
Masterthesis

Aktive Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten - Ein Vergleich von Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Fakultät:	Rehabilitationswissenschaften
Fachgebiet:	Entwicklung und Erforschung inklusiver Bildungsprozesse
Studiengang:	Lehramt für sonderpädagogische Förderung LABG 2016
Erstprüfer:	Vertr. Prof. Dr. Michael Schurig
Zweitprüferin:	Dr. Stephanie Lutz
Abgabedatum:	22.06.2023
Name:	Julia Horstmann
Matrikelnummer:	202858
Anschrift:	 
E-Mail:	julia.horstmann@tu-dortmund.de

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	3
1 Einleitung.....	5
1.1 Einführung in das Thema	5
1.2 Zielsetzung.....	6
1.3 Methodisches Vorgehen.....	7
1.4 Aufbau der Arbeit.....	7
2 Theoretischer Hintergrund.....	9
2.1 Behinderungsbegriff.....	9
2.2 Intellektuelle Beeinträchtigung	11
2.2.1 Begriffsdefinition.....	12
2.2.2 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	16
2.3 Lernbeeinträchtigung	19
2.3.1 Begriffsdefinition.....	20
2.3.2 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen.....	22
2.4 Aktive Unterstützung beim schulischen Lernen	25
2.4.1 Lernorganisation durch die Erziehungsberechtigten.....	26
2.4.2 Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten	28
2.4.3 Empirische Befunde zur Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten	30
2.5 Relevanz der Thematik	31
3 Untersuchungsstruktur	32
3.1 Entwicklung der Hypothesen	32
3.2 Methodisches Vorgehen.....	34
3.2.1 Methode zur Datenerhebung	34
3.2.2 Forschungsablauf.....	39
4 Datenauswertung	42
4.1 Deskriptive Ergebnisse der demografischen Daten	43
4.2 Deskriptive Ergebnisse der Unterstützung durch das häusliche Umfeld.....	52

5	Diskussion	63
5.1	<i>Interpretation der Ergebnisse</i>	63
5.2	<i>Bewertung der Ergebnisse</i>	72
5.3	<i>Limitationen und Ausblick.....</i>	76
6	Fazit	80
	Literaturverzeichnis	83
	Anhang A	89
	Anhang B	95
	Eidesstattliche Versicherung	99

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Verteilung der Geschlechter	43
Tabelle 2 Jahrgangsstufen der Schülerinnen und Schüler.....	44
Tabelle 3 Überwiegend gesprochene Fremdsprachen	47
Tabelle 4 Verteilung der kulturellen Hintergründe	49
Tabelle 5 Verteilung der Familienkonstellationen.....	50
Tabelle 6 Sozialpädagogische Unterstützung/verordnete Maßnahmen.....	51
Tabelle 7 Welch's t-Test Lernorganisation	67
Tabelle 8 Welch's t-Test aktive Unterstützung	71

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI, 2005)	11
Abbildung 2 Forschungsablauf.....	40
Abbildung 3 Ablauf der Rekrutierung	41
Abbildung 4 Verteilung des Alters	44
Abbildung 5 Verteilung der Förderschwerpunkte	45
Abbildung 6 Verteilung des Migrationshintergrundes nach Förderschwerpunkten	48
Abbildung 8 Vorbereitung der Schultasche – SuS FS GG	52
Abbildung 7 Vorbereitung der Schultasche - SuS FS LE	52
Abbildung 9 Verpflegung in der Schule - SuS FS LE	55
Abbildung 10 Verpflegung in der Schule - SuS FS GG.....	55
Abbildung 11 Schlafenszeiten - SuS FS LE	56
Abbildung 12 Schlafenszeiten - SuS FS GG.....	56
Abbildung 13 Interesse Lern- und Sozialverhalten - SuS FS LE.....	57
Abbildung 14 Interesse Lern- und Sozialverhalten - SuS FS GG	57
Abbildung 15 Kommunikation über Unterrichtsthemen - SuS FS LE	60
Abbildung 16 Kommunikation über Unterrichtsthemen - SuS FS GG	60
Abbildung 17 Probleme lösungsorientiert lösen - SuS FS LE	61
Abbildung 18 Probleme lösungsorientiert lösen - SuS FS GG.....	61

Abkürzungsverzeichnis

ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
KMK	Kultusministerkonferenz
FS GG	sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (in Abbildungen)
FS LE	sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (in Abbildungen)
AO-SF	Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF)
DSM-5	Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen
ICD-11	International Classification of Diseases 11th Revision
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen
ZfsL	Zentrum für schulische Lehrerbildung (in Abbildungen)
SuS	Schülerinnen und Schüler (in Abbildungen)

1 Einleitung

Die Einleitung der vorliegenden Arbeit gliedert sich in vier Unterkapitel. Zunächst wird in das Thema aktive Unterstützung im schulischen Kontext durch die Erziehungsberechtigten eingeführt. Daraufhin wird die Zielsetzung und das methodische Vorgehen beleuchtet. Abschließend wird der Aufbau der Arbeit dargelegt.

1.1 Einführung in das Thema

„Die [Erziehungsberechtigten] unterstützen die Bildungsarbeit der Schule durch Interesse, durch Wertschätzung der schulischen Bemühungen ihrer Kinder, eine konstruktive Unterstützung bei Schwierigkeiten sowie durch eine förderliche Gestaltung des Familienlebens und der häuslichen Umgebung ihrer Kinder“ (Kultusministerkonferenz (KMK), 2018, S. 6).

Das Zitat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2018) beschreibt die Bedeutsamkeit von Erziehungsberechtigten bei der Unterstützung der Bildungsarbeit in der Schule. Es betont, dass diese Unterstützung auf verschiedenen Ebenen erfolgt. Die Aspekte des Zeigens von Interesse am schulischen Fortschritt ihrer Kinder, der Wertschätzung ihrer Bemühungen und das Bieten von konstruktiver Unterstützung, sofern Schwierigkeiten auftreten, sollten Erziehungsberechtigten verfolgen. Darüber hinaus wird die Bedeutung eines unterstützenden häuslichen Umfeldes betont. Das Zitat hebt außerdem hervor, dass die aktive Beteiligung der Erziehungsberechtigten über das reine Interesse hinausgeht. Sie spielen eine aktive und konstruktive Rolle, um den Lernprozess ihrer Kinder zu fördern und zu unterstützen. Indem sie eine förderliche Umgebung schaffen, schaffen sie optimale Bedingungen für das schulische Lernen.

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf den Vergleich zweier Gruppen gelegt: Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt einem Lernen¹.

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird auf die Verwendung der Formulierung „sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ bzw. „sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen“ (KMK, 2019, 2021) verzichtet. Anstelle dessen werden Termini wie „Lernende mit einer intellektuellen Beeinträchtigung“ und „Schülerinnen und Schüler mit einer Lernbeeinträchtigung“ o.ä. verwendet.

Der Bedarf an einer individuellen Unterstützung und Förderung, durch ihre Erziehungsberechtigten, ist für beide Gruppen gegeben. Sie haben individuelle familiäre Ausgangssituationen, Bedürfnisse und Herausforderungen im schulischen Kontext (Kultusministerkonferenz (KMK), 2019, 2021).

Die aktive Unterstützung beim schulischen Lernen umfasst verschiedene Aspekte, welchen die Erziehungsberechtigten nachkommen sollen. Eine Untersuchung innerhalb der genannten Unterstützungsbedarfe ist von Relevanz, um einen Einblick in die häusliche Unterstützung zu erlangen.

1.2 Zielsetzung

Ziel dieser Arbeit ist es, neue Erkenntnisse zur Einschätzung von Lehrkräften zu Lernenden, die an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bzw. dem Förderschwerpunkt Lernen beschult werden, im Hinblick auf die Unterstützung von Erziehungsberechtigten im schulischen Kontext zu generieren. Bisher gibt es wenig Erkenntnisse, wie Erziehungsberechtigte von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf die Lernorganisation oder das häusliche Üben gestalten und schulisches Lernen unterstützen. Dies ist ein relevanter Aspekt, da Erziehungsberechtigte „mit vermehrte[m] Unterstützungsverhalten auf die schulischen Probleme ihres Kindes zu reagieren zu versuchen“ (Brandenburg & Huschka, 2021, S. 117). Ungeklärt ist jedoch, wie und in welcher Quantität sie dieses tun. Um die Einschätzungen von Lehrkräften zu erhalten, wurden im Rahmen einer quantitativen Online-Fragebogenerhebung Daten erhoben und anschließend analysiert. Vor diesem Hintergrund wurde eine Forschungsfrage mit zwei Hypothesen, die in Kapitel 3.1 näher erläutert werden, entwickelt:

Inwieweit unterstützen die Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder im Förderschwerpunkt Lernen aktiv schulisches Lernen?

Mit der Beantwortung der Forschungsfrage soll ein Überblick über die Ausprägung der Häufigkeiten der Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten geschaffen werden. Hierzu werden die Primärdaten der Befragung von Lehrkräften aus verschiedenen Regionen aus Nordrhein-Westfalen analysiert und bewertet. Eine Untersuchung dieser Forschungsfrage kann dazu beitragen, die Rolle der Erziehungsberechtigten bei der Förderung des schulischen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit

intellektueller Beeinträchtigung oder Lernbeeinträchtigung besser einschätzen zu können. Außerdem können gezielte Empfehlungen, Unterstützungen seitens der Schule vorgenommen und konkrete Handlungen abgeleitet werden (Lutz & Gebhardt, 2022).

Diese Masterarbeit soll dazu beitragen, das Verständnis für die Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten zu vertiefen und eine Grundlage für weitere Forschung und pädagogische Maßnahmen zu schaffen.

1.3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit bedient sich unterschiedlicher Methoden. Um die theoretischen Grundlagen darzulegen, wurden Sammelwerke, Monografien, Internetquellen sowie wissenschaftliche Paper bzw. Zeitschriftenartikel als Quellen genutzt.

Im empirischen Teil wurden Primärdaten, mittels einer an Förderschullehrkräfte gerichtete Online-Fragebogenerhebung gesammelt. Diese Untersuchung weist das Forschungsdesign einer Querschnittsstudie auf, da lediglich während einer Erhebungsphase Daten erhoben wurden (Raithel, 2008). Die Methode der Online-Fragebogenerhebung wurde ausgewählt, da sensible Daten über Schülerinnen und Schüler anonym und möglichst zeitökonomisch erhoben werden können. Online-Befragungen ermöglichen außerdem eine schnelle Verarbeitung von großen Datenmengen (Meyer, 2002; Schumacher et al., 2002). Der Fragenkatalog wurde mittels einer Adaption des Fragebogens *Soziales und häusliches Umfeld von Schulkindern: Eine Einschätzung für PädagogInnen (SHU-P)* von Lutz und Gebhardt (2022) erstellt. Für die Auswertungen wurden verschiedene statistische Messgrößen herangezogen. Mithilfe der Berechnung von Mittelwerten, Standardabweichungen und Medianen sowie der Durchführung von t-Tests, wurden die Daten ausgewertet. Anschließend wurden die aufgestellten Hypothesen zur Beantwortung der Forschungsfragen überprüft.

1.4 Aufbau der Arbeit

Insgesamt besteht diese Arbeit, inklusive der Einleitung, aus sechs Kapiteln. In Kapitel zwei wird der theoretische Hintergrund unterbreitet. Dafür wird zunächst der Behinderungsbegriff allgemein beschrieben, sowie der Begriff der intellektuellen Beeinträchtigung näher definiert. Dafür wird unter anderem auf die geschichtliche Entwicklung des Begriffes *geistige Behinderung*, sowie Charakteristika dieser und die

Ausprägungen der Schweregrade eingegangen. Außerdem wird auf den schulischen Aspekt des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, durch Einbezug von Geschichte, Beschreibung der Schulform allgemein etc., näher beschrieben. In dem darauffolgenden Unterkapitel erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Lernbeeinträchtigung und dessen Begriffsbestimmung durch Abgrenzungen von anderen Termini wie Lernbehinderung und Lernschwierigkeiten. Des Weiteren wird auf den daran angegliederten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen eingegangen. Um den theoretischen Hintergrund abzuschließen, wird das Verständnis der aktiven Unterstützung beim Lernen dargelegt. Die Schwerpunkte dieses Unterkapitels sind die Lernorganisation und die Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten und beinhalten bspw. die Darstellung der Aufgaben, denen sie nachkommen sollten. Aber auch die Anführung von bereits vorhandenen empirischen Befunden zur Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten und die Relevanz der Thematik dieser Arbeit wird dargelegt.

Das dritte Kapitel umfasst den empirischen Teil dieser Arbeit. Dabei werden zunächst die aus dem theoretischen Teil resultierenden Nullhypothesen und die dazugehörigen Alternativhypothesen aufgestellt. Danach wird das methodische Vorgehen der Untersuchung beschrieben. Dazu wird zunächst die Methode der Datenerhebung dargestellt und daran schließend der Forschungsablauf offengelegt.

Darauf aufbauend werden im vierten Kapitel die erhobenen Daten ausgewertet. Dazu werden erst die deskriptiven Ergebnisse der demografischen Daten dargestellt. Anschließend werden die Daten des Fragebogenabschnittes *Unterstützung durch das häusliche Umfeld* und die in diesem Zuge durchgeführten t-Tests abgebildet.

Darauf aufbauend werden im fünften Kapitel die Ergebnisse der empirischen Forschung unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen und dem bisherigen Forschungsstand interpretiert, bewertet und diskutiert. Dafür werden die zuvor aufgestellten Hypothesen widerlegt oder vorläufig angenommen und die Forschungsfrage beantwortet. Des Weiteren wird die angewandte Methode kritisch reflektiert und mögliche entstandene Fehler betrachtet.

Abschließend wird im letzten Kapitel ein Gesamtfazit der Arbeit gegeben. Es werden die signifikanten Ergebnisse und Erkenntnisse zusammengefasst. Außerdem wird ein

Ausblick auf mögliche Anschlussforschung gegeben und beleuchtet welchen Beitrag die vorliegende Arbeit zur Forschung leistet.

2 Theoretischer Hintergrund

In der Literatur gibt es unterschiedliche Definitionen des Behinderungsbegriffe. Aus diesem Grund orientiert sich diese Arbeit am Behinderungsbegriff der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Dieser soll im folgenden Kapitel dargelegt werden.

Der Begriff der sonderpädagogischen Förderung wurde im Jahr 1994 von der KMK der Bundesrepublik Deutschland eingeführt. Dieses war aus dem Grund erforderlich, da die alten und neuen Bundesländer nach der Wiedervereinigung eine gemeinsame Grundlage benötigen haben, da die vorherige Fassung der KMK „Zur Ordnung des Schulwesens“ bereits überholt war (Lindmeier & Lindmeier, 2012). Nach dem Verständnis von Pluhar (2003) stellt der Begriff sonderpädagogischer Förder- bzw. Unterstützungsbedarf „einen Paradigmenwechsel dar, hin zur individuellen sonderpädagogischen Förderung unabhängig vom Förderort“ (Pluhar, 2003, S. 70). Da es in dieser Arbeit speziell um den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, sowie im Förderschwerpunkt Lernen geht, wird darauf nachfolgend konkreter eingegangen.

2.1 Behinderungsbegriff

Die ICF, wurde im Mai 2001 von der World Health Organization verabschiedet, ist die Weiterentwicklung der „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ (ICIDH) aus dem Jahr 1980. Sie hat die Zielsetzung, einen universellen Rahmen zur Charakterisierung von Gesundheit und den damit einhergehenden Zuständen zur Verfügung zu stellen. Der Ansatz der ICF ist nicht ausschließlich für den Kontext „Behinderung“ vorgesehen, sondern bezieht sich auf die Komponenten der Gesundheit des Menschen im Allgemeinen. Unter der Berücksichtigung dieser Komponenten klassifiziert die ICF nicht die Person an sich, sondern die Situation und den Kontext in der sich eine Person befindet (DIMDI, 2005; Lindmeier & Lindmeier, 2012). Damit beschreibt sie einen bio-psycho-sozialen Ansatz, da eine „kohärente Sicht der verschiedenen Perspektiven von Gesundheit auf biologischer, individueller und sozialer Ebene ermöglicht [wird]“ (DIMDI, 2005, S. 25).

Die Informationen der ICF werden in zwei Teile gegliedert, der eine Teil beschäftigt sich mit der Funktionsfähigkeit und Behinderung, wohingegen der andere Teil die Kontextfaktoren fokussiert. Der Teil der Funktionsfähigkeit und Behinderung untergliedert sich zum einen in die Körperfunktionen und den -strukturen und zu anderen in die Komponente Aktivitäten und Partizipation [Teilhabe]. Die Komponenten der Kontextfaktoren lassen sich in Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren gliedern (DIMDI, 2005; Lindmeier & Lindmeier, 2012). Die von dem deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005) veröffentlichte ICF führt für die einzelnen Komponenten folgende Definitionen an:

Körperfunktionen sind die physiologischen Funktionen von Körpersystemen (einschließlich psychologischer Funktionen).

Körperstrukturen sind anatomische Teile des Körpers, wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile.

[...]

Eine Aktivität bezeichnet die Durchführung einer Aufgabe oder Handlung (Aktion) durch einen Menschen.

Partizipation [Teilhabe] ist das Einbezogenensein in eine Lebenssituation

[...]

Umweltfaktoren bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt ab, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten (S. 16).

Die ICF kann für die Beschreibung der Funktionsfähigkeit und Behinderung genutzt werden, da sie ein Instrument bereitstellt, welches dazu beiträgt, zu unterschiedlichen Konstrukten und Domänen einen mehrperspektivischen Zugang darzustellen. Die Komponenten der Funktionsfähigkeit und Behinderung können zum einen dazu genutzt werden Probleme zu beschreiben, welche in der ICF als Schädigung bezeichnet werden. Zum anderen können sie dazu genutzt werden unproblematische Aspekte aufzuzeigen. Diese werden unter dem Begriff Funktionsfähigkeit zusammengefasst (DIMDI, 2005). Funktionsfähigkeit und Behinderung können „als Ergebnis einer dynamischen Interaktion zwischen dem Gesundheitsproblem einerseits und den Kontextfaktoren andererseits“ verstanden werden (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 28). Abbildung 1 zeigt diese Interaktion zwischen den verschiedenen Komponenten (DIMDI, 2005, S. 171).

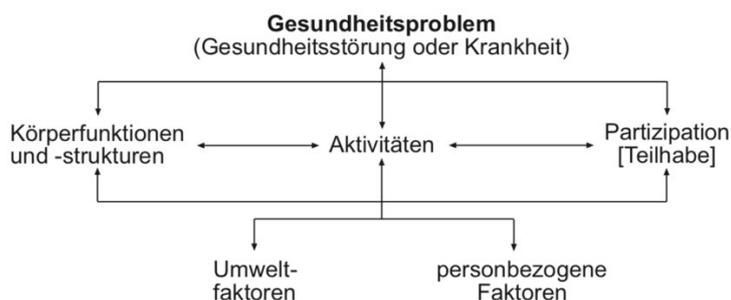


Abbildung 1 Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI 2005)

Demnach entsteht eine Behinderung laut der ICF erst dann, wenn die Kontextfaktoren nicht an auftretende Schädigungen der Körperfunktionen und -strukturen der Person angepasst werden (DIMDI, 2005). Eine Behinderung wird dementsprechend nicht mehr als ein bestimmter Zustand gesehen, sondern als eine (Handlungs-) Situation gesehen, in welcher sich ein Individuum befindet (Lindmeier & Lindmeier, 2012).

Daraus resultiert folgendes Verständnis des Behinderungsbegriffs für die vorliegende Arbeit: Eine Behinderung tritt dann auf, wenn die Kontextfaktoren nicht mit individuellen Voraussetzungen einer Person übereinstimmen, wodurch es zu einer Beeinträchtigung der Aktivität und Partizipation [Teilhabe] der Person kommt. Alleinige Schädigungen der Körperfunktionen und -strukturen führen nicht zwangsläufig zu einer Behinderung. Daher sind Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung bzw. einer Lernbeeinträchtigung nicht behindert, sondern sie werden behindert.

2.2 Intellektuelle Beeinträchtigung

Nachdem das allgemeine Verständnis des Behinderungsbegriffes durch Nutzung der ICF beschrieben wurde, erfolgt nun die Definition der intellektuellen Beeinträchtigung. Dafür werden verschiedene Sichtweisen der Beeinträchtigung präsentiert sowie kritisch hinterfragt. Des Weiteren wird darauf eingegangen, was unter dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verstanden wird und welche Schülerinnen- und Schülerschaft mit diesem Unterstützungsbedarf einhergeht. Innerhalb dieser Arbeit wird durchweg der Begriff „intellektuelle Beeinträchtigung“ verwendet, um die Personengruppe von Menschen mit einer geistigen Behinderung zu beschreiben. Der Terminus „intellektuelle Beeinträchtigung“ ist ein etablierter Begriff bei medizinischen, pädagogischen und anderen Professionen. Aber auch in der allgemeinen Bevölkerung und in Selbsthilfegruppen findet dieser Begriff Verwendung (Falkai et al., 2018). In der Fachliteratur findet der

Terminus geistige Behinderung nach wie vor Verwendung. Die Schwierigkeit in einer endgültigen und eindeutigen Begriffsbestimmung „liegt zunächst in der Individualität des Phänomens der Behinderung“ (Fornefeld, 2013).

2.2.1 Begriffsdefinition

Der Begriff der geistigen Behinderung wurde in Deutschland gegen Ende der 1950er Jahre eingeführt. Durch die Gründung des Selbsthilfevereins „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ im Jahr 1958 wurden die früher bekannten Termini wie „Idiotie“, „Schwachsinn“ oder „Blödsinn“ abgelöst. Die Anpassung des Fachbegriffes orientierte sich am angloamerikanischen Sprachraum. Dort wurden unter anderem Begriffe wie „mental retardation“ und „mental handicap“ genutzt, um die Personengruppe zu beschreiben, welche eine intellektuelle Beeinträchtigung aufwies. Die Definitionen, was unter einer intellektuellen Beeinträchtigung verstanden wird, unterscheiden sich nicht nur auf Länderebene, sondern können sich auch innerhalb eines Landes aufgrund der Absicht der Anwendung unterscheiden. Beispiele der Unterscheidung können die Verwendung auf schulorganisatorischer oder arbeitsrechtlicher Ebene sein. Bei der deutschen Einführung des Begriffes wurde allerdings nicht berücksichtigt, dass sich die amerikanische Terminologie eher auf die Personengruppe spezifiziert, welche in Deutschland als Menschen mit einer Lernbehinderung bezeichnet werden. Daher wurde der Begriff der geistigen Behinderung in Deutschland enger gefasst. Dieses erschwert zum einen internationalen Vergleich, zum anderen schafft die Enge des Begriffes aber auch Missverständnisse (Speck, 2018; Theunissen, 2021; Theunissen & Kulig, 2009; Weber & Rojahn, 2009).

Jegliche Begriffe, die das meinen, was heutzutage unter einer intellektuellen Beeinträchtigung verstanden wird, sind durch die Historie vorbelastet. Die Personengruppe war in vielen Zeiten in einem „außerordentlichem Maße belastenden Vorurteilen und Stigmatisierungen in der Gesellschaft ausgesetzt“ (Speck, 2018, S. 51). Auch wenn die Gründe der Einführung des Begriffes der geistigen Behinderung vorrangig normativ waren, wurde dem Begriff ebenfalls eine deskriptive Funktion zugeschrieben. Er sollte einen bestimmten Personenkreis theoretisch erfassen. Dem Begriff der geistigen Behinderung unterliegt dennoch etwas Negatives, etwas Defizitäres, ein Handicap, welches sich durch eine intellektuelle Unzugänglichkeit ausdrückt (Speck, 2018; Theunissen & Kulig, 2009). Damit kann der Eindruck entstehen, dass alles, was die

Person mit einer sogenannten geistigen Behinderung betrifft, defizitär ist. Dabei rückt in den Hintergrund das, „was den Menschen zum Menschen macht, was seine Entwicklungschancen, seine Bedürfnisse und Fähigkeiten, seine Lebensinteressen und seinen Wert und seine Würde als Menschen ausmacht“ (Speck, 2018, S. 52). Es war jedoch ein bedeutender Fortschritt, dass aus dem Begriff „Geistigbehinderte“ der Begriff „Menschen mit einer geistigen Behinderung“ entwickelt wurde. Dennoch bezeichnet das Attribut „geistig“ immer noch Schwierigkeiten. „Die Gleichsetzung von ‚Intellekt‘, ‚Kognition‘, also von Denken mit ‚Geist‘ greift zu kurz. Der ‚Geist‘ ist mehr. Er ist ein Wesensmerkmal des Menschen. Nennt man einen Menschen in seinem Geist behindert, wertet man ihn damit zwangsläufig in seinem Personsein ab“ (Fornefeld, 2013, S. 60). Der Paradigmenwechsel hat die Sichtweise auf Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung geändert. Im Fokus stehen nicht mehr die verminderten kognitiven Fähigkeiten und Handlungsdefizite einer Person, sondern die Bedürfnisse und Kompetenzen des einzelnen. Damit wird verdeutlicht, dass die Behinderung nur ein sekundärer Aspekt des Individuums ist. Primär ist das Individuum eine Person wie jede andere. Die Schädigung oder Behinderung des Individuums soll damit nicht der pädagogische Anknüpfungspunkt sein, sondern sein vorhandenes und zu realisierendes Entwicklungs- und Lernpotenzial (Speck, 2018; Weber & Rojahn, 2009).

Hinzu kommt, dass unter dem Begriff ein komplexes Phänomen verstanden wird. Dieses wirkt sich auf frühe Hirnschädigungen und den damit einhergehenden Beeinträchtigungen aus. Jedoch wirkt es sich nicht ausschließlich auf die kognitive Dimension aus, sondern erstreckt sich über den gesamten Entwicklungsprozess hinweg. Die Hirnschädigungen können pränatal durch beispielsweise Virusinfektionen oder Genmutationen verursacht werden, perinatal durch eine Frühgeburt oder andere traumatische Komplikationen während der Geburt oder postnatal durch Hirntumore, Viren oder andere entzündliche Erkrankungen. Außerdem können intellektuelle Beeinträchtigungen, welche durch eine bestimmte Genmutation auftreten, können unter anderem mit spezifischen physischen Charakteristika oder spezifischen Verhaltensphänotypen einhergehen. Beispiele dafür sind das Down-Syndrom (Trisomie 21) oder das Lesch-Nyhan-Syndrom. Die Auswirkungen der Schädigung können je nach Schweregrad unterschiedlicher Art sein. Nicht selten sind mehrere Funktionsbereiche wie

die Kognition, die Sensorik, die Sprache, die Emotionalität, die Sozialität oder die Motorik betroffen. Daher wird eine intellektuelle Beeinträchtigung vielfach als „mehrfache Behinderung/Beeinträchtigung“ verstanden. Früher wurden die Ursachen einer intellektuellen Beeinträchtigung grundlegend als biologisch verstanden. Heute ist jedoch evident, dass intellektuelle Beeinträchtigungen auch aufgrund von sozialen Einflüssen, wie Armut oder Benachteiligung entstehen können (Falkai et al., 2018; Speck, 2018; Theunissen & Kulig, 2009). Daher kann bei einer intellektuellen Beeinträchtigung von einem „interdependenten Zusammenspiel bio-psycho-sozialer Aspekte [...] ausgegangen werden“ (Theunissen & Kulig, 2009, S. 101).

Laut dem Diagnostischen und Statistischen Manual Psychischer Störungen (DSM-5) wird unter einer intellektuellen Beeinträchtigung, solch eine Störung verstanden, welche während der frühen Entwicklungsphase anfängt. Diese Störung umfasst nicht nur intellektuelle sondern auch adaptive Defizite konzeptueller, sozialer und alltagspraktischer Art. Entsprechend müssen nach Falkai et al. (2018) drei Kriterien erfüllt sein:

- A. Defizite in intellektuellen Funktionen [...], die durch eine klinische Beurteilung und durch individualisierte, standardisierte Intelligenzdiagnostik bestätigt wurde.
- B. Defizite in der Anpassungsfähigkeit, wodurch entwicklungsbezogene und soziokulturelle Standards von Selbstständigkeit und sozialer Kompetenz nicht erreicht werden. Ohne eine kontinuierliche Unterstützung schränken diese adaptiven Beeinträchtigungen das Funktionsniveau in einer oder mehreren Aktivitäten des täglichen Lebens ein, beispielweise in der Kommunikation, sozialen Teilhabe und in einem unabhängigen Leben. Diese Einschränkungen erstrecken sich über mehrere Lebensbereiche, wie die Familie, Schule Arbeit und das soziale Umfeld.
- C. Beginn der intellektuellen und adaptiven Funktionsdefizite in der frühen Entwicklungsphase (S. 43).

Die oben genannten Kriterien müssen lebenslang oder im klinischen Erscheinungsbild erfüllt werden. Bei Kindern, die vor dem Erreichen des fünften Lebensjahres im weiteren Verlauf ihrer Entwicklung Defizite aufweisen, welche theoretisch die Kriterien einer intellektuellen Beeinträchtigung erfüllen, werden laut DSM-5 als eine Allgemeine Entwicklungsverzögerung diagnostiziert (Falkai et al., 2018).

