
**Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der
Schule aus der Perspektive der Lehrkräfte –
Ein Vergleich von Schüler*innen mit sonderpädagogischem
Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen und mit
sonderpädagogischem Förderbedarf im
Förderschwerpunkt geistige Entwicklung**

Johanna Vogt

Prüfungsarbeit: Masterarbeit
Institution: Technische Universität Dortmund, Fakultät 13
Studiengang: Master Lehramt für sonderpädagogische Förderung
Fachgebiet: Entwicklung und Erforschung inklusiver Bildungsprozesse
Semester: Sommersemester 2023
Erstprüfer: Vertr. Prof. Dr. Michael Schurig
Zweitprüferin: Dr. Stephanie Lutz
Datum der Abgabe: 22.06.2023

Anschrift: Johanna Vogt

██

████████████████████

E-Mail: johanna.vogt@tu-dortmund.de

Matrikelnummer: 202875

Zusammenfassung

Die Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten und der Schule ist ein zentraler Aspekt der Schulzeit (Doppke & Gisch, 2005) und wird als wichtig und notwendig aufgefasst (Syriopoulou-Delli et al., 2016; Žužek Lackovič & Pšunder, 2019). Die Zusammenarbeit ist umso wichtiger, wenn bei Schüler*innen ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt (Balli, 2016).

Das Ziel der vorliegenden Abschlussarbeit ist es, die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule aus der Perspektive der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu untersuchen. Daher wird folgende Forschungsfrage beantwortet: Wie ist die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus der Perspektive der Lehrkräfte gestaltet?

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine quantitative Online-Fragebogenerhebung zu der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule durchgeführt. Der Fragebogen erfasste unter anderem Daten zu der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule. Im Rahmen dieser wurden einerseits die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule und andererseits die Qualität dieser Zusammenarbeit erfasst. Der Fragebogen richtete sich an Lehrkräfte an Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass die Zusammenarbeit sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen als sehr positiv von den Lehrkräften eingeschätzt wird und dass in beiden Förderschwerpunkten die Lehrkräfte häufig mit den Erziehungsberechtigten in Kontakt stehen. Allerdings ist die Zusammenarbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung enger und besser als im Förderschwerpunkt Lernen. Auch die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule ist trotz positiver Ergebnisse in beiden Förderschwerpunkten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besser als im Förderschwerpunkt Lernen.

Schlüsselwörter:

Zusammenarbeit, Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte, Förderschule

Abstract

Collaboration between guardians and the school is a central aspect of schooling (Doppke & Gisch, 2005) and is considered important and necessary (Syriopoulou-Delli et al., 2016; Žužek Lackovič & Pšunder, 2019). Collaboration is even more important when students have special educational needs (Balli, 2016).

The aim of this thesis is to investigate the collaboration between the guardians and the school from the perspective of the teachers in the special needs area of learning and in the special needs area of intellectual development. Therefore, the following research question is answered: How is the cooperation between the guardians and the school in the special needs area of learning and in the special needs area of intellectual development designed from the perspective of the teachers?

To answer the research question, a quantitative online questionnaire survey was conducted on the cooperation between the guardians and the school. Among other aspects, the questionnaire collected data on the cooperation between the guardians and the school. The questionnaire collected data on the cooperation between the parents and the school and on the quality of this cooperation. The questionnaire was addressed to teachers at special schools with the special needs area of learning and intellectual development in North Rhine-Westphalia.

The results of the questionnaire survey show that the cooperation in both the special needs areas of intellectual development and learning is considered very positive by the teachers and that in both special needs areas the teachers are often in contact with the parents. However, the cooperation in the special needs area of intellectual development is closer and better than in the special needs area of learning. The quality of the cooperation between the guardians and the school is also better in the special needs area of intellectual development than in the special needs area of learning, despite positive results in both special needs areas.

Keywords:

cooperation, guardians, teachers, special needs education

Inhaltsverzeichnis

I	Abbildungsverzeichnis	5
II	Tabellenverzeichnis	6
1	Einleitung.....	7
2	Theoretischer Hintergrund	11
2.1	Intellektuelle Beeinträchtigung	11
2.1.1	Begriffsdefinition	11
2.1.2	Schulische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	14
2.2	Lernbeeinträchtigung	16
2.2.1	Begriffsdefinition	17
2.2.2	Schulische Bildung im Förderschwerpunkt Lernen.....	19
2.3	Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule	22
2.3.1	Rechtliche Grundlagen der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule	23
2.3.2	Qualitätsmerkmale einer gelingenden Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule	25
2.3.3	Aspekte der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule	27
2.4	Aktueller Forschungsstand.....	29
2.5	Relevanz des Themas	32
3	Forschungsdesign.....	34
3.1	Entwicklung und Präzisierung einer Fragestellung und Hypothesen	34
3.2	Methode.....	35
3.2.1	Darlegung der Datenerhebung.....	35
3.2.2	Darlegung des Messinstruments.....	37
3.2.3	Darlegung des Forschungsablaufs.....	40
4	Forschungsergebnisse.....	43
4.1	Darlegung und Auswertung der Forschungsergebnisse	43

4.1.1	Allgemeine Informationen zu der Stichprobe.....	43
4.1.2	Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule	51
4.2	Interpretation der Forschungsergebnisse.....	70
5	Diskussion	79
5.1	Diskussion der Forschungsergebnisse.....	79
5.2	Limitationen und Ausblick	84
6	Fazit.....	87
7	Literaturverzeichnis.....	91
Anhang	97
Anhang A	Adaptierter und eingesetzter Fragebogen	97
Anhang B	Tabelle andere gesprochenen Sprachen in den Familien aufgeteilt nach Förderschwerpunkten	106
Anhang C	Gründe, die die Qualität der Zusammenarbeit im Förderschwerpunkt Lernen beeinflussen.....	108
Anhang D	Gründe, die die Qualität der Zusammenarbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beeinflussen.....	112
	Eidesstattliche Versicherung.....	116

I Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Qualitätsmerkmale der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule (nach Killus und Paseka (2020, S. 28)).....	26
Abbildung 2 Forschungsablauf	40
Abbildung 3 Rekrutierungsphasen.....	41
Abbildung 4 Verteilung der Förderschwerpunkte unter allen Schüler*innen	45
Abbildung 5 Verteilung kultureller Hintergrund der Familie	48
Abbildung 6 Familienkonstellation, in der der*die Schüler*in aufwächst.....	49
Abbildung 7 Vergleich Wahrnehmung von Beratungsangeboten	52
Abbildung 8 Vergleich Rückgabe von Informationszetteln	53
Abbildung 9 Vergleich Entschuldigung von Fernbleiben des Kindes.....	54
Abbildung 10 Vergleich eigeninititative Kontaktaufnahme.....	55
Abbildung 11 Kommunikationsmedien im Förderschwerpunkt Lernen.....	56
Abbildung 12 Kommunikationsmedien im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	57
Abbildung 13 Vergleich respektvoller Umgang im Kontakt mit Erziehungsberechtigten	58
Abbildung 14 Vergleich Austausch über den Lern- und Sozialfortschritt des Kindes.....	60
Abbildung 15 Vergleich Annahme von Empfehlungen durch Erziehungsberechtigte	61

II Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Merkmale der Schüler*innen	44
Tabelle 2 Auszug andere gesprochenen Sprachen in den Familien aufgeteilt nach Förderschwerpunkten.....	46
Tabelle 3 Migrationshintergrund der Schüler*innen nach Förderschwerpunkten.....	47
Tabelle 4 Kultureller Hintergrund aufgeteilt nach Förderschwerpunkten	49
Tabelle 5 Familienkonstellation nach Förderschwerpunkt.....	50
Tabelle 6 t-Test für unabhängige Stichproben für die Zusammenarbeit und die Qualität der Zusammenarbeit	63
Tabelle 7 ANOVA Test für die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	64
Tabelle 8 Modellkoeffizienten für die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	65
Tabelle 9 ANOVA Test für die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	66
Tabelle 10 Modellkoeffizienten für die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	66
Tabelle 11 ANOVA Test für die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen	67
Tabelle 12 Modellkoeffizienten für die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen	68
Tabelle 13 ANOVA Test für die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen	69
Tabelle 14 Modellkoeffizienten für die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen	69
Tabelle 15 Andere gesprochenen Sprachen in den Familien aufgeteilt nach Förderschwerpunkten.....	106

1 Einleitung

Schule braucht die Erziehungsgemeinschaft von Elternhaus und Schule. Wenn Lehrkräfte und [Erziehungsberechtigte] abgestimmt an einem Strang ziehen, profitieren vor allem – aber nicht nur – die Schülerinnen und Schüler davon (Doppke & Gisch, 2005, S. 6).

Wie dieses Zitat aus dem Vorwort des Buches „Elternarbeit“ von Doppke und Gisch (2005) zeigt, ist die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule ein wichtiger und zentraler Aspekt in der Schulzeit der Schüler*innen. Diese Zusammenarbeit ist so wichtig, dass sie rechtlich vorgeschrieben wird. So bestimmen in Nordrhein-Westfalen unter anderem das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, das Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen und der Beschluss „Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule“ der Kultusministerkonferenz, dass die Erziehungsberechtigten und die Schule gemeinsam die Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Schüler*innen tragen (Killus & Paseka, 2020). Auch die Ergebnisse aus Studien wie Syriopoulou-Delli et al. (2016) und Žužek Lackovič und Pšunder (2019) zeigen, dass eine Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule wichtig und notwendig ist und dass sich die Erziehungsberechtigten und die Lehrkräfte dieser Relevanz bewusst sind. So dient die Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften häufig einem Transfer von aktuellen und wichtigen Informationen und einer Verbesserung der Bildungsergebnisse der Schüler*innen.

Für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule von besonderer Relevanz, da die Erziehungsberechtigten für Lehrkräfte die Hauptinformationsquelle zentraler Informationen der Schüler*innen darstellen (Balli, 2016). Darüber hinaus ist nach Textor (2021) eine Beschulung von Schüler*innen im Förderschwerpunkt Lernen von den Lehrkräften alleine nicht zu leisten. Auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist eine Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule unumgänglich und wird in den aktuellen Richtlinien für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vorgeschrieben (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022). Insgesamt ist ein regelmäßiger Austausch zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf somit wichtig und notwendig (Balli, 2016). Allerdings wurde bisher keine Forschung publiziert, welche die Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und im Förderschwerpunkt Lernen ganzheitlich untersucht und vergleicht.

Daher hat die vorliegende Abschlussarbeit das Ziel, die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule aus der Perspektive der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu untersuchen. Dies beinhaltet eine Untersuchung sowohl der Gestaltung als auch der Qualität dieser Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule aus der Perspektive der Lehrkräfte. Somit soll die folgende Forschungsfrage in der vorliegenden Abschlussarbeit beantwortet werden: *Wie ist die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus der Perspektive der Lehrkräfte gestaltet?*

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde der Fragebogen *Soziales und häusliches Umfeld von Schulkindern: Eine Einschätzung für PädagogInnen (SHU-P)* von Lutz und Gebhardt (2022) adaptiert und im Rahmen einer Online-Fragebogenerhebung mittels Limesurvey an Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen ausgegeben. Im Anschluss an den Erhebungszeitraum wurden die Daten mit dem Datenanalyseprogramm Jamovi ausgewertet. Dies beinhaltet eine deskriptive Auswertung der Daten sowie die Durchführung von Welch's t-Test und einer zweifaktoriellen Varianzanalyse. Diese Methodik wurde für die vorliegende Arbeit ausgewählt, da in einer Online-Fragebogenerhebung auf ökonomische Art und Weise eine Vielzahl an Personen unabhängig von der physischen Distanz für eine Teilnahme erreichbar ist. Darüber hinaus ermöglicht die Methode der Fragebogenerhebung eine Vergleichbarkeit der Antworten, da alle teilnehmenden Personen identische Fragebögen erhalten (Hussy et al., 2013; Sedlmeier & Renkewitz, 2018).

Die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird in der vorliegenden Abschlussarbeit in insgesamt sechs Kapiteln untersucht. Im Anschluss an diese Einleitung wird der theoretische Hintergrund der Arbeit vorgestellt. Dabei wird zunächst das Thema der intellektuellen Beeinträchtigung angesprochen. Die historische Entwicklung der intellektuellen Beeinträchtigung wird dargestellt sowie verschiedene Begriffe diskutiert, um abschließend den in dieser Arbeit verwendeten Begriff zu begründen. Anschließend wird die schulische Förderung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschrieben, wobei ein Fokus auf die Beschulung an Förderschulen gelegt wird. Neben dem Thema der intellektuellen Beeinträchtigung wird auch die Lernbeeinträchtigung thematisiert. Dafür wird ebenfalls die historische Entwicklung der Lernbehinderung geschildert sowie verschiedene Begriffe wie die zu unterscheidenden Begriffe Lernbehinderung, Lernbeeinträchtigung und Lernstörung diskutiert. Zum Schluss des Abschnitts wird der in dieser Arbeit verwendete Begriff begründet.

Anschließend wird die Situation der schulischen Bildung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen dargelegt. Nach der Thematisierung der Beeinträchtigungen, welche den in dieser Arbeit untersuchten Förderschwerpunkten zugrunde liegen, wird die Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule erläutert. Dafür werden zunächst die bereits angesprochenen rechtlichen Grundlagen, welche der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule in Nordrhein-Westfalen zugrunde liegen, vorgestellt. Anschließend werden Qualitätsmerkmale einer gelingenden Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule dargelegt, indem insbesondere auf die Qualitätsmerkmale der Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (2013) eingegangen wird. Daraufhin werden verschiedene (Gestaltungs-)Aspekte der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule vorgestellt. Viele dieser Aspekte resultieren aus und bauen auf die vorgestellten Qualitätsmerkmale auf. Nach der Thematisierung der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Allgemeinen werden im Rahmen des aktuellen Forschungsstandes verschiedene Ansichten der Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten sowie die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften und somit der Schule dargestellt. Abschließend wird im Rahmen des theoretischen Hintergrundes die Relevanz des Themas der vorliegenden Abschlussarbeit begründet, indem einerseits insbesondere auf die dargelegten rechtlichen Grundlagen und die Notwendigkeit der Zusammenarbeit und andererseits auf die bestehende Forschungslücke im Hinblick auf die Zusammenarbeit in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung eingegangen wird.

Im Anschluss an den theoretischen Hintergrund wird das Forschungsdesign der vorliegenden Abschlussarbeit vorgestellt. Dafür werden zunächst die Fragestellung sowie präzisierende Unterfragen und Hypothesen auf- und vorgestellt. Anschließend wird die Methodik erläutert. Dafür wird zuerst die Datenerhebung mittels eines Online-Fragebogens dargelegt, indem verschiedene Vor- und Nachteile dieser Methode diskutiert werden. Danach wird das konkrete Messinstrument, der eingesetzte Fragebogen, detailliert dargestellt. Abschließend wird der Ablauf des Forschungsprozesses visuell sowie schriftlich geschildert.

Nach der Vorstellung des Forschungsdesigns werden die Forschungsergebnisse thematisiert, indem zunächst die gewonnenen Ergebnisse dargelegt und ausgewertet werden. Dabei werden zuerst allgemeine Informationen zu der Stichprobe dargelegt, welche aus den ersten beiden Abschnitten des Fragebogens entstammen. Danach werden die Daten bezüglich der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule dargestellt. Nach der Auswertung der deskriptiven Daten folgt die Darlegung der Ergebnisse der Durchführung des t-

Test und der zweifaktoriellen Varianzanalyse. Abschließend werden die zuvor dargelegten Forschungsergebnisse interpretiert.

Es folgt eine Diskussion der Forschungsergebnisse, in welcher zunächst die Forschungsfrage sowie die präzisierenden Unterfragen beantwortet werden. Zusätzlich wird die Gültigkeit der aufgestellten Hypothesen diskutiert. Anschließend werden die Grenzen der vorliegenden Abschlussarbeit und somit der Forschung dargestellt sowie ein Ausblick auf zusätzliche mögliche und notwendige Forschung gegeben. Die Abschlussarbeit endet mit einem Fazit, in welchem die zentralen Erkenntnisse abschließend zusammengefasst werden. Diese Erkenntnisse zeigen, dass sich sowohl die Gestaltung als auch die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterscheidet und dass die Zusammenarbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besser ist als im Förderschwerpunkt Lernen.

Entsprechend den Empfehlungen der Technischen Universität Dortmund werden in der vorliegenden Arbeit geschlechterneutrale Alternativen sowie der Genderstern verwendet, um alle Geschlechtsidentitäten einzuschließen und somit eine geschlechtergerechte und inklusive Sprache einzusetzen (Technische Universität Dortmund, 2021). Darüber hinaus wird in vielen Dokumenten ausschließlich der Begriff Eltern oder Elternhaus verwendet. In anderen Dokumenten wird lediglich der Begriff Erziehungsberechtigte eingesetzt und in manchen Dokumenten werden beide Begriffe synonym verwendet. Als Erziehungsberechtigte werden nach dem Gesetz die Personen verstanden, denen das Personensorgerecht für das jeweilige Kind zukommt. Dies können sowohl biologische als auch nicht biologische Eltern sein (Killus & Paseka, 2020). In dieser Arbeit soll der Begriff der Erziehungsberechtigten verwendet werden, um ebenfalls Eltern einzuschließen, die nicht die biologischen Eltern sind, aber trotzdem über das Personensorgerecht für das Kind verfügen.

2 Theoretischer Hintergrund

In dem folgenden Kapitel werden zunächst die intellektuelle Beeinträchtigung und die Lernbeeinträchtigung als die in dieser Arbeit zugrundeliegenden Beeinträchtigungen betrachtet und erläutert. Anschließend werden Ziele und Formen der Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und der Schule thematisiert. Daraufhin wird der aktuelle Forschungsstand zur Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und der Schule dargestellt. Abschließend wird die Relevanz des Themas dieser Arbeit erläutert.

2.1 Intellektuelle Beeinträchtigung

Im Folgenden wird zunächst der Begriff intellektuelle Beeinträchtigung definiert, sowie die historische Entwicklung der intellektuellen Beeinträchtigung erläutert. Anschließend wird das Konzept der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung dargelegt.

2.1.1 Begriffsdefinition

Bis heute existiert auf nationaler und internationaler Ebene keine einheitliche Bestimmung eines Begriffs zur Beschreibung der als geistig behindert definierten Personengruppe. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung eine heterogene und vielseitige Gruppe ohne einheitliche Eigenschaften bilden (Stöppler, 2017).

1958 wurde der Begriff „geistige Behinderung“ von der Elternvereinigung Lebenshilfe in Deutschland eingeführt. Doch bereits davor, im Jahr 1926, wurde der Begriff verwendet, um negative Bezeichnungen wie „Schwachsinn“ oder „Idiotie“ abzulösen. Dadurch wurde einerseits ein Anschluss an amerikanische Terminologien wie mental handicap oder mental retardation gewährleistet und andererseits die als geistig behindert definierte Personengruppe anderen Behinderungsformen sprachlich zugeordnet (Lingg & Theunissen, 2018; Stöppler, 2017; Wüllenweber et al., 2006).

Heutzutage wird häufig der Begriff „Menschen mit geistiger Behinderung“ verwendet, um den Menschen in den verschiedenen Rollen in den Vordergrund und die Behinderung in den Hintergrund zu stellen (Stöppler, 2017; Wüllenweber et al., 2006). Der Begriff der geistigen Behinderung ist jedoch auch sehr umstritten, da dieser einerseits die Gefahr darstellt, dass der entsprechend bezeichnete Personenkreis sozial abgewertet, benachteiligt und ausgeschlossen wird (Theunissen et al., 2013). Andererseits ist insbesondere der Begriff Behinderung ein Wertbegriff und kann einen stigmatisierenden Charakter aufweisen (Lingg & Theunissen, 2018). Weitere Begriffe, die zur Beschreibung der Personengruppe eingesetzt werden, sind nach Wüllenweber et al. (2006) „Menschen, die als geistig behindert gelten/bezeichnet

werden; Menschen mit kognitiver, intellektueller oder mentaler Behinderung/Beeinträchtigung; Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf/Hilfebedarf; [und] Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (S. 117). Der Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ wird von der Organisation Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V. bevorzugt, da sie den Begriff geistig behindert ablehnen und in erster Linie als Personen gesehen werden möchten (Stöppler, 2017). Diese Bezeichnung wurde jedoch aufgrund der geringen Trennschärfe von Menschen mit einer Lernbeeinträchtigung nicht in der Fachsprache etabliert (Fornefeld, 2020).

Der Begriff der intellectual disabilities (deutsch: intellektuelle Behinderungen) wird heutzutage weltweit bis auf den deutschsprachigen Raum verwendet, um die Beeinträchtigungen zu beschreiben, die in Deutschland als geistige Behinderung oder schwere Lernbehinderung bezeichnet werden (Theunissen et al., 2013). Allerdings unterscheidet sich die Definition dieses Begriffs je nach Land, teilweise sogar je nach Zweck innerhalb eines Landes (Weber & Rohahn, 2009). Die Bezeichnung intellektuelle Behinderung geht auf fachwissenschaftliche Diskurse insbesondere der klinischen Psychologie zurück. Bislang konnte der Begriff intellektuelle Behinderung jedoch aufgrund der negativen Konnotation und Diskriminierung der betroffenen Personen nicht einheitlich in den deutschsprachigen Raum eingeführt werden (Theunissen et al., 2013). Darüber hinaus repräsentiert der Begriff aufgrund der negativen Konnotation, welche eine Entwertung, Geringschätzung oder Stigmatisierung implizieren kann, nicht die Ansichten der betroffenen Personen (Lingg & Theunissen, 2018).

Die American Association on Intellectual and Developmental Disabilities und auch die World Health Organization definieren die intellektuelle Beeinträchtigung als charakterisiert durch gravierende Einschränkungen in der kognitiven Leistungsfähigkeit und im adaptiven Verhalten, welches sich in konzeptuellen, sozialen und praktischen Anpassungsfähigkeiten zeigt. Die Beeinträchtigungen treten in der Entwicklungsphase, welche bis zu einem Alter von 22 Jahren reicht, auf (Schalock et al., 2021; World Health Organization, 2023). Für die Anwendung der Definition der American Association on Intellectual and Developmental Disabilities sind fünf Annahmen essenziell: (1) Zunächst müssen die vorliegenden Einschränkungen im Kontext des entsprechenden Alters betrachtet werden. (2) Weiterhin müssen kulturelle und sprachliche Vielfalt sowie Unterschiede in der Kommunikation berücksichtigt werden. (3) Ein Individuum weist in der Regel sowohl Schwächen als auch Stärken auf. (4) Darüber hinaus stellt die Entwicklung eines Profils der benötigten Unterstützung einen wesentlichen Aspekt der Beschreibung von Einschränkungen dar. (5) Schließlich kann die Lebenssituation einer Person mit intellektueller Beeinträchtigung mit Hilfe angemessener und langfristiger individueller Unterstützung im Allgemeinen verbessert werden (Schalock et al., 2021).

Bei Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung liegt häufig eine organische Schädigung vor, durch welche das Gehirn direkt oder indirekt betroffen ist. Diese Schädigungen können prä-, post- oder perinatal beispielsweise in Form von Genmutationen, Fehlbildungen, Neugeborenenenerkrankungen oder Hirntumoren auftreten und das Denken, Wahrnehmen, Handeln, Verhalten und Empfinden und daher die Gesamtpersönlichkeit einer betroffenen Person beeinflussen (Fornfeld, 2020). In der Regel wird eine intellektuelle Beeinträchtigung mittels entsprechend normierter und standardisierter Testverfahren diagnostiziert. Stehen diese Testverfahren nicht zur Verfügung, muss die Diagnose stärker auf dem klinischen Urteil basieren, welches auf eine Bewertung vergleichbarer Verhaltensindikatoren zurückgeht (World Health Organization, 2023).

Das Leitsymptom einer intellektuellen Beeinträchtigung sind kognitive Beeinträchtigungen. Neben diesen weisen betroffene Personen Beeinträchtigungen in der sprachlichen, sozialen und emotionalen und motorischen Entwicklung auf (Wüllenweber et al., 2006). Wie auch die American Association on Intellectual and Developmental Disabilities zeichnet sich nach Theunissen et al. (2013) und Weber und Rojahn (2009) eine intellektuelle Beeinträchtigung durch ein Auftreten der Beeinträchtigung vor dem 18. Lebensjahr, nachweisbare Einschränkungen in dem sozialen adaptiven Verhalten und eine funktionale Intelligenzbeeinträchtigung aus. In Anlehnung an die International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems werden vier Schweregrade unterschieden. So liegt eine leichte intellektuelle Beeinträchtigung bei einem Intelligenzquotienten (IQ) von 50/55 bis 70 vor. Darüber hinaus werden eine mittelschwere intellektuelle Beeinträchtigung bei einem IQ von 35/40 bis 50/55, eine schwere intellektuelle Beeinträchtigung bei einem IQ von 15/20 bis 35/40 und eine schwerste intellektuelle Beeinträchtigung bei einem IQ unter 15/20 unterschieden. In Deutschland liegt die Grenze einer intellektuellen Beeinträchtigung hingegen bei einem IQ zwischen 50 und 55. Jedoch muss berücksichtigt werden, dass der Intelligenzquotient nur unter Berücksichtigung aller zentralen Verhaltensbereiche und der individuellen Gesamtsituation zu interpretieren ist (Wüllenweber et al., 2006). Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung weisen Schwierigkeiten auf, ihr Leben selbstständig zu führen. Infolgedessen ist diese Personengruppe lebenslang auf besondere Hilfe, Förderung und Begleitung angewiesen (Theunissen et al., 2013). Darüber hinaus sind diese Personen anfälliger für weitere verschiedene Erkrankungen und Beeinträchtigung wie beispielsweise Epilepsien (Weber & Rojahn, 2009).

Aufgrund der Uneinigkeit bezüglich einer Bezeichnung des betroffenen Personenkreises soll in dieser Arbeit die Bezeichnung Menschen oder Schüler*innen mit intellektueller Beeinträchtigung verwendet werden. Dadurch soll einerseits der diskriminierende Charakter der

Bezeichnung Behinderung vermieden werden und andererseits die entsprechende Person in den Vordergrund und die Beeinträchtigung in den Hintergrund gestellt werden (Stöppler, 2017; Theunissen et al., 2013).

2.1.2 Schulische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Heutzutage werden in einigen Bundesländern die Schulen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung als „Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ bezeichnet (Wüllenweber et al., 2006). Dies bedeutet allerdings nicht, dass Schüler*innen mit intellektueller Beeinträchtigung ausschließlich eine Förderschule besuchen müssen. Seit der „Empfehlung der sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland“ der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1994 können Schüler*innen mit intellektueller Beeinträchtigung sowohl die Förder- als auch die Regelschule besuchen (Stöppler, 2017). So besagt die Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule, dass „[s]onderpädagogische Förderung [...] in der Regel in der allgemeinen Schule [stattfindet]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 1). Auch aufgrund der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention können Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung die Regelschule besuchen und somit inklusiv beschult werden. Dies ist möglich, da die Vertragsstaaten in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung anerkennen. So heißt es in der Konvention „[...] States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning [...]“, um dieses Recht zu verwirklichen (United Nations, 2008).

Fischer (2008) erklärt, dass sich die Entscheidung über den Ort der schulischen Bildung nach unterschiedlichen Aspekten richtet. Diese beinhalten die „Art und [den] Umfang des Bildungs- und Erziehungsbedarfs, [eine] Stellungnahme der Erziehungsberechtigten, die Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule und Unterstützungsmöglichkeiten durch qualifizierte Sonderpädagogen und [die] Bereitstellung erforderlicher technischer und apparativer Hilfsmittel“ (Fischer, 2008, S. 38). Ausgehend von diesen Aspekten soll jeweils der Lernort für die individuellen Schüler*innen ausgewählt werden, der den individuellen Förderbedürfnissen am besten entspricht (Fischer, 2008). Trotzdem ist die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung weiterhin die am häufigsten besuchte Schulform für Schüler*innen mit intellektueller Beeinträchtigung (Fischer, 2008; Stöppler, 2017; Theunissen et al., 2013).

In der Regel ist die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in vier Stufen gegliedert. Dies sind die Unter- oder auch Grund-, die Mittel-, die Ober- oder Haupt- und die Abschluss- beziehungsweise Werkstufe. Die einzelnen Stufen umfassen jeweils drei Schuljahre. Dadurch ergibt sich eine Schulzeit von zwölf Jahren, welche unter Umständen

um drei Jahre verlängert werden kann. Besonders für diese Förderschulen im Vergleich zu Regelschulen ist, dass die einzelnen Lerngruppen nicht mehr als sechs bis 13 Schüler*innen beinhalten. Mit steigender Stufe werden die Kulturtechniken immer bedeutender und die Förderung der Selbstständigkeit und Selbstversorgung rückt in den Vordergrund. Die abschließende Abschluss- oder Werkstufe hat das Ziel, die Schüler*innen auf das Erwachsenenleben und die berufliche Tätigkeit vorzubereiten (Stöppler, 2017). Darüber hinaus zeichnet sich die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung durch eine Ganztagsbeschulung, wohnlich und ansprechend gestaltete Klassenzimmer und durch kleine Klassenfrequenzen, in welchen das Klassenteam meist aus mehreren Lehrkräften mit verschiedenen Ausbildungen sowie Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen besteht, aus (Fischer, 2008; Theunissen et al., 2013).

Die Bildung an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hat das Ziel, den Schüler*innen die Teilhabe in der Gesellschaft als kompetent handelnde Person zu ermöglichen (KMK - Kultusministerkonferenz, 2021). Zusätzlich umfasst die Erziehung und Bildung an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung alle Entwicklungsbereiche. Das bedeutet, dass sowohl Kompetenzen im Bereich der Wahrnehmung, Motorik, Kognition und Kommunikation als auch Kompetenzen zur Lebensbewältigung wie beispielsweise Essen, Trinken oder Körperhygiene gefördert werden (Theunissen et al., 2013). Im Entwicklungsbereich Kognition sollen die Schüler*innen zum Beispiel lernen, aktiv und zunehmend bewusst auf das eigene Vorwissen zurückzugreifen sowie die eigene Kritik- und Selbsteinschätzungsfähigkeit zu erkunden. Der Entwicklungsbereich Kommunikation sieht unter anderem die Förderung basaler, nonverbaler, verbaler und schriftlicher Kommunikation und die Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten vor. Körperliche Ausdrucksmöglichkeiten, Körpererleben sowie Eigenaktivität und Bewegungsmöglichkeiten werden im Entwicklungsbereich Motorik und Wahrnehmung gefördert. Im Bereich der Kommunikation verfügen die Schüler*innen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Regel über bessere Kompetenzen in der rezeptiven Sprache verglichen mit der expressiven Sprache, sodass manche Schüler*innen Hilfsmittel in Form von Gebärden, computergestützter Kommunikation oder Bildsymbolen benötigen, um sich mitteilen zu können (KMK - Kultusministerkonferenz, 2021).

Darüber hinaus stehen zusätzlich auch Kompetenzen der Persönlichkeitsbildung wie Selbstständigkeit, emotionale Stabilität oder Leistungsbereitschaft im Fokus der Erziehung und Bildung. Der umgesetzte Unterricht orientiert sich an den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen, den Vorerfahrungen und Interessen der Schüler*innen (Theunissen et al., 2013). Um dies zu ermöglichen, werden für die einzelnen Schüler*innen individuelle Lehrpläne erstellt (Stöppler, 2017), in welchen individuelle Ziele für die einzelnen Schüler*innen aufgeführt

werden (Flott-Tönjes et al., 2019). Die Bestimmung der Entwicklungsziele richtet sich dabei nach den Handlungskompetenzen, den Lebensbezügen, den Entwicklungsvoraussetzungen sowie der erzieherischen Gesamtsituation der Schüler*innen (Fischer, 2008).

Schüler*innen mit intellektueller Beeinträchtigung müssen ähnliche Lebens- und Entwicklungsaufgaben bewältigen wie andere Schüler*innen in ihrem Alter (KMK - Kultusministerkonferenz, 2021). Dabei besteht nach §5 der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule bei Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine hochgradige und dauerhafte Beeinträchtigung des „[...] schulische[n] Lernen[s] im Bereich der kognitiven Funktionen und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit [...]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 2). Darüber hinaus sprechen bei dieser Personengruppe Anzeichen dafür, dass sie wahrscheinlich lebenslang auf Unterstützung zur selbstständigen Lebensführung angewiesen sein werden (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014). Der Unterstützungsbedarf äußert sich bei Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung in verschiedener Art und Weise. Sie können Empathiefähigkeit, Kontaktfreude und -bereitschaft, Hilfsbereitschaft, Offenheit und Begeisterungsfähigkeit zeigen. Sie können aber auch Rückzugstendenzen und augenscheinliches Desinteresse bezüglich Personen oder des Unterrichtsangebotes zeigen (KMK - Kultusministerkonferenz, 2021).

Der Anteil an Schüler*innen mit schwerer oder komplexer Beeinträchtigung hat an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stark zugenommen, sodass dieser Personenkreis an manchen Förderschulen 50% der Schülerschaft ausmacht (Fornefeld, 2020). Diese Schüler*innen aber auch Schüler*innen mit milderer intellektueller Beeinträchtigung können einen teilweise intensiveren Unterstützungsbedarf aufweisen. Dieser kann sich unter anderem darin zeigen, dass die Schüler*innen auf eine verlässliche soziale Bindung zu einer Vertrauensperson oder medizinische Behandlungspflege angewiesen sind. Der Unterstützungsbedarf kann ebenfalls aus psychischen Erkrankungen wie beispielsweise einer Autismus-Spektrum-Störung oder selbst- und fremdverletzendes Verhalten oder aus bestimmten Verhaltensweisen aufgrund von Traumaerfahrungen resultieren (KMK - Kultusministerkonferenz, 2021).

2.2 Lernbeeinträchtigung

Im Folgenden wird die Lernbeeinträchtigung thematisiert. Dafür wird zunächst eine Begriffsdefinition vorgenommen, indem eine historische Entwicklung der Begriffsverwendung sowie die häufig verwendeten Konzepte Lernbeeinträchtigung, Lernbehinderung und Lernstörung dargestellt werden. Anschließend werden die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt

Lernen, die Schülerschaft mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen sowie Bildungsziele und die inklusive beziehungsweise integrative Beschulung im Rahmen der schulischen Bildung im Förderschwerpunkt Lernen dargestellt.

