

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften

Elterliche Erwartungen an die Kommunikation mit dem
multiprofessionellen Schulpersonal an inklusiven Schulen der
Sekundarstufe I am Beispiel von Elterngesprächen

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie
(Dr. phil.) im Fach Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn

von
Anne Gottwald

Erstgutachter: Prof. Dr. Sebastian Franke
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Brigitte Kottmann
Abgabedatum: 05.12.2025
Tag der Disputation: 19.05.2026

Danksagung

Zunächst möchte ich den Familien danken, welche ich bei meiner früheren Tätigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe kennenlernen und begleiten durfte. Die Erfahrungen dieser Zeit und die unzähligen Gespräche mit den Familien begründen meine Themenwahl.

Daneben möchte ich ein großes Dankeschön an alle Eltern ausrichten, welche durch Ihre Teilnahme die Realisierung meines Forschungsvorhabens erst möglich gemacht haben. In diesem Zuge bedanke ich mich auch bei den Lehrkräften, Schulleitungen, Schulsozialarbeiter*innen und weiteren schulischen Akteur*innen, Mitarbeiter*innen von Beratungsstellen und Elternverbänden für die tatkräftige Unterstützung bei der Akquise von Eltern.

Bei meinen Betreuer*innen bedanke ich mich für die zahlreichen Gespräche, Diskussionen und Impulse, die das Entstehen der Dissertation erst möglich gemacht haben.

Einen besonderen Dank möchte ich meinen Eltern ausrichten, die immer an mich geglaubt und mich in allen Lebenslagen unterstützt haben. Meinem Mann möchte ich ebenfalls für seine Begleitung und den Zuspruch bedanken, vermutlich hätte ich den Master sonst nicht mehr absolviert. Meinen Freunden danke ich für ihr offenes Wort, die unzähligen Gespräche, ihren Zuspruch und das Korrektur lesen. Die emotionale Unterstützung von Freunden und Familie hat mir ermöglicht, mein Ziel nicht aus dem Blick zu verlieren, sondern es weiter zu verfolgen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	7
1. Einleitung.....	1
I. Theoretischer Hintergrund	5
2. Inklusive Schulen der Sekundarstufe I.....	6
2.1 Inklusion	6
2.2 Inklusion in der Sekundarstufe I	10
2.3 Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I.....	15
3. Kooperation und Kommunikation zwischen Eltern und Schulpersonal	19
3.1 Gesetzlicher Hintergrund zur Kooperation mit Eltern	19
3.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.....	19
3.3 Bedeutung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im inklusiven Schulkontext	20
3.4 Schwierigkeiten in einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	22
3.5 Ausgestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.....	25
3.5.1 Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013).....	26
3.5.2 Checkliste zur Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen (Eckert & Sodogé, 2016)	30
3.6 Gespräche in der Sekundarstufe.....	34
3.6.1 Gesprächsanlässe und Gesprächsarten	34
3.6.2 Barrieren in Gesprächen	39
3.6.3 Erwartungen an Gespräche	43
3.6.4 Struktur von Gesprächen	44
4. Forschungsstand zur Kommunikation an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I.....	48
4.1 Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen	49
4.2 Kommunikation zwischen Eltern und dem multiprofessionellen Schulpersonal an inklusive Schulen	54
4.3 Gespräche zwischen Eltern und dem multiprofessionellen Schulpersonal an inklusive Schulen	59
4.4 Erwartungen an Elterngespräche.....	68
4.5 Forschungsdesiderate	71
5. Forschungshypothesen und Fragestellung.....	73
5.1 Fragestellung	73
5.2 Hypothesen	73
II. Methoden	76
6. Quantitative Studie.....	79
6.1 Stichprobe	80
6.2 Erhebungsinstrument und Pre-Test	83
6.3 Datenerhebung und Datenaufbereitung	85
6.4 Vorgehen in der Datenauswertung.....	87

6.4.1	Reliabilitätsanalyse.....	87
6.4.2	Normalverteilung	88
6.4.3	Chi ² -Test	89
6.4.4	Parameterverfahren	89
6.4.5	Parameterfreie Verfahren.....	91
6.4.6	Korrelation.....	91
6.5	Signifikanztest: Einschränkungen	92
7.	Qualitative Erhebung	93
7.1	Leitfaden.....	95
7.2	Auswahl der Interviewpartner*innen und Durchführung der Interviews.....	96
7.3	Datenaufbereitung und Datenauswertung.....	98
III.	Ergebnisse	101
8.	Ergebnisse der quantitativen Erhebung	102
8.1	Hypothese 1a: Wahrnehmung der Kommunikation von Eltern von Kindern mit und ohne spUB.....	102
8.2	Hypothese 1b: Elterliche Wahrnehmung der Kommunikation unter Berücksichtigung der Schulform.....	108
8.3	Hypothese 1c: Wahrnehmung der Gespräche von Eltern von Kindern mit und ohne spUB.....	116
8.4	Hypothese 2a: Kommunikationspartner*innen von Eltern von Kindern mit und ohne spUB.....	120
8.5	Hypothese 2b: Häufigkeit der Kommunikation von Eltern von Kindern mit und ohne spUB.....	122
8.6	Hypothese 2c: Häufigkeit des Erhalts schulischer Rückmeldungen von Eltern von Kindern mit und ohne spUB	126
8.7	Hypothese 3: Zusammenhang zwischen elterlicher Einstellung und Zufriedenheit.....	128
8.8	Hypothese 4: Zufriedenheit der Kommunikation unter Berücksichtigung der Klassenstufe	130
8.9	Auswertung der offenen Antworten.....	131
9.	Diskussion der quantitativen Ergebnisse	136
10.	Auswertungsergebnisse der leitfadengestützten Interviews mit Eltern.....	140
10.1	Vorgeschichte.....	141
10.2	Situation unmittelbar vor einem Gespräch	144
10.3	Themen	147
10.4	Gesprächssituation.....	148
10.5	Zwischenmenschliche Struktur	150
10.6	Gesprächsziele	154
10.7	Erwartungen.....	157
10.8	Bewertung.....	162
11.	Interpretation und Diskussion der qualitativen Ergebnisse	170
11.1	Einfluss des Vorliegens eines spUBs auf die Kommunikation in Gesprächen	170
11.2	Elterliche Erwartungen an Gespräche im inklusiven Schulkontext	174
11.2.1	Vergleich der Erwartungen von Eltern von Kindern mit und ohne spUB	174
11.2.2	Einordnung in den Forschungsstand	178
11.2.3	Einflüsse und Zusammenhänge zwischen den elterlichen Erwartungen und der Wahrnehmung von Gesprächen	182

12. Diskussion der quantitativen und qualitativen Ergebnisse	188
12.1 Wie nehmen Eltern die Umsetzung des Qualitätskriteriums der „vielfältigen und respektvollen Kommunikation“ in der Zusammenarbeit mit dem multiprofessionellen Schulpersonal im inklusiven Schulkontext wahr?	188
12.2 Inwiefern beeinflussen familiäre Faktoren die Kommunikation im inklusiven Schulkontext?	190
12.3 Welche Erwartungen stellen Eltern an Elternsprache im inklusiven Schulkontext?	193
13. Empfehlungen für die Praxis	195
14. Limitationen.....	198
15. Fazit und Ausblick.....	200
Literaturverzeichnis	203
Anhang.....	225
Anhang 1: Elternfragebogen inklusive Quellenbelege	226
Anhang 2: Anschreiben Fragebogen	240
Anhang 3: Übersicht der offenen Antworten.....	241
Anhang 4: Kategoriensystem: Auswertung der offenen Antworten	242
Anhang 5: Case Summary – Auswertung der offenen Antworten.....	243
Anhang 6: Visualisierung der Codierhäufigkeit – offene Antworten	244
Anhang 7: Interviewleitfaden.....	245
Anhang 8: Anschreiben Interview.....	248
Anhang 9: Video zur Akquise von Teilnehmer*innen.....	249
Anhang 10: Einwilligungserklärung.....	250
Anhang 11: Begleitfragebogen	251
Anhang 12: Auswertung Begleitfragebogen.....	254
Anhang 13: Kategoriensystem	255
Anhang 14: Fragebogen zur elterlichen Erwartungsabfrage	256
Anhang 15: Transkriptionsregeln und Hinweise zur einheitlichen Schreibweise	257
Anhang 16: Interviewtranskripte.....	258
Eigenständigkeitserklärung	259

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Modell der Kooperation zwischen Schule und Eltern nach Sacher (2022, S. 31).....	16
Abbildung 2. Entwurf einer empirisch abgeleiteten Terminologie der Lehrer-Elternberatung nach Sauer (2015, S. 166).....	36
Abbildung 3. Explanatives sequentielles Mixed-Methods-Design (QUAN → QUAL) nach Hagenauer et al. (2023, S. 58)	76

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik nach Wocken (2015, S. 75).....</i>	<i>7</i>
Tabelle 2: Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften nach Eckert et al. (2012, S. 84).....	30
Tabelle 3: Checkliste zur Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen nach Eckert & Sodogé (2016, S. 10 f.).....	31
Tabelle 4: Gesprächsarten unter Berücksichtigung der verfolgten Gesprächsziele nach Sacher (2022, S. 76–84) (eigene Darstellung).....	38
Tabelle 5: Multiple Asymmetrien im Verhältnis von Eltern und Lehrpersonen nach (Gartmeier, 2018, S. 49).....	39
Tabelle 6: Überblick über nationale und internationale Forschungsergebnisse zu Elterngesprächen im schulischen Kontext aus Elternperspektive in Anlehnung an Habeck (2021, S. 61).....	60
Tabelle 7: Gesprächsthemen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Gesprächssituationen nach Munthe & Westergård (2023, S. 5) – (eigene Darstellung).....	62
Tabelle 8: Soziodemografische Daten der Kinder.....	82
Tabelle 9: Soziodemografische Daten der Eltern.....	82
Tabelle 10: Schulabschluss und Berufsausbildung Mutter und Vater.....	83
Tabelle 11: Alter der Eltern.....	83
Tabelle 12: Hintergrundinformationen zu den interviewten Elternteilen und deren Kinder.....	97
Tabelle 13: Interpretation der Effektstärkenmaße.....	102
Tabelle 14: Hypothese 1a – Ergebnisse T-Test.....	104
Tabelle 15: Hypothese 1b – Ergebnisse einfaktorielles Varianzanalyse.....	110
Tabelle 16: Hypothese 1c – Ergebnisse T-Test.....	118
Tabelle 17: Kommunikationspartner*innen Allgemein – Ergebnisse des exakten Tests nach Fisher.....	121
Tabelle 18: Kommunikationspartner*innen bei alltäglichen Belangen – Ergebnisse des exakten Tests nach Fisher.....	121
Tabelle 19: Kommunikationspartner*innen bei schulischen Leistungen – Ergebnisse des exakten Tests nach Fisher.....	122
Tabelle 20: Kommunikationspartner*innen bei Problemen – Ergebnisse des exakten Tests nach Fisher.....	122
Tabelle 21: erfolgte Rückmeldung durch verschiedene Professionen – Ergebnisse des exakten Tests nach Fisher.....	122
Tabelle 22: Hypothese 2b – Ergebnisse T-Test.....	123
Tabelle 23: Zusammenfassung der Ergebnisse und daraus abgeleitete Aspekte, die bei der Auswahl von Interviewpartner*innen und der Erstellung des Leitfadens zu berücksichtigen sind.....	137
Tabelle 24: Gesprächspartner*innen von Eltern.....	151
Tabelle 25: Gegenüberstellung der Erwartungen von Eltern von Kindern mit und ohne spUB.....	175
Tabelle 26 Leitfaden zur Berücksichtigung der elterlichen Erwartungen in Elterngesprächen in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I.....	195

1. Einleitung

Die Kooperation mit verschiedenen Akteur*innen gilt als fester Bestandteil inklusiver Schulentwicklungsprozesse (Kiel & Weiß, 2020). Eltern gelten in diesem Kontext als unverzichtbare Kooperationspartner*innen, weil eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit ihnen ein Qualitätskriterium und eine Gelingensbedingung schulischer Inklusion darstellt (Eckert & Sogodé, 2016, S. 7; Wild & Lütje-Klose, 2017, S. 131 ff.). Sie bestimmen maßgeblich die personale, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes und haben im Vergleich zu Schulen und Kindertagesstätten einen doppelt so hohen Einfluss auf den Bildungserfolg des Kindes (Sacher et al., 2019, S. 9; M. R. Textor, 2018, S. 12). Dies unterstreicht die Bedeutung der Eltern als schulische Kooperationspartner*innen. Bestärkt wird dies durch das Fazit von Merkle und Wippermann (2008): „Kindern geht es gut, wenn es den Eltern gut geht“ (S. 27). Eine notwendige Voraussetzung für die Etablierung einer erfolgreichen Kooperation stellt die Kommunikation zwischen dem Schulpersonal und den Eltern dar (Sacher et al., 2019, S. 22). Ergänzend resümieren Yotyodying und Wild (2019, S. 1) unter Berücksichtigung eigener und weiterer Studienergebnisse, dass sich eine effektive Kommunikation zwischen Eltern und dem Schulpersonal förderlich auf das elterliche Engagement in der Schule und die Unterstützung der kindlichen Bildung zu Hause auswirken können.

Als Maßstab für die Ausgestaltung der Kommunikationsprozesse kann das Qualitätsmerkmal der *vielfältigen und respektvollen Kommunikation* herangezogen werden, welches eines der vier Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit darstellt (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013). Empfohlen wird, dass die Kommunikation regelmäßig, unabhängig von konkreten Anlässen und beidseitig erfolgt und dass verschiedene Kommunikationsmittel und -wege genutzt werden (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 8–11). Die Umsetzung dieser Empfehlungen geht mit Herausforderungen einher. In inklusiven Schulen begegnen sich als Kooperationspartner*innen das multiprofessionelle Schulpersonal und eine heterogene Elternschaft (Gasterstädt et al., 2022; Neumann et al., 2021). Die Heterogenität zeichnet sich beispielsweise durch das Vorliegen verschiedener Lebensformen und unterschiedlicher kultureller Hintergründe aus (Gasterstädt et al., 2022; Strasser, 2023, S. 18). Auch treffen Eltern von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (spUB) aufeinander. Jedoch orientieren sich schulische Angebote meist an der „...durchschnittlichen Mittelschicht...“ (Thümmler, 2020, S. 120), sodass die Vermutung nahe liegt, dass nicht alle Elternteile durch die etablierten Kommunikationsstrukturen erreicht werden (Gasterstädt et al., 2022; Lütje-Klose et al., 2024, S. 77). Eine mögliche Folge ist, dass Kommunikationsangebote der Schule nicht wahrgenommen

werden. Gleichzeitig nehmen Lehrkräfte die fehlende Teilnahme von Eltern an Gesprächen als Problem wahr (Nuding et al., 2018, S. 193). Weitere Schwierigkeiten können aus dem Interviewmaterial dieser Studie abgeleitet werden:

[...]. Weil so über Probleme zu sprechen, ist sehr emotional. Das ist ja nichts, worüber man gerade über ein belegtes Butterbrot spricht, sondern das ist immer was Emotionales. Man ist aufgeregt, vielleicht findet man nicht die richtigen Worte und man muss ja überlegen, man geht ja in die Schule. Das ist sozusagen der Raum des Lehrers, seine Einwirkungsstätte und ich gehe dahin, und dass man sich nicht wie das Kaminchen vor der Schlange fühlt. [...] (I 8, Pos. 101)

Die Inhalte verweisen auf bestehende Machtunterschiede und Asymmetrien im Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule, die sich beispielsweise auf Gespräche zwischen Eltern und dem Schulpersonal an inklusiven Schulen auswirken können (z.B. Gartmeier, 2018, S. 48 ff.; Thümmler, 2023, S. 238, vgl. auch Kapitel 10). Mögliche Folge ist, dass Lehrkräfte das Gespräch dominieren und sich die Gesprächspartner*innen nicht auf Augenhöhe begegnen, was mit Unzufriedenheit aufseiten der Eltern einhergeht (Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 99; Gartmeier & Wegner, 2017, S. 64; Hilkenmeier & Buhl, 2017, S. 80). Daneben stellen soziale Disparitäten ein Problemfeld in schulischen Elterngesprächen dar (Killus & Paseka, 2021, S. 258, 262), beispielsweise betonen Lehrkräfte, dass es ihnen nicht möglich oder zu anstrengend ist, die Lebenswelt der Eltern zu verstehen (Nuding et al., 2018, S. 194).

Diese und weitere Studienergebnisse zeigen, dass es an Forschungsarbeiten fehlt, die insbesondere die Sichtweise von Eltern auf die Kommunikation erheben (Pollmeier, 2022, o.S.; Thümmler, 2023, S. 238 f.). Zudem zeigen Studienergebnisse, dass die Kommunikation zwischen der heterogenen Elternschaft und dem multiprofessionellen Schulpersonal ausbaufähig ist (Lütje-Klose et al., 2024, S. 77). Zur Entwicklung von Verbesserungsmöglichkeiten ist die Erhebung elterlicher Erwartungen vielversprechend, da beispielsweise der Gesprächserfolg maßgeblich durch die bestehenden Erwartungen beeinflusst wird (Strasser, 2023, S. 20). Die Heterogenität der Elternschaft (Gasterstädt et al., 2022) und die elterliche „... Schlüsselrolle in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ...“ (Hillenbrand, 2022, S. 196) begründet die Notwendigkeit der Erhebung der elterlichen Sichtweise. Das Forschungsvorhaben dieser Arbeit setzt hier mit folgender Fragestellung an: *Welche Erwartungen stellen Eltern an die Kommunikation als Qualitätsmerkmal der Kooperation mit multiprofessionellem Schulpersonal an inklusiven Schulen (Sekundarstufe I) am Beispiel von Elterngesprächen?* Dieser Frage wird die vorliegende Studie nachgehen.

Zur Realisierung dieses Forschungsvorhabens wird zunächst die elterliche Wahrnehmung auf das Qualitätsmerkmal der vielfältigen und respektvollen Kommunikation (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I erhoben, da ausschließlich Forschungsergebnisse vorliegen, die die Sichtweise von Eltern von Kindern der 5. Klasse

berücksichtigen (Grüter et al., 2021). Darauf folgend werden leitfadengestützte Interviews mit Eltern geführt mit dem Ziel zu ermitteln, welche Erwartungen Eltern an schulische Elterngespräche stellen.

Der Aufbau der Arbeit gestaltet sich wie folgt: Zu Beginn erfolgt die Skizzierung theoretischer Grundlagen. Zunächst wird der Begriff Inklusion definiert, bevor spezifisch die Umsetzung der Inklusion in der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Kooperation betrachtet werden (Kapitel 2). In Kapitel 3 werden ausgewählte inhaltliche Aspekte zur Kooperation und Kommunikation mit Eltern thematisiert. Nach einer Beschreibung der gesetzlichen Hintergründe wird das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vorgestellt. Dabei werden Bedeutung und Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieses Konzepts in inklusiven Schulen herausgearbeitet. Zur Beschreibung der Ausgestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft werden die Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) und die Checkliste zur Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen (Eckert & Sodogé, 2016) herangezogen. Darauf aufbauend werden Gespräche in der Sekundarstufe I betrachtet, spezifisch werden Anlässe, Barrieren, Erwartungen und die Struktur von Gesprächen beschrieben. Nach einer Betrachtung der Themenschwerpunkte aus einer theoretischen Perspektive erfolgt in Kapitel 4 die Darlegung des Forschungsstands und die Herausarbeitung von Forschungsdesideraten. Aus diesen wird eine Forschungsfrage abgeleitet und es werden unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen und des Forschungsstands Hypothesen gebildet (vgl. Kapitel 5). In den Kapiteln 6 und 7 wird das methodische Vorgehen beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse der quantitativen Erhebung präsentiert (vgl. Kapitel 8) und diskutiert (vgl. Kapitel 9), bevor die Ergebnisse der qualitativen Erhebung beschrieben (vgl. Kapitel 10), interpretiert und diskutiert werden (vgl. Kapitel 11). Eine gemeinsame Diskussion der Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebung erfolgt in Kapitel 12. Darauf aufbauend werden Empfehlungen für die Praxis abgeleitet (vgl. Kapitel 13), bevor die Darstellung der Limitationen dieser Forschungsarbeit erfolgt (vgl. Kapitel 14). Mit dem Fazit und Ausblick endet die vorliegende Darstellung (vgl. Kapitel 15).

Aus Gründen des Verständnisses erfolgt einleitend eine Einordnung bzw. Definition der zentralen Begriffe Eltern, Kooperation und multiprofessionelles Schulpersonal. In Anlehnung an Sacher (2022) werden unter dem Begriff Eltern „... nicht nur die biologischen Väter und Mütter verstanden, sondern – in Anlehnung an § 7 Sozialgesetzbuch VIII – alle Sorgeberechtigten oder sonstigen volljährigen Personen, die aufgrund einer Vereinbarung mit dem bzw. den Personensorgeberechtigten längerfristig Aufgaben der Personensorge wahrnehmen ...“ (S. 24).

Boller, Fabel-Lamla und Wischer (2018, S. 7) stellen dar, dass die Begriffe Zusammenarbeit und Kooperation häufig synonym verwendet werden. Diese Handhabung lässt sich auf diese Arbeit übertragen. An inklusiven Schulen sind multiprofessionelle Teams, bestehend aus Lehrkräften, Schulsozialarbeiter*innen, Fachkräften der Ganztagsbetreuung, Schulbegleitungen und weiteren Professionen vorzufinden (Fabel-Lamla, 2025, S. 2 f.; Neumann et al., 2021, S. 164 f.). Die der Arbeit zugrundeliegende Erhebung wurde in einem Regierungsbezirk des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Ein Erlass des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021) sieht vor, dass weitere Fachkräfte im Rahmen von multiprofessionellen Teams zur Unterstützung eingesetzt werden. Die Kontaktaufnahme mit dem Forschungsfeld zeigte, dass viele schulische Akteur*innen und Eltern unter dem Begriff „multiprofessionelles Team“ nur die explizit dafür vorgesehenen Fachkräfte fassen. In dieser Arbeit soll die Kommunikation zwischen Eltern und dem gesamten Schulpersonal betrachtet werden, sodass der Begriff „multiprofessionelles Schulpersonal bzw. Schulpersonal“ verwendet wird.

I. Theoretischer Hintergrund

Zur Rahmung werden im Folgenden theoretische Grundlagen zu den einleitend dargestellten Inhalten skizziert.

2. Inklusive Schulen der Sekundarstufe I

Aus der Einleitung geht hervor, dass diese Arbeit spezifisch die Kommunikation mit Eltern an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I betrachtet. Zur Rahmung und Begründung, warum spezifisch der inklusive Schulkontext betrachtet wird, dient dieses Kapitel. Zunächst erfolgt die Definition des Begriffs Inklusion aus einer erziehungswissenschaftlichen, sonderpädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen Perspektive (vgl. Kapitel 2.1). Anschließend wird in Kapitel 2.2 betrachtet, wie in der Sekundarstufe I das Recht auf inklusive Bildung umgesetzt wird, das mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 in Deutschland verankert wurde (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2014, S. 15, 22). Darauf aufbauend wird spezifisch die Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I betrachtet (vgl. Kapitel 2.3).

2.1 Inklusion

„Einschluss, enthalten sein“ (Lütje-Klose, Neumann, et al., 2022, S. 10) stellt die Übersetzung des aus dem Lateinischen stammenden Begriffs Inklusion dar. Grosche (2015, S. 20) resümiert, es fehle an einer anerkannten einheitlichen Definition des Begriffs Inklusion. Das Fehlen eines Konsenses kann auf die inklusive Bildung übertragen werden (Häcker & Walm, 2015, S. 11). Der Inklusionsbegriff unterliegt verschiedenen Deutungen und Lesarten (Lütje-Klose, Neumann, et al., 2022, S. 9). Es handelt sich somit um einen uneindeutigen Begriff (Muckenthaler, 2021, S. 52). Nach Fromm (2019, S. 9) verweist „Inklusion“ nicht auf eine Begebenheit, sondern beschreibt eine Maßnahme bzw. Lösung.

Allgemein formulieren Lindmeier und Lütje-Klose (2015) Inklusion als eine Querschnittsaufgabe der Erziehungswissenschaft. Historisch betrachtet liegen die Anfänge in den 1970er-Jahren. Damals wurde von einer *integrativen Pädagogik* gesprochen (Lütje-Klose, Neumann, et al., 2022, S. 16).

Der Begriff »Integrationspädagogik«, d.h. die Theorie und Praxis des gemeinsamen Lernens, steht für eine neue Sichtweise zur Erziehung und Unterrichtung von Kindern mit Beeinträchtigung sowie für einen veränderten Auftrag in Vorschule und Schule.... Als Ziel verfolgt Integrationspädagogik die Überwindung aussondernder Einrichtungen sowie deren pädagogischer Konzeptionen zu Gunsten gemeinsamen Lernens und Lebens. (Eberwein & Knauer, 2009, S. 17)

Willmann und Bärmig (2020, S. 13) verweisen darauf, dass der Begriff der Integration auch in aktuellen Diskussionen der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik verwendet wird. Die Begriffe Integration und Inklusion werden in diesem Zusammenhang beispielweise als Synonym verwendet (Willmann & Bärmig, 2020, S. 13). Auch werden die Unterschiede der Begrifflichkeiten hervorgehoben und wird auf die Notwendigkeit beider Begrifflichkeiten

verwiesen (Willmann & Bärmig, 2020, S. 13; Wocken, 2010, S. 204 f.). Es fehlt an einer trennscharfen Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion (Grosche, 2015, S. 17). Zur Abgrenzung der Begrifflichkeiten kann ein Stufenmodell herangezogen werden. Dieses wurde im Ursprung von Bürli (1997) entwickelt und in den folgenden Jahren von Hinz (2004, S. 47 ff.) und Sander (2008, S. 348 ff.) angepasst. Wocken (2015, S. 71–78) greift die in dem Stufenmodell enthaltenen „Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik“ auf und formuliert die „Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik“, die in Tabelle 1 abgebildet sind. Die in Tabelle 1 abgebildeten Stufen eins bis vier beinhalten Werte, sodass die Stufen allgemein als „gestufte Werthierarchie“ (Wocken, 2010, S. 221) bezeichnet werden können. Der Zusammenhang zwischen den Stufen wird durch folgendes Zitat verdeutlicht. „Auf den ‚höheren‘ Stufen werden nicht nur die Werte der jeweils vorgelagerten unteren Stufe realisiert, sondern darüber hinaus wird zusätzlich ein qualitativ neues und höher stehendes Rechtsgut angestrebt“ (Wocken, 2015, S. 76).

Tabelle 1: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik nach Wocken (2015, S. 75)

Stufe	Rechte
4.) Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit
3.) Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe
2.) Separation	Recht auf Bildung
1.) Exklusion	Recht auf Leben
0.) Extinktion	Keine Rechte

Die „Extinktion“ wird als Vorstufe bezeichnet: Menschen mit Behinderung werden keinerlei Rechte zugesprochen (Wocken, 2015, S. 75). Im Gegensatz dazu haben Menschen mit Behinderung auf der ersten Stufe der „Exklusion“ ein Recht auf körperliche Unversehrtheit und Leben (Wocken, 2015, S. 75). Wocken (2015, S. 75) fasst zusammen, dass Menschen mit Behinderung auf der zweiten Stufe der „Separation“ ein Recht auf Bildung haben. Sie besuchen jedoch nicht die allgemeine Schule, sondern eine Sonderschule (Wocken, 2010, S. 220, 2013, S. 71, 75). Dies wird als „Zwei-Schulen-Theorie“ bezeichnet (Wocken, 2015, S. 71). Es folgt die Stufe der „Integration“. Hier können Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam die allgemeine Schule besuchen. Da es sich um ein Antragsrecht handelt, kann der Antrag bewilligt oder abgelehnt werden (Wocken, 2010, S. 220). In diesem Zuge wird der Begriff der „Zwei-Schulen-Theorie“ (Wocken, 2015, S. 71) durch die „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Wevelsiep, 2015, S. 565) ersetzt. Wocken (2015) fasst darauf aufbauend zusammen: „Die Integration ist konditional und bindet das Recht auf Teilhabe an die Erfüllung von äußeren und individuellen Bedingungen“ (S. 75). Die vierte Stufe wird als „Inklusion“ bezeichnet. „Alle behinderten Kinder sind ausnahmslos ‚integrationsfähig‘ und jede Umwelt kann und muss ‚integrationsfähig‘ gestaltet werden“ (Wocken, 2015, S. 76). Bei Übertragung des Verständnisses der einzelnen Stufen auf die

aktuellen Bedingungen unserer Gesellschaft resümiert Grosche (2015, S. 24), dass im Schulsystem weiterhin überwiegend zwischen Kindern mit und ohne spUB unterschieden wird, sodass unter Berücksichtigung der aktuellen Begebenheiten von einer Integration (4. Stufe) gesprochen werden kann. Jedoch sollte die Abgrenzung der einzelnen Stufen auch kritisch reflektiert werden, da Grosche (2015) unter anderem darstellt „...“, dass Integration früher dasselbe wie Inklusion heute bezeichnete“ (S. 25). Aus der Unterscheidung zwischen Kindern mit und ohne spUB lässt sich für diese Forschungsarbeiten ableiten, dass auch zwischen Eltern von Kindern mit und ohne spUB unterschieden werden kann.

Im Folgenden werden die Begriffe Integration und Inklusion näher betrachtet. Nach Feuser (1989) kann unter Integration „... die gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher“ (S. 19) verstanden werden. Dies beinhaltet ein enges Adressat*innenverständnis (Lütje-Klose, Neumann, et al., 2022, S. 19). Es lässt sich festhalten, dass „... dem Integrationsbegriff eine sonderpädagogische Perspektive zugeschrieben wird ...“ (Lütje-Klose, Neumann, et al., 2022, S. 19).

Es fehlt an einem einheitlichen Begriffsverständnis des Wortes Inklusion (Grosche, 2015, S. 20). Im Rahmen dieser Arbeit wird auf eine politische Definition (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2014) und zwei in der Literatur häufig zitierte wissenschaftliche Definitionen (Kullmann et al., 2014; Sander, 2008) zurückgegriffen. Dies ermöglicht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Gemeinsam ist den Definitionen, dass sie einen Bezug zur Bildung herstellen. Einführend wird auf die Definition der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. (2014) verwiesen: „Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (S. 9). Bezogen auf den schulischen Kontext beschreibt Inklusion somit, dass *alle Schüler*innen* gemeinsam *an einer Schule* Bildung und Erziehung erleben (Lütje-Klose, Neumann, et al., 2022, S. 9). Die Bestandteile „alle Menschen“ und „gleich“ sind auch in der Definition nach Kullmann, Lütje-Klose und Textor (2014) enthalten: „Unter Inklusion wird die gleichrangige gesellschaftliche Partizipation aller Menschen einschließlich derjenigen mit Behinderungen unter Gewährung dafür notwendiger Hilfen verstanden“ (S. 90). Übertragen auf den schulischen Kontext ist damit gemeint, dass der Besuch einer allgemeinen Schule für alle Kinder möglich ist. Falls benötigt, sollen die Kinder eine entsprechende Unterstützung zur Verfügung gestellt bekommen (Kullmann et al., 2014, S. 90). Die Gegenüberstellung der Definitionen zeigt, dass der Begriff der „Teilhabe“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2014, S. 9) in der Definition von Kullmann et al. (2014, S. 90) durch das Wort

„Partizipation“ ersetzt ist. Kullmann et al. (2014, S. 90) verweisen explizit auf die Bereitstellung von Unterstützung bei Bedarf, der in der Definition der Deutschen UNESCO-Kommission nicht spezifisch genannt wird. Sander (2008) definiert Inklusion wie folgt: „Unter Inklusion kann man eine optimierte und erweiterte Integration verstehen: optimiert durch den Abbau der öfter noch beobachtbaren Schwächen der Integrationspraxis und erweitert durch die Einbeziehung aller Kinder und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen welcher Art auch immer“ (S. 350). Auch hier findet der Begriff „alle“ Erwähnung. Im Gegensatz zu den anderen dargestellten Definitionen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2014, S. 9; Kullmann et al., 2014, S. 90) wird hier ein direkter Bezug zur Integration hergestellt.

Weiterführend wird zwischen einem engen und weiten Inklusionsbegriff bzw. Inklusionsverständnis unterschieden (z.B. Lütje-Klose, Riecke-Baulecke, et al., 2022; Müller & Gingelmaier, 2018). Der Begriff Integration wird bei einem engen Verständnis von Inklusion konkret aufgegriffen, da weiterhin eine Unterscheidung von Kindern mit und ohne spUB erfolgt (Müller & Gingelmaier, 2018). Zur Rahmung des Vorliegens eines spUBs wird auf die Regelungen der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (AO-SF) verwiesen (AO-SF NRW, 2022). Verankert ist, dass die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs auf Antrag der Eltern oder der Schule erfolgt (z.B. AO-SF NRW, 2022; Lütje-Klose & Neumann, 2022, S. 45). Unterschieden wird zwischen folgenden Förderschwerpunkten: Geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen, Körperliche und motorische Entwicklung, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen (AO-SF NRW, 2022).

Nach Müller & Gingelmaier (2018) „... ersetzt der Begriff Inklusion den Begriff der Integration aus der deutschsprachigen Sonderpädagogik und meint den Einbezug förderbedürftiger Kinder in das allgemeine Schulsystem unter Zuhilfenahme sonderpädagogischer Unterstützungssysteme“ (S. 10). Die Möglichkeit der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne spUB an allgemeinen Schulen in Form des „Gemeinsamen Lernens“ wird in Kapitel 2.2 beschrieben (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022).

Festgehalten wird, dass zwischen den skizzierten Ausführungen von Müller und Gingelmaier (2018) und der Definition des Begriffs Integration nach Feuser (1989) Parallelen erkennbar sind. Beide Definitionen beinhalten die Unterscheidung zwischen zwei Gruppen (Feuser, 1989, S. 19; Müller & Gingelmaier, 2018), was als Zwei-Gruppen-Theorie bezeichnet wird (Wevelsiep, 2015, S. 565; Wocken, 2015), in diesem Fall „... die Normalen und die Behinderter“ (Wocken, 2013, S. 61). Weitere Merkmale wie zum Beispiel soziale Schicht, Alter, Sprache oder Religion finden keine Beachtung (Wocken, 2010, S. 206). Hingegen umfasst ein

weites Inklusionsverständnis diese und weitere Heterogenitätsdimensionen und bezieht sich auf alle Schüler*innen (Herzog & Wieckert, 2021, S. 7; Lütje-Klose, Neumann, et al., 2022, S. 9; Willmann & Bärmig, 2020, S. 15). Lindmeier (2017, S. 231) kritisiert, dass es an einer spezifischen Definition des Begriffs „alle“ fehlt. Weiterführend wird davon ausgegangen, dass sich die Entwicklung und die Lernverläufe der einzelnen Personen voneinander unterscheiden. Diese Unterschiede gelten als Normalität (Müller & Gingelmaier, 2018).

Als Zwischenfazit wird somit festgehalten: „Integration und Inklusion sind zwei zentrale, teilweise synonym und teilweise unterschiedlich verwendete Begriffe ...“ (Hinz, 2002, S. 361). Zur Vertiefung wird auf die Gegenüberstellung der Begrifflichkeiten in A. Textor (2018, S. 32) verwiesen.

Im Folgenden werden die Ausführungen auf die vorliegende Arbeit übertragen. Die gegenwärtige Unterscheidung zwischen Kindern mit und ohne spUB (z.B. Grosche, 2015, S. 24) begründet die Betrachtung der Perspektiven von Eltern von Kindern mit und ohne spUB auf die Kommunikation mit dem multiprofessionellen Schulpersonal an inklusiven Schulen im Rahmen dieser Arbeit. Durch diese Kategorisierung bzw. Dichotomisierung (Lütje-Klose & Neumann, 2022) sind Parallelen zu der Definition eines engen Inklusionsverständnisses von Müller und Gingelmaier (2018, S. 10), dem Verständnis der Integration (z.B. Feuser, 1989, S. 19; Wocken, 2015, S. 71 ff.) und der Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz, 2002; K. Müller & Gingelmaier, 2018, S. 10; Wevelsiep, 2015, S. 565) erkennbar. Jedoch werden in der Analyse der im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Daten weitere Heterogenitätsdimensionen wie sozioökonomischer Status oder Bildungsstand berücksichtigt. Somit ist Anschlussfähigkeit zu einem weiten Inklusionsverständnis gegeben (z.B. Willmann & Bärmig, 2020, S. 15; Wocken, 2010, S. 206).

Sowohl der Titel als auch die Fragestellung dieser Arbeit verdeutlichen eine Fokussierung auf inklusive Schulen der Sekundarstufe I, sodass im folgenden Kapitel konkret die *Inklusion in der Sekundarstufe I* betrachtet wird.

2.2 Inklusion in der Sekundarstufe I

„Viele Schulen haben sich auf den Weg gemacht, inklusiver zu werden (...)“ (Hinz, 2014, S. 6). Fraglich ist, wie die Inklusion in der Sekundarstufe I konkret umgesetzt werden kann. Muckenthaler (2021, S. 49) verdeutlicht, dass es neue Strukturen, Reformen und Maßnahmen bedarf, um Inklusion in der Sekundarstufe umzusetzen. Zur Orientierung wird auf die zentralen Themen eines inklusiven Schulentwicklungsprozesses nach Bengel (2021, S. 107 f.) verwiesen. Eine Unterscheidung erfolgt anhand der drei Kategorien: Rahmenbedingungen, Kompetenzen und Unterrichtsbedingungen. Die Kategorie Kompetenzen wird im Weiteren spezifisch

betrachtet, da eine Passung zum Forschungsinteresse klar erkennbar ist. Allgemein umfasst diese Kategorie die veränderten Anforderungen für Lehrkräfte im Rahmen inklusiver Schulentwicklungsprozesse. Aus Lehrkraftperspektive hat sich die Zusammenarbeit mit Eltern dahingehend verändert, dass neben Eltern von Kindern ohne spUB nun auch Eltern von Kindern mit spUB Kooperationspartner*innen darstellen (Bengel, 2021, S. 107, 119 ff.).

Weitere Anhaltspunkte zur Ausgestaltung inklusiver Schulen beinhalten die „sieben Merkmale guter inklusiver Schule“ der Bertelsmann-Stiftung (2016, S. 6 ff.). Zu den Merkmalen zählen:

1. „In der inklusiven Schule stehen die Schüler mit ihrem Bildungserfolg im Mittelpunkt.“,
2. „Der inklusive Unterricht fokussiert auf individuelles und kooperatives Lernen.“,
3. „Verbindliche Absprachen schaffen verlässliche Strukturen für das gemeinsame Lernen.“,
4. „Die inklusive Schulpraxis steht immer wieder auf dem Prüfstand.“,
5. „In der inklusiven Schule arbeiten Kollegium und Schulleitung eng zusammen.“,
6. „Die inklusive Schule arbeitet mit Eltern und externen Partnern zusammen.“ und
7. „Haltung, Kompetenz und geeignete Rahmenbedingungen bilden das Fundament inklusiver Schule.“

Erkennbar ist, dass das sechste Merkmal spezifisch die Kooperation mit Eltern beinhaltet. Unter Berücksichtigung dieser Ausführungen (Bengel, 2021; Bertelsmann Stiftung, 2016) lässt sich folgendes Zwischenfazit bilden: Die Kooperation mit Eltern stellt einen festen Bestandteil für die Umsetzung der Inklusion dar.

Bislang ist offengeblieben, wie sich die Umsetzung der Inklusion in der Sekundarstufe I in der aktuellen Praxis gestaltet. Lütje-Klose und Sturm (2022, S. 362 ff.) resümieren, dass in Deutschland weiterhin zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen unterschieden und bildungspolitisch bei der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems insbesondere die Gruppe von Kindern mit spUB betrachtet wird. Diese Begebenheit bestärkt die Entscheidung, im Rahmen dieser Arbeit auch zwischen Eltern von Kindern mit und ohne spUB zu unterscheiden (vgl. Kapitel 2.1). Die weiteren Heterogenitätsdimensionen, die ergänzend betrachtet werden (vgl. Kapitel 2.1), greifen die Kritik auf, dass weitere Merkmale, zum Beispiel der sozio-ökonomische Hintergrund eines Kindes, in aktuellen bildungspolitischen Diskussionen zum Thema Inklusion kaum Beachtung finden (Lütje-Klose & Sturm, 2022, S. 369). Daraus lassen sich im Rahmen der Ausgestaltung schulischer Inklusion zwei zentrale Fragen ableiten:

1. „Inwiefern soll ein besonderer Fokus auf die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen bzw. zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarfen (SPF) gelegt werden“ (Korff & Neumann, 2022, S. 936)?
2. „[B]edeutet (schulische) Inklusion vielmehr eine grundlegende und übergreifende Ermöglichung von Partizipation für alle Adressat*innen pädagogischer Institutionen“ (Korff & Neumann, 2022, S. 936)?

Die erste Frage fokussiert als Zielgruppe Kinder mit und ohne spUB, eine Passung zum engen Inklusionsverständnis ist gegeben (Korff & Neumann, 2022, S. 936; Müller & Gingelmaier, 2018). Hingegen ist davon auszugehen, dass der zweiten Frage ein weites Inklusionsverständnis zugrunde liegt, da die gewählte Formulierung („...alle Adressat*innen...“) (Korff & Neumann, 2022, S. 936) neben dem spUB weitere Heterogenitätsdimensionen umfasst (Müller & Gingelmaier, 2018).

Fraglich bleibt, wie sich die Umsetzung der Etablierung einer allgemeinen Schule für alle Schüler*innen in der Praxis gestaltet (Lütje-Klose & Sturm, 2022, S. 362 f.). Da die dieser Arbeit zugrundeliegende Erhebung im Regierungsbezirk Detmold durchgeführt wurde, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf die Ausgestaltung eines inklusiven Schulsystems im Bundesland Nordrhein-Westfalen, konkret auf das „Gemeinsame Lernen“. Zur Orientierung dienen die *Leitlinien des Gemeinsamen Lernens*, die als Rahmung für die Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne spUB dienen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022). Weitere Heterogenitätsdimensionen werden in den Leitlinien nicht spezifisch benannt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022), sodass Parallelen zu einem engen Inklusionsverständnis (Müller & Gingelmaier, 2018) und den Ausführungen von Lütje-Klose und Sturm (2022) erkennbar sind. Jedoch lassen sich in der Formulierung („... aller Schülerinnen und Schüler ...“) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022, S. 2) des Leitmotivs der Leitlinien Hinweise erkennen, dass weitere Heterogenitätsdimensionen mitgedacht wurden: „Im Gemeinsamen Lernen werden Unterricht und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung, Lehrkräften anderer Lehrämter sowie Fachkräften aus anderen Berufsgruppen gemeinsam verantwortet“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022, S. 2).

Zur Erlangung eines umfassenden Bildes zur Frage, wie viele Kinder mit und ohne spUB gemeinsam an einer inklusiven Schule lernen, werden im Folgenden statistische Daten des Regierungsbezirks Detmolds präsentiert. Insgesamt besuchten im Schuljahr 2022/2023 120.022 Schüler*innen, davon 10.660 Schüler*innen mit spUB eine Schule der Sekundarstufe I. Somit liegt der Förderanteil¹ bei 8,9%. Der Inklusionsanteil² liegt bei 46,7%: 4.980 Kinder und Jugendliche mit spUB besuchten eine allgemeine Schule und 5.680 Schüler*innen eine

¹ „... Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an allen Schülerinnen und Schülern ...“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024, S. 10)..

² „... Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an allgemeinen Schulen an allen Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ...“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024, S. 10).

Förderschule der Sekundarstufe I (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o.D., S. 49). Der Förderanteil ist im Schuljahr 2023/24 mit 8,6% leicht gesunken, hingegen ist der Inklusionsanteil mit 46,7% konstant geblieben. Von insgesamt 10.862 Schüler*innen mit spUB besuchten 5.071 eine allgemeine Schule der Sekundarstufe I und 5.791 eine Förderschule (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024, S. 49).

Werning (2018, S. 46) beschreibt, dass Unterschiede zwischen der Primar- und Sekundarstufe und den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe in Bezug auf die Umsetzung einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne spUB erkennbar sind. Unterschiede in Bezug auf verschiedene Schulformen der Sekundarstufe lassen sich unter Berücksichtigung der Anzahl von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf erkennen, die eine allgemeine Schule der Sekundarstufe I oder II im Regierungsbezirk Detmold besuchen. Im Schuljahr 2022/23 besuchten 118 Schüler*innen eine Hauptschule, 1.032 eine Realschule, 1.088 eine Sekundarschule, 2.450 eine Gesamtschule, 196 ein Gymnasium, 88 eine PRIMUS-Schule und 251 der Schüler*innen eine Waldorfschule (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o.D., S. 20).³ Im Schuljahr 2023/24 besuchten 129 eine Hauptschule, 1.091 eine Realschule, 1.104 eine Sekundarschule, 2.476 eine Gesamtschule, 181 ein Gymnasium, 94 eine PRIMUS-Schule und 247 eine Waldorfschule (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024, S. 20).³ Für das Bundesland Nordrhein-Westfalen kann zusammengefasst werden, dass die meisten der Kinder und Jugendlichen mit spUB, die eine allgemeine Schule der Sekundarstufe besuchen, auf eine Gesamtschule gehen.

Zu berücksichtigen ist, dass die Umsetzung der inklusiven Bildung in der Sekundarstufe durch verschiedene Begebenheiten erschwert werden kann (Biewer et al., 2015, S. 14–19; Muckenthaler, 2021, S. 47–49). Biewer et al. (2015, S. 15) unterscheiden zwischen zwei Dimensionen, den institutionellen sowie den individuellen und sozialen Faktoren. Zunächst werden exemplarisch zwei Bedingungen betrachtet, die den institutionellen Faktoren zugeordnet werden können: Die Unterteilung der Sekundarstufe I in unterschiedliche Schulformen führt zu einer Selektion (Lutz et al., 2022, S. 11). Auch innerhalb einer Schulform ist Selektion erkennbar. Auf der Gesamtschule können beispielsweise verschiedene Abschlüsse erworben werden (Lutz et al., 2022, S. 11). Festgehalten wird, dass sich Selektion beispielsweise dadurch zeigt,

³ Die Zahlen beziehen sich auf alle Schüler*innen mit spUB, die Schulformen der allgemeinen Schulen (Sekundarstufe) besuchen. Umfasst sind somit sowohl Schüler*innen der Sekundarstufe I und II. Gesonderte Auswertungen fehlen, sodass sich die Gesamtzahl der Schüler*innen von der zuvor berichteten Gesamtzahl der Schüler*innen mit spUB in der Sekundarstufe I leicht unterscheidet (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024, S. 20, o.D., S. 20).

dass Personen bestimmten Niveaus oder Profilen zugeordnet werden. Als Selektionsschwelle wird beispielsweise der Übergang von der Grundschule zu einer weiterführenden Schule bezeichnet (Hopf, 2012, S. 478 f.). Zur näheren Beschreibung der Selektion im Bildungssystem sowie des Begriffs „Selektionsschwelle“ wird auf die Ausführungen von Hopf (2012) verwiesen. Diese Betrachtung erklärt, warum das Schulsystem in Deutschland als ein strukturell selektives Schulsystem bezeichnet wird (Allemann-Ghionda, 2015, S. 44; Werning, 2018, S. 51). Konkret besteht ein „... Spannungsverhältnis zwischen Inklusion und selektivem Schulsystem“ (Reiss-Semmler, 2019, S. 40). Die inklusive Bildung verfolgt das Ziel, allen Schüler*innen eine uneingeschränkte und gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen, jedoch steht die Realisierung dieses Ziels im Konflikt mit der vorhandenen Selektion (Lutz et al., 2022, S. 11).

Zu den institutionellen Faktoren zählt auch, dass die Schüler*innen in der Sekundarstufe von verschiedenen Fachlehrer*innen unterrichtet werden. Lehrkräfte sind somit für eine große Anzahl unterschiedlicher Schüler*innen zuständig. Ein Kennen und die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen gestaltet sich dadurch schwierig. Zudem kann der beschriebene Wechsel den Beziehungsaufbau zwischen Schüler*innen erschweren, insbesondere von Schüler*innen mit spUB und Lehrkräften (Biewer et al., 2015, S. 18). Zu beachten ist auch, dass an inklusiven Schulen der Sekundarstufe verschiedene Professionen, wie zum Beispiel Lehrkräfte, sonderpädagogische Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen und Schulbegleitungen in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten (Fabel-Lamla, 2025, S. 2; Lutz et al., 2022, S. 14; Neumann et al., 2021, S. 164 f.). Das Vorhandensein eines multiprofessionellen Teams verdeutlicht den Bedarf an Kooperation und Austausch (Biewer et al., 2015, S. 18).

Auch individuelle und soziale Faktoren können die Umsetzung einer inklusiven Beschulung in der Sekundarstufe erschweren (Biewer et al., 2015, S. 15–17). Beispielhaft erfolgt eine nähere Betrachtung des Faktors Alter anhand der folgenden Begebenheit. „Mit zunehmendem Alter öffnet sich eine Entwicklungsschere ...“ (Biewer et al., 2015, S. 15) zwischen den Schüler*innen. Dies bezieht sich im Besonderen auf die Teile der Schülerschaft, welche aufgrund von Lernschwierigkeiten die gestellten Leistungserwartungen nicht erfüllen können. Daraus kann eine „...isolierte Lerntätigkeit...“ (Biewer et al., 2015, S. 15) resultieren.

Zusammenfassend ist erkennbar, dass die Umsetzung einer inklusiven Bildung in der Sekundarstufe durch vielfältige Bedingungen erschwert wird (z.B. Biewer et al., 2015; Muckenthaler, 2021) und aktuell die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne spUB im Fokus steht (z.B. Grosche, 2015; Lütje-Klose & Sturm, 2022). Zum Abbau bestehender Herausforderungen und zur Verbesserung der Schulqualität besteht die Forderung und die Empfehlung, die

Kooperation solle in inklusiven Schulen einen zentralen Stellenwert einnehmen (z.B. Arndt & Werning, 2016, S. 110 ff.; Fabel-Lamla, 2025; U. B. Müller & Kuhl, 2021).

2.3 Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I

Die Umsetzung der Inklusion geht mit Herausforderungen einher und die Kooperation mit Eltern sollte als fester Bestandteil inklusiver Schulentwicklungsprozesse betrachtet werden (vgl. Kapitel 2.2 und z.B. Arndt & Werning, 2016, S. 110 ff.; Bengel, 2021, S. 107; Bertelsmann Stiftung, 2016; Fabel-Lamla, 2025; U. B. Müller & Kuhl, 2021). Konkret wird die Kooperation mit Eltern von Wild und Lütje-Klose (2017, S. 131 ff.) als eine *Gelingensbedingung schulischer Inklusion* beschrieben, die sich förderlich auf die schulische Leistung eines Kindes (Werning, 2013, S. 59) und auf das pädagogische Handeln von Lehrkräften auswirken kann (Abegglen et al., 2017, S. 200). Im Folgenden wird der Begriff Kooperation definiert und Aspekte der Zusammenarbeit werden dargestellt. Unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses liegt der Fokus auf der Kooperation zwischen den Eltern und dem multiprofessionellen Schulpersonal.

Spieß (2004) definiert: „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet“ (S. 199). Übertragen auf den inklusiven schulischen Kontext und unter Berücksichtigung des Forschungsschwerpunkts dieser Arbeit stellen die Eltern und das multiprofessionelle Schulpersonal die Akteur*innen dar. Die Aspekte Vertrauen, gemeinsame Ziele und Notwendigkeit der Kommunikation, welche in der Definition von Spieß (Spieß, 2004, S. 199) enthalten sind, werden in Kapitel 3 näher beleuchtet.

Neben Definitionen wird zur Erklärung des Begriffs Kooperation auf Stufenmodelle zurückgegriffen. Im schulischen Kontext wird häufig das Modell von Gräsel (2006) herangezogen, welches zwischen drei Formen der Kooperation unterscheidet: Austausch, Arbeitsteilige Kooperation und Kokonstruktion. Eine Überarbeitung dieses Modells und die Herstellung von Bezügen zur Inklusion erfolgt durch Grosche, Fussangel und Gräsel (2020). Auch wird auf das Modell von Marvin (1990) zurückgegriffen, welches auch im deutschsprachigen Kontext herangezogen wird (Lütje-Klose, 1997, S. 436) und zwischen vier Niveaustufen der Kooperation unterscheidet: Co-Activity, Cooperation, Coordination und Collaboration. Die Modelle werden hier nur der Vollständigkeit halber genannt und nicht weiter ausgeführt, da sie zur Erklärung der Kooperation zwischen Lehrkräften bzw. dem Schulpersonal an inklusiven Schulen herangezogen werden und sich nicht explizit auf die Zusammenarbeit mit Eltern beziehen (Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2020; Lütje-Klose et al., 2024, S. 42 f.; Marvin, 1990).

Hingegen hat Sacher (2022, S. 31) das in Abbildung 1 dargestellte Modell entwickelt, das speziell die Kooperation zwischen Eltern und Schule fokussiert. Dieses Modell bezieht sich auf keine konkrete Schulform (Sacher, 2022, S. 30 ff.), sodass auch inklusive Schulen der Sekundarstufe I umfasst sind.

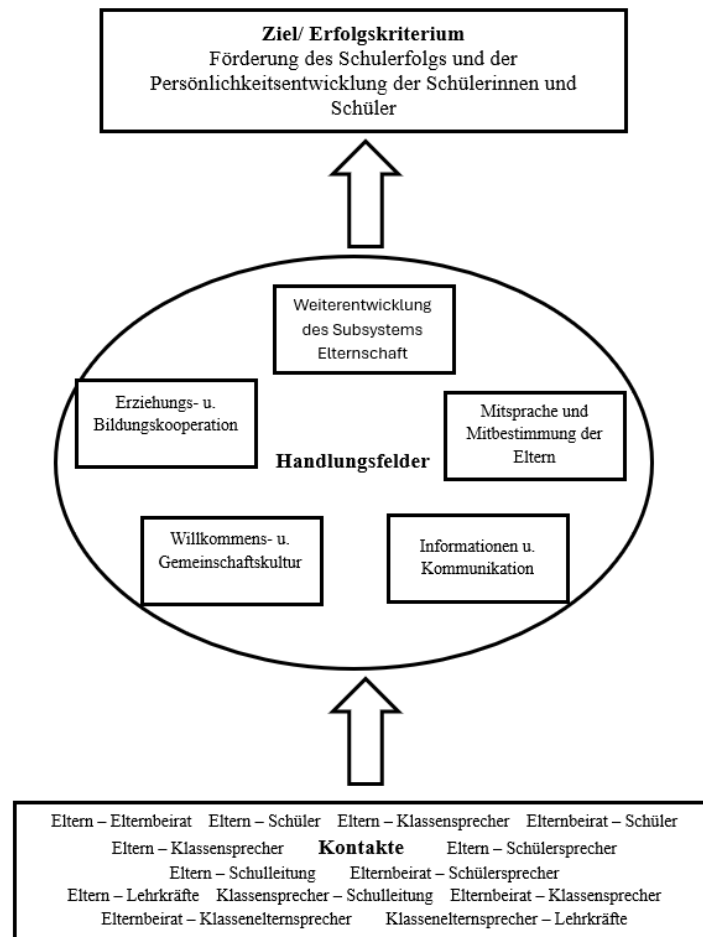


Abbildung 1. Modell der Kooperation zwischen Schule und Eltern nach Sacher (2022, S. 31)

Das Modell orientiert sich an den vier „Qualitätsmerkmalen schulischer Elternarbeit“ der Vodafone Stiftung Deutschland (2013), die in Kapitel 3.5.1 vorgestellt werden. Die Qualitätsmerkmale werden hier als Handlungsfelder bezeichnet und um „Weiterentwicklung des Subsystems Elternschaft“ als fünftes Handlungsfeld ergänzt. Dieses Handlungsfeld verfolgt das Ziel, ein Subsystem Elternschaft aufzubauen, da aktuell zwischen den Eltern einer Schule kaum Kontakte bestehen, sodass diesbezüglich vom Vorliegen eines Quasisystems ausgegangen wird (Sacher, 2022, S. 165 ff.). Da in dieser Arbeit der Fokus auf dem Handlungsfeld der Kommunikation liegt, wird für eine nähere Erklärung auf die Ausführungen von Sacher (2022, S. 165–172) verwiesen.

Abbildung 1 verdeutlicht mithilfe der Pfeile, dass zwischen Kontakten, Handlungsfeldern und Zielen bzw. dem Erfolgskriterium Zusammenhänge bestehen. Konkret stellt der Kontakt zwischen Eltern und Schulpersonal eine notwendige Voraussetzung zur Realisierung der Handlungsfelder dar und die Bearbeitung der Handlungsfelder trägt zur Zielerreichung, konkret zum Schulerfolg und zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen bei (Sacher, 2022, S. 31). Einen konkreten Bezug zu den Schüler*innen stellen auch Eckert, Sodogé und Kern (2012, S. 79) her. Eckert et al. (2012) bezeichnen die Kooperation zwischen Eltern und dem Schulpersonal „... als spezielle Kooperationsform mit dem Ziel der Entwicklungsförderung von Dritten, den Schülerinnen und Schülern“ (S. 79).

Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern wird als interinstitutionelle Kooperation bezeichnet (Lütje-Klose et al., 2024, S. 13, 16). Hingegen wird Kooperation innerhalb des multiprofessionellen Schulpersonals an inklusiven Schulen als intrainstitutionelle Kooperation bezeichnet (Lütje-Klose et al., 2024, S. 13, 16). Zusammenhänge zwischen der interinstitutionellen und der intrainstitutionellen Kooperation sind erkennbar: Auf der einen Seite kann das Bestehen einer qualitätvollen Kooperation zwischen dem Schulpersonal zum Fallverstehen und Problemlösen beitragen und sich somit förderlich auf die Zusammenarbeit mit Eltern auswirken (Wild, 2022, S. 48), soweit sich innerhalb des Teams nicht „... stereotype Wahrnehmungs- und Deutungsmuster bzw. reformkritische Grundhaltungen durchsetzen ...“ (Wild, 2022, S. 48 f.). Auf der anderen Seite können sich Informationen zum familiären Umfeld des Kindes, die aufgrund der Kooperation mit Eltern erlangt werden, förderlich auf die Arbeit des multiprofessionellen Schulpersonals in der Schule auswirken (Wild, 2022, S. 48 f.). Im Rahmen der interinstitutionellen Kooperation zwischen Eltern und dem Schulpersonal unterscheiden Otterpohl und Wild (2017, S. 7) zwischen einem engeren und weiteren Kooperationsverständnis der Beteiligten. Das Kooperationsverständnis der Akteur*innen wird als eng bezeichnet, wenn es sich auf das Lösen von Schwierigkeiten der Schüler*innen beschränkt, und als weit, wenn als gemeinsames Ziel die Unterstützung der gesamten kindlichen Entwicklung verfolgt wird (Otterpohl & Wild, 2017, S. 7).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Kooperation mit Eltern im inklusiven Schulkontext vielfältige Chancen bietet, jedoch auch mit Herausforderungen einhergeht (Lütje-Klose, Grüter, et al., 2022, S. 163 f.; Wild, 2022, S. 48 f.). Folgende Aspekte sollten kritisch reflektiert werden: (1) Die inflationäre Verwendung des Begriffs Kooperation bei der Suche nach Problemlösungen; (2) Die fehlende Abgrenzung der Kooperation in der pädagogischen Praxis von der Kooperation in anderen (betrieblichen) Kontexten; (3) Die Balance zwischen Kooperation und autonomem Handeln der Akteur*innen (Boller et al., 2018, S. 8 f.).

Trotz der gegebenen Herausforderungen (Lütje-Klose, Grüter, et al., 2022, S. 163 f.) wird Kooperation zwischen den Eltern und dem Schulpersonal als Qualitätskriterium inklusiver Schulen beschrieben (Eckert & Sdogé, 2016, S. 7; Wild, 2022).

3. Kooperation und Kommunikation zwischen Eltern und Schulpersonal

Die Ausführungen der vorherigen Kapitel verdeutlichen, dass die Kooperation zwischen Schule und Eltern einen bedeutsamen Faktor von inklusiven Schulentwicklungsprozessen darstellt (z.B. Wild, 2022, S. 43; Wild & Lütje-Klose, 2017, S. 131 ff.). Wie sie konkret in der Praxis ausgestaltet werden kann, wird im Folgenden thematisiert.

3.1 Gesetzlicher Hintergrund zur Kooperation mit Eltern

In Artikel 6 Abs. 2 S. 1 Grundgesetz (GG) ist verankert, dass die Erziehung des Kindes das „natürliche“ Recht der Eltern ist. Über die Einhaltung dieser Pflicht wacht die staatliche Gemeinschaft (Art. 6 Abs. 2 S. 2 GG). Auch das Schulwesen steht gemäß Artikel 7 Abs. 1 GG unter der Aufsicht des Staates. Diese Regelungen des Grundgesetzes wurden vom Bundesverfassungsgericht (1972 zit. nach Sacher, 2022) wie folgt interpretiert: „Die gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule ... ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen“ (S. 67). Aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.10.2018 geht hervor, dass die gemeinschaftliche Verantwortung von Eltern und Schule für die Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit bedarf (Kultusministerkonferenz, 2018, S. 2). Die partnerschaftliche Zusammenarbeit ist in § 2 Abs. 3 S. 2 des Schulgesetzes NRW (SchulG NRW) aufgegriffen: „Die Schule achtet das Erziehungsrecht der Eltern. Schule und Eltern wirken bei der Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele partnerschaftlich zusammen“ (§ 2 Abs. 3 S. 2 SchulG NRW). Diese partnerschaftliche Zusammenarbeit umfasst zum Beispiel: gegenseitigen Respekt und Wertschätzung, persönliche Kontakte und Kommunikation, Einbezug der Schüler*innen, Beteiligung der Eltern an Gremien, Unterstützung der Entwicklung des Kindes durch die Eltern zu Hause und regelmäßige Beratung der Eltern durch die Schule über die kindliche Entwicklung und die Form der häuslichen Unterstützung (Kultusministerkonferenz, 2018, S. 3 f.; § 44 SchulG NRW). Deutlich wird, dass die Aspekte dem Zuständigkeitsbereich der Schule (z.B. Beratung der Eltern), der Eltern (z.B. häusliche Unterstützung) und dem gemeinsamen Zuständigkeitsbereich (z.B. Kontakte und Kommunikation) zugeordnet werden können (Kultusministerkonferenz, 2018, S. 3 f.).

3.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Neben den gesetzlichen Bestimmungen (§ 2 Abs. 3 S. 2 SchulG NRW) begründet auch der Einfluss der Eltern auf die Bildung und (z.B. emotionale und soziale) Entwicklung des Kindes

die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern (z.B. Eckert & Sodogé, 2016, S. 8; M. R. Textor, 2018, S. 12).

Zur Beschreibung der Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern wird auf vielfältige Begriffe zurückgegriffen. Dazu zählen im nationalen Raum beispielsweise: „Elternarbeit“; „Eltern-Kooperation“; „Erziehungspartnerschaften“ (Stange, 2012, S. 13), „Elternpartizipation“ (Eckert et al., 2012, S. 79) oder „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ (z.B. Kultusministerkonferenz, 2018, S. 3; Sacher, 2022, S. 23). Im aktuellen Diskurs wird überwiegend auf den Begriff der „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ zurückgegriffen, weil der Begriff der Partnerschaft eine Begegnung von Schule und Eltern auf Augenhöhe symbolisiert (Sacher, 2022, S. 23) und eine Passung zu den gesetzlichen Regelungen erkennbar ist (Wild, 2022, S. 44). Die Begegnung auf Augenhöhe umfasst, dass sich Eltern und das Schulpersonal in einer respektvollen Art und Weise begegnen (Sacher, 2022, S. 23). Dusolt (2018, S. 9 f.) empfiehlt darüber hinaus, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte als Expert*innen für das Kind wahrgenommen werden. Die Unterstützung der kindlichen Entwicklung und des Bildungserfolgs des Kindes können als übergeordnete Ziele der Einnahme einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verstanden werden (Sacher et al., 2019, S. 18). Insgesamt wird deutlich, dass das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft eine normative Vorstellung der Ausgestaltung enthält (Adamczyk, 2021, S. 271). Der Begriff der Elternarbeit wird hingegen kritisiert, da durch den Wortlaut dieses Begriffs „... eine Beziehung zwischen Aktiven und Passiven und damit zwischen Ungleichen“ (Sacher, 2022, S. 23) signalisiert wird.

Auf Grundlage der dargestellten Inhalte wird in dieser Arbeit der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verwendet oder allgemein in Anlehnung an Sacher (2022, S. 23 f.) von einer Kooperation zwischen Schule und Eltern gesprochen. Im Folgenden wird die Bedeutung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im inklusiven Schulkontext betrachtet.

3.3 Bedeutung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im inklusiven Schulkontext

Die Einnahme einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist für den inklusiven Schulkontext von besonderer Bedeutung und trägt zum Gelingen schulischer Inklusion bei (Lütje-Klose et al., 2024, S. 69, 77; Wild & Lütje-Klose, 2017, S. 131 ff.). Zu berücksichtigen ist, dass im inklusiven Schulkontext nicht von Eltern als einer homogenen Gruppe ausgegangen werden kann (Gasterstädt et al., 2022). Es treffen unter anderem Eltern von Kindern mit und ohne spUB aufeinander (Lütje-Klose et al., 2024, S. 79 f.). Auch zeigt sich die Heterogenität beispielsweise durch kulturelle und sprachliche Differenzen (Gasterstädt et al., 2022, S. 12) oder durch das Vorhandensein vielfältiger Familien- und Lebensformen (Merkle & Wippermann, 2008;

Strasser, 2023, S. 18). Einher geht dies mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Erwartungen und vorhandenen Ressourcen der Familien (Strasser, 2023, S. 18). Um der Heterogenität der Elternschaft im Kontext der Einnahme einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gerecht zu werden „... ist von Bedeutung, dass Lehr- und Fachkräfte kulturell bedingte Unterschiede reflektieren und sich über die diversen Familiensituationen ihrer Schüler[*]innen informieren, um die Lebenssituation von Schüler:innen und ihren Eltern besser verstehen und unterstützen zu können“ (Lütje-Klose et al., 2024, S. 85 f.).

In diesem Zusammenhang sollte das Schulpersonal Eltern wertschätzend begegnen (Lütje-Klose et al., 2024, S. 86) und sie als Expert*innen ihrer Kinder wahrnehmen (Dusolt, 2018, S. 9 f.; M. R. Textor, 2018, S. 9). „Eltern als *Expert[*innen]* [Hervorhebung im Original] wahrzunehmen, bedeutet anzuerkennen, dass Eltern ihr Kind gut kennen und dieses Wissen für Schule und das Lernen wichtig ist“ (Killus & Paseka, 2021, S. 255). Unter Berücksichtigung des inklusiven Schulkontexts gewinnt dieses Zitat von Killus und Paseka (2021, S. 255) an Bedeutung. Die Fähigkeiten, Stärken, Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe insbesondere von Kindern mit spUB sind vielfältig, sodass Eltern mithilfe von Kommunikation ihre Erfahrungen mitteilen und somit eine Unterstützung für das Schulpersonal im Umgang mit den Schüler*innen darstellen können (Lütje-Klose et al., 2024, S. 86). Bestärkt wird dies durch die Forschungsergebnisse von Peters (2015, S. 271): Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen⁴ erwarten, dass regelmäßig kommuniziert wird und das Schulpersonal sie als Expert*innen ihrer Kinder wahrnehmen. Auch wird erwartet, dass die Förderung auf die individuelle Ausgangslage des Kindes abgestimmt ist (Henry-Huthmacher & Neu, 2015, S. 7). Daneben wird die Kooperation mit Eltern von Grüter, Lütje-Klose und Wild (2023) „... als Bedingung für eine bedarfsgerechte schulische Förderung von Schüler:innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen“ (S. 130) betrachtet. Hilfreich wirkt sich aus, wenn das Schulpersonal die Ansicht vertritt, dass es einer Zusammenarbeit bedarf, um der Heterogenität der Schüler*innen gerecht zu werden (Muckenthaler, 2021, S. 57). Gasterstädt et al. (2022, S. 6) verweisen in diesem Kontext darauf, dass mit dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs von einem erhöhten Bedarf an Kommunikation ausgegangen werden kann. Zur Erklärung kann darauf verwiesen werden, dass Eltern von Kindern mit spUB vielfältige Entscheidungen rund um die Bildung ihrer Kinder treffen müssen (Lütje-Klose et al., 2024, S. 77 f., 86). Gleichzeitig zeigen Eltern von Kindern mit spUB häufig ein hohes Engagement in der Zusammenarbeit mit dem Schulpersonal (Lütje-Klose et al., 2024, S. 79). Auch von Eltern von Kindern ohne spUB

⁴ „Als Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen wurden solche definiert, für die im sonderpädagogischen Gutachten der Behörde für Schule und Berufsbildung der Begriff „Mehrfachbehinderung“ verwendet wird, der bei den Schulen einen Anspruch auf zusätzliche personelle Ressourcen auslöst“ (Peters, 2015, S. 92).

kann ein erhöhter Bedarf an Kommunikation ausgehen, da teilweise Sorgen bestehen, dass sich der Besuch einer inklusiven Schule negativ auf die Schulleistung ihres Kindes auswirken könnte, da beispielsweise Unterrichtsinhalte an die heterogene Schülerschaft angepasst werden (Lütje-Klose et al., 2024, S. 80). Für den inklusiven Schulkontext wird somit deutlich, dass von einem höheren Bedarf an Kommunikation, Beratung und Gesprächen aufseiten der Eltern ausgegangen werden kann (Gartmeier, 2018, S. 34; Schreier et al., 2024, S. 152).

Unter Berücksichtigung dieser Ausführungen und den schulrechtlichen Vorgaben (vgl. § 2 Abs. 3 SchulG NRW) kann folgendes Zwischenfazit gezogen werden: Die Einnahme einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und die damit einhergehende Begegnung auf Augenhöhe und Wahrnehmung der Eltern als Expert*innen bietet eine vielversprechende Möglichkeit, der Heterogenität der Elternschaft und Schülerschaft an inklusiven Schulen zu begegnen. Voraussetzung für die Entfaltung der Potenziale einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft „... ist daher der unvoreingenommene und konsensorientierte Austausch über gemeinsam zu verfolgende Ziele, Erwartungen und Pflichten auf beiden Seiten und gegenseitige Unterstützungsmöglichkeiten“ (Lütje-Klose et al., 2024, S. 73).

Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung und Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im inklusiven Schulkontext verdeutlicht die damit einhergehenden vielfältigen Potenziale. Jedoch stellt Walper (2021) Begebenheiten dar, welche die Einnahme einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erschweren:

Die Praxis bleibt allerdings vielfach hinter dem Anspruch zurück. Zeitliche Ressourcen der Lehrkräfte sind knapp, die Kommunikation oft wenig etabliert und das Ideal eines partnerschaftlichen Verhältnisses der Beteiligten, das in vertrauensvoller Kooperation Synergien schafft im gemeinsamen Bemühen um die Kinder und Jugendlichen, anforderungsreich. (S. 339)

3.4 Schwierigkeiten in einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Neben den Begebenheiten in der Praxis können auch die Einstellungen und die Haltung der Beteiligten die Einnahme einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erschweren (Ostermann, 2016, S. 127 ff.; Walper, 2021, S. 339). Zur Erklärung der verschiedenen Einstellungen und der Haltung von Eltern und dem multiprofessionellen Schulpersonal kann herangezogen werden, dass die Zusammenarbeit im Rahmen einer „Zwangsgemeinschaft“ (Paseka, 2016, S. 100) stattfindet. Paseka (2016, S. 100) beschreibt, dass Eltern ihre Kooperationspartner*innen in der Schule nicht gezielt auswählen können. Somit kann sich die Haltung und Einstellung der Beteiligten unterscheiden (Ostermann, 2016, S. 127).

Vonseiten der Schule wird beispielsweise beklagt, dass eine Kooperation mit denjenigen Eltern „... am wenigsten gelingt, mit denen die Kooperation am dringendsten erforderlich ist“ (Sacher, 2013, S. 6). Zur Beschreibung dieser Gruppe von Eltern wird häufig auf den Begriff

der „Schwererreichbarkeit“ (Sacher, 2013, S. 6) zurückgegriffen. Sacher (2013, S. 6) kritisiert diese Bezeichnung, da der Grund des fehlenden Kontakts aufseiten der Eltern verortet wird. Der Grund liegt jedoch häufig auch auf der Seite der Schule, konkret in deren Angeboten, die an der Zielgruppe der „durchschnittlichen Mittelschichtfamilie“ (Thümmler, 2020, S. 120) orientiert sind. Weitere Gründe werden in Kapitel 4.1 dargestellt. Die Orientierung an der Mittelschicht kann bei Familien mit geringerem sozioökonomischem Status oder bei Eltern mit Migrationshintergrund mit Minderwertigkeitsgefühlen einhergehen. Die Folge können Kommunikationsbarrieren sein (Ostermann, 2016, S. 128). Das „Mittelschichtdenken“ (Ostermann, 2016, S. 128) der Lehrkräfte kann mit wenig Verständnis für andere Lebensbedingungen einhergehen. Daraus kann beispielsweise eine distanzierte oder ablehnende Haltung gegenüber Eltern resultieren, die nicht der Mittelschicht angehören (Ostermann, 2016, S. 128). Übertragen auf den inklusiven Schulkontext zeigen sich diese Unterschiede zwischen Elternhaus und Schule im Besonderen in der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung oder Lernen (Eckert et al., 2012, S. 78; Wild et al., 2015, S. 10). Nachgewiesen wurde ein „... Zusammenhang zwischen psychosozialen Risikofaktoren und Beeinträchtigungen in der emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung ...“ (Herz & Zimmermann, 2024, S. 158). Ergänzend wird zur Erklärung der Unterschiede exemplarisch auf zahlreiche Publikationen (Kottmann, 2006, S. 234 ff.; Miller, 2017; Werning & Lütje-Klose, 2016; Wild et al., 2015, S. 10) verwiesen, die beschreiben, dass Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen häufig aus Familien mit Migrationshintergrund stammen und von Armut betroffen sind.

Der Umgang mit der heterogenen Schülerschaft im inklusiven Schulkontext wird vom Schulpersonal häufig als herausfordernd bezeichnet (Peters, 2025, S. 77 ff.). Eine besondere Herausforderung stellt der Umgang mit Schüler*innen dar, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen (Hennemann et al., 2017, S. 9). Die wahrgenommenen Herausforderungen wirken sich häufig negativ auf die Zusammenarbeit mit Eltern aus (Dusolt, 2018, S. 67, 85). Dies gilt im Besonderen, wenn sich die Wahrnehmungen und das Interesse der Eltern von denen des Schulpersonals unterscheiden (Fromm, 2019, S. 37). In der Praxis zählt die Zusammenarbeit und Kommunikation mit diesen Familien häufig zu den Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte (Eckert et al., 2012, S. 78; Gasterstädt et al., 2022, S. 4–6). Schwierigkeiten in der Kooperation und Kommunikation zeigen sich insbesondere dann, wenn Eltern vonseiten des Schulpersonals nicht darüber informiert werden, welche Ansprechpersonen für welche Anliegen zuständig sind (Gasterstädt et al., 2022). „Die in einer Kooperation zwischen Schule und Eltern beteiligten Akteur[*innen] handeln also nach ihren jeweils eigenen Rationalitäten, die wiederum durch –

ebenfalls schichtspezifisch mitgeprägte – Erwartungen und Einstellungen beeinflusst werden“ (Frank & Sliwka, 2017, S. 38).

Das Vorliegen einer heterogenen Elternschaft an inklusiven Schulen (Gasterstädt et al., 2022) begründet die Notwendigkeit, im Rahmen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft unterschiedliche Angebote zu etablieren und Erwartungen transparent zu machen. Zudem bedarf es aufseiten des multiprofessionellen Schulpersonals der Reflexion der eigenen Haltung (Lütje-Klose et al., 2024, S. 69 ff.).

Weiterführend kann die Einnahme einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schulpersonal und Eltern durch gegenseitige Vorurteile erschwert werden (Sacher, 2022, S. 221, 230 f.). Die Ergebnisse der 4. JAKO-O Bildungsstudie (Bormann & Niedlich, 2017, S. 152 f.) zeigen, dass das Vertrauen in die Lehrkräfte von Eltern der Sekundarstufe I im Vergleich zu Grundschulleitern geringer ausgeprägt ist. Die höchsten Vertrauenswerte in der Sekundarstufe I wurden von Eltern berichtet, deren Kind eine Gesamtschule besucht. Hingegen liegen die Vertrauenswerte in Realschulen, Hauptschulen und Gymnasien niedriger (Bormann & Niedlich, 2017, S. 152 f.). Auch das Misstrauen der Eltern, welches unter anderem aus der Ansicht resultiert, dass Lehrkräfte zu wenig „... an der optimalen individuellen Förderung aller Schüler interessiert sind“ (Ostermann, 2016, S. 217), kann eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erschweren.

Kritisch hinterfragt werden sollte, ob eine partnerschaftliche Zusammenarbeit auf Grundlage bestehender Machtunterschiede zwischen Eltern und Schulpersonal überhaupt möglich ist (Thümmler, 2020, S. 121, 2023, S. 238). Beispielsweise bewerten Lehrkräfte die Schüler*innen im Rahmen der „... Vollstreckung der schulischen Selektionsgewalt ...“ (Ostermann, 2016, S. 127) und haben im Vergleich zu den Eltern somit eine höhere Machtposition inne (Thümmler, 2023, S. 238). Neben Machtunterschieden ist das Verhältnis zwischen Schule und Eltern durch Asymmetrien geprägt, die in Kapitel 3.6.2 differenziert betrachtet werden. Unter Berücksichtigung der bestehenden Machtunterschiede (Thümmler, 2020, S. 121, 2023, S. 238), der Selektionsgewalt und der Aufgabe der Lehrkräfte, die Schüler*innen zu bewerten (Lütje-Klose et al., 2024, S. 82; Ostermann, 2016, S. 127) ist fraglich, ob der in Kapitel 3.3 geforderte Austausch über die Erwartungen der Beteiligten (Lütje-Klose et al., 2024, S. 73) in der Praxis überhaupt stattfindet. Naheliegender ist, dass Eltern aufgrund befürchteter Konsequenzen ihre Erwartungen nicht transparent darstellen (Ostermann, 2016, S. 127). Am Beispiel von Gesprächen wird der Aspekt der Erwartungen in Kapitel 3.6.3 (Erwartungen an Gespräche) aufgegriffen und näher erläutert.

Für eine Etablierung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf Augenhöhe bedarf es (1) einer Veränderung von Strukturen (z.B. höheres Stundenkontingent für die Zusammenarbeit mit Eltern), (2) der Etablierung regelmäßiger Kommunikation und (3) des Abbaus von Hierarchien und Vorurteilen zwischen den Beteiligten (Walper, 2021, S. 339). Die Veränderungen müssen von den Eltern und dem multiprofessionellen Schulpersonal gemeinsam angestrebt werden, „... der Schule kommt aber in der Umsetzung ihres Bildungsauftrags eine initiativ Rolle zu“ (Lütje-Klose et al., 2024, S. 73). Fraglich ist, wie die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft unter Berücksichtigung der heterogenen Elternschaft in der schulischen Praxis ausgestaltet sein sollte. Anhaltspunkte bieten die Ausführungen des folgenden Kapitels.

3.5 Ausgestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Die Ursprünge der Entwicklung der Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) liegen in den ausformulierten „Standards of Family-School Partnership“ der US-amerikanischen Parent Teacher Association (2009), welche sich an den von Epstein (2002) formulierten „six Types of Involvement“ (S. 14 ff.) orientieren. Die „Standards of Family-School Partnership“ enthalten sechs verschiedene Standards, die Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Schule und Eltern bereitstellen (Parent Teacher Association, 2021). Auf eine Darstellung der einzelnen Standards wird hier verzichtet. Im Rahmen eines Projekts wurden die „Standards of Family-School Partnership“ mithilfe einer Expert*innenkommission unter Rückgriff auf den internationalen Forschungsstand auf die in Deutschland geltenden vorhandenen Rahmenbedingungen adaptiert (Parent Teacher Association, 2009; Vodafone Stiftung Deutschland, 2013).

Zur Darstellung der Qualitätsmerkmale wird zunächst auf die Ausführungen der Vodafone Stiftung Deutschland (2013) Bezug genommen. Die Beschreibungen bzw. Empfehlungen zu den einzelnen Qualitätsmerkmalen sind hier nach einem festen Schema aufgebaut. Nach Nennung des Qualitätsmerkmals folgt die Darstellung eines Leitbilds und die Ableitung von Teilzielen. Anschließend werden Maßnahmen zur Erreichung dieser Teilziele dargestellt und die Umsetzung anhand von Beispielen erläutert (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 1–3). Ergänzend wird auf die Darstellungen von Sacher et al. (2019) und Sacher (2022) zurückgegriffen. In diesen Publikationen werden die Qualitätsmerkmale als Aufgabenbereiche (Sacher et al., 2019, S. 18) bzw. Handlungsfelder (Sacher, 2022, S. 31; vgl. auch Abbildung 1) bezeichnet.

Eckert und Sdogé (2016, S. 8) stellen heraus, dass sich die Qualitätsmerkmale „... nicht explizit auf die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf [beziehen]“. Jedoch verweist die Vodafone Stiftung Deutschland (2013, S. 1) darauf, dass

gerade im Zusammenhang einer inklusiven Förderung eine qualitätsvolle Zusammenarbeit von Eltern und Schule von Bedeutung ist. Somit gelten die Qualitätsmerkmale auch im inklusiven Schulkontext (Eckert & Sodogé, 2016, S. 8; Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 1). Als Ergänzung dienen die Ausführungen von Gottwald (i.D.).

Um die Elternarbeit im inklusiven Schulkontext möglichst ganzheitlich abzubilden, wird zusätzlich auf eine „Checkliste zur Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen“ verwiesen (Eckert & Sodogé, 2016, S. 9). Diese Checkliste fußt auf dem von Eckert et al. (2012, S. 84) entwickelten „Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften“.

3.5.1 Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013)

Zur Ausgestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft werden folgende vier Qualitätsmerkmale herangezogen: „Willkommens- und Begegnungskultur“, „vielfältige und respektvolle Kommunikation“, „Erziehungs- und Bildungskooperation“ und „Elternpartizipation“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013). Unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses dieser Arbeit wird die Beschreibung des Qualitätsmerkmals der „vielfältigen und respektvollen Kommunikation“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 8) im Fokus stehen.

Das Qualitätsmerkmal A: „*Willkommens- und Begegnungskultur*“ wird durch folgendes Leitbild gerahmt „Die Gemeinschaft stärken: Alle Eltern fühlen sich als Teil der Schulgemeinschaft wohl und wertgeschätzt“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 4). Daraus leiten sich zwei Teilziele ab. Zur Erreichung des Ziels der Schaffung einer freundlichen und einladenden Atmosphäre kann beispielsweise beitragen, dass sich auch anderssprachige Familien mithilfe von mehrsprachigen Hinweisschildern in der Schule zurechtfinden können. Durch direkte Ansprache von Eltern im Rahmen von Elternabenden und die Beteiligung der Eltern an der Gestaltung der Schule soll das Ziel einer Schulgemeinschaft erreicht werden, die durch Respekt und Berücksichtigung aller Beteiligten geprägt ist (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 4–6). Zu berücksichtigen ist, dass die zufällige Zusammensetzung der Eltern einer Klasse mit einer Heterogenität einhergeht, die die Erreichung der genannten Ziele erschweren kann (Sacher et al., 2019, S. 19). Trotz möglicher Herausforderungen ist der Aufbau einer Willkommens- und Begegnungskultur bedeutungsvoll, weil sie neben dem Qualitätsmerkmal der vielfältigen und respektvollen Kommunikation die Grundlage einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft darstellt (Sacher, 2022, S. 67 ff.; Sacher et al., 2019, S. 19 ff.).

Bereits in Kapitel 2.3 wurde herausgearbeitet, dass es zur Kooperation der Kommunikation bedarf (Spieß, 2004, S. 199). Es „... besteht die zentrale Herausforderung hier wie da in der

Schaffung institutioneller Bedingungen für eine vertrauensvolle Kommunikation im Spannungsfeld divergierender Rollen, Handlungsoptionen und Erwartungen“ (Wild, 2017, S. 10).