Eine ähnliche Definition liefern auch die Autoren Weber und Rojahn (2009). Laut ihrer Definition ist eine intellektuelle Beeinträchtigung „von einem Mangel an kognitiven Fähigkeiten sowie von verringerten sozial-adaptiven Handlungsvermögen gekennzeichnet“ (Weber & Rojahn, 2009, S. 352). Mit adaptiven Kompetenzen sind jene die konzeptuelle, soziale und praktische Art gemeint. Diese beziehen sich eher auf die praktische Lebensbewältigung von Individuen als auf die Intelligenz. „Sie bestimmen

maßgeblich die persönliche Autonomie sowie die Bewältigung alters- und kulturtypischer gesellschaftlicher Anforderungen und sind damit zentral für die individuelle Lebensqualität“ (Orthmann Bless & Zurbriggen, 2017, S. 41).

Aus Sicht der Psychologie wird eine intellektuelle Beeinträchtigung primär anhand des Grades der Intelligenz und des adaptiven Verhaltens betrachtet. Der Intelligenzquotient wird mithilfe von standardisierten Testverfahren ermittelt. Eine intellektuelle Beeinträchtigung wurde lange Zeit als „intellektuelle Retardierung“ beschrieben und auch heute noch wird in der International Classification of Diseases (ICD-11) von einer verzögerten oder unvollständigen Entwicklung der geistigen Fähigkeiten gesprochen. Von einer intellektuellen Beeinträchtigung wird erst dann gesprochen, wenn sich die getestete Person im Intelligenztest mindestens zwei Standardabweichungen unter dem Durchschnitt befindet. Konkret bedeutet dies aus psychologischer Sicht, dass eine Person mit einem Intelligenzquotienten von 70 oder weniger eine intellektuelle Beeinträchtigung aufweist. Es werden insgesamt vier Niveaustufen unterschieden. Es werden zusätzlich jedoch auch die Kategorien „provisorische“ und „nicht näher klassifizierte“ intellektuelle Beeinträchtigung unterschieden. Die vier Niveaustufen lassen sich nach Stöppler (2017) sowie der World Health Organization (2023) wie folgt unterscheiden:

- (a) IQ 50-69: leichte Intelligenzminderung
- (b) IQ 35-49: mittelgradige Intelligenzminderung
- (c) IQ 20-34: schwere Intelligenzminderung
- (d) IQ < 20: schwerste Intelligenzminderung.

Der Schweregrad einer intellektuellen Beeinträchtigung wird nach dem DSM-5 (2018) nicht mehr anhand des Intelligenzquotienten gemessen. Er wird durch das adaptive Funktionsniveau einer Person bestimmt, da Intelligenzmessungen besonders im unteren Messbereich in ihrer Validität eingeschränkt sind. Die verschiedenen Schweregrade können in vier Stufen eingeordnet werden: leicht, mittel, schwer und extrem. Stärkere Formen intellektueller Beeinträchtigungen können anhand der verzögerten sprachlichen, motorischen und sozialen Entwicklung oftmals innerhalb der ersten zwei Lebensjahre diagnostiziert werden. Weniger starke Ausprägungen der Beeinträchtigungen können möglicherweise erst nach Schuleintritt des Kindes diagnostiziert werden, als bald Schwierigkeiten beim Lernen in der Schule auftreten (Falkai et al., 2018). Eine ähnliche Art der Diagnose beschreiben auch Weber und Rojahn (2009). Durch ein Verfahren, welches neben dem Intelligenzquotienten die sozial-

adaptiven Kompetenz misst, kann als Diagnoseinstrument genutzt werden. Sofern ein verringerter Wert in beiden Tests festgestellt wird, kann von einer intellektuellen Beeinträchtigung gesprochen werden. Diese wird vor dem Beginn des Erwachsenenalters diagnostiziert (Weber & Rojahn, 2009).

2.2.2 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Das Recht auf Bildung für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung besteht erst seit wenigen Jahrzehnten. Lange Zeit war es ihnen nicht gestattet eine Schule zu besuchen. Mit dem Ende der 1960er Jahre wurde in allen Bundesländern die „Schule für geistig Behinderte/ Schule für Bildungsschwache oder Schule für motorisch Bildbare“ gegründet. Je nach Bundesland variierte der Name. Die Schulen wurden als selbstständige Sonderschulen als Bestandteil des allgemeinbildenden Schulwesens integriert. Die Selbstständigkeit dieser Schulen war Voraussetzung dafür, dass sie sich den neuen spezifischen pädagogischen und didaktischen Herausforderungen stellen und diese durch die eigene Leitung in der Praxis ausüben. Die Gründung dieser Schulform kann laut Speck (2018) als ein „Erfolgsmodell“ verstanden werden. Die Schulanzahl und die Zahl der Schülerinnen und Schüler stieg stetig. Mögliche Indikatoren für den Anstieg der Zahlen könnten sein, dass Erziehungsberichtigte über die Lebenshilfe eigene Privatschulen gegründet haben, da sie die Umsetzung als Ganztagschule befürworteten. Aber auch das Interesse der Lehrkräfte und der Studierenden an dieser neuen Schulform war besonders groß (Speck, 2018). Die Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind eine eigenständige Schulform. Trotzdem sind sie ein Teil des allgemeinbildenden Schulsystems. Ihre pädagogische Aufgabe fokussiert die besonderen Lernbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, soweit diese nicht ausreichend an den allgemeinbildenden Schulen gedeckt werden können. Die Bildungsinhalte, die für Schülerinnen und Schüler mit einer intellektuellen Beeinträchtigung bzw. einem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Vordergrund stehen, sind solche die aktuell und für die Zukunft der Lernenden bedeutend sind. Ziel ist es ihnen die Teilhabe an der Gesellschaft als kompetent handelnde Person zu ermöglichen. Dazu gehören Aneignungsweisen, sowie fachlich und lebensweltbezogene Fähigkeiten, unabhängig davon, ob die Schülerinnen und Schüler eine Förderschule oder eine allgemeinbildende Schule

besuchen. Für die Persönlichkeitsentwicklung und die Fähigkeit sich und die Umwelt wahrnehmen zu können, werden folgende Entwicklungsbereiche gestärkt: Kognition, Motorik und Wahrnehmung, Kommunikation, emotionale und soziale Entwicklung. Damit den besonderen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden kann, werden individuelle Förderpläne erstellt. Diese fokussieren individuelle Ziele der Lernenden in den zuvor genannten Entwicklungsbereichen. Außerdem hat die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung den Anspruch der Integration bzw. Inklusion der Schülerinnen und Schüler. Damit sind die soziale Integration und Teilhabe an der Gesellschaft gemeint (Kultusministerkonferenz (KMK), 2021; Speck, 2018; Stöppler, 2017).

Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gliedert sich nach Klassen und Schulstufen. Dementsprechend kann auch in jahrgangs- und stufenübergreifende Lerngruppen unterrichtet werden. Die Lerngruppen umfassen in der Regel 6 bis 13 Schülerinnen und Schüler mit oftmals sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Im Jahr 2022 veröffentlichte das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen die neuen Richtlinien für den zieldifferenten Bildungsgang geistige Entwicklung. Die Inhalte dieser Richtlinien orientieren sich an den Richtlinien und Lehrplänen der allgemeinen Schulen in Nordrhein-Westfalen. Im Zusammenhang bilden diese mit dem spezifischen Schulprogramm die Grundlage für einen fundierten Unterricht. Unabhängig von der Schwere ihrer Beeinträchtigung werden grundsätzlich alle Schülerinnen und Schüler mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aufgenommen (Fornefeld, 2013; Kultusministerkonferenz (KMK), 2021; Ministerium für Schule und Bildung, 2022; Stöppler, 2017).

Das Stufensystem der Förderschule ist ein vierstufiges gegliedertes System mit Unter-, Mittel-, Ober- und Werkstufe. Die einzelnen Stufen umfassen jeweils drei Schuljahre. Daraus ergibt sich eine Schulzeit von 12 Jahren, welche jedoch um drei Jahre verlängert werden kann. Mit zunehmender Jahrgangsstufe nimmt die Bedeutung der Kulturtechniken zu. Zugleich wird die Förderung der Selbstständigkeit und Selbstversorgung der Schülerinnen und Schüler immer bedeutender. Die letzten drei Schuljahre in der Werkstufe werden schwerpunktmäßig auf das Leben als Erwachsener und die berufliche Tätigkeit ausgelegt (Fornefeld, 2013; Stöppler, 2017).

Nach der Ratifizierung der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen (UN-BRK) im Jahr 2009 wurde in Deutschland erstmal das Konzept der Inklusion als neue Leitlinie aufgezeigt. Schülerinnen und Schüler mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, haben genau wie alle anderen Lernenden mit Unterstützungsbedarf das Recht inklusiv beschult zu werden. Die Realität in der Schule und die Mühe an mehr schulischer und sozialer Teilhabe für Schülerinnen und Schülern mit einer im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder mit einer mehrfachen Beeinträchtigung erweist sich weiterhin als schwierig, wie aus der KMK-Statistik (2022) hervorgeht. Im Schuljahr 2021/2022 haben in Deutschland insgesamt 89.399 Schülerinnen und Schüler eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besucht. Inklusiv an einem allgemeinbildenden Schulen waren es dagegen nur 14.208 Schülerinnen und Schüler. Damit ist der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung deutschlandweit, der zweit Größte mit einer Gesamtzahl von 103.607 Schülerinnen und Schülern, die an einer Förderschule beschult werden. Etwa ein Viertel (23.88 %) der Schülerinnen und Schüler mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, welche an einer Förderschule beschult, werden stammen aus Nordrhein-Westfalen. Dementsprechend ist dieser der mit den höchsten Lernendenanzahl in Nordrhein-Westfalen (Fischer & Markowetz, 2016; Kultusministerkonferenz (KMK), 2022).

Laut dem §5 der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (AO-SF) besteht ein Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dann, „wenn das schulische Lernen im Bereich der kognitiven Funktionen und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit dauerhaft und hochgradig beeinträchtigt ist“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2022, S. 3). Außerdem spricht ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf dafür, dass die Schülerinnen und Schüler voraussichtlich auch nach Ende ihrer Schulzeit weiterhin Hilfe zur selbstständigen Lebensführung benötigen. Diese Prognose muss belegt werden, damit der Förderbedarf gestellt werden kann (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2022). Ein Teil der Schülerinnen und Schüler mit einem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben einen „hohen Unterstützungsbedarf, unter Umständen in Verbindung mit einer komplexen Behinderung“ (Kultusministerkonferenz (KMK), 2021, S. 5). Diese kann sich durch verschiedenste Bedürfnisse der Kinder und Jugendliche

zeigen, bspw. durch einen Bedarf an medizinischer, pflegerischer oder psychischer Unterstützung durch Dritte. In diesen Fällen kann die Schulaufsichtsbehörde über eine Intensivpädagogische Förderung bei Schwerstbehinderung §15 AO-SF entscheiden (Kultusministerkonferenz (KMK), 2021; Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2022).

Die Sichtweise der Funktionsfähigkeit und Behinderung der ICF wird ebenfalls von der KMK (2021) im Absatz IIIa. über die „sonderpädagogische Diagnostik und Planung individueller Bildungsangebote“ aufgegriffen. Dort heißt es, dass es in „der Diagnostik gilt, die Interaktion des jungen Menschen mit seiner Umwelt in den Blick zu nehmen und diese Erkenntnisse in das sonderpädagogische Gutachten einfließen zu lassen:

- (a) Gesundheitsstörungen oder Krankheiten
- (b) Körperfunktionen und -strukturen
- (c) Aktivitäten
- (d) Teilhabe
- (e) Umweltfaktoren
- (f) personenbezogene Faktoren (S. 18).

Alle Schülerinnen und Schüler mit einer intellektuellen Beeinträchtigung bzw. einem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben, unabhängig vom Lernort, das Recht auf „einen uneingeschränkten Anspruch auf bestmögliche individuelle Förderung, Erziehung und Unterstützung mit dem Ziel größtmöglicher Aktivität und Teilhabe (Kultusministerkonferenz (KMK), 2021, S. 3).

2.3 Lernbeeinträchtigung

In diesem Kapitel wird der Begriff der Lernbeeinträchtigung bzw. Lernbehinderung näher erläutert. Inwieweit sich diese Begriffe voneinander abgrenzen, wird im Kapitel 2.3.1 analysiert. Daran angegliedert wird auf den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen und die damit einhergehende Schülerinnen- und Schülerschaft näher eingegangen. Durch die historische Veränderung und der Vielzahl an Begriffen wird zur Vereinheitlichung im weiteren Verlauf dieser Arbeit von Menschen oder Schülerinnen und Schüler, welche eine Beeinträchtigung des Lernens, eine Lernbehinderung oder Schwierigkeiten beim Lernen aufweisen, unter dem Oberbegriff Schülerinnen und Schüler mit einer Lernbeeinträchtigung zusammengefasst.

2.3.1 Begriffsdefinition

Der Begriff Lernbehinderung bzw. die Lernbehindertenpädagogik sollte definitorische Klarheit darüber bringen, was regional und zeitlich wechselnd unter den Begriffen „Schwachsinnigenpädagogik, Debilenpädagogik, Oligophrenenpädagogik, Pädagogik der Schwachbefähigten, Hilfsschulpädagogik [und] Sonderpädagogik (undifferenziert)“ (Kanter, 1980, S. 18) verstanden wurde. „Lernbehindert ist, wer die Schule für Lernbehinderte besucht“ (Bleidick, 1980, S. 130). Das Verständnis der Lernbehinderung nach Bleidick (1980) zeichnet sich als ein schulorganisatorischer Verwaltungsbegriff aus, welcher eine abhängige Größe im deutschen gegliederten Schulsystem darstellt. Durch die Verwendung des Terminus Lernbehinderung wollten die Vertreterinnen und Vertreter, welche vorrangig zum Verband Deutscher Sonderschulen e.V. gehörten, nicht nur den Wortwechsel an sich vorantreiben. Sie wollten außerdem auch signalisieren, dass der Wortwechsel eine Veränderung mit sich bringt. Die Bildungsreform im Bereich der Sonderpädagogik in den 1970er Jahren hat dazu beigetragen, dass die Defektpädagogik von einer dynamischen und flexiblen Konzeption abgelöst wird. In dieser Konzeption geht es darum, dass es eine optimale Entsprechung Bildungs- und Erziehungsanspruch des Kindes, dessen Personengenesee beeinträchtigt wirkt geht (Bleidick, 1980; Kanter, 1980).

In der Literatur werden verschiedene Begriffe, wie Lernhinderung, Lernbeeinträchtigung oder Lernschwierigkeiten dazu verwendet, um über Personen zu sprechen, dessen schulisches Lernen in irgendeiner Form beeinträchtigt ist. Teilweise werden diese Begriffe synonym verwendet. Anderen Mals meinen sie unterschiedliche Phänomene (Gold, 2018).

Alle Momente, wie „die psychische Entwicklung, die Bildungsgenese und letztlich die Personengenesee“ (Kanter, 1980, S. 47), die den Lernprozess, sowie dessen Aufbau negativ beeinflussen, werden als Beeinträchtigungen des Lernens angesehen (Kanter, 1980). Lernbeeinträchtigungen setzen sich nach einem Verständnis von Kanter (1980) aus den beiden Phänomenen Lernbehinderung und Lernstörung zusammen. Lernbehinderung meint für ihn, dass ein Mensch „der in seinem Lernen schwerwiegend, langdauernd und umfänglich so beeinträchtigt ist, daß deutlich normabweichende Verhaltens- und Leistungsformen sichtbar werden“ (Kanter, 1980, S. 47). Konkret bedeutet dies, dass die Schülerin oder der Schüler in mehr als einem

Schulfach Defizite aufweist, die mehr als ein Schuljahr umfassen und über einen Intelligenzquotienten kleiner als 85 verfügen. Lernbehinderungen sind dennoch kein isoliertes Defizit der Intelligenz. Der grundlegende Unterschied von der Lernstörung zur Lernbehinderung ist, dass bei Lernstörungen keine Defizite der allgemeinen Intelligenz der Individuen einhergehen. Damit weisen die Lernenden einen „normalen“ Intelligenzquotienten von ungefähr 100 auf. Lernstörungen werden klinisch-diagnostisch definiert und sind weniger gravierend, partiell und temporärer Art. Lernstörungen können als partielle Lernstörung oder als generalisierte Lernstörung auftreten. Unter partiellen Lernstörungen werden jene verstanden, die das Zurückbleiben in nur einem Bereich, bspw. Schriftspracherwerb beschreiben. Bei generalisierten Lernstörungen erstreckt sich das Zurückbleiben über mehrere Unterrichtsfächer. Die Dauer der Lernstörung umfassen in der Regel weniger als ein Schuljahr. Der Übergang zwischen den Formen und der Ausprägung sind nicht klar voneinander abzugrenzen. Besonders, wenn sich Lernstörungen unter erschwerenden Bedingungen manifestieren, kann das Erscheinungsbild einer Lernbehinderung hervorgerufen werden (Gold, 2018; Heimlich, 2016; Kanter, 1980; Kretschmann, 2007; Wocken, 2000). Heimlich (2016) sieht die auftretenden Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern in den folgenden Bereichen: Lesen, Schreiben, Rechnen und beim Lernen lernen.

Ein anderer Begriff, welcher in der Literatur genutzt wird, ist der Begriff „Lernschwierigkeiten“. Dieser erfährt als Oberbegriff oftmals mehr Akzeptanz als die anderen Begriffe. Lernschwierigkeiten können entweder als allgemeine Lernschwierigkeiten auftreten, welche sich in der Regel selbstständig lösen lassen bzw. selbstständig überwunden werden können. Auf der anderen Seite können Lernschwierigkeiten mit einer gravierenden Ausprägung auftreten. Diesen Schwierigkeiten bedarf es an sonderpädagogischer Förderung, Begleitung und Unterstützung damit diese überwunden werden können (Heimlich, 2016). Damit ergeben sich Lernschwierigkeiten „jeweils an der Anforderungsschwelle zwischen vorhanden Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und noch zu erwerbenden“ (Heimlich, 2016, S. 29). Damit wird betont, dass es vorrangig um die Förderung der Schülerin oder des Schülers geht und weniger um vorhandene individuelle Defizite. Die Dauer von Lernschwierigkeiten ist individuell äußerst unterschiedlich. Sie können sowohl vorübergehend auftreten, aber auch von längerer

Dauer sein, wodurch sich sein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf ergeben kann (Heimlich, 2016).

Laut der ICD-11 wird unter einer entwicklungsbedingten Lernbeeinträchtigung bzw. Lernstörung „erhebliche und anhaltende Schwierigkeiten beim Erlernen akademischer Fertigkeiten gekennzeichnet, zu denen Lesen, Schreiben oder Rechnen gehören können“ (World Health Organization, 2023). Die Leistung der Personen liegt unter dem Durchschnitt, welche für das Alter und dem allgemeinen Intelligenzniveau der Person zu erwarten wäre. Dadurch kommt es zu einer Beeinträchtigung der akademischen bzw. schulischen oder beruflichen Leistungsfähigkeit der Personen. (World Health Organization, 2023).

Als Ursachen von Lernbeeinträchtigungen sind verschiedene bekannt. Viele der Schülerinnen und Schüler, die eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchen, kommen aus sozial benachteiligten Familien. Außerdem können ungünstige familiäre Lernkontexte das schulische Lernen erschweren und können es so negativ beeinflussen. Zum Beispiel dann, wenn die Erziehungsberechtigten mit einem geringen Bildungsniveau ihre Kinder bei Lernaufgaben o.ä. nicht unterstützen können. Andere Ursachen können Störungen der (neuro-)kognitiven Entwicklung sein, welche für den Schriftspracherwerb und den Kompetenzerwerb der Mathematik relevant sind. Aber auch ungünstige schulische Lernkontexte können sich negativ auf das Lernverhalten auswirken und infolgedessen die Probleme manifestieren. Auf der anderen Seite können positive Einflüsse der Umwelt, zum Beispiel des häuslichen Umfeldes protektiv äußern und eine genetische Prädisposition entgegenwirken (Brandenburg & Huschka, 2021; Gold, 2018).

2.3.2 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

In der Geschichte der Lernbehindertenpädagogik gab es immer wieder Versuche, um inhaltliche Klarheit gegenüber dem Begriff der Lernbehinderung zu schaffen. Jedoch waren diese Versuche oftmals von sprachreformerischen Absichten um „die vermeintlich diskriminierenden Namensgebungen wie „Hilfsschule“, „Lernbehindertenschule“ oder „Sonderschule“ durch weniger problematische Umschreibungen wie „Schule zur individuellen Lernförderung“ zu ersetzen“ (Gold, 2018, S. 11). Damit sollte der Aspekt der Minderbegabung in den Hintergrund gestellt werden und der

Förderaspekt der Schülerinnen- und Schülerschaft in den Vordergrund. Die Schulen für Lernbehinderte waren damals neben Neun weiteren Sonderschulen eine eigenständige Schulform. In diesen sollten den Schülerinnen und Schülern, mit Hilfe eines eigenen Curriculums, der Inhalt möglichst differenziert und individualisiert vermittelt. Damit sollte ihnen ein Schulabschluss ermöglicht werden, der ihnen dazu verhelfen soll, den Einstieg in die Berufswelt zu schaffen und die damit einhergehende gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (Gold, 2018; Heimlich, 2016).

Mit der Veröffentlichung der „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ im Jahr 1994 reagierte die KMK erstmals auf die neuen Absichten der Praxis der sonderpädagogischen Förderung. Die Empfehlungen beziehen sich nicht ausschließlich auf die neue bildungspolitische Situation nach der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten, sondern beziehen sich auf den gemeinsamen Unterricht und die Integration der Schülerinnen und Schüler. Damit steht weniger die Sonderschulbedürftigkeit der Schülerinnen und Schüler im Zentrum, sondern der sonderpädagogische Förderbedarf der Lernenden. In der Geschichte der Sonderpädagogik stand damit erstmals das Prinzip der Subsidiarität sonderpädagogischer Förderung im Fokus. Vorrang hatte so die Beschulung an einer allgemeinbildenden Schule. Sofern diese Schulform den Bildungsansprüchen der Lernenden nicht nachkommen konnte bzw. ausgeschöpft wurde, tritt die sonderpädagogische Förderung in Kraft. Die Empfehlungen besaßen zwar keinen rechtsverbindlichen Charakter für die Bundesländer, jedoch bemühten sich diese zunehmend ihre Fördermöglichkeiten, um integrative Organisationsformen auszuweiten und die neue Terminologie in ihr Schulgesetz aufzunehmen. Mit Beginn der 1990er Jahre ist ein pluralisiertes sonderpädagogisches Fördersystem entstanden, womit die Sonderschulen abgelöst werden sollten. Organisationsformen wie Förderklassen, -zentren oder Integrations- und Kooperationsklassen bis hin zur Förderschule als Ablösung der Sonderschulen fanden ihren Platz im deutschen Bildungssystem. 1999 hat die KMK die „Empfehlungen für den Förderschwerpunkt Lernen“ veröffentlicht, womit der Begriff der Lernbehinderung abgelöst werden sollte. Aber auch die starre Bindung an das eigenständige Schulwesen wurde damit abgelöst, auch wenn die bedarfsgerechte integrative Förderung noch nicht ausgebaut war (Geiling & Theunissen, 2009; Heimlich, 2016).

Der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen ist im AO-SF unter dem §4 Lern- und Entwicklungsstörungen zu finden. Inkludiert sind in diesem Paragraphen, neben dem Förderschwerpunkt Lernen, der Förderschwerpunkt Sprache sowie der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen besteht laut dem AO-SF dann, wenn „die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfangreicher und langdauernder Art sind“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2022, S. 3).

Um eine Diagnose über einen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen stellen zu können, sollte eine multiperspektivische und multimodale Diagnostik erfolgen. Darunter wird verstanden, dass alle Aspekte, welche als Konsequenz zu einer Lernbeeinträchtigung führen können, berücksichtigt werden. Aber auch verschiedene Methoden dafür eingesetzt werden. Im Zuge der inklusiven Bildung von Schülerinnen und Schülern sollte die Prävention im Zentrum stehen, damit sich die Schwierigkeiten nicht manifestieren und bereits bei ersten Anzeichen interveniert werden kann. Damit kann nicht nur erreicht werden, dass die Schülerinnen und Schüler eine möglichst hohe Kompetenzstufe erreichen, sondern auch Erfahrungen des Schulversagens minimiert werden. Um die Förderung und Prävention der Schülerinnen und Schüler möglichst erfolgreich gestalten zu können, werden von den Lehrkräften individuelle Förderpläne geschrieben. Diese beinhalten neben den Zielen der elementaren Entwicklungsbereiche Kommunikation, Wahrnehmung, Lernstrategien, Kognition etc. auch Ziele der Unterrichtsfächer Mathematik und Deutsch (Bezirksregierung Münster & Dezernat 41, 2015).

Die Vollzeitschulpflicht für lernbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler endet nach Neun Jahren. Die Schülerinnen und Schüler haben während ihrer Schullaufbahn verschiedene Möglichkeiten einen Schulabschluss zu machen, wofür sie bestimmte Voraussetzungen und Kompetenzen erfüllen müssen. Sofern sie vor Ende der Klasse 10 die Schule verlassen, wird ihnen nach dem §35 (1) AO-SF ein Abgangszeugnis ausgestellt. Besuchen die Schülerinnen und Schüler den Bildungsgang Lernen und verlassen die Schule nach dem Ende der Klasse 10, erhalten sie nach §35 (2) AO-SF ein Abschlusszeugnis. Für beide Zeugnisse ist die Vollendung der Vollzeitschulpflicht vorausgesetzt. Da die Schülerinnen und Schüler an einer Förderschule mit

dem Förderschwerpunkt Lernen mit dem Kernlehrplan der Hauptschule Nordrhein-Westfalen unterrichtet werden, besteht für sie die Möglichkeit einen Hauptschulabschluss im Förderschwerpunkt Lernen §35 (3) AO-SF zu machen. Bei diesem Abschluss handelt es sich um einen gleichwertigen Schulabschluss, wie der Hauptschulabschluss nach Klasse 9. Eine Verlängerung der Schulzeit ist um maximal zwei Jahre möglich, sofern dadurch ein Schulabschluss nach §35 (3) gemacht werden kann (Bezirksregierung Münster & Dezernat 41, 2017; Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2022).

Im Gegensatz zur Inklusionsquote im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zeigt sich im Förderschwerpunkt Lernen, dass der Artikel 24 der UN-BRK eher umsetzbar ist. Im Schuljahr 2021/2022 wurden in Deutschland insgesamt 110.975 Schülerinnen und Schüler mit einer Lernbeeinträchtigung, an einer Förderschule beschult. In allgemeinbildenden Schulen war die Zahl der lernbeeinträchtigten Schülerinnen und Schüler noch höher. Dort wurden insgesamt 121.913 Lernende unterrichtet, das entspricht ungefähr 47.26 % gemessen an allen Schülerinnen Schülern, die eine allgemeinbildende Schule besuchen. Damit ist der Förderschwerpunkt Lernen, mit einer Schülerinnen- und Schüleranzahl von 232.888, der mit der höchsten Anzahl deutschlandweit. Ungefähr ein Fünftel (21.12 %) aller Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, besuchen in Nordrhein-Westfalen eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Damit ist diese Art der Förderschule, die mit der dritthöchsten Anzahl. Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung gehen der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen voraus (Fischer & Markowetz, 2016; Kultusministerkonferenz (KMK), 2022).

Das Ziel für die Schülerinnen und Schüler mit einer Lernbeeinträchtigung ist es „den individuell für sie höchstmöglichen Schulabschluss [zu] erreichen, einen gleichberechtigten Zugang zu Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen und die [...] erreichten Leistungen so weit wie möglich bescheinigt [zu] bekommen“ (Kultusministerkonferenz (KMK), 2019, S. 4).

2.4 Aktive Unterstützung beim schulischen Lernen

Die Familie sowie die Schule sind die zwei wichtigsten Instanzen im Sozialisierungsprozess von Kindern und Jugendlichen. Das gemeinsame Ziel dieser beiden

Instanzen sollte daher sein die kindliche (Leistungs-)Entwicklung bestmöglich zu fördern und zu unterstützen. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, wie Erziehungsberechtigte das schulische Lernen aktiv unterstützen können. Diese sollen in Kapitel 2.4.2 beleuchtet werden. Das Verständnis und die Möglichkeiten der Erziehungsberechtigten werden zum Teil unterschiedlich wahrgenommen, wodurch es zu Unklarheiten hinsichtlich der Rechten und Pflichten kommen kann. Bei der Beteiligung der Erziehungsberechtigten wird in der deutschsprachigen Literatur oft zwischen aktiver Beteiligung („beteiligen“) und passiver Beteiligung („beteiligt werden“) unterschieden (Otterpohl & Wild, 2019). Für diese Arbeit wird lediglich der Aspekt der aktiven Beteiligung berücksichtigt.

Unter der Beteiligung der Erziehungsberechtigten werden „sämtliche Interaktionen von [Erziehungsberechtigten] mit ihren Kindern und der Schule, die darauf abzielen den schulischen Erfolg ihrer Kinder zu fördern“ (Hill et al., 2004, S. 1491). Hill und Tyson (2009) unterscheiden drei Formen der Beteiligung von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten: „home-based parental involvement“, „school-based parental involvement“ und „academic sozialization“. Von besonderer Relevanz, für die vorliegende Arbeit, ist Form des „home-based involvement“. Darunter werden sämtliche Verhaltensweisen verstanden, welche sich mit der Gestaltung von Lernarrangements im familiären bzw. häuslichen Umfeld befassen. Dazu zählen unter anderem die Schaffung eines geeigneten Lernumfeldes oder die Unterstützung bei Lernaufgaben (Hill & Tyson, 2009).