2.2.1 Begriffsdefinition

Ähnlich wie für den Begriff der intellektuellen Beeinträchtigung existieren bis heute keine einheitliche Definition und Begriffe für schulisches Lernversagen. Anfang des 20. Jahrhunderts wurden Schüler*innen, die als Schulversagerinnen und -versager klassifiziert wurden, „Schwachsinnige“ genannt. Zu Beginn der 1960er Jahre wurde in der BRD der Begriff „Lernbehinderung“ verwendet, während in der DDR der Begriff „schulbildungsfähig Schwachsinnige“ genutzt wurde. Seit 1994 wurde die Bezeichnung „Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lern- und Leistungsverhalten“ verwendet (Werning & Lütje-Klose, 2016). Zusätzlich wurde in dem Jahr der Begriff „Lernbehinderung durch Lernbeeinträchtigung“ von der Kultusministerkonferenz ersetzt (Eser, 2016). Diese Begrifflichkeiten sind jedoch ungenau, da sie einerseits weder eine genau abgrenzbare Gruppe von Personen noch ein klar abgezeichnetes Symptom oder Syndrom beschreiben und andererseits keine konkreten Hinweise bezüglich einer sonderpädagogischen Förderung bieten (Eser, 2016; Werning & Lütje-Klose, 2016). Heutzutage wird der Begriff Beeinträchtigungen im (schulischen) Lernen beziehungsweise Förderschwerpunkt Lernen verwendet (Werning & Lütje-Klose, 2016).

Die World Health Organization (2023) beschreibt in der International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems eine Lernbehinderung beziehungsweise -störung als charakterisiert durch erhebliche und andauernde Schwierigkeiten beim Erwerb akademischer Kompetenzen, welche Lesen, Schreiben oder Rechnen beinhalten können. Die Leistungen von Personen mit Lernbehinderungen liegen unter dem, was aufgrund des chronologischen Alters sowie aufgrund der intellektuellen Leistungsfähigkeit von der individuellen Person zu erwarten wäre. Dies resultiert in Beeinträchtigungen im schulischen Lernen in einem Ausmaß, das an der Regelschule ohne Inklusion oder Integration nicht mehr akzeptiert werden kann. Eine Lernbeeinträchtigung bezeichnet jedoch keine umfassende Beeinträchtigung der allgemeinen Lernkompetenz (Schröder, 2000). In der Regel treten Lernbehinderungen oder Lernstörungen auf, wenn akademische Kompetenzen in den ersten Schuljahren erworben werden sollen. Bei Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung ist das schulische Lernen demnach so stark beeinträchtigt, dass sie auf besondere Förderung und einen spezifischen Lehrplan entweder an der Förderschule oder inklusiv beziehungsweise integrativ an einer Regelschule angewiesen sind (Werning & Lütje-Klose, 2016). Zusammenfassend kann diesbezüglich festgehalten werden, dass die Lernbeeinträchtigung beziehungsweise

Lernbehinderung auf einem Kontinuum zwischen einer intellektuellen Beeinträchtigung und der sogenannten Normalentwicklung liegt (Eser, 2016).

Bis in die 1960er Jahre bestand der Unterschied zwischen Lernstörungen und Lernbehinderungen darin, ob die Schüler*innen weiterhin in der Regelschule unterrichtet werden konnten. So war dies lediglich bei Schüler*innen mit Lernstörungen der Fall. Schüler*innen mit Lernbehinderung konnten die Regelschule nicht besuchen und wurden stattdessen an der sogenannten „Schule für Lernbehinderte“ unterrichtet (Heimlich, 2022). Lernbeeinträchtigung wurde als Oberbegriff verstanden, welcher auf Schwierigkeiten im Erreichen der schulischen Anforderungen auf dem Niveau der Grund- und Hauptschule hinweist (Schröder, 2000). Auch heute wird noch zwischen Lernstörungen und Lernbehinderungen als Lernbeeinträchtigungen unterschieden. Allerdings basiert das heutige Kategoriensystem auf den Kriterien Umfang, Schweregrad und Dauer der Beeinträchtigung. Wenn die Schwierigkeiten im Lernen nur in einem Schulfach auftreten oder einen Lernrückstand von unter einem Schuljahr darstellen und dementsprechend als weniger umfänglich, weniger schwerwiegend und kurzfristig klassifiziert werden, handelt es sich um eine Lernstörung. Darüber hinaus verfügen Schüler*innen mit Lernstörungen über eine durchschnittliche Intelligenz. Im Gegensatz dazu treten bei einer Lernbehinderung die Schwierigkeiten in mehr als einem Schulfach auf, der Lernrückstand hat einen Umfang von mehr als einem Schuljahr und die Intelligenzleistung betroffener Schüler*innen liegt eine Standardabweichung unterhalb des Durchschnitts (Heimlich, 2022; Schröder, 2000). Statt der Differenzierung zwischen Lernstörung und Lernbehinderung kann auch, wie bei Kretschmann (2007), zwischen partiellen und generalisierten Lernstörungen unterschieden werden. Dabei gleichen die generalisierten Lernstörungen der Lernbehinderung nach Heimlich und die partiellen Lernstörungen den Lernstörungen wie Heimlich sie definiert. Es hat sich jedoch in der Praxis der sonderpädagogischen Förderung herausgestellt, dass Lernstörungen und Lernbehinderungen nicht so eindeutig voneinander zu trennen sind (Heimlich, 2022).

Grundsätzlich lernen Personen mit Lernbeeinträchtigung aufgrund einer reduzierten Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung langsamer. Zusätzlich zeichnet sich die Lernbeeinträchtigung wegen einer reduzierten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses durch eine eingeschränkte Merkfähigkeit bei dieser Personengruppe aus (Eser, 2016). Schüler*innen kann eine Lernbeeinträchtigung zugeschrieben werden, wenn sie die Mindeststandards und Lernziele der Regelschule über einen längeren Zeitraum trotz pädagogischer und fachlicher Unterstützung nicht oder nur ansatzweise erreichen können (KMK - Kultusministerkonferenz, 2019). Bei diesen Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung können in der Regel Probleme im Schriftspracherwerb nachgewiesen werden (Heimlich, 2022). Neben diesen Problemen

weisen Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung Schwierigkeiten beim Rechnen-Lernen sowie beim Lernen des Lernens auf. Die Schwierigkeiten beim Lernen des Lernens resultieren aus Problemen in der Steuerung und Reflexion von Bildungsprozessen und bei der Verwendung von Lernstrategien (KMK - Kultusministerkonferenz, 2019).

Aufgrund der unterschiedlichen in der Vergangenheit verwendeten Bezeichnungen für Personen, die in ihrem schulischen Lernen beeinträchtigt sind, sowie aufgrund vielfältiger Bedenken und Einschränkungen existierender Bezeichnungen (Schröder, 2000), soll in dieser Arbeit der Begriff Menschen oder Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung verwendet werden.

2.2.2 Schulische Bildung im Förderschwerpunkt Lernen

Im Jahr 2014 wurde bei etwa 2,6% der Schüler*innen der Primarstufe und der Sekundarstufe I ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen festgestellt. Über 60% dieser Schüler*innen besuchen eine Förderschule anstelle einer inklusiven oder integrativen Beschulung an einer Regelschule (Werning & Lütje-Klose, 2016).

Da die UN-Behindertenrechtskonvention die Rechte aller Menschen mit Behinderungen anspricht, wird Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung wie auch Schüler*innen mit intellektueller Beeinträchtigung durch die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention die Möglichkeit einer inklusiven Beschulung auf allen Ebenen zugesprochen. Dies bedeutet, dass sie nicht aufgrund ihrer Beeinträchtigung von dem allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen (Werning & Lütje-Klose, 2016).

In der Bundesrepublik Deutschland kann die inklusive Beschulung in Form von Integrationsklassen, integrativen Regelklassen oder inklusiven Schulen stattfinden. In Integrationsklassen werden etwa 22 bis 23 Schüler*innen durchgängig von einer sonderpädagogischen Lehrkraft und einer Lehrkraft der Regelschule unterrichtet. Zwei bis drei dieser Schüler*innen haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen. Bei integrativen Regelklassen werden einzelne Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung in Klassen mit einer regulären Anzahl von bis zu 30 Schüler*innen unterrichtet. An inklusiven Schulen werden im Sinne eines inklusiven Bildungssystems alle Schüler*innen einer Region, unabhängig von Vorhandensein und Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs oder eines Migrationshintergrundes, unterrichtet. An diesen Schulen werden die Schüler*innen nicht mehr in unterschiedliche Gruppen eingeteilt, sondern mittels eines individuellen Curriculums unterrichtet. Im Sekundarbereich ist aufgrund der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems die Umsetzung einer integrativen und inklusiven Beschulung problematischer (Heimlich, 2022). Unabhängig von dem Förderort der Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung muss eine individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung die konzeptionelle Grundlage der pädagogischen Arbeit bilden, um sonderpädagogische Diagnostik, kooperative Bildungsplanung,

individuelles Bildungsangebot, Leistungskontrolle und eine kontinuierliche Prozessdokumentation zu gewährleisten (Wyrwich, 2016).

Wie auch die Begriffsbestimmung für Lernbeeinträchtigungen, war die Bezeichnung der Schule für diesen Personenkreis in der historischen Entwicklung ebenfalls problematisch. Bezeichnungen wie „Hilfsschule“ aus dem 19. Jahrhundert oder „Schule beziehungsweise Sonderschule für Lernbehinderte“ aus dem Jahr 1960 waren diskriminierend und stigmatisierend (Kretschmann, 2007). In Hamburg wurde 1986 die Bezeichnung „Förderschule“ verwendet, welche den Hilfgedanken in den Vordergrund stellt und seitdem häufig eingesetzt wird. (Kretschmann, 2007; Schröder, 2000). Im Unterschied zu Förderschulen mit anderen Förderschwerpunkten umfasst die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen, wie auch die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, nicht alle Niveaustufen von der Grund- und Hauptschule bis zum Gymnasium. An diesen beiden Förderschulen ist das kognitive schulische Leistungsniveau geringer. Daher sollten die Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als separat von anderen Förder- und Regelschulen betrachtet werden. Trotzdem sollte eine solche Rangreihenfolge der verschiedenen Schulen kritisch betrachtet werden (Schröder, 2000).

In der Regel beinhaltet die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen die Klassen eins bis neun, in denen hinsichtlich des Unterrichts jedoch nicht hinsichtlich der Organisation zwischen Primar- und Sekundarstufe beziehungsweise Sekundarbereich unterschieden wird. Das 10. Schuljahr ist an den Förderschulen nicht verpflichtend anzubieten. In einer Klasse werden an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Nordrhein-Westfalen im Durchschnitt etwa 13,2 Schüler*innen mit Lernbehinderung unterrichtet. Dies ist verglichen mit anderen Bundesländern eine hohe Klassengröße. Eine Klasse wird meistens von einer Lehrkraft unterrichtet, allerdings bezeichnet Schröder (2000) diese Verhältnisse als „unzureichend“ (S.179). Im Unterschied zur Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist der Unterricht an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen auf den Vormittag begrenzt (Schröder, 2000).

Die Erziehung und der Unterricht im Förderschwerpunkt Lernen ist an dem individuellen Unterstützungsbedarf, den Interessen und den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen orientiert (Wyrwich, 2016) und fokussiert neben dem schulisch wesentlichen Kompetenzerwerb auch den Kompetenzerwerb in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen. Darüber hinaus werden bereits früh berufliche Tätigkeiten beispielsweise mittels Praktika für individuelle Zugänge zur Arbeitswelt gefördert (KMK - Kultusministerkonferenz, 2019). Dabei folgt der Unterricht im Förderschwerpunkt Lernen den Bildungszielen und Lerninhalten der Regelschule, welche unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und des

Unterstützungsbedarfs der Schüler*innen adaptiert werden. Diese Adaptionen der Ziele und Inhalte können in Form einer Reduktion, einer Addition von Zielen und Inhalten oder einer anderen Gewichtung des allgemein Gültigen im Unterricht ausgeführt werden (Schröder, 2007).

Im Unterricht erhalten die Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung Unterstützung beim Lernen und Arbeiten durch besondere Lernarrangements und temporäre Lerngruppen, Grundformen der Selbstorganisation sowie durch die Berücksichtigung von Motivation, Lebensweltbezug, Teilhabe und Selbstwirksamkeit in der Auswahl und Gestaltung der Unterrichtsthemen (KMK - Kultusministerkonferenz, 2019).

Bei Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung hängt der Förderbedarf häufig mit einem sprachlichen, sozial-emotionalen, sensomotorischen und kognitiven Förderbedarf zusammen, so dass diese Schüler*innen häufig einer Verknüpfung von Förderschwerpunkten zugeordnet werden können (Heimlich, 2022). Sie verfügen über Denk- und Lernmuster wie beispielsweise Interesse, Durchhaltevermögen oder Aufmerksamkeit, welche als Grundvoraussetzungen zentral für das Lernen oder die Kompetenzentwicklung sind. Im Kontext des schulischen Lernens kommt es jedoch zu einer Irritation beziehungsweise zu einer Desorientierung zwischen den Denk- und Lernmustern und den schulischen Lerngegenständen, sodass betroffene Schüler*innen an der Regelschule allein keinen Anschluss an das schulische Lernen finden können und auf sonderpädagogische Beratung und Unterstützung angewiesen sind (KMK - Kultusministerkonferenz, 2019). Da Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung ausreichend Zeit für das Lernen, Arbeiten und die Selbstentwicklung benötigen, sind sie auf eine Schule ohne Zeit- und Leistungsdruck sowie ohne Noten- und Versagensangst angewiesen (Wyrwich, 2016). Der sonderpädagogische Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen wird festgestellt, indem einerseits der Schulleistungsstand, die Intelligenzleistung und die soziale Anpassung der Schüler*innen untersucht und andererseits ein mangelndes Lernangebot und eine Sinnesbeeinträchtigung ausgeschlossen werden (Eser, 2016).

Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung können einen von zwei Schulabschlüssen erwerben. Wenn sie zieldifferent unterrichtet werden, erhalten sie ein Zeugnis, welches die erworbenen inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen detailliert. Dabei handelt es sich jedoch nicht um einen bundesweit normierten Abschluss (KMK - Kultusministerkonferenz, 2019), sondern unter Anbetracht der Qualifikationen der Regelschulen um den Abschluss „mit dem niedrigsten Leistungsniveau und der geringsten gesellschaftlichen Anerkennung“ (Schröder, 2000, S. 184). Aus diesem Grund soll Schüler*innen, die die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchen, zunehmend die Möglichkeit gegeben werden, einen höheren Qualifikationsnachweis zu erreichen als den der Förderschule (Schröder, 2000). So kann unter

bestimmten Voraussetzungen und wenn die Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung am Ende der Schullaufbahn in den Fächern beziehungsweise Fachbereichen entsprechende Leistungen erbringen, ein erster Schulabschluss oder ein dem Hauptschulabschluss gleichgestellter Bildungsstand bescheinigt werden (KMK - Kultusministerkonferenz, 2019). Um diesen Abschluss zu erwerben, müssen die Leistungen entweder (a) in allen Fächern mindestens ausreichend oder (b) in nicht mehr als einem der beiden Fächer Deutsch oder Mathematik mangelhaft sein. Alternativ können die Leistungen auch entweder (c) im Fach Deutsch oder Mathematik mangelhaft und in einem der weiteren Fächer nicht ausreichend oder (d) in nicht mehr als zwei Fächern, welche nicht Deutsch oder Mathematik sind, nicht ausreichend und in einem Fach mangelhaft sein. Zusätzlich muss in den Klassen neun und 10 am Englischunterricht teilgenommen werden (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014).

2.3 Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule

Im Kontext der Schule existieren unterschiedliche Möglichkeiten der Kooperation. So kann die Kooperation zwischen den Lernenden und den Lehrkräften, zwischen den Schüler*innen untereinander, innerhalb der multiprofessionellen Teams der jeweiligen Schulen, zwischen verschiedenen Schulen oder auch Schulformen und zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten stattfinden (Stiller, 2004).

Im 19. Jahrhundert wurden einerseits die Familien- und Arbeitswelt getrennt und andererseits eine Unterrichts- und Schulpflicht für alle Schüler*innen eingeführt. Dies resultierte in einer Aufgabenteilung, in welcher die Schule für die Unterrichtsaufgaben und die Erziehungsberechtigten für die Erziehungsaufgabe verantwortlich waren und somit diesbezüglich keine Kooperation stattfand. Auch die reformpädagogischen Bestrebungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts veränderten die Aufgabenteilung zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule nicht. Zu Beginn der 1990er Jahre zeigte sich jedoch, dass eine solche Trennung der Unterrichts- und Erziehungsaufgaben nicht länger angemessen ist. Anstatt die Aufgaben aufzuteilen, bilden die Erziehungsberechtigten und die Schule nun eine Kontinuität, da beide Aufgaben untrennbar miteinander verbunden sind (Kirk, 2014). Daher sollte die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsame Aufgabe der Erziehungsberechtigten und der Schule gesehen und die Verantwortung diesbezüglich und bezüglich des Wohls des Kindes gemeinsam übernommen werden (Textor, 2021).

Zur Bezeichnung der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule werden verschiedene Begriffe wie Elternberatung, Elterninformation, Elternarbeit, Erziehungspartnerschaft und Bildungspartnerschaft verwendet. Diese Begriffe werden teilweise synonym verwendet und haben alle den Aspekt der Kooperation und der Kommunikation

gemeinsam. Jedoch werden je nach verwendetem Begriff verschiedene zusätzliche Aspekte berücksichtigt (Killus & Paseka, 2020).

Zentral sind die Begriffe „Elternarbeit“ und „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“, wenn die Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule thematisiert wird. Der Begriff „Elternarbeit“ wurde in der Vergangenheit verwendet und umfasst Formen der organisierten Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den Erziehungsberechtigten und den Schulen. Allerdings geht die Initiative dieser Kooperation von den Lehrkräften aus und die Erziehungsberechtigten werden lediglich als passive Objekte der Bearbeitung angesehen. Aufgrund dieses asymmetrischen und hierarchischen Verhältnisses hat der Begriff eine negative Konnotation in Form von Problemen und Schwierigkeiten in der Kommunikation und Kooperation und gilt als veraltet. Stattdessen soll heutzutage der Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ eingesetzt werden. Unter diesem Konzept wird im Sinne einer Partnerschaft ein symmetrisches Verhältnis verstanden, in welchem sowohl die Lehrkräfte als auch die Erziehungsberechtigten aktiv sind und sich austauschen und aufeinander zugehen. Der Begriff setzt daher eine Beziehung zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften voraus, welche sowohl durch Vertrauen und Respekt als auch eine gegenseitige Öffnung geprägt ist. Da der Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft dieselben Formen umfasst wie die Elternarbeit, wird die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auch als positive Ausprägung der Elternarbeit verstanden (Killus & Paseka, 2020).

2.3.1 Rechtliche Grundlagen der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule

Seit Beginn der 1970er Jahre ist die Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrkräften der Schule gesetzlich festgelegt. So sind in Schulgesetzen sowie in Erlassen und Verordnungen der Bundesländer der Umfang und die Art und Weise der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften vorgeschrieben (Kirk, 2014). Neben dem Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen bilden das Grundgesetz sowie der Beschluss „Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule“ der Kultusministerkonferenz die aktuellen rechtlichen Grundlagen für die Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule in Nordrhein-Westfalen (Killus & Paseka, 2020).

Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland aus dem Jahr 1949 wird den Erziehungsberechtigten die Verantwortung für die Erziehung und Betreuung ihrer Kinder zugewiesen (Killus & Paseka, 2020). So steht in Artikel 6, Absatz 2 geschrieben „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ Daran anschließend wird dem Staat eine Rolle des Überwachens zugeschrieben, welche dem Wohle des Kindes dienen, jedoch nicht gegen den Willen der Erziehungsberechtigten

sprechen soll. Somit kann der Staat beispielsweise nicht die Entscheidung über die von den Erziehungsberechtigten ausgewählte Schule beeinflussen, ist aber verpflichtet, einzugreifen, wenn elterlicher Missbrauch oder Vernachlässigung des Kindes geschehen. Der Staat hat daher keinen Erziehungs- sondern einen Kontrollauftrag (Sacher, 2008). Gleichzeitig bestimmt Artikel 7, Absatz 2 des Grundgesetzes, dass „[d]as gesamte Schulwesen [...] unter der Aufsicht des Staates [steht]“. Aufgrund der Schulpflicht haben staatliche Einrichtungen ab einem gewissen Alter der Kinder und Jugendlichen somit die Verantwortung für die Vermittlung fachlicher Kompetenzen und von Bildung (Killus & Paseka, 2020).

Der Beschluss von 2018 „Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule“ der Kultusministerkonferenz schließt an die Überlegungen der „Gemeinsamen Erklärung der KMK und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern“ von 2013 an (Killus & Paseka, 2020). In dem Beschluss wird ausdrücklich von einer „Aufteilung der Verantwortung für Erziehung und Bildung zwischen Eltern und Schule“ gesprochen (KMK - Kultusministerkonferenz, 2018, S. 3), sodass die Erziehungsberechtigten und die Schule zu einer partnerschaftlichen Kooperation aufgefordert sind. In der Gestaltung dieser Kooperation werden die Schulen dazu aufgefordert, eine respektvolle und wertschätzende Kooperation mit den Erziehungsberechtigten zu pflegen und die Bedürfnisse der Erziehungsberechtigten wahrzunehmen. Die Erziehungsberechtigten werden wiederum dazu aufgefordert, die Förderung der schulischen Entwicklung ihrer Kinder sowie die Bemühungen der Schule und auch die Schule als Organisation zu fördern und zu unterstützen (Killus & Paseka, 2020; KMK - Kultusministerkonferenz, 2018).

Das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen besagt in §2 Absatz 3 SchulG „Die Schule achtet das Erziehungsrecht der Eltern. Schule und Eltern wirken bei der Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele partnerschaftlich zusammen“. Demnach berücksichtigt das Schulgesetz einerseits das in Artikel 6, Absatz 2 des Grundgesetzes beschriebene Erziehungsrecht der Erziehungsberechtigten, in welches der Staat nicht ohne Grund eingreifen darf. Andererseits entspricht das Schulgesetz auch den Vorgaben des Beschlusses der Kultusministerkonferenz von 2018 bezüglich einer partnerschaftlichen Kooperation für die Erziehung und Bildung zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule (KMK - Kultusministerkonferenz, 2018).

Die gemeinsame Verantwortung der Erziehungsberechtigten und der Schule für das Kind oder die Jugendlichen ist somit per Gesetz vorgeschrieben (Killus & Paseka, 2020). Darüber hinaus zeigt das Schulgesetz aber auch die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und der Schule auf: Während Erziehungsberechtigte eine

Erziehungspflicht zu erfüllen haben und diese nicht abgeben können, müssen Lehrkräfte die Schüler*innen ebenfalls erziehen, jedoch ohne das Erziehungsrecht der Erziehungsberechtigten zu verletzen (Kirk, 2014).

2.3.2 Qualitätsmerkmale einer gelingenden Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule

Im englischsprachigen Raum werden die National Standards for Family-School Partnerships der National Parent Teacher Association eingesetzt, um die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und den Schulen im Sinne einer ganzheitlichen Förderung der Schüler*innen zu verbessern. Da diese Standards nicht ohne Adaptionen und Anpassungen auf das deutsche Bildungssystem übertragen werden können, hat eine Expert*innengruppe beauftragt von der Vodafone Stiftung Deutschland und dem Bildungspakt Bayern die National Standards for Family-School Partnerships angepasst (Killus & Paseka, 2020). Nach der Adaption umfassen die Qualitätsmerkmale der Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten und Schulen die Merkmale Willkommens- und Begegnungskultur, vielfältige und respektvolle Kommunikation, Erziehungs- und Bildungskooperation sowie Partizipation der Eltern (Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH, 2013). Die einzelnen Leitbilder der Qualitätsmerkmale sind Abbildung 1 zu entnehmen.

Ziel der Entwicklung einer Willkommens- und Begegnungskultur ist es, die Schule zu einem Ort zu machen, welcher auch auf die Bedürfnisse und Interessen der Erziehungsberechtigten ausgerichtet ist. Dies kann beispielsweise mit Hilfe einer neuen Gestaltung des Schulgebäudes geschehen. Durch vielfältige und respektvolle Kommunikation soll die Kommunikation zwischen der Schule und den Erziehungsberechtigten möglichst barrierefrei werden. Eine konstruktive Kooperation zwischen der Schule und den Erziehungsberechtigten hinsichtlich Bildungs- und Erziehungsfragen soll nach dem Merkmal der Erziehungs- und Bildungskooperation entwickelt werden. Das Qualitätsmerkmal der Partizipation der Erziehungsberechtigten hat zum Ziel, die Erziehungsberechtigten als Teil des Schulalltags und in die schulische Selbstverwaltung zu integrieren. Dies kann beispielsweise mit Hilfe von Gremien der Eltern und Erziehungsberechtigten ermöglicht werden (Medvedev, 2020).



Abbildung 1 Qualitätsmerkmale der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule (nach Killus und Paseka (2020, S. 28))

Die Qualitätsmerkmale und Leitbilder lassen sich insbesondere durch vorgegebene Maßnahmen zur Umsetzung der Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (2013) in verschiedene Aufgabenbereiche der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule übersetzen (Sacher et al., 2019). Diese werden in Kapitel 2.3.3 näher beschrieben. In der praktischen Umsetzung ist jedoch trotzdem zu berücksichtigen, dass diese Qualitätsmerkmale unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen eines jeweiligen Schulstandortes adaptiert und die einzelnen Merkmale miteinander verknüpft werden müssen (Killus & Paseka, 2020).

Um diese Qualitätsmerkmale zu erfüllen, müssen sich Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte von der eigenen subjektiven Wahrnehmung loslösen und auf einen Perspektivwechsel sowie auf die Situation der jeweils anderen Person einlassen. Darüber hinaus muss eine respektvolle und kooperative Beziehung zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule regelmäßig weiterentwickelt und gepflegt werden (Sacher et al., 2019).

2.3.3 Aspekte der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule

Zentrale Aspekte in der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule sind beispielsweise die Schulfähigkeit, Veränderungen der Kindheit aufgrund des Grundschulunterrichts, die Relevanz des sozialen Lernens, die Vorbereitung auf den Wechsel in die Sekundarstufe sowie die Lernmotivation und die Leistungsbeurteilung (Kirk, 2014). Darüber hinaus werden vier Arbeitsbereiche der Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrkräften beschrieben, welche die in Kapitel 2.3.2 beschriebenen Qualitätsmerkmale der Vodafone Stiftung der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule widerspiegeln (Sacher et al., 2019).

Erziehungsberechtigte können in Form von schriftlichen Informationsschreiben wie zum Beispiel Elternbriefen, Informations- und Diskussionsveranstaltungen oder im Rahmen von Elternseminaren über die schulrelevante Themen, welche unter anderem Leistungsüberprüfungen, Lern- und Leistungsanforderungen und Leistungsbeurteilungen beinhalten, informiert werden (Kirk, 2014). Der Austausch zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften in Form von Elternbriefen oder Informationsveranstaltungen fällt in den Bereich vielfältige und respektvolle Kommunikation, welcher einen regelmäßigen, intensiven und offenen Austausch zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule in beide Richtungen vorgibt. Dabei sollen sowohl die schulische als auch häusliche Situation der Schüler*innen thematisiert sowie sichergestellt werden, damit die Lehrkräfte und die Erziehungsberechtigten gegenseitig alle aktuellen und wichtigen Informationen erhalten (Sacher et al., 2019; Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH, 2013).

Darüber hinaus kann die Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften durch Erziehungsvereinbarungen, gewählte Elternvertreter*innen in Gremien und Konferenzen, Einbezug der Erziehungsberechtigten in Klassenversammlungen, Einzelgespräche oder durch eine Kooperation mit kleinen Gruppen bei Hospitationen ausgeübt werden. Erziehungsvereinbarungen sind schriftliche Festlegungen bezüglich Rechten und Pflichten im Schulleben, welche freiwillig zwischen Lehrkräften, Erziehungsberechtigten und je nach Alter auch Schüler*innen geschlossen werden (Kirk, 2014). Dieser Aspekt kann dem Bereich Erziehungs- und Bildungsk Kooperation der Vodafone Stiftung zugeordnet werden, da

einerseits die Erwartungen der Schule an die Erziehungsberechtigten transparent gemacht werden und andererseits die Wünsche und Interessen der Erziehungsberechtigten ermittelt und in die Planung integriert werden können (Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH, 2013). Erziehungsberechtigte können in Klassen-, Schul-, Stadt- oder Kreis-, und im Landeseltern(bei)rat tätig sein. Dort können sie über inhaltliche und schulorganisatorische Angelegenheiten informiert werden sowie diese diskutieren, darüber beraten und sie mitbestimmen. In Stadt-, Kreis- und Landeselternräten liegt der Fokus auf dem schulorganisatorischen Bereich, während in Schulelternräten vorrangig inhaltliche Fragestellungen thematisiert werden (Kirk, 2014). Die Beteiligung der Erziehungsberechtigten in diesen Beiräten kann dem Arbeitsbereich der Partizipation der Erziehungsberechtigten zugeordnet werden. Neben der Ermutigung der Erziehungsberechtigten, an Beiräten, Gremien und Schulkonferenzen teilzunehmen, werden auch Mitbestimmungs- und Mitsprachemöglichkeiten der Erziehungsberechtigten geschaffen (Sacher et al., 2019; Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH, 2013).

Klassenversammlungen, meistens Elternabende genannt, bieten die Möglichkeit zum Austausch von Informationen bezüglich der Erziehung und den Unterrichtsinhalten. Die Klassenversammlungen finden in der Regel jedes Schulhalbjahr statt. Für eine gelingende Kooperation müssen einerseits die Erziehungsberechtigten zu den Versammlungen eingeladen werden und andererseits müssen zentrale Inhalte zusammengefasst werden, damit Erziehungsberechtigte, die nicht teilnehmen können, alle wichtigen Informationen erhalten. Einzelgespräche finden in der Regel in Form von festgelegten Sprechstunden oder Sprechtagen statt und ermöglichen eine gegenseitige Information und Beratung der Erziehungsberechtigten und der Lehrkräfte (Kirk, 2014). Sie sind das Kernelement der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Themen der persönlichen Gespräche sollten neben den Kompetenzen und Leistungen der Schüler*innen auch Stärken, Schwächen, Verhaltensweisen und Interessen sowie Freundschaften und Schwierigkeiten sein. Ziel ist, dass die Lehrkräfte ein besseres Verständnis für die Lebensverhältnisse der Schüler*innen entwickeln und dass der Lebensbereich der Schule für die Erziehungsberechtigten ersichtlich wird (Textor, 2021). Diese Informationsveranstaltungen und Einzelgespräche können einerseits dem Bereich vielfältige und respektvolle Kommunikation zugeordnet werden, da der regelmäßige und intensive Austausch von Informationen im Vordergrund steht. Andererseits wird auch der Bereich Entwicklung und Pflege einer Willkommens- und Gemeinschaftskultur angesprochen, da durch die Klassenversammlungen die Begegnungen und Verständigung der Erziehungsberechtigten untereinander gefördert wird und Lehrkräfte sowohl durch die Klassenversammlungen als auch durch Sprechtage und -stunden für die Erziehungsberechtigten erreichbar sind und

genügend Zeit für die Interaktionen zur Verfügung stehen (Sacher et al., 2019; Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH, 2013).

Im Rahmen von Hospitationen erhalten Erziehungsberechtigte die Gelegenheit, Einblicke in den konkreten Unterricht zu erhalten. Dabei ist das Ziel dieser Hospitationen nicht die Kontrolle der Schüler*innen, sondern die Information und eventuelle Vorbereitung für die aktive Mitarbeit der Erziehungsberechtigten (Kirk, 2014). Die Hospitationen und mögliche folgende Mitarbeit der Erziehungsberechtigten können dem Bereich Partizipation der Erziehungsberechtigten zugeordnet werden. Die Erziehungsberechtigten bekommen dabei Mitwirkungsmöglichkeiten aufgezeigt und können diesen nachkommen (Sacher, 2008; Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH, 2013).

2.4 Aktueller Forschungsstand

Im folgenden Kapitel werden aktuelle und zentrale Forschungsergebnisse bezüglich der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften dargelegt.

Syriopoulou-Delli et al. (2016) haben die zentralen Ansichten zur kritischen Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung in wichtigen Bildungsfragen untersucht und bewertet. Die Untersuchung bezieht sich auf das formale griechische Bildungssystem. Im Rahmen der Untersuchung wurde eine Fragebogenerhebung durchgeführt, an welcher 171 Lehrkräfte und 50 Erziehungsberechtigte von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung teilgenommen haben. Von den Lehrkräften waren 61 an der Förderschule tätig, 54 Lehrkräfte haben in einer inklusiven Klasse unterrichtet und 55 Lehrkräfte haben in einer Regelschule als parallele Förderlehrkräfte gearbeitet.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass mit 96,5% fast alle an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten als äußerst wichtig ansehen. Im Unterschied zu den Erziehungsberechtigten geben fast die Hälfte der Lehrkräfte an, dass sie mit den Schüler*innen über die Vorkommnisse zu Hause sprechen und die Mehrheit der Lehrkräfte nimmt sich die Zeit, um über Familienangelegenheiten mit den Schüler*innen zu sprechen. Von den Erziehungsberechtigten berichten 34%, dass sie nicht wissen, ob sie sich die Zeit nehmen, um über schulische Angelegenheiten zu sprechen und 32% der Erziehungsberechtigten geben an, dass sie sich dafür keine Zeit nehmen. In der Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den Erziehungsberechtigten informieren die Lehrkräfte die Erziehungsberechtigten am häufigsten über das Verhalten der Kinder, deren schulische Fortschritte, besondere Schwierigkeiten und deren Bewältigung sowie über die Fähigkeiten ihres Kindes und die Möglichkeiten, diese weiterzuentwickeln. Dabei ist die Häufigkeit der Information durch

die Lehrkräfte abhängig von der Bildungseinrichtung, in welcher die Lehrkräfte tätig sind. So glauben 50% der Lehrkräfte, die in Förderschulen unterrichten, dass Informationen „häufig“ bereitgestellt werden. 49% der Lehrkräfte, die in der Regelschule als parallele Förderlehrkraft tätig sind, sind dieser Ansicht und 38,9% der Lehrkräfte in inklusiven Klassen sind der Meinung, dass sie Informationen häufig bereitstellen (Syriopoulou-Delli et al., 2016).

Bilton et al. (2018) haben in einer qualitativen Studie die Gespräche zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrkräften analysiert und untersucht, was diese Gespräche darüber aussagen, wie sie zueinander stehen. Dafür haben die Autor*innen 20 Gespräche zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrkräften aufgenommen und mit Hilfe der Methode der Gesprächsanalyse analysiert. Die Untersuchung wurde an einer kleinen weiterführenden Schule im Norden Englands durchgeführt.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass sich Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte gegenseitig unterstützen und zusammenarbeiten, um bessere Bildungsergebnisse für die Schüler*innen zu erreichen. So positionieren sich die Erziehungsberechtigten beispielsweise gegen das Kind und bilden eine Einheitsfront mit den Lehrkräften, wenn sich die Schüler*innen gegen die Lehrkraft wehren. In den Gesprächen scheinen sich die Lehrkräfte darüber bewusst zu sein, dass sie andere Personen mit ihren Aussagen verärgern könnten. Daher neigen sie dazu, entsprechende Strategien einzusetzen, um Schaden zu vermeiden. Ähnlich neigen die Erziehungsberechtigten dazu, Themen zu vermeiden, die sich negativ auf die Lehrkräfte auswirken könnten. Im Falle eines Konflikts zwischen der Lehrkraft und den Erziehungsberechtigten, bei dem die Erziehungsberechtigten in der Opposition zu den Lehrkräften stehen, gibt die Lehrkraft kurze, unterstützende Antworten, akzeptiert aber die Argumente der Erziehungsberechtigten nicht. Insgesamt übernehmen und behalten die Lehrkräfte in den Gesprächen die Kontrolle über diese. Sie bestimmen die Ziele, wer spricht und welche Themen angesprochen werden. Dadurch kommen die Autor*innen zu der Schlussfolgerung, dass die Lehrkräfte und die Erziehungsberechtigten in den Gesprächen zwar als gleichberechtigte Partner*innen agieren, der Informationsfluss aber von den Lehrkräften zu den Erziehungsberechtigten ausgeht (Bilton et al., 2018).