Das Qualitätsmerkmal der „*vielfältigen und respektvollen Kommunikation*“ setzt hier an und bietet Anhaltspunkte sowie Empfehlungen zur Ausgestaltung der Kommunikation (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013). „Die Eltern und Lehrkräfte informieren einander regelmäßig und auch anlassunabhängig über alles, was für die Bildung und Erziehung der Kinder von Bedeutung ist“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 8). Eine Passung zwischen dem im Leitbild beschriebenen Austausch über Bildung und Erziehung (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 8) und dem übergeordneten Ziel der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. Kapitel 3.2), die kindliche Entwicklung und den Bildungserfolg zu unterstützen (Sacher et al., 2019, S. 18), ist klar erkennbar. Beispielsweise wurde nachgewiesen, dass Eltern besser einschätzen können, wie sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen können, wenn eine effektive Kommunikation zwischen den Eltern und dem Schulpersonal besteht (Dettmers et al., 2019, S. 11). Zur Realisierung dieses Leitbilds wird zwischen drei Teilzielen unterschieden. Der anlassunabhängige und regelmäßige Austausch zwischen den Akteur*innen stellt ein Ziel dar (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 8). Darunter kann gefasst werden, dass sowohl vonseiten der Schule als auch der Eltern nicht erst kommuniziert werden sollte, wenn Probleme bereits vorliegen (Sacher et al., 2019, S. 23 f.). Jedoch stellen Penney et al. (2019, S. 214) dar, dass Lehrkräfte nur vereinzelt mit Eltern kommunizieren, um positive Nachrichten zu übermitteln. Das überwiegende Kommunizieren auf Grundlage von Problemen (Bastian & Prasse, 2021, S. 363) kann sich negativ auf den Umgang mit Problemen und das Finden von Lösungen auswirken. Grund dafür ist häufig fehlendes Vertrauen, da gerade die Kommunikation ohne einen konkreten Anlass zur Schaffung einer Vertrauensbasis beiträgt (Lütje-Klose et al., 2024, S. 80; Sacher et al., 2019, S. 23 f.). Vertrauen trägt auch dazu bei, dass Eltern wichtige Informationen mit der Schule teilen (Sacher et al., 2019, S. 23 f.). Zur Zielerreichung ist von Bedeutung, dass vonseiten der Schule relevante Informationen – zum Beispiel durch die Bereitstellung einer Homepage oder durch Elternbriefe – an die Eltern weitergegeben werden (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 9). Dieses Teilziel schließt einen regelmäßigen Austausch von Informationen ein. Fraglich ist, wann ein regelmäßiger Informationsaustausch vorliegt. In den Beschreibungen der Vodafone Stiftung Deutschland (2013, S. 8 f.) fehlt es an einer Definition des Begriffs Regelmäßigkeit. Erkennbar ist, dass sich dieser Begriff auf die Häufigkeit von Kontakten bezieht. Anhaltspunkte, wann ein regelmäßiger Informationsaustausch vorliegt, liefern die Ergebnisse einer Elternbefragung von Grüter et al. (2021), Yotyodying und Wild (2019) und einer Repräsentativbefragung an bayrischen Schulen von Sacher (2005). Erhoben wurde unter anderem,

inwieweit sich Eltern ausreichend informiert fühlen (Grüter et al., 2021) und wie häufig in der Praxis ein Informationsaustausch erfolgt (Sacher, 2005). Die Ergebnisdarstellung erfolgt in Kapitel 4.2. Ein weiteres Teilziel greift diesen Aspekt auf, indem formuliert wird, dass für den Austausch zwischen den Eltern und der Schule auf unterschiedliche und zielgruppenspezifische Kommunikationsformen und Kommunikationswege (z.B. Telefonate; Elternbriefe; persönliche Gespräche; digitale Kommunikationswege) zurückgegriffen werden sollte (Sacher, 2022, S. 95, 241; Sacher et al., 2019, S. 22; Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 10). Dazu zählt neben der Bereitstellung von Informationen in unterschiedlichen Sprachen auch die Verwendung informeller und formeller Kommunikation (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 10). Sacher et al. (2019, S. 22) bezeichnen Tür-und-Angel-Gespräche oder Gespräche, die zufällig im Rahmen von Schulfesten zustande kommen, als informell. Dagegen zählen bspw. Elternsprechtage, Sprechstunden oder Elternabende zu formellen Kontakten (Sacher et al., 2019, S. 22). Schulen sind rechtlich dazu verpflichtet, diese formellen Kontakte anzubieten (Sacher, 2022, S. 43; § 44 Abs. 4 SchulG NRW). In der Praxis „... zeigt sich, dass sich die Kommunikation von Eltern und Lehrkräften vielfach auf einige wenige, punktuell veranlasste formalisierte Gesprächsanlässe (vor allem Elternsprechtage) beschränkt, die oftmals stark von der Lehrkraft strukturiert werden“ (Lütje-Klose et al., 2024, S. 75).

Das dritte Teilziel beinhaltet, dass eine Informationsvermittlung und Kommunikation zwischen allen Akteur*innen beim Übergang „... von der Kita zur Grundschule und von dort zur weiterführenden Schule...“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 11) stattfindet. Zur Realisierung dieses Ziels sollten spezifische Angebote für Eltern zur Beratung und Vermittlung von Informationen bereitstehen (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 11). Dieses Teilziel wird hier nicht weiter ausgeführt, weil die Kommunikation im Rahmen von Übergängen nicht Teil des Forschungsinteresses ist.

„Die Eltern, Lehrkräfte und Schüler arbeiten gemeinsam am Erziehungs- und Bildungserfolg und stimmen sich über Lernziele und -inhalte ab. Die individuelle Mitbestimmung von Eltern und Schülern ist gewährleistet“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 12). Dieses Leitbild umschreibt das Qualitätsmerkmal „*Erziehungs- und Bildungskooperation*“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 12). Allgemein können Eltern zum einen in der Schule kooperieren, indem sie sich beispielsweise an Projekten beteiligen (Sacher et al., 2019, S. 24–26). Dies zählt zum „school-based involvement“ (Wild & Walper, 2020, S. 243). Zum anderen kann sich die Kooperation auf den häuslichen Kontext beziehen, indem Eltern zum Beispiel gemeinsam mit ihrem Kind lesen. Dies wird als „heimbasierte Kooperation“ (Sacher et al., 2019, S. 24–26) bzw. „home-based involvement“ (Wild & Walper, 2020, S. 243) bezeichnet. Das erste von vier

Teilzielen im Rahmen der Erziehungs- und Bildungs Kooperation beschreibt, dass die Eltern am Unterricht und dem Schulleben beteiligt werden sollten. Die Aktivierung von elterlichen Ressourcen und die transparente Darstellung von Erwartungen der Schule in Bezug auf Kooperation und Kommunikation soll unter anderem zur Zielerreichung beitragen (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 12 f.). Interesse zu zeigen und die Begleitung des Lernens der Kinder durch die Eltern stellt ein weiteres Teilziel dar. Dazu bedarf es eines regelmäßigen Austauschs über die kindliche Entwicklung und einer Absprache über Fördermöglichkeiten unter Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 13 f.). Der Einbezug von Angeboten externer Akteur*innen stellt das dritte Teilziel dar und umfasst unter anderem die Weitergabe von Informationen zu weiteren Bildungsangeboten (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 15). Das vierte Teilziel beschreibt, dass die Kinder selbst und die Eltern die kindlichen Interessen vertreten. Die Weitergabe von Informationen zu Kinderrechten kann sich beispielsweise förderlich auf die Umsetzung dieses Teilziels auswirken (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 16).

Die „*Partizipation der Eltern*“ stellt ebenfalls ein Qualitätsmerkmal dar. Gerahmt wird dieses Merkmal durch folgendes Leitbild: „Die kollektive Mitbestimmung und Mitwirkung der Elternschaft ist gewährleistet. Sie werden, sofern erwünscht und praktikabel, in Entscheidungen über das Schulleben und Unterrichtsgeschehen eingebunden. Die Schüler werden angemessen beteiligt“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 18).

Dieses Leitbild beinhaltet drei Teilziele. Das erste Ziel beschreibt, dass die Schule die Eltern über ihre Mitwirkungsrechte informiert. Dazu gehört die transparente Darstellung der Beteiligungsmöglichkeiten und die Bestärkung der Eltern, diese auch wahrzunehmen, was sich wiederum positiv auf die Kooperation, den Austausch von Informationen und das Schaffen einer Willkommenskultur auswirken kann (Sacher et al., 2019, S. 26 f.; Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 18). In diesem Zusammenhang ist ein weiteres Teilziel, dass sich Eltern aus allen sozialen Schichten beteiligen und an Elterngremien mitwirken. Die Zielerreichung soll unter anderem durch Zusammenarbeit zwischen Schülervertreter*innen und Elternvertreter*innen sowie Austausch zwischen Schulleitung und Elternvertreter*innen realisiert werden (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 19). Der Einbezug der Elternvertreter*innen in externe Netzwerke stellt das dritte Teilziel dar. Beispielsweise kann mit Unternehmen der Region oder Kirchen kooperiert werden (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 20).

Zusammenfassend verdeutlichen die Ausführungen, dass sich die Qualitätsmerkmale wechselseitig beeinflussen bzw. dass sie aufeinander aufbauen (Grüter et al., 2021, S. 144; Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 4). Unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses wird an

dieser Stelle erneut der zentrale Stellenwert der Kommunikation im Rahmen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft hervorgehoben, da deren Beachtung die Bearbeitung der beiden zuletzt beschriebenen Qualitätsmerkmale erst ermöglicht (Grüter et al., 2021, S. 144).

3.5.2 Checkliste zur Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen (Eckert & Sodogé, 2016)

Zur Ausgestaltung der Kooperation zwischen Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext kann der Kriterienkatalog von Eckert, Sodogé und Kern (2012) herangezogen werden, welcher auf Grundlage der Theorie und Forschungsergebnisse zur Zusammenarbeit mit Eltern entwickelt wurde und im Rahmen eines Forschungsprojekts in der deutschsprachigen Schweiz entstand (Eckert et al., 2012, S. 88). Tabelle 2 zeigt, dass der Kriterienkatalog vier Kategorien umfasst, welche mithilfe von verschiedenen Kriterien näher beschrieben bzw. ausdifferenziert sind (Eckert et al., 2012, S. 83 f.). Die dargestellten Inhalte stellen eine konkret auf die Sonderpädagogik ausgerichtete Konkretisierung der zuvor beschriebenen Qualitätsmerkmale dar (Eckert & Sodogé, 2016, S. 9).

Tabelle 2: Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften nach Eckert et al. (2012, S. 84)

Grundlagen der Zusammenarbeit
Konzeptionelle Verankerung
Zeitlicher Rahmen
Räumliche Bedingungen
Fachliche Kompetenz
Gestaltung der Zusammenarbeit
Vielfältigkeit und Flexibilität
Regelmäßigkeit
Vernetzung (intern/extern)
Planung und Dokumentation
Inhalte der Zusammenarbeit
Informationsangebote
Beratungsangebote
Familienunterstützung
Ermutigung zur Beteiligung
Entscheidungsfindung
Haltungen in der Zusammenarbeit
Positive Atmosphäre
Wirksamkeitsüberzeugung
Ressourcenorientierung
Gleichberechtigung

Angelehnt an diesen Kriterienkatalog (Eckert et al., 2012) entwickelten Eckert & Sodogé (2016, S. 9 ff.) die in Tabelle 3 abgebildete Checkliste zur Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen, die Hinweise zur Ausgestaltung der Kooperation bietet und in der schulischen Praxis zur Erhebung des Ist-Standes der Zusammenarbeit mit Eltern herangezogen werden kann.

Tabelle 3: Checkliste zur Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen nach Eckert & Sodogé (2016, S. 10 f.)

Grundlagen der Zusammenarbeit	
1.	Die Schule verfügt über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Zusammenarbeit mit einer heterogenen Elternschaft.
2.	Den einzelnen Fachpersonen wird die Verantwortung für die konkrete Umsetzung dieses Konzeptes übertragen.
3.	Für die Zusammenarbeit mit den Eltern stehen in der Schule feste Zeiträume zur Verfügung.
4.	Für Gespräche mit den Eltern stehen in der Schule angemessene Räumlichkeiten zur Verfügung.
5.	Beratungskompetenzen gehören zu den vorhandenen Kernkompetenzen im Schulteam.
6.	Beratungskompetenzen der Fachpersonen werden in der Schule gefördert (z.B. anhand von Weiterbildung, kollegialer Beratung, Supervision).
7.	In der Schule sind Informationen über schulexterne Unterstützungsangebote für Familien vorhanden.
Gestaltung der Zusammenarbeit	
8.	Es ist in der Schule üblich, Kontakte mit den Eltern zu dokumentieren, z.B. in der Form von Protokollen oder Notizen.
9.	Die Dokumentation der Kontakte mit den Eltern ist den Fachpersonen, die mit dem jeweiligen Kind arbeiten, zugänglich (z.B. in zentraler Akte).
10.	Für die Zusammenarbeit mit den Eltern werden festgeschriebene Angebote (z.B. Elternsprechtag, Elternabend) bereitgestellt.
11.	Gespräche mit den Eltern werden regelmässig und unabhängig von aktuellen Anlässen (z.B. Konflikten) durchgeführt.
12.	Die Zusammenarbeit mit Eltern in der Schule umfasst informelle Begegnungen (z.B. Klassenfest, Schulfest, Ausflüge).
13.	Die Heterogenität der Familien und ihrer Lebensbedingungen (z.B. Sprachprobleme, kulturelle oder religiöse Gepflogenheiten) wird bei der Kontaktgestaltung berücksichtigt.
14.	Bei Festen und Feiern in der Schule oder in den Klassen wird die kulturelle Vielfalt der Familien einbezogen.
15.	In der Schule werden regelmässige [<i>sic</i>] Kontakte zu anderen Institutionen im Schulumfeld bzw. der Gemeinde gepflegt (z.B. soziale Dienste, Bibliotheken, Freizeiteinrichtungen).
16.	Die Schule präsentiert sich nach aussen [<i>sic</i>] sichtbar als Teil der Gemeinde oder des Wohnviertels (Öffentlichkeitsarbeit).
17.	Inhalte, Ziele und Formen der Zusammenarbeit mit Eltern werden von den an der Förderung eines Kindes beteiligten Fachpersonen gemeinsam geplant.
18.	Lehrpersonen und andere Fachkräfte treffen miteinander klare Absprachen über die Verantwortung für die Information und Beratung von Eltern.
Inhalte der Zusammenarbeit	
19.	In der Schule finden Informationsveranstaltungen über allgemeine pädagogische Themen und / oder Themen spezifischer Förderung (z.B. bei Sprachstörungen, ADHS, Erziehungsfragen) statt.
20.	In der Schule werden Eltern bei der Entscheidungsfindung zur Schullaufbahn (z.B. beim Übergang zur weiterführenden Schule, bei der Planung von Fördermassnahmen [<i>sic</i>]) ihres Kindes beraten.
21.	Die Beratung von Eltern gehört zu den Arbeitsaufgaben, für die sich alle Fachpersonen verantwortlich fühlen.
22.	Eltern erhalten Unterstützungsangebote in familiären Krisensituationen (z.B. Vermittlung von Beratungsangeboten bei Trennung der Eltern).
23.	Bei Schulveranstaltungen (z.B. Elternabenden) werden Eltern über Angebote von Elterngruppen (z.B. Förderverein, Selbsthilfegruppen) informiert und zur Mitarbeit ermutigt.
24.	Die Teilnahme von Eltern an schulischen Gremien (z.B. Elternpflegschaft) ist erwünscht und wird gefördert.
25.	Mögliche Formen der Zusammenarbeit in der Schule werden mit den Eltern offen besprochen.
26.	Kindbezogene Entscheidungen (z.B. Lehrpersonen- oder Therapeutinnen- und Therapeutenwechsel) durch die Schule, die Lehrpersonen oder andere Fachkräfte werden den Eltern mit Begründungen mitgeteilt.
27.	Die Eltern werden durch die Schule über ihre Rechte und Pflichten im Zusammenhang mit der schulischen oder weiteren Förderung (z.B. Sprachtherapie) ihres Kindes informiert.
28.	Die Eltern werden darüber informiert, welche Personen mit welchen Aufgaben an der Förderung ihres Kindes beteiligt sind.

Tabelle 3 (Forts.)

Haltungen in der Zusammenarbeit	
29.	Das Schulteam vermittelt den Eltern das Gefühl, dass sie in der Schule willkommen sind.
30.	Die Zusammenkünfte mit den Eltern finden in einer angenehmen Atmosphäre statt.
31.	Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird im Schulteam als Qualitätsgewinn für die pädagogische und weitere Förderung in der Schule verstanden.
32.	Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird im Kollegium als wichtiger Einflussfaktor für die Akzeptanz der Schule im Umfeld bzw. der Gemeinde gesehen.
33.	Die Ressourcen von Eltern werden in der Schule zur Unterstützung der Gestaltung von Unterricht und weiterer Förderung systematisch genutzt.
34.	Die Ressourcen von Eltern werden in der Schule zur Unterstützung der Gestaltung von ausserunterrichtlichen [<i>sic</i>] Aktivitäten systematisch genutzt.
35.	An zentralen Entscheidungen, die die schulische Förderung des Kindes betreffen, werden die Eltern gleichberechtigt beteiligt.
36.	Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit besonderem Förderbedarf (z.B. Lern- und Verhaltensauffälligkeiten) werden gemeinsam am runden Tisch mit Eltern, Lehrpersonen und therapeutischen Fachpersonen geplant.

Die Checkliste stellt eine Ausdifferenzierung der Inhalte des Kriterienkatalogs (vgl. Tabelle 2) dar. Zur Darstellung der Inhalte werden die einzelnen Kriterien der vier Kategorien des Kriterienkatalogs (Eckert et al., 2012, S. 84) genannt und den Items der Checkliste (Eckert & Sogodé, 2016, S. 10 f.) zugeordnet. Die Kategorie *Grundlagen der Zusammenarbeit* umfasst Kriterien, die als Basis der Ausgestaltung der Kooperation mit Eltern in Schulen verstanden werden können (Eckert et al., 2012, S. 83). Das Kriterium der konzeptionellen Verankerung wird durch die ersten zwei Items der Checkliste ausdifferenziert. Zentral ist, dass Schulen ein Konzept zur Zusammenarbeit entwickeln und umsetzen (Eckert et al., 2012, S. 83–85; Eckert & Sogodé, 2016, S. 10). Das dritte Item beschreibt das Kriterium des zeitlichen Rahmens, es sollen feste Zeitfenster zur Kooperation genutzt werden. Neben festen Zeiten beschreibt das vierte Item, dass Räume für Gespräche erforderlich sind. Gerahmt wird dies durch das Kriterium der räumlichen Bedingungen. Die Items fünf bis sieben geben Hinweise, wie das Kriterium der fachlichen Kompetenz umgesetzt werden kann. Dazu zählt beispielweise der Auf- und Ausbau von Beratungskompetenzen des Schulpersonals (Eckert et al., 2012, S. 83–85; Eckert & Sogodé, 2016, S. 10).

Die Kategorie *Gestaltung der Zusammenarbeit* umfasst Kriterien, die Anhaltspunkte geben, wie die Kooperation ausgestaltet werden soll (Eckert et al., 2012, S. 85). Das Kriterium Vielfältigkeit und Flexibilität zeigt sich in den Items 12 bis 14 der Checkliste. Angebote und Kontakte der Schule sollen unter Berücksichtigung der heterogenen Elternschaft gestaltet werden. Weiterführend beschreiben die Items 10 und 11, dass diese Angebote und Kontakte zum Beispiel in Form von Gesprächen regelmäßig stattfinden sollen (Eckert et al., 2012, S. 85; Eckert & Sogodé, 2016, S. 10). Auch hier erfolgt keine Definition des Begriffs Regelmäßigkeit, jedoch wird darauf verwiesen, dass Kontakte, „... über ein gesetzliches Mindestmaß hinaus und zudem

unabhängig von konkreten Auslösern (z.B. akuten Problemsituationen) ...“ (Eckert et al., 2012, S. 85) stattfinden sollten. Das Kriterium der Vernetzung, welche durch die Items 15 und 16 ausdifferenziert ist, bezieht sich sowohl nach innen als auch nach außen. Die Items 8, 9, 17 und 18 umfassen unter anderem die Dokumentation der Förderung oder die Weitergabe von Informationen an weitere Beteiligte. Diese Empfehlungen werden dem Kriterium Planung und Dokumentation zugeordnet (Eckert et al., 2012, S. 85; Eckert & Sodogé, 2016, S. 10).

Inhalte der Zusammenarbeit stellen eine weitere Kategorie dar. Hierzu zählt das Kriterium Informationsangebote, welches durch das Item 19 in der Checkliste abgebildet ist und beispielsweise die Bereitstellung von Informationen zu relevanten Themen umfasst (Eckert et al., 2012, S. 86; Eckert & Sodogé, 2016, S. 11). Die Items 20 und 21 umfassen die Etablierung konkreter Beratungsangebote, welche dem Kriterium Beratungsangebote zugeordnet werden können (Eckert et al., 2012, S. 86; Eckert & Sodogé, 2016, S. 11). Die Unterstützung von Familien in Krisensituationen wird in Item 22 beschrieben und kann dem Kriterium Familienunterstützung zugeordnet werden. Das Kriterium Ermutigung zur Beteiligung wird in den Items 23 bis 25 beschrieben. Beispielsweise wird empfohlen, dass Eltern über Beteiligungsmöglichkeiten informiert und zur Teilnahme an Gruppen und in Gremien motiviert werden (Eckert et al., 2012, S. 86; Eckert & Sodogé, 2016, S. 11). Die transparente Mitteilung von Förderentscheidungen der Schule und die Aufklärung der Eltern über Rechte und Pflichten im Kontext der Förderung sind Inhalte der Items 26 bis 29. Gerahmt werden diese Empfehlungen durch das Kriterium Entscheidungsfindung (Eckert et al., 2012, S. 86; Eckert & Sodogé, 2016, S. 11).

Haltungen in der Zusammenarbeit stellen die vierte Kategorie dar und umfassen die Haltung bzw. Einstellung der sonderpädagogischen Fachkräfte zur Kooperation mit den Eltern. Die Schaffung einer angenehmen Atmosphäre, die den Eltern vermittelt, dass sie willkommen sind, ist Inhalt der Items 29 und 30 und dient zur Beschreibung des Kriteriums positive Atmosphäre (Eckert et al., 2012, S. 87; Eckert & Sodogé, 2016, S. 11). Das Kriterium Wirksamkeitsüberzeugung wurde in den Items 31 und 32 aufgegriffen. Darin wird beschrieben, dass das Schulpersonal die Einstellung vertritt, dass die Zusammenarbeit mit Eltern mit positiven Effekten einhergeht (Eckert et al., 2012, S. 87; Eckert & Sodogé, 2016, S. 11). Die Items 33 und 34 der Checkliste, welche dem Kriterium Ressourcenorientierung zugeordnet werden können, beschreiben inhaltlich, dass durch die Nutzung elterlicher Ressourcen beispielsweise schulische (Förder-)angebote unterstützt werden können. Das Kriterium Gleichberechtigung wird durch die Items 35 und 36 ausdifferenziert. Die Ausgestaltung der Förderung des Kindes sollte nicht allein durch das Schulpersonal bestimmt werden, es bedarf des Einbezugs der Eltern und einer Begegnung auf gleicher Augenhöhe (Eckert et al., 2012, S. 87; Eckert & Sodogé, 2016, S. 11).

Ein Vergleich zwischen der Checkliste zur Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen (Eckert & Sodogé, 2016, S. 10 f.) und der Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) zeigt Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Inhaltlich lassen sich einige Überschneidungen erkennen, dies wird an dem Aspekt der Kommunikation aufgezeigt, welches im Fokus dieser Arbeit steht. Die Items 4–7, 10–13, 18–21 und 26–28 der Checkliste (Eckert & Sodogé, 2016, S. 10 f.) greifen inhaltliche Aspekte auf, die auch in der Beschreibung des Qualitätsmerkmals vielfältige und respektvolle Kommunikation (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 8–11) enthalten sind. Als Unterschied kann herausgearbeitet werden, dass Aspekte der Kommunikation in den Qualitätsmerkmalen schulischer Elternarbeit in dem Qualitätsmerkmal vielfältige und respektvolle Kommunikation (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 8–11) zusammengefasst werden. Hingegen stellen mehrere Kriterien unterschiedlicher Kategorien der Checkliste (Eckert & Sodogé, 2016, S. 10 f.) Bezüge zur Kommunikation her.

In dieser Arbeit wird vorrangig auf das Qualitätsmerkmal vielfältige und respektvolle Kommunikation der Vodafone Stiftung Deutschland (2013) zurückgegriffen, weil hier alle Aspekte der Kommunikation übersichtlich zusammengefasst sind und Parallelen zum Forschungsinteresse klar erkennbar sind. Zudem wird in aktuellen Publikationen zur Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I ebenfalls auf die Qualitätsmerkmale der schulischen Elternarbeit (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) zurückgegriffen (z.B. Lütje-Klose et al., 2024). Durch die aufgezeigten inhaltlichen Überschneidungen können die Ausführungen der Checkliste (Eckert & Sodogé, 2016) zur Kommunikation als Ergänzung dienen.

3.6 Gespräche in der Sekundarstufe

Die vorherigen Ausführungen verdeutlichen, dass Gespräche zwischen Eltern und dem multiprofessionellen Personal feste Bestandteile der Kommunikation darstellen. Allgemein gelten Elterngespräche im schulischen Kontext als anspruchsvoll (Gartmeier, 2018, S. 17). Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte schulischer Gespräche mit Eltern erläutert.

3.6.1 Gesprächsanlässe und Gesprächsarten

Auf Grundlage der Heterogenität innerhalb der Elternschaft (z.B. Gasterstädt et al., 2022) und der Multiprofessionalität des Schulpersonals (z.B. Neumann et al., 2021) an inklusiven Schulen kann von vielfältigen Gesprächsanlässen und Gesprächsarten ausgegangen werden. Werning (2013) fordert in diesem Zusammenhang, „dass inklusive Schulen eine Form der Elternarbeit entwickeln müssen, die über Elternsprechtage hinausgeht und stattdessen auch Bereiche der Erziehungsberatung und Erziehungsunterstützung umfassen sollten“ (S. 59). Es fehlt

an Literatur, die konkret Gesprächsarten und Gesprächsanlässe zwischen Eltern und dem multiprofessionellen Schulpersonal thematisiert. Daher beziehen sich die folgenden Ausführungen auf Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften oder allgemein auf Gespräche mit Eltern im schulischen Kontext.

Sacher (2022, S. 72) unterscheidet zwischen individuellen Gesprächen und Gesprächen in Gruppen (z.B. Informationsveranstaltungen & Elternabende). Im schulischen Kontext zählen zu den individuellen Gesprächen spontane Gespräche, Telefonate, Elternsprechtagsgespräche und Sprechstundengespräche, welche im Folgenden näher beschrieben werden (Sacher, 2022, S. 84–87). Die Darstellung beschränkt sich auf individuelle Gespräche, da Studienergebnisse (Sacher, 2005) zeigen, dass „etwas über ein Drittel der Eltern ... bevorzugt Sprechstunden und Elternsprechtage ...“ (Sacher, 2022, S. 45) wahrnehmen. Auch zeigen Studienergebnisse, dass Elternabende in der Sekundarstufe im Vergleich zur Primarstufe weniger besucht werden (Sacher, 2005, S. 50–54).

Spontane Gespräche werden auch Tür-Angel-Gespräche genannt und können maßgeblich zum Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften beitragen. Sie entstehen ungeplant, beispielsweise aus einer Hol- und Bringsituation oder bei einer Veranstaltung in der Schule des Kindes. Als Inhalte empfehlen sich Alltagsthemen (Sacher, 2022, S. 84 f.).

Hingegen handelt es sich bei *Sprechstundengesprächen* um geplante Treffen. Im Vorfeld sollte eine Uhrzeit abgesprochen werden und das Anliegen bzw. das Gesprächsthema der jeweils anderen Gesprächspartner*in mitgeteilt werden, damit sich alle involvierten Personen vorbereiten können (Sacher, 2022, S. 85 f.). Vorteilhaft ist, wenn Sprechstunden und weitere Gespräche regelmäßig angeboten werden und nicht nur aufgrund von Problemen stattfinden (Lütje-Klose et al., 2024, S. 86; Sacher, 2022, S. 85 f.).

Neben Sprechstunden sind Schulen verpflichtet, *Elternsprechtage* anzubieten (Sacher, 2022, S. 43; § 44 Schulgesetz NRW). Zum Beispiel ist in § 44 Abs. 4 SchulG NRW geregelt, dass Elternsprechtage nicht während der Unterrichtszeit am Vormittag stattfinden sollen. Elternsprechtagsgespräche fokussieren thematisch überwiegend die Leistung und das Verhalten des Kindes. Die Inhalte beschränken sich meist auf die Weitergabe von Information von Lehrkräften an die Eltern, da nur kurze Zeitspannen im Umfang von z.B. 10 Minuten zur Verfügung stehen. Zur Umsetzung des Elternsprechtags in der Sekundarstufe gibt es unterschiedliche Herangehensweisen:

1. Es finden Termine zwischen den Eltern und unterschiedlichen Fachlehrkräften statt oder
2. Klassenlehrkräfte führen die Elternsprechtagsgespräche mit den Eltern und übermitteln Informationen der weiteren Fachlehrer*innen (Sacher, 2022, S. 85).

Gemeinsam ist spontanen Gesprächen, Sprechstunden- und Elternsprechtagsgesprächen, dass sie alle im Rahmen eines persönlichen Kontakts stattfinden. Davon lassen sich *Telefongespräche* abgrenzen, da sich die Gesprächspartner*innen hier nicht persönlich begegnen. Im Vergleich zu persönlichen Gesprächen bieten Telefonate die Möglichkeit, schnell und niedrigschwellig Informationen auszutauschen. Jedoch sollte vermieden werden, am Telefon ausschließlich Probleme oder sehr umfangreiche Themen zu besprechen, da nonverbale Signale, die zum Verständnis beitragen, nicht wahrgenommen werden (Sacher, 2022, S. 86 f.).

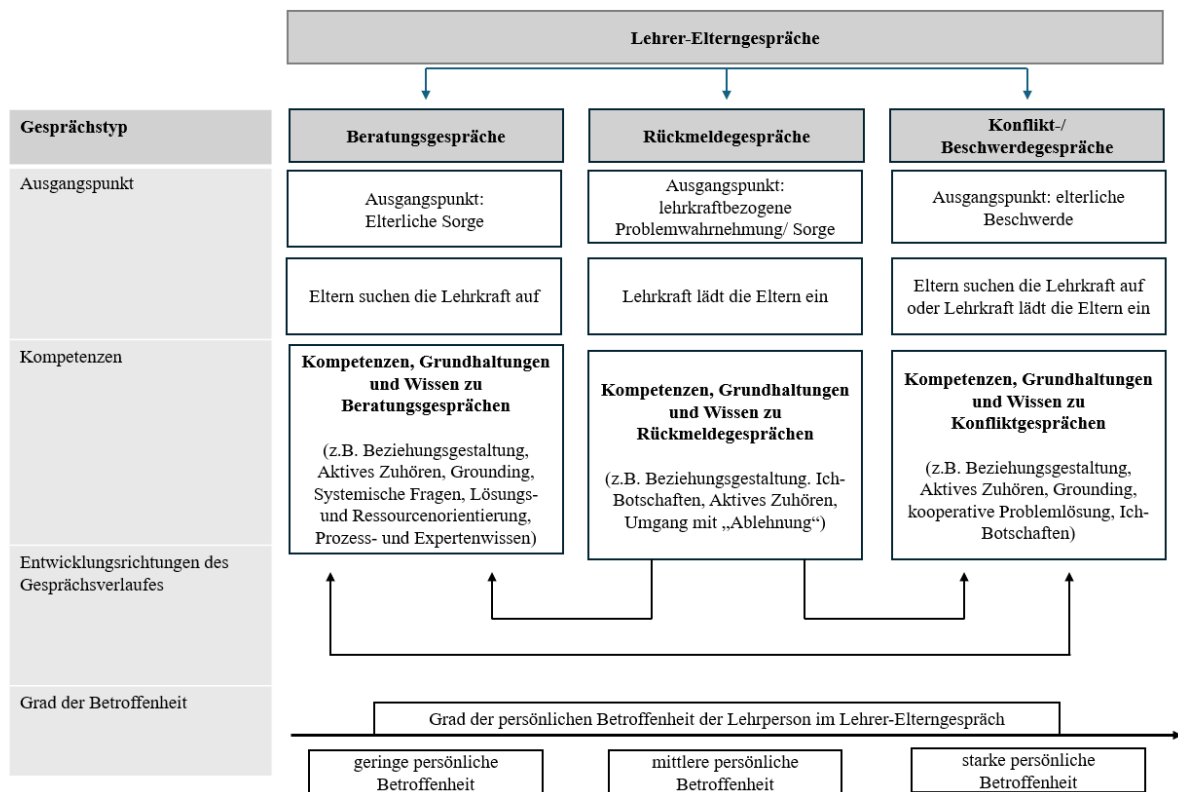


Abbildung 2. Entwurf einer empirisch abgeleiteten Terminologie der Lehrer-Elternberatung nach Sauer (2015, S. 166)

Weiterführend hat Sauer (2015, S. 166) auf Grundlage der Ergebnisse einer Interviewstudie mit Lehrkräften und unter Einbezug der drei Situationstypen, welche Gesprächssituationen mit Eltern und die daraus resultierenden Anforderungen für Lehrkräfte beschreiben (Gartmeier et al., 2011, S. 415), drei Gesprächstypen des Lehrer-Eltern-Gesprächs entwickelt: „Beratungsgespräche“; „Rückmeldegespräche“ und „Konflikt-/Beschwerdegespräche“ (Sauer, 2017, S. 103 f.). Der Gesprächstyp wird maßgeblich durch den Anlass des Gesprächs bestimmt (Sauer, 2015, S. 166, 2017, S. 102–108). Diese drei Gesprächstypen des Lehrer-Eltern-Gesprächs sind Bestandteile des von Sauer (2015, 2017) entwickelten Entwurfs eines theoretischen Modells zum Lehrer-Eltern-Gespräch, welches Abbildung 2 zeigt

Gespräche, in denen Eltern den Kontakt suchen, um von den Lehrkräften einen Rat für die ihrerseits bestehende Sorge oder für ein von ihnen wahrgenommenes Problem zu erhalten, werden als *Beratungsgespräche* bezeichnet. Im Rahmen des Gesprächs erarbeiten Lehrkräfte und Eltern gemeinsam Handlungsmöglichkeiten (Sauer, 2017, S. 102–105). Gesprächskompetenzen der Lehrkraft, zum Beispiel Aktives Zuhören oder systemische Fragen, können sich förderlich auf den Gesprächsverlauf auswirken (vgl. Abbildung 2).

Im Gegensatz dazu werden Gespräche, die Eltern einfordern, um sich bei der Lehrkraft zu beschweren oder weil sie einen Konflikt wahrnehmen, als *Konflikt-/Beschwerdegespräche* bezeichnet (Sauer, 2017, S. 106–108). Neben den Eltern kann die Initiative zur Durchführung eines solchen Gesprächs auch bei den Lehrkräften liegen (vgl. Abbildung 2). Zu beachten ist, dass als Anlass für diesen Gesprächstyp ausreicht, dass der Konflikt von einer der beiden Seiten wahrgenommen wird (Sauer, 2017, S. 102–108). Das Konflikt- und Beschwerdegespräch kann beispielsweise durch das Aktive Zuhören der Lehrkraft (vgl. Abbildung 2) oder durch die Anwendung von Deeskalationsstrategien positiv beeinflusst werden (Sauer, 2017, S. 108). Unter Berücksichtigung der Ausführungen der vorherigen Kapitel ist naheliegend, dass sich auch das Vorhandensein von Vertrauen positiv auf die Gesprächssituation auswirken kann (z.B. Bormann & Niedlich, 2017; Lütje-Klose et al., 2024, S. 80).

Gespräche mit Eltern, die von Lehrkräften einberufen werden, weil diese die Leistung oder das Verhalten des Kindes als problematisch wahrnehmen werden als *Rückmeldegespräche* bezeichnet (Sauer, 2017, S. 105 f.). Diese können mit Konflikten einhergehen, wenn sich die Wahrnehmung der Eltern von derjenigen der Lehrkräfte unterscheidet, Eltern kein Problembewusstsein haben oder die Rückmeldung der Lehrkraft durch Bewertungen und Vorwürfe geprägt ist. Verlauf und Ausgang des Gesprächs werden maßgeblich durch die Gesprächsführungskompetenz der Lehrkraft bestimmt. Auf die Gesprächssituation kann sich ebenfalls die Verwendung von Ich-Botschaften positiv auswirken (Sauer, 2017, S. 102–106), weitere Kompetenzen können aus Abbildung 2 entnommen werden.

Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass die Gesprächstypen und das theoretische Modell des Lehrer-Eltern-Gesprächs auf Grundlage von Interviews mit Lehrkräften entwickelt wurden und somit die Perspektive der Lehrkraft abbilden (Sauer, 2015, 2017). Beispielsweise werden im Modell nur die Kompetenzen und die Betroffenheit der Lehrkraft abgebildet (Sauer, 2015, S. 166). Bezüge zu weiteren Professionen werden nicht hergestellt und auch die elterliche Perspektive wird nur bei den dargestellten Ausgangspunkten der Gesprächstypen berücksichtigt (Sauer, 2017, S. 102–108).

Tabelle 4: Gesprächsarten unter Berücksichtigung der verfolgten Gesprächsziele nach Sacher (2022, S. 76–84) (eigene Darstellung)

Gesprächsart	Zielgruppe	Inhalte	Ziele	Rahmen
Willkommens- und Begrüßungsgespräche (Sacher, 2022, S. 76 f.)	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern, deren Kinder, die Schule neu besuchen 	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern erhalten Informationen zur Schule • Lehrkräfte erhalten Informationen zum Kind 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsweitergabe • Vertrauensaufbau 	<ul style="list-style-type: none"> • Meist im Rahmen von Sprechstunden/ gesonderten Veranstaltungen
Informationsgespräche (Sacher, 2022, S. 77 f.)	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern, die umfassende Informationen brauchen • Eltern, von denen Lehrkräfte umfangreiche Informationen einholen möchten 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen werden weitergegeben oder eingeholt • Mögliche Themen: Übergang in die Sekundarstufe I; Wahlfächer 	<ul style="list-style-type: none"> • Umfangreicher Informationsaustausch 	<ul style="list-style-type: none"> • meist individuelles Gespräch • abgrenzbar von Informationsveranstaltungen
Entwicklungsgespräche (Sacher, 2022, S. 78, 181–184)	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern gemeinsam mit ihren Kindern 	<ul style="list-style-type: none"> • Mögliche Themen: Leistung; Verhalten und Zukunftspläne der Schüler*innen → Berücksichtigung des häuslichen und schulischen Kontexts • Besonders zu berücksichtigen/ reflektieren ist das Machtgefälle (z.B. Kind und Erwachsene) 	<ul style="list-style-type: none"> → Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften über das Kind zu: Erfahrungen, Einschätzungen; Fördermöglichkeiten und Sichtweisen → Berücksichtigung der kindlichen Perspektive 	<ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzbar von Informationsgesprächen • Finden teilweise im Rahmen von Elternsprechtagen statt
Lösungsorientierte Gespräche (Sacher, 2022, S. 80 f.)	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern, die Lösungen für ein aktuell bestehendes Problem suchen 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Finden von Ursachen der Probleme wird nicht fokussiert • Fokus: Entwicklung von Lösungen → Grundlage: familiäre Ressourcen → Lösungsorientierte Beratung 	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung von Lösungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerahmt durch einen festen Ablauf: 1. Anregung Denkprozesse; 2. Veränderung der Wahrnehmung; 3. Suche nach Handlungsmöglichkeiten; 4. Neue Handlungsressourcen werden entwickelt
Schlichtungsgespräche (Sacher, 2022, S. 83 f.)	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern, die mit anderen Eltern oder einer Lehrkraft im Konflikt stehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft aller Beteiligten zur Klärung des Konflikts muss vorhanden sein • Gespräch über den bestehenden Konflikt 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung in und Klärung von Konflikten → Konfliktlösung 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsführung übernimmt eine unbeteiligte Lehrkraft • Möglicher Ablauf – vgl. Sacher, 2022, S. 83 f.

Weiterführend beschreibt Sacher (2022, S. 76), dass die Gesprächsart durch die Gesprächsziele bestimmt wird. Neben den genannten Beratungsgesprächen sowie Kritik-, Beschwerde- und Konfliktgesprächen differenziert Sacher (2022, S. 76 ff.) weiter in Willkommens- und

Begrüßungsgespräche, Informationsgespräche, Entwicklungsgespräche, lösungsorientierte und Schlichtungsgespräche. Die Beschreibung dieser Gesprächsarten erfolgt in Tabelle 4.

3.6.2 Barrieren in Gesprächen

Unabhängig vom Gesprächsanlass besteht auch in Gesprächssituationen zwischen Eltern und dem multiprofessionellen Schulpersonal die Forderung, „..., dass die beteiligten Akteur[*innen] als gleichrangig und verantwortlich betrachtet werden“ (Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 99). Eine Passung zum Anspruch, sich im Rahmen der Einnahme einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf Augenhöhe zu begegnen, ist klar erkennbar. Jedoch wird das Verhältnis und die Kommunikation zwischen der Schule und dem Elternhaus durch Asymmetrien bestimmt. Dies führt zu einer erschwerten Umsetzung dieser Forderungen (Gartmeier, 2018, S. 48 ff.; Wegner, 2016, S. 82) und kann als Erklärung für das häufig aneinander Vorbeireden in Gesprächen dienen (Wild, 2017, S. 8). Im Folgenden wird erläutert, wie sich die in Tabelle 5 dargestellten Asymmetrien auf Gespräche zwischen Eltern und dem Schulpersonal auswirken. Die Ausführungen von Gartmeier (2018, S. 48 ff.) beziehen sich ausschließlich auf bestehende Asymmetrien in Gesprächen zwischen Lehrkräften und Eltern. Aufgrund des Forschungsinteresses werden diese Darstellungen um Überlegungen ergänzt, die sich auf Gespräche zwischen Eltern und weiteren Professionen im inklusiven Schulkontext beziehen.

Tabelle 5: Multiple Asymmetrien im Verhältnis von Eltern und Lehrpersonen nach Gartmeier (2018, S. 49)

Unteraspekt	Perspektive d. Eltern	Perspektive d. Lehrkräfte
<i>Asymmetrie 1: Emotionalität gegenüber der Schülerin/ dem Schüler</i>		
	Hohe Intensität, hohe Identifikation, Kind als Familienmitglied	Niedrige(re) Intensität, Kind als Teil der Schulklasse
<i>Asymmetrie 2: Verantwortung für die Schülerin/ den Schüler</i>		
Art und Ausmaß	Umfassend, über verschiedene Lebensbereiche	Eng umgrenzt (z.B. ein Schulfach)
Zeitlichkeit	Zeitlich unscharf begrenzt	Zeitlich limitiert
<i>Asymmetrie 3: Wissen über die Schülerin/ den Schüler</i>		
	Umfassend, Fokus auf den privaten Lebensbereich, wechselseitig exklusiv	Partiell, Fokus auf den schulischen Lebensbereich
<i>Asymmetrie 4: Rolle im Schulsystem</i>		
Stellung zum/im Schulsystem	Außenperspektive, Betroffenrolle, limitierte Partizipation	Innenperspektive, Rolle der Umsetzung von Vorgaben bei ebenfalls limitierter Partizipation
Expertenschaft im pädagogisch-didaktischen Bereich	Eigene schulische Erfahrung und Erziehung der Kinder	Zertifizierte Professionalität, organisationale Effektivität

Themen, die im Rahmen von Elterngesprächen besprochen werden, stellen einen direkten Bezug zum Kind her. Beispielsweise wird an Elternsprechtagen das kindliche Verhalten oder die Leistung des Kindes besprochen (Bennewitz & Wegner, 2017b, S. 271; Sacher, 2022, S.

85). Zu beachten ist, dass sich die emotionale Verbundenheit mit dem Kind zwischen Eltern und Lehrkräften deutlich unterscheidet. Insgesamt kann bei Eltern von einer stärkeren emotionalen Verbundenheit mit dem Kind ausgegangen werden, was sich auf den Gesprächsverlauf auswirken kann (Gartmeier, 2018, S. 48 f.). Lehrkräfte hingegen zeigen meist eine geringe emotionale Verbundenheit mit Schüler*innen, da ihr Kontakt im beruflichen Kontext besteht und sie mehrere Kinder unterrichten (Gartmeier, 2018, S. 48–50). Das nachstehende Zitat soll verdeutlichen, dass die emotionale Verbundenheit zum Kind bei der Äußerung von Kritik eine besondere Bedeutung einnimmt.

Im Elterngespräch bezieht sich Kritik an einer Schülerin oder einem Schüler auf dessen Eigenschaften, auf von ihm (wiederholt) ausgeführte Handlungen oder auf deren Ergebnisse. Somit können im Elterngespräch sowohl Eltern als auch Lehrpersonen in den Fokus gegenseitiger Kritik geraten, da sie beide als Verursacherinnen und Verursacher infrage kommen. (Gartmeier & Wegner, 2017, S. 68)

Aufgrund der engen emotionalen Verbundenheit der Eltern zu ihrem Kind ist naheliegend, dass Eltern Kritik am Kind auch als Kritik an ihrer Person wahrnehmen. Die Ausführungen lassen sich auch auf die weiteren Professionen im inklusiven Schulkontext übertragen. Im Fall von Schulbegleitungen gilt es jedoch zu beachten, dass diese zum Kind meist einen Eins-zu-eins-Kontakt haben und die Kommunikation mit Eltern zeitlich und thematisch umfangreicher ist als mit den Lehrkräften (Gasterstädt et al., 2022). Dennoch erfolgt auch ihr Kontakt zu Kind und Eltern im beruflichen Kontext. Gartmeier (2018, S. 49) bezeichnet diese Asymmetrie als *Emotionalität gegenüber der Schülerin/ dem Schüler*.

Eine weitere Asymmetrie zeigt sich in der *Verantwortung für die Schülerin/den Schüler* (Gartmeier, 2018, S. 49). Zum einen bestimmen Eltern maßgeblich die Entwicklung ihres Kindes (M. R. Textor, 2018, S. 12) und tragen die Verantwortung für ihr Kind mindestens bis zum Erreichen der Volljährigkeit. Bei Lehrkräften ist diese hingegen auf eine bestimmte Anzahl von Schulbesuchsjahren beschränkt (Gartmeier, 2018, S. 49). Zum anderen sind Lehrkräfte für alle Schüler*innen einer bzw. mehrerer Klassen zuständig und der Verantwortungsbereich bezieht sich überwiegend auf das Verhalten und die Leistung der Kinder, jedoch umfasst die Verantwortung der Eltern für ihr Kind weitere Bereiche wie Gesundheit oder Freizeitbeschäftigung (Gartmeier, 2018, S. 50 f.). Die Begrenzung der Verantwortung auf eine bestimmten Zeitspanne und einen begrenzten Lebensbereich lässt sich auf das weitere Personal an inklusiven Schulen übertragen. Exemplarisch soll dies anhand der Tätigkeit von Schulsozialarbeiter*innen aufgezeigt werden: Zum Aufgabenbereich von Schulsozialarbeiter*innen zählt die Zusammenarbeit mit Schüler*innen, die beispielsweise ein wahrgenommenes problematisches Verhalten zeigen. Diese Zusammenarbeit ist situativ und zeitlich beschränkt (Haude et al., 2018).

In Gesprächen wird diese Asymmetrie beispielsweise bei der Besprechung von Leistungs- oder Verhaltensproblemen sichtbar, da (sonderpädagogische) Lehrkräfte für mehrere

Schüler*innen verantwortlich sind und sich somit nicht auf die Förderung *einer* Schülerin bzw. *eines* Schülers konzentrieren können. Daraus können unterschiedliche Vorstellungen zur Umsetzung von Förderung resultieren (Gartmeier, 2018, S. 50 f.).

Wissen über die Schülerin/ den Schüler stellt eine weitere Asymmetrie dar. Eltern verfügen meist über ein umfassendes Wissen über ihr Kind, das sich nicht auf einen konkreten Lebensbereich beschränkt (Gartmeier, 2018, S. 51 f.). M.R. Textor (2018, S. 9) bezeichnet Eltern als Expert*innen für ihre Kinder. Sie verfügen über umfassendes Wissen im familiären Bereich. Hingegen bezieht sich das Wissen von Lehrkräften auf den Lebensbereich Schule (Wegner, 2016, S. 84). Gemeinsame Begegnungen zwischen Eltern, Lehrkräften und Kindern sind selten, sodass das Wissen von Lehrkräften und Eltern jeweils als exklusiv bezeichnet werden kann (Gartmeier, 2018, S. 52; Wegner, 2016, S. 84). Somit verfügen beide Parteien über Wissensdefizite in dem von ihnen nicht überschauten Lebensbereich (Wegner, 2016, S. 86). Die Wissensunterschiede können in Gesprächen mit verschiedenen Interessen und Perspektiven einhergehen (Gartmeier, 2018, S. 51 f.). In Gesprächen greifen Lehrkräfte häufig auf Notizen zurück, die sie zu Vorbereitung auf das Gespräch erstellt haben. Diese Unterlagen sind für die Eltern nicht einsehbar, woraus eine Asymmetrie resultiert (Gartmeier & Wegner, 2017, S. 67). Dass Gesprächsunterlagen von Eltern nicht eingesehen werden können, gilt auch für Gespräche mit dem weiteren Schulpersonal. Die Ausführungen zu den Wissensunterschieden lassen sich hingegen nicht uneingeschränkt auf die weiteren schulischen Akteur*innen übertragen. Beispielsweise begleiten Schulbegleitungen die Schüler*innen häufig über den gesamten Schultag und auch ihre Kommunikation mit Eltern beschränkt sich nicht allein auf schulische Belange (Gasterstädt et al., 2022). Trotzdem beschreibt Wegner (2016) Wissensasymmetrien als „... eine wesentliche Eigenschaft von Kommunikation im Allgemeinen“ (S. 82), sodass davon auszugehen ist, dass diese auch zwischen Schulbegleitungen und Eltern bestehen.

Weiterführend ist die *Rolle im Schulsystem* (Gartmeier, 2018, S. 43) durch eine Asymmetrie charakterisiert. Nach der Stellung im Schulsystem ist zwischen Lehrkräften und Eltern zu unterscheiden. Beispielsweise bewerten Lehrkräfte die Leistungen der Schüler*innen und gestalten maßgeblich den Unterricht, Eltern haben hier allenfalls geringe Einflussmöglichkeiten. Wegner (2016, S. 87) bezeichnet Lehrkräfte in diesem Kontext als Gatekeeper, also als Personen, welche durch ihre Entscheidungen die Zukunft von anderen mitbestimmen (Wegner, 2016, S. 87). Resultat dieser Machtasymmetrien können Konflikte in Gesprächen zwischen Lehrkräften und Eltern sein (Gartmeier, 2018, S. 53; Wegner, 2016, S. 87 ff.). Konfliktreiche Gespräche entstehen vor allem, wenn Eltern die Beurteilungen ihrer Kinder durch die Lehrkräfte auch als Bewertung ihrer Erziehung wahrnehmen (Gartmeier, 2018, S. 53). Tabelle 5 (S. 39) zeigt, dass

diese Ausführungen dem Unteraspekt Stellung im Schulsystem zugeordnet werden können (Gartmeier, 2018, S. 49 ff.).

Als weiteren Unteraspekt nennt Gartmeier (2018, S. 49) die Expertenschaft im pädagogisch-didaktischen Bereich. Das Wissen von Eltern und Lehrkräften in Bezug auf das Lernen und die Erziehung im schulischen Kontext unterscheidet sich häufig voneinander, sofern Elternteile nicht selbst in diesem Berufsfeld tätig sind. Lehrkräfte verfügen durch Ihre Ausbildung und Berufstätigkeit über Expert*innenwissen im pädagogischen Bereich (Gartmeier, 2018, S. 54), bei den Eltern bezieht sich die Expertise hingegen auf das Wissen über das Kind (z.B. Killus & Paseka, 2021, S. 255; M. R. Textor, 2018, S. 9). In Gesprächen zwischen Lehrkräften und Eltern werden überwiegend schulbezogene Aspekte besprochen (Gartmeier, 2018, S. 54). Somit ist erkennbar, dass Eltern in diesem Bereich in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den Lehrkräften stehen (Gartmeier, 2018, S. 54). Greiner (2019) bezeichnet dies als „Experte-Laien-Kommunikation“ (S. 46). Diese liegt im Besonderen vor, wenn Lehrkräfte im Vergleich zu den Eltern auch über höhere sprachliche Kompetenzen verfügen (Aich & Behr, 2010, S. 283). Die Ausführungen lassen sich auf alle Professionen übertragen, welche eine pädagogische Ausbildung haben und/oder durch ihre Tätigkeit im schulischen Kontext über Expertise im Bereich des schulischen Lernens und Erziehens verfügen. Auch hier kann in Gesprächen mit Eltern von einer Begegnung zwischen Expert*innen und Laien ausgegangen werden.

Folge der beschriebenen Asymmetrien ist ein „asymmetrischer Informationsaustausch“ (Sauer, 2017, S. 108). Sichtbar wird dies beispielsweise darin, dass die Lehrkraft im Gespräch die Aufgaben der Gesprächsführung (Ackermann, 2014, S. 1) sowie der Informationsweitergabe und Beratung (Hertzsch & Schneider, 2018, S. 88) übernimmt. Eltern hingegen stellen Fragen, hören überwiegend zu und bitten beispielsweise um Unterstützung (Hertzsch & Schneider, 2018, S. 88). „Die Sichtweisen der Eltern kommen dabei zu kurz und vorgebrachte Lösungsvorschläge entstammen dem Standardrepertoire der Lehrkraft. Inwieweit diese Standardlösung in der Familie überhaupt angenommen bzw. umgesetzt werden kann, bleibt dem Zufall überlassen“ (Sauer, 2017, S. 108). Der Aspekt des asymmetrischen Informationsaustausches wird in der Darstellung von Forschungsergebnissen explizit aufgegriffen (vgl. Kapitel 4.3).

Nach Gartmeier (2018) bedeuten die beschriebenen Asymmetrien in Gesprächen zusammenfassend:

Erstens, dass sich Eltern und Lehrpersonen bzgl. verschiedener, für das schulische Elterngespräch bedeutender Eigenschaften voneinander unterscheiden. Zweitens, dass sie gleichzeitig in vielfältiger Art und Weise auch voneinander abhängig sind, dass sie aufeinander bezogene Interessen verfolgen und daher Erwartungen an die jeweils andere Partei hegen, die im Gespräch zum Ausdruck kommen. (S. 48)

3.6.3 Erwartungen an Gespräche

Gespräche gehen in den meisten Fällen mit Erwartungen der Beteiligten einher (Aich, Kuboth, Gartmeier, et al., 2017, S. 12; Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 89 f.; Strasser, 2023, S. 20). „Dabei bestimmen die Erwartungen, mit denen in ein Gespräch gegangen wird, ganz wesentlich über den Gesprächserfolg“ (Strasser, 2023, S. 20). Daraus kann abgeleitet werden, dass Erwartungen an das Gespräch aufseiten der Gesprächspartner*innen bereits vor der konkreten Gesprächssituation bestehen und sich auf den Gesprächserfolg auswirken. Fraglich ist, warum zwischen den Erwartungen und dem Gesprächserfolg ein Zusammenhang besteht. Dazu wird zunächst der Begriff Erwartung definiert, bevor konkret auf Erwartungen bei Elterngesprächen im schulischen Kontext eingegangen wird. Allgemein wird der Begriff Erwartung in unterschiedlichen Publikationen zu Elterngesprächen im schulischen Kontext verwendet (z.B. Aich & Behr, 2019, S. 20; Gartmeier, 2018, S. 17; Lütje-Klose et al., 2024, S. 81, 89; Sacher, 2022, S. 76 f.; Sacher et al., 2019, S. 18; Strasser, 2023). Gemeinsam ist diesen Publikationen, dass es an einer Definition des Begriffs „Erwartung“ fehlt. Metz-Göckel (2021) definiert: „E[rwartungen] sind Kognitionen, die in unseren Person-Umwelt-Interaktionen häufig vorkommen und auch Auswirkungen auf weitere psychische Prozesse haben. Sie drücken die Vorwegnahme von oder auch die Vorausschau auf künftige Ereignisse aus und implizieren oft eine Wahrscheinlichkeitseinschätzung ihres Eintretens“ (S. 564).

Im schulischen Kontext begegnen sich in Gesprächen Eltern und das multiprofessionelle Schulpersonal. Hier geht es um einen Ausblick auf das Gespräch, welcher sich wiederum auf den Ausgang des Gesprächs auswirken kann. Eine Passung zwischen dieser Definition (Metz-Göckel, 2021, S. 564) und der Aussage von Strasser (2023, S. 20), dass Erwartungen den Gesprächserfolg beeinflussen ist erkennbar.

Im inklusiven Schulkontext ist die Elternschaft heterogen (Gasterstädt et al., 2022), was mit unterschiedlichen Erwartungen einhergeht (Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 91; Otterpohl & Wild, 2017, S. 7; Strasser, 2023, S. 18). „Insbesondere Eltern von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bringen häufig spezifische Erwartungen an die Unterstützung ihres Kindes, aber auch Kenntnisse zu Unterstützungsstrukturen mit“ (Grüter, 2025, S. 134). Konkret wird erwartet, dass die Förderung spezifisch auf die individuellen Bedürfnisse und die Ausgangslage des Kindes ausgerichtet ist (Henry-Huthmacher & Neu, 2015, S. 7).

Auch ist davon auszugehen, dass die Erwartungen des Schulpersonals heterogen sind (Otterpohl & Wild, 2017, S. 7), da in inklusiven Schulen verschiedene Professionen zusammenarbeiten (Neumann et al., 2021, S. 164 f.). Somit wird festgehalten, dass bei den Akteur*innen unterschiedliche Erwartungen bestehen (Schwanenberg, 2015, S. 98), die in Gesprächen

aufeinandertreffen. Aich und Behr (2019, S. 20) betonen, dass die Gesprächspartner*innen ihre Erwartungen in Gesprächen meistens nicht transparent kommunizieren. Die Folge können Enttäuschungen (Gartmeier, 2018, S. 17) und nicht in Erfüllung gegangene Erwartungen (Lütjeklöse et al., 2024, S. 81) sein. „Wird auf eine Anliegenklärung verzichtet, ist dies ein Beleg dafür, dass den Sichtweisen und Erwartungen der Eltern ein untergeordneter Stellenwert eingeräumt wird und das Interesse an gegenseitiger Abstimmung gering ist“ (Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 92). Auch lassen sich Zusammenhänge zwischen Erwartungen und Konflikten erkennen (Aich & Behr, 2019, S. 20, 26; Grüter, 2025, S. 50). Beispielsweise können Konflikte entstehen, wenn Lehrkräfte denken, dass Eltern in Gesprächen einen „Expertenrat“ (Aich & Behr, 2019, S. 26) von den Lehrkräften erhalten möchten. Umso wichtiger ist, dass Eltern zu Beginn eines Gesprächs gebeten werden, ihre Erwartungen an das Gespräch darzulegen (Miller & Aich, 2017, S. 177). Otterpohl und Wild (2017, S. 7) betonen, dass Eltern und auch Lehrkräfte Erwartungen nur transparent und im Rahmen einer Kommunikation auf Augenhöhe aussprechen, wenn alle Beteiligten ein weites Kooperationsverständnis vertreten, das die Unterstützung der gesamten kindlichen Entwicklung umfasst. Eltern wird die transparente Äußerung ihrer Erwartungen erschwert, wenn das multiprofessionelle Personal ein engeres Kooperationsverständnis vertritt (Otterpohl & Wild, 2017, S. 7). Die Ausführungen verdeutlichen die Wichtigkeit, die elterliche Erwartung im Rahmen von Forschungen wie der vorliegenden zu erheben.

Offen bleibt, welche Erwartungen Eltern konkret an Gespräche mit dem multiprofessionellen Schulpersonal an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I stellen. Erste Anhaltspunkte sollen die in Kapitel 4.4 dargestellten Studienergebnisse geben.

Zusammenfassend zeigen die Ausführungen, dass die Erwartungen der Gesprächspartner*innen vielfältig sind und dass sie Gesprächsverlauf und Gesprächserfolg beeinflussen (Aich & Behr, 2019; Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 89; Strasser, 2023).

3.6.4 Struktur von Gesprächen

Zur Darstellung von Gesprächsstrukturen wird häufig auf Modelle zurückgegriffen (Aich & Behr, 2019; Gartmeier, 2018; Schulz von Thun, 2016). Unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses werden exemplarisch folgende zwei Modelle herangezogen:

- Das Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG) (Aich & Behr, 2019)
- Das Situationsmodell (Schulz von Thun, 2016)

Beim GMG handelt es sich um ein Modell, welches sich konkret auf Elterngespräche im schulischen Kontext bezieht (Aich, Kuboth, & Behr, 2017, S. 113). Hingegen bezieht sich das Situationsmodell auf Gespräche im Allgemeinen (Schulz von Thun, 2016, S. 322 ff.).

Zunächst erfolgt eine Beschreibung des GMG's. Für eine Visualisierung dieses Modells wird auf die Abbildung in Aich & Behr (2019, S. 54) verwiesen. Als Grundlage des GMG's (Aich, Kuboth, & Behr, 2017, S. 113 f.; Aich & Behr, 2019, S. 35–40) dienen: der person-zentrierte Beratungsansatz (Rogers, 1981), die Transaktionsanalyse (Berne, 2006) und die lösungsorientierte Vorgehensweise (De Shazer, 2015). Das Modell wurde für die schulische Praxis entwickelt und soll Lehrkräften bei Elterngesprächen „... eine Hilfe zur Kommunikation ...“ (Aich & Behr, 2019, S. 35) bieten. Das Modell umfasst drei Hauptprozessaspekte: „Problementfaltung und Beziehungsangebot wahrnehmen“, „Klären“ und „Lösen“, welche den Gesprächsverlauf strukturieren (Aich, Kuboth, & Behr, 2017, S. 120 ff.). Aich et al. (2017, S. 120) stellen im Vergleich zu anderen Modellen heraus, dass flexible Anpassungen während des Gesprächs möglich sind. Somit orientiert sich der Ablauf am Gesprächsprozess. Die Heterogenität der Elternschaft (Gasterstädt et al., 2022) an inklusiven Schulen verdeutlicht die Bedeutung der Flexibilität dieses Modells (Aich & Behr, 2019, S. 41). Jedoch muss unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses dieser Arbeit einschränkend herausgearbeitet werden, dass sich dieses Modell konkret an Lehrkräfte richtet und Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften fokussiert (Aich & Behr, 2019, S. 35, 41). Eine Evaluationsstudie, an der Lehrkräfte, Referendare und Lehramtsstudierende verschiedener Schulformen teilgenommen haben, bestätigt die Unterstützungsfunktion des Modells, da die Teilnehmer*innen unter anderem von einer Erreichung ihrer verfolgten Ziele berichten (Aich & Behr, 2010, S. 287–292). Festgehalten wird, dass das GMG für Lehrkräfte konzipiert wurde und die Studie ausschließlich bestätigt, dass Lehrkräfte von diesem Modell profitieren. Somit stellt die Übertragbarkeit dieses Modells auf weitere Professions im inklusiven Schulkontext ein Forschungsdesiderat dar.

Hingegen handelt es sich beim Situationsmodell von Schulz von Thun (2016) um ein Modell, das sich nicht auf einen konkreten Kontext beschränkt bzw. an eine konkrete Zielgruppe richtet. Es umfasst allgemein die Kommunikation in Gesprächen und bei Begegnungen von mindestens zwei Personen (Schulz von Thun, 2016, S. 322 ff.). Das Situationsmodell umfasst vier Komponente: „1. Vorgeschichte“; „2. Thematische Struktur“; „3. Zwischenmenschliche Struktur“ und „4. Die Ziele“ (Schulz von Thun, 2016, S. 322 ff.).

Die Basis des Modells stellt die *Vorgeschichte* dar, die Schulz von Thun (2016, S. 322) als Eingangskanal bezeichnet. Gespräche ereignen sich überwiegend nicht zufällig, sondern auf Grundlage eines Anlasses, auf welchen beispielsweise eine Einladung zum Gespräch oder eine Terminabstimmung für ein Treffen folgt (Schulz von Thun, 2016, S. 322–324). Übertragen auf den schulischen Kontext könnten schlechte Noten einer Schülerin (Anlass) dazu führen, dass

die Eltern des Kindes eine Einladung zu einem Gespräch von dem multiprofessionellen Schulpersonal (z.B. [sonderpädagogische] Lehrkraft) erhalten.

Im Situationsmodell wird die *thematische Struktur* als Oberbauch bezeichnet. Im Kern geht es um die Inhalte des Gesprächs (Schulz von Thun, 2016, S. 322). Orientierung können folgende Fragestellungen bieten: „Welche Themen führen uns zusammen?“ oder „Worum geht es?“ (Schulz von Thun, 2016, S. 322, 324 f.). Unter Berücksichtigung der Gesprächssituation kann es empfehlenswert sein, transparent zu benennen, welche Themen nicht besprochen werden. Ein konkreter Bezug zwischen dem Anlass und dem Thema muss klar erkennbar sein. Übertragen auf das skizzierte Beispiel im schulischen Kontext, könnte das Thema beispielsweise „schulische Leistung der Schülerin“ lauten. Zu beachten ist, dass das Thema und die verfolgten Ziele in einem Zusammenhang stehen müssen (Schulz von Thun, 2016, S. 324).

Bevor die Ziele betrachtet werden, wird Bezug zur *zwischenmenschlichen Struktur* hergestellt, die Schulz von Thun (2016, S. 322, 325) als Unterbauch bezeichnet und in einem Zusammenhang mit allen weiteren Komponenten des Situationsmodells steht. Zur Orientierung kann exemplarisch folgende Fragestellung herangezogen werden: „In welcher Funktion, in welcher Rolle, mit welchem Interesse, in wessen Auftrag?“ (Schulz von Thun, 2016, S. 325). Zu berücksichtigen ist, dass alle Beteiligten in der konkreten Gesprächssituation eine Rolle einnehmen, die beispielsweise von der Berufsrolle abweichen kann. Zudem können Personen zeitgleich mehrere Rollen innehaben (Schulz von Thun, 2016, S. 325 f.). Übertragen auf das Beispiel zeigt sich, dass sich die Rolle der (sonderpädagogischen) Lehrkraft auf den beruflichen Kontext und die Rolle der Eltern auf das private Umfeld bezieht. Es ist davon auszugehen, dass die (sonderpädagogische) Lehrkraft im Rahmen des Gesprächs verschiedene „situationsbezogene Rolle[n]“ (Schulz von Thun, 2016, S. 325) einnimmt. Beispielsweise die Rolle der Bewerterin im Kontext der Leistungsbeurteilung der Schülerin und die Rolle als Informationsgeberin bei der Weitergabe des aktuellen Leistungsstands der Schülerin an die Eltern. Die Eltern der Schülerin nehmen die Rolle als Eltern ein. Abhängig vom Gesprächsverlauf könnten sie während des Gesprächs beispielsweise auch die Rolle als Verteidiger*in oder die Rolle als Unterstützer*in ihres Kindes innehaben.

Die zwischenmenschliche Konstellation hat wiederum Einfluss auf *die Ziele* des Gesprächs, welche als „Ausgangskanal“ bezeichnet werden (Schulz von Thun, 2016, S. 322). Die thematische Struktur steht in einem Zusammenhang mit den Zielen (Schulz von Thun, 2016, S. 324). Beispielsweise kann die Weitergabe von Informationen oder das Finden von Handlungsmöglichkeiten ein Ziel darstellen. Da die beteiligten Personen verschiedene Ziele verfolgen können, ist die Benennung der Ziele empfehlenswert (Schulz von Thun, 2016, S. 327). Übertragen auf

das Beispiel könnten die Ziele der (sonderpädagogischen) Lehrkraft, die Informationsweitergabe und die Entwicklung von Unterstützungsmöglichkeiten sein. Hingegen könnten die Eltern das Ziel verfolgen, die Gründe für die Leistung ihrer Tochter herauszufinden.

Anhand des Beispiels konnte aufgezeigt werden, dass sich das Situationsmodell auf den schulischen Kontext übertragen lässt. Im Vergleich zum GMG (Aich & Behr, 2019) beschränkt sich das Situationsmodell (Schulz von Thun, 2016) nicht auf eine Berufsgruppe, sodass eine Passung zum Vorhandensein des multiprofessionellen Personals an inklusiven Schulen gegeben ist. Zudem beziehen sich die genannten Hauptprozessaspekte des Gmünder Modells auf die konkrete Gesprächssituation (Aich & Behr, 2019, S. 43), hingegen berücksichtigt das Situationsmodell mit der Komponente Vorgeschichte auch Aspekte, die vor dem Gespräch liegen (Schulz von Thun, 2016, S. 323 f.). Dazu zählen beispielsweise der Anlass und die Einladung zum Gespräch (Schulz von Thun, 2016, S. 323). Diese Arbeit verfolgt das Ziel, herauszuarbeiten, welche Erwartungen Eltern an Gespräche stellen. Strasser (2023, S. 20) betont, dass die Beteiligten bereits mit Erwartungen in das Gespräch gehen, was die Bedeutung der Berücksichtigung der Vorgeschichte hervorhebt. Die Ausführungen begründen die Entscheidung, die vier Komponenten des Situationsmodells (Schulz von Thun, 2016) bei der Entwicklung des Interviewleitfadens im Rahmen des hier verfolgten Forschungsvorhabens zur theoretischen Rahmung heranzuziehen.

4. Forschungsstand zur Kommunikation an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I

Unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses wurden zur Recherche von Studienergebnissen zur Kommunikation zwischen Eltern und dem multiprofessionellen Schulpersonal folgende Kriterien herangezogen:

1. Erhebung der elterlichen Perspektive
2. Inklusiver Schulkontext
3. Sekundarstufe I

Die anschließende Literaturrecherche erfolgte in den Literaturdatenbanken Fachportal Pädagogik, peDOCS, ERIC und Google Scholar mithilfe des Suchbegriffs: „Kommunikation und Eltern* UND multiprofessionelles Schulpersonal UND Inklusion“. Die Suche ergab 132 Treffer, welche zwischen 2004 bis 2025 publiziert wurden. Die meisten Beiträge (N= 83; 62,88%) wurden zwischen 2020 und 2025 veröffentlicht. Die Suchergebnisse enthalten einige Monografien, Sammelwerke und Zeitschriftenartikel, welche keine eigene empirische Forschung beinhalten, weshalb diese für die Darstellung des Forschungsstands nicht herangezogen werden. Lediglich zwei Forschungsarbeiten beschäftigen sich inhaltlich spezifisch mit der Kommunikation zwischen Eltern und dem multiprofessionellen Schulpersonal und erfüllen so alle oben genannten Kriterien. Daher wurde die Liste der Suchbegriffe erweitert. Der Suchbegriff „Gespräche mit Eltern* UND multiprofessionelles Schulpersonal und Inklusion“ erzielte 121 Treffer, welche ebenfalls zwischen 2004 und 2025 veröffentlicht wurden. Ein Vergleich mit den Suchtreffern unter Verwendung des Begriffs „Kommunikation und Eltern* UND multiprofessionelles Schulpersonal UND Inklusion“ zeigt Überschneidungen. Die Recherche nach Forschungsarbeiten, die als Untersuchungsgegenstand Elterngespräche mit dem multiprofessionellen Schulpersonal an inklusiven Schulen sucht und die elterliche Perspektive erhebt, verlief erfolglos, sodass in einer weiteren Suche alle Schulen einbezogen wurden. Gleiches gilt für die Suche nach Studien, die Erwartungen von Eltern an Gespräche im inklusiven Schulkontext erheben. Ergänzend wurden für die Recherche englischsprachiger Studien diese Suchbegriffe verwendet: „Communication and parents* AND school staff AND inclusion“ und „parent-teacher conferences AND school and inclusion“. Weitere Forschungsarbeiten wurden durch die Betrachtung der Literaturverzeichnisse einschlägiger Publikationen gefunden.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass nahezu keine Studien vorliegen, welche die aus dem Forschungsinteresse abgeleiteten Kriterien erfüllen. Dies begründet die Entscheidung, die Kriterien 2 und 3 auszuweiten, wenn die Recherche erfolglos verlief. Konkret bedeutet dies, dass auch Ergebnisse präsentiert werden, welche sich auf die Primarstufe beziehen bzw. sich nicht

auf den inklusiven Schulkontext beschränken. Letzteres kann auch damit begründet werden, dass empirisch nachgewiesen wurde, „...“, dass – trotz unterschiedlich strukturierter schulischer Traditionen der Zusammenarbeit von Eltern und Schule im Feld der allgemeinen Schule und dem Feld der Sonderpädagogik – vergleichbare Perspektiven von Eltern auf die schulseitige Kommunikation existieren ...“ (Grabosch et al., 2025, S. 35). Das Kriterium, dass sich die Stichprobe aus Eltern zusammensetzt, wurde beibehalten, da die *Erhebung der elterlichen Sichtweise* das vorrangige Erkenntnisinteresse dieser Arbeit darstellt. Abweichungen der angewendeten Kriterien werden in den jeweiligen Kapiteln transparent dargestellt. Dieses Vorgehen ermöglicht eine nahezu umfassende Darlegung des bestehenden Forschungsstands. Zu Beginn der Kapitel werden nationale Forschungsergebnisse dargestellt, welche durch die Skizzierung internationaler Ergebnisse ergänzt werden. Aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme der jeweiligen Länder können die Forschungsergebnisse nicht eins zu eins auf das deutsche Schulsystem übertragen werden. Jedoch können internationale Forschungsergebnisse als Anhaltspunkte dienen.

4.1 Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen

Einleitend werden Studienergebnisse zur Kooperation zwischen Eltern und dem Schulpersonal an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I skizziert. Die Darstellung ist nicht abschließend, da diese Arbeit die Kommunikation fokussiert. Es werden ausschließlich Studienergebnisse herangezogen, die auf die dargestellten theoretischen Grundlagen zur Kooperation mit Eltern aufbauen.

In Kapitel 3.1 wurde beschrieben, dass die Eltern und das multiprofessionelle Schulpersonal gemeinsam für die Bildung und Erziehung der Kinder verantwortlich sind (z.B. Kultusministerkonferenz, 2018; Sacher, 2022). „Unklar ist bisher jedoch, ob die normative Forderung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auch die Vorstellungen der beteiligten Akteur*innen abbildet“ (Grüter, 2022, o.S.). In diesem Zusammenhang erforscht Grüter (2022) die Zuständigkeitsvorstellungen von 194 Fachkräften und Lehrkräften und 1.089 Eltern von Kindern mit und ohne spUB, bei denen die Kinder die 5. Klasse einer inklusiven Gesamt- und Sekundarschule in NRW besuchen. Die Daten wurden im Rahmen des BMBF-Projekts „Bielefelder Fortbildungskonzept in inklusiven Schulen“ (BiFoKi) erhoben (Grüter, 2022, o.S.). Das methodische Vorgehen kann bei Grüter (2022) nachgelesen werden. Im Folgenden beschränkt sich die Darstellung auf ausgewählte Ergebnisse. Beispielsweise sehen 94,1% der Eltern und 97,4% des multiprofessionellen Schulpersonals die Vermittlung von Allgemeinwissen im gemeinsamen Zuständigkeitsbereich. Somit liegen die Vorstellungen von Eltern und dem multiprofessionellen Schulpersonal sehr nah beieinander (Grüter, 2022, o.S.). Hingegen sehen nur 65,9% der

Eltern die Weitergabe von Höflichkeit und guten Manieren im gemeinsamen Zuständigkeitsbereich von Elternhaus und Schule. Demgegenüber sehen 82,5% des multiprofessionellen Schulpersonals diese Aufgabe im gemeinsamen Zuständigkeitsbereich (Grüter, 2022, o.S.). Darauf aufbauend wurden mithilfe einer Two-Step-Clusteranalyse Typen der Zuständigkeitsvorstellung von Eltern bestimmt. 34,5% der Eltern gehören dem ersten Cluster an, bei dem alle Bildungs- und Erziehungsziele im gemeinsamen Zuständigkeitsbereich des multiprofessionellen Schulpersonals und der Eltern liegen.

Auch die Eltern des zweiten Clusters (45,1%) sehen zwar für den überwiegenden Anteil der Ziele eine gemeinsame Verantwortung, vertreten allerdings die Position einer alleinigen Zuständigkeit der Eltern für die Vermittlung von *Pünktlichkeit* (72,6%), *Höflichkeit und guten Manieren* (69,8%) und/oder *Selbstständigkeit* (30,2%). Die Eltern des dritten Clusters (20,3%) sehen die Schule tendenziell für Ziele in den Bereichen Wissenserwerb und Selbst- und Sozialkompetenz, insbesondere für die Vermittlung von *Fachwissen* (83,3%) sowie *mathematischer und sprachlicher Grundfertigkeiten* (53,6%), *Teamfähigkeit* (19,6%) und Förderung von *Interesse* (21,5%) zuständig. (Grüter, 2022, o.S.)

Anschließend wurde überprüft, ob diese Ergebnisse mit dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs, dem soziökonomischen Hintergrund, dem Geburtsland des Kindes oder dem Wunsch der Eltern nach einem bestimmten Schulabschluss für das Kind im Zusammenhang stehen. Im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne spUB sehen mehr Eltern von Kindern mit spUB Erziehungs- und Bildungsziele im gemeinsamen Zuständigkeitsbereich (Cluster 1), jedoch ist der Unterschied statistisch nicht signifikant (Grüter, 2022 o. S.). Auch die Berücksichtigung des sozioökonomischen Status zeigt „... nur leichte und nicht signifikante Unterschiede in den Mittelwerten der drei Cluster“ (Grüter, 2022, o.S.). Signifikante Unterschiede konnten unter Berücksichtigung des Geburtslands des Kindes festgestellt werden. Eltern von Kindern, die im Ausland geboren sind, gehören im Vergleich zu Eltern von Kindern, die in Deutschland geboren sind, häufiger dem Cluster 1 und 3 an (Grüter, 2022, o.S.). Die Zuordnung zu drei Clustern verdeutlicht, dass die Zuständigkeitsvorstellungen von Eltern der 5. Klasse verschieden sind und beispielsweise mit dem Vorliegen eines spUBs oder dem Geburtsland des Kindes zusammenhängen (Grüter, 2022, o.S.). Daraus kann geschlossen werden, dass die Heterogenität der Eltern an inklusiven Schulen auch mit unterschiedlichen Zuständigkeitsvorstellungen einhergeht (Grüter, 2022, S. o.S.). Somit ist ein Austausch über die Vorstellungen notwendig. Inwieweit sich die Ergebnisse auf Eltern von Kindern höherer Klassenstufen oder weiteren Schulformen der Sekundarstufe I übertragen lassen, bleibt offen (Grüter, 2022).

Vollständigkeitshalber wird darauf hingewiesen, dass die Zuständigkeitsvorstellungen von Lehrkräften und Eltern auch im Rahmen der JAKO-O Bildungsstudie erhoben wurden (Killus, 2012, S. 62 ff.). Die Erhebung wurde nicht explizit im inklusiven Schulkontext durchgeführt

und es wurden nur Eltern und Lehrkräfte befragt (Killus, 2012), sodass auf eine Ergebnisdarstellung verzichtet wird.

Im Teilprojekt „Elterneinbindung im Kooperationsdreieck Schule, Eltern und Schulbegleitung“ wurde die Kooperation zwischen ausgewählten Professionen (Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog*innen & Schulbegleitungen) des multiprofessionellen Schulpersonals und der Eltern untersucht (Gasterstädt et al., 2022).⁵ Dieses Projekt stellt einen Teil des Forschungsprojekts „ProFiS – Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule“ dar (Heinrich et al., 2019, S. 159). Das Teilprojekt findet an drei inklusiven Gesamtschulen statt und umfasst drei Erhebungen: 1. Teilnehmende Beobachtung (z.B. bei Elterngesprächen oder in Pausensituationen), 2. Episodische Interviews mit Schulbegleitungen, Eltern und (sonderpädagogischen) Lehrkräften sowie 3. Gruppendiskussion (Gasterstädt et al., 2022, S. 3, 13). Für die Darstellung der Analysemethoden wird auf die Ausführungen von Gasterstädt et al. (2022, S. 3) verwiesen. Die Ergebnisse, welche sich allgemein auf die Kooperation zwischen Eltern sowie Regelschullehrkräften, Sonderpädagog*innen und Schulbegleitungen beziehen, können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Insgesamt zeigt sich damit eine Dopplung der Elternarbeit – sowohl der Schule als auch hinsichtlich der Erwartungen und Leistung der Eltern. Diese gesteigerte Erwartung an das Engagement der Eltern verweist auf Fragen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem und auf die Notwendigkeit intersektionaler Perspektiven sowohl im Sinne eines Forschungsdesiderates als auch daran anschließender Schulentwicklungspotentiale. Denn die gesteigerten Erwartungen an Eltern von Schüler:innen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen treffen nicht selten auf Familiensituationen, die von Einwanderungsgeschichten oder prekären ökonomischen Verhältnissen geprägt sind. Damit einher geht eine strukturell schlechtere Ausgangssituation, um die (gesteigerten) schulischen Erwartungen zu erfüllen. (Heinrich et al., 2022, S. 199)

Weitere Ergebnisse, die sich konkret auf die Kommunikation beziehen, werden in Kapitel 4.2 dargestellt.

Im Rahmen des genannten BMBF-Projekts BiFoKi wurde ebenfalls ein Instrument zur Erfassung der Elternperspektive auf die Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) an inklusiven Ganztagschulen (Gesamtschule & Sekundarschule) in NRW entwickelt (Grüter et al., 2021).⁶ Dazu wurden 1.026 Eltern von Kindern ohne spUB und 75 Eltern von Kindern mit spUB befragt, „dies entspricht 6,8% der Gesamtstichprobe, womit der Anteil leicht unter der Förderquote von 8,2% im Schuljahr 2018/19 in NRW liegt“ (Grüter et al., 2021, S. 137). Der entwickelte „Elternfragebogen zu Qualitätsmerkmalen der Eltern-Schule-Kooperation an inklusiven Ganztagschulen“ (EQESK) umfasst drei Skalen: „Willkommens- und Begegnungskultur“, „vielfältige und respektvolle Kommunikation“ und

⁵ Die Studie von Gasterstädt et al. (2022) wurde auch im Rahmen des Beitrags Gottwald (Gottwald, i.D.) herangezogen und skizziert.

⁶ Die Studie von Grüter et al. (2021) wurde auch im Rahmen des Beitrags Gottwald (Gottwald, i.D.) herangezogen und skizziert.

„Kooperation mit Lehrkräften“ (Grüter et al., 2021, S. 142) und dient zur Erhebung der Qualitätsmerkmale Willkommens- und Begegnungskultur sowie vielfältige und respektvolle Kommunikation (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013). Die Einschätzung erfolgte auf Grundlage einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *stimmt nicht*; 5 = *stimmt genau*) (Grüter et al., 2021, S. 137 f., 143). Zur Vertiefung befindet sich eine Abbildung des Fragebogens inklusive der Itemkennwerte im Beitrag von Grüter et al. (2021, S. 149–151). Die Ergebnisdarstellung beschränkt sich hier auf die Skala „Willkommens- und Begegnungskultur“, weil die weiteren Skalen einen konkreten Bezug zur Kommunikation aufweisen und somit im Kapitel 4.2 betrachtet werden. In Bezug auf die Skala „Willkommens- und Begegnungskultur“ konnten keine signifikanten Mittelwertunterschiede in der Wahrnehmung der Eltern von Kindern mit spUB ($M=4.13$, $SD=0.73$) und denjenigen ohne spUB ($M=4.16$, $SD=0.60$) nachgewiesen werden (Grüter et al., 2021, S. 149). Die Interpretation der Mittelwerte zeigt, dass die Willkommens- und Begegnungskultur positiv wahrgenommen wird. Kritisch betrachtet wird, dass sich die Stichprobe nur aus Eltern von Kindern der 5. Klasse in NRW zusammensetzt und dass aufgrund der geringen Stichprobengröße keine Unterscheidung zwischen den Förderschwerpunkten erfolgte konnte (Grüter et al., 2021, S. 143 f.).

Diese Ausführungen können durch Ergebnisse einer Repräsentativuntersuchung aus dem Jahr 2004 ergänzt werden, in der Eltern unter anderem zu ihrer Wahrnehmung der Atmosphäre zwischen Elternhaus und Schule befragt wurden (Sacher, 2005). Die Stichprobe setzt sich aus 1.755 Eltern von 574 Schulen verschiedener Schulformen (Grundschulen; Hauptschulen, Realschulen, Gymnasium) in Bayern zusammen (Sacher, 2005, S. 1). 33,4% der befragten Eltern gaben an, dass sie ihre Gefühle zur Atmosphäre zwischen Schule und Elternhaus als gemischt wahrnehmen. Nur 66,4% nahmen die Atmosphäre als gut wahr. Es konnte nachgewiesen werden, dass die wahrgenommene Atmosphäre Auswirkungen auf die Kontaktaufnahme mit Lehrkräften hat (Sacher, 2005, S. 3). Sacher (2005) resümiert: „Die Beurteilung der Atmosphäre durch die Eltern korreliert signifikant positiv mit dem von den Lehrkräften berichteten Besuch von Sprechstunden, Elternabenden und Elternsprechtagen, d.h. dass jene Eltern, welche die Atmosphäre negativer erleben, auch seltener die Kontaktmöglichkeiten nutzen“ (S. 3). Einschränkend muss angemerkt werden, dass sich die Studie nicht spezifisch auf den inklusiven Schulkontext bezieht. Zudem muss berücksichtigt werden, dass die Ergebnisse bereits rund 20 Jahre alt sind. Jedoch „... darf man aus diesen Untersuchungen zumindest Trends ablesen, die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch die gegenwärtigen Verhältnisse widerspiegeln“ (Sacher, 2022, S. 12).

Neben der wahrgenommenen Atmosphäre können weitere Begebenheiten die Kooperation der Eltern mit der Schule beeinflussen. Gerahmt wird dies durch das theoretische Modell elterlichen Schulengagements von Hoover-Dempsey und Sandler (1995). Untersucht wurde, welche Faktoren den größten Einfluss auf das Engagement von Eltern haben (J. M. T. Walker et al., 2005). Die Ergebnisse zeigen, dass die Motivation der Eltern den größten Einfluss auf das schulische Engagement hat. Weiterführend beeinflussen die Lebensumstände und die Einladung zur Beteiligung bzw. die Wahrnehmung, dass ihr Engagement erwünscht ist, das schulische Engagement von Eltern (Walker et al., 2005, S. 88–99). Auch wurde nachgewiesen, dass sich eine effektive Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus positiv auf die elterliche Beteiligung auswirkt (z.B. Epstein, 1986). Zu berücksichtigen ist, dass es sich um internationale Ergebnisse handelt und kein konkreter Bezug zum inklusiven Schulkontext hergestellt wird. Trotzdem können die Ergebnisse als Anhaltspunkte für den deutschsprachigen Kontext gelten, dies gilt im Besonderen für den Einfluss der Kommunikation auf die elterliche Beteiligung, wie nationale Ergebnisse bestätigen (Yotyodying & Wild, 2019). Die Ergebnisdarstellung erfolgt in Kapitel 4.2.

Neben Aspekten, die sich positiv auf die Kooperation mit der Schule auswirken, gibt es auch Faktoren, die den Kontakt zur Schule negativ beeinflussen. Hierzu werden ausgewählte Ergebnisse aus der Studie von Harris & Goodall (2007) herangezogen. Insgesamt wurden in England Interviews mit 95 Lehrkräften, 81 Eltern, 124 Schüler*innen und 14 weiteren Personen (z.B. Schulleitungen) geführt, um darauf aufbauend herauszufinden, welche Kontaktbarrieren die Kooperation von Eltern im schulischen Kontext erschweren (Harris & Goodall, 2007, S. 13). Folgende Begebenheiten stellen Kontaktbarrieren dar: Eltern haben negative Erfahrungen mit der Schule gemacht (30%), es bestehen familiäre Probleme (18%), die Eltern können unter Berücksichtigung ihrer Kompetenzen den Ansprüchen der Schule nicht entsprechen (15%), die Einstellung der Lehrkräfte hemmt die Kooperation mit Eltern (13%), die zurückhaltende Einstellung der Schüler*innen zur Kooperation zwischen ihren Eltern und der Schule (9%), die Strukturen der Schule – z.B. das Vorhandensein vielfältiger Ansprechpersonen mit unterschiedlichen Rollen in der weiterführenden Schule – (7%), fehlendes Kooperationsinteresse der Eltern (7%) und fehlendes Kooperationsinteresse der Schule (1%) (Harris & Goodall, 2007, S. 52 ff., 83). Die Ergebnisse von Harris und Goodall (2007) werden in mehreren deutschsprachigen Publikationen herangezogen (Ostermann, 2016, S. 127 f.; Sacher, 2013, S. 8), sodass diese internationale Studie auch im Rahmen dieser Arbeit zur Orientierung herangezogen wird.

