zwischen 0 bis 30 %).

Neben diesen gemittelten Werten enthält Tabelle 18 auch das jeweilige prozentuale Minimum und Maximum. Dies soll verdeutlichen, dass die Verteilungspraxis zwischen den Schulen sehr unterschiedlich ausfällt, also z. B. ein SchuA lediglich eine von 37 Lehrkräften regelmäßig im Unterricht unterstützt (was einem Anteil von „nur“ 2,7 % entspricht). Genauso gibt es Fälle, in denen z. B. ein SchuA im Unterricht aller 13 Lehrkräfte regelmäßig präsent ist (was einer Reichweite von 100 Prozent entspricht).⁷⁶

Tabelle 18 Bei wie vielen Lehrkräften sind Schulassistenten im Unterricht präsent?

	SchuA			SIM		
	Ø	min.	max.	Ø	min.	max.
<i>Lehrkräfte von Regelklassen, bei denen Schulassistent regelmäßig im Unterricht präsent ist</i>	38,9	2,7	100,0	34,2	2,7	100,0
<i>Betreuungs-/DaZ-Lehrkräfte, bei denen Schulassistent regelmäßig im Unterricht präsent ist</i>	66,3	22,2	100,0	74,9	25,0	100,0

Quelle: Schulleitungen (2020), an deren Schule ein Schulassistent in Unterrichtsstunden präsent ist, alle Angaben in Prozent, Item-spezifische Fallzahl der Schulleitungen zwischen n=15 bis n=71.

In der Gesamtschau ergeben sich hinsichtlich der Aufgabenverteilung der Schulassistenten somit zunächst folgende Befunde:

- Lehrkräfte sind mit Abstand die Hauptadressaten des Wirkens der Schulassistenten. Rund 60 Prozent ihrer Aufgaben erhalten sie aus dem Kollegium. Das gilt für SchuA und SIM gleichermaßen, wobei der Einsatz der SchuA stark auf Lehrkräfte von Regelklassen fokussiert ist. Die Aufgaben der SIM verteilen sich im Verhältnis 60-40 auf Betreuungs- und DaZ-Lehrkräfte einerseits und solche von Regelklassen andererseits.
- 75 Prozent der Schulassistenten erledigen häufig oder größtenteils Aufgaben im Kontext ihrer Unterrichtspräsenz, für 23 Prozent trifft dies zumindest selten oder gelegentlich zu. Ein nur geringer Anteil von zwei Prozent ist überhaupt nie in irgendeiner Form mit Aufgaben im Unterrichtskontext beschäftigt. Auch wenn Aufgaben mit Unterrichtsbezug unter den Schulassistenten nahezu ausnahmslos die Regel sind, macht Unterrichtspräsenz „nur“ 42 Prozent der Arbeitszeit aller Schulassistenten aus. Im Durchschnitt erhalten pro Schule etwas weniger als 40 Prozent aller Lehrkräfte direkte Unterrichtsunterstützung.⁷⁷ Dabei handelt es sich um gemittelte Werte. Wie viel Zeit ein Schulassistent im Unterricht verbringt, wie viele Lehrkräfte pro Schule im Unterricht unterstützt werden und wie zeitlich intensiv die Unterstützung pro Lehrkraft ausfällt (vgl. nächstes Kapitel), variiert zwischen den Einsatzschulen deutlich.

⁷⁶ Bei den Schulleitungen, die einen Schulassistenten mit dem Profil SIM beschäftigen, fallen die Ergebnisse ähnlich aus. Mit einem SIM werden 34,2 Prozent aller Lehrkräfte in Regelklassen und 74,9 Prozent aller Betreuungs- und DaZ-Lehrkräfte erreicht. Auch hier gibt es Schulen, wo der SIM einerseits bei praktisch allen Lehrkräften im Unterricht präsent ist. Andererseits gibt es Schulen, wo der SIM nur eine oder einzelne wenige Lehrkräfte direkt im Unterricht unterstützt.

⁷⁷ Nach Angaben der Schulassistenten selbst unterstützen sie durchschnittlich sechs Lehrkräfte in Regelklassen (bei einem Maximum von bis 25) sowie pro Schule durchschnittlich ein bis zwei Betreuungs- und DaZ-Lehrkräfte (bei einem Maximum von bis zu fünf). SchuA und SIM ähneln sich in ihren Angaben weitgehend.

Evaluatorisch leitet sich daraus keine pauschale Kritik an der Umsetzung des Programms ab. Stattdessen ist es ein Beleg dafür, dass die Reichweite der Schulassistenten verteilungstechnischen Zwangsläufigkeiten unterliegt. Einerseits können Schulassistenten durch bestimmte Bereiche, z. B. durch Betreuungsaufgaben oder pädagogische Angebote außerhalb des Unterrichts, eine größere Zahl an Lehrkräften unterstützen. Andererseits geht eine größere Reichweite grundsätzlich zulasten einer zeitintensiven Unterstützung einzelner Lehrkräfte im Unterricht. Umgedreht gilt diese Abhängigkeit natürlich genauso (trade-off). Dadurch ist in erster Linie die Eigenverantwortlichkeit der Schulen angesprochen, den Einsatz der Schulassistenten im Lichte ihrer spezifischen Herausforderungen und Bedarfe auszutarieren.

5.5.1 Zusammenarbeit mit den Schulassistenten aus Sicht der Lehrkräfte

Schulassistenten sollen v. a. Lehrkräfte im pädagogischen Bereich unterstützen und von außerunterrichtlichen Tätigkeiten entlasten. Inwieweit diese Unterstützungs- und Entlastungseffekte eintreten, äußert sich nicht nur inhaltlich (d. h. durch die Qualität der Unterstützung), sondern bereits dadurch, ob die Lehrkräfte Aufgaben wirklich ab- bzw. übergeben können und was sich dadurch für die Lehrkräfte verändert. Mit anderen Worten: Kommt die als Unterstützung und Entlastung gedachte Assistenz auch als solche bei den Lehrkräften an und wenn ja wo, auf welche Weise, wie häufig und wie intensiv?

Jede zweite Lehrkraft, die mit einem Schulassistenten zusammenarbeitet, charakterisiert die Unterstützung als unregelmäßig und auf keinen bestimmten Tag festgelegt. Die andere Hälfte wird regelmäßig unterstützt, sei es an einem, mehreren oder im seltenen Fall an allen Arbeitstagen (vgl. Tabelle 19). Für die Verteilung ist es unerheblich, ob eine Lehrkraft mit einem SchuA oder einem SIM zusammenarbeitet.

Tabelle 19 Häufigkeit der Unterstützung einer Lehrkraft durch Schulassistenten

Im Laufe einer Schulwoche unterstützt der Schulassistent die Lehrkraft ...	in Prozent
... <u>unregelmäßig</u> an <u>keinen bestimmten</u> meiner Arbeitstage.	51,2
... <u>regelmäßig</u> an <u>mehreren</u> meiner Arbeitstage.	27,3
... <u>regelmäßig</u> an <u>einem</u> meiner Arbeitstage.	15,0
... <u>regelmäßig</u> an <u>allen</u> meiner Arbeitstage.	5,8

Quelle: Lehrkräfte (2020), n=400, Angaben in Prozent, Lehrkräfte ohne Angabe 0,8 Prozent.

Neben der Frage, in welchen Zeitabständen Lehrkräfte von Schulassistenten unterstützt werden, wurde erhoben, in welchen Bereichen sie wie regelmäßig Aufgaben an Schulassistenten delegieren. Typisch (im Sinne von häufig oder größtenteils) ist demnach v. a. die Unterstützung bei der Pausenaufsicht, die Betreuung in anderen außerunterrichtlichen Phasen des Schulalltags sowie die Umsetzung von pädagogischen Angeboten außerhalb bzw. in Ergänzung zur Studentafel der Schüler (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20 Aufgaben, die Schulassistenten für die Lehrkräfte übernehmen

	Angaben in Prozent ¹				
	nie	selten	gelegentlich	häufig	größtenteils
<i>Klassenpräsenz /Unterstützung meines Unterrichts (pädagogisch, organisatorisch)</i>	11,0	19,8	39,8	23,3	5,8
<i>Vor-/Nachbereitungszeit für meinen Unterricht (z. B. organisatorische Aufgaben)</i>	41,5	26,3	20,8	8,5	2,8
<i>Umsetzung von päd. Angeboten außerhalb bzw. ergänzend zur Stundentafel meiner Schüler*</i>	9,8	11,8	27,5	36,0	14,5
<i>Elternarbeit**</i>	33,5	27,3	21,3	13,3	3,8
<i>Pausenaufsicht/-betreuung*</i>	6,8	10,3	25,5	39,8	15,5
<i>Betreuung meiner Schüler in anderen außerunt. Phasen (z. B. Frei-/Wartestunden)*</i>	10,0	14,5	20,8	38,8	14,8
<i>Planung/Betreuung von Schulausflügen, Klassenfahrten, Wandertagen, etc.</i>	16,0	20,5	27,3	28,3	7,0
<i>Kontakt mit anderen schul. Akteuren mit Bezug zu meinen Schülern**</i>	14,8	16,3	24,3	32,3	11,5
<i>Kontakt mit außerschul. Akteuren mit Bezug zu meinen Schülern**</i>	31,0	25,5	24,5	13,0	4,0

Quelle: Lehrkräfte der Interventionsgruppe (2020), n=400

¹ Fehlende zeilenweise Prozente Lehrkräfte ohne Angabe (zwischen 0,2 und 2,2 %).

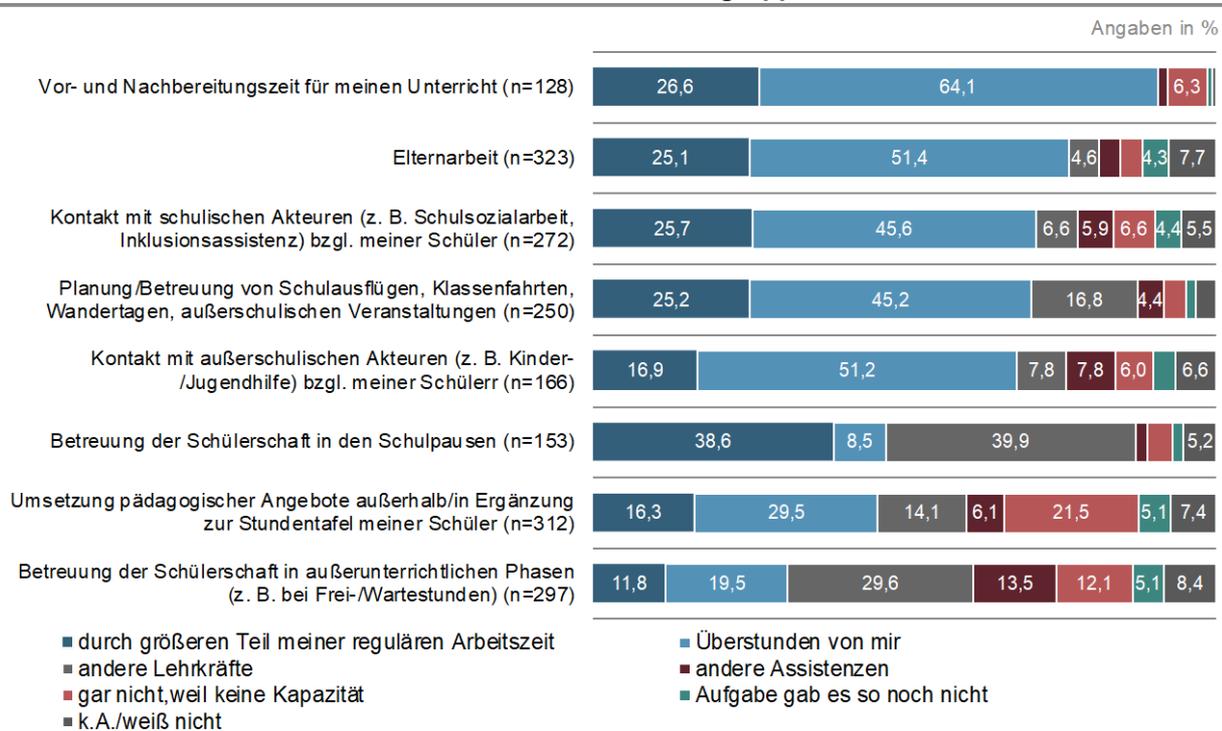
* Bereiche, in denen SchuA signifikant häufiger Aufgaben übernehmen als SIM sowie

** Bereiche, in denen SIM signifikant häufiger Aufgaben übernehmen als SchuA (p=0,000 bis 0,020).

Die regelmäßige Präsenz eines Schulassistenten im eigenen Unterricht ist demgegenüber eine vergleichsweise exklusive Form der Unterstützung. Sie trifft auf nur rund 30 Prozent der Lehrkräfte häufig oder größtenteils zu. Die Mehrheit der Lehrkräfte (60 %) arbeitet nur unregelmäßig (d. h. selten oder gelegentlich) auf diese Weise mit einem Schulassistenten zusammen, rund jede zehnte Lehrkraft gar nicht.

Den Großteil der an die Schulassistenten übertragenen Aufgaben haben die Lehrkräfte vorher entweder durch einen größeren Teil ihrer regulären Arbeitszeit oder durch Überstunden erledigt (vgl. Abbildung 9). Lediglich in den drei Bereichen Pausenaufsicht, Umsetzung pädagogischer Ergänzungsangebote sowie der Betreuung der Schüler in außerunterrichtlichen Phasen wurde eher für andere Lehrkräfte oder Assistenzen entlastet. Bestimmte Aufgaben hatten als solche vor Beschäftigung der Schulassistenten auch noch gar nicht existiert oder konnten mangels personeller Kapazitäten gar nicht angegangen werden.

Abbildung 9 Erledigung verschiedener Aufgaben vor der Beschäftigung des Schulassistenten aus Sicht der Lehrkräfte der Interventionsgruppe



Quelle: Lehrkräfte (2020), item-spezifische Fallzahlen, Werte <4% nicht ausgewiesen

© INTERVAL 2021

Diejenigen Lehrkräfte, die durch Präsenz eines Schulassistenten im Unterricht unterstützt werden (egal ob dies selten oder größtenteils der Fall ist), wurden gefragt, in wie vielen ihrer wöchentlichen Unterrichtsstunden der Schulassistent präsent ist.⁷⁸

Im Durchschnitt aller Lehrkräfte an Grund-, Ober- und Förderschulen und bezogen auf eine Arbeitswoche mit 24 Unterrichtsstunden, ist ein Schulassistent (unabhängig vom Profil) pro Lehrkraft in ca. drei Unterrichtsstunden anwesend (entspricht rechnerisch 14 %). Auch hier zeigt die Einzelfallbetrachtung aber die große Bandbreite, mit der Lehrkräfte auf diese Weise unterstützt werden (vgl. Tabelle 21). 32 Prozent der Lehrkräfte werden in maximal einer Stunde pro Woche von einem Schulassistenten besucht (entspricht Kategorie unter 5 %), jeweils rund ein Viertel in zwei oder in bis zu fünf Stunden. Manche Lehrkräfte werden sogar in jeder zweiten oder quasi allen ihrer Unterrichtsstunden unterstützt. Wertet man die Angaben nach dem Profil der Schulassistenten aus, fällt die Verteilung nur geringfügig unterschiedlich aus.

⁷⁸ Zu Beginn der Onlinebefragung wurden die Lehrkräfte gebeten, die Anzahl ihrer wöchentlichen Unterrichtsstunden anzugeben. Im Durchschnitt lag diese bei 23,8 Stunden, aufgerundet also bei 24 Stunden.

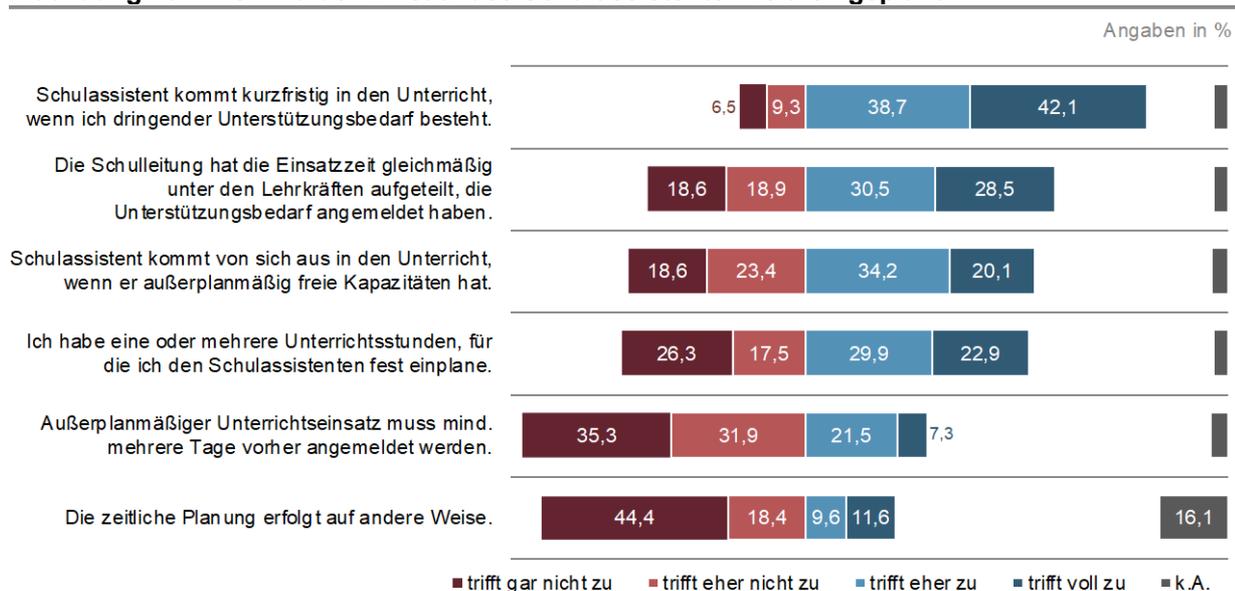
Tabelle 21 Schulassistenten nach ihrer wöchentlichen Unterrichtspräsenz

Unter 5% (max. 1 Std.)	5 bis unter 10%	10 bis unter 20%	20 bis unter 40%	40 bis unter 60%	60 bis 100%
32,4	22,1	26,0	11,9	3,8	3,8

Quelle: Lehrkräfte (2020), n=312 (Lehrkräfte, die von einem Schulassistenten im Unterricht unterstützt werden und vollständige Daten), Angaben in Prozent (zeilenweise Addition ergibt 100 %).

Die Unterrichtspräsenz der Schulassistenten wird auf unterschiedliche Weise geplant. Am häufigsten trifft aus Sicht der Lehrkräfte zu, dass die Schulassistenten kurzfristig in ihren Unterricht kommen, wenn dringender Unterstützungsbedarf besteht (für 81 % der Lehrkräfte trifft dies eher oder voll zu). In 60 Prozent der Fälle hat die Schulleitung die Einsatzzeit gleichmäßig unter den Lehrkräften aufgeteilt, die ihren Wunsch nach Unterrichtsbesuch angemeldet haben. Jede zweite Lehrkraft hat den Schulassistenten für eine oder mehrere Stunden fest eingeplant. Ebenso viele rechnen damit, dass der Assistent von sich aus in ihren Unterricht kommt, falls dieser außerplanmäßig freie Kapazitäten haben sollte. Außerplanmäßige Unterrichtsbesuche werden nur selten mehrere Tage im Voraus angemeldet. (vgl. Abbildung 10).⁷⁹

Abbildung 10 Wie wird der Einsatz des Schulassistenten zeitlich geplant?



Quelle: Lehrkräfte (2020), n=354, Werte <4% nicht ausgewiesen

© INTERVAL 2021

5.5.2 Vertiefung des Unterrichtseinsatzes in qualitativer Perspektive

Im Rahmen der zweiten Onlinebefragung 2020 sollten alle Lehrkräfte, in deren Unterricht Schulassistenten häufig oder größtenteils eingesetzt werden, in eigenen Worten schildern,

⁷⁹ Je stärker diese Punkte in der Praxis zutreffen, desto regelmäßiger bzw. intensiver ist auch die Unterstützung der Lehrkräfte in Form von Unterrichtsbesuchen (Pearson- $r=0,111$ bis $0,400$, $p=0,000$ bis $0,039$). Umgekehrt ist der Zusammenhang bei einer mehrtägigen Abstimmung im Vorfeld: Je weniger dieser Aspekt zutrifft, desto regelmäßiger kommt es zu Unterrichtsbesuchen (Pearson- $r=-0,244$, $p=0,000$). Letztendlich können die Aspekte der zeitlichen Unterrichtsplanung in erster Linie als Ausdruck einer regelmäßigen Unterstützung im Unterricht gelesen werden. Handlungsempfehlungen lassen sich hieraus eher nicht ableiten.

warum gerade sie diese Unterstützung erhalten. Nur wenige Lehrkräfte begründeten dies mit organisatorischen, logistischen oder strukturellen Gesichtspunkten (vgl. Textbox 3).

Textbox 3 Organisatorische, logistische oder strukturelle Gründe, die zu einer Unterstützung im Unterricht führen

Vereinzelt wurde etwa der bloße Fakt angeführt, dass der SchuA nun mal fest für zwei Unterrichtsstunden pro Woche zugeteilt worden sei. Selten wurde auf die Rolle des SchuA als zweite Aufsichtsperson z. B. für den Hin- und Rückweg zum Schwimm-/Sportunterricht verwiesen. Ähnlich gelagert waren die wenigen Fälle, nach denen der SchuA als Betreuungsperson für die Schüler eingeplant ist, die an bestimmten Fächern nicht teilnehmen (z. B. Ethik bzw. Religion oder Englisch), während der Rest der Klasse mit der Lehrkraft im Klassenraum verbleibt. Selten wurde auch die Klassengröße als ursächlich benannt. In Anbetracht von 25 Schülern und mehr sei der SchuA eine große organisatorische Hilfe (Austeilung von Arbeitsblättern, Einsammeln von Unterschriften/Einverständniserklärungen, Hausaufgaben- oder Lernmittelkontrolle etc.). In ein paar Fällen wurde der Einsatz auch mit der Klassenstufe und dem Zeitpunkt des Schuljahres begründet. So sei es zu Beginn der ersten Klassenstufe besonders wichtig, bestimmte Regeln und Fähigkeiten möglichst im individuellen Umgang mit den Schülern einzuüben (z. B. zum Erlernen einer guten Stift-, Schreib- und Sitzhaltung), um eine gute Grundlage für die Schulbiografie zu legen. Eine zweite Kraft im Unterricht sei dabei sehr hilfreich. Eine wichtige Phase, bei der personelle Unterstützung grundsätzlich wünschenswert ist, sei auch der Übergang vom Primarbereich in die Sekundarstufe, da sich der Schulalltag hier für die Schüler stark verändere, d. h. vieles ungewohnt sei und neues eingeübt werden müsse. Weitere Erklärungsmuster, wonach der Einsatz vom jeweiligen Unterrichtsfach, der Unterrichtsstunde oder der Anwesenheit anderer Assistenzen abhängt, konnten zudem in den Fallstudien herausgearbeitet werden. Allerdings soll das nicht heißen, dass diese Muster aus Sicht der Evaluation zielführend und zu empfehlen sind, sondern für den Einsatz der SchuA relevant sein können.⁸⁰

In den Antworten der Lehrkräfte, warum der SchuA gerade in ihrem Unterricht zum Einsatz kommt, dominieren solche Begründungen, die sich unter dem Punkt „Binnendifferenzierung im Unterricht“ zusammenfassen lassen. Inhaltlich lassen sich die zahlreichen Ausführungen im Hinblick auf drei Fragen unterteilen:

1. Welche Schüler machen eine Binnendifferenzierung erforderlich? Wo bzw. wodurch entstehen größere, ggf. auch strukturelle Leistungsdisparitäten?
2. In welchem Umfang trägt der SchuA zur Binnendifferenzierung bei?
3. In welchem Format und wie trägt der SchuA dann im Detail zu einer besseren Differenzierung bei?

⁸⁰ **Unterrichtsfach:** Nach dieser Logik eigne sich der Einsatz eines SchuA in bestimmten Fächer eher besser bzw. schlechter. Im Fach Kunst z. B., in dem die Schüler v. a. frei arbeiten und das Sozialgeschehen flexibel sei, wäre ein SchuA eine größere Hilfe als in Unterrichtsfächern mit Frontalunterricht. Vertreten wurde aber auch die gegensätzliche Auffassung, wonach der Einsatz gerade im Frontalunterricht sinnvoll sei, um das Unterrichtspensum zu schaffen und um zu verhindern, dass schwächere Schüler den Anschluss verlieren.

Anwesenheit anderer Unterstützungspersonen: In den Fallstudien bestanden unterschiedliche Ansichten darüber, ob ein SchuA in einer Klasse eingesetzt werden sollte, in der ggf. schon ein individueller Schulbegleiter oder anderes Assistenzpersonal anwesend ist. Einerseits könnten zu viele erwachsene Personen zu viel Unruhe in die Klasse hinein tragen oder es könnten personelle Ressourcen verschwendet werden. Andere Interviewpartner sahen in solch einer Doppelunterstützung hingegen keine Probleme.

Unterrichtsstunde: Nach Ansicht einzelner Lehrkräfte biete sich der Einsatz v. a. nach den dritten und vierten Unterrichtsstunden an, weil zu diesem Zeitpunkt die Konzentration bei vielen Schülern eher nachlasse.

Bezüglich der ersten Frage nach den Einsatzgründen und -ursachen genügt manchen Lehrkräften der bloße Verweis auf unterschiedliche Lernausgangslagen unter ihren Schülern. Der SchuA soll helfen, diese auszugleichen. Die Mehrheit der Lehrkräfte präzisiert derweil eine oder mehrere Schülergruppen, die aus ihrer Sicht eine Binnendifferenzierung erforderlich machen. Die folgende Stichwortliste wurde aus offenen Angaben der Lehrkräfte zusammengestellt und gibt einen Einblick darüber, wie breit die Zielgruppe der Schüler ist, zu deren Unterstützung SchuA herangezogen werden:

- **Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf** (auch bezeichnet als Inklusionsschüler; Schüler, die nach Förderschullehrplan unterrichtet werden müssen; lernziel-differenzierte Schüler; Schüler mit FÖSP Lernen oder geistige Entwicklung),
- **Schüler mit medizinischen Beeinträchtigungen** (z. B. Schüler mit Legasthenie, Dyskalkulie, LRS, AVWS, ADHS, Asperger, Schüler mit körperlichen Erkrankungen),
- **Schüler mit sozial-emotionale Schwierigkeiten** (verhaltensauffällige Schüler, die sonst den Unterricht stören, aggressive Schüler, Schulverweigerer),
- **Schüler mit Migrationshintergrund** (davon Schüler, die kein oder nur wenig Deutsch können, Schüler mit traumatischen Fluchterfahrungen)
- **oder ganz allgemein besonders förderbedürftige Schüler** (z. B. lernschwache Schüler, Schüler mit Teilleistungsstörungen/Lernschwierigkeiten, die sonst das Klassenpensum nicht schaffen, Schüler mit leistungs- und verhaltensmäßigen Problemen bzw. Auffälligkeiten im Arbeits- und Lernverhalten, bildungsferne Schüler).

Wie groß Leistungsgefälle in einer Klasse tatsächlich ausfallen und sich im Klassenvergleich darstellen, ist von außen kaum messbar. Lehrkräfte und in übergeordneter Perspektive die Schulleitungen haben hier die mit Abstand größte Expertise. Die Einsatzschulen müssen also in erster Linie eigenverantwortlich abwägen, in welchen Klassen ein SchuA den größten Nutzen verspricht (im Sinne einer verbesserten Binnendifferenzierung) in Relation zur größtmöglichen Reichweite (d. h. möglichst viele Schüler zu erreichen, die von einer Differenzierung dann direkt oder indirekt profitieren). Wie sich solch ein Zustand erreichen lässt, ist nicht pauschal beantwortbar und wird an den Schulen unterschiedlich gelöst.

So fanden sich in den Fallstudien Modelle, nach denen die Unterrichtszeit des SchuA vorwiegend nach individuellen bzw. schülerbezogenen Gesichtspunkten aufgeteilt wurde. Soll heißen: Welche Schüler weisen die größten Differenzierungsbedarfe auf? ⁸¹ An anderen Schulen unterstützte der SchuA wiederum v. a. in den Klassen, in denen die meisten Schüler mit Differenzierungsbedarfen sind und das Leistungsgefälle bezogen auf die Gesamtheit der Schüler

⁸¹ An einer Schule unterstützte der SchuA z. B. die beiden Klassen, in denen die zwei „größten Problemschüler“ der Schule sitzen, jeweils mit mindestens einer Doppelstunde sowie durch eine individuelle Betreuung dieser Schüler im Unterricht. Der direkte individuelle Nutzen für diese Schüler (bessere Teilhabe am Unterricht) sowie der indirekte Nutzen für den restlichen Klassenverband (z. B. weniger Unterrichtsstörungen bzw. mehr bewältigter Unterrichtsstoff) kann einerseits als grundsätzlich hoch eingestuft werden. Andererseits wird auf diese Weise in „nur“ zwei Klassen eine verbesserte Binnendifferenzierung ermöglicht, die zudem stark auf einzelne Schüler fokussiert ist. Die Reichweite kann deshalb als eher gering bewertet werden.

am größten ist.⁸² Beide Herangehensweisen widersprechen einem „Gießkannenprinzip“, folgen aber unterschiedlichen Verteilungslogiken.

Unterschiedlich war in den Fallstudien auch das Format, in dem Schulassistenten in einer Klasse zu differenziertem Unterrichten beizutragen. Auf die Frage, was der SchuA konkret tut, um zu einer besseren Differenzierung beizutragen, zeigten die Rückmeldungen aus Fallstudien und Onlinebefragung eine große Bandbreite an Möglichkeiten. Grob zusammenfassen lassen sie sich zu vier Modi:

Die kontinuierliche Begleitung eines Schülers:

- In diesen Fällen unterstützte der SchuA nur einen Schüler mit größeren Verhaltensauffälligkeiten, Leistungsdefiziten etc. Ziel war es, den Unterricht funktionsfähig zu halten, das Unterrichtspensum zu schaffen und dem Schüler trotzdem Teilhabe zu ermöglichen. Der SchuA übernahm hier sozusagen die Rolle eines individuellen Schulbegleiters (ggf. auch präventiv oder deeskalierend außerhalb des Unterrichts).
- In Anlehnung an das Konzept des *Teamteaching* entspricht diese Herangehensweise am ehesten den Formen *one teach – one drift* und *supplemental teaching* bzw. dem Zusatzunterricht (vgl. Kapitel 3.3).
- Beispielzitate zweier Lehrkräfte aus der Onlinebefragung zu der Frage, warum der SchuA in ihrem Unterricht eingesetzt wird: „Unterstützung des Inklusionskindes“ oder „individuelle Betreuung eines sozial-emotional schwierigen Kindes“.

Unterstützung durch situatives „Hinzuschalten“ des SchuA zu einzelnen Schülern:

- In diesen Fällen hatte die Lehrkraft ihre Schüler in eine Aufgabe zur Einzelbearbeitung eingewiesen. Sowohl die Lehrkraft als auch der SchuA bewegten sich dann quasi „frei“ im Unterricht und „schalteten“ sich je nach Beobachtung bei einzelnen Schülern oder einer Gruppe unterstützend ein.
- In Anlehnung an das Konzept des *Teamteaching* entspricht diese Herangehensweise am ehesten der Form *one teach – one observe* (vgl. Kapitel 3.3).
- Beispielzitat einer Lehrkraft aus der Onlinebefragung: „Individuelle Unterstützung einzelner Schüler, je nach Bedarf wechselnd“. Zitat aus der Fallstudie: „Vier Augen sehen mehr Unterstützungsbedarf als zwei und vier Beine sind schneller als zwei.“

⁸² An einer Oberschule führte dies dazu, dass der SchuA v. a. in den 5. und 6. Klassen anwesend war, weil es hier noch keine Trennung in Hauptschul- und Realschulbildungsgang gibt und die Leistungsunterschiede dementsprechend am größten sind. Ähnlich wurde an einer Grundschule mit Blick auf die Klassen 1 und 2 argumentiert. In den Klassen 3 und 4 gäbe es oft schon andere schülerspezifische Lösungen oder Problemschüler hätten die Schule bereits wieder verlassen, sodass das Gefälle eher abnehme.

Speziell mit Blick auf DaZ-Klassen wurden diesbezüglich. Einerseits wurde der Einsatz eines SchuA hier als grundsätzlich sinnvoll angesehen, weil nicht nur der Leistungsstand zwischen DaZ-1, -2 und -3 Schülern erheblich sei, sondern auch eine alterstechnische, sprachliche und kulturelle Heterogenität hinzukomme. Andererseits lautete ein Argument, DaZ-Kinder nur in Regelklassen durch einen SchuA zu unterstützen, da der DaZ-Unterricht bereits als besonderes Unterstützungsangebot konzipiert sei. Deshalb sei der SchuA eher ein Instrument zur Kompensation von Herausforderungen im Regelunterricht.

Unterstützung einer bestimmten Gruppe in der Klasse:

- Diesen Fällen lag eine Einteilung der Schüler in leistungsschwache, mittlere und leistungsstarke Schüler zugrunde. Die Lehrkraft versucht, das Anforderungsniveau und das Tempo (beim Frontalunterricht oder individuellen Aufgabenbearbeiten) möglichst auf den Klassendurchschnitt zuzuschneiden (Zitat: „die Waage in der Mitte halten“). Der SchuA soll dazu beitragen, dass die Waage nicht zuungunsten der schwachen Schüler kippt. Bei Bedarf kann sich auch die Lehrkraft in die Gruppenarbeit einbringen. Durch den SchuA ist aber gewährleistet, dass sich die Lehrkraft zügig auch wieder dem Rest der Klassen zuwenden könne und die „Waage im Gleichgewicht“ bleibt.⁸³
- In Anlehnung an das Konzept des *Teamteaching* entspricht diese Herangehensweise am ehesten der Form des *remedial teaching* bzw. dem niveaudifferenzierten Unterricht (vgl. Kapitel 3.3).
- Beispielzitat einer Lehrkraft aus der Onlinebefragung: „Die SchuA kommt in den Unterricht, um gezielt SuS zu unterstützen, die Auffälligkeiten in ihrem Arbeits- und Lernverhalten zeigen oder einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. In einer Klasse von 27 SuS, wovon 10 SuS Auffälligkeiten aufzeigen, ist die SchuA unverzichtbar, um die Lehrkraft zu entlasten und allen, die Chance von Integration zu bieten.“

Unterstützung durch Aufteilung des Klassenverbandes:

- In diesen Fällen berichteten Lehrkräfte und SchuA davon, wie sie sich die Klassen untereinander aufteilten. Ein Beispiel bezog sich auf eine DaZ-Klasse, in der die Betreuungslehrkraft mit den Schülern der Klassenstufen 3 und 4 arbeitete, während der SchuA die Klassenstufen 1 und 2 übernahm. Ein zweites Beispiel bezog sich auf eine Grundschulklasse, in der es um das Erlernen der Stift- und Schreibhaltung ging. Weitere Beispiele betrafen die Durchführung von Gruppen-, Stations- oder Projektarbeiten.
- In Anlehnung an das Konzept des *Teamteaching* entspricht diese Herangehensweise am ehesten den Formen *station teaching* und *parallel teaching* (vgl. Kapitel 3.3).

5.5.3 Vertiefung des Unterrichtseinsatzes in quantitativer Perspektive

Zur quantitativen Analyse des Unterrichtsgeschehens wurden die Lehrkräfte, die im Unterricht (selten bis größtenteils) von Schulassistenten unterstützt werden, nach den Unterrichtsfächern und Klassenstufen gefragt, in denen diese zum Einsatz kommen. Mit Blick auf die Klassenstufen zeigt sich, dass Grundschullehrkräfte in den Klassen 1 und 2 etwas häufiger bedient werden, es besteht aber kein signifikanter Zusammenhang. An Oberschulen ist der prozentuale Unterschied zwischen Schuleingangsphase und den folgenden Klassenstufen klei-

⁸³ In den Fallstudien wurde der SchuA überwiegend als Möglichkeit gesehen, um den Unterricht und die Aufgaben besser für die leistungsschwächeren Schüler zu differenzieren. So dauere eine wie auch immer gelagerte Intervention unter diesen Schülern länger und sei zudem aufwendiger als unter den übrigen Schülern. Dadurch drohe ein Ungleichgewicht innerhalb der Klasse zugunsten der förderbedürftigen Schüler und zuungunsten der übrigen Schüler, insbesondere der stärkeren Schüler. Einzelne Lehrer betonten, dass sie den Einsatz des SchuA schätzen, weil sie dadurch die Möglichkeiten hätten, beides zu tun, sich also sowohl den Schülern mit hohem Förderbedarf als auch den leistungsstärkeren Schüler persönlich stärker zuzuwenden.

ner, dafür aber signifikant, d. h. Oberschullehrkräfte der Stufen 5 und 6 werden regelmäßiger im Unterricht durch einen Schulassistenten als ihre Kollegen in den höheren Stufen.⁸⁴ An Förderschulen nimmt die Unterstützung mit steigender Klassenstufe tendenziell eher ab, signifikante Unterschiede liegen aber nicht vor (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22 Unterrichtseinsatz der Schulassistenten nach Klassenstufen

	Grundschule	Förderschule	Oberschule
<i>Klassenstufe 1 oder 2</i>	79,0	53,2	/
<i>Klassenstufe 3 oder 4</i>	68,3	63,8	/
<i>Klassenstufe 5 oder 6</i>	/	40,4	74,4
<i>Klassenstufe 7 oder höher</i>	/	38,3	71,1
Fallzahl n (Prozentbasis)	186	47	121

Quelle: Lehrkräfte (2020), Angaben in Prozent, Mehrfachauswahl.

Bei den Unterrichtsfächern sind die Kernfächer Deutsch und Mathematik typische Einsatzfelder der Schulassistenten. An Oberschulen sind auch Fremdsprachen und Gesellschaftswissenschaften relevant, an Grundschulen die Bereiche Sport, Musik, Kunst und Werken. An Förderschulen gibt es keinen Schwerpunkt auf bestimmte Fächer, was wohl damit zu erklären ist, dass sich Lehrkräfte hier auf den Primar- und Sekundarbereich verteilen können. Insgesamt betrachtet ist das Unterrichtsfach also kein trennscharfer Prädiktor dafür, welche Lehrkräfte wie intensiv von einem Schulassistenten im Unterricht unterstützt werden. Es zeigen sich aber Tendenzen eines Schwerpunkteinsatzes in den Kernfächern (vgl. Tabelle 23).⁸⁵

Tabelle 23 In welchen Unterrichtsfächern kommen die Schulassistenten zum Einsatz?