In einer Publikation aus dem Jahr 2019 beschäftigen sich Žužek Lackovič und Pšunder (2019) mit der Frage, wie Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte die Kooperation zwischen ihnen bei der Bewältigung von Disziplinarproblemen wahrnehmen und was sie für die erfolgreichsten Präventions- und Interventionsstrategien im Unterricht halten. Um diese Fragen zu beantworten, haben die Autor*innen zwei Fragebögen zur Untersuchung eingesetzt. Ein Fragebogen wurde für die 107 teilnehmenden Lehrkräfte verwendet und ein Fragebogen wurde

von 291 teilnehmenden Erziehungsberechtigten ausgefüllt. Die Untersuchung wurde an einer Grundschule in Slowenien durchgeführt.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Lehrkräfte im Unterschied zu der Wahrnehmung der Erziehungsberechtigten angeben, im Allgemeinen stärker mit den Erziehungsberechtigten zu kooperieren. Darüber hinaus sind die Lehrkräfte ebenfalls der Meinung, dass sie stärker mit den Erziehungsberechtigten kooperieren, wenn es um die Prävention und den Umgang mit bereits bestehenden Disziplinproblemen geht. Dies deutet darauf hin, dass Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte unterschiedliche Auffassungen bezüglich der gegenseitigen Zusammenarbeit beim Umgang mit Disziplin im Klassenzimmer haben. Das kann dadurch erklärt werden, dass Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte unterschiedliche Positionen einnehmen. Während die Lehrkräfte mit allen Erziehungsberechtigten der gesamten Klasse kooperieren und somit den Eindruck erhalten, dass eine umfangreiche Zusammenarbeit vorliegt, bewerten die Erziehungsberechtigten die Zusammenarbeit mit der Schule aus ihrer eigenen Perspektive und wie sie tatsächlich mit den Lehrkräften zusammenarbeiten. Daher schlussfolgern Žužek Lackovič und Pšunder, dass die Ansichten über die gegenseitige Kooperation von Erziehungsberechtigten und Lehrkräften auseinandergehen (Žužek Lackovič & Pšunder, 2019).

Gerdes et al. (2022) haben eine Untersuchung der Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Erziehungsberechtigten durchgeführt, um folgende Fragen zu beantworten: (1) Können die drei Ebenen der Zusammenarbeit in den Berichten der Erziehungsberechtigten über die Partnerschaft zwischen der Familie und der Schule beobachtet werden? und (2) welche Faktoren beeinflussen die Handlungsfähigkeit der Eltern in der Beziehung zwischen der Familie und der Schule? Zur Beantwortung der Fragen wurden 25 Erziehungsberechtigte von Schüler*innen der weiterführenden Schule in den Niederlanden interviewt. Dafür haben die Erziehungsberechtigten an individuellen halbstrukturierten Interviews und an Fokusgruppeninterviews teilgenommen.

Auf der Ebene der Kooperation, welche den Wissenstransfer in den Vordergrund stellt, werden vier Systeme des Wissenstransfers unterschieden. Ein System stellt die schriftlichen Informationen dar. Dort erhalten alle Erziehungsberechtigten Informationen der Schule per E-Mail. Zusätzlich werden die Erziehungsberechtigten im Sinne eines zweiten Systems regelmäßig zu allgemeinen Gesprächen und Versammlungen eingeladen, bei denen den Erziehungsberechtigten Informationen präsentiert wurden. Zwei Mal jährlich finden darüber hinaus in allen teilnehmenden Schulen Konferenzen zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften statt. Im Unterschied zu den allgemeinen Versammlungen liegt in diesen Konferenzen der Fokus auf den einzelnen Schüler*innen und den Erziehungsberechtigten. Darüber

hinaus werden an den untersuchten Schulen Online-Nachverfolgungssysteme und Online-Kalender als System des Wissenstransfers eingesetzt. Dies gibt den Erziehungsberechtigten die Möglichkeit, die Fortschritte ihrer Kinder zu verfolgen. Allerdings ist die Kooperation in diesem Aspekt einseitig, da die Erziehungsberechtigten lediglich die Informationen empfangen können. Die Autor*innen schließen aus den Ergebnissen der Untersuchung, dass eine gleichberechtigte Basis in der Partnerschaft zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann und somit keine automatische Gleichberechtigung besteht. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass das Hauptmerkmal der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule der Informations- und Wissenstransfer mittels E-Mails, Tracking-Systemen, allgemeinen Versammlungen und geplanten Konferenzen zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften ist. Dabei ist jedoch zu bemerken, dass die Kommunikation meistens auf die Initiative der Schule zurückgeht (Gerdes et al., 2022).

Die Ergebnisse von Syriopoulou-Delli et al. (2016) und Žužek Lackovič und Pšunder (2019) stehen in Einklang hinsichtlich der Ansicht, dass Kooperation wichtig und notwendig ist. Im Rahmen der Kooperation findet häufig ein Transfer von Wissen mittels E-Mails, allgemeinen Versammlungen, Konferenzen zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten oder mittels Online-Nachverfolgungssystemen statt, wenn die Schule über diese Systeme verfügt (Syriopoulou-Delli et al., 2016). Darüber hinaus zeigen Bilton et al. (2018), dass die Kooperation zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten in der Regel von höflichen und respektvollen Gesprächen und Verhältnissen zwischen den Lehrkräften und den Erziehungsberechtigten geprägt ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Ansichten der Erziehungsberechtigten und der Lehrkräfte bezüglich der Kooperation identisch und die Zusammenarbeit selbstverständlicher Weise gleichberechtigt sein müssen (Bilton et al., 2018; Žužek Lackovič & Pšunder, 2019). Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass die Forschung besagt, dass die Kooperation zwischen den Lehrkräften und den Erziehungsberechtigten zwar als notwendig und wichtig angesehen wird, allerdings nicht immer im Sinne der von Killus und Paseka (2020) beschriebenen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft symmetrisch realisiert wird.

2.5 Relevanz des Themas

Die Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und der Schule beziehungsweise den Lehrkräften ist ein relevantes und wichtiges Thema, da sie gesetzlich im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen sowie von der Kultusministerkonferenz vorgegeben ist (GG, 1949; KMK - Kultusministerkonferenz, 2018; SchulG, 2005). Darüber hinaus ist die Gestaltung und Qualität der Kooperation

zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften zentral, da diese einen größeren Einfluss auf die Schulleistungen der Schüler*innen hat als Aspekte wie die Unterrichtsgestaltung, die Schulorganisation oder der Medieneinsatz (Sacher et al., 2019). Angemessene Kooperation innerhalb des Kollegiums, des weiteren Personals der Schule und mit außerschulischen Institutionen, aber auch die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten und Schüler*innen gelten als Merkmale von „guten“ Schulen (Neumann, 2019).

Bei Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung müssen die Erziehungsberechtigten und die Lehrkräfte häufig miteinander kooperieren, da die Beschulung individuell nicht zu leisten ist (Textor, 2021). An Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist die Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule ebenfalls unumgänglich. Die Lehrkräfte und die Erziehungsberechtigten sollen sich regelmäßig über die Entwicklung der jeweiligen Schüler*innen sowie über Bildungs-, Beratungs-, Therapie- und Unterstützungsangebote austauschen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022). Daher kommt der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine noch bedeutendere Rolle zu. Allerdings wurde die genaue Gestaltung der Kooperation zwischen den Lehrkräften und den Erziehungsberechtigten neben den von Syriopoulou-Delli et al. (2016) genannten Medien für den Wissenstransfer noch nicht genauer untersucht.

In der empirischen Forschung lassen sich verschiedene Forschungsstränge unterscheiden. Die Einstellungen und Erwartungen der Erziehungsberechtigten und der Lehrkräfte gegenüber der Kooperation sowie die Quantität und Qualität der Kooperation wurden untersucht. Aufgrund von Analysen auf Basis authentischer Gespräche zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrkräften konnten Ergebnisse hinsichtlich der Kommunikation zwischen Erziehungsberechtigten und der Schule festgestellt werden. Die Auswirkungen der Kooperation auf die (akademische) Schulleistung der Schüler*innen wurde ebenfalls untersucht. Schließlich wurden ebenfalls zahlreiche Programme und Projekte, die sich dem Thema Kooperation insbesondere an benachteiligte Erziehungsberechtigte und Familien gerichtet, evaluiert (Kilgus & Paseka, 2021). Die Gestaltung der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften wurde bisher nicht unter diesen Forschungssträngen verortet. Darüber hinaus wurde bisher keine Forschung zum Vergleich der Kooperation zwischen verschiedenen Schulformen beziehungsweise Förderschulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten durchgeführt. Aufgrund dieser Forschungslücke zeigt sich ein Bedarf und eine Relevanz, die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu untersuchen.

3 Forschungsdesign

Das folgende Kapitel beschreibt den detaillierten Aufbau und die Durchführung der vorliegenden Forschung.

3.1 Entwicklung und Präzisierung einer Fragestellung und Hypothesen

Wie in Kapitel 2.4 dargestellt, wird die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule als wichtig und notwendig angesehen (Syriopoulou-Delli et al., 2016; Žužek Lackovič & Pšunder, 2019). Darüber hinaus hat die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften auch einen zentralen Einfluss auf den schulischen Erfolg der Schüler*innen. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass sich die Schüler*innen sicher fühlen und ihr volles Potenzial erreichen sowie positive Einstellungen und Verhaltensweisen in der Schule entwickeln möchten (Afolabi, 2014; Epstein, 2019).

Wenn bei Schüler*innen ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, ist die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften umso wichtiger, da die Erziehungsberechtigten in der Regel als Hauptinformationsquelle agieren, welche den Lehrkräften zentrale Informationen bezüglich der jeweiligen Schüler*innen übermitteln. Daher ist ein regelmäßiger Austausch zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf notwendig (Balli, 2016). Allerdings wurden bisher wenige Studien zur Zusammenarbeit in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung und Lernen an Förderschulen durchgeführt.

Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautet: *Wie ist die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus der Perspektive der Lehrkräfte gestaltet?*

Die Forschungsfrage wird präzisiert durch folgende Unterfragen:

Wie wird die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule von den Lehrkräften im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bewertet?

Welche Faktoren beeinflussen die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung?

Das Ziel der vorliegenden Arbeit und der Beantwortung der Forschungsfragen ist es, die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen und geistige Entwicklung besser zu verstehen.

Basierend auf der Forschungsfrage werden folgende Hypothesen aufgestellt:

- H_{0.1} Die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule unterscheidet sich nicht im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.
- H_{1.1} Die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule unterscheidet sich im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.
- H_{0.2} Die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule unterscheidet sich nicht im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.
- H_{1.2} Die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule unterscheidet sich im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.
- H_{0.3} Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule nicht besser als im Förderschwerpunkt Lernen.
- H_{1.3} Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule besser als im Förderschwerpunkt Lernen, da die Beziehung zwischen den Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sehr im Leben ihrer Kinder involviert sind (Bergmann, 2002; Wachtel, 2002; Wedershoven, 2002).

3.2 Methode

Um herauszufinden, wie die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus der Perspektive der Lehrkräfte gestaltet ist, wird eine Online-Umfrage mithilfe eines an die Lehrkräfte gerichteten Fragebogens durchgeführt.

3.2.1 Darlegung der Datenerhebung

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird eine quantitative Querschnittsstudie durchgeführt, um die aktuelle Situation bezüglich der Gestaltung der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule in der Population in Nordrhein-Westfalen zu untersuchen (Jacob et al., 2019). Als Erhebungsinstrument dieser Studie wurde der Online-Fragebogen ausgewählt. Die Forschungsmethode der Befragung eignet sich dazu, systematisch Erklärungen für menschliches Erleben und Verhalten zu finden. Die schriftliche Befragung bietet die Möglichkeit, leichter eine Vielzahl an Personen zu erreichen und zu befragen. Zusätzlich ermöglicht der Einsatz von geschlossenen Fragen in der schriftlichen Befragung eine

Vergleichbarkeit der Antworten aufgrund der Standardisierung durch die Verwendung identischer Fragen für alle teilnehmenden Personen (Sedlmeier & Renkewitz, 2018).

Der Fragebogen wird aufgrund verschiedener Aspekte online über das Portal Limesurvey an die Lehrkräfte verteilt. So stellt der computergestützte Fragebogen eine ökonomische Möglichkeit dar, möglichst viele Personen, ohne zusätzlichen zeitlichen und finanziellen Aufwand, zu erreichen (Sedlmeier & Renkewitz, 2018). Insbesondere können im Kontext der Durchführung dieser Untersuchung Schulen in ganz Nordrhein-Westfalen unabhängig von der physischen Distanz für die Teilnahme rekrutiert werden. Für die befragten Lehrkräfte ist die Beantwortung der Fragebögen flexibel durchführbar, da die Fragebögen individuell ausgefüllt werden und nicht zeitlich organisiert und personell begleitet werden müssen (Hussy et al., 2013). Dadurch, dass keine weitere Person bei dem Ausfüllen des Fragebogens anwesend ist, wird die befragte Person nicht in der Beantwortung beeinflusst. Aufgrund der Verwendung eines Onlineportals für die Fragebogenerhebung werden die gesammelten Daten automatisch und sofort digital gespeichert. Somit müssen die Daten nicht manuell in ein Datenanalyseprogramm eingegeben werden und das Auftreten von Fehlern in der Datenübertragung wird reduziert (Sedlmeier & Renkewitz, 2018).

Neben den bereits dargelegten Vorteilen besteht ein weiterer vorteilhafter Aspekt des Einsatzes von Onlineportalen bei Fragebogenerhebungen in der erhöhten Anonymität. So glauben die befragten Personen in der Regel eher an die Wahrung der Anonymität bei computergestützten Umfragen und zeigen sich, auch bei sensiblen Fragen, deutlich offener, diese zu beantworten. Allerdings bringt ein hoher Grad an Anonymität auch Nachteile mit sich. So ist es noch weniger als bei analogen schriftlichen Befragungen möglich, zu kontrollieren, welche Personen die Fragebögen ausfüllen. Dies bringt insbesondere auch das Risiko einer Verfälschung der Daten mit sich. Darüber hinaus führt der Grad der Anonymität dazu, dass die Rücklaufquote der ausgefüllten Fragebögen aufgrund einer Tendenz, die Fragebögen nicht oder nur unvollständig auszufüllen, geringer ist (Hussy et al., 2013; Sedlmeier & Renkewitz, 2018).

Gemäß den rechtlichen Vorgaben für Erhebungen an Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen nehmen ausschließlich Lehrkräfte von Schulen teil, an denen die Schulleitung die Teilnahme an der Fragebogenerhebung genehmigt haben. Darüber hinaus ist eine Genehmigung der Teilnahme möglich, da keine zusätzliche Belastung des Unterrichts stattfindet und die Lehrkräfte nicht in der Durchführung der Aufgaben im Rahmen der Lehrtätigkeit beeinträchtigt werden (VerbundFDB, 2022b). Zusätzlich ist die Teilnahme an der Fragebogenerhebung selbstverständlich freiwillig und wird nicht durch Bezahlung honoriert. Dies bedeutet einerseits, dass Personen nicht dazu gezwungen werden dürfen, an der Untersuchung

teilzunehmen und andererseits, dass teilnehmende Personen das Recht haben, die Erhebung jederzeit abubrechen oder die Teilnahme zurückzuziehen (Bortz & Döring, 2016). Schließlich werden die erhobenen Daten im Sinne der Verordnungen des Datenschutzes behandelt. Daher werden in der Fragebogenerhebung keine personenbezogenen Daten erhoben, sodass die Persönlichkeitsrechte aller teilnehmenden Personen gewahrt werden (VerbundFDB, 2022a).

3.2.2 Darlegung des Messinstruments

Für die Erhebung wurde der Fragebogen *Soziales und häusliches Umfeld von Schulkindern: Eine Einschätzung für PädagogInnen* von Lutz und Gebhardt (2022) adaptiert und eingesetzt. Der ursprüngliche Fragebogen umfasst sieben unterschiedliche Bereiche mit insgesamt 80 Items. Die Verteilung der Items auf die einzelnen Bereiche ist jedoch nicht gleichmäßig. Der Fragebogen wird dazu eingesetzt, um das häusliche Umfeld der Schüler*innen hinsichtlich der Unterstützung und Zusammenarbeit mit der Schule zu untersuchen. Dafür erfassen die Bereiche des Fragebogens Informationen bezüglich der schulischen Rahmenbedingungen sowie allgemeine Angaben zu den Schüler*innen, bezüglich des beruflichen Hintergrundes der Erziehungsberechtigten, des familiären und individuellen Hintergrundes der Schüler*innen, Belastungen und Bedrohungen, des Freizeitverhaltens in der Familie, der Unterstützung durch das häusliche Umfeld und der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule (Lutz & Gebhardt, 2022).

Der Fragebogen beinhaltet Items mit unterschiedlichen Frageformen. Einige Items sind in Form von Alternativfragen gestellt. Dabei werden einerseits Alternativfragen mit dichotomer Antwortvorgabe eingesetzt. Es kann also eine von zwei Ausprägungen ausgewählt werden. Andererseits beinhaltet der Fragebogen Alternativfragen mit Mehrfachnennung. Diese Frageform wird in der Regel eingesetzt, wenn Merkmalsausprägungen gleichzeitig auftreten können. Zum Ende des Fragebogens treten einige ordinale Items auf. Diese Items beinhalten auf einer Skala mit den vagen Quantifizierungen „nie“, „vereinzelt“, „manchmal“, „regelmäßig“ und „immer“ zur subjektiven Einschätzung der Häufigkeit eine hierarchische Ordnung (Jacob et al., 2019). Zusätzlich werden Fragen mit freien Antwortmöglichkeiten gestellt, in welchen die Antworten nicht vorgegeben sind (Sedlmeier & Renkewitz, 2018).

Es werden keine personenbezogenen Daten erfragt, sodass die Anonymität der teilnehmenden Personen gewährleistet wird. Eine Lehrkraft füllt einen Fragebogen je Schüler*in aus, sodass eine Lehrkraft den Fragebogen mehrfach ausfüllen kann.

Der Fragebogen enthält folgende vier Abschnitte:

*Abschnitt A: Schulische Rahmenbedingungen und allgemeine Angaben zu den Schüler*innen*

Der erste Abschnitt des Fragebogens umfasst sechs Items, welche dazu dienen allgemeine Informationen bezüglich der Schüler*innen zu dokumentieren. Die einzelnen Items bestehen aus Fragen mit freien Antwortmöglichkeiten und Alternativfragen (Jacob et al., 2019; Sedlmeier & Renkewitz, 2018). Thematisch beantworten die Lehrkräfte Fragen bezüglich des Geschlechts, Alters, der Jahrgangsstufe und des Förderorts der Schüler*innen. Darüber hinaus wird erfragt, ob bei den Schüler*innen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde. Wenn dem so ist, soll in einem weiteren Item angegeben werden, in welchem Förderschwerpunkt der sonderpädagogische Förderbedarf vorliegt (Lutz & Gebhardt, 2022).

*Abschnitt B: Familiärer und individueller Hintergrund der Schüler*innen*

Der zweite Abschnitt des Fragebogens erfasst in der ursprünglichen Version mittels acht Items Informationen bezüglich des familiären und individuellen Hintergrundes der Schüler*innen. Dazu werden verschiedene Alternativfragen sowie einzelne Fragen mit freien Antwortmöglichkeiten gestellt (Jacob et al., 2019; Sedlmeier & Renkewitz, 2018). Die Fragen beziehen sich auf die in der Familie gesprochene Sprache, einen möglichen Migrationshintergrund der Schüler*innen, einen möglichen differenten kulturellen Hintergrund und einen möglichen Einfluss durch einen religiösen oder ethnischen Kontext. Zusätzlich wird die Familienkonstellation thematisiert, in welcher die Schüler*innen aufwachsen und ob eine sozialpädagogische Unterstützung oder verordnete Maßnahmen für die Familie vorliegen (Lutz & Gebhardt, 2022). Die adaptierte Version des Fragebogens umfasst lediglich sechs Items, da die Items bezüglich des Einflusses durch einen religiösen oder ethnischen Kontext nicht verwendet werden.

Abschnitt C: Unterstützung durch das häusliche Umfeld

Der darauffolgende Abschnitt befasst sich mit der Unterstützung durch das häusliche Umfeld. Dafür müssen zunächst fünf Items zu der Lernorganisation durch die Erziehungsberechtigten beantwortet werden. Die Items beziehen sich auf die Vorbereitung des Kindes auf den Schulalltag durch die Erziehungsberechtigten. Dafür wird durch die Lehrkräfte auf einer Skala von nie, vereinzelt, manchmal, regelmäßig und immer beispielsweise eingeschätzt, ob die Schultasche gut vorbereitet ist, die Kleidung der Schüler*innen den Wetterverhältnissen entspricht und für eine Verpflegung der Schüler*innen gesorgt ist. Der Abschnitt umfasst zusätzlich sechs Items bezüglich der Unterstützung beim Lernen. Bei diesen Items muss die Lehrkraft erneut eine Einschätzung auf einer Skala von nie, vereinzelt, manchmal, regelmäßig und

immer angeben. Die Lehrkraft schätzt die Unterstützung bei täglichen Lern- und Übungsaufgaben, bei der Vorbereitung für Lernzielkontrollen und bei der Lösung auftretender Probleme ein. Zusätzlich beinhalten die Items Einschätzungen zum Interesse der Erziehungsberechtigten an dem Lern- und Sozialverhalten, an im Unterricht behandelten Themen und eine Einschätzung zur Förderung der Schüler*innen (Lutz & Gebhardt, 2022). Der ursprüngliche Fragebogen enthält in diesem Abschnitt darüber hinaus Items, welche die Hausaufgabenunterstützung durch die Erziehungsberechtigten erfassen. Diese Items werden aus der adaptierten Version des Fragebogens nicht verwendet.

Aufgrund einer Kooperation zur Datenerhebung mit einer weiteren Abschlussarbeit, welche die Thematik der Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten behandelt, wird dieser Abschnitt des Fragebogens der Vollständigkeit wegen vorgestellt, für Datenauswertung dieser Abschlussarbeit ist der Abschnitt jedoch nicht von zentraler Relevanz.

Abschnitt D: Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule

Der letzte Abschnitt erfasst einerseits die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule und andererseits die Qualität dieser Zusammenarbeit. Die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule wird mittels sechs Items erfasst, welche wie im vorherigen Abschnitt auf einer Skala von nie, vereinzelt, manchmal, regelmäßig und immer beantwortet werden. Die Lehrkraft gibt an, ob die Erziehungsberechtigten an Beratungsangeboten zuverlässig teilnehmen, ob sie telefonisch oder per Mail erreichbar sind und ob Informationszettel zeitnah und vollständig zurückgegeben und unterschrieben werden. Darüber hinaus erfragen die Items, ob die Erziehungsberechtigten das Fernbleiben der Schüler*innen rechtzeitig entschuldigen, bei längerer Krankheit selbstständig ärztliche Atteste vorlegen und ob die Erziehungsberechtigten eigeninitiativ Kontakt zur Schule aufnehmen. Die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule wird in fünf Items ebenfalls mit der Skala von nie bis immer erfasst. Die Items beziehen sich auf einen respektvollen Umgang miteinander, eine offene und vertrauensvolle Kommunikation, einen Austausch bezüglich des Lern- und Sozialfortschritts der Schüler*innen und der Wahrnehmung von Empfehlungen der Lehrkraft. Zusätzlich wird erfragt, ob die Erziehungsberechtigten der Lehrkraft signalisieren, dass sie und ihr Kind sich von der Schule in ihren Anliegen ernst genommen fühlen (Lutz & Gebhardt, 2022). Die adaptierte Version des Fragebogens beinhaltet für diesen Abschnitt insgesamt zwei weitere Items. Um die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule besser beschreiben zu können, sollen die Lehrkräfte in einem zusätzlichen Item in einer Alternativfrage mit Mehrfachnennung angeben, welche Medien sie für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten verwenden (Jacob et al., 2019). Zur Einschätzung der Qualität der Zusammenarbeit sollen die

Lehrkräfte in einem abschließenden Item die Frage mit freier Antwortmöglichkeit beantworten, welche Gründe die Qualität der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten beeinflussen (Sedlmeier & Renkewitz, 2018).

Der adaptierte und eingesetzte Fragebogen ist in Anhang A zu finden.

3.2.3 Darlegung des Forschungsablaufs

Eine Darstellung des gesamten Forschungsablaufs ist in Abbildung 2 dargestellt. Zunächst wurde der von Lutz und Gebhardt (2022) entwickelte Fragebogen wie in Kapitel 3.2.1 dargestellt adaptiert, um Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage zu erhalten. Nach anschließender Überarbeitung des entsprechenden Online-Fragebogens wurde dieser am 17. Januar 2023 freigeschaltet.

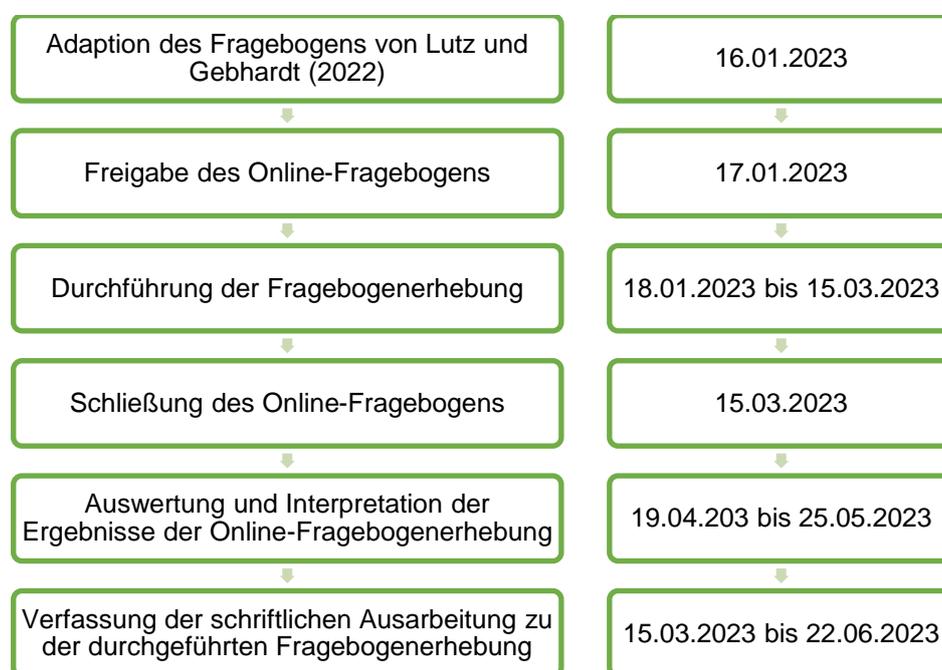


Abbildung 2 Forschungsablauf

Die Rekrutierung teilnehmender Förderschulen der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung und somit teilnehmender Lehrkräfte erfolgte mittels persönlicher Kontaktaufnahme zu den Schulleitungen der jeweiligen Förderschulen. Zunächst wurden die Ausbildungsschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung in Dortmund, Gelsenkirchen und Duisburg sowie ausgewählte Förderschulen des Kreises Lippe rekrutiert. Es wurde sich dazu entschieden, die Ausbildungsschulen der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung auszuwählen, da dies sicherstellte, dass dies aktuelle Schullisten im Umkreis der Stadt Dortmund repräsentieren. Die Förderschulen im Kreis Lippe wurden aufgrund eines bestehenden persönlichen Kontaktes ebenfalls ausgewählt. Die Schulleitungen der zu rekrutierenden

Förderschulen wurden per E-Mail kontaktiert. Diese E-Mail enthielt ein Informationsschreiben mit den Informationen zu der Fragebogenerhebung, eine analoge Ausführung des Fragebogens sowie den Link als Zugang zu dem Online-Fragebogen. Die Schulleitungen wurden um ihre Zustimmung zu der Durchführung der Fragebogenerhebung an ihren Schulen sowie zur Weiterleitung des Zugangs zu dem Online-Fragebogen gebeten.

Aufgrund eines zunächst nicht zufriedenstellenden Rücklaufs teilnehmender Lehrkräfte und somit ausgefüllter Fragebögen sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen, wurden weitere Schulen bezüglich der Teilnahme an der Fragebogenerhebung kontaktiert. Zur Rekrutierung weiterer Förderschulen wurde die identische E-Mail der ersten Einladung an die Schulleitungen der Förderschulen verschickt. Für die zweite Einladung zur Teilnahme an der Fragebogenerhebung wurden Ausbildungsschulen der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung in Paderborn und Bielefeld ausgewählt. Diese Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung wurden einerseits ausgewählt, da dadurch erneut aktuelle Schullisten der Regionen repräsentiert werden und andererseits da die bereits bei der ersten Einladung zur Teilnahme an der Fragebogenerhebung kontaktierten Schulen des Kreises Lippe den Ausbildungsschulen des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung in Paderborn angehören. Auf diese Art und Weise sollten die ausgewählten Förderschulen möglichst aus gleichen Regionen stammen.

Da der Rücklauf bezüglich der Teilnahme der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen in einem stark asymmetrischen Verhältnis zu dem Rücklauf der teilnehmenden Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stand, wurden zusätzliche Förderschulen des Förderschwerpunktes Lernen kontaktiert. Auch bei der dritten Einladung zur Teilnahme an der Fragebogenerhebung wurde eine identische E-Mail, zu der bei der ersten Einladung formuliert, verschickt. Für die dritte Einladung wurden die zu rekrutierenden Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Bereich des Ruhrgebiets sowie des Kreises Lippe manuell ausgewählt, indem manuell nach allen Förderschulen des Förderschwerpunktes Lernen in den Einzugsgebieten der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung gesucht wurde. Eine visuelle Darstellung der Rekrutierungsphasen der teilnehmenden Förderschulen ist in Abbildung 3 zu sehen.

17.01.2023	18.01.2023	15.02.2023	28.02.2023	15.03.2023
• Öffnung des Online-Fragebogens	• erste Einladung zur Teilnahme an der Untersuchung	• zweite Einladung zur Teilnahme an der Untersuchung	• dritte Einladung zur Teilnahme an der Untersuchung	• Schließung des Online-Fragebogens

Abbildung 3 Rekrutierungsphasen

Nachdem der Rücklauf der Teilnahme der Förderschulen und Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen symmetrisch zum Rücklauf der Teilnahme der Förderschulen und Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie der Rücklauf der Teilnahme in beiden Förderschwerpunkten zufriedenstellend war, wurde die Online-Umfrage am 15. März 2023 geschlossen. Innerhalb der drei Einladungen wurden insgesamt 71 Förderschulen kontaktiert. Davon gehören 31 Förderschulen dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und 40 Förderschulen dem Förderschwerpunkt Lernen an. Der Rücklauf umfasste insgesamt 152 vollständig und 116 teilweise ausgefüllte Fragebögen. Davon mussten 120 Fragebögen als ungültig klassifiziert werden. Sieben Fragebögen gehörten einem nicht in der Studie einbezogenen Förderschwerpunkt an und ein Fragebogen wurde für eine*n Schüler*in an einer Mittelschule ausgefüllt. Bei 11 Fragebögen lagen lediglich Daten zu den schulischen Rahmenbedingungen und allgemeinen Angaben zu den Schüler*innen vor. 13 weitere Fragebögen wurden als ungültig klassifiziert, da die Items lediglich bis zu dem familiären und individuellen Hintergrund der Schüler*innen bearbeitet wurden. Schließlich wurden bei 10 Fragebögen keine Daten zu der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule angegeben und diese daher ebenfalls als ungültig klassifiziert. Somit konnten abschließend 148 Fragebögen analysiert werden.

Die erhobenen Daten wurden anschließend mittels des Datenanalyseprogramms Jamovi analysiert.

4 Forschungsergebnisse

Zur Auswertung der Ergebnisse werden die Daten aus der Fragebogenerhebung mittels des Datenanalyseprogramms Jamovi ausgewertet und anschließend interpretiert.

4.1 Darlegung und Auswertung der Forschungsergebnisse

Zunächst werden die Daten deskriptiv mit Hilfe des Datenanalyseprogramms ausgewertet. Anschließend wird ebenfalls ein t-Test für unabhängige Stichproben sowie eine zweifaktorielle Varianzanalyse durchgeführt¹. Die Ergebnisse der Datenauswertung werden im Folgenden dargelegt.

4.1.1 Allgemeine Informationen zu der Stichprobe

In einem ersten Schritt der Datenauswertung wurden die deskriptiven Daten bezüglich der schulischen Rahmenbedingungen und allgemeinen Angaben zu den Schüler*innen ausgewertet. In Tabelle 1 werden die Merkmale bezüglich des Geschlechts, Alters und der Jahrgangsstufe der 148 Schüler*innen, für welche die Fragebögen von den Lehrkräften ausgefüllt wurden, dargestellt. Zwei Drittel der Schüler*innen gehören dem männlichen Geschlecht an und ein Drittel der Schüler*innen wiederum zählen zum weiblichen. Keine Schüler*innen gehören dem diversen Geschlecht an. Die Schüler*innen sind durchschnittlich 12,7 Jahre alt. Das jüngste Alter beträgt sechs Jahre und das maximal angegebene Alter der Schüler*innen beträgt 21 Jahre. Auffällig ist, dass über die Hälfte der Schüler*innen zwischen 11 und 15 Jahre alt ist. Die Schüler*innen besuchen unterschiedliche Jahrgangsstufen zwischen der ersten und der 14. Jahrgangsstufe. Dabei besucht mit insgesamt 30,4% der größte Anteil der Schüler*innen die Jahrgangsstufen sieben bis neun. Allerdings ist die einzelne am meisten besuchte Jahrgangsstufe die 10. Jahrgangsstufe.

¹ Für die Arbeit wurde folgende Beratungs- und Analyseleistung des Bereichs Statistische Beratung und Analyse (SBAZ) des Zentrums für Hochschulbildung der TU Dortmund in Anspruch genommen: Auswahl der statistischen Methodik für die Datenauswertung.