Ergänzend kann die Studie von Sogodé und Eckert (2007) genannt werden, für die Eltern von Kindern mit Behinderung sowie Lehrkräfte und außerschulische Fachkräfte im

Förderschulkontext zu Kooperationshindernissen befragt und interviewt wurden. Ausschließlich Eltern nannten als Kooperationshindernisse:

1. Fehlende Informationen zu Unterstützungsangeboten und
2. fehlende Wertschätzung und Einbezug des elterlichen Wissens (Sodogé & Eckert, 2007, S. 201 f.).

Zu den Hindernissen, welche von Eltern, Lehrkräften und Fachkräften geäußert wurden zählen:

1. Organisatorisches (z.B. fehlende zeitliche und personale Ressourcen),
2. fehlendes bzw. nicht ausreichendes Konzept der Zusammenarbeit,
3. Beteiligte haben unterschiedliche Sichtweisen auf das Kind und
4. Ausgestaltung abhängig vom Engagement der einzelnen Fachpersonen (Sodogé & Eckert, 2007, S. 197–199).

Die Kooperationshindernisse, die nur von Lehr- und Fachkräften dargestellt wurden, können aus Sodogé und Eckert (2007, S. 199 ff.) entnommen werden.

Abschließend werden ausgewählte Ergebnisse der 4. JAKO-O Bildungsstudie (repräsentative Befragung) skizziert (Killus & Tillmann, 2017a). Die Stichprobe setzt sich aus 2.000 Eltern von Kindern und Jugendlichen bis 16 Jahren zusammen, die unterschiedliche Schulformen besuchen (Killus & Tillmann, 2017b, S. 9 f.). In Kapitel 3.4 wurde bereits dargestellt, dass das elterliche Vertrauen in die Lehrkräfte in der Sekundarstufe im Vergleich zur Grundschule geringer ausgeprägt ist (Bormann & Niedlich, 2017, S. 152). Diese Ergebnisse zeigen sich auch in der elterlichen Bewertung der Arbeit der Lehrkräfte: „Denn der besonders positiven Bewertung der Lehrerarbeit an Grundschulen steht eine deutlich reserviertere Bewertung an den Schulen der Sekundarstufe, insbesondere an den Gymnasien, gegenüber“ (Tillmann, 2017, S. 61). Lütje-Klose et al. (2024, S. 81) führen die Differenzen der elterlichen Wahrnehmungen auf das Fachlehrkraftprinzip und den häufigeren Lehrkraftwechsel in der Sekundarstufe zurück.

4.2 Kommunikation zwischen Eltern und dem multiprofessionellen Schulpersonal an inklusiven Schulen

In der dargestellten Studie von Grüter et al. (2021) wird auch die Wahrnehmung der Eltern auf das Qualitätsmerkmal „vielfältige und respektvolle Kommunikation“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) und die Kooperation mit den Lehrkräften erhoben. Die Darstellung beschränkt sich auf die Ergebnisse, da das methodische Vorgehen aus Kapitel 4.1 entnommen werden kann. Die Mittelwerte der Skalen „vielfältige und respektvolle Kommunikation“ (mit spUB: $M=4.07$, $SD=0.81$ – ohne spUB: $M=4.08$, $SD=0.71$) und „Kooperation mit Lehrkräften“ (mit spUB: $M=3.86$, $SD=0.78$ – ohne spUB: $M=3.88$, $SD=0.77$) unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den befragten Eltern von Kindern mit und ohne spUB (Grüter et al., 2021, S.

142). Die Skala „Kooperation mit den Lehrkräften“ enthält Items, bei denen ein direkter Bezug zur Kommunikation erkennbar ist. Beispielsweise wird gefragt, ob Probleme mit dem Kind ohne Streit besprochen werden können oder ob Lehrkräfte den Eltern zuhören. Die Betrachtung der einzelnen Items dieser Skala zeigt beispielsweise, dass Eltern von Kindern mit ($M=3.49$, $SD=1.18$) und ohne ($M=3.28$, $SD=1.19$) spUB im Mittelwert teilweise der Aussage „Von den Lehrkräften meines Kindes erfahre ich regelmäßig, wie mein Kind in der Schule ist“ (Item 1) zustimmen (Grüter et al., 2021, S. 151). Diese Werte stellen unter Berücksichtigung aller Items dieser Skala die niedrigsten Mittelwerte dar.

Für die Skala „vielfältige und respektvolle Kommunikation“ werden folgende Ergebnisse berichtet: unter Berücksichtigung aller Items stimmen Eltern von Kindern mit spUB ($M=3.99$, $SD=0.67$) und ohne spUB ($M=3.95$, $SD=0.94$) im Mittelwert dem Item „Informationen für Eltern und Schüler*innen sind meistens so formuliert, dass auch anderssprachige Familien sie verstehen können“ am geringsten zu (Grüter et al., 2021, S. 142, 150 f.). Weiterführend zeigen die Ergebnisse, dass Eltern von Kindern ohne spUB ($M=4.09$, $SD=0.92$) und mit spUB ($M=4.10$, $SD=0.88$) im Mittelwert ziemlich zustimmen, dass sie sich „... über Neuigkeiten von Seiten der Schule umfassend und rechtzeitig informiert“ fühlen. Dieses Ergebnis weist auf eine positive elterliche Wahrnehmung des Informationsaustauschs vonseiten der Schule hin. Die vorherigen Ausführungen zur Skala „Kooperation mit den Lehrkräften“ zeigen, dass Eltern von Kindern mit und ohne spUB nur teilweise zustimmen, dass sie etwa vonseiten der Lehrkräfte regelmäßig etwas über ihr Kind erfahren (vgl. Item 1 – Skala: Kooperation mit den Lehrkräften) (Grüter et al., 2021, S. 151). Somit lassen sich in der elterlichen Wahrnehmung Differenzen erkennen. Offen bleibt, was Eltern unter dem Begriff Regelmäßigkeit verstehen und wie häufig ein Informationsaustausch in der Praxis stattfindet, sodass sie sich rechtzeitig und umfassend informiert fühlen.

Die Häufigkeit der elterlichen Teilnahme an schulischen Angeboten wie Elternabende oder Schulfeste untersuchten Yotyodying und Wild (2019) mithilfe eines Fragebogens. Die Stichprobe setzt sich ausschließlich aus 111 Eltern von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen zusammen, welche die 5. Klasse einer Förderschule oder einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I besuchen (Yotyodying & Wild, 2019, S. 7 f.). Zur Bestimmung der Häufigkeit schätzten die Elternteile auf einer vierstufigen Skala von „nie“ bis „immer“ ein, wie häufig sie die verschiedenen schulischen Angebote wahrnehmen. Die Darstellung der Ergebnisse beschränkte sich hier auf die Häufigkeit der Teilnahme an Elternabenden und die Wahrnehmung von Gesprächen außerhalb von Elternsprechtagen, weil diese Angebote die Kommunikation fokussieren. Eltern nehmen im Mittel oft an Elternabenden ($M=3.24$, $SD=0.08$) und Gesprächen

außerhalb von Elternsprechtagen ($M= 3.04$, $SD=1.13$) teil. Weitere Forschungsarbeiten, welche den inklusiven Schulkontext betrachten, wurden nicht ausfindig gemacht. Da sich die Elternschaft an inklusiven Schulen nicht ausschließlich aus Eltern von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen zusammensetzt, wurde entschieden, auch Ergebnisse der Repräsentativbefragung von Sacher (2005) darzustellen. Angaben zur Stichprobe können aus Kapitel 4.1 entnommen werden. Beispielsweise besuchen Eltern mit Abitur durchschnittlich 1,72 mal eine Sprechstunde und Eltern mit Hauptschulabschluss nehmen im Durchschnitt 2,16 mal einen Sprechstundentermin wahr. Somit besuchen Eltern mit höheren Schulabschlüssen signifikant ($p=0.037$) seltener Sprechstunden (Sacher, 2005, S. 50). Diese Differenzen zeigen sich auch bei der Wahrnehmung weiterer formeller Kontakte wie zum Beispiel beim Besuch von Elternsprechtagen (Sacher, 2005, S. 53). Sacher (2005, S. 53) beschreibt, dass Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen im Vergleich zu Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen Elternsprechtage als nützlicher wahrnehmen, obwohl Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen dieses Angebot häufiger wahrnehmen. Diese Ergebnisse weisen auf eine Orientierung der Angebote an den Bedürfnissen der Mittelschicht hin (Thümmeler, 2020, S. 120). Auch Yotyodying und Wild (2019) berücksichtigten in ihrer Studie den Bildungsstand. Nachgewiesen wurde, dass signifikante Zusammenhänge zwischen einem hohen elterlichen Bildungsstand und einem starken elterlichen Engagement in der Schule besteht. Weiterführend zeigen die Ergebnisse, dass eine als effektiv wahrgenommene Kommunikation mit einem großen häuslichen und schulischen Engagement der Eltern einhergeht. Dies unterstreicht die Bedeutung der Kommunikation (Yotyodying & Wild, 2019, S. 8).

Sacher (2005, S. 61–63) resümiert unter Berücksichtigung aller Ergebnisse, dass Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen im Vergleich zu denjenigen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen weniger formelle Kontakte wählen, um mit dem Schulpersonal zu kommunizieren. Als Erklärung formuliert Sacher (2005): „Man hält den Kontakt offenbar nicht für so dringend nötig, weil man weit gehend seinem eigenen Urteil in Fragen des Lernens und der Schullaufbahn vertraut“ (S. 61). Weiterführend zeigt eine gesonderte Auswertung der erhobenen Daten dieser Befragung, dass 41% der Eltern von einer ausschließlichen Kommunikation bei Problemen mit Lehrkräften in Schulen der Sekundarstufe berichten (Sacher et al., 2019, S. 23). Ergänzend identifiziert Sacher (2005) drei Kontakttypen von Eltern: „Reservierte“, „Sparsame“ und „Aufgeschlossene“ (S. 66 f.). Mit 74,3% stellt der Typ der „Sparsamen“, die größte Gruppe dar. Deren Kontaktverhalten ist durch Zurückhaltung geprägt und es werden eher formelle anstatt informelle Kommunikationswege genutzt (Sacher, 2005, S. 67). Sacher (2022) hält im Rückblick unter Berücksichtigung der Ergebnisse dieser Repräsentativbefragung (Sacher, 2005) fest:

Das Kontaktverhalten von Lehrkräften und Eltern ist in hohem Maße durch das Verhalten der jeweils anderen Seite bedingt: Kontaktfreudigere Lehrkräfte haben einen signifikant größeren Anteil an kontaktfreudigen Eltern, und bei kontaktunwilligen und reservierten Lehrkräften meiden Eltern signifikant häufiger den Kontakt. Und umgekehrt geben sich Lehrkräfte kontaktfreudiger oder kontaktunwilliger, je nachdem wie kontaktfreudig Eltern ihnen entgegentreten. (S. 44)

Dieses Zitat lässt annehmen, dass das Verständnis, was unter regelmäßigem Informationsaustausch verstanden werden kann, unterschiedlich ist und auch damit zusammenhängt, ob Lehrkräfte und Eltern kontaktfreudig sind oder nicht.

Weiterführend werden aus dem Projekt „Elterneinbindung im Kooperationsdreieck Schule, Eltern und Schulbegleitung“ Ergebnisse vorgestellt, die einen direkten Bezug zur Kommunikation enthalten (Gasterstädt et al., 2022). Erkennbar ist, dass Regelschullehrkräfte mit allen Eltern einer Klasse zusammenarbeiten. Die Kommunikation ist überwiegend durch formelle Kontakte gerahmt und bezieht sich inhaltlich auf die Schulleistung, das Verhalten und organisatorische Belange, die die gesamte Klasse betreffen. Die Kommunikation mit Eltern von Kindern mit spUB bzw. Förderbedarfen gehört überwiegend zum Aufgabenbereich der Sonderpädagog*innen und Schulbegleitungen und findet im Rahmen formeller und situativer Kontakte statt. Die Inhalte beziehen sich konkret auf die Bedarfe und Bedürfnisse des jeweiligen Kindes (Gasterstädt et al., 2022, S. 4–6). Diese Aufgabenverteilung bedeutet für Eltern von Kindern mit spUB, eine „... mindestens ‚doppelte‘ Arbeit in der Kommunikation mit schulischen Vertreter*innen zu leisten“ (Gasterstädt et al., 2022, S. 8) und setzt das Wissen voraus, welche Anliegen mit welchen der Akteur*innen besprochen werden soll (Gasterstädt et al., 2022, S. 8 f.). Letzteres und die häusliche Unterstützung der Leistung des Kindes beschreiben Gasterstädt et al. (2022, S. 9) als Erwartung des Schulpersonals an die Eltern. Anhand eines konkreten Falls wird aufgezeigt, dass eine Sonderpädagogin die Meinung vertritt, dass Eltern von Kindern mit Förderbedarfen von den Schulbegleitungen erwarten, dass diese eine „... persönliche Dienstleistung ...“ (Gasterstädt et al., 2022, S. 12) erbringt. Diese Erwartung wird von den schulischen Akteur*innen problematisch bewertet. Weiterführend wird an diesem Beispiel deutlich, dass die schulischen Akteur*innen die Probleme in der Kommunikation auf der Seite der Eltern verorten (Gasterstädt et al., 2022, S. 12 f.). Zu berücksichtigen ist, dass sich die Ergebnisse nicht allein auf die elterliche Sichtweise beziehen, sondern die Perspektiven aller oben genannten Akteur*innen betrachtet werden (vgl. Kapitel 4.1).

Von Kommunikation, konkret von Gesprächen, die situativ beim Abholen und Wegbringen des Kindes zustande kommen, berichten auch Elternteile von Kindern mit einem spUB im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung (ESE) (Grabosch et al., 2025, S. 34). Die Ergebnisse stammen aus einer Teilstudie des Projekts „Zusammenarbeit von Schule und Eltern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ (Grabosch et al., 2025, S. 32). Es

wurden Interviews mit Müttern von Kindern mit spUB ESE geführt, die eine allgemeine Schule oder eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE besuchen. Zur Auswertung wurde das integrative Basisverfahren nach Kruse (2015) ausgewählt. Ziel war es, die elterliche Perspektive auf die Kooperation mit den Lehrkräften zu erheben (Grabosch et al., 2025, S. 32 f.). Die Analyse zeigt, dass das Bild vom Kind das Hauptthema in der Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften darstellt. Grabosch et al. (2025, S. 33 ff.) stellen heraus, dass die „Kommunikation und Ignoranz“, eines der sechs zentralen Aspekte dieses Themas darstellt. Aufgrund des Forschungsinteresses dieser Arbeit wird im Folgenden ausschließlich das Thema Kommunikation und Ignoranz betrachtet. Neben situativen mündlichen Kontakten berichten Eltern, dass die Kommunikation auch schriftlich und im Rahmen formeller Gespräche erfolgt (Grabosch et al., 2025, S. 34 f.). Gesprächsanlässe stellen häufig Differenzen in der Perspektive auf das Kind zwischen Eltern und Lehrkräften dar. Eltern berichten, dass Machtstrukturen in diesen Gesprächen erkennbar sind (Grabosch et al., 2025, S. 35). Auch wenn die Kommunikation im Rahmen der Forschungsprojekte nicht fokussiert wurde, zeigen die Ergebnisse, dass Elternteile die Kommunikation als zentralen Aspekt der Kooperation wahrnehmen. Der zuletzt genannte Aspekt lässt sich auf die Ergebnisse des Projekts „Elternarbeit als Möglichkeit der Schulentwicklung“ übertragen (Grabosch et al., 2025, S. 29). Die objektiv-hermeneutische Auswertung von elf leitfadengestützten Interviews mit Müttern, deren Kind eine allgemeine Schule (Gesamtschule/Gymnasium) in Hessen besucht, zeigt, dass in allen Interviews Hinweise enthalten sind, die auf eine konfliktbehaftete Kommunikation hindeuten (Grabosch et al., 2025, S. 29 ff.). Grabosch et al. (2025) resümieren unter Berücksichtigung der Ergebnisse beider Teilprojekte, dass sich Eltern „... nicht als Gesprächspartner*innen mit eigener Perspektive wahr- und ernstgenommen [fühlen]“ (S. 35) und dass die Kommunikation nicht erfolgreich verläuft.

Weitere Studien, die sich konkret auf die elterliche Wahrnehmung der Kommunikation mit dem multiprofessionellen Schulpersonal an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I beziehen, konnten nicht ausfindig gemacht werden. Unter Berücksichtigung weiterer Forschungsergebnisse zur Kommunikation mit Eltern, die nicht den inklusiven Schulkontext fokussieren, wird deutlich, dass in Forschungsarbeiten überwiegend die Kommunikation im Rahmen von Gesprächen fokussiert wird (z.B. Bennewitz & Wegner, 2017a; Bonanati, 2018; Gartmeier, 2018; Habeck, 2021; Kotthoff, 2012; Wegner, 2016). Daher wurde entschieden, neben der Befragung von Sacher (2005) keine weiteren nationalen Forschungsarbeiten darzustellen, welche die Kommunikation im Allgemeinen betrachten und den inklusiven Schulkontext nicht abbilden (siehe z.B. Yotyodying et al., 2020). Auch internationale Studien fokussieren überwiegend die Kommunikation im Rahmen von Gesprächen (Baker & Keogh, 1995, S. z.B.; MaClure &

Walker, 2000; Munthe & Westergård, 2023; Pillet-Shore, 2016). Dies ist der Grund, warum keine internationalen Studienergebnisse zur Kommunikation im Allgemeinen berichtet werden.

4.3 Gespräche zwischen Eltern und dem multiprofessionellen Schulpersonal an inklusiven Schulen

Die Recherche zeigt, dass es an Studien fehlt, die konkret die elterliche Sichtweise auf Gespräche mit dem multiprofessionellen Personal an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I erheben. Daher werden hier Studien herangezogen, die Gespräche zwischen Elternhaus und Schule im Allgemeinen betrachten. Tabelle 6 zeigt in Anlehnung an Habeck (2021, S. 48 ff.) eine Zusammenfassung des empirischen Forschungsstandes zu Gesprächen im schulischen Kontext. Die Auflistung wurde im Rahmen dieser Arbeit aktualisiert, mit internationalen Forschungsergebnissen ergänzt und auf Forschungsarbeiten begrenzt, die die elterliche Sichtweise erheben. Neben Forschungsarbeiten, in denen zur Erhebung der elterlichen Perspektive Elternbefragungen oder Interviews mit Eltern als Erhebungsmethode angewendet wurden, werden auch Ergebnisse aus der Analyse von authentischen Eltern-Lehrer-Gesprächen berücksichtigt, auch wenn darin nicht ausschließlich die Erhebung der elterlichen Sichtweise im Fokus steht. Diese Entscheidung kann mit der Erkenntnis begründet werden, dass zur „Kommunikation zwischen Eltern und Schule ... primär Ergebnisse aus qualitativ-ethnografischer Forschung auf Basis authentischer Elterngespräche ...“ (Killus & Paseka, 2021, S. 258) vorliegen (vgl. Tabelle 6). Bestätigt wird dies durch die Betrachtung der Metaanalyse von Munthe und Westergård (2023). Von 33 berücksichtigten englischsprachigen Studien aus 13 Ländern dienten in mehr als der Hälfte der Fälle Audio- oder Videoaufnahmen von Eltern-Lehrer-Gesprächen als Datengrundlage (Munthe & Westergård, 2023, S. 3 f.). Sichtbar wird auch, dass meistens qualitative Methoden in nationalen und internationalen Forschungsarbeiten eingesetzt werden (vgl. Tabelle 6).

Die Sortierung der Studien orientiert sich an den jeweiligen Gesprächsarten, welche im Rahmen der Forschungsarbeiten fokussiert wurden. Internationale Studien fokussieren beispielsweise „parent-teacher conferences“ (Pillet-Shore, 2015, S. 376) oder „parent-teacher interviews“ (Baker & Keogh, 1995, S. 265). Unklar ist, welchen im nationalen Kontext etablierten Gesprächsarten (z.B. Elternsprechtage), diese Bezeichnungen zugeordnet werden können. Eine internationale Studie betrachtet „parents evenings“ (MaClure & Walker, 2000, S. 6), was mit Elternabend übersetzt werden könnte, jedoch unterscheidet sich die Gestaltung der Elternabende deutlich von nationalen Gewohnheiten. Elternabende in Großbritannien gestalten sich wie folgt: Im Umfang von ca. 5 Minuten finden Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften und ggf. Schüler*innen statt (MaClure & Walker, 2000, S. 6). Die Ausführungen begründen,

warum die internationalen Studien nicht den im nationalen Kontext etablierten Gesprächsarten zugeordnet werden können.

Tabelle 6: Überblick über nationale und internationale Forschungsergebnisse zu Elterngesprächen im schulischen Kontext aus Elternperspektive in Anlehnung an Habeck (2021, S. 61)

Autor	Forschungsgegenstand	Stichprobe & Erhebungsinstrument	Auswertungsmethode
Elternabend			
Paseka (2016)	Verhältnis zwischen Eltern und Schule am Beispiel von Elternabenden (S. 99)	5 Audiodateien von Elternabenden – (Schulformen: 1 Grundschule – 2x Gespräche und 1 Stadtteilschule – 3 Gespräche (S. 103 f.)	Qualitativ Dokumentarische Methode (S. 99)
Sprechstundengespräche			
Kotthoff (2012) Diese und weitere Audioaufnahmen sind Teil eines Korpus von Lehrer*in-Eltern-Sprechstundengesprächen, die im Rahmen weiterer Publikationen verwendet wurden (z.B. Ackermann, 2014; Kotthoff, 2015, 2021)	Perspektiven von Eltern und Lehrkräften auf das Kind in Sprechstundengesprächen (S. 290)	12 Audioaufnahmen von Sprechstundengesprächen (Schulformen: Grundschule 8x Gespräche und Förderschule 4x Gespräche mit Eltern mit Migrationshintergrund) (S. 293 f.)	Qualitativ Konversationsanalyse (S. 299)
Elternsprechtage			
Meer & Wegner (2015) (Weitere Publikationen mit dieser Stichprobe: vgl. nächste Spalte – Wegner, 2016)	Probleme in der Kommunikation in Elternsprechtagesgesprächen (S. 18)	142 Audioaufnahmen von Elternsprechtagesgesprächen (Schulformen: Grundschule, Gymnasium, Gesamtschule und Hauptschule) (S. 19)	Qualitativ Konversationsanalyse (S. 22)
Wegner (2016) Weitere Publikationen auf Basis dieser Stichprobe: (Bennewitz & Wegner, 2015, 2017a, 2017b)	Sprachliche Interaktion in Elternsprechtagesgesprächen (S. 5 ff.)	142 Audioaufnahmen von Elternsprechtagesgesprächen (Schulformen: 3 Gymnasium, 1 Gesamtschule, 2 Hauptschulen & 1 Grundschule) (S. 59 f.)	Qualitativ Gattungsanalyse & Linguistische Gesprächsanalyse (S. 6)
Grigorieva (2015)	Umgang der Eltern (Muttersprache: Russisch) mit Asymmetrien in Elternsprechtagesgesprächen mit Lehrkräften (Muttersprache: Deutsch) (S. 99)	2 Audioaufnahmen von Gesprächen – Gymnasium (S. 197 ff.)	Qualitativ Diskursanalyse (S. 100 f.)
Hilkenmeier, Wischolek & Buhl (2017) Weitere Publikationen: Hilkenmeier (2017)	Förderung elterlicher Motivation durch Lehrkräfte in Elternsprechtagesgesprächen (S. 256)	Befragung von 271 Eltern zu zwei Messzeitpunkten an 22 Grundschulen (S. 261)	Quantitativ konfirmatorische Faktorenanalyse und strukturgleichungsanalytisches Vorgehen (S. 262)
Greiner (2019)	Motivation in Elternsprechtagesgesprächen (S. 8)	Daten von 10 Lehrkräften im Rahmen von 48 Elternsprechtagesgesprächen – (Schulformen: Grundschule, Gymnasium, Realschule) Erhebungsinstrumente: Fragebogen Eltern; Fragebogen Lehrkräfte und Audioaufnahmen Elternsprechtagesgespräche (S. 8, 81)	Qualitative und quantitative Auswertungsverfahren (S. 81) z.B. Transaktionsanalyse (S. 145)

Tabelle 6 (Forts.)

Autor	Forschungsgegenstand	Stichprobe & Erhebungsinstrument	Auswertungsmethode
Lernentwicklungsgespräche			
Bonanati (2018)	Partizipation der Teilnehmer*innen in Lernentwicklungsgesprächen (S. 3)	42 Audioaufnahmen von Lernentwicklungsgesprächen an Grundschulen (S. 131 f.)	Qualitativ Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008) (S. 125)
Habeck (2021)	Verhältnis zwischen Schule und Eltern am Beispiel von Lernentwicklungsgesprächen (147 f.)	15 Audioaufnahmen von Lernentwicklungsgesprächen an 2 Stadtteilschulen in Hamburg (S. 147)	Qualitativ Dokumentarische Methode (S. 147 f.)
Weitere Elterngespräche			
Knapp (2015) Weitere Publikation, eines Gesprächs aus dem gleichen Datenkorpus: Knapp (2016)	Aushandlung von Verantwortung in Eltern-Lehrer-Gesprächen (S. 195)	Audioaufnahme eines Eltern-Lehrer Gesprächs stammt aus einem Korpus von 35 Aufnahmen von Elterngesprächen an Grundschulen (S. 199)	Qualitativ Gesprächsanalyse nach Deppermann (2001) (S. 199)
Zorbach-Korn (2015)	Rollenaushandlung in Gesprächen zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrkräften (S. 150 f.)	Audioaufnahmen von 8 Eltern-Lehrer-Gesprächen einer Grundschule (S. 154)	Qualitativ Gesprächsanalyse (S. 150)
Fischbach (2015)	Individuelle und institutionelle Ziele der Beteiligten in Rückmeldegesprächen zwischen Lehrkräften und Eltern (S. 56)	29 Videografien von Rückmeldegesprächen an einer Grundschule und 13 Interviews mit Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern (S. 56 f.)	Qualitativ Interviews: qualitative Inhaltsanalyse Videografien: Gesprächsanalyse (S. 57)
Internationale Studien			
Adelswärd & Nilholm (2000) Kontext: Schweden	Fallstudie eines Elterngesprächs – Fokus: Identität einer Schülerin (S. 545, 549 f.)	1 authentisches Elterngespräch (Anwesend: Lehrkraft; Eltern; Schülerin) (S. 549 f.)	Qualitativ Konversationsanalyse (S. 550)
Baker & Keogh (1995) Kontext: Australien, Brisbane	Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften über die schulische Leistung der an dem Gespräch teilnehmenden Schüler*innen (S. 263, 265)	6 Audioaufnahmen von Eltern-Lehrer-Gesprächen (Schüler*innen sind anwesend) – weiterführende Schule (S. 265)	Qualitativ Gesprächsanalyse (S. 265)
Lemmer (2012) Kontext: Südafrika	Erfahrungen der Beteiligten in Eltern-Lehrer-Gesprächen (S. 87)	Stichprobe: 17 Lehrkräfte & 20 Eltern (Schulformen: Grundschule und weiterführende Schulen) (S. 88) Erhebungsinstrumente: 5x Fokusgruppeninterviews, 16x Interviews mit Lehrkräften, Eltern und Schülern, 4x Schulbesuche und schriftliche Dokumentationen von Elterngesprächen (S. 88)	Qualitative Analyse der Interviewtranskripte, Dokumentationen und Notizen der Schulbesuche (S. 89)
MaClure & Walker (2000) Kontext: Großbritannien Weitere Publikationen auf Basis der Stichprobe: Walker (2002)	Struktur von Eltern-Lehrer-Gesprächen (S. 5)	5 Elternabende an 5 weiterführenden britischen Schulen, 184 Transkripte von Audioaufnahmen persönlicher Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften (S. 6)	Qualitativ Diskurs- und Konversationsanalyse (S. 6)

Tabelle 6 (Forts.)

Autor	Forschungsgegenstand	Stichprobe & Erhebungsinstrument	Auswertungsmethode
Munthe & Westergård (2023) Kontext: englischsprachige Studien aus 13 Ländern (S. 3)	Rollen der Beteiligten im Rahmen von Eltern-Lehrer-Gesprächen (S. 1, 3)	Es wurden 33 Studien aus 13 Ländern berücksichtigt (berücksichtigte Schulformen in den Studien: 18x Grundschule; 6x Grundschulen & Sekundarstufe I (6.– 8. Klasse); Sekundarstufe I und II (9.–12. Klasse) (S. 2 f.)	Systematisches Review & Metaanalyse (S. 2, 9)
Pillet-Shore (2015) Kontext: USA Weitere Publikationen, die ebenfalls Daten aus diesem Datenkorpus heranziehen liegen vor (Pillet-Shore, 2003, 2012, 2016)	Interaktion zwischen Eltern und Lehrkräften in Gesprächen – Fokus: elterliche Darstellung – „good parent“ (S. 373)	41 Videoaufnahmen von Eltern-Lehrer-Gesprächen (Schulform: Vorschule bis weiterführende Schule – 7. Klasse) (S. 376)	Qualitativ Konversationsanalyse (S. 376)

Anmerkung: Die grau hinterlegten Forschungsarbeiten berücksichtigen weiterführende Schulen (Sekundarstufe).

Unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses sind Forschungsarbeiten, die verschiedene Schulformen der Sekundarstufe I berücksichtigen, von besonderem Interesse. Somit werden im Weiteren ausschließlich diese Forschungsarbeiten berücksichtigt. Ergänzend wird auch die Studie von Kotthoff (2012, 2015) berücksichtigt, da Gespräche in der Förderschule betrachtet werden und somit Anhaltspunkte zur Wahrnehmung von Eltern von Kindern mit spUB gewonnen werden können.

Für einen ersten inhaltlichen Einstieg werden die Ergebnisse der 33 Studien umfassenden Metaanalyse von Munthe und Westergård (2023) dargestellt. Die in Tabelle 6 aufgeführten internationalen Studien sind mit Ausnahme der Studie von Baker und Keogh (1995) Teil der Metaanalyse. Auch eine Studie aus dem deutschsprachigen Raum wurde herangezogen (Kotthoff, 2015). Im Fokus der Analyse standen die Gesprächsthemen und die eingenommenen Rollen der Beteiligten (Munthe & Westergård, 2023, S. 3). Zur Darstellung der Themen wurden die Studien unter Berücksichtigung der Gesprächssituation bzw. der Rahmenbedingungen kategorisiert: Tabelle 7 zeigt die Kategorisierungen und die entsprechenden Gesprächsthemen.

Tabelle 7: Gesprächsthemen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Gesprächssituationen nach Munthe & Westergård (2023, S. 5) – (eigene Darstellung)

Kategorien und Häufigkeit	Gesprächsthemen
Allgemeine Gespräche (13x) (Munthe & Westergård, 2023, S. 4 f.)	Akademische Leistung des Kindes; Beurteilung; Verhalten des Kindes in Schule und Elternhaus; Zukunft des Kindes; Übergänge; Umgang mit dem Kind in der Schule
Gespräche, in denen sich Eltern und Lehrkräfte aufgrund der Sprache/ ethnischen Herkunft unterscheiden (8x) (Munthe & Westergård, 2023, S. 4 f.)	Akademische Leistung des Kindes; Beurteilung; Strategien zur elterlichen Unterstützung des Kindes zu Hause; soziale Integration des Kindes; Übergang Grundschule zur Sekundarstufe I

Tabelle 7 (Forts.)

Kategorien und Häufigkeit	Gesprächsthemen
Gespräche mit Eltern von Kindern mit besonderen Bedarfen (z.B. Vorliegen spUB) (6x) (Munthe & Westergård, 2023, S. 4 f.)	Leistung des Kindes; Beurteilung; Unterrichtsmaterial; Hausaufgaben; Bildungsentscheidungen; Identität des Kindes; sensible Themen (z.B. Armut; Ernährung); Gesundheit; Verhalten des Kindes; Rechte; Pflichten
Gespräche (6 x), in denen neue Gestaltungsmöglichkeiten ausprobiert werden (6x). (Munthe & Westergård, 2023, S. 4 f.)	Akademische Leistung des Kindes; Beurteilung; Fortschritt des Kindes; Verhalten des Kindes in der Schule; Zukunft des Kindes

Die Ergebnisse zeigen, dass die Beurteilung des Kindes trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen bzw. Gesprächssituationen immer ein Gesprächsthema darstellt. Auch das Verhalten des Kindes wird mit Ausnahme von Gesprächen zwischen Lehrkräften und Eltern mit unterschiedlicher ethnischer Herkunft/Sprache in allen Gesprächen thematisiert. In Gesprächen mit Eltern von Kindern mit besonderen Bedarfen sind die Themen am vielfältigsten und beschränken sich nicht auf den schulischen Kontext (z.B. Ernährung) (Munthe & Westergård, 2023, S. 4 f.).

Weiterführend konnten neun verschiedene Rollen identifiziert werden, welche Eltern im Rahmen von Gesprächen einnehmen: Expert*in (5x); Kritiker*in (10x); Informant*in (2x); Kontrolleur*in (5x); Unterstützer*in der Lehrkraft (7x); Verteidiger*in des Kindes (3x); Kommunikationsvermittler*in (Ziel: Änderung der Perspektive der Lehrkraft) (6x); guter Elternteil (8x) und Besiegte (4x) (Munthe & Westergård, 2023, S. 4). Munthe und Westergård (2023, S. 4 f.) identifizieren auch Rollen der Lehrkraft und der Schüler*innen, diese werden aufgrund des Forschungsinteresses jedoch nicht einzeln betrachtet. Ein Bezug zur Rolle der Lehrkraft wird lediglich an ausgewählten Stellen hergestellt, um Diskrepanzen zur Rolle der Eltern hervorzuheben. Allgemein wird aufseiten der Lehrkräfte zwischen sieben Rollen unterschieden, die Bezeichnungen der Rollen unterscheiden sich mit Ausnahme der aufseiten der Eltern identifizierten zusätzlichen Rollen (guter Elternteil und Besiegte) nicht, auch wenn sich die inhaltliche Beschreibung unterscheidet (Munthe & Westergård, 2023, S. 6). Die Ausführungen werden um nationale Ergebnisse ergänzt, wenn eine inhaltliche Passung erkennbar ist.

Elternteile nehmen die Rolle als *Expert*innen* ein, wenn sie über Wissen verfügen, welches Lehrkräfte nicht besitzen, oder aufgrund dieses Wissens die Situation ihres Kindes besser einschätzen bzw. beurteilen können (Munthe & Westergård, 2023, S. 6). Diskrepanzen lassen sich im Vergleich zur Rolle der Lehrkräfte als Expert*innen erkennen: Im Vergleich zur Rolle der Eltern als Expert*innen wurde in fast viermal so vielen Studien (5 versus 19) die Rolle der Lehrkraft als Expert*innen nachgewiesen. Lehrkräfte agieren als Expert*innen, wenn sie beispielsweise Leistungsbeurteilungen kommunizieren oder Bezüge zu Lernzielen herstellen (Munthe & Westergård, 2023, S. 4, 6). Auch Wegner (2016, S. 83) zeigt anhand eines

Gesprächsauszugs am Gymnasium, dass die Lehrkraft die Rolle als Expert*in bei der Darstellung von Ratschlägen eingenommen hat. Habeck (2021) konnte hingegen nachweisen, dass Eltern die Rolle als Expert*innen einnehmen, „... indem sie die Lehrkraft über Wissenslücken, die sie bei ihrem Kind bemerkt haben, informieren“ (S. 255).

Die Rolle als *Kritiker*innen* zeigen Eltern, wenn sie das kindliche Verhalten oder die kindliche Leistung, das Verhalten der Lehrkraft oder die Schule positiv oder negativ beurteilen (Munthe & Westergård, 2023, S. 6). Diese Rolle wurde aufseiten der Eltern in 10 Studien, aufseiten der Lehrkräfte in 15 Studien identifiziert. Zu unterscheiden ist, dass sich die Beurteilung durch die Lehrkräfte überwiegend auf Verhalten und Leistung des Kindes bezieht (Munthe & Westergård, 2023, S. 6). Auch nationale Studienergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte und Eltern Beurteilungen im Rahmen von Elterngesprächen vornehmen (z.B. Bennewitz & Wegner, 2015; Habeck, 2021; Meer & Wegner, 2015; Wegner, 2016). Im Rahmen eines Elternsprechtagsgesprächs an einem Gymnasium bewertet eine Mutter das Verschlafen des Kindes mit „das geht GAR [Hervorhebung im Original] nich;= ne?“ (Wegner, 2016, S. 85). Ein anderes Beispiel zeigt, dass Lehrkräfte die mündliche Leistung des Kindes beispielsweise mit „warst du sehr still“ (Bennewitz & Wegner, 2015, S. 92) beurteilen. Kotthoff (2012, S. 294, 318) hebt hervor, dass in Gesprächen an Förderschulen sonderpädagogische Lehrkräfte im Besonderen die positiven Aspekte des kindlichen Verhaltens und der Leistung hervorheben. Allgemein zeigt sich, dass die Darstellung der Leistung und des Verhaltens des Kindes ein fester Bestandteil von Elterngesprächen darstellt. Meist beginnt die Lehrkraft nach der Eröffnung des Gesprächs mit der Darlegung ihrer Einschätzung (Munthe & Westergård, 2023, S. 6, 9; Wegner, 2016, S. 149 ff.).

Studienergebnisse zeigen auch, dass Eltern die Wahrnehmung der Lehrkräfte teilen, indem sie beispielsweise zustimmen, dass das Kind in bestimmten Bereichen eine Verhaltensänderung zeigen sollte. In diesem Kontext nehmen die Eltern die Rolle als *Unterstützer*innen* ein (Munthe & Westergård, 2023, S. 7). Diese Rolle zeigt sich auch durch die Unterstützung des Lernens des Kindes im häuslichen Umfeld. Lehrkräfte nehmen hingegen die Rolle der Unterstützer*innen ein, wenn sie Eltern bzw. Schüler*innen helfen, indem sie deren Bedürfnisse bzw. Interessen berücksichtigen. Hier zeigt sich, dass eine Zuordnung dieser Rolle aufseiten der Eltern in sieben und aufseiten der Lehrkräfte in nur drei Studien erfolgte (Munthe & Westergård, 2023, S. 4, 7). Auch Ergebnisse nationaler Studien zeigen, dass Eltern Lehrkräfte unterstützen, indem sie beispielsweise von diesen unterbreiteten Vorschlägen zustimmen (Wegner, 2016, S. 113) oder das Kind beim Lernen zu Hause unterstützen (Habeck, 2021, S. 196 ff.).

Auf der Seite der Lehrkräfte zeigt sich die Unterstützung beispielsweise an der Bestätigung der elterlichen Sichtweise (Wegner, 2016, S. 140 f.).

Die Rolle der *Informationsgeber*in* ist gekennzeichnet durch die Weitergabe von Informationen (Munthe & Westergård, 2023, S. 4,6). Diese Rolle wurde von Munthe und Westergård (2023, S. 4) in zwei Studien aufseiten der Eltern und in elf Studien aufseiten der Lehrkräfte identifiziert. Tabelle 7 zeigt, dass die Beurteilung, die Leistung und das Verhalten des Kindes in der Schule ein häufiges Thema in Elterngesprächen darstellt (Munthe & Westergård, 2023, S. 4 f.). Zudem ist in NRW die Schule gesetzlich zur Informationsweitergabe an Eltern verpflichtet (vgl. § 44 SchulG NRW). Lehrkräfte verfügen über diese Informationen, weil sie die Kinder unterrichten und im Schulalltag erleben. Dies kann als Erklärung dienen, warum Lehrkräfte häufiger die Rolle der Informationsgeber*innen einnehmen (Munthe & Westergård, 2023, S. 6 f.). Dies lässt sich auf Ergebnisse nationaler Studien übertragen. Paseka (2016, S. 108) zeigt am Beispiel von Elternabenden auf, dass Eltern als Empfänger*innen von Informationen angesprochen werden, welche die Schule übermittelt. Unter Berücksichtigung der elterlichen Perspektive zeigt Lemmers (2012, S. 91) für den internationalen Kontext, dass Eltern häufig aufgrund des begrenzten Zeitrahmens nicht die Möglichkeit haben, Informationen zu ihrem Kind weiterzugeben, auch wenn sie diese gerne übermitteln würden. Ob dieses Ergebnis auch für Eltern im nationalen Kontext zutrifft, kann nicht abschließend geklärt werden, weil es an einschlägigen Forschungsergebnissen fehlt. Auch für den nationalen Kontext gilt, dass die meiste Zeit des Gesprächs von der Lehrkraft zur Informationsweitergabe an die Eltern genutzt wird (Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 91, 99).

Auch wurde in fünf Studien identifiziert, dass Elternteile die Rolle der *Kontrolleurer*in* einnehmen (Munthe & Westergård, 2023, S. 4). Diese Rolle zeigt sich beispielsweise darin, dass sie entscheiden, welche Informationen sie mit der Lehrkraft teilen und wie sie etwas formulieren (Munthe & Westergård, 2023, S. 7). Auch aufseiten der Lehrkräfte lassen sich diese Verhaltensweisen erkennen. Zudem zeigt sich die Kontrolle durch die Steuerung des Gesprächs. Insgesamt wurde diese Rolle in acht Studien identifiziert (Munthe & Westergård, 2023, S. 4, 7). Im nationalen Kontext konnte Greiner (2019) unter Berücksichtigung des Aspekts der Kontrolle einen signifikanten Zusammenhang nachweisen: „Setzten die Lehrkräfte in höherem Maße strukturgebende Gesprächsstrategien ein, nahmen die Eltern mit einem mittleren positiven Zusammenhang ($r = .29, p < .05$) stärker die Ausübung von ‚Kontrolle‘ durch das Gespräch wahr“ (S. 136). Auch die Nachfrage einer Lehrkraft an die Eltern, ob das Kind seine Hausaufgaben macht, zeigt Kontrolle (Ackermann, 2014, S. 26).

Darüber hinaus wird die Rolle als *Verteidiger*innen* betrachtet, welche sowohl von Lehrkräften und Eltern eingenommen wird und sich dadurch kennzeichnet, dass die eigene Sichtweise verteidigt wird (Munthe & Westergård, 2023, S. 4, 7). Auch auf nationaler Ebene nehmen Eltern diese Rolle beispielsweise ein, wenn sie versuchen, das Kind durch Erklärungen ihrerseits zu verteidigen (Grigorieva, 2015, S. 114 f.). Bennewitz und Wegner (2015, S. 100 f.) beschreiben, dass Lehrkräfte beispielsweise ihren Unterricht verteidigen, wenn sie einen Vorwurf von den Eltern wahrnehmen.

Im Gegensatz zur Rolle der *Verteidiger*in* versuchen Eltern und Lehrkräfte im Rahmen der identifizierten Rolle der *Kommunikationsvermittler*in*, mithilfe von Kommunikation schwierige Themen besprechbar zu machen oder Konflikte zu lösen (Munthe & Westergård, 2023, S. 4, 7 f.). Munthe und Westergård (2023, S. 4) identifizierten diese Rolle aufseiten der Eltern (6) doppelt so oft wie unter den Lehrkräften (3). Adelswård und Nilholm (2000, S. 545) zeigen anhand des Gesprächs zwischen einer Mutter, einem Kind mit Down-Syndrom und einer Lehrkraft, dass sich die Rolle als Kommunikationsvermittlerin der Elternseite dadurch äußert, dass Eltern kommunikativ versuchen, ihr Kind in das Gespräch einzubeziehen. Währenddessen achten Elternteile darauf, dass die kindlichen Äußerungen korrekt verstanden werden, um das Ziel, die Wahrnehmung der Lehrkraft auf das Kind zu verändern, zu erreichen (Adelswård & Nilholm, 2000, S. 559 ff.). Im nationalen Kontext zeigt eine Mutter im Rahmen eines Elternsprechtagsgesprächs am Gymnasium ein vergleichbares Verhalten: Nachdem die Lehrkraft ihre Einschätzung zur mündlichen Beteiligung der Schülerin transparent dargestellt hat, versucht sie ihre abweichende Sichtweise durch den aktiven Einbezug ihrer Tochter zu verdeutlichen. Weiterführend werden diese Äußerungen durch den Vater aufgegriffen. Im Anschluss nimmt die Lehrkraft zu diesen Äußerungen bzw. Vorwürfen Stellung (Wegner, 2016, S. 341 ff.). In diesem Fall wechselt die Mutter nach der Stellungnahme der Lehrkraft das Thema (Wegner, 2016, S. 341 ff.). Somit endet das Thema mit der Einschätzung der Lehrkraft und die Eltern versuchen nicht erneut, ihre Sichtweise herauszustellen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass Bemühungen im Rahmen der Rolle *als Kommunikationsvermittler*in* erfolglos verlaufen können. In diesem Kontext nehmen Eltern die Rolle der *Besiegten* ein (Munthe & Westergård, 2023, S. 4, 8). Konkret zeigt sich, dass sie ihren eigenen Standpunkt nicht durchsetzen können und die Sichtweise der Lehrkraft das weitere Gespräch bzw. Vorgehen bestimmt (Munthe & Westergård, 2023, S. 8).

Daneben konnte auf der Elternseite auch die Rolle *der guten Eltern* identifiziert werden (Munthe & Westergård, 2023, S. 4). Diese Rolle kennzeichnet sich beispielsweise dadurch, dass Eltern ihre Unterstützungsleistungen gegenüber ihrem Kind im Gespräch hervorheben

(Munthe & Westergård, 2023, S. 8). Das eigene Engagement in Bezug auf die Unterstützung des Kindes wird auch von Eltern in Deutschland herausgestellt (Kotthoff, 2015, S. 289; Wegner, 2016, S. 103). Wegner (2016) beschreibt solche „... Eltern als ‚gute Eltern‘, die verantwortungsbewusst handeln, kompetent, interessiert und informiert sind ...“ (S. 147). Jedoch stellen sich auch Lehrkräfte im Rahmen von Gesprächen als „gute Lehrkräfte“ (Wegner, 2016, S. 147) dar.

Unter Berücksichtigung der dargestellten Rollen von Eltern und Lehrkräften resümieren Munthe und Westergård (2023) die Ergebnisse der Metaanalyse:

There are examples of shared power and authority in the studies included in this review (especially in the case of middle-class parents and school choice). For the main part, however, the teacher is the person who is in charge, who is the expert, and who controls what goes on and for how long.... However, our study also reveals that in these 33 studies, the teacher is mainly the expert and in control of the PTC situation. (S. 9)

Dass Lehrkräfte einen höheren Gesprächsanteil haben und in Gesprächen mit Eltern als Experten*innen auftreten, stellen auch Ergebnisse nationaler Forschungsarbeiten dar (z.B. Bennewitz & Wegner, 2017a; Greiner, 2019; Habeck, 2021; Wegner, 2016). „... Lehrpersonen gestalten aktiv die Situation und liefern ‚Befunde‘, Eltern hören zu“ (Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 91). Die Ausführungen von Kotthoff (2012, S. 318) zeigen, dass dies insbesondere für Eltern mit Migrationshintergrund an Förderschulen gilt, weil sie beispielsweise aufgrund von sprachlichen Barrieren weniger an der Beurteilung des Kindes beteiligt sind. Auch sind sie „... wesentlich abhängiger vom Angebot der Schule ...“ (Kotthoff, 2012, S. 318).

Festgehalten wird, dass in Gesprächen zwischen Eltern und Lehrpersonen sowohl asymmetrische Kommunikationsstrukturen (Killus & Paseka, 2021, S. 258, 261) als auch Machtasymmetrien (Greiner, 2019, S. 52; Wegner, 2016, S. 103) bestehen. Weiterführend werden soziale Disparitäten von Killus und Paseka (2021, S. 258, 261) als Problemfeld herausgearbeitet. Diese Bedingungen erschweren den Aufbau einer vertrauensvollen Gesprächssituation, da es dafür unter anderem einer Begegnung auf Augenhöhe, einer Klärung der Anliegen und des Einbezugs der Sichtweisen aller Beteiligten bedarf (Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 91 f., 99). Die Gesprächsführung der Lehrkräfte beeinflusst in diesem Kontext maßgeblich, wie stark elterliche Anliegen und Sichtweisen berücksichtigt werden (Habeck, 2021, S. 296).

Unter Berücksichtigung des nationalen und internationalen Forschungsstands lassen sich jedoch auch positive Aspekte identifizieren, z.B. das Bemühen der Beteiligten, erfolgreich in Gesprächen zu kommunizieren (Killus & Paseka, 2021, S. 258). In der Praxis zeigt sich ein positiver Gesprächsverlauf in Elternsprechtagsgesprächen beispielsweise, wenn diese zum gegenseitigen Kennenlernen genutzt werden und es keinen konkreten Anlass (z.B. Schulleistungen; Verhaltensauffälligkeiten) gibt (Bennewitz & Wegner, 2017b, S. 271, 2017a, S. 88).

Die Betrachtung der skizzierten Forschungsergebnisse unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses zeigen Limitationen und Forschungsdesiderate, die in Kapitel 4.5 aufgegriffen werden.

4.4 Erwartungen an Elterngespräche

Forschungsarbeiten, die Erwartungen an Gespräche aus Sicht der Eltern von Kindern, die eine inklusive Schule der Sekundarstufe I besuchen, betrachten, konnten nicht ausfindig gemacht werden. Deswegen werden Forschungsarbeiten herangezogen, die unterschiedliche Schulformen berücksichtigen, keinen konkreten Bezug zur Inklusion herstellen und ausschließlich elterliche Erwartungen gegenüber Lehrkräften in Gesprächen (Cheatham & Ostrosky, 2013; Hölldampf et al., 2008; Lemmer, 2012) bzw. Erwartungen an Elterngespräche im Allgemeinen (Ackel-Eisnach, Behr & Strasser, i.V., zit. nach Strasser, 2023) erheben.

Hölldampf et al. (2008, S. 167) arbeiten auf Grundlage der Analyse von 17 teilstandardisierten Interviews mit Eltern heraus, welche Erwartungen Eltern an die Kommunikation in Gesprächen mit Lehrkräften stellen. Die Kinder der befragten Elternteile besuchten unterschiedliche Schulformen: 2x Förderschulen, 5x Grund- und Hauptschulen, 4x Realschulen und 3x Gymnasien (Hölldampf et al., 2008, S. 167). Hölldampf et al. (2008, S. 169–171) stellen heraus, dass sich in den elterlichen Erwartungen an Lehrkräfte die Basisvariablen – Kongruenz, Wertschätzung und Empathie – des personzentrierten Ansatzes nach Rogers (2023, S. 22 ff.) spiegeln. In der Darstellung der Ergebnisse wird nach der Nennung der Erwartung in Klammern angegeben, wenn sich diese einer Basisvariablen nach Rogers (2023, S. 22 ff.) zuordnen lässt. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern erwarten, dass ihre Sichtweise auf das Kind von den Lehrkräften ernst genommen und akzeptiert wird, auch wenn Lehrkräfte die Einschätzung nicht teilen (Wertschätzung). Dies lässt sich auch auf die Wahrnehmung von Problemen übertragen. Weiterführend erwarten Eltern, dass Lösungen für Probleme gemeinsam gefunden werden. Dass Lehrkräfte ehrliche Informationen zu den Stärken und Schwächen des Kindes mitteilen, wird ebenfalls als Erwartung vorgebracht. Auch erwarten Eltern, dass ihnen zugehört wird und dass Lehrkräfte die Lebenssituation der Familie anerkennen (Wertschätzung; Empathie). Die Begegnung auf Augenhöhe wird ebenfalls als Erwartung formuliert. Eltern erwarten auch, dass Lehrkräfte ihr eigenes Handeln reflektieren und eigene Fehler zugeben (Kongruenz). Zudem wird erwartet, dass die Lehrkraft Interesse am Kind zeigt und eine Beziehung zum Kind aufbaut (Hölldampf et al., 2008, S. 169–171). Hölldampf et al. (2008, S. 173) stellen heraus, dass folgende drei Erwartungen von allen befragten Eltern geäußert werden: Eltern können ihre Sichtweise äußern, es findet eine gemeinsame Problemlösung statt und sie erhalten ehrliche Informationen. Somit kann festgehalten werden, dass sich elterliche Erwartungen, die an Lehrkräfte gestellt

werden, überschneiden und unterscheiden. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse von Hölldampf et al. (2008) ist fraglich, ob es auch Erwartungen gibt, die für die gesamte heterogene Elternschaft an inklusiven Schulen (Gasterstädt et al., 2022) gelten. Dies soll im Rahmen dieser Arbeit beantwortet werden.

Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Eltern, deren Kinder verschiedene Schulformen besuchen, zeigen, dass die elterlichen Erwartungen in Bezug auf die Gesprächsziele und -inhalte als heterogen bezeichnet werden können (Ackel-Eisnach, Behr & Strasser, i.V., zit. nach Strasser, 2023, S. 19). Gemeinsamkeiten zeigen sich bei den von Eltern formulierten Wünschen an das Lehrkraftverhalten in Elterngesprächen. Eltern wünschen sich, dass Vorgehensweisen gemeinsam erarbeitet werden, dass Lehrkräfte sie ernst nehmen und dass ausreichend zeitliche Ressourcen für das Gespräch vorliegen (Ackel-Eisnach, Behr & Strasser, i.V., zit. nach Strasser, 2023, S. 19). Da sich die Publikation noch in Vorbereitung befindet, liegen keine weiteren Details zur Methode und den Ergebnissen vor.

Die Literaturrecherche nach weiteren nationalen Studien zur Erwartung von Eltern an Elterngespräche erzielte keinen Erfolg, sodass im Folgenden internationale Studienergebnisse herangezogen werden. Lemmer (2012) untersuchte im Rahmen ihres Forschungsprojekts auch, welche Erwartungen Eltern an Elterngespräche in der Schule stellen. Angaben zur Stichprobe und zum Forschungsdesign können aus Tabelle 6 entnommen werden. Die Ergebnisse zeigen: „Most parents attended conferences with modest expectations: to find out how their child was doing, how to help the child at home and to share their own insights about a child’s behaviour“ (Lemmer, 2012, S. 91). Lemmer (2012, S. 92) beschreibt weiterführend, dass Eltern sowohl von einer Erfüllung als auch von Nichterfüllung ihrer Erwartungen berichten. Zum einen werden Erwartungen der Eltern nicht erfüllt, wenn sie von den Lehrkräften abgewiesen werden, weil Lehrkräfte keine Leistungs- oder Verhaltensprobleme des Kindes wahrnehmen. Zum anderen sehen sie ihre Erwartungen nicht erfüllt, wenn sie Inhalte besprechen wollen, die sich nicht nur auf ihr Kind beziehen, sondern beispielsweise auf die gesamte Klasse (Lemmer, 2012, S. 92).

Ein weiteres Forschungsprojekt erhob in den USA anhand von 20 Audioaufnahmen von Gesprächen und anschließenden Interviews mit den Elternteilen die Erwartungen von Eltern an Gespräche in der Vorschule. An den Gesprächen nahmen insgesamt 24 Elternteile von Kindern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Förderung im Alter von 1 bis 5 Jahren teil, darunter sprachen zehn englisch, elf spanisch sowie drei spanisch und englisch als Muttersprache (Cheatham & Ostrosky, 2013, S. 169–171). Die Berücksichtigung von Eltern von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Förderung begründet das Heranziehen dieser Studie, auch wenn

sich die Ergebnisse nicht auf weiterführende Schulen (Sekundarstufe I) beziehen. Die Ergebnisse zeigen, dass unter Berücksichtigung der Muttersprache der Elternteile Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den elterlichen Erwartungen sichtbar werden (Cheatham & Ostrosky, 2013, S. 175 f., 185). Unterschiede zeigen sich in Bezug auf die Rolle in Elterngesprächen. Spanisch sprechende und zweisprachige Eltern erwarten, dass die Gespräche von den Lehrkräften geführt werden, englischsprachige Eltern erwarten eine kooperative Ausgestaltung und Zielvereinbarung (Cheatham & Ostrosky, 2013, S. 175 f.). Hingegen erwarten spanisch sprechende Eltern keine gemeinsame Vereinbarung von Zielen, Lehrkräfte sollen Ziele festlegen. Zweisprachige Eltern machten zur Zielvereinbarung keine Angaben. Spanisch sprechende und zweisprachige Eltern erwarten, dass sie von Lehrkräften konkrete Handlungsmöglichkeiten zur Unterstützung ihres Kindes erhalten, hingegen betrachten englischsprachige Eltern die Vorschläge der Lehrkräfte als Impulse (Cheatham & Ostrosky, 2013, S. 176 f.).

Als Gemeinsamkeit wurde herausgearbeitet, dass Eltern von den Lehrkräften erwarten, dass diese sie über den Entwicklungsstand und weitere ihr Kind betreffende Inhalte informieren. Hingegen erwarten nur englischsprachige Eltern, dass sie während des Gesprächs etwas zur familiären Situation mitteilen, wenn sich dies beispielsweise auf das kindliche Verhalten in der Vorschule auswirken könnte (Cheatham & Ostrosky, 2013, S. 176 f.). Cheatham und Ostrosky (2013, S. 185) resümieren, dass die Erwartungen der Gesprächspartner*innen die Gesprächsziele und die Gesprächsführung beeinflussen.

Ein Vergleich dieser internationalen Ergebnisse (Cheatham & Ostrosky, 2013; Lemmer, 2012) mit Ergebnissen nationaler Forschungsarbeiten (Ackel-Eisnach et al., i.V., zit. nach Strasser, 2023; Hölldampf et al., 2008) zeigt, dass Eltern von den Lehrkräften erwarten, Informationen zu ihrem Kind zu erhalten (Cheatham & Ostrosky, 2013, S. 176 f.; Hölldampf et al., 2008, S. 169–171; Lemmer, 2012, S. 91). Auch die Erwartung, dass Eltern ihre eigene Sichtweise im Rahmen von Gesprächen mit Lehrkräften äußern, kann als Gemeinsamkeit herausgearbeitet werden (Cheatham & Ostrosky, 2013, S. 176 f.; Hölldampf et al., 2008, S. 169–171, 173; Lemmer, 2012, S. 91). Jedoch konnten Cheatham und Ostrosky (2013, S. 176) aufzeigen, dass diese Erwartung nicht auf alle befragten Eltern zutrifft. Somit können elterliche Erwartungen als heterogen bezeichnet werden (Ackel-Eisnach et al., i.V., zit. nach Strasser, 2023).

Zusammenfassend kann unter Berücksichtigung des nachstehenden Zitats festgehalten werden, dass die Erhebung der Erwartungen der Eltern dazu beitragen kann, die aktuellen Begebenheiten von Elterngesprächen im schulischen Kontext zu verändern: „One way to support change can be to address the expectations that the participants bring with them to the PTCs ...“ (Munthe & Westergård, 2023, S. 10).

4.5 Forschungsdesiderate

Die skizzierten Forschungsarbeiten (z.B. Gasterstädt et al., 2022; Grüter et al., 2021) und die beschriebenen theoretischen Grundlagen (z.B. Eckert & Sogodé, 2016; Sacher, 2022; Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) verdeutlichen, dass die Kommunikation zwischen Eltern und dem Schulpersonal in der Kooperation zwischen beiden Seiten als unerlässlich gilt. Jedoch zeigen die Ausführungen dieser Arbeit, dass die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus bislang nur sehr vereinzelt betrachtet wird. Dies gilt im Besonderen für die Erhebung der elterlichen Perspektive (vgl. z.B. auch Grabosch et al., 2025, S. 28; Thümmeler, 2023, S. 238). Unter Berücksichtigung der Forderung eines inklusiven Bildungssystems (Kultusministerkonferenz, 2024) und der heterogenen Elternschaft an inklusiven Schulen (Gasterstädt et al., 2022) wird das Desiderat an Forschung zur „... heterogenitätssensiblen Elternarbeit ...“ (Heinrich et al., 2022, S. 201) und der Erhebung elterlicher Perspektiven (Pollmeier, 2022, o.S.; Thümmeler, 2023, S. 239) besonders deutlich.

Zur Verdeutlichung beschränken sich die folgenden Ausführungen auf den nationalen Kontext, was „... ein pointierteres Herausarbeiten von Forschungsdesideraten ...“ (Habeck, 2021, S. 49) ermöglicht. Aktuell liegen in Deutschland nur zwei Forschungsprojekte (ProFiS & BiFoKi) vor, welche den inklusiven Schulkontext (Sekundarstufe I) betrachten und im Rahmen von Teilprojekten Bezüge zur Kommunikation herstellen sowie die Perspektive von Eltern von Kindern mit und ohne spUB erheben (z.B. Gasterstädt et al., 2022; Grüter et al., 2021). Diese Projekte weisen verschiedene Limitation auf (vgl. Kapitel 4.1 & 4.2) und zeigen Forschungsdesiderate wie den Einbezug der Klassenstufen 6 bis 10 (Grüter et al., 2021, S. 143).

Am Beispiel von Elterngesprächen wird deutlich, dass die elterliche Perspektive im Rahmen der Analyse von authentischen Elterngesprächen berücksichtigt wird (z.B. Kotthoff, 2012, 2015; Pillet-Shore, 2015; Wegner, 2016). Jedoch fehlt es an Forschungsarbeiten, die Eltern konkret nach ihrer Wahrnehmung fragen. Auch ist den Studien gemeinsam, dass sie die Kommunikation nur zwischen Lehrkräften und Eltern (z.B. Greiner, 2019; Wegner, 2016) und einmalig zwischen Eltern und Förderschullehrkräften (Kotthoff, 2012, S. 294, 315) betrachten. Das Personal an inklusiven Schulen zeichnet sich jedoch durch Multiprofessionalität aus (Neumann et al., 2021), sodass die Beforschung von Gesprächen zwischen Eltern und dem multiprofessionellen Personal ein Desiderat darstellt. Bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass elterliche Erwartungen Einfluss auf den Gesprächserfolg haben (Strasser, 2023, S. 20). In Forschungsarbeiten wurde dieses Thema jedoch nur sehr vereinzelt aufgegriffen. Im nationalen Raum konnten lediglich zwei Studien (Höll Dampf et al., 2008;

Ackel-Eisnach et al., i.V. zit. nach Strasser, 2023) ausfindig gemacht werden, welche jedoch keinen direkten Bezug zum inklusiven Kontext herstellen. Somit besteht ein Forschungsdesiderat.

Zusammenfassend stellt die Befragung von Eltern von Kindern mit spUB und ohne spUB, die verschiedene Klassenstufen einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I besuchen, ein Forschungsdesiderat dar. Dies bezieht sich sowohl auf die elterliche Wahrnehmung der Kommunikation im Allgemeinen als auch auf die elterlichen Erwartungen an Elterngespräche mit dem multiprofessionellen Schulpersonal an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I.

5. Forschungshypothesen und Fragestellung

5.1 Fragestellung

Unter Berücksichtigung der skizzierten theoretischen Grundlagen, der Forschungsergebnisse und der dargestellten Forschungsdesiderate ergibt sich folgende übergeordnete Forschungsfrage: *Welche Erwartungen stellen Eltern an die Kommunikation als Qualitätsmerkmal der Kooperation mit multiprofessionellem Schulpersonal an inklusiven Schulen (Sekundarstufe I) am Beispiel von Elterngesprächen?*

Zur Realisierung dieses Forschungsvorhabens wurden untergeordnete Forschungsfragen entwickelt:

1. Wie nehmen Eltern die Umsetzung des Qualitätsmerkmals der „vielfältigen und respektvollen Kommunikation“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) in der Zusammenarbeit mit dem multiprofessionellen Schulpersonal im inklusiven Schulkontext wahr?
2. Inwiefern beeinflussen familiäre Faktoren die Kommunikation im inklusiven Schulkontext?
3. Welche Erwartungen stellen Eltern an Elternsprache im inklusiven Schulkontext?

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wird ein quantitatives Vorgehen gewählt. Darauf aufbauend werden Hypothesen entwickelt (vgl. Kapitel 5.2), die mithilfe der Durchführung einer Online-Befragung überprüft werden. Das quantitative Vorgehen kann unter anderem damit begründet werden, dass ein erster Fragebogen (EQESK) zur Erhebung des Qualitätsmerkmals der vielfältigen und respektvollen Kommunikation (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) im inklusiven Schulkontext vorliegt. Zudem wurde im 4. Kapitel herausgearbeitet, dass die Erhebung der elterlichen Wahrnehmung auf die Kommunikation im inklusiven Schulkontext ein Forschungsdesiderat darstellt. Bei der Überprüfung der Hypothesen werden verschiedene Kontrollvariablen berücksichtigt, dieses Vorgehen wird durch die zweite Forschungsfrage gerahmt. Zur Vertiefung wird ergänzend ein qualitatives Vorgehen zur Bearbeitung der zweiten Forschungsfrage gewählt. Forschungsfrage drei wird mithilfe eines qualitativen Vorgehens bearbeitet, da hier die Erhebung der individuellen Sichtweisen und nicht die Quantifizierbarkeit der Ergebnisse im Vordergrund stehen.

5.2 Hypothesen

Die aus der Theorie und dem aktuellen Forschungsstand abgeleiteten Forschungshypothesen werden im Folgenden dargestellt. Inhaltlich fokussieren die Hypothesen ausgewählte Aspekte der Kommunikation zwischen den Eltern und der Schule. Dazu werden Unterschiedshypothesen und Zusammenhangshypothesen entwickelt (Braunecker, 2023a, S. 16 ff.). Die Darstellung orientiert sich an Döring (2023, S. 653) und beschränkt sich auf die Nennung der inhaltlichen

Alternativhypothesen. Zunächst wurden drei Unterschiedshypothesen zur elterlichen Wahrnehmung der Kommunikation aufgestellt:

Hypothese 1a:

Die Wahrnehmung der Kommunikation mit dem multiprofessionellen Personal an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I unterscheidet sich zwischen Eltern von Kindern mit spUB und Eltern von Kindern ohne spUB.

Hypothese 1b:

Die elterliche Wahrnehmung der Kommunikation mit dem multiprofessionellen Personal an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I unterscheidet sich unter Berücksichtigung der besuchten Schulform des Kindes.

Hypothese 1c:

Die Wahrnehmung der Gespräche mit dem multiprofessionellen Personal an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I unterscheidet sich zwischen Eltern von Kindern mit spUB und Eltern von Kindern ohne spUB.

Drei weitere Hypothesen fokussieren thematisch die Kommunikationspartner*innen und die Häufigkeit der Kommunikation an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I:

Hypothese 2a:

Die Kommunikationspartner*innen (in Bezug auf die Profession) von Eltern von Kindern mit spUB und von Eltern von Kindern ohne spUB unterscheiden sich an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I.

Hypothese 2b:

Eltern von Kindern mit spUB kommunizieren häufiger mit dem multiprofessionellen Personal an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I als Eltern von Kindern ohne spUB.

Hypothese 2c:

Eltern von Kindern mit spUB bekommen während des Schuljahres häufiger Rückmeldungen zu ihrem Kind von der Schule als Eltern von Kindern ohne spUB.

Zur elterlichen Einstellung zur Kommunikation und der Zufriedenheit mit der Kommunikation wurde eine Zusammenhangshypothese entwickelt.

Hypothese 3:

Je positiver die elterliche Einstellung zur Kommunikation ist, desto zufriedener sind die Eltern mit der Kommunikation mit dem multiprofessionellen Personal an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I.

Die Unterschiedshypothese 4 greift explizit den in Kapitel 4 dargestellten Forschungsstand und Forschungsbedarf auf.

Hypothese 4:

Eltern von Kindern der 5. Klasse sind zufriedener mit der Kommunikation mit dem multiprofessionellen Personal als Eltern in höheren Klassenstufen.

Der zuvor dargestellte Forschungsstand verdeutlicht, dass der sozioökonomische Status (Grüter, 2022 o.S.), der Bildungsabschluss (Sacher, 2005, S. 61–63), der Migrationshintergrund

(Cheatham & Ostrosky, 2013; Kotthoff, 2012), die Schulform und die Klassenstufe (Bormann & Niedlich, 2017, S. 152; Tillmann, 2017, S. 60 f.) Auswirkungen auf die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Schule haben können. Deswegen wird bei der Prüfung der Hypothesen kontrolliert, ob diese Variablen einen Einfluss auf die elterliche Wahrnehmung der Kommunikation haben.

II. Methoden

Im Rahmen dieser Forschungsarbeiten werden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden eingesetzt. Das Forschungsvorhaben, der entwickelte Fragebogen und die Datenschutzerklärung wurden durch die Ethik-Kommission und den Datenschutzkoordinator der Universität Paderborn geprüft und als ethisch unbedenklich und datenschutzkonform eingeschätzt.

Zunächst werden die Grundlagen eines Mixed-Methods-Designs und einer Triangulation erörtert, bevor der Einsatz quantitativer Methoden beschrieben wird. Es folgt die Darlegung der eingesetzten qualitativen Methoden.

Zur Erklärung des Begriffs Mixed-Methods kann auf unterschiedliche Definitionen zurückgegriffen werden. Eine Übersicht bieten die Darstellungen von Kuckartz (2014, S. 30 ff.) und Hagenauer, Gegenfurtner und Gläser-Zikuda (2023, S. 37). Allen Definitionen ist gemeinsam, dass zur Gewinnung von Erkenntnissen im Rahmen eines Forschungsvorhabens sowohl auf quantitative als auch qualitative Methoden zurückgegriffen wird (Hagenauer et al., 2023, S. 26). Kuckartz (2014) definiert:

Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d.h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen. (S. 33)

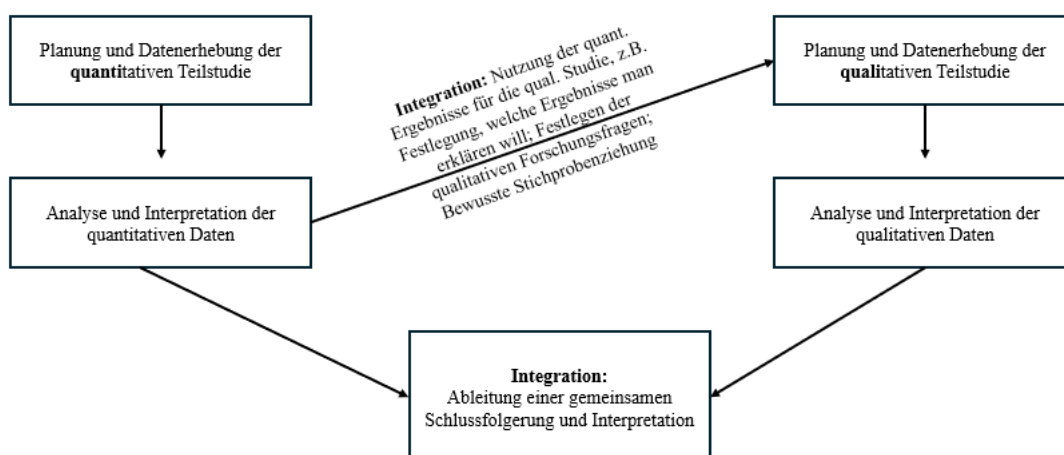


Abbildung 3. Explanatives sequentielles Mixed-Methods-Design (QUAN → QUAL) nach Hagenauer et al. (2023, S. 58)

Hagenauer et al. (2023, S. 51 ff.) unterscheiden zwischen verschiedenen Mixed-Methods Designs. Übertragen auf das hier dargestellte Forschungsvorhaben wurde ein explanatives

sequentielles Design ausgewählt, welches auch als Vertiefungsdesign bezeichnet wird (Hagenauer et al., 2023, S. 57 ff.). Abbildung 3 skizziert das Vorgehen, welches im Folgenden auf das Forschungsvorhaben dieser Arbeit übertragen wird.

Zunächst wurde ein quantitatives Vorgehen in Form einer Fragebogenerhebung ausgewählt (Döring, 2023, S. 72). Ziel war es, den Ist-Stand der Kommunikation zwischen den Eltern und dem Schulpersonal aus Elternsicht zu ermitteln. Eine ausführliche Darstellung des Vorgehens wird in Kapitel 6 erfolgen. Die Ergebnisse dieser quantitativen Erhebung wurden bei der Planung des darauf folgenden Einsatzes von leitfadengestützten Interviews berücksichtigt, die den qualitativen Erhebungsmethoden zugeordnet werden (Döring, 2023, S. 72). Die Darstellung, wie und welche Ergebnisse der quantitativen Forschung berücksichtigt wurden, erfolgt in Kapitel 9. Nach der Erhebung und Auswertung quantitativer und qualitativer Daten erfolgte die Integration der Ergebnisse (Hagenauer et al., 2023, S. 58; Kuckartz, 2014, S. 33).

Hagenauer et al. (2023, S. 25) stellen dar, dass Mixed-Methods und das Konzept der Triangulation (Flick, 2020) Ähnlichkeiten aufweisen, jedoch nicht das Gleiche sind (Hagenauer et al., 2023, S. 28 ff.; Kuckartz, 2014, S. 44 ff.). Die Triangulation beleuchtet einen Forschungsgegenstand aus zwei oder mehr Perspektiven (Flick, 2011, S. 11). „Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum miteinander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte“ (Flick, 2011, S. 12). Für die Triangulation von Methoden bedeutet dies, dass im Rahmen eines Forschungsprojekts unterschiedliche Methoden nacheinander oder parallel verwendet werden (Flick, 2020, S. 7). Flick (2020) resümiert: „Triangulation und Mixed Methods können als Alternativen oder konkurrierende Ansätze gesehen werden, sie lassen sich aber auch verbinden“ (Flick, 2020, S. 11). Letzteres lässt sich auf das Vorgehen dieser Forschungsarbeit übertragen. Das Konzept der Triangulation wird in der Auswertung des Fragebogens angewendet: Die geschlossenen Fragen werden mit quantitativen, die offenen Fragen mit qualitativen Verfahren ausgewertet (Flick, 2011, S. 12, 2020, S. 7).

In der empirischen Forschung wird die Qualität eines Forschungsprozesses anhand von Gütekriterien überprüft. Es wird zwischen Gütekriterien der quantitativen und qualitativen Forschung unterschieden (Döring, 2023, S. 79 ff.). Ergänzend wird diskutiert, welche Gütekriterien für Mixed-Methods gelten (Hagenauer et al., 2023, S. 106). Hagenauer et al. (2023, S. 108) und Döring (2023, S. 114) empfehlen bei der Anwendung von Mixed-Methods, nicht ausschließlich auf die Gütekriterien qualitativer und quantitativer Forschung zurückzugreifen, sondern auch

spezifische Kriterien der Mixed-Methods-Forschung heranzuziehen. Das Vorgehen dieser Arbeit orientiert sich an dieser Empfehlung.

Die Inferenzqualität stellt ein zentrales Gütekriterium der Mixed-Methods-Forschung dar (Hagenauer et al., 2023, S. 107). Eine hohe Inferenzqualität ist gegeben, wenn die Mixed-Methods-Designqualität und die Mixed-Methods-Interpretationsqualität hoch sind. Eine nachvollziehbare Begründung, warum quantitative und qualitative Teilstudien verknüpft werden und eine qualitätsvolle Umsetzung dieser Verknüpfung tragen zu einer hohen Designqualität bei (Döring, 2023, S. 114). Zur Begründung des Einsatzes eines explanativen sequentiellen Mixed-Methods-Designs im Rahmen dieser Arbeit wird auf die vorherigen Ausführungen dieses und des 5. Kapitels verwiesen. Die qualitätsvolle Umsetzung wird gewährleistet, indem die Verfahren regelkonform angewendet werden (vgl. Kapitel 6 und 7).

Für eine hohe Interpretationsqualität ist „... die Konsistenz zwischen quantitativen und qualitativen Teilergebnissen sowie der Umgang mit möglichen Inkonsistenzen im Rahmen der Gesamtinterpretation von Bedeutung“ (Döring, 2023, S. 114). Zur Sicherung der Interpretationsqualität wird beispielweise in Kapitel 9 transparent dargestellt, welche quantitativen Ergebnisse bei der Erstellung des Leitfadens herangezogen werden, und die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebung werden in Kapitel 12 gemeinsam diskutiert. Die Darstellung ist nicht abschließend und beschränkt sich auf zentrale Aspekte dieser Forschungsarbeit, weitere spezielle Gütekriterien und vertiefende Erklärungen können den Ausführungen von Döring (2023, S. 114 ff.) und Hagenauer et al. (2023, S. 93 ff.) entnommen werden.

Neben den Gütekriterien der Mixed-Methods-Forschung sind für diese Arbeit Gütekriterien der qualitativen und quantitativen Forschung relevant (Döring, 2023, S. 114), die zu Beginn der jeweiligen Kapitel dargestellt werden (vgl. Kapitel 6 und 7).

6. Quantitative Studie

Zunächst werden die Gütekriterien quantitativer Forschung dargestellt, bevor die Stichprobe und das eingesetzte Erhebungsinstrument beschrieben werden. Anschließend folgt ein Kapitel zur Datenerhebung und Datenaufbereitung. Kapitel 6.4 stellt darauf aufbauend das Vorgehen der Datenanalyse dar. Die Struktur des Kapitels orientiert sich an dem von Döring (2023, S. 27) dargestellten quantitativen Forschungsprozess und am Aufbau aktueller Forschungsarbeiten (z.B. Zdoupas, 2022).

Im Rahmen quantitativer Forschung kann zwischen: 1. Gütekriterien der Messungen (Objektivität, Validität und Reliabilität), 2. Gütekriterien des Forschungsdesigns (externe und interne Validität) und 3. Gütekriterien der Ergebnisse statistischer Analysen (statistische Validität und praktische Bedeutsamkeit) unterschieden werden (Krebs & Menold, 2022, S. 549 ff.). Döring (2023, S. 106) beschreibt, dass Objektivität, Reliabilität und Validität als Kernkriterien quantitativer Forschung gelten. Im Folgenden wird dargestellt, wie diese Kriterien spezifisch in dieser Arbeit berücksichtigt wurden.

Die Objektivität bezieht sich auf die Durchführung, Auswertung und Interpretation. Die Objektivität der Durchführung ist unter anderem durch den Einsatz von standardisierten Testverfahren gewährleistet (Krebs & Menold, 2022, S. 550 f.). Zur Sicherstellung der Auswertungsobjektivität ist bedeutsam, dass das Vorgehen der Datenauswertung in einer transparenten Art und Weise dokumentiert wird, dies erfolgt in Kapitel 6.4. Berücksichtigt wird, dass die Interpretationsobjektivität nicht vorliegt. Dies lässt sich auf weitere Forschungsarbeiten übertragen, da Interpretationen in der empirischen Sozialforschung subjektive Wertungen enthalten (Krebs & Menold, 2022, S. 550 f.).

Das Gütekriterium der „Reliabilität bezieht sich ... auf die Replizierbarkeit von Messungen und beschreibt die Genauigkeit (Präzision, Zuverlässigkeit), mit der ein (Einstellungs-) Objekt erfasst werden kann“ (Krebs & Menold, 2022, S. 552). Zur Gewährleistung der Reliabilität wird in dieser Arbeit eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt (vgl. Kapitel 6.4.1).

Die Validität beschreibt „... den Grad der Gültigkeit wissenschaftlicher Aussagen ...“ (Döring, 2023, S. 92). Die Berücksichtigung der Validität im Rahmen dieser Arbeit soll exemplarisch anhand der Konstruktvalidität aufgezeigt werden. Die Grundlage der Konstruktvalidität ist die Konzeptspezifikation. Empfehlenswert ist der Einsatz von bereits erprobten und auf Validität geprüften Instrumenten (Döring, 2023, S. 96 ff.). Zur Konstruktion des in dieser Arbeit eingesetzten Fragebogens werden auch Skalen eines auf Validität überprüften Fragebogens

herangezogen (Grüter et al., 2021). Weitere Details zur Konstruktion des Fragebogens können aus Kapitel 6.2 entnommen werden.

6.1 Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus Eltern von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf der Sekundarstufe I zusammen. Im Folgenden wird aus Gründen der Einheitlichkeit und Verständlichkeit der Begriff „Eltern“ verwendet, auch wenn an der Befragung überwiegend Mütter bzw. die Partnerinnen der Väter teilgenommen haben (vgl. Tabelle 9). Die Kinder besuchten die 5. bis 10. Klasse einer inklusiven Realschule, Gesamtschule oder Sekundarschule im Regierungsbezirk Detmold. Die Befragung erfolgte zu zwei Zeitpunkten des Schuljahres. Da sich das Vorgehen der Gewinnung von Teilnehmenden je nach Erhebungszeitpunkt unterscheidet, erfolgt die Darstellung der Akquise mit der Darstellung der Teilerhebungen.

Der erste Erhebungszeitpunkt lag kurz vor den Sommerferien: zwischen dem 22.05.2023 und 25.06.2023. Somit war gewährleistet, dass die Eltern mindestens auf ein Schuljahr der Kommunikation mit dem multiprofessionellen Personal zurückblicken konnten. Im Rahmen der ersten Teilnahmeakquise wurden mithilfe der Schuldatenbank des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen alle Realschulen und Gesamtschulen mit sonderpädagogischer Förderung im Regierungsbezirk Detmold ausfindig gemacht. Die Kontaktaufnahme erfolgte in den meisten Fällen über die Schulleitung. Es wurden 41 Gesamtschulen kontaktiert, davon 36 Schulen des Gemeinsamen Lernens. Von 34 kontaktierten Realschulen, sind 31 Schulen des Gemeinsamen Lernens. Die Schulen wurden telefonisch und per E-Mail mit der Bitte kontaktiert, ein Informationsschreiben (Anhang 1) an die Eltern der Schüler*innen weiterzuleiten.

Parallel wurde das Informationsschreiben (Anhang 2) von acht der 18 kontaktierten Erziehungsberatungsstellen und Schulberatungsstellen im Regierungsbezirk Detmold im Wartebereich ausgehängt oder ausgelegt. Auch wurden Elternverbände auf Landesebene und in einzelnen Städten mit der Bitte kontaktiert, das Informationsschreiben weiterzugeben. Es erfolgte eine Zusage eines Landesverbands. Das Informationsschreiben (Anhang 2) wurde ebenfalls in ausgewählten Gruppen eines sozialen Netzwerks verbreitet.

Zur Gewinnung weiterer Teilnehmer*innen erfolgte zu Beginn des neuen Schuljahres – im Zeitraum vom 07.08.2023 bis zum 01.10.2023 – eine zweite Datenerhebung. In der Auswertung werden nur Fälle berücksichtigt, in denen das Kind zum Zeitpunkt der Befragung die 6. bis 10. Klasse besucht. Der Ausschluss der 5. Klassen wird damit begründet, dass sich die elterlichen Antworten auf die Fragen des Fragebogens zur Kommunikation im vorherigen Schuljahr auf die Kommunikation mit dem Schulpersonal an Grundschulen beziehen.

Zur Gewinnung von Teilnehmenden wurde Kontakt zu Schulen hergestellt, bei denen während des ersten Befragungszeitraums die Rückmeldung erfolgte, dass eine Kontaktaufnahme zu einem späteren Zeitpunkt möglich sei. Zusätzlich wurden 23 Sekundarschulen mit dem Angebot des Gemeinsamen Lernens kontaktiert. Die Rückmeldung verschiedener Personen zum ersten Erhebungszeitpunkt und das Ziel, weitere Teilnehmer*innen zu gewinnen, begründete den Einbezug von Sekundarschulen. Zusätzlich wurde das Informationsschreiben (Anhang 2) in einem sozialen Netzwerk verbreitet.

Insgesamt lagen unter Berücksichtigung beider Erhebungszeitpunkte Zusagen von 8 Real-, 7 Gesamt- und 6 Sekundarschulen vor. Zusätzlich konnten über Soziale Netzwerke weitere Befragungsteilnehmende gewonnen werden, sodass Daten von 11 Real-, 21 Gesamt- und 6 Sekundarschulen vorliegen. Als Gemeinsamkeit wird festgehalten, dass es sich um *Schulen des Gemeinsamen Lernens* handelt. Nach Datenbereinigung lagen zum ersten Erhebungszeitpunkt 112 und zum zweiten Erhebungszeitpunkt weitere 100 Datensätze vor, sodass die Stichprobengröße 212 beträgt. Konkret nahmen 187 Elternteile von Kindern ohne spUB (88,2%) und 21 Eltern von Kindern mit spUB (9,9%) teil. Vier Elternteile machten zum Vorliegen eines spUBs keine Angaben (1,9%). Im Rahmen dieser Forschungsarbeit liegt somit der Anteil von Eltern von Kindern mit spUB bei 9,9%. Im Vergleich dazu liegt der Förderanteil in der Sekundarstufe I für das Schuljahr 2022/2023 im Regierungsbezirk Detmold bei 8,9% (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o.D., S. S. 52) und im Schuljahr 2023/2024 bei 8,6% (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024, S. 49). Weitere Daten zur Beschreibung der Stichprobe zeigen die Tabellen 8 bis 11. Aufgrund fehlender Angaben zu einzelnen Fragen weicht die Stichprobengröße von der Gesamtstichprobe im Umfang von 212 teilweise ab. Aus Gründen der Transparenz wird die Stichprobengröße in den Tabellen hinterlegt.

Tabelle 8: Soziodemografische Daten der Kinder

	Gesamtstichprobe		Kinder ohne spUB		Kinder mit SpUB	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Schulform:	<i>N=210</i>					
Inklusive Realschule	80	37,7%	75	40,1%	5	23,8%
Inklusive Gesamtschule	108 ⁷	50,9%	92	49,2%	12	57,1%
Inklusive Sekundarschule	22	10,4%	18	9,6%	4	19%
Klassenstufe:	<i>N=212</i>					
5	21 ⁷	9,9%	18	9,6%	2	9,5%
6	30 ⁷	14,2%	23	12,3%	6	28,6%
7	44	20,8%	39	20,9%	5	23,8%
8	41	19,3%	38	20,3%	3	14,3%
9	44 ⁷	20,8%	40	21,4%	2	9,5%
10	32	15,1%	29	15,5%	3	14,3%

Anmerkung: Die Prozentwerte der einzelnen Spalten (Gesamtstichprobe; Kinder ohne spUB; Kinder mit spUB) beziehen sich auf die Gesamtstichprobe von 212 und ergeben jeweils 100%. Differenzen zu 100% bei Addition der entsprechen Prozentwerte, sind auf fehlende Werte zurückzuführen.