	Grundschule	Förderschule	Oberschule
<i>Deutsch (inkl. Heimatkunde/Sachunterricht)</i>	78,5	55,3	36,4
<i>MINT (inkl. Wirtschaft-Technik-Haushalt, Technik/Computer)</i>	51,6	38,3	42,1
<i>Musik, Kunst, Werken</i>	25,8	46,8	7,4
<i>Sport</i>	17,2	34,0	5,8
<i>Religion, Ethik</i>	5,9	14,9	11,6
<i>Fremdsprachen</i>	2,7	2,1	29,8
<i>Gesellschaftswissenschaften (inkl. Geografie, Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung)</i>	/	4,3	20,7
Fallzahl n (Prozentbasis)	186	47	121

Quelle: Lehrkräfte (2020), Angaben in Prozent, Mehrfachauswahl.

⁸⁴ $p=0,042$.

⁸⁵ Bis auf den Bereich Religion und Ethik besteht bei allen Fächern ein statistisch signifikanter Zusammenhang mit der Intensität der Unterrichtsunterstützung ($p=0,000$ bis $0,010$), bei den Fremdsprachen jedoch nur dann, wenn ausschließlich die Oberschullehrkräfte betrachtet werden.

Während die Merkmale Klassenstufe und Unterrichtsfach aus erhebungstechnischen Gründen nur für die Lehrkräfte, die ein Mindestmaß an unmittelbare Unterrichtsunterstützung erhalten, verglichen werden können, beziehen sich weitere Merkmalsvergleiche auf die Gesamtheit der Interventionsgruppe, d. h. alle Lehrkräfte, die in irgendeiner Form mit einem Schulassistenten zusammenarbeiten.

Ob die Zusammenarbeit mit einem pädagogischen Schulassistenten (SchuA) oder einem Sprach- und Integrationsmittler (SIM) erfolgt, ist für die Frage, ob man im direkten Unterrichtskontext eher häufig bis größtenteils oder nie bis gelegentlich mit einem Schulassistenten zusammenarbeitet, statistisch nicht ausschlaggebend. Berücksichtigt man allerdings die Klassenstruktur der befragten Lehrkräfte, zeigen sich gewisse Tendenzen.⁸⁶ SIM nehmen häufig bis größtenteils am Unterrichtsgeschehen teil, wenn es in der Klasse (nach Auffassung der Lehrkräfte) nicht nur einen einzelnen, sondern mehrere Schüler mit ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten⁸⁷ gibt oder jeder zweite Schüler eine andere Herkunftssprache als Deutsch hat. Das Muster, dass je größer der Anteil an Schülern mit besonderen Herausforderungen ist, die SIM umso regelmäßiger an diesem Unterricht teilnehmen, zeigt sich auch mit Blick auf die anderen Gruppen, hier allerdings nicht im signifikanten Ausmaß. Unter den SchuA ist die Klassenstruktur statistisch betrachtet unerheblich für die Regelmäßigkeit unmittelbarer Unterstützung im Unterricht (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24 Auf wie viele Ihrer Schüler treffen die folgenden Punkte zu?

		Profil SchuA	Profil SIM
<i>Schüler mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf (ggf. differenziertem Lernziel)</i>	G1*	1,5	1,2
	G2**	1,5	0,7
<i>Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ohne dass der Bedarf attestiert ist</i>	G1	1,3	1,8
	G2	1,3	0,7
<i>Schüler, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist</i>	G1	1,3	2,6
	G2	1,3	1,0
<i>Schüler mit ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten</i>	G1	1,9	2,1
	G2	1,7	0,7
<i>Versetzungs- bzw. abschlussgefährdete Schüler</i>	G1	1,1	1,4
	G2	1,2	0,6

Quelle: Lehrkräfte (2020), Mittelwerte über folgende Angaben: 0=auf keinen Schüler, 1=auf einzelne, 2=auf mehrere, aber weniger als die Hälfte, 3=auf die Hälfte, 4=auf mehr als die Hälfte.

*G1: Lehrkräfte, deren Zusammenarbeit mit Schulassistenten häufig oder größtenteils im Unterricht erfolgt (für SchuA Lehrkräfte n=97-100, für SIM n=15-16).

**G2: Lehrkräfte, die nie, selten oder gelegentlich mit Schulassistenten im Unterricht zusammenarbeiten (für SchuA Lehrkräfte n=220-225, für SIM n=56-57).

⁸⁶ Die statistisch begründete Bedarfslage einer Schule insgesamt (geringer bis hoher Bedarf) eignet sich an dieser Stelle nicht zu Auswertungszwecken, da praktisch keine Lehrkräfte der Interventionsgruppe (nur 10 von 400) an Schulen mit einem geringen Bedarf arbeiten.

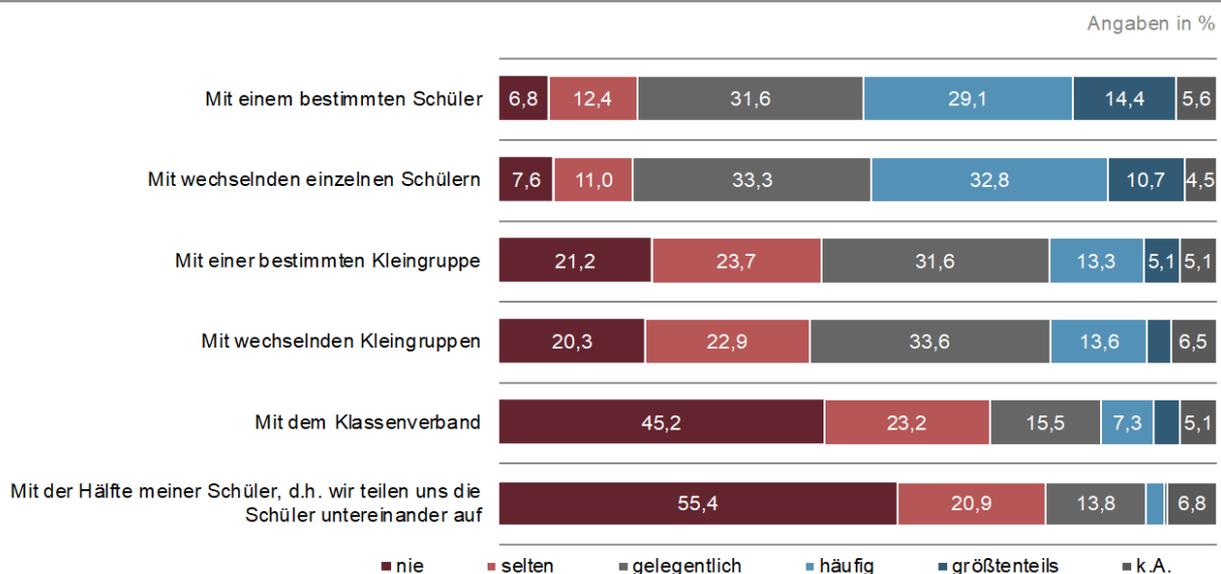
⁸⁷ Pearson-r=0,313, p=0,007

Für die Frage, welche Lehrkräfte eher (keine) direkte Unterrichtsunterstützung erhalten, macht es prinzipiell keinen Unterschied, welchen Schultyp man betrachtet.⁸⁸ Geprüft wurde auch die Relevanz beruflicher Merkmale der Lehrkräfte. Betreuungs- und DaZ-Lehrkräfte werden demnach signifikant häufiger durch Unterrichtspräsenz unterstützt.⁸⁹

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Unterrichtseinsatz der Schulleistenden in übergeordneter Betrachtung einer gewissen Steuerungslogik folgt. Allerdings liegt dieser kein allgemeingültiger, sondern unterschiedliche Grundsätze zugrunde. Die Schulen entscheiden individuell, welche Vorgehensweise ihnen den größten Nutzen verspricht.

Wenn Schulleistenden im Unterricht eingesetzt werden, dann in den meisten Konstellationen mit einem bestimmten Schüler oder mit wechselnden einzelnen Schülern (vgl. Abbildung 11). Eher selten bis gelegentlich arbeitet der Schulleistende mit einer bestimmten oder wechselnden Kleingruppen zusammen, selten bis nie mit der Hälfte der Schüler, d. h. die Klassen wird zwischen Lehrkraft und Schulleistende aufgeteilt, oder mit dem gesamten Klassenverband.

Abbildung 11 Wie arbeiten Schulleistenden im Unterricht mit Schülern zusammen?



Quelle: Lehrkräfte (2020), n=354, Werte <4% nicht ausgewiesen

© INTERVAL 2021

Im Vergleich nach Schularten und hierbei v. a. zwischen Förder- und Oberschulen sind größere Unterschiede zu beobachten. An Oberschulen ist insbesondere die Arbeit mit einem bestimmten Schüler das dominierende Muster. An Förderschulen ist dies eher untypisch. Hier ist

⁸⁸ Lediglich in der Tendenz zeichnet sich die Zusammenarbeit an Grundschulen etwas häufiger durch dieses Merkmal aus als an Ober- und Förderschulen. Berücksichtigt man auch hier zusätzlich die Klassenstruktur der befragten Lehrkräfte, zeigt sich der schwache Zusammenhang, dass Grundschullehrkräfte mit steigendem Anteil an verhaltensauffälligen und förderbedürftigen Schülern regelmäßiger im Unterricht von Schulleistenden unterstützt werden. Pearson-r=0,166 bis 0,199, p=0,005 bis 0,019

⁸⁹ Die Ausbildung (grundständige Ausbildung oder Seiteneinstieg) und die Berufserfahrung (gemessen in Berufsjahren) sind keine signifikanten Prädiktoren. Berufsanfänger (d. h. Lehrkräfte mit weniger als zwei Jahren Berufstätigkeit) werden im Durchschnitt am häufigsten im Unterricht durch Schulleistenden unterstützt, Lehrkräfte mit mehr als 20 Berufsjahren vergleichsweise selten. Insofern könnte man sagen, dass das Programm auch und v. a. zur Unterstützung beruflich noch unerfahrener Lehrer genutzt wird.

deutlich verbreiteter, dass sich Lehrkraft und Schulassistent die Klasse aufteilen oder mit wechselnden Kleingruppen gearbeitet wird.

5.5.4 Vertiefung des Einsatzes im Bereich schulische Integration

Der Einsatz der SIM zielt v. a. auf Schulen, deren besondere Herausforderungen aus dem Umgang mit einer vergleichsweise hohen sprachlichen und kulturellen Vielfalt innerhalb der Schülerschaft resultieren.⁹⁰ Aufgaben im Bereich der schulischen Integration richten sich aber auch an die pädagogischen Schulassistenten (SchuA). Rund jede vierte Lehrkraft, die mit einem SchuA zusammenarbeitet, gibt an, dass Aufgaben zur schulischen Integration zum Tätigkeitsprofil zählen. In Anbetracht der unterschiedlichen Profile und erforderlichen Qualifikationen überrascht es nicht, dass Schulassistenten mit dem Profil SIM in den Bereichen, die zur schulischen Integration zählen, deutlich regelmäßiger für die Lehrkräfte aktiv sind als die SchuA. Das betrifft v. a. die Aufgaben herkunftssprachlicher Unterricht, Übersetzungsarbeiten, außerschulische Netzwerkarbeit- und Elternarbeit. Nur bei individuellen und gruppenbezogenen Maßnahmen zur Integrationsförderung weisen die SchuA ähnliche Werte auf (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25 Welche Aufgaben zur schulischen Integration der Schüler, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist, übernimmt der Schulassistent?

	Profil	Angaben in Prozent ¹				
		nie	selten	gelegentlich	häufig	größtenteils
<i>Erteilung von herkunftssprachlichem Unterricht</i>	SIM	41,3	8,0	26,7	13,3	6,7
	SchuA	88,5	6,9	0,0	0,0	0,0
<i>Übersetzungsarbeiten (schriftlich oder in einem Gespräch/Treffen etc.)</i>	SIM	8,0	5,3	13,3	36,0	36,0
	SchuA	82,8	11,5	0,0	0,0	0,0
<i>Individuelle Maßnahmen (z. B. zur Vorbereitung des Besuchs der Regelklassen, Einzelgespräche mit Schülern)</i>	SIM	5,3	10,7	33,3	29,3	18,7
	SchuA	16,1	23,0	31,0	25,3	3,4
<i>Außerschulische Netzwerkarbeit (Migrantenorganisationen, Jugendmigrationsdienste, Vereine, u. a.)</i>	SIM	21,3	12,0	36,0	21,3	8,0
	SchuA	40,2	21,8	27,6	4,6	1,1
<i>Interkulturelle Elternarbeit</i>	SIM	6,7	4,0	22,7	34,7	28,0
	SchuA	29,9	28,7	26,4	9,2	1,1
<i>Gruppenangebote mit Schwerpunkt Integrationsförderung (Projekte, Veranstaltungen, Ganztagsangeboten etc.)</i>	SIM	8,0	9,3	22,7	46,7	12,0
	SchuA	5,7	8,0	40,2	40,2	2,3

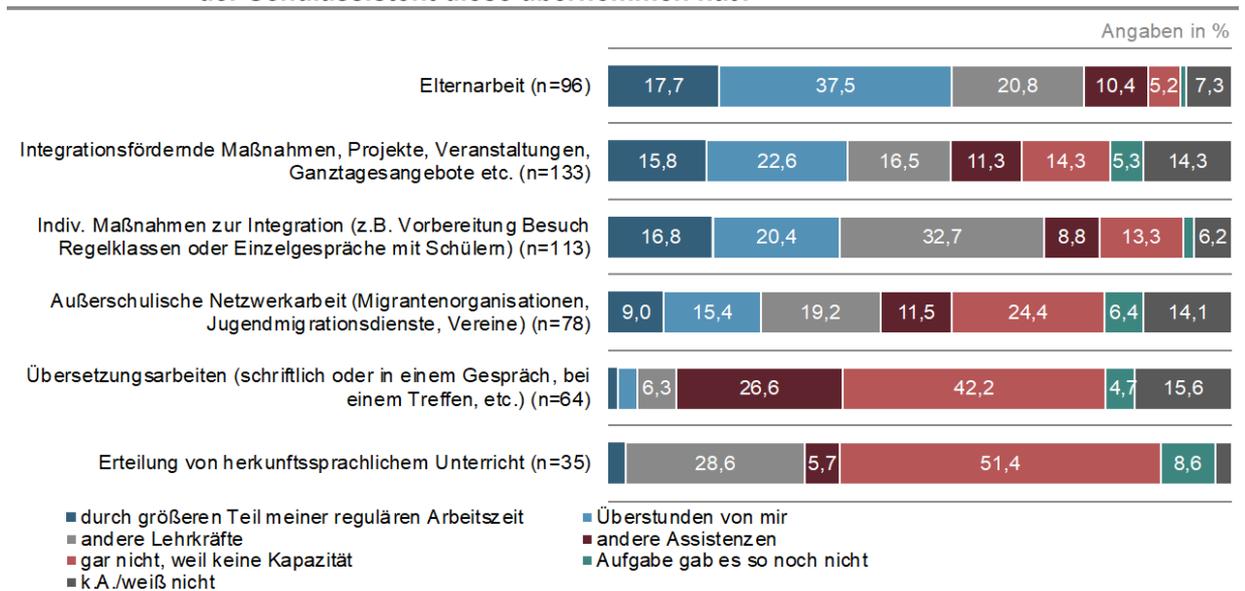
Quelle: Lehrkräfte der Interventionsgruppe (2020), Zusammenarbeit mit SchuA n=87, mit SIM=75

¹ Fehlende zeilenweise Prozente Lehrkräfte ohne Angabe (zwischen 1,1 bis 5,7 %).

⁹⁰ SIM sollen v. a. die Betreuungslehrer der Schüler, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist, unterstützen und zur schulischen Integration der Schüler mit Migrationshintergrund beitragen. Außerschulisch sollen sie Eltern mit geringen Deutschkenntnissen als Ansprechpartner in der Schule zur Verfügung stehen. Die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der interkulturellen Elternarbeit ist ebenfalls Bestandteil ihres Stellenprofils (vgl. Kapitel 3.1.2).

Durch die Zusammenarbeit mit den SIM nahmen v. a. die Möglichkeiten für herkunftssprachlichen Unterricht und Übersetzungsarbeiten zu. Aufgrund fehlender Personalkapazitäten hätten diese gar nicht erledigt werden können oder nur durch externes Personal, allen voran Übersetzungsdienstleister. Zeitlich am stärksten profitieren die Lehrkräfte im Hinblick auf die Elternarbeit, gefolgt von individuellen und gruppenbezogenen Maßnahmen zur Integrationsförderung. Zudem wird die außerschulische Netzwerkarbeit, die sich vorher auf viele Akteure verteilte, nun bei den SIM gebündelt (vgl. Abbildung 12).

Abbildung 12 Wie wurden die Aufgaben im Bereich der schulischen Integration erledigt, bevor der Schulasistent diese übernommen hat?



Quelle: Lehrkräfte (2020), item-spezifische Fallzahlen, Werte <4% nicht ausgewiesen

© INTERVAL 2021

Für die Bereiche Elternarbeit sowie herkunftssprachlicher Unterricht wurden auch unter den Schulasistenten Daten erhoben. Demnach geben 40 Prozent der SIM herkunftssprachlichen Unterricht mit durchschnittlich vier Stunden pro Woche und sieben teilnehmenden Schülern, wobei die Werte in der Spitze bei bis zu 15 Wochenstunden und 50 Schülern lagen. Insgesamt spielt der herkunftssprachliche Unterricht für die SIM aber nur eine untergeordnete Rolle, was auch in den Fallstudien zum Ausdruck kam.⁹¹

Sofern es zu ihrem Aufgabenprofil zählt (d. h. mindestens selten hier Aufgaben für sie anfallen), wurden die Schulasistenten auch nach den Inhalten bei der Elternarbeit gefragt, unabhängig davon, ob es sich interkulturelle Elternarbeit handelt. Es zeigt sich, dass die SIM diese Form der Unterstützung (Stichwort „Brückenschlag in die Elternhäuser“) nicht nur signifikant häufiger wahrnehmen (vgl. Kapitel 5.5.1), sondern auch deutlich intensiver in den direkten Kontakt gehen (telefonisch, schriftlich, persönlich in der Schule oder bei den Eltern zuhause) und als Ansprechpartner in der Schule verfügbar sind (vgl. Tabelle 26).

⁹¹ Anhand der qualitativen Angaben zu Inhalten und teilnehmenden Schülern am herkunftssprachlichen Unterricht war ersichtlich, dass einzelne pädagogischen Schulasistenten, die angaben, diese Art von Unterricht zu erteilen, das Konzept „herkunftssprachlicher Unterricht“ missverstanden hatten.

Tabelle 26 Aktivitäten der Schulassistenten im Bereich der Elternarbeit

	SchuA ¹	SIM ¹
<i>Telefonat mit Eltern</i>	27,9	75,0
<i>Besuch der Eltern zuhause</i>	12,8	45,8
<i>Verfassen von Elternbriefen oder E-Mails</i>	18,6	54,2
<i>Anwesenheit bei Elterngesprächen oder Elternabenden (ggf. Protokollführung)</i>	38,4	70,8
<i>Ansprechpartner für Eltern (z.B. telefonische Erreichbarkeit, Sprechstunde, Hilfe beim Ausfüllen von Dokumenten)</i>	25,6	70,8

Quelle: Schulassistenten (2020), mit Aufgaben auch im Bereich der Elternarbeit, päd. SchuA n=86; Profil SIM n=24, ¹ Summe aller Angaben bei „häufig“ oder „größtenteils“ bei den aufgeführten Antwortoptionen.

5.5.5 Exkurs: Einsatz der Schulassistenten während des pandemiebedingten Schulkonkdowns im Frühjahr 2020

Während der Corona-Pandemie veränderten sich die schulischen Abläufe stark. Vor diesem Hintergrund wurden die Schulassistenten befragt, welche Aufgaben sie in diesem Zeitraum übernommen haben. Hierzu liegen etwa 90 offene Angaben vor.

40 Prozent waren vor Ort in den Schulen als Teil der Notbetreuung tätig, in einzelnen Fällen übernahmen die Schulassistenten sogar die Leitung der Notbetreuung. Zudem gab ca. ein Viertel an, bei der Organisation von Lernmaterialien unterstützt zu haben. Hierzu zählten u. a. die Digitalisierung und das Kopieren von Unterrichtsmaterialien sowie die Vermittlung von Lernmaterialien an Schüler, die keine Möglichkeit von zu Hause aus hatten, Materialien selbst auszudrucken. Ungefähr ein Fünftel beschäftigte sich mit der Umsetzung von Hygienemaßnahmen, z. B. zur Desinfektion oder die Kontrolle der Einhaltung der Maßnahmen durch die Schüler (z. B. die Maskenpflicht und das Einbahnstraßensystem). Weitere Aufgaben, die von mehreren Befragten beschrieben wurden, umfassen:

- die individuelle Betreuung von Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf u. a. beim Umgang mit digitalen Medien,
- der telefonische Kontakt mit Schülern und Eltern bei Fragen sowie
- die Unterstützung der Lehrkräfte bei der Vorbereitung des Präsenzunterrichts und Unterstützung der Schulleitung bei der Erstellung schuleigener Konzepte zur (teilweisen) Wiederöffnung.

Es entsteht das anschauliche Bild, dass die Schulassistenten v. a. aufgrund ihres breiten Einsatzprofils und ihrer Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteursgruppen einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung der Herausforderungen der COVID-19-Pandemie lieferten.

5.6 Selbst- und Fremdbewertung der Schulassistenten und ihres Einsatzes

Die hohe Zufriedenheit mit der Anstellung, die unter den Schulassistenten bereits in der ersten Befragung im Herbst 2019 gemessen werden konnte, prägt auch die Ergebnisse der zweiten Befragung ein Jahr später. Dieser Befund trifft auch auf die Schulleitungen und Lehrkräfte der Interventionsgruppe zu. Die Zustimmungswerte zur allgemeinen Zufriedenheit, zur Zusammenarbeit, zum Erwartungs-Praxis-Abgleich und zur Klarheit des Aufgabenprofils liegen bei allen Akteuren in aller Regel bei über 90 Prozent (vgl. Tabelle 27).⁹²

Tabelle 27 Wahrnehmung der Beschäftigung der Schulassistenten aus Sicht der befragten Akteure (in Prozent¹)

	aus Sicht der		
	Assistenten	Schulleitungen	Lehrkräfte
<i>Zufriedenheit mit Beschäftigung/ Zusammenarbeit</i>	93,5	99,0	90,8
<i>Tätigkeit/Zusammenarbeit entspricht Erwartungen</i>	93,5	98,0	88,3
<i>Zusammenarbeit mit Schulleitung reibungslos</i>	94,3	99,0	nicht gefragt
<i>Zusammenarbeit mit Lehrkräften reibungslos</i>	94,3	nicht gefragt	91,8
<i>klares Aufgabenprofil/-spektrum</i>	92,7	96,9	81,8

Quelle: Schulassistenten (2020), n=123, n=, Schulleitungen (2020), n=98, Lehrkräfte (2020) n=400
¹ Summe aller Angaben bei „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ bei den aufgeführten Antwortoptionen.

Auf die Frage, inwieweit die Kompetenzen der Schulassistenten zu den Bedarfen des Unterrichts bzw. der Schule passen, zeigen sich Lehrkräfte und insbesondere die Schulleitungen mit der Passung alles in allem (eher oder voll) zufrieden. Etwas auseinandergehen die Einschätzungen der Lehrkräfte zu den pädagogischen Kompetenzen unter den SIM. Allerdings handelt es sich hier um Abweichungen auf sehr hohem Niveau (vgl. Tabelle 28).

Tabelle 28 Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zum Schulassistenten zu?

Die ... passen zu meinen Unterrichtsbedarfen bzw. den Bedarfen unserer Schule.	Lehrkräfte ¹	Schulleitungen ¹
<i>nur für pädagogische Schulassistenten</i>	n=325	n=80
<i>... pädagogischen Kompetenzen ...</i>	86,2	96,0
<i>... sprachlichen Kompetenzen ...</i>	81,2	86,3
<i>nur für Schulassistenten mit Profil SIM</i>	n=75	n=18
<i>... pädagogischen Kompetenzen ...</i>	73,4	94,4
<i>... sprachlichen Kompetenzen ...</i>	80,0	100,0

Quelle: Schulleitungen (2020) und Lehrkräfte (2020), Angaben Prozent.
¹ Summe aller Angaben bei „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ bei den aufgeführten Antwortoptionen.

⁹² Des Weiteren fühlen sich 96 Prozent der Schulassistenten den Anforderungen an ihre Tätigkeit gewachsen und 90 Prozent fühlen als gleichberechtigter Teil des Schulteams.

Bereits im Zwischenbericht der Evaluation wurde konstatiert, dass es vor dem Hintergrund der verschiedenen pädagogischen Ausbildungen sowie des Umfangs an Berufserfahrungen nicht überrascht, dass fast drei Viertel der Schulassistenten sich selbst einen Fortbildungsbedarf im Umgang mit Widerständen und schwierigen Schülern attestierten. In der zweiten Befragung liegt dieser Wert in nahezu exakt gleicher Höhe (74 %). In den Bereichen didaktische Konzepte, Aufbau von Unterricht und Entwicklungspsychologie fiel der Fortbildungsbedarf geringer aus. Das deutet darauf hin, dass bei vielen Schulassistenten theoretisches Wissen vorhanden ist, dieses aber einem Praxistest unterzogen wird, teilweise verbunden mit dem Wunsch, das eigene Wissen zu vertiefen. In den Bereichen pädagogische Grundhaltung und soziale Kompetenz sieht nur jeder dritte bzw. vierte Schulassistent eigenen Bedarf (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29 Fortbildungsbedarfe für die Schulassistenten aus Sicht der Schulassistenten und der Schulleitungen

	Schulassistenten ¹	Schulleitungen ¹
<i>Umgang mit Widerständen/ schwierigen Schülern</i>	74,0	61,2
<i>Didaktische Konzepte</i>	58,6	44,9
<i>Entwicklungspsychologie</i>	54,4	37,7
<i>Aufbau von Unterricht</i>	47,0	34,6
<i>Soziale Kompetenz</i>	33,3	17,3
<i>Pädagogische Grundhaltung</i>	26,9	13,3

Quelle: Schulassistenten (2020), n=123; Schulleitungen (2020), n=98, Angaben Prozent.

¹ Summe aller Angaben bei „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ bei den aufgeführten Antwortoptionen.

Die von den Schulassistenten identifizierten Fortbildungsbedarfe decken sich in allen Punkten mit den Einschätzungen der Schulleitungen, d. h. beide Gruppen bringen die dringendsten Bedarfe in die gleiche Häufigkeitsreihenfolge. Auch die Leistungen sahen am ehesten Bedarfe im Umgang mit Widerständen/ schwierigen Schülern (über 60 %), gefolgt von den Bereichen didaktische Konzepte und Entwicklungspsychologie. Für die Verteilung ist unerheblich, welches Profil eines Schulassistenten man betrachtet. Die Ergebnisse fallen nahezu gleich aus.

5.7 Wirkungen der Schulassistenten

Mit dem Einsatz der Schulassistenten sind verschiedene Zielstellungen verbunden. SchuA sollen v. a. Lehrkräfte im pädagogischen Bereich unterstützen, indem sie an der Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages mitwirken. Mitwirkung soll sich in erster Linie auf den Unterricht beziehen. Als zweite pädagogische Kraft im Unterricht sollen SchuA es ermöglichen, dass gezielter auf die Bedürfnisse einzelner Schüler eingegangen werden kann, was wiederum zu einer verbesserten schulischen Bildungsqualität und zu größeren Lernerfolgen beitragen soll. SchuA sollen die Lehrkräfte zudem von außerunterrichtlichen Tätigkeiten entlasten, damit sich die Lehrkräfte stärker auf pädagogische Vorhaben konzentrieren können (d. h. das Unterrichten, Erziehen, Beraten, Betreuen und Fördern ihrer Schüler). Auf diese Weise sollen die SchuA auch zu einer gesteigerten Attraktivität des Lehrerberufs beitragen.

Der Einsatz der SIM zielt v. a. auf Schulen, deren besondere Herausforderungen aus dem Umgang mit einer vergleichsweise hohen sprachlichen und kulturellen Vielfalt innerhalb der Schülerschaft resultieren. Sie sollen einen Beitrag zur Förderung von sprachlicher und kultureller Vielfalt als Normalität im schulischen Alltag leisten, d. h. zu einem kultursensiblen, offenen sowie Interkulturalität und Mehrsprachigkeit wertschätzendem Schulklima beitragen. In erster Linie sollen die SIM die schulische Integration der Schüler mit Migrationshintergrund begünstigen. Aufseiten der Schule sollen die SIM insbesondere die Betreuungslehrer der Schüler, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist, unterstützen. Außerschulisch sollen sie Eltern mit geringen Deutschkenntnissen als Ansprechpartner in der Schule zur Verfügung stehen. Die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der interkulturellen Elternarbeit ist auch expliziter Bestandteil ihres Stellenprofils.

Inwieweit Lehrkräfte durch die von Schulassistenten übernommenen Aufgaben zeitlich entlastet werden, wurde bereits im Kapitel 5.5.1 betrachtet. Dabei zeigt sich, dass in den meisten Bereichen, in denen Lehrkräfte von Schulassistenten unterstützt, dass eigene Arbeitszeitkonto entlastet wird. Dass Entlastungseffekte für andere Lehrkräfte oder Assistenzen eintreten, betrifft v. a. die Betreuung der Schülerschaft in den Pausen oder in anderen außerunterrichtlichen Phasen des Schulalltags.

5.7.1 DID-Analyse zwischen Interventions- und Kontrollgruppe

Methodische Vorbemerkungen

Der Differenz-von-Differenzen-Ansatz (kurz DiD) ermöglicht es, Entwicklungen innerhalb einer Interventionsgruppe (IG) einerseits mit den Entwicklungen innerhalb einer Kontrollgruppe (KG) andererseits zu vergleichen. Ziel ist es, kausale Effekte einer Intervention zu beschreiben. Im Kontext der Evaluation zu den Schulassistenten diene der Ansatz zur Überprüfung der Hypothese, dass sich an den Schulen, an denen Schulassistenten zum Einsatz kommen, die vom Programm intendierten Effekte einstellen (wie unter Kapitel 5.7 beschrieben), an den Schulen ohne Schulassistenten hingegen nicht oder nicht so stark.

Zu diesem Zweck enthielt der Fragebogen für die Lehrkräfte mehrere Fragen, die die verschiedenen Wirkungsebenen operationalisierten (vgl. Tabelle 30).

Tabelle 30 DiD-Fragen zur Messung der Wirkung der Schulassistenten

Wirkungsebene	Fragestellung
<i>Im Unterricht</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Als Lehrkraft kann ich mich auf meinen Bildungs- und Erziehungsauftrag konzentrieren. 2. In meinem Unterricht habe ich die Möglichkeit, um individuell auf die Bedürfnisse einzelner Schüler oder Gruppen einzugehen. 3. In meinem Unterricht kann ich mich auf die Vermittlung von Wissen im Klassenverband konzentrieren. 4. Ich kann meinen Bildungs- und Erziehungsauftrag überwiegend in einer Unterrichtssituation umsetzen, die meinen Vorstellungen entspricht. 5. Ich kann die besonderen Herausforderungen für meinen Unterricht bewältigen.
<i>Außerhalb des Unterrichts</i>	<ol style="list-style-type: none"> 6. Die mir zur Verfügung stehende Zeit für pädagogische Angebote außerhalb des Unterrichts ist ausreichend. 7. Die mir zur Verfügung stehende Zeit für organisatorische Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts ist ausreichend.

Quelle: eigene Darstellung, Antwortoptionen 4-stufige Zustimmungsskala.

Die DiD-Fragen wurden zu beiden Befragungszeitpunkten identisch gestellt, d. h. unverändert im Wortlaut und unabhängig davon, ob an der Schule ein Schulassistent arbeitet oder nicht. Die Fragen wurden zu Beginn des Fragebogens gestellt, um möglichst gleiche Ausgangsvoraussetzungen für die Beantwortung zu schaffen.

Ausgewertet wurde jede DiD-Frage für sich. Zusätzlich wurde ein Mittelwertsindex über alle sieben Fragen gebildet (Gesamtindex Schulassistent) sowie ein Subindex für die auf die Unterrichtssituation bezogenen Unterfragen (Unterrichtssindex).⁹³

Ergebnisse

Vergleicht man die Antworten aller Lehrkräfte der Interventionsgruppe (n=381) mit denen aller Befragten der Kontrollgruppe (n=160), stellen Erstere ihre Situation nur unwesentlich besser dar, teils sogar schlechter oder annähernd gleich. Es treten keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den beiden Gruppen auf, auch nicht bei den gebildeten Indizes.

Daraus ist aber nicht der Umkehrschluss zu ziehen, dass es keinen Unterschied macht, ob eine Lehrkraft mit einem Schulassistenten zusammenarbeitet oder nicht. So ist zu berücksichtigen, dass die befragten Lehrkräfte (unabhängig davon, ob sie zur IG oder zur KG zählen) die DiD-Fragen signifikant unterschiedlich beantworten:

- Lehrkräfte an Förderschulen stufen ihre Situation (sowohl bezogen auf den Gesamtindex als auch auf die beiden Subindizes) besser ein als ihre Kollegen an Grundschulen und diese wiederum besser als jene an Oberschulen.⁹⁴

⁹³ Im Anhang sind die Werte sowohl für die einzelnen Items als auch die Wirkungsindizes getrennt nach IG und KG, Messzeitpunkt und Schulart dokumentiert (vgl. Tabellen 44 bis 46 im Anhang).

⁹⁴ $p=0.000$ bis $0,005$

- Fach- und Klassenlehrer in Regelklassen beschreiben ihre Situation signifikant schlechter als alle anderen Berufsgruppen (Betreuungs- und DaZ-Lehrkräfte und unterrichtende Schulleitungen).⁹⁵
- Je größer die statistischen Herausforderungen an einer Schule (vgl. Kapitel 5.1), desto schlechter fallen die Antworten der Lehrkräfte zu ihrer Unterrichtssituation aus.⁹⁶

Für den DiD-Vergleich ist dies relevant, weil sich die 381 zur IG und die 160 zur KG zählenden Lehrkräfte unterschiedlich auf die Merkmale verteilen (vgl. Tabelle 31). Unter den antwortenden Lehrkräften der IG sind mehr Förderschul- und Oberschullehrer als in der KG, bei den Grundschulen ist es umgekehrt. In der KG sind wiederum (und erwartungsgemäß) mehr Lehrkräfte, die an Schulen mit einer statistisch geringen Bedarfslage arbeiten. Bezüglich der Tätigkeitsart unterscheiden sich die beiden Gruppen nur geringfügig.

Tabelle 31 Zusammensetzung der Interventions- und Kontrollgruppe Schulleitung

Skala/Item Schulleitungen	IG	KG
Lehrkräfte nach Schulart	100,0	100,0
Grundschule	50,7	66,3
Förderschule	15,0	8,1
Oberschule	34,4	25,6
Lehrkräfte nach Tätigkeit	100,0	100,0
Klassen- oder Fachlehrer	93,2	95,0
Betreuungslehrkräfte, DaZ-Lehrkräfte, Sonstige	6,8	5,0
Lehrkräfte nach statistischer Bedarfslage ihrer Schule	100,0	100,0
Schulen mit statistisch großen Herausforderungen	69,6	65,0
... mittleren Herausforderungen	27,8	18,8
... mit geringen Herausforderungen	2,6	16,3

Quelle: Lehrkräfte (2020) der Interventionsgruppe (n=381), der Kontrollgruppe (n=160), Angaben in Prozent.

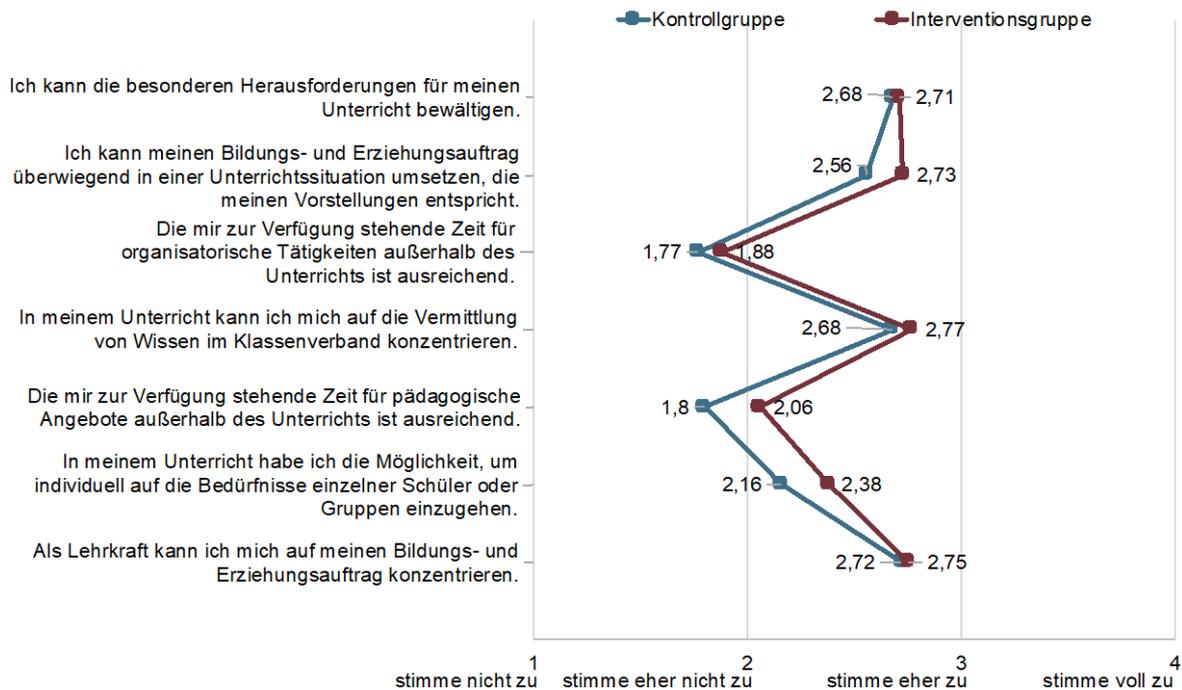
Berücksichtigt man diesen Umstand, d. h. vergleicht man nur entsprechende Untergruppen miteinander (d. h. Klassen- und Fachlehrer einer Schulart und unter Ausschluss von Lehrkräften, die an Schulen mit einer statistisch niedrigen Bedarfslage arbeiten), schätzen die Grundschul- und Oberschullehrkräfte der IG die Situation durchweg positiver ein als ihre Kollegen an den Vergleichsschulen (vgl. Abbildung 13 für Lehrkräfte an Grundschulen und Abbildung 14 für Lehrkräfte an Oberschulen).⁹⁷

⁹⁵ p=0,002 (Unterrichtsindex) bis 0,003 (Gesamtindex)

⁹⁶ p=0,035 (Unterrichtsindex)

⁹⁷ An den Förderschulen ist der Befund nicht eindeutig.