Forschungsergebnisse

Tabelle 1 Merkmale der Schüler*innen

Merkmal		n (absolut)	n (%)
Geschlecht	Männlich	95	64,2
	Weiblich	53	35,8
	Divers	0	0
Alter	6 bis 10 Jahre	39	26,7
	11 bis 15 Jahre	77	52,7
	16 bis 20 Jahre	29	19,9
	21 Jahre	1	0,7
	Ø 12.7 Jahre ^a		
Jahrgangsstufe	1 bis 3	25	16,9
	4 bis 6	39	26,3
	7 bis 9	45	30,4
	10 bis 12	37	25,0
	13 bis 14	2	1,4

Anmerkung. ^a Für die Berechnung des durchschnittlichen Alters wurden zwei Angaben der Teilnehmenden ausgeschlossen, da in dem Fragebogen explizit das Alter der Schüler*innen erfragt wurde. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass Personen im Alter von 34 und 82 Jahren die Schule nicht mehr besuchen und diese Angaben fehlerhaft sind.

Bei allen Schüler*innen wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt und die Schüler*innen besuchen eine Förderschule. Diese Merkmale treten bei allen Schüler*innen der Stichprobe auf, da Fragebögen, welche die Einschlusskriterien des Vorhandenseins von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder im Förderschwerpunkt Lernen und des Besuchs der Förderschule nicht erfüllen, als ungültig für die Datenauswertung und -analyse klassifiziert wurden.

Der sonderpädagogische Förderbedarf wird in der gesamten Stichprobe in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und körperliche und motorische Entwicklung festgestellt. Die Verteilung der Förderschwerpunkte unter den Schüler*innen ist in Abbildung 4 abgebildet. Bei 38 Schüler*innen wird zusätzlich ein zweiter Förderschwerpunkt angegeben. Als zweiter Förderschwerpunkt werden die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung und Sprache angegeben. Der Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung wird ausschließlich als zweiter Förderschwerpunkt angegeben. Schüler*innen werden in die Stichprobe aufgenommen, wenn der Förderschwerpunkt Lernen als zweiter Förderschwerpunkt genannt wird. Der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird lediglich als erster Förderschwerpunkt genannt, sodass dieser bei allen entsprechenden Schüler*innen als erster Förderschwerpunkt vorliegt. Insgesamt wird bei 82 Schüler*innen der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (55,4%), bei 51 Schüler*innen der

Förderschwerpunkt Lernen als erster Förderschwerpunkt (34,5%) und bei 15 Schüler*innen der Förderschwerpunkt Lernen als zweiter Förderschwerpunkt (10,1%) festgestellt.

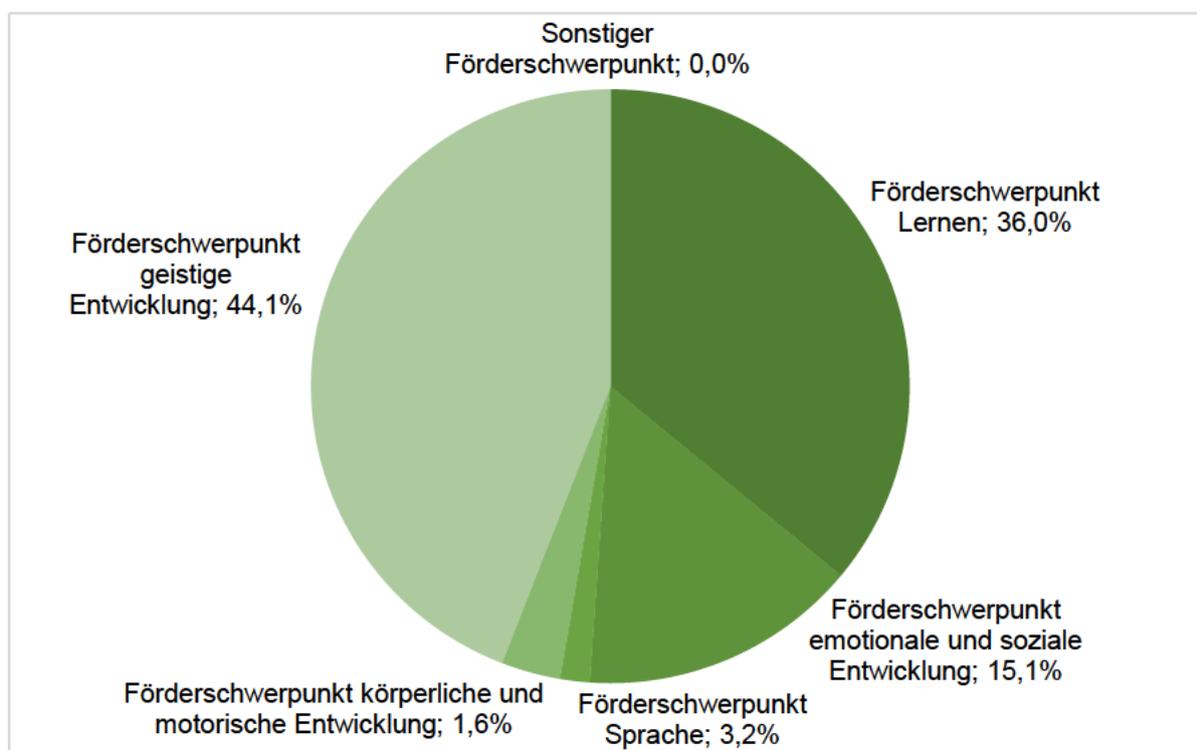


Abbildung 4 Verteilung der Förderschwerpunkte unter allen Schüler*innen

Untersuchung der familiären und individuellen Hintergründe der Schüler*innen ergibt, dass in zwei Drittel der Familien der Schüler*innen hauptsächlich Deutsch gesprochen wird. Entsprechend wird in einem Drittel der Familien eine andere Sprache gesprochen. Bei den genannten Sprachen handelt es sich um Arabisch, Rumänisch, Türkisch, Albanisch, Tamilisch, Serbisch, Englisch, Afrikanisch, Syrisch, Polnisch, Russisch, Ungarisch, Ukrainisch, Kroatisch, Bosnisch, Urdu, Persisch, Italienisch, Bulgarisch, Romanes, Kurdisch, Indisch, Farsi, Tschechisch, Griechisch und Vietnamesisch. In 10 Familien wird sowohl Deutsch als auch eine andere Sprache gesprochen.

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sprechen 52 Familien überwiegend Deutsch und in 30 Familien wird überwiegend eine andere Sprache gesprochen. Somit wird mit 35,1% im Vergleich zu 20,3% die deutsche Sprache von einem größeren Anteil an Familien im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verwendet. Im Förderschwerpunkt Lernen sprechen 48 Familien überwiegend Deutsch und 30 Familien sprechen überwiegend eine andere Sprache. Wie auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verwendet mit 32,4% ein größerer Anteil der Familien im Förderschwerpunkt Lernen überwiegend die deutsche Sprache. Ein Auszug der Verteilung der anderen Sprachen, welche in den Familien gesprochen werden, in den Förderschwerpunkten geistigen Entwicklung und Lernen ist in Tabelle 2 dargestellt. Die

Forschungsergebnisse

vollständige Übersicht der anderen Sprachen, welche überwiegend in der Familie gesprochen werden, ist in Anhang B zu finden.

Tabelle 2 Auszug andere gesprochenen Sprachen in den Familien aufgeteilt nach Förderschwerpunkten

Sprache	Förderschwerpunkt	Anzahl	% vom Förderschwerpunkt
Albanisch	geistige Entwicklung	2	5,6%
	Lernen	2	9,1%
Arabisch	geistige Entwicklung	9	25,0%
	Lernen	6	27,3%
Bulgarisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	1	4,5%
Englisch	geistige Entwicklung	2	5,6%
	Lernen	1	4,5%
Rumänisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	1	4,5%
Russisch	geistige Entwicklung	2	5,6%
	Lernen	1	4,5%
Serbisch	geistige Entwicklung	3	8,3%
	Lernen	3	13,6%
Türkisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	1	4,5%

Auffällig ist, dass Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch und Türkisch sowohl von Familien von Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch von Familien von Schüler*innen im Förderschwerpunkt Lernen gesprochen wird. Arabisch wird dabei mit Abstand am häufigsten genannt, da diese Sprache in insgesamt 15 Familien gesprochen wird. Dahingegen werden die übrigen Sprachen jeweils nur von Familien von Schüler*innen in einem der beiden Förderschwerpunkte gesprochen.

Bei der Hälfte aller Schüler*innen besteht ein Migrationshintergrund (50,7%). Davon sind 29 der Schüler*innen im Ausland geboren und gehören somit der ersten Zuwanderungsgeneration an. Mit 37 Schüler*innen sind bei den meisten Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Eltern zugewandert und sie sind somit die zweite Zuwanderungsgeneration. Weitere neun Schüler*innen haben Großeltern, die nach Deutschland zugewandert sind und gehören somit der dritten Zuwanderungsgeneration an. Bei 49,3% der Schüler*innen besteht kein Migrationshintergrund. In Tabelle 3 sind die Antworten der Lehrkräfte bezüglich des Migrationshintergrundes der Schüler*innen nach den untersuchten Förderschwerpunkten aufgeteilt.

Tabelle 3 Migrationshintergrund der Schüler*innen nach Förderschwerpunkten

Besteht bei den Schüler*innen Migrationshintergrund?	Förderschwerpunkt	Anzahl	% von Förderschwerpunkt
Nein	geistige Entwicklung	37	45,1%
	Lernen	36	54,5%
Ja, der*die Schüler*in ist die 1. Zuwanderungsgeneration	geistige Entwicklung	18	22,0%
	Lernen	11	16,7%
Ja, der*die Schüler*in ist die 2. Zuwanderungsgeneration	geistige Entwicklung	23	28,0%
	Lernen	14	21,2%
Ja, der*die Schüler*in ist die 3. Zuwanderungsgeneration	geistige Entwicklung	4	4,9%
	Lernen	5	7,6%

Bei den Schüler*innen mit Migrationshintergrund haben sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen die meisten Schüler*innen einen Migrationshintergrund der zweiten Zuwanderungsgeneration, sodass die Eltern der Schüler*innen zugewandert sind. Auffällig ist, dass im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit insgesamt 45 Schüler*innen mehr Schüler*innen einen Migrationshintergrund haben als keinen Migrationshintergrund. Im Unterschied dazu haben im Förderschwerpunkt Lernen mehr Schüler*innen keinen Migrationshintergrund.

Für die 75 Schüler*innen mit Migrationshintergrund wird angegeben, welcher kulturelle Hintergrund die Familie prägt. Die prozentuale Verteilung dieser Angaben ist in Abbildung 5 dargestellt. Fast die Hälfte der Familien ist von einem türkischen oder arabischen Migrationshintergrund geprägt. Dies ist gefolgt von etwa einem Viertel der Familien, die von einem osteuropäischen Migrationshintergrund geprägt sind. Bei den Familien, bei denen die Lehrkräfte in den Fragebögen „Sonstiger Migrationshintergrund“ angegeben haben, wurden folgende Antworten für den kulturellen Hintergrund angegeben: Afghanistan, Mittelasiatisch, Serbisch, Südostasien, Vietnamesisch und Asiatisch.

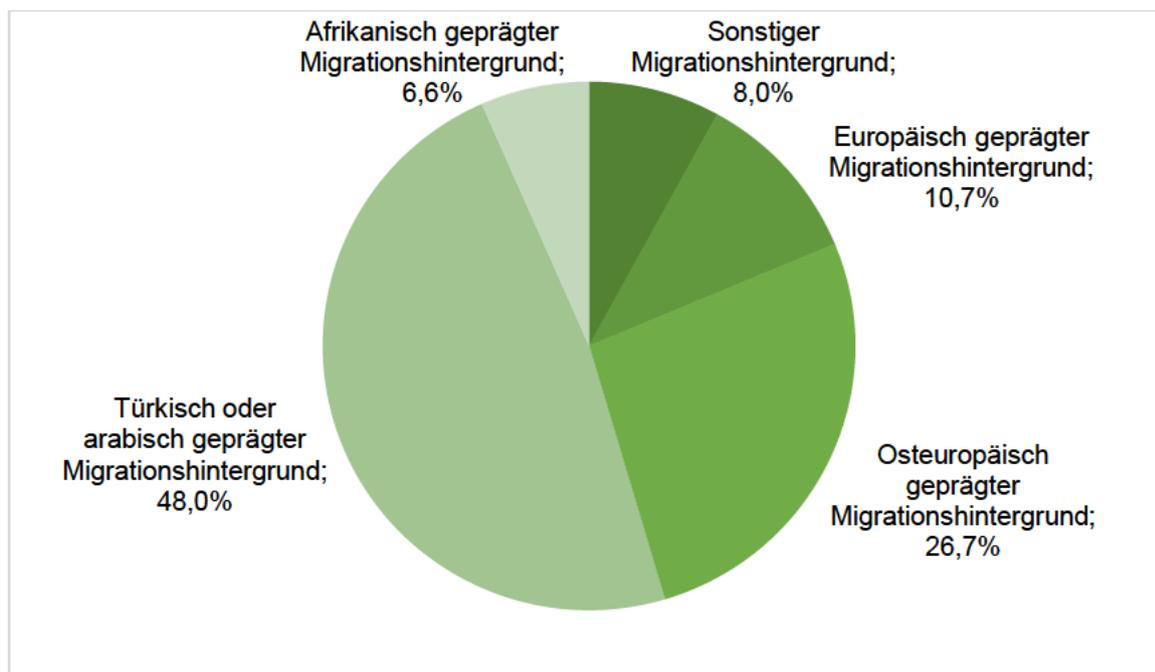


Abbildung 5 Verteilung kultureller Hintergrund der Familie

Eine Aufteilung dessen, welcher kulturelle Hintergrund die Familien in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung und Lernen prägt, ist in Tabelle 4 abgebildet. Sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen haben die meisten Schüler*innen einen türkisch oder arabisch geprägten Migrationshintergrund. Auffällig dabei ist jedoch, dass der Unterschied in der Anzahl zwischen den Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und im Förderschwerpunkt Lernen in diesem Migrationshintergrund eindeutig größer ist als bei den anderen Migrationshintergründen. So sind im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung doppelt so viele Schüler*innen von einem türkischen oder arabischen Migrationshintergrund geprägt. Mehr als die Hälfte der Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist von einem türkischen oder arabischen Migrationshintergrund geprägt (53,3%), wohingegen im Förderschwerpunkt Lernen 40% der Schüler*innen von diesem Migrationshintergrund geprägt ist.

Forschungsergebnisse

Tabelle 4 Kultureller Hintergrund aufgeteilt nach Förderschwerpunkten

Kultureller Hintergrund	Förderschwerpunkt	Anzahl	% von Förderschwerpunkt
Afrikanisch geprägter Migrationshintergrund	geistige Entwicklung	3	6,7%
	Lernen	2	6,7%
Europäisch geprägter Migrationshintergrund	geistige Entwicklung	3	6,7%
	Lernen	5	16,7%
Osteuropäisch geprägter Migrationshintergrund	geistige Entwicklung	10	22,2%
	Lernen	10	33,3%
Türkisch oder arabisch geprägter Migrationshintergrund	geistige Entwicklung	24	53,3%
	Lernen	12	40,0%
Sonstiger Migrationshintergrund	geistige Entwicklung	5	11,1%
	Lernen	1	3,3%

Mehr als die Hälfte der Schüler*innen wächst in einer gemeinsam erziehenden Familie auf. Ein weiteres Viertel der Schüler*innen wächst mit einer alleinerziehenden Mutter oder einem alleinerziehenden Vater auf. Etwa ein weiteres Viertel der Schüler*innen wächst in Patchworkfamilien, mit einem Stiefvater oder einer Stiefmutter, mit den Großeltern, mit Pflegeeltern, im Heim oder in wechselnden Haushalten auf. Eine Darstellung der Verteilung der Häufigkeiten der unterschiedlichen Familienkonstellationen ist in Abbildung 6 dargestellt.

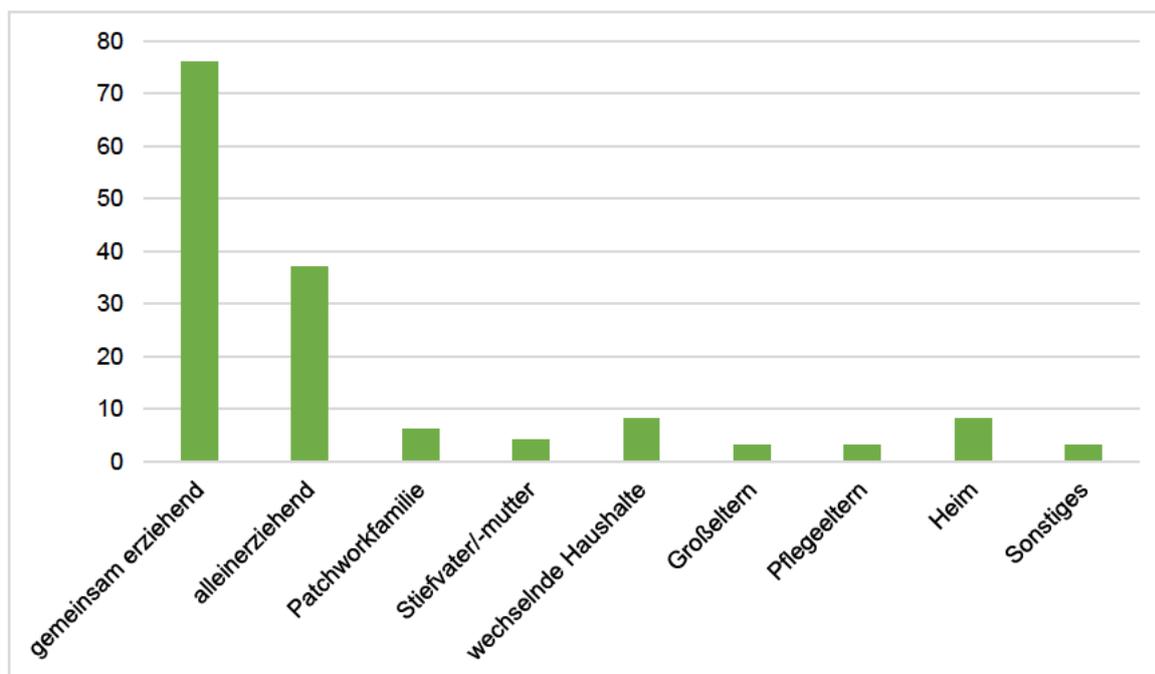


Abbildung 6 Familienkonstellation, in der der*die Schüler*in aufwächst

Forschungsergebnisse

Überraschend ist, dass nach gemeinsam erziehenden und alleinerziehenden Familienkonstellationen, die Schüler*innen am häufigsten im Heim oder in wechselnden Haushalten aufwachsen, gefolgt von der Patchworkfamilie. Für drei Schüler*innen wurde eine sonstige Familienkonstellation angegeben. Diese wurde in einem Fall als „Vater“ beschrieben. In einem weiteren Fall wurde berichtet, dass der „türkische Vater zuweilen zu Besuch“ ist und im dritten Fall wurde angegeben, dass der Vater nach Angaben der Tochter eine neue Partnerin hat, aber kaum präsent ist. Diese Angaben zu einer sonstigen Familienkonstellation wurden ausschließlich für Schüler*innen im Förderschwerpunkt Lernen getroffen. Eine Übersicht über das Auftreten der verschiedenen Familienkonstellationen in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung ist in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5 Familienkonstellation nach Förderschwerpunkt

Familienkonstellation	Förderschwerpunkt	Anzahl	% von Förderschwerpunkt
Gemeinsam erziehend	geistige Entwicklung	50	61,0%
	Lernen	26	39,5%
Alleinerziehend	geistige Entwicklung	18	22,0%
	Lernen	19	28,8%
Patchworkfamilie	geistige Entwicklung	0	0,0%
	Lernen	6	9,1%
Stiefvater/-mutter	geistige Entwicklung	1	1,2%
	Lernen	3	4,5%
Wechselnde Haushalte	geistige Entwicklung	4	4,9%
	Lernen	4	6,1%
Großeltern	geistige Entwicklung	2	2,4%
	Lernen	1	1,5%
Pflegeeltern	geistige Entwicklung	2	2,4%
	Lernen	1	1,5%
Heim	geistige Entwicklung	5	6,1%
	Lernen	3	4,5%
Sonstiges	geistige Entwicklung	0	0,0%
	Lernen	3	4,5%

Auffällig ist, dass im Förderschwerpunkt Lernen ein größerer Anteil der Schüler*innen alleinerziehend sowie in Patchworkfamilien oder mit einem Stiefvater oder einer Stiefmutter aufwachsen als im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wächst ein erkennbar größerer Anteil der Schüler*innen in gemeinsam erziehenden Familienkonstellationen auf als im Förderschwerpunkt Lernen. Darüber hinaus wachsen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowohl numerisch als auch prozentual mehr Schüler*innen im Heim oder bei Pflegeeltern auf. In beiden Förderschwerpunkten wachsen gleich viele Schüler*innen in wechselnden Haushalten auf. Allerdings zeigt sich im prozentualen Anteil, dass im Förderschwerpunkt Lernen ein größerer Anteil der Schüler*innen in wechselnden Haushalten aufwächst als im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Für etwa ein Viertel der Familien der Stichprobe liegen sozialpädagogische Unterstützung oder verordnete Maßnahmen vor. Diese Maßnahmen und Unterstützung werden in Form des familienunterstützenden Dienstes, des Jugendamts, einer (sozialpädagogischen) Familienhilfe, einer Jugendhilfe oder Erziehungshilfe durchgeführt. Es wurde zusätzlich in einem Fall von Bewährungshilfe und Verhaltenstraining für die Schüler*innen berichtet. Einige Schüler*innen sind nach Angaben der Lehrkräfte in Wohngruppen untergebracht. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung liegen sozialpädagogische Unterstützung oder verordnete Maßnahmen bei 20 Familien und somit bei 24,4% der Schüler*innen in diesem Förderschwerpunkt vor. Im Förderschwerpunkt Lernen erhalten ebenfalls 20 Familien sozialpädagogische Unterstützung oder verordnete Maßnahmen. Dies entspricht 30,3% der Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung.

4.1.2 Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule

Sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen berichten die Lehrkräfte von einer überwiegend positiven Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nehmen 65,8% der Erziehungsberechtigten Beratungsangebote wie Schulveranstaltungen oder Elternabende und -sprechtag regelmäßig oder immer zuverlässig wahr. Davon nehmen die meisten Erziehungsberechtigten die Angebote immer zuverlässig wahr. Allerdings nutzen ebenfalls fast 20% der Erziehungsberechtigten die Beratungsangebote lediglich vereinzelt oder sogar nie zuverlässig. Im Gegensatz dazu nimmt ein Drittel der Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt Lernen lediglich vereinzelt oder nie Beratungsangebote der Schule wahr. Mit 48,4% nimmt weniger als die Hälfte der Erziehungsberechtigten die Beratungsangebote regelmäßig oder immer zuverlässig in Anspruch. Trotzdem wurden die Antwortmöglichkeiten „regelmäßig“ und „immer“ mit jeweils 16 Angaben von den Lehrkräften am häufigsten im Förderschwerpunkt Lernen ausgewählt. Ein Vergleich der Verteilung der Häufigkeit, mit welcher die Erziehungsberechtigten Beratungsangebote zuverlässig wahrnehmen, ist in Abbildung 7 dargestellt.

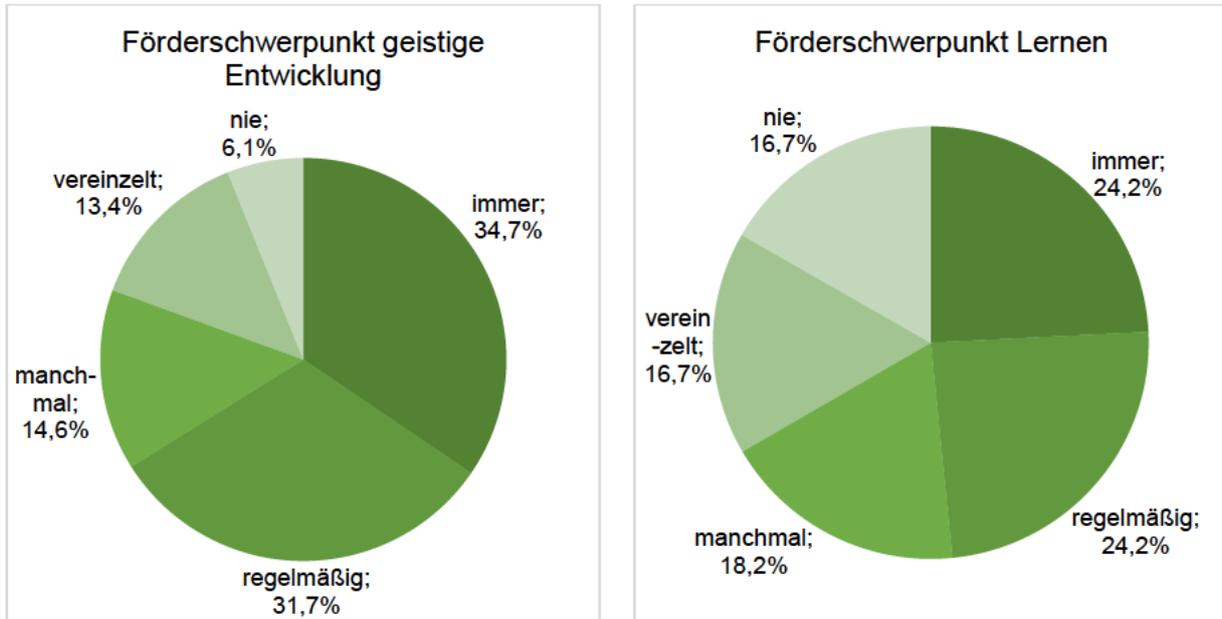


Abbildung 7 Vergleich Wahrnehmung von Beratungsangeboten

Im Unterschied zu der zuverlässigen Wahrnehmung von Beratungsangeboten sind mit 63,7% fast ein Drittel der Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt Lernen immer und regelmäßig für die Lehrkraft telefonisch oder per Mail erreichbar. Die meisten Lehrkräfte haben angegeben, dass die Erziehungsberechtigten immer telefonisch oder per Mail kontaktierbar sind. Weitere 21,2% der Lehrkräfte geben an, dass die Erziehungsberechtigten manchmal für die Lehrkraft telefonisch oder per Mail erreichbar sind. 15,2% der Erziehungsberechtigten reagieren nach Angaben der Lehrkräfte lediglich vereinzelt oder nie auf Anfragen per Telefon oder Mail. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind die Hälfte der Erziehungsberechtigten immer telefonisch oder per Mail für die Erziehungsberechtigten erreichbar. Etwa 30% der Erziehungsberechtigten sind regelmäßig für die Lehrkräfte kontaktierbar. Lediglich 8,5% der Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind nach Angaben der Lehrkräfte vereinzelt oder nie telefonisch oder per Mail für sie zu erreichen.

Im Förderschwerpunkt Lernen werden von 45,4% der Erziehungsberechtigten Informationszettel vollständig und zeitnah unterschrieben und zurückgegeben. Mit 27 Erziehungsberechtigten reichen drei Erziehungsberechtigte weniger, also insgesamt 40,9% der Erziehungsberechtigten die Informationszettel lediglich vereinzelt oder nie vollständig und zeitnah bei den Lehrkräften ein und unterschreiben diese. Wie Abbildung 8 zu entnehmen ist, werden im Unterschied zum Förderschwerpunkt Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Informationszettel von fast drei Viertel der Erziehungsberechtigten vollständig und zeitnah zurückgegeben und unterschrieben. Mit 13,4% bringen mehr Erziehungsberechtigte Informationszettel vereinzelt vollständig und zeitnah zurück als manchmal. Weitere 3,7% der

Forschungsergebnisse

Erziehungsberechtigten geben nach Angaben der Lehrkräfte Informationszettel nie vollständig und zuverlässig zurück. Auffällig ist, dass Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die Antwort „immer“ am häufigsten angegeben haben und Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen die Antwort „vereinzelt“.

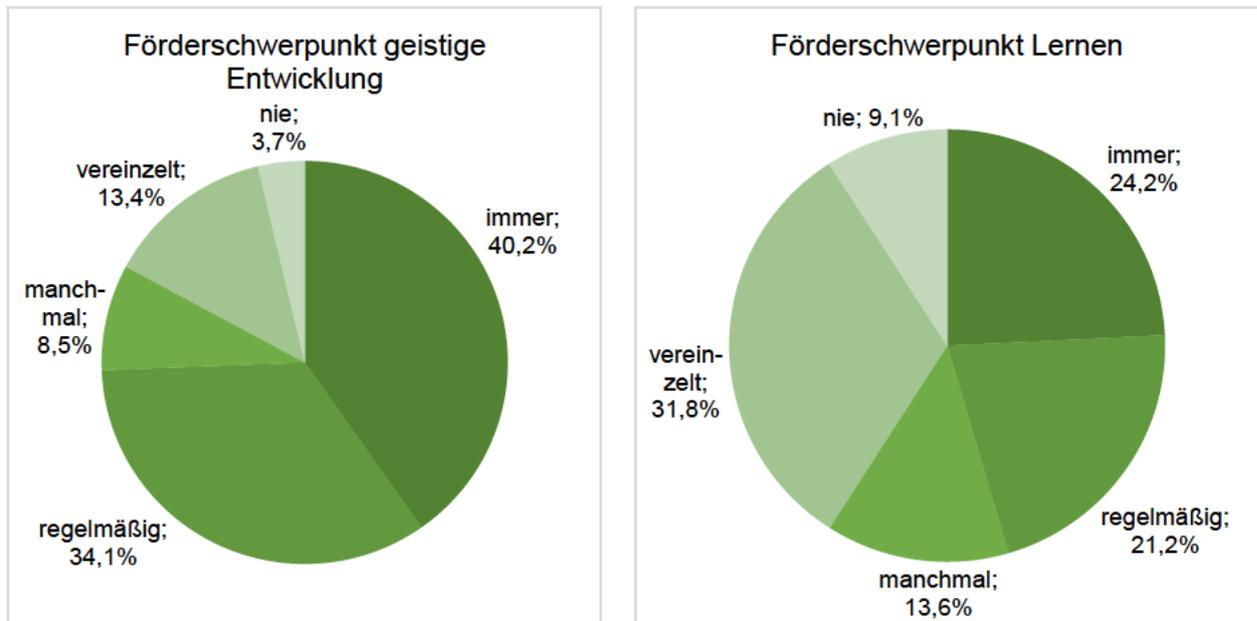


Abbildung 8 Vergleich Rückgabe von Informationszetteln

Im Förderschwerpunkt Lernen entschuldigt die Hälfte der Erziehungsberechtigten das Fernbleiben ihres Kindes immer oder regelmäßig rechtzeitig. Allerdings entschuldigen 30,3% der Erziehungsberechtigten nach Angabe der Lehrkräfte das Fernbleiben ihres Kindes nur vereinzelt oder nie rechtzeitig. Genauso viele Erziehungsberechtigte entschuldigen das Fernbleiben manchmal rechtzeitig wie vereinzelt (19,7%). Eine Darstellung der Verteilung der Häufigkeit der Antworten in beiden Förderschwerpunkten ist in Abbildung 9 zu sehen.

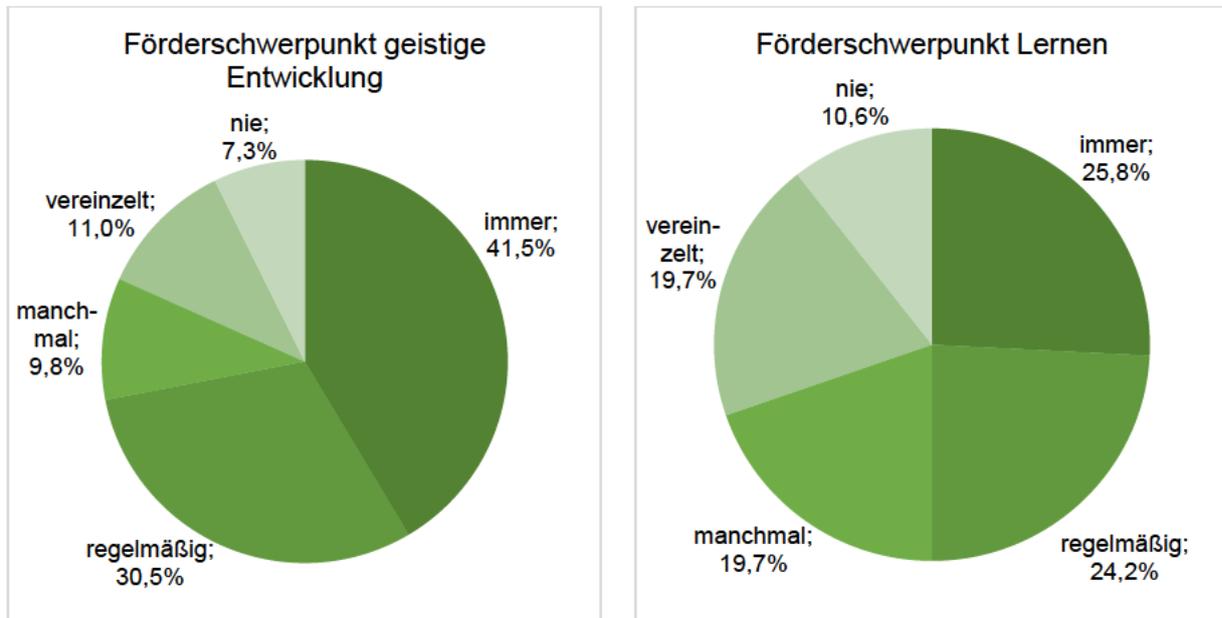


Abbildung 9 Vergleich Entschuldigung von Fernbleiben des Kindes

Im Unterschied zum Förderschwerpunkt Lernen entschuldigen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung lediglich 18,3% der Erziehungsberechtigten das Fernbleiben ihres Kindes nur vereinzelt oder nie. Allerdings entschuldigen mit 9,8% weniger Erziehungsberechtigte das Fernbleiben manchmal als vereinzelt. Mit 72% entschuldigen fast drei Viertel der Erziehungsberechtigten das Fernbleiben ihrer Kinder immer oder regelmäßig rechtzeitig. Sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen ist die häufigste Antwort der Lehrkräfte in diesem Item „immer“.

54,9% der Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung legen bei längerer Krankheit ihres Kindes immer oder regelmäßig selbstständig ärztliche Atteste vor. Ein weiteres Viertel der Erziehungsberechtigten reicht ärztliche Atteste manchmal selbstständig ein. 19,5% der Erziehungsberechtigten stellen ärztliche Atteste lediglich vereinzelt oder nie selbstständig bereit. Im Förderschwerpunkt Lernen legen 47% der Erziehungsberechtigten bei längerer Krankheit ihres Kindes immer oder regelmäßig selbstständig ärztliche Atteste vor. Davon reichen mit 19 Erziehungsberechtigten im Vergleich zu 12 Erziehungsberechtigten, mehr Erziehungsberechtigte ärztliche Atteste immer selbstständig ein. 36,4% der Erziehungsberechtigten legen ärztliche Atteste vereinzelt oder nie selbstständig vor. Dabei stellen mit 24,2% doppelt so viele Erziehungsberechtigte ärztliche Atteste nie selbstständig wie vereinzelt bereit. Weitere 11 Erziehungsberechtigte reichen ärztliche Atteste manchmal selbstständig ein.