Tabelle 9: Soziodemografische Daten der Eltern

	Gesamtstichprobe		Kein spUB (bezogen auf das Kind)		Vorliegen spUB (bezogen auf das Kind)	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Ausfüllende Person:	<i>N=211</i>					
Mutter des Kindes/ Partnerin des Vaters	165 ⁷	77,8%	145	77,5%	16	76,2%
Vater des Kindes/ Partner der Mutter	28	13,2%	27	14,4%	1	4,8%
Beide	14	6,6%	11	5,9%	3	14,3%
Sonstiges	4	1,9%	3	1,6%	1	4,8%
Einkommen	<i>N=159</i>					
Weniger als 20.000	4	1,9%	3	1,6%	1	4,8%
20.000 € oder mehr, aber weniger als 30.000 €	19	9%	15	8%	4	19%
30.000 € oder mehr, aber weniger als 40.000 €	29	13,7%	27	14,4%	2	9,5%
40.000 € oder mehr, aber weniger als 50.000 €	15 ⁷	7,1%	13	7%	1	4,8%
50.000 € oder mehr, aber weniger als 60.000 €	24	11,3%	22	11,8%	2	9,5%
60.000 € oder mehr	68 ⁷	32,1%	62	33,2%	4	19%
Geburtsland Deutschland	<i>N=166</i>					
Ja	143 ⁷	67,5%	128	68,4%	12	57,1%
Nein	23	10,8%	21	11,2%	2	9,5%

Anmerkung: Die Prozentwerte der einzelnen Spalten (Gesamtstichprobe; Kinder ohne spUB; Kinder mit spUB) beziehen sich auf die Gesamtstichprobe von 212 und ergeben jeweils 100%. Differenzen zu 100% bei Addition der entsprechen Prozentwerte, sind auf fehlende Werte zurückzuführen.

⁷ Die Differenz zwischen der Anzahl der Gesamtstichprobe und der addierten Angaben (Kinder mit spUB und Kinder ohne spUB) kommt durch fehlende Angaben in Bezug auf das Vorliegen eines spUB zustande.

Tabelle 10: Schulabschluss und Berufsausbildung Mutter und Vater

	Mutter		Vater	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Schulabschluss	<i>N=166</i>		<i>N=164</i>	
Hochschulreife/ Fachhochschulreife/ Abitur	92	43,4%	68	32,1%
Berufsgrundbildungsjahr/ Berufsschule/ Berufsfachschule	23	10,8%	36	17%
Mittlere Reife/ Realschulabschluss/ Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse	35	16,5%	36	17%
Hauptschulabschluss/ Volksschulabschluss	13	6,1%	23	10,8%
Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse	0			
Abschluss einer Sonderschule/ Förderschule	0			
Sonstiger Schulabschluss (auch im Ausland)	0			
Ohne Abschluss von der Schule abgegangen	3	1,4%	1	0,5%
Keine Schule besucht	0			
Berufsausbildung	<i>N=163</i>		<i>N=163</i>	
Promotion	2	0,9%	3	1,4%
Hochschulabschluss	23	10,8%	20	9,4%
Fachhochschulabschluss	13	6,1%	8	3,8%
Abschluss an einer Fachschule/Meister- oder Technikerschule/einer Schule des Gesundheitswesens/Abschluss an einer Berufsakademie/Fachakademie	30	14,2%	46	21,7%
Abschluss an einer Fachoberschule/Berufsschule/Berufsfachschule/ Berufsoberschule/Technischen Oberschule	29	13,7%	23	10,8%
Abgeschlossene Lehre/Abschluss an einer Handelsschule	54	25,5%	50	23,6%
Sonstiger beruflicher Abschluss (auch im Ausland)	3	1,4%	5	2,4%
Keine abgeschlossene Ausbildung	9	4,2%	8	3,8%

Tabelle 11: Alter der Eltern

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Alter	165	45.28	6.58	30	78

6.2 Erhebungsinstrument und Pre-Test

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurde als Erhebungsinstrument auf einen Online-Fragebogen zurückgegriffen (Döring, 2023, S. 393 ff.; Döring & Bortz, 2016, S. 414). Die Wahl einer Online-Befragung kann mit dem Zugang zur Stichprobe und der Effizienz begründet werden (Döring & Bortz, 2016, S. 414 ff.).

Zunächst erfolgte die Recherche nach einem erprobten Erhebungsinstrument (Steiner & Benesch, 2021, S. 48). Grüter et al. (2021, S. 131 f.) fassen zusammen, dass es erste Fragebögen im deutschen Sprachraum für den Einsatz an Regelschulen gibt, die versuchen, die Perspektive der Eltern auf die in Kapitel 3.5.1 dargestellten Qualitätsmerkmale zu erheben. Der EQESK stellt ein Instrument dar, welches die oben definierten Qualitätsmerkmale „Willkommens- und Begegnungskultur“ und „vielfältige und respektvolle Kommunikation“ und zudem die Kooperation mit Lehrkräften im inklusiven Schulkontext erfasst (Grüter et al., 2021, S. 132, 137 f.). Die Ergebnisse der Überprüfung der faktoriellen Validität und der Messvarianz verdeutlichen die Eignung dieses Instruments für den vorgesehenen Einsatz (Grüter et al., 2021, S. 138–143).

Der in dieser Arbeit eingesetzte Fragebogen setzt sich wie folgt zusammen: Die im EQESK enthaltenen Skalen zur „vielfältigen und respektvollen Kommunikation“ und der „Kooperation mit den Lehrkräften“ werden eingesetzt, da ein Bezug zur Kommunikation erkennbar ist, Eltern von Kindern der Sekundarstufe I adressiert werden und die elterliche Sichtweise erhoben wird. Somit sind Parallelen zu dem in dieser Arbeit verfolgten Forschungsvorhaben klar erkennbar. Der EQESK wurde im Rahmen des Bielefelder Fortbildungskonzepts in inklusiven Schulen (BiFoKi) entwickelt. Für das hier skizzierte Forschungsvorhaben wurden aus dem in diesem Projekt eingesetzten Elternfragebogen ebenfalls Skalen übernommen bzw. unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses adaptiert (Gorges et al., 2022, S. 18, 70 ff.). Weiterführend wurden Items, die zur Beschreibung des familiären Hintergrunds dienen, aus dem Projekt „Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (Bi-LieF)“ eingesetzt (Wild et al., 2017). Ergänzend wurde zur Erhebung demografischer Daten auf Skalen der PISA-Studie aus den Jahren 2009 (Hertel et al., 2014) und 2018 (Mang et al., 2021, S. 190 f.) zurückgegriffen. Zudem wurden anknüpfend an aktuellen Forschungsergebnissen und theoretischen Grundlagen zum Thema Kommunikation zwischen Eltern und dem Schulpersonal weitere Items entwickelt. Der Fragebogen mit entsprechenden Quellenverweisen befindet sich im Anhang 1.

Bei der Konstruktion eines Fragebogens kann allgemein zwischen offenen Fragen, geschlossenen Fragen und Mischformen unterschieden werden (z.B. Steiner & Benesch, 2021, S. 48–50). Der eingesetzte Fragebogen besteht überwiegend aus geschlossenen Fragen. Zusätzlich wurden Fragen ausgewählt, die neben vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auch die Option bieten, einen Aspekt anzugeben, der nicht in den Antwortmöglichkeiten enthalten ist. Dies wird als Mischform bezeichnet (Steiner & Benesch, 2021, S. 49 f.). Dabei handelt es sich nach Döring und Bortz (2016, S. 405, 408) um einen standardisierten Fragebogen, welcher der quantitativen Fragebogenmethode zugeordnet werden kann. Zur Vertiefung wurden an ausgewählten Stellen offene qualitative Fragen eingebaut (Döring & Bortz, 2016, S. 408; vgl. Anhang 1).

Nach der Konstruktion des Fragebogens folgt der Fragebogen-Pretest (Döring & Bortz, 2016, S. 410 f.), in dem die Qualität des entwickelten Fragebogens überprüft werden soll (Steiner & Benesch, 2021, S. 59). Döring und Bortz (2016, S. 414) heben hervor, dass bei Online-Befragungen ein Pretest von besonderer Bedeutung ist, um die Dateneingabe zu prüfen. Es kann zwischen unterschiedlichen Pretesttechniken unterschieden werden. Dazu zählen quantitative und qualitative Pretests (Döring & Bortz, 2016, S. 411). Bei einem qualitativen Pretest füllen ausgewählte Personen den Fragebogen aus und im Anschluss findet ein qualitatives Interview statt (Döring & Bortz, 2016, S. 411). Dieses Vorgehen wurde für diese Forschungsarbeit

ausgewählt. Dazu wurde Kontakt zu sieben Elternteilen aufgenommen, bei denen das Kind eine inklusive Real- bzw. Gesamtschule im Regierungsbezirk Detmold besuchte, um die Zielpopulation möglichst genau abzubilden. Durch den Ausschluss der entsprechenden Klassen aus der Haupterhebung und der Mitteilung an die Teilnehmenden, dass sie ausschließlich am Pretest teilnehmen dürfen, wurden Überschneidungen verhindert. Die Überprüfung des Fragebogens orientierte sich an den Kriterien von Steiner und Benesch (2021, S. 60). Diese umfassen beispielweise das Verständnis, den Umfang, die Passung zur Zielgruppe und die Bearbeitungsdauer (Steiner & Benesch, 2021, S. 60). Die Überprüfung erfolgte in zwei Schritten.

Zum einen wurden die Antworten der sieben Befragten gesichtet und auf Auffälligkeiten kontrolliert. Beispielsweise wurde geprüft, ob gleiche Fragen von Eltern nicht beantwortet wurden. Es stellte sich heraus, dass eine Frage in der online-Umfrage nicht abgebildet wurde, was nach Lück und Landrock (2019, S. 463) einen Fehler im Erhebungsinstrument darstellt. Zusätzlich fehlten sehr vereinzelt Antworten und zwei der offenen Fragen wurden nicht bzw. nur einmal beantwortet. Zum anderen wurde mit sechs der sieben befragten Eltern ein telefonisches Interview geführt. Die Forschende gab den Befragten zunächst die Möglichkeit, ihren Eindruck zu äußern. Darauf folgten Fragen zu folgenden Themen: Verständnis, Motivation, Umfang und Technik. Die Rückmeldungen lassen sie wie folgt zusammenfassen: Zweimal wurde eine Irritation in Bezug auf die Anordnung der Fragen zum Kind im letzten Teil des Fragebogens geäußert. Zusätzlich lösten einmal die Fragen zum Vater im Anschluss an die Eingabe, alleinerziehend zu sein, Irritation aus. Auch wurde genannt, dass es zu keinen technischen Schwierigkeiten kam und der Fragebogen verständlich war.

Vor dem Einsatz des Fragebogens in der Hauptuntersuchung folgte eine Anpassung anhand der Rückmeldungen der Befragten und der Analyse des Antwortverhaltens (Steiner & Benesch, 2021, S. 60). Die Fragen zum Kind wurden an den Anfang des Fragebogens verschoben. Zudem erfolgte teilweise eine Anpassung der Formulierungen und wichtige Informationen wurden fett formatiert. Es wurde entschieden, dass bei der Angabe alleinerziehend die Fragen zum anderen Elternteil bestehen bleiben, da darin Hinweise enthalten sein könnten, die für die Auswertung relevant sind. Nach Überarbeitung des Fragebogens erfolgte die Datenerhebung (Braunecker, 2023b, S. 12 f.).

6.3 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Die Datenerhebung erfolgte digital über das Online-Umfragetool LimeSurvey. Das Informationsschreiben, das Eltern im Rahmen der Teilnehmer*innen Akquise auf unterschiedlichen Wegen zugestellt wurde (vgl. Kapitel 6.1), enthielt den Zugang zur Befragung in Form eines Links und eines QR-Codes.

Auf die Erhebung folgt die fünf Schritte umfassende Datenaufbereitung, welche ein systematisches und sorgfältiges Vorgehen gewährleistet (Döring, 2023, S. 26, 95, 572). Der erste Schritt umfasst die „Erstellung der Datensätze“ (Döring, 2023, S. 572). Dafür wird das Rohdatenmaterial beider Erhebungszeitpunkte von dem Online-Umfragetool LimeSurvey in Excel übertragen und zusammengefasst. Tippfehler z.B. bei der Eingabe des Schulnamens oder des Berufs wurden entsprechend korrigiert (Lück & Landrock, 2019, S. 465). Erkennbar war, dass teilweise keine oder nur eine Frage beantwortet wurde, sodass entschieden wurde, diese Fälle in Anlehnung an die Empfehlung von Döring (2023, S. 580) bereits während der Eingabe zu löschen. Allgemein erfolgt die Datenbereinigung im vierten Schritt der Datenaufbereitung, jedoch ist eine trennscharfe Unterscheidung der Schritte nicht immer möglich (Döring, 2023, S. 572). Im Zuge des zweiten Schritts „Kommentierung der Datensätze“ werden bei „... quantitativen Datensätzen die Bedeutungen der Variablen und der vergebenen numerischen Werte festgehalten ...“ (Döring, 2023, S. 572). Dazu wurden zuvor die Merkmalsausprägungen in Zahlen umgewandelt und der Datensatz wurde in das Analyseprogramm IBM SPSS Statistics 29 übertragen (Braunecker, 2023b, S. 25; Steiner & Benesch, 2021, S. 66 ff.). Der dritte Schritt umfasst die „Anonymisierung der Datensätze“ (Döring, 2023, S. 572). Es handelt sich um eine anonyme Umfrage ohne Übertragung der IP-Adressen. Eine Prüfung der Antworten auf Angaben, die eine Person identifizieren, erfolgte trotzdem (Döring, 2023, S. 581). Die „Datenbereinigung“ wird im vierten Schritt vollzogen (Döring, 2023, S. 572). Ziel ist es, falsche Angaben im Datensatz zu identifizieren. Dazu zählt beispielsweise die Überprüfung der Menge der vorliegenden plausiblen Werte (Döring, 2023, S. 581 f.). Es wurde unter anderem geprüft, ob die angegebene Schulform und die Angabe des Ortes der Schule mit der benötigten Zielgruppe übereinstimmen. Bei fehlender Übereinstimmung wurden die entsprechenden Fälle gelöscht. Es folgte die Prüfung der Angaben auf Vollständigkeit. Es wurde entschieden, dass alle Fälle, die weniger als 67 Items bzw. 55,371% des Fragebogens ausgefüllt haben, von der weiteren Analyse ausgeschlossen werden. Begründet wird dies damit, dass die Fragen zum Kind komplett beantwortet und von den 73 Items umfassenden inhaltlichen Fragen mehr als die Hälfte (38 Items) bearbeitet sein sollten. Schließlich folgt im fünften Schritt die „Datentransformation“ (Döring, 2023, S. 572). Hier wurde die Richtung verschieden gepolter Items bereinigt (Braunecker, 2023b, S. 133 f.). Dies betrifft Item 95 (*Berücksichtigung individuelle Perspektive*), dieses wurde zur Bildung der Skala *Bewertung Gespräche* umcodiert. Die im Weiteren berichteten Werte (vgl. Kapitel 8 & 9) beziehen sich somit auf das umcodierte Item. Die anschließende Datenauswertung wird in Kapitel 6.4 beschrieben.

6.4 Vorgehen in der Datenauswertung

Zunächst erfolgte eine deskriptivstatistische Datenanalyse, bevor Verfahren der Inferenzstatistik angewendet wurden (Steiner & Benesch, 2021, S. 11 ff., 83 ff.). Die mithilfe des Analyseprogramms IBM SPSS Statistics 29 durchgeführten Auswertungsverfahren werden im Weiteren vorgestellt. Die Darstellung beschränkt sich auf die Ziele und die Beschreibung der Voraussetzungen zur Anwendung der Verfahren. Ausführliche Darstellungen der einzelnen Verfahren können beispielsweise aus Brosius (2018) und Döring (2023) entnommen werden. Die Ergebnisdarstellung aller im Folgenden aufgeführten Verfahren erfolgt in Kapitel 8.

6.4.1 Reliabilitätsanalyse

Reliabilität kann allgemein als Messgenauigkeit definiert werden (Döring, 2023, S. 438 f.). Die Reliabilitätsanalyse verfolgt das Ziel, die Qualität einer Skala zu überprüfen (Brosius, 2018, S. 945). Konkret wird geprüft, ob die Messgenauigkeit durch Zufallsfehler beeinträchtigt ist und „... wie eng die einzelnen beobachteten Merkmale (Items) mit dem Hintergrundfaktor zusammenhängen ...“ (Brosius, 2018, S. 945).

Zur Überprüfung der Reliabilität wird im Rahmen dieser Arbeit auf die weit verbreitete Methode der internen Konsistenz zurückgegriffen (Döring, 2023, S. 438 f.). Es erfolgt die Berechnung des Koeffizienten Cronbachs Alpha, der Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann (Brauncker, 2023a, S. 113). Zur Interpretation von Cronbachs Alpha liegen keine allgemeingültigen Richtwerte vor (Zdoupas, 2022, S. 101). Orientierung bieten folgende Richtwerte (z.B. Brosius, 2018; George & Mallery, 2024; Hossiep, 2021): Eine Skala gilt als zuverlässig, wenn mindestens Werte von .8 bzw. von .7 erreicht werden (Brosius, 2018, S. 951). Hossiep (2021, S. 390) bezeichnet Cronbachs Alpha Werte von .7 als zufriedenstellend und ab .8 als gut. Als nicht akzeptabel werden hingegen Werte unter .5 definiert (Hossiep, 2021, S. 390). Dagegen beschreiben Döring und Bortz (2016, S. 443) Cronbachs Alpha Werte ab .8 als ausreichend und Werte ab .9 als hoch. George und Mallery (2024, S. 260) definieren folgende Richtwerte zur Interpretation von Cronbachs Alpha: „ $\alpha > .9$ [=] excellent; $\alpha > .8$ [=] good; $\alpha > .7$ [=] acceptable; $\alpha > .6$ [=] questionable; $\alpha > .5$ [=] poor; $\alpha < .5$ [=] unacceptable“ (S. 260). Erkennbar ist, dass die Vorgabe von George und Mallery (2024, S. 260) die meisten Abstufungen enthält. Dies ermöglicht eine präzise Interpretation, sodass im Rahmen dieser Arbeit auf diese Werte zurückgegriffen wird.

Umstritten ist, welcher Indikator zur Überprüfung der Reliabilität herangezogen wird, wenn eine Skala aus zwei Items besteht (Eisinga et al., 2013, S. 637). Die Ergebnisse einer Untersuchung von Eisinga et al. (2013, S. 640 f.) zeigen, dass der Spearman-Brown-Koeffizient in diesem Fall am besten geeignet ist. Dies begründet die Berechnung des Spearman-Brown-

Koeffizienten im Rahmen dieser Arbeit. Es fehlt an Richtwerten zur Interpretation des Spearman-Brown-Koeffizienten, sodass empfohlen wird, auf folgende in der Literatur weit verbreiteten Richtwerte zur Interpretation von Reliabilitätskoeffizienten zurückzugreifen: $>.80$ =ausreichend und $>.90$ = hoch (Döring, 2023, S. 439; Gäde et al., 2020, S. 330 f.). „Ob die Reliabilität eines Tests als ausreichend akzeptiert werden kann, muss in einem zeitgemäßen Verständnis von Testqualität unter Berücksichtigung der Art des gemessenen Merkmals sowie der methodischen Alternativen differenziert beurteilt werden“ (Döring, 2023, S. 439). Für eine vertiefende Auseinandersetzung können die Ausführungen von Gäde et al. (2020, S. 305 ff.) und Döring (2023, S. 439 ff.) herangezogen werden.

Insgesamt sollte bei der Interpretation von Reliabilitätsmaßen beachtet werden, dass die Gefahr „... einer mechanischen Interpretation statistischer Kennwerte ...“ (Döring, 2023, S. 439) besteht.

6.4.2 Normalverteilung

Die Normalverteilung kann als „... glockenförmige symmetrische Zufallsverteilung definiert werden“ (Brosius, 2018, S. 437). Abzugrenzen ist diese von einer schiefen Verteilung, die rechtssteil oder linkssteil verlaufen kann (Braunecker, 2023b, S. 66 f.).

Die Überprüfung der Normalverteilung kann mithilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests oder des Shapiro-Wilk-Tests erfolgen (Braunecker, 2023b, S. 166–168). Bei beiden Tests wird die Nullhypothese, dass die Daten normalverteilt sind, bestätigt, wenn der Wert der asymptotischen Signifikanz bei mindestens 5% liegt (Braunecker, 2023b, S. 167; Brosius, 2018, S. 1004 f.). Der Shapiro-Wilk-Test wird bei kleinen Stichproben (<50) und der Kolmogorov-Smirnov-Test wird bei größeren Stichproben empfohlen (Braunecker, 2023b, S. 168; Brosius, 2018, S. 480). Ergänzend können Grafiken, wie ein Histogramm oder ein Q-Q-Diagramm erstellt und interpretiert werden (Brosius, 2018, S. 1127 ff.).

Zu beachten ist der zentrale Grenzwertsatz. Lange und Mosler (2017) definieren: „Wenn hinreichend viele gleichartige unabhängige Zufallsgrößen X_i summiert werden, ist ihre Summe näherungsweise normalverteilt Immer, wenn sich eine größere Anzahl von unabhängigen Einflüssen additiv überlagern, kann die Messgröße als normalverteilt angesehen werden“ (S. 60). Die Stichprobengröße muss in diesem Fall bei mindestens 30 liegen (Döring, 2023, S. 629). Für das hier dargestellte Forschungsvorhaben kann festgehalten werden, dass die Stichprobengröße bei Eltern von Kindern mit spUB mit 21 unter 30 liegt, sodass der zentrale Grenzwertsatz nur für die Gruppe der Eltern von Kindern ohne spUB anwendbar ist. Prüfung auf Normalverteilung erfolgt getrennt für die Eltern von Kindern mit und ohne spUB (Braunecker, 2023b, S. 167), grafisch mithilfe der Interpretation eines Histogramms und Q-Q-Diagramms und

analytisch durch die Anwendung des Kolmogorov-Smirnov-Tests und des Shapiro-Wilk-Tests. Das Vorliegen der Normalverteilung stellt eine Bedingung für die Anwendung von Parameterverfahren dar, die im Vergleich zu parameterfreien Verfahren als höherwertig gelten (Braunecker, 2023b, S. 164, 166–168; Brosius, 2018, S. 437).

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wird beim Vorliegen einer Normalverteilung ein Parameterverfahren angewendet. Ist die Voraussetzung einer Normalverteilung nicht gegeben, kommen sowohl parameterfreie Verfahren und Parameterverfahren zum Einsatz.

6.4.3 Chi²-Test

Der Chi²-Test „... untersucht, ob aus den Stichprobenbeobachtungen geschlossen werden kann, dass zwischen zwei kategorialen Variablen in der Grundgesamtheit ein Zusammenhang besteht, oder ob die Variablen umgekehrt unabhängig voneinander sind“ (Brosius, 2018, S. 492). Zunächst wird anhand einer Kreuztabelle überprüft, ob die Anwendungsvoraussetzung des Chi²-Tests gegeben ist, dass die erwartete Häufigkeit in den einzelnen Zellen der Kreuztabelle, bei mindestens fünf liegt (Bortz & Schuster, 2010, S. 141; Brosius, 2018, S. 492 ff.). Die Voraussetzung gilt nach Brosius (2018, S. 502 f.) auch als erfüllt, wenn mindestens 80% der Felder erwartete Häufigkeiten von mindestens 5 zeigen. Diese Regelung lässt sich auf die erstellten 2x2 Tabellen im Rahmen dieser Arbeit nicht übertragen, da bereits bei dem Vorliegen einer erwarteten Häufigkeit von unter 5 nur 75% erreicht werden können. Bei Verletzung dieser Voraussetzung und beim Vorliegen kleiner Stichproben wird die Berechnung des exakten Tests nach Fisher empfohlen, der in diesem Fall genauere Ergebnisse zeigt (Brosius, 2018, S. 503).

6.4.4 Parameterverfahren

Zur Überprüfung der in Kapitel 5.2 beschriebenen Unterschiedshypothesen wird ein T-Test und eine Varianzanalyse verwendet.

Für die Anwendung des T-Tests bei unabhängigen Stichproben muss die abhängige Variable intervallskaliert und in beiden Vergleichsgruppen normalverteilt und die unabhängige Variable (Gruppierungsvariable) zweifach gestuft vorliegen (Brosius, 2018, S. 561 f.; Döring, 2023, S. 150, 645). Zusätzlich bedarf es der Überprüfung der Homogenität der Varianzen mithilfe des Levene-Tests. Die Homogenität der Varianzen ist gegeben, wenn der p-Wert bei 0.05 oder größer liegt. Jedoch kann auch bei Vorliegen heterogener Varianzen auf den T-Test zurückgegriffen werden (Braunecker, 2023b, S. 176 f.; Brosius, 2018, S. 562, 572).

Die Voraussetzungen des T-Tests lassen sich auf die einfaktorielle Varianzanalyse übertragen. Der wesentliche Unterschied zum T-Test besteht darin, dass die unabhängige Variable

(Gruppierungsvariable) mindestens dreifach gestuft vorliegen muss (Brosius, 2018, S. 585; Döring, 2023, S. 150).

Zur Überprüfung, zwischen welchen spezifischen Gruppen, der Mittelwertunterschied vorliegt, bedarf es zusätzlich der Berechnung eines Post-hoc-Tests (Braunecker, 2023b, S. 178–180). Hierfür stehen unterschiedliche Verfahren zur Verfügung. Brosius (2018, S. 598 ff.) listet geeignete Verfahren beim Vorliegen sowohl von Varianzhomogenität als auch Varianzheterogenität auf. Auf eine ausführliche Darstellung wird hier verzichtet. Im Ergebnisteil (vgl. Kapitel 8) wird der jeweils angewendete Post-hoc-Test erklärt und die Verwendung begründet. Ergänzend wird die deskriptive Statistik herangezogen (Braunecker, 2023b, S. 178).

Weiterführend erfolgt die Auswertung mithilfe der mehrfaktoriellen Varianzanalyse (Döring, 2023, S. 692, 713). Die genannten Voraussetzungen für die Anwendung einer einfaktoriellen Varianzanalyse lassen sich auf die Durchführung der mehrfaktoriellen Varianzanalyse übertragen (Janczyk & Pfister, 2020, S. 130 f.; Völkle & Erdfelder, 2010, S. 464). Im Vergleich zur einfaktoriellen können in der mehrfaktoriellen Varianzanalyse neben der Gruppierungsvariablen auch weitere unabhängige Variablen (Kontrollvariablen bzw. Kovariaten) berücksichtigt werden, die ebenfalls Einfluss auf die getestete abhängige Variable haben können (Brosius, 2018, S. 585; Döring, 2023, S. 202, 205, 700). „Dies reduziert die verbleibende Fehlervarianz und erhöht die Wahrscheinlichkeit, existierende Effekte auch tatsächlich zu entdecken“ (Völkle & Erdfelder, 2010, S. 469). Völkle und Erdfelder (2010, S. 469) beschreiben, dass kategoriale Kovariaten mithilfe der mehrfaktoriellen Varianzanalyse berücksichtigt werden können. Hingegen wird beim Vorliegen metrisch skalierten Kovariaten auf die Kovarianzanalyse zurückgegriffen (Bortz & Schuster, 2010, S. 305). Für die Anwendung der Kovarianzanalyse sollten folgende Voraussetzungen erfüllt sein: 1. unabhängige Stichprobe; 2. Intervallskalenniveau der abhängigen Variablen; 3. Normalverteilung; 4. Varianzhomogenität (Brosius, 2018, S. 585 ff.); 5. metrische Kovariate; 6. Homogenität der Steigungskoeffizienten der Regressionsgleichungen (Bortz & Schuster, 2010, S. 305, 311 f.). Nach Werner (1997, S. 415) müssen folgende Voraussetzungen nicht zwingend erfüllt sein: 1. „Homogenität der Steigungskoeffizienten“; 2. „Gleichheit von Innerhalb- und Zwischenregression“; 3. „Kovariate meßfehlerfrei“; 4. „Randomisierung der Meßobjekte“ (S. 415). Auf eine ausführliche Begründung wird hier verzichtet und auf die Ausführungen von Werner (1997, S. 415–424) verwiesen. Insgesamt gilt das Verfahren als robust (Bortz & Schuster, 2010, S. 311).

6.4.5 Parameterfreie Verfahren

In Abgrenzung zu Parameterverfahren müssen die Daten bei parameterfreien Verfahren nicht normalverteilt vorliegen (Braunecker, 2023b, S. 166–168; Brosius, 2018, S. 437). Im Rahmen dieser Arbeit werden der Mann-Whitney-U-Test und der Kruskal-Wallis-Test angewendet.

Der Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Stichproben vergleicht „... die Mittelwerte EINER [Hervorhebung im Original] Variable zwischen ZWEI [Hervorhebung im Original] unterschiedlichen Personen- bzw. Datensatz-Gruppen...“ (Braunecker, 2023b, S. 185). Aus dieser Beschreibung können folgende Anwendungsvoraussetzungen abgeleitet werden: 1. Vorliegen einer mindestens ordinal skalierten abhängigen Variable und 2. Vorhandensein zweier unabhängiger Stichproben.

Der Kruskal-Wallis-Test wird herangezogen, wenn Mittelwerte von mehr als zwei Gruppen verglichen werden sollen. Die weitere Voraussetzung unterscheidet sich nicht vom Mann-Whitney-U-Test. Zu berücksichtigen ist, dass der Kruskal-Wallis-Test nicht angibt, zwischen welchen Gruppen die Mittelwertunterschiede bestehen, sodass zur Interpretation beispielsweise auf die Deskriptivstatistik oder den U-Test zurückgegriffen wird (Braunecker, 2023b, S. 187 f.).

6.4.6 Korrelation

Zur Überprüfung, ob zwischen zwei Variablen Zusammenhänge bestehen, eignet sich die Erstellung eines Streudiagramms und die Berechnung des Korrelationskoeffizienten (Brosius, 2018, S. 605 ff.; Döring, 2023, S. 150). Die Erstellung des Streudiagramms ermöglicht eine erste Interpretation, inwieweit Zusammenhänge zwischen zwei ausgewählten Variablen bestehen. Brosius (2018, S. 605 f., 609) beschreibt, dass im Anschluss die Berechnung eines der drei zur Auswahl stehenden Korrelationskoeffizienten (Pearson, Spearman Rho, Kendall Tau) folgt. Allgemein können „Korrelationskoeffizienten ... Werte zwischen -1 und 0 (negative Korrelation) bzw. zwischen 0 und +1 (positive Korrelation) einnehmen“ (Braunecker, 2023b, S. 75). Im Rahmen dieser Forschungsarbeit liegen der Zusammenhangshypothese zwei intervallskalierte Variablen zugrunde, sodass die Berechnung des Pearson-Korrelationskoeffizienten empfehlenswert ist (Brosius, 2018, S. 610). Ergänzend müssen folgende Voraussetzungen gegeben sein: Vorhandensein eines linearen Zusammenhangs zwischen den berücksichtigten Variablen und Normalverteilung der Variablen (Brosius, 2018, S. 605 ff.). Bei Verletzung der Normalverteilung sollte Spearman's Rho berechnet werden (Braunecker, 2023b, S. 189–192; Brosius, 2018, S. 610).

6.5 Signifikanztest: Einschränkungen

In dieser Forschungsarbeit wird ein Signifikanzniveau von 5% zugrunde gelegt. Dieses Signifikanzniveau hat sich in der Forschung etabliert (Braunecker, 2023b, S. 86; Döring, 2023, S. 652). Somit „... handelt es sich um ein **statistisch signifikantes Ergebnis** [Hervorhebung im Original], wenn das Stichprobenergebnis nicht gut zum H_0 -Modell passt und somit das H_0 -Modell zurückgewiesen und eine Entscheidung zugunsten der H_1 getroffen wird“ (Döring, 2023, S. 652 f.).

Zu berücksichtigen ist, dass bei der Signifikanzprüfung Alpha-Fehler (α -Fehler) auftreten können. Ein α -Fehler (Fehler 1. Art) liegt vor, „wenn die H_0 aufgrund einer Stichprobenerhebung zurückgewiesen wird, obwohl sie in der Realität der Grundgesamtheit eigentlich DOCH [Hervorhebung im Original] gelten würde ...“ (Braunecker, 2023b, S. 87). Übertragen auf diese Forschungsarbeit muss aufgrund der Anzahl der angewendeten Signifikanztests an der zugrunde liegenden Stichprobe von einer Alpha-Fehler-Kumulierung ausgegangen werden. Dies bedeutet, dass die durchgeführten Tests signifikante Ergebnisse zeigen und somit die H_1 angenommen wird, obwohl in der Grundgesamtheit die H_0 gilt (Bortz & Schuster, 2010, S. 232). Fraglich ist, wie α -Fehler vermieden werden können. In der Literatur wird häufig auf die Möglichkeit der Bonferroni-Korrektur verwiesen (z.B. Döring, 2023, S. 709). Diese Methode ist umstritten, da sie als konservativ gilt und somit das Risiko eines β -Fehlers steigt (Bortz & Schuster, 2010, S. 232, 581). Für eine Erklärung des β -Fehlers wird auf die Ausführungen von Döring (2023, S. 657 f.) verwiesen.

Eine weitere Möglichkeit stellt die Anwendung des Scheffé-Tests dar: Dieser „... garantiert, dass die Wahrscheinlichkeit eines Fehlers 1. Art für das Experiment durch das Testen von beliebig vielen Kontrasten nicht größer als das Signifikanzniveau α für den F -Test der Varianzanalyse werden kann“ (Bortz & Schuster, 2010, S. 232). Zu berücksichtigen ist, „... dass jedwede Anpassung des Alpha-Fehlers auf die untersuchte Fragestellung inhaltlich abgestimmt werden muss“ (Franke, 2015, S. 115). Somit fehlt es an einer einheitlichen Vorgehensweise beim Umgang mit Alpha-Fehlern. Jain (2007) resümiert, dass bei explorativen Studien eine Korrektur die Entwicklung von Hypothesen erschwert bzw. unterbindet. Dies begründet die Entscheidung, in dieser Arbeit kein Verfahren zur Korrektur der Kumulation anzuwenden. Eine Berücksichtigung der Alpha-Fehler-Kumulierung erfolgt in der Interpretation der Ergebnisse.

7. Qualitative Erhebung

Auf das quantitative Vorgehen folgt in diesem Forschungsvorhaben ein qualitatives, welches im Weiteren skizziert wird. Konkret werden mit Eltern leitfadengestützte Interviews geführt.

Die skizzierten Forschungsergebnisse zeigen (vgl. Kapitel 4.3), dass Interaktionen in Gesprächen häufig anhand von Aufnahmen authentischer Elterngespräche analysiert werden (z.B. Munthe & Westergård, 2023; Wegner, 2016). „Unter einem **authentischen Gespräch** [Hervorhebung im Original] wird in der Gesprächsforschung ein Gespräch verstanden, das unter natürlichen, d.h. nicht künstlich erzeugten Bedingungen geführt und mit Audio- oder Videoaufnahme dokumentiert wird“ (Meer & Pick, 2019, S. 16). Als Vorteil dieser Audio- bzw. Videoaufnahmen wird gesehen, dass diese ein Gespräch zeigen, welches in der Praxis stattgefunden hat (Gartmeier & Wegner, 2017, S. 63 f.). Jedoch ist fraglich, ob die Gespräche die natürliche Praxis abbilden, weil die Beteiligten vorab der Aufnahme, Transkription und Analyse zustimmen müssen (Hofman et al., 2018, S. 4; Meer & Pick, 2019, S. 16) und somit davon auszugehen ist, dass die Zustimmung vor allem erteilt wird, wenn Gespräche positiv verlaufen bzw. für die Befragten ein solcher Verlauf absehbar erscheint. Dies könnte im Besonderen für Eltern gelten, da das Verhältnis von Schule und Elternhaus durch Asymmetrien und Hierarchien geprägt ist, welches sich beispielsweise in der Leistungsbeurteilung des Kindes äußert (Gartmeier, 2018, S. 53; Wegner, 2016, S. 87 ff., vgl. auch Kapitel 3.6.2). Ergänzend kann davon ausgegangen werden, dass eine Vorbereitung im Vorfeld stattfindet und sich alle bemühen, dass das Gespräch erfolgreich verläuft. Hingegen bietet ein Interview, das außerhalb der Schule und durch eine externe Person geführt wird, den Vorteil, dass Eltern sich frei äußern können, ohne Konsequenzen befürchten zu müssen. Zudem beschränkt sich das Forschungsinteresse nicht auf die Interaktion der Beteiligten im Gespräch, sondern verfolgt das Ziel, die elterlichen Erwartungen an Gespräche zu erforschen.

Diskutiert wird, welche Gütekriterien für die qualitative Forschung gelten und ob die genannten Gütekriterien der quantitativen Forschung übertragen werden können (Döring, 2023, S. 106 f.; Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 233 f.). In Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2024, S. 233–235) wird die Sichtweise geteilt, dass die Gütekriterien der quantitativen Forschung für die qualitative Forschung weder komplett abgelehnt noch eins zu eins übertragbar sind. Vielmehr steht im Vordergrund „... Gütekriterien zu reformulieren, teilweise auch neu zu formulieren, und so zu spezifischen Standards zu gelangen ...“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 235). Döring (2023, S. 108) verweist darauf, dass im Rahmen qualitativer Forschung häufig auf die Kriterien der Glaubwürdigkeit (Vertrauenswürdigkeit; Übertragbarkeit; Zuverlässigkeit;

Bestätigbarkeit) von Lincoln und Guba (1985, zit. nach Döring, 2023, S. 108) zurückgegriffen wird. Diese Kriterien sind auch Teil der von Kuckartz und Rädiker (2024, S. 235) formulierten Gütekriterien. Unterschieden wird zwischen der internen Studiengüte (z.B. Zuverlässigkeit) und der externen Studiengüte (z.B. Übertragbarkeit). Zur Sicherung der Qualität einer qualitativen Inhaltsanalyse sollten insbesondere die Kriterien der internen Studiengüte herangezogen werden (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 234 f.). Zur Beurteilung der internen Studiengüte wird im Rahmen dieser Arbeit eine Checkliste herangezogen, die aus Kuckartz & Rädiker (2024, S. 236 f.) entnommen wurde.

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse spielt das Codieren eine zentrale Rolle, sodass empfohlen wird, die Qualität mithilfe der Ermittlung der Intercoder-Übereinstimmung zu prüfen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 238 ff.). In Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2024, S. 238) wird anstelle des Begriffs der Intercoder-Reliabilität der Begriff der Intercoder-Übereinstimmung verwendet. Ziel ist es, die Übereinstimmungen der vorgenommenen Codierungen von mindestens 2 Personen zu ermitteln. Zur Überprüfung der Reliabilität, besteht die Möglichkeit, auf die Berechnung des Reliabilitäts-Koeffizienten Cohens Kappa zurückzugreifen (Döring, 2023, S. 58; Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 238–242). Die Werte von Cohens Kappa liegen zwischen 0 und 1. Folgende Richtwerte dienen zur Interpretation: >0.75 = sehr gut, $0.75-0.60$ = gut und $0.60-0.40$ =ausreichend (Döring, 2023, S. 562). Die Berechnung von Cohens Kappa in qualitativen Inhaltsanalysen ist umstritten, weil nach Kuckartz und Rädiker (2024, S. 243, 246) die Berechnung des Koeffizienten mit Schwierigkeiten einhergehen kann, da die Transkripte im Vorfeld meist nicht in Segmente unterteilt wurden und somit bereits eine fehlende Übereinstimmung vorliege, wenn beispielsweise eine Person ein Satzzeichen mehr codiert. In diesem Kontext wird empfohlen, auch bei einer Überlappung von ca. 90%, von einer Übereinstimmung auszugehen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 246). Eine Alternative stellt das konsensuelle Codieren dar, bei dem ebenfalls zwei Personen unabhängig voneinander das Material codieren. Im Anschluss folgt ein Vergleich der Codierungen auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Differenzen werden diskutiert. Ein Nachteil dieses Verfahrens ist, dass die Durchführung sehr zeitaufwendig ist (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 243 f.). Dies begründet die Entscheidung, im Rahmen dieser Arbeit, die Intercoder-Übereinstimmung mithilfe der Berechnung von Cohens Kappa zu überprüfen. Jeweils zwei verschiedene Interviews werden unabhängig von der Verfasserin dieser Arbeit von zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen codiert. Im Anschluss erfolgt die Berechnung von Cohens Kappa mithilfe der Software MAXQDA. Da keine Segmente im Vorfeld bestimmt wurden, wird von einer Übereinstimmung ausgegangen, wenn die codierten Einheiten eine Überlappung von 90% aufweisen (Kuckartz & Rädiker,

2024, S. 246). Die ermittelten Werte von $\kappa=0.70$ und $\kappa=0.69$ weisen auf eine gute Übereinstimmung hin (Döring, 2023, S. 562), obwohl bei einer fehlenden Festlegung von Codiereinheiten im Vorfeld davon auszugehen ist, dass Werte geringer ausfallen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 244 ff.). Ergänzend findet ein Gespräch zwischen den Codierer*innen statt, falls Rückfragen bestehen oder gravierende Unterschiede vorliegen. Dieses Vorgehen weist Parallelen zum konsensuellen Codieren auf. Auf Grundlage dieser Ergebnisse und der mündlichen Rückmeldungen der Codierer*innen wurden die Definitionen der Kategorien teilweise präzisiert (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 136 f.). Beispielsweise wurde bei der Definition der Kategorie „Situation unmittelbar vor dem Gespräch“ ergänzt, dass eine Codierung nicht erfolgt, wenn die Vorbereitung auf das Gespräch (z.B. Notizen im Vorfeld) von den Befragten thematisiert wird.

7.1 Leitfaden

„Qualitative, leitfadengestützte Interviews sind eine verbreitete, ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erzeugen“ (Helfferich, 2022, S. 875). Allgemein dient ein Leitfaden zur inhaltlichen Strukturierung. Der Strukturierungsgrad variiert je nach Forschungsvorhaben und sollte den Befragten Anpassungen während der Interviewsituation ermöglichen (Helfferich, 2011, S. 179 f., 2022, S. 879 f.; Reinders, 2016, S. 134 f.). Der zuletzt genannte Aspekt lässt sich dem Grundprinzip der Offenheit zuordnen. Dieses Prinzip wird sowohl im Einsatz als auch in der Entwicklung des Leitfadens berücksichtigt (Reinders, 2016, S. 136). Neben dem Prinzip der Offenheit gilt es, auch die Prinzipien der Kommunikation und Prozesshaftigkeit zu berücksichtigen (Reinders, 2016, S. 134 ff.). Das Prinzip der Kommunikation ist gegeben, wenn die Fragen für die Befragten in einer verständlichen Art und Weise formuliert werden und sich am alltäglichen Sprachgebrauch orientieren (Reinders, 2016, S. 137–139). Bei der Formulierung der Leitfragen wurde dieses Prinzip beachtet.

Die Prozesshaftigkeit „... besagt, dass Bedeutungszuschreibungen von Personen nicht statisch sind, sondern aufgrund sozialer Interaktionen Veränderungen unterliegen“ (Reinders, 2016, S. 136). Daher wird empfohlen, auch Leitfragen zu formulieren, die sich inhaltlich auf vorherige Sichtweisen der Befragten beziehen (Reinders, 2016, S. 137). Die Leitfragen beziehen sich überwiegend auf gemachte Erfahrungen in Gesprächssituationen, und die Befragten vergleichen diese Erfahrungen teilweise mit ihren Erlebnissen in der Grundschule. Somit wird auch das Prinzip der Prozesshaftigkeit berücksichtigt.

Nach Helfferich (2022) gilt für die Erstellung des Leitfadens: „So offen wie möglich, so strukturiert wie nötig“ (S. 883). Um diesem Prinzip gerecht zu werden, bietet sich zum einen ein dreigliedriger Aufbau an: 1. Warm-up (offene Erzählaufforderung); 2. Hauptteil; 3.

Ausklang (Helfferrich, 2022, S. 883; Reinders, 2016, S. 139 ff.). Zum anderen kann bei der Erstellung des Leitfadens das aus vier Schritten bestehende „SPSS-Prinzip“ herangezogen werden. Die Schritte lauten: 1. Sammeln von Fragen, 2. Prüfen der Fragen, 3. Sortieren der Fragen und 4. Subsumieren der Fragen (Helfferrich, 2011, S. 182 ff., 2022, S. 883 f.). Beide beschriebenen Vorgehensweisen wurden bei der Erstellung des Interviewleitfadens der vorliegenden Forschungsarbeit (vgl. Anhang 7), berücksichtigt. Als *Warm-up* wurde eine offene Erzählaufforderung formuliert, welche die Kommunikation mit dem Schulpersonal im Allgemeinen thematisiert, bevor eine offene Frage folgt, die sich spezifisch auf Gespräche mit dem Schulpersonal bezieht. Die Wahl dieser offenen Erzählaufforderungen kann damit begründet werden, dass die Befragten ihre Gedanken zu diesem Thema äußern können, ohne dass bereits inhaltliche Schwerpunkte durch die Interviewerin vorgegeben werden. Zudem ist davon auszugehen, dass alle Befragten etwas zu den Fragen sagen können, was den Gesprächseinstieg erleichtert (Reinders, 2016, S. 141–143). Es folgt der *Hauptteil*, bei dem das SPSS-Prinzip im Besonderen berücksichtigt wurde (Helfferrich, 2011, S. 182 ff.; Reinders, 2016, S. 143 ff.; Semper et al., 2016, S. 183 f.). Theoretische Grundlagen, insbesondere das Situationsmodell von Schulz von Thun (2016), und ausgewählte Ergebnisse der Fragebogenerhebung (vgl. Kapitel 9) dienen als Grundlage für Sammlung, Prüfung, Sortierung und Subsumieren der Fragen. Die Darstellung der Fragen im Leitfaden orientiert sich am Schema von Helfferrich (2022, S. 884 f.), sodass zwischen Leitfragen bzw. Erzählaufforderungen und möglichen Nachfragen unterschieden wird (vgl. Anhang 7). Für den *Ausklang* wurde eine offene Frage gewählt, die den Befragten die Möglichkeit gibt, bislang nicht thematisierte Aspekte zu ergänzen (Reinders, 2016, S. 146).

7.2 Auswahl der Interviewpartner*innen und Durchführung der Interviews

Die Auswahl der Interviewpartner*innen gründet auf den Ergebnissen der Fragebogenerhebung. Eine vertiefende Darstellung erfolgt in Kapitel 9.

Zur Akquise der Interviewpartner*innen wurde ein Video erstellt, in dem das Projekt vorgestellt und für die Teilnahme an einem Interview geworben wurde (vgl. Anhang 9). Ergänzend wurde in der Videobeschreibung auf eine Projektseite verwiesen, die vertiefende Informationen zum Projekt enthält. Die Verbreitung des Videos erfolgte überwiegend mithilfe von sozialen Netzwerken (Facebook & WhatsApp). Zusätzlich wurde das Projekt auf der Homepage des Arbeitsbereiches Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule mit dem Forschungsschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung der Universität Paderborn beworben. Neben dem Video wurde ein Anschreiben (vgl. Anhang 8) erstellt, das mithilfe von Elternverbänden, Kommunalen Integrationszentren und Eltern geteilt wurde. Interessierte Personen konnten

mithilfe der angegebenen Kontaktdaten Kontakt aufnehmen oder direkt über einen digitalen Terminplaner einen Interviewtermin buchen.

Tabelle 12: Hintergrundinformationen zu den interviewten Elternteilen und deren Kinder

Befragte	Schulform	Vorliegen spUB
I 1	Gesamtschule	Nein
I 2	Gesamtschule	Nein
		Ja
I 3	Gesamtschule	Nein
I 4	Sekundarschule	Nein
I 5	Sekundarschule	Nein
	Gesamtschule	Nein
I 6	Gesamtschule	Ja
I 7	Gesamtschule	Ja
I 8	Gesamtschule	Ja
I 9	Realschule	Nein
I 10	unbekannt	unbekannt
I 11	Realschule	Nein
I 13	Sekundarschule	Nein
		Ja
I 14	Sekundarschule	Nein
I 16	Realschule	Nein
I 17	Sekundarschule	Nein

Anmerkung: Zur Kennzeichnung der Befragten wird ein großes I und eine Zahl verwendet. Bei I 10 liegt der Begleitfragebogen nicht vor, sodass nur Angaben aus dem Interview vorliegen. Es wird davon ausgegangen, dass beim Kind kein spUB vorliegt, da dies im Interview nicht thematisiert wurde. Im Vergleich dazu, haben alle Eltern von Kindern mit spUB ohne Nachfrage erzählt, dass bei ihrem Kind ein spUB vorliegt. Aus Gründen der Vollständigkeit wird angegeben, dass die Mutter 2 zwei Kinder hat, jedoch beschreibt sie, dass sich die Inhalte zur Kommunikation auf ihren Sohn mit spUB beziehen (I 2, Pos. 29).

Insgesamt wurden im Zeitraum von Mitte April bis Mitte Juli 2024 17 Interviews, persönlich, digital über Zoom und telefonisch geführt und mithilfe eines Audioaufnahmegeräts aufgenommen. Der Zeitpunkt liegt somit im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2023/2024. Zur Begründung der Auswahl dieses Zeitraums dienen die Ausführungen in Kapitel 6.1. Die Befragten erhielten im Vorfeld eine Einwilligungserklärung (vgl. Anhang 10). Zusätzlich wurde von ihnen zu Beginn der Interviews eine mündliche Einwilligung eingeholt. Die Interviewdauer variierte zwischen 23:29 und 01:25:30. Insgesamt entsprechen 15 der 17 geführten Interviews der Zielgruppe, sodass die Auswertung auf 15 Interviews basiert. Zur näheren Beschreibung der Zielgruppe dient Tabelle 12, die Interviews 12 und 15 werden aufgrund der fehlenden Passung bei der Darstellung nicht berücksichtigt. Zur Gewinnung dieser Hintergrundinformationen zum Kind und zur Erhebung soziodemografischer Merkmale der befragten Elternteile wurde ein Begleitfragebogen eingesetzt (vgl. Anhang 11, Helfferich, 2022, S. 884; Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 132). Dieser wurde im Anschluss der Interviews mit den Befragten gemeinsam ausgefüllt, indem die Interviewende die Fragen vorlas und die Antworten der Befragten notierte. Der Zeitpunkt wurde ausgewählt, um die Erzählungen der Befragten nicht durch die

Fragen zu beeinflussen. Die Auswertung der 14 vorliegenden Begleitfragebögen befindet sich im Anhang 12.

Tabelle 12 zeigt, dass die Stichprobe alle Schulformen und sowohl Eltern von Kindern mit als auch ohne spUB umfasst. Insgesamt liegt bei 5 Kindern ein spUB vor: 2x emotionale und soziale Entwicklung und 3x geistige Entwicklung. Auch wurden alle Klassenstufen abgebildet. Diese Angaben werden zur Gewährleistung der Anonymität (gilt insbesondere für die Kinder mit spUB) in der Tabelle nicht aufgeführt.

7.3 Datenaufbereitung und Datenauswertung

Im Anschluss an die Interviews wurden die Audioaufnahmen transkribiert. Dies geschah durch die Forschende und Studierende, die im Rahmen des Forschungsprojekts ihre Abschlussarbeit geschrieben haben. Die Transkription erfolgte anhand der Transkriptionsregeln eins bis elf von Kuckartz und Rädiker (2022, S. 200 f.). Die Regelungen werden im Anhang 15 wiedergegeben. Ergänzend wurden die von Dresing und Pehl (2018, S. 24 f.) aufgestellten Hinweise zur einheitlichen Schreibweise berücksichtigt. Nach der Transkription folgte die Anonymisierung der Interviews. Pseudonyme wurden für folgende Angaben gebildet: Namen (Personen & Institutionen), Städte; Alter des Kindes, Klassenstufe und Arbeitsstelle der Befragten. In Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) wurde bei der Bildung der Pseudonyme darauf geachtet, dass der kulturelle Kontext und „... wesentliche Merkmale, z.B. Geschlecht, Alterskohorte etc. erkennbar bleiben“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 205). Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit wurde eine Übersicht zur Entschlüsselung der Pseudonyme erstellt. Dieses Dokument ist aufgrund des Datenschutzes nicht Teil dieser Arbeit (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 205).

Die in Kapitel 5.1 genannte Forschungsfrage 3 rahmt die Auswertung der leitfadengestützten Interviews. Zusätzlich wird die zweite Forschungsfrage herangezogen. Zur Auswertung wird die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024, S. 130) angewendet, da es sich um ein geeignetes Verfahren zur Auswertung von leitfadengestützten Interviews handelt. Weitere Begründungen zur Auswahl dieses Verfahrens können Kapitel 8.9 entnommen werden.

Bevor die 7 Phasen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt wurden, wurden zunächst die anonymisierten Transkripte in MAXQDA importiert, (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 132):

Phase 1 ist gekennzeichnet durch eine „... initiiierende Textarbeit, dem Schreiben von Memos und ersten Fallzusammenfassungen, sogenannten Case Summaries“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 132). Als Memos werden Notizen und Vermerke bezeichnet, die beispielsweise Ideen und Gedanken zur Auswertung im Analyseprozess festhalten (Kuckartz & Rädiker, 2024, S.

122 f.). Weiterführend beinhaltet diese Phase das Verfassen einer Fallzusammenfassung, in der – orientiert an der Forschungsfrage – die wichtigsten Charakteristika des Einzelfalls niedergeschrieben werden. Die Darstellung kann stichpunktartig oder im Fließtext erfolgen, Interpretationen sind möglichst zu unterlassen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 124–128). Im Rahmen dieses Analyseschritts ist beispielsweise Tabelle 12 entstanden.

In der **2. Phase** folgt die Entwicklung von Hauptkategorien (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 133 f.). Allgemein kann zwischen verschiedenen Arten von Kategorien unterschieden werden. Dazu zählen zum Beispiel Fakten-Kategorien oder analytische Kategorien (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 56). Es kann zwischen deduktiver, induktiver oder deduktiv-induktiver Kategorienbildung unterschieden werden (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 70 ff.). Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Hauptkategorien deduktiv auf Grundlage des Leitfadens entwickelt (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 71). Das erstellte Kategoriensystem inklusive der Kategoriendefinitionen befindet sich in Anhang 14). Im Anschluss an die Kategorienbildung empfehlen Kuckartz und Rädiker (2024, S. 134), bei 10–25% des Datenmaterials einen Probendurchlauf durchzuführen, in welchem eine erste Codierung der Kategorien erfolgt.

Dieser Arbeitsschritt geht häufig fließend in die **3. Phase**, den ersten Codierprozess über. Diese Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass den Textabschnitten Kategorien zugeordnet werden. Dabei können einer Textstelle auch mehrere Kategorien zugewiesen werden (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 134 f.). Zur Sicherung der Qualität dieses Arbeitsschritts sollte die Codierung möglichst von zwei unabhängigen Codierer*innen durchgeführt werden (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 136 f.). Zur Qualitätssicherung wird in dieser Arbeit auf die Bestimmung der Inter-coder-Übereinstimmung zurückgegriffen (vgl. Kapitel 7).

Es folgt in der **4. Phase** die Bildung von Subkategorien. Diese sollten „... [s]o einfach wie möglich [und] so differenziert wie nötig ...“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 139) formuliert werden. Im Rahmen dieser Arbeit werden die Subkategorien überwiegend direkt am erhobenen Datenmaterial entwickelt, sodass ein induktives Vorgehen vorliegt (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 82 ff.). Unter Berücksichtigung der deduktiven Bildung von Hauptkategorien liegt dieser Arbeit somit ein deduktiv-induktives Vorgehen zugrunde (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 102). In dieser Phase werden die mithilfe des Begleitfragebogens erhobenen soziodemografischen Daten „... zur Selektion, Gruppierung und Kontrastierung genutzt“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 214). In dieser Arbeit wird zur Gruppierung insbesondere der spUB herangezogen.

Anschließend erfolgt der zweite Codierprozess. Gerahmt wird dieser durch die **5. Phase**. Konkret werden „... nun die ausdifferenzierten Kategorien den bislang mit der Hauptkategorie codierten Textstellen zugeordnet“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 142). Optional können darauf

aufbauend fallbezogene thematische Zusammenfassungen geschrieben und die verfassten Case Summarys (Phase 1) überarbeitet werden (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 143 ff.).

Die Durchführung der einfachen und komplexen Analyse folgt in **Phase 6** und dient unter anderem der Vorbereitung der Ergebnisdarstellung (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 147). Kuckartz und Rädiker (2024, S. 147 f.) unterscheiden zwischen acht möglichen Analyseformen: „Kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien“, „Zusammenhänge zwischen den Subkategorien der Hauptkategorien“, „Paarweise Zusammenhänge zwischen Kategorien“, „Mehrdimensionale Konfigurationen von Kategorien“, „Fall- und Gruppenvergleiche: qualitativ und quantifizierend“, „Tabellarische Fallübersichten“, „Vertiefende Einzelfallanalysen“ und „Visualisierungen“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 147 ff.). In dieser Forschungsarbeit wird zur Ergebnisdarstellung auf die „Kategorienbasierte Analyse der Hauptkategorien“ zurückgegriffen, weil dieses Verfahren unter anderem eine strukturierte Ergebnisdarstellung ermöglicht (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 148). Ziel der kategorienbasierten Analyse ist, die Inhalte der codierten Textausschnitte der Haupt- und Subkategorien zusammenzufassen. Die Inhalte werden in einer qualitativen Art und Weise dargestellt. Ergänzend können unter anderem Häufigkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede berichtet werden. Die Äußerung von Interpretationen und Vermutungen ist erlaubt. Die Reihenfolge der Ergebnisdarstellung der einzelnen Kategorien sollte sich am Inhalt orientieren (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 148 f). Für die Erklärung der weiteren Analyseformen wird auf die Ausführungen von Kuckartz und Rädiker (2024, S. 147–154) verwiesen.

Anschließend folgt die Verschriftlichung der Ergebnisse und die Dokumentation des Vorgehens in der **7. Phase** (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 154–156). Zu berücksichtigen ist, dass auch die Phasen 6 und 7 fließend ineinander übergehen und „... zusammengedacht werden...“ müssen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 154).

III. Ergebnisse

Zunächst werden die Ergebnisse der quantitativen Erhebung dargestellt (Kapitel 8), bevor die Ergebnisse der qualitativen Erhebung präsentiert werden (Kapitel 9).

8. Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt getrennt für jede Hypothese (vgl. Kapitel 5). Den Ergebnissen liegen die in Kapitel 6.4 beschriebenen Auswertungsverfahren zugrunde. Die im Folgenden verwendete Variablenbezeichnung *spUB* umfasst das Vorliegen bzw. nicht- Vorliegen eines spUBs.

Die Darstellung der Ergebnisse ist wie folgt strukturiert: Zunächst wird das Testgütekriterium der Reliabilität überprüft. Darauf folgt die Prüfung auf Normalverteilung, bevor darauf aufbauend die Ergebnisse der durchgeführten statistischen Tests dargestellt werden. Bei den Ergebnisdarstellungen werden auch Effektstärken (ES) berichtet, deren Interpretation erfolgt bei signifikanten Ergebnissen (Döring, 2023, S. 655) und bei Ergebnissen, die mindestens mittlere Effekte zeigen. Allgemein kann zwischen verschiedenen Effektstärkenmaßen unterschieden werden (Döring, 2023, S. 655 f.). Im Rahmen dieser Arbeit wird auf die Effektstärkenmaße nach Cohen zurückgegriffen: d (Cohen, 1992, S. 157), w (Cohen, 1992, S. 157), r (Cohen, 1992, S. 157) und η^2 (Cohen, 1988). Die Richtwerte zur Interpretation der genannten Effektstärkenmaße nach Cohen (1988, 1992) sind in Tabelle 13 abgebildet.

Tabelle 13: Interpretation der Effektstärkenmaße

	d	w	η^2	r
Kleine Effekte	≥ 0.2	≥ 0.10	≥ 0.01	≥ 0.10
Mittlere Effekte	≥ 0.5	≥ 0.30	≥ 0.06	≥ 0.30
Große Effekte	≥ 0.8	≥ 0.50	≥ 0.14	≥ 0.50

Es folgt die Skizzierung der Ergebnisse der durchgeführten mehrfaktoriellen Varianzanalyse und Kovarianzanalyse. Da eine Vielzahl von Kovariaten berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 5.2 & 8), beschränkt sich die Darstellung auf signifikante Ergebnisse.

8.1 Hypothese 1a: Wahrnehmung der Kommunikation von Eltern von Kindern mit und ohne spUB

Zur Überprüfung dieser ungerichteten Unterschiedshypothese wurden unter anderem die Skalen „*vielfältige und respektvolle Kommunikation*“ sowie „*Kooperation mit den Lehrkräften*“ aus dem Elternfragebogen EQESK eingesetzt (Grüter et al., 2021). Grüter et al. (2021, S. 140) ziehen zur Bestimmung der internen Konsistenz der Skalen McDonald’s Omega heran. Für die Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* wird ein Wert von $\omega = .75$ ermittelt und für die Skala *Kooperation mit den Lehrkräften* wird ein Wert von $\omega = .81$ berichtet (Grüter et al., 2021, S. 140). Im Rahmen dieser Forschungsarbeit konnte für die Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* ein Cronbachs-Alpha Wert von $\alpha = .77$ berechnet werden. Dieser

kann unter Berücksichtigung der Richtwerte (vgl. Kapitel 6.4.1) als akzeptabel interpretiert werden (George & Mallery, 2024, S. 260). Für die Skala *Kooperation mit den Lehrkräften* wurde ein Wert von $\alpha=.88$ ermittelt, dieser Wert weist auf eine gute Reliabilität hin (George & Mallery, 2024, S. 260). Weitere selbst entwickelte Items wurden zu den Skalen *Wahrnehmung Kommunikation multiprofessionelles Personal* und *Überforderung* zusammengefasst. Für die Skala *Wahrnehmung Kommunikation multiprofessionelles Personal* wird ein Wert von $\alpha=.63$ berechnet, der als fragwürdig interpretiert werden kann (George & Mallery, 2024, S. 260). Es wurde entschieden diese Skala beizubehalten, da es sich bei dieser Skala um eine Eigenkonstruktion handelt. Da der Skala *Überforderung* nur zwei Items zugrunde liegen, wurde zur Bestimmung der internen Konsistenz auf den Spearman-Brown-Koeffizienten zurückgegriffen (Eisinga et al., 2013, S. 637). Der ermittelte Spearman-Brown-Koeffizient beträgt $q=.70$ und liegt somit in der Nähe von dem als ausreichend interpretierten Wert von $>.80$ (Döring, 2023, S. 339). Ursprünglich sollten zwei Items zur Skala *Kommunikationsweg* zusammengefasst werden. Aufgrund eines geringen Spearman-Brown-Koeffizienten von $q=.16$ wurde entschieden, die Items einzeln zu berücksichtigen. Dieses Vorgehen lässt sich auch auf die ursprünglich geplante Skala *Wahrnehmung Kommunikation allgemein* übertragen. Der Cronbachs-Alpha-Wert beträgt $\alpha=.41$. Dieser Wert ist ebenfalls als nicht akzeptabel zu interpretieren (George & Mallery, 2024, S. 260), sodass hier die Items einzeln berücksichtigt werden.

Darauf folgt die Prüfung der Normalverteilung. Für die Gruppe von Eltern von Kindern ohne spUB weist die Interpretation der Grafiken und weisen die durchgeführten Ergebnisse der Tests auf keine Normalverteilung der Daten hin. Da die Stichprobengröße mit 187 über 30 liegt, kann aufgrund des zentralen Grenzwertsatzes von einer Normalverteilung ausgegangen werden (Döring, 2023, S. 629; Lange & Mosler, 2017, S. 60). Für die Gruppe der Eltern von Kindern mit spUB lässt sich festhalten: Die Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests und des Shapiro-Wilk-Tests weisen bei allen Skalen auf eine Normalverteilung der Daten hin. In Bezug auf die einzelnen Items zum Kommunikationsweg und zur Wahrnehmung der Kommunikation im Allgemeinen kann anhand der durchgeführten Tests und der Interpretation der Grafiken eher überwiegend von keiner Normalverteilung der Daten ausgegangen werden. Zur weiteren Analyse wird sowohl auf Parameterverfahren und parameterfreie Verfahren zurückgegriffen, um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen.

Tabelle 14 zeigt die Ergebnisse des durchgeführten T-Tests. Die Varianzhomogenität wurde mithilfe des Levene-Tests überprüft. Die Ergebnisse zeigen ausschließlich für die Skala *Überforderung* und das Item Kommunikationsweg informell Varianzheterogenität. Somit zeigt die Tabelle 14 für diese Skala bzw. dieses Item die geschätzten Freiheitsgrade (df). Die Betrachtung

der Tabelle zeigt, dass sich die Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe der berücksichtigten Skalen und Items unterscheiden. Dies kann auf die unterschiedlichen Stichprobengrößen zurückgeführt werden. Kritisch hinterfragt werden könnte die Auswirkung auf die Aussagekraft der Ergebnisse. Trotzdem wurde entschieden, nicht ausschließlich Fälle zu berücksichtigen, in denen alle Items beantwortet sind. Zur Erklärung dient zum einen, dass sich aufgrund des Vorliegens einer heterogenen Elternschaft an inklusiven Schulen die Berücksichtigung möglichst aller Fälle förderlich auf die Erreichung des Ziels auswirkt, mithilfe der quantitativen Ergebnisse Erkenntnisse zur inhaltlichen Ausgestaltung des Leitfadens und der Auswahl der Interviewpartner*innen zu erlangen. Zum anderen wurde exemplarisch anhand dieser Hypothese nachgewiesen, dass auch bei der Beschränkung der Auswertung auf den vollständigen Datensatz die Ergebnisse bei denselben Skalen signifikante Mittelwertunterschiede zeigen. Zudem kann als Erklärung die Begründung in Kapitel 6.3 herangezogen werden, wonach Fälle trotz unvollständigen Ausfüllens berücksichtigt wurden. Diese Ausführungen lassen sich auf die weiteren Unterkapitel des 8. Kapitels übertragen.

Tabelle 14: Hypothese 1a – Ergebnisse T-Test

Skalen	Kinder mit spUB			Kinder ohne spUB			T	df	p	d
	M	SD	N	M	SD	N				
Vielfältige und respektvolle Kommunikation ⁸	2.85	.86	18	3.42	.85	180	2.65	196	.009*	.654
Kooperation mit Lehrkräften	3.12	1.14	18	3.43	.92	169	1.31	185	.193	.324
Wahrnehmung Kommunikation multiprofessionelles Personal	2.88	1.21	14	2.51	.89	141	1.42	153	.154	.402
Überforderung	2.88	.93	14	3.33	.60	145	1.73	14.02	.103	.706
Items										
Berücksichtigung Lebenssituation	2.95	1.40	21	3.26	1.17	184	1.10	203	.267	.256
Wunsch Berücksichtigung Lebenssituation	3.45	1.45	20	2.84	1.32	184	1.92	202	.056	.452
Anlassunabhängiger Informationsaustausch	2.43	1.21	21	2.62	1.25	186	.66	205	.502	.155
Kommunikation bei Problemen	3.33	1.43	21	3.28	1.32	184	.15	203	.870	.038
Kommunikationsweg formell	3.38	.81	21	3.57	.93	187	.87	206	.379	.203
Kommunikationsweg informell	1.38	.81	21	1.23	.57	187	.84	22.40	.412	.249

Anmerkung: *=signifikante Werte ($p < .05$).

Die Ergebnisse des angewendeten U-Tests (parameterfreies Verfahren) unterscheiden sich nicht von den Ergebnissen des T-Tests. Für die Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* wird mithilfe des U-Tests ebenfalls eine signifikante Mittelwertdifferenz ($U=1007.00$,

⁸ Eine spezifische Betrachtung und Diskussion der Mittelwerte der Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* erfolgt in Gottwald (i.D.).

$p=.008$) ermittelt. Für die weiteren berücksichtigten Skalen und Items zeigen sich beim T-Test und U-Test keine signifikanten Mittelwertunterschiede. Jedoch zeigt Tabelle 14 für die Skala *Überforderung* einen mittleren Effekt ($d=.706$).

Weiterführend wurde der Einfluss folgender aus der Literatur bzw. dem Forschungsstand abgeleiteten Kontrollvariablen kontrolliert: Einkommen, Bildungsstand, Migrationshintergrund, Schulform und Klassenstufe. Der Einfluss der Klassenstufe und des Einkommens wurde mithilfe einer Kovarianzanalyse kontrolliert. Bei der Variable Einkommen handelt es sich aufgrund der Struktur der Daten streng genommen um ordinal skalierte Daten. Auch die weiteren Kovariaten sind kategoriale Daten, sodass zusätzlich auf die mehrfaktorielle Varianzanalyse zurückgegriffen wird (Völkle & Erdfelder, 2010, S. 469). Zu berücksichtigen ist, dass die mehrfaktorielle Varianzanalyse im linearen Modell eine Kovarianzanalyse mit kategorialen Variablen darstellt. Zur Kontrolle des Einflusses des Migrationshintergrunds wurde das Item 113, Geburtsland herangezogen (vgl. Anhang 1). Zu berücksichtigen ist, dass der Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund gering ist, da nur 13,9% der befragten Elternteile angeben, dass sie nicht in Deutschland geboren sind. Ergänzend kann zur Berücksichtigung des Migrationshintergrunds auf Item 115, deutsche Sprache, zurückgegriffen werden. Jedoch wurde aufgrund des Antwortverhaltens der Befragten ($n=166$), welches zeigt, dass 94,6% ausschließlich, 4,8% oft und 0,6% manchmal Deutsch zu Hause sprechen, entschieden, diese Variable nicht zur Kontrolle des Einflusses des Migrationshintergrunds als Kontrollvariable zu berücksichtigen.

Die Ergebnisse der angewendeten Kovarianzanalyse zeigen einen signifikanten Einfluss der Kovariate Einkommen auf die Items *Wunsch Berücksichtigung Lebenssituation* ($F=15.41$, $p<.001$, $\eta^2=.093$) und *Kommunikation bei Problemen* ($F=10.34$, $p=.002$, $\eta^2=.064$). Zu beachten ist, dass die Normalverteilung der Residuen nicht vorliegt. Allgemein reagiert die Kovarianzanalyse robust auf Verletzungen, dies gilt im Besonderen beim Vorliegen gleicher Stichprobengrößen (Bortz & Schuster, 2010, S. 311). Die herangezogenen Stichprobengrößen sind ungleich, sodass zur Sicherung der Qualität entschieden wird, die Ergebnisse vorsichtig zu interpretieren. Die Ergebnisse der angewendeten Kovarianzanalyse zeigen einen signifikanten Einfluss der Kovariate *Klassenstufe* auf das Item *Kommunikationsweg formell* ($F=4.55$, $p=.034$, $\eta^2=.022$). Auch hier kann von keiner Normalverteilung der Residuen ausgegangen werden.

Es folgt die Darstellung der Ergebnisse der angewendeten mehrfaktoriellen Varianzanalyse. Dies geschieht aus Gründen der Übersichtlichkeit für jede Skala bzw. jedes Item einzeln.

Für die Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* werden folgende Ergebnisse berichtet: Ein Haupteffekt der unabhängigen Variable spUB zeigt sich unter Berücksichtigung aller kategorialen Kontrollvariablen mit Ausnahme der Kovariate *Berufsausbildung Vater*.

Haupteffekte der Kontrollvariablen auf die Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* liegen hingegen nicht vor. Das Gesamtmodell ist signifikant bei Berücksichtigung der Variable *spUB* und folgender Kontrollvariablen: *Schulabschluss Mutter*, ($F=3.12$, $p=.003$, $\eta^2=.13$); *Migrationshintergrund* ($F=3.83$, $p=.011$, $\eta^2=.069$) und *Schulform*. ($F=3.28$, $p=.007$, $\eta^2=.079$).

Für die Skala *Kooperation mit Lehrkräften* zeigt sich nur ein Haupteffekt der Variable *spUB* ($F=4.10$, $p=.034$, $\eta^2=.029$) bei Berücksichtigung der Kontrollvariable *Migrationshintergrund*. Weitere signifikante Ergebnisse liegen nicht vor.

Ein Haupteffekt der Variable *spUB* auf die Skala *Wahrnehmung Kommunikation multiprofessionelles Personal* zeigt sich bei der Berücksichtigung der Kontrollvariable *Berufsausbildung Mutter* ($F=7.97$, $p=.006$, $\eta^2=.058$). Zusätzlich ist der Interaktionsterm *Berufsausbildung Mutter x spUB* signifikant ($F=3.39$, $p=.011$, $\eta^2=.095$). Es zeigt sich, dass Eltern von Kindern mit *spUB* und mit Hochschulabschluss⁹ oder ohne abgeschlossene Ausbildung im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne *spUB* mit gleichen Berufsausbildungen den zugrundeliegenden Items der Skala *Wahrnehmung multiprofessionelles Personal* eher zustimmen. Unter Berücksichtigung des Vorliegens eines *spUBs* und der Berufsausbildung abgeschlossene Lehre, Abschluss an einer Fachschule oder Abschluss an einer Fachoberschule ist der Mittelwert der Skala *Wahrnehmung Kommunikation* sehr ähnlich, die Linien überlappen sich. Zudem ist der Test für das Gesamtmodell ($F=2.34$, $p=.042$, $\eta^2=.075$) unter Berücksichtigung der unabhängigen Variablen *spUB* und *Schulform* signifikant und für die Kontrollvariable *Schulform* zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt ($F=4.11$, $p=.018$, $\eta^2=.053$). Aufgrund der Varianzhomogenität und der unterschiedlichen Stichprobengröße der Gruppen wird der Post-hoc-Test nach Hochberg angewendet. Die Ergebnisse zeigen signifikante Unterschiede zwischen der inklusiven Gesamtschule und Sekundarschule ($p=.025$).

Weiterführend wird die Skala *Überforderung* betrachtet. In Bezug auf alle präsentierten Ergebnisse der Skala *Überforderung* ist zu beachten, dass hier überwiegend von keiner Normalverteilung der abhängigen Variable ausgegangen wird. Völkle und Erdfelder (2010, S. 488) beschreiben, dass das Verfahren auf eine solche Verletzung meist robust reagiert, sodass diese Verletzung nicht als so gravierend einzustufen ist, dass sie zum Ausschluss des Verfahrens führen würde. Das Gesamtmodell ist signifikant, wenn als unabhängige Variable *spUB* und folgende Kontrollvariablen berücksichtigt werden: *Schulabschluss Vater* ($F=2.73$, $p=.011$, $\eta^2=.123$), *Berufsausbildung Mutter* ($F=1.88$, $p=.045$, $\eta^2=.135$), *Migrationshintergrund* ($F=3.15$, $p=.026$, $\eta^2=.062$) und *Schulform* ($F=3.61$, $p=.004$, $\eta^2=.107$). Ein signifikanter

⁹ Es wird bei der Berufsausbildung und dem Schulabschluss immer nur die erste Bezeichnung der einzelnen Antwortmöglichkeiten genannt. Die weiteren Abschlüsse können aus dem Fragebogen (Anhang 1) entnommen werden. Dies gilt für das gesamte Kapitel 8.

Haupteffekt zeigt sich bei der unabhängigen Variable spUB unter der Berücksichtigung folgender Kontrollvariablen: Berufsausbildung Mutter ($F=8.03$, $p=.005$, $\eta^2=.057$), Berufsausbildung Vater ($F=6.60$, $p=.011$, $\eta^2=.047$) und Migrationshintergrund ($F=4.06$, $p=.045$, $\eta^2=.028$). Ein signifikanter Haupteffekt liegt bei zwei Kontrollvariablen vor: Schulabschluss Vater ($F=3.36$, $p=.020$, $\eta^2=.069$) und Schulform ($F=3.22$, $p=.042$, $\eta^2=.041$). Aufgrund der Homogenität der Varianzen und der unterschiedlichen Fallzahlen wird der Post-hoc-Test nach Hochberg berechnet (Braunecker, 2023b, S. 178). Die Ergebnisse sind sowohl für die Variable Schulform als auch Schulabschluss Vater nicht signifikant. Zu beachten ist, dass bei der Berechnung des Post-hoc-Tests nur die Antwortoptionen 1 bis 4 (vgl. Anhang 1, Item 116) der Variable Schulabschluss Vater berücksichtigt wurden, weil die Antwortoption 8 nur einmal und die weiteren Optionen gar nicht ausgewählt wurden. Weiterführend ist der Interaktionsterm spUB x Schulform signifikant ($F=5.68$, $p=.004$, $\eta^2=.070$). Die Interpretation des Profildiagramms zeigt, dass sich die beiden Linien kreuzen, nicht parallel verlaufen. Eltern von Kindern ohne spUB, deren Kind eine Realschule besucht, stimmen im Vergleich zu Eltern von Kindern mit spUB den zugrundeliegenden Items der Skala *Überforderung* stärker zu. Die Ausführungen lassen sich auf die Gesamtschule übertragen. Hingegen stimmen Eltern von Kindern mit spUB, deren Kind die Sekundarschule besucht, den Items der Skala *Überforderung* im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne spUB stärker zu. Auch der Interaktionsterm spUB x Schulabschluss Vater ist signifikant ($F=2.98$, $p=.034$, $\eta^2=.062$). Es zeigt sich, dass die Linien unterschiedlich verlaufen und sich kreuzen. Eltern mit mittlerer Reife von Kindern mit spUB stimmen den Items der Skala *Überforderung* im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne spUB weniger zu. Dies lässt sich auf den Abschluss Hochschulreife übertragen. Hingegen stimmen Eltern von Kindern mit spUB und Hauptschulabschluss der Skala *Überforderung* im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne spUB stärker zu. Die Linien von Eltern von Kindern mit und ohne spUB überlappen sich unter Berücksichtigung des Abschlusses Berufsgrundbildungsjahr, die Mittelwerte der Skala *Überforderung* liegen somit nahe beieinander.

Weiterführend werden nun die Ergebnisse der mehrfaktoriellen Varianzanalyse basierend auf dem Item *Kommunikationsweg informell* als abhängige Variable und die unabhängigen Variablen spUB und *Berufsausbildung Mutter* beschrieben. Es zeigt sich nur für den Faktor spUB ein signifikanter Haupteffekt ($F=4.61$, $p=.033$, $\eta^2=.031$). Für die abhängige Variable *Kommunikationsweg informell* kann festgehalten werden, dass der Interaktionsterm spUB x Schulform signifikant ist ($F=3.77$, $p=.025$, $\eta^2=.036$). Die Interpretation des Profildiagramms zeigt, dass die zwei Linien nicht parallel verlaufen und unterschiedliche Steigungen zeigen. Die Linie der Gruppe von Eltern von Kindern mit spUB ähnelt einem Dreieck. Erkennbar ist, dass Eltern von

Kindern mit spUB, die im Vergleich zu den weiteren Schulformen eine Gesamtschule besuchen, dem Item Kommunikationsweg formell am stärksten zustimmen. Dagegen stimmen Eltern von Kindern ohne spUB, welche eine Gesamtschule besuchen, dem Item Kommunikationsweg informell im Vergleich zu den weiteren Schulformen am wenigsten zu.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Alternativhypothese ausschließlich für die Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* angenommen wird: Eltern von Kindern mit spUB ($M=2.85$, $SD=.86$) stimmen den Aussagen im Mittelwert in Bezug auf die Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* signifikant ($p=.009$) weniger zu als Eltern von Kindern ohne spUB ($M=3.42$, $SD=.85$). Die ermittelte Effektstärke von $d=.654$ weist auf einen mittleren Effekt hin. Unter Berücksichtigung der weiteren analysierten Skalen und Items unterscheidet sich die Wahrnehmung der Eltern von Kindern mit oder ohne spUB nicht signifikant, sodass die Nullhypothese bestätigt wird. Vereinzelt konnten signifikante Haupteffekte von den berücksichtigten Kontrollvariablen nachgewiesen werden.

8.2 Hypothese 1b: Elterliche Wahrnehmung der Kommunikation unter Berücksichtigung der Schulform

Zur Überprüfung der ungerichteten Unterschiedshypothese 1b (vgl. Kapitel 5.2) werden die Skalen und Items herangezogen, die auch zur Überprüfung der Hypothese 1a berücksichtigt wurden. Die präsentierten Ergebnisse der durchgeführten Reliabilitätsanalyse in Kapitel 8.1 lassen sich somit übertragen. Zur Vermeidung von Wiederholungen wird auf eine erneute Darstellung verzichtet.

Anschließend wird die Normalverteilung überprüft. Für die Gruppe der Eltern von Kindern, die eine Realschule besuchen, lassen sich die Ergebnisse wie folgt zusammenfassen: Die Testergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests und des Kolmogorov-Smirnov-Tests weisen die Skalen *vielfältige und respektvolle Kommunikation*, *Kooperation mit den Lehrkräften* und *Wahrnehmung Kommunikation multiprofessionelles Personal* als normalverteilt aus. Für die Skala *Überforderung* deuten dagegen weder die Tests noch die Interpretation der Grafiken auf eine Normalverteilung hin. Da die Stichprobengröße dieser Gruppe ($n=57$) über 30 liegt, kann unter Berücksichtigung des zentralen Grenzwertsatzes von einer Normalverteilung ausgegangen werden (Döring, 2023, S. 629; Lange & Mosler, 2017, S. 60). Auch die Stichprobengröße der Gruppe der Eltern von Kindern, die eine Gesamtschule besuchen ($n=84$) liegt über 30, sodass der zentrale Grenzwertsatz Anwendung findet. Für die Skala *Überforderung* und die weiteren Items wird somit von einer Normalverteilung ausgegangen, auch wenn die Testergebnisse und die Interpretation der Grafiken nicht auf eine Normalverteilung hinweisen. Ergänzend zeigen die Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests und des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die Skala

Wahrnehmung Kommunikation multiprofessionelles Personal eine Normalverteilung. Der Shapiro-Wilk-Test zeigt für die Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* und der Kolmogorov-Smirnov-Test für die Skala *Kooperation mit den Lehrkräften* eine Normalverteilung. Für die Gruppe der Eltern, deren Kind eine Sekundarschule besucht, zeigen die Testergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests und des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* und für die *Skala Kooperation mit Lehrkräften* eine Normalverteilung. Für die berücksichtigten einzelnen Items lässt sich für die Gruppe der Eltern, deren Kind die Sekundarschule besucht, folgendes festhalten: Beide Testergebnisse zeigen für das Item *anlassunabhängiger Informationsaustausch*, der Shapiro-Wilk-Test für das Item *Berücksichtigung Lebenssituation* und der Kolmogorov-Smirnov-Test für die Items *Wunsch Berücksichtigung Lebenssituation* und *Kommunikation bei Problemen* Normalverteilung. Für die weiteren herangezogenen Items und Skalen wird unter Berücksichtigung der Testergebnisse von keiner und nach Interpretation der Grafiken überwiegend von keiner Normalverteilung ausgegangen. Da die zugrundeliegende Stichprobengröße unter 30 liegt, kann der zentrale Grenzwertsatz nicht angewendet werden (Döring, 2023, S. 629).

Die Darstellung der Ergebnisse zeigt, dass nicht ausschließlich von einer Normalverteilung ausgegangen wird, sodass Parameterverfahren und parameterfreie Verfahren verwendet werden. Tabelle 15 zeigt die Ergebnisse der durchgeführten Varianzanalyse. Die Varianzhomogenität konnte mithilfe des Levene-Tests bestätigt werden.

Tabelle 15: Hypothese 1b – Ergebnisse einfaktorielle Varianzanalyse

Skalen	Realschule			Gesamtschule			Sekundarschule			F	df	p	η^2
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N				
Vielfältige und respektvolle Kommunikation	3.58	.77	76	3.28	.83	104	3.03	1.09	19	4.43	196	0.13*	.043
Kooperation mit Lehrkräften	3.41	.85	67	3.44	.98	101	3.46	1.07	20	.04	185	.962	.000
Wahrnehmung Kommunikation multiprofessionelles Personal	2.57	.87	55	2.66	.92	83	2.03	.90	17	3.40	152	.036*	.043
Überforderung	3.32	.56	57	3.29	.66	84	3.31	.74	18	.04	156	.963	.000
Items													
Berücksichtigung Lebenssituation	3.29	1.20	79	3.23	1.20	106	3.09	1.22	22	.23	204	.784	.002
Wunsch Berücksichtigung Lebenssituation	2.96	1.32	79	2.85	1.37	106	2.81	1.44	21	.20	197	.821	.002
Anlassunabhängiger Informationsaustausch	2.74	1.27	80	2.49	1.24	106	3.05	1.28	22	2.10	205	.125	.020
Kommunikation bei Problemen	3.27	1.36	79	3.26	1.32	106	3.09	1.51	22	.15	204	.852	.002
Kommunikationsweg formell	3.74	.81	80	3.38	.94	108	3.77	.87	22	4.35	207	.014*	.040
Kommunikationsweg informell	1.23	.64	80	1.25	.57	108	1.32	.65	22	.20	207	.816	.002

Anmerkung: *=signifikante Werte ($p < .05$).

Zusammenfassend konnten für die Skalen *vielfältige und respektvolle Kommunikation*, *Wahrnehmung Kommunikation multiprofessionelles Personal* und für das Item *Kommunikationsweg formell* signifikante Mittelwertunterschiede nachgewiesen werden. Die ermittelten Effektstärken von $\eta^2 = .043$ bzw. $\eta^2 = .040$ zeigen kleine Effekte. Diese Ergebnisse werden durch die Anwendung des Kruskal-Wallis-Tests als parameterfreies Verfahren bestätigt: Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* ($H = 7.09$, $p = .029$), Skala *Wahrnehmung Kommunikation multiprofessionelles Personal* ($H = 6.72$, $p = .035$) und das Item *Kommunikationsweg formell* ($H = 8.96$, $p = .011$).