Abbildung 13 Inwieweit stimmen Grundschullehrkräfte den folgenden Aussagen zu?



Quelle: Fach- und Klassenlehrer an Grundschulen mit statistisch größeren Herausforderungen (2020), Interventionsgruppe n=161, Kontrollgruppe n=81

© INTERVAL 2021

Dass diese Unterschiede auf die Schulassistenten zurückzuführen sind, begründet sich damit, dass sich Interventions- und Kontrollgruppe in mehreren Bereichen signifikant voneinander unterscheiden.

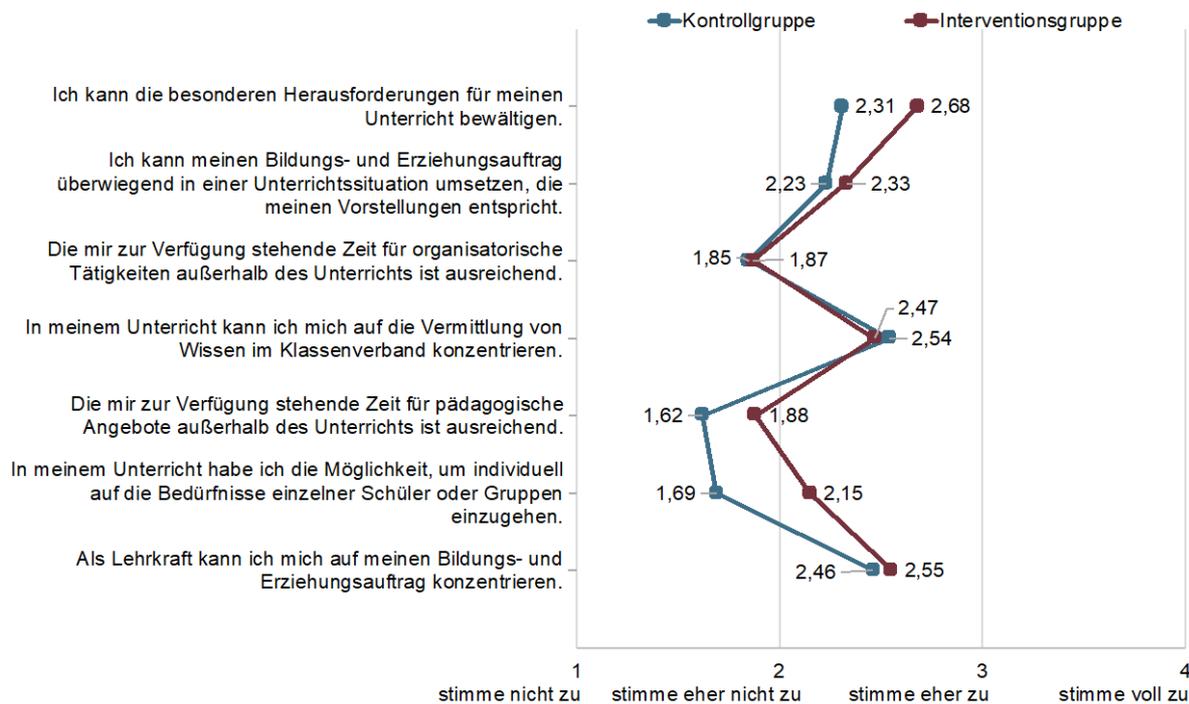
Verglichen mit ihren Kollegen an den Grundschulen, die nicht mit einem Schulassistenten zusammenarbeiten (KG), sind die Lehrkräfte der IG, signifikant häufiger

- in der Lage, in ihrem Unterricht die individuell auf die Bedürfnisse einzelner Schüler oder Gruppen einzugehen,
- der Ansicht, dass die ihnen zur Verfügung stehende Zeit für pädagogische Angebote außerhalb des Unterrichts ausreichend ist und
- sie können ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag überwiegend in einer Unterrichtssituation umzusetzen, die ihren Vorstellungen entspricht.
- Sie zeichnen sich zudem durch signifikant bessere Werte beim Gesamtindex und beim Belastungsindex aus.

Auch an Oberschulen ergibt der Gruppenvergleich signifikante Unterschiede. Lehrkräfte der Interventionsgruppe finden signifikant häufiger, dass

- sie ausreichend Zeit für pädagogische Angebote außerhalb des Unterrichts haben
- und sie können die besonderen Herausforderungen in ihrem Unterricht eher bewältigen als die Kollegen in der KG.

Abbildung 14 Inwieweit stimmen Oberschullehrkräfte den folgenden Aussagen zu?



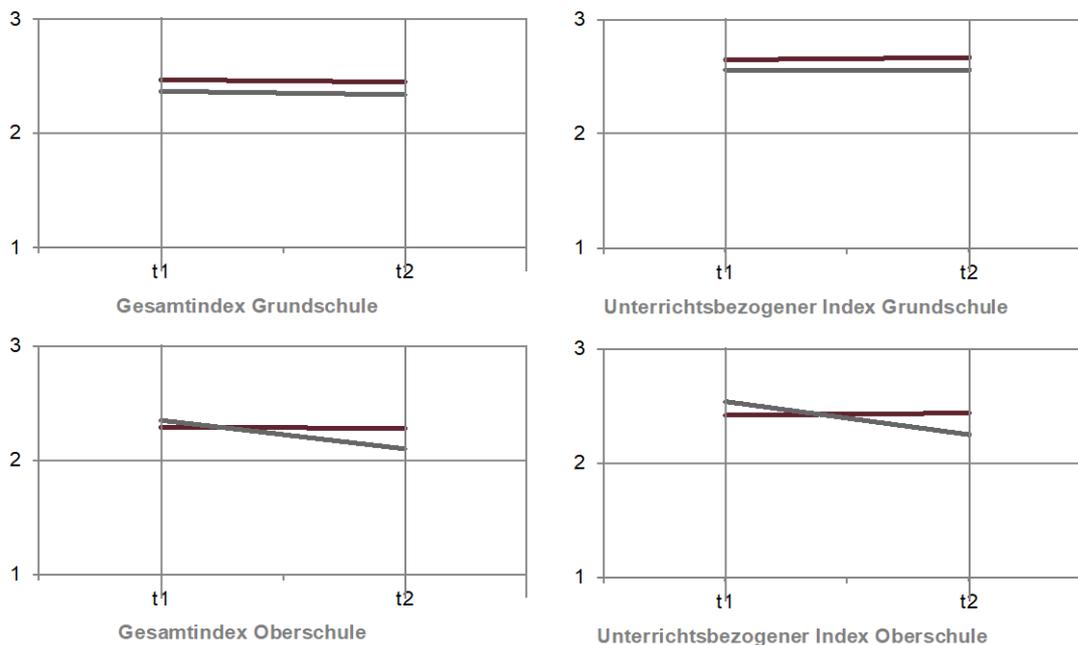
Quelle: Fach- und Klassenlehrer an Oberschulen mit statistisch größeren Herausforderungen (2020), Interventionsgruppe n=85, Kontrollgruppe n=13

© INTERVAL 2021

In den Daten der ersten Befragung vom Herbst 2019 waren diese statistisch klaren Unterschiede noch nicht zu beobachten. Entweder lag die IG nur knapp vor der KG oder die Lehrkräfte der KG wiesen (teils signifikant) bessere Werte auf. Vergleicht man die Befragungszeitpunkte miteinander, haben sich die Abstände der IG vor der KG bei fast allen Einzelitems und Indizes (teils deutlich, teils nur leicht) vergrößert (was v. a. an den Grundschulen zu beobachten ist) oder die Werte der IG liegen zum zweiten Befragungszeitpunkt vor denen der KG, d. h. die Einschätzungen im Schnitt nun besser ausfallen (was v. a. an den Oberschulen zu beobachten ist).⁹⁸ In Abbildung 15 sind die Werte für den Gesamtindex und den Unterrichtsindex getrennt nach Grund- und Oberschulen dargestellt.

⁹⁸ Alle Einzeldaten finden sich im Anhang dokumentiert, Tabelle 44 zu Grundschulen, Tabelle 45 zu Oberschulen, Tabelle 46 zu Förderschulen.

Abbildung 15 Mittelwertindizes zu zwei Befragungszeitpunkten im Vergleich von Interventionsgruppe Schulasistent und der Kontrollgruppe



Quelle: Lehrkräfte (2020)
 an Grundschulen (t1: IG=62, KG=105; t2: IG=161, KG=81)
 an Oberschulen (t1: IG=36, KG=25; t2: IG=85, KG=13)

— Interventionsgruppe
 — Kontrollgruppe

© INTERVAL 2021

Die nun durchgehend (und zum Teil signifikant) positiveren Einschätzungen der IG gegenüber der KG belegen, dass Schulasistenten zu einer Verbesserung der schulischen Qualität beitragen konnten. Dieser Befund ist vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass die Schulen der IG vor statistisch größeren Herausforderungen stehen als die Schulen der KG und die Lehrkräfte der IG diesen Umstand auch als herausfordernder wahrnehmen.

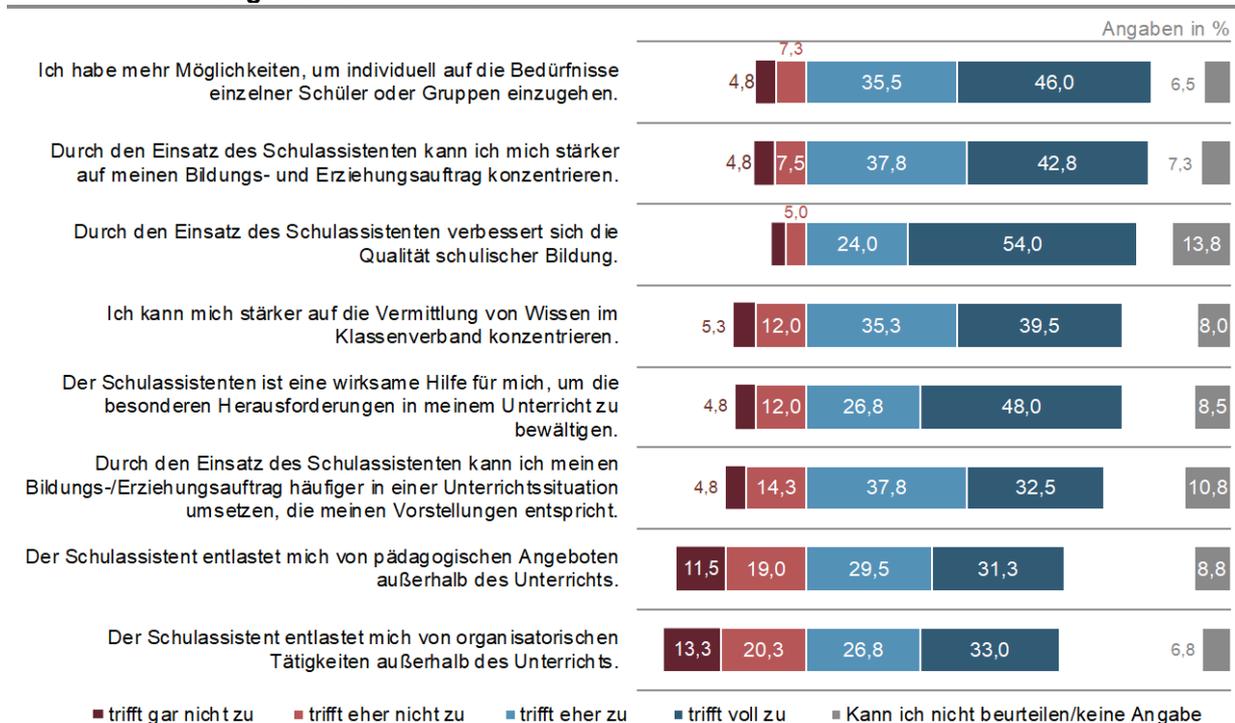
5.7.2 Wirkungen an den Interventionsschulen im Detail

Die Lehrkräfte der IG wurden gefragt, welche Wirkungen und Nutzen die Zusammenarbeit mit einem Schulasistent nach sich zieht. Die Operationalisierung orientierte sich an den DiD-Fragen, wobei die Fragen explizit auf die Zusammenarbeit mit dem Schulasistenten (SchuA, SIM oder beide) bezogen waren. Ziel war es zu untersuchen, inwieweit und warum manche Lehrkräfte der IG stärker von einem Schulasistenten profitierten, andere hingegen weniger und ob sich daraus grundsätzliche Empfehlungen für die Zusammenarbeit ableiten lassen. Neben den Wirkungen für die eigene Tätigkeit wurde auch erhoben, inwieweit sich der Einsatz eines Schulasistenten (nach Auffassung der Lehrkräfte) auch positiv auf ihre Schüler sowie ggf. die Eltern der Schüler und außerschulische Partner ausgewirkt hat.

Die Wirkungen für die eigene Tätigkeit werden von Lehrkräften hoch eingeschätzt. Das gilt in erster Linie für die Abläufe im Unterricht. Der Einsatz der Assistenten trägt demnach v. a. zu einer besseren schulischen Bildungsqualität bei sowie zur Bewältigung der besonderen Herausforderungen im Unterricht. Für weniger Lehrkräfte, aber immer noch die Mehrheit, bedeu-

tet die Zusammenarbeit eine Entlastung von pädagogischen und organisatorischen Aufgaben außerhalb des Unterrichts (vgl. Abbildung 16).

Abbildung 16 Welche Wirkungen hat die Zusammenarbeit mit dem Schulassistenten für Ihre Tätigkeit als Lehrkraft?



Quelle: Lehrkräfte (2020), n=400, Werte <4% nicht ausgewiesen

© INTERVAL 2021

Tabelle 32 dokumentiert zentrale Kennwerte zur Abbildung 16. Die Standardabweichungen belegen, dass die Lehrkräfte untereinander durchaus zu unterschiedlichen Einschätzungen bzgl. der Effektstärke kommen, d. h. manche von ihnen in bestimmten Bereichen stärker, andere hingegen weniger profitieren oder zumindest eher in anderen Bereichen.

Tabelle 32 Welche Wirkungen hat die Zusammenarbeit für Ihre Tätigkeit?

Skala/Item Lehrkräfte	n	MW	SD
Gesamtindex	384	3,17	0,70
Wirkungsindex Unterricht	383	3,27	0,73
<i>Durch den Einsatz der Schulassistenten kann ich mich stärker auf meinen Bildungs- und Erziehungsauftrag konzentrieren.</i>	371	3,28	0,82
<i>Ich habe die Möglichkeit, um individuell auf die Bedürfnisse einzelner Schüler oder Gruppen einzugehen.</i>	374	3,31	0,82
<i>Ich kann mich stärker auf die Vermittlung von Wissen im Klassenverband konzentrieren.</i>	368	3,18	0,87
<i>Durch den Einsatz des Schulassistenten kann ich meinen Bildungs- und Erziehungsauftrag häufiger in einer Unterrichtssituation umsetzen, die meinen Vorstellungen entspricht.</i>	357	3,10	0,85
<i>Durch den Einsatz des Schulassistenten verbessert sich die Qualität schulischer Bildung</i>	345	3,49	0,77
<i>Der Schulassistent ist eine wirksame Hilfe für mich, um die besonderen Herausforderungen in meinem Unterricht zu bewältigen.</i>	366	3,29	0,88
Wirkungsindex Entlastung	380	2,87	0,94
<i>Der Schulassistent entlastet mich von pädagogischen Angeboten außerhalb des Unterrichts.</i>	365	2,88	1,02
<i>Der Schulassistent entlastet mich von organisatorischen Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts.</i>	373	2,85	1,06

Quelle: Lehrkräfte der Interventionsgruppe Schulassistent (2020).
n = Anzahl der Antwortenden, MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

Ähnlich verhält es sich, wenn man die Lehrkräfte zum Nutzen der Schulassistenten für ihre Schüler, die Eltern ihrer Schüler und außerschulische Partner befragt sowie hinsichtlich der Einschätzungen der Schulleitungen. Auch hier sprechen die Standardabweichungen für erklärungsbedürftige Unterschiede in den Wirksamkeitseinschätzungen (vgl. Tabelle 47 im Anhang). Die Frage, wieso manche Lehrkräfte stärker bzw. schwächer als andere vom Einsatz eines Schulassistenten profitieren, wird im Folgenden untersucht.

Erklärungsansätze für Wirkungsunterschiede an den Interventionsschulen

Denkbar sind zunächst strukturelle Erklärungsansätze. Darunter fallen die Art der Schule (Grund-, Ober- oder Förderschule), die Größe der Schule, die Zusammensetzung der Schülerschaft und die statistische Bedarfslage einer Schule. Auch stellt sich die grundlegende Frage, ob Lehrkräfte eher von der Zusammenarbeit mit einem SchuA oder von der mit einem SIM profitieren. Unterschiede könnten auch davon abhängen, wie sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Assistent darstellt, z. B. ob diese zeitlich intensiv und auf vielen Feldern erfolgt oder auf Schwerpunktbereiche konzentriert ist.

In Abhängigkeit von der Schulart, der Größe einer Schule, ihrer statistischen Bedarfslage sowie dem Profil des Schulassistenten zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in den Einschätzungen zur Gesamtwirkung. Es zeigt sich aber die Tendenz, dass Lehrkräfte die Wirkung des Schulassistenten umso höher einschätzen, je umfangreicher die Herausforderungen sind, mit denen sie sich im Unterricht konfrontiert sehen. Mit anderen Worten: Je stärker Lehr-

kräfte Schulverweigerung, Unterrichtsstörungen durch verhaltensauffällige Schüler, individuelle Unterstützungsbedarfe und differenzierte Lernziele, sprachliche Verständigungsprobleme, mangelnde Unterstützung durch die Eltern sowie sprachliche und kulturelle Barrieren in die Elternhäuser als Herausforderung für ihren Unterricht wahrnehmen, desto stärker profitieren sie auch von der Unterstützung eines Schullehrerassistents.⁹⁹ Aufgrund der geringen Stärke des Zusammenhangs wäre es aber zu viel, daraus abzuleiten, Schullehrerassistente ausschließlich für Lehrkräfte einzusetzen, die vor besonders großen Herausforderungen stehen. Allerdings könnten die Schulen eruieren, den Einsatz der Assistenten noch stärker auf Problemklassen zu konzentrieren, sowohl in zeitlicher Dimension als auch im Hinblick darauf, welche Lehrkräfte unterstützt werden.

So zeigen die Analysen auch, dass eine regelmäßige Unterstützung von Lehrkräften durch Schullehrerassistente signifikant mehr Wirkung bringt als ein sporadischer Einsatz. Der Effekt nimmt noch einmal dazu, wenn die Zusammenarbeit auch breit angelegt ist, d. h. nicht nur innerhalb des Unterrichts stattfindet, sondern auch auf anderen Feldern.¹⁰⁰ Von daher scheint es sinnvoll, die möglichen Aufgabenfelder der Schullehrerassistente weiterhin breit zu definieren, also nicht konzeptionell zu verengen. Zugleich ist damit eine wesentliche Problematik angeschnitten: Ein Schullehrerassistent alleine kann nur eine begrenzte Anzahl an Lehrkräften auf mehreren Feldern und regelmäßig zugleich unterstützen. An dem Effekt, dass viel Unterstützung einzelnen Lehrkräften auch signifikant stärker hilft, ändert das aber nichts.

Im nächsten Schritt wurden die Analysen zur Erklärung von Unterschieden auf die Anwesenheit im Unterricht fokussiert. Lehrkräfte, die im Unterricht von einem Schullehrerassistenten unterstützt werden, schätzen die unterrichtsbezogene Wirkung umso höher ein,

- je regelmäßiger der Schullehrerassistent im Unterricht unterstützt werden,
- je höher der Stundenanteil ist, in denen ein Schullehrerassistent sie im Unterricht unterstützt
- und je öfter er Aufgaben von der Lehrkraft übernimmt.¹⁰¹

Aus Sicht der Lehrkräfte erzielt der Schullehrerassistent auch signifikant mehr Wirkung, wenn er einerseits für ein festes Stundenkontingent eingeplant ist, andererseits bei freien Kapazitäten von sich aus oder aufgrund dringenden Unterstützungsbedarfes am Unterricht teilnimmt.¹⁰²

⁹⁹ Spearman's Rho = 0,129 (p = 0,011)

¹⁰⁰ Eta-Quadrat = 0,181 (p = 0,000)

¹⁰¹ Spearman's Rho = 0,254 – 0,334 (p = jeweils 0,000)

Die folgenden Analysen zur unterrichtsbezogenen Wirkung des SchuA basieren auf den Angaben von 354 Lehrkräften.

¹⁰² Spearman's Rho = 0,302 – 0,338 (p = jeweils 0,000). Umgekehrt gilt dieser Befund auch: Lehrkräfte schätzen die unterrichtsbezogene Wirkung geringer ein, wenn außerplanmäßige Einsätze des SchuA mindestens mehrere Tage vorher angemeldet werden müssen: Spearman's Rho = -0,189 (p = 0,001).

Die unter den Lehrkräften gleichmäßige Aufteilung der Einsatzzeit des Schullehrerassistenten durch die Schulleitung hat indes einen tendenziell schwachen positiven Effekt auf die unterrichtsbezogene Wirkung (Spearman's Rho = 0,183, p = 0,000).

Was bereits in aufgabenübergreifender Perspektive konstatiert wurde, bestätigt sich somit auch vertiefend für die Unterstützung im Unterricht: Lehrkräfte, die besonders regelmäßig und viel unterstützt werden, profitieren auch stärker.¹⁰³

Daran zeigt sich zum einen erneut der Aspekt begrenzter Personalressourcen. Zum anderen sollte aber auch nicht automatisch die Schlussfolgerung gezogen werden, möglichst allen Lehrkräften möglichst viel Unterstützung zu ermöglichen. So ist es denkbar und erscheint auch plausibel, dass Schulleitungen, Lehrkräfte und Assistenten am besten wissen, welche Lehrkräfte und welche Klassen die meiste Unterstützung benötigen. In der Konsequenz schlagen sich diese Entscheidungen in den Effekten nieder und werden gemessen. Dass sich die positiven Effekte einfach reproduzieren lassen für den hypothetischen Fall, dass jede Lehrkraft bzw. jede Klasse einen Schulassistenten hätte, ist nicht zu erwarten. Auch lässt sich anhand der vorhandenen Daten nicht sagen, wie viel Regelmäßigkeit und wie viele Stunden an Unterstützung mindestens gegeben sein müssen. Auch die Präsenz in nur einer Unterrichtsstunde kann überaus wirksam sein.

In Abhängigkeit von der Größe und Zusammensetzung der Schulklasse, in der ein Schulassistent eingesetzt wird, zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zur unterrichtsbezogenen Wirkung.¹⁰⁴ Dies schließt an den weiter oben beschriebenen Befund zum Ausmaß unterrichtsbezogener Herausforderungen an. Einerseits lässt sich keine pauschale Empfehlung ableiten, Schulassistent ausschließlich in Klassen einzusetzen, in denen der Problemindex besonders hoch liegt. Manche Lehrkräfte können mit diesem Umstand ggf. besser umgehen als andere und benötigen keine bzw. weniger Unterstützung. Andererseits verspricht der Schulassistent in diesen Klassen am meisten Wirkung.

Es ließen sich keine Schulfächer identifizieren, in denen die unterrichtsbezogene Wirkung der Assistenten besonders hoch oder gering ist. Die Wirkung des Schulassistenten im Unterricht ist aus Sicht der Lehrkräfte daher weniger vom Fach, sondern eher davon abhängig, dass bzw. in welchem zeitlichen Umfang die Lehrkraft im Unterricht durch ihn unterstützt wird.

Die Art und Weise, wie Lehrkraft und Assistent zusammenarbeiten, beeinflusst die unterrichtsbezogene Wirkung in zweierlei Hinsicht signifikant. Dazu zählt zum einen der Aspekt, wie der Einsatz der Schulassistenten inhaltlich festgelegt wird. Wird dieser ausschließlich entweder von der Schulleitung oder den jeweiligen Lehrkräften vorgegeben, ist die Wirkung am geringsten. Der Wirkungsgrad ist beim kombinierten Modell hingegen höher, was für eine

¹⁰³ Der gleiche Effekt ergibt sich auch bezüglich der Aufgabenentlastung. Lehrkräfte fühlen sich umso stärker von pädagogischen Angeboten und organisatorischen Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts entlastet, je häufiger sie durch einen SchuA unterstützt werden ($p = \text{jeweils } 0,000$).

¹⁰⁴ Geprüft wurde jeweils auf den Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (ggf. mit differenzierten Lernziel), an Schülern mit Förderbedarf, ohne dass dieser attestiert ist, an Schülern, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist, an Schülern mit ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten sowie der Anteil an versetzungs- bzw. abschlussgefährdeten Schülern.

Rahmensetzung durch die Schulleitung spricht verbunden mit Entscheidungsfreiheiten für die Lehrkräfte, die Tätigkeit der Assistenten inhaltlich auszurichten.¹⁰⁵

Mit wie vielen Schülern der Assistent im Unterricht arbeitet (ob mit einem bestimmten bzw. mit wechselnden einzelnen Schülern, mit einer bestimmten Kleingruppe bzw. mit wechselnden Kleingruppen oder mit dem Klassenverband bzw. dass sich Lehrkraft und Schulassistent die Klasse paritätisch aufteilen) ist ein zweiter relevanter Faktor. Grundsätzlich ist zu sagen, dass jede Lehrkraft am besten wissen wird, welchen Modus sie für ihren Unterricht am gewinnbringendsten hält. Gleichwohl zeigt sich der signifikante Zusammenhang, dass die unterrichtsbezogene Wirkungseinschätzung mit der Anzahl der Kinder, die vom Schulassistenten unterstützt werden, zunimmt.¹⁰⁶

Selbstverständlich kann es einen Unterricht stark entlasten, wenn sich ein Schulassistent während des Unterrichts einem bestimmten Schüler zuwendet. Allerdings sprechen die Daten dafür, dass die Wirkung der Schulassistenten dadurch eher nicht voll ausgeschöpft werden. Auch ist es fraglich, ob Schulassistenten im Unterricht eine Rolle einnehmen sollten, die eigentlich individuelle Schulbegleiter übernehmen könnten, ihre Verfügbarkeit vorausgesetzt. Es ist nachvollziehbar, dass Lehrkräfte einen nicht vorhandenen Schulbegleiter auf diese Weise zu kompensieren versuchen. Diese Lücke sollte aber nicht dauerhaft durch Schulassistenten geschlossen werden.

Die beruflichen Merkmale der Lehrkräfte stehen in keinem Zusammenhang damit, wie die Wirkung eines Schulassistenten für den eigenen Unterricht eingeschätzt wird.¹⁰⁷ Unerheblich ist auch, ob die Zusammenarbeit erst seit Kurzem erfolgt, d. h. seit dem Schuljahr 2020/21 oder bereits in vorherigen Jahren. Positive Wirkungen entfalten sich also umgehend. Feste, über einen längeren Zeitraum erprobte Tandems erscheinen nicht notwendig.

Untersucht wurde, wovon die unterschiedlichen Einschätzungen zur Gesamtwirkung der Schulassistenten speziell bei den Betreuungs- und DaZ-Lehrkräften abhängen.¹⁰⁸ Dabei zeigt sich der starke signifikante Zusammenhang, dass die Gesamtwirkung umso höher ist, je häufiger der SIM oder der SchuA Aufgaben im Bereich Netzwerkarbeit mit außerschulischen Akteuren (z. B. Migrantenorganisationen, Vereine) übernimmt.¹⁰⁹ Auch fällt die Wirkung umso höher aus, je häufiger ein Assistent an der Umsetzung integrationsfördernder Maßnahmen

¹⁰⁵ $p = 0,000$. Wenn Schulassistenten über die inhaltliche Ausgestaltung ihres Einsatzes selbst entscheiden, schätzen die Lehrkräfte ihre Wirkung am höchsten ein. Dieser Befund ist allerdings mit vorsichtig zu interpretieren, da mit nur 12 Lehrkräften diese Teilgruppe relativ klein ist.

¹⁰⁶ $p = 0,000$

¹⁰⁷ Zu den beruflichen Merkmalen einer Lehrkraft zählen hierbei die Art der Ausbildung (grundständig ausgebildet oder Seiteneinstieg) und der Umfang an Berufserfahrung (ob mehr oder weniger als zwei Jahre). Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte dahingehend differenziert, ob es sich a) um eine Fach- bzw. Klassenlehrkraft handelt oder b) um eine Betreuungs- bzw. DaZ-Lehrkraft.

¹⁰⁸ Hierfür wurden die Angaben von 48 Betreuungs- und DaZ-Lehrkräften ausgewertet.

¹⁰⁹ Spearman's Rho = 0,642 ($p = 0,000$)

mitwirkt. Hierbei handelt es sich um einen mittelstarken Zusammenhang.¹¹⁰ Für die Wirkung ist es statistisch unerheblich, um welches Profil eines Schulassistenten es sich handelt mit einer Ausnahme. In Bezug auf die Elternhäuser zeigt sich ein signifikanter Unterschied in den Einschätzungen: Der Nutzen eines Schulassistenten mit dem Profil eines SIM wird hier deutlich höher eingeschätzt als bei einem pädagogischen Schulassistenten. Den Angaben der Betreuungs- und DaZ-Lehrkräfte zufolge ist dieses Aufgabenfeld am ehesten durch die SIM zu bearbeiten.¹¹¹

¹¹⁰ Spearman's Rho = 0,392 (p = 0,029)

¹¹¹ p = 0,008

6 Ergebnisse zu den Schulverwaltungsassistenten (SVA)

Schulassistentenz bildet den Oberbegriff für Schulassistenten und Schulverwaltungsassistenten (SVA). In diesem Kapitel werden nur Ergebnisse zu den SVA präsentiert. Ergebnisse zu den Schulassistenten finden sich in Kapitel 5. Das konzeptionelle Aufgaben- und Qualifikationsprofil der SVA wird in Kapitel 3.1.3 beschrieben.

6.1 Ausgangssituation an den Schulen und Erwartungen an die SVA

Die Auswahl der Programmschulen für die SVA verlief mehrstufig. Zur Anwendung kam ein Interessenbekundungsverfahren, an dem sich alle öffentlichen Schulen beteiligen konnten. Die Auswahl erfolgte überwiegend nach Proporz (vgl. Kapitel 3.2 für Details). Unter diesem Gesichtspunkt war zu überprüfen, ob die Schulen, die zur Interventionsgruppe (IG) zählen, tendenziell vor statistisch anderen Herausforderungen stehen als die Schulen, die zur Kontrollgruppe (KG) gehören. Verglichen wurden v. a. Größenaspekte.¹¹²

Statistischer Vergleich zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe¹¹³

- *Anzahl der Schüler:* Schulen, an denen SVA tätig sind (IG), haben eine größere Gesamtschülerzahl (Ø 286) als die KG (Ø 255). Der Zusammenhang ist aber nicht signifikant. Differenziert nach Schularten sind z. B. die Grundschulen der IG deutlich größer als die KG, bei den Ober- und Förderschulen ist es andersherum.
- *Anzahl an Klassen:* Ähnlich verhält es sich bei der durchschnittlichen Klassenzahl pro Schule. Insgesamt gibt es an den Schulen der IG etwas mehr Klassen (14 Stück) als an den Schulen der KG (12). Getrennt nach Schularten ergibt sich wiederum ein uneinheitliches Bild. Hier haben nur die Grundschulen der IG eine signifikant höhere Klassenzahl als die Schulen der KG.
- *Planmäßiger Unterrichtsausfall:* Die Einsatzorte der SVA weisen einen signifikant höheren Anteil an planmäßigen Unterrichtsausfällen auf.¹¹⁴
- *Zusammenfassend:* Die Schulen der IG zeichnen sich gegenüber der KG in der Tendenz durch statistisch etwas größere Herausforderungen aus. Allerdings sind diese Unterschiede nicht erheblich, weshalb sich die Schulen im Hinblick auf die Wirkungsabschätzung direkt vergleichen lassen.

¹¹² In der Stellungnahme eines LBPR wurde etwa darauf hingewiesen, dass der Einsatz von SVA gerade an kleineren Grundschulen ohne stellvertretende Schulleitung zu Effekten führen könne. In Kapitel 6.6.2 werden Fragen zu entsprechenden Zusammenhänge statistisch untersucht.

¹¹³ Die Berechnungen beziehen sich auf beide Befragungszeitpunkte. SVA kommen an allen Schularten zum Einsatz. Der Evaluation lagen jedoch nur Schulstrukturdaten für Grund-, Ober- und Förderschulen vor.

¹¹⁴ $p=0,022$. An den Oberschulen der IG liegt der prozentuale Ausfall z. B. durchschnittlich bei 1,4 Prozent. Unter den Oberschulen der KG liegt dieser Wert bei 0,3 Prozent.

Bedarflagen und Erwartungen der Schulleitungen an den Einsatz der SVA

In der ersten Befragung im Herbst 2019 wurden die aus Sicht der Schulleitungen zentralen Bedarfe für die Beschäftigung von Schulverwaltungsassistenten (SVA) erhoben. Die ersten SVA standen den Einsatzschulen bereits seit Frühjahr 2018 zur Verfügung. Zeitlich konnten die Bedarflagen an den Einsatzorten (Interventionsgruppe, kurz IG) somit nur ex post und unter dem Eindruck praktischer Arbeitserfahrungen ermittelt werden. Allerdings wurden in der Abfrage auch die Schulleitungen berücksichtigt, die zum ersten Befragungszeitpunkt keine SVA beschäftigten, ihr Einsatzinteresse aber bekundet hatten (Kontrollgruppe, kurz KG) oder ihren Bedarf nach einem SVA in der Befragung explizit mitteilten. Ausführungen zu Bedarflagen liegen somit auch ex ante vor, d. h. zeitlich vor dem Einsatz eines SVA.

Zur Auswertung standen rund 80 offene Textangaben zur Verfügung, davon zum Großteil von Schulleitungen der KG. Die zentralen Bedarfe ihrer Schule für die Beschäftigung eines SVA skizzierten die Schulleitungen unterschiedlich und auf verschiedenen Ebenen.¹¹⁵

Mehrere Schulleitungen aus der KG problematisierten v. a. die Ursachen, die ihren Bedarf begründen. Sie bezogen sich auf die Beobachtung zunehmender Verwaltungsaufgaben (ohne dies genauer zu spezifizieren) sowie insbesondere auf fehlende oder begrenzte Personalressourcen im Schulsekretariat bis hin zu gänzlich unbesetzten Stellen. Vereinzelt wurde der personelle Bedarf auch aus dem Fehlen einer stellvertretenden Schulleitung hergeleitet. An die Beschäftigung einer SVA knüpften diese Schulleitungen in erster Linie die Erwartungshaltung, personelle Engpässe kompensieren zu können.¹¹⁶

Eine zweite Gruppe von Schulleitungen verknüpfte den Bedarf nach einem SVA in erster Linie mit den Zielen, zu deren Erreichung ihr Einsatz beitrage bzw. beitragen sollte. Am häufigsten wurden diese schlichtweg umschrieben mit „Unterstützung“ und „Entlastung“ der Schulleitungen (und teils auch der Lehrkräfte), teils auch mit weiteren Allgemeinbegriffen.¹¹⁷ Ihren Bedarf begründen sie somit nicht mit einer Art Sonderstatus oder mit Besonderheiten ihrer Schule, sondern mit den positiven Effekten, die prinzipiell an jeder Schule wünschenswert sind.

¹¹⁵ Die Ausführungen waren teils ausführlich, teils nur stichpunktartig (z. B. „Verwaltungsaufgaben“) oder bestanden aus kurzen Wortgruppen (z. B. „Unterstützung des Schulleiters“).

¹¹⁶ Im Detail lassen sich Bedarfe allgemeiner Art (z. B. eine Zunahme des Verwaltungsaufwandes, der alle Schulen mehr oder weniger gleichmäßig trifft) unterscheiden von schulartspezifischen Bedarfen (z. B. für Förder-schulen der personelle Aufwand für den Mobilen Sonderpädagogischen Dienste MSD) bis hin zu schulspezifischen Bedarfen (z. B. wurde an einer Fallstudien-schule die für den Förderbereich administrativ zuständige Lehrkraft nach deren Ruhestand durch die SVA ersetzt).

¹¹⁷ Die folgende, nicht abschließende Liste gibt einen Einblick hierüber: Abnahme, Übernahme, Bewältigung, Erledigung, Optimierung, Begleitung.

Die Frage nach Bedarfen und Erwartungshaltungen wurde drittens mit einem Verweis auf einzelne Aufgabenbereiche und Aufgabenstellungen für den SVA beantwortet, teils überaus konkret und spezifisch. Veranschaulichen sollen das die folgenden Beispielzitate: ¹¹⁸

- Entlastung der Klassenlehrer bei der Organisation von außerschulischen Lernorten (Exkursionen, Klassenfahrten, Wandertag);
- Erstellung amtlicher Statistiken;
- Unterstützung bei der Öffentlichkeitsarbeit;
- Arbeit mit Schulverwaltungsprogrammen (z. B. SaxSVS, Schulportal);
- Verwaltung des Schulkontos;
- Unterstützung bei der Beantragung von Fördermitteln und bei Budgetbewirtschaftung;
- Koordinierung und Digitalisierung der Inklusionsunterlagen sowie Schulanfangsdiagnostiken.