2.4.1 Lernorganisation durch die Erziehungsberechtigten

Die Lernorganisation der Kinder und Jugendlichen durch ihre Erziehungsberechtigten umfasst verschiedene Aspekte. In dem Kontext dieser Arbeit wird unter Lernorganisation, jene Tätigkeiten der Erziehungsberechtigten verstanden, die den Schultag der Schülerinnen und Schüler vorbereiten bzw. die Rahmenbedingungen für eine bestmögliche Partizipation am Unterricht schaffen sollen. Nach dem Protection Model von Swap (1993) ist es die Aufgabe der Erziehungsberechtigten dafür Sorge zu tragen, dass die Lernenden pünktlich zu Schulbeginn in der Schule sind. Aber auch Vorbereitung der Schultasche mit den benötigten Materialien für den Unterricht wird dort eingeschlossen. Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht darin die Kinder zu unterrichten. In diesem Modell wird die Beteiligung der Eltern als potenzieller hinderlicher Faktor

angesehen, sofern sie ihrer Aufgabe nicht nachkommen (Lutz & Gebhardt, 2022; Swap, 1993).

Ordentliche und an die klimatischen Bedingungen angepasste und angemessene Kleidung zählt zu den Grundbedürfnissen des Menschen. Demnach kann es als Aufgabe der Erziehungsberechtigten gesehen werden, dass sie darauf achten, dass ihr Kind bzw. ihre Kinder ordentliche und an die klimatischen Verhältnisse angepasste Kleidung trägt. Sofern unter anderem dieses Grundbedürfnis, aber auch andere Grundbedürfnisse, nicht befriedigt werden können, wird von Armut gesprochen (Butterwegge, 2018; Lutz & Gebhardt, 2022).

Die Beteiligung der Erziehungsberechtigten an der Bildung ihrer Kinder beginnt zu Hause, im Kinderheim oder in der Wohngruppe. Durch „ein sicheres und gesundes Umfeld [und] angemessene Lernbedingungen“ (Durisic & Bunijevac, 2017, S. 140). Angemessene Lernbedingungen umfassen zum Beispiel, dass gewährleistet wird, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben in einem störungsarmen und ruhigen Setting ihre Hausaufgaben zu erledigen oder zusätzliche Lernangebote zu bearbeiten. Die Schaffung eines störungsarmen und angemessenen Lernplatzes sowie einer lernförderlichen Atmosphäre im häuslichen Umfeld allgemein können sich positiv auf die Schulleistungen und Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirken (Hillmayr et al., 2021; Lutz & Gebhardt, 2022).

Essen und Trinken sind nicht ausschließlich eine Voraussetzung für das Überleben des Menschen, sondern dienen außerdem noch der Befriedigung anderer grundlegenden psychischen und sozialen Bedürfnissen. Dementsprechend werden ausreichend Nahrung und Flüssigkeit zu den körperlichen Bedürfnissen von Kindern bzw. von Menschen gezählt (Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e.V., 2023; Methfessel et al., 2020). Jedoch sollte auf eine ausgewogene und gesunde Ernährung geachtet werden, da laut Zahlen des Robert Koch-Institutes (2018) in Deutschland ungefähr jedes sechste Kind übergewichtig ist oder eine Adipositas aufweist. Bei den Kindern zwischen 11 und 13 Jahren trifft dies sogar auf jedes fünfte Kind zu. Erziehungsberechtigte sollten daher darauf achten, dass ihrem Kind in der Schule ein Frühstück und eine ausreichende und gesunde Pausenverpflegung zur Verfügung steht (Lutz & Gebhardt, 2022).

Damit die Kinder und Jugendlichen dem Unterrichtsgeschehen aktiv folgen und teilnehmen können, ist es essenziell, dass sie morgens weitestgehend ausgeschlafen zur Schule kommen. Ein geregelter und ausreichender Schlaf gehört unter anderem zu den menschlichen Grundbedürfnissen bzw. zu den Bedürfnissen von Kindern (Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e.V., 2023; Herrmann et al., 2016). Im Kindesalter gehören Schlafstörungen zu den am häufigsten auftretenden Verhaltensauffälligkeiten (Jenni & Benz, 2007). Faktoren, die den Schlaf stören können, sind beispielsweise „Widerstand bei den Bettvorbereitungen, häufiges nächtliches Erwachen, [...] Einschlafschwierigkeiten und Tagesmüdigkeit“ (Jenni & Benz, 2007, S. 309). Je nach Alter der Lernenden kann das Auftreten der Störungen variieren. Dennoch ist fast jedes dritte Kind im Verlauf der Entwicklung von Störungen des Schlafes betroffen. Aufgabe der Erziehungsberechtigten ist daher darauf zu achten, dass der Schlafbedarf der Kinder gedeckt ist. Das Einführen von rhythmischen Einschlaf- und Aufstehzeiten kann dazu beitragen, dass der Schlafbedarf durch die Erziehungsberechtigten reguliert werden kann. Einzubeziehen ist jedoch, dass der individuelle Schlafbedarf der Kinder berücksichtigt wird und dass mit dem Bett Assoziationen wie Ruhe und Entspannung zugeschrieben werden (Jenni & Benz, 2007; Lutz & Gebhardt, 2022).

2.4.2 Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten

Für in der Schule stattfindende Erziehungsprozesse, sowie für das erfolgreiche schulische Lernen trägt nicht nur die Schule als Instanz die Verantwortung, sondern auch die Erziehungsberechtigten. Beide Instanzen tragen gemeinsam die Verantwortung die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Es gibt verschiedene Prinzipien, die den Prozess der Einbeziehung von Erziehungsberechtigten in den schulischen Kontext sinnvoll machen können, welche vorangegangene Forschungsergebnisse berücksichtigen. Die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten sollte breit angelegt werden und als Ergänzung der Lehrkräfte bei der Unterstützung des schulischen Lernens und der Entwicklung fungieren. Die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Erziehungsberechtigten sollte außerdem als ein kontinuierlicher Prozess angesehen werden, welcher sich über die schulische Laufbahn der Schülerinnen und Schüler weiterentwickelt. Eine Art der Unterstützung sind zum Beispiel jene die auf

lernbezogener Erziehungsberechtigten-Kind-Interaktion beruhen. Dazu zählen die Hilfe der Erziehungsberechtigten beim Erledigen von Übungen oder Lernaufgaben sowie die das zusätzliche Lernen zu den Hausaufgaben. Aber auch Interesse und Wertschätzung der schulischen Leistungen der Kinder. Das zusätzliche Lernen umfasst Lernaktivitäten wie das Festigen und Wiederholen des gelernten schulischen Inhaltes, das Üben für Klassenarbeiten oder Vorbereiten von Vorträgen. Allerdings kann die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Erziehungsberechtigten dann beeinträchtigt werden, wenn Lehrkräfte das Empfinden haben, dass die Erziehungsberechtigten die Schule nicht unterstützen oder den Kindern keine Konsequenzen begegnen, sofern es Probleme in der Schule gibt. Sollten Lehrkräfte daher von Seiten der Erziehungsberechtigten keine Unterstützung spüren empfinden sie es oftmals als Zeitverschwendung Kontakt zu ihnen aufzunehmen. Dadurch wird dem Nachkommen der Verantwortung der beiden Instanzen entgegengewirkt (Durisic & Bunijevac, 2017; Kultusministerkonferenz (KMK), 2021, 2018; Luplow & Smidt, 2019).

Besonders für Kinder und Jugendliche dessen Lernen in irgendeiner Form beeinträchtigt ist, hört die Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten nicht nach Schulschluss auf, sondern äußert sich auch im häuslichen Umfeld beim Erledigen der Hausaufgaben oder anderen Lernaufgaben. Schülerinnen und Schüler, mit einer Beeinträchtigung des Lernens, benötigen mehr deutlich Zeit als Schülerinnen und Schüler ohne Beeinträchtigung. Wenig Motivation oder Prokrastination der Kinder und Jugendlichen kann zu Konflikten innerhalb der Familie führen. Sofern Erziehungsberechtigte ebenfalls Probleme beim Lernen aufweisen können diese ihre Kinder oftmals nur eingeschränkt unterstützen und fördern. Es kann sich daher als hilfreich erweisen, zu Beginn der Diagnostik die Erziehungsberechtigten-Kind-Interaktion bei lernbezogenen Kontexten, wie dem Erledigen der Hausaufgaben oder zusätzlichen Lernangeboten in häuslichem Setting zu untersuchen (Brandenburg & Huschka, 2021).

Die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten sollte in einer engen Bildungs- und Erziehungsbeziehung erfolgen. Das familiäre Umfeld der Schülerinnen und Schüler kann als ein prägender Ort für Bildung angesehen werden. Daher sind Erziehungsberechtigte sowie die Schülerinnen und Schüler die zentralsten Gesprächspartnerinnen und -partner für Lehrkräfte. Dieses gilt auch für

Verantwortliche für Kinder und Jugendliche, die in einem Wohn-, Kinderheim oder einem anderen Wohnangebot leben. In regelmäßigen Gesprächen sollen sich Lehrkräfte mit den Erziehungsberechtigten über vorhandene oder notwendige Bildungs- und Fördermaßnahmen, Hilfsmittel oder Therapieangebote austauschen. Damit sollen die Erziehungsberechtigten ein aktiver Bestandteil des schulischen Lernens sein (Kultusministerkonferenz (KMK), 2021).

Dennoch ist es für viele Erziehungsberechtigte nicht möglich, sich aktiv in das Lerngeschehen des Kindes einzubringen, da der eigene Alltag durch Ablenkungen und Anforderungen belastet wird. Niedriges Einkommen, starre Arbeitszeiten oder auch Sprachbarrieren von Seiten der Erziehungsberechtigten können sich hinderlich auf das Schulengagement, die Lernorganisation oder die Beteiligung an der schulischen Bildung der Kinder auswirken (Durisic & Bunijevac, 2017).

2.4.3 Empirische Befunde zur Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten

Es gibt verschiedene Metaanalysen und Überblicksarbeiten, die belegen, dass das häusliche Umfeld bzw. die Erziehungsberechtigten einen hohen Stellenwert in der schulischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen besitzen. Einflussfaktoren, welche auf die schulische Entwicklung auswirken könnten, sind beispielsweise interne strukturelle Bedingungen der Familie. Hattie (2009) fand mit seiner Metaanalyse heraus, dass die Anzahl der Geschwister, die Trennung der Eltern/Erziehungsberechtigten einen weniger hohen Einfluss haben. Einen weitaus größeren Einfluss haben Erziehungsberechtigte, die eine hohe Leistungsaspirationen und Leistungserwartungen ausdrücken. Aber auch Erziehungsberechtigte, die mit ihrem Kind über schulische Angelegenheiten, wie die Unterstützung der Hausaufgaben, schulisch thematisierte Inhalte oder die Entwicklung des Kindes kommunizieren und das Kind unterstützen haben einen großen Einfluss. Dabei geht es weniger um die Quantität, sondern um die Qualität der Unterstützung. Das Engagement der Familie oder der Erziehungsberechtigten hängt zum einen mit ihrer Stellung im häuslichen Umfeld, bspw. der Überwachung des Lernens der Kinder ab. Zum anderen aber auch von ihrem Engagement in schulischen Kontexten. Hier sind Teilnahmen an schulorganisierten Aktivitäten, wie „Elternabende“ oder die Übernahme von ehrenamtlichen Aufgaben gemeint. Es ist empirisch bewiesen, dass ein stärkeres Schulengagement der

Erziehungsberechtigten, die Einstellung, in Bezug auf Schule, der Kinder positiv beeinflussen kann. Durch eine positivere Einstellung, der Schülerinnen und Schüler positiver gegenüber der Schule, können der Unterricht aufmerksamer und motivierter verfolgt werden aber auch Hausgaben sorgfältiger bearbeitet werden. Ein unterstützendes häusliches Umfeld kann sich daher positiv auf die schulische Entwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirken (Durisic & Bunijevac, 2017; Hattie, 2009; Otterpohl & Wild, 2019).

Studien, die konkret häusliche Lernaktivitäten bei Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigung oder intellektueller Beeinträchtigung untersuchen, sind bisher kaum veröffentlicht worden. Es gibt Studien die berichten, dass es einen „negativen Zusammenhang zwischen dem schulischen Leistungsniveau der Kinder und der elterlichen Hausaufgabenkontrolle [gibt]: Eltern von leistungsschwachen Kindern überwachen die Hausaufgaben demnach intensiver und mischen sich häufiger „ungefragt“ ein“ (Brandenburg & Huschka, 2021, S. 118). Die Autorin Bæck (2010) sowie die Autorinnen Lee und Bowen (2006) haben mit ihren Studien herausgefunden, dass kulturelle Normen, unterdurchschnittliche finanzielle Möglichkeiten und ein mangelndes Bildungsniveau hinderlich für die Beteiligung der Erziehungsberechtigten am schulischen Geschehen sein können.

2.5 Relevanz der Thematik

Es ist relevant zu untersuchen, in welchem Ausmaß die Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung oder mit einer Lernbeeinträchtigung die Organisation des Lernens im häuslichen Umfeld und schulisches Lernen unterstützen, da dies einen erheblichen Einfluss auf den Bildungserfolg sowie die allgemeine Entwicklung des Kindes haben kann. Die Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten kann dazu beitragen, dass das Kind die eigenen Fähigkeiten weiterentwickeln und ausschöpfen kann. Ein Mangel an Unterstützung kann hingegen dazu führen, dass das Kind die Defizite manifestiert, die Schule als frustrierend empfindet und ein geringeres Selbstwertgefühl hat (Brandenburg & Huschka, 2021; Durisic & Bunijevac, 2017; Hill et al., 2004; Hillmayr et al., 2021).

In den KMK-Empfehlungen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (2021) sowie den KMK-Empfehlungen für den Förderschwerpunkt Lernen (2019) ist verankert, dass die Erziehungsberechtigten und die Schule bzw. die Lehrkräfte als

Vertreterin oder Vertreter der Schule verantwortlich für die Bildungs- und Erziehungsprozesse der Schülerinnen und Schüler sind. Die Erziehungspartnerschaft dieser beiden Instanzen sowie weiteren, an der Bildung beteiligten, Instanzen ist ein essenzieller Bestandteil der regionalen Netzwerkstruktur. Sofern die Kinder und Jugendlichen in einem besonderen Wohnangebot, wie Wohngruppen oder einem Heim leben, gelten die Verantwortlichen dessen als vergleichbarer Partner der Erziehungspartnerschaft. Da das häusliche Umfeld der Schülerinnen und Schüler als prägender Bildungsort angesehen wird. Ist eine durch Vertrauen gestützte Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften nicht nur die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden, sondern bereichert auch das Schulleben und die Zusammenarbeit (Kultusministerkonferenz (KMK), 2019, 2021).

Um das pädagogische Ziel, gegenseitiges Verständnis und eine enge Zusammenarbeit, möglichst erfolgreich anzustreben ist es essenziell dieses stetig zu reflektieren. Es gibt verschiedene inner- und außerschulische Aspekte, die sich förderlich, aber auch hinderlich auf das schulische Lernen auswirken können und infolgedessen Lernschwierigkeiten und Probleme manifestieren. Um diese Aspekte dokumentieren zu können, können Lehrkräfte, pädagogisches Personal oder Erzieherinnen und Erzieher bspw. den von Lutz und Gebhardt (2022) veröffentlichten Fragebogen: *Soziales und häusliches Umfeld von Schulkindern Eine Einschätzung für PädagogInnen (SHU-P)* nutzen. Dieser kann dabei helfen das häusliche Umfeld von Kindern und Jugendlichen kritisch zu reflektieren. Durch einen Vergleich der Einschätzungen können didaktische Entscheidungen und pädagogische Konzepte an die Lernenden angepasst und entwickelt werden.

3 Untersuchungsstruktur

Im folgenden Kapitel wird die genutzte Untersuchungsstruktur dieser Arbeit dargelegt. Dafür werden zunächst die zwei Arbeitshypothesen hergeleitet. Darauffolgend wird das methodische Vorgehen anhand der Erhebungsmethode und des Forschungsablaufes beschrieben.

3.1 Entwicklung der Hypothesen

Vor dem Hintergrund der dargelegten theoretischen Grundlage, im vorherigen Kapitel, und der in Kapitel 1.2 aufgestellten Forschungsfrage wurden die nachfolgenden

Arbeitshypothesen aufgestellt. Diese werden in Kapitel 4 entweder widerlegt oder vorläufig angenommen.

Die vorab aufgestellte Forschungsfrage (Kapitel 1.2) zielt darauf ab, eine Einschätzung von Lehrkräften zu gewinnen, um die Partizipation der Erziehungsberechtigten beim schulischen Lernen von Kindern und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung oder einer Lernbeeinträchtigung zu untersuchen. Durch die Aufstellung der Hypothesen, soll die Forschungsfrage konkretisiert werden. Einerseits soll untersucht werden, inwieweit die Erziehungsberechtigten Rahmenbedingungen durch die Lernorganisation der Lernenden für schulisches Lernen schaffen. Andererseits, ob sie sich aktiv in das schulische Lernen ihres Kindes einbringen. Diese beiden Aspekte sind von Bedeutung, da die Schaffung von günstigen Rahmenbedingungen eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist und eine aktive Unterstützung und Partizipation am schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten den Lernprozess positiv beeinflussen kann (Brandenburg & Huschka, 2021; Durisic & Bunijevac, 2017; Hill et al., 2004; Hillmayr et al., 2021).

Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung benötigen in der Regel mehr Unterstützung bei der Lebensführung als Menschen ohne intellektuelle Beeinträchtigung, da sie in ihrem kognitiven und ihrem sozial-adaptiven Handlungsvermögen eingeschränkt sind (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2022; Weber & Rojahn, 2009). In diesem Fall sind mit adaptiven Kompetenzen, jene praktische Handlungen gemeint, die die Lernorganisation, wie bspw. das Vorbereiten der Schultasche, umfassen. Nach dem Verständnis von Rojahn und Weber (2009) fokussieren adaptive Kompetenzen eher die praktische Lebensbewältigung von Individuen als dessen Intelligenz. Eine Beeinträchtigung der adaptiven Kompetenzen kann die persönliche Autonomie und die Bewältigung von alterstypischen Anforderungen negativ beeinflussen, wodurch die Individuen auf zusätzliche Hilfe durch Dritte angewiesen sind (Orthmann Bless & Zurbruggen, 2017). Aufgrund dessen wurde die folgende Null- und Alternativhypothese aufgestellt:

H₀₁: Die Häufigkeit der Lernorganisation durch die Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung oder einer Lernbeeinträchtigung unterscheidet sich nicht.

H1: Die Lernorganisation wird von Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung häufiger organisiert als Erziehungsberechtigte eines Kindes mit einer Lernbeeinträchtigung.

Kinder und Jugendliche mit einer Lernbeeinträchtigung haben im Gegensatz zu Lernenden mit einer intellektuellen Beeinträchtigung die Möglichkeit einen gleichwertigen Schulabschluss, wie den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 zu erwerben. Dafür sind Hausaufgaben und Wissensabfragen in Formen von Klassenarbeiten o.ä. notwendig. Dementsprechend ist es für diese Schülerinnen- und Schülerschaft relevant sich nach Schulschluss mit schulischen Inhalten auseinanderzusetzen. Durch die Beeinträchtigung ihrer Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeit benötigen die Lernenden ggf. Hilfe durch ihre Erziehungsberechtigten. Erfolgreiches schulisches Lernen kann ohne die Unterstützung durch das häusliche Umfeld nur schwer stattfinden, daher ist es essenziell, dass die Erziehungsberechtigten diese Verantwortung übernehmen (Bezirksregierung Münster & Dezernat 41, 2017; Heimlich, 2016; Kultusministerkonferenz (KMK), 2021; Luplow & Smidt, 2019). Anhand dieser Grundlage wurde die folgende Null- und Alternativhypothese formuliert:

H0₂: Die Häufigkeit der aktiven Unterstützung beim schulischen Lernen durch Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbeeinträchtigung oder einer intellektuellen Beeinträchtigung unterscheidet sich nicht.

H2: Die Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbeeinträchtigung unterstützen ihr Kind häufiger aktiv beim schulischen Lernen als Erziehungsberechtigte eines Kindes mit einer intellektuellen Beeinträchtigung.

3.2 Methodisches Vorgehen

Um eine Einschätzung von Förderschullehrkräften darüber zu gewinnen, inwieweit die Erziehungsberechtigten von Schülerinnen und Schülern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung oder einer Lernbeeinträchtigung das schulische Lernen unterstützen wurde ein Online-Befragung durchgeführt.

3.2.1 Methode zur Datenerhebung

Die Datenerhebung wurde mittels eines Online-Fragebogens, welcher sich an Lehrkräfte verschiedener Förderschulen richtet, durchgeführt. Dieser konnte von den Lehrkräften auf der Internetseite LimeSurvey mittels eines Web-Browsers bearbeitet werden. Diese Art der Erhebung wird auch WWW-Befragung genannt. Konkret

handelt es sich um den von Lutz und Gebhardt (2022) entwickelten Fragebogen *Soziales und häusliches Umfeld von Schulkindern Eine Einschätzung für PädagogInnen (SHU-P)*. Da die Erhebung mit einem bereits entwickelten Fragebogen durchgeführt wurde, wurde für diese Arbeit kein gesonderter Pretest durchgeführt (Lutz & Gebhardt, 2022; Schumacher et al., 2002).

Die Nutzung eines Online-Fragebogens weist unterschiedliche Vorteile sowohl für die für die Probandinnen und Probanden, aber auch für die Untersuchungsleitung auf. Internetbasierte Fragebogenhebungen teilen verschiedene Charakteristika, welche ebenfalls auf die „traditionellen“ Fragebogenerhebungen mit Paper-Pencil-Verfahren zutreffen, bspw. die Standardisierung der Durchführung und Auswertung des Testes. Internetbefragungen zeichnen sich vor allem durch ihre Alokazität und asynchrone anonyme Nutzung aus. Alokazität meint, dass der Fragebogen nicht an ein bestimmtes Erhebungssetting gebunden ist. Damit besteht die Möglichkeit Daten in Regionen zu erheben, welche sich nicht in unmittelbarer Nähe der Versuchsleitung befinden. Die asynchrone Bearbeitungsmöglichkeit gestattet es den Probandinnen und Probanden den Fragebogen zeitunabhängig, theoretisch zu jeder Tag- und Nachtzeit zu bearbeiten. Ein möglicher Nachteil der asynchronen Bearbeitung kann jedoch sein, dass keine Informationen darüber gewonnen werden können, unter welchen Umständen die der Online-Fragebogen von den Probandinnen und Probanden ausgefüllt wird (Meyer, 2002; Schumacher et al., 2002).

Ein weiterer Vorteil von Online-Fragebogen Erhebungen ist es, dass durch die Alokazität und Asynchronität in kurzer Zeit relativ umfangreiche Stichproben erhoben werden können (Schumacher et al., 2002). Jedoch gilt es zu beachten, „dass die Verweigerungsquote, d.h. der Anteil derjenigen Personen, die den Fragebogen zur Kenntnis genommen, ihn aber dann doch nicht beantwortet haben (Non-Responder), nur sehr schwierig zu ermitteln ist“ (Schumacher et al., 2002, S. 173). Die Erhebung mittels eines Online-Fragebogens lässt sich für die Versuchsleitung als ökonomisch einschätzen. Da die Bearbeitung der Probandinnen und Probanden eigenständig am Computer stattfindet, wird keine Versuchsleitung benötigt, die die Erhebung persönlich durchführt. Dies führt außerdem dazu, dass das Gütekriterium der Objektivität erfüllt werden kann. Interaktionen zwischen den Befragten und der Versuchsleitung sowie dessen Beeinflussung sind nicht gegeben, da Versuchsleiterinnen- und

Versuchsleitereffekte ausgeschlossen werden können. Durch die automatisierte Speicherung der Daten werden Eingabefehlern durch die Versuchsleitung entgegengewirkt (Meyer, 2002; Schumacher et al., 2002).

Der Fragebogen von Lutz und Gebhardt (2022) umfasst in der Originalfassung insgesamt sieben Abschnitte. Der erste Abschnitt erfasst schulische Rahmenbedingungen sowie demografische Daten der Schülerinnen und Schüler. Danach werden die Lehrkräfte zu dem beruflichen Hintergrund der Eltern, sowie zum familiären und individuellen Hintergrund der Schülerin/ des Schülers befragt. Der Hauptteil des Fragebogens besteht aus vier verschiedenen übergeordneten thematischen Schwerpunkten:

- (1) Belastungen und Bedrohungen
- (2) Freizeitverhalten in der Familie
- (3) Unterstützung durch das häusliche Umfeld
- (4) Kooperation Elternhaus-Schule (Lutz & Gebhardt, 2022).

Da für die durchgeführte Erhebung nicht alle Teile des Fragebogens relevant waren, wurden einige davon ausgeschlossen. Die relevanten Abschnitte des Fragebogens werden im Folgenden näher beschrieben.

1. Teil des Fragebogens: Schulische Rahmenbedingungen und allgemeine Angaben zur Schülerin/zum Schüler

In diesem Abschnitt des Fragebogens werden verschiedene personenbezogene Daten (Items R1 bis R6) erfasst. Es werden Fragen zum Geschlecht, zum Alter der Schülerinnen oder des Schülers. Zusätzlich sollte die zurzeit besuchte Jahrgangsstufe und der Förderort der Lernenden eingetragen werden. Es werden außerdem Daten zum sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf erhoben. Zunächst wird die Frage gestellt, ob bei der Schülerin oder dem Schüler ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf besteht. Sofern ein Unterstützungsbedarf besteht, soll der Schwerpunkt dessen näher klassifiziert werden. Bestehen mehrere sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe wird zunächst der vorrangige Unterstützungsbedarf angegeben und dann die weiteren (Lutz & Gebhardt, 2022).

2. Teil des Fragebogens: Familiärer und individueller Hintergrund der Schülerin/ des Schülers

Der Befragungsteil zum familiären und individuellen Hintergrund umfasst sechs Items (F1 bis F6). Das Item F1 erfasst, welche Sprache(n) vorrangig in der Familie

gesprochen werden, sofern es nicht deutsch ist, kann dieses unter dem Feld sonstige eingegeben werden. Außerdem sollen die Lehrkräfte Informationen zum Migrationshintergrund und der Zuwanderungsgeneration darlegen sowie über den familiären kulturellen Hintergrund der Schülerin oder des Schülers (Lutz & Gebhardt, 2022). Der Aspekt, inwiefern die Schülerinnen und Schüler durch einen religiösen oder ethischen Kontext beeinflusst werden, wurde in der adaptierten Version ausgeschlossen. Die nächste Frage des Abschnittes beschäftigt sich mit der Familienkonstellation, in der die Schülerin oder der Schüler lebt, beispielsweise ob die Erziehungsberechtigten gemeinsam oder allein erziehend sind, ob die Lernenden in einer Patchworkfamilie leben, in einem Heim, bei Pflegeeltern o.ä. Die letzten beiden Items dieses Abschnittes erfassen zusätzlich Daten darüber, ob es sozialpädagogische Unterstützung oder andere verordnete Maßnahmen wie z.B. Auflagen für die Familie, Kontakt zum Jugendamt, Aufenthaltsregelungen für das Kind oder andere Erziehungshilfen gibt (Lutz & Gebhardt, 2022).

3. Teil des Fragebogens: Unterstützung durch das häusliche Umfeld

Die Unterstützung durch das häusliche Umfeld teilt sich in die Unterkategorien: *Lernorganisation durch die Erziehungsberechtigten* und die *aktive Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten* (Lutz & Gebhardt, 2022). In der Originalfassung des Fragebogens war neben den beiden zuvor genannten Unterkategorien noch die Unterkategorie *Hausaufgabenunterstützung durch die Erziehungsberechtigten (oder Familienangehörige)* enthalten. Durch die Adaption des Fragebogens wurde dieser Aspekt ausgeschlossen. Die 11 Items wurden alle als geschlossene Fragen formuliert. Die teilnehmenden Lehrkräfte haben die Items mit folgender fünfstufigen Likert-Skala bewertet: „nie“, „vereinzelt“, „manchmal“, „regelmäßig“, „immer“ (Lutz & Gebhardt, 2022).

Der Abschnitt zur Lernorganisation durch die Erziehungsberechtigten besitzt insgesamt fünf Items (L1 bis L5). Diese umfassen Fragen zu den Tätigkeiten der Erziehungsberechtigten, die den Schultag der Schülerinnen und Schüler vorbereiten. Dazu zählen Tätigkeiten, wie die Vorbereitung einer gut gepackten Schultasche inklusive der benötigten Materialien, eine ordentliche und an die Wetterverhältnisse angepasste Kleidung, als auch die Gewährleistung eines störungsarmen Lernsettings im häuslichen Umfeld. Außerdem werden die Lehrkräfte gebeten einzuschätzen, ob die

Erziehungsberechtigten den Lernenden Frühstück, sowie eine gesunde und ausreichende Pausenverpflegung zubereiten. Die letzte Frage zur Lernorganisation durch die Erziehungsberechtigten beschäftigt sich mit der Einschätzung, ob bei den Kindern und Jugendlichen darauf geachtet wird, dass regelmäßige Einschlaf- und Aufstehzeiten eingehalten werden (Lutz & Gebhardt, 2022).