Da sich die Ergebnisse der Varianzanalyse und des Kruskal-Wallis-Tests in Bezug auf die Signifikanz nicht unterscheiden, werden zur Prüfung, zwischen welchen Gruppen signifikante Mittelwertunterschiede vorliegen, nur die Ergebnisse des Post-hoc-Tests GT2 nach Hochberg dargestellt, der im Rahmen der Varianzanalyse angewendet wurde. Die Wahl des GT2 nach Hochberg kann durch das Vorliegen der Varianzhomogenität und die unterschiedlichen Stichprobengrößen (vgl. Tabelle 15) begründet werden (Braunecker, 2023b, S. 178). Für die Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* zeigt der GT2 nach Hochberg einen signifikanten Mittelwertunterschied ($p = .036$) zwischen der Realschule und der Sekundarschule. Für die Skala *Wahrnehmung Kommunikation multiprofessionelles Personal* wird mithilfe des GT2 nach

Hochberg zwischen der Sekundarschule und der Gesamtschule ein signifikanter Mittelwertunterschied ($p=.030$) nachgewiesen. Beim Item *Kommunikationsweg formell* zeigen sich signifikante Mittelwertunterschiede ($p=.022$) zwischen der Realschule und Gesamtschule.

Ergänzend wird der Einfluss folgender Kontrollvariablen mithilfe der Kovarianzanalyse bzw. der mehrfaktoriellen Varianzanalyse kontrolliert: *Klassenstufe*, *Einkommen*, *Bildungsstand*, *Migrationshintergrund*. Weitere Ausführungen können aus dem vorherigen Kapitel (vgl. 8.1) entnommen werden, da bis auf die Variable *Schulform*, welche hier als Gruppierungsvariable genutzt wird, dieselben Kontrollvariablen berücksichtigt werden.

Die Ergebnisse der Kovarianzanalyse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Es zeigt sich ein signifikanter Einfluss der Kovariate *Einkommen* auf die Skalen *vielfältige und respektvolle Kommunikation* ($F=4.32$, $p=.039$, $\eta^2=.028$ – hier ist auch die Gruppierungsvariable *Schulform* signifikant: $F=5.65$, $p=.004$, $\eta^2=.071$), *Kooperation mit Lehrkräften* ($F=3.97$, $p=.048$, $\eta^2=.026$) und auf die Items *Wunsch Berücksichtigung Lebenssituation* ($F=18.27$, $p<.001$, $\eta^2=.109$) sowie *Kommunikation bei Problemen* ($F=11.25$, $p<.001$, $\eta^2=.069$). In Bezug auf die Items *Wunsch Berücksichtigung Lebenssituation* und *Kommunikation bei Problemen* weisen die Tests und Grafiken auf keine Normalverteilung der Residuen hin, die Anwendungsvoraussetzung ist somit verletzt. Zur Einschätzung dieser Verletzung wird auf die Ausführungen in Kapitel 8.1 verwiesen, da die Stichprobengrößen hier ebenfalls ungleich sind (Bortz & Schuster, 2010, S. 311). Für die Kovariate *Klassenstufe* konnte kein signifikanter Einfluss auf die hier berücksichtigten abhängigen Variablen nachgewiesen werden.

Die weiteren Kontrollvariablen werden mithilfe der mehrfaktoriellen Varianzanalyse berücksichtigt. Für die Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* lassen sich die Ergebnisse wie folgt zusammenfassen: Ein Haupteffekt der unabhängigen Variable *Schulform* (Gruppierungsvariable) zeigt sich nur unter Berücksichtigung der Kontrollvariable *Schulabschluss Mutter* ($F=4.36$, $p=.015$, $\eta^2=.057$). Es folgt die Anwendung des Post-hoc-Tests nach Hochberg. Unter Berücksichtigung der Kontrollvariable *Schulabschluss Mutter* zeigt sich, dass sich Realschule und Gesamtschule ($p=.015$) sowie Realschule und Sekundarschule ($p=.014$) signifikant unterscheiden. Signifikante Haupteffekte können für keine der berücksichtigten Kontrollvariablen nachgewiesen werden. Zu berichten ist, dass das Gesamtmodell bei Berücksichtigung der Variable *Schulform* und folgender Kontrollvariablen: *Migrationshintergrund* ($F=2.30$, $p=.048$, $\eta^2=.070$), *Schulabschluss Mutter*, ($F=2.61$, $p=.003$, $\eta^2=.190$), *Berufsausbildung Mutter* ($F=1.76$, $p=.034$, $\eta^2=.197$) sowie *Berufsausbildung Vater* ($F=1.93$, $p=.017$, $\eta^2=.203$) signifikant ist. Zusätzlich ist der Interaktionsterm *Schulform x Berufsausbildung Vater* signifikant ($F=2.13$, $p=.031$, $\eta^2=.123$). Festgehalten wird, dass die Linien der Schulformen unterschiedliche

Steigungen aufweisen. Dies verdeutlicht das Vorliegen einer Interaktion. Auffällig ist, dass sich die Linie der Sekundarschule nicht durch die gesamte Grafik zieht. Dies kann mit nicht genutzten Antwortoptionen durch die Befragten erklärt werden. Es zeigt sich, dass Eltern, deren Kinder eine Realschule besuchen und die über einen sonstigen beruflichen Abschluss verfügen, den Items der Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* im Vergleich zu Eltern, deren Kinder eine Gesamtschule besuchen, und die über den gleichen Abschluss verfügen, weniger stark zustimmen. Unter Berücksichtigung des Fachhochschulabschlusses zeigt sich ein gegensätzliches Bild, da Eltern, deren Kinder die Realschule besuchen, im Vergleich zu Eltern von Kindern, welche die Gesamtschule besuchen, den Items dieser Skala stärker zustimmen. Erkennbar ist auch, dass sich die Linien von Eltern, deren Kind eine Realschule bzw. Sekundarschule besucht, überlappen. Im Vergleich stimmen Elternteile, deren Kinder eine Gesamtschule besuchen und die über einen Abschluss der Fachoberschule verfügen, den Items der Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* geringer zu.

Für die Skala *Kooperation mit Lehrkräften* zeigen sich für folgende berücksichtigte Kontrollvariablen signifikante Haupteffekte: *Migrationshintergrund* ($F=4.44, p=.037, \eta^2=.028$) und *Schulabschluss Vater* ($F=4.12, p=.008, \eta^2=.079$). Für die Variable *Schulabschluss Vater* wird festgehalten, dass die Ergebnisse des angewendeten Post-hoc-Tests GT2 nach Hochberg nicht signifikant sind. Weiterführend sind folgende Interaktionsterme signifikant: *Schulform x Schulabschluss Vater* ($F= 2.62, p=.019, \eta^2=.099$), *Schulform x Berufsausbildung Mutter* ($F=2.45, p=.012, \eta^2=.139$) und *Schulform x Berufsausbildung Vater* ($F=2.29, p=.016, \eta^2=.144$). Zunächst wird das Profildiagramm des Interaktionsterms *Schulform x Schulabschluss Vater* betrachtet. Folgende Ergebnisse werden beispielhaft berichtet. Die Linien der Sekundar- und der Realschule fallen zum Ende hin ab und die Linie der Gesamtschule steigt leicht. Es zeigt sich, dass sich die Linien der Realschule und Sekundarschule unter Berücksichtigung des Berufsgrundbildungsjahrs überschneiden. Auch die Linie der Gesamtschule liegt dicht darunter. Der weitere Verlauf der Linien zeigt, dass die Linien der Realschule und Sekundarschule fast gleich sinken, auch die Linie der Gesamtschule sinkt. Jedoch stimmen Eltern, die über die mittlere Reife verfügen und deren Kinder die Gesamtschule besuchen, den Items der Skala *Kooperation mit Lehrkräften* im Vergleich zu jenen Eltern, die über den gleichen Abschluss verfügen, deren Kinder aber die Realschule bzw. Sekundarschule besuchen, stärker zu.

Für den Interaktionsterm *Schulform x Berufsausbildung Mutter* zeigt sich, dass die zickzackförmig verlaufenden Linien der Realschule und Gesamtschule überwiegend gegensätzlich verlaufen. Die geringere Länge der Linie der Sekundarschule zeigt, dass von dieser Elterngruppe nicht alle möglichen Antworten gewählt wurden. Erkennbar ist, dass Eltern, deren Kinder eine

inklusive Gesamtschule besuchen und die über einen Fachhochschulabschluss verfügen, den Items der Skala *Kooperation mit Lehrkräften* im Vergleich zu Eltern, deren Kinder eine Realschule bzw. Sekundarschule besuchen, weniger zustimmen. Hingegen stimmen Eltern mit Abschluss an einer Fachschule, deren Kinder eine Gesamtschule besuchen, den Items der Skala *Kooperation mit Lehrkräften* im Vergleich zu Eltern jener Kinder, welche die Realschule besuchen, stärker zu. Eltern mit demselben Abschluss und einem Kind, welches die Sekundarschule besucht, stimmen den Items dieser Skala am stärksten zu.

Der zu Beginn beschriebene überwiegend gegenläufige Verlauf der Linien der Realschule und der Gesamtschule kann auch auf das Profildiagramm *Schulform x Berufsausbildung Vater* übertragen werden. Erkennbar ist, dass im Fall des Abschlusses an einer Fachschule das Antwortverhalten von Eltern von Kindern aller drei Schulformen die größten Ähnlichkeiten aufweist. Hingegen zeigt sich, dass Eltern mit einem Fachhochschulabschluss, deren Kind eine Gesamtschule besucht, im Vergleich zu Eltern, deren Kind die Sekundarschule besucht, den Items der Skala *Kooperation mit Lehrkräften* geringer zustimmen. Eltern, die über dieselbe Berufsausbildung verfügen und deren Kind die Realschule besucht, stimmen am stärksten zu.

Im Folgenden werden die Ergebnisse unter Berücksichtigung der Skala *Wahrnehmung Kommunikation multiprofessionelles Personal* präsentiert. Das Gesamtmodell ist bei Berücksichtigung der Variable *Schulform* und der Kontrollvariablen *Schulabschluss Vater* ($F=2.10, p=.020, \eta^2=.165$) und *Berufsausbildung Mutter* ($F=1.86, p=.024, \eta^2=.216$) signifikant. Zusätzlich ist der Interaktionsterm *Schulform x Berufsausbildung Mutter* signifikant ($F=2.35, p=.017, \eta^2=.148$). Die Interpretation des Profildiagramms zeigt, dass die Linie der Gesamtschule im Fall des Vorliegens eines sonstigen beruflichen Abschlusses ihren höchsten Punkt erreicht, die Linie der Realschule verläuft gegensätzlich, da sie bei diesem, Berufsabschluss ihren niedrigsten Punkt erreicht. Die befragten Eltern von Kindern, welche die Sekundarschule besuchen, verfügen nicht über diesen Abschluss. Eltern mit dem Abschluss an einer Fachoberschule, deren Kinder eine Sekundarschule besuchen, stimmen den Items der Skala *Wahrnehmung Kommunikation multiprofessionelles Personal* im Vergleich zu Eltern, deren Kindern die Realschule bzw. Gesamtschule besuchen, stärker zu. Konkret stimmen Eltern von Kindern, die die Realschule besuchen, am geringsten zu.

Für die Skala *Überforderung* und das Item *Wunsch Berücksichtigung Lebenssituation* zeigen die durchgeführten mehrfaktoriellen Varianzanalysen keine signifikanten Ergebnisse.

Für das Item *Berücksichtigung Lebenssituation* zeigt sich, dass die Interaktionsterme *Schulform x Berufsausbildung Mutter* ($F=2.28, p=.020, \eta^2=.129$) und *Schulform x Berufsausbildung Vater* ($F=2.42, p=.011, \eta^2=.149$) signifikant sind. Zuerst wird das Profildiagramm *Schulform x*

Berufsausbildung Mutter betrachtet. Zunächst verlaufen alle drei Linien nahe beieinander, bevor die Linie der Sekundarschule fällt und die der Realschule steigt. Eltern mit einem sonstigen beruflichen Abschluss, deren Kind eine Realschule besucht, stimmen dem Item im Vergleich zu Eltern deren Kinder eine Gesamtschule besuchen, stärker zu. Die Linie der Realschule erreicht ihren höchsten Punkt und die Linie der Gesamtschule den niedrigsten. Hingegen zeigt sich, dass sich das Antwortverhalten von Eltern mit einem Fachhochschulabschluss, deren Kinder eine inklusive Gesamtschule oder eine Sekundarschule besuchen, fast angleicht. Im Vergleich stimmen Eltern von Kindern, welche eine Sekundarschule besuchen, dem Item *Berücksichtigung Lebenssituation* stärker zu.

Die Interpretation des Profildiagramms *Schulform x Berufsausbildung Vater* zeigt, dass insbesondere die Linien der Gesamtschule und Realschule gegensätzlich verlaufen. Das Antwortverhalten von Eltern mit einem Abschluss an einer Fachschule, bei welchen das Kind eine Gesamtschule bzw. Sekundarschule besucht, ist sehr ähnlich. Im Vergleich dazu stimmen Eltern mit derselben Ausbildung, deren Kind eine Realschule besucht, dem Item *Berücksichtigung Lebenssituation* weniger zu.

Die Ergebnisse der mehrfaktoriellen Varianzanalyse basierend auf dem Item *anlassunabhängiger Informationsaustausch* lassen sich wie folgt zusammenfassen: Für die Variable *Schulform* ist unter Berücksichtigung der Kontrollvariable *Berufsausbildung Vater* ein Haupteffekt erkennbar ($F=3.22$, $p=.043$, $\eta^2=.044$). Zu beachten ist, dass hier von heterogenen Varianzen ausgegangen werden muss. Die Anwendungsvoraussetzung der Varianzhomogenität ist somit verletzt. Allgemein reagiert das Verfahren nach Völkle und Erdfelder (2010, S. 488) robust auf Verletzungen der Anwendungsvoraussetzungen. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass dies insbesondere gilt, wenn Stichproben gleich groß sind (Bortz & Schuster, 2010, S. S. 214, 249, 252). Jedoch sind die hier zugrundeliegenden Stichprobengrößen ungleich. Da alternative Verfahren als umstritten gelten (Bortz & Schuster, 2010, S. 252 f.), wird entschieden, die mehrfaktorielle Varianzanalyse anzuwenden und die Ergebnisse aufgrund der Verletzung der Voraussetzung vorsichtig zu interpretieren. Bei heterogenen Varianzen würde sich der Post-hoc-Test Games-Howell eignen, dieser steht jedoch in SPSS bei der Berechnung der mehrfaktoriellen Varianzanalyse nicht zur Verfügung, sodass auf die Berechnung des Post-hoc-Tests GT2 nach Hochberg ausgewichen wird (Braunecker, 2023b). Die Ergebnisse sind nicht signifikant. Weiterführend wird der Interaktionsterm *Schulform x Berufsausbildung Vater* betrachtet, dieser ist signifikant ($F=2.58$, $p=.007$, $\eta^2=.154$). Die Ergebnisse der Interpretation des Profildiagramms lassen sich wie folgt zusammenfassen: Das Antwortverhalten von Eltern mit einem Abschluss an einer Fachschule unter Berücksichtigung aller Schulformen weist starke Ähnlichkeiten auf,

was an den eng beieinander verlaufenden Linien erkennbar ist. Hingegen unterscheidet sich das Antwortverhalten von Eltern mit Abschluss an einer Fachoberschule stark: Eltern von Kindern, die eine Sekundarschule besuchen, stimmen dem Item *anlassunabhängiger Informationsaustausch* am stärksten zu, danach folgen Eltern von Kindern, die eine Realschule besuchen. Die geringste Zustimmung erfolgt von Eltern, deren Kind eine Gesamtschule besucht.

Für das Item *Kommunikation bei Problemen* zeigt sich, dass der Interaktionsterm *Schulform* x *Schulabschluss Mutter* signifikant ist ($F=2.66, p=.013, \eta^2=.112$). Das Profildiagramm kann wie folgt interpretiert werden: Die Linien der Realschule und Gesamtschule verlaufen teilweise parallel. Die Linie der Realschule fällt beim Vorliegen eines Hauptschulabschlusses, die Linie der Gesamtschule steigt. Zum Ende steigen beide Linien, die unterschiedlichen Steigungen zeigen die Interaktion. Die Linie der Sekundarschule verläuft im Zickzack. Eltern mit dem Abschluss eines Berufsgrundbildungsjahrs, deren Kind eine Sekundarschule besucht, stimmen dem Item *Kommunikation bei Problemen* im Vergleich zu Eltern, deren Kind eine Gesamtschule bzw. Realschule besucht, stärker zu. Hingegen stimmen Eltern mit mittlerer Reife, deren Kind eine Sekundarschule besucht, im Vergleich zu Eltern, deren Kind eine Real- bzw. Gesamtschule besucht diesem Item weniger zu. Zusätzlich ist das Gesamtmodell signifikant ($F=1.84, p=.042, \eta^2=.139$). Zu berücksichtigen ist, dass von einer Heterogenität der Varianzen ausgegangen werden muss (vgl. Ausführung zum Item *anlassunabhängiger Informationsaustausch*).

Ergänzend wird das Item *Kommunikationsweg formell* betrachtet. Ein Haupteffekt der unabhängigen Variable *Schulform* (Gruppierungsvariable) zeigt sich nur unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen *Schulabschluss Vater* und ($F=5.48, p=.005, \eta^2=.069$) und *Migrationshintergrund* ($F=3.31, p=.039, \eta^2=.040$). Unter Berücksichtigung der Kontrollvariable *Schulabschluss Vater* zeigt der Post-hoc-Test GT2 nach Hochberg signifikante Mittelwertunterschiede ($p=.004$) zwischen Real- und Gesamtschule. Dieser signifikante Mittelwertunterschied der Gruppen ($p=.006$) zeigt sich auch unter Berücksichtigung der Kontrollvariable *Migrationshintergrund*. Bei Berücksichtigung der unabhängigen Variablen *Schulform* und *Migrationshintergrund* zeigt sich, dass das Gesamtmodell signifikant ist ($F=2.75, p=.020, \eta^2=.080$).

Für das Item *Kommunikationsweg informell* zeigt sich lediglich, dass der Interaktionsterm *Schulform* x *Berufsausbildung Vater* signifikant ist ($F=2.10, p=.028, \eta^2=.130$). Auch hier muss von einer Heterogenität der Varianzen ausgegangen werden (vgl. Ausführung zum Item *anlassunabhängiger Informationsaustausch*). Die Interpretation des Profildiagramms zeigt, dass die Linie der Sekundarschule am stärksten steigt und fällt. Erkennbar ist beispielsweise, dass Eltern mit Abschluss an einer Fachoberschule, deren Kinder eine Sekundarschule besuchen, dem Item

Kommunikationsweg informell im Vergleich zu Eltern, deren Kind die Real- bzw. Gesamtschule besucht, stärker zustimmen. Hingegen stimmen Eltern mit Abschluss an einer Fachschule und mit einem Fachhochschulabschluss, bei denen das Kind eine Realschule besucht, im Vergleich zu Eltern, deren Kind eine Sekundarschule besucht dem Item *Kommunikationsweg informell* stärker zu, die Linien verlaufen parallel. Die Linie der Gesamtschule fällt unter Berücksichtigung des Abschlusses an einer Fachschule leicht ab und verläuft somit nicht parallel zu den Linien der Realschule und Sekundarschule.

Festgehalten wird, dass die Alternativhypothese für die Skalen *vielfältige und respektvolle Kommunikation* und *Wahrnehmung Kommunikation multiprofessionelles Personal* und für das Item *Kommunikationsweg formell* angenommen wird. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern von Kindern, die eine Realschule besuchen ($M=3.58$, $SD=.77$), den Aussagen im Mittel in Bezug auf die Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* signifikant ($p=.036$) stärker zustimmen als Eltern, deren Kinder eine Sekundarschule besuchen ($M=3.03$, $SD=1.09$). Unter Berücksichtigung der Ergebnisse zu Hypothese 1a (vgl. Kapitel 8.1) wird als Zwischenfazit festgehalten, dass sich die Wahrnehmung der Skala *vielfältige und respektvollen Kommunikation* sowohl beim Heranziehen des Vorliegens bzw. Nichtvorliegens eines spUBs als auch bei der Berücksichtigung unterschiedlicher Schulformen signifikant unterscheidet.

Weiterführend stimmen Eltern von Kindern, die eine Realschule besuchen ($M=3.74$, $SD=.81$) im Vergleich zu Eltern von Kindern, die eine Gesamtschule besuchen ($M=3.38$, $SD=.94$), dem Item *Kommunikationsweg formell* im Mittelwert signifikant ($p=.022$) stärker zu. Zudem stimmen Eltern von Kindern, die eine Sekundarschule besuchen ($M=2.03$, $SD=.90$) im Vergleich zu Eltern von Kindern, die eine Gesamtschule besuchen ($M=2.66$, $SD=.92$) den Aussagen der Skala *Wahrnehmung Kommunikation multiprofessionelles Personal* im Mittel signifikant ($p=.030$) weniger zu. Ein signifikanter Einfluss der Kovariate *Einkommen* konnte für die hier betrachteten abhängigen Variablen teilweise, für die Kovariate *Klassenstufe* nicht nachgewiesen werden. Weiterführend können sehr vereinzelt signifikante Haupteffekte der Kontrollvariablen ermittelt werden. Sichtbar wird, dass der Interaktionsterm *Schulform x Berufsausbildung* Vater und der Interaktionsterm *Schulform x Berufsausbildung* Mutter beim Heranziehen verschiedener Skalen und Items signifikant ist.

8.3 Hypothese 1c: Wahrnehmung der Gespräche von Eltern von Kindern mit und ohne spUB

Zunächst erfolgt die Ergebnisdarstellung der durchgeführten Reliabilitätsanalyse im Rahmen der ungerichteten Unterschiedshypothese 1c (vgl. Kapitel 5.2). Die zur Überprüfung der Hypothese herangezogenen Skalen bzw. Items wurden selbst konstruiert. Vier Items wurden

zur Skala *Gesprächsanlass* zusammengefasst. Der Cronbachs-Alpha Wert liegt bei $\alpha=.68$. Dieser Wert liegt sehr nah an einem Wert von $\alpha=.70$, welcher als akzeptabel interpretiert werden kann (George & Mallery, 2024, S. 260). Die Skala *Bewertung Gespräche* umfasst drei Items. Der ermittelte Wert von $\alpha=.77$ weist auf eine akzeptable Reliabilität hin (George & Mallery, 2024, S. 260). Weiterführend wurden vier Items konstruiert, die ursprünglich zur Skala *Erwartungen Elterngespräche* zusammengefasst werden sollten. Der berechnete Wert von $\alpha=.48$ wird als nicht akzeptabel interpretiert (George & Mallery, 2024, S. 260). Dies begründet die Entscheidung, die Items einzeln zu berücksichtigen.

Es folgt die Überprüfung der Normalverteilung. Für die Skala *Gesprächsanlass* zeigen die Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests und des Shapiro-Wilk-Tests eine Normalverteilung der Daten der Gruppe von Eltern von Kindern mit spUB. Für die Gruppe der Eltern von Kindern ohne spUB zeigen die Testergebnisse und die Interpretation der Grafiken keine Normalverteilung. Jedoch kann aufgrund der Stichprobengröße von 142 auf den zentralen Grenzwertsatz verwiesen werden, sodass von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen wird (Döring, 2023, S. 629; Lange & Mosler, 2017, S. 60). Diese Ausführungen lassen sich auf die Skala *Bewertung Gespräche* übertragen, sodass auch bei dieser Skala für beide Vergleichsgruppen von einer Normalverteilung ausgegangen wird. Ergänzend werden nun die Items zu den Erwartungen an Elterngespräche betrachtet. Für die Gruppe der Eltern von Kindern ohne spUB weisen die Testergebnisse und die Interpretation der Grafiken auf keine Normalverteilung hin. Die Stichprobengröße liegt zwischen 144 und 148, sodass unter Berücksichtigung des zentralen Grenzwertsatzes von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann (Döring, 2023, S. 629). Für die Gruppe der Eltern von Kindern mit spUB zeigen die Testergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests und des Shapiro-Wilk-Tests für die Items *Erwartungen Wunsch* und *Erwartungen enttäuscht* und die Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests für das Item *Erwartungen erfüllt* Normalverteilung. Für das Item *Erwartungen transparent* zeigen die Testergebnisse keine Normalverteilung. Jedoch liegen der Mittelwert, der Median und der Modalwert alle bei 4, was nach Braunecker (2023b, S. 66) auf eine symmetrische Verteilung hinweist.

Da die Normalverteilung der Daten gegeben ist, wird ausschließlich der T-Test berechnet. Die Anwendung des Levene-Tests zeigt, dass die Varianzen des Items *Erwartungen Wunsch* heterogen sind. Tabelle 16 bildet die geschätzten Freiheitsgrade (*df*) ab.

Sichtbar wird, dass sich signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Eltern von Kindern mit und ohne spUB in Bezug auf die Skalen *Gesprächsanlass* und *Bewertung Gespräche* zeigen (vgl. Tabelle 16). Die Effektstärken zeigen einen großen bzw. mittleren Effekt. Weitere

signifikante Mittelwertunterschiede konnten nicht nachgewiesen werden, auch wenn die berechnete Effektstärke des Items *Erwartungen Wunsch* ($d=.536$) einem mittleren Effekt entspricht.

Tabelle 16: Hypothese 1c – Ergebnisse T-Test

Skalen	Kinder mit spUB			Kinder ohne spUB			<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>				
Gesprächsanlass	2.27	.70	14	1.57	.61	142	3.98	154	<.001*	1.114
Bewertung Gespräche	3.20	1.24	14	2.45	1.05	136	2.43	148	.016*	.682
Items										
Erwartungen Wunsch	3.07	1.44	14	3.60	.94	148	1.34	14.07	.198	.536
Erwartungen transparent	4.00	1.11	14	3.74	1.06	145	.86	157	.386	.243
Erwartungen enttäuscht	3.29	1.44	14	3.21	1.13	145	.23	157	.810	.067
Erwartungen erfüllt	2.92	1.19	13	3.28	1.20	144	.16	157	.314	.293

Anmerkung: *=signifikante Werte ($p<.05$).

Weiterführend wurden folgende Kontrollvariablen berücksichtigt: *Migrationshintergrund*, *Schulform*, *Einkommen*, *Klassenstufe* und *Bildungsstand*. Diese wurden auch bei der Überprüfung der Hypothese 1a herangezogen, sodass hier auf die Ausführungen in Kapitel 8.1 verwiesen wird. Zunächst werden die Ergebnisse der Kovarianzanalyse beschrieben. Für die Skalen *Bewertung der Gespräche* ($F=14.00$, $p<.001$, $\eta^2=.094$) und *Gesprächsanlass* ($F=4.13$, $p=.044$, $\eta^2=.029$) – hier ist auch die Gruppierungsvariable *spUB* signifikant: $F=13.77$, $p<.001$, $\eta^2=.090$) konnte ein signifikanter Einfluss der Kovariate *Einkommen* ermittelt werden. Zu erwähnen ist, dass nicht von einer Normalverteilung der Residuen ausgegangen wird. Das Verfahren gilt als robust (Bortz & Schuster, 2010, S. 311), sodass das Verfahren trotzdem angewendet wird, jedoch muss berücksichtigt werden, dass die Stichprobengrößen ungleich sind (vgl. Kapitel 8.1). Für die Kovariate *Klassenstufe* wurde kein signifikanter Einfluss nachgewiesen.

Weiterführend werden die Ergebnisse der mehrfaktoriellen Varianzanalyse berichtet. Unter Berücksichtigung der Skala *Gesprächsanlass* zeigt sich ein Haupteffekt der Gruppierungsvariable *spUB* bei der Heranziehung aller berücksichtigten Kontrollvariablen: *Migrationshintergrund* ($F=9.09$, $p=.003$, $\eta^2=.059$), *Schulabschluss Mutter* ($F=9.88$, $p=.002$, $\eta^2=.066$), *Schulabschluss Vater* ($F=12.05$, $p<.001$, $\eta^2=.080$), *Berufsausbildung Mutter* ($F=8.10$, $p=.005$, $\eta^2=.057$), *Berufsausbildung Vater* ($F=8.58$, $p=.004$, $\eta^2=.060$) und *Schulform* ($F=12.76$, $p<.001$, $\eta^2=.079$). Weiterführend zeigt sich ein Haupteffekt der Kontrollvariablen *Schulabschluss Mutter* ($F=2.76$, $p=.030$, $\eta^2=.073$) und *Schulabschluss Vater* ($F=3.53$, $p=.017$, $\eta^2=.071$). Die Ergebnisse des Post-hoc-Tests GT2 nach Hochberg zeigen, dass der signifikante Mittelwertunterschied in Bezug auf die Kontrollvariable *Schulabschluss Mutter* zwischen dem Berufsgrundbildungsjahr und dem Hauptschulabschluss ($p=.044$) liegt. Auch in Bezug auf den *Schulabschluss Vater* liegen zwischen diesen Gruppen ($p=.037$) und zusätzlich zwischen

Hauptschulabschluss und Hochschulreife ($p=.024$) signifikante Mittelwertunterschiede vor. Das Gesamtmodell ist bei der Berücksichtigung der Variable *spUB* und den Kontrollvariablen *Migrationshintergrund* ($F=5.76$, $p<.001$, $\eta^2=.107$), *Schulabschluss Mutter* ($F=3.79$, $p<.001$, $\eta^2=.178$), *Schulabschluss Vater* ($F=4.40$, $p<.001$, $\eta^2=.183$), *Berufsausbildung Vater* ($F=2.25$, $p=.018$, $\eta^2=.144$) und *Schulform* ($F=4.38$, $p<.001$, $\eta^2=.129$) signifikant.

Für die Skala *Bewertung Gespräche* zeigt sich ein Haupteffekt der Gruppierungsvariable *spUB* bei diesen Kontrollvariablen: *Schulabschluss Mutter* ($F=6.00$, $p=.016$, $\eta^2=.043$), *Schulabschluss Vater* ($F=4.17$, $p=.043$, $\eta^2=.030$) und *Schulform* ($F=4.08$, $p=.045$, $\eta^2=.028$). Weitere signifikante Ergebnisse können nicht berichtet werden.

Im Weiteren wird das Item *Erwartungen Wunsch* betrachtet. Zu beachten ist, dass bei der Variable *Migrationshintergrund* von Heterogenität der Varianzen ausgegangen werden muss. Die Verletzung der Varianzhomogenität wurde bereits in Kapitel 8.2 diskutiert. Auch hier liegen ungleiche Stichprobengrößen vor, sodass auf die Ausführungen in Kapitel 8.2 verwiesen wird. Das Gesamtmodell ist unter Berücksichtigung der Gruppierungsvariable *spUB* und folgenden Kontrollvariablen signifikant: *Migrationshintergrund* ($F=2.75$, $p=.045$, $\eta^2=.052$) und *Berufsausbildung Vater* ($F=2.66$, $p=.005$, $\eta^2=.159$). Ein Haupteffekt der Gruppierungsvariable *spUB* zeigt sich bei den Kontrollvariablen *Berufsausbildung Vater* ($F=10.21$, $p=.002$, $\eta^2=.068$) und *Schulform* ($F=5.84$, $p=.017$, $\eta^2=.037$). Zudem zeigt sich ein Haupteffekt bei der Kontrollvariable *Berufsausbildung Vater* ($F=2.10$, $p=.047$, $\eta^2=.095$). Die Ergebnisse des Post-hoc-Tests GT2 nach Hochberg sind nicht signifikant. Weiterführend sind die Interaktionsterme *spUB x Berufsausbildung Vater* ($F=4.08$, $p=.019$, $\eta^2=.055$) und *spUB x Berufsausbildung Mutter* ($F=3.93$, $p=.005$, $\eta^2=.100$) signifikant. Das Profildiagramm des Interaktionsterms *spUB x Berufsausbildung Vater* lässt sich wie folgt interpretieren. Die Länge der Linien unterscheidet sich unter Berücksichtigung des Vorliegens eines *spUBs*. Zur Erklärung dient, dass das Antwortverhalten von Eltern von Kindern mit *spUB* nur drei Antwortoptionen, das der Eltern von Kindern ohne *spUB* acht Antwortoptionen beinhaltet. Die größte Differenz zeigt sich unter Berücksichtigung des Vorliegens eines *spUBs* und des Fachhochschulabschlusses: Eltern von Kindern mit *spUB* stimmen dem Item *Erwartungen Wunsch* im Vergleich zu denjenigen von Kindern ohne *spUB* weniger zu. Weiterführend wird das Profildiagramm *spUB x Berufsausbildung* betrachtet. Erkennbar ist beispielsweise, dass sich die Linien von Eltern mit Abschluss an einer Fachschule von Kindern mit und ohne *spUB* überschneiden und danach unterschiedlich verlaufen. Die Linie der Eltern mit *spUB* fällt, die Linie der Eltern von Kindern ohne *spUB* steigt sehr leicht an.

Für das Item *Erwartungen transparent* zeigt sich ein Haupteffekt der Gruppierungsvariable *spUB* unter Berücksichtigung der Kontrollvariable *Berufsausbildung Mutter* ($F=6.35, p=.013, \eta^2=.044$).

Es zeigen sich Haupteffekte der Kontrollvariablen *Schulabschluss Vater* ($F=3.73, p=.013, \eta^2=.073$) und *Schulform* ($F=3.62, p=.029, \eta^2=.046$) unter Berücksichtigung der Gruppierungsvariable *spUB* bei dem Item *Erwartungen enttäuscht*. In Bezug auf die Kontrollvariablen *Schulabschluss Vater* und *Schulform* zeigt der Post-hoc-Test GT2 nach Hochberg keine signifikanten Ergebnisse. Des Weiteren ist der Interaktionsterm *spUB x Schulform* ($F=5.88, p=.003, \eta^2=.072$) signifikant. Das Profildiagramm zeigt, dass Eltern von Kindern mit *spUB*, welche die Gesamtschule besuchen, dem Item *Erwartungen enttäuscht* im Vergleich zu Eltern, deren Kinder die Real- bzw. Sekundarschule besuchen, stärker zustimmen. Hingegen stimmen Eltern von Kindern ohne *spUB*, deren Kind eine Sekundarschule besucht, im Vergleich zu denen, deren Kind eine Gesamtschule besucht, diesem Item stärker zu. Die Antworten der Eltern von Kindern mit und ohne *spUB*, welche eine Realschule besuchen, unterscheiden sich am geringsten.

Für das Item *Erwartungen erfüllt* zeigen die durchgeführten mehrfaktoriellen Varianzanalysen keine signifikanten Ergebnisse.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich bei der Berücksichtigung der Items zu den Erwartungen von Eltern keine signifikanten Mittelwertunterschiede zeigen. Hingegen unterscheiden sich die Mittelwerte zwischen Eltern von Kindern mit *spUB* ($M=3.19, SD=1.252$) und Eltern von Kindern ohne *spUB* ($M=2.46, SD=1.047$) in Bezug auf die Skala *Bewertung Gespräche* ($T=2.43, p=0.16$) signifikant. Es liegt eine mittlere Effektstärke vor ($d=.682$). Weiterführend geben Eltern von Kindern mit *spUB* ($M = 2.27, SD = .696$) in Bezug auf die Skala *Gesprächsanlass* im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne *spUB* ($M=1.56, SD=.624$) signifikant ($T=3.98, p<.001$) häufiger an, dass aufgrund der aufgeführten Anlässe Gespräche stattfinden. Die Effektstärke von $d=1.114$ ist als groß zu interpretieren. Erkennbar ist, dass sich bei der Skala *Gesprächsanlass* ein Haupteffekt der Gruppierungsvariable *spUB* bei allen herangezogenen Kontrollvariablen zeigt.

8.4 Hypothese 2a: Kommunikationspartner*innen von Eltern von Kindern mit und ohne spUB

Zur Überprüfung der ungerichteten Unterschiedshypothese 2a werden keine Skalen, sondern einzelne Items herangezogen, die nominalskaliert sind (vgl. Kapitel 5.2). Eine Reliabilitätsprüfung wird nicht vorgenommen, da der Cronbachs-Alpha Koeffizient „... zur Bestimmung der internen Konsistenz ... einer Skala, eines Tests oder Subtests ...“ (Hossiep, 2021, S. 390) eingesetzt wird. Die unabhängige Variable *spUB* gruppiert die Daten in diesem Fall in zwei

Gruppen, die Gruppe der Eltern von Kindern mit spUB und die Gruppe von Eltern von Kindern ohne spUB. Die abhängige Variable *Profession* gründet auf den Items, die gebildet wurden, um die Häufigkeit der Kommunikation im Allgemeinen, in Bezug auf alltägliche Belange, schulische Leistung und Probleme in Abhängigkeit zu den verschiedenen Professionen im inklusiven Schulkontext darzustellen. Ursprünglich beinhalteten die Items als Antwortoptionen eine fünfstufige Likert-Skala von „sehr selten/nie“ bis „sehr oft“. Die Angabe sehr selten/nie wurde entsprechend zu „nein“ und die Angaben von selten bis sehr oft zu „ja“ codiert. Das Vorgehen lässt sich auf die Items übertragen, von welcher Profession die Eltern Rückmeldungen erhalten.

Zunächst wird mithilfe von Kreuztabellen überprüft, ob die erwarteten Häufigkeiten in den einzelnen Zellen der Kreuztabelle bei fünf oder höher liegen (Brosius, 2018, S. 502). Ausschließlich zehn der 35 erstellten Kreuztabellen zeigen erwartete Häufigkeiten von fünf oder höher. Die überwiegende Verletzung dieser Voraussetzung und das Vorliegen einer kleinen Stichprobe von Eltern von Kindern mit spUB begründet die ausschließliche Anwendung des exakten Tests nach Fisher (Brosius, 2018, S. 503). Tabellen 17–21 zeigen die Ergebnisse.

Tabelle 17: Kommunikationspartner*innen Allgemein – Ergebnisse des exakten Tests nach Fisher

Kommunikationspartner*innen	<i>n</i>	<i>p</i> (Exakter Test nach Fisher)	<i>w</i>
Klassenlehrkräfte	208	.452	.047
Fachlehrkräfte	208	.645	.045
Sonderpädagogische Lehrkräfte	208	<.001*	.367
Fachkräfte der Schulsozialarbeit	208	.745	.043
Fachkräfte des Ganztags	207	1.000	.007
Schulbegleitungen	207	<.001*	.309
Weitere	208	.788	.036

Anmerkung: *=signifikante Werte ($p < .05$).

Tabelle 18: Kommunikationspartner*innen bei alltäglichen Belangen – Ergebnisse des exakten Tests nach Fisher

Kommunikationspartner*innen	<i>n</i>	<i>p</i> (Exakter Test nach Fisher)	<i>w</i>
Klassenlehrkräfte	208	1.000	.006
Fachlehrkräfte	207	.780	.021
Sonderpädagogische Lehrkräfte	205	<.001*	.308
Fachkräfte der Schulsozialarbeit	205	.354	.053
Fachkräfte des Ganztags	203	.485	.036
Schulbegleitungen	204	<.001*	.395
Weitere	203	1.00	.002

Anmerkung: *=signifikante Werte ($p < .05$).

Die Ergebnisse des Chi²-Tests können wie folgt zusammengefasst werden: Ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen dem Vorliegen bzw. Nichtvorliegen eines spUB und den Kommunikationspartner*innen der sonderpädagogischen Lehrkräfte und Schulbegleitungen in Bezug auf die Kommunikation im Allgemeinen zu alltäglichen Belangen, schulischen Leistungen und Problemen. Es liegen mittlere Effektstärken vor (vgl. Tabellen 17–20). Zudem liegen signifikante Mittelwertunterschiede zu den Rückmeldungen folgender Professionen vor: Schulbegleitungen, Fachkräfte des Ganztags, Fachlehrkräfte und sonderpädagogischen Lehrkräfte

(vgl. Tabelle 21). Für Rückmeldungen durch Fachlehrkräfte ($w=.239$) und Fachkräfte des Ganztags ($w=.289$), konnten kleine, durch Schulbegleitungen mittlere ($w=.474$) und durch sonderpädagogische Lehrkräfte ($w=.587$) große Effekte nachgewiesen werden. Die Alternativhypothese wird entsprechend angenommen.

Tabelle 19: Kommunikationspartner*innen bei schulischen Leistungen – Ergebnisse des exakten Tests nach Fisher

Kommunikationspartner*innen	<i>n</i>	<i>p</i> Exakter Test nach Fisher	<i>w</i>
Klassenlehrkräfte	208	.228	.100
Fachlehrkräfte	207	.255	.085
Sonderpädagogische Lehrkräfte	205	<.001*	.407
Fachkräfte der Schulsozialarbeit	205	.188	.090
Fachkräfte des Ganztags	205	.153	.114
Schulbegleitungen	205	<.001*	.395
Weitere	202	.220	.089

Anmerkung: *=signifikante Werte ($p<.05$).

Tabelle 20: Kommunikationspartner*innen bei Problemen – Ergebnisse des exakten Tests nach Fisher

Kommunikationspartner*innen	<i>n</i>	<i>p</i> (Exakter Test nach Fisher)	<i>w</i>
Klassenlehrkräfte	207	1.00	.002
Fachlehrkräfte	206	.216	.090
Sonderpädagogische Lehrkräfte	203	<.001*	.440
Fachkräfte der Schulsozialarbeit	203	.135	.105
Fachkräfte des Ganztags	202	.282	.092
Schulbegleitungen	203	<.001*	.398
Weitere	201	1.00	.000

Anmerkung: *=signifikante Werte ($p<.05$).

Tabelle 21: erfolgte Rückmeldung durch verschiedene Professionen – Ergebnisse des exakten Tests nach Fisher

Kommunikationspartner*innen	<i>n</i>	<i>p</i> (Exakter Test nach Fisher)	<i>w</i>
Klassenlehrkräfte	94	.121	.193
Fachlehrkräfte	89	.031*	.239
Sonderpädagogische Lehrkräfte	86	<.001*	.587
Fachkräfte der Schulsozialarbeit	86	.142	.168
Fachkräfte des Ganztags	86	.050*	.289
Schulbegleitungen	86	<.001*	.474

Anmerkung: *=signifikante Werte ($p<.05$).

8.5 Hypothese 2b: Häufigkeit der Kommunikation von Eltern von Kindern mit und ohne spUB

Im Rahmen der Prüfung der gerichteten Unterschiedshypothese 2b werden zunächst die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse präsentiert. Für die Skala *Häufigkeit Kommunikation* wurde ein Cronbachs-Alpha Wert von $\alpha=.58$ berechnet, der Wert liegt nah an $\alpha=.60$, der nach George & Mallery (2024, S. 260) als fragwürdig interpretiert werden kann. Diese Ausführung lässt sich auch auf die Skala *Häufigkeit Kommunikation Probleme* ($\alpha=.59$) übertragen. Auch der Cronbachs-Alpha Wert von $\alpha=.62$ der Skala *Häufigkeit Kommunikation schulische Leistung* kann als fragwürdig interpretiert werden (George & Mallery, 2024, S. 260). Für die Skala *Häufigkeit Kommunikation alltägliche Belange* liegt der Cronbachs-Alpha Wert bei $\alpha=.67$ und damit nah an einem zufriedenstellenden Cronbachs-Alpha Wert von $\alpha=.70$ (Hossiep, 2021, S. 390). Bei

den Skalen handelt es sich um eine Adaption der Skala „Häufigkeit IST“ von Gorges et al. (2022, S. 90). Insgesamt wird auf Grundlage der zuvor dargestellten Ausführungen entschieden, alle Skalen beizubehalten. Weitere Items wurden zur Skala *Häufigkeit Wunsch Kommunikation* zusammengefasst. Der berechnete Cronbachs-Alpha Wert beträgt $\alpha=.88$ und weist auf eine gute interne Konsistenz der Skala hin (George & Mallery, 2024, S. 260).

Es folgt die Prüfung der Normalverteilung. Für die Gruppe der Eltern von Kindern ohne spUB zeigen die Testergebnisse und die Interpretation der Grafiken für die Skalen *Häufigkeit Kommunikation*, *Häufigkeit Kommunikation schulische Leistung*, *Häufigkeit Wunsch Kommunikation*, *Häufigkeit Kommunikation alltägliche Belange* und *Häufigkeit Kommunikation Probleme* keine Normalverteilung. Unter Berücksichtigung des zentralen Grenzwertsatzes kann jedoch von einer Normalverteilung ausgegangen werden (Lange & Mosler, 2017, S. 60).

Für die Gruppe der Eltern von Kindern mit spUB zeigt der Kolmogorov-Smirnov-Test für die Skalen *Häufigkeit Kommunikation* und *Häufigkeit Kommunikation schulische Leistung* Normalverteilung. Zudem zeigen Shapiro-Wilk-Test und Kolmogorov-Smirnov-Test für die Skala *Häufigkeit Kommunikation Probleme* eine Normalverteilung. Die Interpretation der Grafiken und die Testergebnisse zeigt für die weiteren Skalen keine Normalverteilung. Somit wird nicht ausschließlich von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen, sodass sowohl der T-Test (Parameterverfahren) als auch der U-Test (parameterfreies Verfahren) angewendet wird.

Tabelle 22 zeigt die Ergebnisse des durchgeführten T-Tests. Die Varianzhomogenität wurde mithilfe des Levene-Tests überprüft. Bei folgenden Skalen muss von Varianzheterogenität ausgegangen werden: *Häufigkeit Kommunikation*, *Häufigkeit Kommunikation alltägliche Belange* und *Häufigkeit Kommunikation schulische Leistung*. Tabelle 22 zeigt dementsprechend für die genannten Skalen die geschätzten Freiheitsgrade (*df*).

Tabelle 22: Hypothese 2b – Ergebnisse T-Test

Skalen	Kinder mit spUB			Kinder ohne spUB			T	df	p	d
	M	SD	N	M	SD	N				
Häufigkeit Kommunikation	1.58	.49	21	1.41	.29	186	1.57	21.56	.066	.548
Wunsch Kommunikation	3.28	.74	19	2.98	.63	176	1.81	193	.036*	.436
Häufigkeit Kommunikation alltägliche Belange	1.38	.49	20	1.22	.26	181	1.45	20.35	.079	.539
Häufigkeit Kommunikation schulische Leistung	1.64	.48	20	1.37	.28	182	2.46	20.42	.011*	.892
Häufigkeit Kommunikation Probleme	1.43	.32	20	1.29	.29	176	2.23	194	.013*	.530

Anmerkung: *=signifikante Werte – Richtwert $p=.05$

Die Ergebnisse des U-Tests zeigen für die Skalen *Häufigkeit Wunsch Kommunikation* ($U=1172.50$, $p=.015^*$), *Häufigkeit Kommunikation schulische Leistungen* ($U=1204.50$, $p=.006^*$) und *Häufigkeit Kommunikation Probleme* ($U=1231.00$, $p=.012^*$) ebenfalls

signifikante Mittelwertunterschiede. Somit decken sich die Ergebnisse des durchgeführten Parameterverfahrens und des parameterfreien Verfahrens. Die berechneten Effektstärken von $d=.548$ für die *Skala Häufigkeit Kommunikation* bzw. $d=.539$ für die *Skala Häufigkeit Kommunikation alltägliche Belange* zeigen mittlere Effekte, jedoch liegen keine signifikanten Mittelwertunterschiede vor.

Weiterführend wurden folgende Kontrollvariablen berücksichtigt: *Einkommen, Bildungsstand, Klassenstufe, Migrationshintergrund und Schulform* (vgl. Hypothese 1a).

Die Ergebnisse der Kovarianzanalyse können wie folgt zusammengefasst werden: Die Kovariaten *Einkommen* und *Klassenstufe* haben keinen signifikanten Einfluss auf die berücksichtigten abhängigen Variablen. Die Normalverteilung der Residuen ist überwiegend nicht gegeben. Zur Einschätzung und den Umgang mit dieser Verletzung wird auf die Ausführungen in Kapitel 8.1 verwiesen. Auch hier ist die Stichprobengröße der Eltern von Kindern mit und ohne spUB ungleich. Weiterführend ist ein signifikanter Einfluss der Gruppierungsvariable *spUB* bei der Berücksichtigung der Kovariate *Klassenstufe* bei vier der fünf herangezogenen Skalen nachweisbar: *Häufigkeit Kommunikation* ($F=5.12, p=.025, \eta^2=.025$), *Häufigkeit Kommunikation alltägliche Belange* ($F=4.82, p=.029, \eta^2=.024$), *Häufigkeit Kommunikation schulische Leistung* ($F=11.94, p<.001, \eta^2=.075$) und *Häufigkeit Kommunikation Probleme* ($F=4.53, p=.035, \eta^2=.023$). Bei den Skalen *Häufigkeit Kommunikation*, *Häufigkeit Kommunikation alltägliche Belange* und *Häufigkeit Kommunikation schulische Leistung* wird von Varianzheterogenität ausgegangen. Somit sind zwei der Anwendungsvoraussetzungen verletzt und die Stichprobengröße ist ungleich, dies könnte die Wahrscheinlichkeit eines α -Fehlers erhöhen bzw. die Teststärke beeinflussen (Bortz & Schuster, 2010, S. 311). Trotz der Verletzungen wird aufgrund der Robustheit des Verfahrens entschieden, die Kovarianzanalyse anzuwenden (Bortz & Schuster, 2010, S. 311). Zur Sicherung der Qualität sollten die Ergebnisse insbesondere bei der Verletzung von zwei Voraussetzungen vorsichtig interpretiert werden. Für die *Skala Häufigkeit Kommunikation schulische Leistung* ist unter Berücksichtigung der Kovariate *Einkommen*, die Gruppierungsvariable *spUB* signifikant ($F=11.94, p<.001, \eta^2=.075$).

Die Ergebnisse der mehrfaktoriellen Varianzanalyse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Ein signifikanter Haupteffekt der Gruppierungsvariable *spUB* zeigt sich unter Berücksichtigung der *Skala Häufigkeit Kommunikation* und der Kontrollvariable *Schulabschluss Mutter* ($F=4.32, p=.039, \eta^2=.028$) und *Berufsausbildung Mutter* ($F=6.34, p=.013, \eta^2=.042$). Es liegt Varianzheterogenität vor und eine Normalverteilung der abhängigen Variable kann nicht angenommen werden. Die Einschätzung dieser Verletzungen und der Umgang mit diesen wurde bereits in Kapitel 8.1 und 8.2 diskutiert. Auch hier liegen ungleiche Stichprobengrößen vor. Ein

signifikanter Haupteffekt zeigt sich auch bei den Kontrollvariablen *Schulabschluss Mutter* ($F=3.62, p=.008, \eta^2=.086$) und *Berufsausbildung Mutter* ($F=4.30, p<.001, \eta^2=.150$). Die Varianzen sind heterogen. In diesem Fall würde sich der Games-Howell-Post-hoc-Test eignen, jedoch berechnet SPSS diesen Test bei der mehrfaktoriellen Varianzanalyse nicht, sodass auf den GT2 nach Hochberg zurückgegriffen wird. Für die Kontrollvariable *Schulabschluss Mutter* zeigt der Post-hoc-Test keine signifikanten Ergebnisse. Für die Kontrollvariable *Berufsausbildung Mutter* zeigt der GT2 nach Hochberg signifikante Mittelwertunterschiede zwischen sonstiger beruflicher Abschluss und Abschluss an einer Fachschule ($p=.043$), sonstiger beruflicher Abschluss und Abschluss an einer Fachhochschule ($p=.022$) und sonstiger beruflicher Abschluss und abgeschlossene Lehre ($p=.023$). Weiterführend ist das Gesamtmodell bei der Berücksichtigung der Variable *spUB* und den Kontrollvariablen *Schulabschluss Mutter* ($F=2.08, p=.040, \eta^2=.099$) sowie *Berufsausbildung Mutter* ($F=3.05, p=.001, \eta^2=.187$) signifikant. Der Interaktionsterm *spUB x Berufsausbildung Mutter* ($F=3.85, p=.005, \eta^2=.096$) ist signifikant. Die Linien der Eltern von Kindern mit und ohne spUB kreuzen sich an zwei Stellen. Weiterführend zeigt sich beispielsweise, dass Eltern mit Hochschulabschluss und einem Kind mit spUB im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne spUB häufiger mit dem multiprofessionellen Schulpersonal kommunizieren.

Für die Skalen *Häufigkeit Wunsch Kommunikation*, *Häufigkeit Kommunikation alltägliche Belange* und *Häufigkeit Kommunikation Probleme* zeigt die mehrfaktorielle Varianzanalyse keine signifikanten Ergebnisse.

Für die Skala *Häufigkeit Kommunikation schulische Leistung* zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt der Gruppierungsvariable *spUB* bei allen berücksichtigten Kontrollvariablen: *Schulabschluss Mutter* ($F=7.07, p=.009, \eta^2=.046$), *Schulabschluss Vater* ($F=9.00, p=.003, \eta^2=.058$), *Berufsausbildung Mutter* ($F=8.65, p=.004, \eta^2=.057$), *Berufsausbildung Vater* ($F=20.70, p<.001, \eta^2=.126$), *Migrationshintergrund* ($F=8.25, p=.005, \eta^2=.051$) und *Schulform* ($F=6.50, p=.012, \eta^2=.032$). Zu beachten ist, dass die Voraussetzung der Varianzhomogenität verletzt wird, dies gilt teilweise auch für das Vorliegen der Normalverteilung. Es wird entsprechend auf die Ausführungen in Kapitel 8.1 und 8.2 verwiesen. Für die berücksichtigten Kontrollvariablen zeigen sich hingegen keine signifikanten Haupteffekte. Der Test für das Gesamtmodell ist unter Berücksichtigung der Variable *spUB* und der Kontrollvariablen *Schulabschluss Mutter* ($F=2.53, p=.013, \eta^2=.121$), *Schulabschluss Vater* ($F=2.62, p=.010, \eta^2=.125$), *Berufsausbildung Vater* ($F=2.73, p=.004, \eta^2=.160$) und *Migrationshintergrund* signifikant ($F=5.56, p<.001, \eta^2=.125$). Zusätzlich ist der Interaktionsterm *spUB x Berufsausbildung Vater* ($F=4.60, p=.012, \eta^2=.060$) signifikant. Die einzelnen Linien des Profildigramms unterscheiden sich

deutlich, die Linie der Eltern von Kindern mit spUB fällt und die Linie der Eltern ohne spUB verläuft unter Berücksichtigung der Berufsausbildung des Vaters wellenförmig. Eltern mit Hochschulabschluss und einem Kind ohne spUB kommunizieren weniger über schulische Leistungen mit dem Schulpersonal im Vergleich zu Eltern von Kindern mit spUB. Die geringsten Unterschiede der Kommunikation über schulische Leistung von Eltern mit und ohne spUB zeigen sich unter Berücksichtigung einer abgeschlossenen Lehre. Berücksichtigt wird, dass bei Eltern von Kindern mit spUB in der Variablen *Berufsausbildung Vater* weniger Merkmalsausprägungen vorliegen. Der Interaktionsterm *spUB x Schulform* ist ebenfalls ($F=4.39$, $p=.013$, $\eta^2=.043$) signifikant. Erkennbar ist, dass die Linien unterschiedlich verlaufen. Eltern von Kindern mit spUB, deren Kind eine inklusive Realschule besucht, kommunizieren im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne spUB, deren Kind eine Realschule besucht, häufiger über schulische Leistungen mit dem Schulpersonal. Diese Ausführungen lassen sich auf Eltern, deren Kind eine inklusive Gesamtschule besucht, übertragen. Unter Berücksichtigung der inklusiven Sekundarschule zeigt sich hingegen, dass die Linie der Eltern von Kindern mit spUB ihren niedrigsten und die Linie der Eltern von Kindern ohne spUB ihren höchsten Punkt erreicht: Eltern von Kindern ohne spUB kommunizieren im Vergleich zu Eltern von Kindern mit spUB häufiger über schulische Leistungen.

Zusammenfassend zeigen sich signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Eltern von Kindern mit und ohne spUB in Bezug auf die Skalen *Wunsch Kommunikation*, *Häufigkeit Kommunikation schulische Leistung* und *Häufigkeit Kommunikation Probleme*. Eltern von Kindern mit spUB ($M=1.64$, $SD=.48$) stimmen den Aussagen im Mittelwert in Bezug auf die Skala *Häufigkeit Kommunikation schulische Leistung* signifikant ($p=.011$) häufiger zu als Eltern von Kindern ohne spUB ($M=1.37$, $SD=.28$). Dies lässt sich auch auf die Skalen *Wunsch Kommunikation* und *Häufigkeit Kommunikation Probleme* übertragen. Es liegen mittlere ($d=.436$ & $.530$) bzw. große ($d=.892$) Effekte vor. Deutlich wird, dass der Einfluss der herangezogenen Kovariaten *Einkommen* und *Klassenstufe* nicht signifikant ist. Signifikante Haupteffekte der berücksichtigten Kontrollvariablen wurden nur für die Variablen *Schulabschluss Mutter* und *Berufsausbildung Mutter* unter Berücksichtigung der Skala *Häufigkeit Kommunikation* nachgewiesen.

8.6 Hypothese 2c: Häufigkeit des Erhalts schulischer Rückmeldungen von Eltern von Kindern mit und ohne spUB

Zur Überprüfung der gerichteten Unterschiedshypothese 2c (vgl. Kapitel 5.2) wird auf ein einzelnes Item (*Häufigkeit Rückmeldung Schuljahr*) zurückgegriffen. Die Ausführungen zur Reliabilität können aus Kapitel 8.4 entnommen werden.

Die Überprüfung der Normalverteilung mithilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests und des Shapiro-Wilk-Tests sowie die Interpretation der Grafiken weisen auf keine Normalverteilung der Daten für Eltern von Kindern mit bzw. ohne spUB hin. Für die Gruppe der Eltern von Kindern ohne spUB ($n=81$) kann unter Berücksichtigung des zentralen Grenzwertsatzes von einer Normalverteilung ausgegangen werden (Lange & Mosler, 2017, S. 60). Die folgenden Ausführungen begründen, warum sowohl der T-Test als auch der U-Test angewendet wird.

Die Prüfung der Varianzhomogenität mithilfe des Levene-Tests zeigt, dass in Bezug auf das Item *Häufigkeit Rückmeldung Schuljahr* von Varianzheterogenität ausgegangen werden muss. Somit werden die geschätzten Freiheitsgrade angegeben. Die Ergebnisse des T-Tests zeigen, dass zwischen der Gruppe der Eltern von Kindern mit spUB ($M=4.42$, $SD=4.38$, $N=12$) und der Gruppe der Eltern von Kindern ohne spUB ($M=2.56$, $SD=1.95$, $N=81$) keine signifikanten Mittelwertunterschiede und mittlere Effekte ($T=1.44$, $df=11.65$, $p=.087$, $d=.779$) in Bezug auf die Häufigkeit der Rückmeldung im Schuljahr vorliegen. Die Ergebnisse des U-Tests ($U=361.50$, $p=.070$) bestätigen, dass keine signifikanten Mittelwertunterschiede vorliegen.

Anschließend wurde der Einfluss folgender Kontrollvariablen kontrolliert: *Klassenstufe*, *Einkommen*, *Migrationshintergrund* und *Bildungsstand*. Diese unterscheiden sich nicht von den berücksichtigten Kontrollvariablen bei der Überprüfung der Hypothese 1b, sodass auf die dortigen Ausführungen verwiesen wird (vgl. Kapitel 8.2).

Die Ergebnisse der Kovarianzanalyse zeigen keinen signifikanten Einfluss der Kovariaten *Einkommen* und *Klassenstufe* auf das Item *Häufigkeit Rückmeldung Schuljahr*. Jedoch zeigt sich, dass bei Berücksichtigung der Kovariate *Klassenstufe* ($F=6.31$, $p=.014$, $\eta^2=.066$) und der Kovariate *Einkommen* ($F=7.21$, $p=.009$, $\eta^2=.092$) ein signifikanter Einfluss der Gruppierungsvariable *spUB* besteht. Die Normalverteilung der Residuen liegt nicht vor und die Varianzen sind heterogen. Zur Einschätzung dieser Verletzung der Anwendungsvoraussetzungen der Kovarianzanalyse wird auf die Ausführungen in Kapitel 8.5 verwiesen.

Ergänzend werden im Folgenden die Ergebnisse der mehrfaktoriellen Varianzanalyse zusammengefasst. Für das Item *Häufigkeit Rückmeldung Schuljahr* zeigt sich, dass das Gesamtmodell unter Berücksichtigung der Gruppierungsvariable *spUB* und der Kontrollvariablen *Migrationshintergrund* ($F=2.88$, $p=.042$, $\eta^2=.108$), *Schulabschluss Mutter* ($F=5.01$, $p<.001$, $\eta^2=.378$) und *Berufsausbildung Mutter* ($F=2.53$, $p=.013$, $\eta^2=.289$) signifikant ist. Zusätzlich zeigt sich ein Haupteffekt für die Variable *spUB* bei den Kontrollvariablen *Migrationshintergrund* ($F=8.54$, $p=.005$, $\eta^2=.107$) und *Schulabschluss Mutter* ($F=17.49$, $p<.001$, $\eta^2=.210$). Bei Berücksichtigung der Kontrollvariablen *Migrationshintergrund* liegt keine Normalverteilung vor und die Varianzen sind heterogen (vgl. Kapitel 8.1 und 8.2). Von Varianzheterogenität muss

auch beim Heranziehen der Kontrollvariable *Berufsausbildung Mutter* ausgegangen werden. Ein Haupteffekt der Kontrollvariable *Schulabschluss Mutter* ($F=5.02$, $p=.001$, $\eta^2=.233$) ist erkennbar. Der Post-hoc-Test GT2 nach Hochberg zeigt für die Variable *Schulabschluss Mutter* keine signifikanten Ergebnisse. Der Interaktionsterm *spUB x Schulabschluss Mutter* ist signifikant ($F=8.55$, $p<.001$, $\eta^2=.280$). Das Profildiagramm zeigt, dass die Linie der Eltern von Kindern ohne spUB leicht wellenförmig verläuft, die Linie der Eltern von Kindern mit spUB sinkt zunächst, bevor sie steigt. Die größte Differenz zeigt sich beim Hauptschulabschluss: Eltern von Kindern mit spUB erhalten im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne spUB häufiger Rückmeldungen durch das Schulpersonal. Hingegen erhalten Eltern von Kindern ohne spUB unter Berücksichtigung der mittleren Reife leicht häufiger Rückmeldungen vom Schulpersonal.

Ergänzend wurde nach den Gründen der Rückmeldung gefragt und dabei zwischen Rückmeldungen aufgrund schulischer Leistungen und solchen aufgrund beobachteter Verhaltensauffälligkeiten unterschieden. Hierbei handelt es sich um nominalskalierte Daten, sodass das Vorliegen von Mittelwertunterschieden mithilfe einer Kreuztabelle und dem Chi²-Test überprüft wurde. Da nicht alle erwarteten Werte über 5 liegen, wird auf den exakten Test nach Fisher zurückgegriffen. Für den *Grund Rückmeldung Schulleistung* liegt kein signifikanter Zusammenhang zum Vorliegen eines spUBs vor ($p=.583$), der berechnete Wert von $w=.014$ liegt unter dem Richtwert für kleine Effekte. Hingegen liegt ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Rückmeldung aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten und dem Vorliegen eines spUBs vor ($p=.008$). Die ermittelten Effekte werden als klein ($w=.295$) interpretiert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Eltern von Kindern mit spUB im Schuljahr durchschnittlich nicht häufiger Rückmeldungen vonseiten der Schule erhalten. Jedoch liegen signifikante Zusammenhänge zwischen dem Vorliegen eines spUBs und der Rückmeldung aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten vor. Für die berücksichtigten Kovariaten *Einkommen* und *Klassenstufe* konnte kein signifikanter Einfluss nachgewiesen werden. Es zeigt sich lediglich ein signifikanter Haupteffekt der Kontrollvariablen *Schulabschluss Mutter* und *Berufsausbildung Mutter*.

8.7 Hypothese 3: Zusammenhang zwischen elterlicher Einstellung und Zufriedenheit

Die Skalen *Elterliche Einstellung Kommunikation* und *Gesamtbewertung* werden zur Überprüfung der Zusammenhangshypothese herangezogen (vgl. Kapitel 5.2). Die Reliabilitätsanalyse zeigt für die Skala *Einstellung Kommunikation* einen Cronbachs-Alpha Wert von $\alpha=.50$, der auf eine nicht akzeptable Reliabilität hinweist, sodass auf die einzelnen Items zurückgegriffen wird (George & Mallery, 2024, S. 260).

Die Skala *Gesamtbeurteilung* besteht aus zwei Items, sodass zur Bestimmung der Reliabilität auf den Spearman-Brown-Koeffizienten zurückgegriffen wird (Eisinga et al., 2013, S. 637). Dieser liegt bei $r=.75$ und damit nah an einem Wert von $>.80$, welcher als ausreichend gilt (Döring, 2023, S. 439).

Die Prüfung der Normalverteilung mithilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests, des Shapiro-Wilk-Tests und der Interpretation der Grafiken zeigen für die Skala *Gesamtbeurteilung* und für die berücksichtigten Items zur Einstellung keine Normalverteilung. Zu beachten ist, dass unter Berücksichtigung des zentralen Grenzwertsatzes von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen werden kann (Döring, 2023, S. 629).

Zunächst wurde mithilfe von Streudiagrammen visuell das Vorliegen eines linearen Zusammenhangs geprüft. Die Interpretation der Streudiagramme kann wie folgt zusammengefasst werden: Eine Korrelation der Skala *Gesamtbeurteilung* und des Items *Wichtigkeit Information Veränderung* (Item 80) liegt vermutlich nicht vor. Auch bei Berücksichtigung der Skala *Gesamtbeurteilung* und des Items *aktive Informationsgewinnung* (Item 81) sowie der Skala *Gesamtbeurteilung* und des Items *Kontaktaufnahme Schwierigkeiten* (Item 82) weist das Streudiagramm eher auf keine Korrelation hin. Im Anschluss wird der Korrelationskoeffizient nach Pearson berechnet (Braunecker, 2023b, S. 189 ff.).

Zu beachten ist, dass im Weiteren die einseitige Signifikanz angegeben wird, da es sich um eine gerichtete Hypothese handelt. Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse zeigen, dass zwischen dem Item *Wichtigkeit Information Veränderung* und der Skala *Gesamtbeurteilung* kein Zusammenhang erkennbar ist ($r_s(151)=.009, p=.455$). Hingegen zeigt sich ein geringer positiver und signifikanter Zusammenhang zwischen der Skala *Gesamtbeurteilung* und dem Item *aktive Informationsgewinnung* ($r_s(151)=.213, p=.004$) mit kleiner Effektstärke ($r=.213$). Zudem zeigt sich zwischen der Skala *Gesamtbeurteilung* und dem Item *Kontaktaufnahme Schwierigkeiten* ein sehr geringer negativer Zusammenhang ($r_s(151)=-.142, p=.041$), der signifikant ist. Die Effektstärke von ($r=-.142$) kann ebenfalls als klein interpretiert werden.

Somit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Alternativhypothese „Der Mittelwert der Zufriedenheit der Kommunikation ist größer, je positiver die elterliche Einstellung zur Kommunikation ist“ in Bezug auf die Items *aktive Informationsgewinnung* und *Kontaktaufnahme Schwierigkeiten* unter Berücksichtigung der Skala *Gesamtbeurteilung* angenommen werden muss. Konkret zeigt sich: Je stärker die aktive Informationsgewinnung seitens der Eltern ausfällt, desto positiver ist die Gesamtbeurteilung. Je häufiger der Kontakt mit dem Schulpersonal erst aufgenommen wird, wenn Schwierigkeiten vorliegen, desto niedriger ist die Gesamtbeurteilung.

8.8 Hypothese 4: Zufriedenheit der Kommunikation unter Berücksichtigung der Klassenstufe

Für die Überprüfung der gerichteten Unterschiedshypothese 4 (vgl. Kapitel 5.2) wird die Skala *Gesamtbeurteilung* herangezogen. Zunächst erfolgte die Prüfung der Reliabilität, deren Ergebnisse bereits in Kapitel 8.7 beschrieben wurden, sodass auf eine erneute Darstellung verzichtet wird.

Es folgt die Prüfung der Normalverteilung. Die Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov Tests und des Shapiro-Wilk-Tests zeigen für die 5., 6., 8. und 10. Klasse normalverteilte Daten. Für die 7. ($n=33$) und 9. ($n=28$) Klasse weisen die Testergebnisse und die Interpretation der Grafiken auf keine Normalverteilung der Daten hin. Die Stichprobengröße der Gruppe der 7. Klasse ermöglicht die Anwendung des zentralen Grenzwertsatzes, sodass auch hier von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen werden kann (Döring, 2023, S. 629). Da für die 9. Klasse keine Normalverteilung vorliegt, wird auf die einfaktorielle Varianzanalyse als Parameterfahren und auf den Kruskal-Wallis-Test als parameterfreies Verfahren zurückgegriffen.

Zunächst werden die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse dargestellt. Die Ergebnisse des Levene-Tests zeigen Varianzhomogenität. Weiterführend wird festgehalten, dass keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den Klassenstufen und kleine Effekte vorliegen ($F(5,145)=0.76$, $p=.581$, $\eta^2=.026$). Auch die Ergebnisse des Kruskal-Wallis-Tests sind nicht signifikant ($H=3.43$, $p=.632$), sodass die Nullhypothese nicht verworfen werden kann.

Ergänzend wurde der Einfluss folgender Kontrollvariablen kontrolliert: *Einkommen*, *spUB*, *Migrationshintergrund*, *Schulform* und *Bildungsstand*. Diese Kontrollvariablen wurden bereits zur Überprüfung der Hypothese 1a und 1b herangezogen, sodass auf die Ausführungen der Kapitel 8.1 und 8.2 verwiesen wird.

Festgehalten wird, dass mithilfe der Kovarianzanalyse kein signifikanter Einfluss der Kovariate *Einkommen* auf die Skala *Gesamtbeurteilung* nachgewiesen wurde ($F=3.59$, $p=.060$, $\eta^2=.026$). Weiterführend lassen sich die Ergebnisse der mehrfaktoriellen Varianzanalyse wie folgt zusammenfassen: Die Gesamtmodelle und Interaktionsterme sind nicht signifikant und Haupteffekte der Gruppierungsvariable *Klassenstufe* und der berücksichtigten Kontrollvariablen zeigen sich nicht.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse, dass Eltern von Kindern der fünften Klasse mit der Kommunikation nicht zufriedener sind als Eltern von Kindern höherer Klassenstufen. Für die berücksichtigten Kontrollvariablen konnten keine signifikanten Einflüsse ermittelt werden.

8.9 Auswertung der offenen Antworten

Die offenen Antworten, die vordergründig zur Ermittlung von Ansatzpunkten für die Entwicklung des Interviewleitfadens dienten, wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) ausgewertet. Auf die ausführliche Beschreibung des Ablaufs einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wird verzichtet, da die Vorgehensweise in Kapitel 7.3 bereits erläutert wurde. Die Wahl dieser Auswertungsmethode lässt sich wie folgt begründen:

1. Die offenen Fragen wurden gezielt eingesetzt, um das Antwortverhalten der Befragten nicht durch bereits vorgegebene Antwortoptionen einzuschränken, da als übergeordnetes Ziel die Gewinnung neuer Informationen verfolgt wurde (Züll & Menold, 2022, S. 1128). Hier setzt die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse an, weil sie konkret „... bezogen auf den Text in seiner Gesamtheit – interessiert ...“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 105) ist.
2. Unter Berücksichtigung des ersten Punktes wird deutlich, dass bei der Auswertung der offenen Fragen die Inhalte und die individuelle Wahrnehmung der Eltern und nicht die Quantifizierbarkeit der Antworten im Vordergrund steht (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 105). Daher kam die quantitative Inhaltsanalyse (z.B. Themenfrequenzanalyse nach Früh, 2017) nicht infrage.

Zunächst wird durch Nennung der Auswertungsphase skizziert, wie bei der Auswertung vorgegangen wurde. Zur Vorbereitung der Auswertung, erfolgte die Korrektur von Schreibfehlern, die nach Züll und Scholz (2012, S. 6) bei Onlinebefragungen häufig auftreten. Zeichensetzungsfehler wurden hingegen nicht verbessert. Unter Berücksichtigung aller drei offenen Fragen im Fragebogen (Item 12, 102 & 121) umfasst die Analyse insgesamt 78 Antworten, die von 62 Fällen stammen. Die Auswertung beschränkt sich auf Inhalte, die eine Passung zu den Forschungsfragen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 5.1) aufweisen. Danach erfolgte zunächst das Verfassen von Case Summaries (Phase 1). Die Darstellung in einer Tabelle enthält folgende Angaben: Fallnummer, Schulform, Klassenstufe und Vorliegen eines spUBs (vgl. Anhang 5). Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden Fälle, die zwei oder drei der offenen Fragen beantwortet haben, grün und Fälle, die alle offenen Fragen beantwortet haben, gelb markiert. Bei Betrachtung aller Fallzusammenfassungen kann folgendes festgehalten werden: 1. meistens geben Mütter offene Antworten an, 2. alle Schulformen (40x Gesamtschule; 17x Realschule und 3x Sekundarschule), 3. alle Klassenstufen und 4. Eltern von Kindern mit (5x) und ohne spUB (57x) sind vertreten.

Zunächst erfolgte die Entwicklung von Hauptkategorien (Phase 2) für die Antworten der offenen Fragen für jede Frage getrennt. Es folgte der erste Codierprozess (Phase 3), bevor Subkategorien am Material entwickelt wurden (Phase 4). Somit liegt eine deduktiv-induktive Kategorienbildung vor (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 102). Es zeigte sich, dass die gebildeten

Kategorien und Subkategorien den Antworten mehrerer unterschiedlicher Fragen zugeordnet werden konnten. Deswegen wurde entschieden, die Antworten aller offenen Fragen gemeinsam zu betrachten und ein gemeinsames Kategoriensystem zu entwickeln. Die Phasen 2 bis 4 wurden erneut durchlaufen, bevor der zweite Codierprozess erfolgte (Phase 5) (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 132 ff.). Das Kategoriensystem befindet sich in Anhang 4.

Als Analyseform (Phase 6) wurde die kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien gewählt (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 147). Kuckartz und Rädiker (2024, S. 149) beschreiben, dass bei der kategorienbasierten Analyse entlang der Hauptkategorien erste Vermutungen und Interpretationen vorgenommen werden können. Zur Ergebnisdarstellung wird die Hauptkategorie genannt und im Anschluss werden die Subkategorien beschrieben. Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit werden in Klammern Fallnummer (F) und Itemnummer (I) im Fragebogen angegeben. Ergänzend verdeutlicht die Verwendung der Abkürzung „z.B.“ vor der Fallnummer, dass mehrere Fälle einen bestimmten Aspekt genannt haben.

Eine Passung zwischen dem beschriebenen Vorgehen und dem zu Beginn dieses Kapitels dargestellten Ziel in Bezug auf den Einsatz und die Auswertung der offenen Fragen ist erkennbar.

Die Kategorie *Kontaktaufnahme* umfasst inhaltliche Ausführungen, die die Kontaktaufnahme zwischen den Eltern und der Schule beschreiben. Insgesamt wurden 16 Antworten bzw. Antwortteile dieser Hauptkategorie zugeordnet. Untergliedert ist diese Hauptkategorie in drei Subkategorien: *Zeitpunkt*, *Person* und *Inhalt*. Die Nennungshäufigkeit der Subkategorie *Zeitpunkt* beträgt sechs. Aussagen wie „[...] Kommunikation findet meist nur statt, wenn die Lehrkräfte eskalieren müssen [...]“ (F 163, I 112) werden dieser Kategorie zugeordnet. Unter Berücksichtigung weiterer Antworten (z.B. F 93, I 102; F 99, I 102) kann als Gemeinsamkeit abgeleitet werden, dass Kommunikation stattfindet, wenn ein konkreter Anlass in Form von Problemen oder Schwierigkeiten besteht. Darauf bauen Aussagen auf, die zeigen, dass aus der elterlichen Perspektive der Zeitpunkt der Kommunikation zu spät erfolgt: „Es wird zu spät kommuniziert.“ (F 92, I 112). Weiterführend wurden Angaben von fünf Fällen der Subkategorie *Inhalt* zugeordnet. Zwei Antworten ist gemeinsam, dass sie inhaltlich Bezug auf den Gesundheitszustand nehmen, ohne zu nennen, um welche Person es sich handelt (z.B. F 8, I 12). Die Aussage „Es gab einen Konflikt, der allerdings von einem anderen Kind ausging“ (F 1, I 12) und eine weitere Antwort (F 30, I 12) fokussieren Schwierigkeiten und verdeutlichen, dass die Verursacher*innen andere Kinder waren und das eigene Kind nicht als Auslöser*in der Situation gesehen wird. Die Aussage „Ich suche die Kommunikation [...]“ (F 15, I 102) und zwei weitere Textbestandteile (F 42, I 112, 12) wurden der Subkategorie *Person* zugeordnet, weil

beschrieben wird, wer den Kontakt sucht. Alle Antworten enthalten das Personalpronomen „Ich“, dies verdeutlicht, dass die Eltern den Kontakt suchen.

Die Hauptkategorie *Kommunikation & Informationsaustausch* beinhaltet Textelemente, die die Kommunikation und den Austausch von Informationen fokussieren. Insgesamt wurden die meisten Textelemente (n=59) dieser Hauptkategorie inklusive ihrer Subkategorien: *Kommunikationspartner*innen*, *Kommunikationsweg*, *Wünsche und Gespräche* zugeordnet. Die Textbestandteile, die der Subkategorie *Kommunikationspartner*innen* zugeordnet wurden, nennen eine Profession und beschreiben einen Sachverhalt, der der Kommunikation zugeordnet werden kann. Die Anzahl der genannten Professionen weicht von der Anzahl der codierten Textpassagen ab, da die Codierung pro Antwort erfolgte und einige Antworten mehrere Professionen angaben. Als Kommunikationspartner*innen werden „außerschulische Behandler*innen“ (F 42, I 102), die Schulleitung (F 28, I 121), multiprofessionelles Team (F 52, I 102), „multifunktionales Team“ (F 147, I 102), Fachlehrer*innen (z.B. F 68, I 102), Klassenlehrer*innen/ Klassenleitung (z.B. F 80, I 102), Lehrkräfte/ Lehrer*innen (z.B. F 11, I 102), Eltern (z.B. F 28, I 121) Schüler*innen (F 92, I 102), Sozialarbeiter*innen (F 80, I 102), Stufenleitung (F 112, I 121) und „Personen“ (z.B. F 26, I 121) genannt. Sichtbar wird, dass Fachkräfte des Ganztags und sonderpädagogische Lehrkräfte nicht konkret angegeben werden. Diese Professionen wurden als Antwortoption in den geschlossenen Fragen des Fragebogens berücksichtigt. Offen bleibt, ob diese Professionen in Begriffen wie „multiprofessionelles Team“, „Personen“ oder „Lehrkräfte“ eingeschlossen sind. Hervorzuheben ist, dass drei von vier Fälle, die Bezug zu Fachlehrer*innen herstellen, beschreiben, dass mit dieser Profession keine Kommunikation stattfindet.

Die Subkategorie *Kommunikationsweg* fokussiert, welche Wege für die Kommunikation bzw. den Informationsaustausch verwendet werden. Als Kommunikationswege werden beispielsweise „[...] Teams, I-Serv, Webunits, Mail [...]“ (F 180, I 102), Telefonate (F 103, I 102), „digitale Kommunikationswege“ (F 95, I 121) und „moderne Medien“ (F 112, I 121) genannt. Gespräche von Angesicht zu Angesicht sind hier nicht enthalten, da diese der Subkategorie *Gespräche* zugeordnet werden. Für die Subkategorie *Gespräche* können folgende Ergebnisse berichtet werden: Die Befragten machen zum einen Angaben zu den Gesprächspartner*innen (z.B. F 95, I 102; F 41, I 121). Zum anderen machen sie Angaben zu Häufigkeit und Anlass: „Regelmäßigkeit der Gespräche, [...], nicht nur Gesprächsangebot bei Problemen [...]“ (F 186, I 102). Weitere Textbestandteile fokussieren den Umfang der Gespräche (F 169, I 102) oder thematisieren die fehlende Rückmeldung nach Gesprächen (F 89, I 121). Weiterführend gliedert sich die Subkategorie *Gespräche* in die Subsubkategorien *Gesprächsarten* und *asymmetrische*

Kommunikationsstrukturen. Unter der Subsubkategorie *Gesprächsart* werden verschiedene Formen von Elterngesprächen im schulischen Kontext zusammengefasst. Genannt werden Beratungstage (z.B. F 32, I 12), Elternsprechtage (z.B. F 102, I 12), „Eltern-Lehrer-Gespräch“ (F 75, I 12) und „Elternabend-Gespräche“ (F 93, I 102). Da der Elternsprechtage am häufigsten genannt wird, werden die codierten Textelemente zu dieser Kategorie spezifischer betrachtet. Fünf Mal wird nur das Wort „Elternsprechtage“ (z.B. F 28, I 12) genannt. Einmal lautet die Antwort „Einladung Elternsprechtage“ (F 178, I 12). Dies zeigt, dass die Eltern von der Schule zum Elternsprechtage eingeladen werden. In den weiteren Fällen bleibt dies offen, da Angaben fehlen. Aussagen wie „Zu Elternsprechtagen sind nur Eltern erwünscht, bei deren Kindern es Probleme gibt“ (F 117, I 102) oder „Wenn ich zu einem Elternsprechtage einen Termin haben möchte, möchte ich nicht abgelehnt werden, nur weil es Kinder mit mehr "Bedarf" gibt“ (F 149, I 102) enthalten Angaben zur Zielgruppe von Elternsprechtagen.

Die Subsubkategorie *asymmetrische Kommunikationsstrukturen* umfasst Textelemente, die verdeutlichen, dass die Strukturen in Gesprächen nicht symmetrisch verlaufen. Aufgrund der Passung zum hier verfolgten Forschungsinteresse und der Berücksichtigung des Forschungsstands wird auf diese Subsubkategorie Bezug genommen, auch wenn die Codierhäufigkeit eins beträgt. „Gespräche verlaufen nach Plan der Lehrer. Fragen meinerseits sind nicht gerne gehört“ (F 11, I 102). Die Lehrkräfte übernehmen in diesem Fall die Gesprächsführung und die Mutter nimmt eine passive Rolle ein.

Textelemente, die Wünsche in Bezug auf die Kommunikation und den Informationsaustausch enthalten, werden der Subkategorie *Wünsche* zugeordnet: z.B. „Ich würde mir sehr wünschen, dass auch Gespräche mit Eltern stattfinden, von nicht auffälligen Schülern“ (F 56, I 121). Dieser Wunsch bezieht sich auf die Zielgruppe von Gesprächen. Eine Passung zu den Ausführungen der Subkategorie *Gespräche* ist erkennbar. Weitere Wünsche beziehen sich auf einen regelmäßigen Austausch (F 80, I 121), monatliche Berichte/Erhalt von mehr Informationen (F 65, I 121) und den Erhalt von Feedback (F 203, I 102).

Die Hauptkategorie *Bewertung* umfasst Textelemente, die die Kommunikation zwischen Eltern und Schule bewerten, und gliedert sich in die Subkategorien *positive Aspekte* und *Kritik*. *Positive Aspekte* werden von fünf Befragten genannt. Erkennbar ist, dass die genannten positiven Aspekte von vier Befragten (z.B. F 41, I 121) einen konkreten Bezug zur Kommunikation enthalten. Sichtbar wird dies beispielsweise in der Antwort in Fall 95 (I 102): „Die Kommunikation ist auf Augenhöhe, zielführend und angenehm“ (F 95, I 102). In der Antwort „Nein Danke :) Finde alles bestens“ (F 46, I 121) ist hingegen kein direkter Bezug zur Kommunikation sichtbar. Unter Berücksichtigung der Fragestellung, die explizit nach weiteren Aspekten der

Kommunikation fragt und der Verwendung des Wortes „alles“ wird davon ausgegangen, dass sich die Aussage auch auf die Kommunikation bezieht.

Die Subkategorie *Kritik* wurde mit einer Häufigkeit von 22 unter Berücksichtigung aller Subkategorien am häufigsten codiert. Antworten wie: „Manchen Lehrer/innen ist es egal, was das Kind alles noch für Probleme hat oder die Familie, es geht immer nur um das Kind in der Schule und weiter wird sehr selten geguckt“ (F 101, I 102) beschreiben, dass Lehrkräfte die Situation des Kindes bzw. der Familie, sofern über die Schule hinausgehend, nicht berücksichtigten. Weiterführend enthalten mehrere Textabschnitte, die der Kategorie Kritik zugeordnet wurden, das Wort „Problem“ oder verwandte Begriffe wie „problemorientiert“: „Zum Teil gibt es Lehrkräfte, die von den Eltern erwarten, dass sie die Probleme des Kindes in der Schule lösen. [...]“ (F 163, I 121), oder „Inhalt von Kommunikation ist in vielen Fällen problemorientiert und wenig lösungsorientiert“ (F 163, I 121). Insgesamt wird beispielsweise der Umgang mit Problemen (z.B. F 89, I 102), das Erkennen und Handeln von Lehrkräften bei Problemen (F 111, I 102) oder die Kommunikation bei Problemen (z.B. F 163, I 121) thematisiert. Zudem beziehen sich die Äußerungen inhaltlich auf den Erhalt von Informationen (z.B. F 103, I 121), die kurzfristige Mitteilung von Terminen (F 41, I 121), die Erreichbarkeit (F 160, I 102) und die Einstellung der Lehrkräfte (F 30, I 102). Auf die Übertragung von Aufgaben an die Eltern nimmt beispielsweise Fall 121 Bezug: „Lernförderung von interaktive[r] Schule fehlt meiner Meinung nach jede Spur. Kinder mit einer Lernbehinderung werden kaum gefördert. Alles wird auf das Elternhaus abgewälzt“ (I 101).

Inhaltliche Ausführungen, die Sachverhalte mit einem Handlungsbedarf darstellen und beschreiben, was konkret verändert werden sollte oder eine Zukunftsperspektive herstellen, werden der Hauptkategorie *Handlungsbedarf* zugeordnet. Das verfolgte Erkenntnisinteresse dieser Arbeit begründet, dass ausschließlich Handlungsbedarfe der Kommunikation betrachtet werden. Dazu zählen beispielsweise ein „regelmäßigerer Austausch“ (F 42, I 102), die Etablierung einer digitalen Informationsplattform (F 136, I 102) und die Akzeptanz, dass Eltern Expert*innen ihrer Kinder sind (F 167, I 102). „Es sollte auch mehr mit Lob gearbeitet werden [...]“ (F 92, I 121).

Die Hauptkategorien *Rückmeldung Fragebogen* und *Themen* wurden der Vollständigkeit halber gebildet. Es zeigt sich, dass sich bei den codierten Textelementen keine konkreten Bezüge zu den Forschungsschwerpunkten herstellen lassen, sodass auf deren Analyse verzichtet wird. In der Ergebnisdarstellung wurde teilweise bereits die Codierhäufigkeit berichtet. Ergänzend wird auf die Visualisierung der Codierhäufigkeit im Anhang 6 verwiesen.