Manche Angaben entsprechen dabei dem genauen Wortlaut aus den schulscharfen Stellenausschreibungen. Eine besondere Bedarfslage, die die Schulen dieser Gruppe von anderen unterscheidet, zeigt sich somit ebenfalls nicht.

Vergleicht man die Angaben der IG mit denen der KG fällt auf, dass Erstere dazu tendieren, ihre Bedarfe weit und unkonkret darzulegen (z. B. „Unterstützung des Schulleiters“). Die Schulleitungen der KG neigen hingegen dazu, ihre Bedarfe mit einer Aneinanderreihung konkreter Aufgaben nahe der standardisierten Stellenausschreibung zu unterlegen (z. B. „Schulkonto führen, Datenschutzrichtlinie umsetzen, Arbeitsschutzmaßnahmen koordinieren, Globalbudget verwalten, Dienstreiseanträge und Reisekostenabrechnungen verwalten, ...“).

Eine Erklärung könnte sein, dass die Stellenausschreibung für den SVA zum einen die wesentlichen Aufgabenbereiche und Tätigkeiten enthalten, in denen sich die Schulleitungen „Unterstützung“ und „Entlastung“ wünschen. Im konkreten Arbeitsalltag, d. h. an den Schulen der IG, verbreitern sich die praktischen Einsatzmöglichkeiten dann aber dergestalt, dass es den Schulleitungen treffender scheint, den Bedarf eher universell zu umreißen.

6.2 Soziodemografische und berufliche Merkmale der SVA

Die Befragung der SVA, die über das Programm Schulassistenz eingestellt wurden, war zu beiden Befragungszeitpunkten als Brutto-Vollerhebung ausgelegt. Von den bis zu 39 Personen antworteten in der zweiten Befragung 32 SVA und in der ersten Befragung 30. Damit konnten sich beide Befragungen dem Idealziel einer Vollerhebung weitgehend annähern.

¹¹⁸ Auch an den Fallstudien-schulen wurden schulspezifische Aufgaben der SVA in den Vordergrund gestellt. Hierzu zählten etwa wiederholt Aufgaben, mit denen räumliche Besonderheiten bearbeitet werden sollten, z. B. Umzugs- oder Renovierungsmaßnahmen oder die Organisation der Schülerbeförderung infolge eines ausgelagerten Schulstandorts.

Fast alle SVA sind weiblich (ca. 94 Prozent), die Mehrheit ist nach 1980 geboren (62,5 %), heute 40 Jahre oder jünger. Über 70 Prozent verfügen über mehr als zehn Jahre Berufserfahrung, weitere 20 Prozent über mindestens sechs Jahre. Weniger als zwei Jahre berufliche Erfahrung hat unter den SVA niemand.

- 97 Prozent der SVA sammelten vor ihrer Anstellung Erfahrung im Büromanagement,
- 75 Prozent im Personalbereich sowie
- 19 Prozent im pädagogischen Bereich.

Zwei von drei SVA haben eine Ausbildung (63 %) oder ein Studium (6 %) im Bereich Verwaltung abgeschlossen. Unter den Ausbildungsberufen dominieren die Bereiche Büromanagement und -kommunikation. Bei einzelnen SVA handelt es sich um Steuerfach- oder Verwaltungsfachangestellte. Als Studiengang wird in fast allen Fällen Betriebswirtschaft angegeben.

6.3 Rahmenbedingungen der Beschäftigung der SVA

Die ersten SVA sind seit Frühjahr 2018 an ihren Einsatzschulen aktiv. Von den im Herbst 2020 angestellten Personen starteten 62 Prozent ihre Beschäftigung im Schuljahr 2017/18, im Folgejahr kamen 23 Prozent der heute tätigen SVA hinzu. Insgesamt betrachtet besteht unter den SVA also eine große personelle Kontinuität. Lediglich sechs Stellen mussten seit dem Start des Programms nachbesetzt werden (15 %). Drei von vier SVA arbeiten in Vollzeit, der Rest entsprechend in Teilzeit (mit mindestens einem halben Vollzeitäquivalent).

Einsatz der SVA an mehreren Schulen

30 Prozent der SVA arbeiten an zwei Schulen oder im Einzelfall an bis zu drei Schulen. Die Option, die Einsatzzeit der SVA auf mehrere Schulen zu verteilen, ist in den fünf sächsischen Schulbezirken unterschiedlich verbreitet. An den LaSuB-Standorten Dresden und Leipzig kommt diese Konstellation vergleichsweise häufig vor, an den Standorten Bautzen und Zwickau nur in Ausnahmen, am Standort Chemnitz gar nicht. Unterschiedlich ist auch, ob bei einer Stellenteilung gleiche Schultypen miteinander kombiniert sind (ein SVA also z. B. an zwei Gymnasien arbeitet) oder unterschiedliche Schultypen. Die meisten SVA arbeiten an Grund- und/oder Oberschulen.¹¹⁹

Nicht alle befragten SVA, die an mehreren Schulen arbeiten, äußern sich zu diesem Punkt. Wenn sie sich äußern, dann skeptisch bis negativ, was zwei Beispielzitate veranschaulichen:

¹¹⁹ Durch das Aufsplitten von Stellenanteilen arbeiten die 39 SVA an 52 verschiedenen Schulen. Davon sind 27 % Oberschulen, 25 % Grundschulen, 19 % Gymnasien, 17 % Berufsbildende Schulen und 12 % Förderschulen. In den Fällen, in denen eine SVA an mehreren Schulen arbeitet, wird die Arbeitszeit zwischen den Partnerschulen meist paritätisch aufgeteilt, allerdings gibt es hiervon auch Abweichungen.

- „Es ist schwierig, an mehrere Schulen zu arbeiten, da meine Aufgaben immer vielfältiger werden und mir an jeder Schule immer eine halbe Woche fehlt. Jede Schulleitung hat andere Vorstellungen zur Umsetzung der anfallenden Aufgaben.“ (Zitat SVA)
- „Verschiedene Schularten, verschieden Schulleitungen: Dadurch entstehen Konflikte [...]. Der erhoffte Mehrnutzen ist nicht entstanden [...]. Ich bin nicht in der Lage, jeder Schulleitung die gleiche Zeit zukommen zu lassen, um Aufgaben zu erfüllen. Es hat sich so ergeben, dass mein Hauptbüro [an einer Schule, d. Verf.] ist, daher bin ich dort auch im Lehrerkollegium gut aufgenommen [...]. An der anderen Schule gestaltet es sich schwieriger, da ich dort meistens nur einen Tag vor Ort bin bzw. nur per E-Mail mit den Lehrern kommuniziere.“ (Zitat SVA)¹²⁰

Der Befund einer skeptischen bis negativen Einordnung des schulübergreifenden Stellensplittings war bereits Gegenstand des Zwischenberichts der Evaluation. Auch an den Fallstudien-schulen wurde diese Sichtweise vertreten. Inwieweit sich der Einsatz an mehreren Schulen auf die Wirkungen des Programms auswirkt, wird in Kapitel 6.6 statistisch untersucht.

Verfestigung des Einsatzprofils der SVA

Die Frage, ob sich das Einsatzprofil der SVA seit dem Start des Programms bis heute eher verfestigt hat oder eher laufende Anpassungen überwiegen, schätzen Schulleitungen und Lehrkräfte auf der einen Seite und die SVA auf der anderen Seite unterschiedlich ein. In der zweiten Onlinebefragung im Herbst 2020 ist die klare Mehrheit der Schulleitungen und Lehrkräfte der Ansicht, dass sich die Aufgaben, die von den SVA im Schuljahr 2020/2021 übernommen werden, nicht wesentlich anders darstellen als gegenüber den vorangegangenen Jahren. Die Hälfte der SVA vertritt wiederum die gegenteilige Auffassung.

Insofern liegt auf den ersten Blick kein eindeutiges Ergebnis darüber vor, ob die praktische Profilbildung des SVA eher abgeschlossen ist oder Erprobungs- und Anpassungsprozesse überwiegen. Betrachtet man die offenen Angaben der Befragten, was sich aus ihrer Sicht zwischen den Schuljahren verändert habe, lässt sich dieser Befund aber besser einordnen.

Wie bereits in Kapitel 6.1 anhand der Ausführungen zu den Bedarfslagen und Erwartungshaltungen vermutet, haben sich zwischen den Schuljahren die Einsatzfelder der SVA in der Praxis verbreitert. Darunter fallen v. a. Aufgaben, die aus innerschulischen Digitalisierungsprojekten entstanden (konzeptionelle Vorbereitung, Einführung und Administration von SaxSVS, LernSax, elektronischen Klassen- und Notenbüchern oder einer (neuen) Schulhomepage, Einführung und Verwaltung des Schulkontos). Allerdings handelt es sich hierbei um Aufgaben,

¹²⁰ Vereinzelt bemängeln auch betroffene Schulleitungen und Lehrkräfte das Stellensplitting: „Das Aufgabenspektrum der SVA in unserer Schule ist so umfangreich, dass wir sie nicht nur für 2,5 Tage in der Schule brauchen. Wir brauchen eine volle Stelle! Es ist nicht zumutbar, dass die SVA zwischen 2 Schulen hin- und herpendelt. Sie muss dadurch oft ihre Arbeit liegen lassen, wenn ihre Stunden bei uns erfüllt sind [...]. Wenn der Wechsel innerhalb eines Tages stattfindet, ist für sie keine Pause möglich. Zudem kommt es öfters vor, dass die Kollegen ein Anliegen haben, aber die SVA gerade nicht bei uns ist.“ (Zitat einer Lehrkraft).

die in der Programmkonzeption des SVA bereits ausdrücklich vorgesehen waren. Die Verbreiterung des Einsatzprofils impliziert erstens also nicht, dass die SVA Aufgaben übernehmen, die ursprünglich gar nicht vorgesehen waren. Stattdessen handelt es sich um Aktivitäten, die erst nach einer gewissen Vorlaufzeit zu den bereits bestehenden Aufgaben hinzutreten, für die Beteiligten aber trotzdem Veränderungen bedeuten. Insofern kann am ehesten von einer anhaltenden Profilentfaltung des SVA gesprochen werden, die an den Schulen aber unterschiedlich ablaufen oder noch ausstehenden.

Unter Veränderungen verstehen die Befragten zweitens, dass den SVA inzwischen mehr Verantwortung übertragen wird. Schulleitungen, Lehrkräfte und allen voran die SVA selbst führen dies darauf zurück, dass sie sich besser in ihre Aufgabenfelder eingearbeitet haben, ihnen die Schulleitungen und die Lehrkräfte diese Mehrverantwortung aber auch zutrauen. Teils sei dies auch im Zuge personeller Engpässe notwendig geworden.

Drittens stehen die Angaben der SVA, Schulleitungen und Lehrkräfte unter dem Eindruck externer Einflüsse, die sich auf das Aufgabenprofil der SVA auswirken. Angeführt werden hier zum einen rechtliche Entwicklungen (u. a. Inkrafttreten und Umsetzung Datenschutzgrundverordnung, Masernschutzgesetz, Brandschutz). Zum anderen führen die Maßnahmen zur Bewältigung der COVID-19-Pandemie zu veränderten Aufgaben der SVA (vgl. Kapitel 6.4.3).

Zeitliche Einsatzplanung der SVA

Den Angaben der SVA zur zeitlichen Einsatzplanung zufolge zeichnet sich diese einerseits v. a. durch eine kurzfristige und außerplanmäßige Übernahme von Aufgaben ab. Andererseits stehen ihnen für eigene Aufgaben oder Projekte Arbeitskapazitäten zur freien Verfügung. Feste Wochenpläne, fixe Zeitkontingente für Anfragen aus der Lehrerschaft sowie Sonderaufgaben mit mehreren Tagen Abstimmungsvorlauf prägen hingegen nur wenige Einsätze (vgl. Tabelle 33). Die Tätigkeit der SVA ist demnach dadurch geprägt, kurzfristig delegierte Aufgaben mit überwiegend eigenverantwortlichen Aktivitäten zu vereinbaren.

Tabelle 33 **Wie wird der Einsatz der SVA zeitlich geplant?**

	in Prozent¹
<i>Ich übernehme Aufgaben bei dringendem Unterstützungsbedarf kurzfristig.</i>	93,8
<i>Außerplanmäßige Aufgaben kann ich am gleichen oder am nächsten Tag übernehmen.</i>	84,4
<i>Ein Teil der Arbeitszeit steht mir für eigene Aufgaben / Projekte zur freien Verfügung.</i>	78,1
<i>Ich habe einen festen Wochenplan mit Aufgaben.</i>	25,0
<i>Ich habe ein bestimmtes Zeitkontingent für Aufgaben/Anfragen aus der Lehrerschaft.</i>	25,0
<i>Außerplanmäßige Aufgaben müssen mehrere Tage vorher abgestimmt werden.</i>	9,4
<i>Die zeitliche Planung erfolgt auf andere Weise.²</i>	21,9

Quelle: Schulverwaltungsassistenten (2020), n=32, Angabe in Prozent.

¹ Summe aller Angaben für „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ bei den aufgelisteten Antwortoptionen.

² In den offenen Angaben zu anderen Modellen wird das Bild einer flexiblen Zeitplanung ausgeführt.

Wie die zeitliche Planung organisiert wird, variiert je nach Schulart nur geringfügig. Signifikante Unterschiede betreffen lediglich, inwieweit SVA Aufgaben bei dringendem Unterstützungsbedarf kurzfristig übernehmen können. An Gymnasien und Berufsschulen ist dies immer der Fall, an Grund- und Förderschulen hingegen seltener.

Unterstützungsbedarf und Fragen zur Beschäftigung als SVA

Arbeitsrechtlich, organisatorisch und inhaltlich scheinen die Rahmenbedingungen der Beschäftigung inzwischen weitestgehend klar abgesteckt. Zwei Drittel der SVA haben in keinem dieser Bereiche dringenden Unterstützungsbedarf oder konkrete Fragen zu ihrem Beschäftigungsverhältnis. Dies ist bemerkenswert, weil in der ersten Befragung im Herbst 2019 fast die Hälfte der SVA noch ausführte, zum Start der Beschäftigung (eher) nicht umfassend in die Aufgabenbereiche eingearbeitet worden zu sein. Aus dieser Ausgangslage resultierte für manche SVA ein als positiv empfundener Gestaltungsspielraum, für andere hingegen eher eine nachhaltige Verunsicherung über das eigene Profil. Ein Jahr später nimmt die Einarbeitung und Erarbeitung eines (schulspezifischen) Stellenprofils nur noch einen kleinen Stellenwert in den Angaben ein, was den weiter oben skizzierten Befund der fortschreitenden Profilentfaltung unterstreicht.

Jeder dritte SVA formulierte in der Befragung aber konkrete Fragen zu seiner Beschäftigung. Zum Ausdruck gebracht wird hierbei v. a. die Unsicherheit über den Fortgang der Beschäftigung nach dem Ende des Programms Schulassistentz 2023. Die weiteren, von einzelnen SVA erwähnten Aspekte werden hier zunächst nur gesammelt und in den folgenden Kapiteln vertiefend aufgegriffen:

- teils immer noch Unklarheiten bzgl. der Abgrenzung des Aufgabenbereiches zu Sekretariatsaufgaben;
- Wunsch nach mehr spezifischen Fortbildungsmöglichkeiten;
- Wunsch nach mehr Möglichkeiten zur Vernetzung mit anderen SVA;
- Kritik an der gehaltstechnischen Eingruppierung, z. B. vor dem Hintergrund einer gesteigerten Verantwortungsübernahme.

6.4 Aufgaben und Tätigkeiten der SVA

Personalpolitisches Ziel des Einsatzes von SVA ist es, dass sich Lehrkräfte sowie Schulleitungen ihrem eigentlichen „pädagogischen Kerngeschäft“ widmen können. Tabelle 34 zeigt, wie sich die Aufgaben, die an SVA delegiert werden, nach Akteuren verteilen. Über alle SVA hinweg kommen im Durchschnitt 70 Prozent ihrer Aufgaben von den Schulleitungen (die Stellvertretungen eingerechnet). 21 Prozent werden von Lehrkräften an sie herangetragen. Die restlichen rund zehn Prozent verteilen sich auf andere schulische oder externe Akteure.

Tabelle 34 Verteilung der Aufgaben des SVA nach schulischen Akteuren

	Angaben in Prozent
<i>Schulleitung oder stellvertretende Schulleitung</i>	70,7
<i>Lehrkräfte</i>	21,3
<i>Anderes Schulpersonal (z. B. Schulsozialarbeit, Inklusionsassistenz)</i>	3,5
<i>Alle anderen Gruppen</i>	4,5

Quelle: Schulverwaltungsassistenten (2020), n=32; durchschnittliche Angaben in Prozent
Jede einzelne SVA kommt in Summe ebenfalls auf 100 Prozent.

Je nach Einzelfall kann die Verteilung deutlich von diesem Gesamtbild abweichen. So arbeitet etwa jede dritte SVA (nahezu) ausschließlich für Schulleitungen. Bei einem zweiten Drittel der SVA teilen sich die Aufgaben relativ paritätisch zwischen Schulleitung und Lehrkräften auf (Verhältnis von 50:50 oder 60:40). Bei den übrigen SVA entspricht die Aufgabenverteilung in etwa dem Gesamtbild aus Tabelle 34. Dabei zeigt sich der erwartete Zusammenhang, dass der Umfang an Aufgaben, den eine SVA für die Lehrkräfte übernimmt, signifikant höher ausfällt, wenn ein festes Zeitkontingent für diese vereinbart wurde.¹²¹ Es obliegt also dem Entscheidungs- und Ermessensspielraum an den Schulen, wie stark eine SVA für die Belange der Schulleitung und der Lehrkräfte eingesetzt wird.¹²²

Verteilung der Arbeitszeit nach Aufgabenbereichen

Die Aufgaben der SVA haben einen verwaltungstechnischen Schwerpunkt. Die erste Onlinebefragung im Herbst 2019 ergab, dass unter den Bereichen, in denen die SVA Aufgaben übernehmen, die Organisation schulischer Abläufe den größten Stellenwert einnimmt. Sonderaufgaben, sonstige Aufgaben und Schulprogrammarbeit folgen dahinter. Unternehmerpflichten, Personalverwaltung und weitere Bereiche sind größentechnisch von untergeordneter Bedeutung. Es handelt sich um Gesamtangaben über alle befragten SVA hinweg (vgl. Tabelle 35).¹²³

¹²¹ Pearson-r=0,381 (p=0,034)

¹²² Differenziert nach Schularten übernehmen SVA an Oberschulen (24 %) und Gymnasien (26 %) tendenziell etwas häufiger Aufgaben für Lehrkräfte. Die Zusammenhänge sind aber nicht signifikant. Stattdessen scheinen schulspezifische Konstellationen relevant, um zu erklären, welches Einsatzmuster sich herausbildet. An zwei Fallstudien Schulen fiel etwa die Schulleitung über einen längeren Zeitraum aus, wodurch die stellvertretende Schulleitung quasi gezwungenermaßen zum Hauptansprechpartner für den SVA wurde. Auch nach der Rückkehr der Schulleitungen wurde diese Konstellation beibehalten.

¹²³ Die SVA, die an mehreren Schulen im Einsatz waren, wiesen darauf hin, dass es zwischen den Einsatzorten durchaus Unterschiede in der Aufgabenverteilung gab. Diese wären z. B. schulartbedingt oder würden aus der (unterschiedlich intensiven) Einbindung in schulische Abläufe resultieren. Manche SVA erachteten die Unterschiede als erheblich, andere als eher geringfügig.

Tabelle 35 Verteilung der Arbeitszeit der SVA auf die verschiedenen Bereiche

	in Prozent
Organisation schulischer Abläufe: Vorlagen/ Schriftverkehr, Protokollführung, Schüleraufnahmeverfahren, Zusammenarbeit mit dem Schulträger, ...	28,9
Sonstige Aufgaben: Raumplanung, Datenschutz, Schulkontoverwaltung, Notfallplan, ...	18,6
Sonderaufgaben: Veranstaltungen, Öffentlichkeitsarbeit, Schulfahrten, Homepage, Wettbewerbe, ...	16,5
Schulprogrammarbeit: Schulentwicklung, Ideenfindung, Qualitätsentwicklung und -management im Allgemeinen, ...	14,7
Unternehmerpflichten: Betriebsarzt, Brandschutz, Arbeitsschutzmanagementsystem Schule, ...	8,8
Personalverwaltung: Arbeits- und Gesundheitsschutz, Dienstanreisanträge/ Reisekostenabrechnung, ...	8,7
Weitere Bereiche	3,8

Quelle: Schulverwaltungsassistenten (2019), n=30, durchschnittliche Angaben in Prozent.
Die verwendeten Kategorien wurden von Schulleitungen und SVA selbst entwickelt. In Abstimmung mit dem Auftraggeber wurde das erarbeitete Kategoriensystem auch für die Evaluation verwendet.

In der zweiten Befragung vom Herbst 2020 bestätigt sich dieser Befund. Der Schwerpunkt der SVA liegt auf der Organisation schulischer Abläufe, Sonderaufgaben und sonstige Aufgaben stehen ebenfalls im Fokus und werden häufig oder größtenteils von ihnen bearbeitet. Das gilt für fast alle befragten SVA (zwischen 80-90 %). Hinsichtlich der Schulprogrammarbeit, Unternehmerpflichten und Personalverwaltung zeigt sich ein gemischtes Bild. Die Zuständigkeit variiert hier zwischen den SVA deutlich. Einzelne SVA nehmen in den Bereichen Unternehmerpflichten und Personalverwaltung gar keine Aufgaben wahr (vgl. Tabelle 49 im Anhang).

Vergleicht man die SVA anhand des Umfangs ihrer Aufgabenbereiche, kann man einerseits von sogenannten Schwerpunkteinsätzen sprechen. Die SVA dieser Form sind relativ spezialisiert. Sie investieren den Großteil ihrer Arbeitszeit in einen Bereich oder zwei Bereiche. Das heißt aber nicht, dass sie weniger Aufgaben hätten. Andererseits zeigt sich ein eher generalistisches Profil. Der Einsatz der SVA beschränkt sich nicht auf einzelne Bereiche, sondern umfasst die volle Bandbreite.

Sowohl für die Aufgabenverteilung als auch den Bereichsumfang ist es unerheblich, an welcher Schulart ein SVA tätig ist oder für welche Akteure Aufgaben übernommen werden. Welches inhaltliche Einsatzmuster sich an einer Schule herauskristallisiert, lässt sich nicht strukturell erklären, sondern höchstens schulspezifisch nachvollziehen. So finden sich sowohl in den offenen Angaben der Onlinebefragungen als auch aus dem Material zu den Fallstudien Schulen Hinweise auf individuelle Erklärungsansätze.

Verantwortlichkeiten der SVA für ihre Aufgabenbereiche und Funktionen

In den Bereichen Organisation schulischer Abläufe, Sonder- und sonstige Aufgaben arbeitet die Mehrheit der SVA nach eigener Einschätzung (eher oder überwiegend) eigenverantwortlich. Umgekehrt ist es im Hinblick auf die Schulprogrammarbeit, die Personalverwaltung sowie im Bereich der Unternehmerpflichten (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36 Art und Weise der Bearbeitung der Aufgabenbereiche durch die SVA

	Angaben in Prozent			
	überwiegend zuarbeitend	eher zuarbeitend	eher eigenverantwortlich	überwiegend eigenverantwortlich
Organisation schulischer Abläufe: Vorlagen/Schriftverkehr, Protokollführung, Schüleraufnahmeverfahren, Zusammenarbeit mit dem Schulträger, ...	0,0	6,3	56,3	34,4
Sonstige Aufgaben: Raumplanung, Datenschutz, Schulkontoverwaltung, Notfallplan, ...	0,0	28,1	28,1	40,6
Sonderaufgaben: Veranstaltungen, Öffentlichkeitsarbeit, Schulfahrten, Homepage, Wettbewerbe, ...	6,3	9,4	37,5	43,8
Schulprogrammarbeit: Schulentwicklung, Ideenfindung, Qualitätsentwicklung und -management im Allgemeinen, ...	12,5	46,9	21,9	15,6
Unternehmerpflichten: Betriebsarzt, Brandschutz, Arbeitsschutzmanagementsystem Schule, ...	9,4	37,5	21,9	21,9
Personalverwaltung: Arbeits- und Gesundheitsschutz, Dienstanreisanträge/ Reisekostenabrechnung, ...	9,4	40,6	21,9	18,8

Quelle: Schulverwaltungsassistenten (2020), n=32

fehlende zeilenweise Prozente keine Angabe oder gar nicht in diesem Bereich tätig.

Je stärker ein SVA in einem Bereich tätig ist, desto eigenverantwortlicher werden nach seiner Einschätzung die Aufgaben bearbeitet.¹²⁴ Dies entspricht dem Befund, dass den SVA bei entsprechender Einarbeitung inzwischen mehr Kompetenzen übertragen werden (siehe oben).

Wie eigenverantwortlich ein SVA arbeitet, ist unabhängig davon, für welchen Akteur oder an welchem Schultyp er arbeitet. Es findet sich auch keine andere systematische Erklärung, weshalb v. a. die spezifischen Konstellationen an den Schulen vor Ort relevant erscheinen (Zusammenspiel aus Qualifikation und Engagement der SVA, personelle Situation und bestehende Zuständigkeiten an der Schule, Personalentscheidungen und -führung der Schulleitung etc.). Dadurch kann es (wie in den Fallstudien Schulen beobachtet) vorkommen, dass eine SVA die Stunden- und Vertretungspläne in nahezu kompletter Eigenverantwortung verwaltet, eine andere hingegen „nur“ helfend zuarbeitet. Vergleichend betrachtet nehmen SVA an ihren Einsatzschulen insgesamt, aber auch je nach Aufgabenfeld verschiedene Funktionen und Rollen ein:

¹²⁴ Pearson=0,509 bis 0,703 (p=0,000 bis 0,003)

- SVA als assistierende Hilfe (z. B. Elternbriefe erstellen, Dienstbesprechungen des Kollegiums oder Elterngespräche protokollieren);
- SVA als hauptverantwortliche Akteure, die Aufgaben bearbeiten, die vorher von der Schulleitung und/oder Lehrkräften verantwortet wurden bzw. bei neuen Aufgaben hätten verantwortet werden müssen (z. B. Öffentlichkeitsarbeit/Homepage, Koordination der Schulbeförderung oder die Organisation eines Schulumzugs);
- SVA als Treiber schulischer Veränderungsprozesse, d. h. ohne Anstellung der SVA hätten diese in naher Zukunft (wahrscheinlich) nicht stattgefunden (Einführung Schulkonto, SaxSVS, digitales Klassenbuch);
- SVA als komplementäre Akteure in komplexen Teamprozessen: z. B. übernimmt die SVA an einer Förderschule die notwendige Aufgabe, den Bereich Schuldiagnostik und Mobiler Sonderpädagogischer Dienst administrativ und logistisch nach außen wie innen zu koordinieren. Dadurch werden die (vormals) zuständigen Lehrkräfte von dieser Aufgabe entlastet und können sich auf die pädagogischen und beratenden Elemente der Schuldiagnostik konzentrieren.
- SVA als Mittler zwischen Lehrkräften und Schulleitung: v. a. von den Lehrkräften wurde dieser Punkt als Gewinn der SVA herausgestellt, nämlich dass die Kommunikation und Abstimmung zwischen Lehrkraft und Schulleitung zunehme und zugleich besser ablaufe. Im Schulalltag sei es (aufgrund der Studentafel, Pausenaufsicht, Gremiensitzungen etc.) nicht selbstverständlich, die Schulleitung in einem günstigen Zeitfenster zur persönlichen Abstimmung anzutreffen. Die SVA synchronisiere nun die Anfragen aus dem Kollegium mit der Erreichbarkeit der Schulleitung zeitlich wie inhaltlich.

6.4.1 Aufgaben und Tätigkeiten der SVA aus Sicht der Schulleitungen

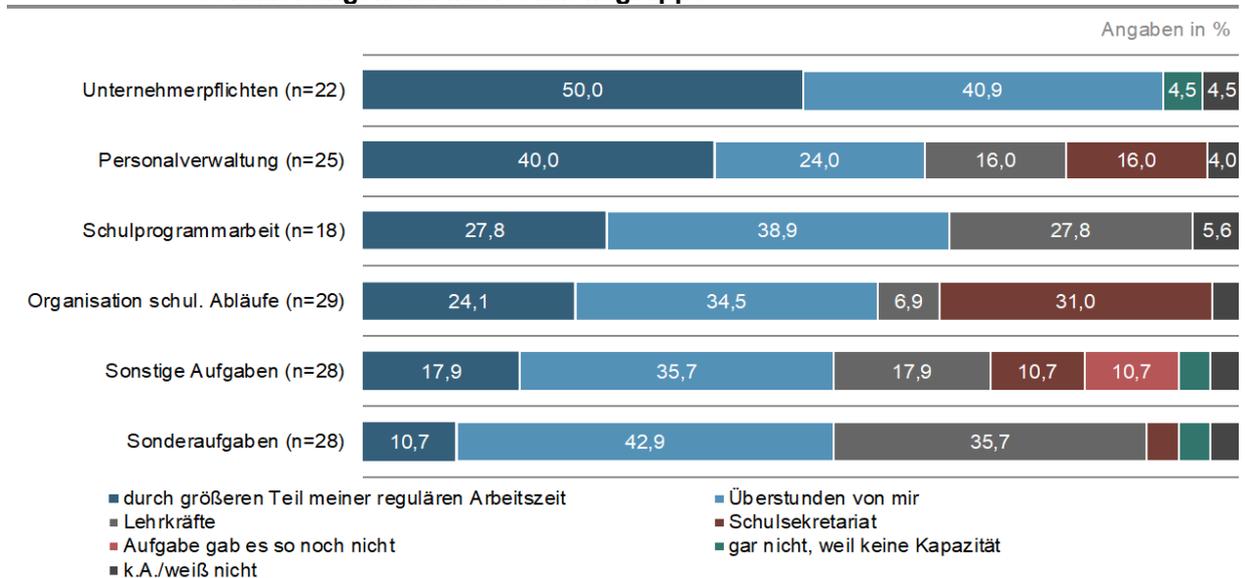
Eine personalpolitische Zielstellung der SVA ist es, Schulleitungen von zeitaufwendigen Verwaltungsaufgaben zu entlasten. Zur Beurteilung, inwieweit sich diese Entlastungseffekte eingestellt haben, wurden die Schulleitungen gefragt, wie die Aufgaben der SVA vor deren Einstellung erledigt wurden.

Differenziert nach Akteuren ist der Großteil der an SVA delegierten Aufgaben SVA den Schulleitungen zuzurechnen (mindestens 50 Prozent, vgl. Kapitel 6.4). Vor diesem Hintergrund ergibt es ein stimmiges Bild, dass sich die Schulleitungen als zeitlicher Hauptprofiteur des Assistenzeinsatzes sehen.

Den Großteil der an die SVA übertragenen Aufgaben haben die Schulleitungen vorher entweder durch einen größeren Teil ihrer regulären Arbeitszeit oder durch Überstunden erledigt. Dies betrifft allen voran die Unternehmerpflichten (Betriebsarzt, Brandschutz, Arbeitsschutzmanagementsystem Schule etc.) sowie die Personalverwaltung (Arbeits- und Gesundheitsschutz, Dienstanreisanträge/ Reisekostenabrechnung, etc.). Für alle übrigen Bereiche gilt, dass die Schulleitungen hier v. a. durch eine reduzierte Zahl an Überstunden profitieren. Das

ist insbesondere im Bereich Sonderaufgaben der Fall, d. h. im Management von Veranstaltungen, Öffentlichkeitsarbeit, Schulfahrten, Homepage etc. (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 17 Erledigung verschiedener Aufgaben vor der Beschäftigung der SVA aus Sicht der Schulleitungen der Interventionsgruppe¹²⁵



Quelle: Schulleitungen 2020, Angaben in Prozent, Werte < 4% sind nicht ausgewiesen

© INTERVAL 2021

Aus Sicht der Schulleitungen werden auch die Lehrkräfte systematisch entlastet, d. h. in mehreren Aufgabenbereichen und in prozentual größerem Umfang. An erster Stelle sind auch hier die Sonderaufgaben und an zweiter Stelle die Schulprogrammarbeit zu nennen. Eine vertiefte Darstellung der Entlastungseffekte aus Sicht der Lehrkräfte erfolgt im nächsten Kapitel 6.4.2

Des Weiteren übernehmen die SVA Aufgaben, die zuvor von den Schulsekretariaten erledigt wurden, allerdings in einem geringeren Umfang als bei Schulleitungen und Lehrkräften sowie nur in bestimmten Bereichen. Heraussticht v. a. die Organisation schulischer Abläufe (das Haupttätigkeitsfeld der SVA, vgl. Kapitel 6.4), worunter Aufgaben wie Schriftverkehr, Protokollführung, Schüleraufnahmeverfahren oder Zusammenarbeit mit dem Schulträger fallen. Aufgabenverschiebungen von Sekretariaten auf die SVA betreffen auch (aber weniger umfassend) den Bereich Personalverwaltung (z. B. Dienstanreisanträge, Reisekostenabrechnung) sowie sonstige Aufgaben (z. B. Raumplanung, Schulkontoverwaltung).¹²⁶

¹²⁵ Durch das Aufsplitten ihrer Stellenanteile arbeiten die SVA an 52 verschiedenen Schulen. In der zweiten Onlinebefragung im Herbst 2020 wurden von den potenziell 52 Schulleitungen 30 befragt. Da Fragen zur Aufgabenerledigung vor der Anstellung der SVA nur dann gestellt wurden, wenn eine SVA in einem Bereich mindestens gelegentlich eingesetzt wird, variiert die Fallzahl für jeden Bereich.

¹²⁶ Inwieweit diese Verschiebungen im Arbeitsalltag und im jeweiligen Einzelfall mit der Programmrichtlinie vereinbar sind, lässt sich an dieser Stelle nicht beantworten. Da es sich bei allen abgefragten Aufgaben aber um solche handelt, die von den SVA übernommen werden können, gibt es keinen Hinweis auf systematische Kompetenzüberschreitungen. In Kapitel 6.5 wird anhand quantitativer und qualitativer Daten vertieft, inwieweit Fragen der Abgrenzung zwischen SVA und Sekretariaten aus Sicht der Befragten für die Einsatzpraxis der SVA relevant sind bzw. als relevant wahrgenommen werden.

Konstellationen, in denen Aufgaben vor Anstellung der SVA von anderen Assistenzen erledigt wurden, kommen an keiner der Interventionsschulen vor.¹²⁷ Dass die SVA Aufgaben erledigen, die es so vorher gar nicht gab oder aus Kapazitätsengpässen quasi unerledigt blieben, trifft aus Sicht nur weniger Schulleitungen zu und gilt am ehesten für die sonstigen Aufgaben. Hierbei handelt es sich anscheinend v. a. um Aufgaben, die den SVA im Zuge innerschulischer Digitalisierungsprozesse angetragen wurden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Einsatz der SVA v. a. zu zeitlichen Entlastungseffekten bei den Schulleitungen der Interventionsgruppe führt, aber auch Lehrkräfte und die Schulsekretariate profitieren. Dabei übernehmen die SVA bereits bestehende Aufgaben, neue zuvor noch nicht bearbeitete Aufgaben entstanden nur in Ausnahmefällen. SVA entlasten keine anderen ggf. an der Schule beschäftigten Assistenzen.

6.4.2 Aufgaben und Tätigkeiten der SVA aus Sicht der Lehrkräfte

Personalpolitisches Ziel des Einsatzes von SVA ist es, dass sich Lehrkräfte (ebenso wie die Schulleitungen) ihrem eigentlichen „pädagogischen Kerngeschäft“ widmen können, indem die SVA auch sie von Verwaltungsaufgaben entlastet.

Über alle SVA hinweg betrachtet werden rund 20 Prozent ihrer Aufgaben aus der Lehrerschaft an sie herangetragen. Dabei gibt es sowohl Schulen, an denen SVA auf der einen Seite deutlich mehr, auf der anderen aber auch überhaupt nicht im Dienste der Lehrkräfte aktiv werden (vgl. Kapitel 6.4). Im Hinblick auf die personalpolitische Zielstellung und den durchaus beachtlichen Arbeitszeitanteil, zu dem SVA für Lehrkräfte eingesetzt werden, verdient die Perspektive der Lehrkräfte eine gesonderte Betrachtung.

Analog zu den Schulleitungen wurden die Lehrkräfte, die in der Onlinebefragung angaben, mit einem SVA persönlich zusammenzuarbeiten, u. a. dazu befragt, in welchen Bereichen die Zusammenarbeit erfolgt und wie die Aufgaben vor der Einstellung erledigt wurden. Erhoben wurden die Daten von 129 Lehrkräften.¹²⁸

Mehr als jede zweite Lehrkraft gab an, dass ihnen die SVA häufig oder größtenteils sogenannte „Sonderaufgaben“ abnimmt bzw. in diesem Bereich die Zusammenarbeit stattfindet (vgl. Tabelle 37). Bei weiteren 16 Prozent der Lehrkräfte ist dies gelegentlich der Fall. Nur eine von zehn Lehrkräften arbeitet mit dem SVA in diesem Bereich überhaupt nicht zusam-

¹²⁷ In der Onlinebefragung waren andere Assistenzen als Antwortoption vorgesehen, was aber von keiner Schulleitung ausgewählt wurde. Aufgrund der fehlenden Werte wurde auf eine grafische Darstellung in Abbildung 18 verzichtet. Im Anhang sind die Werte aber dokumentiert (vgl. Tabelle 50 im Anhang).

¹²⁸ Da das von den SVA und Schulleitungen entwickelte System zur Kategorisierung der Aufgaben allgemein und speziell auf deren Zusammenarbeit ausgelegt ist, wurde aus den Daten der ersten Befragung im Herbst 2019 von der Evaluation ein eigenes Set an Aufgabenbereichen definiert. Die damals offenen Angaben der Lehrkräfte, in welchen Bereichen sie mit SVA kooperieren, wurde für die zweite Befragung ein Jahr später in standardisierte Kategorien übersetzt.

men. Insofern beschreibt das Feld „Sonderaufgaben“ die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und SVA am einschlägigsten.