Die aktive Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten enthält sechs Items (U1 bis U6). Dabei geht es darum eine Einschätzung der Lehrkräfte zu erhalten, inwiefern die Erziehungsberechtigten am Lern- und Sozialverhalten ihres Kindes interessiert sind oder die Übungs- und Lernaufgaben unterstützen und kontrollieren, sowie ob sie mit ihrem Kind Lernzielkontrollen vorzubereiten. Aber auch die Kommunikation über Inhalte zwischen den Erziehungsberechtigten mit den Kindern soll von den Lehrkräften eingeschätzt werden. Zum einen soll die Kommunikation über Themen unterrichtlicher Inhalte eingeschätzt werden. Zum anderen, ob die Erziehungsberechtigten lösungsorientiert über Probleme sprechen, die in der Schule aufgetreten sind. Die letzte Frage dieses Abschnittes bezieht sich darauf, inwieweit die Erziehungsberechtigten das Kind mit zusätzlichen Materialien, die der Lehrkraft empfohlen wurden, im häuslichen Umfeld fördert (Lutz & Gebhardt, 2022).

4. Teil des Fragebogens: Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule

Dieser Teil des Fragebogens unterteilt sich ebenfalls in zwei Unterpunkte: *Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule* und die *Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule*. Die 13 Items enthalten vorrangig geschlossene Fragen, aber auch eine halb offene sowie eine offene Frage. Für die Items Z1 bis Z6 und Q1 bis Q5 wurde dieselbe fünfstufige Likert-Skala wie bei dem Schwerpunkt Unterstützung durch das häusliche Umfeld genutzt (Lutz & Gebhardt, 2022). Die Items Z7 und Q6 wurden durch die Adaption des Fragebogens hinzugefügt.

Die ersten Fragen zur Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule erfassen die Einschätzung, ob die Erziehungsberechtigten Beratungsangebote seitens der Schule bzw. der Lehrkraft zuverlässig wahrnehmen und ob diese telefonisch oder per Mail erreichbar sind. Das Item Z3 erfragt, ob die Erziehungsberechtigten Informationszettel wie Elternbriefe zeitnah unterschreiben und

zurückgeben. Darüber hinaus soll eingeschätzt werden, ob die Erziehungsberechtigten das Fernbleiben des Unterrichtes ihres Kindes rechtzeitig melden und bei längerem Fernbleiben selbstständig ein ärztliches Attest vorlegen. Inwieweit die Erziehungsberechtigten die Eigeninitiative zeigen Kontakt zur Schule aufzunehmen, sofern es Probleme oder Missverständnisse gibt, wird in der sechsten Frage des Abschnittes erfasst (Lutz & Gebhardt, 2022). Bei dem Item Z7 handelt es sich um eine halboffene Frage, welche konkret nach den Medien fragt, welche für die Kommunikation zwischen Erziehungsberechtigten und Schule genutzt werden. Kommunikationsmedien können Mitteilungs- oder Hausaufgabenheft, die Nachrichtenfunktion eines mobilen Endgerätes, ein Telefonat, eine E-Mail oder ein sonstiges Medium sein.

Im letzten Abschnitt des Fragebogens, werden die Lehrkräfte darum gebeten die Qualität der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten einzuschätzen. Dabei geht es zum einen darum, ob der Kontakt durch einen respektvollen Umgang miteinander geprägt ist und ob die Gespräche zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrkraft eine vertrauensvolle und offene Kommunikation bietet. Außerdem soll eingeschätzt werden, ob die Erziehungsberechtigten mit der Lehrkraft im Austausch über den Lern- und Sozialfortschritt des Kindes stehen und ob die Erziehungsberechtigten den Empfehlungen der Lehrkraft in Bezug auf Therapieangebote, Schulmaterialien oder externen Angeboten nachkommen. Inwieweit die Erziehungsberechtigten äußern, dass sie sich und ihr Kind von den Lehrkräften und der Schule in ihren Anliegen ernst genommen fühlen, wird mit dem Item Q5 erfasst (Lutz & Gebhardt, 2022). Das Item Q6 wurde als offene Frage formuliert, um die persönliche Meinung der Lehrkräfte bezüglich der Einflussfaktoren auf die Qualität der Zusammenarbeit zu erheben.

3.2.2 Forschungsablauf

Der Forschungsablauf ist ein wichtiger Bestandteil jeder wissenschaftlicher Studie, da er die systematische Planung und Durchführung der Forschungsschritte umfasst. Diese sollen dazu beitragen, die Forschungsfrage und die dazugehörigen Hypothesen zu beantworten und das Ziel der Studie zu erreichen. In diesem Kapitel wird der Forschungsablauf (Abbildung 2) für die vorliegende Arbeit detailliert beschrieben und erläutert, welche Schritte unternommen wurden, um die Daten zu erheben. Aufgrund dessen, dass die Untersuchung in nordrhein-westfälischen Förderschulen durchgeführt wurde, wurde sich bei der Planung dieser an die rechtlichen Bestimmungen für

Nordrhein-Westfalen gehalten (Verbund Forschungsdaten Bildung (VerbundFDB), n.d.).

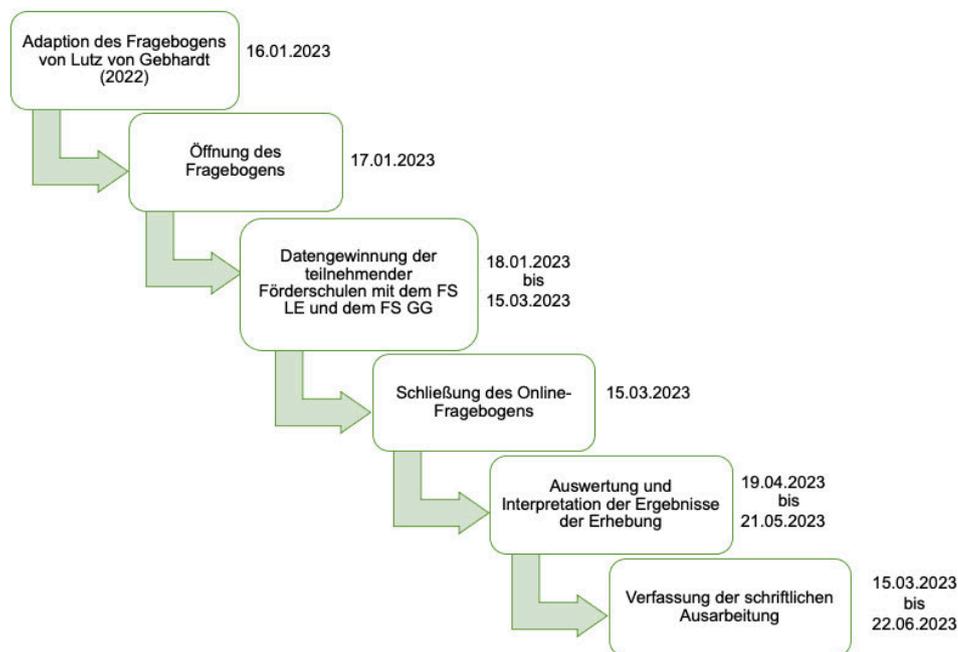


Abbildung 2 Forschungsablauf

Zunächst wurde der Fragebogen von Lutz und Gebhardt (2022) *Soziales und häusliches Umfeld von Schulkindern Eine Einschätzung für PädagogInnen (SHU-P)* wie in Kapitel 3.2.1 beschrieben adaptiert, um den Fragebogen an die spezifischen Bedürfnisse der Studie anzupassen. In einem nächsten Schritt wurden die Schulen, welche für die Teilnahme an der Studie in Fragen kamen, rekrutiert. Da für diese Arbeit die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung und der Förderschwerpunkt Lernen relevant sind, wurden ausschließlich Förderschulen mit den jeweiligen Förderschwerpunkten kontaktiert. Die Rekrutierung der Schulen fand in dem Zeitraum von 17.01.2023 bis zum 28.02.2023 statt. Wie die Abbildung 3 zeigt, wurden mehrfach Schulen in unterschiedlichen Regionen kontaktiert.



Abbildung 3 Ablauf der Rekrutierung

Am 17.01.2023 wurden in einer ersten Kontaktaufnahme vorrangig Ausbildungsschulen der Zentren für schulische Lehrerbildung (ZfsL) Gelsenkirchen, Dortmund und Duisburg mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und dem Förderschwerpunkt Lernen ausgewählt, da auf den Internetseiten der beiden Zentren für schulische Lehrerbildung aktuelle Schullisten zu finden sind. Die Kontaktaufnahme erfolgte schriftlich per E-Mail, um das Einverständnis dieser einzuholen. In der E-Mail wurden alle Informationen zur Durchführung der Erhebung erklärt. Damit sollte die Transparenz der folgenden Aspekte gewährleistet werden: Freiwilligkeit der Teilnahme, Anonymität der erhobenen Daten, Darstellung des Untersuchungsvorhabens und des eingesetzten Fragebogens, die zeitliche Inanspruchnahme der Teilnahme für Lehrkräfte, ein Zeitplan der Untersuchung. Um in Nordrhein-Westfalen Erhebungen an Schulen durchführen zu können müssen die zuständigen Schulleitungen ihr Einverständnis geben. Da die Befragung ausschließlich für Lehrkräfte vorgesehen ist, musste keine gesonderte Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler eingeholt werden (Verbund Forschungsdaten Bildung (VerbundFDB), n.d.).

Durch einen bestehenden persönlichen Kontakt, wurden ebenfalls Schulen aus dem Kreis Lippe kontaktiert. Dadurch, dass die Rücklaufquote der kontaktierten Schulen deutlich geringer ausfiel als erwartet, wurden in einem zweiten Anlauf weitere Zentren für schulische Lehrerbildung, der Städte Bielefeld und Paderborn, kontaktiert. Der Rücklauf der Lehrkräfte, des zweiten Rekrutierungsanlaufs, fiel deutlich erfolgreicher aus. Jedoch zeigten die erhobenen Daten, dass die Mehrheit der befragten Lehrkräfte

den Online-Fragebogen für Schülerinnen- und Schülerschaft mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ausgefüllt haben. Da die vorliegende Arbeit jedoch den Schwerpunkt hat die beiden Lerngruppen zu vergleichen, wurde in einem dritten Anlauf ausschließlich Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen kontaktiert, als auch bereits kontaktierte Schulen erneut gebeten die Erhebung an das Kollegium weiterzuleiten. Die Rekrutierung der Schulen erstreckte sich über die verschiedenen Städte des Ruhrgebietes und dem Kreis Lippe. Die Befragung wurde zwei Wochen nach dem letzten Rekrutierungsanlauf geschlossen. Damit hatten die Lehrkräfte über einen Zeitraum von 8 Wochen, 18.01.2023 bis zum 15.03.2023, die Möglichkeit an der Erhebung teilzunehmen.

Es wurden insgesamt 71 Förderschulen kontaktiert. Davon sind 31 Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und 40 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Der Fragebogen wurde insgesamt 268-mal von Lehrkräften geöffnet, wovon 148 vollständig ausgefüllt wurden. Zehn weitere Fragebögen wurden nahezu vollständig ausgefüllt. Diese wurden daher in die Gesamtstichprobe eingeschlossen, da größtenteils die relevanten Items des Schwerpunktes *häusliche Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten* ausgefüllt worden sind.

Durch die Anwendung von verschiedenen Ausschlusskriterien wurden insgesamt 110 der Datenreihen ausgeschlossen. Von diesen wurden 78 Fragebögen lediglich geöffnet, aber nicht ausgefüllt (Non-Responder). Weitere 20 wurden nur teilweise ausgefüllt, diese enthielten lediglich Daten über die *allgemeinen Informationen* und *Informationen für den familiären Hintergrund*. Aufgrund dessen, dass die Fragestellung dieser Arbeit sich mit Schülerinnen und Schülern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung oder einer Lernbeeinträchtigung beschäftigt, die außerdem ausschließlich an Förderschulen dieser Förderschwerpunkte beschult werden, wurden 10 Fragebögen aufgrund eines anderen diagnostizierten Unterstützungsbedarf ausgeschlossen. Zwei weitere Fragebögen wurden ausgeschlossen, da die Lernenden nicht an einer Förderschule beschult wurden. Insgesamt konnten ungefähr 59% der erhobenen Fragebögen für die Datenauswertung in Kapitel 4 genutzt werden.

4 Datenauswertung

Im Folgenden Kapitel werden die erhobenen Daten der Online-Fragebogen Erhebung dargestellt. Die Daten der vorliegenden Arbeit wurden in Kooperation mit einer

anderen Abschlussarbeit erhoben. Für die Auswertung der Daten, werden ausschließlich jene berücksichtigt und analysiert, die dazu beitragen, die Fragestellung dieser Arbeit zu beantworten. In einem ersten Schritt der Datenauswertung werden zunächst die deskriptiven Daten der Erhebung präsentiert, um die Merkmale der Stichprobe darzulegen. Außerdem werden die deskriptiven Ergebnisse des Schwerpunktes *Unterstützung durch das häusliche Umfeld* aufgezeigt, als auch die Ergebnisse zur Hypothesentestung.

4.1 Deskriptive Ergebnisse der demografischen Daten

Die Stichprobe umfasst insgesamt 158 Förderschülerinnen und Förderschüler. In Tabelle 1 wird die Verteilung der Geschlechter dargestellt. Ungefähr ein Drittel der gesamten Stichprobe zählt zum weiblichen Geschlecht, zwei Drittel wiederum zählen zum männlichen Geschlecht.

Geschlecht der SuS	Anzahl (n)	n% von N
Weiblich	57	36.1 %
Männlich	101	63.9 %
Divers	-	-
Σ	158	100.0 %

Tabelle 1 Verteilung der Geschlechter

Die Schülerinnen und Schüler weisen eine Altersspanne von über 15 Jahren auf. Die jüngsten Lernenden sind 6 Jahre alt und der älteste Schüler ist 21 Jahre alt. Bei der Auswertung des Alters mussten aufgrund eines zu hohen angegebenen Alters zwei Lernende ausgeschlossen werden mussten². Daher ergibt sich bei den Daten des Alters eine Anzahl von 156 Schülerinnen und Schülern. Für Schülerinnen und Schüler mit einer intellektuellen Beeinträchtigung wird eine Schulbesuchszeit von maximal 15 Jahren vorgesehen. Diese ist länger als bei Lernenden einer Lernbeeinträchtigung. Aus diesem Grund wurde die obere Altersgrenze am Förderschwerpunkt geistige Entwicklung festgemacht (Stöppler, 2017). Daraus ergibt sich eine Altersgrenze von 21

² Die Daten der beiden Lernenden, wurden zwar an dieser Stelle ausgeschlossen, jedoch im weiteren Verlauf wieder eingeschlossen. Es ist davon auszugehen, dass es sich bei der Eingabe des Alters um einen Fehler seitens der Lehrkräfte handelt, da die weiteren Items des Fragebogens ausgefüllt worden sind und schriftliche Informationen über das Kind gegeben wurden. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Lernenden zur Zielgruppe gehören.

Jahren. Das Alter der ausgeschlossenen Lernenden liegt mit 34 Jahren und 82 Jahren oberhalb dieser Grenze.

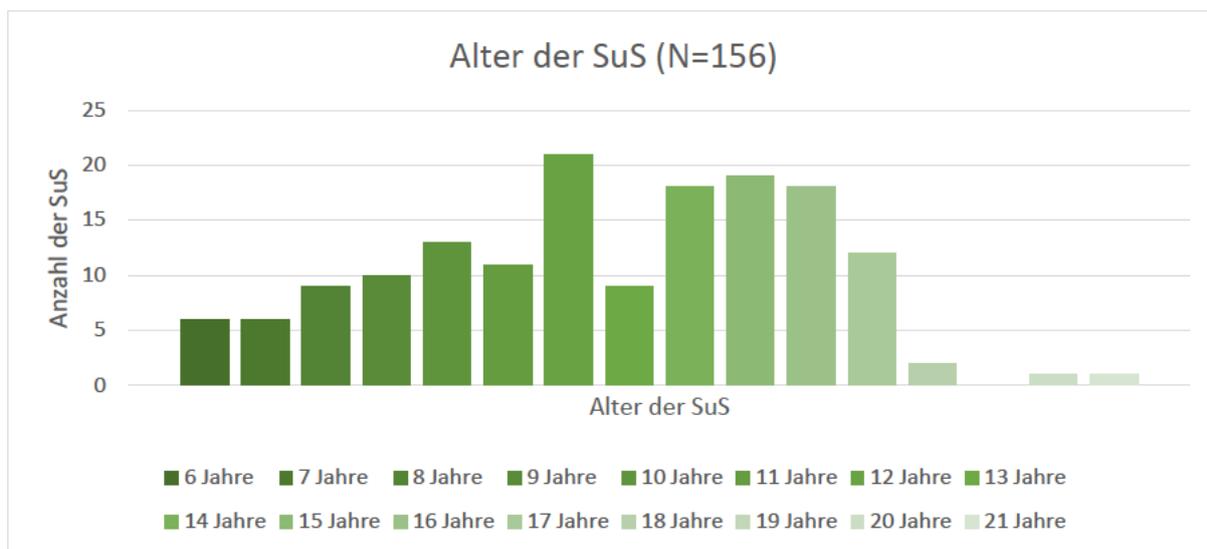


Abbildung 4 Verteilung des Alters

In Abbildung 4 ist zu sehen, wie sich die Streuung der verschiedenen Lebensjahre der Schülerinnen und Schüler verteilt. Damit ergibt sich ein Mittelwert von $M = 12,6$ mit einer Standardabweichung von $SD = 3,28$. Mit Ausschluss der beiden Ausreißer ergibt sich ein Median von 13 Jahren.

Die Schülerinnen- und Schülerschaft, über welche bei der Erhebung Daten erhoben werden konnten, verteilen sich über die Jahrgangsstufen 1 bis 14 (Tabelle 2).

Jahrgangsstufe der SuS	Anzahl (n)	n% von N
1-3	27	17.1 %
4-6	43	27.2 %
7-9	46	29.1 %
10-12	40	25.4 %
13-14	2	1.2 %
Σ	158	100.0 %

Tabelle 2 Jahrgangsstufen der Schülerinnen und Schüler

Wie der Tabelle 2 entnommen werden kann, besuchen 27 Lernende die Jahrgangsstufen 1 bis 3. Das entspricht einem prozentualen Anteil von 17.1 % der Gesamtstichprobe. Von den 27 haben 22 eine intellektuelle Beeinträchtigung und 5 eine Lernbeeinträchtigung. 27.2 %, also insgesamt 43 Schülerinnen und Schüler, werden zum Zeitpunkt der Erhebung in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 beschult. Mehr als der Hälfte der Lernenden, 30 Schülerinnen und Schüler sind lernbeeinträchtigt.

Dementsprechend weisen 13 Lernende eine intellektuelle Beeinträchtigung auf. Der größte Anteil mit 29.1 % der Lernenden besuchen die Jahrgangsstufen 7 bis 9. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler verteilen sich nahezu gleich auf die beiden Förderschwerpunkte. Vierundzwanzig Schülerinnen und Schüler haben Lernbeeinträchtigung und 22 eine intellektuelle Beeinträchtigung. Ungefähr ein Fünftel der Stichprobe besucht die Jahrgangsstufen 10 bis 12. Diese werden hauptsächlich von intellektuell beeinträchtigten Lernenden besucht, da 30 von den insgesamt 40 Lernenden die zuvor genannte Beeinträchtigung aufweisen. Es konnten lediglich Daten über zwei Schüler der Jahrgangsstufen 13 und 14 erhoben werden. Beide Schüler besuchen die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Der größte Anteil der Daten konnte von lernbeeinträchtigten Lernenden, die die Jahrgangsstufen 4 bis 6 besuchen, generiert werden. Fast ein Fünftel, das entspricht 30 Schülerinnen und Schüler, besuchen die zuvor genannten Jahrgangsstufen. Ebenso hoch ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die intellektuell beeinträchtigt sind. Jedoch wird dieser Anteil in den Jahrgangsstufen 10 bis 12 beschult.

Für die Auswertung der Anteile der sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe wurden jene im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und im Förderschwerpunkt Lernen für die Auswertung fokussiert. Ausschließlich diese sind für die weitere Analyse von Bedeutung. Dabei ist nicht relevant, ob der sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe im Förderschwerpunkt Lernen der vorrangige Unterstützungsbedarf ist oder als zweiter Unterstützungsbedarf angegeben wurde.

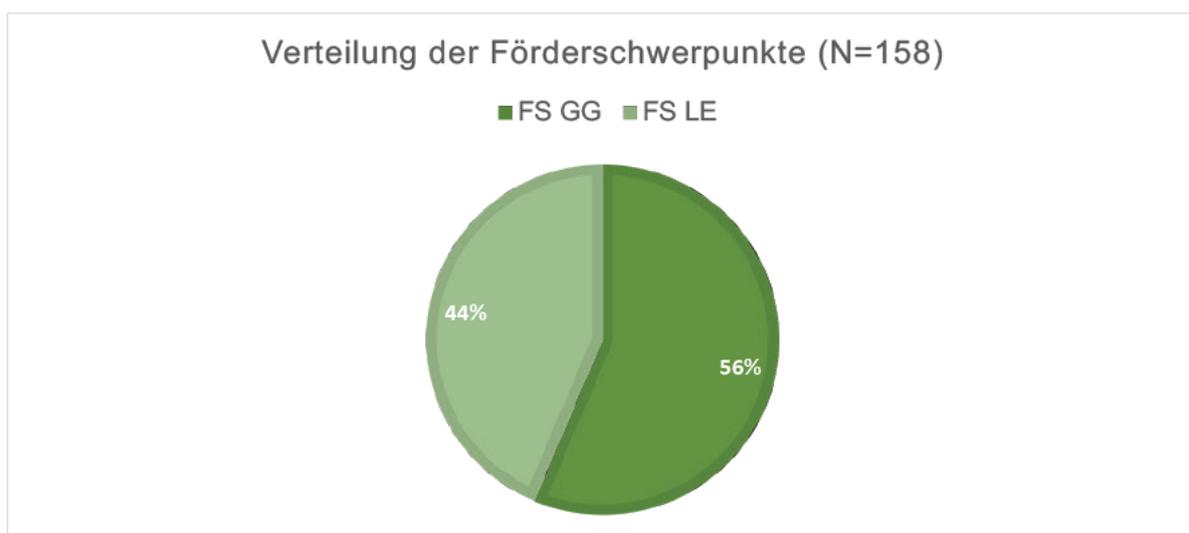


Abbildung 5 Verteilung der Förderschwerpunkte

Von den insgesamt 158 erhobenen Fragebögen weisen 89 (56 %) der Schülerinnen und Schüler eine intellektuelle Beeinträchtigung bzw. einen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf. Mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler mit einer intellektuellen Beeinträchtigung zählen zum männlichen Geschlecht (38.0 % \pm 60 Schülern). Folge dessen lassen sich 29 Schülerinnen (18.4 %) den weiblichen Lernenden mit einem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zuordnen. Neunundsechzig der Schülerinnen und Schüler haben eine Lernbeeinträchtigung bzw. lassen sich dem Förderschwerpunkt Lernen zuordnen. Daraus ergibt sich ein prozentualer Anteil von 44 %. Von den 69 Schülerinnen und Schülern mit einer Lernbeeinträchtigung zählen 28 Lernende (17.7 %) zum weiblichen Geschlecht. Dementsprechend zählen 61 Lernende (25.9 %) zum männlichen Geschlecht.

Bei ungefähr einem Drittel der Schülerinnen und Schüler (32.3 %) wird nicht überwiegend deutsch, sondern eine andere Sprache, im häuslichen Umfeld gesprochen. Davon haben 33 Schülerinnen und Schüler eine intellektuelle Beeinträchtigung und 18 Lernbeeinträchtigung. Die befragten Lehrkräfte gaben wiederum über 107 Lernende an, dass überwiegend deutsch gesprochen wird. Einundfünfzig der 107 Lernenden haben eine Lernbeeinträchtigung und 56 weisen eine intellektuelle Beeinträchtigung auf. In Tabelle 3 wird die Sprachenvielfalt der 51 Lernenden, dessen überwiegend gesprochene Sprache nicht deutsch ist, der Stichprobe aufgezeigt und nach Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Förderschwerpunkt Lernen differenziert dargestellt

Sprache	Anzahl (n)	n% von N	FS GG (n)	FS LE (n)
Arabisch	15	27.3 %	9	6
Rumänisch	2	3.6 %	1	1
Türkisch	2	3.6 %	1	1
Albanisch	2	3.6 %	1	1
Kurdisch	4	7.3 %	4	0
Tamilisch	1	1.8 %	1	0
Serbisch	5	9.1 %	3	2
Englisch	3	5.5 %	2	1
Syrisch	1	1.8 %	1	0
Polnisch	1	1.8 %	1	0
Kroatisch	2	3.6 %	2	0
Russisch	2	3.6 %	1	1
Ungarisch	1	1.8 %	1	0

Ukrainisch	1	1.8 %	1	0
Bosnisch	1	1.8 %	1	0
Urdu	1	1.8 %	1	0
Persisch	1	1.8 %	1	0
Italienisch	1	1.8 %	0	1
Bulgarisch	2	3.6 %	1	1
Romanes	2	3.6 %	0	2
Indisch	1	1.8 %	1	0
Farsi	1	1.8 %	0	1
Tschechisch	1	1.8 %	0	1
Griechisch	1	1.8 %	0	1
Vietname- sisch	1	1.8 %	1	0
∑	55	100.0 %	35	20

Tabelle 3 Überwiegend gesprochene Fremdsprachen

Dadurch, dass 4 Lernende zusätzlich zur deutschen Sprache noch eine weitere Fremdsprache sprechen, ergibt sich für die Erfassung der überwiegend gesprochenen Sprachen im häuslichen Umfeld ein Teilstichprobenumfang von $n = 55$.

Weitere 4 Schülerinnen und Schüler, die nicht überwiegend deutsch zuhause sprechen, sprechen mehr als eine Fremdsprache im häuslichen Umfeld. Eine Lehrkraft gab über eine Schülerin mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an, dass sie im häuslichen Umfeld englisch und afrikanisch spricht. Ein Schüler, der ebenfalls intellektuell beeinträchtigt ist, spricht überwiegend serbisch und albanisch. Eine lernbeeinträchtigte Schülerin spricht neben romanés ebenfalls serbisch. Ein weiterer lernbeeinträchtigter Schüler kommuniziert im häuslichen Umfeld auf russisch sowie albanisch.

Der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler wird in Abbildung 6 dargestellt. Die Lehrkräfte wurden dazu befragt, ob bei den Lernenden ein Migrationshintergrund besteht. Sofern einer besteht, sollte klassifiziert werden in welcher (Zuwanderungs-) Generation sich das Kind oder der Jugendliche befindet. Dabei wurde zwischen 1. (Zuwanderungs-) Generation, 2. (Zuwanderungs-) Generation und 3. (Zuwanderungs-) Generation unterschieden. Besteht ein Migrationshintergrund der 1. (Zuwanderungs-) Generation, wurde das Kind selbst im Ausland geboren. Bei einem Migrationshintergrund der 2. oder 3. (Zuwanderungs-) Generation sind entweder die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten oder die Großeltern des Kindes zugewandert.

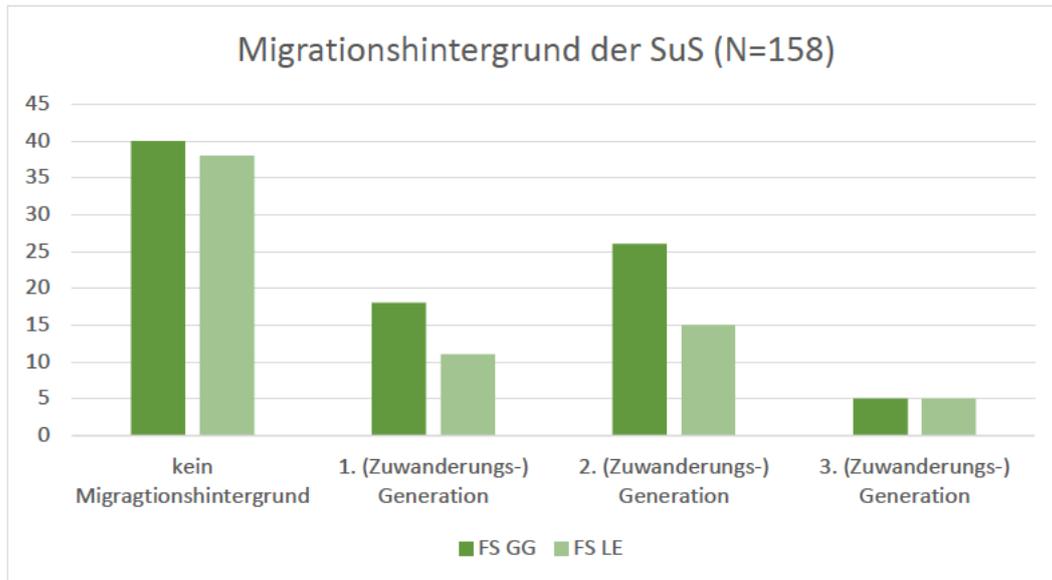


Abbildung 6 Verteilung des Migrationshintergrundes nach Förderschwerpunkten

Nahezu die Hälfte, 49,4 %, der Schülerinnen und Schüler haben keinen Migrationshintergrund. Die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gehören zu der Teilstichprobe des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung. Von den Lernenden mit Migrationshintergrund sind 29 Schülerinnen und Schüler selbst im Ausland geboren worden und gehören damit zur 1. (Zuwanderungs-) Generation. 18 von ihnen haben eine intellektuelle Beeinträchtigung und 11 eine Lernbeeinträchtigung. Die meisten Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund haben zugewanderte Eltern. Von 26 intellektuell beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern und wiederum von 15 lernbeeinträchtigten sind die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten nach Deutschland zugewandert. Jeweils 5 Lernende der beiden Förderschwerpunkt sind Kinder und Jugendliche Migrationshintergrund der 3. (Zuwanderungs-) Generation. Von den insgesamt 80 Schülerinnen und Schülern mit einem Migrationshintergrund, sind die Familien durch verschiedene kulturelle Hintergründe geprägt (siehe Tabelle 4).