Wie in Abbildung 10 dargestellt, nimmt ein Viertel der Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt Lernen nie eigeninitiativ Kontakt zur Schule auf. Etwa ein Drittel setzt sich

Forschungsergebnisse

vereinzelt oder manchmal eigeninitiativ mit der Schule in Verbindung. 42,4% der Erziehungsberechtigten stellen immer oder regelmäßig eigeninitiativ Kontakt zur Schule her. Davon nehmen jedoch mehr Erziehungsberechtigte regelmäßig den Kontakt auf als immer.

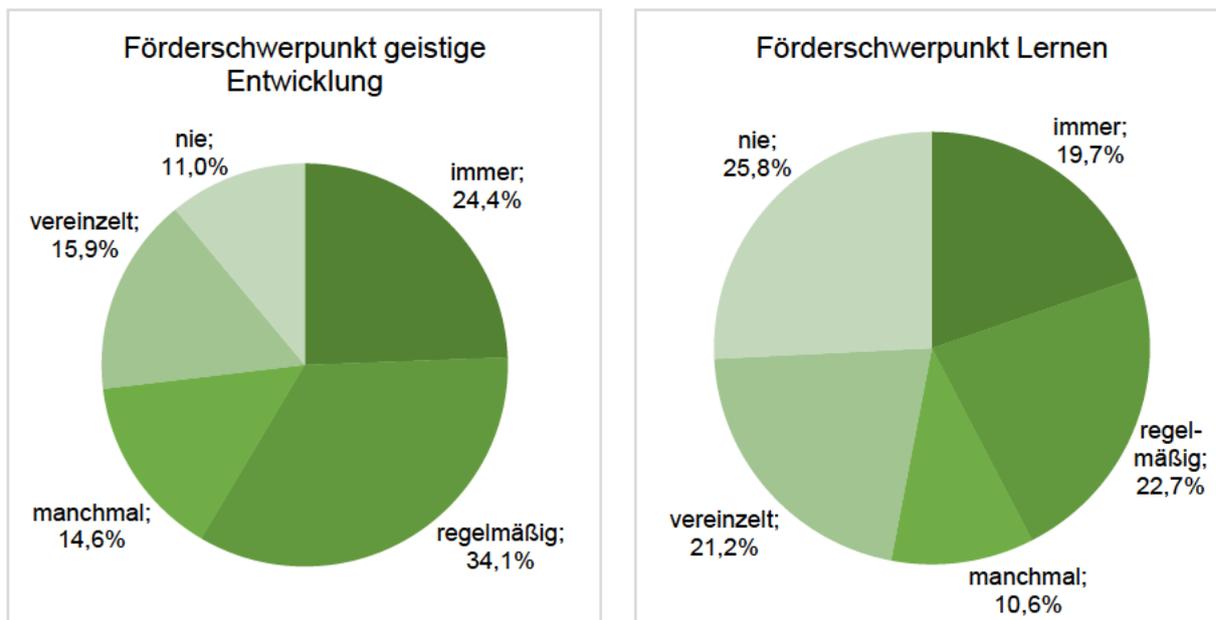


Abbildung 10 Vergleich eigeninitiativ Kontaktaufnahme

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nehmen mit etwa einem Drittel die meisten Erziehungsberechtigten regelmäßig eigeninitiativ Kontakt zur Schule auf. Dies ist gefolgt von etwa einem Viertel der Erziehungsberechtigten, die immer eigeninitiativ die Schule kontaktieren. 14,6% und 15,9% der Erziehungsberechtigten nehmen jeweils manchmal und vereinzelt den Kontakt eigeninitiativ auf. Mit 11,0% der Erziehungsberechtigten setzen sich im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die wenigsten Erziehungsberechtigten nie eigeninitiativ mit der Schule in Verbindung.

Insgesamt sind im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bei allen Items dieses Abschnitts des Fragebogens die häufigsten Antworten „immer“ oder „regelmäßig“. Im Gegensatz dazu ist im Förderschwerpunkt Lernen bei dem Item zur Rückgabe und Unterschrift von Informationszetteln die häufigste Antwort der Lehrkräfte „vereinzelt“ und bei dem Item zur Kontaktaufnahme der Erziehungsberechtigten ist „nie“ die häufigste Antwort. Allerdings sind bei den restlichen Items die häufigsten Antworten wie im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stets „immer“ oder „regelmäßig“.

Das Diagramm in Abbildung 11 zeigt, welche Medien die Lehrkräfte für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt Lernen nutzen. Die meisten Lehrkräfte nutzen Telefonate für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten. Jeweils mehr als 60% der Lehrkräfte haben ebenfalls angegeben, ein Mitteilungsheft

Forschungsergebnisse

beziehungsweise Hausaufgabenheft und die Nachrichtenfunktion eines mobilen Endgerätes, das heißt einen Messengerdienst, für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten zu nutzen.

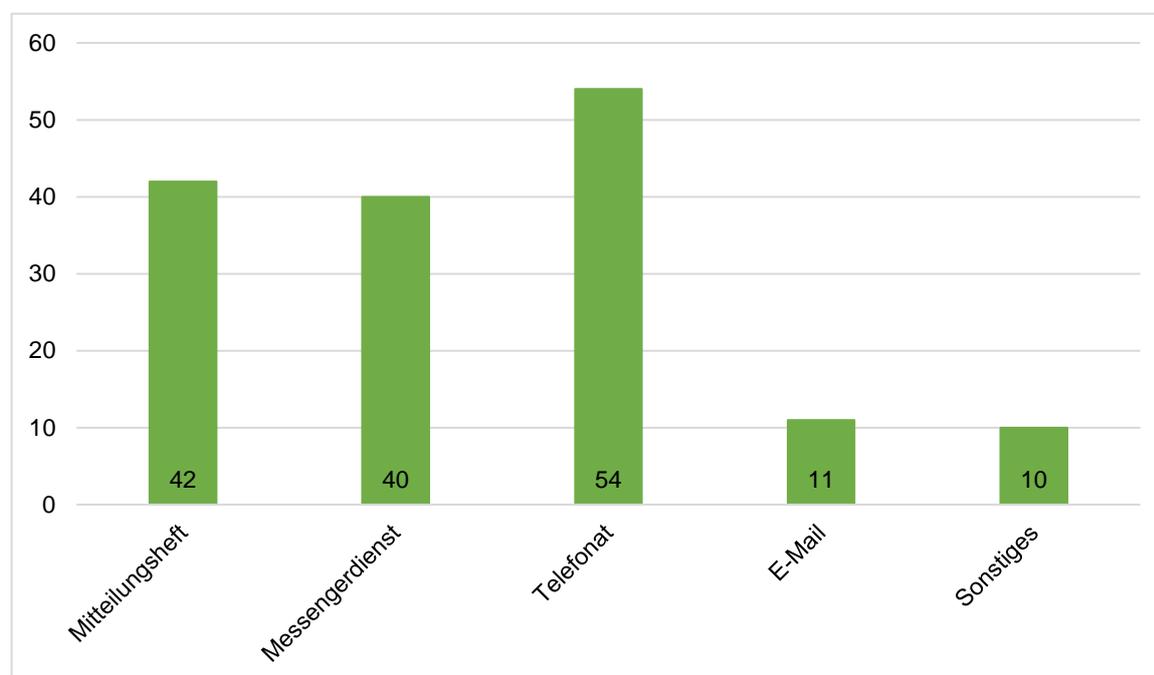


Abbildung 11 Kommunikationsmedien im Förderschwerpunkt Lernen

Lediglich 11 Lehrkräfte geben an, mittels E-Mails den Kontakt zu den Erziehungsberechtigten aufzunehmen. Auffällig ist, dass der Anteil der Lehrkräfte, welche E-Mails nutzen, mit 16,7% wesentlich geringer ist als der Anteil der Lehrkräfte, die Mitteilungshefte beziehungsweise Hausaufgabenhefte, einen Messengerdienst oder das Telefonat zur Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten nutzen. Als sonstige Medien, welche zur Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten genutzt werden, werden mehrfach sowohl die Lernmanagementplattformen² itslearning und Schoolfox als auch Microsoft Teams genannt. Darüber hinaus werden nach Angaben der Lehrkräfte die Integrationskraft, das Jugendamt oder die Schüler*innen selbst für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten genutzt. Auffällig ist hierbei, dass die Hälfte der Lehrkräfte in der Kategorie „Sonstiges“ eine Lernmanagementplattform als Medium für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten genannt hat.

² Eine Lernmanagementplattform, oder auch Learning Management System genannt, ist ein Softwaresystem für digitales Lernen, mittels welchem Lerninhalte bereitgestellt und Lernvorgänge organisiert werden. Darüber hinaus bilden Lernmanagementplattformen eine Schnittstelle zwischen Lernenden und Lehrenden und ermöglichen die Kommunikation zwischen den Lernenden und Lehrenden (Mayr, 2022).

Forschungsergebnisse

Abbildung 12 zeigt, welche Medien die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten nutzen. Die meisten Lehrkräfte nutzen für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten das Telefonat. Allerdings nutzen fast genauso viele Lehrkräfte ein Mitteilungs- oder Hausaufgabenheft für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten. Wesentlich weniger Lehrkräfte nutzen die Nachrichtenfunktion eines mobilen Endgerätes. Dieses Medium nutzt lediglich ein Drittel der Lehrkräfte. 22,0% der Lehrkräfte geben an, mittels E-Mails mit den Erziehungsberechtigten zu kommunizieren. Auffällig ist, dass die Anzahl der Lehrkräfte, welche das Telefonat oder ein Mitteilungs- oder Hausaufgabenheft für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten ähnlich hoch ist. Der Unterschied zu der Anzahl der Lehrkräfte, welche die Nachrichtenfunktion eines mobilen Endgerätes nutzen, und welche ein Mitteilungs- beziehungsweise Hausaufgabenheft nutzen, ist mit einem Unterschied von 36 Lehrkräften eindeutig erkennbar.

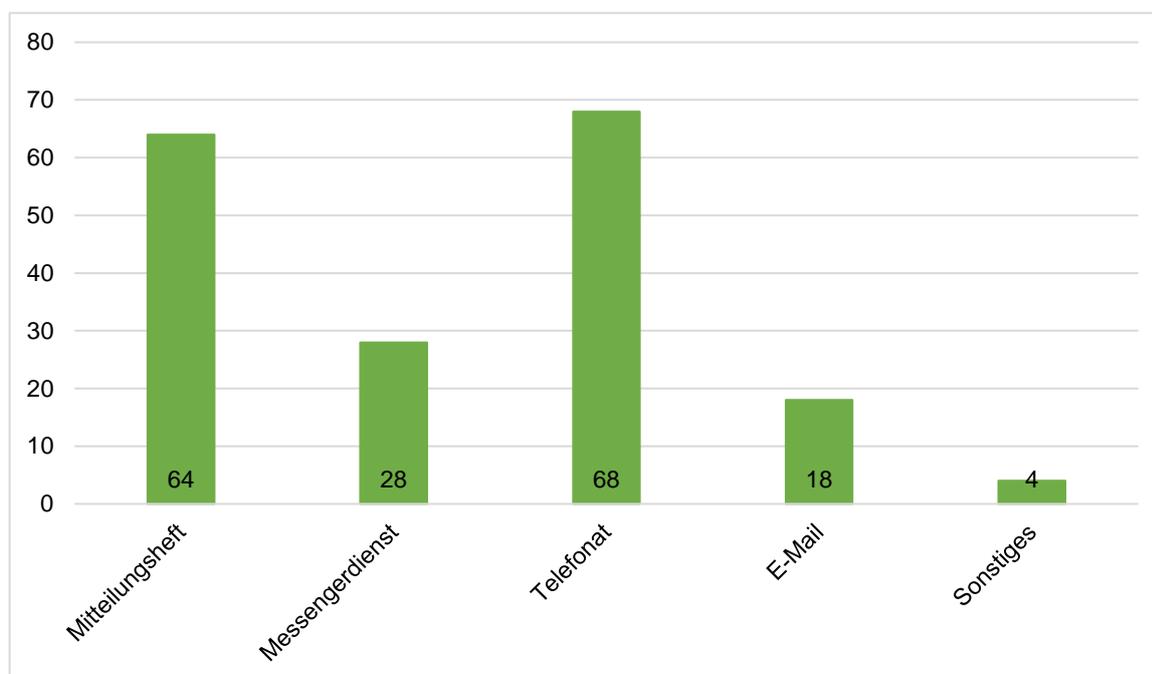


Abbildung 12 Kommunikationsmedien im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Lediglich vier Lehrkräfte nutzen sonstige Medien für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten. Dabei werden die Familienhilfe, eine Übersetzungs-App, die Schüler*innen sowie ein persönliches Gespräch bei der Abholung als genutzte Medien benannt.

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sehen mit 95,2% fast alle Lehrkräfte die Kontakte zu den Erziehungsberechtigten immer oder regelmäßig als von einem respektvollen Umgang miteinander geprägt an. Wie in Abbildung 13 zu sehen, geben 3,7% der Lehrkräfte an, dass die Kontakte manchmal von einem respektvollen Umgang miteinander geprägt sind. Lediglich eine Lehrkraft empfindet, dass die Kontakte zu den Erziehungsberechtigten der jeweiligen

Forschungsergebnisse

Schüler*innen nie von einem respektvollen Umgang geprägt sind. Keine Lehrkräfte geben an, dass die Kontakte vereinzelt von einem respektvollen Umgang geprägt sind.

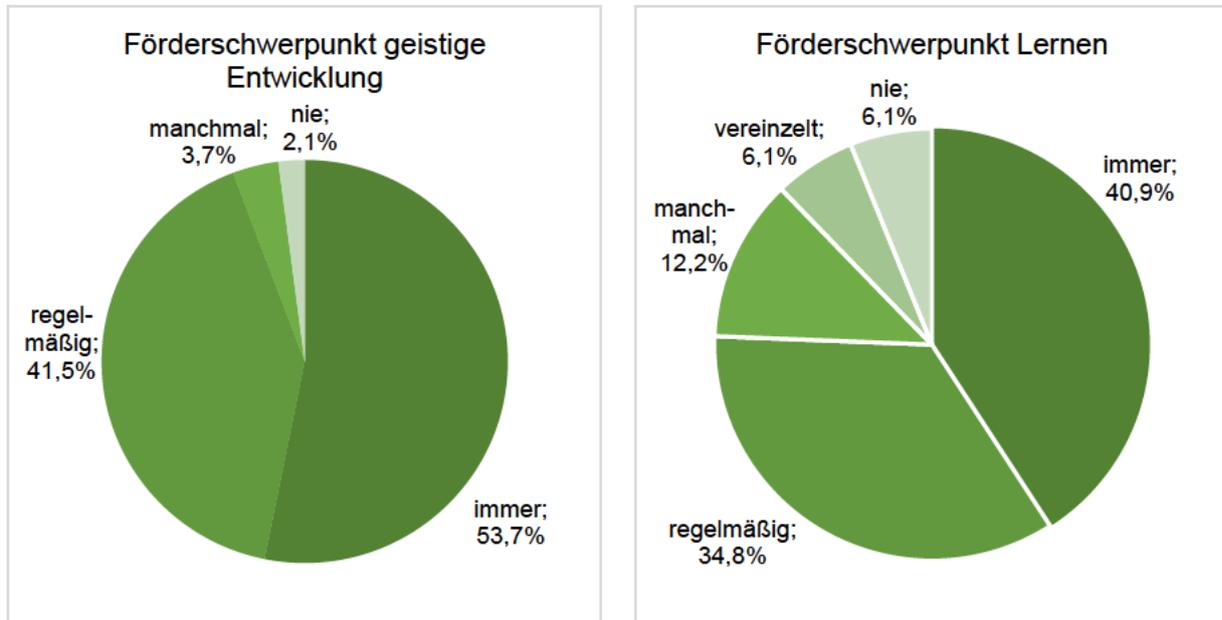


Abbildung 13 Vergleich respektvoller Umgang im Kontakt mit Erziehungsberechtigten

Im Förderschwerpunkt Lernen empfinden drei Viertel der Lehrkräfte, dass die Kontakte zu den Erziehungsberechtigten regelmäßig oder immer von einem respektvollen Umgang miteinander geprägt sind. Jeweils vier Lehrkräfte geben an, dass die Kontakte vereinzelt oder nie von einem respektvollen Umgang miteinander geprägt sind. Weitere 12,1% der Lehrkräfte empfinden, dass die Kontakte manchmal von einem respektvollen Umgang geprägt sind. Sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen geben die meisten Lehrkräfte an, dass die Kontakte immer von einem respektvollen Umgang miteinander geprägt sind.

Etwa 20% der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen sind der Meinung, dass eine offene und vertrauensvolle Kommunikation vereinzelt oder nie bei Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten stattfindet. Weitere 15,2% der Lehrkräfte finden, dass eine offene und vertrauensvolle Kommunikation manchmal stattfindet. Jeweils 21 Lehrkräfte, und somit jeweils 31,8%, äußern, dass bei Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten immer oder regelmäßig eine offene und vertrauensvolle Kommunikation stattfindet. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung empfinden mit 48,8% die meisten Lehrkräfte, dass bei Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten immer eine offene und vertrauensvolle Kommunikation stattfindet. Weitere 30,5% der Lehrkräfte teilen mit, dass regelmäßig eine offene und vertrauensvolle Kommunikation stattfindet. Mit 14,6% empfindet ein ähnlicher Anteil der Lehrkräfte wie im Förderschwerpunkt Lernen, dass manchmal eine offene und vertrauensvolle Kommunikation

bei Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten stattfindet. Lediglich 6,1% der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geben an, dass bei Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten eine offene und vertrauensvolle Kommunikation vereinzelt oder nie stattfindet. Dies ist ein geringerer Anteil als der Anteil der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen, die angeben, dass eine offene und vertrauensvolle Kommunikation nie stattfindet.

Wie in Abbildung 14 dargestellt, geben mit 48,5% fast die Hälfte der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen an, dass die Erziehungsberechtigten regelmäßig mit ihnen über den Lern- und Sozialfortschritt ihres Kindes im Austausch sind. Weitere 10,6% der Lehrkräfte finden, dass die Erziehungsberechtigten immer mit ihnen über den Lern- und Sozialfortschritt im Austausch sind. Allerdings sind insgesamt 30,4% der Lehrkräfte der Ansicht, dass die Erziehungsberechtigten lediglich vereinzelt oder nie mit ihnen über den Lern- und Sozialfortschritt ihres Kindes im Austausch sind. Davon sind mehr Lehrkräfte der Meinung, dass sie nie mit den Erziehungsberechtigten im Austausch über den Lern- und Sozialfortschritt sind. Die wenigsten Lehrkräfte geben an, manchmal mit den Erziehungsberechtigten im Austausch über den Lern- und Sozialfortschritt zu sein. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind mit 4,9% die wenigsten Lehrkräfte der Ansicht, dass sie nie mit den Erziehungsberechtigten im Austausch über den Lern- und Sozialfortschritt des Kindes im Austausch sind. Eine Lehrkraft mehr gibt an, dass sie diesbezüglich vereinzelt mit den Erziehungsberechtigten im Austausch steht. Ähnlich wie im Förderschwerpunkt Lernen teilen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die meisten Lehrkräfte mit, dass die Erziehungsberechtigten regelmäßig mit ihnen im Austausch über den Lern- und Sozialfortschritt ihres Kindes sind. Allerdings äußert ein Viertel der Lehrkräfte, und somit mehr als die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen, dass die Erziehungsberechtigten immer mit ihnen über den Lern- und Sozialfortschritt ihres Kindes im Austausch sind. Mit 22,0% geben ebenfalls mehr Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an, dass sie manchmal mit den Erziehungsberechtigten im Austausch über den Lern- und Sozialfortschritt sind.

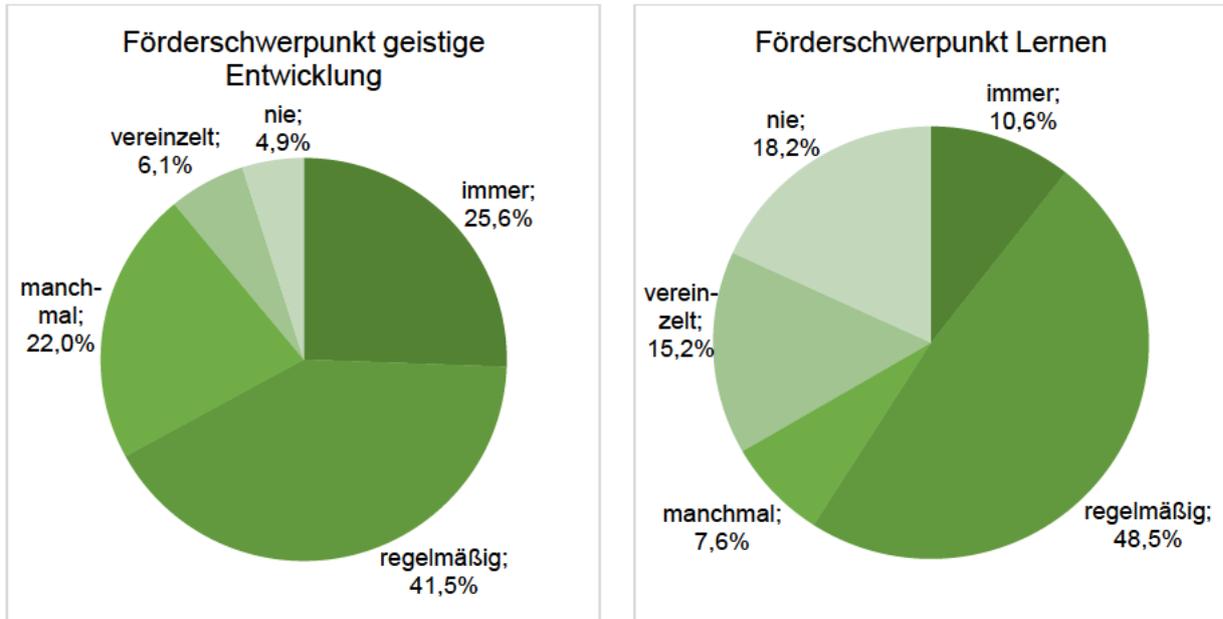


Abbildung 14 Vergleich Austausch über den Lern- und Sozialfortschritt des Kindes

Die Angaben der Lehrkräfte unterscheiden sich in dem Item „Die Erziehungsberechtigten nehmen Empfehlungen der Lehrkraft an [...]“ in den beiden Förderschwerpunkten. Während im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung „nie“ mit 6,2% die seltenste Antwort ist, ist dies im Förderschwerpunkt Lernen mit 24,2% die häufigste Antwort. Im Förderschwerpunkt Lernen geben genauso viele Lehrkräfte an, dass die Erziehungsberechtigten einzeln die Empfehlungen der Lehrkraft annehmen. Eine Lehrkraft weniger gibt an, dass die Erziehungsberechtigten die Empfehlungen regelmäßig annehmen. Wie in Abbildung 15 zu sehen, sind die wenigsten Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen der Meinung, dass die Erziehungsberechtigten ihre Empfehlungen immer annehmen.

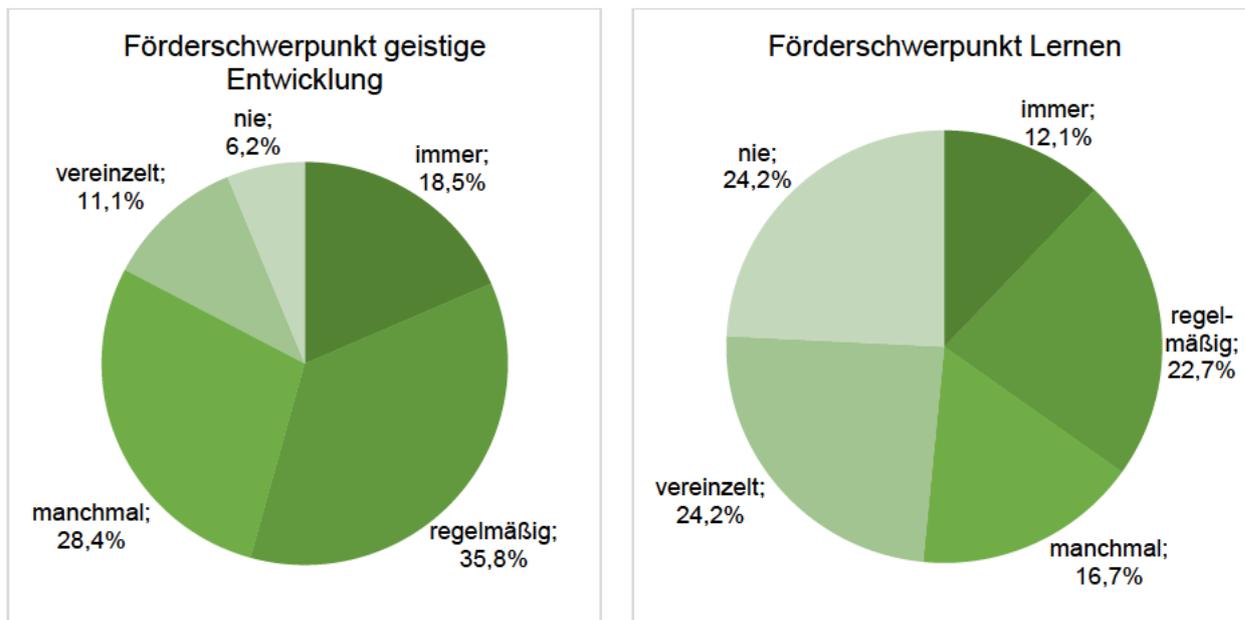


Abbildung 15 Vergleich Annahme von Empfehlungen durch Erziehungsberechtigte

Im Gegensatz dazu geben im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die meisten Lehrkräfte an, dass die Erziehungsberechtigten die Empfehlungen der Lehrkraft regelmäßig annehmen. Weitere 28,4% der Lehrkräfte sind der Annahme, dass die Erziehungsberechtigten ihre Empfehlungen manchmal annehmen. Dieser Anteil wird gefolgt von 18,5% der Lehrkräfte, die finden, dass die Erziehungsberechtigten ihre Empfehlungen immer annehmen. Lediglich insgesamt 17,3% der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung teilen mit, dass die Erziehungsberechtigten ihre Empfehlungen vereinzelt oder nie umsetzen.

Sowohl im Förderschwerpunkt Lernen als auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geben jeweils 33,3% und 43,2% der Lehrkräfte an, dass die Erziehungsberechtigten ihnen regelmäßig signalisieren, dass sie und ihr Kind sich von den in der Schule Tätigen in ihren Anliegen ernst genommen fühlen. Darüber hinaus sind im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung 35,8% der Lehrkräfte der Ansicht, dass die Erziehungsberechtigten ihnen dies immer signalisieren. Weitere acht Lehrkräfte sind der Meinung, dass dies manchmal auftritt. Lediglich 11,1% der Lehrkräfte äußern, dass die Erziehungsberechtigten ihnen vereinzelt oder nie signalisieren, dass sie sich von den in der Schule Tätigen in ihren Anliegen ernst genommen fühlen (jeweils 6,2% und 4,9%). Auffällig ist, dass der Unterschied in der Anzahl der Lehrkräfte, die dieses Item mit „immer“ oder „regelmäßig“, und den Lehrkräften, die dieses Item mit „manchmal“, „vereinzelt“ oder „nie“ beantworten, eindeutig erkennbar ist. Im Förderschwerpunkt Lernen geben 21,2% der Lehrkräfte an, dass die Erziehungsberechtigten ihnen immer signalisieren, dass sie sich von den in der Schule Tätigen in ihren Anliegen ernst genommen fühlen. Weitere 18,2% teilen mit, dass die Erziehungsberechtigten ihnen dies

manchmal signalisieren. 15,2% der Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Erziehungsberechtigten ihnen vereinzelt signalisieren, dass sie sich in ihren Anliegen von den in der Schule Tätigen ernst genommen fühlen. Mit acht Lehrkräften (12,1%) empfinden die wenigsten Lehrkräfte, dass die Erziehungsberechtigten ihnen nie signalisieren, dass sie sich von den in der Schule Tätigen in ihrem Anliegen ernst genommen fühlen. Im Förderschwerpunkt Lernen ist der Unterschied zwischen der Anzahl der Lehrkräfte, die dieses Item mit „immer“, „manchmal“, „vereinzelt“ oder „nie“ beantworten, geringer. In diesem Förderschwerpunkt unterscheiden sich die Anzahlen jeweils immer um zwei Lehrkräfte beziehungsweise 3% der Lehrkräfte. In dem letzten Item des Fragebogenabschnitts zur Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule werden die Lehrkräfte in einer offenen Frage gebeten, Gründe zu nennen, welche die Qualität der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten beeinflussen. Im Förderschwerpunkt Lernen werden am häufigsten engagierte und interessierte Erziehungsberechtigte, Verständnisschwierigkeiten und sprachliche Schwierigkeiten genannt. Ebenfalls häufig werden die nicht Erreichbarkeit der Erziehungsberechtigten, Unzuverlässigkeit, Überforderung und wenig beziehungsweise kein Interesse der Erziehungsberechtigten genannt. Weitere Faktoren, die nach den Lehrkräften im Förderschwerpunkt Lernen die Qualität der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten beeinflussen, sind Wertschätzung, Zuverlässigkeit, Offenheit, Respekt und Respektlosigkeit, Vertrauen und Misstrauen, Verständnis und eine langjährige und enge Zusammenarbeit. Die individuellen Antworten der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen für dieses Item sind in Anhang C aufgeführt.

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geben die meisten Lehrkräfte an, dass engagierte Erziehungsberechtigte, Vertrauen, Interesse und Desinteresse, sprachliche Schwierigkeiten sowie Wertschätzung und Respekt die Qualität der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten beeinflussen. Weitere Gründe, welche die Qualität der Zusammenarbeit beeinflussen sind wenig Kontakt, gute Kommunikation und wenn die Erziehungsberechtigten nicht an die Diagnose oder das Vorhandensein einer Behinderung ihres Kindes glauben. Darüber hinaus nennen die Lehrkräfte eine enge Zusammenarbeit, Zuverlässigkeit und Unzuverlässigkeit, Überforderung und das Meiden der Schule durch die Erziehungsberechtigten als Gründe, welche die Qualität der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten beeinflussen. Die individuellen Antworten der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden in Anhang D dargestellt.

Zur Überprüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen sowohl der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule als auch der Qualität dieser Zusammenarbeit und dem Förderschwerpunkt, in welchem die Schüler*innen beschult werden, wird

Forschungsergebnisse

Welch's t für unabhängige Stichproben berechnet. Dafür werden zunächst jeweils die Mittelwerte der Skalen für die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule und der Qualität dieser Zusammenarbeit berechnet. Anschließend werden im Rahmen des t-Tests die Mittelwerte für die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule und die Qualität der Zusammenarbeit der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung untersucht. Die Ergebnisse des t-Tests sind in Tabelle 6 aufgeführt.

Tabelle 6 t-Test für unabhängige Stichproben für die Zusammenarbeit und die Qualität der Zusammenarbeit

		Statis- tik	df	p	Mitt- lere Diffe- renz	Std.- fehler der Dif- ferenz	Effekt- stärke
Zusammenar- beit zwischen den Erzie- hungsberech- tigten und der Schule	Welch's t	2.78	127	0.003*	0.512	0.184	Cohens d 0.464
Qualität der Zusammenar- beit	Welch's t	3.78	115	< 0.001*	0.620	0.164	Cohens d 0.638

Anmerkungen. $H_a \mu$ Förderschwerpunkt geistige Entwicklung > μ Förderschwerpunkt Lernen
* signifikant ($p < 0.05$)

Wie Tabelle 6 zu entnehmen, beträgt die mittlere Differenz zwischen dem Förderschwerpunkt Lernen und dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung für die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule 0.512. Die mittlere Differenz zwischen den beiden Förderschwerpunkten für die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule beträgt 0.620. Die Ergebnisse sind bei Alpha-Level 0.05 mit $p = 0.003$ und $p < 0.001$ jeweils statistisch signifikant (Bortz & Döring, 2016). Der Unterschied zwischen den Mittelwerten der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule zwischen den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung ist mit einer Effektstärke von Cohens $d = 0.464$ mittelstark (Cohen, 2013). Der Unterschied zwischen den Mittelwerten der Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung ist ebenfalls mittelstark (Cohens $d = 0.638$) (Cohen, 2013).

Zur Überprüfung möglicher Faktoren, welche die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule beeinflussen, wird eine zweifaktorielle Varianzanalyse durchgeführt. Dabei wird überprüft, ob die überwiegend in der Familie gesprochene Sprache sowie die Familienkonstellation, in welcher die Schüler*innen aufwachsen, einen Einfluss auf den Mittelwert der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule sowie

Forschungsergebnisse

auf den Mittelwert der Qualität dieser Zusammenarbeit hat. Dies wird sowohl im Förderschwerpunkt Lernen als auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überprüft.

Tabelle 7 ANOVA Test für die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

	Quadrat- summe	df	Mittlere quad. Abw.	F	p	η^2
Gesamtmodell	7.04	6	1.174	1.875	0.096	
Welche Sprache wird über- wiegend in der Familie ge- sprochen?	5.17	1	5.173	5.503	0.022*	0.068
In welcher Familienkonstel- lation wächst die Schülerin/ der Schüler auf?	1.87	5	0.374	0.398	0.849	0.024
Residuen	70.51	75	0.940			

Anmerkung. * signifikant ($p < 0.05$)

Tabelle 7 veranschaulicht die Ergebnisse der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Daraus ist zu entnehmen, dass der p-Wert für die überwiegend in der Familie gesprochene Sprache $p = 0.022$ beträgt. Dies ist bei Alpha-Level 0.05 statistisch signifikant (Bortz & Döring, 2016). Darüber hinaus beträgt Eta $\eta^2 = 0.068$. Dies deutet nach Cohen (2013) auf einen mittleren Effekt hin. Für die Familienkonstellation beträgt der p-Wert $p = 0.849$. Dies ist bei Alpha-Level 0.05 statistisch nicht signifikant (Bortz & Döring, 2016).

Forschungsergebnisse

Tabelle 8 Modellkoeffizienten für die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Prädiktor	Schätzung	Std.-fehler	t	p
Interzept ^a	3.35667	0.183	18.3697	< .001*
In welcher Familienkonstellation wächst die Schülerin/der Schüler auf:				
alleinerziehend – gemeinsam erziehend	-0.00667	0.272	-0.0245	0.981
Stiefvater/-mutter – gemeinsam erziehend	0.07667	0.987	0.0777	0.938
Wechselnde Haushalte – gemeinsam erziehend	0.41000	0.518	0.7914	0.431
Großeltern – gemeinsam erziehend	0.49333	0.710	0.6953	0.489
Sonstige – gemeinsam erziehend	0.43381	0.409	1.0594	0.293
Welche Sprache(n) wird/werden überwiegend in der Familie gesprochen? [deutsch]:				
Deutsch – Andere Sprache(n)	0.56667	0.242	2.3459	0.022*

Anmerkungen. ^a repräsentiert das Referenzniveau

* signifikant ($p < 0.05$)

In der Stichprobe wachsen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung keine Schüler*innen in einer Patchworkfamilie auf.