Zwischen 60 bis 50 Prozent der Lehrkräfte haben zumindest gelegentlich mit dem SVA in den Bereichen Protokollführung, Planung und Organisation schulischer Veranstaltungen, Schulbücher- und Lehrmittelverwaltung, administrativer Elternkontakt sowie Personalverwaltung zu tun. Auch Aufgaben aus diesen Bereichen zeichnen die Zusammenarbeit also typischerweise aus, gleichwohl streuen die Angaben der Lehrkräfte hier relativ breit.

Tabelle 37 Aufgabenbereiche, die die SVA von den Lehrkräften übernimmt

	Angaben in Prozent ¹				
	nie	selten	gelegentlich	häufig	größtenteils
Sonderaufgaben (Schulkonto, Schulbücherei/-bibliothek, Öffentlichkeitsarbeit/Homepage, IT)	12,4	12,4	16,3	21,7	36,4
Protokollführung (Dienst- oder Elterngespräche, ...)	28,7	10,1	12,4	17,1	31,0
Planung und Organisation innerschulischer Veranstaltungen (Ganztagsangebote, Schulprojekte, Sportfest, ...)	28,7	14,7	20,2	19,4	14,7
Schulbücher und Lehrmittel (Bestellung, Verwaltung, Ausgabe, ...)	34,9	7,0	24,0	11,6	20,9
Kontakt mit den Eltern meiner Schüler (Elternbriefe verfassen, Schülerkrankmeldungen verwalten, Ausstellung Schülerbescheinigungen...)	31,8	16,3	22,5	19,4	8,5
Personalverwaltung (Dienstreiseanträge, Reisekostenabrechnung, Lehrerfortbildung, ...)	27,9	17,8	24,0	14,0	13,2
Planung und Organisation außerschulischer Veranstaltungen (Ausflug, Klassenfahrt, Wandertag, ...)	41,9	11,6	23,3	14,0	7,8
Noten- und Zeugnisverwaltung (Noteneingabe, Zeugnisdruck, ...)	53,5	14,7	11,6	10,9	7,0
Organisation schulischer Abläufe (Raum- und Vertretungsplanung, Erfassung Arbeitsstunden...)	54,3	15,5	12,4	10,1	5,4
Vorbereitungen für meinen Unterricht (Anfertigen von Kopien, Unterlagen, ...)	67,4	13,2	11,6	3,9	0,8

Quelle: Lehrkräfte (2020), n=129, Kategorien absteigend sortiert nach Summe aus häufig und größtenteils.

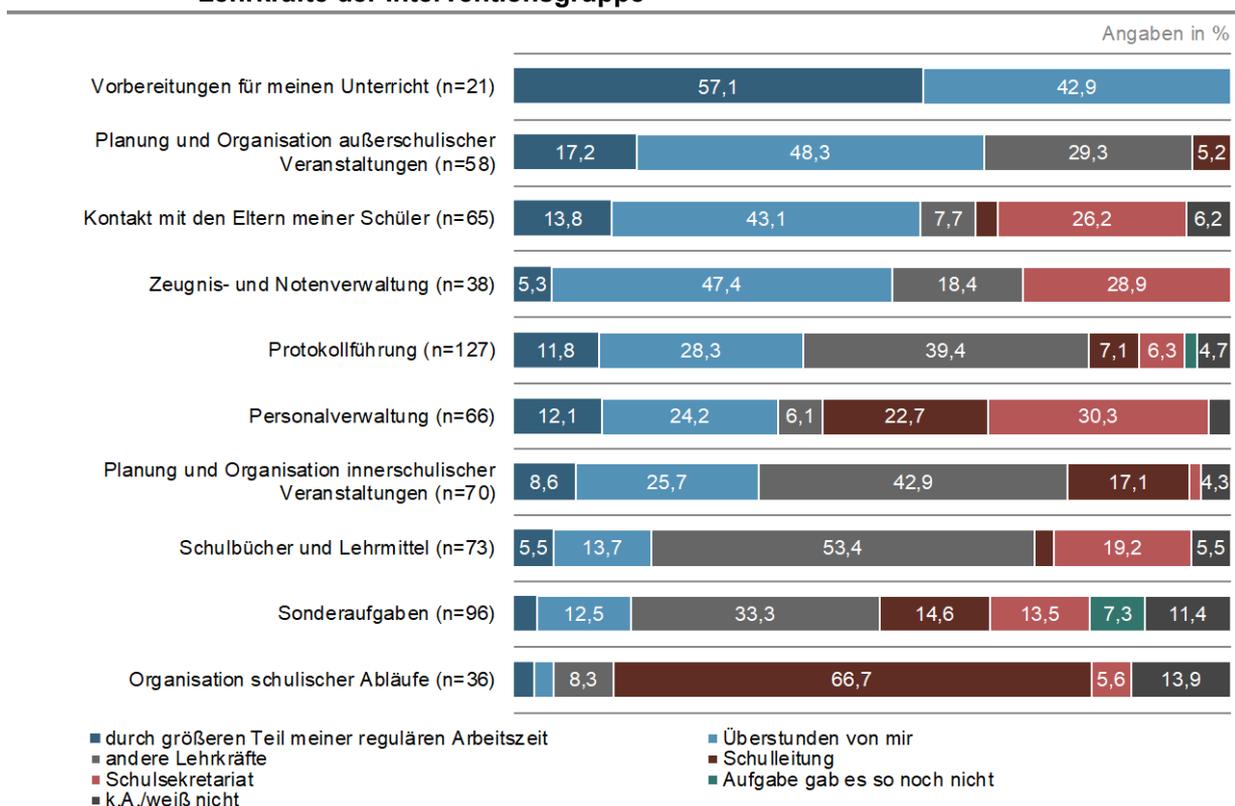
¹ Fehlende zeilenweise Prozente (zwischen 0,8 und 3,1 %) Lehrkräfte ohne Angabe.

Eher selten oder nie übernommen werden Aufgaben zur Planung und Organisation außerschulischer Veranstaltungen, Noten- und Zeugnisverwaltung sowie zur Organisation schulischer Abläufe. Auch um den eigenen Unterricht vorzubereiten, etwa durch Anfertigen von Kopien oder Unterlagen, greifen bzw. können nur wenige Lehrkräfte auf die Dienste der SVA zurückgreifen.

Analog zu den Schulleitungen wurden die Lehrkräfte, die mindestens gelegentlich auf einem der abgefragten Gebiete mit SVA zusammenarbeiten, dazu befragt, inwieweit die an die SVA übertragenen Aufgaben vor deren Beschäftigung erledigt wurden.

Die nur sehr wenigen Lehrkräfte, die von SVA gelegentlich oder häufiger bei der Vorbereitung ihres Unterrichts unterstützt werden, profitieren (naheliegenderweise) zeitlich stark, d. h. sie vermeiden Überstunden oder müssen einen geringeren Teil ihrer regulären Arbeitszeit in diese Aufgaben investieren. Hinsichtlich der Sonderaufgaben, bei denen die meisten Lehrkräfte Schnittmengen mit den SVA haben, profitieren am ehesten andere Lehrkräfte, die die Ressorts (Schulbücherei/-bibliothek, Öffentlichkeitsarbeit/Homepage, IT¹²⁹) zuvor verantworteten. Gleichwohl kommt die zeitliche Entlastung hier auch weiteren Akteuren zugute (der Schulleitung, dem Schulsekretariat). Teilweise hatte die Aufgabe als solche vorher auch noch gar nicht existiert (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 18 Erledigung verschiedener Aufgaben vor der Beschäftigung der SVA aus Sicht der Lehrkräfte der Interventionsgruppe¹³⁰



Quelle: Lehrkräfte 2020, Werte < 4 % sind nicht ausgewiesen

© INTERVAL 2021

Auch in den übrigen Bereichen werden mehrere Akteure zeitlich entlastet, wobei sich die Gewichte je nach Aufgabenfeld deutlich verschieben:

¹²⁹ Zu nennen wären hier etwa die Lehrkräfte als Pädagogische IT-Koordinatoren (PITKo).

¹³⁰ Die Fallzahlen variieren, weil Fragen zur Aufgabenerledigung vor der Anstellung der SVA nur dann gestellt wurden, wenn eine SVA in einem Bereich mindestens gelegentlich eingesetzt wird.

- Bei der Planung und Organisation außerschulischer Veranstaltungen, dem administrativen Elternkontakt sowie bei der Zeugnis- und Notenverwaltung sind es die befragten Lehrkräfte selbst, die durch eine reduzierte Zahl an Überstunden zeitlich am stärksten vom Einsatz der SVA profitieren.
- Hinsichtlich Protokollführung, Schulbücher- und Lehrmittelverwaltung sowie der Planung und Organisation innerschulischer Veranstaltungen sind es (wie bei den Sonderaufgaben) v. a. die Lehrkräfte, die vorher Ansprechpartner waren.
- Systematische Entlastung für die Schulleitungen sehen die Lehrkräfte bei der Organisation schulischer Abläufe, im Bereich der Personalverwaltung sowie mit Abstrichen beim innerschulischen Veranstaltungsmanagement und Sonderaufgaben.
- Nach Einschätzung der Lehrkräfte werden auch die Schulsekretariate entlastet, d. h. Lehrkräfte wenden sich mit ihren Anliegen nun an die SVA und nicht mehr an das Sekretariat. Das betrifft v. a. die Bereiche Personalverwaltung (z. B. Dienstreiseanträge, Reisekostenabrechnung), Unterstützung bei der Zeugnis- und Notenverwaltung sowie administrativer Elternkontakt (z. B. Elternbriefe verfassen). Wie bereits im vorherigen Kapitel 6.4.1 und basierend auf den Angaben der Schulleitungen vermerkt, gibt es keine Hinweise auf systematische Kompetenzüberschreitungen der SVA. Allerdings sollte mit Blick auf einzelne Teilaktivitäten geprüft werden, ob diese vom Aufgabenprofil für die SVA gedeckt sind.¹³¹
- Dass die SVA Aufgaben übernommen haben, die vorher aufgrund fehlender Kapazitäten nicht angegangen werden konnten, spielt eine untergeordnete Rolle.¹³²

Für acht von zehn der befragten Lehrkräfte gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den SVA so, dass (außerplanmäßige) Aufgaben bei dringendem Unterstützungsbedarf kurzfristig oder spätestens am nächsten Tag übernommen werden (vgl. Tabelle 38). Rund 60 Prozent der Lehrkräfte stimmen sich bei der Delegation außerplanmäßiger Aufgaben mehrere Tage vorher mit den SVA ab.

Lehrkräfte, aus deren Perspektive sich die zeitliche Planung auf andere Weise darstellt, beziehen sich überwiegend auf Konstellationen, in denen der SVA an mehreren Schulen eingesetzt wird. In diesen Fällen begrenzt sich die Zuarbeit auf die Wochentage, an welchen die SVA in der Schule ist. Ob kurzfristige bzw. außerplanmäßige Anfragen dann von der SVA übernommen werden können, ist nach Auskunft der Lehrkraft aber überaus ungewiss.

¹³¹ So wurde unter dem Aufgabenbereich „Personalverwaltung“ u. a. der Teilaspekt „Lehrerfortbildung“ abgefragt. Im Bereich „Elternkontakt“ wurden die Verwaltung von Schülerkrankmeldungen und das Ausstellen von Schülerbescheinigungen genannt. In den Programmunterlagen wird auf diese Teilaktivitäten aber nicht explizit hingewiesen.

¹³² In der Onlinebefragung war dies als Antwortoption vorgesehen, wovon aber nur wenige Lehrkräfte Gebrauch machten. Lediglich für die Bereiche „Sonderaufgaben“ (4,2 %), Personalverwaltung (1,5 %) und Protokollführung (0,8 %) geben einzelne Lehrkräfte an, dass SVA Aufgaben übernommen hätten, die vorher aufgrund fehlender Kapazitäten nicht angegangen bzw. erledigt wurden. Aufgrund der zumeist fehlenden Angaben wurde auf eine grafische Darstellung in Abbildung 19 verzichtet. Im Anhang sind die Werte dokumentiert (vgl. Tabelle 51 im Anhang).

Tabelle 38 Zeitliche Planung des Arbeitseinsatzes der SVA aus Sicht der Lehrkräfte

	in Prozent ¹
<i>Bei dringendem Unterstützungsbedarf übernimmt die SVA Aufgaben kurzfristig.</i>	79,8
<i>Außerplanmäßige Aufgaben übernimmt die SVA noch am gleichen oder spätestens am nächsten Tag.</i>	79,1
<i>Außerplanmäßige Aufgaben muss ich mindestens mehrere Tage vorher anmelden.</i>	62,8
<i>Der Zeitrahmen stellt sich auf eine andere Weise dar.²</i>	24,0

Quelle: Lehrkräfte (2020), n=129

¹ Summe aller Angaben bei „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ bei den aufgeführten Antwortoptionen.

² In den wenigen offenen Angaben zu anderen Modellen der Zeitplanung beschreiben die Lehrkräfte eher Details zu den vorherigen Kategorien.

6.4.3 Exkurs: Einsatz der SVA während des pandemiebedingten Schulloek-downs im Frühjahr 2020

Schulleitungen und Lehrkräfte der Schulen, die zum Zeitpunkt der zweiten Befragung mit einer SVA zusammenarbeiten, sowie die SVA selbst wurden gefragt, welche Aufgaben sie (d. h. die SVA) während der pandemiebedingten Aussetzung des Präsenzunterrichts zwischen März und Mai/Juni 2020 übernommen haben. Bestimmte Aufgaben, welche auch schon vor Ausbruch der Pandemie von den SVA ausgeübt wurden, wurden von ihnen relativ unbeeinträchtigt fortgeführt (z. B. Verwaltung des Schulkontos, Zuarbeiten im Rahmen der Büroorganisation, Bestellung von Lehrmitteln, Unterstützung bei der Ausfertigung von Zeugnissen, Datenpflege in der Schulsoftware). Im Zuge des Pandemieausbruchs fielen manche Verwaltungsaufgaben gehäuft an, wie z. B. die Stornierung von Exkursionen oder Klassenfahrten.

Gleichzeitig entstanden im Zuge des ersten Lockdowns für die SVA neue Aufgabenfelder. Relativ häufig genannt wurde die Entwicklung und Aktualisierung eines Hygienekonzepts für die Schule, die Überwachung der Hygienemaßnahmen an den Schulen, die Wahrnehmung logistischer Aufgaben (Beschaffung von Hygieneartikeln wie z. B. Masken) sowie Öffentlichkeitsarbeit, mit dem Ziel, Eltern, Schüler und Lehrkräfte über die Maßnahmen des Infektionsschutzes an der Schule regelmäßig zu informieren.

Bei einigen SVA fiel auch die Organisation der Notbetreuung in ihren Aufgabenbereich. Mit Blick auf die insbesondere technische Umsetzung waren die SVA in die Entwicklung eines Homeschooling-Konzepts involviert. Konkret umfasste dies die Einrichtung der Lernplattform LernSax an den jeweiligen Schulen sowie die Informierung bzw. Schulung von Lehrkräften, Schülern und Eltern im Umgang mit dieser Lernplattform. Auch zur technischen Unterstützung wurden die SVA eingesetzt, z. B. zur Vorbereitung von Videokonferenzen, als Ansprechpartner für technische Probleme oder für die Weiterleitung von Unterrichts- und Infomaterialien an Schüler und Eltern, die digital nicht oder nur schwer erreichbar waren.

In einigen Fällen nahmen SVA auch die Aufgabe wahr, ausgehend von der digitalen Ausstattung der Kinder zu Hause, entsprechende technische Lösungen zu organisieren bzw. die entsprechenden technischen Geräte zu beschaffen.

Es entsteht das anschauliche Bild, dass die SVA v. a. aufgrund ihres Einsatzschwerpunktes im Bereich innerschulischer Digitalisierungsprojekte sowie durch ihr Zeitbudget für Sonderaufgaben (hier etwa Planungen und Koordinierung von Hygienemaßnahmen) einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung der Herausforderungen der COVID-19-Pandemie lieferten.

6.5 Selbst- und Fremdbewertung der SVA und ihres Einsatzes

Nahezu alle Akteure (SVA sowie Lehrkräfte und Schulleitungen der Interventionsgruppe) sind mit der Beschäftigung und der Zusammenarbeit (eher oder voll und ganz) zufrieden. Fehlende Prozenze ergeben sich durch einen geringen Anteil gegenteiliger Auffassungen, zum Teil schlichtweg durch fehlende Angaben. Aus Sicht aller SVA entspricht die Tätigkeit ihren Erwartungen und die Zusammenarbeit mit der Schulleitung funktioniert reibungslos. Nur kleine Abstriche machen sie hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Lehrkräften (vgl. Tabelle 39).¹³³

Tabelle 39 Wahrnehmung der Beschäftigung des SVA aus Sicht der befragten Akteure (in Prozent¹)

	aus Sicht der...		
	SVA	Schulleitungen	Lehrkräfte
<i>Mit der Beschäftigung/ Zusammenarbeit zufrieden</i>	96,9	90,0	93,0
<i>Tätigkeit/Zusammenarbeit entspricht Erwartungen</i>	100,0	93,3	86,8
<i>Zusammenarbeit mit Schulleitung reibungslos</i>	100,0	93,3	nicht gefragt
<i>Zusammenarbeit mit Lehrkräften reibungslos</i>	90,6	90,0	95,3
<i>SVA hat klares Aufgabenprofil</i>	81,3	100,0	79,8
<i>Abgrenzung zwischen SVA und Sekretariat ist klar</i>	nicht gefragt	100,0	nicht gefragt

Quelle: Lehrkräfte (2020), n=129, Schulverwaltungsassistenten (2020), n=32, Schulleitungen (2020), n=30

¹ Summe aller Angaben bei „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ bei den aufgeführten Antwortoptionen. Zwischen 0,8 und 3,3 Prozent der Lehrkräfte bzw. Schulleitungen machten bei den jeweiligen Antwortoptionen keine Angaben.

„Größere“ Abweichungen ergeben sich bezüglich der Frage, ob die SVA ein klares Aufgabenprofil haben. Während alle Schulleitungen dies eher oder voll bejahen, sind es unter den Lehrkräften und den SVA jeweils „nur“ 80 Prozent. SVA, die in diesem Punkt eine andere Auffassung vertreten, berichten überwiegend von Problemen einerseits bzgl. der Zusammenarbeit mit Lehrkräften, andererseits bzgl. der Abgrenzung zum Schulsekretariat. Beide Aspekte können sich auch bedingen, wie die folgenden Beispielzitate von SVA zeigen:

¹³³ Des Weiteren fühlen sich 97 Prozent der SVA den Anforderungen der Tätigkeit gewachsen und 94 Prozent als gleichberechtigter Teil des Schulteams.

- „In der Lehrerschaft wird die Position [des SVA, d. Verf.] teils mit der einer Sekretärin gleichgesetzt. Eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe ist von manchen Lehrkräften nicht gewünscht.“
- „Den Lehrkräften muss besser vermittelt werden, welcher Schulassistent für welche Aufgaben zuständig ist (v. a., wenn es mehrere gibt) und wie sie sich zur Schulsachbearbeiterin abgrenzen.“
- „Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften könnte an manchen Stellen besser [...] sein. Vielen Lehrkräften sind die Aufgaben einer Schulverwaltungsassistentin noch nicht klar und dadurch entstehen viele Missverständnisse, Erklärungsnot und Unzufriedenheit. [...] Das wäre eher nicht der Fall, wenn es offiziell ein klar gesetztes Aufgabenfeld für die Schulverwaltungsassistentin geben würde (z. B. übernimmt keine Sekretariatsaufgaben, keine Hausmeistertätigkeiten, unterstützt die Schulleitung und nicht jede einzelne Lehrkraft). Ich fühle mich eher nicht als gleichberechtigter Teil des Schulteams, da meine Tätigkeit als SVA nicht wahrgenommen oder als minderwertig betrachtet werden. Außerdem werde ich oft mit dem Sekretariat gleichgesetzt.“
- „Es sollte ausdrücklich an die Schulleitungen herangetragen werden, dass die Schulverwaltungsassistenten nicht dafür da sind, um alle möglichen Aufgaben (kurze Betreuung von Kindern, Sekretariat, etc.) auf diese abzuwälzen, sondern dass sie der Schulleitung unterstützend zur Seite stehen.“
- „Für die Schulleitung ist in Stresssituationen die Aufgabentrennung (zwischen Sekretariat und SVA) manchmal irrelevant. Heißt: Hauptsache die Aufgaben werden erledigt, egal von wem. Bei Ausfall des Sekretariats wird gern auf die SVA zurückgegriffen. Dies führt zu Missverständnissen bei Lehrern und Eltern in der Aufgabenverteilung.“
- „Aufgabengebiet [des SVA, d. Verf.] klarer definieren und im Alltag auch so durchsetzen (Aufgaben werden öfter willkürlich vergeben), fehlende Akzeptanz bei einigen Lehrerkollegen und klarere Kommunikation im Schulleitungs-Team erforderlich.“
- „Die größte Herausforderung ist aus meiner Sicht die eindeutige Festlegung des Arbeitsgebietes des SVA und die Transparenz für das Kollegium. Sicher ist das Aufgabengebiet nach den Anforderungen der jeweiligen Schule unterschiedlich und unterliegt den Vorgaben der Schulleitung. Trotzdem wäre die Erarbeitung einer Tätigkeitsbeschreibung des SVA für die Zukunft erforderlich.“

Diese Befunde sind anschlussfähig an die Ergebnisse des Zwischenberichts der Evaluation, der im Zuge der ersten Onlinebefragung im Herbst 2019 erstellt wurde. Dort wurde konstatiert, dass die Flexibilität in der Aufgabengestaltung des SVA positiv empfunden werden kann. Bei nicht wenigen SVA führt dieser Umstand aber offensichtlich eher zu einer Verunsicherung über das eigene Aufgabenprofil. Konkret manifestiert sich diese Unsicherheit insbesondere im Hinblick auf die Abgrenzung des persönlichen Zuständigkeitsbereichs gegenüber dem Schulsekretariat. Die folgenden Beispielzitate von SVA sollen dies veranschaulichen:

- „Darf ich Aufgaben der Schulleitung ablehnen, wenn diese meiner Meinung nach nicht zu meiner Stelle gehören (z. B. kopieren, Sekretariat, etc.)?“
- „Kann / darf ich Arbeiten, die eindeutig Aufgaben der Sekretärin sind, ablehnen? Darf ich mich weigern, das Sekretariat zu besetzen?“

Die wenigen SVA, die ihr Profil als (eher oder gar) nicht klar einstufen, gehören weder einem bestimmten Schultyp an, noch arbeiten sie an mehreren Schulen. Allerdings betonen sie überdurchschnittlich oft, dass sie ihren Einsatz zeitlichen eher eigenverantwortlichen und flexibel planen, veranschaulicht an Beispielzitate von SVA:

- „Es erfolgt keine zeitliche Planung. Ich [als SVA, d. Verf.] teile mir meine Arbeitstage selbst ein und Aufgaben, die ich erhalte, können kurzfristig umgesetzt werden.“
- „Geplante Aufgaben und Termine über Schuljahresplan und Verwaltungsvorschrift. Zusätzliche Aufgaben mittels eigenem Zeitmanagement.“
- „Die zeitliche Aufgabeneinteilung erfolgt anhand der Kurzfristigkeit/Dringlichkeit und wird aus diesen Gründen täglich sehr flexibel umstrukturiert.“

Unklarheiten bestehen somit nicht nur in Bezug auf die Inhalte und die Abgrenzung der Stelle gegenüber dem Sekretariat, sondern offensichtlich auch in zeitlicher Perspektive und wie Aufgaben zu gewichten und priorisieren sind. Erfolgt dies eigenverantwortlich durch den SVA selbst, kann dies die Unklarheiten zusätzlich verschärfen oder ggf. hervorrufen. Wie oben gezeigt bestehen Unklarheiten zudem nicht nur aus Sicht einzelner SVA. Auch Lehrkräfte berichten wiederholt von entsprechenden Erfahrungen. Hinzukommt der Wunsch, überhaupt oder zumindest stärker von den Leistungen der SVA profitieren zu können:

- „nicht immer klare Abgrenzung zu den Aufgaben der Sekretärin, Räumlichkeiten und Arbeitszeiten sind nicht optimal für eine Zusammenarbeit“;
- „Transparenz der Aufgaben der SVA. Kapazitäten der SVA auch für Lehrkräfte freihalten. Unsere SVA ist sehr beschäftigt, mit Aufgaben, die für uns nicht transparent sind.“
- „SVA zu stark von Schulleitung für deren Aufgaben eingespannt, erwartete Unterstützung für Lehrkräfte nicht so groß wie erwartet“;
- in der Arbeit des SVA ist laut Information keine Unterstützung für die Lehrkräfte vorgesehen, sondern meist nur Unterstützung der Schulleitung bei Verwaltungsaufgaben, [...] Unterstützung wäre für Lehrkräfte sehr hilfreich“;
- „SVA sollte zur Unterstützung der Lehrer, nicht nur der Schulleitung und des Sekretariates eingesetzt werden.“

Um es zu betonen: Unklarheiten über das Aufgabenprofil der SVA stellen die Ausnahme denn die Regel dar. Acht von zehn SVA sehen in diesem Punkt keinen dringenden Weiterentwicklungsbedarf bzw. stufen ihr Aufgabenprofil in der Gesamtschau als klar genug ein. An den meisten Einsatzorten ist ihre Einsatzpraxis also offensichtlich mindestens zufriedenstellend. Gleichwohl scheint es, dass an manchen Schulen (aus Sicht der SVA und auch aus Sicht von

Lehrkräften) immer noch keine zufriedenstellenden Konstellationen zwischen SVA, Schulleitung, Lehrkräften und Schulsekretariat etabliert werden konnten.

Ein typischer Lösungsvorschlag, den die SVA selbst vorbringen, ist ihr Wunsch nach einer klareren und detaillierteren Stellenbeschreibung (siehe die Zitate weiter oben). Gleichzeitig hat die Evaluation ergeben, dass ihr praktischer Einsatz nicht einheitlich ausfällt, d. h. die Schulen unterschiedliche Schwerpunkte setzen, was eine gewisse Offenheit in den Einsatzmöglichkeiten voraussetzt. Denkbare Ansätze dafür, wie beide Positionen berücksichtigt werden könnten, wurden assistenzübergreifend in Kapitel 4.3, Oberpunkt 3 vorgestellt.

Speziell in Hinblick auf die SVA könnte es etwa zu größerer Klarheit beitragen, die Aufgaben, die definitiv und ausschließlich nur in den Zuständigkeitsbereich der Sekretariate fallen sollen, explizit zu benennen und allen Beteiligten transparent zu kommunizieren. Die bislang geltende Vorgabe, wonach Tätigkeiten, die zum Aufgabenbereich des kommunalen Schulträgers gehören (z. B. Schulsekretariat) nicht von SVA wahrgenommen werden dürfen, ist überaus allgemein. Zudem berücksichtigt sie nicht, dass das Portfolio an möglichen Aufgaben und Tätigkeiten für die SVA auch solche umfasst, die vor Beginn des Programms teils im Sekretariat erledigt wurden oder weiterhin (partiell) erledigt werden. Es ist nachvollziehbar, dass manche SVA, die einerseits mit der allgemeinen Vorgabe konfrontiert sind, keine Sekretariatsaufgaben übernehmen zu dürfen, andererseits im Unklaren sind, wenn sie von der Schulleitung (legitimerweise) für Aufgaben herangezogen werden, die zuvor im Sekretariat erledigt wurden oder weiterhin werden.

Darüber hinaus könnte es hilfreich, dass die Einsatzorte der SVA in einen intensiveren schulübergreifenden Austausch treten, sowohl in Bezug auf praktisch bewährte Ansätze als auch auf konzeptionelle Anpassungsoptionen. Erste Ideen aus dem Kreis der Beteiligten konnten im Rahmen der Evaluation bereits zusammengetragen werden.¹³⁴

¹³⁴ 1) An einer Fallstudien Schule wurde z. B. die Auffassung vertreten, dass die gleichzeitige Beschäftigung einer Schulverwaltungsassistenz (SVA) zusammen mit einem Schulleitungsassistenten es ermöglichen würde, dass Unterstützungspersonal für Leitung und Lehrkräfte an einer Schule klar voneinander zu trennen und das Profil der SVA als „Schulleitungsassistentin“ zu schärfen, ohne dass die Lehrkräfte auf Unterstützung verzichten müssten.

2) Ein SVA plädiert für ein eigenes Büro, um die Problematik, dass im Falle der Nichtbesetzung des Sekretariats der SVA einspringen soll, zu umgehen. An den Schulen, die in den Fallstudien untersucht wurden, argumentierten die SVA unterschiedlich. So machte ein SVA die Erfahrung, dass ein von SVA und Sekretariat gemeinsam genutztes Büro automatisch und unvorteilhaft zu Stellen- und Aufgabenüberlappungen führe. Ein anderer SVA fühlte sich durch das eigene Büro von relevanten Abstimmungen wiederum ausgeschlossen. Ein dritter SVA sieht ein gemeinsames Büro vorteilhaft und begründet: „Da die SVA [...] oft auf Schulleitungsebene tätig sind und zur Verkürzung diverser Dienstwege, sollte, wenn möglich, auf eine Unterbringung in einer gemeinsamen Büroebene geachtet werden, da eine direkte und enge Zusammenarbeit der Schulleitung, SVA, SSB und der Lehrer im schnelllebigen Schulalltag extrem wichtig ist.“ Ob ein Modell grundsätzlich sinnvoller ist oder je nach Einzelfall vorgegangen werden sollte, kann die Evaluation nicht beantworten.

3) Eine Schulleitung schlägt vor, aufgrund der räumlichen Knappheit an vielen Schulen (d. h. kein eigener Raum für SVA vorhanden) in Abstimmung mit dem Schulträger eine Vereinbarung zu treffen, wonach in Sekretariaten teilzeitbeschäftigte Personen auch als SVA (in Teilzeit) arbeiten könnten: Zitat „räumliches Problem geklärt, die entsprechende Person kennt die Arbeitsprozesse der Schule, unter Berücksichtigung der jeweiligen Stundenanteile wäre ein flexibles Reagieren auf die jeweils anstehenden Aufgaben möglich, vereinfachte Kommunikationsstrukturen für die Schulleitung.“

Fortbildungsbedarfe für SVA aus Sicht der Schulleitungen und der SVA

Neben der Arbeitsplatzzufriedenheit und dem Aufgabenprofil ist ein weiterer Bewertungsaspekt die Frage nach Fortbildungsbedarfen. SVA und die Schulleitungen der Interventionsgruppe kommen diesbezüglich zu relativ deckungsgleichen Einschätzungen. Den größten Fortbildungsbedarf sehen sie im Bereich Schul-, Personal- und Dienstrecht (vgl. Tabelle 40). Dahinter folgen die Themengebiete Daten- und Arbeitsschutzrecht sowie Haushaltsrecht, Buchhaltung etc. Die Bereiche Öffentlichkeitsarbeit und Arbeit mit Schulverwaltungsprogrammen sind eher nachgeordnet. Weitere systematisch-strukturelle Bedarfe liegen nicht vor.

Tabelle 40 Fortbildungsbedarfe für die SVA aus Sicht der SVA und Schulleitungen

	SVA ¹	Schulleitungen ¹
<i>Schul-, Personal- oder Dienstrecht</i>	84,4	73,3
<i>Datenschutz oder Arbeitsschutzrecht</i>	68,8	70,0
<i>Haushaltsrecht, Buchhaltung, Mittelverwaltung, Schulkonten, Qualitätsbudget</i>	65,6	60,0
<i>Öffentlichkeitsarbeit</i>	46,9	40,0
<i>Arbeit mit Schulverwaltungsprogrammen</i>	43,8	36,7
<i>Weitere Bereiche</i>	18,8	10,0

Quelle: Schulverwaltungsassistenten (2020), n=32; Schulleitungen (2020), n=30, Angaben Prozent.

¹ Summe aller Angaben bei „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ bei den aufgeführten Antwortoptionen.

Bemerkenswert ist, dass die SVA, die in der Befragung einen dringenden Weiterentwicklungs- oder Optimierungsbedarf für das Programm Schulassistenten äußern, sich in aller Regel (86 %) auf ihre berufliche Weiterentwicklung beziehen (vgl. auch Kapitel 4.3., Oberpunkt 4). Darunter fällt etwa ihr Wunsch nach spezifischen Fortbildungsangeboten oder die bessere Einbindung in das Schulportal, um sich auf diesem Weg für Veranstaltungen anmelden zu können. Ein größeres Augenmerk auf Formate der beruflichen Weiterentwicklung könnte nach ihrer Ansicht zudem eine Möglichkeit sein, um die Vernetzung und den Austausch der SVA untereinander zu fördern. Hierbei handelt es sich gleichzeitig um den Aspekt, den die SVA am zweithäufigsten als optimierungsbedürftig einstufen (57 %, vgl. auch Kapitel 4.3, Oberpunkt 5). Nach Kenntnis der Evaluation gibt es in manchen Schulbezirken bereits erste Erfahrungen mit einem Austausch zwischen SVA und den Leitungen von Einsatzschulen.

6.6 Wirkungen der SVA

Mit dem Einsatz der SVA sind verschiedene Zielstellungen verbunden. Inwieweit Schulleitungen und Lehrkräfte von Verwaltungsaufgaben zeitlich entlastet werden, wurde bereits in den Kapiteln 6.4.1 und 6.4.2 betrachtet. Dabei zeigt sich, dass Schulleitungen v. a. im Bereich der Unternehmerpflichten profitieren und vergleichsweise wenig in den Bereichen Sonder- und sonstige Aufgaben sowie bei der Organisation schulischer Abläufe. Das bedeutet nicht, dass SVA, die in den zuletzt genannten Bereichen Aufgaben übernehmen, keine Entlastungseffek-

te erzielen. Sondern es bedeutet, dass hier auch weitere Akteure – allen voran Lehrkräfte und das Schulsekretariat – vom SVA profitieren.¹³⁵

Ähnlich verhält es sich bei den Lehrkräften, die mit einem SVA in einem oder mehreren Bereichen regelmäßig zusammenarbeiten. Bei Aufgaben zur Vorbereitung des Unterrichts profitieren Lehrkräfte natürlich unmittelbar. Allerdings greifen nur wenige Lehrkräfte auf die Unterstützung in diesem Segment zurück. Eine größere Zahl an Lehrkräften wird von den SVA bei der Planung und Organisation außerschulischer Veranstaltungen sowie beim administrativen Elternkontakt entlastet (d. h. Elternbriefe verfassen, Schülerkrankmeldungen verwalten, Schülerbescheinigungen ausstellen). Auch bei der Zeugnis- und Notenverwaltung entlasten die SVA die Mehrheit der Lehrkräfte von Aufgaben, die sie vorher selbst erbracht haben.

Die Entlastung bzw. Übernahme von Aufgaben soll des Weiteren dazu führen, dass Schulleitungen und Lehrkräfte sich stärker ihrem pädagogischen Kerngeschäft widmen zu können. Schulleitungen sollen die frei werdenden Kapazitäten für die Wahrnehmung ihrer Leitungs- und pädagogischen Gestaltungsaufgaben nutzen, Lehrkräfte zur Übernahme zusätzlicher Unterrichts-, Betreuungs- und Beratungsaufgaben. Durch den Einsatz der SVA sollen sich zudem Organisations- und Verwaltungsabläufe professionalisieren. Inwieweit sich die Lehrkräfte und Schulleitungen der Interventionsgruppe von denen der Kontrollgruppe unterscheiden, wird im folgenden Kapitel 6.6.1 unter Verwendung des DiD-Ansatzes betrachtet. Anschließend werden die Wirkungen an den Interventionsschulen untereinander verglichen.

6.6.1 DiD-Analyse zwischen Interventions- und Kontrollgruppen

Methodische Vorbemerkungen

Der Differenz-von-Differenzen-Ansatz (kurz DiD) ermöglicht es, Entwicklungen innerhalb einer Interventionsgruppe (IG) einerseits mit den Entwicklungen innerhalb einer Kontrollgruppe (KG) andererseits zu vergleichen. Ziel ist es, kausale Effekte einer Intervention zu beschreiben. Im Kontext der Evaluation zum Schulverwaltungsassistenten (SVA) diene der Ansatz zur Überprüfung der Hypothese, dass sich an den Schulen, an denen ein SVA zum Einsatz kommen, die vom Programm intendierten Effekte (wie unter Kapitel 6.6 beschrieben) einstellen, an den Schulen ohne Assistenzen hingegen nicht oder nicht so stark.

Zu diesem Zweck enthielt der Fragebogen für die Schulleitungen mehrere Fragen, die die verschiedenen Wirkungsebenen (Schulleitung, Lehrkräfte sowie schulische Strukturen und Prozesse) operationalisierten (vgl. Tabelle 41).

¹³⁵ Inwiefern die Entlastung der Sekretariate mit der Programmrichtlinie vereinbar ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. An manchen Einsatzschulen besteht aber offensichtlich Klärungsbedarf.

Tabelle 41 DiD-Fragen zur Messung der Wirkung der SVA

Wirkungsebene	Fragestellung
<i>Schulleitung</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich habe ausreichend Zeit für meine Leitungsaufgaben. 2. Die mir zur Verfügung stehende Zeit für pädagogische Gestaltungsaufgaben (z. B. zur Weiterentwicklung des Schulprogramms) ist ausreichend. 3. Die Zeit, die ich als Schulleiter für Verwaltungsaufgaben aufbringen muss, beläuft sich auf ein vertretbares Maß.
<i>Lehrkräfte</i>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Die Zeit, die unsere Lehrkräfte für Verwaltungsaufgaben aufbringen müssen, beläuft sich auf ein vertretbares Maß. 5. Die Zeit, die unsere Lehrkräfte für ihre Bildungs- und Erziehungsaufgaben haben, ist ausreichend.
<i>Schule</i>	<ol style="list-style-type: none"> 6. Unsere schulischen Verwaltungsabläufe sind professionell gestaltet. 7. Mit der schulinternen Strukturierung unterrichtsfremder Aufgaben bin ich zufrieden.

Quelle: eigene Darstellung, Antwortoptionen 4-stufige Zustimmungsskala.

Die DiD-Fragen wurden zu beiden Befragungszeitpunkten identisch gestellt, d. h. mit unverändertem Wortlaut, und unabhängig davon, ob an der Schule eine SVA arbeitete oder nicht. Die Fragen wurden am Beginn des Fragebogens gestellt, um möglichst gleiche Ausgangsvoraussetzungen für die Beantwortung zu schaffen.