Kultureller Hintergrund	Anzahl (n)	n% von N
Europäisch geprägter Migrationshintergrund	9	11.3 %
Osteuropäisch geprägter Migrationshintergrund	21	26.3 %
Türkisch geprägter Migrationshintergrund	38	47.5 %
Afrikanisch geprägter Migrationshintergrund	5	6.3 %
Sonstiger	7	8.8 %
Σ	80	100.0 %

Tabelle 4 Verteilung der kulturellen Hintergründe

Neun der Schülerinnen und Schüler sind durch einen europäischen geprägten Hintergrund aufgewachsen. Davon haben 4 eine intellektuelle Beeinträchtigung und 5 eine Lernbeeinträchtigung. Mehr als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund, sind durch einen osteuropäischen Migrationshintergrund geprägt. Davon sind 10 intellektuell beeinträchtigt und 11 lernbeeinträchtigt. Der am häufigsten vertretene kulturelle Hintergrund ist der türkisch geprägte Migrationshintergrund. Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler haben einen türkisch geprägten Hintergrund. Intellektuell beeinträchtigt sind von den 38 insgesamt 26 Lernende, lernbeeinträchtigt sind 12 Schülerinnen und Schüler. Der am wenigsten vertretende kulturelle Hintergrund ist der afrikanisch geprägte. Fünf Schülerinnen und Schüler sind durch diesen Migrationshintergrund geprägt, davon sind 2 intellektuell beeinträchtigt und 3 lernbeeinträchtigt. Die befragten Lehrkräfte gaben über 7 Schülerinnen und Schüler an, dass sie durch einen anderen Migrationshintergrund geprägt sind. Dieses trifft auf 6 intellektuell beeinträchtigte Lernende und auf einen lernbeeinträchtigten Schüler zu.

Des Weiteren wurden Daten über die Familienkonstellation erhoben, in welcher die Schülerinnen und Schüler, zum Zeitpunkt der Erhebung, leben.

Familienkonstellation	Anzahl (n)	n% von N
Gemeinsam erziehend	82	51.9 %
Alleinerziehend	39	24.7 %
Patchworkfamilie	7	4.4 %
Stiefvater/ -mutter	5	3.2 %
Wechselnde Haushalte	8	5.1 %
Großeltern	3	1.9%
Pflegeeltern	3	1.9 %
Heim	8	5.1 %
Sonstiges	3	1.9 %
Σ	158	100.0 %

Tabelle 5 Verteilung der Familienkonstellationen

Wie die Auswertung der Familienkonstellationen zeigt, wird die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen gemeinsam erzogen. Von den 82 Kindern und Jugendlichen sind insgesamt 56 intellektuell und 25 lernbeeinträchtigt. Ungefähr ein Viertel der Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler sind alleinerziehend. Davon weisen 19 eine intellektuelle Beeinträchtigung 20 eine Lernbeeinträchtigung. Sieben Schülerinnen und Schüler mit einer Lernbeeinträchtigung leben in einer Patchworkfamilie, welches 4.4 % der gesamten Stichprobe entspricht. Einen Stiefvater oder eine -mutter hat eine intellektuell beeinträchtigte Schülerin und 4 lernbeeinträchtigte Lernende. In wechselnden Haushalten leben jeweils 4 Lernende mit intellektueller Beeinträchtigung oder Lernbeeinträchtigung. Drei Schülerinnen und Schüler wohnen mit ihren Großeltern zusammen. Davon sind eine Schülerin und ein Schüler intellektuell beeinträchtigt und ein Schüler lernbeeinträchtigt. Ebenso viele Schülerinnen und Schüler wohnen mit ihren Pflegeeltern zusammen. Zwei dieser Schüler haben eine intellektuelle Beeinträchtigung und eine Schülerin eine Lernbeeinträchtigung. Acht der 158 Lernenden leben in einem Heim, das entspricht ungefähr einem Anteil von 5,1 %. Fünf davon sind Kinder und Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Die anderen 3 Lernenden sind lernbeeinträchtigt. Die befragten Lehrkräfte gaben über 3 Lernende an, dass sie in einer sonstigen Familienkonstellation leben. Alle von ihnen sind Lernende mit einer Lernbeeinträchtigung. Eine Lehrkraft gab über ihren Förderschüler an, dass der „türkische Vater zuweilen zu Besuch“ ist. Über eine andere Schülerin wurde angegeben, dass der Vater kaum präsent ist und nach Angaben der Schülerin eine neue Partnerin hat. Über den letzten Schüler hat die Lehrkraft lediglich „Vater“ in das Feld sonstige Familienkonstellation geschrieben. Durch die

fehlenden Informationen, kann nicht näher interpretiert werden, um welchen konkreten Familienstand es sich bei dem Schüler handelt.

Das letzte Item aus dem Abschnitt *familiärer und individueller Hintergrund des Schülers oder der Schülerin* befasst sich damit, ob es für die Familie sozialpädagogische Unterstützung oder verordnete Maßnahmen, z.B. durch das Jugendamt gibt.

Gibt es sozialpädagogische Maßnahmen oder verordnete Maßnahmen?	Anzahl (n)	n% von N
Ja	42	26.6 %
Nein	116	73.4 %
Σ	158	100.0 %

Tabelle 6 Sozialpädagogische Unterstützung/verordnete Maßnahmen

Dass es Unterstützung oder Maßnahmen durch Dritte gibt, trifft auf etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler der Stichprobe zu. Über 22 intellektuell beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler gaben die Lehrkräfte an, dass es sozialpädagogische Unterstützung oder verordnete Maßnahmen gibt. Ebenso wurde dies über 20 lernbeeinträchtigte Lernende berichtet. Am häufigsten berichteten die Lehrkräfte darüber, dass in die Familien durch die (sozialpädagogische) Familienhilfe oder die Familienunterstützung durch das Jugendamt oder den Familienentlastenden Dienst unterstützt werden. Es gibt einige Familien, über die Daten erfasst werden konnten, die eine Beratung durch die Schule oder das Jugendamt wahrnehmen oder Unterstützung beantragt wurde. Andere lehnen jegliche Unterstützung durch Dritte ab. Sechs Schülerinnen und Schüler, über die sozialpädagogische Unterstützungen oder verordnete Maßnahmen bekannt sind, sind aus unterschiedlichen Gründen in Wohngruppen untergebracht z.B. da kein Kontakt zu Eltern besteht oder das Sorgerecht nicht bei den leiblichen Eltern liegt. Genannte verordnete Auflagen durch das Jugendamt sind bspw. „feste Besuchszeiten, Überprüfungen und Auflagen, wann das Kind evtl. wieder in die Familie kann“. Andere sozialpädagogische Unterstützungen oder verordnete Maßnahmen sind bspw. „Parisozial“, „Antigewalttraining, Verhaltenstherapie“, „Arbeit mit Dilikttherapeut Bewährungshelferin“.

Zusammenfassend lassen sich aus den deskriptiven Ergebnissen der demografischen Daten der Schülerinnen und Schüler wichtige Erkenntnisse ableiten, die für die weiteren Analysen und Interpretationen der Daten von Bedeutung sind.

4.2 Deskriptive Ergebnisse der Unterstützung durch das häusliche Umfeld

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf den gesetzten Schwerpunkt dieser Arbeit, dafür wurden die Ergebnisse des dritten Teils des Fragebogens *Unterstützung durch das häusliche Umfeld* ausgewertet. Zunächst werden die Ergebnisse der Lernorganisation durch die Erziehungsberechtigten mit den Items L1 bis L5 beschrieben. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der anderen Unterkategorie aktive Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten mit den Items U1 bis U6. Die Lehrkräfte haben die Items mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala bewertet: „nie“ (1), „vereinzelt“ (2), „manchmal“ (3), „regelmäßig“ (4), „immer“ (5) (Lutz & Gebhardt, 2022).

Das Item L1 wurde von allen befragten Lehrkräften, zu den jeweiligen Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schülern, beantwortet ($n = 89$; $n = 69$). Für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ergibt sich ein Mittelwert von $M = 3.66$ ($SD = 1.29$). Die Zentrale Tendenz der Stichprobe wird durch den Median 4 repräsentiert. Für den Förderschwerpunkt Lernen konnte ein Mittelwert $M = 2.59$ ($SD = 1.38$) ermittelt werden. Der Median liegt bei 2. Dementsprechend liegt der Mittelwert der Gesamtstichprobe bei $M = 3.20$ ($SD = 1.43$) und der Median bei 3.5.

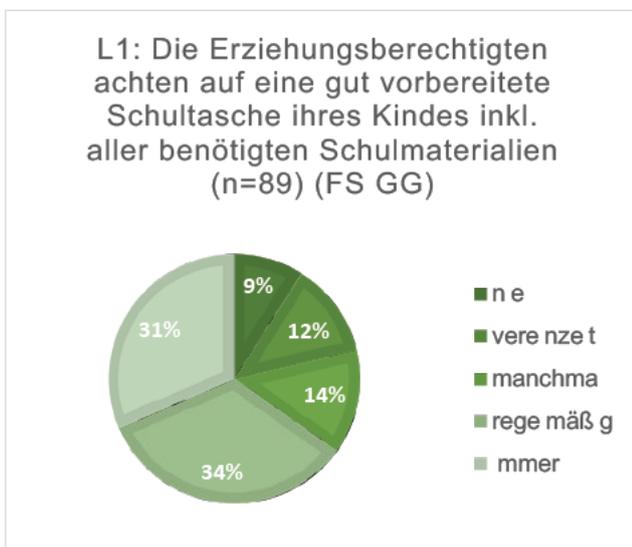


Abbildung 8 Vorbereitung der Schultasche – SuS FS GG

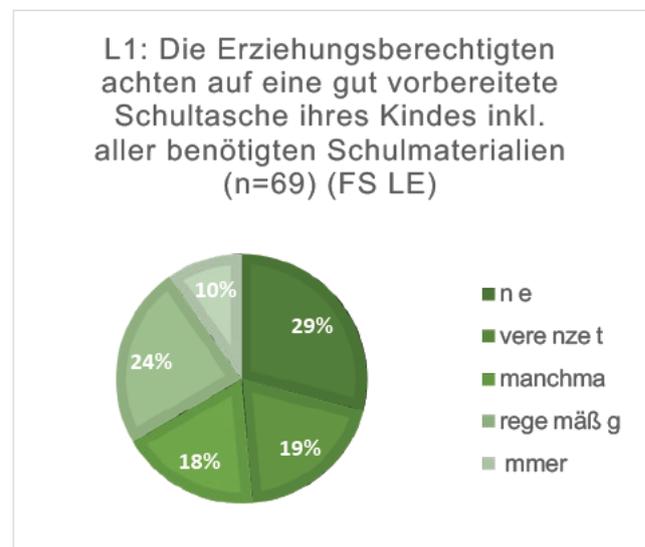


Abbildung 7 Vorbereitung der Schultasche - SuS FS LE

Anhand der Abbildungen 7 und 8 kann gesehen werden, dass sich die Verteilung der Häufigkeiten der beiden Förderschwerpunkten unterscheidet. Bei den Schülerinnen und Schülern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ist die Zahl der Erziehungsberechtigten, die nie oder vereinzelt darauf achten, dass ihre Kinder eine gut

vorbereitete Schultasche mit zur Schule bringen, deutlich kleiner. Bei 19 (21 %) Schülerinnen und Schülern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung achten die Erziehungsberechtigten nie oder vereinzelt darauf. Entsprechend dieser Häufigkeit trifft das auf 35 (48 %) Erziehungsberechtigte von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbeeinträchtigung zu, dass ihr Kind eine gut vorbereitete Schultasche besitzen. Die Zahl der Erziehungsberechtigten, die manchmal darauf achten, unterscheidet sich in den beiden Gruppen nicht signifikant. Dass die Erziehungsberechtigten regelmäßig oder immer darauf achten, ist bei 58 (65 %) der Erziehungsberechtigten von Lernenden mit einer intellektuellen Beeinträchtigung zu. Wohingegen 21 (34 %) Erziehungsberechtigte von Lernenden mit einer Lernbeeinträchtigung regelmäßig oder immer darauf achten, dass die Schultasche ihrer Kinder vorbereitet ist und alle benötigten Materialien enthält.

Das darauffolgende Item (L2) wurde ebenfalls vollständig von allen Lehrkräften für alle Schülerinnen und Schülern, der beiden Teilstichproben ausgefüllt ($n = 89$; $n = 69$). Der Mittelwert für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung liegt bei $M = 4.01$ ($SD = 1.19$). Der Median für diese Teilstichprobe liegt, wie beim vorherigen Item bei 4. Für den Förderschwerpunkt Lernen konnte ein Mittelwert von $M = 3.45$ ($SD = 1.29$) berechnet werden. Der Median liegt ebenfalls bei 4. Wird die Gesamtstichprobe betrachtet, ergibt sich ein Mittelwert von $M = 3.77$ ($SD = 1.26$). Der Median entspricht demselben Wert, wie der Wert der beiden Teilstichproben.

Dass die Erziehungsberechtigten von Lernenden mit einer intellektuellen Beeinträchtigung nie oder vereinzelt darauf achten, dass ihre Kinder ordentliche und den Wetterverhältnissen angemessene Kleidung tragen, trifft laut Einschätzung der Lehrkräfte auf 12 (13 %) Erziehungsberechtigte zu. Die Zahl der Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbeeinträchtigung, die nie oder vereinzelt auf die Kleidung achten beträgt 17 (24 %). Die Zahl der Erziehungsberechtigten, die manchmal darauf achten beträgt für Lernende mit einer intellektuellen Beeinträchtigung 14 und für lernbeeinträchtigte Lernende 11. Beide Anzahlen entsprechen einem prozentualen Anteil von ungefähr 16 %. Deutlich höher ist der Anteil der Erziehungsberechtigten von Schülerinnen und Schüler mit einer intellektuellen Beeinträchtigung die regelmäßig oder immer auf ordentliche Kleidung achten. Insgesamt 63 Erziehungsberechtigte, welches ungefähr 70 % der Teilstichprobe entspricht, achten

regelmäßig oder immer auf Kleidung, die den Wetterverhältnissen angepasst ist. Bei den Erziehungsberechtigten von lernbeeinträchtigten Lernenden achten nahezu 60 %, bzw. 41 regelmäßig oder immer auf ordentliche Kleidung.

Das Item L3 fragt nach einer Einschätzung, ob die Erziehungsberechtigten drauf achten, dass zuhause eine störungsarme Lernumgebung gewährleistet wird. Aufgrund von sechs fehlenden Einschätzungen ergibt sich eine Anzahl für die Teilstichprobe des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung $n = 83$. Der Mittelwert für diese Teilstichprobe beträgt $M = 3.19$ ($SD = 1.37$). Der Median für diese Daten liegt bei 4. Für den Förderschwerpunkt Lernen ($n = 69$) liegt der Mittelwert bei $M = 2.33$ ($SD = 1.18$). Der Median beträgt 2. Für die Gesamtstichprobe lässt sich ein Mittelwert von $M = 2.80$ ($SD = 1.35$) und einem Median von 3 berechnen.

Nach der Einschätzung der Lehrkräfte, achten 27 (33 %) Erziehungsberechtigte von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung nie oder vereinzelt auf eine ruhige Lernumgebung. Die Zahl der Erziehungsberechtigten der Lernenden mit einer Lernbeeinträchtigung ist deutlich höher. Dort beträgt die Zahl 43 (62 %). Der Anteil der Erziehungsberechtigten, die manchmal auf eine störungsarme und ruhige Lernumgebung für ihre Kinder achten liegt zwischen 16 % und 18 % in den beiden Teilstichproben. Ungefähr die Hälfte der Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern achten laut Einschätzung der Lehrkräfte regelmäßig oder immer darauf, dass ihre Kinder eine ruhige Umgebung zum Lernen haben. Ebenso achten 14 (20 %) Erziehungsberechtigte der anderen Gruppe der Erziehungsberechtigten in diesem Ausmaß darauf, dass ihre Kinder ein störungsarmes und ruhiges Lernsetting zuhause für die Bearbeitung von Hausaufgaben oder zum Lernen haben.

Bei dem nächsten Item (L4) wurden die Lehrkräfte darum gebeten eine Einschätzung zu geben, ob die Erziehungsberechtigten auf Frühstück achten und ob sie auf ausreichend gesunde Pausenverpflegung in der Schule Wert legen. Dieses Item wurde vollständig von allen Lehrkräften ausgefüllt ($n = 89$; $n = 69$). Für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung lässt sich ein Mittelwert von $M = 4.11$ ($SD = 1.21$) und einem Median von 5 berechnen. Für die andere Gruppe der Erziehungsberechtigten liegt der Mittelwert bei $M = 3.20$ ($SD = 1.50$). Der Median für den Förderschwerpunkt Lernen sowie für die Gesamtstichprobe beträgt 3. Der Mittelwert für die Betrachtung beider Gruppen liegt bei einem Wert von $M = 2.80$ ($SD = 1.35$).

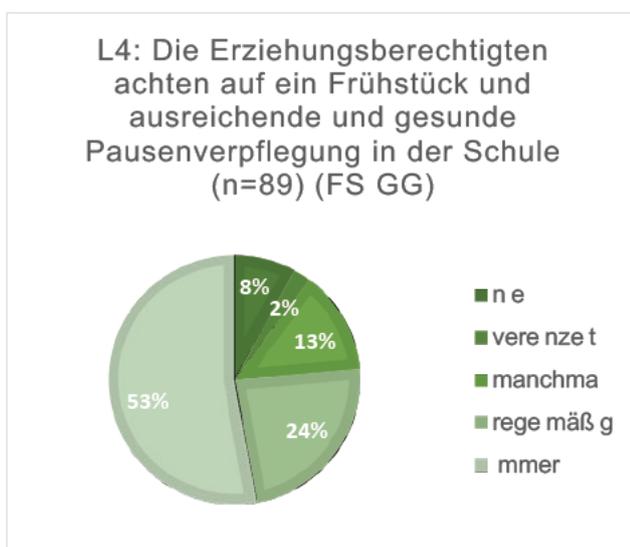


Abbildung 10 Verpflegung in der Schule - SuS FS GG

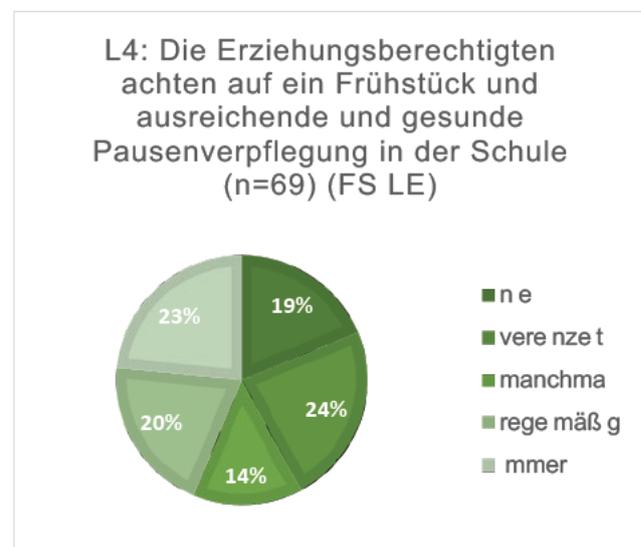


Abbildung 9 Verpflegung in der Schule - SuS FS LE

Die Abbildungen 9 und 10 zeigen, dass sich die Ausprägungen der Häufigkeiten der beiden Teilstichproben deutlich unterscheiden. Neun (10%) Erziehungsberechtigte von Schülerinnen und Schüler einer intellektuellen Beeinträchtigung achten nie oder vereinzelt darauf, dass ihr Kind Frühstück und Pausenverpflegung in der Schule haben. Die Zahl der Erziehungsberechtigten von den Lernenden mit einer Lernbeeinträchtigung, die nie oder vereinzelt auf Frühstück und Pausenverpflegung achten ist dreimal so hoch. Der Anteil der Erziehungsberechtigten, die manchmal auf ausreichende und gesunde Pausenverpflegung achten unterscheidet sich kaum. Er liegt in beiden Teilstichproben bei ungefähr 13 %. Mehr als drei Viertel der Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung achten regelmäßig bzw. immer darauf, dass ihr Kind Frühstück und ausreichend Pausenverpflegung in der Schule hat. Die Zahl der Erziehungsberechtigten von

lernbeeinträchtigt ist geringer. 33 (43 %) der Erziehungsberechtigten dieser Schülerinnen- und Schülerschaft achtet regelmäßig oder immer darauf, dass ihr Kind ausreichende und gesunde Verpflegung in der Schule zur Verfügung hat.

Das Item L5 des Fragebogens fragt nach einer Einschätzung, ob die Erziehungsberechtigten darauf achten, dass ihr Kind regelmäßige Einschlaf- und Aufstehzeiten hat. Für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, wurde das Item nicht vollständig ausgefüllt. Drei Einschätzungen der Lehrkräfte fehlen ($n = 86$). Der Mittelwert dieser Teilstichprobe liegt bei $M = 3.71$ ($SD = 1.17$). Der Median für dieses untersuchte Item liegt bei 4. Für den Förderschwerpunkt Lernen ($n = 69$) liegt der Mittelwert bei $M = 2.81$ ($SD = 1.36$) und der Median bei 2. Für die Gesamtstichprobe wurde ein Mittelwert von $M = 3.31$ ($SD = 1.33$) und einem Median von 4 berechnet.



Abbildung 12 Schlafenszeiten - SuS FS GG

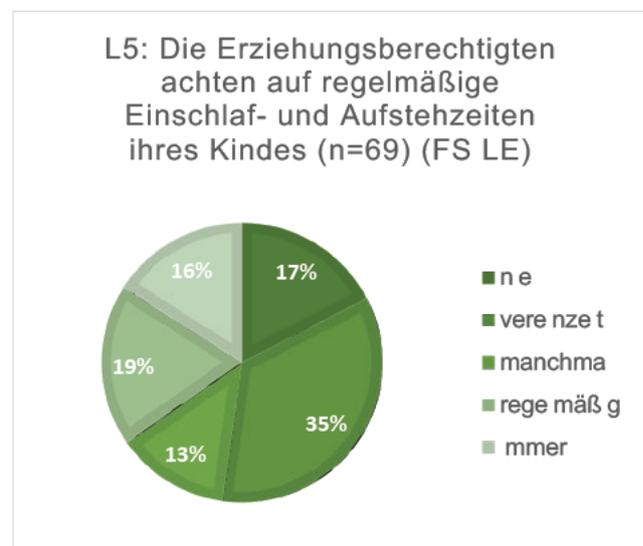


Abbildung 11 Schlafenszeiten - SuS FS LE

Anhand der Abbildung 11 und 12 wird deutlich, dass die Erziehungsberechtigten der Kinder und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung häufiger auf regelmäßige Schlafenszeiten ihrer Kinder achten. Der Anteil der Erziehungsberechtigten die nie oder vereinzelt darauf achten trifft auf 15 zu. Im Gegensatz dazu achten 36 der Erziehungsberechtigten von Lernenden mit einer Lernbeeinträchtigung nie oder vereinzelt auf geregelte Schlafenszeiten. Der Anteil der Erziehungsberechtigten, die manchmal darauf achten unterscheidet sich zwischen den beiden Gruppen nicht. Die Zahl der Erziehungsberechtigten der Kinder und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung die regelmäßig bzw. immer darauf achten, dass ihr Kind geregelte Einschlaf- und Aufstehzeiten hat, mehr als doppelt so hoch, als bei den

Erziehungsberechtigten von Lernenden mit einer Lernbeeinträchtigung. Insgesamt 60 (70 %) Erziehungsberechtigte der Schülerinnen und Schüler mit einer intellektuellen Beeinträchtigung achten regelmäßig oder immer darauf, wohingegen 24 (35 %) Erziehungsberechtigte der anderen Teilstichprobe in diesem Ausmaß darauf achten. Die Einschätzung der Lehrkräfte für das Item U1 wurde ebenfalls vollständig vorgenommen ($n = 89$; $n = 69$). Der Mittelwert für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beträgt $M = 3.76$ ($SD = 1.23$) und einem Median von 4. Für den Förderschwerpunkt Lernen konnte ein Mittelwert von $M = 3.06$ ($SD = 1.34$). Die zentrale Tendenz der Stichprobe wird durch einen Median von 3 repräsentiert. Für die Gesamtstichprobe beträgt der Mittelwert $M = 3.46$ ($SD = 1.32$). Der Median beträgt 4.

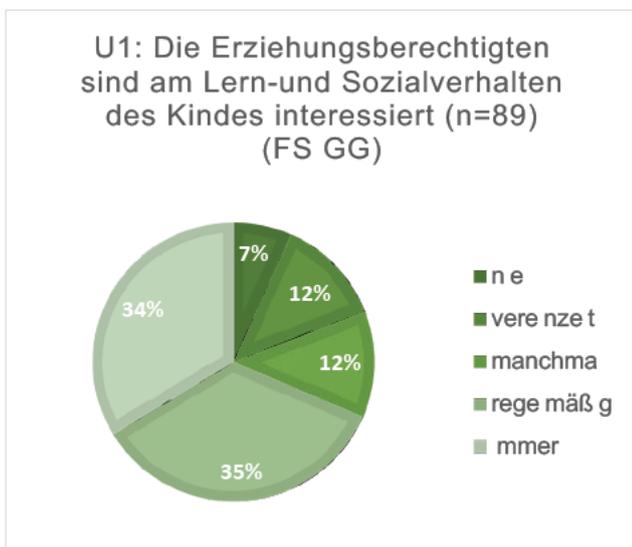


Abbildung 14 Interesse Lern- und Sozialverhalten - SuS FS GG

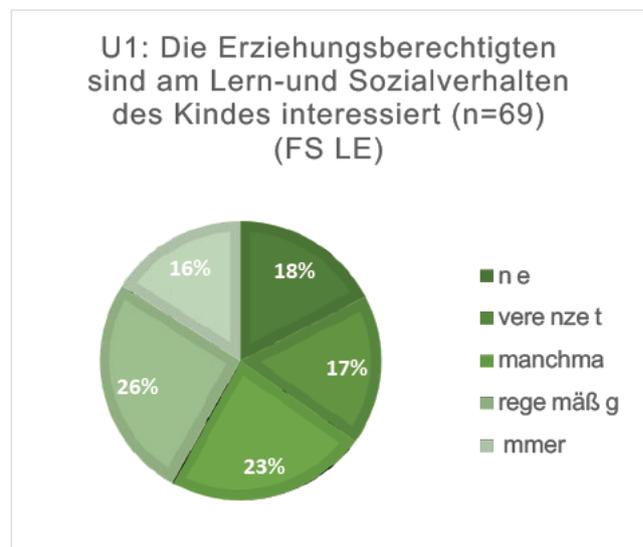


Abbildung 13 Interesse Lern- und Sozialverhalten - SuS FS LE

Die Abbildungen 13 und 14 zeigen, dass sich die Ausprägungen der Häufigkeiten zwischen den beiden Teilstichproben unterschiedlich verteilen. Der Anteil der Erziehungsberechtigten die nie oder vereinzelt am Lernverhalten interessiert sind beträgt für die Erziehungsberechtigten von den intellektuell beeinträchtigten Lernenden weniger als 20 %. Die Lehrkräfte schätzten bei mehr als einem Drittel der Erziehungsberechtigten von lernbeeinträchtigten Lernenden ein, dass solches Interesse nie oder vereinzelt besteht. Manchmal zeigen 11 (12 %) Erziehungsberechtigte von Kindern und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung Interesse und 16 (23 %) von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbeeinträchtigung. Laut Einschätzung der Lehrkräfte zeigen 61 Erziehungsberechtigte von Kindern und Jugendlichen mit einer

intellektuellen Beeinträchtigung, welches fast 70 % der Teilstichprobe entspricht, ein regelmäßiges oder immer auftretendes Interesse am Lernverhalten ihres Kindes. Neunzehn (42 %) Erziehungsberechtigte der Schülerinnen und Schüler mit einer Lernbeeinträchtigung zeigen ein Interesse an dem Lernverhalten in einem solchen Ausmaß.

Das zweite Item (U2) dieses Unterkapitels beschäftigt sich mit der Einschätzung der Lehrkräfte, ob die Erziehungsberechtigten ihre Kinder bei täglichen Übungs- und Lernaufgaben, wie Lese- oder Vokabeltraining unterstützen. Für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung fehlen fünf Einschätzungen ($n = 84$). Für den Förderschwerpunkt Lernen sind die Einschätzungen vollständig ($n=69$) gegeben worden. Der Mittelwert für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beträgt $M = 2.76$ ($SD = 1.40$). Der Median für diese Teilstichprobe liegt bei diesem Item bei 3. Für den Förderschwerpunkt Lernen lässt sich ein Mittelwert von $M = 2.16$ ($SD = 1.28$) und einem Median von 2 bestimmen. Der Mittelwert, welcher für die Gesamtstichprobe berechnet werden konnte, beträgt $M = 2.49$ ($SD = 1.38$). Der Median für dieses betrachtete Item liegt bei 2.

Die Anzahl der Erziehungsberechtigten die ihre Kinder nie oder vereinzelt unterstützen sind für beide Gruppen am höchsten. Ungefähr 40% der Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Lernenden und mehr als 60 % der Erziehungsberechtigten von Lernenden mit einer Lernbeeinträchtigung unterstützen ihre Kinder nie oder vereinzelt. Laut Einschätzung der Lehrkräfte unterstützen die Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung 24 (29%) ihr Kind manchmal bei täglichen Übungsaufgaben. Für die andere Gruppe der Erziehungsberechtigten trifft dieses auf 11 (16 %) zu. Siebenundzwanzig (32 %) der Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen und 14 (20 %) von Lernenden mit einer Lernbeeinträchtigung unterstützen ihre Kinder regelmäßig oder immer bei Übungs- und Lernaufgaben.