9. Diskussion der quantitativen Ergebnisse

Zunächst sollen die Ergebnisse der quantitativen Befragung unter Berücksichtigung des zuvor dargestellten theoretischen Hintergrunds und des Forschungsstands interpretiert und diskutiert werden. Die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse orientiert sich an dem Ziel, die elterliche Wahrnehmung der Kommunikation an inklusiven Schulen zu ermitteln und davon ausgehend Erkenntnisse zur inhaltlichen Gestaltung der Interviewleitfäden und der Auswahl der Interviewpartner*innen zu erlangen. Die berücksichtigten Kontrollvariablen dienen insbesondere der Entwicklung von Auswahlkriterien der Interviewpartner*innen. Dies begründet, warum auf die Interpretation der signifikanten Interaktionsterme verzichtet wird, und die Interpretation der ermittelten Haupteffekte fokussiert wird. Aufgrund der Ausführungen zur Alpha-Fehler-Kumulierung (vgl. Kapitel 6.5) werden die Ergebnisse vorsichtig interpretiert.

Gasterstädt et al. (2022, S. 6) verweisen darauf, dass bei Eltern von Kindern mit spUB ein Mehrbedarf nach Kommunikation vorliegt. Somit liegt die Vermutung nahe, dass auch Eltern von Kindern mit spUB vonseiten der Schule häufiger Rückmeldung erhalten. Jedoch konnten im Rahmen der Überprüfung der Hypothese 2c keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Häufigkeit der Rückmeldung nachgewiesen werden. Die Auswertung der offenen Antworten enthalten hierzu keine konkreten Hinweise. Offen bleibt somit, ob Eltern von Kindern mit spUB die Rückmeldung der Schule als passend oder zu gering wahrnehmen, hier könnten die Inhalte der Interviews Anhaltspunkte geben.

Grüter et al. (2021, S. 143) resümieren, dass „entgegen der Erwartungen ... keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung der Qualität der Zusammenarbeit durch Eltern von Schüler*innen mit und ohne spUB festgestellt werden [konnten]“. Zur Erklärung der fehlenden signifikanten Mittelwertunterschiede verweisen Grüter et al. (2021) auf die Ergebnisse von Tillmann (2017, S. 61), die zeigen, dass die Arbeit der Lehrkräfte von Eltern in der Grundschule positiver wahrgenommen wird als an Schulen der Sekundarstufe. Ergänzend kann auf die Ergebnisse von Bormann und Niedlich (2017) verwiesen werden, da auch das elterliche Vertrauen in die Lehrkräfte in der Grundschule im Vergleich zur Sekundarstufe höher ausgeprägt ist.

Grüter et al. (2021) zogen zum einen die Skala *Kooperation mit Lehrkräften* heran, die auch im Rahmen dieser Forschungsarbeit berücksichtigt wurde (vgl. Kapitel 8.1, 8.2). Signifikante Mittelwertunterschiede wurden im Rahmen dieser Arbeit weder zwischen Eltern von Kindern mit und ohne spUB noch zwischen den Schulformen nachgewiesen. Somit lassen sich Parallelen zu den Ergebnissen von Grüter et al. (2021) erkennen. Zum anderen wurde die Skala *vielfältige und respektvolle Kommunikation* (Grüter et al., 2021) berücksichtigt: Es wurden

signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Eltern von Kindern mit und ohne spUB sowie zwischen Eltern von Kindern, die eine inklusive Sekundar- bzw. Realschule besuchen, nachgewiesen (vgl. Kapitel 8.1, 8.2). Die Ergebnisse dieser Arbeit unterscheiden sich somit von den Erkenntnissen von Grüter et al. (2021). Jedoch muss berücksichtigt werden, dass im Rahmen der Studie von Grüter et al. (2021) nur Eltern von Kindern befragt wurden, die die 5. Klasse einer inklusiven Sekundar- oder Gesamtschule in NRW besuchten. Zudem unterscheiden sich die Erhebungszeitpunkte. Die zugrundeliegenden Daten der Studie von Grüter et al. (2021) wurden in den Jahren 2018 und 2019 erhoben (Lütje-Klose et al., 2024, S. 204 ff.), also vor der Corona-Pandemie (2020-2022) (Holler-Nowitzki et al., 2023, S. 7). Hingegen wurden die Daten, die dieser Arbeit zugrunde liegen, nach der Corona-Pandemie erhoben (vgl. Kapitel 6.3).

Zudem ist sichtbar, dass die berechneten Mittelwerte der Skalen *vielfältige und respektvolle Kommunikation* und *Kooperation mit Lehrkräften* bei Grüter et al. (2021) im Vergleich zu dieser Forschungsarbeit (vgl. Kapitel 8.1) höhere Werte zeigen und somit auf eine positivere elterliche Einschätzung hinweisen. Das Heranziehen von Ergebnissen einer weiteren Forschungsarbeit (Sacher, 2005) liefert mögliche Erklärungen, die in Gottwald (i.D.) diskutiert werden. Auch die Hypothese 4 dieser Forschungsarbeit setzt hier an, jedoch zeigen die Ergebnisse in Bezug auf die Zufriedenheit der Kommunikation keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Eltern, deren Kinder verschiedene Klassenstufen besuchen (vgl. Kapitel 8.8).

Weiterführend wurde mit dem Einsatz und der Auswertung des Fragebogens das Ziel verfolgt, Hinweise für die Auswahl der Interviewpartner*innen und die Gestaltung des Interviewleitfadens zu erhalten (Hagenauer et al., 2023, S. 58 f.). Tabelle 23 fasst die Ergebnisse zusammen und zeigt darauf aufbauend Aspekte, die für den weiteren Forschungsprozess berücksichtigt werden sollten.

Tabelle 23: Zusammenfassung der Ergebnisse und daraus abgeleitete Aspekte, die bei der Auswahl von Interviewpartner*innen und der Erstellung des Leitfadens zu berücksichtigen sind

Ergebnisse	Aspekte, die daraus ableitend bei der Auswahl der Interviewpartner*innen und Formulierung der Leitfaden berücksichtigt werden sollten:
Die Mittelwerte unterscheiden sich zwischen Eltern von Kindern mit und ohne spUB in Bezug auf die Skala <i>vielfältige und respektvolle Kommunikation</i> (vgl. Kapitel 8.1) und die Skala <i>Gesprächsanlass</i> signifikant (vgl. Kapitel 8.3). Zudem wurden mithilfe der mehrfaktoriellen Varianzanalyse signifikante Haupteffekte der Variable spUB nachgewiesen (vgl. Kapitel 8.1, 8.3, 8.5, 8.6).	Somit wird festgehalten, dass die Interviews mit Eltern von Kindern mit und ohne spUB geführt werden sollten.

Tabelle 23 (Forts.)

Ergebnisse	Aspekte, die daraus ableitend bei der Auswahl der Interviewpartner*innen und Formulierung der Leitfaden berücksichtigt werden sollten:
Die Ergebnisse der Kovarianzanalyse zeigen, dass nur einmalig ein signifikanter Einfluss der Kovariate <i>Klassenstufe</i> auf das Item Kommunikationsweg formell ($F=4.55, p=.034, \eta^2=.022$) nachgewiesen wurde (vgl. Kapitel 8.1). Weiterführend zeigen sich bei der Zufriedenheit der Kommunikation keine signifikanten Mittelwertunterschiede unter Berücksichtigung der Klassenstufe (vgl. Kapitel 8.8).	Die Klassenstufe muss somit nicht notwendigerweise als Auswahlkriterium für die Interviewpartner*innen berücksichtigt werden.
Es zeigen sich signifikante Mittelwertunterschiede unter Berücksichtigung der Schulform: Skala <i>vielfältige und respektvolle Kommunikation</i> und Skala <i>Wahrnehmung Kommunikation</i> (vgl. Kapitel 8.2). Auch bei der Berücksichtigung der Schulform als Kontrollvariable zeigen sich vereinzelt signifikante Haupteffekte (vgl. Hypothese 1a, 1c).	Die Schulform stellt somit ein Kriterium für die Auswahl der Interviewpartner*innen dar, welches beachtet werden sollte.
Die Kovarianzanalyse weist vereinzelt einen signifikanten Einfluss der Kovariate <i>Einkommen</i> nach (vgl. Kapitel 8).	Die Berücksichtigung von Interviewpartner*innen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status ist wünschenswert. Die Umsetzung kann sich schwierig gestalten, weil diese Information meist erst im Rahmen des Interviews erlangt wird.
Mithilfe der mehrfaktoriellen Varianzanalyse wurden teilweise signifikante Haupteffekte der Variablen <i>Schulabschluss Mutter</i> (vgl. Kapitel 8.3, 8.5, 8.6), <i>Schulabschluss Vater</i> (vgl. Kapitel 8.1, 8.2, 8.3), <i>Berufsausbildung Mutter</i> (vgl. Kapitel 2.5) und <i>Berufsausbildung Vater</i> (vgl. Kapitel 8.3) nachgewiesen.	Es sollten möglichst Interviewpartner*innen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen gewonnen werden. Auch hier kann sich die Umsetzung schwierig gestalten, da davon auszugehen ist, dass diese Information erst im Rahmen des Interviews erlangt wird.
Einmalig zeigt sich ein Haupteffekt der Kontrollvariable <i>Migrationshintergrund</i> (vgl. Kapitel 8.2). Zu berücksichtigen ist, dass nur vereinzelt Eltern mit Migrationshintergrund an der Umfrage teilgenommen haben, sodass dieses Ergebnis vorsichtig interpretiert werden sollte.	Zum Einbezug von Eltern mit Migrationshintergrund als Interviewpartner*innen können aufgrund der geringen Stichprobengröße keine klaren Empfehlungen abgeleitet werden.
Die deskriptive Auswertung der einzelnen Items, welche zur Skala <i>Bewertung Gespräche</i> zusammengefasst wurden, zeigt: Item <i>dringender Verbesserungsbedarf:</i> $M=2.27; SD=1.33$ <i>viel Verbesserungsbedarf:</i> $M=2.32; SD=1.33$ <i>Berücksichtigung individuelle Perspektive:</i> $M= 2.95; SD=1.27$	Im Mittelwert stimmen die Befragten den Aussagen, kaum zu, wonach dringender bzw. viel Verbesserungsbedarf vorliegt. Daraus lässt sich folgende Frage ableiten: Was sorgt dafür, dass Eltern kaum Verbesserungsbedarf wahrnehmen? Hier bietet es sich an, die Gespräche durch die Eltern bewerten zu lassen und beispielsweise zu erfragen, welche Aspekte positiv wahrgenommen werden. Der Mittelwert liegt in Bezug auf die Berücksichtigung der individuellen Perspektive in Gesprächen bei 2.95. Somit wird dieser Aussage kaum bzw. eher teilweise zugestimmt. Offen bleibt, wie die individuelle Perspektive berücksichtigt wird und welche Bedeutung dies für die Eltern hat. Hier sollten Fragen im Leitfaden ansetzen.
Auswertung offene Antworten – vgl. Kapitel 8.9	
Die dargestellten Ergebnisse zur Subkategorie Zeitpunkt zeigen, dass einige Elternteile verdeutlichen, dass Kommunikation bei Schwierigkeiten und Problemen stattfindet und zu spät erfolgt.	Deutlich wird, dass im Leitfaden eine Frage enthalten sein sollte, die konkret den Anlass bzw. Gründe von Gesprächen erfragt und zeitliche Aspekte berücksichtigt.
Die Analyse zur Subkategorie Person zeigt, dass die Eltern den Kontakt suchen.	Hier wird ersichtlich, dass die Kontaktaufnahme von Seiten der Eltern erfolgt, wie sich dies konkret im Rahmen von Gesprächen gestaltet, sollte im Rahmen der Interviews erforscht werden.

Tabelle 23 (Forts.)

Ergebnisse	Aspekte, die daraus ableitend bei der Auswahl der Interviewpartner*innen und Formulierung der Leitfaden berücksichtigt werden sollten:
Die Ergebnisse der Subkategorie Kommunikationspartner*innen verdeutlichen, dass sonderpädagogische Lehrkräfte und Fachkräfte des Ganztags nicht explizit genannt werden. Zudem wird mehrmals angegeben, dass keine Kommunikation mit den Fachlehrkräften stattfindet.	Eine Leitfrage sollte somit erfragen, mit welchen Professionen Gespräche stattfinden (sollten).
Für die Subkategorie <i>Gespräche</i> wird festgehalten, dass eine Rückmeldung nach Gesprächen fehlt.	Somit bietet sich eine Leitfrage an, die fokussiert, inwieweit die besprochenen Inhalte umgesetzt werden und eine Rückmeldung diesbezüglich erfolgt.
Lediglich eine Antwort wird der Subsubkategorie <i>asymmetrische Kommunikationsstrukturen</i> zugeordnet, obwohl das Vorhandensein dieser Strukturen ein Ergebnis aktueller Forschung darstellt (Killus & Paseka, 2021)	Leitfragen, die nach dem Gesprächsablauf und der Übernahme der Gesprächsführung fragen, könnten Anhaltspunkte zu Kommunikationsstrukturen in Gesprächen liefern.
Eltern berichten, dass Gespräche meistens im Rahmen von Elternsprechtagen stattfinden. Weitere Gesprächsarten werden nur vereinzelt genannt.	Eine Leitfrage nach Gesprächsarten kann hier ansetzen.
Die Subkategorie <i>Kritik</i> wurde am häufigsten codiert.	Dies verdeutlicht, dass es Punkte gibt, mit denen Eltern unzufrieden sind. Es bieten sich Leitfragen an, die eine Bewertung einfordern und explizit hinterfragen, welche Aspekte von den befragten Elternteilen kritisch bzw. negativ wahrgenommen werden.

Zusammenfassend wurden hier ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Erhebung diskutiert. In Kapitel 12 werden die Ergebnisse mit den Erkenntnissen, die aus den Interviews und der anschließenden qualitativen Auswertung gewonnen werden konnten, zusammen betrachtet und diskutiert.

10. Auswertungsergebnisse der leitfadengestützten Interviews mit Eltern

Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit und des Verständnisses werden zunächst die getroffenen Entscheidungen während der Analyse transparent dargestellt, bevor die Ergebnisse der durchgeführten kategorienbasierten Analyse entlang der Hauptkategorien beschrieben werden. Nach Sichtung der Transkripte wurde entschieden, die Analyse auf Inhalte zu beschränken, die sich auf individuelle Gespräche beziehen. Zur Begründung dient:

1. Nur wenige Eltern berichten vereinzelt von kollektiven Gesprächen (z.B. Elternabende – I 14, Pos. 120).
2. Alle Elternteile beziehen sich in ihren Ausführungen mindestens auf eine Gesprächsart, die zu den individuellen Gesprächen zählt.
Konkret werden Gespräche im Rahmen von Elternsprechtagen¹⁰ von allen Elternteilen genannt und wahrgenommen (I 11, Pos. 87; I 9, Pos. 56; I 7, Pos. 71 f.; I 3, Pos. 47; I 14, Pos. 134; I 16, Pos. 22; I 13, Pos. 101; I 8, Pos. 42; I 1, Pos. 30; I 2, Pos. 15; I 4, Pos. 56; I 6 Pos. 36; I 10, Pos. 26; I 17, Pos. 58; I 5, Pos. 21).
Am zweithäufigsten werden Gespräche benannt, die aufgrund konkreter Ereignisse oder Probleme stattfinden (I 11; Pos. 87; I 2, Pos. 31, 35; I 17, Pos. 52; I 14 Pos. 88-92; I 11, Pos. 55; I 10, Pos. 22; I 7, Pos. 34; I 5, Pos. 47; I 4, Pos. 58; I 1, Pos. 32; I 6 Pos. 62-64).

Allgemein finden individuelle Gespräche im schulischen Kontext im Rahmen formeller oder informeller Kontakte statt (Sacher, 2022, S. 43, 53, 72). Die Ergebnisdarstellung beschränkt sich überwiegend auf individuelle Gespräche im Rahmen formeller Kontakte, da nur vier Befragte von informellen Kontakten berichten (I 10, Pos. 80; I 9, Pos. 178; I 8, Pos. 42; I 4, Pos. 116, 118).

Der Begriff Schulpersonal wird verwendet, wenn im Verlauf des Interviews verschiedene Professionen als Gesprächspartner*innen erwähnt werden und in der Textpassage nicht von einer spezifischen Profession gesprochen wird. Davon ausgenommen sind die Befragten 1, 3, 4, 5, 11, 14, 16, weil sie als Gesprächspartner*innen ausschließlich Klassenlehrkräfte, Fachlehrkräfte oder Lehrkräfte nennen, sodass in Anlehnung an Gasterstädt et al. (2022, S. 5) in diesem Fall der Begriff Lehrkraft verwendet wird. Ansonsten wird bei der Ergebnisdarstellung die konkrete Profession benannt. Dieses Vorgehen gilt auch für die folgenden Kapitel (11-14).

Die Ergebnisse der Hauptkategorien inklusive der zugehörigen Subkategorien werden aus Gründen der Übersichtlichkeit in einzelnen Kapiteln dargestellt. Hauptkategorien,

¹⁰ Die Befragten verwenden neben dem Begriff Elternsprechtage (I 17, 16, 14, 13, 11, 10, 9, 8, 7, 6, 4, 3, 2, 1) weitere Begrifflichkeiten, wie Lehrer-Eltern-Gespräch (LEG) (I 14) und Beratungstag (I 5). Die Begriffe können als Synonyme verstanden werden. Aus Gründen der Einheitlichkeit wird im Rahmen der Arbeit ausschließlich auf den Begriff Elternsprechtage bzw. Elternsprechtagegespräch zurückgegriffen. Ausgenommen davon sind direkte Zitate aus den Interviews.

Subkategorien und Subsubkategorien sind in Anlehnung an die Ergebnisdarstellung der Auswertung der offenen Antworten (vgl. Kapitel 8.9) kursiv hervorgehoben. Die Darstellung erfolgt fallübergreifend, Unterschiede zwischen Eltern von Kindern mit und ohne spUB werden kenntlich gemacht. Die Definition der Haupt- und Subkategorien sind aus dem Kategoriensystem im Anhang 13 zu entnehmen.

10.1 Vorgeschichte

Zunächst wird die Hauptkategorie *Vorgeschichte* betrachtet, da sich die Inhalte auf die Situation vor einem Gespräch beziehen. Diese Hauptkategorie umfasst die Subkategorien: *Anlass*, *Einladung*, *Vorbereitung* und *vorheriger Austausch*.

Zunächst wird die Subkategorie *Anlass* betrachtet, welche in allen Interviews codiert wurde. „[...] Also wenn es super supergut läuft, wird eigentlich nicht zum Hörer gegriffen, sondern im Grunde, wenn es Problematiken gibt. [...]“ (I 8, Pos. 46). Deutlich wird, dass das Schulpersonal telefonisch das Gespräch mit der Mutter sucht, weil ein Problem vorliegt. Von telefonischer Kontaktaufnahme durch die Schule aufgrund von Schwierigkeiten berichtet auch die Befragte 14 (Pos. 88-92). Schwierigkeiten bzw. Probleme als Anlass von Gesprächen werden auch von den weiteren Befragten genannt (z.B. I 17, Pos. 52, I 11, Pos. 87, I 9, Pos. 154; I 5, Pos. 47).

[...] Und was sind, wenn es ja, wenn es eigentlich alles reibungslos verläuft aus Sicht der Schule und aus meiner Sicht, dann braucht es kein Gespräch. Also das Gespräch wird eigentlich dann gesucht, wenn es den normalen Rahmen verlässt, wenn man sich Sorgen macht, weil irgendwas nicht läuft oder das Lernsetting nicht passt oder das Kind irgendwelche Veränderungen durchmacht. [...]. (I 8, Pos. 48).

Sichtbar wird, dass Anlässe für Gespräche vonseiten der Eltern und des Schulpersonals wahrgenommen werden können. Von einem Gespräch, welches aufgrund eines wahrgenommenen Problems von Seiten der Lehrkraft zustande kommt, berichtet eine Befragte:

„Aber ansonsten eigentlich nur bei den ganzen LEG [Lehrer-Eltern-Gespräch]. Geht man halt nur auf bestimmte, zum bestimmten Lehrer, wo der Lehrer der Meinung ist, es gibt ein Problem mit dem Kind, bei den schulischen Sachen, mit den Noten und alles“ (I 14, Pos. 134).

Die Mutter (Pos. 134) hebt mithilfe der Äußerung „[...] wo der Lehrer der Meinung ist [...]“ (I 14, Pos. 134) hervor, dass es die Meinung der Lehrkraft ist, ihre eigene Einschätzung diesbezüglich teilt sie nicht mit. Weitere Anlässe, zu denen die Kontaktaufnahme vonseiten der Schule erfolgte, sind beispielsweise das Verhalten des Kindes (I 14, Pos. 90) oder Gewalt (I 6, Pos. 30). Bei den genannten Anlässen wird deutlich, dass sich diese alle auf Begebenheiten bzw. Situationen beziehen, die als problematisch, schwierig oder regelverletzend beschrieben werden. Die Befragte 9 (Pos. 154, 156) bewertet die Kontaktaufnahme aufgrund von Problemen mit den Worten „was auch nicht, eigentlich gut ist [...]“ (I 9, Pos. 156) in einer negativen Art und Weise und betont, dass Kinder auch bestärkt werden sollten „[...], wenn irgendwas gut läuft [...]“ (I

9, Pos. 156). Eine andere Äußerung zeigt, dass das Suchen von Gesprächen aufseiten der Schule aufgrund von Problemen bzw. Schwierigkeiten auch als „[...] angenehm [...]“ (I 5, Pos. 47) bezeichnet wird. „[...] Wenn die Hütte brennt, dann kommen die. Und ähm, was auch angenehm ist, wenn man nicht jeden Tag immer reflektieren muss. [...]“ (I 5, Pos. 47).

Auch das Anliegen eines Elternteils kann einen Gesprächsanlass darstellen. „Ja. Also natürlich. Entweder ein Anliegen von uns Eltern, von uns Eltern. Dass wir irgendeine Situation oder irgendwas besprechen wollten. [...]“ (I 2, Pos. 31). Die befragten Elternteile nennen als eigene Anliegen, die einen Gesprächsanlass darstellen, beispielsweise Mobbing (I 10, Pos. 22), Ohrfeige durch ein anderes Kind (I 4, Pos. 58), Konflikte in der Schule (I 2, Pos. 35), Verhalten der Lehrkraft (I 13, Pos. 73; I 17, Pos. 52) oder organisatorische Belange (I 2, Pos. 35). Auch hier zeigt sich, dass Anlässe, zum Beispiel das Verhalten der Lehrkraft (I 13, Pos. 73; I 17, Pos. 52), von den Elternteilen in einer Art und Weise dargestellt werden, die auf eine Schwierigkeit bzw. ein Problem hinweisen.

Weiterführend können informelle Kontakte, konkret Elternstammtische (I 4, Pos. 116), Ausflüge (I 10, Pos. 80) und Arbeitsgemeinschaften (I 9, Pos. 100) den Anlass für Gespräche mit Lehrkräften darstellen. Ein informeller Kontakt, in Form einer Abholsituation, stellt ebenfalls einen Anlass für ein „[...] Tür- und Angelgespräch [...]“ (I 8, Pos. 42) zwischen Mutter 8 und der Schulbegleitung dar.

Ausschließlich die Befragte 13 berichtet, dass Gespräche bei ihrem Sohn mit spUB auch ohne konkreten Anlass stattfinden:

Bei meinem Sohn, der den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ja jetzt diese paar Wochen noch hat, finden natürlich zweimal im Jahr die Gespräche mit einer Rückblende und eben einer neuen Zielsetzung statt. Immer so etwa vier Wochen bevor die Zeugnisse geschrieben werden und das ist natürlich etwas, was dem aufgrund des Anlasses vorausgeht. [...]. (Pos. 59)

Auf einen Anlass folgt häufig eine Gesprächseinladung, sodass im Weiteren die Subkategorie *Einladung* betrachtet wird. Die Äußerungen von acht Befragten (I 16, Pos. 52; I 14, Pos. 179; I 11 Pos. 43; I 10, Pos. 88; I 9, Pos. 48; I 7, Pos. 78; I 3 Pos. 49; I 1, Pos. 48) weisen darauf hin, dass die Einladung zu einem Gespräch, konkret zum Elternsprechtag, schriftlich vonseiten der Schule erfolgt ist. Die Befragte 6 (Pos. 40, 72) berichtet auch, dass sie von der Sonderpädagogin oder von Frau Meiler¹¹ zu Gesprächen eingeladen wurde. Hier ist aufgrund der Formulierung, „[...] dass die dann sagte, ‚wir hätten gerne ein Gespräch‘“ (Pos. 72) eher von einer mündlichen Einladung auszugehen. Zu berücksichtigen ist, dass sich die Einladung zum Gespräch bei der Befragten 6 (Pos. 40) auf konkrete Vorfälle bezieht, nicht auf den

¹¹ „[...] Die Frau Meiler, weil die halt zuständig ist für die fünfte und sechste Klasse, das ist die hinterm Schuldirektor, eine ähnliche Position hat die. [...]. (I 6, Pos. 82).“

Elternsprechtag. Einmalig wird berichtet, dass ein Elternteil konkret auf die Schule zugeht und um ein Gespräch bittet: „MEISTENS die SCHULE, aber natürlich auch ich [...]. [...]“ (I 5, Pos. 53).

Weiterführend wurde die Subkategorie *vorheriger Austausch* gebildet. Die Zuordnung erfolgt, wenn Elternteile von einem Austausch mit dem Schulpersonal vor dem Gespräch berichten. Fünf Segmente aus vier verschiedenen Interviews wurden dieser Subkategorie zugeordnet. „Nee, gar nichts. Rein gar nichts. [...]“ (I 7, Pos. 42) verdeutlicht, dass vor dem Elternsprechtagsgespräch kein Austausch stattgefunden hat. Die Befragte 14 (Pos. 112) berichtet ebenfalls davon, dass zuvor kein Austausch stattgefunden habe.

„In, ähm, ja, also wenn jetzt irgendwas brennt. Wenn wirklich irgendwie, wo man sagt: ‚Mensch, also da brennt die Hütte, da müssen wir mal genau hinschauen‘. Dann schon, ansonsten nicht“ (I 5, Pos. 33). Weitere Begebenheiten, die mit einem vorherigen Austausch einhergehen, sind zum Beispiel „[...] Sorgen [...]“ (I 5, Pos. 35), „[...] Konflikte [...]“ (I 5, Pos. 35) oder eine Verschlechterung der Noten (I 5, Pos. 35). Die Verwendung und Wiederholung des Wortes „brennt“ verdeutlicht, dass es sich um eine akute Situation handelt und der Austausch vor dem Gespräch ungeplant aufgrund dieser akuten Situation stattfindet. In diesem Fall erfolgt die Informationsweitergabe und der Austausch durch die Schule (I 5, Pos. 35). Im Gegensatz dazu sucht das Elternteil 10 (Pos. 42) den Austausch mit den Lehrkräften: „[...]]. Dann konnte man noch kurz ansprechen, was gerade für eine Problematik auch in der Klasse ist, und da haben wir halt dann gesagt, dann suchen wir auf jeden Fall noch mal einen Termin. [...]“ (I 10, Pos. 42). Dieser Austausch fand im Rahmen einer Informationsveranstaltung über die Wahlpflichtfächer statt, es folgt ein weiteres Gespräch, das aufgrund einer akuten Problematik zustande kommt.

Die Subkategorie *Vorbereitung* umfasst, ob und inwieweit sich die befragten Elternteile auf ein anstehendes Gespräch mit dem Schulpersonal vorbereiten. Insgesamt konnten Textabschnitte aus 13 Interviews dieser Kategorie zugeordnet werden. Fünf der Befragten berichten davon, dass sie sich auf ein Gespräch mit dem Schulpersonal nicht vorbereiten (I 17, Pos. 44; I 14, Pos. 142; I 11, Pos. 53; I 10, Pos. 63; I 1, Pos. 84). Als Begründung wird exemplarisch auf die Aussage des Befragten 1 verwiesen „[...]], weil ich ja nicht weiß, welche Themen da angesprochen werden, [...]“ (Pos. 84). Zu berücksichtigen ist jedoch, dass drei Befragte in ihren weiterführenden Ausführungen eine Relativierung ihrer zuvor getätigten Aussage vornehmen (I 17, Pos. 46; I 11, Pos. 55; I 10, Pos. 63).

Also eigentlich lasse ich das auf mich zukommen, außer es ist (unv.) was, wo ich mir Stichpunkte machen muss, was ich ansprechen muss, weil das dann zu viel ist. Oder ich hinterher Angst habe es zu vergessen, aber eigentlich ansonsten gar nicht. (I 17, Pos. 46)

Weiterhin wird einmalig ein konkreter Bezug zwischen der einladenden Person und der Vorbereitung hergestellt (I 2, Pos. 40-43). Bei Einladung durch die Schule äußert die Befragte: „[...] Genau, und dann darauf vorbereiten an sich kann man sich dann ja schlecht, aber also ich hatte jetzt eigentlich ganz selten schwierige Gespräche in der Schule. [...]“ (I 2, Pos. 43). Zuvor hatte die Befragte 2 (Pos. 33) berichtet „[...]“, dass man sich versucht hat sich gut drauf vorzubereiten, ne. Sich vielleicht vorher schon mal gut überlegt hat, was ist wichtig, was was möchte ich ansprechen. [...]“ (I 2, Pos. 33). Auch sieben weitere Elternteile berichten von einer Vorbereitung: „Dass ich mich darauf sehr gut vorbereite. [...]“ (I 13, Pos. 51). Die Art und Weise der Vorbereitung unterscheidet sich. Genannt werden: Gespräch mit dem Kind über Anliegen (I 16, Pos. 30), Erstellung eines Fragenkatalogs (I 13, Pos. 67), Betrachtung des Notenbilds (I 10, Pos. 56); schriftliche Dokumentation (I 10, Pos. 56; I 8, Pos. 37), Betrachtung bearbeiteter Arbeitsmaterialien (I 7, Pos. 56), Verschriftlichung der Anliegen (I 7, Pos. 58; I 3, Pos. 57), schriftliche Niederlegung der Vorwürfe (I 6, Pos. 80), Notiz, welche Personen teilnehmen (I 6, Pos. 80) und Überlegen der Anliegen (I 2, Pos. 33). Sichtbar wird, dass überwiegend eine schriftliche Vorbereitung gewählt wird. Einmalig wird von einer mündlichen Vorbereitung und einem aktiven Einbezug des Kindes in die Vorbereitung berichtet (I 16, Pos. 30). Deutlich wird, dass sich die Vorbereitung überwiegend auf Inhalte bezieht, die in dem Gespräch thematisiert werden (sollen). Einmalig wird ergänzend von einer emotionalen Vorbereitung gesprochen: „[...] Ich musste also mich emotional und inhaltlich vorbereiten [...]“ (I 6, Pos. 44).

Liegt ein spUB vor, zeigt sich, dass alle Elternteile sich auf ein Gespräch vorbereiten (I 2, Pos. 33; I 6, Pos. 44; I 7, Pos. 56-58; I 8, Pos. 37; I 13, Pos. 67). Dagegen gehen Elternteile von Kindern ohne spUB teilweise unvorbereitet in die Besprechungen (I 17, Pos. 44; I 14, Pos. 142; I 11, Pos. 53; I 10, Pos. 63; I 1, Pos. 84) oder stellen im Interview keine Inhalte dar, die auf eine konkrete Vorbereitung hinweisen (I 4 & I 5).

10.2 Situation unmittelbar vor einem Gespräch

Die Hauptkategorie *Situation unmittelbar vor einem Gespräch* gliedert sich in drei Subkategorien: *Motivation*, *Gefühle* und *Wartezeit*.

Die Subkategorie *Motivation* bezieht sich zum einen auf Gespräche, die die Elternteile selbst eingefordert haben, zum anderen auf Gespräche, die durch das Schulpersonal initiiert wurden. Hierzu wurden die Subsubkategorien *Wahrnehmung Gespräche* und *Gespräche einfordern* gebildet. Zunächst wird betrachtet, was Elternteile motiviert, Gespräche mit dem Schulpersonal einzufordern. „Die Hoffnung auf Hilfe, damit es wieder rund läuft. [...]“ (I 17, Pos. 50), verdeutlicht, dass die aktuelle Situation die Mutter dazu motiviert, ein Gespräch einzufordern, von dem sie hofft, Unterstützung zu erhalten. Weiterführend wird begründet, dass das

Lehrkraftverhalten (anschreien) dazu geführt hat, dass ihr Sohn nicht mehr gern zur Schule gegangen ist (I 17, Pos. 52), sodass sowohl ein Bezug zum Lehrkraftverhalten als auch zum Wohlbefinden des Kindes hergestellt wird. Vier weitere Elternteile stellen einen konkreten Bezug zum Wohlbefinden ihres Kindes bei der Nennung von Motivationsgründen zur Einforderung von Gesprächen her (I 16, Pos. 46; I 14, Pos. 156-159; I 10, Pos. 67; I 5, Pos. 41). Einmalig wird das Einfordern eines Gesprächs nicht mit dem Wohlbefinden begründet, sondern mit der Sympathie gegenüber den Lehrkräften (I 4, Pos. 106).

Auch die Befragte 4 (Pos. 94) bezieht sich auf das Wohlbefinden des Kindes, begründet damit jedoch nicht das Einfordern, sondern die *Wahrnehmung des Gesprächs*. Weiterführend wird als Motivationsgrund zur Wahrnehmung eines Gesprächs das Interesse am Kind genannt (I 11, Pos. 91; I 5, Pos. 43) oder das Einholen von Informationen zum Verhalten des Kindes (I 14, Pos. 146). Gemeinsam ist diesen Aussagen, dass sie einen direkten Bezug zum Kind herstellen. Mutter 7 beschreibt als Motivationsgrund, dass ihre Teilnahme für ihr Kind mit spUB notwendig ist: „[...]“, wenn ich als Sprachrohr für meinen Sohn nicht fungiere, dann hat er verloren auf dieser Welt“ (Pos. 68).

Formulierungen wie „[...]“, mir würde sich die Frage nicht stellen, [...]“ (I 13, Pos. 71) oder „ähm (...)“¹² ich habe mir tatsächlich nicht die Frage gestellt, ob ich ihn nicht wahrnehmen könnte [...]“ (I 16, Pos. 40), signalisieren eine Selbstverständlichkeit in Bezug auf die Wahrnehmung von Gesprächsterminen mit dem Schulpersonal. Weitere Motivationsgründe sind die Notwendigkeit der Kommunikation für eine Problemlösung (I 5, Pos. 41), der Wunsch, Informationen zu erhalten (I 9, Pos. 72), oder dass sich Lehrkräfte Zeit für die Probleme und Sorgen der Eltern nehmen (I 17, Pos. 48).

Unter Berücksichtigung aller genannten Motivationsgründe unterscheidet sich folgender Grund deutlich:

„Es gibt keinen bestimmten. Ich gehe da einfach hin, weil ich weiß ich muss es versuchen. Motivieren ist schwierig, weil ich gehe mit dem Gedanken hin, in dem Sinne erst, es wird eh nichts passieren, aber zu mindestens kann ich sagen, ich habe es versucht.“ (I 1, Pos. 82)

Ein konkreter Motivationsgrund wird hier nicht genannt, sondern darauf verwiesen, dass die Gesprächsteilnahme ein Versuch zu kommunizieren ist, auch wenn bereits davon ausgegangen wird, dass sich an der Situation nichts verändern wird (I 1, Pos. 82).

Weiterführend werden unter der Subkategorie *Gefühle* Aussagen zusammengefasst, die Angaben dazu enthalten, welche Gefühle Eltern unmittelbar vor einem Gespräch wahrnehmen. Mit einer Ausnahme fanden sich in allen Interviews Textabschnitte zu dieser Kategorie. Einmalig weist die Wortwahl „[...] ganz normal [...]“ des Befragten 11 (Pos. 47) darauf hin, dass

¹² In Anlehnung an Dresing & Pehl (2018, S. 22) werden Pausen ab 3 Sekunden mithilfe von (...) gekennzeichnet.

sich die Gefühle des Vaters vor einem Gespräch nicht verändern. Hingegen berichtet die Befragte 8 einerseits, dass sie „[...] beruhigt [...]“ (Pos. 35) sei und andererseits „[...] aufgeregt [...]“ (Pos. 101), wenn Probleme besprochen werden.

Fünf der Befragten (I 17, Pos. 43, I 16, Pos. 196, I 5, Pos. 37, I 3, Pos. 59, I 1, Pos. 80), alle Eltern von Kindern ohne spUB, beschreiben mithilfe von Aussagen wie „ich gehe da ziemlich entspannt rein. [...]“ (I 16, Pos. 196), dass sie vor einem Gespräch entspannt sind. Dieses Gefühl wird von den Befragten unterschiedlich begründet. Genannt wird beispielsweise Vorbereitung (I 3, Pos. 59), Arbeit im schulischen Kontext (I 5, Pos. 37), Lehrkraftverhalten (I 17, Pos. 42) oder die Situation des Kindes (I 11, Pos. 47). Einen Bezug zur gegebenen Situation stellt auch die Befragte 4 her, indem sie verdeutlicht: „Es kommt drauf an, um was es geht, um was es sich handelt. [...]“ (Pos. 82).

Neben der Entspanntheit wird einmalig die Gespanntheit (I 14, Pos. 136, 138) und zweimal die Angespanntheit (I 9, Pos. 60; I 7, Pos. 180) als Gefühl genannt. Als Grund für die Anspannung werden vorherige Erfahrungen (I 7, Pos. 180) und das Belehren der Lehrkraft bzw. das Einsteigen für das Kind (I 9, Pos. 60) angeführt.

Also ich, ich musste vor beiden Gesprächen, musste ich. Also ich praktiziere Yoga, musste ich, musste mich beruhigen. Musste ich gucken, dass ich irgendwelche, dass ich da, ja, mich runterfahre, dass ich diese Unruhe raushole, dass ich auch gesprächsfähig bin. [...] (I 6, Pos. 44)

Die Ausführungen und insbesondere die Formulierungen „[...] musste mich beruhigen [...]“ (I 6, Pos. 44) und „[...] Unruhe rauslassen [...]“ (I 6, Pos. 44) geben Hinweise auf ein angespanntes oder aufgeregtes Gefühl. Die Aufregung wird auch von drei weiteren Befragten erwähnt (I 13, Pos. 67; I 2, Pos. 33; I 8, Pos. 101). Gemeinsam ist ihnen, dass sie Eltern eines Kindes mit spUB sind. Zu berücksichtigen ist, dass die Befragte die Aufregung auf eine Zeit bezieht, in welcher ihre Kinder jünger waren (I 2, Pos. 33). Unklar bleibt, ob sich dies auf die Sekundarstufe oder Primarstufe bezieht. Unter Berücksichtigung der Hintergrundinformationen kann festgehalten werden: Die Entspanntheit wird ausschließlich von Eltern von Kindern ohne spUB genannt, Eltern von Kindern mit spUB berichten von Anspannung (I 7), Unruhe (I 6) und Aufregung (I 13, 8, 2) und nur einmal von einem beruhigten Gefühl (I 8).

In drei Interviews wurden explizit Aussagen getätigt, die beschreiben, wie die Elternteile auf den Beginn des Gesprächs warten. Sie werden unter der Subkategorie *Wartezeit* zusammengefasst. Gemeinsam ist allen Aussagen, dass die Elternteile vor dem Raum warten, bis das Gespräch beginnt bzw. sie aufgerufen werden (I 16, Pos. 34; I 10, Pos. 53; I 7, Pos. 54). Die Befragte 16 berichtet, dass sie und ihr Mann sich „[...] ein bisschen langweilen. [...] und über mögliche Gesprächsthemen [...] in einem sehr mäßigen Umfang.“ (Pos. 34) unterhalten.

10.3 Themen

Fraglich ist, welche Themen im Rahmen der Gespräche besprochen werden. Angaben, die die Gesprächsthemen bzw. -inhalte darstellen, werden unter der Hauptkategorie *Themen* zusammengefasst. Ein erstes Ergebnis ist, dass sich die angegebenen Gesprächsthemen zwischen Eltern von Kindern mit und ohne spUB unterscheiden. Dies begründet die getrennte Ergebnisdarstellung, bevor Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufgezeigt werden. Eltern von Kindern mit spUB geben folgende Themen an: Verhalten (Verhaltensauffälligkeiten, veränderte Verhaltensweisen – I 8, Pos. 46 & konkrete Vorfälle: Weglaufen & Rangelei – I 6, Pos. 74), Organisatorisches (I 2, Pos. 35), die Aufgabenverteilung zwischen Sonderpädagog*innen/ Schulbegleitungen (I 8, Pos. 46); Lernstand (I 8, Pos. 94) und Förderplanung (I 7, Pos. 80) bzw. Unterstützungsbedarf der Kinder an Hilfestellungen (I 8, Pos. 48). Die Befragte 13, welche sowohl ein Kind mit spUB als auch ohne spUB hat, berichtet, dass Elternsprechtagsgespräche bei beiden Kindern stattfinden (I 13, Pos. 67, 69). Die Themen am Elternsprechtag beschreibt sie wie folgt:

Bei den Eltern- und Schulsprechtagen sind das natürlich eher so Themen wie der aktuelle Notenstand, die Mitarbeit oder auch das Verhalten in der Klasse, die Integration in der Klasse. Also mit Integration meine ich jetzt nicht irgendeine Benachteiligungsintegration, sondern die normale, also wie eben das Kind in der Klassensituation gestellt ist. (I 13, Pos. 83)

Eine Differenzierung der Themen am Elternsprechtag unter Berücksichtigung des Vorliegens eines spUB ist nicht ersichtlich. Hingegen betont die Mutter 13 (Pos. 69, 85), dass beim Entwicklungsgespräch, welches ausschließlich bei ihrem Kind mit spUB erfolgt und zusätzlich zu Elternsprechtagsgesprächen stattfindet, spezifischere Themen besprochen werden:

[...]. Also bei den Entwicklungsgesprächen sind das dann schon eher konkretere Thematiken. Man entwickelt ja ein ein eine Art Zielplan immer bei dem Entwicklungsgespräch. Es wird dann geschaut welche Ziele hat man erreicht, welche Ziele haben sich erledigt, welche neuen Ziele sind eventuell verstanden ähm entstanden und das ist dann schon etwas konkreter. (I 13, Pos. 85)

Eltern von Kindern ohne spUB nennen die Leistung (I 16, Pos. 68; I 11, Pos. 93; I 1, Pos. 50) als Thema. Konkret werden Schulabschluss (I 17, Pos. 64) und Noten (I 16, Pos. 28, I 13, Pos. 83, 89; I 11, Pos. 93; I 10, Pos. 79; I 9, Pos. 48, I 3, Pos. 61, 73) thematisiert. Weiterführend wird das Verhalten (I 14, Pos. 173; I 13, Pos. 83, 89; I 11, Pos. 93; I 9, Pos. 48, 146; I 1, Pos. 38) und die Situation des Kindes, spezifisch die Konzentration (I 14, Pos. 173), der Stand in der Klassengemeinschaft (I 13, Pos. 89), sein Unwohlsein (I 10, Pos. 162), sein Wohlbefinden (I 9, Pos. 144) und seine Gefühle (I 9, Pos. 144) thematisiert. Probleme (I 10, Pos. 79, 102), Tragen einer Jogginghose als Alltagskleidung (I 16, Pos. 100; I 4, Pos. 130) und Unterrichtsstoff (I 1, Pos. 80) werden ebenfalls als Themen genannt. Dagegen grenzt die Befragte 9 (Pos. 148) ab, dass bei Konflikten zwischen den Kindern eher kein Gespräch gesucht wird. Sichtbar wird, dass Eltern von Kindern mit spUB außer der Befragten 13 (Pos. 85) im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne spUB als Gesprächsthema Noten nicht nennen. Hingegen werden Förderplanung

(I 7, Pos. 80) und Aufgabenverteilung des Schulpersonals (I 8, Pos. 46) als Themen nur von Eltern von Kindern mit spUB genannt. Das Verhalten des Kindes als Gesprächsthema wird von Eltern von Kindern mit und ohne spUB genannt.

10.4 Gesprächssituation

Weiterführend wird die Hauptkategorie *Gesprächssituation* betrachtet, welche in fünf Subkategorien untergliedert ist: *Gesprächsverlauf*, *Gesprächsführung*, *Kommunikationsstrukturen*, *Gesprächskompetenzen und -strategien* sowie die Berücksichtigung der *individuellen Perspektive*.

Aussagen, die den Gesprächsablauf beschreiben, wurden zur Subkategorie *Gesprächsverlauf* zusammengefasst. Das Gespräch beginnt mit einer Begrüßung (I 13, Pos. 127; I 11, Pos. 109; I 7, Pos. 134; I 4, Pos. 222). Einmalig wird hervorgehoben, dass nur ein Teil der anwesenden Klassenlehrkräfte die Begrüßung durch das Elternteil erwidert (I 13, Pos. 127). Danach folgt Smalltalk (I 2, Pos. 49; I 4, Pos. 222) und ein Elternteil wird nach dem persönlichen Wohlergehen gefragt (I 17, Pos. 38). Aus den Erzählungen der Befragten lassen sich mehrere Hinweise darauf erkennen, dass die Gespräche nicht nach einem Schema ablaufen, sondern der Gesprächsverlauf sich individuell unterscheidet (z.B. I 16, Pos. 98; I 11, Pos. 115; I 10, Pos. 97). Unterschiede lassen sich auch dahingehend erkennen, welche Gesprächsbeteiligten mit der Darstellung der inhaltlichen Themen beginnen. Teilweise beginnen die Lehrkräfte mit einem Bericht (z.B. Leistung oder Verhalten) über das Kind (I 17, Pos. 38; I 16, Pos. 28; I 14, Pos. 205-207, 214; I 11, Pos. 113; I 10, Pos. 97; I 9, Pos. 82). Einmalig beginnen die Eltern mit der Darstellung ihrer Anliegen (I 16, Pos. 28). Ausschließlich die Befragte 16 (Pos. 28) äußert, dass es von Gespräch zu Gespräch variiere, welche Seite mit der Darstellung der Inhalte beginnt.

Die Befragten berichten auch, welche Beteiligten die Führung des Gesprächs übernehmen. Diese Inhalte wurden zur Subkategorie *Gesprächsführung* zusammengefasst. „Das ist tatsächlich auch unterschiedlich“ (I 16, Pos. 100) zeigt, dass sowohl das Schulpersonal als auch die Eltern die Gesprächsführung übernehmen (I 11, Pos. 117; I 8, Pos. 52). Jedoch betont die Befragte 5, dass die Gesprächsführung „[...] ausschließlich die Lehrer [und in] den seltensten Fällen die Eltern. [...]“ (Pos. 71) übernehmen. Unter Berücksichtigung aller Interviews wird dreimal beschrieben, dass die Gesprächsführung den Lehrkräften obliegt (I 10, Pos. 99; I 9, Pos. 94; I 2, Pos. 57) und einmalig, dass die Elternteile diese ausschließlich übernehmen (I 4, Pos. 140). Ein Zusammenhang zwischen der Person, welche um das Gespräch bittet, und derjenigen, die die Gesprächsführung übernimmt, ist erkennbar (I 13, Pos. 99; I 2, Pos. 77): „[...]“, dass die Führung des Gesprächs meistens, meiner Erfahrung nach, demjenigen obliegt, der das Gespräch auch einberufen hat. [...]“ (I 13, Pos. 99).

Aussagen der Befragten, die Beschreibungen zur Kommunikationsstruktur in den Gesprächen beinhalten, wurden zur Subkategorie *Kommunikationsstrukturen* zusammengefasst. Die Inhalte weisen sowohl auf symmetrische als auch asymmetrische Kommunikationsstrukturen hin, sodass entsprechende Subsubkategorien gebildet wurden.

Die Aussage von zwei Befragten, dass sie während des Gesprächs überwiegend zuhören (I 1, Pos. 84; I 14, Pos. 214), weist auf *asymmetrische Kommunikationsstrukturen* hin:

Eher passiv. Ich darf nur zuhören. Also meistens reden die nur und danach darf man sich ggf. mal etwas erklären, wie, was, warum. Aber eigentlich mehr oder weniger: „ich rattere jetzt was runter und du hörst nur zu“. Also ich soll nur zuhören (...). [...] (I 1, Pos. 66)

Diese Aussage verdeutlicht, dass der Befragte 1 während des Gesprächs überwiegend zuhört und der Redeanteil überwiegend bei der Lehrkraft liegt. Auch die Befragte 9 (Pos. 112) beschreibt, es fehle an Möglichkeiten, sich zu äußern, sodass Lehrkräfte einen größeren Redeanteil haben. Weiterführend weisen die fehlende Berücksichtigung der elterlichen Perspektive (I 9, Pos. 56), die Abnahme von Entscheidungen durch die Lehrkräfte (I 5, Pos. 109) und das fehlende Nachfragen bei den Eltern (I 7, Pos. 46) auf asymmetrische Kommunikationsstrukturen hin. Die Mutter 14 (Pos. 216) beschreibt, dass sie das Gesagte der Lehrkräfte annimmt, weil sie ihre Tochter in schulischen Belangen nicht unterstützen kann. Die von den Elternteilen (I 9, Pos. 54, 98; I 7, Pos. 54, 168; I 5, Pos. 73) berichtete fehlende Augenhöhe bzw. das bestehende hierarchische Verhältnis deuten ebenfalls auf asymmetrische Kommunikationsstrukturen hin. Eine mögliche Folge der fehlenden Augenhöhe beschreibt die Befragte 7: „[...] Und dann sagt man natürlich lieber nichts“ (Pos. 30).

Die ungleiche Verteilung der Gesprächspartner*innen, konkret zwei Personen vom Schulpersonal und ein Elternteil, bezeichnet die Befragte 7 als „[...] Machtspiel [...]“ (Pos. 112-114). Die ungleiche Verteilung zwischen den Gesprächspartner*innen greift auch die Befragte 6 auf: „[...] Also es waren vier Leute da. Und, zum Glück, die [Mitarbeiterin] vom FUD [Familienunterstützender Dienst] und ich, also zwei gegen vier, wenn man das so will“ (Pos. 82). Neben der ungleichen Verteilung der Gesprächspartner*innen ist den Befragten 6 und 7 gemeinsam, dass sie ein Kind mit spUB haben.

Lediglich die gewählte Formulierung „[...] gemeinsam [...]“ (I 7, Pos. 100) des Elternteils 7 könnte neben dem Vorliegen asymmetrischer Kommunikationsstrukturen auch auf symmetrische Kommunikationsstrukturen hinweisen. Jedoch wurden in diesem Interview mehr Aussagen identifiziert, die das Bestehen asymmetrischer Kommunikationsstrukturen vermuten lassen (I 7, Pos. 30, 46, 54).

Insgesamt lassen sich in sechs Interviews Hinweise auf asymmetrische Kommunikationsstrukturen finden, hingegen weisen die Erzählungen von acht Befragten auf *symmetrische*

Kommunikationsstrukturen hin. Auch hier wird Zuhören (I 13, Pos. 105), konkret „[...] gegenseitiges zuhören [...]“ (I 17, Pos. 70) genannt. Auch berichten die befragten Elternteile von einem aktiven Gesprächsanteil bzw. der Möglichkeit zur Darlegung ihrer eigenen Perspektive (I 17, Pos. 70; I 16, Pos. 96; I 13, Pos. 105; I 8, Pos. 37, 52; I 3, Pos. 79). Auch das beschriebene Vorhandensein einer Augenhöhe (I 2, Pos. 104) bzw. spezifisch die Augenhöhe zum Kind (I 4, Pos. 54-56) weist auf eine symmetrische Kommunikationsstruktur hin.

Bezüge zu den Kompetenzen und Strategien der Lehrkräfte zur Gesprächsführung werden von drei Befragten (I 13, 11, 4) hergestellt, deren Aussagen zur Subkategorie *Gesprächskompetenzen und -strategien* zusammengefasst werden. Als Elemente der Gesprächsstrategie werden die Verwendung von Ich-Botschaften in Abgrenzung zur Verwendung direkter Ansprache (I 13, Pos. 51, 129), die ehrliche (I 11, Pos. 135; I 4, Pos. 164) und offene Kommunikation (I 11, Pos. 135) genannt.

Die *Berücksichtigung der individuellen Perspektive* stellt eine weitere Subkategorie dar, die im Folgenden betrachtet wird. Zwei Befragte (I 17, Pos. 78; I 1, Pos. 52) beschreiben, dass sie sich vonseiten der Lehrkräfte Verständnis für die eigene Ansicht wünschen: „[...] und da ist es halt immer ganz wichtig, dass die halt auch darauf eingehen und sagen, ‚ja, stimmt Sie Sie verstehen das anders, das verstehen wir auch‘. [...]“ (I 17, Pos. 78). Die Aussagen der Befragten 1 und 17 unterscheiden sich dahingehend, dass der Befragte 1 (Pos. 52) durch die Darlegung seiner Ansicht Verständnis für seinen Sohn erzielen möchte. Weiterführend wird dargestellt, dass die Berücksichtigung der eigenen Perspektive „[...] gar nicht mehr so wichtig. [...]“ (I 13, Pos. 57) ist, wenn diese nicht zur Zielerreichung beiträgt.

Die Berücksichtigung der elterlichen Perspektive ist nach Einschätzung der Befragten 16 (Pos. 120) besonders notwendig, wenn Probleme vorliegen. Die Aussage des Befragten 3: „Der, mit dem Sie gerade sprechen, muss öfters mal zurückgehalten werden, weil er sehr forsch ist in seinen Forderungen und in seinen Aussagen [...]“ (Pos. 75) weist darauf hin, dass die Darlegung der individuellen Perspektive des Elternteils im Gespräch viel Raum einnimmt und durch die weiteren Gesprächspartner*innen eingegrenzt werden muss. Weiterführend berichtet er (I 3, Pos. 100), dass er und seine Frau einmalig ihre Perspektive als Eltern zurückgestellt haben und zunächst die Perspektive der Lehrkraft unterstützt haben, jedoch die darauf aufbauende Entscheidung nach einem Jahr rückgängig gemacht haben.

10.5 Zwischenmenschliche Struktur

Die Hauptkategorie zwischenmenschliche Struktur umfasst die Subkategorien: Anwesende, Interessen, Auftrag, Rolle und Verhältnis.

Aussagen, die Angaben zu den Gesprächspartner*innen beinhalten, wurden zur Subkategorie *Anwesende* zusammengefasst. Gesprächspartner*innen, die mindestens von zwei Befragten genannt wurden, sind in Tabelle 24 übersichtlich dargestellt.

Tabelle 24: Gesprächspartner*innen von Eltern

Gesprächspartner*innen	Anzahl der Befragten	Nachweis (Transkript)
Klassenlehrkräfte	12	I 17, Pos. 73 f.; I 16, Pos. 28, 76; I 14, Pos. 134, I 13, Pos. 69, 195; I 11, Pos. 27; I 10, Pos. 56 f., 61; I 7; Pos. 112; I 5; Pos. 63, 93; I 4, Pos. 164; I 3, Pos. 85; I 2, Pos. 51; I 1, Pos. 78
Fachlehrkräfte	8	I 16, Pos. 48; I 14, Pos. 134; I 9, Pos. 84; I 8, Pos. 96; I 7, Pos. 112; I 4, Pos. 136; I 2; Pos. 63; I 1, Pos. 20, 46
(Ex)mann bzw. die Frau der Befragten	7	I 16, Pos. 28, I 14, Pos. 195; I 11, Pos. 123; I 10, Pos. 53; I 9, Pos. 56; I 4, Pos. 138; I 3, Pos. 83
Sonderpädagog*in	4	I 13, Pos. 69; I 10, Pos. 57, 63; I 7, Pos. 112; I 6, Pos. 80, 82
Schulsozialarbeiter*innen	3	I 10, Pos. 20, 42 f.; I 6, Pos. 29; I 2, Pos. 51
Schulbegleitungen	2	I 8, Pos. 74; I 2, Pos. 51
Schulleitung	2	I 13, Pos. 69; I 9, Pos. 132

Jeweils nur in einem Interview werden als Anwesende Professionen: Rektor (I 17, Pos. 72), Kinder der Lehrkraft (I 11, Pos. 120), Klassenpflegschaft (I 17, Pos. 72), Inklusionsbeauftragte (I 6, Pos. 29), zuständige Lehrkraft der 5. und 6. Jahrgänge (I 6, Pos. 82) Familienunterstützender Dienst (I 6, Pos. 80), Mitschüler (I 4, Pos. 58), Inklusionskraft (I 2, Pos. 51); Jugendamtsmitarbeiter*in (I 2, Pos. 51), Mitarbeiter*in der Stadt (I 2, Pos. 51) und Therapeut*in (I 2, Pos. 51) genannt. Einmalig wird explizit darauf hingewiesen, dass der Schulleiter bei Gesprächen nicht anwesend ist (I 4, Pos. 146).

Erkennbar ist, dass drei von fünf Elternteilen von Kindern mit spUB konkret berichten, dass Gespräche mit Sonderpädagog*innen stattfinden (I 13, I 7, I 6). Die weiteren Elternteile von Kindern mit spUB (I 8, 2) sprechen nicht spezifisch von Sonderpädagog*innen, sondern von „Klassenlehrer“ (I 2, Pos. 51) bzw. Lehrkraft (I 8, Pos. 52). Offen ist, ob diese Bezeichnung sonderpädagogische Lehrkräfte umfasst. Nur die Befragte 10 gibt im Vergleich zu den weiteren Elternteilen von Kindern ohne spUB an, dass ein Sonderpädagoge Teil des Klassenlehrkräfte-teams ist und an den Gesprächen teilnimmt (Pos. 57, 63). Zu berücksichtigen ist, dass die Anzahl der anwesenden Klassenlehrkräfte bei Gesprächen zwischen einer (z.B. I 11, Pos. 27) und zwei (z.B. I 10, Pos. 57; I 14, Pos. 195) variiert.

Die von Eltern vertretenen Interessen werden unter der Subkategorie *Interessen* zusammengefasst. In sieben Interviews wird berichtet, dass die Interessen des Kindes vertreten werden (z.B. I 16, Pos. 154; I 8, Pos. 60). Trotz der Vertretung der kindlichen Interessen äußert die Befragte 16: „[...] Das heißt nicht, dass ich blind bin für die Dinge, die nicht gut laufen, [...]“ (Pos. 154). Einmalig wird in Bezug auf die kindlichen Interessen ergänzt „[...] oder die ich

glaube meines Sohnes. [...]“ (I 17, Pos. 92). Dies zeigt, dass die Interessen, die das Kind selbst äußern würde, auch abweichen könnten.

Neben den kindlichen Interessen berichtet die Befragte 6 (Pos. 136), dass sie auch ihre eigenen Interessen vertritt. Konkret wird beschrieben, dass die Interessen des Kindes sich mit den eigenen Interessen decken. Die Befragte 5 (Pos. 85) stellt auch einen Bezug zu den Interessen der Klassenlehrkräfte her und beschreibt, dass diese den elterlichen Interessen gleichen oder sich davon unterscheiden können (I 5, Pos. 85).

Auch bei Betrachtung der Subkategorie *Auftrag* wird deutlich, dass Elternteile sowohl berichten, im Auftrag ihres Kindes (I 5, Pos. 87; I 3, Pos. 112) als auch im eigenen Auftrag (I 9, Pos. 118) oder im Auftrag als Eltern (I 10, Pos. 127) zu agieren. Einmalig wird auf den Auftrag des Schulpersonals verwiesen (I 6, Pos. 46).

Alle Eltern berichten von Rollen in Gesprächen, die Äußerungen wurden zur Subkategorie *Rolle* zusammengefasst. Erkennbar ist, dass sich die Aussagen zum einen auf die aktuelle Rolle in Gesprächen beziehen, zum anderen auf die Rolle, die Eltern zukünftig gerne einnehmen würden, sodass die Subsubkategorien: *aktuelle Rolle* und *Wunschrolle* gebildet wurden. Die Subsubkategorie *aktuelle Rolle* umfasst einerseits Rollen, die einen konkreten Bezug zur Elternrolle bzw. Mutter-/Vaterrolle beinhalten: „Die hilflose Mutti“ (I 17, Pos. 86), „Vaterrolle [...]“ (I 11, Pos. 145); „[...] Mutterrolle [...]“ (I 16, Pos. 156); „[...] Eltern [...]“ (I 8, Pos. 58), „[...] Löwenmama“ (I 7, Pos. 146); „[...] als Mutter eines nicht ganz in der Spur laufenden Kindes. [...]“ (I 6, Pos. 124), „Mutter“ (I 5, Pos. 83). Neben der Elternrolle bzw. Mutter-/Vaterrolle nehmen Eltern in Gesprächen folgende Rollen ein: „[...] Impulsgeberin [...]“ (I 16, Pos. 140); „[...] Rolle der Meinungsvertretung [...]“ (I 13, Pos. 117); „[...] wertvollen, aktiven Gesprächspartner [...]“ (I 13, Pos. 117); „[...] Bindeglied [...]“ zwischen dem eigenen Kind und der Schule (I 13, Pos. 119), „[...] Sprachrohr. [...]“ (I 7, Pos. 142); „[...] Verteidi[ger] des Kindes. [...]“ (I 5, Pos. 83); „[...] Kämpferin. [...]“ (I 7, Pos. 148); „[...] Vermittlerrolle [...]“ (I 2, Pos. 73), eine Rolle, die durch das Einfordern von Informationen geprägt ist (I 3, Pos. 108), und Unterstützerin (I 4, Pos. 170). Auch die Befragte 8 nennt die „[...] Rolle des Unterstützers [...]“ (Pos. 58) und betont, dass das Schulpersonal sie in dieser Rolle wahrnehmen soll. Gemeinsam ist, dass die Elternteile eine aktive Rolle innehaben.

Daneben lassen sich auch Aussagen zu Rollen finden, welche als passiv bezeichnet werden könnten: „[...] Annehmer. [...]“ (I 14, Pos. 226), Zuhörer*in (I 16, Pos. 144; I 14, Pos. 226; I 10, Pos. 123), oder „(...) eher passiv. [...]“ (I 1, Pos. 66). Ein Vergleich zwischen der Rolle als Eltern und der Rolle des Schulpersonals stellt die Befragte 8 her: „(...) Ja, ich würde schon meine Rolle als Eltern sehen, nicht unbedingt auf Augenhöhe, ich bin hier die pädagogische

Fachkraft zu Hause, sondern schon auch Eltern, weil damit andere Aufgaben verbunden sind [...] als in der Schule. [...]“ (Pos. 58).

Erkennbar ist, dass bis auf den Befragten 1 (Pos. 66) alle Elternteile von der Einnahme unterschiedlicher Rollen in Gesprächen berichten. Exemplarisch wird die Einnahme unterschiedlicher Rollen anhand des folgenden Zitats deutlich: „[...] Also es ist, finde ich von der ZuhörerIn bis zur ImpulsgeberIn ist eigentlich die gesamte Bandbreite finde ich abgedeckt“ (I 16, Pos. 144). Ein Grund für die Einnahme verschiedener Rollen wird von der Befragten 13 genannt: „Auch hier würde ich sagen, dass das unterschiedlich abhängig davon ist, wer das Gespräch eben veranlasst hat. [...]“ (Pos. 117).

Bezüge zu den aktuellen Rollen sind auch in den Aussagen erkennbar, die unter der Subsubkategorie *Wunschrolle* zusammengefasst wurden. Die Bezüge zur aktuellen Rolle werden einerseits genutzt, um Zufriedenheit mit dieser Rolle auszudrücken (I 16, Pos. 148; I 11, Pos. 147; I 10, Pos. 125; I 55, Pos. 89). Andererseits dienen die Bezüge zur Verdeutlichung, welche Rolle die Befragten gerne einnehmen würden (z.B. I 17, Pos. 88). Zu den Wunschrollen zählen „[...] nicht so hilflose Mutti. [...]“ (I 17, Pos. 88) statt „[...] hilflose Mutti“ (I 17, Pos. 86), „[...] Mutter. [...]“ (I 7, Pos. 152) statt „[...] Löwenmama“ (I 7, Pos. 146) und „[...] Ansprechpartner [...]“ (I 5, Pos. 89). Die Befragte 7 verdeutlicht zudem, dass sie sich wünscht, dass der Sonderpädagoge ihr in Gesprächen in ihrer Expertinnenrolle zuhört:

Also die Experten für die Kinder und ich, ja es gibt verschiedene Eltern. Es gibt engagierte Eltern, es gibt Eltern, die sich sagen „komm, mein Kind ist zufrieden in der Schule“. Das reicht mir. Ist AUCH in Ordnung. Gar keine Frage, aber nichtsdestotrotz sind die Eltern die Experten. Gerade in dem Bereich, je nachdem was für ein Handicap das Kind hat, und wenn man dann noch einen Sonderpädagogen hat, der für diese für diesen Entwicklungsgrad keine Weiterbildung hat (genervter Laut), dann sollte man erst recht zu hören, was die Eltern sagen. Und nicht, dass ich dasitzen muss und diskutieren muss was ist krankheitsbedingt oder beziehungsweise handicap-bedingt und was ist Sohnemann-bedingt. [...]. (Pos. 116)

Auch der Befragte 1 greift das Zuhören auf und stellt dabei einen Bezug zur Rolle des Gesprächspartners her: „[...] dass er auch mal zuhört, was ich sage. [...]“ (Pos. 68). Die Formulierung weist darauf hin, dass der Befragte 1 eine aktive Rolle einnehmen möchte. Im Gegensatz dazu drückt der Befragte 3 aus, „ich würde gerne auch mal einen Schritt zurücktreten [...]“ (Pos. 110), was darauf hinweist, dass er manchmal eine weniger aktive Rolle innehaben möchte. Weiterführend betonen zwei Befragte (I 14, Pos. 230; I 6, Pos. 132), dass sie keine Rolle einnehmen wollen.

Abschließend wird die Subkategorie *Verhältnis* betrachtet. Zwei Elternteile sprechen von einem guten (I 8, Pos. 70) bzw. sehr guten (I 3, Pos. 122) Verhältnis zu den Lehrkräften. Die anschließenden Äußerungen des Befragten 3 (Pos. 122) verdeutlichen, dass das Verhältnis nicht konstant ist, sondern sich im Verlauf der Zusammenarbeit verändern kann. Als Voraussetzung eines guten Verhältnisses wird von der Befragten 8 (Pos. 70) der Kontakt zwischen Lehrkraft

und Eltern gesehen. Weiterführend kann das Verhältnis durch Vertrauen, aber auch ein „[...] wachsame[s] Auge [...]“ (I 8, Pos. 68) vonseiten der Eltern geprägt sein. Hingegen weisen Aussagen wie beispielsweise „[...]“. Da hat sich das eher so für mich angefühlt, als wenn die da irgendwas aufbauen wollten. [...] und da habe ich mich auch angefeindet gefühlt [...]“ (I 6, Pos. 128) auf ein angespanntes Verhältnis zwischen dem Schulpersonal und der Befragten hin. Auch berichtet die Befragte 6 von einem Verhältnis, das seitens des Schulpersonals durch „[...] Voreingenommenheit [...]“ (Pos. 34) geprägt ist.

10.6 Gesprächsziele

Es folgt die Betrachtung der Hauptkategorie *Gesprächsziele*. Die Eltern benennen unterschiedliche Ziele, welche unter der Subkategorie *verfolgte Ziele* zusammengefasst sind. Eines davon ist der Austausch von Informationen (I 16, Pos. 38; I 10, Pos. 137; I 8, Pos. 64; I 5, Pos. 39; I 3, Pos. 61). Dieses Ziel wird von der Befragten 10 wie folgt definiert: „[...]“, dass man guten, einen guten Austausch hat und, dass man halt so viele Infos, wie möglich bekommt. Aber auch so viele Infos, wie möglich von sich selber preisgeben kann. [...]“ (Pos. 137). Der Informationsaustausch beinhaltet somit, dass sowohl die Eltern als auch das Schulpersonal Informationen weitergeben und erhalten (I 10, Pos. 137). Mit dem verfolgten Ziel des Informationsaustauschs gehen teilweise weitere Ziele einher. Dazu zählt, eigene Defizite zu reduzieren und eine andere pädagogische Perspektive durch die Lehrkräfte zu erhalten (I 16, Pos. 38). Im Gegensatz dazu formulieren zwei Eltern von Kindern mit spUB (I 7; I 2) ausschließlich Ziele, die beinhalten, dass sie den Lehrkräften ihre Perspektive auf die Situation bzw. auf das Kind darstellen. Das Ziel, Informationen zu erhalten, bzw. die Perspektive, sie vom Schulpersonal zu erfahren, wird hier nicht genannt.

[...] Also mein Ziel ist wirklich auch den Lehrern zu zeigen, mein Kind kann auch was Gutes, nicht nur das Schlechte bitte. Und dass ich auch gucke, wie kann ich dem Lehrer oder beziehungsweise Pädagogen Sonderpädagogin, wie auch immer, zeigen, dass es Wege gibt, um halt vielleicht einen anderen Lichtblick auf die Sache zu werfen und einen anderen Weg zu versuchen. [...] (I 7, Pos. 60)

[...] Also konkret ging es darum, dass entweder war es mir wichtig, dass die Lehrer wussten, was im Moment für uns wichtig ist. Das, dass das versta, dass das ankommt, sag ich mal. Dass man weiß, man hat, man hat zu mindestens drüber gesprochen. Das war oft und mein Ziel, tatsächlich einfach zu sensibilisieren. [...] (I 2, Pos. 83)

Beide Elternteile (I 7, I 2) verfolgen das Ziel, ihre eigene Wahrnehmung darzustellen. Bei der Befragten 7 (Pos. 60) bezieht sich dies auch auf die Lösungswege. Hingegen formuliert die Befragte 2, „[...]“, dass man überlegt, wie können wir jetzt gerade ein Problem lösen. [...]“ (Pos. 43). „Wir“ (I 2, Pos. 43) verdeutlicht somit, dass das Ziel der Problemlösung nicht allein auf der Perspektive des Elternteils basiert, sondern die Perspektive der Gesprächspartner*innen einschließt. Die Problemlösung wird als Ziel von insgesamt fünf Befragten genannt (I 17, Pos. 56; I 10, Pos. 71; I 8, Pos. 64; I 7, Pos. 60; I 2, Pos. 37, 43). Konkret wird dreimal von einer

gemeinsamen Lösungssuche (I 2, I 10; I 8) – einmal ist nicht ersichtlich, welche Gesprächspartner*innen beim Finden einer Lösung beteiligt sind (I 17) und einmal von einer Lösungssuche seitens der Eltern (I 7) – gesprochen. Die Befragte 7 (Pos. 60) nennt sowohl ihre eigenen Ziele (vgl. Zitat oberhalb: I 7, Pos. 60) als auch die Ziele der Schule: „Das Kind hat artig zu sein, hat mitzuarbeiten, darf nicht stören“ (Pos. 154). Deutlich wird, dass sich die genannten Ziele der Gesprächspartner*innen unterscheiden. Auch die Befragte 6 nennt neben ihren eigenen Zielen die Ziele des Schulpersonals „[...] ,meinen Sohn loszuwerden. [...]“ (Pos. 140). Gemeinsam ist den Befragten 7 und 6, dass sie Eltern eines Kindes mit spUB sind. Zu unterscheiden ist jedoch, dass die Befragte 6 betont, dass es sich bei dem genannten Ziel der Schule um ihr Gefühl handelt (I 6, Pos. 140).

Auch ist erkennbar, dass die verfolgten Ziele überwiegend einen direkten Bezug zum Kind beinhalten. Zum einen werden allgemeine Ziele wie der Erhalt von Informationen über das Kind genannt (I 5, Pos. 39). Zum anderen werden Ziele genannt, die sich spezifisch auf das Kind betreffende Bereiche beziehen. Dazu zählen zum Beispiel Ziele, welche die schulische Leistung (I 14, Pos. 236; I 11, Pos. 155; I 8, Pos. 66; I 3, Pos. 124; I 1, Pos. 74; I 5, Pos. 91), das Verhalten des Kindes (I 8, Pos. 66), die Bewältigung des Unterrichts (I 2, Pos. 85) und den Schulabschluss (I 4, Pos. 194) betreffen. Vereinzelt beinhalten die Ziele, die Eltern von Kindern mit spUB äußern, auch einen direkten Bezug zur Lehrkraft (I 6, I 2). Genannt wird „[...] ,dass die Lehrer sich wohlfühlen [...]“ (I 6, Pos. 48) „[...] ,dass die Lehrer auch mein Kind kennenlernen, [...]“ (I 6, Pos. 50) oder „[...] ,dass die Lehrer das erstmal wahrnehmen, das Problem [...]“ (I 2, Pos. 37).

Die Befragte 9 (Pos. 62) beschreibt, dass eine Vereinbarung von Zielen mit den Lehrkräften nicht möglich sei (I 9, Pos. 62). Im Rahmen von Elternsprechtagsgesprächen berichtet dies auch die Befragte 13: „Ich habe nicht das Gefühl, dass dort Ziele im Allgemeinen verfolgt werden, ich habe eher das Gefühl, dass das ein lediglicher Austausch der aktuellen Situation ist. [...]“ (Pos. 89).

Neben der Nennung von Zielen beinhalten die Aussagen der Befragten auch Angaben dazu, wie die Ziele kommuniziert werden. Die Subkategorie *Art und Weise der Kommunikation* fasst diese Inhalte zusammen. Die Ziele in Gesprächen werden nicht explizit benannt, sondern ergeben sich aus dem Gespräch (I 17, Pos. 98, I 16, Pos. 168-170; I 10, Pos. 147, 148; I 3, Pos. 126, 128). Als Begründung können folgende Aussagen herangezogen werden: „[...] ich kann ja schlecht hingehen und sagen, ‚ich will das und das erreichen‘ und ja. [...]“ (I 17, Pos. 98) oder „[...] . Aber man würde ja, also ich würde es als ungewöhnlich empfinden, wenn ich zu Beginn des Gespräches, was ja dann der passende Zeitpunkt wäre, kommunizieren würde, welche Ziele

ich im Gespräch habe. [...]“ (I 16, Pos. 168). Gemeinsam ist den Aussagen, dass beide Elternteile das Benennen der eigenen Ziele als Abweichung von der gängigen Praxis wahrnehmen. Auch der Befragte 3 formuliert: „das funktioniert mit der Frau und mit dem Junior nicht. Das funktioniert genauso wenig mit der Klassenleitung. [...]“ (Pos. 128). Die fehlende Zielvereinbarung im Gespräch wird auch mit den Worten „[...] es läuft“ (I 10, Pos. 148) begründet. Auch ist die Art und Weise der Zielvereinbarung von den Gesprächspartner*innen abhängig. Die Befragte 9 (Pos. 132-134) beschreibt, dass die Zielvereinbarung nur mit ausgewähltem Schulpersonal möglich ist. Zudem wird einmalig erwähnt, dass die Zielvereinbarung von der Gesprächsart abhängt, konkret werden ausschließlich in Entwicklungsgesprächen Ziele festgelegt (I 13, Pos. 27, 87, 89, 91). Die Mutter eines Kindes mit spUB berichtet (I 7, Pos. 104, 158, 160), dass die Ziele im Förderplan stehen, und ausschließlich durch das Schulpersonal vorgelesen würden, wenn sie „[...] still wäre [...]“ (I 7, Pos. 160).

Zuvor wurde dargestellt, dass Eltern von Kindern mit spUB berichten, dass neben der Lehrkraft auch weitere Personen an Gesprächen teilnehmen. Die Befragte 8 (Pos. 66) greift dies im Kontext der Zielvereinbarung auf und erklärt, dass die Lehrziele und Verhaltensziele mit der Lehrkraft festgelegt werden und mit der Schulbegleitung die Umsetzung der vereinbarten Ziele besprochen wird. Diese und weitere Aspekte werden unter der Subkategorie *Person* zusammengefasst. Neben Lehrkräften (I 17, Pos. 100; I 14, Pos. 244; I 13, Pos. 97; I 8, Pos. 66; I 5, Pos. 97; I 4, Pos. 202-204; I 1, Pos. 75) benennen Eltern (I 17, Pos. 100; I 11, Pos. 159; I 8, Pos. 66) die Ziele, und bei Kindern mit spUB werden Ziele auch von Sonderpädagog*innen (I 13, Pos. 97; I 7, Pos. 156) formuliert. Ausschließlich die Befragte 4 (Pos. 202-204) erklärt anhand eines Beispiels, warum die Lehrkraft die Ziele kommuniziert. Die Mutter 4 (Pos. 202-204) begründet, dass ihr eigenes Wissen zum Erwerb des Schulabschlusses ihres Kindes nicht ausreicht. Einmalig wird betont, dass die Lehrkraft und die sonderpädagogische Lehrkraft die Sichtweisen des Elternteils und des Kindes bei der Kommunikation der Ziele berücksichtigen (I 13, Pos. 97).

Weiterführend wird die Subkategorie *Zielüberprüfung* betrachtet. Die Befragten 6 (Pos. 150) und 5 (Pos. 10, 103) geben an, dass nach einem Gespräch keine Überprüfung der Ziele stattfindet. Die Befragte 5 begründet die fehlende Überprüfung wie folgt. „[...] Das ist einfach ein Gespräch, das wird auch nicht dokumentiert oder findet sich in der Akte oder sonstiges. Das ist, das ist einfach ein Gespräch, das ja“ (Pos. 101). Im Gegensatz dazu dient die schriftliche Dokumentation in anderen Fällen als Mittel der Zielüberprüfung (I 16, I 13, I 10). Konkret werden schriftliche Notizen des Elternteils (I 16, Pos. 174), Erstellung eines Gesprächsprotokolls durch die Klassenlehrkraft und den Sonderpädagogen (I 13, Pos. 95) bzw. Mitschriften des Gesprächs

durch das Schulpersonal (I 10, Pos. 145) zur Zielüberprüfung herangezogen. Die Befragte 16 (Pos. 174, 176-178) grenzt ihre schriftlichen Notizen von einem Protokoll ab, indem sie darstellt, dass aufgrund des Leistungsstandes des Kindes die Anfertigung eines Protokolls nicht notwendig sei. Der Einsatz der schriftlichen Dokumentation zur Zielüberprüfung unterscheidet sich: die Befragte 16 (Pos. 174) nutzt ihre Notizen als eigene Erfolgskontrolle nach dem Gespräch, bei der Befragten 10 ist die Verwendung aufgrund fehlender Beschreibung unklar und der Befragten 13 (Pos. 85, 95) dient das Protokoll als Reflexionsgrundlage für das nächste Entwicklungsgespräch.

Weitere sechs Befragte (I 16, Pos. 174; I 14, Pos. 246; I 8, Pos. 62, 68, 70; I 7, Pos. 107 f.; I 2, Pos. 87; I 1, Pos. 78) berichten von einer Zielüberprüfung im Rahmen des nächsten Gesprächs bzw. Hilfeplangesprächs (I 2). Im Vergleich zur Befragten 13 (Pos. 85, 95) beschreiben diese Elternteile nicht, dass ein Protokoll als Grundlage dient. Von einer Überprüfung der vereinbarten Ziele durch eine Rückmeldung der Lehrkraft an die Eltern berichtet die Befragte 9 (Pos. 136). Aussagen wie „[...] ,wenn man nichts mehr voneinander hört, hat sich das erledigt“ (I 17, Pos. 102) oder „[...] ,wenn ich nichts Negatives höre, dann gehe ich davon aus, dass meine Tochter sich auch gut verhält. [...]“ (I 11, Pos. 165) weisen darauf hin, dass auch das Ausbleiben einer Kontaktaufnahme durch das Schulpersonal als Zielüberprüfung verstanden wird. Auch Noten (I 3, Pos. 130; I 11, Pos. 163) und Zeugnisse (I 4, Pos. 206) dienen der Zielüberprüfung.

10.7 Erwartungen

Im Weiteren wird die Hauptkategorie Erwartungen inklusive der Subkategorien allgemeine Erwartungen an die Zusammenarbeit, Erwartungen an das Gespräch, Erwartungen an Gesprächspartner*innen und Zufriedenheit betrachtet.

Zunächst wird die Subkategorie *allgemeine Erwartungen an die Zusammenarbeit* betrachtet, die Erwartungen zusammenfasst, die sich nicht ausschließlich auf Gesprächssituationen beschränken. Die Befragte 7 (Pos. 127) erwartet, dass eine Zusammenarbeit zwischen den Eltern und dem Schulpersonal stattfindet „[...] . Erst die Eltern mit ins Boot nehmen und dann über die Jahre, wenn man sich eingespielt hat und so weiter, können die Eltern die Rolle in der Schule als Mitbegleiter immer weiter loslassen. [...]“ (I 7, Pos. 128). Deutlich wird die Hoffnung, dass die Intensität der Zusammenarbeit im Verlauf der Schulzeit reduziert werden kann und dass Eltern eine aktive Rolle in der Zusammenarbeit einnehmen. Eltern von Kindern mit spUB erwarten, dass Lehrkräfte Interesse an der häuslichen Situation des Kindes zeigen, weil davon ausgegangen wird, dass Lehrkräfte im Umgang mit dem Kind auf das Wissen der Eltern angewiesen sind:

[...]. Unsere Kinder, muss man wissen, können nicht kommunizieren und daher ist es für Lehrer sehr wichtig, eigentlich zu wissen, wie sind die zu Hause, wie verhalten die sich, was brauchen die? Und wenn das eine Lehrkraft nicht interessiert, dann fände ich das negativ, weil das ist eigentlich, das muss, das braucht er als Rüstzeug, auch dem Kind richtig zu begegnen. Ich meine, das braucht jede Lehrkraft eigentlich, mein Hintergrundwissen: Was geht eigentlich zu Hause ab? Und warum ist der hier so in der Schule oder warum nicht? Und wenn ich das Wissen schon, wenn ich schon Eltern habe, die das mitteilen wollen, dann muss ich das auch nutzen. Und das erwarte ich und wenn das nicht kommt, dann wäre das für mich auch negativ. (I 8, Pos. 90)

Auch zur konkreten Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit dem Schulpersonal formulieren Eltern Erwartungen: Informationen zu Gründen von Entscheidungen zu erhalten, ein stärkeres Eingehen auf das Kind (I 1, Pos. 58), „[...] Mehr Unterstützung [...]“ und „[...] mehr Kommunikation. [...]“ (I 1, Pos. 58). Weiterführend wird vom Schulpersonal erwartet, dass sie die Eltern über Vorkommnisse informieren: „[...] So und wenn es da irgendwo irgendwas passiert und ich kriege es nicht mit, meine Tochter kann sich verbal nicht so äußern, dann erwarte ich einfach, dass das an mich herangetragen wird.“ [...] (I 8, Pos. 39). Auch der Befragte 11 äußert konkrete Erwartungen an die Lehrkraft seiner Tochter: „Ja, dass der nach bestem Wissen und Gewissen mein Kind halt. Ja, Sachen für das Leben, die sie womöglich ihr Leben lang braucht, auch lehrt oder ihr das beibringt. [...] (Pos. 141)“.

Es folgt die Betrachtung der Subkategorie *Erwartungen an das Gespräch*. Die Befragte 16 resümiert: „[...] Aber insofern sind meine Erwartungen eigentlich auch weder übermäßig reflektiert noch, glaube ich, auch tatsächlich nicht übermäßig hochgeschraubt oder sowas“ (Pos. 136). Die gewählte Formulierung zeigt, dass sich die Erwartungen der Mutter, nicht auf spezifische Aspekte beschränken. Hingegen bezieht sich eine andere elterliche Erwartung konkret auf den Inhalt eines Gesprächs (I 9). Es wird erwartet, dass mit den Inhalten des Gesprächs, unabhängig davon, ob es positive oder negative Aspekte sind, gearbeitet werden kann (I 9, Pos. 108). Auch werden Erwartungen an die Gesprächsatmosphäre gestellt:

Eine Atmosphäre erstmal. Dass man nicht schon mit Vorbereitung und mit dem ganzen Pipapo an dieses Gespräch rangeht, sondern man hat einen Termin, man geht dahin und da bespricht man sich. DA kann man sich zusammen vorbereiten und ich wäre als Mutter entlastet. (I 7, Pos. 132)

Die Befragte 7 erwartet eine Gesprächsatmosphäre, in der eine Vorbereitung ihrerseits nicht erforderlich ist, sondern eine gemeinsame Vorbereitung im Rahmen des Gesprächs vorgenommen wird (I 7, Pos. 132). Die Befragte 6 (Pos. 106) formuliert die Problemlösung und Konfliktlösung als Erwartung.

Neben bestehenden Erwartungen wird auch erwähnt, dass Erwartungen in der Vergangenheit bestanden, zum aktuellen Zeitpunkt jedoch „[...] oft [...]“ (I 2, Pos. 67) nicht mehr bestehen. Verdeutlicht wird dies durch folgendes Zitat: „[...] Eine Erwartung an die Gespräche hatte ich oft nachher nicht mehr“ (I 2, Pos. 67). Auch die Befragten 14 (Pos. 220) und 1 (Pos. 80) äußern, dass sie keine Erwartungen an das Gespräch stellen: „[...] Ich habe keine Erwartungen

in dem Sinne, weil ich einfach nichts erwarten kann, weil ich das Gefühl habe, da wird sich. [...]“ (I 1, Pos. 80). Deutlich wird, dass der Befragte 1 (Pos. 80) seine fehlenden Erwartungen als Gefühl ausdrückt. Weil er den Satz abbricht bleibt unklar, um welches Gefühl es sich handelt. Die Befragte 14 führt als Begründung für das Fehlen von Erwartungen an:

Eigentlich gar keine, weil hat man Erwartungen, dann kommt was anderes, dann ist man wieder aktiv unten. Und deswegen, man muss einfach mal da rein gehen (lachen) und das einfach DAS mitnehmen, was man bekommt, sag ich mal. Also Erwartungen habe ich da keine. (I 14, Pos. 220)

Die Befragte 14 (Pos. 220) begründet, dass sich das Gespräch anders gestalten kann als erwartet. Die Worte „[...] dann ist man wieder aktiv unten. [...]“ (I 14, Pos. 220) können auf eine Selbstschutzfunktion hinweisen.

An dieser Stelle bietet sich eine Überleitung zur Betrachtung der Subkategorie *Erwartungen an Gesprächspartner*innen* an, da die Befragte 14 (Pos. 222) auch das Vorhandensein von Erwartungen gegenüber dem Schulpersonal verneint. Insgesamt formulieren 13 Befragte unterschiedliche Erwartungen an ihre Gesprächspartner*innen, die nun dargestellt werden.