Jede DiD-Frage wurde einzeln ausgewertet. Zudem wurde ein Mittelwertsindex über alle sieben Fragen gebildet (Gesamtindex SVA) sowie für jede Wirkungsebene ein Mittelwertsindex mit den jeweiligen Unterfragen (drei Subindizes für Schulleitung, Lehrkräfte und Schule).¹³⁶

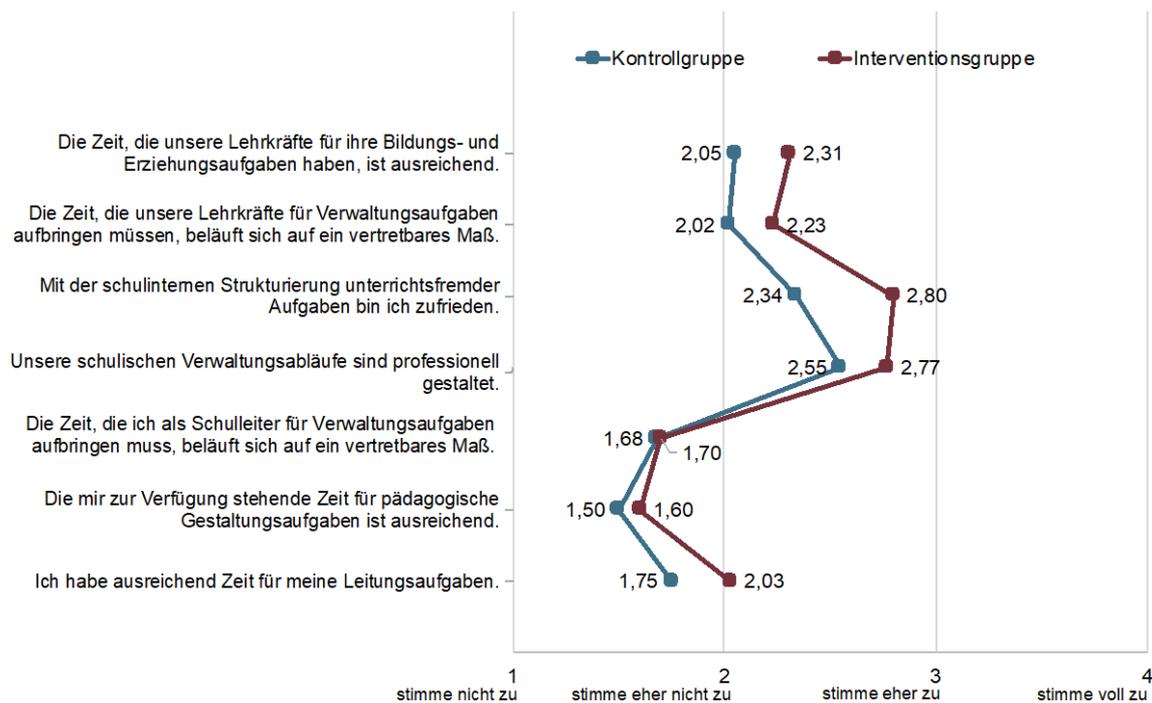
Ergebnisse

Vergleicht man die Antworten der IG mit denen der KG zur zweiten Befragung, stellen die Schulleitungen der IG die Situation durchweg positiver dar als ihre Kollegen an den Vergleichsschulen (vgl. Abbildung 19). Besonders deutlich tritt der Unterschied bei der Frage zutage, ob die Schulleitungen mit der schulinternen Strukturierung unterrichtsfremder Aufgaben zufrieden sind. Schulleitungen der Interventionsgruppe liegen hier im Mittel bei 2,80 Skaleneinheiten, die Kontrollgruppe hingegen nur bei 2,34.¹³⁷

¹³⁶ Sowohl die einzelnen Items, auf deren Basis die Wirkungsindizes gebildet wurden, als auch die Mittelwerte der IG und KG pro Messzeitpunkt sind im Anhang, Tabelle 52 dokumentiert.

¹³⁷ Signifikanter Mittelwertsunterschied. Alle im Rahmen des vorliegenden Berichts vorgenommenen inferenzstatistischen Tests gehen von einer fünfprozentigen Irrtumswahrscheinlichkeit aus.

Abbildung 19 Inwieweit stimmen Schulleitungen den folgenden Aussagen zu?



Quelle: Schulleitung 2020.

© INTERVAL 2021

Dieser Befund ist erstens vor dem Hintergrund einzuordnen, dass IG und KG grundsätzlich miteinander vergleichbar sind, d. h. die Schulen beider Gruppen vor Herausforderungen stehen, die statistisch betrachtet ähnlich sind (vgl. Kapitel 6.1). Zweitens liegt die IG in allen Kategorien vor der KG, beim Gesamtindex und beim schulbezogenen Wirkungsindex sind die Unterschiede statistisch signifikant.

Keine erheblichen Unterschiede treten bei der Frage auf, ob die Schulleitungen das zeitliche Maß an Verwaltungsaufgaben für vertretbar halten und ob die Zeit für pädagogische Gestaltungsaufgaben ausreichend ist. Auch die Zeit für Verwaltungsaufgaben wird von der IG und der KG gleichermaßen als eher nicht ausreichend angesehen.

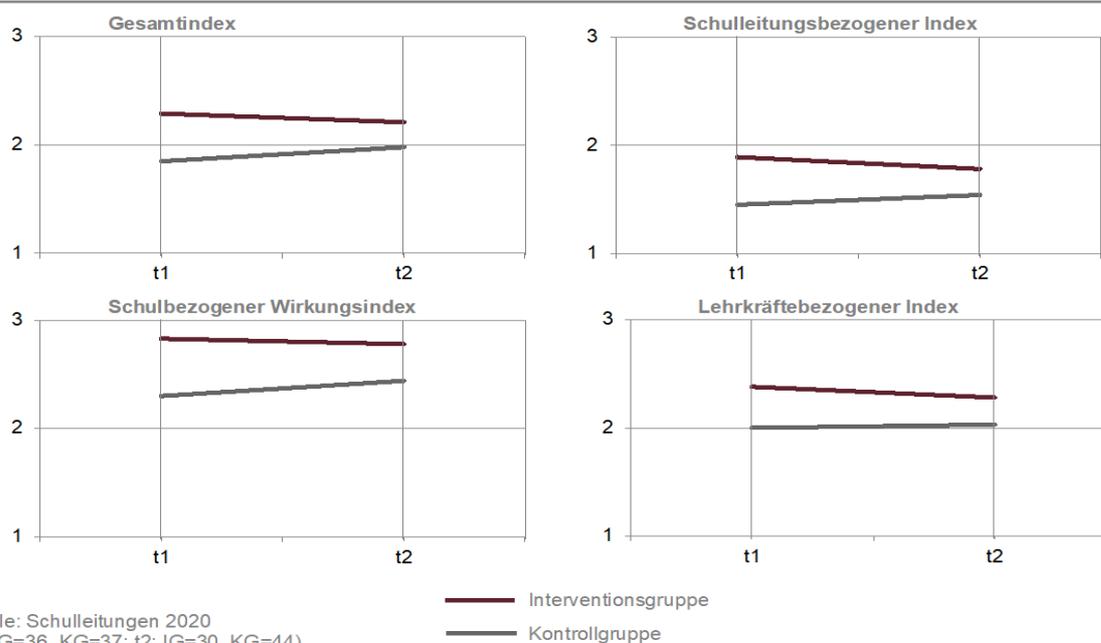
Aus Perspektive der Schulleitungen lässt sich somit festhalten, dass der Einsatz der SVA eine positive Wirkung hat. Allerdings handelt es sich hierbei in erster Linie um Entlastungs- und Professionalisierungseffekte sowie um eine bessere Strukturierung unterrichtsfremder Aufgaben. Dass die Schulleitungen in zweiter Ordnung befähigt werden, selbst weitere Aufgaben wahrzunehmen, bestätigt sich hingegen eher nicht. Eher wird durch den Einsatz der SVA die zeitliche (Über-)Beanspruchung der Schulleitung verringert. Zusammen mit dem SVA nutzen sie dies v. a. zur Weiterentwicklung schulinterner Abläufe und Strukturen, was unter anderen Umständen ggf. nicht erfolgt wäre. In dieses Bild passt, dass die Schulleitungen der IG die personelle Ausstattung an ihrer Schule positiver einschätzen als die KG.

Dass diese Effekte auf den Einsatz der SVA zurückzuführen sind, folgt nicht nur daraus, dass sich die Schulleitungen der KG in den abgefragten Dimensionen durchweg (und teils signifikant) schlechter aufgestellt sehen. Auch können sie auch keine alternative Herangehensweise benennen, um die Herausforderungen, die ihren Bedarf nach einem SVA bzw. ihre Teilnahme am Interessenbekundungsverfahren begründeten, anzugehen. Über 90 Prozent der Kontrollgruppe verneinten, dass sich an ihrer Schule andere Lösungen fanden, um ihren (nicht erfüllten) Bedarf nach einem SVA zu bedienen. Die wenigen Schulleitungen, die alternative Lösungen andeuteten, formulierten diese dann beispielhaft wie folgt:

- „Der Schulleiter macht alles selbst, bezieht seine Stellvertreterin ein und setzt die Beschäftigten des Schulträgers ein.“
- „Leider sehe ich keine Möglichkeit diesen Bedarf ohne Zuweisung einer Stelle zu kompensieren.“

Die Unterschiede zwischen der IG und KG ergeben sich auch dann, wenn die Daten der ersten Befragung vom Herbst 2019 herangezogen werden. Die Zustandsbeschreibungen der IG fallen (sowohl bezogen auf die Einzelitems, die Subindizes als auch den Gesamtindex) fast ausnahmslos signifikant besser aus als die der KG (vgl. Tabelle 52 im Anhang). Vergleicht man die Entwicklung beider Gruppen in zeitlicher Perspektive, liegen die Werte der IG immer vor der KG. Allerdings verringern sich die Abstände und die Dichte signifikanter Unterschiede nimmt ab (vgl. Abbildung 20).

Abbildung 20 Mittelwertindizes zu zwei Befragungszeitpunkten im Vergleich von IG und KG



Dass sich die Werte von IG und KG annähern, lässt sich mit dem Zeitpunkt der Erhebungen erklären. So wurden die SVA bereits ab Frühjahr 2018 oder kurz danach an den Schulen eingesetzt. Zur ersten Befragung eineinhalb Jahre später im Herbst 2019 maß die Evaluation

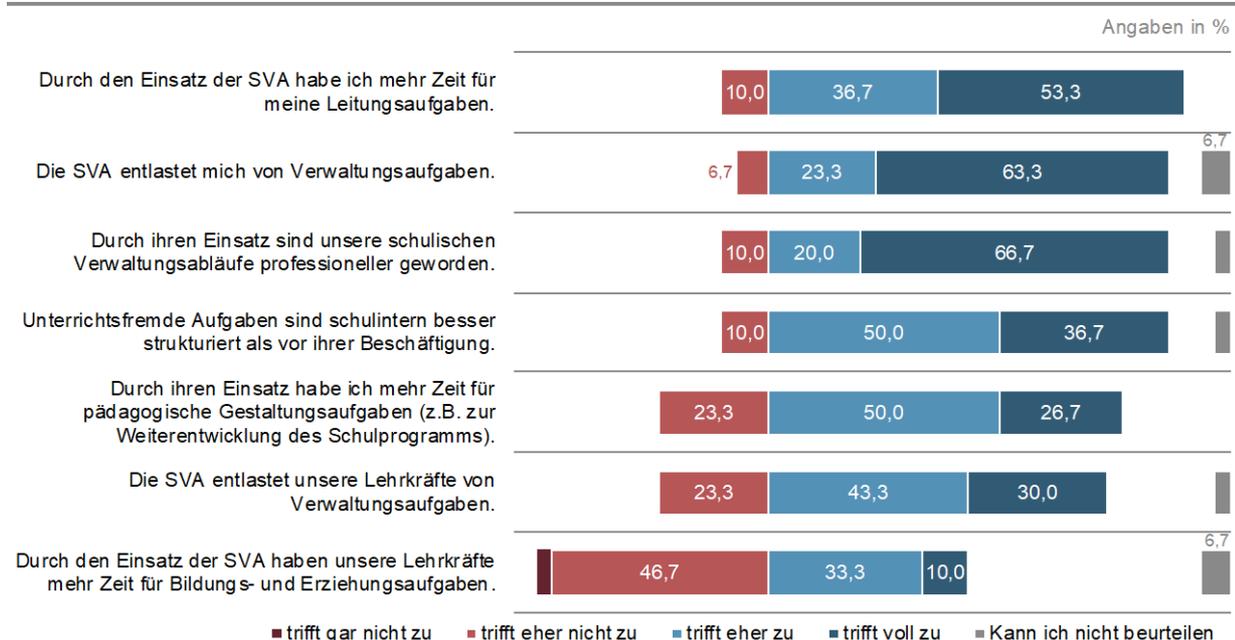
dann bereits den Wirkungsvorsprung der IG, jedoch war das Wirkungsmaximum der SVA damit praktisch erreicht. Die durchgehend (und zum Teil signifikant) positiveren Einschätzungen der IG gegenüber der KG zeigen aber, dass die SVA die Situation an den Schulen nachhaltig beeinflusst haben. Die geringen Veränderungen scheinen eher zufälliger Art und ändern nichts an dem grundsätzlichen Befund einer verbesserten Situation in der IG.

6.6.2 Wirkungen an den Interventionsschulen im Detail

Die Schulleitungen der Interventionsgruppe wurden gezielt danach gefragt, welche Wirkung der Einsatz des SVA aus ihrer Erfahrung nach sich zieht. Die Operationalisierung verlief entlang der DiD-Fragen. Ziel war es zu untersuchen, inwieweit und warum manche Interventionsschulen ggf. stärker vom Einsatz des SVA profitieren, andere hingegen weniger und ob sich daraus grundsätzliche Empfehlungen für den Einsatz ableiten lassen.

Die Wirkungen der SVA werden von den Schulleitungen hoch eingeschätzt (vgl. Abbildung 21). Das gilt sowohl für Effekte, die die Schule als solche betreffen (z. B. professionellere schulische Verwaltungsabläufe) als auch persönliche Effekte (z. B. weniger Verwaltungsaufgaben und mehr Zeit für Leitungsaufgaben). Den vergleichsweise kleinsten Effekt machen sie hinsichtlich der Lehrkräfte aus.

Abbildung 21 Welche Wirkungen hat der Einsatz der SVA an Ihrer Schule?



Quelle: Schulleitungen (2020), n=30, Werte <4% nicht ausgewiesen

© INTERVAL 2021

In Tabelle 42 sind die zentralen Kennwerte zur Abbildung 21 dokumentiert.¹³⁸ Die Standardabweichungen belegen, dass die Schulleitungen untereinander durchaus zu unterschiedlichen Einschätzungen bzgl. der Effektstärke kommen

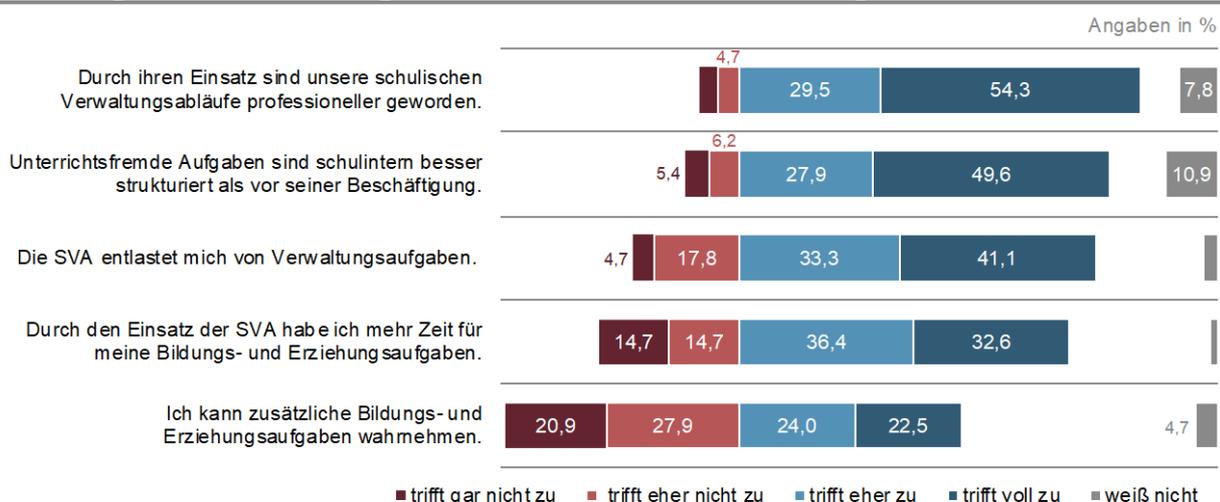
Tabelle 42 Deskriptive Statistiken der Zielvariablen zum zweiten Messzeitpunkt

Skala/Item Schulleitungen	n	MW	SD
Gesamtindex	30	3,23	0,53
Wirkungsindex Schulleitung	30	3,35	0,57
<i>Durch den Einsatz der SVA habe ich mehr Zeit für meine Leitungsaufgaben.</i>	30	3,43	0,68
<i>Durch ihren Einsatz habe ich mehr Zeit für pädagogische Gestaltungsaufgaben (z.B. zur Weiterentwicklung des Schulprogramms).</i>	30	3,03	0,72
<i>Die SVA entlastet mich von Verwaltungsaufgaben.</i>	28	3,61	0,63
Wirkungsindex Schule	29	3,43	0,58
<i>Durch ihren Einsatz sind unsere schulischen Verwaltungsabläufe professioneller geworden.</i>	29	3,59	0,68
<i>Unterrichtsfremde Aufgaben sind schulintern besser strukturiert als vor ihrer Beschäftigung.</i>	29	3,28	0,65
Wirkungsindex Lehrkräfte	29	2,81	0,65
<i>Durch ihren Einsatz sind unsere schulischen Verwaltungsabläufe professioneller geworden.</i>	29	3,07	0,75
<i>Unterrichtsfremde Aufgaben sind schulintern besser strukturiert als vor ihrer Beschäftigung.</i>	28	2,54	0,74

Quelle: Schulleitungen der Interventionsgruppe SVA (2020)
n = Anzahl der Antwortenden, MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

Ähnlich verhält es sich, wenn man die Lehrkräfte der IG betrachtet. Diese wurden in der zweiten Befragung ebenfalls gezielt danach gefragt, welche Wirkung der Einsatz des SVA aus ihrer Erfahrung nach sich zieht (vgl. Abbildung 22).

Abbildung 22 Welche Wirkungen hat die Zusammenarbeit Ihre Tätigkeit als Lehrkraft?



Quelle: Lehrkräfte (2020), n=129, Werte <4% nicht ausgewiesen

© INTERVAL 2021

¹³⁸ Die Berechnungen basieren auf den Einzelaussagen, zu denen die Schulleitungen im Rahmen einer vierstufigen Antwortskala ankreuzen konnten, inwieweit diese für sie zutreffen. 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu, -88 = kann ich nicht beurteilen.

Im Vordergrund stehen auch hier professionellere Verwaltungsabläufe und eine verbesserte Strukturierung unterrichtsfremder Aufgaben. Vergleichsweise klein sind die Effekte aus ihrer Sicht in Bezug darauf, ob zeitliche Entlastungen zu Freiräumen für zusätzliche Bildungs- und Erziehungsaufgaben führen.

In Tabelle 43 sind die zentralen Kennwerte zur Abbildung 22 für die Lehrkräfte dokumentiert. Auch hier belegen die Standardabweichungen, dass die Lehrkräfte zu unterschiedlichen Einschätzungen bzgl. der Effektstärke kommen.

Tabelle 43 Deskriptive Statistiken der Zielvariablen zum zweiten Messzeitpunkt

Skala/Item Lehrkräfte	n	MW	SD
Gesamtindex	128	3,04	0,79
Wirkungsindex Lehrkräfte	128	2,84	0,90
<i>Die SVA entlastet mich von Verwaltungsaufgaben.</i>	125	3,14	0,89
<i>Durch den Einsatz der SVA habe ich mehr Zeit für Bildungs- und Erziehungsaufgaben.</i>	127	2,88	1,04
<i>Ich kann zusätzliche Bildungs- und Erziehungsaufgaben wahrnehmen.</i>	123	2,50	1,08
Wirkungsindex Schule	123	3,41	0,76
<i>Durch ihren Einsatz sind unsere schulischen Verwaltungsabläufe professioneller geworden.</i>	119	3,45	0,78
<i>Unterrichtsfremde Aufgaben sind schulintern besser strukturiert als vor ihrer Beschäftigung.</i>	115	3,37	0,86

Quelle: Lehrkräfte der Interventionsgruppe SVA (2020)

n = Anzahl der Antwortenden, MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

Erklärungsansätze für Wirkungsunterschiede an den Interventionsschulen

Hinsichtlich der Schulleitungen konnten verschiedene Faktoren identifiziert werden, die mit ihren Einschätzungen in einem signifikanten Zusammenhang stehen. So schätzen Schulleitungen, deren SVA ausschließlich an ihrer Schule eingesetzt wird, sowohl deren Wirkung insgesamt als auch die schulleitungs- und schulbezogenen Wirkungen der SVA signifikant höher ein, als Schulleitungen, deren SVA an mehreren Schulen eingesetzt wird.¹³⁹

Schulleitungen, die angeben, dass der SVA ein festes Zeitkontingent für Aufgaben aus der Lehrerschaft hat, schätzen den positiven Effekt für das Kollegium höher ein als die Schulleitungen, deren SVA kein solches Zeitkontingent hat.¹⁴⁰ Dieser Befund zeigt eine gegenläufige Abhängigkeit auf (trade-off). Ein höherer lehrkraftsbezogener Effekt der SVA geht zulasten der schulbezogenen Wirkungsdimensionen (Professionalisierung von Verwaltungsabläufen sowie Strukturierung unterrichtsfremder Aufgaben).¹⁴¹ Dass Schulleitungen von den SVA in

¹³⁹ p= 0,005 bis 0,015

¹⁴⁰ Spearman-Rho=0,419 (p=0,024)

¹⁴¹ Spearman-Rho=-0,460 (p=0,012). Unter welchen Bedingungen die Einschätzungen der Schulleitungen zur lehrkraftsbezogenen Wirkung zugunsten bzw. zulasten der schulbezogenen Wirkung ausfällt, scheint je nach Einzelfall zu variieren und nicht systematisch erklärbar.

geringerem Umfang profitieren, wenn ein festes Zeitkontingent für Aufgaben der Lehrkräfte vergeben wurde, lässt sich hingegen nicht nachweisen.

Differenziert nach Schultypen lassen sich wegen der niedrigen Fallzahlen keine gesicherten Aussagen zur Signifikanz beobachteter Unterschiede treffen.¹⁴² Bzgl. der Gesamtwirkung sowie der schulleitungsbezogenen Wirkung unterscheiden sich die Einschätzungen nach Schularten nur unwesentlich. In den übrigen Dimensionen ist das Bild uneinheitlich. Hinsichtlich der Schulgröße zeigt sich nur bei den schulbezogenen Wirkungseinschätzungen die leichte Tendenz, dass Leitungen größerer Schulen die Effekte (Professionalisierung und Strukturierung) höher einschätzen als Schulleitungen kleinerer Schulen.¹⁴³

Für die Erklärung der Wirkungseinschätzungen wurde auch untersucht, wie breit das Aufgabenspektrum, für das die SVA eingesetzt werden, ausfällt. SVA, die laut ihren Schulleitungen in mindestens vier Bereichen häufig oder größtenteils eingesetzt werden, wurden der Gruppe der „Generalisten“ zugeordnet. SVA, die höchstens drei Aufgabenbereiche häufig oder größtenteils wahrnehmen, zählen zu der Gruppe der „Spezialisten“. Ausgehend von den Angaben der Schulleitungen werden die SVA an etwas mehr als jeder zweiten Schule als Generalisten eingesetzt. In Hinblick auf die Wirkungseinschätzungen zeigen sich jedoch keine statistisch signifikanten Unterschiede. Auch bestehen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Wirkungseinschätzungen und dem Umfang der Arbeitszeit sowie der Angabe, ob die SVA über einen festen Wochenplan verfügen.

Bei den Wirkungseinschätzungen der Lehrkräfte zu den SVA wurde zunächst untersucht, in wie vielen Aufgabenbereichen die Lehrkräfte auf die Unterstützung der SVA zurückgreifen. Bei Lehrkräften, die in mindestens fünf Bereichen häufig oder größtenteils auf die Unterstützung der SVA zurückgreifen, lässt sich die Zusammenarbeit als breit und intensiv beschreiben. Lehrkräfte, die mit den SVA in höchstens vier Bereichen häufig oder größtenteils zusammenarbeiten, zeichnen sich durch eine zielgerichtete, intensive Zusammenarbeit mit dem SVA aus. Aus den Angaben von etwas mehr als drei Viertel der Lehrkräfte ist zu entnehmen, dass diese mit den SVA intensiv und gezielt zusammenarbeiten. Dabei schätzen die Lehrkräfte, die mit den SVA breit und intensiv zusammenarbeiten, die Wirkung der SVA insgesamt im Schnitt signifikant höher ein als Lehrkräfte, deren Zusammenarbeit mit den SVA auf einen oder wenige Bereiche limitiert ist.¹⁴⁴ Auch werden die schul- und lehrkraftsbezogenen Wirkungen von den Lehrkräften, die mit den SVA breit und intensiv zusammenarbeiten, höher eingeschätzt als von den restlichen Lehrkräften. Des Weiteren lässt sich der signifikante mittelstarke Zusammenhang beobachten, dass sowohl die Wirkung der SVA insgesamt als auch die

¹⁴² Es ist nicht klar, inwieweit nicht signifikante Unterschiede in der Grundgesamtheit signifikant sein können und beim Schließen von Stichprobenergebnissen auf die Grundgesamtheit ein Fehler 2. Art auftritt (Bortz/Schuster 2010: 100).

¹⁴³ Es handelt sich hierbei um einen mittelstarken, jedoch knapp nicht signifikanten Zusammenhang (Spearman-Rho=0,486; p=0,056).

¹⁴⁴ p=0,000 bis p=0,001

Teilwirkungen von den Lehrkräften umso höher eingeschätzt werden, je flexibler sie auf die Unterstützung des SVA zurückgreifen können.¹⁴⁵ Hingegen hängen die Wirkungseinschätzungen der Lehrkräfte zu den SVA nicht von der Schulart, der Klassenstruktur¹⁴⁶ und vom Umfang an Berufserfahrung ab.

¹⁴⁵ Spearman-Rho=-0,200 bis -0,234 (p=0,008 bis 0,025)

¹⁴⁶ Die Lehrkräfte wurden nach strukturellen Merkmalen ihrer Klasse befragt. Zu den Merkmalen zählen die Klassengröße, der Umfang an Schüler mit a) sonderpädagogischen Förderbedarf b) deren Herkunftssprache nicht (oder ausschließlich nicht) Deutsch ist c) mit ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten d) die versetzungs- oder abschlussgefährdet sind.

7 Fazit zu den Forschungsfragen und Handlungsempfehlungen

7.1 Umfang und Auswahl der am Programm teilnehmenden Schulen

Mit dem Programm Schulassistenten werden bis Ende 2023 finanzielle Mittel bereitgestellt, um öffentliche Schulen mit besonderen Herausforderungen, die aufgrund ihrer Aufgaben oder Schülerstruktur einen zusätzlichen Ressourcenbedarf haben, mit zusätzlichem Personal auszustatten. Stand Oktober 2020 wurden rund 16 Prozent aller öffentlichen Schulen in Sachsen im Rahmen des Programms unterstützt. Zum gleichen Zeitpunkt waren 83 Prozent der anvisierten Stellen besetzt. Aufgrund laufend auftretender Personalveränderungen ist eine Quote von 100 Prozent unrealistisch.¹⁴⁷ Die bloße Verfügbarkeit einer Stelle bedeutet zudem nicht, dass hinreichend qualifizierte und interessierten Kandidaten bereitstehen.

Unter den befragten Schulleitungen und Lehrkräften wird vielfach der Wunsch nach einer personellen Ausweitung des Programms geäußert, jedoch in unterschiedlichen Variationen: aufseiten der Programmschulen u. a. Aufstocken von Teilzeitstellen, Beendigung von Stellensplittings oder weitere Assistenten zusätzlich zu den bereits vorhandenen Personen (z. B. für Assistententeams, feste Klassen- bzw. Klassenstufenassistenten); aufseiten der Nicht-Programmschulen v. a. der quantitative Ausbau (mehr Stellen und mehr Einsatzschulen) oder der Einsatz von Schulassistenten an weiteren Schultypen.¹⁴⁸ Geprüft werden könnte in diesem Zusammenhang, inwieweit die verfügbaren Stellenkontingente paritätisch über die LaSuB-Standorte zu verteilen sind.

Bislang war die Nachfrage der Schulen nach personeller Unterstützung größer als die verfügbaren Personalmittel. Das gilt sowohl für die Schulassistenten als auch für die Schulverwaltungsassistenten. Bedient werden sollten deshalb v. a. Schulen, die vor besonderen Herausforderungen stehen und einen überdurchschnittlichen Unterstützungsbedarf haben.¹⁴⁹

Ergebnisse zum Schulassistenten und Handlungsempfehlungen

Die Teilnahme am Bewerbungsverfahren zum allgemeinen Schulassistenten war freiwillig und adressierte Grund-, Ober- und bestimmte Förderschulen. Bewerbungs- und Auswahlgrundlagen waren v. a. vier Hauptindikatoren, die anhand statischer Kennziffern messbar sind.

¹⁴⁷ Hierbei kann es sich um Kündigungen, nicht überstandenen Probezeiten, ausgelaufenen Arbeitsverträgen oder Verzögerungen durch Nachbesetzungen handeln etc.) Einzelne Lehrkräften und Schulleitungen, die von langfristigen Ausfällen ihrer Assistenz betroffen sind (Elternzeit oder längere Krankheitsphasen), sähen es als hilfreich an, die Stellen zwischenzeitlich durch Springer, Vertretungen o. Ä. besetzen zu können.

¹⁴⁸ Auch die Frage, ob Schulassistenten neben Grund-, Ober- und bestimmten Förderschulen an weiteren Schularten oder an Schulen in freier Trägerschaft eingesetzt werden sollen, war nicht zu erforschen. Es zeigt sich aber, dass in Einzelfällen bereits von den ursprünglichen Vorgaben abgewichen wird.

¹⁴⁹ An Nicht-Programmschulen wird teilweise eine Abkehr vom Prinzip der bedarfsorientierten Abstufung gefordert, damit sich Schulen, Unterricht und Unterstützungsprogramme nicht nur auf auffällige Schüler konzentrieren.

Es bestätigt sich, dass Schulassistenten an Schulen eingesetzt werden (Interventionsgruppe, kurz IG), die vor statistisch größeren Herausforderungen stehen als die nicht berücksichtigten Schulen (Kontrollgruppe, kurz KG). Das gilt auch auf Klassenebene. Darüber hinaus nehmen die Lehrkräfte der IG die Situation auch etwas häufiger als herausfordernd wahr. Mit anderen Worten: Die verwendeten Indikatoren beschreiben nicht nur statistische Unterschiede, sondern erfassen auch tatsächliche Herausforderungen für den Unterricht.

Von einzelnen Befragten wird gefordert, weitere, ergänzende oder andere Indikatoren heranzuziehen, um eine besondere Unterstützungs- oder Bedarfslage zu messen.¹⁵⁰ Die Evaluation ergibt zum einen, dass die Schulen (IG wie KG) die bisherigen Hauptkriterien nutzen, um ihre bestehenden Herausforderungen zu beschreiben. Zum anderen gibt es keine Anzeichen dafür, dass der Kriterienkatalog gravierende Herausforderungen systematisch unberücksichtigt lässt. Drittens werden über den Indikator „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ indirekt auch die Schüler ohne Förderdiagnose, aber mit Förderbedarf (nach Einschätzung der Lehrkräfte) adressiert.

Warum sich Schulen nicht am Bewerbungsverfahren zum Schulassistenten beteiligten, war kein expliziter Untersuchungsgegenstand der Evaluation. Die Daten deuten darauf hin, dass Schulen, die nicht am Verfahren teilnahmen, trotzdem einen Bedarf nach Unterstützung haben können. Welche Faktoren in diesen Fällen gegen eine Bewerbung sprechen, lässt sich aber nicht mit Sicherheit sagen. Plausibel scheinen Prozesse, in denen die eigene Bedürftigkeit im Vergleich zu anderen Schulen abgewogen wird und wegen fehlender Erfolgsaussichten auf eine Bewerbung verzichtet wird. Denkbar sind aber auch andere Faktoren, z. B. die verfügbaren Ressourcen der Schulleitung und der ggf. antizipierte Aufwand zur Konzeption einer Stelle inkl. Einarbeitung einer Assistenz. Anzeichen für strukturelle Benachteiligungen von Schulen „in schwieriger Lage“, die durch das bisherige Prozedere entstanden, fanden sich aber nicht. In der Tendenz fühlten sich die Schulen zu einer Bewerbung animiert, die im Sinne des Programms als besonders unterstützungsbedürftig gelten. Allerdings schließt das für den weiteren Programmverlauf nicht aus zu prüfen, inwiefern das Eigenverantwortungsprinzip um schulaufsichtliche Maßnahmen ergänzt werden könnte.

Ergebnisse zum Schulverwaltungsassistenten

Bei den Schulverwaltungsassistenten (SVA) stehen die Schulen der IG vor etwas größeren Herausforderungen als die Schulen der KG. Sie haben mehr Schüler, mehr Klassen und müssen mit mehr planmäßigem Unterrichtsausfall umgehen. Signifikant sind diese Unterschiede aber nur zum Teil. Eine differenzierte Analyse nach Schularten ergibt ein uneinheitliches Bild. Dass sich die Schulen nur tendenziell unterscheiden (und nicht signifikant), verwundert nicht. So fällt die Zahl der SVA mit 39 Vollzeitäquivalenten (VZÄ) relativ klein aus. Für jeden Landkreis und jede kreisfreie Stadt standen wiederum drei VZÄ zur Verfügung. Darüber hinaus

¹⁵⁰ Der LHPR spricht sich z. B. für eine „obligatorische Zuweisung [von Assistenten, d. Verf.] anhand eines Sozialindex“ aus (vgl. in diesem Zusammenhang Kapitel 4.1, Fußnote 43 sowie Fußnote 48).

wurde die Möglichkeit, die Stelle eines SVA auf mehrere Schulen zu verteilen, in den LaSuB-Bezirken unterschiedlich genutzt, wodurch auch die Verteilung nach Schultypen variiert. Das zusammen verringert die Möglichkeit für signifikante Unterschiede. Nichtsdestotrotz stehen die Schulen der IG in der Tendenz vor größeren Herausforderungen als die KG.

7.2 Erwartungen an die Assistenten

Die schulischen Kernakteure (d. h. Schulleitungen und Lehrkräfte) haben im Großen und Ganzen realistische Erwartungen an die Assistenten.

Ergebnisse zum Schulassistenten und Handlungsempfehlungen

Die an einem Schulassistenten interessierten Schulen hatten v. a. Erwartungen an einem Einsatz im Unterricht. Eine ebenfalls große Mehrheit kündigte an, die Assistenten bei der Beaufsichtigung und Betreuung der Schüler einsetzen zu wollen sowie für pädagogische Angebote außerhalb des Unterrichts. Die Mehrzahl der Schulen verortete den (potenziellen) Einsatz der Schulassistenten in ihren Bewerbungen also in den Kernbereichen des schulischen Alltags. Gleichzeitig waren viele Ausführungen noch sehr allgemein. In Anbetracht der Neuartigkeit und fehlenden Erfahrungen mit dem neuen Personal überrascht dies nicht.

Unterschiede in den Erwartungen lassen sich partiell mit dem Schultyp erklären. Oberschulen legten ihren Fokus z. B. stärker auf Aktivitäten und Wirkungen innerhalb des Unterrichts als Förderschulen, Förderschulen wiederum stärker als Oberschulen auf den Bereich Betreuung und Beaufsichtigung. Auch die Fallstudie zeigen, dass die Erwartungen bereits bei einem Vergleich mit kleiner Fallzahl deutlich auseinandergehen. Dies legt nahe, die Fülle an möglichen Aufgaben und die Flexibilität zur Einteilung der zeitlichen Ressourcen beizubehalten, um den Schulen einen ihren speziellen Bedarfen entsprechenden Einsatz zu ermöglichen.

Ergebnisse zum Schulverwaltungsassistenten

Die ersten SVA sind bereits seit Frühjahr 2018 tätig. Zeitlich konnten die Erwartungen an den allermeisten Einsatzorten somit nur ex post und unter dem Eindruck praktischer Arbeitserfahrungen ermittelt werden. Die zentralen Bedarfe für die Beschäftigung eines SVA skizzierten die Schulleitungen unterschiedlich und auf verschiedenen Ebenen: im Hinblick auf die Ursachen besonderer Herausforderungen (Stichworte: zunehmende Verwaltungsaufgaben und personelle Engpässe), bezüglich der erwünschten Effekte oder in Hinsicht auf konkrete Aufgaben/Projekte, die die SVA übernehmen sollen.

Vergleicht man die Angaben der IG mit denen der KG, tendiert die IG dazu, ihre Bedarfe weit bis unkonkret darzulegen. Interpretieren lässt sich das insofern, dass sich im konkreten Arbeitsalltag die praktischen Einsatzmöglichkeiten so breit darstellen, dass es den Schulleitungen treffender scheint, den Bedarf eher universell zu umreißen (anstelle einer Aufzählung einzelner Aufgaben, was in der KG eher der Fall ist). Die inhaltliche Breite der Aufgaben im-

pliziert aber nicht, dass die SVA Aufgaben übernehmen, die ursprünglich nicht vorgesehen waren. Stattdessen handelt es sich um solche Aufgaben, die die Konzeption enthielt, aber teils erst nach einer gewissen Vorbereitungs- und Anlaufzeit zu den bereits bestehenden Aufgaben hinzutraten (siehe das folgende Kapitel 7.3 zu den Aufgaben und Tätigkeiten der Assistenten).