Das Item U3 fragt, ob die Erziehungsberechtigten mit ihren Kindern gemeinsam Lernzielkontrollen vorbereiten. Dieses Item wurde ebenfalls nicht vollständig durch die Lehrkräfte beantwortet für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ausgefüllt. Es fehlen sieben Einschätzungen ($n = 82$). Die Einschätzungen der Lehrkräfte für den Förderschwerpunkt Lernen sind vollständig ($n = 69$) ausgefüllt worden. Der

berechnete Mittelwert für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beträgt $M = 2.43$ ($SD = 1.44$). Der Median liegt bei 2.50. Der Mittelwert für den Förderschwerpunkt Lernen, ist 1.86 ($SD = 1.18$). Der Wert des Medians ist 1. Der Mittelwert, welcher für die Gesamtstichprobe berechnet werden konnte, beträgt $M = 2.17$ ($SD = 1.35$) und einem Median von 2.

Die Zahl der Erziehungsberechtigten die sich nie oder vereinzelt mit ihrem Kind auf Lernzielkontrollen vorbereiten trifft auf ungefähr die Hälfte der Erziehungsberechtigten mit einem intellektuell beeinträchtigten Kind, zu. Für die Erziehungsberechtigten von Kindern mit einer Lernbeeinträchtigung trifft dieses fast 75 % der Erziehungsberechtigten zu. Dass die Erziehungsberechtigten Lernzielkontrollen manchmal mit ihrem Kind vorbereiten, entspricht ungefähr 25 % der Gruppe von Erziehungsberechtigten mit einem intellektuell beeinträchtigten Kind. Nach der Einschätzung der Lehrkräfte bereiten sieben (10 %) der Erziehungsberechtigten mit einem lernbeeinträchtigten Kind manchmal Lernzielkontrollen vor. Neunzehn (23 %) der 82 Erziehungsberechtigten dessen Kinder intellektuell beeinträchtigt sind bereiten regelmäßig oder immer mit ihrem Kind Lernzielkontrollen vor. Im Gegensatz dazu bereiten lediglich 10 (14 %) Erziehungsberechtigten von Schülerinnen und Schülern mit einer Lernbeeinträchtigung regelmäßig oder immer Lernzielkontrollen vor.

Eine Einschätzung, ob die Erziehungsberechtigten sich mit ihren Kindern über Themen unterhalten, welche im Unterricht behandelt, werden unterhalten wurde von den Lehrkräften nicht vollständig gegeben (U4). Für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, fehlen fünf Einschätzungen ($n = 84$). Der Mittelwert für diese Gruppe der Teilstichprobe beträgt $M = 2.88$ ($SD = 1.28$) und einem Median von 3. Für den Förderschwerpunkt Lernen wurde von allen Lehrkräften eine Einschätzung zu diesem Item gegeben ($n = 69$). Aus den Ergebnissen ergibt sich ein Mittelwert von $M = 2.25$ ($SD = 1.06$) und einem Median von 2. Der Mittelwert für die Gesamtstichprobe beträgt $M = 2.59$ ($SD = 1.23$). Die zentrale Tendenz wird durch einen Median von 2 repräsentiert.

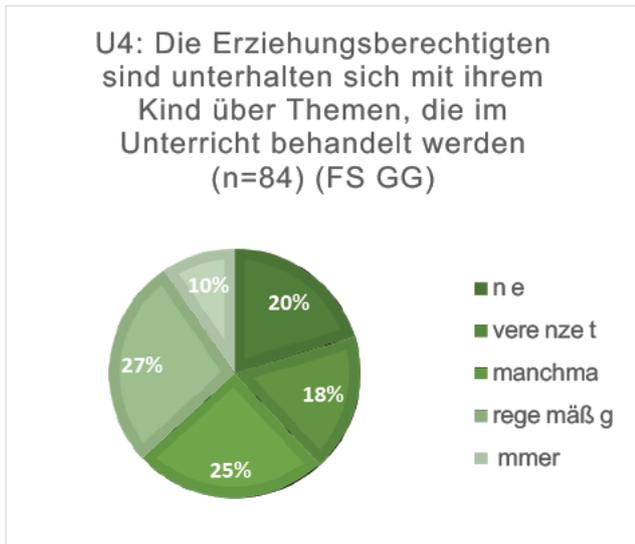


Abbildung 16 Kommunikation über Unterrichtsthemen - SuS FS GG

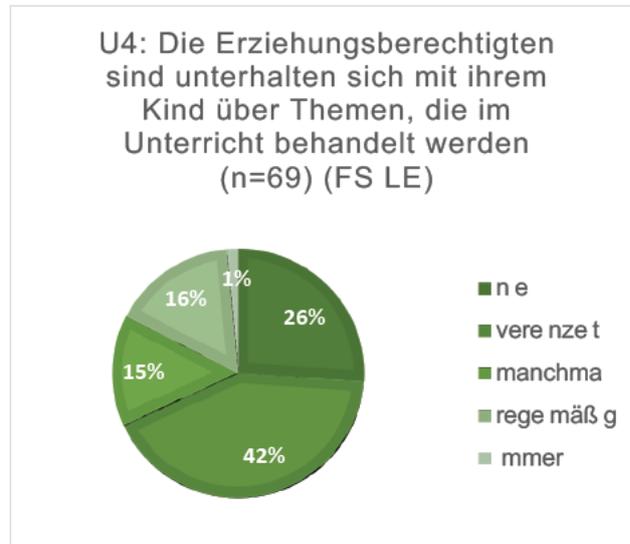


Abbildung 15 Kommunikation über Unterrichtsthemen - SuS FS LE

Anhand der oben gezeigten Abbildung 15 und 16 wird deutlich, dass die Ausprägung der Kommunikation zwischen den Erziehungsberechtigten und ihren Kindern zwischen den beiden Gruppen unterscheidet. Der Anteil der Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, die sich nie oder vereinzelt mit ihrem Kind über Themen des Unterrichts unterhalten ist wesentlich kleiner als der, der Erziehungsberechtigten von lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Fast 70 % der Erziehungsberechtigten, dessen Kind an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen beschult wird, unterhält sich nie oder vereinzelt mit ihrem Kind über Themen des Unterrichts. Die Zahl der Erziehungsberechtigten von Schülerinnen und Schülern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung beträgt 32, welches ungefähr 38 % der Teilstichprobe entspricht. Die Zahl der Erziehungsberechtigten, die sich manchmal mit ihrem Kind über Themen des Unterrichts unterhalten, ist von intellektuell beeinträchtigten Lernenden ist mit 21 (42 %) größer als der Anteil der anderen Gruppe von Erziehungsberechtigten. Ebenso ist der Anteil der Erziehungsberechtigten, die sich regelmäßig oder immer mit ihrem Kind über schulische Themen unterhalten, von intellektuell beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen mehr als doppelt so groß. Elf (17 %) Erziehungsberechtigte von Schülerinnen und Schülern mit einer Lernbeeinträchtigung unterhalten sich regelmäßig mit ihrem Kind über Themen des Unterrichts und lediglich ein Erziehungsberechtigter tut dies, laut Einschätzung der Lehrkraft, immer.

Das vorletzte Item (U5) des Unterkapitels *aktive Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten* beschäftigt sich mit der Einschätzung, ob die Erziehungsberechtigten mit ihrem Kind Probleme, welche in der Schule auftreten, lösungsorientiert besprechen. Durch die teilweise fehlende Einschätzung ergibt sich für die Gruppe des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung eine Gruppengröße von $n = 84$. Anhand der Einschätzung wurde ein Mittelwert von $M = 3.07$ ($SD = 1.32$) und einem Median von 3 berechnet. Für die Gruppe des Förderschwerpunktes Lernen ($n = 69$) ist der Mittelwert $M = 2.57$ ($SD = 1.28$). Der Median dieser Teilstichprobe beträgt 2. Der Mittelwert für die Gesamtstichprobe liegt bei $M = 2.84$ ($SD = 1.32$) und einem Median von 3.

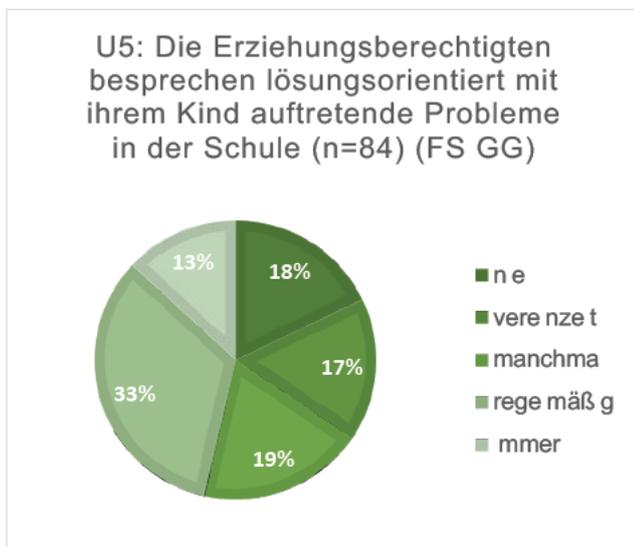


Abbildung 18 Probleme lösungsorientiert lösen - SuS FS GG

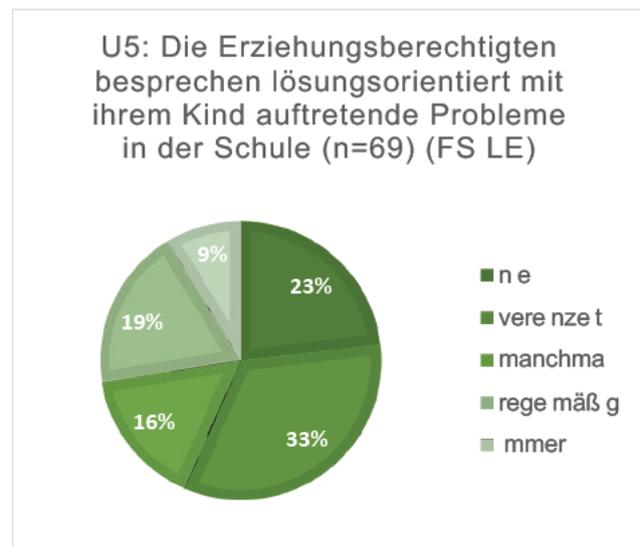


Abbildung 17 Probleme lösungsorientiert lösen - SuS FS LE

Die Abbildung 18 zeigt, dass der Anteil der Erziehungsberechtigten, die nie oder vereinzelt lösungsorientiert Probleme mit ihrem Kind besprechen, von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbeeinträchtigung deutlich größer ist als der Anteil der anderen Gruppe von Erziehungsberechtigten. Mehr als die Hälfte dieser Erziehungsberechtigten bespricht die Probleme nie oder vereinzelt, wohingegen das auf ungefähr 30,0 % der Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen zutrifft. Der Anteil der Erziehungsberechtigten, die manchmal die Probleme mit ihren Kindern lösungsorientiert besprechen unterscheidet sich zwischen den beiden Gruppen kaum. Nach Einschätzung der Lehrkräfte ist die Anzahl der Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen, die

sich regelmäßig oder immer lösungsorientiert gemeinsam mit ihrem Kind mit dem Problem auseinandersetzen mit 39 (46 %) Erziehungsberechtigten fast doppelt so groß ist wie die Zahl der Erziehungsberechtigten von lernbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern (28 %). Prozentual ist der Unterschied allerdings nicht so groß, wie der der Anzahl der Erziehungsberechtigten.

Das letzte Item (U6) beschäftigt sich mit der Frage, ob die Erziehungsberechtigten ihr Kind mit zusätzlichen Materialien, welche von der Lehrkraft empfohlen werden, fördern. Diese Einschätzung wurde für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von den Lehrkräften zu $n = 84$ der Erziehungsberechtigten gegeben. Es konnte dementsprechend ein Mittelwert von $M = 2.74$ ($SD = 1.41$) und einem Median von 3 ermittelt werden. Die Einschätzungen der Lehrkräfte der Teilstichprobe des Förderschwerpunktes Lernen wurden vollständig beantwortet ($n = 69$). Der Mittelwert für die zusätzliche Förderung für den Förderschwerpunkt Lernen beträgt $M = 1.99$ ($SD = 1.27$) und einem Median von 1. Für die Gesamtstichprobe ergibt sich daher ein Mittelwert von $M = 2.40$ ($SD = 1.39$). Die zentrale Tendenz wird durch einen Median von 2 für dieses Item repräsentiert.

Insgesamt ist die Zahl der Erziehungsberechtigten die ihre Kinder mit zusätzlichen, von der Lehrkraft empfohlenen Unterrichtsmaterialien nie oder vereinzelt fördern größer als der Teil der Erziehungsberechtigten, die dieses regelmäßig oder immer machen. Vierzig (47 %) Erziehungsberechtigte von Schülerinnen und Schülern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung fördern ihr Kind nie oder vereinzelt mit zusätzlichen Materialien. Diese Häufigkeit trifft ebenfalls auf 47 (68%) der Erziehungsberechtigten von Lernenden mit einer Lernbeeinträchtigung zu. Laut der Einschätzung der Lehrkräfte fördern ungefähr 20 % der Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung ihr Kind manchmal mit zusätzlichen Unterrichtsmaterialien. Von den Erziehungsberechtigten der Lernenden mit einer Lernbeeinträchtigung fördern neun (13 %) ihr Kind manchmal. Ein Drittel (33%) der Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Lernenden fördern ihr Kind regelmäßig oder immer mit zusätzlichen, von der Lehrkraft empfohlenen Materialien. Wohingegen lediglich 13 (19%) der Erziehungsberechtigten von lernbeeinträchtigten Lernenden regelmäßig oder immer durch ihre Eltern gefördert werden.

Anhand der in diesem Kapitel präsentierten Ergebnisse kann gesehen werden, dass die Ausprägung der Häufigkeiten zwischen den beiden Gruppen der Erziehungsberechtigten sich teilweise stark unterscheiden. Auch die Anzahl der gewonnenen Ergebnisse unterscheiden sich bei der Gruppe des Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vor allem für die Items des Teils *aktive Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten*. Die Erziehungsberechtigten von Schülerinnen und Schülern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung zeigen eine deutlich häufigere Unterstützung bei der Lernorganisation ihrer Kinder. Ebenso zeigt diese Gruppe von Erziehungsberechtigten eine ausgeprägtere Häufigkeit bei der aktiven Unterstützung beim schulischen Lernen.

5 Diskussion

Die vorliegende Arbeit hat sich intensiv mit dem Thema aktive Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten und lernbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern auseinandergesetzt. In diesem Kapitel soll die Diskussion und Interpretation der Ergebnisse im Vordergrund stehen, um einen umfassenden Einblick in die Erkenntnisse dieser Studie zu ermöglichen.

Zunächst werden die Hauptergebnisse dieser Arbeit interpretiert. Dabei werden die quantitativen Daten analysiert und auf signifikante Muster, Abweichungen oder unerwartete Erkenntnisse untersucht. Im Anschluss werden die Ergebnisse bewertet und in den Kontext der aktuellen Literatur. Es folgt eine kritische Auseinandersetzung mit der vorhandenen Literatur, um Gemeinsamkeiten, Widersprüche oder Erweiterungen der bisherigen Erkenntnisse aufzuzeigen. Außerdem werden die gewonnenen Daten auf Übereinstimmung mit den zu Beginn formulierten Hypothesen überprüft, sowie die Forschungsfrage beantwortet. Im Anschluss daran erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit der gewählten Methode, um die Potenziale, aber auch mögliche Einschränkungen und Limitationen der Studie aufzuzeigen.

5.1 Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der beiden Teilstichproben für das Item L1 unterscheiden sich deutlich. Der Mittelwert für die Teilstichprobe für die Schülerinnen und Schüler mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ($M = 3.66$) ist mehr als ein Punkt größer als der, der

anderen Teilstichprobe ($M = 2.59$). Ebenso ist die Standardabweichung kleiner als die der Gruppe der Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbeeinträchtigung. Anhand des Mittelwertes kann gesehen werden, dass die Erziehungsberechtigten im Durchschnitt manchmal bis regelmäßig darauf achten, dass ihr intellektuell beeinträchtigtes Kind mit einer vorbereiteten Schultasche inklusive der Materialien zur Schule kommen. Die zentrale Tendenz der Lehrkräfte entspricht dem Wert 4, welches sich als regelmäßige Unterstützung beim Vorbereiten der Schultasche, in den Kontext einordnen lässt. Wohingegen die Erziehungsberechtigten von Lernenden mit einer Lernbeeinträchtigung im Durchschnitt eher vereinzelt bis manchmal darauf achten. Diese Einschätzung lässt sich ebenfalls anhand des Medians bestätigen, da die zentrale Tendenz der Lehrkräfte dem Wert 2 (vereinzelt) entspricht. Die zentrale Tendenz liegt bei der Teilstichprobe des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung bei 4 (regelmäßig) und bei der Teilstichprobe des Förderschwerpunktes Lernen bei 2 (vereinzelt), welches die Spannweite der Werte bzw. die Häufigkeit der Unterstützung unterstreicht. Die Standardabweichungen $SD = 1.29$ und $SD = 1.38$ deuten darauf hin, dass die Werte der Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Kindern weniger stark streuen als die der Erziehungsberechtigten von lernbeeinträchtigten. Dass die Erziehungsberechtigten von lernbeeinträchtigten Kindern lediglich vereinzelt darauf achten, dass ihr Kind über eine gut vorbereitete Schultasche verfügt, kann möglicherweise daran liegen, dass die Kinder und Jugendlichen weniger Unterstützung beim Vorbereiten der Schultasche benötigen, da sie dieses selbstständig tun. Kinder und Jugendliche mit einer Lernbeeinträchtigung sind motorisch und kognitiv oftmals eher in der Lage die Schultasche selbst zu organisieren. Um diese Interpretation zu fundieren, müssten die Erziehungsberechtigten bzw. die Lernenden selbst befragt werden oder eine Folgefrage für die Lehrkräfte auf dieses Item folgen, um den Grad der Beeinträchtigung mit zu berücksichtigen zu können.

Für das Item, ob die Erziehungsberechtigten darauf achten, dass ihr Kind mit Kleidung, welche an die Wetterverhältnisse angepasst ist und angemessen für den Schulbesuch ist, zeigen die Erziehungsberechtigten von intellektuell Beeinträchtigten Kindern ebenfalls eine ausgeprägtere Häufigkeit. Anhand des Mittelwertes von $M = 4.01$ zeigt sich, dass die Erziehungsberechtigten nach Einschätzung der Lehrkräfte im Durchschnitt regelmäßig darauf achten. Bei den Erziehungsberechtigten von

lernbeeinträchtigten Kindern liegt in dieser Erhebung der Mittelwert bei $M = 3.45$, welches bedeutet, dass die Erziehungsberechtigten manchmal und dementsprechend weniger häufig als die Erziehungsberechtigten der anderen Gruppe auf angemessene Kleidung ihrer Kinder achten. Die Standardabweichungen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung liegt bei $SD = 1.19$. Die Standardabweichung der anderen Gruppe der Erziehungsberechtigten ist um 0.10 höher, dementsprechend bei $SD = 1.29$, welches ebenfalls auf eine stärkere Streuung hinweist. Die zentralen Tendenzen der beiden Teilstichproben entsprechen einem Median mit dem Wert 4 (regelmäßig), welches zeigt, dass die Mehrheit der Lehrkräfte einschätzt, dass die Erziehungsberechtigten regelmäßig auf angemessene Kleidung achten.

Inwieweit die Erziehungsberechtigten im häuslichen Umfeld auf eine störungsarme Lernumgebung für ihr Kind achten, lässt sich anhand der Mittelwerte des Items L3 analysieren. Der Mittelwert für die Erziehungsberechtigten dessen Kind oder Jugendliche eine intellektuelle Beeinträchtigung aufweisen, achten laut Einschätzung der Lehrkräfte im Durchschnitt manchmal darauf, wie der Mittelwert von $M = 3.19$ zeigt. Bei den Erziehungsberechtigten dessen Kinder lernbeeinträchtigt sind, achten die Erziehungsberechtigten nach Einschätzung der Lehrkräfte vereinzelt auf eine Lernumgebung, in der sich die Lernenden konzentriert an ihre Aufgaben begeben können. Dies zeigt der Mittelwert von $M = 2.33$. Bei dieser Teilstichprobe streuen die Werte, für dieses Items, jedoch weniger als bei der Teilstichprobe der Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Kindern. Die Mediane für dieses Item sind zum einen 4 (regelmäßig), für die Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Lernenden und zum anderen 2 (vereinzelt) für jene mit lernbeeinträchtigten Kindern. Dieses Ergebnis kann als widersprüchlich gesehen werden, da Hausaufgaben oder das Lernen für Tests o.ä. für Förderschülerinnen und -schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Regel nicht relevant sind. Diese Annahme spiegelt sich ebenfalls in den Anmerkungen der Lehrkräfte wider, da diese berichten, dass an ihren Schulen Hausaufgaben und Tests für die Lernenden nicht relevant sind (vgl. Kapitel 5.3).

Das Item L4 zeigt ähnliche Tendenzen, wie die zuvor analysierten Items. Die Erziehungsberechtigten, dessen Kinder intellektuell beeinträchtigt sind, achten deutlich häufiger darauf, dass ihre Kinder Frühstück, sowie gesunde Pausenverpflegung

mitbringen. Der Mittelwert von $M = 4.11$ zeigt, dass sie im Durchschnitt regelmäßig darauf achten. Der Median, für diese Teilstichprobe, ist noch größer und liegt damit bei dem Wert 5, welches bedeutet, dass die Mehrheit der Lehrkräfte einschätzt, dass die Erziehungsberechtigten immer darauf achten, dass ihr Kinder Frühstück und Pausenverpflegung hat. Wohingegen die Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbeeinträchtigung im Durchschnitt manchmal darauf achten, dass für ihre Kinder in der Schule eine gesunde Pausenverpflegung, sowie eine Mahlzeit zum Frühstück vorhanden ist. Dies zeigt der Mittelwert von $M = 3.20$. Der Median entspricht ebenfalls dem Wert 3 (manchmal). Die Streuungen um den Mittelwert bei diesem Item unterscheiden sich kaum. Für die Teilstichprobe für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung streuen die Werte mit einer Standardabweichung von $SD = 1.21$ um den Mittelwert und für den Förderschwerpunkt Lernen streuen die Werte $SD = 1.18$. Bei diesem Item könnte zum einen angenommen werden, dass die Kinder und Jugendlichen mit einer Lernbeeinträchtigung sich selbst um ihr Frühstück kümmern. Zum anderen müsste differenzierter untersucht werden, ob die Erziehungsberechtigten weniger häufig darauf achten ob die Schülerinnen und Schüler überhaupt Frühstück mit zur Schule bringen.

Für das letzte Item dieses Abschnittes des Fragebogens, sollten die Lehrkräfte eine Einschätzung geben, ob die Erziehungsberechtigten darauf achten, ob ihre Kinder regelmäßige Einschlaf- und Aufstehzeiten haben. Die Ergebnisse dieses Items zeigen, dass erneut die Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Kindern bei ihren Kindern häufiger darauf achten. Der Mittelwert von $M = 3.71$ zeigt, dass die Erziehungsberechtigten durchschnittlich manchmal bis regelmäßig darauf achten. Ebenso stützt der Median das zuvor genannte Ergebnis, da die zentrale Tendenz bei 4 (regelmäßig) liegt. Im Gegensatz dazu achten die Erziehungsberechtigten von lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen, im Durchschnitt vereinzelt bis manchmal darauf, wie der Mittelwert von $M = 2.81$ zeigt. Die zentrale Tendenz der Lehrkräfte entspricht dem Wert 2, also einem vereinzelt Auftreten der Regelung der Einschlaf- und Aufstehzeiten. Anzunehmen ist, dass die Erziehungsberechtigten von lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen möglicherweise weniger häufig auf geregelte Einschlaf- und Aufstehzeiten achten, da diese ihre Schlafenszeiten selbst regulieren bzw. selbst entscheiden wann sie abends schlafen gehen. Ein anderer Grund könnte

sein, die Kinder ein höheres Durchschnittsalter als die andere Gruppe der Lernenden haben. Diese Annahme kann jedoch, nach Betrachtung der Mittelwerte des Alters widerlegt werden, da das Durchschnittsalter für die Kinder mit einer Lernbeeinträchtigung bei $M = 12.4$ Jahren ($SD = 2.27$) und bei den Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung bei $M = 12.7$ Jahren ($SD = 3.90$) liegt.

Außerdem wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Die Tabelle 7 zeigt die Ergebnisse des t-Tests für den inhaltlichen Schwerpunkt der Lernorganisation durch die Erziehungsberechtigten³.

	Statistik	df	p	Mittlere Differenz	Std.-fehler der Differenz		Effektstärke
Mittelwert Lernorganisation	4.63	142	<.001	-0.845	0.182	Cohens d	-0.757
Anmerkung. $H_a \mu_{FS \text{ Lernen}} < \mu_{FS \text{ geistige Entwicklung}}$							

Tabelle 7 Welch's t-Test Lernorganisation

Für die Durchführung des t-Test wurden zunächst die Mittelwert Scores der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer berechnet. Sechs Datenreihen konnten für den t-Test nicht miteingeschlossen werden, da nicht alle fünf Items für diesen Teil des Fragebogens ausgefüllt worden sind. Um den t-Test durchführen zu können wurde angenommen, dass die Unterstützung der Lernorganisation durch die Erziehungsberechtigten von Lernenden mit einer intellektuellen Beeinträchtigung häufiger vorgenommen wird als die der Erziehungsberechtigten mit lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Der t-Test zeigt, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen gibt, da $p < .001$ ist. Die mittlere Differenz zeigt, dass die Gruppe der Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Kindern und Jugendliche die Items nahezu einen Score höher bewertet haben als die andere Gruppe der Erziehungsberechtigten. Daraus lässt sich schließen, dass die Unterstützung der Lernorganisation bei dieser Gruppe der Erziehungsberechtigten häufiger

³ Für die Durchführung des t-Tests wurde die Beratungs-/Analyseleistungen des Bereichs Statistische Beratung und Analyse (SBAZ) des Zentrums für Hochschulbildung der TU Dortmund in Anspruch genommen.

vorgenommen wird. Bei einseitigen Stichprobentests ist nicht von Relevanz, ob Cohens d positiv oder negativ ist, daher kann bei einer Effektstärke von $d = -0.757$, von einer mittlere bis große Effektstärke gesprochen werden (Cohen, 1988).

Die Einschätzungen der Lehrkräfte des Items U1, wie häufig die Erziehungsberechtigten beider Teilstichproben durchschnittlich am Lern- und Sozialverhalten ihres Kindes interessiert sind, unterscheiden sich kaum. Beide Gruppen der Erziehungsberechtigten sind manchmal am Lern- und Sozialverhalten ihres Kindes interessiert bzw. manchmal bis regelmäßig. Für beide Teilstichproben lässt sich ein Mittelwert um den Wert 3 berechnen. Der Mittelwert der Erziehungsberechtigten dessen Kinder eine intellektuelle Beeinträchtigung aufweisen, strebt mit $M = 3.76$ dem Wert 4 entgegen. Dies unterstützt ebenfalls der Median, welcher sich bei 4 (regelmäßig) liegt. Der Median der Einschätzung der Lehrkräfte für die Erziehungsberechtigten mit lernbeeinträchtigten Lernenden beträgt 3, welches die Ausprägung der Häufigkeit manchmal stützt. Die Streuung um den Mittelwert $M = 3.06$, mit einer Standardabweichung von $SD = 1.34$, ist jedoch bei den Erziehungsberechtigten mit lernbeeinträchtigten Kindern höher als bei der anderen Gruppe der Erziehungsberechtigten. Dort streuen die Werte um den Mittelwert mit einer Standardabweichung von $SD = 1.23$.

Das Item, inwieweit die Erziehungsberechtigten ihre Kinder täglich bei Übungs- und Lernaufgaben unterstützen, zeigt kleinere Ausprägungen der Häufigkeiten als die zuvor genannten Items. Der Mittelwert der Erziehungsberechtigten der Kinder und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung liegt bei $M = 2.76$, welches sich dahingehend interpretieren lässt, dass die Erziehungsberechtigten ihr Kind vereinzelt bis manchmal unterstützen. Der Median liegt in der Mitte, bei dem Wert 3 (manchmal). Der Mittelwert für die Erziehungsberechtigten mit lernbeeinträchtigten Kindern ist noch geringer. Dieser liegt bei $M = 2.16$ und der Median bei 2, welches auf eine vereinzelte Unterstützung bei täglichen Lernaufgaben durch die Erziehungsberechtigten hinweist. Die Streuung um die Mittelwerte ist bei den Erziehungsberechtigten mit intellektuell beeinträchtigten Kindern mit $SD = 1.40$ um 0.12 größer als bei den Erziehungsberechtigten mit lernbeeinträchtigten ($SD = 1.52$).