In Tabelle 8 werden die Ergebnisse der Familienkonstellationen und der überwiegend in der Familie gesprochenen Sprache dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass der p-Wert für den Unterschied zwischen den Ausprägungen und dem Referenzniveau, das heißt, ob in der Familie überwiegend Deutsch oder eine andere Sprache gesprochen wird, mit einem Wert von $p = 0.022$ nach Alpha-Level 0.05 statistisch signifikant ist (Bortz & Döring, 2016). Zusätzlich kann Tabelle 8 entnommen werden, dass die Schätzung für den Unterschied zwischen den Angaben bezüglich des Mittelwerts der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule etwa 0.57 beträgt. Zwischen den Ausprägungen und dem Referenzniveau der Familienkonstellation, in welcher die Schüler*innen aufwachsen, zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede, da die p-Werte über dem Alpha-Level 0.05 liegen (Bortz & Döring, 2016).

Forschungsergebnisse

Tabelle 9 ANOVA Test für die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

	Quadrat-summe	df	Mittlere quad. Abw.	F	p	η^2
Gesamtmodell	2.621	6	0.437	0.894	0.504	
Welche Sprache wird überwiegend in der Familie gesprochen?	0.823	1	0.823	1.266	0.264	0.017
In welcher Familienkonstellation wächst die Schülerin/der Schüler auf?	1.798	5	0.360	0.553	0.736	0.035
Residuen	48.144	74	0.651			

In Tabelle 9 sind die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse für die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung abgebildet. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, beträgt der p-Wert für die überwiegend in der Familie gesprochenen Sprache $p = 0.264$. Dies ist bei Alpha-Level 0.05 statistisch nicht signifikant (Bortz & Döring, 2016). Der p-Wert für die Familienkonstellation beträgt $p = 0.736$. Dies ist bei Alpha-Level 0.05 ebenfalls statistisch nicht signifikant (Bortz & Döring, 2016).

Tabelle 10 Modellkoeffizienten für die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Prädiktor	Schätzung	Std.-fehler	t	p
Interzept^a	3.835	0.155	24.775	< .001*
Welche Sprache(n) wird/werden überwiegend in der Familie gesprochen? [deutsch]:				
Deutsch – Andere Sprache(n)	0.228	0.203	1.125	0.264
In welcher Familienkonstellation wächst die Schülerin/der Schüler:				
Alleinerziehend – gemeinsam erziehend	-0.122	0.226	-0.537	0.593
Stiefvater/-mutter – gemeinsam erziehend	0.337	0.821	0.411	0.682
Wechselnde Haushalte – gemeinsam erziehend	0.537	0.431	1.247	0.216
Großeltern – gemeinsam erziehend	0.337	0.590	0.572	0.569
Sonstige – gemeinsam erziehend	0.166	0.341	0.487	0.628

Anmerkungen. ^a repräsentiert das Referenzniveau

* signifikant ($p < 0.05$)

In der Stichprobe wachsen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung keine Schüler*innen in einer Patchworkfamilie auf.

Wie Tabelle 10 zu entnehmen, bestehen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den möglichen Ausprägungen und dem Referenzniveau, da die p-Werte über dem Alpha-Level 0.05 liegen (Bortz & Döring, 2016). Trotzdem ist auffällig, dass die Mittelwerte

Forschungsergebnisse

bezüglich der Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung für Familienkonstellationen mit Stiefvater oder -mutter, wechselnden Haushalten, Großeltern oder sonstigen Familienkonstellationen höher sind als für gemeinsam erziehende Familienkonstellationen. Hinsichtlich der überwiegend in der Familie gesprochenen Sprache zeigt sich, dass die Schätzung für den Unterschied der Mittelwerte der Qualität der Zusammenarbeit für Familien, in denen überwiegend Deutsch gesprochen wird, und Familien, in denen überwiegend eine andere Sprache gesprochen wird, etwa 0.23 beträgt.

Tabelle 11 ANOVA Test für die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen

	Quadrat- summe	df	Mittlere quad. Abw.	F	p	η^2
Gesamtmodell	23.34	7	3.33	2.72	0.016*	
Welche Sprache wird überwiegend in der Familie gesprochen?	13.42	1	13.42	11.14	0.001*	0.144
In welcher Familienkonstellation wächst die Schülerin/der Schüler auf?	9.91	6	1.65	1.37	0.242	0.106
Residuen	69.90	58	1.21			

Anmerkung. * signifikant ($p < 0.05$)

Die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen sind in Tabelle 11 dargestellt. Der Tabelle ist zu entnehmen, dass der p-Wert für die überwiegend in der Familie gesprochenen Sprache $p = 0.001$ beträgt. Dies ist bei Alpha-Level 0.05 statistisch signifikant (Bortz & Döring, 2016). Zusätzlich zeigt der Eta-Wert von $\eta^2 = 0.144$, dass ein starker Effekt vorliegt (Cohen, 2013). Der p-Wert für die Familienkonstellation beträgt $p = 0.242$ und ist somit bei Alpha-Level 0.05 nicht statistisch signifikant (Bortz & Döring, 2016).

Forschungsergebnisse

Tabelle 12 Modellkoeffizienten für die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen

Prädiktor	Schätzung	Std.-fehler	t	p
Interzept ^a	2.8922	0.303	9.554	< .001*
Welche Sprache(n) wird/werden überwiegend in der Familie gesprochen? [deutsch]:				
Deutsch – Andere Sprache(n)	1.0261	0.307	3.338	0.001*
In welcher Familienkonstellation wächst die Schülerin/der Schüler auf:				
alleinerziehend – gemeinsam erziehend	-0.6557	0.331	- 1.979	0.053
Patchworkfamilie – gemeinsam erziehend	-0.6639	0.499	- 1.330	0.189
Stiefvater/-mutter – gemeinsam erziehend	-0.4096	0.669	- 0.612	0.543
Wechselnde Haushalte – gemeinsam erziehend	-1.1618	0.590	- 1.970	0.054
Großeltern – gemeinsam erziehend	-1.4183	1.123	- 1.263	0.212
Sonstige – gemeinsam erziehend	-0.0574	0.470	- 0.122	0.903

Anmerkungen. ^a repräsentiert das Referenzniveau
 * signifikant ($p < 0.05$)

Die Ergebnisse aus Tabelle 12 zeigen, dass der p-Wert für den Unterschied zwischen den Mittelwerten der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule bei der überwiegend in der Familie gesprochenen Sprache mit einem Wert von $p = 0.001$ statistisch signifikant ist (Bortz & Döring, 2016). Die Schätzung für den Unterschied zwischen den Angaben bezüglich des Mittelwerts der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule bei Familien, in denen überwiegend Deutsch gesprochen wird, und Familien, in denen überwiegend eine andere Sprache gesprochen wird, beträgt etwa 1.03. Für die Ausprägungen und das Referenzniveau der Familienkonstellation, in welcher die Schüler*innen aufwachsen, zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede, da die p-Werte jeweils über dem Alpha-Level 0.05 liegen (Bortz & Döring, 2016). Obwohl keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Familienkonstellationen vorliegen, ist es auffällig, dass die p-Werte für den Unterschied zwischen alleinerziehenden und gemeinsam erziehenden Familienkonstellationen einerseits und zwischen wechselnden Haushalten und gemeinsam erziehenden Familienkonstellationen andererseits mit jeweils 0.053 und 0.054 lediglich leicht über dem Alpha-Level für statistisch signifikante Ergebnisse liegen (Bortz & Döring, 2016).

Forschungsergebnisse

Tabelle 13 ANOVA Test für die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen

	Quadrat- summe	df	Mittlere quad. Abw.	F	p	η^2
Gesamtmodell	15.03	7	2.15	1.857	0.093	
Welche Sprache wird über- wiegend in der Familie ge- sprochen?	8.46	1	8.46	7.439	0.008*	0.114
In welcher Familienkonstel- lation wächst die Schülerin/ der Schüler auf?	6.56	6	1.09	0.961	0.460	0.081
Residuen	66.00	58	1.14			

Anmerkung. * signifikant ($p < 0.05$)

Den Ergebnissen der zweifaktoriellen Varianzanalyse für die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen aus Tabelle 13 ist zu entnehmen, dass der p-Wert für die überwiegend in der Familie gesprochene Sprache mit $p = 0.008$ bei einem Alpha-Level von 0.05 statistisch signifikant ist (Bortz & Döring, 2016). Hier zeigt sich zudem mit einem Eta-Wert von $\eta^2 = 0.114$ ein starker Effekt (Cohen, 2013). Der p-Wert für die Familienkonstellation liegt bei $p = 0.460$. Dies ist bei Alpha-Level 0.05 nicht statistisch signifikant (Bortz & Döring, 2016).

Tabelle 14 Modellkoeffizienten für die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen

Prädiktor	Schät- zung	Std.-feh- ler	t	p
Interzept^a	3.1052	0.294	10.5557	< .001*
Welche Sprache(n) wird/werden überwie- gend in der Familie gesprochen? [deutsch]:				
Deutsch – Andere Sprache(n)	0.8148	0.299	2.7275	0.008*
In welcher Familienkonstellation wächst die Schülerin/der Schüler auf:				
alleinerziehend – gemeinsam erziehend	-0.5468	0.322	-1.6985	0.095
Patchworkfamilie – gemeinsam erziehend	-0.5508	0.485	-1.1358	0.261
Stiefvater/-mutter – gemeinsam erziehend	-0.0483	0.650	-0.0743	0.941
Wechselnde Haushalte – gemeinsam erzie- hend	-1.0662	0.573	-1.8602	0.068
Großeltern – gemeinsam erziehend	0.0801	1.091	0.0734	0.942
Sonstige – gemeinsam erziehend	-0.3464	0.457	-0.7582	0.451

Anmerkungen. ^a repräsentiert das Referenzniveau

* signifikant ($p < 0.05$)

Die Ergebnisse der Familienkonstellationen der überwiegend in der Familie gesprochenen Sprache bezüglich der Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen sind in Tabelle 14 dargestellt. Den Ergebnissen

ist zu entnehmen, dass der p-Wert für die überwiegend in der Familie gesprochene Sprache bei 0.008 liegt und bei Alpha-Level 0.05 somit statistisch signifikant ist (Bortz & Döring, 2016). Die Schätzung hinsichtlich des Unterschieds zwischen den Angaben bezüglich des Mittelwerts der Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule bei Familien, in denen überwiegend Deutsch gesprochen wird, und Familien, in denen überwiegend eine andere Sprache gesprochen wird, beträgt etwa 0.82. Für die Familienkonstellation liegen die p-Werte im Vergleich der verschiedenen Ausprägungen mit dem Referenzlevel gemeinsam erziehend jeweils über dem Alpha-Level 0.05 und sind somit nicht statistisch signifikant (Bortz & Döring, 2016)³.

4.2 Interpretation der Forschungsergebnisse

Die Auswertung der Daten bezüglich des familiären und individuellen Hintergrundes der Schüler*innen haben gezeigt, dass sowohl im Förderschwerpunkt Lernen als auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die Mehrheit der Familien überwiegend Deutsch spricht. Dieser Anteil ist jedoch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein wenig höher als im Förderschwerpunkt Lernen, sodass sich festhalten lässt, dass im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in mehr Familien überwiegend Deutsch gesprochen wird als im Förderschwerpunkt Lernen. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hat darüber hinaus die Mehrheit der Schüler*innen einen Migrationshintergrund. Dies ist mehr als im Förderschwerpunkt Lernen, in welchem lediglich etwa 45% der Schüler*innen einen Migrationshintergrund haben. Daraus lässt sich schließen, dass ein Migrationshintergrund häufiger bei Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auftritt als im Förderschwerpunkt Lernen. Dieser Migrationshintergrund ist sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen am häufigsten türkisch oder arabisch geprägt. Sowohl der Aspekt der Sprache als auch des Migrationshintergrundes können in sprachlichen Barrieren, welche von den Lehrkräften als beeinflussender Faktor der Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften der Schule genannt werden, resultieren.

Sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen wachsen die meisten Schüler*innen in gemeinsam erziehenden Familien auf. Allerdings ist der Anteil der Schüler*innen, die in gemeinsam erziehenden Familien aufwachsen, im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wesentlich höher als im Förderschwerpunkt Lernen.

³ Für diese Arbeit wurde folgende Beratungs-/Analyseleistung des Bereichs Statistische Beratung und Analyse (SBAZ) des Zentrums für Hochschulbildung der TU Dortmund in Anspruch genommen: Überprüfung der statistischen Formulierung dieser Textpassage.

Daraus lässt sich schließen, dass Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung häufiger in gemeinsam erziehenden Familien aufwachsen als im Förderschwerpunkt Lernen. Insgesamt zeigen sich in der untersuchten Stichprobe in der Familienkonstellation, in welcher die Schüler*innen aufwachsen, und ob in der Familie überwiegend Deutsch oder eine andere Sprache gesprochen wird, sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen gleiche Tendenzen. In beiden Förderschwerpunkten wird häufiger überwiegend Deutsch in den Familien gesprochen und die Schüler*innen wachsen häufiger in gemeinsam erziehenden Familien als anderen Familienkonstellationen auf. Obwohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die Mehrheit der Schüler*innen einen Migrationshintergrund hat und im Förderschwerpunkt Lernen die Mehrheit der Schüler*innen keinen Migrationshintergrund hat, ist in beiden Förderschwerpunkten ein vorhandener Migrationshintergrund am häufigsten türkisch oder arabisch geprägt.

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geben insgesamt 81% der Lehrkräfte an, dass die Erziehungsberechtigten Beratungsangebote der Schule immer, regelmäßig oder manchmal zuverlässig wahrnehmen. Verglichen mit 66,6% der Lehrkräfte, welche dies im Förderschwerpunkt Lernen angeben, lässt sich schlussfolgern, dass Erziehungsberechtigte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Beratungsangebote der Schule eher zuverlässig wahrnehmen als Erziehungsberechtigte im Förderschwerpunkt Lernen. Trotzdem nimmt die Mehrheit der Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt Lernen Beratungsangebote der Schule meistens zuverlässig wahr.

Sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen ist die eindeutige Mehrheit der Erziehungsberechtigten mindestens manchmal, häufig sogar regelmäßig oder immer, für die Lehrkräfte telefonisch oder per Mail erreichbar. Obwohl in beiden Förderschwerpunkten eine hohe Erreichbarkeit der Erziehungsberechtigten per Telefon oder Mail von den Lehrkräften berichtet wird, sind die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung häufiger telefonisch oder per Mail erreichbar als die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt Lernen.

Da im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit fast drei Viertel der Erziehungsberechtigten die Mehrheit der Erziehungsberechtigten Informationszettel immer oder regelmäßig, sowie weitere 8,5% manchmal, vollständig und zeitnah unterschreibt und zurückgibt, kann festgehalten werden, dass Erziehungsberechtigte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Informationszettel in der Regel zuverlässig bearbeiten und zurückgeben. Im Förderschwerpunkt Lernen geben im Gegensatz dazu fast so viele Erziehungsberechtigte Informationszettel lediglich vereinzelt oder sogar nie vollständig und zeitnah zurück wie immer oder regelmäßig. Daraus lässt sich schließen, dass Erziehungsberechtigte im Förderschwerpunkt

geistige Entwicklung Informationszettel häufiger und zuverlässiger zurückgeben als im Förderschwerpunkt Lernen.

Aus den Angaben der Antworten bezüglich des Entschuldigens des Fernbleibens des Kindes ergibt sich, dass im Förderschwerpunkt Lernen die Erziehungsberechtigten das Fernbleiben ihres Kindes im Durchschnitt eher manchmal rechtzeitig entschuldigen. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung entschuldigen die Erziehungsberechtigten das Fernbleiben ihres Kindes häufiger rechtzeitig, da sie dies im Durchschnitt eher regelmäßig tun. Darüber hinaus entschuldigt eine eindeutige Mehrheit der Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung das Fernbleiben immer oder regelmäßig rechtzeitig. Obwohl mehr Erziehungsberechtigte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung das Fernbleiben immer oder regelmäßig rechtzeitig entschuldigen, muss festgehalten werden, dass mit der Hälfte der Erziehungsberechtigten auch im Förderschwerpunkt Lernen viele Erziehungsberechtigte das Fernbleiben ihres Kindes immer oder regelmäßig entschuldigen.

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung legt die Mehrheit der Erziehungsberechtigten bei längerer Krankheit ihres Kindes immer oder regelmäßig selbstständig ärztliche Atteste vor. Verglichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen lässt sich schließen, dass Erziehungsberechtigte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung häufiger ärztliche Atteste selbstständig vorlegen als im Förderschwerpunkt Lernen. Trotzdem legen im Förderschwerpunkt Lernen ebenfalls mehr Erziehungsberechtigte immer oder regelmäßig selbstständig ärztliche Atteste vor als vereinzelt oder nie. Bei dieser Interpretation muss allerdings berücksichtigt werden, dass das Item erfragt, wie häufig die Erziehungsberechtigten ärztliche Atteste selbstständig vorlegen. Die Möglichkeit, ärztliche Atteste auf Nachfrage der Lehrkraft vorzulegen, wird nicht untersucht.

Während im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung insgesamt die Mehrheit der Erziehungsberechtigten immer oder regelmäßig eigeninitiativ den Kontakt zur Schule aufnehmen, kontaktieren im Förderschwerpunkt Lernen die meisten Erziehungsberechtigten nie eigeninitiativ die Schule. Darüber hinaus nehmen im Förderschwerpunkt Lernen fast doppelt so viele Erziehungsberechtigte nie oder vereinzelt eigeninitiativ Kontakt zur Schule auf wie im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Besonders auffällig ist, dass mehr Erziehungsberechtigte im Förderschwerpunkt Lernen nie eigeninitiativ Kontakt zur Schule aufnehmen, wie Erziehungsberechtigte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dies immer tun. Insgesamt lässt sich aus diesen Ergebnissen schließen, dass die Erziehungsberechtigten der untersuchten Stichprobe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung häufiger und eher eigeninitiativ Kontakt zur Schule aufnehmen als die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt Lernen.

Sowohl im Förderschwerpunkt Lernen als auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden eindeutig häufig Telefonate und Mitteilungs- oder Hausaufgabenhefte zur Kommunikation zwischen den Erziehungsberechtigten verwendet. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden Telefonate und Mitteilungshefte fast gleich häufig eingesetzt. Im Gegensatz dazu werden Telefonate im Förderschwerpunkt Lernen wesentlich häufiger als Kommunikationsmedium verwendet als Mitteilungs- oder Hausaufgabenhefte. Darüber hinaus kommunizieren die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen mittels der Nachrichtenfunktion eines mobilen Endgerätes mit den Erziehungsberechtigten. Dabei ist der Anteil der Lehrkräfte, welche einen Messengerdienst zur Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten verwendet, im Förderschwerpunkt Lernen fast doppelt so groß wie im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Während im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung also vorrangig Telefonate und Mitteilungshefte als Kommunikationsmedien eingesetzt werden, verwenden Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen neben diesen beiden Kommunikationsmedien den Messengerdienst fast gleichrangig mit dem Mitteilungs- oder Hausaufgabenheft. E-Mails und sonstige Kommunikationsmedien scheinen in beiden Förderschwerpunkten wenig genutzt zu werden. Insgesamt ist die Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule aus der Perspektive der Lehrkräfte in beiden Förderschwerpunkten der Stichprobe, mit Ausnahme der eigeninitiativen Kontaktaufnahme der Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt Lernen, sehr positiv und eng. So nehmen die Erziehungsberechtigten sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen Beratungsangebote in der Regel zuverlässig wahr, sind meistens telefonisch oder per Mail für die Lehrkraft erreichbar und legen bei längerer Krankheit ihres Kindes häufig selbstständig ärztliche Atteste vor. Auch Informationszettel werden von den Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Regel und im Förderschwerpunkt Lernen überwiegend vollständig und zeitnah zurückgegeben und unterschrieben. Lediglich hinsichtlich der eigeninitiativen Kontaktaufnahme unterscheiden sich die beiden Förderschwerpunkte eindeutig. Während die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dies häufig tun, nehmen die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt Lernen eher selten eigeninitiativ Kontakt zur Schule auf.

Sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen sind die meisten Kontakte zu den Erziehungsberechtigten von einem respektvollen Umgang zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften geprägt. Obwohl auch im Förderschwerpunkt Lernen sehr viele Lehrkräfte hohe Häufigkeiten für den respektvollen Umgang angeben, lässt sich festhalten, dass die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den

Erziehungsberechtigten und der Schule in dem Aspekt des respektvollen Umgangs im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besser ist als im Förderschwerpunkt Lernen.

Wie auch bezüglich des respektvollen Umgangs in Kontakten zu den Erziehungsberechtigten sind die Angaben der Lehrkräfte hinsichtlich der offenen und vertrauensvollen Kommunikation in Gesprächen in beiden Förderschwerpunkten überwiegend positiv. Daraus lässt sich schließen, dass sowohl im Förderschwerpunkt Lernen als auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die Gespräche mit den Erziehungsberechtigten in der Regel von einer offenen und vertrauensvollen Kommunikation geprägt sind. Allerdings tritt die vertrauensvolle und offene Kommunikation im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nach einem Vergleich der Angaben der jeweiligen Lehrkräfte sogar noch häufiger auf als im Förderschwerpunkt Lernen. Insgesamt scheinen die Gespräche trotz sehr positiver Werte in beiden Förderschwerpunkten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung daher besser zu sein als im Förderschwerpunkt Lernen.

Sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen gibt die Mehrheit der Lehrkräfte an, immer oder regelmäßig mit den Erziehungsberechtigten über den Lern- und Sozialfortschritt ihres Kindes im Austausch zu sein. Im Förderschwerpunkt Lernen geben aber auch mehr als drei Mal so viele Lehrkräfte wie im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an, dass die Erziehungsberechtigten nie mit ihnen über den Lern- und Sozialfortschritt ihres Kindes im Austausch sind. Während also in der individuellen Betrachtung die Mehrheit der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen sehr häufig mit den Erziehungsberechtigten bezüglich des Lern- und Sozialfortschritts im Austausch stehen, fällt im Vergleich mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung jedoch auf, dass die Erziehungsberechtigten dort diesbezüglich noch häufiger mit den Lehrkräften im Austausch stehen. Obwohl in beiden Förderschwerpunkten ein häufiger Austausch zwischen den Lehrkräften und den Erziehungsberechtigten bezüglich des Lern- und Sozialfortschritts ihrer Kinder stattfindet, ist dieser Austausch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung somit sogar noch enger. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nimmt die Mehrheit der Erziehungsberechtigten aus Perspektive der Lehrkräfte ihre Empfehlungen immer oder regelmäßig an. Dies sind mehr Erziehungsberechtigte als im Förderschwerpunkt Lernen. Im Durchschnitt nehmen die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt Lernen die Empfehlungen der Lehrkraft lediglich vereinzelt bis manchmal an, während dies im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung manchmal bis regelmäßig der Fall ist. Die Empfehlungen der Lehrkraft werden im Förderschwerpunkt Lernen somit seltener angenommen. Insgesamt kann daher festgehalten werden, dass die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Empfehlungen von Lehrkräften häufiger und eher annehmen als im Förderschwerpunkt Lernen.

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zeigt sich eindeutig, dass die Mehrheit der Erziehungsberechtigten der Lehrkraft immer oder regelmäßig signalisieren, dass sie und ihr Kind sich von den in der Schule Tätigen in ihrem Anliegen ernst genommen fühlen. Auch im Förderschwerpunkt Lernen signalisiert die Mehrheit der Erziehungsberechtigten der Lehrkraft immer oder regelmäßig, dass sie und ihr Kind sich in ihrem Anliegen ernst genommen fühlen. Allerdings ist diese Mehrheit im Förderschwerpunkt Lernen nicht so eindeutig wie im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Somit kann festgehalten werden, dass im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mehr Erziehungsberechtigte und ihre Kinder sich von den in der Schule Tätigen in ihrem Anliegen ernst genommen fühlen als im Förderschwerpunkt Lernen. Im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden von den Lehrkräften ähnliche Gründe genannt, die die Qualität der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten beeinflussen. In beiden Förderschwerpunkten wurden engagierte und interessierte Erziehungsberechtigte sowie Wertschätzung am häufigsten als positive Faktoren genannt, welche die Qualität der Zusammenarbeit beeinflussen. Daraus kann geschlossen werden, dass sowohl im Förderschwerpunkt Lernen als auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Engagement und Interesse der Erziehungsberechtigten die Qualität der Zusammenarbeit fördern. Darüber hinaus beeinflussen Aspekte der Offenheit, Zuverlässigkeit und des Respekts und Vertrauens die Qualität der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten positiv und fördern diese somit. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden zusätzlich eine langjährige Zusammenarbeit und Verständnis als die Qualität der Zusammenarbeit fördernde Faktoren genannt, während im Förderschwerpunkt Lernen zusätzlich eine gute Kommunikation die Qualität der Zusammenarbeit positiv beeinflusst. In beiden Förderschwerpunkten werden sprachlichen Barrieren oder Schwierigkeiten am häufigsten von Lehrkräften als herausfordernde Gründe genannt, welche die Qualität der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten beeinflussen. Daraus lässt sich schließen, dass im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sprachliche Barrieren die Qualität der Zusammenarbeit hemmen können. Darüber hinaus werden Faktoren wie Überforderung, Unzuverlässigkeit und Desinteresse der Erziehungsberechtigten von Lehrkräften in beiden Förderschwerpunkten als Faktoren genannt, welche die Qualität der Zusammenarbeit negativ beeinflussen. Da Desinteresse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung häufiger genannt wird, lässt sich vermuten, dass Desinteresse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einen höheren negativen Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit hat als im Förderschwerpunkt Lernen. Insgesamt ist aber zentral festzuhalten, dass sowohl im Förderschwerpunkt Lernen als auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus der Perspektive der Lehrkräfte Engagement und Interesse der Erziehungsberechtigten

und Wertschätzung die Qualität der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten eindeutig fördern, während sprachliche Barrieren die Qualität der Zusammenarbeit in beiden Förderschwerpunkten hemmen.

Insgesamt ist die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen überwiegend sehr gut. Die einzige Ausnahme bildet das Annehmen von Empfehlungen der Lehrkraft durch die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt Lernen. Ansonsten sind in beiden Förderschwerpunkten die Kontakte zu den Erziehungsberechtigten von einem respektvollen Umgang geprägt, bei Gesprächen findet eine offene und vertrauensvolle Kommunikation statt, die Erziehungsberechtigten sind mit der Lehrkraft im Austausch über den Lern- und Sozialfortschritt ihres Kindes und signalisieren der Lehrkraft, dass sie und ihr Kind sich von den in der Schule Tätigen in ihrem Anliegen ernst genommen fühlen. Während die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule also in beiden Förderschwerpunkten sehr gut ist, ist sie im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung noch besser als im Förderschwerpunkt Lernen.

Die Ergebnisse des t-Tests (Tabelle 6) zeigen, dass die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besser ist als im Förderschwerpunkt Lernen. So liegen die Angaben der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf der kodierten Skala von nie (1), vereinzelt (2), manchmal (3), regelmäßig (4) und immer (5) durchschnittlich 0.512 über den Angaben der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen. Der Unterschied dieser Ergebnisse zwischen den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung ist nach Cohen (2013) mittelstark (Cohens $d = 0.464$). Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse des t-Tests, dass die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ebenfalls besser ist als im Förderschwerpunkt Lernen. Die Angaben der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind auf derselben Skala wie für die Zusammenarbeit durchschnittlich sogar um 0.620 besser als im Förderschwerpunkt Lernen. Auch dieser Unterschied der Ergebnisse zwischen den beiden Förderschwerpunkten ist nach Cohen (2013) mittelstark (Cohens $d = 0.638$).

Die Überprüfung eines möglichen Einflusses auf die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule mit Hilfe der zweifaktoriellen Varianzanalyse hat gezeigt, dass die Variable Sprache, das heißt, ob in der Familie überwiegend Deutsch oder eine andere Sprache gesprochen wird, einen Einfluss auf den Mittelwert der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hat, da das Ergebnis statistisch signifikant ist. Für die Variable Familienkonstellation

hingegen konnte kein Einfluss auf den Mittelwert der Zusammenarbeit gezeigt werden, da das Ergebnis nicht statistisch signifikant ist. Diese Ergebnisse zeigen, dass der Unterschied, ob in der Familie der Schüler*innen überwiegend Deutsch oder eine andere Sprache gesprochen wird, der einzige Faktor ist, der einen statistisch signifikanten Einfluss auf den Mittelwert und somit die durchschnittliche Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule hat. Der Mittelwert der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule ist für Familien, in denen überwiegend Deutsch gesprochen wird, im Vergleich zu Familien, in denen überwiegend eine andere Sprache gesprochen wird, um etwa 0.57 höher. Somit berichten die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von einer häufigeren und engeren Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule, wenn in der Familie überwiegend Deutsch gesprochen wird.

Im Förderschwerpunkt Lernen zeigen die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse, dass die Variable Sprache auch in diesem Förderschwerpunkt einen Einfluss auf den Mittelwert der Zusammenarbeit hat, da das Ergebnis statistisch signifikant ist. Die Variable Familienkonstellation hat wie auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung keinen signifikanten Einfluss auf den Mittelwert der Zusammenarbeit. Diese Ergebnisse zeigen, dass der Unterschied, ob in der Familie der Schüler*innen überwiegend Deutsch oder eine andere Sprache gesprochen wird, der einzige Faktor ist, der im Förderschwerpunkt Lernen wie im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einen statistisch signifikanten Einfluss auf den Mittelwert und somit die durchschnittliche Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule hat. Der Mittelwert der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule ist für Familien, in denen überwiegend Deutsch gesprochen wird, im Vergleich zu Familien, in denen überwiegend eine andere Sprache gesprochen wird, um etwa 1.03 höher. Somit ist die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen besser, wenn in der Familie überwiegend Deutsch gesprochen wird. Darüber hinaus ist der Unterschied in der durchschnittlichen Zusammenarbeit zwischen Familien, in denen überwiegend Deutsch gesprochen wird, und Familien, in denen überwiegend eine andere Sprache gesprochen wird, im Förderschwerpunkt Lernen größer als im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Zusätzlich wurde mit Hilfe der zweifaktoriellen Varianzanalyse ebenfalls ein möglicher Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule überprüft. Diese Überprüfung hat gezeigt, dass die Variable Sprache im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung keinen Einfluss auf den Mittelwert der Qualität der Zusammenarbeit hat obwohl sprachliche Barrieren von den Lehrkräften als hemmender Faktor der Qualität der Zusammenarbeit genannt werden, da das Ergebnis nicht statistisch signifikant

ist. Die Variable Familienkonstellation hat ebenfalls keinen Einfluss auf den Mittelwert der Qualität der Zusammenarbeit, da auch hier das Ergebnis nicht statistisch signifikant ist. Die Ergebnisse zeigen daher, dass der Unterschied, ob in der Familie überwiegend Deutsch oder eine andere Sprache gesprochen wird, und in welcher Familienkonstellation die Schüler*innen aufwachsen, im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung keinen Einfluss auf den Mittelwert der Qualität und somit auf die durchschnittliche Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule hat.

Im Förderschwerpunkt Lernen hat im Gegensatz dazu die Variable Sprache einen Einfluss auf den Mittelwert der Qualität der Zusammenarbeit, da das Ergebnis statistisch signifikant ist. Die Variable Familienkonstellation hat allerdings auch im Förderschwerpunkt Lernen keinen Einfluss auf den Mittelwert der Qualität der Zusammenarbeit. Die Ergebnisse zeigen somit, dass der Unterschied, ob in der Familie der Schüler*innen überwiegend Deutsch oder eine andere Sprache gesprochen wird, der einzige Faktor ist, der im Förderschwerpunkt Lernen einen statistisch signifikanten Einfluss auf den Mittelwert und somit die durchschnittliche Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule hat. Hinsichtlich der überwiegend in der Familie gesprochenen Sprache zeigt sich, dass im Förderschwerpunkt Lernen der Mittelwert der Qualität der Zusammenarbeit für Familien, in denen überwiegend Deutsch gesprochen wird, etwa 0.82 höher ist als für Familien, in denen überwiegend eine andere Sprache gesprochen wird.

Der Aspekt Sprache hat somit im Förderschwerpunkt Lernen einen nachweislichen Einfluss sowohl auf die Zusammenarbeit als auch auf die Qualität dieser zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule und zusätzlich wird in der vorliegenden Stichprobe in mehr Familien in dem Förderschwerpunkt Lernen als im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine andere Sprache als Deutsch gesprochen. Aus diesen Gründen können insbesondere sprachliche Barrieren, zum Beispiel resultierend aus einer anderen überwiegend in der Familie gesprochenen Sprache, eine Erklärung dafür sein, dass sowohl die Zusammenarbeit als auch die Qualität dieser im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besser ist als im Förderschwerpunkt Lernen. Zusätzlich können, wie den Angaben der Lehrkräfte zu entnehmen ist, eine Unzuverlässigkeit oder Überforderung der Erziehungsberechtigten ebenfalls darin resultieren, dass die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule und die Qualität dieser im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besser sind als im Förderschwerpunkt Lernen.

5 Diskussion

Im folgenden Kapitel werden die dargestellten Ergebnisse aus Kapitel 4 im Hinblick auf die Forschungsfrage und die Hypothesen sowie auf den theoretischen Hintergrund diskutiert. Einleitend werden die Forschungsfrage sowie die Unterfragen beantwortet. Anschließend werden die Hypothesen angeführt und belegt beziehungsweise widerlegt. Abschließend werden die Limitationen der vorliegenden Untersuchung sowie ein Ausblick aufgeführt.