7.3 Aufgaben und Tätigkeiten der Assistenten

Ergebnisse zum Schulassistenten und Handlungsempfehlungen

Für allgemeine Schulassistenten gilt überwiegend das Prinzip „ein Schulassistent für eine Schule“. Je nach Profil treten aber größere Unterschiede auf. Nur zwei Prozent der SchuA arbeiten an mehreren Schulen, unter den SIM sind es 20 Prozent. Die Art und Weise, wie ihr Einsatz zeitlich organisiert wird, variiert zwischen einer Bandbreite an Verfahren. Es gibt nicht den einen Modus Operandi. Die zeitliche Planung ist dadurch geprägt, dass feste Rahmenpläne mit kurzfristigen Aufgaben vereinbart werden. Hierbei verfahren die Schulen unterschiedlich. Inhaltlich wird die Arbeit der Schulassistenten in den meisten Fällen durch einen von der Schulleitung vorgegebenen Rahmen geregelt, den die Lehrkräfte ausgestalten.

Auch wenn das Berufsbild der Schulassistenten noch relativ neu ist, hat sich das Einsatzprofil bereits verfestigt. Das bedeutet nicht, dass sich die Einsätze an den Schulen gleichen, sondern dass die an den Schulen gewählten Aufgaben über Zeit beibehalten wurden.

De facto investieren die pädagogischen Schulassistenten (SchuA) den größten Teil ihrer Arbeitszeit für Lehrkräfte von Regelklassen. Die Arbeitszeit der Schulassistenten mit Profil Sprach- und Integrationsmittler (SIM) verteilt sich breiter auf verschiedene Gruppen und dabei zum größten Teil auf Betreuungs- oder DaZ-Lehrkräfte. SIM übernehmen deutlich häufiger Aufgaben in der interkulturellen Elternarbeit und gehen intensiver in den direkten Elternkontakt (Stichwort „Brückenschlag in die Elternhäuser“).

Den Großteil ihrer Arbeitszeit investiert die Gesamtheit der Schulassistenten in die Unterrichtspräsenz. Je nach Einzelfall streuen die Angaben aber erheblich. Wie viel Zeit ein Schulassistent im Unterricht verbringt, wie viele Lehrkräfte er pro Schule im Unterricht unterstützt und wie zeitlich intensiv die Unterstützung pro Lehrkraft ausfällt, variiert zwischen den Einsatzschulen ebenfalls. Regelmäßige Unterrichtspräsenz an mehreren Wochentagen ist dabei eine vergleichsweise exklusive Form der Unterstützung. Das ist ein Beleg dafür, dass die Schulen den Einsatz der Schulassistenten unterschiedlich austarieren. Sie unterliegen dabei gewissen Zwangsläufigkeiten. Einerseits können Schulassistenten durch bestimmte Aufgaben eine größere Zahl an Lehrkräften unterstützen (z. B. durch eine Betreuung von Taxi- oder Buskindern oder von Schülern in Frei- oder Wartestunden). Andererseits gehen solche Aufgaben zulasten einer zeitintensiven Unterstützung einzelner Lehrkräfte im Unterricht.

Warum Lehrer im Unterricht unterstützt werden, wird v. a. mit einem Bedarf nach Binnendifferenzierung im Unterricht begründet. Bei welchen Schülergruppen der Schulassistent zur Differenzierung beitragen soll, in welchem Format er dies tut und welche Abwägungen dabei vorgenommen werden, ist nicht pauschal beantwortbar. Um zu erklären, welche Lehrkräfte im Unterricht unterstützt werden, spielen u. a. die Klassenstufe, berufliche Merkmale der Lehrkraft sowie zum Teil das Klassenfach und die Klassenzusammensetzung eine Rolle. Insgesamt lässt sich sagen, dass der Unterrichtseinsatz der Schulassistenten einer gewissen Steuerungslogik folgt. Allerdings liegen dieser keine allgemeingültigen, sondern unterschiedliche Grundsätze zugrunde. Die Schulen entscheiden individuell, welche Vorgehensweise ihnen den größten Nutzen verspricht.

Aus Sicht vieler Schulassistenten ist die eigene Stelle arbeitsrechtlich, organisatorisch und inhaltlich (noch) nicht hinreichend klar abgesteckt. Jeder zweite Schulassistent (unabhängig vom jeweiligen Profil) äußert in mindestens einem dieser Bereiche Unklarheiten. Konkret betrifft das die Themenkomplexe Verstetigung und Entlohnung der Stelle, berufliche Qualifikation und Vernetzung, aber auch das eigene Aufgabenprofil. Unter den Schulassistenten besteht einerseits Bedarf nach Klarstellungen und Aufklärungsarbeit zu Detailfragen des Einsatzes. Hier könnte vonseiten der Schulaufsicht nachgesteuert werden. Andererseits besteht mehrheitlich der Wunsch nach einer grundsätzlich detaillierteren Aufgabenbeschreibung, die über die Angaben einer Stellenausschreibung hinausgeht. Allerdings werden vereinzelt auch Argumente dafür geäußert, den Status Quo beizubehalten.

In welchem Verhältnis diese Positionen (ein detaillierter ausgearbeitetes Aufgabenprofil einerseits vs. Offenheit beibehalten andererseits) zukünftig auszutarieren sind, ist keine Frage, die im Rahmen der Evaluation schlussendlich beantwortet werden kann und auch nicht werden sollte. Zum einen ist aus Sicht der Evaluation abzuwägen, inwieweit der nachvollziehbare Wunsch vieler Beteiligten nach mehr allgemeinen Einsatzvorgaben die Steuerungsfreiheit der Schulen beschneiden würde. Zum anderen kommen für eine Weiterentwicklung und Optimierung der Profile verschiedene Ansätze in Betracht, um beide Positionen zu berücksichtigen (z. B. klarere Definition der nicht infrage kommenden Aufgaben, transparente oder beispielhafte Darlegung des Portfolios an möglichen Aufgaben oder ein (ggf. schriftlich) fixiertes Aufgabenprofil, das individuell zwischen Schulleitung und Assistenz vereinbart wird).

Ergebnisse zum Schulverwaltungsassistenten und Handlungsempfehlungen

30 Prozent der SVA arbeiten an zwei Schulen oder im Einzelfall an bis zu drei Schulen. Die Option, die Einsatzzeit der SVA auf mehrere Schulen zu verteilen, ist in den Schulbezirken unterschiedlich verbreitet. Nicht alle Befragte, die von diesem Umstand betroffen sind (d. h. Schulleitungen, Lehrkräfte und die SVA selbst), äußern sich hierzu. Wenn sie sich äußern, dann jedoch skeptischen bis negativ. Weiter unten wird dargelegt, dass aufgeteilte Stellen mit geringeren Effekten für die Einsatzschulen einhergehen (vgl. Kapitel 7.7).

Zu der Frage, ob sich das Profil der SVA in der mehrjährigen Laufzeit des Programms eher verfestigt hat oder ob weiterhin Anpassungen vorgenommen werden, liegt kein eindeutiger Befund vor. Schulleitungen und SVA kommen hier in der Tendenz zu unterschiedlichen Einschätzungen. Bei qualitativ näherer Betrachtung zeigt sich eine Weiterentwicklung der Einsatzfelder der SVA. Darunter fallen z. B. innerschulische Digitalisierungsprojekte. Es handelt sich also um Aufgaben, die in der Konzeption des SVA bereits vorgesehen waren, aber erst nach einer gewissen Vorbereitungs- und Anlaufzeit zu den bereits bestehenden Aufgaben hinzutreten. Insofern kann am ehesten von einer anhaltenden Profilentfaltung des SVA gesprochen werden. Des Weiteren steht der Einsatz der SVA unter dem Eindruck externer (z. B. rechtlicher) Einflüsse sowie einer gesteigerten Verantwortungsübernahme (v. a. aus Sicht der SVA).¹⁵¹

Die zeitliche Einsatzplanung der SVA ist dadurch geprägt, kurzfristig delegierte Aufgaben mit überwiegend eigenverantwortlichen Aktivitäten zu vereinbaren. Über alle SVA hinweg kommen im Schnitt 70 Prozent ihrer Aufgaben von den Schulleitungen (die Stellvertretungen eingerechnet). Lehrkräfte und andere Akteure werden deutlich seltener bedient. Insofern könnte man in der Tendenz auch von einer „Schulleitungsverwaltungsassistenz“ sprechen. Je nach Einzelfall kann die Verteilung aber deutlich von diesem Gesamtbild abweichen. Es obliegt dem Entscheidungs- und Ermessensspielraum an den Schulen, wie stark eine SVA für die Belange der Schulleitung und der Lehrkräfte eingesetzt wird.

Der Arbeitsschwerpunkt der SVA liegt auf der Organisation schulischer Abläufe. Sonderaufgaben und sonstige Aufgaben stehen ebenfalls im Fokus. Die zur inhaltlichen Beschreibung verwendeten Kategorien wurden von Schulleitungen und SVA selbst entwickelt und in Abstimmung mit dem Auftraggeber auch für die Evaluation verwendet.

Vergleicht man die SVA je nach Arbeitszeit, die sie in die einzelnen Bereiche investieren, kann man einerseits von Schwerpunkteinsätzen sprechen. Andererseits zeigt sich auch ein eher generalistisches Profil. Welches inhaltliche Einsatzmuster sich an einer Schule herauskristallisiert, lässt sich nicht strukturell erklären, sondern höchstens schulspezifisch nachvollziehen. Vergleichend betrachtet nehmen SVA an ihren Einsatzschulen insgesamt, aber auch je nach Aufgabenfeld verschiedene Funktionen und Rollen ein:

- SVA als assistierende Hilfe,
- ... als hauptverantwortliche Akteure,
- ... als Treiber schulischer Veränderungsprozesse,
- ... als komplementäre Akteure in komplexen Teamprozessen oder
- ... als Mittler zwischen Lehrkräften und Schulleitung.

¹⁵¹ Je stärker ein SVA in einem Bereich tätig ist, desto eigenverantwortlicher erfolgt nach seiner Einschätzung die Aufgabenbearbeitung. Wie eigenverantwortlich ein SVA arbeitet, ist unabhängig davon, für welchen Akteur oder an welchem Schultyp er arbeitet. Es findet sich auch keine andere systematische Erklärung, weshalb v. a. die spezifischen Konstellationen an den Schulen vor Ort relevant erscheinen.

Arbeitsrechtlich, organisatorisch und inhaltlich scheinen die Rahmenbedingungen der Beschäftigung inzwischen weitestgehend klar abgesteckt. Zwei Drittel der SVA haben in keinem dieser Bereiche dringenden Unterstützungsbedarf oder konkrete Fragen zu ihrer Beschäftigung. Nennenswerte Abweichungen ergeben sich bezüglich der Frage, ob die SVA ein klares Aufgabenprofil haben. So scheint es, dass an manchen Einsatzschulen nach wie vor keine zufriedenstellende Lösung in der Konstellation zwischen SVA, (stellvertretender) Schulleitung, Lehrkräften und Schulsekretariat etabliert werden konnte.

Ein typischer Lösungsvorschlag, den die SVA selbst vorbringen, ist ihr Wunsch nach einer klareren und detaillierteren Stellenbeschreibung. Gleichzeitig hat die Evaluation ergeben, dass ihr praktischer Einsatz nicht einheitlich ausfällt, d. h. die Schulen unterschiedliche Schwerpunkte setzen, was eine gewisse Offenheit in den Einsatzmöglichkeiten voraussetzt. Aus Sicht der Evaluation ist diesbezüglich zum einen abzuwägen, inwieweit der nachvollziehbare Wunsch vieler Beteiligten nach mehr allgemeinen Einsatzvorgaben die Steuerungsfreiheit der Schulen beschneiden würde. Zum anderen kommen für eine Weiterentwicklung und Optimierung der Profile verschiedene Ansätze in Betracht, um beide Positionen zu berücksichtigen (z. B. klarere Definition der nicht infrage kommenden Aufgaben, transparente oder beispielhafte Darlegung des Portfolios an möglichen Aufgaben oder ein (ggf. schriftlich) fixiertes Aufgabenprofil, das individuell zwischen Schulleitung und Assistenz vereinbart wurde).

Speziell in Hinblick auf die SVA könnte es etwa zu größerer Klarheit beitragen, die Aufgaben, die definitiv und ausschließlich nur in den Zuständigkeitsbereich der Sekretariate fallen sollen, explizit zu benennen und allen Beteiligten transparent zu kommunizieren. Die bislang geltende Vorgabe, wonach Tätigkeiten, die zum Aufgabenbereich des kommunalen Schulträgers gehören (z. B. Schulsekretariat) nicht von SVA wahrgenommen werden dürfen, ist überaus allgemein. Zudem berücksichtigt sie nicht, dass das Portfolio an möglichen Aufgaben und Tätigkeiten für die SVA auch solche umfasst, die vor Beginn des Programms teils im Sekretariat erledigt wurden oder weiterhin (partiell) erledigt werden. Es ist nachvollziehbar, dass manche SVA, die einerseits mit der allgemeinen Vorgabe konfrontiert sind, keine Sekretariatsaufgaben übernehmen zu dürfen, andererseits im Unklaren sind, wenn sie von der Schulleitung (legitimerweise) für Aufgaben herangezogen werden, die zuvor im Sekretariat erledigt wurden oder weiterhin werden.

Darüber hinaus könnte es hilfreich, dass die Einsatzorte der SVA in einen intensiveren schulübergreifenden Austausch treten, sowohl in Bezug auf praktisch bewährte Ansätze als auch auf konzeptionelle Anpassungsoptionen. Erste Ideen aus dem Kreis der Beteiligten konnten im Rahmen der Evaluation bereits zusammengetragen werden: z. B. ein Assistenz Tandem aus SVA und Schulassistent, das Profil der SVA als „Schulleitungsassistent“ zu schärfen, ohne dass die Lehrkräfte auf Unterstützung verzichten müssten, eigene Räumlichkeiten für SVA oder eine Teilzeit-Kombination aus Schulsekretariat und SVA in Personalunion.

7.4 Qualifikationen der Assistenten, Bedarfe nach Fortbildung und Vernetzung

Ergebnisse zum Schulassistenten und Handlungsempfehlungen

Etwas mehr als die Hälfte der pädagogischen Schulassistenten (SchuA) absolvierte eine Ausbildung im pädagogischen Bereich. Deutlich weniger schlossen ein Pädagogikstudium oder eine andere Ausbildung/ ein anderes Studium ab. Schulassistenten mit dem Profil SIM haben deutlich seltener eine pädagogische Ausbildung. Unter den SIM stellt sich die berufliche Biografie deutlich heterogener dar als bei den SchuA. SchuA verfügen im Schnitt über mehr Berufserfahrung als SIM.

Vor dem Hintergrund der verschiedenen pädagogischen Ausbildungen sowie des individuellen Umfangs an Berufserfahrungen überrascht es nicht, dass sich die meisten Schulassistenten einen Fortbildungsbedarf im Umgang mit Widerständen und schwierigen Schülern attestierten. Das deutet darauf hin, dass bei vielen theoretisches Wissen vorhanden ist, dieses aber einem Praxistest unterzogen wird, teilweise verbunden mit dem Wunsch, das eigene Wissen zu vertiefen. In den Bereichen didaktische Konzepte, Aufbau von Unterricht und Entwicklungspsychologie attestieren sie sich seltener einen Bedarf. Die von den Schulassistenten identifizierten Fortbildungsbedarfe decken sich vollständig mit den Einschätzungen der Schulleitungen, d. h. beide Gruppen bringen die Bedarfe in die gleiche Häufigkeitsreihenfolge. Sowohl mehr bzw. bessere Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung als auch der Wunsch nach Vernetzung und Austausch unter den Assistenten werden wiederholt unter den Schulassistenten angeführt (vgl. Kapitel 4.3, Oberpunkte 5 und 6).

Neun von zehn SchuA sind in Deutschland geboren, unter den SIM sind 73 Prozent zugewandert.¹⁵² Dadurch können SIM interkulturelle Elternarbeit als Form der Unterstützung signifikant häufiger wahrnehmen als SchuA und deutlich intensiver in den direkten Kontakt mit Eltern gehen (Stichwort „Brückenschlag in die Elternhäuser“).

Jede zweite Schulleitung wünscht sich Schulassistenten mit dem Profil SIM. Insofern ist es aus Gründen der Nachfrage und der besonderen Befähigung für diesen Aufgabenbereich zu begrüßen, dass die Stelle eines Schulassistenten inzwischen auch mit dem Profil eines SIM oder als Mischform aus SchuA und SIM ausgeschrieben werden kann. Inwieweit diese Stellen von geeigneten Bewerbern nachgefragt werden, ist abzuwarten. Am wichtigsten ist den Schulleitungen, dass Schulassistenten über pädagogische Berufserfahrungen verfügen. Das gilt für die IG genauso wie für die KG.

¹⁵² Unter den SIM aus dem ursprünglichen Modellprojekt liegt der Anteil bei 100 Prozent. Bei den übrigen SIM, die in der LPDK als Schulassistent geführt werden, ist die Hälfte zugewandert.

Ergebnisse zum Schulverwaltungsassistenten und Handlungsempfehlungen

Bei den SVA handelt es sich um berufserfahrenes Personal. Über 70 Prozent von ihnen verfügen über mehr als zehn Jahre Berufserfahrung. Zwei von drei SVA haben eine Ausbildung oder ein Studium im Verwaltungsbereich abgeschlossen. Praktisch alle SVA sammelten vor ihrer Anstellung Erfahrung im Büromanagement.

Bemerkenswert ist zudem, dass die SVA, die in der Befragung einen dringenden Weiterentwicklungs- oder Optimierungsbedarf für das Programm Schulassistentenz äußern, sich in aller Regel auf ihre berufliche Weiterentwicklung beziehen. Darunter fällt etwa ihr Wunsch nach spezifischen Fortbildungsangeboten oder die bessere Anbindung an Angebote im Schulportal. Ein größeres Augenmerk auf Formate der beruflichen Weiterentwicklung könnte nach ihrer Ansicht zudem eine Möglichkeit sein, um die Vernetzung und den Austausch der SVA untereinander zu fördern. Hierbei handelt es sich gleichzeitig um den Aspekt, den die SVA am zweithäufigsten als optimierungsbedürftig einstufen.

Hinsichtlich der Frage nach konkreten Fortbildungsbedarfen kommen SVA und die Schulleitungen der IG zu relativ deckungsgleichen Einschätzungen. Den größten Bedarf sehen sie im Bereich Schul-, Personal- und Dienstrecht. Dahinter folgen die Themengebiete Daten- und Arbeitsschutzrecht sowie Haushaltsrecht, Buchhaltung etc. Die Bereiche Öffentlichkeitsarbeit und Arbeit mit Schulverwaltungsprogrammen sind eher nachgeordnet. Weitere systematisch-strukturelle Bedarfe liegen nicht vor. Nach Kenntnis der Evaluation gibt es in manchen Schulbezirken bereits erste Erfahrungen mit einem Austausch zwischen SVA und den Leitungen von Einsatzschulen.

7.5 Etablierung der Assistenten und Verstetigung des Programms

Unter den Schulassistenten und Schulverwaltungsassistenten besteht eine große personelle Kontinuität. Nur wenige Stellen mussten seit dem Start des Programms nachbesetzt werden.

Auch wenn sich die Ausgangsvoraussetzungen, Aufgabenfelder und erwünschten Effekte der Programmelemente (SchuA, SIM und SVA) voneinander unterscheiden, haben sie eine zentrale Schnittmenge: Alle Assistenten arbeiten mit schulischen Akteuren zusammen, die sich inzwischen ein fundiertes Urteil über die Zusammenarbeit mit ihnen machen konnten.

In der Gesamtheit zeigen sich die Akteure mit der Zusammenarbeit hochgradig zufrieden. Dabei ist es unerheblich, welches Element des Programms hierbei betrachtet wird. Nahezu alle befragten Akteure (Assistenten sowie Lehrkräfte und Schulleitungen der IG) sind mit der Beschäftigung und der Zusammenarbeit (eher oder voll und ganz) zufrieden. Auf die Frage, inwieweit die Kompetenzen der Assistenten zu den Bedarfen des Unterrichts bzw. der Schule passen, zeigen sich Lehrkräfte und insbesondere die Schulleitungen mit der Passung alles in

allem (eher oder voll und ganz) zufrieden.¹⁵³ Des Weiteren fühlen sich neun von zehn Assistenten als gleichberechtigter Teil des Schulteams. SchuA, SIM und SVA wurden demnach erfolgreich in den Schulalltag integriert.

Allen voran die im Rahmen des Programms eingestellten Assistenten, aber auch Schulleitungen und Lehrkräfte nutzten die Evaluation (Onlinebefragung, Fallstudien, individuelle Anfragen), um ihren Wunsch nach Verstetigung der Stellen mitzuteilen. Auch einzelne Schulleitungen und Lehrkräfte, die an keiner Programmschule arbeiten, fordern diesen Schritt. Je nach Akteursgruppe und Perspektive wird der Wunsch nach Verstetigung unterschiedlich begründet, z. B. zur Sicherstellung der hinzugewonnenen Qualität oder aus Gründen der Planungssicherheit bzw. um Klarheit für die eigene berufliche Zukunft zu erlangen.

Ob und auf welche Weise das Programm verstetigt wird, ist in erster Linie eine politische Entscheidung. Die Ergebnisse der Evaluation sollen hierfür eine möglichst fundierte Entscheidungsgrundlage bieten. Das bezieht sich v. a. auf die Frage, wie sich die Qualität an den Interventionsschulen im Vergleich zu den Schulen der Kontrollgruppen entwickelt hat und welche Schulen bzw. schulischen Akteure warum von der personellen Unterstützung eher mehr bzw. eher weniger profitieren. In den beiden folgenden Kapiteln 7.6 und 7.7 werden die Ergebnisse zu diesen Fragen zusammengefasst und Handlungsempfehlungen formuliert.

7.6 Schulische Qualität im Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppe

Die Befragungen von Schulleitungen und Lehrkräften wurden für einen Differenz-von-Differenzen-Ansatz (DiD) konzipiert. Dieser Ansatz ermöglichte es, Entwicklungen innerhalb einer Interventionsgruppe (IG) einerseits mit den Entwicklungen innerhalb einer Kontrollgruppe (KG) andererseits zu vergleichen. Ziel war es, kausale Effekte einer Intervention zu beschreiben. Im Kontext der Evaluation diente der Ansatz zur Überprüfung der Hypothese, dass sich an den Schulen, an denen SchuA, SIM und/oder SVA zum Einsatz kommen, die vom Programm intendierten Effekte einstellen, an den Schulen ohne Assistenzen hingegen nicht oder nicht so stark.

Ergebnisse und Handlungsempfehlungen zum Schulassistenten

Mit dem Einsatz der Schulassistenten sind verschiedene Zielstellungen verbunden, die v. a. auf eine verbesserte Unterrichtsqualität abzielen. Schulassistenten sollen an der Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages mitwirken und Lehrkräfte von außerunterrichtlichen Tätigkeiten entlasten, damit sich die Lehrkräfte stärker auf pädagogische Vorhaben konzentrieren können.

¹⁵³ Befragt wurden nur Personen, die mit einem Assistenten zusammenarbeiten. Ob diese gegenüber den Assistenten eine grundsätzliche positivere Grundhaltung gegenüber den neuen Kollegen haben bzw. für das übrige Personal das Gegenteil gilt, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht beurteilen. Wie gezeigt erfolgt die Verteilung der Einsatzzeit aber v. a. unter dem Aspekt zeitlich knapper Ressourcen, weshalb nicht davon auszugehen ist, dass nur solche Akteure mit den Assistenten zusammenarbeiten, die zu überdurchschnittlich positiven Einschätzungen kommen.

Vergleicht man nur wirklich vergleichbare Untergruppen miteinander, schätzen die Grundschul- und Oberschullehrkräfte der IG die Situation durchweg positiver ein. Verglichen mit ihren Kollegen an den Grundschulen, die nicht mit einem Schulassistenten zusammenarbeiten (KG), sind die Lehrkräfte der IG, signifikant häufiger

- in der Lage, in ihrem Unterricht die individuell auf die Bedürfnisse einzelner Schüler oder Gruppen einzugehen,
- der Ansicht, dass die ihnen zur Verfügung stehende Zeit für pädagogische Angebote außerhalb des Unterrichts ausreichend ist und
- sie können ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag überwiegend in einer Unterrichtssituation umzusetzen, die ihren Vorstellungen entspricht.
- Sie zeichnen sich zudem durch signifikant bessere Werte beim Gesamtindex und beim Belastungsindex aus.

Auch an Oberschulen ergibt der Gruppenvergleich signifikante Unterschiede. Lehrkräfte der IG finden signifikant häufiger, dass

- sie ausreichend Zeit für pädagogische Angebote außerhalb des Unterrichts haben
- und sie können die besonderen Herausforderungen in ihrem Unterricht eher bewältigen als die Kollegen in der KG.

Die nun durchgehend (und zum Teil signifikant) positiveren Einschätzungen der IG zeigen zum einen, dass Schulassistenten zu einer Verbesserung der schulischen Qualität beitragen. In den Daten der ersten Befragung vom Herbst 2019 waren diese statistisch klaren Unterschiede noch nicht zu beobachten. Dieser Befund ist vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass die Schulen der IG vor statistisch größeren Herausforderungen stehen als die Schulen der KG und die Lehrkräfte der IG diesen Umstand auch als herausfordernder wahrnehmen.

Ergebnisse und Handlungsempfehlungen zum Schulverwaltungsassistenten

Die Übernahme von Aufgaben durch die SVA soll dazu führen, dass Schulleitungen und Lehrkräfte sich stärker ihrem pädagogischen Kerngeschäft widmen zu können. Schulleitungen sollen die frei werdenden Kapazitäten für die Wahrnehmung ihrer Leitungs- und pädagogischen Gestaltungsaufgaben nutzen, Lehrkräfte zur Übernahme zusätzlicher Unterrichts-, Betreuung- und Beratungsaufgaben. Durch den Einsatz der SVA sollen sich außerdem Organisations- und Verwaltungsabläufe professionalisieren.

Die Schulleitungen der IG stellen die Situation durchweg positiver dar als ihre Kollegen an den Vergleichsschulen, d. h. ihre Werte liegen in allen Kategorien vor denen der KG. Besonders deutlich tritt der Unterschied bei der Frage auf, ob die Schulleitungen mit der schulinternen Strukturierung unterrichtsfremder Aufgaben zufrieden sind. Zudem handelt es sich mehrfach um signifikante Unterschiede.

Aus Perspektive der Schulleitungen lässt sich somit festhalten, dass der Einsatz der SVA eine positive Wirkung hat. Allerdings handelt es sich hierbei in erster Linie um Entlastungs- und Professionalisierungseffekte sowie um eine bessere Strukturierung unterrichtsfremder Aufgaben. Dass die Schulleitungen in zweiter Ordnung befähigt werden, selbst weitere Aufgaben wahrzunehmen, bestätigt sich hingegen eher nicht. Eher wird durch den Einsatz der SVA die zeitliche (Über-)Beanspruchung der Schulleitung verringert. Zusammen mit dem SVA nutzen sie dies v. a. zur Weiterentwicklung schulinterner Abläufe und Strukturen, was unter anderen Umständen ggf. nicht erfolgt wäre. In dieses Bild passt, dass die Schulleitungen der IG die personelle Ausstattung an ihrer Schule positiver einschätzen als die KG.

Dass diese Effekte auf den Einsatz der SVA zurückzuführen sind, folgt nicht nur daraus, dass sich die Schulleitungen der KG in den abgefragten Dimensionen durchweg (und teils signifikant) schlechter aufgestellt sehen. Auch können sie auch keine alternative Herangehensweise benennen, um die Herausforderungen, die ihren Bedarf nach einem SVA bzw. ihre Teilnahme am Interessenbekundungsverfahren begründeten, anzugehen

7.7 Effekte an den Einsatzschulen

Ergebnisse und Handlungsempfehlungen zum Schulassistenten

Mit dem Einsatz der Schulassistenten sind verschiedene Zielstellungen verbunden. Die SIM sollen v. a. einen Beitrag zur Förderung von sprachlicher und kultureller Vielfalt als Normalität im schulischen Alltag leisten. Aufseiten der Schule sollen sie insbesondere die Betreuungslehrer der Schüler, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist, unterstützen. Außerschulisch sollen sie Eltern mit geringen Deutschkenntnissen als Ansprechpartner in der Schule zur Verfügung stehen. SchuA sollen v. a. Lehrkräfte im pädagogischen Bereich unterstützen und von außerunterrichtlichen Tätigkeiten entlasten. Inwieweit diese Unterstützungs- und Entlastungseffekte eintreten, äußert sich nicht nur inhaltlich (d. h. durch die Qualität der Arbeit), sondern bereits dadurch, ob die Lehrkräfte Aufgaben wirklich ab- bzw. übergeben können und was sich dadurch für die Lehrkräfte verändert.

Die Analyse zeigt, dass die Lehrkräfte den Großteil der Aufgaben, die sie an Schulassistenten übertragen, vorher entweder durch einen größeren Teil ihrer regulären Arbeitszeit oder durch Überstunden erledigt haben. Schulassistenten tragen also zu einer Entlastung ihres Arbeitszeitkontos bei. Nur manche Aufgaben hatten vor der Übernahme so noch gar nicht existiert oder konnten mangels personeller Kapazitäten nicht angegangen werden.

Den Großteil ihrer Arbeitszeit sind die Schulassistenten im Unterricht präsent. 43 Prozent der Schulassistenten investieren mindestens die Hälfte ihrer Arbeitszeit in diesen Bereich. Bei einem Drittel sind es immerhin noch zwischen 30 bis 50 Prozent. Wie viel Zeit ein Schulassistent im Unterricht verbringt, wie viele Lehrkräfte er pro Schule im Unterricht unterstützt und wie zeitlich intensiv die Unterstützung pro Lehrkraft ausfällt, variiert zwischen den Einsatzschulen aber deutlich. Im Durchschnitt unterstützt ein SchuA pro Schule rund 40 Prozent aller

Lehrkräfte in Regelklassen. Bei den SIM liegt dieser Wert etwas niedriger, dafür arbeiten sie stärker mit den Betreuungs- und DaZ-Lehrern zusammen.

Durch die Zusammenarbeit mit den SIM nahmen v. a. die Möglichkeiten für herkunftssprachlichen Unterricht und Übersetzungsarbeiten zu. Aufgrund fehlender Personalkapazitäten hätten diese gar nicht erledigt werden können oder nur durch externes Personal. Insgesamt spielt der herkunftssprachliche Unterricht im Aufgabenprofil der SIM aber nur eine untergeordnete Rolle. Zeitlich am stärksten profitieren die Lehrkräfte bei der Elternarbeit. SIM nehmen diese Form der Unterstützung (Stichwort „Brückenschlag in die Elternhäuser“) nicht nur signifikant häufiger wahr als SchuA, sondern gehen auch deutlich intensiver in den direkten Elternkontakt. Die außerschulische Netzwerkarbeit, die vorher auf viele Akteure verteilt war, ist bei den SIM nun stärker gebündelt.

Warum Lehrkräfte von einem Schulassistenten im Unterricht unterstützt werden, wird nur selten organisatorisch, logistisch oder strukturell begründet. Hauptmotiv ist das Ziel einer besseren Binnendifferenzierung im Unterricht. Die Zielgruppen variieren dabei ebenso wie die Formate, in denen Schulassistenten zur Binnendifferenzierung beitragen. Wenn Schulassistenten im Unterricht eingesetzt werden, dann in den meisten Konstellationen mit einem bestimmten Schüler oder mit wechselnden einzelnen Schülern. Lehrkräfte und Schulassistenten sind hierbei mit der Anforderung nach einem hohen Maß an Flexibilität konfrontiert. Pauschale Einsatzmuster sollten deshalb nicht zentral vorgegeben werden.

Zur Abschätzung der Effekte wurden die Lehrkräfte der IG gefragt, welche Wirkungen und Nutzen die Zusammenarbeit mit den Schulassistenten nach sich zieht. Die Operationalisierung orientierte sich an den DiD-Fragen. Ziel war es zu untersuchen, inwieweit und warum manche Lehrkräfte der IG stärker von einer Zusammenarbeit profitierten, andere hingegen weniger und ob sich daraus Empfehlungen für die Zusammenarbeit ableiten lassen.

Die Wirkungen der Schulassistenten für die eigene Tätigkeit werden von Lehrkräften hoch eingeschätzt. Das gilt v. a. für die Abläufe im Unterricht. Der Einsatz der Assistenten trägt demnach zu einer besseren schulischen Bildungsqualität bei sowie zur Bewältigung der besonderen Herausforderungen im Unterricht.

Dabei zeigt sich die Tendenz, dass Lehrkräfte die Wirkung umso höher einschätzen, je umfangreicher die Herausforderungen sind, mit denen sie sich im Unterricht konfrontiert sehen. Schulassistenten versprechen demnach dort überdurchschnittlich positive Effekte für den Unterricht, wo Lehrkräfte vor überdurchschnittlich großen Herausforderungen stehen.

Aufgrund der geringen Stärke des Zusammenhangs würde es zu weit reichen, Schulassistenten ausschließlich nach dieser Prämisse einzusetzen. Zudem bewerten Lehrkräfte die Wirkung der Schulassistenten auch dann besonders positiv, wenn die Zusammenarbeit breit angelegt ist, d. h. nicht nur innerhalb des Unterrichts stattfindet. Deshalb ist es empfehlenswert, die möglichen Aufgabenbereiche des Schulassistenten weiterhin konzeptionell breit aufzustellen.

len. Auch müssen die Einsatzschulen eigenverantwortlich abwägen können, in welchen Klassen ein Schulassistent den größten Nutzen verspricht (im Sinne einer verbesserten Binnendifferenzierung) und in Relation zur größtmöglichen Reichweite (d. h. möglichst viele Schüler zu erreichen, die von einer Differenzierung dann direkt oder indirekt profitieren). Wie sich solch ein Zustand erreichen lässt, kann von außen nicht pauschal vorgegeben werden und wird an den Schulen auch unterschiedlich gelöst.

Allerdings könnten Schulen für sich in Zukunft eruieren, ob die zeitlichen Ressourcen der Schulassistenten weniger paritätisch unter den Lehrkräften aufgeteilt werden und ihr Einsatz noch stärker auf Klassenpräsenz, v. a. in solchen mit besonderen Herausforderungen fokussiert wird. So ergibt die Analyse, dass Lehrkräfte, die regelmäßig (ggf. über ein festes Stundenkontingent) und viel im Unterricht unterstützt werden, auch stärker profitieren.

Anhand der Daten lässt sich erstens aber kein Schwellenwert beziffern, wie viel Regelmäßigkeit und wie viele Stunden an Unterstützung mindestens gegeben sein müssen, damit sich diese Effekte einstellen. Auch die Präsenz in nur einer Unterrichtsstunde pro Woche kann überaus wirksam sein. Zweitens kann aus diesem Befund nicht geschlussfolgert werden, möglichst allen Lehrkräften möglichst viel Präsenzzeit zu ermöglichen. So ist (wie oben geschildert) davon auszugehen, dass Schulleitungen und Lehrkräfte die zeitlichen Ressourcen bereits zum Großteil nach rationalen Abwägungen aufteilen und Lehrkräfte, die am dringendste Unterstützung benötigen, diese auch erhalten. Drittens könnten die Einsatzschulen aber bewusst für sich abwägen, wann die potenziell verfügbare (und praktisch wertvolle) Unterrichtszeit der Schulassistenten unbedingt zugunsten pädagogischer oder organisatorischer Betreuungsangebote außerhalb des Unterrichts beschnitten werden sollte (z. B. um Frei- oder Wartestunden zu überbrücken oder um Klassen zum Schwimmunterricht zu begleiten). Das gilt insbesondere dann, wenn Betreuungsleistungen bereits vor dem Einsatz der Schulassistenten praktiziert wurden, ggf. nicht zur vollsten Zufriedenheit der beteiligten Akteure. Um es klar zu sagen: Schulassistenten können und sollten auch zu Verbesserungen in diesen Bereichen beitragen. Allerdings ist ihre Arbeitszeit begrenzt und die Daten zeigen, dass sie ein wirksames Instrument zur Bewältigung besonderer Herausforderungen im Unterricht sind.

Die Art und Weise, wie der Einsatz der Schulassistenten inhaltlich festgelegt wird, beeinflusst die unterrichtsbezogene Wirkung. Kombinierte Modelle, bei denen Lehrkräfte die Rahmensetzung der Schulleitung inhaltlich für sich ausgestalten können, scheinen besonders positiv. Wie bzw. mit wie vielen Schülern der Schulassistent im Unterricht arbeitet, ist ein zweiter relevanter Faktor. Hier zeigt sich der Zusammenhang, dass die unterrichtsbezogene Wirkung mit der Anzahl der Kinder, die vom Schulassistenten unterstützt werden, zunimmt. Jede Lehrkraft weiß selbstverständlich am besten, welches Unterstützungsformat das für sie gewinnbringendste ist. Und selbstverständlich kann es einen Unterricht stark entlasten, wenn sich ein Schulassistent während des Unterrichts einem bestimmten Schüler zuwendet. Allerdings sprechen die Daten dafür, dass die Wirkung der Schulassistenten dadurch eher nicht voll ausgeschöpft werden. Darüber hinaus ist es fraglich, ob Schulassistenten im Unterricht eine

Rolle einnehmen sollten, die eigentlich anderes Personal, z. B. individuelle Schulbegleiter übernehmen könnten (ihre Verfügbarkeit vorausgesetzt). Es ist nachvollziehbar, dass Lehrkräfte einen nicht vorhandenen Schulbegleiter auf diese Weise zu kompensieren versuchen. Diese Lücke sollte aber nicht dauerhaft durch Schulassistenten geschlossen werden.

Untersucht wurde auch, wovon die unterschiedlichen Einschätzungen zur Gesamtwirkung der Schulassistenten speziell bei den Betreuungs- und DaZ-Lehrkräften abhängen. Im Bereich der Elternarbeit wird der Nutzen eines Schulassistenten mit dem Profil eines SIM deutlich höher eingeschätzt als bei einem pädagogischen Schulassistenten. Dieses Aufgabenfeld ist also am ehesten durch die SIM zu bearbeiten.

Ergebnisse und Handlungsempfehlungen zum Schulverwaltungsassistenten

Personalpolitisches Ziel des Einsatzes von SVA ist es, dass sich Lehrkräfte sowie Schulleitungen ihrem eigentlichen „pädagogischen Kerngeschäft“ widmen können. So sollen sie Schulleitungen von zeitaufwendigen Verwaltungsaufgaben entlasten.