Das Item U3, wie häufig die Erziehungsberechtigten mit ihrem Kindern Lernzielkontrollen vorbereiten, zeigt ähnlich niedrige Ergebnisse wie das Item U2. Die Erziehungsberechtigten von Lernenden mit einer intellektuellen Beeinträchtigung bereiten

diese vereinzelt mit ihren Kindern vor, wie der Mittelwert von $M = 2.43$ verdeutlicht. Der Median von 2.50 zeigt, dass die Mehrheit der Lehrkräfte die Vorbereitung mit Hilfe der Erziehungsberechtigten zwischen 2 und 3 sieht, also vereinzelt bis manchmal. Die Einschätzung der Lehrkräfte für die andere Gruppe der Erziehungsberechtigten ist noch geringer. Dort liegt der Mittelwert bei $M = 1.86$ und der Median bei 1 (nie). Damit kann angenommen werden, dass die Mehrheit der Lehrkräfte eine sehr geringe Unterstützung bei der Vorbereitung von Lernzielkontrollen bei diesen Erziehungsberechtigten sieht. Die Streuung um den Mittelwert ist bei den Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen liegt bei $SD = 1.40$ und streut damit mehr als die Werte der anderen Gruppe von Erziehungsberechtigten. Dort liegt die Standardabweichung bei $SD = 1.18$.

Das nächste Item beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit sich die Erziehungsberechtigten mit ihren Kindern über Unterrichtsthemen unterhalten. Nach Einschätzung der Lehrkräfte tun die Erziehungsberechtigten, dessen Kinder eine intellektuelle Beeinträchtigung aufweisen, dieses vereinzelt bis manchmal, da ein Mittelwert von $M = 2.88$ und ein Median von 3 berechnet wurde. Für die Erziehungsberechtigten von lernbeeinträchtigten Kindern schätzt die Mehrheit der Lehrkräfte schätzt ein, dass die Erziehungsberechtigten mit ihrem Kind vereinzelt über Unterrichtsthemen kommuniziert. Dies zeigt der Median von 2 (vereinzelt). Außerdem liegt der Mittelwert bei $M = 2.25$, welches dahingehend interpretiert werden kann, dass die Erziehungsberechtigten im Durchschnitt ebenfalls vereinzelt mit ihrem Kind darüber sprechen. Die Ergebnisse für diese Gruppe der Erziehungsberechtigten streuen mit einer Standardabweichung von $SD = 1.06$ geringer als die Werte der anderen Gruppe der Erziehungsberechtigten. Diese Standardabweichung liegt bei $SD = 1.28$. Die gewonnenen Ergebnisse dieses Items sind eher unerwartet. Es wurde angenommen, dass Lernende mit einer Lernbeeinträchtigung sich in der Regel generell, aber auch über schulische Themen, häufiger mit ihren Erziehungsberechtigten unterhalten, da sie weniger kognitiv und sprachlich eingeschränkt sind als Schülerinnen und Schüler mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Dementsprechend ist die Kommunikation zwischen Erziehungsberechtigten und Kind weniger eingeschränkt. Eine schwerstmehrfache Beeinträchtigung, eine Autismus-Spektrum-Störung oder auch andere Beeinträchtigungsformen können die Fähigkeiten der Kommunikation bei Schülerinnen und Schülern

mit einer intellektuellen Beeinträchtigung einschränken (Gold, 2018; Heimlich, 2016; Speck, 2018; Stöppler, 2017; Theunissen & Kulig, 2009).

Ähnlich sehen die Ergebnisse für das darauffolgende Item U5 aus. Im Durchschnitt besprechen Erziehungsberechtigte von intellektuell beeinträchtigten Kindern manchmal Probleme lösungsorientiert, welche in der Schule auftreten. Dies kann anhand des Mittelwertes von $M = 3.07$ und dem Median von 3 belegt werden. Die Streuung um den Mittelwert ist $SD = 1.32$. Erziehungsberechtigte, dessen Kinder eine Lernbeeinträchtigung aufweisen tun dies vereinzelt. Der Großteil der Lehrkräfte schätzt die Problemmunikation mit dem Wert 2, vereinzelt, ein. Der Durchschnitt der Einschätzungen durch die Lehrkräfte liegt jedoch etwas über dem Wert 2 (vereinzelt) und anhand des Mittelwertes von $M = 2.57$ ($SD = 1.28$) belegen. Ebenso wie das Ergebnis des vorherigen Items ist das Ergebnis dieses Items unerwartet, da angenommen wurde, dass Erziehungsberechtigte häufiger lösungsorientiert mit ihren Kindern Probleme besprechen können, sofern diese weniger kognitiv beeinträchtigt sind.

Das letzte Item des Abschnittes aktive Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigte beschäftigt sich mit der Einschätzung wie häufig Erziehungsberechtigte ihre Kinder zusätzlich mit empfohlenen Materialien fördern. Die Ergebnisse zeigen, dass die Erziehungsberechtigten von Schülerinnen und Schülern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung dieses vereinzelt mit einer Tendenz zu manchmal tun. Der Mittelwert von $M = 2.74$ zeigt jenes. Die Standardabweichung für den Mittelwert liegt bei $SD = 1.41$, welches zeigt, dass die Werte ziemlich stark streuen. Der Median zeigt, dass die zentrale Tendenz der Lehrkräfte bei 3 liegt bzw. dass die Erziehungsberechtigten ihre Kinder manchmal zusätzlich fördern. Anders sehen die Ergebnisse für die andere Gruppe der Erziehungsberechtigten aus. Dort liegt die zentrale Tendenz der Lehrkräfte bei dem 1 (nie). Der Mittelwert für die Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbeeinträchtigung liegt bei $M = 1.99$, welches bedeutet, dass die Erziehungsberechtigten ihr Kind nie bis vereinzelt tun. Die Streuung um den Mittelwert ist für diese Gruppe der Erziehungsberechtigten bei $SD = 1.27$. Auch diese Ergebnisse des Items U6 sind überraschend, da die Unterstützung durch zusätzliche Förderung besonders bei den Erziehungsberechtigten mit lernbeeinträchtigten Kindern ziemlich gering ist.

Für diesen Abschnitt wurde ebenfalls ein t-Test durchgeführt. Die Ergebnisse des t-Tests sind in der untenstehenden Tabelle angeführt (Tabelle 8)⁴.

	Sta- tistik	df	p	Mittlere Diffe- renz	Std.-feh- ler der Differenz		Effekt- stärke
Mittel- wert ak- tive Un- terstüt- zung	-3.42	148	1.000	-0.615	0.180	Cohens d	-0.557

Anmerkung. $H_a \mu_{FS \text{ Lernen}} > \mu_{FS \text{ geistige Entwicklung}}$

Tabelle 8 Welch's t-Test aktive Unterstützung

Für die Durchführung dieses t-Tests wurden erneut zunächst die Mittelwert Scores berechnet. Dabei konnten insgesamt sieben Datenreihen aufgrund fehlender Beantwortung von Items nicht miteingeschlossen werden. Als Annahme wurde für die Testung festgelegt, dass die aktive Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten von Lernenden mit einer Lernbeeinträchtigung ausgeprägter in der Häufigkeit ist als die Unterstützung der Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Der t-Test zeigt, dass es kein signifikantes Ergebnis ist, da $p = 1.000$ ist. Da das Ergebnis des t-Test aber für die Überprüfung der Hypothesen relevant ist, werden die Daten dennoch dargestellt. Da die mittlere Differenz einen negativen Wert hat, ist der Mittelwert Score der $\mu_{FS \text{ Lernen}}$ nicht größer als $\mu_{FS \text{ geistige Entwicklung}}$. Damit sich zeigt, dass die Gruppe der Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen um 0.615 Scores mehr Unterstützung beim schulischen Lernen durch ihre Erziehungsberechtigten bekommen. Daraus lässt sich ableiten, dass die aktive Unterstützung beim schulischen Lernen bei dieser Gruppe der Erziehungsberechtigten ausgeprägter ist. Die Effektstärke beträgt $d = -0.557$, welches als eine mittlere Effektstärke interpretiert werden kann (Cohen, 1988).

Wie die Betrachtung der Items der Abschnitte Lernorganisation und aktive Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten allerdings auch

⁴ Für die Durchführung des t-Tests wurde die Beratungs-/Analyseleistungen des Bereichs Statistische Beratung und Analyse (SBAZ) des Zentrums für Hochschulbildung der TU Dortmund in Anspruch genommen.

zeigt, ist das Interesse bzw. Unterstützung, in Bezug auf verschiedene im Fragebogen vorkommende Aspekte, der Erziehungsberechtigten von lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen insgesamt geringer als jenes von den Erziehungsberechtigten der anderen Teilstichprobe. Werden diese Ergebnisse der Forschungsfragen sowie der beiden Hypothesen mit dem Behinderungsbegriff (vgl. Kapitel 2.1), welcher dieser Arbeit zugrunde liegt und angelehnt an die ICF ist, in Verbindung gebracht, könnte angenommen werden, dass die Schülerinnen und Schüler möglicherweise durch ihre Erziehungsberechtigten behindert werden (DIMDI, 2005). Für das Verständnis einer Behinderung wurde angenommen, dass sie dann auftritt, wenn die Kontextfaktoren nicht mit den individuellen Voraussetzungen einer Person übereinstimmen und infolgedessen die Partizipation beeinträchtigt wird. Die Partizipation der Schülerinnen und Schüler in der Schule kann durch fehlende Schaffung der Komponenten der Lernorganisation bzw. der Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten möglicherweise negativ beeinflusst werden. Inwiefern die schulische Leistung, die Persönlichkeit des Kindes oder die Teilhabe am Unterricht durch die mögliche Behinderung der Erziehungsberechtigten beeinflusst wird, müsste jedoch noch weiter erforscht werden, um diese mögliche Theorie zu belegen oder zu widerlegen.

5.2 Bewertung der Ergebnisse

Im nachfolgenden Kapitel werden die zuvor dargestellten und interpretierten Ergebnisse bewertet bzw. diskutiert und mit bereits vorhandener Literatur verknüpft.

Die zuvor aufgestellte Hypothese H1 hat den Zusammenhang zwischen der Lernorganisation durch die Erziehungsberechtigten der Stichprobe untersucht. Dabei wurde angenommen, dass die Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung die Lernorganisation häufiger übernehmen als Erziehungsberechtigte, dessen Kind eine Lernbeeinträchtigung aufweist. Es konnte ein signifikanter Zusammenhang mit einer mittleren Effektstärke für die Annahme, dass $\mu_{FS \text{ Lernen}} < \mu_{FS \text{ gesteigerte Entwicklung}}$ mithilfe der Untersuchung nachgewiesen werden (Cohen, 1988). Die mittlere Differenz zeigt, dass die Mittelwert Scores der Lernorganisation durch die Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Kindern um fast einen Score größer sind als die der anderen Erziehungsberechtigten.

Mit Betrachtung dieses Ergebnisses wurde die Nullhypothese (H_0) abgelehnt und die Alternativhypothese (H_1) vorläufig angenommen.

Swap (1993) sieht es als Aufgabe der Erziehungsberechtigten dafür Sorge zu tragen, dass die Schultasche vorbereitet ist und alle benötigten Materialien für den Unterricht vorhanden sind. Anhand der Ergebnisse des Items L1 zeigt sich, dass die Mehrheit der Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen dieser Aufgabe häufiger nachkommen als die andere Gruppe der Erziehungsberechtigten. Butterwegge (2018) sieht bei Erziehungsberechtigten ebenso die Aufgabe, dass sie darauf achten sollen, dass ihr Kind ordentliche und an die Wetterverhältnisse angepasste Kleidung trägt. Anhand der Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass die Mehrheit der Erziehungsberechtigten, beider Teilstichproben dieser Aufgabe nachkommen, jedoch die Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Lernenden dieser Aufgabe häufiger nachkommen. Hausaufgaben sowie Klassenarbeiten sind für Schülerinnen und Schüler mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, die an einer Förderschule unterrichtet werden, für den regulären Schulalltag kein fester Bestandteil. Störungsarme Lernumgebungen um bspw. das Erledigen von Hausaufgaben oder Vorbereiten von Klassenarbeiten ermöglichen sind für Schülerinnen und Schüler, die eine Lernbeeinträchtigung haben, relevant. Jedoch sind die Ergebnisse der Untersuchung an dieser Stelle als widersprüchlich zur vorhandenen Literatur anzusehen. Da laut Einschätzung der Lehrkräfte, die Erziehungsberechtigten ihre lernbeeinträchtigten Kinder weniger unterstützen, als die Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten. Es ist aus diesem Grund widersprüchlich, dass eine häufigere Unterstützung für eine Zielgruppe gegeben wird, für die Hausaufgaben etc. weniger relevant sind (Bezirksregierung Münster & Dezernat 41, 2015; Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2022). Außerdem zeigt die Untersuchung, dass lernbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler weniger häufig von ihren Erziehungsberechtigten mit Frühstück und ausreichender Pausenverpflegung versorgt werden. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass Kinder mit diesem Förderschwerpunkt aus sozial benachteiligten Familien kommen und daher die Ressourcen möglicherweise fehlen (Gold, 2018). Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen- und Schülerschaft mit einer intellektuellen Beeinträchtigung insgesamt mehr Unterstützung bei der Lebensführung benötigt als andere Lernende. Daher achten

und übernehmen die Erziehungsberechtigten möglicherweise häufiger die Lernorganisation ihrer Kinder als die Erziehungsberechtigten von lernbeeinträchtigten Kindern (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2022).

Die zweite Hypothese hat den Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der aktiven Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten untersucht. Dafür wurde angenommen, dass die Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbeeinträchtigung ihr Kind häufiger aktiv beim schulischen Lernen unterstützen. Durch Prüfung der Hypothese mithilfe des t-Tests konnte nachgewiesen werden, dass keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen gibt. Da $p > 0.05$ ist kann angenommen werden, dass die Ergebnisse durch Zufall entstanden sind. Die mittlere Differenz zeigt, dass die Gruppe der Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten die Items um 0.615 Scores höher bewerten als die Erziehungsberechtigten von lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Anhand der gewonnenen Ergebnisse kann die Nullhypothese (H_0) weder widerlegt noch vorläufig angenommen werden. Gleiches gilt für die Alternativhypothese (H_2), da die Ergebnisse der Testung keine plausiblen Erkenntnisse in Bezug auf die Hypothese liefern. Da die Ergebnisse zufällig entstanden sind, kann angenommen werden, dass bei einer anderen Stichprobe mit derselben Hypothese andere Ergebnisse erzielt werden. Eine mögliche Adaption der Hypothese könnte sein, dass H_2 nicht $\mu_{FS \text{ Lernen}} > \mu_{FS \text{ ge st ge Entw ck ung}}$, sondern in die andere Richtung $\mu_{FS \text{ Lernen}} < \mu_{FS \text{ ge st ge Entw ck ung}}$ formuliert wird. Diese Untersuchung könnte zu anderen möglicherweise signifikanteren Ergebnissen führen (Cohen, 1988).

Mithilfe der gewonnenen Ergebnisse, soll nun die zuvor formulierte Forschungsfrage: *Inwieweit unterstützen die Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder im Förderschwerpunkt Lernen aktiv schulisches Lernen?* beantwortet werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Unterschiede, in welchem Ausmaß die Erziehungsberechtigten ihr Kind bei der Lernorganisation oder dem schulischen Lernen unterstützen, zwischen den beiden Gruppen vorherrschen. Die Betrachtung der statistischen Daten Mittelwerte, Standardabweichungen etc. (vgl. Kapitel 4; Kapitel 5.1) zeigen, dass Erziehungsberechtigte von intellektuell beeinträchtigten Kindern,

ihre Kinder in einem größeren Ausmaß unterstützen. Um dies nochmal konkreter zeigen zu können werden für diese Teilstichprobe der Mittelwert der Items L1 bis L5 berechnet. Der Mittelwert entspricht $M = 3.74$ ($SD = 1.25$). Dieses zeigt, dass die Erziehungsberechtigten im Durchschnitt manchmal bis regelmäßig die Lernorganisation unterstützen und auf diese achten. Bei den Erziehungsberechtigten für Lernende mit einer Lernbeeinträchtigung ergibt sich ein Mittelwert, für die zuvor genannten Items, von $M = 2.88$ ($SD = 1.34$). Damit unterstützt bzw. achtet diese Teilstichprobe ihre Kinder vereinzelt bis regelmäßig in Bezug auf Vorbereitung der Schultasche, Frühstück und Pausenverpflegung etc.

Der Zweite Teil des Fragebogens, der ebenfalls für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant ist, beschäftigt sich mit Komponenten der aktiven Unterstützung für das schulische Lernen. Für die Items U1 bis U6 wurden die Mittelwerte berechnet. Es zeigt sich erneut, dass die Erziehungsberechtigten von Schülerinnen und Schülern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung häufiger auf die Aspekte, welche in den Items abgefragt werden, eingehen bzw. diese umsetzen. Es konnte ein Durchschnitt von $M = 2.94$ ($SD = 1.35$) ermittelt werden, welches verdeutlicht, dass die Erziehungsberechtigten vereinzelt aber mit einer starken Tendenz zu manchmal das schulische Lernen aktiv unterstützen. Die aktive Unterstützung für das schulische Lernen von Erziehungsberechtigten mit lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen ist geringer. Für diese Gruppe ergibt sich ein Durchschnitt von $M = 2.31$ ($SD = 1.24$), welches als ein Ausmaß von vereinzelter Unterstützung gedeutet werden kann. Werden alle Items betrachtet, also U1 bis U5 und L1 bis L6, zeigt sich, dass die Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ihr Kind im Durchschnitt manchmal in all diesen Aspekten unterstützen, auf diese Aspekte achten oder diese Anforderungen umsetzen. Dies lässt sich anhand des Durchschnittes von $M = 3.34$ ($SD = 1.30$) zeigen. Für die Erziehungsberechtigten von Lernenden mit einer Lernbeeinträchtigung treffen diese Anforderung in einem vereinzelt Ausmaß zu. Es zeigt sich eine leichte Tendenz zur Ausprägung manchmal, da der Durchschnitt der Items bei $M = 2.60$ ($SD = 1.29$) liegt.

Damit lässt sich insgesamt sagen, dass die Erziehungsberechtigten, über welche durch die Lehrkräfte Informationen gewonnen werden konnten, ihre Kinder aktiv, in einem solchen Ausmaß unterstützen, welches deutlich voneinander abweicht.

5.3 Limitationen und Ausblick

Nachfolgend wird die durchgeführte Studie hinsichtlich der genutzten Methode, mit Blick auf dessen Potenziale und Einschränkungen, kritisch reflektiert, sowie mögliche Aspekte der Anschlussforschung beleuchtet. Es gibt kritische Gesichtspunkte, welche sich auf den Zeitpunkt vor und während der Durchführung der Studie beziehen. Außerdem wird das Feedback, welches durch die Lehrkräfte am Ende des Online-Fragebogens gegeben werden konnte, miteinbezogen.

Die für diese Arbeit durchgeführte Untersuchung befasste sich mit der Einschätzung von Lehrkräften von Kindern und Jugendlichen einer intellektuellen Beeinträchtigung bzw. einer Lernbeeinträchtigung in Bezug auf die Unterstützung der Erziehungsberechtigten in den Aspekten Lernorganisation und schulisches Lernen. Für die Befragung wurden ausschließlich Förderschulen in Nordrhein-Westfalen kontaktiert. Dementsprechend wurde der Online-Fragebogen ausschließlich von Förderschullehrkräften der beiden Förderschwerpunkte ausgefüllt. Es wurden keine Lehrkräfte miteinbezogen, die Kinder und Jugendliche mit diesen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen, in einem inklusiven Lernsetting unterrichten miteingeschlossen. Dies könnte zu einer eingeschränkten Perspektive führen. Es könnte möglicherweise zu abweichenden Ergebnissen kommen, sofern Lehrkräfte, die in einem inklusiven Schulsettings oder in anderen Bundesländern unterrichten berücksichtigt worden wären. Aber auch der Einbezug von anderen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen in die Untersuchung und inwieweit diese Kinder im schulischen Lernen von ihren Erziehungsberechtigten unterstützt werden, könnte ein interessanter Forschungsschwerpunkt sein. Diese Aspekte könnten für die weitere Durchführung mit diesem Fragebogen, außerhalb des schulinternen Settings, bedacht werden. Aufgrund der limitierten Stichproben ist die Aussagekraft in Bezug auf die Grundgesamtheit als eingeschränkt zu betrachten.

Ein weiterer kritischer Punkt ist, dass der Fragebogen in der Freizeit der Lehrkräfte ausgefüllt werden musste. Hinzu kommt, dass für jeden Schüler bzw. jede Schülerin ein separater Fragebogen ausgefüllt werden muss, welches den Aufwand für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhöht. Dies könnte dazu geführt haben, dass sich die Lehrkräfte nicht ausreichend intensiv mit der Beantwortung der Items auseinandergesetzt haben. Aufgrund einer ohnehin hohen Arbeitsbelastung von

sonderpädagogischen Lehrkräften könnten die eingeschränkten zeitlichen Kapazitäten und die zusätzliche Belastung durch das Ausfüllen des Fragebogens zu einer oberflächlichen Bearbeitung geführt haben. Diese Umstände können unter Umständen Auswirkungen auf die Qualität der erhobenen Daten haben. Es könnten wichtige Aspekte falsch eingeschätzt oder ungenau bearbeitet werden, was die Validität und Zuverlässigkeit der erhobenen Daten beeinträchtigen könnte.

Während der Durchführung der Erhebung wurde eine methodische Entscheidung getroffen, welche es gilt, kritisch zu betrachten. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Vergleichsarbeit zwischen zwei verschiedenen Zielgruppen handelt, war es von hoher Relevanz, dass beide Gruppen einen möglichst gleich großen Anteil repräsentieren. Um dies zu gewährleisten, wurde während der Erhebung in die bereits erhobenen Daten eingesehen und überprüft, ob die beiden Gruppen möglichst gleich groß sind. Dabei stellte sich heraus, dass die Anzahl der Lehrkräfte, welche an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichten deutlich größer war. Um die Gruppengröße angleichen zu können, wurde in einer dritten Kontaktaufnahme mit den Schulen gezielt Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen ausgewählt und kontaktiert (siehe Abbildung 3). Diese bewusste Auswahl der Schulen kann zu Verzerrungen der Stichprobe führen. Daher ist es wichtig anzumerken, dass diese Entscheidung möglicherweise Auswirkungen auf die Repräsentativität der Stichprobe und die Generalisierbarkeit der Ergebnisse haben könnte.

Ein weiterer Punkt, welcher kritisch reflektiert werden sollte, ist die Wahl der fünfstufigen Likert Skala ohne eine Antwortmöglichkeit, die es den Lehrkräften erlaubt keine genaue Einschätzung bezüglich der Häufigkeit geben zu müssen. So kann es zu Verzerrung der Daten kommen und die Genauigkeit der Daten negativ beeinflusst werden, sofern der Fragebogen größere Stichproben noch einmal genutzt werden sollte. Dieses spiegelt sich außerdem auch in dem Feedback, welches durch die Lehrkräfte gegeben wurde, wider (Anhang B).

Bei der Auswertung der Anmerkungen der Lehrkräfte ergaben sich unterschiedliche Reaktionen auf den Fragebogen. Insgesamt wurden 40 Anmerkungen zum Fragebogen, der 158 Lehrkräfte, welche an der Erhebung teilgenommen haben, gegeben. Diese lassen sich in sechs Kategorien unterteilen. Zwei Anmerkungen äußerten eine positive Einstellung zum Fragebogen. Die Formulierung „alles verständlich [...]“

deutet darauf hin, dass sie mit dem Fragebogen zufrieden war und keine größeren Schwierigkeiten bei der Beantwortung aufgetreten sind. Vier der Lehrkräfte gaben an, dass sie nur Vermutungen über einige Inhalte aufstellen konnte. Diese Aussagen wie zum Beispiel „manche Frage kann man als Lehrkraft nicht beantworten, da wir nicht in der Familie sind, z.B. „Eltern achten auf ruhige Atmosphäre [...]. Da können wir nur raten“, deutet darauf hin, dass die Lehrkraft über unzureichende Informationen verfügen, um eine genaue Antwort geben zu können. Diese Aussagen müssen jedoch nicht weiter kritisch hinterfragt werden, da der Fragebogen *Soziales und häusliches Umfeld von Schulkindern Eine Einschätzung für PädagogInnen (SHU-P)* von Lutz und Gebhardt (2022) dazu konzipiert wurde, dass das häusliche Umfeld zu reflektieren und die Einschätzungen von Lehrkräften zu erfassen und vergleichen zu können. Jedoch ist hier zu berücksichtigen, dass es sich bei den gewonnenen Ergebnissen lediglich um Einschätzungen von Seiten der Lehrkräfte handelt. Diese entsprechen unter Umständen nicht der Wahrheit. Um fundiertere Aussagen bezüglich der häuslichen Unterstützung treffen zu können, müssten weitere Faktoren, wie die Befragung der Erziehungsberechtigten berücksichtigt werden.

Darüber hinaus äußerten acht Lehrkräfte das Feedback, dass einige der Fragen nicht zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung passen. Zwölf der Lehrkräfte gaben an, dass sie die Items bzw. Fragen nicht an ihrer spezifischen Schulform wiedererkennen konnten. Dies legt nahe, dass die Fragen möglicherweise nicht ausreichend auf die Besonderheiten und Anforderungen der unterschiedlichen Schulformen bzw. der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ausgerichtet sind. Eine Anpassung der Items mit besonderem Blick auf die Schülerinnen- und Schülerschaft mit einer intellektuellen Beeinträchtigung könnte dazu beitragen, dass die Ergebnisse aussagekräftiger werden. Neun Lehrkräfte äußerten daraufhin den Wunsch nach alternativen Antwortmöglichkeiten wie „gibt es bei uns nicht“, „trifft nicht zu“, „nicht beobachtbar“ oder „nicht relevant“. Eine zusätzliche Antwortmöglichkeit könnte dazu führen, dass die Lehrkräfte flexibler auf die Fragen antworten können und die Ergebnisse so nicht verzerrt werden, sofern der Fragebogen für andere Zwecke als Schulsozialarbeit oder Teamgespräche genutzt wird (Lutz & Gebhardt, 2022). Sechs Lehrkräfte äußerten außerdem sonstiges Feedback, welches in keine der zuvor genannten Kategorien zugeordnet werden konnte. Dabei ging es

zum Beispiel darum, dass die Lehrkraft sich nicht ganz sicher ist, welche sinnvollen Ergebnisse bei der Umfrage entstehen sollen, es zu zeitaufwendig für die ganze Klasse ist oder die Anmerkung geäußert wurde, dass beim Migrationshintergrund nicht alle möglichen Konstellationen ausgewählt werden können. Eine andere Anmerkung der Lehrkräfte war, dass „die Fragen, die mit NIE beantwortet wurden, treffen nicht auf diesen Schüler zu“, diese Aussage verdeutlicht die Annahme, dass die Ergebnisse möglicherweise teilweise verzerrt sind. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte liefern wertvolle Erkenntnisse, welche für die Weiterentwicklung des Fragebogens genutzt werden könnten. Indem die spezifischen Bedürfnisse, Anforderungen und Merkmale der verschiedenen Schulformen berücksichtigt werden, kann die Genauigkeit des Fragebogens verbessert werden und für die Durchführung für größere Stichproben mit weiteren Zielgruppen besser gerecht werden.

Positive Aspekte der gewählten Methode zeigen sich dahingehend, dass trotz der kleinen Stichprobe und den unterschiedlichen Ausprägungen der beiden Teilstichproben deutliche Abweichungen zwischen den Gruppen erkenntlich geworden sind, welche es gilt, weiter zu untersuchen, um mögliche Einflussfaktoren herausfinden zu können. Die erhobenen Daten geben außerdem Einblicke in die Art und Weise, wie Erziehungsberechtigte, ihre Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung bzw. Lernbeeinträchtigung im häuslichen Umfeld in Bezug auf schulisches Lernen unterstützen. An dieser Stelle wäre es interessant weitere Aspekte wie die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler oder die Interessen der Erziehungsberechtigten in Bezug auf Unterstützung der Lernorganisation und dem schulischen Lernen heranzuziehen. Um mit den gewonnenen Daten weitere Forschungen durchführen zu können bzw. sie als Grundlage für weitere Forschung nutzen zu können, wäre die direkte Einbeziehung der Erziehungsberechtigten möglicherweise denkbar. Diese könnte in Form von qualitativen Erhebungen stattfinden, um die Perspektiven, Ansichten und Absichten der Erziehungsberechtigten genauer erforschen zu können. Durch den direkten Kontakt zu den Erziehungsberechtigten können weitere, zuvor nicht berücksichtigte Aspekte, in die Analyse mit einbezogen werden, um mögliche Zusammenhänge und Abhängigkeiten erforschen zu können. Außerdem haben die Lehrkräfte durch Beantwortung des Fragebogens die Möglichkeit ihre Einschätzungen zu reflektieren. Die Reflexion der Einschätzung können Lehrkräfte potenzielle Lücken oder

Bedarfe erkennen. Ein reflektiertes Verständnis für die Unterstützung durch das häusliche Umfeld zu vertiefen und um gezielte Interventionen zu entwickeln, damit die Erziehungsberechtigten in ihren Bemühungen zu unterstützen oder ggf. weitere Instanzen hinzuzuziehen, ist für Lehrkräfte essenziell.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die gewählte Methode Potenziale für die Datenerhebung mit sich bringt. Die Einschränkungen dieser Methode und der getroffenen methodischen Entscheidung der Autorin dieser Arbeit, sollten ggf. für die weitere Arbeit mit dem Fragebogen berücksichtigt und möglicherweise adaptiert werden, um ein breiteres Teilnehmerinnen- und Teilnehmerfeld einbeziehen zu können und um die Aussagekraft und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse weiter zu stärken.