5.1 Diskussion der Forschungsergebnisse

Zunächst wird die Forschungsfrage dieser Arbeit *Wie ist die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und im Förderschwerpunkt Lernen aus der Perspektive der Lehrkräfte gestaltet?* beantwortet, indem die Ergebnisse des vorherigen Kapitels zusammengefasst dargestellt werden. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule aus der Perspektive der Lehrkräfte überwiegend positiv und eng gestaltet ist. Lediglich hinsichtlich des Aspekts der eigeninitiativen Kontaktaufnahme unterscheiden sich die Meinungen der Lehrkräfte in den beiden Förderschwerpunkten. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nehmen die Erziehungsberechtigten häufig eigeninitiativ Kontakt zur Schule auf. Zusätzlich nehmen die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Beratungsangebote in der Regel zuverlässig wahr, sind meistens telefonisch oder per Mail für die Lehrkräfte erreichbar, entschuldigen das Fernbleiben ihres Kindes regelmäßig rechtzeitig, legen bei längerer Krankheit ihres Kindes oft selbstständig ärztliche Atteste vor und geben Informationszettel in der Regel vollständig und rechtzeitig zurück. Dies deutet einerseits auf eine enge und andererseits auf eine aktive und engagierte Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hin. Für die Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den Erziehungsberechtigten werden im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Regel Mitteilungs- oder Hausaufgabenhefte eingesetzt. Im Förderschwerpunkt Lernen nehmen die Erziehungsberechtigten Beratungsangebote ebenfalls oftmals zuverlässig wahr, sind in der Regel telefonisch oder per Mail erreichbar, entschuldigen das Fernbleiben ihres Kindes meist rechtzeitig, legen bei längerer Krankheit ihres Kindes in der Regel selbstständig ärztliche Atteste vor und geben Informationszettel häufig vollständig und rechtzeitig zurück. Trotzdem erfüllen die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt Lernen diese Handlungen verglichen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung seltener. Darüber hinaus nehmen die

Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt Lernen seltener eigeninitiativ Kontakt zur Schule auf. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird somit eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit symmetrischen Verhältnis und Aktivität beider Partner*innen der Zusammenarbeit, wie von Killus und Paseka (2020) beschrieben, umgesetzt. Im Förderschwerpunkt Lernen lässt sich vermuten, dass eher die von Gerdes et al. (2022) beobachtete Zusammenarbeit umgesetzt wird, in welcher die Kommunikation auf die Initiative der Lehrkräfte zurückgeht. Trotzdem deuten die Ergebnisse der Fragebogenerhebung darauf hin, dass die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule auch im Förderschwerpunkt Lernen überwiegend positiv gestaltet ist und viel Austausch und Kontakt zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule besteht. Im Förderschwerpunkt Lernen wird für die Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den Erziehungsberechtigten neben Mitteilungs- oder Hausaufgabenheften und Telefonaten wie im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zusätzlich die Nachrichtenfunktion eines mobilen Endgerätes genutzt. Abschließend kann daher festgehalten werden, dass die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule die im Grundgesetz, dem Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Beschluss „Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule“ der Kultusministerkonferenz gesetzlich vorgeschriebene Zusammenarbeit erfüllt (Killus & Paseka, 2020).

Die Frage *Welche Faktoren beeinflussen die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule und die Qualität dieser im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung?* kann wie folgt beantwortet werden: Die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse zeigen, dass der Faktor Sprache die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen signifikant beeinflusst. So ist die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten in beiden Förderschwerpunkten besser, wenn in der Familie der Schüler*innen überwiegend Deutsch gesprochen wird. Dabei ist der Unterschied in der Zusammenarbeit zwischen Familien, in denen überwiegend Deutsch gesprochen wird, und Familien, in denen überwiegend eine andere Sprache gesprochen wird, im Förderschwerpunkt Lernen größer als im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Auch die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule wird im Förderschwerpunkt Lernen durch den Faktor Sprache beeinflusst. Darüber hinaus kann den Angaben der Lehrkräfte entnommen werden, dass Aspekte, welche die Qualität der Zusammenarbeit negativ beeinflussen, im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung übereinstimmen. So haben in beiden Förderschwerpunkten Überforderung, Unzuverlässigkeit und Desinteresse der Erziehungsberechtigten einen negativen

Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten. Obwohl die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse angeben, dass der Faktor Sprache die Qualität der Zusammenarbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht beeinflusst, wurde der Aspekt der sprachlichen Barriere sowohl von Lehrkräften im Förderschwerpunkt Lernen als auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung am häufigsten als die Qualität der Zusammenarbeit negativ beeinflussender Aspekt genannt. Engagement und Interesse der Erziehungsberechtigten, Wertschätzung, Offenheit, Zuverlässigkeit, Vertrauen und Respekt sind hingegen Aspekte, welche die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule in beiden Förderschwerpunkten positiv beeinflusst. Zusätzlich haben im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine langjährige Zusammenarbeit sowie Verständnis der Erziehungsberechtigten einen positiven Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit, während im Förderschwerpunkt Lernen gute Kommunikation als Einflussfaktor für die Qualität der Zusammenarbeit zu nennen ist. Allerdings muss bei diesen Aspekten berücksichtigt werden, dass diese den qualitativen Antworten der Lehrkräfte entnommen wurden und dadurch keine Ganzheitlichkeit der Faktoren, welche die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule beeinflussen, garantiert werden kann.

H_{0.1}: Die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule unterscheidet sich nicht im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule ähnelt sich im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in allen untersuchten Aspekten bis auf die eigeninitiierte Kontaktaufnahme. Während die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung häufig eigeninitiiert Kontakt zu der Schule aufnehmen, machen die Erziehungsberechtigten dies im Förderschwerpunkt Lernen nur selten. Für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten nutzen die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen im Unterschied zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung neben Hausaufgaben- oder Mitteilungsheften und Telefonaten ebenfalls Messengerdienste. Schließlich unterscheiden sich nach den Angaben der Lehrkräfte einige wenige Faktoren, welche die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule sowie die Qualität dieser beeinflussen. Aus diesen Gründen wird die Nullhypothese abgelehnt und stattdessen die Alternativhypothese *Die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule unterscheidet sich im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* angenommen.

Basierend auf den Forschungsergebnissen kann die Frage *Wie wird die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule von den Lehrkräften im*

*Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bewertet? wie folgt beantwortet werden: Sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen wird die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule von den Lehrkräften als insgesamt sehr positiv bewertet. So erfüllen die Erziehungsberechtigten die in dem Fragebogen aufgeführten Aspekte der Qualität der Zusammenarbeit im Durchschnitt im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung regelmäßig und im Förderschwerpunkt Lernen zwischen manchmal und regelmäßig. Obwohl in beiden Förderschwerpunkten die Qualität der Zusammenarbeit positiv von den Lehrkräften bewertet wird, wird diese im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung noch positiver als im Förderschwerpunkt Lernen eingeschätzt. Im Rahmen der Beantwortung dieser Frage können ebenfalls die Hypothesen *Die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule unterscheidet sich nicht im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* und *Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule nicht besser als im Förderschwerpunkt Lernen* diskutiert werden.*

H_{0.2}: Die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule unterscheidet sich nicht im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule in allen Aspekten des Fragebogens sehr gut. Trotz überwiegend sehr guter Ergebnisse im Förderschwerpunkt Lernen sind Kontakte zu den Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung häufiger von einem respektvollen Umgang miteinander geprägt und es findet häufiger eine vertrauensvolle und offene Kommunikation statt als im Förderschwerpunkt Lernen. Dies zeigt, dass in beiden Förderschwerpunkten die Gespräche in der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule wie in der Studie von Bilton et al. (2018) von einem höflichen und respektvollen Umgang geprägt sind. Darüber hinaus sind die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung häufiger mit den Lehrkräften über den Lern- und Sozialfortschritt ihres Kindes im Austausch und nehmen Empfehlungen der Lehrkraft häufiger an als im Förderschwerpunkt Lernen. Dies bestätigt einerseits die Erkenntnis von Syriopoulou-Delli et al. (2016), dass die Lehrkräfte die Erziehungsberechtigten am häufigsten über das Verhalten sowie die schulischen Fortschritte der Schüler*innen informieren. Andererseits zeigen die Ergebnisse dieser Studie wie bei Syriopoulou-Delli et al. (2016), dass die Häufigkeit der Information abhängig von der Bildungseinrichtung ist. Allerdings wurde bei Syriopoulou-Delli et al. (2016) lediglich zwischen Förderschulen und Regelschulen unterschieden und

nicht nach Förderschwerpunkten. Schließlich kann festgehalten werden, dass im Förderschwerpunkt Lernen die Erziehungsberechtigten der Lehrkraft seltener als im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung signalisieren, dass sie und ihr Kind sich von den in der Schule Tätigen in ihrem Anliegen ernst genommen fühlen. Insgesamt bewerten die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule somit in allen Bereichen besser als die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen. Darüber hinaus belegen die Ergebnisse von Welch's t-Test, dass die Qualität der Zusammenarbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besser ist als im Förderschwerpunkt Lernen. Dies bedeutet daher ebenfalls, dass sich die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule in den untersuchten Förderschwerpunkten unterscheidet. Somit wurde diese Nullhypothese widerlegt und die Alternativhypothese angenommen, da sich die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterscheidet.

Im Hinblick auf die in Kapitel 2.3.2 beschriebenen Qualitätsmerkmale der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule der Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (2013) zeigt sich, dass die Leitbilder der Willkommens- und Begegnungskultur und der vielfältigen und offenen Kommunikation sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen angesprochen werden. An Förderschulen beider Förderschwerpunkte ist das Verhältnis zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule nach Angaben der Lehrkräfte von gegenseitigem Respekt geprägt. Dies ist für die Erstellung einer Willkommens- und Begegnungskultur zentral. Das Leitbild der vielfältigen und offenen Kommunikation wird insbesondere an Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aber auch von Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen dahingehend erfüllt, dass ein regelmäßiger Informationsaustausch stattfindet und vielfältige Kommunikationsmittel verwendet werden (Sacher et al., 2019; Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH, 2013). Eine Überprüfung der weiteren Qualitätsmerkmale Erziehungs- und Bildungsk Kooperation und Partizipation der Erziehungsberechtigten ist auf Grundlage der Erkenntnisse dieser Arbeit nicht möglich (Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH, 2013).

H_{0.3}: Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule nicht besser als im Förderschwerpunkt Lernen.

Die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule wurde in dieser Arbeit analysiert, indem einerseits die Zusammenarbeit in Form von Handlungen zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule und andererseits die Qualität dieser Zusammenarbeit untersucht wurde. Wie im vorherigen Abschnitt dargestellt, ist die Qualität der

Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule in allen untersuchten Aspekten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besser als im Förderschwerpunkt Lernen. Darüber hinaus stehen die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung häufiger mit den Lehrkräften und der Schule in Kontakt als im Förderschwerpunkt Lernen. Dies zeigt sich dadurch, dass die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung häufiger Beratungsangebote wahrnehmen, telefonisch oder per Mail erreichbar sind und Informationszettel häufiger vollständig und zeitnah zurückgeben als im Förderschwerpunkt Lernen. Ebenso entschuldigen die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung das Fernbleiben ihres Kindes eher rechtzeitig, legen eher selbstständig ärztliche Atteste vor und nehmen häufiger eigeninitiativ Kontakt zur Schule auf als Erziehungsberechtigte im Förderschwerpunkt Lernen. Die Ergebnisse des Fragebogens deuten somit darauf hin, dass im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einerseits die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule enger ist und andererseits die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule besser ist als im Förderschwerpunkt Lernen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse von Welch's t-Test, dass sowohl die insgesamt durchschnittlich berechnete Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule als auch die Qualität dieser Zusammenarbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besser ist als im Förderschwerpunkt Lernen. Daher wird die Nullhypothese widerlegt und die Alternativhypothese angenommen, dass die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besser ist als im Förderschwerpunkt Lernen.

5.2 Limitationen und Ausblick

Das Ziel dieser Abschlussarbeit liegt darin, die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus der Perspektive der Lehrkräfte zu untersuchen. Trotzdem sind bestimmte Einschränkungen und Limitationen nicht zu vermeiden. Diese Limitationen werden in dem vorliegenden Kapitel thematisiert, um einerseits die Grenzen der Studie der vorliegenden Abschlussarbeit aufzuzeigen und andererseits einen Ausblick auf weiterführende Forschung im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule zu beleuchten.

Die Limitationen der Abschlussarbeit liegen zunächst in der Stichprobenauswahl. So wurden zunächst Ausbildungsschulen der Lehramtsausbildung im Raum des Ruhrgebiets sowie einzelne Schulen aus Ostwestfalen-Lippe rekrutiert. Dieser Raum wurde während des Erhebungszeitraums erweitert. Da nicht alle Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen oder geistige Entwicklung kontaktiert wurden, ist die vorliegende Stichprobe nicht

repräsentativ und generalisierbar für alle Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Die Repräsentativität der Stichprobe wird darüber hinaus eingeschränkt, da sich die vorliegende Studie auf die Untersuchung der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule an Förderschulen fokussiert. Eine weitere Limitation bezogen auf die Stichprobenauswahl ist, dass während der Rekrutierungs- und Erhebungsphase die Stichprobe eingesehen wurde. Die Stichprobe wurde dahingehend gesteuert, dass einerseits ausreichend teilnehmende Lehrkräfte vorliegen und andererseits eine möglichst gleichmäßige Verteilung der teilnehmenden Lehrkräfte auf die Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung vorliegt. Dies führt zu Einschränkungen in der Repräsentativität und Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse.

Neben den Limitationen der Stichprobenauswahl zeigen sich auch Limitationen in der Fragebogengestaltung. Der Fragebogen wurde ursprünglich für den Förderschwerpunkt Lernen erstellt und eignet sich für die Erhebung in diesem Förderschwerpunkt sehr gut. Für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hingegen eignet sich der Fragebogen lediglich begrenzt. So haben unter anderem Rückmeldungen der teilnehmenden Lehrkräfte gezeigt, dass insbesondere Fragen bezüglich Hausaufgaben oder Lernstandserhebungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht beantwortbar sind, da diese an den entsprechenden Schulen nicht eingesetzt werden. Dies kann in Antwortverzerrungen resultieren, wenn zum einen einige kontaktierte Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht an der Erhebung teilgenommen oder die Teilnahme abgebrochen haben und zum anderen, wenn die Lehrkräfte Angaben in Aspekten vorgenommen haben, obwohl diese für die jeweilige Schule nicht beantwortbar sind, und die Angaben somit nicht der Realität entsprechen.

Schließlich ist eine weitere Limitation dieser Arbeit, dass die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule lediglich aus der Perspektive der Lehrkräfte untersucht wird. Da die Lehrkräfte bei der Beantwortung der Fragen des Fragebogens auf ihre eigene Meinung und ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen, sind die Antworten subjektiv und es kann unter Umständen zu Verzerrungen der Daten kommen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der Studie von Žužek Lackovič und Pšunder (2019), dass sich die Ansichten der Erziehungsberechtigten und der Lehrkräfte bezüglich ihrer Kooperation unterscheiden. Da in der vorliegenden Arbeit lediglich die Perspektive der Lehrkräfte untersucht wird, muss bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden, dass eine Objektivität und somit eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse für die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule nicht garantiert werden kann.

Für ein allumfassendes Verständnis der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule müsste im Rahmen weiterführender Forschung ebenfalls die

Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule aus der Perspektive der Erziehungsberechtigten untersucht werden. Eine objektivere Analyse der Zusammenarbeit kann gewährleistet werden, da beide an der Zusammenarbeit beteiligte Parteien in die Forschung einbezogen werden, wenn die Erziehungsberechtigten ebenfalls befragt werden. Einige Faktoren, welche in den Studien von Gerdes et al. (2022), Syriopoulou-Delli et al. (2016) und Žužek Lackovič und Pšunder (2019) berichtet wurden, wie zum Beispiel, ob die Erziehungsberechtigten und die Lehrkräfte die Zusammenarbeit als wichtig ansehen, wurden nicht in dem Fragebogen erfasst. Daher bietet sich eine weiterführende Erhebung an, um diese Aspekte mittels Interviews mit den Lehrkräften und den Erziehungsberechtigten zu untersuchen.

Da in der vorliegenden Abschlussarbeit ausschließlich die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule an Förderschulen untersucht wurde, sollte in weiterführender Forschung die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule bei Schüler*innen, welche inklusiv beschult werden, untersucht werden. In dem Zusammenhang sollten einerseits inklusiv beschulte Schüler*innen für den Vergleich zwischen den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung berücksichtigt werden und andererseits sollten mögliche Unterschiede zwischen inklusiv beschulten Schüler*innen und Schüler*innen, die die Förderschule besuchen, untersucht werden. Ebenso könnten in weiterführender Forschung weitere Förderschwerpunkte in den Vergleich einbezogen werden, um ein umfassenderes Verständnis für Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule zwischen den in Nordrhein-Westfalen geförderten Förderschwerpunkten zu gewährleisten.

6 Fazit

Bisherige Literatur und durchgeführte Forschung hat gezeigt, dass die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule wichtig ist, um einerseits einen Wissenstransfer relevanter Informationen zu ermöglichen und andererseits die bestmöglichen Bildungsergebnisse für Schüler*innen zu erzielen (Syriopoulou-Delli et al., 2016; Textor, 2021). Insgesamt kann daher festgehalten werden, dass die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten wichtig und notwendig ist. Insbesondere für die Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung zeigt sich eine Notwendigkeit der Zusammenarbeit, da die Beschulung alleine nicht machbar ist und die Erziehungsberechtigten darüber hinaus für die Lehrkräfte die Hauptinformationsquelle darstellen (Balli, 2016; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022; Textor, 2021).

Aus diesem Grund hat sich die vorliegende Abschlussarbeit mit der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auseinandergesetzt. Dabei wurde eine adaptierte Version des Fragebogens *Soziales und häusliches Umfeld von Schulkindern: Eine Einschätzung für PädagogInnen (SHU-P)* von Lutz und Gebhardt (2022) in einer Online-Fragebogenerhebung eingesetzt, welche sich an Lehrkräfte der Förderschulen der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen richtete. Nach Ablauf des Erhebungszeitraums konnten die Daten aus 148 Fragebögen mit Hilfe des Datenanalyseinstruments Jamovi untersucht werden. Die erhaltenen Daten wurden zunächst deskriptiv ausgewertet und anschließend wurden Welch's t-Tests für unabhängige Stichproben sowie zweifaktorielle Varianzanalysen durchgeführt.

Die Auswertung und Interpretation der gewonnenen Daten hat gezeigt, dass die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen von den Lehrkräften als sehr positiv bewertet wird. In beiden Förderschwerpunkten stehen die Lehrkräfte häufig mit den Erziehungsberechtigten der Schüler*innen in Kontakt. Dies kann sowohl im Rahmen von Beratungsangeboten, Telefonaten, per Mail oder mittels Informationszetteln geschehen. Allerdings muss im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule festgehalten werden, dass die Zusammenarbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verglichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen enger und besser ist. Die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stehen häufiger in Kontakt mit der Schule und nehmen im Vergleich zum Förderschwerpunkt Lernen wesentlich häufiger eigeninitiativ Kontakt zur Schule auf. Auch der Vergleich der Mittelwerte der Zusammenarbeit

zeigt, dass die Zusammenarbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung häufiger ausgeübt wird und ein engerer Austausch stattfindet. So erfüllen die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ihre Aufgaben der symmetrischen Zusammenarbeit in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Killus & Paseka, 2020) im Hinblick auf die Kontaktaufnahme, die Rückgabe von Informationszetteln und offizielle Abmeldungen der Kinder zuverlässiger als im Förderschwerpunkt Lernen.

Auch die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule ist im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und im Förderschwerpunkt Lernen sehr positiv. Insbesondere die Aspekte des respektvollen Umgangs miteinander und der offenen und vertrauensvollen Kommunikation werden in der Regel in der Zusammenarbeit sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen umgesetzt. Lediglich die Empfehlungen der Lehrkraft werden im Förderschwerpunkt Lernen nur selten angenommen. Im Hinblick auf die Qualität der Zusammenarbeit haben jedoch trotz positiver Ergebnisse in beiden Förderschwerpunkten sowohl die deskriptive Auswertung der Daten als auch die Ergebnisse von Welch's t-Test gezeigt, dass die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besser ist als im Förderschwerpunkt Lernen.

Zusammenfassend kann die der Studie zugrundeliegende Forschungsfrage *Wie ist die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und im Förderschwerpunkt Lernen aus der Perspektive der Lehrkräfte gestaltet?* mit folgenden Erkenntnissen beantwortet werden: Die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule ist sowohl im Förderschwerpunkt Lernen als auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sehr positiv und eng gestaltet. Sie ist in beiden Förderschwerpunkten charakterisiert durch einen häufigen Austausch zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften der Schule. Sowohl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch im Förderschwerpunkt Lernen nehmen die Erziehungsberechtigten Beratungsangebote der Schule häufig wahr, sind meistens telefonisch oder per Mail erreichbar, geben Informationszettel in der Regel zuverlässig und vollständig zurück, entschuldigen das Fernbleiben ihres Kindes häufig regelmäßig und legen bei längerer Krankheit des Kindes in der Regel selbstständig ärztliche Atteste vor. Im Hinblick auf die Kontaktaufnahme der Erziehungsberechtigten zeigt sich jedoch ein eindeutiger Unterschied in den Förderschwerpunkten. Während die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung häufig eigeninitiativ Kontakt zur Schule aufnehmen, machen dies die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt Lernen selten. Darüber hinaus unterscheidet sich die Gestaltung der Zusammenarbeit in den beiden Förderschwerpunkten in den Medien, welche die Lehrkräfte

für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten einsetzen. Sowohl im Förderschwerpunkt Lernen als auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden Mitteilungs- oder Hausaufgabenhefte und Telefonate am häufigsten für die Kommunikation verwendet. Allerdings werden im Förderschwerpunkt Lernen ebenfalls die Nachrichtenfunktionen eines mobilen Endgerätes häufig für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten eingesetzt. Die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule wird im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von dem Faktor Sprache nachweislich beeinflusst. Im Förderschwerpunkt Lernen wirkt sich der Faktor Sprache ebenfalls auf die Qualität der Zusammenarbeit aus. So sind die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule und im Förderschwerpunkt Lernen zusätzlich die Qualität dieser Zusammenarbeit besser, wenn in der Familie der Schüler*innen überwiegend Deutsch gesprochen wird. Darüber hinaus können Faktoren wie Überforderung und Desinteresse die Qualität der Zusammenarbeit in beiden Förderschwerpunkten negativ und Engagement und Interesse der Erziehungsberechtigten sowie Zuverlässigkeit und Offenheit positiv beeinflussen.

Bei Betrachtung dieser Erkenntnisse müssen jedoch die Limitationen dieser Arbeit berücksichtigt werden. So kann eine Repräsentativität und Generalisierbarkeit dieser Erkenntnisse nicht sicher gewährleistet werden, da im Rahmen der Stichprobenauswahl einerseits nicht alle Förderschulen der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen kontaktiert wurden und andererseits während der Erhebung Einblicke in die Stichprobe vorgenommen und entsprechend zusätzliche Förderschulen kontaktiert wurden. Weiterhin kann die Generalisierbarkeit der Erkenntnisse bezüglich der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule nicht sicher gewährleistet werden, da Antwortverzerrungen aufgrund dessen, dass manche Fragen des Fragebogens für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht sinnvoll beantwortbar waren und nur die Perspektive der Lehrkräfte, welche durch Erfahrungen und Meinungen beeinflusst werden und von der Perspektive der Erziehungsberechtigten abweichen kann, untersucht wurde.

Insgesamt wurde trotz der aufgeführten Grenzen in dieser Abschlussarbeit im Hinblick auf die Hypothesen nachgewiesen, dass sich einerseits die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule und andererseits die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterscheidet. Ebenso wurde nachgewiesen, dass die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besser ist als im Förderschwerpunkt Lernen.

Für die Praxis der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und dem Förderschwerpunkt Lernen ergibt sich aus den gewonnenen Erkenntnissen, dass insbesondere im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die Zusammenarbeit weiterhin wie bisher durchgeführt werden kann und sollte, da bereits eine sehr gute Zusammenarbeit und Qualität dieser Zusammenarbeit besteht. Auch im Förderschwerpunkt Lernen können einige Aspekte der Zusammenarbeit und der Qualität dieser beibehalten werden. Allerdings sollten sowohl die Schule als auch die Erziehungsberechtigten im Förderschwerpunkt Lernen daran arbeiten, dass die Erziehungsberechtigten eigeninitiativ Kontakt zur Schule aufnehmen und die Empfehlungen der Lehrkraft annehmen, um wie im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein symmetrisches Verhältnis der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wie von Killus und Paseka (2020) beschrieben aufzubauen. Aufgrund des Einflusses, welchen der Aspekt Sprache und sprachliche Barrieren auf die Zusammenarbeit und die Qualität dieser insbesondere im Förderschwerpunkt Lernen aber auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben, sollte in der Praxis der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften der Schule eine gelingende sprachliche Kommunikation berücksichtigt und angestrebt werden. Für die Umsetzung einer gelingenden sprachlichen Kommunikation können beispielsweise die Hinweise von Friese (2019) zur kultur- und migrationsspezifischen Beratung eingesetzt werden.

Anschließend an die Forschungsergebnisse dieser Arbeit sollte die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ebenfalls aus der Perspektive der Erziehungsberechtigten untersucht werden, um im Zusammenhang mit den Forschungserkenntnissen dieser Abschlussarbeit ein möglichst umfassendes und objektives Verständnis der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule in diesen beiden Förderschwerpunkten zu gewinnen. Darüber hinaus könnten die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sprache und Kommunikation und Hören im Rahmen weiterer Forschung ebenfalls in den Vergleich der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule einbezogen werden.

7 Literaturverzeichnis

- Afolabi, O. E. (2014). Parents' Involvement in Inclusive Education: An Empirical Test for the Psycho-Educational Development of Learners with Special Education Needs (SENs). *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 6(10), 196–208. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1075838>
- Balli, D. (2016). Importance of Parental Involvement to Meet the Special Needs of their Children with Disabilities in Regular Schools. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.5901/ajis.2016.v5n1p147>
- Bergmann, C. (2002). Familien heute aus Sicht der Politik. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.), *Familien mit behinderten Angehörigen: Lebenswelten - Bedarfe - Anforderungen* (S. 17–23). Lebenshilfe-Verlag.
- Bilton, R., Jackson, A. & Hymer, B. (2018). Cooperation, conflict and control: parent–teacher relationships in an English secondary school. *Educational Review*, 70(4), 510–526. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410107>
- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation: In den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer-Verlag. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2841557&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Taylor and Francis. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1192162>
- Doppke, M. & Gisch, H. (2005). *Elternarbeit: Fakten, Gründe, Praxistipps*. *Schulmanagement-Handbuch: Bd. 24.2005*, 116. Oldenbourg. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-486-91305-7>
- Epstein, J. L. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (Fourth Edition). Corwin a SAGE Publishing Company.
- Eser, K.-H. (2016). Lernbehinderung, die Behinderung "auf den zweiten Blick": 10 Jahre später. In K.-H. Eser (Hrsg.), *Lernbehinderung, die Behinderung "auf den zweiten Blick": Von begrifflichen Unschärfen, komplexen Beeinträchtigungen und pädagogischen Lösungen* (1. Aufl., S. 15–82). LERNEN FÖRDERN - Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Lernbehinderungen e.V.
- Fischer, E. (2008). *Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik. Sonderpädagogische Unterrichtskonzepte: Bd. 3067*. Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838530673>
<https://doi.org/10.36198/9783838530673>

- Flott-Tönjes, U., Albers, S., Ludwig, M., Schumacher, H., Storcks-Kemming, B., Thamm, J. & Witt, H. (2019). *Fördern planen: Ein sonderpädagogisches Planungs- und Beratungskonzept für Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens* (3. Aufl.). *Lehren und Lernen mit behinderten Menschen: Band 36*. ATHENA.
- Fornefeld, B. (2020). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik: Mit 29 Abbildungen, 14 Tabellen und 69 Übungsaufgaben* (6. Aufl.). *utb-studi-e-book: Bd. 8431*. UTB GmbH; Ernst Reinhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838587752>
<https://doi.org/10.36198/9783838587752>
- Friese, P. (2019). *Kultur- und migrationssensible Beratung: Mit Online-Materialien* (1. Aufl.). *Basiswissen Beratung*. Beltz.
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M. & Ruyter, D. J. de (2022). True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective. *Educational Review*, 74(4), 805–823.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1778643>
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (1949). <https://www.bundestag.de/gg> (abgerufen am 06.04.2023).
- Heimlich, U. (2022). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen* (3. Aufl.). *UTB Erziehungswissenschaft. Sonderpädagogik: Bd. 3192*. UTB GmbH.
<https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838558714>
<https://doi.org/10.36198/9783838558714>
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). *Springer-Lehrbuch*. Springer Berlin Heidelberg. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1554162>
- Jacob, R., Heinz, A. & Décieux, J. P. (2019). *Umfrage*. De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110597387>
- Killus, D. & Paseka, A. (2020). *Kooperation zwischen Eltern und Schule: Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis* (1. Aufl.). *Reihe »BildungsWissen Lehramt«*. Beltz.
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1789634>
- Killus, D. & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. *Die deutsche Schule*(3), 253–266.
<https://doi.org/10.25656/01:23436>
- Kirk, S. (2014). Eltern und Schule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *utb-studi-e-book : Schulpädagogik: Bd. 8444*.

- Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 246–251).
UTB GmbH; Klinkhardt.
- KMK - Kultusministerkonferenz (2018). Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf
- KMK - Kultusministerkonferenz (2019). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf
- KMK - Kultusministerkonferenz (2021). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.03.2021.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_03_18-Empfehlungen-Schwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf
- Kretschmann, R. (2007). Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik: Band 2. Sonderpädagogik des Lernens* (S. 4–32). Hogrefe.
- Lingg, A. & Theunissen, G. (2018). *Psychische Störungen und geistige Behinderungen: Ein Lehrbuch und Kompendium für die Praxis* (7. Aufl.). *Behindertenhilfe*. Lambertus-Verlag.
- Lutz, S. & Gebhardt, M. (2022). *Soziales und häusliches Umfeld von Schulkindern: Eine Einschätzung für PädagogInnen (SHU-P)*. https://epub.uni-regensburg.de/52169/1/Lutz_Gebhardt_2022_Soziales%20und%20h%C3%A4usliches%20Umfeld%20von%20Schulkindern%20%28SHUP%29_08.04.2022.pdf
<https://doi.org/10.5283/EPUB.47813>
- Mayr, G. (2022). Digitales Lernen in Großkanzleien. In *Digitalisierung und Innovation in Kanzleien* (S. 171–186). Springer Gabler, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35529-6_11
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke: Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF.
https://www.duesseldorf.de/fileadmin/Amt40/PDF/A-Z/AO_SF.pdf

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022).
Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lp_GE/zdbg_rLi_foerderschwerpunkt_geistige_entwicklung__2022_06_07.pdf
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:20787>
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten* (1. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.
<https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781552517>
- Sacher, W., Berger, F. & Guerrini, F. (2019). *Schule und Eltern - eine schwierige Partnerschaft: Wie Zusammenarbeit gelingt* (1. Aufl.). Brennpunkt Schule. Verlag W. Kohlhammer; Preselect.media GmbH. https://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170327085
- Schalock, R. L., Luckasson, R. & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th edition). AAIDD.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6467029>
- Schröder, U. (2000). *Lernbehindertenpädagogik: Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfen*. Kohlhammer.
- Schröder, U. (2007). Bildung und Erziehung in Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik: Band 2. Sonderpädagogik des Lernens* (S. 383–392). Hogrefe.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2005).
https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000524
(abgerufen am 06.04.2023)
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2018). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Pearson.
<https://elibrary.pearson.de/book/99.150005/9783863268084>
- Stiller, K.-T. (2004). *Kooperation von Schule und Familie: Hilfen für Kinder mit Lernschwierigkeiten. Heilpädagogische Handlungsfelder in Schule und sozialer Arbeit*. Klinkhardt.
- Stöppler, R. (2017). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung* (2. Aufl.). *utb-studi-e-book: Bd. 4135*. UTB GmbH; Reinhardt.
<https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838548005>
<https://doi.org/10.36198/9783838548005>

- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C. & Polychronopoulou, S. A. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 330–345.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.04.011>
- Technische Universität Dortmund (2021, Juni). Empfehlungen der TU Dortmund zur geschlechtergerechten Sprache. https://www.tu-dortmund.de/storages/tu_website/Referat_1/Dokumente___Ordnungen/Empfehlung_en_der_TU_Dortmund_zur_geschlechtergerechten_Sprache_final.pdf
- Textor, M. R. (2021). *Elternarbeit in der Schule* (3. Auflage). Books on Demand.
- Theunissen, G., Kulig, W. & Schirbort, K. (Hrsg.). (2013). *Handlexikon Geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik* (2nd ed.). Kohlhammer Verlag.
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1273813>
- United Nations. (2008). *Article 24 – Education*.
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html> (abgerufen am 30.03.2023).
- VerbundFDB. (2022a). *Datenschutz in der Forschung: personenbezogene Daten und der Umgang mit diesen*. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://www.forschungsdaten-bildung.de/datenschutzrechtliche-aspekte> (abgerufen am 05.06.2023).
- VerbundFDB. (2022b). *Empirische Untersuchungen an Schulen: länderspezifische Besonderheiten und Genehmigungsverfahren*. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://www.forschungsdaten-bildung.de/genuehmigungen> (abgerufen am 05.06.2023).
- Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (2013). Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit: Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/02/Qualit%C3%A4tsmerkmale-schulischer-Elternarbeit_vodafone-stiftung_druckversion.pdf
- Wachtel, G. (2002). Familien mit behinderten Angehörigen - kulturell und historisch bedingte Vielfalt. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.), *Familien mit behinderten Angehörigen: Lebenswelten - Bedarfe - Anforderungen* (S. 95–111). Lebenshilfe-Verlag.

- Weber, G. & Rojahn, J. (2009). Intellektuelle Beeinträchtigung. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (S. 351–366). Springer, Berlin, Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-540-79545-2_22
- Wedershoven, M. (2002). "Focus Familie" - Konzeption der Lebenshilfe Münster für ein ganzheitliches Familienhilfesystem. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.), *Familien mit behinderten Angehörigen: Lebenswelten - Bedarfe - Anforderungen* (S. 45–54). Lebenshilfe-Verlag.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen: Mit zahlreichen Übungsaufgaben* (4. Aufl.). UTB *Sonderpädagogik: Bd. 2391*. UTB.
<https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838547268>
<https://doi.org/10.36198/9783838547268>
- World Health Organization. (2023). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*.
<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f605267007> (abgerufen am 30.03.2023).
- Wüllenweber, E., Theunissen, G. & Mühl, H. (2006). *Pädagogik bei geistigen Behinderungen: Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Verlag W. Kohlhammer.
- Wyrwich, H. (2016). Lernen gestalten: Was Kinder mit Lernbehinderung für ihre (Schul-)Bildung brauchen. In K.-H. Eser (Hrsg.), *Lernbehinderung, die Behinderung "auf den zweiten Blick": Von begrifflichen Unschärfen, komplexen Beeinträchtigungen und pädagogischen Lösungen* (1. Aufl., S. 159–181). LERNEN FÖRDERN - Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Lernbehinderungen e.V.
- Žužek Lackovič, B. & Pšunder, M. (2019). Cooperation, Effective Classroom Prevention and Intervention Strategies: Teachers' and Parents' Views. *The Educational Review*, 56, 233–243.

Anhang

Anhang A

Adaptierter und eingesetzter Fragebogen

Soziales und häusliches Umfeld von Schulkindern Eine Einschätzung für PädagogInnen (SHU-P)

Lutz, S. & Gebhardt, M.