Die Elternteile formulieren, dass sie einen höflichen (I 13, Pos. 115), freundlichen (I 17, Pos. 84; I 10, Pos. 109), offenen (I 10, Pos. 109), wohlwollenden (I 16, Pos. 136) empathischen (I 16, Pos. 136) bzw. wertschätzenden (I 13, Pos. 115) Umgang erwarten. Spezifisch erwartet die Befragte 4 eine „[...] nett[e]. [...]“ (Pos. 166) Begrüßung. Auch eine wertschätzende (I 5, Pos. 79), entspannte (I 16, Pos. 136), offene (I 3, Pos. 104) und klare Kommunikation (I 8, Pos. 103) wird erwartet. Unter einer klaren Kommunikation versteht die Befragte 8, dass das Schulpersonal kommuniziert: „[...] was man erwartet, was man nicht wünscht oder wünscht, sodass es auch für mich eine klare Orientierung gibt. [...]“ (Pos. 103). Die Inhalte sollten durch das Schulpersonal sachlich (I 5, Pos. 81; I 6, Pos. 106) und wahrheitsgetreu (I 6, Pos. 106, 108) dargestellt werden. Zudem wird erwartet, dass das Schulpersonal im Gespräch den „Knackpunkt“ (I 4, Pos. 166) nennt, sich in Gesprächen genügend Zeit nimmt (I 17, Pos. 82; I 1, Pos. 56) und sich nicht übergriffig verhält (I 5, Pos. 79).

Erwartet wird auch, dass das Schulpersonal versucht, dem Elternteil zu helfen (I 17, Pos. 82). Die Erwartung, dass das Schulpersonal hilft, äußert auch der Befragte 1 (Pos. 54), jedoch steht hier die Frage im Vordergrund, „[...] wie man dem Jungen helfen könnte [...]“ (I 1, Pos. 54). Auch die geäußerte Erwartung der Befragten 4 (Pos. 166) stellt einen direkten Bezug zum Kind her. Erwartet wird, dass die Lehrkraft im Gespräch mit dem eigenen Kind in Kontakt steht.

Äußerungen wie „[...] gegenseitig die Meinungen und auch Wahrnehmungen zu tolerieren, hinzunehmen, zu akzeptieren und auch vor allen Dingen natürlich zu respektieren [...]“ (I 13, Pos. 115) bzw. „[...]“, dass man seine jeweiligen unterschiedlichen Perspektiven einfach auch

akzeptiert, [...]“ (I 5, Pos. 79) zeigen, dass eine gegenseitige Akzeptanz der Gesprächspartner*innen erwartet wird. Neben der Akzeptanz der Meinungen/Wahrnehmungen (I 13, Pos. 115) und Perspektiven (I 5, Pos. 79) ergänzt die Befragte 5 (Pos. 81), dass auch die eigene elterliche Privatsphäre akzeptiert werden sollte und sich die Gesprächspartner*innen „[...] nicht zu neugierig. [...]“ (Pos. 81) zeigen sollten. Hinweise, auf die Erwartung, dass die elterliche Perspektive akzeptiert werden soll, sind auch in der Aussage der Befragten 9 (Pos. 104) erkennbar. Die Mutter beschreibt, dass die Lehrkraft den Eltern zuhören sollte und grenzt dies von der aktuellen Situation ab, in der die Lehrperson „[...] versucht [die] Eltern klein zu machen und unterzubuttern [...]“ (I 9, Pos. 104). Neben der Akzeptanz wird das Zuhören als Erwartung gegenüber der Lehrkraft formuliert. Insgesamt formulieren vier Elternteile die Erwartung, dass ihre Gesprächspartner*innen ihnen zuhören (I 17, Pos. 82; I 9, Pos. 104, 106; I 8, Pos. 25, 56; I 7, Pos. 128).

Als Erwartung formuliert die Befragte 8 (Pos. 56) auch, dass Eltern die Möglichkeit erhalten, zu Wort zu kommen, was über ein „Schönen guten Tag“ und „Auf Wiedersehen“ (Pos. 56) hinausgeht. Somit wird erwartet, dass das Schulpersonal die elterliche Sichtweise aktiv einbezieht, indem beispielsweise Fragen an die Eltern gestellt werden:

[...], dass man sagt, wir kommen hier an einen Punkt, wir kommen nicht weiter. Haben Sie noch eine Idee? Wie ist denn das zu Hause? Wie läuft denn das bei Ihnen zu Hause ab? Können wir das hier für den Schulalltag mit einflechten oder gibt es da irgendwas? (I 8, Pos. 39)

Ein aktiver Einbezug und somit eine Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schulpersonal wird auch von der Befragten 7 (Pos. 128) am Beispiel der gemeinsamen Erarbeitung eines Förderplans als Erwartung geäußert. Auch die Befragte 2 berichtet von einer Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, indem gemeinsam Möglichkeiten entwickelt werden, wie sich ihr Sohn im Unterricht besser konzentrieren kann (Pos. 59-63). Gemeinsam ist den Elternteilen 2, 7 und 8, dass bei ihren Kindern ein spUB vorliegt. Zu differenzieren ist, dass die Befragte 2 (Pos. 67) im Vergleich zu den Elternteilen 8 (Pos. 39) und 7 (Pos. 128) die Zusammenarbeit, konkret die gemeinsame Lösungsfindung als Hoffnung, nicht als Erwartung bezeichnet: „Also ERWARTUNGEN in dem Sinne, hat man gehofft. Man hat gehofft, dass das man, dass man da, ja im Endeffekt mit mit den Lehrern eine Lösung findet für das Problem, was man hat. [...]“ (I 2, Pos. 67). Als möglicher Grund für diese Sichtweise könnte folgende Aussage der Befragten 2 herangezogen werden:

[...]. Es gibt Lehrer, mit denen kann man das gut besprechen, die können das auch gut individuell tatsächlich dann was umsetzen. Es gibt aber auch ganz, also ich hatte auch Lehrer erlebt, wo die gar nicht gesprächsbereit waren. Das gibt es auch. Dass dann, das ist tatsächlich Lehrerabhängig. [...]. (Pos. 63)

Weiterführend wird erwartet, dass Lehrkräfte über Wissen zu schulischen Themen verfügen (I 3, Pos. 104), damit „[...] sie dann Rede und Antwort stehen können [...]“ (I 3, Pos. 108) oder

im Rahmen eines Gesprächs Informationen über die Noten des Kindes geben können (I 16, Pos. 136). Erwartet wird auch, dass die Lehrkraft als „[...] Multiplikator [...]“ (I 8, Pos. 82) fungiert und Informationen an das entsprechende Schulpersonal weitergibt (I 8, Pos. 82; I 3, Pos. 108; I 1, Pos. 54) oder die passende Ansprechperson benennt (I 3, Pos. 108). Von Seiten des Schulpersonals wird erwartet, dass sie konstruktive Kritik übermitteln (I 8, Pos. 40).

Zudem werden konkrete Erwartungen an den Ausgang eines Gesprächs formuliert:

[...] und dass man in irgendeiner Form sich eben dann auf irgendein Ergebnis, was für alle Beteiligten sich eben gut und wertvoll anfühlt und man sich eben, wenn es ein vielleicht negativen Anlass des Gespräches gab, wenn die Situation sich hinterher besser anfühlt. (I 13, Pos. 115)

Formulierungen, wie „gerne, wie schon erwähnt, [...]“ (I 13, Pos. 115) stellen einen direkten Bezug zwischen der Zufriedenheit und den Erwartungen her. Im Weiteren wird die Subkategorie *Zufriedenheit* betrachtet, die beschreibt, was in Gesprächen passieren muss, damit Eltern zufrieden herausgehen. Eltern sind mit Gesprächen zufrieden, wenn eine „[...] angenehme Gesprächsatmosphäre, die frei von verbalen Angriffen [...]“ (I 16, Pos. 132) ist, vorliegt. Neben der Gesprächsatmosphäre (I 16, Pos. 132) werden auch Umgangsformen (I 13, Pos. 113; I 16, Pos. 132) genannt, die durch Wertschätzung (I 16, Pos. 132), Freundlichkeit und Höflichkeit (I 13, Pos. 113) geprägt sein sollten. Auch die Verabschiedung sollte höflich erfolgen (I 13, Pos. 113). Weiterführend werden Bezüge zur Art und Weise der Kommunikation in Gesprächen hergestellt: die Gesprächspartner*innen sollten „ruhig miteinander kommunizier[en]“ (I 17, Pos. 80), die Eltern und die Lehrkraft „[...] habe[n] Raum zum Reden [...]“ (I 8, Pos. 62) und die Gesprächspartner*innen lassen sich ausreden (I 13, Pos. 113). Die Befragte 5 (Pos. 75) formuliert, dass sie in ihrer Mutterrolle respektiert werden möchte, welche im Vergleich zum Schulpersonal durch andere Sichtweisen, Wahrnehmungen und Ansprüchen geprägt sein kann.

Ein Gespräch verläuft für die Mutter 10 (Pos. 105) zufriedenstellend, wenn sie Informationen zur aktuellen Situation ihres Kindes durch die Lehrkräfte erhält, die über die Weitergabe der Noten hinausgehen.

[...] Also wenn die Lehrer da jetzt sitzen und einfach stumpf sitzen würden, ja, das (unv.) „läuft eigentlich ganz gut, ja, und die Note egal da hat sie das, da hat sie das, ja Tschüss.“ Also dann bin ich sehr unbefriedigt, weil ich dann auch nicht genau weiß, wie läuft es denn überhaupt. [...]. (I 10, Pos. 105)

Auch die Befragte 16 stellt einen Bezug zwischen der Zufriedenheit und dem Erhalt von Informationen her: „[...]]. Ja und man sollte logischerweise die Informationen, die man sich gewünscht hatte, bekommen. [...]“ (Pos. 132). Konkret möchte die Mutter Informationen zur Leistung und der Gruppenkonstellation erhalten (I 16, Pos. 132). Auch die Benennung des Problems (I 8, Pos. 62) und die positive Rückmeldung zum Kind (I 14, Pos. 218) werden als Gesprächsinhalte gesehen.

Der Aspekt des Zuhörens wird ebenfalls von den Befragten aufgegriffen (I 16, Pos. 132; I 13, Pos. 113; I 8, Pos. 62; I 7, Pos. 162). Formulierungen wie „[...] aneinander zugehört [...]“ (I 8, Pos. 62) oder „[...] gegenseitig zugehört [...]“ (I 13, Pos. 113) zeigen, dass die Eltern und das Schulpersonal den jeweiligen Gesprächspartner*innen zuhören sollten. Hingegen bezieht sich die Befragte 7 in ihrer Aussage explizit auf das Schulpersonal: „[...] Es müsste passieren, dass sich die, die Schule, ich sage das jetzt mal grob, die Schule bereit erklärt, den Eltern zuzuhören und zu hören, was hat das Kind genau. [...]“ (Pos. 126). Die Befragte beschreibt weiterführend „[...]“, dass die Eltern die Experten [...]“ (I 7, Pos. 126) ihrer Kinder sind.

Ein Bezug zum Gesprächsende stellen fünf Elternteile her (I 17, Pos. 80; I 12, Pos. 113; I 8, Pos. 62; I 6, Pos. 102; I 2, Pos. 59). „[...] Und, wenn man dann sich gegenseitig ausgetauscht hat und eine Lösung oder einen Weg gefunden hat, den man gehen kann, das ist dann schon immer wo man dann stolz und mit einem Lächeln rausgeht und sagt, ‚super, geil‘“ (I 17, Pos. 80). Neben der Lösungsfindung wird das gemeinsame Finden von Strategien zur Verbesserung der Situation (I 8, Pos. 62) und das Vorhandensein eines Ergebnisses (I 13, Pos. 113) als zufriedenstellender Gesprächsausgang benannt. Zudem wird ein direkter Bezug zum kindlichen Wohlbefinden hergestellt: „[...] Es entsteht jetzt irgendwas, dass es das es dem Kind besser geht“ (I 2, Pos. 59).

10.8 Bewertung

Die Hauptkategorie *Bewertung* wurde am häufigsten codiert und enthält die meisten Sub- bzw. Subsubkategorien. Die Subkategorien lauten: *Verständnis; Handlungsbedarfe; Wünsche; Herausforderung, positive und negative Aspekte* sowie *Abhängigkeit*.

Zunächst wird die Subkategorie *Verständnis* betrachtet. Exemplarisch wird das Verständnis der Eltern anhand des nachstehenden Zitats verdeutlicht:

[...] Aber ich sehe natürlich in diesen Gesprächen auch, wie sie die Lehrer mit den Bedingungen vor Ort sich aufreihen. Man mag sich gar nicht trauen, dann noch einen Anspruch zu formulieren, weil die sowieso schon am Limit sind und sich da noch in ihrer Freizeit ihre Kinder hintenanstellen und dann irgendwelche Sachen vorbereiten, weil einfach da kein Budget ist, das anzuschaffen. Oder wo eigentlich drei Lehrkräfte sind, macht das einer. Und das kann nicht funktionieren. [...]. (I 8, Pos. 80)

Neben der Befragten 8 (Pos. 80) stellen fünf weitere Elternteile einen direkten Bezug zur Situation der Lehrkraft bzw. den aktuellen schulischen Rahmenbedingungen her und führen dies als Erklärung für die fehlende Umsetzung von Angelegenheiten an (I 16, Pos. 202; I 8, Pos. 40, 80; I 7, Pos. 110; I 5, Pos. 51; I 3, Pos. 106; I 2, Pos. 37, 81). Einzig die Befragte 6 berichtet, dass sie das Verständnis gegenüber den Gesprächspartner*innen aktiv in Gesprächen äußert, indem sie sagt „[...]“, es ist für sie ja auch nicht einfach. [...]“ (Pos. 48).

Handlungsbedarfe stellen eine weitere Subkategorie dar. „[...] Aber so jetzt diese ganz normalen Elterngespräche, gibt es eigentlich gar kein Handlungsbedarf, sag ich mal. [...]“ (I 14,

Pos. 254). Auch drei weitere Befragte (I 16, Pos. 200; I 13, Pos. 133-135; I 10, Pos. 162), verneinen dass Handlungsbedarfe im Rahmen von Gesprächen vorliegen. Hingegen wird von zwei Elternteilen (I 11, Pos. 179-189; I 9, Pos. 168-170) Handlungsbedarf auf Grundlage einer konkreten Situation beschrieben. Zu unterscheiden ist, dass sich der geäußerte Handlungsbedarf der Befragten 9 (Pos. 168-170) auf die Inhalte eines Gesprächs bezieht, konkret auf die Berücksichtigung der elterlichen Perspektive. Hingegen nimmt der Befragte 11 (Pos. 139-189) einen Handlungsbedarf, in Form des Aufsuchens eines Gesprächs mit einer bestimmten Lehrkraft wahr, wenn seine Tochter den Sachverhalt nicht eigenständig klären kann: „[...] Und wenn sich das nicht aufklärt, dann gehe ich da wirklich im Nachhinein noch hin. Also ich habe da absolut kein Problem mit und das werde ich auf offen kommunizieren und am liebsten natürlich mit der Person persönlich (I 11, Pos. 187)“.

Im Folgenden wird die Subkategorie *Herausforderung* betrachtet. Die Befragte 17 (Pos. 112-114) beschreibt, dass mithilfe von persönlichen Gesprächen bestehende Herausforderungen in der schriftlichen Kommunikation gelöst werden können. Jedoch kann auch die Kommunikation in Gesprächen eine „[...] kleine Herausforderung. [...]“ (I 13, Pos. 149) darstellen, denn „[...] Man weiß ja auch nicht, was hat der Gegenüber heute schon erlebt oder was steht dem noch bevor oder wie auch immer. [...]“ (I 13, Pos. 149).

Neben der Existenz von Herausforderungen wird einmalig das Vorliegen von Herausforderungen in Gesprächen explizit verneint:

[...] Vielleicht werde ich zu positiv, aber ich glaube die Gespräche mit uns waren für die Lehrerin nicht so besonders herausfordernd. Ich glaube, dass wir für sie auch ganz nett war[en]. [...] (I 16, Pos. 194). [...] Also es ist ein Punkt auf meinem auf meiner To-Do-Liste des Tages, die ich ein stückweit auch einfach erledige einfach, aber ich fand die Gespräche nicht als belastend, herausfordernd, anstrengend. Aber, das muss man natürlich in dem Kontext sehen, dass die Leistung auch zur mir keinen Anlass zur Sorge gegeben haben, ne. (I 16, Pos. 196)

Erkennbar ist, dass die Befragte 16 (Pos. 194, 196) nicht nur ihre eigene Perspektive darstellt, sondern auch die von ihr vermutete Lehrkraftperspektive beschreibt. Bei der Beschreibung von Herausforderungen in Gesprächen stellen auch vier weitere Befragte einen Bezug zu den weiteren Beteiligten in Gesprächen her (I 17, Pos. 112-114; I 13, Pos. 149; I 8, Pos. 98; I 7, Pos. 178; I 5, Pos. 107). Beispielsweise werden die vorgetragenen Inhalte des Gegenübers in Gesprächen (I 5, Pos. 107), das Finden „[...] eine[s] gemeinsamen Nenner[s] [...]“ (I 8, Pos. 98), Umgangsformen (I 13, Pos. 149) und das fehlende Zuhören der Lehrkräfte (I 7, Pos. 178) als herausfordernd beschrieben. Die geschilderten Herausforderungen beziehen sich auf die konkrete Gesprächssituation. Hingegen nimmt die Befragte 6 die Situation vor einem Gespräch als herausfordernd wahr:

Dass ich die durchstehe. Die erste Herausforderung ist für mich überhaupt dahin zu gehen, dass ich die durchstehe und dass ich auch danach herausgehe mit dem Gefühl, okay, das konnten wir jetzt lösen, das Problem, oder aufklären, und jetzt geht's weiter. [...] (Pos. 156)

Ergänzend werden Rahmenbedingungen, konkret zeitliche Aspekte, als herausfordernd bewertet:

[...]. Also die Gespräche die Herausforderungen in der Gesprächssituation ist Zeitmangel. Definitiv. Dann wie gesagt, dass das jeder ein eigenes Süppchen kocht und deswegen, dass die Lehrer keine Vorbereitungszeit haben und auf die Gespräche und ja und das schlägt sich auf die Gespräche dann auch nieder. Ich kann ja nichts anbieten, was ich nicht habe. (I 7, Pos. 176)

Auch in weiteren Subkategorien (z.B. *negative Aspekte* und *positive Aspekte*) wird auf Rahmenbedingungen verwiesen, sodass es sich anbietet, die Inhalte der Subkategorie *negative Aspekte* darzustellen. Von zehn Elternteilen, die inhaltlich auf negative Aspekte in Gesprächen verweisen, betonen drei Eltern (I 17, Pos. 109 f.; I 11, Pos. 198 f.; I 10, Pos. 156), dass sie keine negativen Aspekte wahrnehmen. Im Gegensatz dazu zeigen Formulierungen wie „Mangelhaft. [...]“ (I 7, Pos. 162), „[...] sehr anstrengend [...]“ (I 6, Pos. 30), „[...] bisschen schwierig [...]“ (I 2, Pos. 29) und „(...) Verbesserungswürdig. Also relativ schlecht“ (I 1, Pos. 88) eine negative Bewertung von Gesprächen durch Eltern (I 7, Pos. 162; I 6, Pos. 30; I 2, Pos. 29; I 1, Pos. 30, 87 f.). Zur übersichtlichen Darstellung der einzelnen Aspekte, die in Gesprächen negativ wahrgenommen werden, wurden Subsubkategorien gebildet. Zunächst wird die Subsubkategorie *Rahmenbedingungen* betrachtet: „[...] [Z]ehn Minuten um, nächster. Und das finde ich nicht gut, ne. [...]“ (I 9, Pos. 82).

Erkennbar ist, dass der zeitliche Umfang von 10 Minuten hier als „[...] nicht gut [...]“ (I 9, Pos. 82) bewertet wird. Auch die Befragte 7 beschreibt, dass „[...] keine Zeit [...]“ (Pos. 70) für Gespräche vorhanden ist. Neben dem zeitlichen Umfang wird auch der Zeitpunkt von Gesprächen als „[...] viel zu spät. [...]“ (I 7, Pos. 100) bezeichnet. Auch die geringen Personalressourcen werden von der Befragten 7 (Pos. 70) negativ wahrgenommen.

Verhalten Schulpersonal stellt eine weitere Subsubkategorie dar. Elternteile bewerten ein wahrgenommenes Desinteresse ihrer Gesprächspartner*innen als negativ:

Also was ich manchmal erlebt habe, war tatsächlich so dieses, dass man das Gefühl hatte die Lehrer interessieren sich eigentlich nicht dafür; die nehmen das jetzt wahr, das Gespräch, weil sie es theoretisch müssen, aber haben eigentlich gar kein Interesse. [...]. (I 2, Pos. 93)

Auch wird negativ bewertet, wenn die Lehrkraft die Begrüßung des Elternteils nicht mit Worten erwidert (I 13, Pos. 127), sondern stattdessen mit der Reaktion: „[...] die guckt mich an, als wäre ich irgendwie übelriechender Fisch, [...]“ (I 13, Pos. 127) quittiert.

Zwei Elternteile von Kindern mit spUB (I 7, Pos. 168, 184; I 6, Pos. 154) bewerten das Verhalten des Schulpersonals, welches mit einer fehlenden Augenhöhe einhergeht, negativ. Neben der fehlenden Augenhöhe (I 7, Pos. 168, 184; I 6, Pos. 154) wird auch der fehlende Einbezug der Eltern durch das Schulpersonal kritisiert (I 7, Pos. 164). Als „[...] sehr, sehr negativ [...]“ (I 5, Pos. 109) wird übergriffiges Verhalten der Lehrkräfte bewertet (I 5, Pos. 109). Zudem

wird negativ wahrgenommen, wenn Lehrkräfte Aussagen treffen, welche nach Meinung des Elternteils 5 deren Beurteilungskompetenzen übersteigt:

[...]. Hm, jetzt kommen sie an und sagen schon: „Geh mal zum Therapeuten.“ Dann denke ich immer, das ist eine Spur zu weit. Das ist dann schon bisschen zu viel des Ganzen, weil sie sind keine Ärzte. Und wenn sie dann schon konkret irgendwie Therapien empfehlen oder Medikamente sogar empfehlen, auch das hatte ich schon. Da seid Ihr. Da geht Ihr einen Schritt zu weit. [...]. Das dürfen die nicht. Da sind die einfach nicht in der Position, das beurteilen zu dürfen und zu können. (Pos. 107)

Auch Aussagen der Lehrkräfte, die nach Einschätzung der Eltern nicht der Wahrheit entsprechen, werden negativ bewertet (Pos. I 6, Pos. 86-90, 166).

Drei Elternteile (I 13, Pos. 127; I 8, Pos. 88; I 9, Pos. 162) beziehen sich auf die Haltung der (Klassen)lehrkräfte während des Gesprächs: „[...] Negativ würde ich schon wahrnehmen, dass so ein bisschen die Haltung da ist, nach was, oh, womit kommt jetzt [die]. [...]“ (I 8, Pos. 88) oder die „[...] Antihaltung gegenüber uns Eltern [...]“ (I 9, Pos. 164). Neben der Haltung wird auch fehlende Transparenz im Handeln des Schulpersonals als negativ wahrgenommen (I 6, Pos. 166; I 5, Pos. 113). Die fehlende Transparenz bezieht sich auf die fehlende Information, welche Personen an dem Gespräch teilnehmen (I 6, Pos. 166) und auf die im Vorfeld nicht erfolgte Informationsweitergabe, sodass die Information erst im Gespräch erfolgt (I 5, Pos. 113). Auch die Befragte 8 nennt unterschiedliche Verhaltensweisen des Schulpersonals, die sie als negativ wahrnimmt:

[...] So das würde ich negativ, aber auch, wenn wenn ich im Gespräch vielleicht ständig unterbrochen werde, wenn ständig jemand reinkommt und dann unterhält sich die Lehrkraft plötzlich mit dem, was da ist und dann guckt sie sich dann wendet sie sich mir wieder. [...]. (Pos. 90)

Zu berücksichtigen ist, dass diese (I 8, Pos. 90) gewählte Formulierung erkennen lässt, dass sich diese Äußerungen nicht auf aktuelle, sondern auf mögliche Gesprächssituationen bezieht. Hingegen beziehen sich die zuvor skizzierten elterlichen Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, auf die aktuelle Gesprächssituation.

Im Folgenden wird die Subsubkategorie *Inhalte* betrachtet. Zum einen werden Gesprächsinhalte negativ bewertet, sofern sie Lügen beinhalten (I 6, Pos. 86, 166). Zum anderen nehmen zwei Elternteile negativ wahr (I 5, Pos. 23; I 1, Pos. 90), dass der Fokus auf der Darlegung von Aspekten liegt, die verbesserungswürdig bzw. negativ sind:

Wie ich schon sagte, es wird halt nur drauf gehauen. Es wird eigentlich nur zum größten Teil gemeckert. Ja, das funktioniert nicht, das funktioniert nicht. Aber dieses Positive kommt zu kurz dran. Oh, der ist aber toll da drinnen. NEIN, es wird halt anders herum gedreht, er könnte ja besser sein. (I 1, Pos. 90)

Die Subsubkategorie *Beteiligung des Kindes* umfasst Aussagen, die die Beteiligung des Kindes in Gesprächen in einer negativen Art und Weise bewerten (I 9, Pos. 82; I 8, Pos. 92, 94). Die Befragte 9 beschreibt, dass die Gespräche Eltern vorbehalten sein sollten „[...] und nicht verlangt werden [sollte], dass die Kinder [...] mitkommen, ne. [...]“ (I 9, Pos. 82). Zur

Begründung wird herangezogen, dass in Anwesenheit des Kindes kein vernünftiges Gespräch geführt werden kann (I 9, Pos. 82).

Eine Überleitung zur Subkategorie *positive Aspekte*, zu welcher Aussagen aller befragten Elternteile vorliegen, bietet sich an, da auch hier die Subsubkategorie *Beteiligung Kind* gebildet wurde. In Anlehnung an die Darstellung der Subkategorie *negative Aspekte* werden zuerst allgemeine positive Bewertungen skizziert, bevor spezifische Aspekte dargelegt werden, die Eltern positiv wahrnehmen. Von 15 befragten Elternteilen verneint ausschließlich der Befragte 1 mit der Aussage „[...] Eigentlich nicht wirklich. Nein“ (Pos. 92) das Vorliegen positiver Aspekte. Hingegen wählen weitere Elternteile (I 17, Pos. 206, I 16, Pos. 204, I 13, Pos. 27, 141; I 11, Pos. 175; I 10, Pos. 20, 107; I 8, Pos. 25; I 7, Pos. 164; I 5, Pos. 113; I 4, Pos. 2018, I 3, Pos. 132; I 2, Pos. 29) Formulierungen, die Gespräche positiv bewerten: „Eigentlich immer als sehr positiv“ (I 17, Pos. 106), „Positiv. Eindeutig positiv, ne.“ (I 11, Pos. 175) oder „[...] Da muss ich die Gespräche als sehr positiv bewerten, ne“ (I 4, Pos. 218). Fraglich ist in diesem Zusammenhang, welche konkreten Aspekte positiv bewertet werden. Einmalig wird auf Nachfrage formuliert, dass keine konkreten positive Aspekte benannt werden können: „Das ist eine gute Frage (lachen, räuspern). Da kann ich dir eigentlich ehrlich gesagt auch gar nichts sagen, [...]“ (I 14, Pos. 258).

Zunächst erfolgt die Betrachtung der Subsubkategorie *Beteiligung Kind*. Drei Elternteile (I 13, Pos. 143; I 5, Pos. 117; I 4, Pos. 54) bewerten die Beteiligung des Kindes an Gesprächen positiv: „[...] Ich finde das ganz toll, dass die Kinder zu diesem meisten Gesprächen ja auch mit eingeladen werden. Das finde ich sehr wertvoll. Ich meine, immerhin geht es ja um die auch in der Regel. [...]“ (I 13, Pos. 143).

Positiv werden auch Aspekte wahrgenommen, die einen Bezug zum Verhalten des Schulpersonals beinhalten. Diese Inhalte werden mithilfe der Subsubkategorie *Verhalten Schulpersonal* zusammengefasst. Elternteile nehmen die Begegnung auf Augenhöhe (I 4, Pos. 220) bzw. ein „[...] gesundes ausgeglichenes Verhältnis [...]“ (I 16, Pos. 150), das Fragen nach dem Wohlbefinden des Elternteils (I 17, Pos. 38), die transparente Darstellung der Tagesordnungspunkte (I 11, Pos. 216) und das Zeigen von Interesse (I 8 Pos. 78, 80, 101) als positiv wahr. Auch wird von der Befragten 8 (Pos. 78, 80, 101) positiv wahrgenommen, wenn ihre Gesprächspartner*innen Interesse zeigen, indem sie mitschreiben oder Nachfragen stellen.

Elternteile bewerten positiv, wenn die Art und Weise der Kommunikation offen (I 11, Pos. 218), freundlich, höflich (I 13, Pos. 125), herzlich (I 10, Pos. 30) und wertschätzend (I 8, Pos. 78, 80; I 13, Pos. 149-151) verläuft und darin wohlwollende (I 8, Pos. 101), offene und ehrliche Worte (I 11, Pos. 31) gewählt werden. Der Umgang sollte durch Nettigkeit (I 16, Pos. 180; I 14,

Pos. 96, 248), Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft (I 14, Pos. 248) und Respekt (I 11, Pos. 177) geprägt sein. Weiterführend werden eine ruhige Stimmung, eine offene Körperhaltung und Augenkontakt beim Sprechen positiv gesehen (I 8, Pos. 101). Auch das Anhören der elterlichen Sichtweise wird von vier Elternteilen als positiv bewertet (I 8, Pos. 80; I 17, Pos. 108; I 9, Pos. 178; I 5 Pos. 117):

Das, was ich auch schon einmal sagte, dass man wirklich angehört wird und nicht nicht abgefertigt wird, sondern wirklich sich sich meinem Problem angenommen wird und geguckt wird, wie wie können wir da helfen und wie kommen wir da zusammen und ich fühle mich halt wirklich sehr verstanden von denen und, wenn wenn mir der eine nicht helfen kann, dann wird das weitergeleitet, dann meldet sich der nächste und das ist dann halt wirklich so, ich bin nicht alleine da. (I 17, Pos. 108)

Daneben hebt auch die Befragte 16 (Pos. 180, 186) durch ihre Erzählung positiv hervor, dass sie ihre Sichtweise zum Förderbedarf ihrer Tochter darstellen konnte und diese von der Lehrkraft berücksichtigt wurde, indem sie dem Wunsch der Mutter nach weiterer Förderung nachgekommen ist: „Aber sie ist dem ja zumindest nachgekommen, ne. Sie hat, Anna war, obwohl sie das jetzt, glaube ich, nicht als Prio gesehen hat“ (I 16, Pos. 186). Ein Anhören der elterlichen Perspektive setzt voraus, dass die Lehrkraft die Eltern zu Wort kommen lässt (I 5, Pos. 117).

Im Weiteren wird die Subsubkategorie *Inhalte* betrachtet. Ausschließlich die Befragte 5 (Pos. 43) hebt einen Aspekt des Gesprächsinhalts positiv hervor, konkret den Erhalt von positivem und auch negativem Feedback.

Inhaltlich bezieht sich die Subsubkategorie *Rahmenbedingungen* unter anderem auf den Gesprächsablauf (I 7, Pos. 186; I 6, Pos. 168; I 4, Pos. 222). Positiv wird hervorgehoben, wenn die Gesprächspartner*innen „[...] friedlich auseinanderggegangen sind. [...]“ (I 6, Pos. 168) und das Gespräch in einer positiven Art und Weise beendet wird: „Positiv (...) also gerade was unseren Sonderpädagogen betrifft, er versucht, das Gespräch immer positiv zu beenden. [...]“ (I 7, Pos. 186). Neben dem Gesprächsende werden auch Aspekte des Gesprächsbeginns positiv bewertet:

[...] Und ja ich kann nur nochmal erwähnen, also was mir erstmal eine so schöne Begrüßung. Die Frauen hatten natürlich auch noch den Tisch so schön hergerichtet und so, ne. Das ist, das kommt gut an, ne. So ein paar Süßigkeiten auf dem Tisch, ne. Also das macht was, ne. Und man wurde begrüßt, der Platz wurde zugewiesen, die Begrüßung ist auch immer sehr wichtig finde ich. Dann wurde vielleicht auch nach Anton, wie geht es dir so. So ein bisschen Smalltalk vielleicht erst. So ein bisschen so zum Aufwärmen, ne. Und vielleicht auch noch echt ganz kurz so über den Urlaub und so, ne. Auch das finde ich sehr angenehm und dann kommt man so zu Sache, ne. Dann haben die auch, das finde ich sehr gut. [...]. (I 4, Pos. 222)

Dazu zählen die Begrüßung, die Zuweisung eines Platzes, Smalltalk und die Bereitstellung von Süßigkeiten (I 4, Pos. 222). Auch weitere Elternteile heben die angebotenen Süßigkeiten (I 5, Pos. 115) und Getränke (I 8, Pos. 101) positiv hervor. Diese Geste wirkt sich positiv auf die Atmosphäre aus (I 8, Pos. 101). Auch wird positiv hervorgehoben, wenn die Möglichkeit besteht, mit dem gesamten Schulpersonal zu sprechen (I 17, Pos. 130) und zusätzliche Termine

zu vereinbaren (I 10, Pos. 154). Zudem werden Gespräche positiv wahrgenommen, die im Rahmen informeller Kontakte stattfinden (I 9, Pos. 178).

Ergänzend beziehen sich drei Elternteile auf den zeitlichen Rahmen von Gesprächen (I 17, Pos. 48; I 10, Pos. 20, 154; I 8, Pos. 103):

„[...] Und ich halt auch dieses (husten) Engagement sehr gut finde, dass sie sich auch die Zeit dafür nehmen und sich wirklich dahinsetzen, weil das meistens dann ja auch außerhalb der Schulzeit ist, und sich wirklich die Zeit auch dafür nehmen und auch auch für uns Eltern für die Sorgen und Probleme, ne. [...]“ (I 17, Pos. 48).

Da zeitliche Aspekte auch Bestandteil von formulierten Wünschen sind, wird im Folgenden die Subkategorie *Wünsche* vorgestellt. Zum einen wünschen sich Eltern, dass sich Einladungen der Schule nicht auf Elternsprechtagsgespräche beschränken, welche „eine halbe Stunde alle halbe Jahre“ (I 8, Pos. 70) stattfinden. Zum anderen besteht der Wunsch nach flexiblen Gesprächszeiten, damit auch Berufstätige die Möglichkeit haben, Gesprächstermine wahrzunehmen (I 17, Pos. 132). Gleichzeitig drückt die Mutter 17 aus, dass „[...] diese Flexibilität [...] halt einfach nicht immer umsetzbar“ (Pos. 132) ist. Auch die Befragte 2 äußert einen Wunsch, welchen sie relativiert, weil ihr bewusst ist, dass die Umsetzung nicht einfach ist:

Eine gewisse Offenheit. Also eine Offenheit, so eine Offenheit auch Kindern gegenüber, die wo es, oder vielleicht auch manchmal einen anderen Blick, warum sind die Kinder so, warum verhalten die sich so, was sind die Ursachen. Nicht einfach, „sagen, das hat jetzt alles nicht funktioniert und Sie müssen da mal sprechen oder, was ist da los“. Sondern einfach auch, dass man mal guckt, was ist denn da überhaupt los. Also das oder, ob man einen anderen Blick für bekommen, ne. Ich weiß, das ist schwierig, das ist mir klar, aber das wäre schon schön. [...] (Pos. 91)

Weitere Wünsche sind, dass das Schulpersonal über Fachwissen verfügt (I 5, Pos. 111), den Eltern zuhört (I 9, Pos. 104; I 7, Pos. 166), zurückmeldet, wenn eine Förderung abgeschlossen ist (I 16, Pos. 186-190), „[...] klare Ansagen. [...]“ tätigt (I 8, Pos. 103) und die Eltern aktiv einbezieht (I 7, Pos. 166; I 6, Pos. 162). Dagegen wünscht sich die Mutter 6, dass kein Kommunikationsbedarf besteht: „Dass keine Kommunikation erforderlich ist, würde ich mir wünschen. [...]“ (Pos. 162). Neben Wünschen, die sich an Gesprächspartner*innen richten, wünscht sich die Befragte 8 (Pos. 82) auch, dass Räumlichkeiten für Gespräche zur Verfügung stehen. Zudem sei eine bessere Kommunikation im Kontext von Ausflügen und Klassenfahrten wünschenswert (I 14, Pos. 256). Die Möglichkeit der freien Äußerung, ohne Nachteile für das Kind zu befürchten, wird ebenfalls als Wunsch formuliert: „[...] Und dass es auch immer ein Raum gibt, Dinge aussprechen zu dürfen, dass es keinen Maulkorb gibt, weil ich sonst Restriktionen gegenüber meinem Kind befürchten muss. [...]“ (I 8, Pos. 82). Auch weitere Befragte stellen bei der Formulierung ihrer Wünsche direkte Bezüge zu ihrem Kind her (z.B. I 1, Pos. 94; I 9 Pos. 174; I 3, Pos. 136). Exemplarisch wird der Wunsch der Mutter 9 skizziert, da sie Inhalte aufgreift, welche zuvor unter der Subkategorie negative Aspekte vorgestellt wurden. Als Wunsch wird formuliert, dass Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften in Abwesenheit des

Kindes stattfinden sollten, damit „[...] man einfach auch mal ein offenes Wort mit dem Lehrer sprechen kann“ (I 9, Pos. 174). Zur Begründung zieht die Befragte 9 heran, dass die Lehrkräfte in Anwesenheit des Kindes „[...] nicht ehrlich [...]“ (Pos. 174) antworten.

Weiterführend wird der Wunsch geäußert, dass die Möglichkeit besteht, mit weiterem Schulpersonal, konkret mit dem Berufswahlkoordinator zu sprechen (I 3, Pos. 154). Im Gegensatz dazu formuliert die Mutter 16 (Pos. 212-214), dass sie sich unter Berücksichtigung des Wohlergehens ihrer Tochter aktuell keine weiteren Gesprächspartner*innen wünscht.

Neben der Formulierung von konkreten Wünschen, weist die Aussage „[...] wunschlos glücklich“ (I 11, Pos. 201, 203) darauf hin, dass keine Wünsche bestehen. Auch äußern Eltern (I 17, Pos. 128; I 13, Pos. 143; I 10, Pos. 158-160, 164) Wünsche, die ausdrücken, dass die aktuellen Begebenheiten bestehen bleiben sollen: „Gerne, dass sie überwiegend so bleibt wie sie ist. [...]. Nein, viel mehr würde ich da glaub ich nicht erwarten wollen.“ (I 13, Pos. 143). Die Mutter 13 (Pos. 143) stellt in dieser Aussage einen Zusammenhang her zwischen dem Wunsch, dass die aktuelle Situation bestehen bleibt, und ihren Erwartungen.

Abschließend wird auf die Subkategorie *Abhängigkeit* eingegangen. Zusammenfassend verdeutlichen Aussagen wie „Ganz unterschiedlich. Ganz, ganz unterschiedlich. Also ist auch tatsächlich sehr individuell, mit welchen Lehrern man spricht und um was es geht. [...]“ (I 2, Pos. 89), dass sowohl die Inhalte und die Gesprächspartner*innen Einfluss auf die Bewertung der Gespräche haben. Insgesamt ist bei Aussagen von vier Elternteilen erkennbar, dass die Gesprächspartner*innen einen Einfluss auf die Bewertung der Gespräche haben (I 13, Pos. 55, 127; I 9, Pos. 48, 162; I 2, Pos. 89, I 5, Pos. 105). Zudem kann die Bewertung auch von der Schule abhängen (I 5, Pos. 12).

11. Interpretation und Diskussion der qualitativen Ergebnisse

Die Interpretation der qualitativen Ergebnisse erfolgt anhand der zweiten („Inwiefern beeinflussen familiäre Faktoren die Kommunikation im inklusiven Schulkontext?“) und dritten Forschungsfrage („Welche Erwartungen stellen Eltern an Elternsprache im inklusiven Schulkontext?“), die in Kapitel 5.1 abgeleitet wurden.

Zur Orientierung werden die inhaltlichen Schwerpunkte der jeweiligen Fragestellung in der Kapitelüberschrift aufgegriffen. Der Fokus liegt dabei auf der Interpretation und Diskussion der elterlichen Erwartungen (vgl. 3. Forschungsfrage), deren Ermittlung, das Hauptziel der vorliegenden Arbeit ist. In diesem Kontext werden insbesondere Zusammenhänge zwischen genannten elterlichen Erwartungen und Inhalten der weiteren gebildeten Kategorien hergestellt.

11.1 Einfluss des Vorliegens eines spUBs auf die Kommunikation in Gesprächen

Zunächst wird diskutiert, welchen Einfluss familiäre Faktoren auf die Kommunikation in Gesprächen haben. Allgemein kann festgehalten werden, dass sich die Heterogenität innerhalb der Elternschaft an inklusiven Schulen auf unterschiedliche Dimensionen wie zum Beispiel vielfältige Lebensformen bezieht (z.B. Gasterstädt et al., 2022; Strasser, 2023, S. 18). Auch bei den interviewten Elternteilen handelt es sich um keine homogene Gruppe (vgl. Tabelle 12; Anhang 12). Im Rahmen dieser Arbeit wird insbesondere die Heterogenitätsdimension des Vorliegens bzw. nicht-Vorliegens eines spUBs betrachtet, sodass sich die Ausführungen auf diese Dimension beschränken. Fraglich ist in diesem Kontext, ob Eltern von Kindern mit oder ohne spUB Gespräche mit dem multiprofessionellen Schulpersonal unterschiedlich wahrnehmen bzw. ob die Gespräche unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen stattfinden.

Grundlage für die Gespräche in der schulischen Praxis sind häufig Problemsituationen (Lütje-Klose et al., 2024, S. 86; Sacher, 2022, S. 85 f.). Die Analyse der Interviews zeigt, dass sowohl Eltern von Kindern mit als auch ohne spUB berichten, dass Probleme Anlässe von Gesprächen darstellen (z.B. I 17, Pos. 52, I 11, Pos. 87, I 9, Pos. 154; I 8, Pos. 46; I 5, Pos. 47). Daneben findet die Kommunikation zwischen Schulbegleitungen bzw. sonderpädagogischen Lehrkräften und Eltern von Kindern mit spUB nach Gasterstädt et al. (2022, S. 6) auch situativ statt. Parallelen zu den Forschungsergebnissen dieser Arbeit sind erkennbar: Gespräche zwischen einem Elternteil und einer Schulbegleitung finden im Rahmen informeller „[...] Tür- und Angelgespräche [...]“ (I 8, Pos. 42) statt. Als Erklärung kann herangezogen werden, dass davon ausgegangen wird, dass zwischen Eltern von Kindern mit spUB und dem Schulpersonal ein höherer Bedarf an Kommunikation vorliegt (z.B. Gasterstädt et al., 2022, S. 6; Grüter et al.,

2023, S. 130; Lütje-Klose et al., 2024, S. 86). Jedoch zeigen die Forschungsergebnisse dieser Arbeit, dass auch Eltern von Kindern ohne spUB von Gesprächen berichten, welche situativ im Rahmen von informellen Kontakten entstehen (I 4, Pos. 116; I 10, Pos. 80; I 9, Pos. 100).

Ergänzend beschreiben Gasterstädt et al. (2022, S. 4–6), dass Schulbegleitungen und sonderpädagogische Lehrkräfte Kommunikationspartner*innen der Eltern von Kindern mit spUB darstellen und Lehrkräfte mit allen Eltern kommunizieren. Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen darauf hin, dass sich diese Aufteilung auf Gespräche übertragen lässt: Lehrkräfte werden von Eltern von Kindern mit und ohne spUB als Gesprächspartner*innen benannt (vgl. Tabelle 24), sodass Lehrkräfte mit allen Eltern Gespräche führen. Hingegen werden sonderpädagogische Lehrkräfte mit Ausnahme von einer Person (I 10, Pos. 57, 63) und Schulbegleitungen (I 8, Pos. 74; I 2, Pos. 51) als Gesprächspartner*innen ausschließlich von Elternteilen von Kindern mit spUB als Gesprächspartner*innen benannt. Im Rahmen dieser Gespräche werden unter anderem spezifische organisatorische Themen wie die Aufgabenverteilung zwischen Sonderpädagog*innen und Schulbegleitungen (I 8, Pos. 46) besprochen. Dies deckt sich mit den Ausführungen von Gasterstädt et al. (2022, S. 5, 11 ff.). Zu den Themen, die Schulbegleitungen und sonderpädagogische Lehrkräfte übernehmen, zählen auch die kindlichen „Befindlichkeiten“ (Gasterstädt et al., 2022, S. 6). Eltern von Kindern ohne spUB nennen Themen wie das Unwohlsein des Kindes (I 10, Pos. 162), das Wohlbefinden des Kindes (I 9, Pos. 144) und die Gefühle des Kindes (I 9, Pos. 144), sodass davon auszugehen ist, dass Befindlichkeiten des Kindes auch von Lehrkräften bearbeitet werden.

Die Analyseergebnisse zeigen, dass das Verhalten des Kindes als Gesprächsthema der Eltern von Kindern mit und ohne spUB genannt wird (z.B. I 14, Pos. 173; I 11, Pos. 93; I 6, Pos. 74). Auch Munthe & Westergård (2023, S. 5) weisen mit Ausnahme von Gesprächen, in dem sich Eltern und Lehrkräfte aufgrund der Sprache oder ethnischen Herkunft unterscheiden, das Verhalten des Kindes als Gesprächsthema nach. Die Beurteilung stellt hingegen ein Thema dar, das in allen Gesprächen besprochen wird (Munthe & Westergård, 2023, S. 5). Die Ergebnisse dieser Arbeit (vgl. Kapitel 10.3) zeigen, dass mit Ausnahme der Befragten 13 (Pos. 83) ausschließlich Eltern von Kindern ohne spUB die Beurteilung in Form von Noten als Gesprächsthema benennen (z.B. I 16, Pos. 28; I 11, Pos. 93; I 1, Pos. 50). Darüber hinaus wird die Beurteilung in Form von Noten bzw. Zeugnissen von Eltern von Kindern ohne spUB auch zur Zielüberprüfung herangezogen (I 3, Pos. 130; I 11, Pos. 163; I 4, Pos. 206).

Mithilfe einer transparenten Darstellung der Gesprächsthemen im Vorfeld von Gesprächen wird nach Sacher (2022, S. 85 f.) ermöglicht, dass sich alle Gesprächspartner*innen vorbereiten. Der Befragte 1 (Pos. 84) greift dies auf und begründet seine fehlende Vorbereitung mit dem

fehlenden Wissen über die anstehenden Gesprächsthemen. Auch vier weitere Elternteile von Kindern ohne spUB beschreiben, dass sie sich auf Gespräche nicht vorbereiten (I 17, Pos. 44; I 14, Pos. 142; I 11, Pos. 53; I 10, Pos. 63). Im Gegensatz dazu bereiten sich alle Elternteile von Kindern mit spUB auf die Gespräche vor. Als Erklärung könnte dienen, dass ein Austausch zwischen Eltern und dem Schulpersonal eine notwendige Voraussetzung (z.B. Lütje-Klose et al., 2024, S. 85 f.) „[...] für eine bedarfsgerechte schulische Förderung von Schüler:innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen“ (Grüter et al., 2023, S. 130) darstellt. Die damit einhergehende große Bedeutung von Gesprächen zwischen Eltern und dem Schulpersonal könnte auch erklären, warum Eltern von Kindern mit spUB berichten, dass sie vor Gesprächen aufgeregt (I 13, Pos. 67, I 2, Pos. 33, I 8, Pos. 101), angespannt (I 7, Pos. 180) und unruhig (I 6, Pos. 44) sind. Hingegen berichten Eltern von Kindern ohne spUB überwiegend von einem entspannten Gefühl (I 17, Pos. 43, I 16, Pos. 196, I 5, Pos. 37, I 3, Pos. 59, I 1, Pos. 80) und jeweils nur einmalig von Aufregung (I 13, Pos. 67) und Anspannung (I 9, Pos. 60).

Bereits in den Kapiteln 3.3 und 3.6.2 wurde herausgearbeitet, dass bei Gesprächen die Adressierung der Eltern als Expert*innen für ihre Kinder insbesondere beim Vorliegen eines spUBs eine tragende Rolle spielt (Dusolt, 2018, S. 9 f.; Grüter et al., 2023; Killus & Paseka, 2021, S. 255; M. R. Textor, 2018, S. 9), da sie umfassendes Wissen zu ihrem Kind über verschiedene Lebensbereiche besitzen (Gartmeier, 2018, S. 51 f.; Wegner, 2016, S. 84). Die Analyseergebnisse der Interviews zeigen, dass nur Eltern von Kindern mit spUB explizit davon sprechen, dass sie die Expert*innen für ihre Kinder sind (I 7, Pos. 116, 126; I 8 Pos. 18). Jedoch verdeutlicht der von Mutter 7 (Pos. 116) geäußerte Wunsch, dass der Sonderpädagoge ihr als Expertin zuhören soll, dass sie aktuell in Gesprächen nicht als Expertin wahrgenommen wird. Eltern von Kindern ohne spUB sprechen nicht explizit von der Einnahme einer Expert*innenrolle. Auch internationale Ergebnisse zeigen, dass Eltern im Vergleich zu Lehrkräften in Gesprächen seltener eine Expert*innenrolle einnehmen (Munthe & Westergård, 2023, S. 5). Die Expert*innenrolle von Lehrkräften bezieht sich auf den pädagogisch-didaktischen Bereich, der in schulischen Elterngesprächen einen zentralen Stellenwert einnimmt (Gartmeier, 2018, S. 49, 54). Im Vergleich dazu verfügen Eltern über dieses Wissen häufig nicht. Dies erklärt, warum die Kommunikation in schulischen Elterngesprächen als „Experte-Laien-Kommunikation“ (Greiner, 2019, S. 54) bezeichnet wird. Zur Veranschaulichung, wie sich diese beschriebene Asymmetrie in Gesprächen zeigt, wird auf die Aussage der Befragten 14 zurückgegriffen:

Ja. Also, wie soll ich das sagen? Wir nehmen das einfach, sag ich mal, so an, was uns geraten wird von den Eltern. Äh von den Eltern, von den Lehrern. Versuchen, das zu Hause auch umzusetzen, manchmal klappt das, manchmal nicht. Also es kommt immer noch auf das Kind drauf an. Ob es das so annimmt oder nicht (lachen). Lachst du, ne. Ja und was anderes bleibt ja einem momentan ja nicht übrig, weil ich kann

ihr bei den schulischen Sachen überhaupt nicht helfen. Also ich muss dann halt schon das annehmen, was die Lehrer Lehrer auch anbieten. (Pos. 216)

Auch das überwiegende Zuhören der Elternteile während eines Gesprächs weist auf das Bestehen asymmetrischer Kommunikationsstrukturen hin (I 1, Pos. 84; I 14, Pos. 214). Diese berichteten Analyseergebnisse weisen Parallelen zu den skizzierten Forschungsergebnissen zu Gesprächen in Kapitel 4.3 auf (z.B. Bennewitz & Wegner, 2017a; Greiner, 2019; Habeck, 2021; Wegner, 2016). Weiterführend weisen die fehlende Berücksichtigung der elterlichen Perspektive (I 9, Pos. 56), die Übernahme von Entscheidungen durch die Lehrkräfte (I 5, Pos. 109), das fehlende Nachfragen bei den Eltern (I 7, Pos. 46), die Überzahl des Schulpersonals in der Gesprächssituation (I 7, Pos. 112-114; I 6, Pos. 82) und die fehlende Augenhöhe bzw. das hierarchische Verhältnis (I 9, Pos. 54, 98; I 7, Pos. 54, 168; I 5, Pos. 73) auf asymmetrische Kommunikationsstrukturen hin. Erkennbar ist, dass diese bestehenden Asymmetrien die Realisierung der Forderung verhindern, dass sich Gesprächspartner*innen gleichrangig begegnen sollen (Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 99; Gartmeier, 2018, S. 48 ff.; Wegner, 2016, S. 82). Festgehalten wird, dass das von Killus und Paseka (2021, S. 258) identifizierte Problemfeld asymmetrischer Kommunikationsstrukturen in dieser Forschungsarbeit für Gespräche zwischen Schulpersonal und Eltern von Kindern mit und ohne spUB nachgewiesen werden konnte. Die Ausführungen zeigen, dass sich die von Eltern von Kindern mit und ohne spUB genannten Begebenheiten, die auf asymmetrische Kommunikationsstrukturen hinweisen, teilweise unterscheiden: Eltern von Kindern mit spUB nennen die Überzahl des Schulpersonals in Gesprächen (I 7, Pos. 112-114; I 6, Pos. 82), Eltern von Kindern ohne spUB verweisen darauf, dass sie überwiegend auf das Zuhören verwiesen werden (I 1, Pos. 84; I 14, Pos. 214).

Ein Vergleich zwischen den von Elternteilen von Kindern mit und ohne spUB berichteten Bedingungen, die auf symmetrische Kommunikationsstrukturen hindeuten (vgl. Kapitel 10.4), zeigt, dass sich die genannten Aspekte überschneiden und der Unterschied in deren Realisierung liegt.

Weiterführend formulieren zwei Elternteile von Kindern mit spUB Gesprächsziele vonseiten des Schulpersonals (I 7, Pos. 154; I 6 Pos. 140), die eine Diskrepanz zu den eigenen Gesprächszielen aufweisen (I 7, Pos. 60; I 6 Pos. 48). Zur Erklärung der Diskrepanz der verfolgten Ziele kann unter Berücksichtigung der heterogenen Elternschaft herangezogen werden, dass sich die Lebenssituation der Eltern und derjenigen des Schulpersonals unterscheidet (z.B. Gasterstädt et al., 2022; Grüter, 2022; Heinrich et al., 2022, S. 201; Lütje-Klose et al., 2024). Unter Berücksichtigung der skizzierten theoretischen Grundlagen (Lütje-Klose et al., 2024, S. 85 f.; vgl. Kapitel 3.3, 3.4) liegt die Vermutung nahe, dass dies besonders für die Lebenssituation der Eltern von Kindern mit spUB und Lehrkräften gilt. Verschiedene Expertisen und

Wissensstände der Befragten können wiederum mit unterschiedlichen Zielen einhergehen (Gartmeier, 2018, S. 49 ff.). Erkennbar ist, dass sich die Art und Weise der Festlegung von Zielen zwischen Eltern von Kindern mit und ohne spUB unterscheidet. Ausschließlich Eltern von Kindern mit spUB berichten von einer Verschriftlichung der Ziele in Form eines Protokolls (I 13, Pos. 95) oder Förderplans (I 7, Pos. 158, 160).

Zusammenfassend zeigen die Ausführungen, dass sich die elterliche Wahrnehmung der Gespräche von Kindern mit und ohne spUB zum Teil ähnelt, aber auch unterscheidet.

11.2 Elterliche Erwartungen an Gespräche im inklusiven Schulkontext

Im Weiteren folgt die Diskussion und Interpretation der Ergebnisse, die die elterlichen Erwartungen abbilden. Ziel ist es, Anhaltspunkte zur Beantwortung der Forschungsfrage zu gewinnen, welche Erwartungen Eltern an Elterngespräche im inklusiven Schulkontext stellen. Neben Erwartungen an Elterngespräche äußern Eltern Erwartungen, die sich spezifisch an ihre Gesprächspartner*innen richten. Zu differenzieren ist, dass die Ergebnisse dieser Arbeit im Vergleich zu den weiteren Forschungsarbeiten (vgl. Kapitel 4.4) nicht ausschließlich *elterliche Erwartungen gegenüber Lehrkräften* betrachten. Letzteres begründet, warum bei Verweisen auf die in Kapitel 4.4 dargestellten Studienergebnisse nur der Begriff Lehrkraft verwendet wird. Bei Bezügen auf die Ergebnisse dieser Arbeit wird in Anlehnung an die Ausführungen in Kapitel 10 die konkrete Profession genannt oder der Begriff Schulpersonal verwendet.

11.2.1 Vergleich der Erwartungen von Eltern von Kindern mit und ohne spUB

Die Inhalte des Kapitels 11.1 zeigen, dass offengeblieben ist, ob sich die Erwartungen der Eltern von Kindern mit und ohne spUB gleichen oder unterscheiden. Zur Beantwortung dieser Frage werden die Erwartungen von Eltern von Kindern mit und ohne spUB in Tabelle 25 gegenübergestellt, Überschneidungen sind grau hinterlegt. Die Inhalte beziehen sich auf die in Kapitel 10.7 präsentierten Ergebnisse der Hauptkategorie Erwartungen inklusive der Subkategorien, die sich ausschließlich auf Gespräche beziehen: Erwartungen an das Gespräch, Erwartungen an Gesprächspartner*innen und Zufriedenheit. Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit wurde entschieden, die Unterteilung zwischen Erwartungen an Gesprächspartner*innen und an Gespräche im Allgemeinen beizubehalten. Die Inhalte der Subkategorie Zufriedenheit, drücken aus, dass das Gespräch aus Sicht der Eltern erfolgreich verlaufen ist. Direkte Bezüge zwischen Erwartungen und ihrer Zufriedenheit stellen die befragten Elternteile her (I 13, Pos. 115). Der Erfolg eines Gesprächs ist wiederum maßgeblich durch Erwartungen der Gesprächspartner*innen bestimmt (Strasser, 2023, S. 20). Somit lassen sich aus den Angaben zur Zufriedenheit Erwartungen an Gespräche und Gesprächspartner*innen ableiten, die in Tabelle 25 vorgestellt

werden. Zur Zusammenfassung der geäußerten Erwartungen wird überwiegend auf Schlagworte zurückgegriffen. Daneben wurde versucht, den einzelnen Erwartungen Oberbegriffe zuzuordnen, die aus den Interviews abgeleitet wurden. Soweit die Oberbegriffe bereits den Inhalten der genannten Erwartungen entsprechen, werden nur die Interviewnummern und Positionen angegeben.

Tabelle 25: Gegenüberstellung der Erwartungen von Eltern von Kindern mit und ohne spUB

Erwartung	Eltern von Kindern mit spUB	Eltern von Kindern ohne spUB
Erwartungen an Gespräche im Allgemeinen:		
Gesprächsinhalte	Lösung von Problemen und Konflikten (I 6, Pos. 106)	Möglichkeit mit den Gesprächsinhalten zu arbeiten (I 9, Pos. 108)
Gesprächsatmosphäre	Eine Atmosphäre, bei der eine Gesprächsvorbereitung von Seiten der Mutter nicht erforderlich ist und die Vorbereitung zusammen im Gespräch erfolgt (I 7, Pos. 132)	Angenehme Gesprächsatmosphäre (I 16, Pos. 132)
Keine Erwartung an das Gespräch	I 2, Pos. 67	I 1, Pos. 80
		I 14, Pos. 220
Erwartungen an Gesprächspartner*innen:		
Keine Erwartungen an Gesprächspartner*innen		I 14, Pos. 222
Umgangsweise	Höflich & wertschätzend (I 13, Pos. 115)	Höflich (I 13, Pos. 115)
	Freundlich (I 13, Pos. 113)	Wertschätzend (I 13, Pos. 115; I 16, Pos. 132)
		Freundlich (I 17, Pos. 84; I 10, Pos. 109; I 13, Pos. 113)
		Offen (I 10, Pos. 109)
		Wohlwollend (I 16, Pos. 136)
Art und Weise der Kommunikation	Klare Kommunikation (I 8, Pos. 103)	Nette Begrüßung (I 4, Pos. 166)
		Wertschätzend (I 5, Pos. 79)
		Entspannt (I 16, Pos. 136)
		Offen (I 3, Pos. 104)
	Aussprechen lassen (I 13, Pos. 113)	Aussprechen lassen (I 13, Pos. 113)
	Ruhig (I 17, Pos. 80)	
Verhalten Schulpersonal	Sachliche und wahrheitsgetreue Darstellung der Inhalte (I 6, Pos. 106, 108)	Sachlich (I 5, Pos. 81) & kein übergriffiges Verhalten (I 5, Pos. 79).
		Genügend Zeit nehmen (I 17, Pos. 82; I 1, Pos. 56)
		Benennung „Knackpunkt“ (I 4, Pos. 166)
Unterstützung durch Schulpersonal		Elternteil erhält Hilfe (I 17, Pos. 72)
		Lehrkraft hinterfragt, wie dem Kind geholfen werden kann (I 1, Pos. 54)
		Lehrkraft steht mit dem Kind in Kontakt (I 4, Pos. 166)
Umgang mit den unterschiedlichen Perspektiven der Gesprächspartner*innen	Meinungen & Wahrnehmung tolerieren, hinnehmen, akzeptieren und respektieren (I 13, Pos. 115)	Meinungen & Wahrnehmung tolerieren, hinnehmen, akzeptieren und respektieren (I 13, Pos. 115)
		Akzeptanz der unterschiedlichen Perspektiven (I 5, Pos. 75, Pos. 79) und der elterlichen Privatsphäre (I 5, Pos. 79)

Tabelle 25 (Forts.)

Erwartung	Eltern von Kindern mit spUB	Eltern von Kindern ohne spUB
Zuhören der Gesprächspartner*innen	I 8, Pos. 25, 56 Gegenseitiges Zuhören (I 8, Pos. 62)	I 17, Pos. 82
	I 7, Pos. 126, 128 Gegenseitiges Zuhören (I 13, Pos. 113)	I 9, Pos. 104, 106 Gegenseitiges Zuhören (I 13, Pos. 113)
		Gegenseitiges Zuhören (I 16, Pos. 132)
Aktiver Einbezug der Eltern	Elterliche Sichtweise – zu Wort kommen (I 8, Pos. 56; 62) & Nachfragen an Eltern stellen (I 8, Pos. 39)	
	Gemeinsame Erarbeitung der Förderplanung (I 7, Pos. 39)	
	Gemeinsame Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten (I 2, Pos. 59-63)	
Wissen der Lehrkraft		Zu schulischen Themen (I 3, Pos. 104)
Inhalte, welche das Schulpersonal präsentiert	Benennung des Problems (I 8, Pos. 62)	Erhalt von Informationen zum Kind (I 16, Pos. 132; I 10, Pos. 105)
		Positive Rückmeldung zum Kind (I 14, Pos. 218)
Lehrkraft als Multiplikator*in	I 8, Pos. 82	I 3, Pos. 108
		I 1, Pos. 54
Gesprächsausgang	Konsens finden (I 13, Pos. 113, 115; I 8, Pos. 62; I 6, Pos. 102)	Konsens finden (I 13, Pos. 113, 115; I 17, Pos. 80)
	Wohlbefinden Kind (I 2, Pos. 59)	

Anmerkung: I 13 hat zwei Kinder, bei einem Kind liegt ein spUB vor. Soweit sie nicht explizit hervorhebt, ob die Inhalte sich auf das Kind mit oder ohne spUB beziehen, werden ihre Erwartungen in beiden Spalten hinterlegt.

Die Ergebnisse der Tabelle 25 werden nun unter Hinzunahme theoretischer Grundlagen diskutiert. Allgemein formulieren Bennewitz und Wegner (2017a, S. 91), dass Eltern mit unterschiedlichen Erwartungen an Gesprächen teilnehmen. Auch die Gegenüberstellung in Tabelle 25 zeigt, dass die Eltern an inklusiven Schulen heterogene Erwartungen an Gespräche mit dem Schulpersonal stellen. Zur Begründung dienen folgende Ausführungen:

1. Bei Betrachtung der geäußerten Erwartungen von Eltern von Kindern ohne spUB ist erkennbar, dass sich nur einzelne Nennungen überschneiden (z.B. genügend Zeit nehmen – I 17, Pos. 82; I 1, Pos. 56) und sich der Großteil der Erwartungen unterscheidet z.B. zum Wissen der Lehrkraft über schulische Themen (I 3, Pos. 104).
2. Die Ausführungen unter Punkt eins gelten auch für Eltern von Kindern mit spUB. Hier zeigen sich Überschneidungen beim Finden eines gemeinsamen Konsenses (I 13, Pos. 113, 115; I 8, Pos. 62; I 6, Pos. 102). Hingegen äußert ausschließlich ein Elternteil die Erwartung, dass die Inhalte durch das Schulpersonal wahrheitsgetreu dargestellt werden sollen (I 6, Pos. 106).
3. Ein Vergleich der Erwartungen der Eltern von Kindern mit und ohne spUB zeigt ebenfalls Differenzen und Überschneidungen. Gemeinsam ist, dass die Erwartung des Zuhörens, sowohl von Eltern mit Kindern mit und ohne spUB genannt wird (I 8, Pos. 25, 56, 62; I 17, Pos. 82; I 7; Pos. 128; I 9; Pos. 104, 106; I 16, Pos. 132; I 13, Pos. 113). Neben dem Zuhören formulieren drei Elternteile von Kindern mit spUB Erwartungen, die verdeutlichen, dass sie aktiv in die Gespräche einbezogen werden wollen (I 8, Pos. 56, 62; I 7, Pos. 39; I 2, Pos. 59-63). Hingegen äußern Eltern von Kindern ohne spUB nicht spezifisch, dass sie einen aktiven Einbezug erwarten, jedoch weisen gestellte Erwartungen, wie die Akzeptanz unterschiedlicher Perspektiven (I 5, Pos. 75) auf die implizite Erwartung hin, dass die elterliche Sichtweise aktiv ins Gespräch einbezogen wird. Die explizit ausgedrückte Erwartung des aktiven

Einbezug von Eltern von Kindern mit spUB könnte damit erklärt werden, dass die Darstellung elterlichen Sichtweise aufgrund der vielfältigen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Unterstützungsbedarfe von Kindern mit spUB für eine passgenaue Förderung unerlässlich ist (Grüter et al., 2023, S. 130; Lütje-Klose et al., 2024, S. 86).

Unter Bezugnahme auf Tabelle 25 und die Inhalte der Punkte 1 bis 3 wird folgendes Zwischenfazit gebildet: Die Elternschaft an inklusiven Schulen stellt vielfältige Erwartungen an Gespräche mit dem Schulpersonal. Es gibt keine Erwartungen, die für die gesamte Elternschaft, für alle Eltern von Kindern mit spUB oder für alle Eltern von Kindern ohne spUB gelten.

Dies legt nahe, dass nicht ausschließlich die Frage des Vorliegens eines spUBs die Erwartungen bestimmt, sondern elterliche Erwartungen von vielfältigen Faktoren beeinflusst werden. Bennewitz und Wegner (2017a, S. 91) beschreiben, dass die Erwartung durch das Anliegen beeinflusst wird, mit dem die Eltern das Gespräch wahrnehmen. Anhaltspunkte für den Einfluss des elterlichen Anliegens auf die Erwartungen an Gespräche bzw. Gesprächspartner*innen sind auch in dieser Forschungsarbeit erkennbar. Beispielsweise sucht ein Elternteil das Gespräch mit der Lehrkraft mit dem Anliegen, über das veränderte Verhalten der Lehrkraft gegenüber ihrem Kind zu sprechen (I 17, Pos. 52). Dies impliziert, dass die Lehrkraft sich Zeit für ein Gespräch nimmt, die Mutter im Gespräch ihre Sichtweise darlegt und die Lehrkraft zuhört. Ein Zusammenhang zu den geäußerten Erwartungen ist erkennbar, da erwartet wird, dass die Lehrkraft dem Elternteil zuhört und sich die erforderliche Zeit nimmt (I 17, Pos. 82).

Auch ein Zusammenhang zwischen gemachten Erfahrungen und geäußerten Erwartungen ist erkennbar (I 6, Pos. 80, 106, 108): Ein Elternteil berichtet, dass das Schulpersonal im Gespräch Aussagen tätigt, die nicht der Wahrheit entsprechen (I 6, Pos. 80) und formuliert als Erwartung „[...]“, dass auch nicht gelogen wird, falsch dargestellt wird“ (I 6, Pos. 106). Daneben lassen sich auch Einflüsse zwischen dem elterlichen Wissen und den gestellten Erwartungen an die Lehrkraft erkennen (I 3, Pos. 104):

Das ist schwierig aus einer, ich überspitze es mal wissenden Person heraus, von den anderen gleiches einzufordern. Nichtsdestotrotz die Klassenleitungen müssten über viele Themen mehr Bescheid wissen und ich fordere da auch viel, was die Schule angeht, in den Themen, die sie bringen könnten und müssten, auch in der Kommunikation offener darstellen könnten. [...] (I 3, Pos. 104)

Erkennbar ist, dass der Vater die Erwartung formuliert, dass das Schulpersonal über Wissen zu schulischen Themen verfügt und dabei Bezüge zu seinem eigenen Wissen herstellt.

Gemeinsam ist den betrachteten Faktoren, dass diese bereits vorliegen, wenn Elternteile zum Zeitpunkt der Befragung ein Gespräch wahrnehmen würden. Die dargestellten Zusammenhänge verdeutlichen somit, dass unterschiedliche Faktoren – wie das elterliche Wissen, die Erfahrungen und das Anliegen von Eltern – die elterlichen Erwartungen an Gespräche bzw. an Gesprächspartner*innen beeinflussen können.

Als Fazit dieses Kapitels wird formuliert, dass elterliche Erwartungen heterogen sind und durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden.

11.2.2 Einordnung in den Forschungsstand

Im vorherigen Kapitel (11.2.1) wurde festgehalten, dass die Erwartungen der Elternschaft an inklusiven Schulen durch Heterogenität gekennzeichnet sind. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Ackel-Eisnach et al. (i.V., zit. nach Strasser, 2023, S. 19). Hingegen konnten Cheatham und Ostrosky (2013, S. 176 f.) Erwartungen ermitteln, die für spezifische Gruppen Gültigkeit haben und Hölldampf et al. (2008, S. 173) wiesen Erwartungen nach, die für alle interviewten Eltern galten.

Zunächst werden Erwartungen an Gespräche im Allgemeinen betrachtet. Einzig die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit zeigen, dass Elternteile das Bestehen eigener Erwartungen an Gespräche auch verneinen (I 1, Pos. 80; I 2, Pos. 67; I 14, Pos. 220). Fraglich ist, wie das Fehlen von Erwartungen erklärt werden kann. Hinweise lassen sich aus Lemmers (2012, S. 92) Erkenntnis herleiten, dass nicht alle gestellten elterlichen Erwartungen in Gesprächen erfüllt werden. Bekannt ist, dass nicht erfüllte Erwartungen mit Enttäuschungen einhergehen können (Gartmeier, 2018, S. 17). Die in Kapitel 10.7 skizzierten Aussagen (I 1, Pos. 80; I 2, Pos. 67; I 14, Pos. 220) der Elternteile enthalten Anhaltspunkte, die darauf hinweisen, dass das Fehlen der Erwartungen durch erlebte Enttäuschungen erklärt werden könnte. Dies trifft besonders auf die Mutter 14 (Pos. 220) zu, die ihre fehlenden Erwartungen damit begründet, dass ein Gespräch entgegen der eigenen Erwartung verlaufen kann und sich dies wiederum auf das eigene Empfinden auswirke (vgl. Kapitel 10.7). Forschungsergebnisse, die die Kooperation mit Eltern im Allgemeinen untersuchen, zeigen, dass signifikante Zusammenhänge zwischen der elterlichen Bewertung der Atmosphäre und der Häufigkeit der Wahrnehmung von Gesprächen erkennbar sind (Sacher, 2005, S. 3).

Daneben erwarten Elternteile von Gesprächen, dass sowohl mit negativen als auch mit positiven Gesprächsinhalten gearbeitet wird (I 9, Pos. 108), dass eine Gesprächsatmosphäre besteht, in der es keiner Gesprächsvorbereitung bedarf (I 7, Pos. 132) und dass Konflikte und Probleme gelöst werden (I 6, Pos. 106). Ausschließlich die Erwartung der Problemlösung wird auch in einer anderen Forschungsarbeit identifiziert (Hölldampf et al., 2008, S. 169–171).

Hier bietet sich die Überleitung zu Erwartungen an, die sich spezifisch an Gesprächspartner*innen richten: Hölldampf et al. (2008, S. 169) formulieren, dass Eltern von Lehrkräften erwarten, dass eine gemeinsame Problemlösung stattfindet. Hingegen konkretisiert die Mutter 6 (Pos. 106) nicht, welche Gesprächspartner*innen die Lösungssuche vornehmen. Dementgegen wird von einem anderen Elternteil definiert, welche Personen am Finden von Lösungen

beteiligt sein sollten (I 2, Pos. 67). Konkret betrifft dies Eltern und Lehrkräfte (I 2, Pos. 67). Einschränkend muss berücksichtigt werden, dass Mutter 2 (Pos. 67) darstellt, dass es sich nicht um ihre Erwartung, sondern um ihre Hoffnung handelt.

Neben einer gemeinsamen Problemlösung (Hölldampf et al., 2008, S. 169) wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit auch die gemeinsame Erarbeitung eines Förderplans (I 7, Pos. 128) und das Finden eines Konsenses der Gesprächspartner*innen erwartet (I 13, Pos. 113, 115; I 8, Pos. 62; I 6, Pos. 102; I 17, Pos. 80). Auch Cheatham und Ostrowsky (2013, S. 176 f.) konnten nachweisen, dass englischsprachige Elternteile eine kooperative Gesprächsgestaltung erwarten. Die Erwartung einer aktiven Involviertheit von Elternteilen lässt sich auf weitere Forschungsarbeiten (z.B. Hölldampf et al., 2008; Lemmer, 2012) und auf diese Arbeit übertragen. Beispielweise wollen Eltern nicht ausschließlich bei der Begrüßung und Verabschiedung eines Gesprächs zu Wort kommen (I 8, Pos. 56).

Ein aktiver Einbezug der Elternteile setzt voraus, dass Eltern die Möglichkeit erhalten, ihre Sichtweise zu schildern. Die Darlegung der eigenen Sichtweise wird von Elternteilen sowohl im Rahmen dieser Arbeit (I 8, Pos. 56) als auch im Rahmen weiterer Studien (Lemmer, 2012, S. 91) als Erwartung formuliert. Ergänzend erwarten Eltern von Lehrkräften, dass ihre Sichtweise wahrgenommen und akzeptiert wird (Hölldampf et al., 2008, S. 169–171). Eine Übertragung auf die Analyseergebnisse dieser Arbeit mit der Ergänzung, dass die Meinungen, Wahrnehmungen und Perspektiven aller Beteiligten (Eltern und Schulpersonal) akzeptiert werden, ist möglich (I 13, Pos. 115; I 5, Pos. 79).

Neben dem Respektieren der Sichtweise wird auch die Akzeptanz gegenüber der elterlichen Privatsphäre als Erwartung genannt (I 5, Pos. 81). Diskutiert werden kann, inwieweit der Aspekt der Privatsphäre zu der von Hölldampf et al. (2008, S. 169–171) identifizierten Erwartung der Anerkennung der familiären Situation Parallelen aufweist. Die Anerkennung der familiären Situation zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrkräfte aufgeschlossen, nicht abwertend und verständnisvoll reagieren, auch wenn sich die Schichtzugehörigkeit und der Bildungsstand der Eltern von der eigenen Zugehörigkeit unterscheidet (Hölldampf et al., 2008, S. 170). Unter Berücksichtigung der skizzierten theoretischen Grundlagen wird deutlich, dass zum Verstehen verschiedener Lebenssituationen beiträgt, wenn das Schulpersonal über Informationen zur Familiensituation ihrer Schüler*innen verfügt (Lütje-Klose et al., 2024, S. 85 f.). Nachfragen können die Informationsgewinnung unterstützen und werden einmalig auch als Erwartung formuliert (I 8, Pos. 39). Jedoch zeigt die Äußerung der Befragten 5 (Pos. 81), dass bei der Gewinnung von Informationen die Privatsphäre der Eltern gewahrt werden sollte:

[...]. Manchmal sind die schon so, dass sie in den privaten Bereich reingrätschen, wo ich denke, also da ist irgendwo auch eine Grenze. Denn ich frage Sie ja auch nicht, ob Sie irgendwie Beziehungsprobleme

haben. „Können Sie Ihren Job denn noch machen? Oder sind Sie im Kopf bei Ihren Beziehungsproblemen?“ Genauso erwarte ich das eigentlich auch im Umkehrfall. Also, dass das auch respektiert. Wenn ich das Bedürfnis habe und sage: „Mensch, da sind Probleme zu Hause und das könnte Einfluss haben“. Dann spreche ich das an. Aber dieses: Manchmal sind die einfach zu neugierig und, und gehen so ein bisschen zu weit. So. Glauben, sie müssen Dinge wissen, die sie nicht angehen irgendwo, wo ich sage, „das ist mein Privatleben immer noch“. So. (I 5, Pos. 81)

Deutlich wird, dass die Mutter selbst entscheiden möchte, ob und welche Informationen zu ihrer Familiensituation sie teilt.

Neben der Bereitstellung von Möglichkeiten zur Darlegung der elterlichen Sichtweise benennen Hölldampf et al. (2008, S. 169–171) auch das Zuhören als elterliche Erwartung. Auch die im Rahmen dieser Forschungsarbeit befragten Eltern erwarten, dass ihnen das Schulpersonal zuhört (I 8, Pos. 25, 56; I 17, Pos. 82; I 7; Pos. 128; I 9; Pos. 104, 106). Ergänzend wird ein gegenseitiges Zuhören aller Beteiligten erwartet (I 13, Pos. 113; I 8; Pos. 62). Insgesamt wird das Zuhören von sechs Elternteilen als Erwartung formuliert. Unter Heranziehung aller genannten Erwartungen stellt dies die größte Überschneidung der geäußerten Erwartungen dar.

Hölldampf et al. (2008, S. 169–171) zeigen auf, dass die Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes (Rogers, 2023, S. 22 ff.) in den Erwartungen enthalten sind, die Eltern an Lehrkräfte in Gesprächen richten. Diese Erkenntnisse lassen sich auf die vorliegende Forschungsarbeit übertragen. In Abgrenzung zur Ergebnisdarstellung von Hölldampf et al. (2008, S. 169–171) benennen Elternteile in dieser Befragung explizit zwei der drei Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes (Rogers, 2023, S. 22 ff.): Erwartet wird, dass die Umgangsweise der Lehrkräfte (I 16) bzw. des Schulpersonals (I 13) durch Empathie (I 16, Pos. 136) und Wertschätzung (I 13, Pos. 115) geprägt ist. Daneben wird eine wertschätzende Kommunikation (I 5, Pos. 79) erwartet.

Als weitere Gemeinsamkeit kann herausgearbeitet werden, dass die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit (I 16, Pos. 132; I 10, Pos. 105) und weiterer Studien (Cheatham & Ostrosky, 2013, S. 176 f.; Hölldampf et al., 2008, S. 169–171, 173; Lemmer, 2012, S. 91) zeigen, dass Eltern von ihren Gesprächspartner*innen erwarten, dass diese ihnen Informationen zu ihrem Kind geben können. Zu unterscheiden ist, um welche Informationen es sich handelt: Eltern möchten erfahren, wie es dem Kind geht (Lemmer, 2012, S. 91), wie es in der Schule läuft (I 10, Pos. 105), wie sich die Gruppenkonstellation gestaltet, welche Noten das Kind erhalten hat (I 16, Pos. 132) und wie der Stand der Entwicklung ist (Cheatham & Ostrosky, 2013, S. 176 f.). Zudem erwarten Eltern eine positive Rückmeldung zum Kind (I 14, Pos. 218) und den Erhalt ehrlicher Informationen zu Schwächen und Stärken des Kindes (Hölldampf et al., 2008, S. 170).

Daneben zeigt sich, dass folgende in Kapitel 4.4 beschriebene Erwartungen nicht explizit von Elternteilen dieser Studie genannt werden: Begegnung auf Augenhöhe, dass Lehrkräfte sich Fehler eingestehen (Hölldampf et al., 2008, S. 169–171), Definition der Ziele durch die

Lehrkraft (Cheatham & Ostrosky, 2013, S. 175 f.) und Erhalt von Hinweisen zur Ausgestaltung der elterlichen Unterstützung des Kindes (Cheatham & Ostrosky, 2013, S. 176 f.; Lemmer, 2012, S. 91).

Dagegen zeigen ausschließlich die Forschungsergebnisse dieser Arbeit, dass Eltern von Lehrkräften erwarten, dass sie als Multiplikatoren fungieren, indem sie Informationen an das weitere Schulpersonal weitergeben (I 8, Pos. 82; I 3, Pos. 108; I 1, Pos. 54). Daneben wird erwartet, dass Lehrkräfte bei schulischen Themen über Expertise verfügen (I 3, Pos. 108). Jedoch beschreiben Aich und Behr (2019, S. 26) aus einer theoretischen Perspektive, dass es mit Konflikten einhergehen kann, wenn Lehrkräfte davon ausgehen, dass Eltern in Gesprächen einen Expertenrat von ihnen erhalten möchten. Neben den bislang skizzierten Erwartungen, wird vom Schulpersonal auch erwartet, Erwartungen in Gesprächen gegenüber den Eltern transparent zu äußern (I 8, Pos. 103).

Des Weiteren erwarten Elternteile, dass sich das Schulpersonal in Gesprächen ausreichend Zeit nimmt (I 17, Pos. 82; I 1, Pos. 56). Hingegen identifizierten Ackel-Eisnach et al. (i.V., zit. nach Strasser, 2023, S. 19) das Vorliegen ausreichender zeitlicher Ressourcen als elterlichen Wunsch. Auch im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden von Eltern Wünsche geäußert, welche Bezüge zu zeitlichen Ressourcen enthalten (I 8, Pos. 70; I 17, Pos. 132). Die Berücksichtigung von zeitlichen Aspekten bei der Formulierung von Erwartungen und Wünschen lässt vermuten, dass Zusammenhänge zwischen Erwartungen und Wünschen bestehen. Daneben werden zeitliche Aspekte auch bei der Bewertung von Gesprächen herangezogen (I 17, Pos. 48; I 10, Pos. 20, 154; I 8, Pos. 103). Elternteile bewerten es beispielsweise positiv, wenn sich die Lehrkräfte Zeit für ihre Sorgen nehmen (I 17, Pos. 48). Hingegen werden zeitliche Aspekte wie das Stattfinden von Gesprächen zu einem späten Zeitpunkt oder der Umfang von 10 Minuten negativ bewertet (I 9, Pos. 82; I 7, Pos. 70, 100). Der Zeitmangel in Gesprächen wird weiterführend als Herausforderung wahrgenommen (I 7, Pos. 176). Am Beispiel von zeitlichen Aspekten kann aufgezeigt werden, dass zwischen den elterlichen Erwartungen, Wünschen, wahrgenommenen Herausforderungen und der Bewertung Zusammenhänge bestehen.

Da Erwartungen bereits vor dem Gesprächstermin bestehen (Aich, Kuboth, Gartmeier, et al., 2017, S. 12; Bennowitz & Wegner, 2017a, S. 89 f.; Strasser, 2023, S. 20) und die Bewertung auf der retrospektiven Wahrnehmung der Eltern basiert, kann davon ausgegangen werden, dass die Erfüllung bzw. Nichterfüllung von Erwartungen während des Gesprächs beeinflusst, ob Gespräche bzw. welche Aspekte durch die Eltern positiv bzw. negativ wahrgenommen werden. Das Bestehen weiterer Zusammenhänge bzw. Einflüsse zwischen den elterlichen Erwartungen an Gesprächen und der Wahrnehmung von Gesprächen wird in Kapitel 11.2.3 diskutiert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Diskussion der Forschungsergebnisse dieser Arbeit im Vergleich zu weiteren Studienergebnissen (Cheatham & Ostrosky, 2013; Hölldampf et al., 2008; Lemmer, 2012; Ackel-Eisnach et al., i.V. zit. nach Strasser, 2023) sowohl Überschneidungen und Differenzen zeigt. Zudem ist erkennbar, dass sich die meisten Erwartungen unmittelbar an die Gesprächspartner*innen richten (vgl. Kapitel 10.1.7 & 10.2.2.1; Cheatham & Ostrosky, 2013; Hölldampf et al., 2008; Lemmer, 2012).

11.2.3 Einflüsse und Zusammenhänge zwischen den elterlichen Erwartungen und der Wahrnehmung von Gesprächen

Neben dem Aspekt des Zuhörens lassen sich anhand weiterer Faktoren Einflüsse bzw. Zusammenhänge zwischen den Erwartungen von Eltern an Gespräche bzw. Gesprächspartner*innen und der elterlichen Wahrnehmung von Gesprächen erkennen.

Die Darstellung bzw. der Einbezug der elterlichen Sichtweise wird von Elternteilen als Erwartung formuliert (I 8, Pos. 56; Cheatham & Ostrosky, 2013, S. 176 f.; Hölldampf et al., 2008, S. 169–171; Lemmer, 2012, S. 91). Die Umsetzung dieser Erwartung geht mit einer positiven Bewertung einher (I 16, Pos. 180, 186). Dagegen wird die fehlende Berücksichtigung der elterlichen Perspektive als Herausforderung wahrgenommen (I 9, Pos. 168-170) und kritisiert (Grabosch et al., 2025, S. 35). Sauer (2017, S. 108) beschreibt, dass Lehrkräfte häufig auf Lösungsvorschläge zurückgreifen, welche die elterliche Sichtweise und damit auch die konkrete familiäre Situation des Kindes unberücksichtigt lassen. Die Möglichkeit, die elterliche Perspektive in die Entwicklung von Vorschlägen einzubeziehen, setzt voraus, dass das Schulpersonal Interesse an der elterlichen Perspektive hat und aktiv Informationen zur familiären Situation einholt (Lütje-Klose et al., 2024, S. 85 f.). Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass Desinteresse des Schulpersonals von den Eltern negativ (I 2, Pos. 93) und das Zeigen von Interesse positiv (I 8, Pos. 78, 80, 101) bewertet wird (I 8, Pos. 90; I 2, Pos. 93). Daneben bedarf es für den Einbezug der elterlichen Sichtweise einer Ausführung der Gesprächsführung, die Äußerungen der Eltern ermöglicht (Habeck, 2021, S. 296; Lütje-Klose et al., 2024, S. 85 f.). Eine Gesprächsführung, die nicht durch eine Begegnung der Gesprächspartner*innen auf Augenhöhe gekennzeichnet ist, kann verhindern, dass Eltern ihre Sichtweise darlegen (I 7, Pos. 30, 54, 168). Aus einer fehlenden Augenhöhe kann auch resultieren, dass in Gesprächen Erwartungen nicht transparent geschildert werden (Otterpohl & Wild, 2017, S. 7). Nach Aich und Behr (2019, S. 20) werden in der Praxis Erwartungen meist nicht offen kommuniziert. Hingegen beschreibt ein Elternteil, dass das Schulpersonal seine eigenen Erwartungen gegenüber den Eltern offenlegt (I 8, Pos. 103). Angaben, ob Eltern ihre Erwartungen in Gesprächen mit dem Schulpersonal darstellen, lassen sich dem Material dieser Arbeit nicht entnehmen. Sowohl die

fehlende Augenhöhe als auch der fehlende Einbezug der elterlichen Sichtweise wird von Elternteilen negativ bewertet (I 7, Pos. 164, 168, 184; I 6, Pos. 154) und weist auf das Bestehen asymmetrischer Kommunikationsstrukturen hin (Killus & Paseka, 2021, S. 258, 261).