6 Fazit

Um einen Einblick über die aktive Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten zu erhalten, wurde eine Online-Fragebogenerhebung für Lehrkräfte durchgeführt. Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit wurde gezielt eine quantitative Datenerhebung unter Förderschullehrkräften, welche an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichten, gewählt. Mit Hilfe der durchgeführten Untersuchung sollte eine Antwort auf die Forschungsfrage gefunden werden. Durch die Erstellung der Arbeitshypothesen konnten Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage aus Kapitel 1.2 gewonnen werden. Allerdings ist es nicht gelungen beide Arbeitshypothesen zu plausibel zu widerlegen oder vorläufig anzunehmen.

Inwieweit unterstützen die Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder im Förderschwerpunkt Lernen aktiv schulisches Lernen? Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden die Items U1 bis U5 sowie L1 bis L6 geprüft. Hierzu wurden die Alternativhypothesen H1 und H2 aufgestellt. Die Untersuchung hat gezeigt, dass es einen signifikanten Unterschied ($p < .001$) in Bezug auf die Unterstützung der Lernorganisation der beiden Gruppen gibt. Die Erziehungsberechtigten von intellektuell beeinträchtigten Lernenden übernehmen, unterstützen bzw. achten häufiger auf vorbereitete Schultaschen, Frühstück, Einschlaf- und Aufstehzeiten etc. bei ihrem Kind als Erziehungsberechtigte von Lernenden mit einer

Lernbeeinträchtigung. Laut der Literatur gehören die Aspekte wie die Unterstützung bei der Vorbereitung der Schultasche, die Auswahl angemessene und an die Wetterverhältnis angepasste Kleidung sowie die Regelung der Einschlaf- und Aufstehzeiten zu den Aufgaben, für die Erziehungsberechtigte Sorge zu tragen haben (Butterwegge, 2018; Swap, 1993). Insgesamt kann anhand der Ergebnisse gesagt werden, dass viele der Erziehungsberechtigten diesen Aufgaben häufig nachkommen. Es wurde jedoch nicht betrachtet, warum die Erziehungsberechtigten nie oder nur vereinzelt diesen Ausgaben nachkommen, da die familiären, sozialen und individuellen Ausgangssituationen dieser beiden Lernendengruppen möglicherweise deutlich variieren können. Dies könnte ein möglicher Anlass sein diese Untersuchung weiterzuführen.

Allerdings konnte für die Alternativhypothese H2 kein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden, da das Ergebnis zufällig entstanden ist ($p > .05$). Daher können die Alternativ- und Nullhypothese weder widerlegt noch vorläufig angenommen werden. Anhand der Literatur zählen jegliche lernbezogenen Erziehungsberechtigten-Kind-Interaktionen zu der Unterstützung des schulischen Lernens. Eingeschlossen sind dort bspw. Unterstützung bei den Hausaufgaben oder zusätzliches Lernen zu den Hausaufgaben (Durisic & Bunijevac, 2017; Hill et al., 2004; Luplow & Smidt, 2019) Auch wenn die Hypothese nicht plausibel beantwortbar ist, kann anhand der Mittelwerte der einzelnen Items oder dem Durchschnitt der Items U1 bis U6 festgehalten werden, dass die Erziehungsberechtigten diesen Anforderungen der Unterstützung in unterschiedlich häufig nachkommen. Hier könnte für eine mögliche Anschlussforschung überlegt werden, die Hypothese hinsichtlich der Annahme zu adaptieren oder die Stichprobe zu erweitern. Außerdem wäre interessant zu untersuchen, warum die Erziehungsberechtigten ihr Kind nicht so häufig bei Hausaufgaben etc. unterstützen bzw. warum im häuslichen Umfeld wenig über schulische Angelegenheiten kommuniziert wird. Außerdem könnte weitere Forschung inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler der beiden sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe untersuchen oder auch Lernende anderer sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe.

Basierend auf den gewonnenen Ergebnissen und Erkenntnissen dieser Untersuchung lassen sich folgende Implikationen ableiten. Eine mögliche Implikation wäre die Förderung der Beteiligung durch die Erziehungsberechtigten, damit diese als

aktive Partner in die Gestaltung des Lernprozesses einbezogen werden können. Aber auch Informations- oder Schulungsprogramme für Erziehungsberechtigte, wie sie ihre Kinder erfolgreich in schulischen Angelegenheiten unterstützen können bzw. wie die Interaktion von Erziehungsberechtigten und ihrem Kind verbessert werden können. Diese Programme können dazu beitragen mit den Erziehungsberechtigten geeignete Strategien zu erlernen und anzuwenden, um das schulische Lernen ihrer Kinder bestmöglich unterstützen zu können. Für beide Implikationen sollten jedoch die Nachfrage der Erziehungsberechtigten und die vorhandenen familiären Kontexte miteinbezogen werden.

Die vorliegende Forschung hat wichtige Einblicke in das Thema aktive Unterstützung beim schulischen Lernen geliefert und ermöglicht eine umfassendere Betrachtung der Rolle der Erziehungsberechtigten in diesem Kontext. Die Ergebnisse dieser Masterarbeit stellen einen Beitrag für das Verständnis und die Ausprägung der aktiven Unterstützung der Erziehungsberechtigten beim schulischen Lernen von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder im Förderschwerpunkt Lernen dar. Durch die Ergebnisse, die Potenziale und die Limitationen dieser Arbeit können Impulse für die Praxis sowie Anregungen für zukünftige Forschungen gegeben werden.

Literaturverzeichnis

- Bæck, U.-D. (2010). Parental involvement practices in formalised home-school cooperation. *Bæck, UDK (2010): Parental involvement practices in formalised home-school cooperation. Scandinavian Journal of Educational Research, 54(6): 549-563.* [https://www.academia.edu/11328415/Parental involvement practices in formalised home school cooperation](https://www.academia.edu/11328415/Parental_involvement_practices_in_formalised_home_school_cooperation)
- Bezirksregierung Münster, & Dezernat 41. (2015). *Handreichung zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Lernen* (1. Aufl.). [https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule und bildung/inklusion/handreichungen und leitfaeden/handreichung fsp lernen.pdf](https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen_und_leitfaeden/handreichung_fsp_lernen.pdf)
- Bezirksregierung Münster, & Dezernat 41. (2017). *Förderschwerpunkt Lernen—Informationen zur Arbeit in der Sekundarstufe I* (1. Auflage). [https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule und bildung/inklusion/zeugnisse/foerderschwerpunkt lernen.pdf](https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/zeugnisse/foerderschwerpunkt_lernen.pdf)
- Bleidick, U. (1980). Lernbehinderte gibt es eigentlich gar nicht. Oder: Wie man d. Kind mit d. Bade ausschüttet. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* (Bd. 31, Nummer 2, S. 127–143).
- Brandenburg, J., & Huschka, S. S. (2021). Wie unterstützen Eltern die häuslichen Lernaktivitäten von Kindern mit Lernstörung?: Eine Längsschnittstudie. *Kindheit und Entwicklung, 30(2), 116–126.* <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000337>
- Butterwegge, C. (2018). Armut. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 29–31). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0_7
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.
- Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e.V. (2023). *Bedürfnisse von Kindern—Kinderschutz in NRW.* Abgerufen am 27.05.2023 <https://www.kinderschutz-in-nrw.de/rat-und-hilfe/was-gefaehrdet-das-wohl-von-kindern/beduerfnisse-von-kindern/#>
- DIMDI. (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung*

- und Gesundheit* (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) Abgerufen am 04.04.2023 <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icf/icfhtml2005/>.
- Durisc, M., & Bunijevac, M. (2017). *Parental involvement as an important factor for successful education*. <https://doi.org/10.25656/01:14918>
- Falkai, P., Wittchen, H.-U., Döpfner, M., Gaebel, W., Maier, W., Rief, W., Saß, H., Zaudig, M., & American Psychiatric Association (Hrsg.). (2018). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5®* (2. korrigierte Auflage). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02803-000>
- Fischer, E., & Markowetz, R. (2016). Schulische Inklusion: Paradiesmetapher und/oder ein langer Weg zu einer inklusiven Schule. In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (1. Auflage, S. 13–30). Verlag W. Kohlhammer.
- Fornfeld, B. (2013). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik* (5. Aufl.). utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838585314>
- Geiling, U., & Theunissen, G. (2009). Begriffsdiskussion, Erscheinungsformen, Prävalenz. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 339–343). Klinkhardt.
- Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.
- Heimlich, U. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen* (2., aktualisierte Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Herrmann, B., Dettmeyer, R., Banaschak, S., & Thyen, U. (2016). *Kindesmisshandlung: Medizinische Diagnostik, Intervention und rechtliche Grundlagen* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Springer.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations Across Adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491–1509. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x>

- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hillmayr, D., Täschner, J., Brockmann, L., & Holzberger, D. (2021). *Elternbeteiligung im schulischen Kontext: Potenzial zur Förderung des schulischen Erfolgs von Schülerinnen und Schülern*. Waxmann Verlag.
- Jenni, O., & Benz, C. (2007). Schlafstörungen. *Pädiatrie up2date*, 2(04), 309–333. <https://doi.org/10.1055/s-2007-966893>
- Kanter, G. O. (1980). Lernbehindertenpädagogik—Gegenstandsbestimmung, Begriffsklärung. In O. Speck & G. O. Kanter (Hrsg.), *Pädagogik der Lernbehinderten* (2., durchgesehene Aufl.). C. Marhold.
- Kretschmann, R. (2007). Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik. 2: Sonderpädagogik des Lernens / hrsg. Von Jürgen Walter und Franz B. Wember* (S. 4–32). Hogrefe.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (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
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen*. 17. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2021). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung*. 24. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_03_18-Empfehlungen-Schwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2021.pdf
- Lee, J.-S., & Bowen, N. K. (2006). *Parent Involvement, Cultural Capital, and the*

- Achievement Gap Among Elementary School Children.*
<https://doi.org/10.3102/00028312043002>
- Lindmeier, B., & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. 1: Grundlagen.* Kohlhammer.
- Luplow, N., & Smidt, W. (2019). Bedeutung von elterlicher Unterstützung im häuslichen Kontext für den Schulerfolg am Ende der Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(1), 153–180.
<https://doi.org/10.1007/s11618-018-0827-x>
- Lutz, S., & Gebhardt, M. (2022). *Soziales und häusliches Umfeld von Schulkindern: Eine Einschätzung für PädagogInnen (SHU-P).* Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/EPUB.47813>
- Methfessel, B., Guzmán, R. A. O., & Lührmann, P. (2020). Bedürfnisbefriedigung durch Essen und Trinken. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 9(1–2020), 105–136. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v9i1.07>
- Meyer, H. A. (2002). Webbasierte Experimente. In D. Janetzko, M. Hildebrandt, & H. A. Meyer (Hrsg.), *Das experimentalpsychologische Praktikum im Labor und WWW* (S. 113–126). Hogrefe.
- Ministerium für Schule und Bildung. (2022). *Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.* https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrpläne/upload/lp_GE/zdbg_rLi_foerderschwerpunkt_geistige_entwicklung_2022_06_07.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung. (2022). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung—AO-SF).* <https://bass.schul-welt.de/pdf/6225.pdf>
- Orthmann Bless, D., & Zurbriggen, C. (2017). Zur Variabilität adaptiver Kompetenzen von Erwachsenen mit geistiger Behinderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86(1), 41.
<https://doi.org/10.2378/vhn2017.art04d>
- Otterpohl, N., & Wild, E. (2019). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule im Kontext der schulischen Leistungsentwicklung. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 293–306). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642->

53968-8 13

- Pluhar, C. (2003). Sonderpädagogischer Förderbedarf aus der Sicht eines Mitglieds der KMK-Arbeitsgruppe. In A. Fritz, C. Hofmann, & G. Ricken (Hrsg.), *Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf*. Pabst, Science Publ.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs* (2., durchgesehene Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schumacher, J., Hinz, A., Hessel, A., & Brähler, E. (2002). Zur Vergleichbarkeit von internetbasierten und herkömmlichen Fragebogenerhebungen: *Diagnostica*. <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1026//0012-1924.48.4.172>
- Speck, O. (2018). *Menschen mit geistiger Behinderung: Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung* (13., aktualisierte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Stöppler, R. (2017). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung* (2. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. Teachers College Press.
- Theunissen, G. (2021). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: Basiswissen für Erziehung, Unterricht, Förderung und Therapie* (7., aktualisierte und erweiterte Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Theunissen, G., & Kulig, W. (2009). Geistige, physische und sensorische Behinderung. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 101–132). Klinkhardt.
- Verbund Forschungsdaten Bildung (VerbundFDB). (n.d.). *Verbund Forschungsdaten Bildung (VerbundFDB)*. Abgerufen am 01.06.2023 <https://www.forschungsdaten-bildung.de/recht-und-ethik>
- Weber, G., & Rojahn, J. (2009). Intellektuelle Beeinträchtigung. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie. 3: Störungen im Kindes- und Jugendalter: Mit ... 95 Tabellen / Silvia Schneider; Jürgen Margraf (Hrsg.)* (Neuauf., S. 351–366). Springer.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* (Bd. 51, Nummer 12, S. 492–503).

World Health Organization. (2023). Abgerufen am 25.05.2023 *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. Abgerufen am 03.05.2023
<https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Anhang A

Screenshots des Online-Befragung über LimeSurvey:

The screenshot shows a LimeSurvey questionnaire page. At the top, the LimeSurvey logo is on the left and 'Zwischengespeicherte Umfrage laden' is on the right. The title of the survey is 'Soziales und häusliches Umfeld von Schulkindern-TU Dortmund'. The main text is as follows:

Sehr geehrte Lehrkräfte,
wir sind Johanna Vogt und Julia Horstmann. Wir führen im Rahmen unserer Masterarbeit an der TU Dortmund im Fachbereich Entwicklung und Erforschung inklusiver Bildungsprozesse (Fakultät Rehabilitationswissenschaften) in Kooperation mit der Universität Regensburg diese Fragebogenerhebung durch. Dazu würden wir gerne Ihre Einschätzung zu den Themen "Unterstützung durch das häusliche Umfeld" und "Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule" erfahren.

Bitte beachten Sie, dass Sie je einen gesamten Fragebogen, für je ein/e Schüler*in Ihrer Klasse ausfüllen. Sie können die Fragebögen bis zum 19.02.2023 ausfüllen. Die Bearbeitungsdauer eines Fragebogens umfasst etwa 10-15 Minuten. Für den Erfolg der Studie ist es wichtig, dass Sie den Fragebogen vollständig ausfüllen und keine Fragen auslassen. Alle Daten werden anonym erhoben und streng vertraulich behandelt.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an unserer Studie.

Below the text, there are three lines of smaller text:

In dieser Umfrage sind 19 Fragen enthalten.
Dies ist eine anonyme Umfrage.
In den Umfrageantworten werden keine persönlichen Informationen über Sie gespeichert, es sei denn, in einer Frage wird explizit danach gefragt.
Wenn Sie für diese Umfrage einen Zugangscodes benutzt haben, so können Sie sicher sein, dass der Zugangsschlüssel nicht zusammen mit den Daten abgespeichert wurde. Er wird in einer getrennten Tabelle aufbewahrt und nur aktualisiert, um zu speichern, ob Sie diese Umfrage abgeschlossen haben oder nicht. Es gibt keinen Weg, die Zugangscodes mit den Umfrageergebnissen zusammenzuführen.

At the bottom right of the page, there is a green button labeled 'Weiter'.

The screenshot shows a LimeSurvey questionnaire page. At the top, the LimeSurvey logo is on the left and 'Später fortfahren' is on the right. The title of the survey is 'Schulische Rahmenbedingungen und allgemeine Angaben zur Schülerin/zum Schüler'. The page contains three form sections:

***Geschlecht der Schülerin/des Schülers**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- männlich
- weiblich
- divers

***Alter der Schülerin/des Schülers**
In dieses Feld dürfen nur Zahlen eingegeben werden.

Jahre

***Jahrgangsstufe der Schülerin/des Schülers**
In dieses Feld dürfen nur Zahlen eingegeben werden.

. Klasse

lernen-regensburg.limesurvey.net

Später fortfahren

 LimeSurvey

*** Förderort der Schülerin/des Schülers**

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Grundschule

Mittelschule

Förderschule

Sonstiger Förderort:

*** Wurde bei der Schülerin/dem Schüler sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert?**

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Ja, es wurde sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert.

Nein, es besteht kein sonderpädagogischer Förderbedarf.

Weiter

lernen-regensburg.limesurvey.net

Später fortfahren

 LimeSurvey

20%

Familiärer und individueller Hintergrund der Schülerin/des Schülers

Welche Sprache(n) wird/werden überwiegend in der Familie gesprochen?

Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:

deutsch

Andere Sprache(n):

*** Besteht bei der Schülerin/dem Schüler Migrationshintergrund?**

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Nein.

Ja, die Schülerin/der Schüler ist im Ausland geboren (1. (Zuwanderungs-) Generation)

Ja, die Eltern der Schülerin/des Schülers sind zugewandert (2. Generation)

Ja, die Großeltern der Schülerin/des Schülers sind zugewandert (3. Generation)

lernen-regensburg.limesurvey.net

LimeSurvey Später fortfahren

In welcher **Familienkonstellation** wächst die Schülerin/der Schüler auf (Familienstand)?

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Gemeinsam erziehend
- Alleinerziehend
- Patchwork-Familie
- Stiefvater/-mutter
- Wechselnde Haushalte
- Großeltern
- Pflegeeltern
- Heim
- Sonstiges

Gibt es für die Familie **sozialpädagogische Unterstützung oder verordnete Maßnahmen** (z. B. in Form von Auflagen für die Familie, Jugendamt, allgemeine Erziehungshilfe, Aufenthaltsregelung)?

Wenn ja, welche? Bitte Kommentar eingeben.

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Ja Bitte geben Sie hier Ihren Kommentar ein:

Nein

lernen-regensburg.limesurvey.net

LimeSurvey Später fortfahren

40%

Unterstützung durch das häusliche Umfeld

***Lernorganisation durch die Erziehungsberechtigten**

	Nie	Vereinzelt	Manchmal	Regelmäßig	Immer
Die Erziehungsberechtigten achten auf eine gut vorbereitete Schultasche ihres Kindes inklusive aller benötigter Schulmaterialien.	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten achten auf eine ordentliche und den Wetterverhältnissen angepasste Kleidung ihres Kindes.	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten achten zuhause auf eine ruhige, störungsarme Umgebung für die Hausaufgaben und zum Lernen.	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten achten auf ein Frühstück und eine ausreichende und gesunde Pausenverpflegung in der Schule.	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten achten auf regelmäßige Einschlaf- und Aufstehzeiten ihres Kindes.	<input type="radio"/>				



***Aktive Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten**

	Nie	Vereinzel	Manchmal	Regelmäßig	Immer
Die Erziehungsberechtigten sind am Lern- und Sozialverhalten ihres Kindes interessiert .	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten kontrollieren und unterstützen bei täglichen Übungs- und Lernaufgaben (z. B. 10 Minuten-Leseaufgaben, Vokabeltraining, Übungen zu Merkwörtern, Kopfrechenübungen).	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten bereiten mit ihrem Kind Lernzielkontrollen vor (z. B. Üben für Klassenarbeiten).	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten unterhalten sich mit ihrem Kind über Themen, die im Unterricht behandelt werden.	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten besprechen lösungsorientiert mit ihrem Kind auf tretende Probleme in der Schule.	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten fördern ihr Kind mit zusätzlichen , von der Lehrkraft empfohlenen Unterrichtsmaterialien.	<input type="radio"/>				

Weiter



Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule

***Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule**

	Nie	Vereinzel	Manchmal	Regelmäßig	Immer
Die Erziehungsberechtigten nehmen Beratungsangebote (z. B. Schulveranstaltungen, Elternabende/sprechstage) zuverlässig wahr.	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten sind für die Lehrkraft telefonisch oder per Mail erreichbar .	<input type="radio"/>				
Informationszettel an die Erziehungsberechtigten (z. B. Elternbriefe, Proben) werden vollständig und zeitnah zurückgegeben/unterschrieben.	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten entschuldigen das Fernbleiben ihres Kindes rechtzeitig .	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten legen bei längerer Krankheit ihres Kindes selbstständig ärztliche Atteste vor.	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten nehmen eigeninitiativ Kontakt zur Schule auf (z. B. frühzeitiges Melden bei Problemen oder Missverständnissen).	<input type="radio"/>				



Welche/s **Medium/Medien** nutzen Sie als Lehrkraft für die **Kommunikation** mit den Erziehungsberechtigten?

Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:

- Mitteilungsheft/Hausaufgabenheft
- Nachrichtenfunktion eines mobilen Endgerätes (Messengerdienst)
- Telefonat
- E-Mail
- Sonstiges Medium:

***Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule**

	Nie	Vereinzelt	Manchmal	Regelmäßig	Immer
Kontakte zu den Erziehungsberechtigten sind von einem respektvollen Umgang miteinander geprägt.	<input type="radio"/>				
Bei Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten findet eine offene und vertrauensvolle Kommunikation statt.	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten sind mit der Lehrkraft über den Lern- und Sozialfortschritt ihres Kindes im Austausch.	<input type="radio"/>				



Bei Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten findet eine offene und vertrauensvolle Kommunikation statt.	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten sind mit der Lehrkraft über den Lern- und Sozialfortschritt ihres Kindes im Austausch.	<input type="radio"/>				
Die Erziehungsberechtigten nehmen Empfehlungen der Lehrkraft an (z. B. in Bezug auf Arbeitsmaterialien, Therapien, Kontakte zu externen Personen/Organisationen).	<input type="radio"/>				
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="radio"/>				

Wovon ist die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten geprägt?
 Welche Gründe gibt es für eine gute bzw. schwierige Zusammenarbeit?

[Weiter](#)



lernen-regensburg.limesurvey.net



Später fortfahren

Anmerkungen

Haben Sie abschließend noch **Anmerkungen** ...

... zur Schülerin/zum Schüler?

... zum Fragebogen?

Absenden

Anhang B

Anmerkungen der Lehrkräfte zum Fragebogen (sortiert nach Antwort ID aufsteigend⁵):

- (1) „Alles gut verständlich, viel Erfolg !“
- (2) „Siehe oben“
- (3) „Einige Fragen passen nicht zum Schulkonzept einer Förderschule für geistige Entwicklung“
- (4) „An einer Förderschule geistige Entwicklung werden keine Klassenarbeiten oder Tests geschrieben. Ebenso sind Übungsaufgaben für zu Hause eine Seltenheit“
- (5) „Es wäre gut gewesen, wenn es beim Ankreuzen eine Spalte "weiß nicht" oder "gibt es bei uns nicht" gegeben hätte, denn über die Schlafzeiten des Kinder weis ich eigentlich nichts. Ich habe dann "nie" angekreuzt,“
- (6) „In der Regel werden in der Förderschule keine Hausaufgaben gegeben. Zudem schreiben wir keine Klassenarbeiten. Die Beantwortung dieser Fragen ist somit schwierig.“
- (7) „Wir sind eine Förderschule geistige Entwicklung. Wir haben ja keine Klassenarbeiten oder Hausaufgaben im klassischen Sinn. Da finde ich unsere Arbeit im Fragebogen nicht wieder. Förderlich ist, wenn Eltern und Schule gemeinsam an den Förderzielen, die ja immer was mit Steigerung der Selbständigkeit zu tun haben, arbeiten. Z.B. indem sie die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel erlauben und ggf. üben.“
- (8) „es sind einige items, die ich nicht beantworten kann, da wir keine Hausaufgaben oder Arbeiten schreiben. da ist es etwas ungünstig, wenn man die nicht weglassen kann“
- (9) „An der Förderschule haben wir keine Hausaufgaben, Arbeiten oder irgendetwas, was zu Hause geübt werden muss. Ich musste trotzdem etwas anklicken, was das Bild etwas verzerrt.“

⁵ Um die Anonymität der Anmerkungen zu gewährleisten, wird auf das Nennen der Antwort-ID verzichtet.

- (10) „In den Förderschulen für Geistige Entwicklung gibt es weder Klassenarbeiten, noch Hausaufgaben. Ich konnte diese Fragen beim Ausfüllen des Fragebogens aber nicht unbeantwortet lassen....“
- (11) „Einige Antworten passten nicht. Es gibt keine Hausaufgaben, also musste ich antworten, dass die Eltern nie bei den Aufgaben helfen.“
- (12) „Keine Hausaufgaben an der Förderschule Geistige Entwicklung“
- (13) „...bei ein paar Fragen hätte ich mir "trifft nicht zu" / "nicht beobachtbar" als Möglichkeit gewünscht, da z.B. terminierte Lernzielkontrollen bei uns nicht üblich und das Stattfinden von Lernzielkontrollen den Eltern nicht bekannt/bewusst ist. Auch das Arbeiten zu Hause ist bei uns als Ganztagschule außerhalb von Distanzlernzeiten kaum relevant.“
- (14) „Hausaufgaben, Klassenarbeiten etc. gibt es an unserer Schule nicht. Darum kann das nur schwer beantwortet werden.“
- (15) „Ärztliche Atteste müssen aktuell in NRW nicht mehr ausgestellt werden, darum schwierig zu beantworten.“
- (16) „Hausaufgaben und Klassenarbeiten gibt es bei uns nicht, darum nur schwer zu beantworten.“
- (17) „weder Hausaufgaben noch Klassenarbeiten an unserer Schule“
- (18) „Keine Hausaufgaben/Klassenarbeiten“
- (19) „Hausaufgaben und Klassenarbeiten gibt es bei uns nicht“
- (20) „Keine Hausaufgaben/Klassenarbeiten an unserer Schule“
- (21) „Klassenarbeiten und Hausaufgaben gibt es bei uns nicht“
- (22) „Keine Hausaufgaben und Klassenarbeiten bei uns an der Schule“
- (23) „Manches passt nicht - z. B. gibt es keine Hausaufgaben/Tests an der Förderschule, dennoch musste man so tun als ob, weil sonst Ergebnis falsche Tendenz erhielt“
- (24) „Ich bin nicht ganz sicher, welche sinnvollen Ergebnisse hier entstehen, aber ich nehme gerne teil.“
- (25) „Manche Fragen können nicht beantwortet werden, es fehlt eine Option dafür. Zu zeitaufwendig für die ganze Klasse.“
- (26) „An unserer Förderschule (Schwerpunkt Geistige Entwicklung) finden nur sehr selten bis gar nicht Lernzielkontrollen statt, daher hätte ich einige Punkte lieber nicht beantwortet oder mir das Feld "findet so nicht statt“

- oder ähnlich gewünscht. Da es ein Pflichtfeld war, musste ich mich für eine Antwort entscheiden...Das fand ich eher ungünstig.“
- (27) „Müsste mehr Möglichkeiten für Antworten aus dem GE Bereich geben. Z.B. Gibt es keine Hausaufgaben und es gibt keine Arbeiten.“
- (28) „Viele Aussagen basieren nur auf Vermutungen. Z.B. in wieweit die Eltern zu Hause unterstützen....“
- (29) „Ich kann nicht beurteilen, ob zuhause Einschlafzeiten eingehalten oder Gespräche über die Schule geführt werden, da kann ich nur Vermutungen anstellen. Da wir eine ganztägige Förderschule sind, müssen die Kinder keine Hausaufgaben machen“
- (30) „Fragen nach Hausaufgaben, Klassenarbeiten u.ä. waren nicht zu beantworten, da es dies nicht in der Förderschule GG gibt. Ich habe sie trotzdem nach Vermutung ("wenn es sie gäbe...") beantwortet.“
- (31) „Antwortmöglichkeit "nicht relevant" oder "unbekannt" fehlt!“
- (32) „Antwortmöglichkeit "nicht relevant" oder "unbekannt" fehlt!“
- (33) „Antwortmöglichkeit "nicht relevant" oder "unbekannt" fehlt!“
- (34) „Es handelt sich um einen Schüler mit schwereren Behinderungen. Da sind viele Fragen nicht zutreffend/nicht relevant. Es wäre super, wenn man bei entsprechenden Fragen auch „nicht zutreffend“ ankreuzen könnte.“
- (35) „Ja. Beim Migrationshintergrund gibt es nicht alle möglichen Konstellationen. Es gibt durchaus Familien, in denen ein deutsches Elternteil mit einem zugewanderten Elternteil zusammenlebt.“
- (36) „Es gibt Fragen, die kann man als Lehrkraft nicht zuverlässig beantworten. (z.B. wird über schulische Themen gesprochen) Eine Kategorie "Kann ich nicht beantworten" wäre hilfreich, um das Ergebnis nicht zu verfälschen durch bloße Vermutungen.“
- (37) „Der Fragebogen ist nicht so passend für ältere Schüler, die kurz vor der Entlassung stehen.“
- (38) „Manche Fragen kann man als Lehrkraft nicht beantworten, da wir nicht in der Familie sind, z.B. "Eltern achten auf ruhige Atmosphäre" oder "Eltern sprechen mit ihrem Kinder über Unterrichtsthemen". Da können wir nur raten.“

- (39) „Die Fragen, die mit NIE beantwortet wurden, treffen auf diesen Schüler nicht zu.“
- (40) „NIE Antworten treffen inhaltlich nicht auf den Schüler zu“

Eidesstattliche Versicherung

Eidesstattliche Versicherung

(Affidavit)

Horstmann, Julia

202858

Name, Vorname
(surname, first name)Matrikelnummer
(student ID number) Bachelorarbeit
(Bachelor's thesis) Masterarbeit
(Master's thesis)Titel
(Title)

Aktive Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Erziehungsberechtigten - Ein Vergleich

von Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt

geistige Entwicklung oder dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

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.

Waltrop, 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:*

Waltrop, 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.**