Version 0.1

April 2022

Dr. Stephanie Lutz

<https://orcid.org/0000-0003-3493-7013>

Universität Regensburg

Prof. Dr. Markus Gebhardt

<https://orcid.org/0000-0002-9122-0556>

Universität Regensburg

Veröffentlicht unter der Lizenz:

CC BY-NC-SA



Attribution-NonCommercial-ShareAlike

Zusammenfassung

Mithilfe des Fragebogens können Lehrkräfte, pädagogisches Personal und ErzieherInnen das häusliche Umfeld in Bezug auf die Unterstützung und Zusammenarbeit mit der Schule ermitteln. Ein gegenseitiges Verständnis und eine enge Zusammenarbeit ist das pädagogische Ziel. Jedoch gibt es neben unterstützenden Faktoren auch belastende Faktoren in und außerhalb der Schule, welche Lernschwierigkeiten und Probleme in der Schule begünstigen. Um diese Faktoren zu dokumentieren, reflektieren PädagogInnen das häusliche Umfeld des Kindes zu einem Zeitpunkt, vergleichen ihre Einschätzungen und können so didaktische Handlungen und pädagogische Konzepte auch an die Umwelt des Kindes anpassen und entwickeln. Der Fragebogen dient als Grundlage für Teamgespräche und der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit.

Schlagwörter

häusliches Umfeld, Kind-Umfeld-Bezug, Ursachen für Lernschwierigkeiten, schulische Anforderungen, Zusammenarbeit, Unterstützung, Kooperation, Elternhaus, Einschätzung

Zitierung

Lutz, S., & Gebhardt, M. (2022). *Soziales und häusliches Umfeld von Schulkindern. Eine Einschätzung für PädagogInnen (SHU-P)*. Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/e-pub.47813>

Inhalt

Schulische Rahmenbedingungen und allgemeine Angaben zur Schülerin/zum Schüler

Familiärer und individueller Hintergrund der Schülerin/des Schülers

Unterstützung durch das häusliche Umfeld

Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule

Anhang

1 Schulische Rahmenbedingungen und allgemeine Angaben zur Schülerin/zum Schüler

Rahmenbedingungen und allgemeine Angaben						
1	R	Geschlecht der Schülerin/des Schülers				
	<input type="checkbox"/>	männlich (1)	<input type="checkbox"/>	weiblich (2)	<input type="checkbox"/>	divers (3)
2	R	Alter der Schülerin/des Schülers		_____ Jahre		
3	R	Jahrgangsstufe der Schülerin/des Schülers		_____ Jahrgangsstufe		
4	R	Förderort der Schülerin/des Schülers				
	<input type="checkbox"/>	Grundschule (1)		<input type="checkbox"/>	Mittelschule (2)	
	<input type="checkbox"/>	Förderschule (3)		<input type="checkbox"/>	Sonstiger Förderort (4): _____	
5	R	Wurde bei der Schülerin/dem Schüler sonderpädagogischer Förder-/Unterstützungsbedarf festgestellt?				
	<input type="checkbox"/>	Ja (1)		<input type="checkbox"/>	Nein (2)	
R6		Wenn ja, in welchem Schwerpunkt wurde sonderpädagogischer Förder-/Unterstützungsbedarf festgestellt? <i>Nummerieren Sie, falls mehrerer Förderbedarfe festgestellt wurden. Beginnen Sie mit dem vorrangigen Förderbedarf.</i>				
	<input type="checkbox"/>	Schwerpunkt Lernen (1)	<input type="checkbox"/>	Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (2)	<input type="checkbox"/>	Schwerpunkt körperlich und motorische Entwicklung (3)
	<input type="checkbox"/>	Schwerpunkt Sprache (4)	<input type="checkbox"/>	Schwerpunkt geistige Entwicklung (5)	<input type="checkbox"/>	Sonstiger Schwerpunkt (6)

2 Familiärer und individueller Hintergrund der Schülerin/des Schülers

Familiärer und individueller Hintergrund				
1	F	Welche Sprache(n) wird/werden in der Familie überwiegend gesprochen?		
	<input type="checkbox"/>	deutsch (1)	<input type="checkbox"/>	Andere Sprache(n) (2): _____
2	F	Besteht bei der Schülerin/dem Schüler Migrationshintergrund ?		
	<input type="checkbox"/>	Nein. (1)		
	<input type="checkbox"/>	Ja, die Schülerin/der Schüler ist im Ausland geboren (1. (Zuwanderungs-) Generation) (2)		
	<input type="checkbox"/>	Ja, die Eltern der Schülerin/des Schülers sind zugewandert (2. Generation) (3)		
	<input type="checkbox"/>	Ja, die Großeltern der Schülerin/des Schülers sind zugewandert (3. Generation) (4)		
3	F	Wenn ja, welcher kulturelle Hintergrund prägt die Familie?		
	<input type="checkbox"/>	Europäisch geprägter Migrationshintergrund (1)		
	<input type="checkbox"/>	Osteuropäisch geprägter Migrationshintergrund (2)		
	<input type="checkbox"/>	Türkisch oder arabisch geprägter Migrationshintergrund (3)		
	<input type="checkbox"/>	Afrikanisch geprägter Migrationshintergrund (4)		
	<input type="checkbox"/>	Sonstiger Migrationshintergrund (5): _____		
4	F	In welcher Familienkonstellation wächst die Schülerin/der Schüler auf (Familienstand)?		
	<input type="checkbox"/>	gemeinsam erziehend (1)	<input type="checkbox"/>	alleinerziehend (2)
	<input type="checkbox"/>	Stiefvater/-mutter (4)	<input type="checkbox"/>	wechselnde Haushalte (5)
	<input type="checkbox"/>	Pflegeeltern (7)	<input type="checkbox"/>	Heim (8)
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Patchworkfamilie (3)
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Großeltern (6)
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Sonstiges (9): _____
			j a (1)	n ein (2)
5	F	Gibt es für die Familie sozialpädagogische Unterstützung oder verordnete Maßnahmen (z. B. in Form von Auflagen für die Familie, Jugendamt, allgemeine Erziehungshilfe, Aufenthaltsregelung)?		
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	F	Wenn ja, welche?		

3 Unterstützung durch das häusliche Umfeld

		nie (1)	vereinzelt (2)	manchmal (3)	regelmäßig (4)	immer (5)
Lernorganisation durch die Erziehungsberechtigten						
L1	Die Erziehungsberechtigten achten auf eine gut vorbereitete Schultasche ihres Kindes inkl. aller benötigter Schulmaterialien.	<input type="checkbox"/>				
L2	Die Erziehungsberechtigten achten auf eine ordentliche und den Wetterverhältnissen angepasste Kleidung ihres Kindes.	<input type="checkbox"/>				
L3	Die Erziehungsberechtigten achten zuhause auf eine ruhige, störungsarme Umgebung für die Hausaufgaben und zum Lernen.	<input type="checkbox"/>				
L4	Die Erziehungsberechtigten achten auf ein Frühstück und eine ausreichende und gesunde Pausenverpflegung in der Schule	<input type="checkbox"/>				
L5	Die Erziehungsberechtigten achten auf regelmäßige Einschlaf- und Aufstehzeiten ihres Kindes.	<input type="checkbox"/>				

		nie (1)	vereinzelt (2)	manchmal (3)	regelmäßig (4)	immer (5)
Aktive Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten						
U 1	Die Erziehungsberechtigten sind am Lern- und Sozialverhalten ihres Kindes interessiert.	<input type="checkbox"/>				
U 2	Die Erziehungsberechtigten kontrollieren und unterstützen bei täglichen Übungs- und Lernaufgaben (z. B. 10 Minuten-Leseaufgaben, Vokabeltraining, Übungen zu Merkwörtern, Kopfrechenübungen).	<input type="checkbox"/>				
U 3	Die Erziehungsberechtigten bereiten mit ihrem Kind Lernzielkontrollen vor (z. B. Üben für Klassenarbeiten).	<input type="checkbox"/>				
U 4	Die Erziehungsberechtigten unterhalten sich mit ihrem Kind über Themen, die im Unterricht behandelt werden.	<input type="checkbox"/>				
U 5	Die Erziehungsberechtigten besprechen lösungsorientiert mit ihrem Kind auf tretende Probleme in der Schule.	<input type="checkbox"/>				

Anhang

U 6	Die Erziehungsberechtigten fördern ihr Kind mit zusätzlichen , von der Lehrkraft empfohlenen Unterrichtsmaterialien.	<input type="checkbox"/>				
--------	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4 Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule

		nie (1)	vereinzelt (2)	manchmal (3)	regelmäßig (4)	immer (5)
Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule						
Z 1	Die Erziehungsberechtigten nehmen Beratungsangebote (z. B. Schulveranstaltungen, Elternabende/-sprechtage) zuverlässig wahr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z 2	Die Erziehungsberechtigten sind für die Lehrkraft telefonisch oder per Mail erreichbar .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z 3	Informationszettel an die Erziehungsberechtigten (z. B. Elternbriefe, Proben) werden vollständig und zeitnah zurückgegeben/unterschrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z 4	Die Erziehungsberechtigten entschuldigen das Fernbleiben ihres Kindes rechtzeitig .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z 5	Die Erziehungsberechtigten legen bei längerer Krankheit ihres Kindes selbstständig ärztliche Atteste vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z 6	Die Erziehungsberechtigten nehmen eigeninitiativ Kontakt zur Schule auf (z. B. frühzeitiges Melden bei Problemen oder Missverständnissen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z 7	Welche Medien nutzen Sie, als Lehrkraft, für die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten?					
<input type="checkbox"/>	Mitteilungsheft/ Hausaufgabenheft (1)	<input type="checkbox"/>	Nachrichtenfunktion eines mobilen Endgerätes (2)	<input type="checkbox"/>	Telefonat (3)	
<input type="checkbox"/>	E-Mail (4)	<input type="checkbox"/>	Sonstiges (5): _____			

		nie (1)	vereinzelt (2)	manchmal (3)	regelmäßig (4)	immer (5)
Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule						
Q 1	Kontakte zu den Erziehungsberechtigten sind von einem respektvollen Umgang miteinander geprägt.	<input type="checkbox"/>				
Q 2	Bei Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten findet eine offene und vertrauensvolle Kommunikation statt.	<input type="checkbox"/>				

Anhang

3	Q Die Erziehungsberechtigten sind mit der Lehrkraft über den Lern- und Sozialfortschritt ihres Kindes im Austausch.	<input type="checkbox"/>				
4	Q Die Erziehungsberechtigten nehmen Empfehlungen der Lehrkraft an (z. B. in Bezug auf Arbeitsmaterialien, Therapien, Kontakte zu externen Personen/Organisationen).	<input type="checkbox"/>				
5	Q Die Erziehungsberechtigten signalisieren der Lehrkraft, dass ihr Kind und sie sich von den in der Schule Tätigen in ihren Anliegen ernst genommen fühlen.	<input type="checkbox"/>				
6	Q Welche Gründe beeinflussen die Qualität der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten?					
		<hr/>				
		<hr/>				
		<hr/>				

Anhang

Anhang B

Tabelle andere gesprochenen Sprachen in den Familien aufgeteilt nach Förderschwerpunkten

Tabelle 15 Andere gesprochenen Sprachen in den Familien aufgeteilt nach Förderschwerpunkten

Sprache	Förderschwerpunkt	Anzahl	% vom Förderschwerpunkt
Afrikanisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	0	0,0%
Albanisch	geistige Entwicklung	2	5,6%
	Lernen	2	9,1%
Arabisch	geistige Entwicklung	9	25,0%
	Lernen	6	27,3%
Bosnisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	0	0,0%
Bulgarisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	1	4,5%
Englisch	geistige Entwicklung	2	5,6%
	Lernen	1	4,5%
Farsi	geistige Entwicklung	0	0,0%
	Lernen	1	4,5%
Griechisch	geistige Entwicklung	0	0,0%
	Lernen	1	4,5%
Indisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	0	0,0%
Italienisch	geistige Entwicklung	0	0,0%
	Lernen	1	4,5%
Kroatisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	0	0,0%
Kurdisch	geistige Entwicklung	3	8,3%
	Lernen	0	0,0%
Persisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	0	0,0%
Polnisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	0	0,0%
Romanes	geistige Entwicklung	0	0,0%
	Lernen	2	9,1%
Rumänisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	1	4,5%
Russisch	geistige Entwicklung	2	5,6%
	Lernen	1	4,5%
Serbisch	geistige Entwicklung	3	8,3%
	Lernen	3	13,6%
Syrisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	0	0,0%
Tamilisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	0	0,0%
Tschechisch	geistige Entwicklung	0	0,0%

Anhang

	Lernen	1	4,5%
Türkisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	1	4,5%
Ukrainisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	0	0,0%
Ungarisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	0	0,0%
Urdu	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	0	0,0%
Vietnamesisch	geistige Entwicklung	1	2,8%
	Lernen	0	0,0%

Anhang C

Gründe, die die Qualität der Zusammenarbeit im Förderschwerpunkt Lernen beeinflussen

- (1) "Sonderpädagogische Expertise wird geschätzt, gegenseitige Wertschätzung "
- (2) "Verständigungsprobleme führen zu Unverständnis und Missverständnissen."
- (3) "Geringe sprachliche Kompetenzen, unterschiedliche Vorstellungen von Schule, "
- (4) "Langjährige Erfahrung/ Kenntnis
Vertrauen"
- (5) "Gute Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern der Wohngruppe (professionell)."
- (6) "Die Eltern sind in schulischen Angelegenheiten nicht zu erreichen. Sie kommen nicht einmal zum Elternsprechtag. Termine werden zwar zugesagt aber bei Nichtkommen nicht einmal abgesagt. "
- (7) "Der Schüler hat große Schwierigkeiten, sich in der Schule an die Regeln zu halten (Pünktlicher und regelmäßiger Schulbesuch, Hausaufgaben, vollständige Materialien, Konflikte (verbaler und handgreiflicher Art) mit Mitschüler*innen, Melden). Die Familie hat das Gefühl, dass sich die Lehrer*innen nur dann melden, wenn es wieder ein Problem gibt. Außerdem beschwerten sich die Lehrer*innen auch über sie und machen ihnen Vorwürfe. ("Ihr Sohn war wieder unpünktlich in der Schule.") Die "Hilfe" (SPFH) nehmen sie nicht als Hilfe wahr, sondern als Bevormundung und zusätzliche Probleme."
- (8) "Die Mutter hat noch zwei Kleinkinder, kommt nie in die Schule. Der Vater kommt für Unterschriften, spricht kaum Deutsch. Die Mutter ist nur per Sprachnachrichten über WhatsApp erreichbar. Alle Lösungsvorschläge, die dem Kind helfen könnten (I-Helfer, ADHS-Therapie, Medikamente, Regeln, Strukturen außerhalb der Schule) werden abgelehnt."
- (9) "Annehmen der Lebensumstände der Familie durch die Schule - ehemalige Nicht-Sesshafte Punks - jetzt sesshaft für ihre drei Kinder. Im System Schule manchmal überfordert mit drei Kindern mit Förderbedarf. Bemüht und das versuchen wir als Schule wertzuschätzen und anzuerkennen und ihnen in allem entgegen zu kommen. Sehr klare Strukturen von schulischer Seite sind sehr hilfreich. Z.B. nummerierte Hausaufgabenblätter."
- (10) "- Wöchentliche Rückmeldung der Schule wird nicht wahrgenommen
 - Plötzlicher, spontaner Kontakt der Eltern / des Vaters, wenn etwas geklärt werden soll (Hilfe bei Anträgen oder soziale Schwierigkeiten der Schülerin / Ärger mit Mitschüler:innen)
 - Unreflektiertes Unterstützen der Tochter / respektloser Umgang mit den Lehrkräften („mit euch kann man nix klären“)"

Anhang

- (11) "- geprägt von Unzuverlässig
 - telefonische Absprachen werden nicht eingehalten
 - persönliche Termine werden nicht wahrgenommen
 - phasenweise Anrufe morgens um 7:00 Uhr, phasenweise keine Entschuldigung für tagelanges Fehlen
 —> kein Vertrauen "
- (12) "- Zuverlässigkeit
 - Vertrauen
 - Verständnis
 - Hilfsbereitschaft "
- (13) "Falsches Bild ihres Kindes."
- (14) "Informationsweitergabe über I- Kraft"
- (15) "Eltern durchgehend klagend (Verhältnisse, Vermieter, Schule, Amt... sind schuld), anklagend, nicht reflektiert; Schüler kann sich nur schwer davon lösen (Opferrolle). Konstruktive Gespräche kaum möglich. "
- (16) "Eltern vollkommen unbeteiligt. Kommen auf Einladung/ Vorladung nicht. Schülerin vollkommen auf sich gestellt "
- (17) "Das Kind verweigert alle Maßnahmen FAS Syndrom"
- (18) "Keine Deutschkenntnisse, immer ist Dolmetschen angesagt, z.T. Telefonisch furch die erwachsene Schwester"
- (19) "Wertschätzung und gegenseitigem Respekt"
- (20) "Misstrauen, Ablehnung von Schule als staatliche Institution, andererseits soll Schule die Problemsituation des Schülers allein bewältigen, konstruktive Zusammenarbeit (gemeinsame Verhaltensverträge o.ä.) nicht möglich
 Soziale ""Kontrolle"" durch Klassenlehrkraft nicht gewünscht, Konsequenzen werden als persönliche Angriff gewertet, mangelnder Respekt des Schülers ggü. Lehrkräften wird nicht ernst genommen"
- (21) "Motivation des Vaters, dass sein Sohn in der Schule gut lernen kann"
- (22) "professionelle enge zusammenarbeit mit der wohngruppe"
- (23) "vater schießt oft über das ziel hinaus. meint es gut, überfordert seine tochter aber"
- (24) "gegenseitiger Respekt"
- (25) "Wenig Interesse"
- (26) "Mutter ist mit 6 Kindern scheinbar überfordert, es bleibt wenig Zeit für die persönlichen Belange einzelner Kinder."

(27) "Ein schwieriger, entwicklungsverzögerter Schüler mit geringem Selbstwertgefühl und einer Dyskalkulie. Das Geschwisterkind wird von den Eltern gelobt, der Schüler hingegen wird von ihnen in seiner Entwicklung oft in Frage gestellt.

Die Eltern sind in ihrem Erziehungsverhalten ambivalent und uneindeutig. Probleme werden teilweise anderen Personen zugeschrieben, um das Verhalten des eigenen Kindes zu rechtfertigen.

Die Eltern sind sehr zuverlässig im Kontakt mit der Schule/ den Lehrpersonen. Äußerlich wird der Schüler gut versorgt.

Erzieherische Impulse werden nur gelegentlich umgesetzt, da die Eltern wenig Hoffnung haben in eine positive Entwicklung."

(28) "Langjährige Zusammenarbeit durch mehrere Geschwister (9 von 11 an unserer Schule) bilden eine Grundlage für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit. Regelmäßige Austausch."

(29) "Schwierige Zusammenarbeit, da beide Elternteile nicht gut Deutsch sprechen"

(30) "Sehr engagierte Eltern"

(31) "Eltern sind Analphabeten, Kommunikation ist schwierig; Unterstützung findet hauptsächlich durch ältere Geschwister statt, die schon in der Ausbildung sind bzw. studieren. Eltern sind betroffen von der Lese-Rechtschreibproblemen ihres Kindes; setzen den Jungen unter Druck, nehmen aber nun mit zunehmenden Alter Vorschläge auch an."

(32) "- Vater ist alleinerziehend; voll berufstätig, hat laut seiner Aussage wenig Zeit, sich um schulische Belange zu kümmern"

(33) "- Mutter sehr interessiert am Lernfortschritt des Kindes. Meldet sich regelmäßig bei Fragen; setzen Vorschläge/Übungen um

- Kommunikation wegen fehlender Sprachkenntnisse bei Eltern und Kind erschwert; Dolmetscher muss immer dazu eingeladen werden; dadurch sind keine spontanen Gespräch möglich bzw. nur mit Handy-Translator;

- Gute Kommunikation über Elternpost"

(34) "Gute Zusammenarbeit: positive Erlebnisse/Situationen mit dem Kind im schulischen Kontext an die Erziehungsberechtigten rückmelden

Schwierige Zusammenarbeit: nur negativs Feedback und Forderungen stellen

Offenheit in Gesprächen, Augenhöhe "

(35) "Termine werden nicht eingehalten

Phasenweise telefonisch nicht erreichbar "

- (36) "Keine Kontaktmöglichkeiten zu den Eltern. Wenig Interesse bzw. Kapazitäten für das Kind, da es viele Geschwisterkinder gibt (Aussage der Mutter) und die Mutter dem Mann unterworfen ist (anderer Kulturkreis). "
- (37) "- alleinerziehender, in Vollzeit berufstätiger Vater
- bisher (7 Monate) keine persönliche Begegnung"
- (38) "Die Eltern kommen aus einem bildungsfernen Milieu und haben selber eine Förderschule besucht. Sie können ihrem Kind kaum helfen. Aufgrund vieler häuslicher Probleme ist es für sie schwierig ihre Erziehungsaufgaben umfassend wahrzunehmen. "
- (39) "Eltern geben an, Angebotene Hilfestellungen anzunehmen, Vereinbarungen zw. Jugendamt, Schule und Elternhaus werden jedoch grundsätzlich nicht eingehalten. "
- (40) "Zusammenarbeit hapert an Überforderung und Verständnisschwierigkeiten"
- (41) "Engagement der Mutter in der Schule allgemein, ehrliches Interesse am Fortschritt des Kindes, offenes Ansprechen von Problemen bzw. auch klares Benennen ohne Angriff auf Schule/ Lehrkräfte"
- (42) "Interesse am Lernfortschritt, Unterstützung des Kindes, Vertrauen in die pädagogischen Konzepte/ Arbeit"
- (43) "geringes Interesse am schulischen Geschehen und am Lernfortschritt des Kindes, sprachliche Barrieren"
- (44) "Die Mutter hält Termine für Diagnostik nicht ein seit Einschulung und belügt die Lehrkräfte, was eigene Initiative betrifft."
- (45) "Vater nur am Wochenende da"
- (46) "sehr hohes Bildungsniveau bei gleichzeitigem Nichtwahrhabenwollen, das Kind ohne Schulbegleitung kaum zurecht kommt"
- (47) "Sprachbarriere / nicht an dem Ort gemeldet / keine Adresse / Keine Zusammenarbeit mit JA"

Anhang D

Gründe, die die Qualität der Zusammenarbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beeinflussen

- (1) "Die Zusammenarbeit ist sehr eng. Phasenweise, wie jetzt, findet der Austausch täglich statt. Der Junge ist ein nonverbaler Autist mit einer geistigen Beeinträchtigung und wird 1:1 gefördert und es muss vieles abgesprochen werden, wie beispielsweise: hat er in der Schule geschlafen? Das hat Auswirkungen auf seinen Rhythmus zu Hause. Hat er wieder versucht in der Schule auf den Pausenhof oder in das Gebäude oder in den Bus zu pinkeln, bzw. ist es ihm gelungen?"
- (2) "Erziehungsberechtigte vermeiden schulische Treffen; reagieren nur auf vereinzelt auf Rückfragen oder Aufforderungen (Klassenkasse; neuer Jobcenter-Bescheid; Nicht-Erscheinen bei Elternsprechtagen; etc.)"
- (3) "Gute Kommunikation und Offenheit der Eltern. Sind dankbar für Beratung durch Lehrkräfte, kümmern sich sehr liebevoll um ihr Kind"
- (4) "Wenig Kontakt, bzw Berührungspunkte. Wenig Interesse am schulischen Alltag des Kindes. In Begegnungen sehr geringschätzende Aussagen über das Kind. Es lässt sich vermuten, dass einfache Verhältnisse und ein eher bildungsferner Haushalt Gründe dafür sind. "
- (5) "Interesse ist vorhanden. Sprachliche Barriere erschwert die Kommunikation."
- (6) "Kompetenter Austausch, Wertschätzung, Respekt. Grund dafür ist der pädagogische Hintergrund der Betreuer."
- (7) "Sprachliche Schwierigkeiten sowie traumatische Erfahrungen erschweren Kontakt "
- (8) "Flüchtlingsfamilie. Prioritäten, Brennpunkte liegen anders."
- (9) "Schwieriges Verhältnis. Zeitweise Desinteresse des Vaters, zeitweise hohe Forderungen und Erwartungen, welche jedoch nicht immer angemessen sind."
- (10) "Regelmäßiger Austausch, Interesse und Bereitschaft etwas zu investieren. Engagement in der Schule, Elternpflegschaft."
- (11) "Selbstständiger alleinerziehender Vater, sehr bemüht und interessiert."
- (12) "Gegenseitige Wertschätzung. "
- (13) "Großes Interesse am Erfolg des Kindes. Kind ist in vielen Bereichen bereits selbständig. Kommunikation direkt mit der Schülerin."
- (14) "Ohne Familienhilfe gäbe es Verständigungsschwierigkeiten. Die Familienhilfe spricht rumänisch. Sie vermittelt zuverlässig zwischen Schule und Elternhaus. Ohne sie würden sich die Eltern auch nicht eigeninitiativ an uns wenden."

Anhang

- (15) "Sprachbarrieren, Traumata, Überforderung wegen großer Familie, gute Zusammenarbeit der Schule mit Familienhilfe Familienhilfe als Schnittstelle"
- (16) "Gute : Austausch über positive Entwicklung, Austausch bei Problemen im Verhalten"
- (17) "Die Eltern sind nicht sehr interessiert. Sie kontrollieren z.b. nicht, ob frische Sachen angezogen werden, das die Schülerin Fusspilz hatte. Die Winterjacke ist seit Jahren dieselbe. Die Schülerin nimmt ihre Medikamente selbständig ein und vergisst sie daher auch schonmal. Ich vermute, sie muss auch selbst Bescheid geben, wenn sie keine mehr hat.
Im Gespräch sind sie immer offen, es ist aber herauszuhören, dass sie wenig von ihrer Tochter mitbekommen."
- (18) "Eltern haben enorme Schwierigkeiten mit der Erziehung. Es gibt keinerlei Konsequenzen im Elternhaus und dadurch enorme und gravierende Probleme mit Autoritäten und im sozialen Miteinander mit der Schule. Auf Anschreiben/ Telefonanrufe reagieren die Eltern beinahe nie."
- (19) "Zuverlässige Informationen des Elternhauses in Bezug auf Termine des Kindes; regelmäßiger Besuch des Elternsprechtages; telefonische Rücksprache bei Problemen;"
- (20) "Der Schüler ist nichtsprechend , hat herausforderndes Verhalten. Der Kontakt läuft ausschließlich über die sehr engagierte Mutter (2 Kinder, berufstätig). Der Vater sieht die geistige Behinderung als Schande für die Familie. Wir vermuten beim Schüler das autistische Spektrum, da es viele Hinweise gibt. Das verneint die Mutter mit dem Hinweis auf eine fehlende Diagnose."
- (21) "Gesundheit der Mutter
Aktueller Partner der Mutter
Wohnort der Mutter "
- (22) "Mehr Abstand, scheinbar weniger Interesse an schulischen Angelegenheiten bei schlechten Sprachkenntnissen der Eltern"
- (23) "Eltern sehr bemüht; Aufforderungen werden immer umgesetzt, Konsequenzen mitgetragem
Sprachlich immer noch oft schwer, insbesondere bei speziellen Themen (z.B. Medikamente)"
- (24) "Die Mutter ist Pflegschaftsvorsitzende der Klasse. Es findet regelmäßiger Austausch über das Mitteilungsheft statt. Die Eltern sind sehr engagiert und wollen ihr Kind adäquat fördern."
- (25) "Die Mutter ist sehr engagiert, antwortet manchmal etwas verzögert auf Nachrichten im Mitteilungsheft."

Anhang

- (26) "Die sprachliche Barriere stellt ein Hinderniss dar. Es muss i.d.R. mit einem Dolmetscher kommuniziert werden. Die Kommunikation über das Mitteilungsheft ist gut."
- (27) "Die Mutter ist sehr interessiert und nimmt Fördervorschläge seitens der Lehrkräfte bereitwillig an. "
- (28) "Eltern sprechen kein deutsch, Kommunikation erfolgt auf Englisch. Der Vater befindet sich teilweise mehrere Wochen im Ausland. Eine Kommunikation mit der Mutter ist aufgrund der sprachlichen und intellektuellen Barriere nicht möglich. "
- (29) "Eltern leben getrennt, wodurch manchmal nur ein Elternteil mitbekommt, was in der Schule passiert. Mutter arbeitet im Schichtdienst, weshalb sie nur zu bestimmten Zeiten telefonisch erreichbar ist. "
- (30) "Sprachliche Barriere erschwert Kommunikation mit den Eltern, wobei die Eltern sehr bemüht sind."
- (31) "Vater ist Pflegschaftsvorsitzender. Die Eltern sind sehr engagiert, wobei sie ihre eigenen Vorstellungen der Förderung ihrer Tochter haben. Dennoch sind sie offen für Vorschläge seitens der Lehrkräfte."
- (32) "schlechte Kommunikation - dh keine Sprachkenntnisse
kein Interesse am eigenen Kind"
- (33) "Mutter ist selbst Förderschullehrerin"
- (34) "Offenheit, Interesse, Respekt"
- (35) "Respekt und Wertschätzung "
- (36) "Die Zusammenarbeit ist geprägt durch ein gewachsenes Vertrauensverhältnis."
- (37) "Sehr Herausforderndes Verhalten des Schülers. Deshalb gibt es Telefongespräche mit der Mutter. Anfänglich gute Zusammenarbeit. Nach fast 2 Jahren, die ich die nun kenne, hat sich die Mutter entschieden mehr Freundin ausladen Mutter zu sein. Jetzt gestaltet sich jedes Gespräch immer schwieriger. "
- (38) "Die Mutter des Kindes ist sehr misstrauisch, zieht sich schnell zurück. Sie ist aufgrund ihrer eigenen kognitiven Einschränkung schnell verunsichert und hat Sorge überrumpelt zu werden. In der Elternarbeit ist es wichtig, die Stärken der Mutter bzgl der Erziehung des Kindes immer wieder hervorzuheben. Das schafft Vertrauen und sie lässt sich mittlerweile auf externe Unterstützung ein. "
- (39) "Die Eltern erscheinen nur auf besondere und mehrmalige Anfragen oder gezielten persönlichen Aufforderungen hin zu einer Beratung, Elternsprechtagen etc. Sie wirken offen und zustimmend, umgesetzt wird jedoch selten eine Empfehlung."

Anhang

- (40) "Eltern machen sich Gedanken über ihr Kind, möchten eine gute Zusammenarbeit mit der Schule, Zusammenarbeit klappt in vielen Fällen. Kontakt zu der Mutter ist aber zum Teil sehr zeitintensiv"
- (41) "Kontakt zur Pflegemutter einfacher, Pflegevater ist weniger kooperativ."
- (42) "Es gibt sprachliche Barrieren und Desinteresse (?) des Elternhauses aufgrund sozialer Herkunft der Familie. Allerdings sind das alles Vermutungen da die Eltern noch nie in Erscheinung getreten sind."
- (43) "Von einem anlassbezogenen gute Austausch und Resonanz."
- (44) "Auch ohne besondere Anlässe wäre die Zusammenarbeit sicherlich gut. Hier liegt aber eine sehr ernstzunehmende Situation aufgrund von einer gerichtlichen Verurteilung des Schülers auf Bewährung vor."
- (45) "Sprachschwierigkeiten;
Vater zweifelt den Förderschwerpunkt seines Sohnes an und wünscht Schulwechsel; Argumente gegen diese Position (u.a. Leistungen, Werdegang, Befinden des Sohnes, Zukunftsaussichten an der FS Lernen) ignoriert er; "
- (46) "Grundsätzlich inzwischen Großes Vertrauen trotz extrem verhaltensauffälligem Schüler mit großem Aggressionspotenzial. War früher anders, hat sich sehr positiv entwickelt."
- (47) "Kontakt primär mit Vater; der nimmt Anliegen der Lehrkräfte kaum ernst; Schüler respektiert Mutter kaum; Mutter sagt sie habe keinen Einfluss auf ihren Sohn"
- (48) "Regelmäßiger Austausch"
- (49) "Sprachliche Schwierigkeiten. Die Eltern verstehen nur sehr wenig deutsch. Gesprächsinhalte müssen entsprechend angepasst und manchmal leider auch weggelassen werden."
- (50) "Die Zusammenarbeit ist kooperativ, vertrauensvoll und regelmäßig".
- (51) "Vertrauensvolle, aber sprachlich komplizierte Zusammenarbeit, viel Interesse, nicht immer Verstehen des Kontextes"
- (52) "Es findet ein wertschätzender, vertrauensvoller Austausch statt.
Der Austausch ist regelmäßig und wir signalisieren unsere Unterstützungsbereitschaft. Wir sind freundlich, deutlich und erreichbar.
Schwierigkeiten werden ernst genommen und ohne Schuldzuweisungen nach Lösungen gesucht. Die Eltern sind an Prozessen beteiligt. "
- (53) "Der Umgang/ Austausch ist wertschätzend und vertrauensvoll.
Wir sind erreichbar und im engen Austausch. "

Eidesstattliche Versicherung

(Affidavit)

Vogt, Johanna

202875

Name, Vorname
(surname, first name)

Matrikelnummer
(student ID number)

Bachelorarbeit
(Bachelor's thesis)

Masterarbeit
(Master's thesis)

Titel
(Title)

Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule aus der Perspektive der Lehrkräfte -

Ein Vergleich von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt

Lernen und mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Abschlussarbeit mit dem oben genannten Titel selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

I declare in lieu of oath that I have completed the present thesis with the above-mentioned title independently and without any unauthorized assistance. I have not used any other sources or aids than the ones listed and have documented quotations and paraphrases as such. The thesis in its current or similar version has not been submitted to an auditing institution before.

Dortmund, 22.06.2023

Ort, Datum
(place, date)

Unterschrift
(signature)

Belehrung:

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist der Kanzler/die Kanzlerin der Technischen Universität Dortmund. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuches kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden. (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz - HG -).

Die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt wird mit Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Die Technische Universität Dortmund wird ggf. elektronische Vergleichswerkzeuge (wie z.B. die Software „turnitin“) zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die oben stehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

Official notification:

Any person who intentionally breaches any regulation of university examination regulations relating to deception in examination performance is acting improperly. This offense can be punished with a fine of up to EUR 50,000.00. The competent administrative authority for the pursuit and prosecution of offenses of this type is the Chancellor of TU Dortmund University. In the case of multiple or other serious attempts at deception, the examinee can also be unenrolled, Section 63 (5) North Rhine-Westphalia Higher Education Act (*Hochschulgesetz, HG*).

The submission of a false affidavit will be punished with a prison sentence of up to three years or a fine.

As may be necessary, TU Dortmund University will make use of electronic plagiarism-prevention tools (e.g. the "turnitin" service) in order to monitor violations during the examination procedures.

I have taken note of the above official notification.*

Dortmund, 22.06.2023

Ort, Datum
(place, date)

Unterschrift
(signature)

***Please be aware that solely the German version of the affidavit ("Eidesstattliche Versicherung") for the Bachelor's/ Master's thesis is the official and legally binding version.**