Über alle SVA hinweg betrachtet kommen im Durchschnitt 70 Prozent ihrer Aufgaben von den Schulleitungen (inkl. Stellvertretungen). Sie sind der zeitliche Hauptprofiteur. Den Großteil der Aufgaben haben die Schulleitungen vorher entweder durch einen größeren Teil ihrer regulären Arbeitszeit oder durch Überstunden erledigt. Dies betrifft v. a. die Unternehmerpflichten sowie die Personalverwaltung. Für alle übrigen Bereiche gilt, dass die Schulleitungen hier v. a. durch eine reduzierte Zahl an Überstunden profitieren. Hieraus resultieren in erster Linie Entlastungs- und Professionalisierungseffekte sowie um eine bessere Strukturierung unterrichtsfremder Aufgaben. Dass die Schulleitungen in zweiter Ordnung befähigt werden, selbst weitere Aufgaben wahrzunehmen, bestätigt sich hingegen eher nicht. Durch den Einsatz der SVA wird die zeitliche (Über-)Beanspruchung der Schulleitung verringert.

Rund 20 Prozent ihrer Arbeitszeit investieren die SVA in Aufgaben, die von Lehrkräften an sie herangetragen werden. Das betrifft v. a. den Bereich „Sonderaufgaben“, worunter Aspekte wie Schulkonto, Schulbücherei/-bibliothek, Öffentlichkeitsarbeit/Homepage und IT fallen. Zeitlich profitieren hier am ehesten nicht die befragten Lehrkräfte selbst, sondern andere Lehrkräfte, die diese Ressorts zuvor verantworteten. Eine größere Zahl an Lehrkräften wird von den SVA bei der Planung und Organisation außerschulischer Veranstaltungen sowie beim administrativen Elternkontakt entlastet (d. h. Elternbriefe verfassen, Schülerkrankmeldungen verwalten, Schülerbescheinigungen ausstellen). Auch bei der Zeugnis- und Notenverwaltung entlasten die SVA die Mehrheit der Lehrkräfte von Aufgaben, die sie vorher selbst erbracht haben.

Des Weiteren übernehmen die SVA Aufgaben, die zuvor von den Schulsekretariaten erledigt wurden, allerdings in einem geringeren Umfang als bei Schulleitungen und Lehrkräften sowie nur in bestimmten Bereichen. Inwieweit diese Verschiebungen im Arbeitsalltag und im jeweiligen Einzelfall mit der Programmrichtlinie vereinbar sind, kann die Evaluation aufgrund des vorgegebenen Kategoriensystems im Detail nicht beantworten. Da es sich bei allen abgefrag-

ten Aufgabenbereichen aber grundsätzlich um solche handelt, die von den SVA übernommen werden können, gibt es keinen Hinweis auf systematische Kompetenzüberschreitungen. Allerdings sollte mit Blick auf einzelne Teilaktivitäten geprüft werden, ob diese vom Aufgabenprofil für die SVA gedeckt sind.¹⁵⁴

Zur Abschätzung der Effekte wurden Schulleitungen und Lehrkräfte der IG gefragt, welche Wirkungen und Nutzen die Zusammenarbeit mit den SVA nach sich zieht. Die Operationalisierung orientierte sich an den DiD-Fragen. Ziel war es zu untersuchen, inwieweit und warum manche Personen der IG stärker von einer Zusammenarbeit profitierten, andere hingegen weniger und ob sich daraus Empfehlungen für die Zusammenarbeit ableiten lassen.

Die Wirkung der SVA werden von den Schulleitungen hoch eingeschätzt. Das gilt sowohl für Effekte, die die Schule als solche betreffen (z. B. professionellere schulische Verwaltungsabläufe) als auch persönliche Effekte (z. B. weniger Verwaltungsaufgaben und mehr Zeit für Leitungsaufgaben). Ähnlich verhält es sich, wenn man die Lehrkräfte der IG betrachtet. Vergleichsweise klein sind die Effekte aus ihrer Sicht in Bezug darauf, ob zeitliche Entlastungen zu Freiräumen für zusätzliche Bildungs- und Erziehungsaufgaben führen.

Manche Schulen bzw. Schulleitungen und Lehrkräfte profitieren in bestimmten Bereichen stärker, anderen hingegen weniger. In der Analyse wurden einzelne Faktoren identifiziert, die mit den Wirkungseinschätzungen in einem signifikanten Zusammenhang stehen. So schätzen Schulleitungen, deren SVA ausschließlich an ihrer Schule eingesetzt wird, sowohl deren Gesamtwirkung als auch die schulleitungs- und schulbezogenen Teileffekte signifikant höher ein, als Schulleitungen, deren SVA an mehreren Schulen eingesetzt wird. In Kombination mit der Skepsis bzw. der Kritik, die mehrere Betroffene an dem Stellensplitting äußern, sollte dies zu einer überdachten Einsatzpraxis führen.

Schulleitungen, die angeben, dass der SVA ein festes Zeitkontingent für Aufgaben aus der Lehrerschaft hat, schätzen den positiven Effekt für das Kollegium höher ein als die Schulleitungen, deren SVA kein solches Zeitkontingent hat. Genauso gilt, dass Lehrkräfte, die mit einem SVA breit, d. h. in mehreren Feldern und intensiv zusammenarbeiten, seine Wirkung insgesamt signifikant höher einschätzen als Lehrkräfte, deren Zusammenarbeit mit den SVA auf einen oder wenige Bereiche limitiert ist.

Dieser Befund zeigt eine gegenläufige Abhängigkeit (trade-off). Ein höherer lehrkräftsbezogener Effekt geht zulasten der schulbezogenen Wirkungsdimensionen und umgekehrt. Schulen müssen (in Anbetracht knapper Ressourcen) somit abwägen, welchem Bereich sie (neben der Entlastung und Unterstützung für die Schulleitung) einen größeren Stellenwert beimessen.

¹⁵⁴ So wurde unter dem Aufgabenbereich „Personalverwaltung“ u. a. der Teilaspekt „Lehrerfortbildung“ abgefragt. Im Bereich „Elternkontakt“ wurden die Verwaltung von Schülerkrankmeldungen und das Ausstellen von Schülerbescheinigungen genannt. In den Programmunterlagen wird auf diese Teilaktivitäten aber nicht explizit hingewiesen.

Keinen robusten Beitrag zur Erklärung von Effektstärken spielen die Schulart sowie die Schulgröße. Wenn überhaupt lässt sich nur die Tendenz erkennen, dass Schulen im Bereich der Professionalisierung und Aufgabenstrukturierung mit zunehmender Größe (gemessen an der Anzahl der Schüler) stärker vom Einsatz der SVA profitieren. Statistisch lässt sich daraus aber nicht ableiten, SVA ausschließlich an möglichst großen Schulen einzusetzen. Unerheblich ist auch, ob die SVA eher als „Generalisten“ oder „Spezialisten“ eingesetzt werden. Unter diesem Gesichtspunkt können Schulen also relativ frei entscheiden, wie sie das Aufgabenprofil der SVA zusammenstellen.

Literaturverzeichnis

- AGIUA e. V./ Alburbar, F./ Mohammadi, M./ Paleckowa, V. (2020): Willkommen in der Schule. Information für Eltern. URL: <https://www.agiua.de/downloads/Willkommensmappe%20Deutsch.pdf> [Stand: 03.06.2021].
- Becker, C./ Grebe, T./ Leopold, E. (2010): Sprach- und Integrationsmittler/-in als neuer Beruf. Eine qualitative Studie zu Beschäftigungspotenzialen, Angebotsstrukturen und Kundenpräferenzen. URL: https://www.bikup.de/wp-content/uploads/2011/10/Sprach_Integrationsmittler_neuer_Beruf.pdf [Stand: 03.06.2021].
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg – BSB Hamburg (2020): Newsletter vom 17.01.2020. Freiwilliges Soziales Jahr an Schulen: Behörde plant für jede Grundschule eine schulische Assistenz. URL: <https://www.bsb-hamburg.de/index.php?id=362#c6420> [Stand: 03.06.2021].
- Bortz, J./ Schuster, C. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Büchner, F. (2017): Interkulturelle Schulassistenz. Evaluationsbericht. URL: [https://e-government.hannover-stadt.de/lhhSIMwebdd.nsf/968384170E0BF232C12581D2002630A1/\\$FILE/2713-2017_Anlage1.pdf](https://e-government.hannover-stadt.de/lhhSIMwebdd.nsf/968384170E0BF232C12581D2002630A1/$FILE/2713-2017_Anlage1.pdf) [Stand: 03.06.2021].
- Bundesagentur für Arbeit (2020): Berufenet. Förderlehrer/in. Kurzbeschreibung. URL: https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index;BERUFENETJSESSIONID=23Pf56R4Xe_ioB6yBKg_e8OikNOwsZ6xL1tVxQ8hCGxyHnP8bgRC!1518729933?path=null/kurzbeschreibung&dkz=9405 [Stand: 03.06.2021].
- Bundeselternrat (2018): Unterstützungssystem für Schulen und multiprofessionelle Teams. Fachtagung der Ausschüsse „Hauptschule“, „Förderschule“ und „Realschule“ 21. – 23. September 2018. URL: https://www.bundeselternrat.de/files/Dokumente/Tagungen/2018/FT%2003%202018/Bundeselternrat_Reso_Bildung-gegen-gesellschaftliche-Spaltung_20180923_Potsdam.pdf [Stand: 03.06.2021].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF und Kultusministerkonferenz der Länder – KMK (2019): Schule macht stark. Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen. URL: <https://www.bmbf.de/files/vereinbarung.pdf> [Stand: 03.06.2021].
- Deutscher Beamtenbund und Tarifunion– DBB (2019): Tarifvertrag über die Eingruppierung und die Entgeltordnung für die Lehrkräfte der Länder (TV EntgO-L). URL: https://www.dbb.de/fileadmin/user_upload/globale_elemente/pdfs/2018/2019-2021_TV-L_Entgeltordnung_Lehrkraefte.pdf [Stand: 18.06.2021].
- Dilcher, D./ Göck, J. (2014): Mehrwerte des gemeinsamen Unterrichtens im Team nutzen. Workshop im Rahmen der Lehrerbildungsforen Förderpädagogik/Grundschulpädagogik des Landesschulamts und der Lehrkräfteakademie. URL: https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/lsa/qualifizierung_ausbilder/lbforen/foren/foepaedgs/LBF_2014/links/Teamteaching_Handout_goeck_dilcher.pdf [Stand: 03.06.2021].

- Ernst-Abbe-Hochschule Jena – EAH (2021): Evaluierung des Sozialpädagogischen Teamteachings. URL: <https://www.sw.eah-jena.de/institute-projekte/forschung/evaluierung-des-sozialpaedagogischen-teamteachings/> [Stand 21.06.2021].
- Fischer, C. (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. URL: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf> [Stand: 03.06.2021].
- Gesemann, F. (2015): Integrationslotsenprojekte in Deutschland im Überblick: Konzepte, Einsatzfelder und Finanzierung. Beauftragter für Integration und Migration des Senats von Berlin (Hrsg.). URL: <https://www.desi-sozialforschung-berlin.de/uploads/Integrationslotsenprojekte-in-Deutschland-BF01.pdf> [Stand: 03.06.2021].
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) Baden-Württemberg (2017): „Es gibt uns. Und es ist gut, dass es uns gibt!“. URL: <https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/es-gibt-uns-und-es-ist-gut-dass-es-uns-gibt/> [Stand: 03.06.2021].
- GEW Sachsen (2019): Sozialindex für Schulen. Brauchen wir für Schulen einen Sozialindex, um Bildungschancen gerechter zu verteilen? URL: <https://www.gew-sachsen.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/brauchen-wir-fuer-schulen-einen-sozialindex-um-bildungschancen-gerechter-zu-verteilen/> [Stand 14.06.2021].
- Hardwig, T./ Mußmann, F. (2018): Zeiterfassungsstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland. Konzepte, Methoden und Ergebnisse von Studien zu Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung im historischen Vergleich. Expertise im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. URL: https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=66088&token=cd04ea7653a4fec28be40604bc945c8f448ebbb3&download=&n=2018-01-29_Mussmann_MTS-Expertise_Zeiterfassungsstudien_zur_Arbeitszeit.pdf [Stand 21.06.2021].
- Hessisches Kultusministerium (2018): Pressemitteilung vom 22.10.2018. Entlastung und Unterstützung durch Verwaltungskräfte an Schulen. URL: <https://kultusministerium.hessen.de/pressearchiv/pressemitteilung/entlastung-und-unterstuetzung-durch-verwaltungskraefte-schulen> [Stand: 03.06.2021].
- Huber, S. (2007): Leadership an Schulen – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. In: Schweizer, G./ Iberer, U./ Keller, H. (Hrsg.), Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovation vorantreiben. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kühne, S./ Maaz, K./ Mank, S./ Ordemann, J./ Schulz, S. (2019): Bildung in Sachsen im Spiegel der nationalen Bildungsberichterstattung 2018. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/16803/pdf/Kuehne_et_al_2019_Bildung_in_Sachsen_neu.pdf [Stand: 03.06.2021].
- Kultusministerkonferenz der Länder – KMK (2019): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2019-2030. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 221. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_221_Bericht_LEB_LEA_2019.pdf [Stand: 03.06.2021].

- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung – LI Hamburg (o. D.): Sprach- und Kulturmittlung an Hamburger Schulen. URL: <https://li.hamburg.de/contentblob/13781836/f621e1ce04fdbfdf309f9835f38ebdf/data/pdf-skm-flyer.pdf> [Stand: 03.06.2021].
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2015): Eckpunkten zur Zielsetzung und zu den Aufgaben Schulischer Assistenz vom 12.05.2015. URL: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/Inklusion_schulische/Downloads/Schulassis_Eckpunkte.html [Stand: 03.06.2021].
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2019): Drucksache 19/1154. Bericht zur Umsetzung der Schulassistenz. URL: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/Inklusion_schulische/Downloads/Schulassis_LtBericht_Umsetzung.html [Stand: 03.06.2021].
- Lütje-Klose, B. (2013): Schulische Inklusion im Prozess der Systemveränderung. Gelingensbedingungen einer Schule für alle Kinder. Vortrag im Rahmen der BÜZ- Tagung. Laborschule und Oberstufenkolleg Bielefeld. 14.09.2013. URL: https://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag3/pdf/luetje_vortrag_2013_09.pdf [Stand: 03.06.2021].
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019): Sachsen-Anhalt startet Modellprojekt für Schulverwaltungsassistenten. URL: <http://www.presse.sachsen-anhalt.de/index.php?cmd=get&id=902711&identifizier=b730c6d1ea42d06deba9afd702a53725> [Stand 21.06.2021].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020): Pressemitteilung vom 24.01.2020. Schulen entlastet: Pilotprojekt erfolgreich abgeschlossen. URL: <https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/2020+01+24+Projekt+zur+Entlastung+von+Verwaltungsaufgaben+an+Ganztagsschulen+erfolgreich> [Stand: 03.06.2021].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (o. D.): Lehrer Online in Baden-Württemberg. Pädagogische Assistentinnen und Assistenten. URL: <https://lehrer-online-bw.de/,Lde/Startseite/stellen/paedass> [Stand: 03.06.2021].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Schulverwaltungsassistenz im Schuldienst des Landes Nordrhein-Westfalen. URL: https://www.bezreg-muenster.de/de/schule_und_bildung/az/schulverwaltungsassistenz/_ablage/Erlass-SVA.pdf [Stand 21.06.2021].
- Münch, C./ Weinelt, H./ Resnischek, C. (2017): Pädagogen mit Fluchtgeschichte als "Paraprofessionals" in Schulen. Machbarkeitsstudie. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27_In_Vielfalt_besser_lernen/IB_Paraprofessionals_2017.pdf [Stand: 03.06.2021].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Pressemitteilung vom 18.01.2018. Entlastung für 1.900 Schulleitungen: Niedersächsische Landesschulbehörde übernimmt Abwicklung von Personalverträgen – Tonne: „Wir nehmen eine Alltagslast von vielen Schulleitungen“. URL: <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/entlastung->

fuer-1900-schulleitungen-niedersaechsische-landesschulbehoerde-uebernimmt-abwicklung-von-personalvertraegen--tonne-wir-nehmen-eine-alltagslast-von-vielen-schulleitungen-161114.html [Stand: 03.06.2021].

Pfeiffer, I./ Ovey, J./ Heinzelmann, S./ Birk, S. (2011): Abschlussbericht. Evaluierung des Pilotprojektes „Schulverwaltungsassistenz“.
URL: <https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-1331.pdf;jsessionid=6ED2CC9F87BC27E4A45463D5150CA58A> [Stand: 03.06.2021].

Preuß, B. (2018): Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung. Wiesbaden: Springer VS.

Robert Bosch Stiftung GmbH (2018): Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ (2013-2017). Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie. URL: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-09/School_Turnaround_Begleitstudie.pdf [Stand 15.06.2021].

Robert Bosch Stiftung GmbH und die Deutsche Schulakademie gGmbH (2018): Das Deutsche Schulportal. Zahlen und Fakten über herkunftssprachlichen Unterricht. URL: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/zahlen-und-fakten-ueber-herkunftssprachlichen-unterricht/> [Stand: 03.06.2021].

Schmidt, L. (2017): Schulische Assistenz - Ein Überblick über den Forschungsstand in Deutschland. Zeitschrift für Inklusion, (4). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/372> [Stand: 03.06.2021].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin – SenBJF Berlin (o. D.): Fachkräfte. Einstellungen. URL: <https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/einstellungen/> [Stand: 03.06.2021].

Staatsministerium Baden-Württemberg (2018): Pressemitteilung vom 17.09.2018. Konzept zur Stärkung von Schulleitungen vorgestellt. URL: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/konzept-zur-staerkung-von-schulleitungen-vorgestellt/> [Stand: 03.06.2021].

Staatsministerium für Unterricht und Kultus – StMUK (2018): Pressemitteilung Nr. 73 vom 02.03.2018. URL: <https://www.km.bayern.de/pressemitteilung/11148/nr-073-vom-02-03-2018.html> [Stand: 03.06.2021].

Teach First Deutschland gemeinnützige GmbH (o. D.): Unsere Vision. Jedes Kind verlässt die Schule mit einem Abschluss und dem festen Glauben an den eigenen Erfolg. URL: <https://www.teachfirst.de/wp-content/uploads/2020/03/TFD-Infobroschuere.pdf> [Stand: 03.06.2021].

Verband Bildung und Erziehung – VBE, Landesverband Hessen e. V. (2019): Resolution „Mehr Zeit für Bildung“: Wachsen, Lernen, Reifen. URL: <https://www.vbe-hessen.de/dl/290/> [Stand 21.06.2021].

Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung der TU Dresden – ZLSB (2019). Informationen zur Bedarfslage für Lehrerinnennachwuchs im Freistaat Sachsen. URL: <https://tu-dresden.de/zlsb/lehramtsstudium/studienangebot/lehrer-in-werden/Bedarf> [Stand: 03.06.2021].

Anhang

Tabelle 44 Wirkung der Schulassistenten an Grundschulen (auf Basis der zu Messzeitpunkt 1 und 2 erhobenen Einschätzungen der Lehrkräfte aus Interventions- und Kontrollgruppe; Mittelwerte¹)

	Befragung t1 (2019) ²		Befragung t2 (2020) ²	
	IG	KG	IG	KG
Index für die Gesamtwirkung³	2,47	2,37	2,45*	2,34*
Unterrichtsbezogener Wirkungsindex	2,65	2,56	2,67	2,56
<i>Als Lehrkraft kann ich mich auf meinen Bildungs- und Erziehungsauftrag konzentrieren.</i>	2,73	2,62	2,75	2,72
<i>In meinem Unterricht habe ich die Möglichkeit, um individuell auf die Bedürfnisse einzelner Schüler oder Gruppen einzugehen.</i>	2,44	2,30	2,38*	2,16*
<i>In meinem Unterricht kann ich mich auf die Vermittlung von Wissen im Klassenverband konzentrieren.</i>	2,66	2,66	2,77	2,68
<i>Ich kann meinen Bildungs- und Erziehungsauftrag überwiegend in einer Unterrichtssituation umsetzen, die meinen Vorstellungen entspricht.</i>	2,69	2,63	2,73*	2,56*
<i>Ich kann die besonderen Herausforderungen für meinen Unterricht bewältigen.</i>	2,71	2,58	2,71	2,68
Entlastungsbezogener Wirkungsindex	2,01	1,90	1,97*	1,78*
<i>Die mir zur Verfügung stehende Zeit für pädagogische Angebote außerhalb des Unterrichts ist ausreichend.</i>	2,15*	1,91*	2,06*	1,80*
<i>Die mir zur Verfügung stehende Zeit für organisatorische Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts ist ausreichend.</i>	1,90	1,87	1,88	1,77

Quelle: Lehrkräfte der Interventionsgruppe (2019), $n_{t1;IG}=62$; Lehrkräfte der Kontrollgruppe (2019), $n_{t1;KG}=105$; Lehrkräfte der Interventionsgruppe (2020), $n_{t2;IG}=161$; Lehrkräfte der Kontrollgruppe (2020), $n_{t2;KG}=81$

¹ Indizes wurden als Mittelwertindizes auf Basis der vierstufig abgefragten Items gebildet. Die Skala lautete hierbei: „stimme nicht zu=1, stimme eher nicht zu=2, stimme eher zu=3, stimme voll zu=4“

² Für beide Messzeitpunkte wurden T-Tests auf signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von fünf Prozent durchgeführt. Mit einem Sternchen markierte Werte stellen signifikante Mittelwertunterschiede dar.

³ Gebildet als Mittelwertindex auf Basis aller in dieser Tabelle aufgeführten Einzelitems.

Tabelle 45 Wirkung der Schulassistenten an Oberschulen (auf Basis der zu Messzeitpunkt 1 und 2 erhobenen Einschätzungen der Lehrkräfte aus Interventions- und Kontrollgruppe; Mittelwerte¹)

	Befragung t1 (2019) ²		Befragung t2 (2020) ²	
	IG	KG	IG	KG
Index für die Gesamtwirkung³	2,29	2,35	2,28	2,10
Unterrichtsbezogener Wirkungsindex	2,42	2,54	2,44	2,25
<i>Als Lehrkraft kann ich mich auf meinen Bildungs- und Erziehungsauftrag konzentrieren.</i>	2,53	2,68	2,55	2,46
<i>In meinem Unterricht habe ich die Möglichkeit, um individuell auf die Bedürfnisse einzelner Schüler oder Gruppen einzugehen.</i>	2,00	2,16	2,15*	1,69*
<i>In meinem Unterricht kann ich mich auf die Vermittlung von Wissen im Klassenverband konzentrieren.</i>	2,39	2,44	2,47	2,54
<i>Ich kann meinen Bildungs- und Erziehungsauftrag überwiegend in einer Unterrichtssituation umsetzen, die meinen Vorstellungen entspricht.</i>	2,56	2,52	2,33	2,23
<i>Ich kann die besonderen Herausforderungen für meinen Unterricht bewältigen.</i>	2,60*	2,92*	2,68*	2,31*
Entlastungsbezogener Wirkungsindex	1,93	1,84	1,87	1,73
<i>Die mir zur Verfügung stehende Zeit für pädagogische Angebote außerhalb des Unterrichts ist ausreichend.</i>	2,00	1,83	1,88	1,62
<i>Die mir zur Verfügung stehende Zeit für organisatorische Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts ist ausreichend.</i>	1,92	1,84	1,87	1,85

Quelle: Lehrkräfte der Interventionsgruppe (2019), $n_{t1;IG}=38$; Lehrkräfte der Kontrollgruppe (2019), $n_{t1;KG}=25$; Lehrkräfte der Interventionsgruppe (2020), $n_{t2;IG}=85$; Lehrkräfte der Kontrollgruppe (2020), $n_{t2;KG}=13$

¹ Indizes wurden als Mittelwertindizes auf Basis der vierstufig abgefragten Items gebildet. Die Skala lautete hierbei: „stimme nicht zu=1, stimme eher nicht zu=2, stimme eher zu=3, stimme voll zu=4“

² Für beide Messzeitpunkte wurden T-Tests auf signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von fünf Prozent durchgeführt. Mit einem Sternchen markierte Werte stellen signifikante Mittelwertunterschiede dar.

³ Gebildet als Mittelwertindex auf Basis aller in dieser Tabelle aufgeführten Einzelitems.

Tabelle 46 Wirkung der Schulassistenten an Förderschulen (auf Basis der zu Messzeitpunkt 1 und 2 erhobenen Einschätzungen der Lehrkräfte aus Interventions- und Kontrollgruppe; Mittelwerte¹)

	Befragung t1 (2019) ²		Befragung t2 (2020) ²	
	IG	KG	IG	KG
Index für die Gesamtwirkung³	2,55	2,37	2,58	2,69
Unterrichtsbezogener Wirkungsindex	2,68	2,61	2,75	2,90
<i>Als Lehrkraft kann ich mich auf meinen Bildungs- und Erziehungsauftrag konzentrieren.</i>	2,84	2,71	2,78	3,00
<i>In meinem Unterricht habe ich die Möglichkeit, um individuell auf die Bedürfnisse einzelner Schüler oder Gruppen einzugehen.</i>	2,79	2,86	2,76	2,67
<i>In meinem Unterricht kann ich mich auf die Vermittlung von Wissen im Klassenverband konzentrieren.</i>	2,37	2,57	2,63*	3,00*
<i>Ich kann meinen Bildungs- und Erziehungsauftrag überwiegend in einer Unterrichtssituation umsetzen, die meinen Vorstellungen entspricht.</i>	2,68	2,14	2,66	2,83
<i>Ich kann die besonderen Herausforderungen für meinen Unterricht bewältigen.</i>	2,74	2,79	2,90	3,00
Entlastungsbezogener Wirkungsindex	1,75	2,55	2,16	2,17
<i>Die mir zur Verfügung stehende Zeit für pädagogische Angebote außerhalb des Unterrichts ist ausreichend.</i>	2,37*	1,64*	2,29	2,08
<i>Die mir zur Verfügung stehende Zeit für organisatorische Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts ist ausreichend.</i>	2,05	1,86	2,02	2,18

Quelle: Lehrkräfte der Interventionsgruppe (2019), $n_{t1;IG}=19$; Lehrkräfte der Kontrollgruppe (2019), $n_{t1;KG}=14$; Lehrkräfte der Interventionsgruppe (2020), $n_{t2;IG}=50$; Lehrkräfte der Kontrollgruppe (2020), $n_{t2;KG}=12$

¹ Indizes wurden als Mittelwertindizes auf Basis der vierstufig abgefragten Items gebildet. Die Skala lautete hierbei: „stimme nicht zu=1, stimme eher nicht zu=2, stimme eher zu=3, stimme voll zu=4“

² Für beide Messzeitpunkte wurden T-Tests auf signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von fünf Prozent durchgeführt. Mit einem Sternchen markierte Werte stellen signifikante Mittelwertunterschiede dar.

³ Gebildet als Mittelwertindex auf Basis aller in dieser Tabelle aufgeführten Einzelitems.

Tabelle 47 Wie schätzen Sie den Nutzen des Schulassistenten im Hinblick auf die folgenden Punkte ein?

Skala/Item Lehrkräfte	N	MW	SD
Gesamtindex	365	2,69	0,69
Wirkungsindex Schüler	355	2,81	0,68
<i>Steigerung der Lernmotivation unter meinen Schülern</i>	313	2,86	0,78
<i>Mehr Verständnis und Akzeptanz unter meinen Schülern für Aktivitäten im Unterricht</i>	315	2,85	0,79
<i>Mehr Beteiligung der Schüler am Schulleben außerhalb des Unterrichts</i>	290	2,68	0,87
Wirkungsindex Eltern	306	2,47	0,90
<i>Abbau von Barrieren zu den Elternhäusern meiner Schüler</i>	299	2,46	0,95
<i>Größeres Verständnis in den Elternhäusern für die schulischen Aktivitäten</i>	285	2,46	0,93
Wirkung außerschulische Vernetzung			
<i>Ausbau und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern</i>	292	2,67	0,96

Quelle: Lehrkräfte der Interventionsgruppe Schulassistent (2020)
n = Anzahl der Antwortenden, MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

Tabelle 48 Inwieweit leistet der Schulassistent, der an Ihrer Schule arbeitet, einen positiven Beitrag zu den folgenden Bereichen?

Skala/Item Schulleitungen	n	MW	SD
Gesamtindex	97	3,05	0,49
<i>Unterstützung der Lehrkräfte im pädagogischen Bereich</i>	97	3,52	0,68
<i>Entlastung der Lehrkräfte von außerunterrichtlichen Tätigkeiten</i>	97	3,24	0,77
<i>Steigerung der Attraktivität des Lehrerberufs</i>	96	2,45	0,86
<i>Verbesserung der Qualität schulischer Bildung</i>	97	3,20	0,79
<i>Verbesserung der schulischen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund</i>	95	2,81	0,95
<i>Verbesserung des Schulklimas</i>	97	3,37	0,63
<i>Verbesserung der Elternarbeit</i>	97	2,72	0,88
<i>Bewältigung der besonderen Herausforderungen an unserer Schule</i>	96	3,47	0,71

Quelle: Schulleitungen der Interventionsgruppe Schulassistent (2020)
n = Anzahl der Antwortenden, MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

Tabelle 49 Aufgabenbereiche der SVA aus Sicht der SVA

	Angaben in Prozent				
	nie	selten	gelegentlich	häufig	größtenteils
Organisation schulischer Abläufe: Vorlagen/ Schriftverkehr, Protokollführung, Schüleraufnahmeverfahren, Zusammenarbeit mit dem Schulträger, ...	0,0	6,3	6,3	40,6	46,9
Sonstige Aufgaben: Raumplanung, Datenschutz, Schulkontoverwaltung, Notfallplan, ...	0,0	3,1	18,8	31,3	46,9
Sonderaufgaben: Veranstaltungen, Öffentlichkeitsarbeit, Schulfahrten, Homepage, Wettbewerbe, ...	0,0	3,1	6,3	46,9	43,8
Schulprogrammarbeit: Schulentwicklung, Ideenfindung, Qualitätsentwicklung und -management im Allgemeinen, ...	0,0	21,9	25,0	40,6	12,5
Unternehmerpflichten: Betriebsarzt, Brandschutz, Arbeitsschutzmanagementsystem Schule, ...	6,3	21,9	28,1	31,3	12,5
Personalverwaltung: Arbeits- und Gesundheitsschutz, Dienstanreisanträge/ Reisekostenabrechnung, ...	6,3	18,8	37,5	21,9	15,6
Weitere Bereiche¹	3,1	3,1	31,3	28,1	9,4

Quelle: Schulverwaltungsassistenten (2020), n=32
¹ 25 Prozent der befragten SVA machten zu weiteren Aufgabenbereichen keine Angabe.

Tabelle 50 Erledigung verschiedener Aufgabenbereiche vor der Beschäftigung der SVA aus Sicht der Schulleitungen

	n ¹	gar nicht, weil keine Kapazität	durch größe- ren Teil mei- ner regulären Arbeitszeit	Überstunden von mir	Lehrkräfte	Schul- sekretariat	andere Assis- tenzen	Aufgabe gab es so noch nicht	weiß nicht / keine An- gabe
Personalverwaltung: Arbeits- und Gesundheitsschutz, Dienstanreisanträge/ Reisekostenabrechnung, ...	25	0,0	40,0	24,0	16,0	16,0	0,0	0,0	4,0
Unternehmerpflichten: Betriebsarzt, Brandschutz, Arbeitsschutzmanagementsystem Schule, ...	22	4,5	50,0	40,9	0,0	0,0	0,0	0,0	4,5
Schulprogrammarbeit: Schulentwicklung, Ideenfindung, Qualitätsentwicklung und -management im Allgemeinen, ...	18	0,0	27,8	38,9	27,8	0,0	0,0	0,0	5,6
Organisation schulischer Abläufe: Vorlagen/ Schriftverkehr, Protokollführung, Schüleraufnahmeverfahren, Zusammenarbeit mit dem Schulträger, ...	29	0,0	24,1	34,5	6,9	31,0	0,0	0,0	3,4
Sonderaufgaben: Veranstaltungen, Öffentlichkeitsarbeit, Schulfahrten, Homepage, Wettbewerbe, ...	28	3,6	10,7	42,9	35,7	3,6	0,0	0,0	3,6
Sonstige Aufgaben: Raumplanung, Datenschutz, Schulkontoverwaltung, Notfallplan, ...	28	3,6	17,9	35,7	17,9	10,7	0,0	10,7	3,6

Quelle: Schulleitungen (2020), n=30, Angaben in Prozent.

¹ Da die jeweiligen Fragen nur dann gestellt wurden, wenn die Schulleitungen im Vorfeld angaben, dass die SVA in diesen Aufgabenbereichen eingesetzt werden, variiert die Fallzahl für die jeweiligen Antwortoptionen.

Tabelle 51 Erledigung verschiedener Aufgabenbereiche vor der Beschäftigung der SVA aus Sicht der Lehrkräfte

	n ¹	gar nicht, weil keine Kapazität	durch größe- ren Teil mei- ner regulären Arbeitszeit	Überstunden von mir	Andere Lehrkräfte	Schul- leitung	Schulsekre- tariat	Aufgabe gab es so noch nicht	weiß nicht / keine An- gabe
Vorbereitungen für meinen Unterricht (Anfertigen von Kopien, Unterlagen, ...)	21	0,0	57,1	42,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Schulbücher und Lehrmittel (Bestellung, Verwaltung, Ausgabe, ...)	73	0,0	5,5	13,7	53,4	2,7	19,2	0,0	5,5
Zeugnis- und Notenverwaltung (Noten- eingabe, Zeugnisdruck, ...)	38	0,0	5,3	47,4	18,4	0,0	28,9	0,0	0,0
Organisation schulischer Abläufe (Raum- und Vertretungsplanung, Erfassung Ar- beitsstunden...)	36	0,0	2,8	2,8	8,3	66,7	5,6	0,0	13,9
Protokollführung (Dienst- oder Elterngesprä- che, ...)	127	0,8	11,8	28,3	39,4	7,1	6,3	1,6	4,7
Planung und Organisation innerschu- lischer Veranstaltungen (Ganztagsangebo- te, Schulprojekte, Sportfest)	70	0,0	8,6	25,7	42,9	17,1	1,4	0,0	4,3
Planung und Organisation außerschu- lischer Veranstaltungen (Ausflug, Klassen- fahrt, Wandertag, ...)	58	0,0	17,2	48,3	29,3	5,2	0,0	0,0	0,0
Kontakt mit den Eltern meiner Schüler (Elternbriefe verfassen, Schülerkrankmeldungen verwalten)	65	0,0	13,8	43,1	7,7	3,1	26,2	0,0	6,2
Personalverwaltung (Dienstreiseanträge, Reisekostenabrechnung)	66	1,5	12,1	24,2	6,1	22,7	30,3	0,0	3,0
Sonderaufgaben (Schulkonto, Schulbüche- rei/-bibliothek, Öffentlichkeitsarbeit/Homepage, IT)	96	4,2	3,1	12,5	33,3	14,6	13,5	7,3	11,4

Quelle: Lehrkräfte (2020), n=129, Angaben in Prozent.

¹ Da die jeweiligen Fragen nur dann gestellt wurden, wenn die Lehrkräfte im Vorfeld angaben, dass die SVA in diesen Aufgabenbereichen eingesetzt werden, variiert die Fallzahl für die jeweiligen Antwortoptionen.

Tabelle 52 Wirkung der SVA (auf Basis der zu Messzeitpunkt 1 und 2 erhobenen Einschätzungen der Schulleitungen aus Interventions- und Kontrollgruppe zu ihren Ressourcen; Mittelwerte¹⁾

	Befragung t1 (2019) ²		Befragung t2 (2020) ²	
	IG	KG	IG	KG
Index für die Gesamtwirkung³	2,29*	1,85*	2,21*	1,98*
Schulleitungsbezogener Wirkungsindex	1,89*	1,45*	1,78	1,54
<i>Ich habe ausreichend Zeit für meine Leitungsaufgaben.</i>	2,06*	1,46*	2,03	1,75
<i>Die mir zur Verfügung stehende Zeit für pädagogische Gestaltungsaufgaben (z.B. zur Weiterentwicklung des Schulprogramms) ist ausreichend.</i>	1,72*	1,43*	1,60	1,50
<i>Die Zeit, die ich als Schulleiter für Verwaltungsaufgaben aufbringen muss, beläuft sich auf ein vertretbares Maß.</i>	1,89*	1,46*	1,70	1,68
Schulbezogener Wirkungsindex	2,83*	2,30*	2,78*	2,44*
<i>Unsere schulischen Verwaltungsabläufe sind professionell gestaltet.</i>	2,94*	2,49*	2,77	2,55
<i>Mit der schulinternen Strukturierung unterrichtsfremder Aufgaben bin ich zufrieden.</i>	2,71*	2,11*	2,80*	2,34*
Lehrkräftebezogener Wirkungsindex	2,38*	2,00*	2,28	2,03
<i>Die Zeit, die unsere Lehrkräfte für Verwaltungsaufgaben aufbringen müssen, beläuft sich auf ein vertretbares Maß.</i>	2,33	2,08	2,23	2,02
<i>Die Zeit, die unsere Lehrkräfte für ihre Bildungs- und Erziehungsaufgaben haben, ist ausreichend.</i>	2,42*	1,92*	2,31	2,05

Quelle: Schulleitungen der Interventionsgruppe (2019), $n_{t1;IG}=36$; Schulleitungen der Kontrollgruppe (2019), $n_{t1;KG}=37$; Schulleitungen der Interventionsgruppe (2020), $n_{t2;IG}=30$; Schulleitungen der Kontrollgruppe (2020), $n_{t2;KG}=44$

¹ Indizes wurden als Mittelwertindizes auf Basis der vierstufig abgefragten Items gebildet. Die Skala lautete hierbei: „stimme nicht zu=1, stimme eher nicht zu=2, stimme eher zu=3, stimme voll zu=4“

² Für beide Messzeitpunkte wurden T-Tests auf signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von fünf Prozent durchgeführt. Mit einem Sternchen markierte Werte stellen signifikante Mittelwertunterschiede dar.

³ Gebildet als Mittelwertindex auf Basis aller in dieser Tabelle aufgeführten Einzelitems.