Bestehende Asymmetrien erschweren wiederum den Vertrauensaufbau (Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 91 f., 99). Auch die Verwendung von Aussagen, die Unwahrheiten enthalten und mit einer Nichterfüllung der elterlichen Erwartung einhergehen (I 6, Pos. 80, 86, 106, 108, 166), könnte das Vertrauensverhältnis zwischen den Eltern und dem Schulpersonal negativ beeinflussen. Deutlich wird, dass der Aufbau einer vertrauensvollen Kommunikation mit Herausforderungen verbunden ist (Wild, 2017, S. 10). Jedoch trägt ein Vertrauensverhältnis dazu bei, dass Eltern ihre Sichtweise schildern und ihre Erwartungen äußern (Sacher et al., 2019, S. 23 f.). Hier schließt der Wunsch an, dass Eltern ihre Sichtweise frei äußern können, ohne Konsequenzen für ihre Kinder befürchten zu müssen (I 8, Pos. 82).

Die Erfüllung der elterlichen Erwartung, die eigene Sichtweise darzustellen, kann auch durch einen geringen zeitlichen Umfang des Gesprächs (Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 98; Lemmer, 2012, S. 91) oder die Anwesenheit des Kindes erschwert werden (I 9, Pos. 82; I 8, Pos. 92, 94). Letzteres wird damit begründet, dass dem Kind zur Darstellung der eigenen Sichtweise im Rahmen von Elternsprechtagen zu viel Zeit eingeräumt wird (I 9; Pos. 82) bzw. die „[...] [R]ede über das Kind im Beisein des Kindes. [...]“ (I 8, Pos. 92) abgelehnt wird. Hiervon ist zu differenzieren, dass auch in der Darstellung positiver Aspekte Bezüge zur Anwesenheit des Kindes (I 13, Pos. 143; I 5, Pos. 117; I 4, Pos. 54) und zur Begegnung auf Augenhöhe hergestellt werden (I 4, Pos. 220). Die Begegnung auf Augenhöhe zeigt sich beispielweise darin, dass Eltern nicht das Gefühl haben, dass sie durch die Lehrkraft als Schüler*innen adressiert werden (I 4, Pos. 220). Eine Begegnung auf Augenhöhe würde die von Bennewitz und Wegner (2017a, S. 99) formulierte Gleichrangigkeit aller Gesprächspartner*innen unterstreichen.

Ein Bezug zur Begegnung auf Augenhöhe wird auch in der Beschreibung der eingenommenen Rolle in der Gesprächssituation hergestellt (I 8, Pos. 58):

[...], ich würde schon meine Rolle als Eltern sehen, nicht unbedingt auf Augenhöhe, ich bin hier die pädagogische Fachkraft zu Hause, sondern schon auch Eltern, weil damit andere Aufgaben verbunden sind [...] als in der Schule. Und ich möchte in der Rolle des Unterstützers wahrgenommen werden. Das heißt, ich möchte nicht daherkommen und sagen „so, ich weiß ja alles besser, weil es ist ja mein Kind“, sondern ich will schon, dass ich, dass die Lehrkraft weiß, sie kann sich auf mich verlassen. Wenn wir was vereinbaren, ich versuch, das auch zu Hause umzusetzen oder bei neuen Ideen mit zu unterstützen und, ja, trage die Sachen mit, die wir auch gemeinsam natürlich besprochen haben. [...]. (I 8, Pos. 58)

Erkennbar ist, dass Elternteil 8 in Abgrenzung zur Rolle der pädagogischen Fachkraft, die mit einer Augenhöhe mit dem Schulpersonal einhergehen würde, von ihren Gesprächspartner*innen in der Rolle als Unterstützerin wahrgenommen werden möchte (I 8, Pos. 58). Die Einnahme dieser Rolle konnte auch durch Munthe und Westergård (2023, S. 7) nachgewiesen

werden. Erkennbar ist, dass die Rolle der Unterstützerin (I 8, Pos. 58; I 4, Pos. 170) und auch weitere genannte Rollen (z.B. „Impulsgeberin“ – I 16, Pos. 140; „Rolle der Meinungsvertretung“ – I 13, Pos. 117; „Vermittlerrolle“ I 2, Pos. 73) verdeutlichen, dass Elternteile eine aktive Rolle in Gesprächen einnehmen. Dies legt nahe, dass nicht nur das Schulpersonal während des Gesprächs spricht, sondern auch die Elternteile, was wiederum eine Voraussetzung für die Äußerung und den Einbezug der elterlichen Sichtweise darstellt (Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 91; Hertzsch & Schneider, 2018, S. 88).

Insgesamt verdeutlichen die Ausführungen, dass der Einbezug der elterlichen Sichtweise als Erwartung formuliert wird und bei der Darstellung von Herausforderungen, Wünschen sowie positiven und negativen Aspekten herangezogen wird.

Erwartet wird auch, dass das Schulpersonal den Eltern im Gespräch zuhört (I 8, Pos. 25, 56; I 17, Pos. 82; I 7; Pos. 128; I 9; Pos. 104, 106; Hölldampf et al., 2008, S. 169–171) bzw. die Gesprächspartner*innen sich gegenseitig zuhören (I 13, Pos. 113; I 8; Pos. 62). Konkret nehmen Eltern es positiv wahr, wenn das Schulpersonal sich ihre Sichtweisen anhört (I 8, Pos. 80; I 17, Pos. 108; I 9, Pos. 178; I 5 Pos. 117). Hingegen wird das fehlende Zuhören seitens der Lehrkraft als herausfordernd wahrgenommen (I 7, Pos. 178). Parallelen zu den Ausführungen zu einer fehlenden Berücksichtigung der elterlichen Sichtweise sind deutlich erkennbar. Sowohl der fehlende Einbezug der elterlichen Sichtweise als auch das fehlende Zuhören seitens des Schulpersonals symbolisieren einen asymmetrischen Informationsaustausch (Sauer, 2017, S. 108), der sich beispielsweise dadurch kennzeichnet, dass Eltern überwiegend zuhören und Lehrkräfte Informationen (weiter)geben (z.B. I 1, Pos. 66; Hertzsch & Schneider, 2018, S. 88). Dies lässt sich auch auf die Rollen übertragen, die Gesprächspartner*innen im Rahmen von Gesprächen einnehmen (Schulz von Thun, 2016, S. 325 f.): Beispielsweise nehmen Lehrkräfte im Vergleich zu Eltern mehr als fünfmal häufiger die Rolle der Informationsgeber*innen ein (Munthe & Westergård, 2023, S. 4–6). Es ist davon auszugehen, dass Elternteile in diesem Zusammenhang die Rolle der Zuhörer*innen einnehmen (I 16, Pos. 144; I 14, Pos. 226; I 10, Pos. 123). Auf die Rolle der Lehrkraft als Zuhörer*in verweist der Vater 1 (Pos. 68), indem er verdeutlicht, dass er sich die Einnahme einer Rolle wünscht, in der er sich während des Gesprächs aktiv äußern kann. Auch als Wunsch wird formuliert, dass das Schulpersonal den Eltern zuhört (I 9, Pos. 104; I 7, Pos. 166).

Zusammenfassend zeigt sich auch am Beispiel des Zuhörens, dass Zusammenhänge bzw. Einflüsse zwischen den elterlichen Erwartungen an Gesprächspartner*innen und der Bewertung von Gesprächssituationen bestehen.

Weiterführend wird der Aspekt des Umgangs in Gesprächen betrachtet. Elternteile erwarten, dass der Umgang in Gesprächen durch Höflichkeit (I 13, Pos. 115), Freundlichkeit (I 17, Pos. 84; I 13, Pos. 113; I 10, Pos. 109), Offenheit (I 10, Pos. 109), Empathie (I 16, Pos. 136) und Wertschätzung (I 13, Pos. 115; I 16, Pos. 132) geprägt ist und eine wohlwollende Umgangsweise (I 16, Pos. 136) vorliegt. Auf die Anschlussfähigkeit zu den Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes (Rogers, 2023, S. 22 ff.) wurde bereits in Kapitel 11.2.2 verwiesen. Ergänzend wird am Beispiel dieser Erwartungen ersichtlich, dass sich diese nicht spezifisch auf eine konkrete Gesprächssituation beziehen, sondern von einer Übertragbarkeit auf alle schulischen Gespräche ausgegangen werden kann: die Berücksichtigung der Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes (Rogers, 2023, S. 22 ff.) stellt eine allgemeine Empfehlung für Gespräche dar (Aich & Behr, 2019, S. 35–37). Jedoch kann die Umsetzung dieser Umgangsweisen für die Gesprächspartner*innen mit Herausforderungen einhergehen (I 13, Pos. 149).

[...]. Ich finde das auch richtig, mir ist wie gesagt auch wichtig, wenn Kommunikation freundlich, höflich, wertschätzend, auch bestritten werden kann, aber auch das ist ja manchmal für alle Teilnehmenden auch eine kleine Herausforderung. Man weiß ja auch nicht was hat der Gegenüber heute schon erlebt oder was steht dem noch bevor oder wie auch immer. Aber größtenteils findet das an unserer Schule meistens keine Schwierigkeit. (I 13, Pos. 149)

Neben den Ausführungen des Elternteils 13 (Pos. 149), könnte die Umsetzung dieser erwarteten Umgangsweisen auch durch das Vorhandensein unterschiedlicher Haltungen und Einstellungen der Gesprächspartner*innen erschwert werden (Ostermann, 2016, S. 127). Zur Erklärung dient, dass die Eltern und das Schulpersonal ihre Gesprächspartner*innen nur bedingt aussuchen können, beispielsweise können Eltern nicht entscheiden, welche Lehrkraft ihr Kind unterrichtet. Eine mögliche Folge ist, dass im Rahmen von Gesprächen Personen mit sehr unterschiedlichen Haltungen und Einstellungen aufeinander treffen (Ostermann, 2016, S. 127; Paska, 2016, S. 100). Diese Ausführungen könnten erklären, warum Elternteile Bezüge zwischen der Bewertung von Gesprächen und den Gesprächspartner*innen herstellen (I 13, Pos. 55, 127; I 9, Pos. 48, 162; I 2, Pos. 89, I 5, Pos. 105). Folgende Beschreibung der Haltung einer Lehrkraft, weist darauf hin, dass die Erfüllung der erwarteten Offenheit erschwert wird: „[...] Negativ würde ich schon wahrnehmen, dass so ein bisschen die Haltung da ist, nach was, oh, womit kommt jetzt. Was kommt dann jetzt wohl auf mich zu? [...]“ (I 8, Pos. 88). Ergänzend könnte die Erfüllung der erwarteten empathischen und wertschätzenden Umgangsweise durch eine „[...] Antihaltung [...]“ (I 9, Pos. 164) gegenüber den Eltern beeinträchtigt werden. Solche Haltungen der Lehrkräfte werden von den Elternteilen negativ bewertet (I 8 Pos. 88; I 9, Pos. 164).

Auch bei der Darstellung positiver Aspekte werden Umgangsweisen genannt. Konkret wird positiv wahrgenommen, wenn der Umgang durch Nettigkeit (I 16, Pos. 180; I 14, Pos. 96, 248),

Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft (I 14, Pos. 248) und Respekt (I 11, Pos. 177) geprägt ist. Das Vorhandensein einer freundlichen Umgangsweise wird auch als Erwartung bezeichnet. Somit sind Überschneidungen erkennbar (I 17, Pos. 84; I 13, Pos. 113; I 10, Pos. 109).

Neben diesen Umgangsweisen wird positiv bewertet, wenn die Kommunikation „höflich, freundlich“ (I 13, Pos. 125), herzlich (I 10, Pos. 30) und wertschätzend (I 8, Pos. 78, 80; I 13, Pos. 149-151) ist und wohlwollende (I 8, Pos. 101), offene und ehrliche Worte (I 11, Pos. 31) gewählt werden. Ein Vergleich zu der erwarteten Art und Weise der Kommunikation zeigt, dass sich die Nennungen einer wertschätzenden (I 5, Pos. 79) und offenen Kommunikation (I 3, Pos. 104) gleichen.

Weiterführend lassen sich Zusammenhänge zwischen Erwartungen und Zielen erkennen. Exemplarisch wird dies anhand zweier Beispiele aufgezeigt: Thematisch erwarten Eltern, dass sie während des Gesprächs von den Lehrkräften Informationen zum Kind erhalten (I 16, Pos. 132; I 10, Pos. 105), und verfolgen das Gesprächsziel, Informationen auszutauschen (I 16, Pos. 38; I 10, Pos. 137; I 8, Pos. 64; I 5, Pos. 39; I 3, Pos. 61). Hiervon zu unterscheiden ist, dass sich die Erwartung auf den Erhalt von Informationen durch das Schulpersonal bezieht und zum Ziel gehört, dass auch die Eltern Informationen weitergeben. Auch Schulz von Thun (2016, S. 324) verweist darauf, dass thematische Struktur und Ziele zusammenhängen. In diesem Kontext wird empfohlen, dass die Ziele benannt werden (Schulz von Thun, 2016, S. 327). Jedoch beschreiben die meisten Elternteile, dass Ziele nicht spezifisch benannt werden, sondern sich aus dem Gespräch ergeben (I 17, Pos. 98, I 16, Pos. 168-170; I 10, Pos. 147, 148; I 3, Pos. 126, 128). Neben dem Ziel des Informationsaustauschs wird auch das Ziel verfolgt, im Gespräch Probleme zu lösen (I 17, Pos. 56; I 10, Pos. 71; I 8, Pos. 64; I 7, Pos. 60; I 2, Pos. 37, 43), dieses deckt sich mit der Erwartung, dass im Rahmen von Gesprächen Problemlösungen gefunden werden (I 6, Pos. 106).

Zusammenfassend konnte exemplarisch an diesen Erwartungen: Berücksichtigung der elterlichen Sichtweise, Zuhören, Umgangsweisen und der Art und Weise der Kommunikation nachgewiesen werden, dass zwischen elterlichen Erwartungen und Bewertungen Zusammenhänge bestehen. Somit beeinflusst die Erfüllung bzw. Nichterfüllung von Erwartungen den Gesprächserfolg (Strasser, 2023, S. 20). Die Ausführungen verdeutlichen die Vielfalt der elterlichen Erwartungen. Umso wichtiger ist, dass im Rahmen der Klärung der Gesprächsanliegen auch offen über die Erwartungen kommuniziert wird, um Konflikten zuvorzukommen und den Erfolg von Gesprächen zu unterstützen (Aich & Behr, 2019, S. 20, 26; Bennewitz & Wegner,

2017a, S. 91 f.; Strasser, 2023, S. 18). Bestärkt wird dies durch die Darstellung, dass Zusammenhänge zwischen Erwartungen und Zielen der Gespräche bestehen.

12. Diskussion der quantitativen und qualitativen Ergebnisse

Dieser Forschungsarbeit liegen drei Forschungsfragen zugrunde (vgl. Kapitel 5.1), die nun abschließend unter Heranziehung der Ergebnisse des quantitativen und des qualitativen Erhebungssteils diskutiert werden. Die Darstellung erfolgt nach Forschungsfragen getrennt, zur Orientierung dient die Fragestellung als Kapitelüberschrift. Die Diskussion beschränkt sich auf Erkenntnisse, die auf der Basis der gemeinsamen Betrachtung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse abgeleitet werden. Die Ausführungen dienen als Ergänzung der Diskussion der quantitativen Ergebnisse (vgl. Kapitel 9) und der qualitativen Ergebnisse (vgl. Kapitel 11).

12.1 Wie nehmen Eltern die Umsetzung des Qualitätskriteriums der „vielfältigen und respektvollen Kommunikation“ in der Zusammenarbeit mit dem multiprofessionellen Schulpersonal im inklusiven Schulkontext wahr?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage dienen vorwiegend die Ergebnisse der quantitativen Erhebung, die nun durch die Berücksichtigung der Ergebnisse des qualitativen Erhebungssteils ergänzt werden sollen.

Das Qualitätsmerkmal der vielfältigen und respektvollen Kommunikation beinhaltet die Empfehlung, dass die Kommunikation zwischen dem Schulpersonal und den Eltern auch ohne konkreten Anlass stattfindet (Eckert et al., 2012, S. 85; Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 8). Jedoch stimmen Eltern von Kindern mit spUB ($M= 2.43$, $SD= 1.21$) und ohne spUB ($M=2.62$, $SD= 1.25$) dem Item „Es findet ein anlassunabhängiger Informationsaustausch statt“ (vgl. Item 36 – Anhang 1) im Mittelwert kaum zu. Auch die Auswertung der offenen Antworten zeigen, dass die Kommunikation überwiegend auf Grundlage eines konkreten Anlasses erfolgt (z.B. F 93, I 102 oder F 99, I 102). Gleiches gilt auch für Gespräche, da in 17 Interviews lediglich ein Elternteil eines Kindes mit spUB von Gesprächen ohne konkreten Anlass berichtet (I 13, Pos. 59). Als Anlass von Gesprächen nennen die meisten Elternteile das Vorliegen von Problemen bzw. Schwierigkeiten (z.B. I 17, Pos. 52, I 11, Pos. 87, I 9, Pos. 154; I 5, Pos. 47). Dieses Vorgehen lässt sich unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen und der Auswertung der offenen Antworten auf die Kommunikation im Allgemeinen übertragen (Bastian & Prasse, 2021, S. 363; Eckert et al., 2012, S. 85; Sacher et al., 2019, S. 23 f.; z.B. F 93, I 102, oder F 99, I 102). Konkret wiesen Sacher et al. (2019, S. 23) nach, dass in der Sekundarstufe 41% der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften auf das Vorliegen von Problemen zurückgeführt werden kann. Parallelen zu den Ergebnissen der Online-Befragung dieser Arbeit sind erkennbar: Die Mittelwerte (mit spUB – $M= 3.33$, $SD= 1.43$ & ohne spUB – $M= 3.28$, $SD= 1.32$) des Items „Kommunikation bei Problemen“ zeigt, dass Elternteile teilweise bestätigten, dass

nur beim Vorliegen von Problemen kommuniziert wird (vgl. Kapitel 8.1). Die Fokussierung der Kommunikation auf Probleme wird kritisch betrachtet, weil dadurch der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen den Eltern und dem Schulpersonal erschwert werden kann (Lütje-Klose et al., 2024, S. 80; Sacher et al., 2019, S. 23 f.). Jedoch wird die Beschränkung von Gesprächen bei Problemen von Eltern auch positiv bewertet (I 5, Pos. 47).

Neben einer anlassunabhängigen Kommunikation wird empfohlen, dass Schulpersonal und Eltern regelmäßig kommunizieren (Lütje-Klose et al., 2024, S. 86; Sacher, 2022, S. 85 f.; Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 8). Jedoch zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass Eltern dieser Forderung im Mittelwert kaum zustimmen (mit spUB – $M= 2.79$, $SD= 1.32$ & ohne spUB – $M= 2.62$, $SD= 1.24$), dass sie regelmäßig eine Information durch (sonderpädagogische) Lehrkräfte zu ihrem Kind erhalten (vgl. Item 75 – Anhang 1). Daraus kann abgeleitet werden, dass die Umsetzung des Ziels einer regelmäßigen Kommunikation (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 8) in der Praxis noch ausbaufähig ist. Unterstrichen wird dies durch die elterliche Bewertung, dass die Kommunikation und auch spezifisch Gespräche zu einem zu späten Zeitpunkt erfolgen (I 7, Pos. 100; F 92, I 112). Somit wird festgehalten, dass die konzeptionell vorgesehene regelmäßige Kommunikation (Kultusministerkonferenz, 2018, S. 6; Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 8) von den Eltern gewünscht, jedoch in der Praxis bislang nicht angemessen etabliert ist. Zeitliche Aspekte werden auch positiv bewertet, jedoch bezieht sich die Bewertung nicht auf die Regelmäßigkeit, sondern auf den zeitlichen Umfang von Gesprächen (I 17, Pos. 48; I 8, Pos. 103). Auch der Wunsch einer Mutter, dass sich die Einladungen der Schule zu Gesprächen nicht auf Elternsprechtage „eine halbe Stunde alle halbe Jahre“ (I 8, Pos. 70) beschränken sollten, verdeutlicht, dass Gespräche in kürzeren Abständen erfolgen sollten. Die Ausführungen belegen die Notwendigkeit von zukünftigen Forschungsprojekten, die sich mit der Frage beschäftigen, was Eltern unter einer regelmäßigen Kommunikation bzw. Gesprächen verstehen.

Zudem gilt die Empfehlung, dass verschiedene Kommunikationsformen und sowohl informelle und formelle Kommunikationswege genutzt werden sollten (Sacher, 2022, S. 95, 241; Sacher et al., 2019, S. 22; Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 10). Im Vergleich der beiden Kommunikationswege wird deutlich, dass die Ergebnisse sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Erhebung zeigen, dass im inklusiven Schulkontext häufiger formelle Kommunikationswege genutzt werden (z.B. F 102, I 12; I 11, Pos. 87; I 9, Pos. 56; I 7, Pos. 71 f.; I 3, Pos. 4; vgl. Tabelle 14 & Tabelle 15). Die häufigere Nutzung formeller Kontakte zeigt sich auch an dem von Sacher (2005, S. 67) identifizierten Typ der „Sparsamen“ (vgl. Kapitel 4.2).

Weiterführend wurde in Kapitel 4.2 dargestellt, dass unter Berücksichtigung der Bildungsabschlüsse der Eltern Unterschiede in der Häufigkeit der Nutzung und der wahrgenommenen Nützlichkeit von formellen Kontakten erkennbar sind (Sacher, 2005, S. 50 ff.). Dies verweist auf die zweite Forschungsfrage, die im nächsten Kapitel diskutiert wird.

12.2 Inwiefern beeinflussen familiäre Faktoren die Kommunikation im inklusiven Schulkontext?

Kritisiert wird, dass sich schulische Angebote meist an „Mittelschicht-Eltern“ orientieren (Ostermann, 2016, S. 128; Thümmler, 2020, S. 120). Dies könnte erklären, warum Eltern mit niedrigeren im Vergleich zu solchen mit höheren Bildungsabschlüssen Elternsprechtage als weniger nützlich wahrnehmen (Sacher, 2005, S. 53). In der quantitativen Erhebung wurden der Schulabschluss und die Berufsausbildung als Kontrollvariablen berücksichtigt. Unter Berücksichtigung der Variablen spUB und Schulform zeigen sich teilweise signifikante Effekte dieser Kontrollvariablen (vgl. Kapitel 8). Hingegen wurden keine signifikanten Effekte des Schulabschlusses und der Berufsausbildung der Eltern nachgewiesen, wenn die Klassenstufe als Gruppierungsvariable herangezogen wurde (vgl. Kapitel 8.8). Die Varianz der Ergebnisse zeigt sich auch in der qualitativen Erhebung: Ausschließlich ein Elternteil verweist darauf, dass keine positiven Aspekte im Rahmen von Gesprächen von ihm wahrgenommen werden (I 1, Pos. 92). Die Eltern verfügen über einen niedrigen Bildungsabschluss (Hauptschulabschluss – vgl. Anhang 12). Jedoch bewerten weitere Elternteile mit niedrigen Bildungsabschlüssen Gespräche auch positiv (I 14, Pos. 96, 248). Somit ist fraglich, ob der geringe Bildungsabschluss die negative Bewertung von Gesprächen erklären kann oder ob weitere Faktoren entscheidend sind. Beispielsweise stellen mehrere Elternteile Zusammenhänge zwischen der Bewertung und den Gesprächspartner*innen (I 13, Pos. 55, 127; I 9, Pos. 48, 162; I 2, Pos. 89, I 5, Pos. 105) oder den Inhalten von Gesprächen her (I 2, Pos. 89). Als Zwischenfazit wird formuliert, dass der Einfluss des Bildungsabschlusses auf die Wahrnehmung der Kommunikation weder bestätigt noch widerlegt werden kann.

Diese Ausführungen legen nahe, dass in dieser Arbeit neben den elterlichen Bildungsabschlüssen weitere Faktoren die Wahrnehmung der Kommunikation beeinflussen. Der Fokus liegt unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen und Forschungsergebnisse im Folgenden auf familiären Heterogenitätsdimensionen (z.B. Bormann & Niedlich, 2017, S. 152; Gasterstädt et al., 2022, S. 12; Grüter, 2022; Kotthoff, 2012, S. 318; Tillmann, 2017, S. 60 f.; Willmann & Bärmig, 2020, S. 15 f.).

Zunächst wird der Faktor Einkommen betrachtet, welcher neben dem Bildungsniveau zur Bestimmung des sozioökonomischen Status herangezogen wird (Ditton & Maaz, 2015, S. 229).

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurde das Einkommen in der qualitativen Erhebung mithilfe eines Begleitfragebogens erfasst, ein direkter Zusammenhang zwischen den Erzählungen und dem Einkommen ist nicht erkennbar. Hingegen konnte bei der quantitativen Erhebung teilweise ein signifikanter Einfluss der Kovariate *Einkommen* mithilfe der Kovarianzanalyse nachgewiesen werden. Ein signifikanter Einfluss dieser Kovariate zeigt sich unter Berücksichtigung der Gruppierungsvariable Schulform für die Skalen *vielfältige und respektvolle Kommunikation* ($F=4.32, p=.039, \eta^2=.028$) und *Kooperation mit Lehrkräften* ($F=3.97, p=.048, \eta^2=.026$) (vgl. Kapitel 8.2). Jedoch zeigen sich beim Heranziehen der Gruppierungsvariable *spUB* keine signifikanten Effekte (vgl. Kapitel 8.1). Auch Grüter et al. (2021, S. 138, 140, 142) resümieren, dass unter Berücksichtigung der Kovariate HISEI, welche den sozioökonomischen Status erfasst, keine signifikanten Unterschiede für Eltern von Kindern mit und ohne *spUB* für die Skalen *vielfältige und respektvolle Kommunikation* und *Kooperation mit den Lehrkräften* nachgewiesen wurden.

Diese Ergebnisse lassen sich auf die herangezogene Kovariate des Migrationshintergrundes übertragen (Grüter et al., 2021, S. 140, 142). Haupteffekte der Kontrollvariable Migrationshintergrund konnten auch im Rahmen dieser Arbeit für die Skalen *vielfältige und respektvolle Kommunikation* und *Kooperation mit den Lehrkräften* unter Berücksichtigung der Variable *spUB* nicht nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 8.1). Dagegen zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit einen signifikanten Haupteffekt der Kontrollvariable Migrationshintergrund unter Berücksichtigung der Variable Schulform für die Skala *Kooperation mit Lehrkräften* (vgl. Kapitel 8.2). Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass nur vereinzelt Eltern mit Migrationshintergrund an der Studie teilgenommen haben (vgl. Tabelle 9). Aus der Auswertung der Interviews lassen sich keine Anhaltspunkte erkennen, die auf Unterschiede aufgrund des Vorliegens eines Migrationshintergrunds hinweisen. Zur Erklärung kann herangezogen werden, dass ausschließlich eine interviewte Person nicht in Deutschland geboren ist.

Der Überblick über den Forschungsstand (vgl. Kapitel 4) zeigt, dass Unterschiede in der Wahrnehmung der Kommunikation unter Berücksichtigung des Vorliegens eines *spUBs* des Kindes einerseits nachgewiesen (Gasterstädt et al., 2022) und andererseits widerlegt (Grüter et al., 2021) werden konnten. Dies lässt sich auf die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebung dieser Forschungsarbeit übertragen. Zur Vermeidung von Wiederholungen werden im Folgenden nur ausgewählte Aspekte aufgegriffen, weitere Ausführungen finden sich in den Diskussionskapiteln 9 und 11.1.

Im Folgenden wird der Aspekt der Kommunikationspartner*innen bzw. Gesprächspartner*innen unter Berücksichtigung des Vorliegens eines *spUBs* diskutiert, da die

quantitativen und qualitativen Ergebnisse Gemeinsamkeiten enthalten, die wiederum dem skizzierten Forschungsstand (Gasterstädt et al., 2022) gleichen. Gasterstädt et al. (2022, S. 4–6) halten fest, dass Sonderpädagog*innen und Schulbegleitungen Kommunikationspartner*innen der Eltern von Kindern mit spUB darstellen, Lehrkräfte kommunizieren hingegen mit allen Eltern der Klasse. Bestätigt wird dieses Ergebnis durch den Nachweis signifikanter Mittelwertunterschiede zwischen Eltern von Kindern mit und ohne spUB in Bezug auf die Kommunikationspartner*innen der Schulbegleitungen und sonderpädagogischer Lehrkräfte (vgl. Tabelle 17-21). Auch stellen Schulbegleitungen keine Gesprächspartner*innen von Eltern von Kindern ohne spUB dar und sonderpädagogische Lehrkräfte nehmen mit Ausnahme von einem Fall (I 10) nicht an Elterngesprächen von Kindern ohne spUB teil. Dass Schulbegleitungen keine Kommunikations- bzw. Gesprächspartner*innen darstellen, kann damit erklärt werden, dass nur spezifische Kinder durch eine Schulbegleitung betreut werden (Platte et al., 2025, S. 84).

Fraglich ist, warum Eltern von Kindern ohne spUB kaum bis gar nicht mit sonderpädagogischen Lehrkräften kooperieren, da A. Textor (2018, S. 32) unter anderem darstellt, dass sonderpädagogische Lehrkräfte im Rahmen der Inklusion eine Unterstützung für die gesamte Klasse darstellen sollten. Empfehlenswert ist, dass die Kommunikation und das Stattfinden von Gesprächen zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Eltern in zukünftigen Forschungsprojekten untersucht werden, insbesondere die Erhebung der elterlichen Sichtweise wäre unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse dieser Arbeit sinnvoll.

Weiterführend konnten Gasterstädt et al. (2022, S. 8 f.) nachweisen, dass für Eltern von Kindern mit spUB eine doppelte Arbeit in Bezug auf die Kommunikation besteht und erwartet wird, dass Eltern wissen, welche Anliegen sie mit welcher Profession besprechen müssen. Die in dieser Arbeit eingesetzte Skala *Wahrnehmung Kommunikation multiprofessionelles Personal* enthält drei Items, die sich spezifisch auf diese Forschungsergebnisse beziehen (vgl. Item 84-86 des Fragebogens, Anhang 1). Signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Eltern von Kindern mit und ohne spUB konnten nicht nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 8.1). Ergänzend werden im Folgenden die deskriptiven Werte der Items 84-86 betrachtet, um Anhaltspunkte zur Übertragbarkeit der skizzierten Erkenntnisse (Gasterstädt et al., 2022) auf die Forschungsergebnisse dieser Arbeit zu erhalten. Ein Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass Eltern von Kindern mit spUB ($M=2.57$, $SD=1.59$, $N=14$) der Aussage, dass gleiche Themen mit mehreren Professionen besprochen werden müssen, stärker zustimmen als Eltern von Kindern ohne spUB ($M=1.98$, $SD=1.19$, $N=147$). Die Ausführungen lassen sich auf die Aussage übertragen, dass die mehrfache Kommunikation eine Belastung darstellt (spUB: $M=2.86$, $SD=1.60$, $N=14$; ohne spUB $M=2.18$, $SD=1.34$, $N=146$). Auch stimmen Eltern von Kindern mit ($M=2.71$, $SD=1.07$,

$N=14$) und ohne spUB ($M=2.63$, $SD=1.24$, $N=145$) kaum zu, dass sie wissen müssen, mit welcher Profession sie welches Anliegen besprechen sollen. Festgehalten wird, dass die nachgewiesene doppelte Arbeit der Kommunikation der Eltern von Kindern mit spUB (Gasterstädt et al., 2022, S. 8 f.) aus Perspektive der im Rahmen dieser Arbeit befragten Eltern von Kindern mit spUB kaum besteht. Eltern von Kindern mit spUB stimmen dieser Aussage im Mittelwert im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne spUB etwas stärker zu.

Ergänzend können Ergebnisse der qualitativen Erhebung angeführt werden: Im Kontext von Gesprächen wird deutlich, dass ein Elternteil von einem Kind mit spUB erwartet, dass Lehrkräfte als Multiplikatoren fungieren, was beinhaltet, dass sie diese Informationen an das weitere Schulpersonal weitergeben wird (I 8, Pos. 82). Eine Diskrepanz zu den Forschungsergebnissen von Gasterstädt et al. (2022, S. 8 f.) ist erkennbar, da die Mutter erwartet, dass Informationen durch die Lehrkraft weitergegeben werden (I 8, Pos. 82). Hingegen formuliert Gasterstädt et al. (2022, S. 8 f.), dass das Schulpersonal erwartet, dass Eltern wissen, was sie mit welcher Profession besprechen müssen (Gasterstädt et al., 2022, S. 8 f.). Weitere Erwartungen werden im nächsten Kapitel thematisiert.

12.3 Welche Erwartungen stellen Eltern an Elternsprache im inklusiven Schulkontext?

Im inklusiven Schulkontext begegnet das multiprofessionelle Schulpersonal einer heterogenen Elternschaft (Gasterstädt et al., 2022), welche vielfältige Erwartungen an ihre Gesprächspartner*innen und Gespräche im inklusiven Schulkontext stellen (vgl. Kapitel 11.2). Dies stellt ein Ergebnis, der in Kapitel 11.2 erfolgten Diskussion dar. Zur Vertiefung und zur Beantwortung offener Fragen, werden nun elterliche Erwartungen auch unter Berücksichtigung der Ergebnisse der quantitativen Befragung diskutiert. Offengeblieben ist, ob Eltern in der Gesprächssituation ihre Erwartungen gegenüber ihren Gesprächspartner*innen auch tatsächlich äußern. Die theoretische Auseinandersetzung lässt vermuten, dass sie ihre Erwartungen nicht transparent kommunizieren (Aich & Behr, 2019, S. 20). Jedoch zeigen die Mittelwerte in Tabelle 16 (vgl. Kapitel 8.3), dass Eltern von Kindern mit spUB ziemlich und die Eltern von Kindern ohne spUB teilweise bzw. fast ziemlich zustimmen, dass sie ihren Gesprächspartner*innen im Gespräch ihre Erwartungen mitteilen. Dass insbesondere Eltern von Kindern mit spUB angeben, ihre Erwartungen gegenüber Gesprächspartner*innen zu äußern, könnte damit erklärt werden, dass die Elternteile „... häufig spezifische Erwartungen an die Unterstützung ihres Kindes ...“ (Grüter, 2025, S. 134) stellen und Unterstützungsbedarfe des Kindes Gesprächsthemen darstellen (I 8, Pos. 48). Die Ausführungen verdeutlichen, dass einige Elternteile der Forderung bereits nachkommen, dass Erwartungen transparent kommuniziert werden sollten, um den

Gesprächserfolg zu unterstützen sowie Konflikten und Enttäuschungen vorzubeugen (Aich & Behr, 2019, S. 20, 26; Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 91 f.; Lütje-Klose et al., 2024, S. 73; Strasser, 2023, S. 18). Offen ist, ob die Erfüllung dieser Forderung für alle Elternteile realisierbar ist, da das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus durch Asymmetrien und Machtunterschiede bestimmt ist (Gartmeier, 2018, S. 48 ff.; Ostermann, 2016, S. 127; Thümmler, 2023, S. 238), die damit einhergehen können, dass Eltern sich nicht frei äußern (I 7, Pos. 30) bzw. Konsequenzen für ihr Kind fürchten (I 8, Pos. 82; I 13, 55).

Dass unerfüllte Erwartungen mit Enttäuschungen einhergehen können, stellt ein Ergebnis der Diskussion der qualitativen Ergebnisse dar (vgl. Kapitel 11.2.2). Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung bestätigen dies teilweise, da Eltern im Durchschnitt teilweise zustimmen, dass sie enttäuscht sind, wenn ihre Erwartungen von ihren Gesprächspartner*innen nicht erfüllt werden (vgl. Tabelle 16). Eine Begründung hierfür könnte sein, dass Eltern teilweise keine Erwartungen an Gespräche (I 1, Pos. 80; I 2, Pos. 67; I 14, Pos. 220) bzw. ihre Gesprächspartner*innen stellen (I 14, Pos. 222). Andererseits kann als Erklärung herangezogen werden, dass Elternteile nur teilweise zustimmen, dass der Wunsch besteht, dass ihre Erwartungen in Gesprächen erfüllt werden (vgl. Tabelle 16).

Um die Berücksichtigung der elterlichen Erwartungen in schulischen Elterngesprächen möglichst ganzheitlich zu betrachten, ist es notwendig, auch zu ermitteln, ob Elternteile ihre Erwartungen als erfüllt ansehen. Die festgestellten Mittelwerte des Items *Erwartungen erfüllt* (vgl. Tabelle 16) zeigen, dass Eltern teilweise zustimmen, dass ihre Erwartungen in Gesprächen erfüllt werden. Auch Aspekte, die positiv bzw. negativ bewertet werden und gleichzeitig Erwartungen darstellen (z.B. I 17, Pos. 108; I 5 Pos. 117; I 6, Pos. 154), weisen darauf hin, dass Erwartungen teilweise erfüllt werden und teilweise unerfüllt bleiben. Somit bestehen bei der Berücksichtigung der elterlichen Erwartungen in Gesprächen noch Verbesserungspotenziale.

13. Empfehlungen für die Praxis

Aus den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit lassen sich Empfehlungen für die Praxis ableiten, die in Tabelle 26 als Leitfaden für das multiprofessionelle Schulpersonal dargestellt sind. Ziel des Leitfadens ist, dem Schulpersonal verschiedene Möglichkeiten aufzuzeigen, elterliche Erwartungen in Elterngesprächen im inklusiven Schulkontext zu berücksichtigen. Die im Leitfaden enthaltenen Empfehlungen sind als Impulse für die Praxis zu verstehen, individuelle Anpassungen an die spezifische Elternschaft der Klasse und den Bedingungen vor Ort sind notwendig. Die Struktur des Leitfadens orientiert sich an den vier Komponenten des Situationsmodells von Schulz von Thun (2016).

Tabelle 26 Leitfaden zur Berücksichtigung der elterlichen Erwartungen in Elterngesprächen in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I

Empfehlung	Umsetzung	Weitere Bemerkungen
Vorgeschichte (Empfehlungen zur Erwartungsabfrage im Vorfeld von individuellen Gesprächen mit Eltern)		
Abfrage elterlicher Erwartungen	<p>Option A: Zu Beginn des Schuljahres erhalten die Eltern einen Fragebogen mit Fragen zu ihren Erwartungen, den sie ausgefüllt an das Schulpersonal zurückgeben (Kohrs & Müller, o.J., S. 61 f.). Da von individuellen Erwartungen auszugehen ist, ist es sinnvoll, einen nicht-anonymisierten Fragebogen zu wählen.</p>	Ein Beispielfragebogen befindet sich im Anhang (vgl. Anhang 14).
	<p>Option B: Organisation eines Kennenlernetreffens mit allen Eltern einer Klasse zu Beginn des Schuljahres. Im Rahmen dieses Treffens erfolgt eine Erwartungsabfrage mithilfe der Methode des Erwartungsinventars (Kohrs & Müller, o.J., S. 61 f.). Dazu werden im Raum Plakate mit Impulsfragen ausgehängt. Die Eltern laufen von Plakat zu Plakat und beantworten die Fragen stichpunktartig. Optional kann die Auswertung in Kleingruppen oder auch bei kleiner Teilnehmer*innenahl mit der Gesamtgruppe erfolgen (Kohrs & Müller, o.J., S. 61). Im Anschluss beantwortet auch das anwesende Schulpersonal die Fragen. Gemeinsamkeiten zwischen den elterlichen Erwartungen und der Erwartungen des Schulpersonals werden hervorgehoben. Wichtig: Erwartungen sollen mithilfe von Ich-Botschaften kommuniziert werden.</p>	<p>Empfehlenswert ist, die Erwartungsabfrage zu Beginn jedes Schuljahrs zu wiederholen (z.B. Elternabend).</p> <p>Mögliche Impulsfragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Was erwarte ich von den Gesprächen in der Schule? 2. Was erwarte ich von meinen Gesprächspartner*innen? 3. Wie kann ich dazu beitragen, dass ein Gespräch zu meiner Zufriedenheit verläuft? <p>Vorteil gegenüber Option A ist, dass auch das Schulpersonal die Erwartungen gegenüber Eltern äußern kann und Gemeinsamkeiten direkt in der Situation hervorgehoben werden können (Grüter, 2025, S. 134). Zudem kann transparent gemacht werden, wenn Erwartungen beispielsweise aufgrund von äußeren Rahmenbedingungen nicht realisierbar sind.</p>
Anlass	Gespräche sollten auch ohne konkreten Anlass stattfinden, um den Vertrauensaufbau zu stärken (z.B. Bormann & Niedlich, 2017; Lütje-Klose et al., 2024, S. 80; Sacher et al., 2019, S. 23 f.), was sich wiederum positiv auf die transparente Mitteilung der elterlichen Erwartung auswirken kann.	Die Etablierung informeller Kontakte ist empfehlenswert. Möglich sind beispielsweise: Klassenfeste; Ausflüge mit Schüler*innen und Eltern oder ein Kennenlernetreffen. Hilfreich ist es, Eltern auch bei positiven Ereignissen zu kontaktieren.

Tabelle 26 (Forts.)

Empfehlung	Umsetzung	Weitere Bemerkungen
Vorbereitung	Überlegen Sie im Vorfeld eines Gesprächs, was Sie mit den Eltern besprechen. Planen Sie aktiv Zeit zur Darstellung der elterlichen Perspektive ein.	
Thematische Struktur (Gemeinsame Festlegung von Themen und Abgleich der Erwartungen)		
Gesprächsthemen gemeinsam festlegen	<p>Nach einer Begrüßung sollten die Anliegen aller Beteiligten kommuniziert werden (Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 92):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elterliche Anliegen/Themen erfragen: → Nutzung von offenen Fragen – z.B. Welche Themen möchten Sie heute besprechen? 2. Schulpersonal legt eigene Anliegen/Themen offen: → Ich-Botschaften zur Darstellung eigener Anliegen verwenden (Sauer, 2015, S. 166). → Gemeinsame Anliegen betonen. 3. Elterliche Erwartungen erfragen: → Der Fokus liegt auf den Erwartungen, die sich spezifisch auf die Gesprächssituation beziehen. → Empfehlung: Verwendung einer offenen Frage – z.B. Was muss im heutigen Gespräch passieren, damit Sie dieses zufrieden verlassen? 4. Schulpersonal kommuniziert Erwartungen: → Gemeinsame Erwartungen betonen. 	<p>Zu 1 bis 4: Die Klärung der Anliegen und Erwartungen kann präventiv verhindern, dass Erwartungen enttäuscht werden (Sacher, 2022, S. 32, 54).</p> <p>Zu 3.: Die Wahl dieser Frage (Zufriedenheit) lässt sich damit begründen, dass herausgearbeitet wurde, dass Zufriedenheit und Erwartungen im Zusammenhang stehen.</p>
Zwischenmenschliche Konstellation (Zur Förderung einer offenen Kommunikation der Erwartungen)		
Schaffung einer Gesprächssituation, in der Eltern eine aktive Rolle einnehmen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aktive Rolle der Eltern: → Aktives Zuhören des Schulpersonals trägt dazu bei (Hertel, 2017, S. 56; Sauer, 2015, S. 166). 2. Rolle der Eltern als Expert*innen: → Eltern als Expert*innen adressieren, indem Eltern nach ihrer Einschätzung gefragt werden. → Nachfragen sind empfehlenswert – Achtung der elterlichen Privatsphäre. → Elterliche Ressourcen berücksichtigen. 	Zu 2: Eltern als Expert*innen anzusprechen, gilt im Besonderen für Eltern von Kindern mit spUB.
Ziel (Berücksichtigung der Erwartungen bei der Zielformulierung)		
Ziele kommunizieren	Die Antworten auf die Frage, was passieren muss, damit Eltern das Gespräch zufrieden verlassen, können auch Hinweise zu den verfolgten Zielen enthalten. Empfehlenswert ist die Nennung und Fixierung von Zielen, zum Beispiel mithilfe eines Protokolls (Schulz von Thun, 2016, S. 327).	Das Anfertigen eines Protokolls schafft Verbindlichkeit. Notiert werden gemeinsame Absprachen. Optional ergänzt werden, welchen Beitrag die Gesprächspartner*innen jeweils zur Erreichung des Ziels leisten können. Alle Gesprächspartner*innen bekommen ein Protokoll ausgehändigt.
Weitere Empfehlungen:		
Berücksichtigung der Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes (Rogers, 2023, S. 22 ff.).		

Anmerkung: Die Inhalte basieren auf den Forschungsergebnissen dieser Arbeit und den theoretischen Grundlagen (Bennewitz & Wegner, 2017a; Bormann & Niedlich, 2017; Grüter, 2025; Hertel, 2017; Kohrs & Müller, o.J.; Lütje-Klose et al., 2024; Rogers, 2023; Sacher, 2022; Sacher et al., 2019; Sauer, 2015; Schulz von Thun, 2016).

Exemplarisch soll anhand der Empfehlung „Abfrage elterlicher Erwartungen“ transparent aufgezeigt werden, wie die Empfehlungen aus den Forschungsergebnissen und dem

theoretischen Hintergrund abgeleitet wurden. Eltern erwarten, dass das Schulpersonal ihre Sichtweise aktiv einbezieht (I 8, Pos. 56; Cheatham & Ostrosky, 2013, S. 176 f.; Hölldampf et al., 2008, S. 169–171; Lemmer, 2012, S. 91). Das aktive Fragen nach den elterlichen Erwartungen durch das Schulpersonal zu Beginn des Schuljahres ermöglicht, dass Eltern ihre Sichtweise darlegen können. Ein solches präventives Vorgehen ist sinnvoll, da solche Erwartungen bereits vor einem Gespräch bestehen (Strasser, 2023, S. 20) und die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass Eltern auch Erwartungen an ihre Gesprächspartner*innen bzw. an das Gespräch formulieren, die sich auf alle Gespräche übertragen lassen (z.B. Umgangsweise). Ergänzend kann das Schulpersonal in der Gesprächssituation bei der Klärung der Anliegen erfragen, welche Erwartungen Eltern spezifisch an dieses Gespräch stellen (Bennewitz & Wegner, 2017a, S. 92). Die Erwartungsabfrage zu Beginn des Schuljahrs und die Klärung der Anliegen in der konkreten Gesprächssituation ermöglicht auch dem Schulpersonal, seine Erwartungen an die Eltern mitzuteilen. Auch dies stellt eine elterliche Erwartung dar (I 8, Pos. 103).

14. Limitationen

Unter Berücksichtigung der Intersektionalität gilt es zu beachten „...“, dass etwa Behinderung *ohne* [Hervorhebung im Original] den Einbezug von Ungleichheitsdimensionen wie Migration, soziales Milieu oder Geschlecht nicht adäquat erfasst werden kann“ (Walgenbach & Pfahl, 2023, S. 145 f.). Walgenbach und Pfahl (2023, S. 145 f.) heben spezifisch die Wechselbeziehungen dieser und weiterer Kategorien hervor. Davon ausgehend bestehen im Rahmen dieser Arbeit Limitationen, die im Folgenden betrachtet werden.

Als Limitation soll unter anderem herausgearbeitet werden, dass der Migrationshintergrund in dieser Arbeit nicht hinreichend berücksichtigt werden konnte, da sich die zugrundeliegende Stichprobe überwiegend aus Personen zusammensetzt, die in Deutschland geboren wurden (vgl. Tabelle 9 & Anhang 12). Dies kann durch den Einsatz eines deutschsprachigen Fragebogens und Leitfadens erklärt werden. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Familien mit Migrationshintergrund sollte in Weiteren Forschungsarbeiten überprüft werden.

Daneben haben an den Interviews und den Befragungen hauptsächlich Mütter teilgenommen (vgl. Tabelle 9). Die überwiegende Teilnahme von Müttern an Befragungen lässt sich auf weitere Forschungsarbeiten übertragen (z.B. Grüter, 2025, S. 97).

Auch zeigt sich, dass die Schulformen im qualitativen und im quantitativen Teil der Befragung ungleich verteilt sind. Jedoch besuchen auch unterschiedlich viele Schüler*innen mit spUB die verschiedenen Schulformen im Regierungsbezirk Detmold (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o. J., 2024, S. 20). Gesamtschulen bilden die häufigste Schulform und die Anzahl von Schüler*innen mit spUB ist dort am größten (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o. J., 2024, S. 20). Dies erklärt, warum Eltern von Kindern, welche eine Gesamtschule besuchen, die größte Gruppe innerhalb der Stichprobe der quantitativen und der qualitativen Erhebung darstellen (vgl. Kapitel 6.1 & 7.2). Auch muss kritisch reflektiert werden, dass sowohl in den Interviews als auch in der Fragebogenerhebung nicht alle Förderschwerpunkte berücksichtigt werden konnten. Beispielsweise konnten bei der qualitativen Erhebung nur die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung und geistige Entwicklung abgebildet werden. Ein Vergleich zwischen den einzelnen Förderschwerpunkten war aufgrund der Stichprobenzusammensetzung und der geringen Stichprobengröße nicht möglich. Diese Limitation lässt sich auf weitere Studien übertragen (z.B. Grüter et al., 2021). Zukünftige Forschungsarbeiten könnten hier ansetzen.

Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, Eltern die Möglichkeit zu geben, ihre Wahrnehmung der Kommunikation und ihre Erwartungen an Elterngespräche transparent darzustellen. „Dennoch

gibt es unerfüllte Wünsche bzw. Erwartungen innerhalb der Elternschaft ..., die in Befragungen möglicherweise nicht immer offen thematisiert werden und in ihrer Verbreitung daher schwer einzuschätzen sind“ (Lütje-Klose et al., 2024, S. 81). Unter Berücksichtigung des genannten Zitats ist fraglich, ob die befragten Elternteile alle bestehenden Erwartungen an Gespräche und Gesprächspartner*innen geäußert haben. Kuckartz und Rädiker (2024) heben in diesem Kontext hervor, dass „generalisierte Aussagen ... nicht das primäre Ziel qualitativer Forschung ...“ (S. 253) darstellen.

Weiterführend muss berücksichtigt werden, dass der Aspekt der sozialen Erwünschtheit die Antworten der befragten Elternteile sowohl in einer quantitativen als auch in einer qualitativen Befragung beeinflussen kann (Döring, 2023, S. 432 f.; Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 25 f.). Dies begründet unter anderem die Wahl einer Online-Befragung, weil in diesem Format die Einflüsse der sozialen Erwünschtheit im Vergleich zu Befragungen im Rahmen von persönlichen Kontakten geringer ausfallen (Taddicken, 2009, S. 85, 92). Auch die Gewährleistung der anonymen Teilnahme an der quantitativen Befragung dieser Arbeit kann den Einfluss von sozialer Erwünschtheit minimieren (Taddicken, 2009, S. 85, 92). Hingegen kann die Anonymität gegenüber der Forschenden beim Führen eines Interviews nicht gewahrt werden (Taddicken, 2009, S. 91). Trotzdem wurde versucht, den Einfluss der sozialen Erwünschtheit möglichst gering zu halten, indem beispielsweise zur Akquise der Interviewteilnehmer*innen nicht auf die Kommunikationskanäle der Schulen zurückgegriffen wurde.

Trotz der vorliegenden Limitationen trägt diese Forschungsarbeit zur Bearbeitung verschiedener Forschungsdesiderate bei. Dazu zählen die Erhebung der elterlichen Sichtweise (Pollmeier, 2022 o.S. Thümmler, 2023, S. 239), die Erhebung der elterlichen Erwartungen an Gespräche (vgl. Kapitel 4), die Berücksichtigung des inklusiven Schulkontexts (z.B. Gasterstädt et al., 2022; Grüter et al., 2021; vgl. auch Kapitel 4) und die Beachtung unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen (Heinrich et al., 2022, S. 201).

15. Fazit und Ausblick

Zur Rahmung dieses Kapitels wird die einleitend formulierte Fragestellung herangezogen: Welche Erwartungen stellen Eltern an die Kommunikation als Qualitätsmerkmal der Kooperation mit multiprofessionellem Schulpersonal an inklusiven Schulen (Sekundarstufe I) am Beispiel von Elterngesprächen?

Als Ergebnis der theoretischen Auseinandersetzung wird festgehalten, dass es zur Umsetzung inklusiver Schulentwicklungsprozesse der Kooperation mit Eltern bedarf (z.B. Bengel, 2021; Bertelsmann Stiftung, 2016; Wild & Lütje-Klose, 2017, vgl. auch Kapitel 2). Hervorzuheben ist, dass Kommunikation eine grundlegende Bedingung für Kooperation ist (z.B. Grüter et al., 2021, S. 144; Spieß, 2004, S. 199; Vodafone Stiftung Deutschland, 2013). Insbesondere eine qualitätsvolle Kommunikation zwischen Eltern und dem multiprofessionellen Schulpersonal trägt wesentlich dazu bei, dass die Kinder bestmöglich in ihrer Entwicklung begleitet und unterstützt werden (z.B. Eckert & Sdogé, 2016; Sacher, 2022, S. 67 ff.; Yotyodying & Wild, 2019, vgl. Kapitel 3). Jedoch zeigen bestehende Forschungsarbeiten, dass in der schulischen Praxis vielfältige Bedarfe zur Umsetzung einer qualitätsvollen Zusammenarbeit zwischen Eltern und dem multiprofessionellen Schulpersonal bestehen (z.B. Gasterstädt et al., 2022; Grabosch et al., 2025; Grüter et al., 2021, vgl. Kapitel 4). Herausgearbeitet wurde, dass die Kommunikationsprozesse mit Erwartungen einhergehen, die beispielsweise den Gesprächserfolg beeinflussen (Aich, Kuboth, Gartmeier, et al., 2017, S. 12; Strasser, 2023, S. 20). Die vorliegende Forschungsarbeit setzt hier an und verfolgt das zentrale Ziel herauszuarbeiten, welche Erwartungen Eltern an Gespräche mit dem Schulpersonal an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I stellen. Dies kann wiederum zur Etablierung einer qualitätsvollen Kommunikation beitragen.

Als übergeordnetes Ergebnis wird festgehalten, dass elterliche Erwartungen heterogen sind (vgl. Kapitel 10-12). Übertragen auf die Gesprächssituation in der schulischen Praxis bedeutet dies, dass dem multiprofessionellen Schulpersonal eine heterogene Elternschaft (Gasterstädt et al., 2022) gegenübersteht, die vielfältige Erwartungen an das Gespräch und an die Gesprächspartner*innen stellt. Umso wichtiger ist, dass das Schulpersonal aktiv den Austausch mit den Eltern sucht und die elterlichen Erwartungen erfragt (Lütje-Klose et al., 2024, S. 73). Demgegenüber kann nicht vorausgesetzt werden, dass Eltern ihre Erwartungen selbstständig und ohne Nachfragen des Schulpersonals äußern, da es in der Verantwortung des Einzelnen liegt, Erwartungen offen zu kommunizieren. Diese Erwartungshaltung steht jedoch in Diskrepanz zu den aktuellen Bedingungen der Praxis, da eine offene Kommunikation insbesondere vonseiten der

Eltern durch bestehende Asymmetrien und Machtunterschiede erschwert wird (z.B. Gartmeier, 2018; Ostermann, 2016, S. 127; Thümmler, 2023, S. 238; I 7, Pos. 30, 112-114). Parallelen zu den Schwierigkeiten, die aus dem skizzierten Zitat in der Einleitung abgeleitet wurden, sind deutlich erkennbar (I 8, Pos. 101). Zudem wird das Schulpersonal durch das aktive Nachfragen seiner initiativen Rolle (Lütje-Klose et al., 2024, S. 73) im Rahmen der Kooperation mit den Eltern gerechtfertigt. Der Entstehung von Konflikten und Enttäuschungen, die Folge nicht-erfüllter Erwartungen sein können, wird so vorgebeugt (Aich, Kuboth, Gartmeier, et al., 2017, vgl. Kapitel 11 & 12).

Ergänzend kann die Erfragung der elterlichen Erwartungen – konkret die Umsetzung der Erwartung, dass Eltern ihre Sichtweise darstellen können –, dazu beitragen, dass die Förderung der Kinder im Einzelfall optimal ausgestaltet wird (z.B. Grüter et al., 2023, S. 130; Lütje-Klose et al., 2024, S. 86; Muckenthaler, 2021, S. 57, vgl. auch Kapitel 10-12). Die individuelle Förderung trägt maßgeblich zur Erreichung des Ziels inklusiver Bildung bei, allen Schüler*innen eine uneingeschränkte und gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen (Lutz et al., 2022, S. 11). Insbesondere Eltern von Kindern mit spUB sollten in diesem Kontext als Expert*innen ihrer Kinder wahrgenommen und diese elterlichen Ressourcen in der Schule genutzt werden (Eckert et al., 2012, S. 87; Eckert & Sogodé, 2016, S. 11, vgl. auch Kapitel 10 & 11).

Die ermittelten Zusammenhänge zwischen elterlichen Erwartungen, den von Eltern verfolgten Zielen und den von ihnen vorgenommenen Bewertungen unterstreichen die Bedeutung von Erwartungen für den Gesprächserfolg (Strasser, 2023, S. 20). Zukünftige Forschungen könnten hier ansetzen und mithilfe quantitativer Verfahren prüfen, ob statistische Zusammenhänge zwischen Erwartungen und Zielen bzw. Bewertungen vorliegen und ob signifikante Zusammenhänge zwischen elterlichen Erwartungen und dem wahrgenommenen Gesprächserfolg bestehen.

Neben der Ermittlung elterlicher Erwartungen an Gespräche wurde das Ziel verfolgt, die Wahrnehmung der schulischen Kommunikation durch die Eltern zu erheben. Zur Identifizierung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten wurden verschiedene Heterogenitätsdimensionen (z.B. Lütje-Klose, Riecke-Baulecke, et al., 2022, S. 9; Willmann & Bärmig, 2020, S. 15) berücksichtigt. Fokussiert wurde das Vorliegen eines spUBs. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass nicht allein das Vorliegen bzw. nicht-Vorliegen eines spUBs des Kindes eine Erklärung für unterschiedliche elterliche Wahrnehmungen und Erwartungen bieten kann, sondern weitere Dimensionen berücksichtigt werden müssen. Als Rahmung wird die Intersektionalität herangezogen (Walgenbach & Pfahl, 2023).

Zusammenfassend konnte im Rahmen dieser Forschungsarbeit aufgezeigt werden, dass die Berücksichtigung elterlicher Erwartungen in Gesprächen mit einer positiven Bewertung einhergeht (vgl. Kapitel 11.2.3). Eine effektiv bewertete Kommunikation der Eltern kann sich wiederum förderlich auf deren häusliches und schulisches Engagement auswirken (Yotyodying & Wild, 2019). Dies verdeutlicht die Bedeutung der Erhebung und Berücksichtigung der elterlichen Erwartungen in der schulischen Praxis. Empfehlungen, auf welche Art und Weise Erwartungen durch das Schulpersonal erfragt und berücksichtigt werden können, beinhaltet der Leitfaden (vgl. Tabelle 26). Der Einsatz des Leitfadens kann zu Etablierung einer qualitätsvollen Kommunikation beitragen, die sich wiederum positiv auf Schulentwicklungsprozesse auswirken kann. Eine Erweiterung, Erprobung und Evaluation dieses Leitfadens in weiteren Forschungsarbeiten ist empfehlenswert.

Literaturverzeichnis

- Abegglen, H., Streese, B., Feyerer, E., & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Theoretische Grundlagen—Empirische Befunde—Praxisbeispiele* (S. 189–202). Waxmann.
- Ackermann, U. (2014). *Soziale Positionierungen von LehrerInnen in der Elternsprechstunde: Zur ‚Gesprächssteuerung‘ im institutionellen Gesprächstyp ‚Elterngespräch‘*.
<https://www.sdd.uni-freiburg.de/fragl/kotthoff2014.21>
- Adamczyk, J. (2021). Vertrauen und Beteiligung in der Schule. Typenanalyse einer qualitativen Interviewstudie mit Eltern. *Die deutsche Schule*, 113(3), 267–281.
<https://doi.org/10.25656/01:23437>
- Adelswärd, V., & Nilholm, C. (2000). Who is Cindy? Aspects of identity work in a teacher–parent–pupil talk at a special school. *Text & Talk*, 20(4), 545–568.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1515/text.1.2000.20.4.545>
- Aich, G., & Behr, M. (2010). Kommunikation mit Eltern. Training und Evaluation der Gesprächsführung zwischen Lehrpersonen und Eltern. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 279–295). Waxmann.
- Aich, G., & Behr, M. (2019). *Gesprächsführung mit Eltern* (2., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Aich, G., Kuboth, C., & Behr, B., Michael. (2017). Das Gmünder Modell zur Gesprächsführung (GMG) mit Eltern – Grundlagen, Aufbau und praktische Anwendungsmöglichkeiten. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier, & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 112–125). Beltz.
- Aich, G., Kuboth, C., Gartmeier, M., & Sauer, D. (2017). Die Kooperation und Kommunikation mit Eltern in der Schule—Eine Einführung. In G. Aich, M. Gartmeier, C. Kuboth, & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 12–17). Beltz.
- Allemann-Ghionda, C. (2015). Inklusive Politik und Praxis im internationalen Vergleich. In G. Hensen & A. Beck (Hrsg.), *Inclusive Education. Internationale Strategien und Entwicklungen Inklusiver Bildung* (S. 29–48). Beltz Juventa.
- AO-SF NRW. (2022). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikscheule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung –*

- AOSF). Vom 29. April 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 23. März 2022.
<https://bass.schule.nrw/6225.htm#13-41nr2.1p1>
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob Muth- Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie »Gute inklusive Schule«. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen!: Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Baker, C., & Keogh, J. (1995). Accounting for achievement in parent-teacher interviews. *Human Studies*, 18, 263–300. <https://doi.org/10.1007/BF01323213>
- Bastian, J., & Prasse, D. (2021). Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule mit digitalen Medien: Forschungsstand und Forschungsagenda. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 42, 349–379.
<https://doi.org/https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.12.04.X>
- Bengel, A. (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5896>
- Bennewitz, H., & Wegner, L. (2015). „da hast du dich irgendwie gar nicht gemeldet“. Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (Bd. 35, Nummer 1, S. 86–105).
- Bennewitz, H., & Wegner, L. (2017a). Die Analyse authentischer Elternsprechtagsgespräche—Ausgewählte Handlungsprobleme im Fokus. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier, & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 86–100). Beltz.
- Bennewitz, H., & Wegner, L. (2017b). Empirische Arbeit: „Er tut sich einfach schwer.“. Eine gesprächsanalytische Untersuchung zur Mitteilung von Leistungsproblemen in Elternsprechtagsgesprächen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(4), 270–281.
<https://doi.org/10.2378/peu2017.art17d>
- Berne, E. (2006). *Die Transaktionsanalyse in der Psychotherapie: Eine systematische Individual- und Sozial-Psychiatrie* (2. Aufl.). Junfermann.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2016). *Sieben Merkmale guter inklusiver Schule*. Verlag BertelsmannStiftung.
- Biewer, G., Böhm, E. T., & Schütz, S. (2015). Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In G. Biewer, E. T. Böhm, & S. Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (1. Aufl., S. 11–24). Kohlhammer.
- Boller, S., Fabel-Lamla, M., & Wischer, B. (2018). Kooperation in der Schule. Ein einführender Problemaufriss. *Friedrich Jahreshaft, Friedrich Jahreshaft*, 36, 6–9.

- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation: Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschülern und Eltern*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18749-1>
- Bormann, I., & Niedlich, S. (2017). Elterliches Vertrauen gegenüber den Lehrkräften ihres Kindes. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern beurteilen Schule—Entwicklungen und Herausforderungen: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie*. (S. 135–158). Waxmann.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: Limitierte Sonderausgabe* (7. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Braunecker, C. (2023a). *How to do empirische Sozialforschung: Eine Gebrauchsanleitung* (2., vollst. überarb. Aufl.). facultas. <https://doi.org/10.36198/9783838561608>
- Braunecker, C. (2023b). *How to do Statistik und SPSS: Eine Gebrauchsanleitung* (2., vollst. überarb. Aufl.). facultas. <https://doi.org/10.36198/9783838561615>
- Brosius, F. (2018). *SPSS: Umfassendes Handbuch zu Statistik und Datenanalyse* (8. Aufl.). mitp.
- Bürli, A. (1997). *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum. Doppelkurseinheit. Gefälligkeitsübersetzung: International developments in the remedial instruction sciences*. Fern-univ.
- Cheatham, G. A., & Ostrosky, M. M. (2013). Goal Setting During Early Childhood Parent-Teacher Conferences: A Comparison of Three Groups of Parents. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(2), 166–189. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.767291>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- De Shazer, S. (2015). *Der Dreh: Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie* (13. Aufl.). Carl-Auer-Systeme-Verl.
- Deppermann, A. (2001). *Gespräche analysieren: Eine Einführung* (2. durchges. Aufl.). Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-91359-3>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>

- Dettmers, S., Yotyodying, S., & Jonkmann, K. (2019). Antecedents and Outcomes of Parental Homework Involvement: How Do Family-School Partnerships Affect Parental Homework Involvement and Student Outcomes? *Frontiers in Psychology, 10*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. (3. erw. Aufl.). DUK. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187563>
- Ditton, H., & Maaz, K. (2015). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (2. Aufl., S. 229–244). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollst. überarb., akt.erw. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollst. überarb., akt.erw. Aufl.). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.
- Dusolt, H. (2018). *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft: Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich* (4., überarb. Aufl.). Beltz.
- Eberwein, H., & Knauer, S. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Integrationspädagogik* (7. Aufl.). Beltz.
- Eckert, A., & Sodogé, A. (2016). Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 22*(10), 7–13.
- Eckert, A., Sodogé, A., & Kern, M. (2012). Zusammenkommen ist ein Beginn, Zusammenarbeiten ein Erfolg. Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext. *Sonderpädagogische Förderung heute, 57*(1), 76–90.
- Eisinga, R., Grotenhuis, M., & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health, 58*, 637–642.
<https://doi.org/10.1007/s00038-012-0416-3>
- Epstein, J. L. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal, 86*(3), 277–294. <https://doi.org/10.1086/461449>

- Epstein, J. L. (2002). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. In J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, R. J. Jansorn, & Van Voorhis Frances L. (Hrsg.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed, S. 7–29). Corwin Press.
- Fabel-Lamla, M. (2025). Multiprofessionelle Kooperation an Schulen: Erwartungen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 31(01), 2–7. <https://doi.org/10.57161/z2025-01-01>
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Fischbach, J. (2015). „Hast du denn ne Idee, wofür das gut sein kann?“ – Aufgaben und Anforderungen von Lehrkräften in Rückmeldegesprächen. In S. Hauser & V. Mundwiler (Hrsg.), *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen* (S. 54–71). hep.
- Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2020). Triangulation. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_23-2
- Frank, S., & Sliwka, A. (2017). Der Lernprozess im Zentrum der Kooperation zwischen Schule und Eltern – Ein systemischer Ansatz am Beispiel Kanadas. In G. Aich, M. Gartmeier, C. Kuboth, & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 35–46). Beltz.
- Franke, S. (2015). *Einflüsse auf die Entwicklung der Bindungsorganisation von der frühen Kindheit in das Vorschulalter*. Logos Verlag.
- Fromm, M. (2019). *Diversität in der Schule: Herausforderungen für Erziehung und Bildung in der Sekundarstufe*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838551364>
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse* (9. überarb. Aufl.). UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838547350>
- Gäde, J. C., Schermelleh-Engel, K., & Werner, C. (2020). Klassische Methoden der Reliabilitätsschätzung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3., vollst. neu bearb., erw. u. akt. Aufl., S. 305–334). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_14
- Gartmeier, M. (2018). *Herausforderungen beim Führen von Elterngesprächen in den Augen von Lehrpersonen*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19055-2_6

- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Karsten, G., & Prenzel, M. (2011). Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven* (S. 412–424). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gartmeier, M., & Wegner, L. (2017). Was passiert eigentlich in schulischen Elterngesprächen? Ausgewählte Befunde qualitativer Studien. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier, & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 62–75). Beltz.
- Gasterstädt, J., Strecker, A., & Urban, M. (2022). Konflikte in der komplexen Konstellation von Familie, Schule und Schulbegleitung Elternarbeit zwischen struktureller Verantwortungslosigkeit und inklusivem Anspruch. *Zeitschrift für Inklusion*, 1–16.
- George, D., & Mallery, P. (2024). *IBM SPSS statistics 29 step by step: A simple guide and reference* (18th edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Weber, A., Senior, J., & Gordan, J. (2022). *Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi): Technical Report V. 1.0* (S. 1558367 bytes) [Application/pdf]. Univ. Bielefeld, Abteilung für Psychologie & Fakultät für Erziehungswissenschaft.
<https://doi.org/10.4119/UNIBI/2962493>
- Gottwald, A. (i.D.). Kommunikation zwischen Eltern und dem multiprofessionellen Schulpersonal an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. In U. Häsel-Weide, B. Kottmann, S. Aschhoff-Hartmann, P. Neumann, & C. Tenberge (Hrsg.), *Perspektiven auf Inklusion im interdisziplinären Diskurs. Strukturen – Kulturen – Praktiken*. Waxmann.
- Grabosch, A., Siedenbiedel, C., & Thümmel, R. (2025). Die elterliche Perspektive auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule. In J. Brandenburg, J. Gerken, A. Hußmann, J. Kuhl, O. Kunina-Habenicht, K. Limbach, F. Mörike, S. Schulze, & S. Weigelt (Hrsg.), *Sonderpädagogik intra- und interdisziplinär: Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis* (S. 27–38). Klinkhardt.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen—Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
<https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Greiner, C. (2019). *Wie motivieren Lehrkräfte in Elternsprechtagsgesprächen? : Gesprächsstrategien von Lehrkräften, Einflussfaktoren und elterliche Wahrnehmung*.
<https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-882>

- Grigorieva, I. (2015). Widerspruchskommunikation in mehrsprachig-interkulturellen Elternsprechtagsgesprächen. In S. Hauser & V. Mundwiler (Hrsg.), *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen* (S. 99–124). hep.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>
- Grüter, S. (2022). Erziehung und Bildung in gemeinsamer Zuständigkeit? : Empirische Befunde zu Zuständigkeitsvorstellungen von Eltern und Lehr- und Fachkräften an inklusiven Sekundar- und Gesamtschulen. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/653>
- Grüter, S. (2025). *Eltern inklusive? Studien zur Zusammenarbeit von inklusiven Sekundar- und Gesamtschulen und Eltern von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf* [Bielefeld]. <https://doi.org/10.4119/unibi/3002769>
- Grüter, S., Lütje-Klose, B., & Wild, E. (2023). Kooperation von Eltern und Lehrkräften aus der Sicht von Fünftklässler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. In B. Holler-Nowitzki, K.-T. Stiller, & C. Thomas (Hrsg.), *Elternarbeit und Partizipation von Schülern und Schülerinnen: Zwischen Corona-Schooling und Digitalisierung* (S. 130–147). Klinkhardt.
- Grüter, S., Teuber, Z., & Wild, E. (2021). Entwicklung eines Elternfragebogens zu Qualitätsmerkmalen der Eltern-Schule-Kooperation an inklusiven Ganztagschulen (EQESK). In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion: Chancen und Herausforderungen* (S. 131–152). Hogrefe.
- Habeck, L. (2021). *Die Begegnung Von Familie und Schule Im Lernentwicklungsgespräch: Eine Frage der Anerkennung*. Springer. DOI:10.1007/978-3-658-35669-9
- Häcker, T., & Walm, M. (2015). Inklusion als Entwicklung- Einleitung. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. (S. 11–24). Klinkhardt.

- Hagenauer, G., Gegenfurtner, A., & Gläser-Zikuda, M. (2023). *Grundlagen und Anwendung von Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-31148-3>
- Harris, A., & Goodall, J. (2007). *Engaging Parents in Raising Achievement Do Parents Know They Matter? A research project commissioned by the Specialist Schools and Academies Trust*. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6639/1/DCSF-RW004.pdf>
- Haude, C., Volk, S., & Fabel-Lamla, M. (2018). *Schulsozialarbeit inklusive: Ein Werkbuch* (1. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701931>
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Lübeck, A., Reißler, G., Rohrmann, A., Urban, M., Weinbach, H., & Wolf, J. (2019). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, sozialer Raum: Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 159–181). Klinkhardt.
- Heinrich, M., Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Reißler, G., Strecker, A., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Rohrmann, A., Urban, M., Weinbach, H., & Wolf, J. (2022). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. Empirische Befunde und Materialien zur Rollenklärung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker, & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (S. 193–207). Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:24593>
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferrich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875–892). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T., & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (2. Aufl.). Kohlhammer.
<https://doi.org/10.17433/978-3-17-032358-2>
- Henry-Huthmacher, C., & Neu, V. (2015). *Jedes Kind ist anders: Einstellungen von Eltern, deren Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben*. Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Hertel, S. (2017). Elternberatung im Schulalltag: Was wissen wir aus der Forschung und welche Bedeutung haben die Befunde für die Elternarbeit an Schulen? In G. Aich, M.

- Gartmeier, C. Kuboth, & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 47–61). Beltz.
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B., & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalendhandbuch* (S. 346 pages). Waxmann.
- Hertzsch, H., & Schneider, F. M. (2018). Kommunikationskompetenz von Lehrkräften an Schulen. In I. C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (2., aktual. Aufl., S. 75–100). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547190>
- Herz, B., & Zimmermann, D. (2024). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten jungen Menschen. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion Im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung* (3. Aufl., S. 153–180). Kohlhammer.
- Herzog, S., & Wieckert, S. (2021). Einleitung. In S. Herzog & S. Wieckert (Hrsg.), *Inklusion—Eine Chance, Bildung neu zu denken?!* (S. 7–9). Beltz Juventa.
- Hilkenmeier, J. (2017). *Förderung elterlichen Schulengagements. Elternsprechtage als Forschungs- und Handlungsfeld* [Paderborn]. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-245>
- Hilkenmeier, J., & Buhl, H. M. (2017). Zur Bedeutung des Gesprächs am Elternsprechtag—Ein Blick in die Forschung. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier, & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 76–85). Beltz.
- Hilkenmeier, J., Wiescholek, S., & Buhl, H. M. (2017). Empirische Arbeit: Motivationsförderung am Elternsprechtag. Zum Zusammenhang zwischen eingeschätzter Leseleistung, Lehrer- und Elternverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(4), 256–269. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art18d>
- Hillenbrand, C. (2022). Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung. In B. Lütjcklose, T. Riecke-Baulecke, & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen in der Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 182–203). Klett Kallmeyer.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion—Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Klinkhardt.
- Hinz, A. (2014). Inklusive Bildung - wo stehen wir heute? Eine kritische Zwischenbilanz. *Die Grundschulzeitschrift*, 28(275/276), 6–9.

- Hofman, J., Barth, V. L., Becker, J., Helbig, K., Jordan, A., & Freitag-Amtmann, I. (2018). *Videoleitfaden zur Produktion von Unterrichtsaufnahmen und Interviews im Rahmen des Projekts K2teach. Videoleitfaden aus dem Teilprojekt „Kompetenzen der Wahrnehmung, Interpretation, Antizipation von Unterrichtsprozessen sowie der Generierung von Handlungsstrategien mittels Videoanalyse erwerben“ des Forschungsprojekts „Know how to teach (K2teach)-Grundlegende Handlungskompetenzen für eine adaptive Unterrichtspraxis im Studium erwerben“*.
<http://dx.doi.org/10.17169/refubium-796>
- Hölldampf, D., Aich, G., Jakob, T., & Behr, M. (2008). The Use of the Person-Centred Approach for Parent-Teacher Communication: A qualitative study. In M. Behr & J. H. D. Cornelius-White (Hrsg.), *Facilitating young people's development: International perspectives on person-centred theory and practice* (S. 164–175). PCCS Books.
- Holler-Nowitzki, B., Stiller, K.-T., & Thomas, C. (2023). Vorbemerkung. In B. Holler-Nowitzki, K.-T. Stiller, & C. Thomas (Hrsg.), *Elternarbeit und Partizipation von Schülern und Schülerinnen: Zwischen Corona-Schooling und Digitalisierung* (S. 7–8). Klinkhardt.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does it Make a Difference? *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 97(2), 310–331.
<https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Hopf, W. (2012). Selektion im Bildungssystem. *RdJB - Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 60(4), 478–489. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2012-4-478>
- Hossiep, R. (2021). Cronbachs Alpha. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch—Lexikon der Psychologie* (20., überarb. Aufl., S. 390–391). Hogrefe.
- Jain, A. (2007). Die „umgekehrte“ alpha-Adjustierung: Ein Vorschlag zur Erhöhung der Teststärke bei mehrfachen Signifikanztests. Gehalten auf der 49. Tagung experimentell arbeitender Psychologen, Trier.
- Janczyk, M., & Pfister, R. (2020). *Inferenzstatistik verstehen: Von A wie Signifikanztest bis Z wie Konfidenzintervall*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59909-9>
- Kiel, E., & Weiß, S. (2020). Schulentwicklung in der Inklusion. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 295–322). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838552484>

- Killus, D. (2012). Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule: Erfahrungen, Erwartungen und Enttäuschungen. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern ziehen Bilanz: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 49–68). Waxmann.
- Killus, D., & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: Eine Orientierung im Themenfeld. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113(3), 253–266.
<https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.02>
- Killus, D., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2017a). *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie*. Waxmann.
- Killus, D., & Tillmann, K.-J. (2017b). Elternbefragung als schulpädagogische und bildungspolitische Dauerbeobachtung – Zur Einführung in die 4. JAKO-O Bildungsstudie. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 9–13). Waxmann.
- Knapp, C. (2015). Eltern-Lehrer Gespräche: Orte der interaktiven Aushandlung und Verantwortung. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen—Lernen im Gespräch* (S. 195–209). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0>
- Knapp, C. (2016). „Da is er noch net an dem Punkt“—Verantwortungsaushandlung in einem Eltern-Lehrerin-Gespräch. In M. Bonanati & C. Knapp (Hrsg.), *Eltern—Lehrer—Schüler: Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen* (S. 102–116). Klinkhardt.
- Kohrs, J.-T., & Müller, U. (o.J.). Erwartungsinventar. In *Methodensammlung. Qualifizierungsmodule für Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenschwestern und -pflegerinnen und -pfleger* (S. 61 f.). https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Publikation_NZFH_Methodensammlung_Qualifizierungsmodule_11_18.pdf
- Korff, N., & Neumann, P. (2022). Unterricht und Inklusion. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 935–958). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4>
- Kotthoff, H. (2012). Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen – Zur inter-aktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, (13), 290–321.

- Kotthoff, H. (2015). Narrative constructions of school-oriented parenthood during parent–teacher-conferences. *Linguistics and Education*, 31, 286–303.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.12.002>
- Kotthoff, H. (2021). Zum Indizieren schulorientierter Mutterschaft in Lehrperson-Eltern- Gesprächen. In B. Weidner, K. König, W. Imo, & L. Wegner (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion: Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen* (S. 111–130). De Gruyter. DOI <https://doi.org/10.1515/9783110637502>
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Klinkhardt.
- Krebs, D., & Menold, N. (2022). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 549–565). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8>
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2., überarb. und erg. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen—Fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Waxmann.
- Kultusministerkonferenz. (2018). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018)*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2024). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom*

- 13.12.2024). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf
- Lange, T., & Mosler, K. C. (2017). *Statistik kompakt: Basiswissen für Ökonomen und Ingenieure*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53467-0>
- Lemmer, E. (2012). Who's doing the talking? Teacher and parent experiences of parent-teacher conferences. *South African Journal of Education*, 32(1), 83–96. <https://doi.org/10.15700/saje.v32n1a460>
- Lindmeier, C. (2017). Das aktuelle Thema: Enger und weiter Inklusionsbegriff - eine fragwürdige Unterscheidung?! *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(3), 231–232.
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21065>
- Lück, D., & Landrock, U. (2019). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der quantitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 457–471). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Lütje-Klose, B. (1997). *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule: Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertInnen*. Röhrig.
- Lütje-Klose, B., Grüter, S., Neumann, P., Weber, A., Goldan, J., Gorges, J., & Wild, Elke. (2022). „Weil wir tatsächlich nicht voneinander wussten, was jeder Einzelne so an verborgenden Schätzen bringt“. Konzeptionelle Bausteine zur Entwicklungsplanung der Kooperation in multiprofessionellen Jahrgangsteams am Beispiel der „Schatzkiste“. In D. Lutz, Jonas Becker, Lutz, Deborah, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker, & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (S. 163–178). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995142>
- Lütje-Klose, B., & Neumann, P. (2022). Sonderpädagogische Diagnostik im Spannungsfeld von Kategorisierung, Dekategorisierung und Rekategorisierung. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein, & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik—Zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 44–61). Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Thoms, S., & Werning, R. (2022). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik—Eine Einführung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke, & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen in der Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 9–58). Klett Kallmeyer.

- Lütje-Klose, B., Riecke-Baulecke, T., & Werning, R. (Hrsg.). (2022). *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen in der Sonderpädagogik* (2. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B., & Sturm, T. (2022). Förderschule und Inklusion. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (2. Aufl., S. 361–383). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4>
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A., & Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen: Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839460689>
- Lutz, D., Becker, J., Buchhaupt, F., Katzenbach, D., Strecker, A., & Urban, M. (Hrsg.). (2022). *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830995142>
- MaClure, M., & Walker, B. M. (2000). Disenchanted Evenings: The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/01425690095135>
- Mang, J., Ludwig, S., Schiepe-Tiska, A., Tupac-Yupanqui, A., Ziernwald, L., Doroganova, A., Weis, M., Diedrich, J., Heine, J.-H., González Rodríguez, E., & Reiss, K. (2021). *PISA 2018 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23923>
- Marvin, C. A. (1990). Problems in school-based speech-language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In W. A. Secord & E. H. Wiig (Hrsg.), *Collaborative programs in the schools. The Psychological Corporation* (S. 37–47). Hartcourt Brace Jovanovich.
- Meer, D., & Pick, I. (2019). *Einführung in die Angewandte Linguistik Gespräche, Texte, Medienformate analysieren*. J.B. Metzler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04856-1_3
- Meer, D., & Wegner, L. (2015). Professionelles Kommunikationshandeln von Lehrkräften in Elternsprechtagsgesprächen – Zur Analyse kommunikativer Probleme und zu ihrem Nutzen für praktisches Handeln. In S. Hauser & V. Mundwiler (Hrsg.), *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen* (S. 18–53). hep.
- Merkle, T., & Wippermann, C. (2008). *Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse Von Eltern in Verschiedenen Lebenswelten. Eine*

- sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.* Lucius & Lucius.
- Metz-Göckel, H. (2021). Erwartung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch—Lexikon der Psychologie* (20., überarb. Aufl., S. 564). Hogrefe.
- Miller, R., & Aich, G. (2017). Schwierige Elterngespräche professionell meistern – Zehn Empfehlungen. In G. Aich, M. Gartmeier, C. Kuboth, & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 176–183). Beltz.
- Miller, S. (2017). Risikofaktor Armut gleich Risikofaktor Förderschule. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 272–286). Budrich.
<https://doi.org/10.36198/9783838587134>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (o. J.). *Schule Suchen*. Abgerufen <https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/SchuleSuchen/index.xhtml>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022). *Leitlinien Gemeinsames Lernen*. <https://www.schulministerium.nrw/leitlinien-gemeinsames-lernen>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2024). *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion—2023/24. Statistische Übersicht 426*. <https://www.schulministerium.nrw/amtliche-schuldaten>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (o.D.). *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2022/23*. <https://www.schulministerium.nrw/amtliche-schuldaten>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalens. (2021). *Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an Grundschulen und weiterführenden Schulen*. <https://bass.schule.nrw/19403.htm>
- Muckenthaler, M. (2021). *(Multiprofessionelle) Kooperation im Kontext von Inklusion: Eine Studie mit Lehrkräften des Sekundarbereichs*. Klinkhardt.
- Müller, K., & Gingelmaier, S. (2018). Kontroverse Inklusion – Anspruch und Widerspruch in der schulpädagogischen Auseinandersetzung. In K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Inklusion in der Schulpädagogik: Ansprüche, Umsetzungen, Widersprüche* (S. 9–17). Beltz Juventa.
- Müller, U. B., & Kuhl, P. (2021). Kooperation an inklusiven Schulen: Zur Zusammenarbeit in einer inklusionsbezogenen Fortbildungsreihe und in der schulischen Praxis aus Sicht von Lehrkräften: *QfI - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung*

- über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, 3(1).
<https://doi.org/10.21248/qfi.62>
- Munthe, E., & Westergård, E. (2023). Parents', teachers', and students' roles in parent-teacher conferences; a systematic review and meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 136, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104355>
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E., & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(4), 164–177.
- Nuding, D., Aich, G., Behr, M., & Jakob, T. (2018). Das Elterngespräch – Problemerkennen und Bedürfnislagen bei Lehrkräften. Implikationen für eine bessere Qualifizierung. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 18(4), 191–197.
- Ostermann, B. (2016). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Eine kommunikative Herausforderung?* Beltz Juventa.
- Otterpohl, N., & Wild, E. (2017). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule im Kontext der schulischen Leistungsentwicklung. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 1–15). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-54061-5_13-1
- Parent Teacher Association. (2009). *PTA National Standards for Family-School Partnerships: An Implementation Guide*. https://www.pta.org/docs/default-source/files/run-yourpta/national-standards/national_standards_implementation_guide.pdf
- Parent Teacher Association. (2021). *National Standards for Family-School-Partnerships*. <https://www.pta.org/home/run-your-pta/family-school-partnerships>
- Paseka, A. (2016). Elternabende als Ort der Herstellung von Kooperationen? Eine kritische Reflexion mit Hilfe der Dokumentarischen Methode. In C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans, & L. Ritschel (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule. Erkenntnisse aus der Praxisforschung. Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung* (S. 99–113). Monsenstein und Vannerdat.
- Penney, S., Young, G., Maich, K., & Butler, E. (2019). Förderung der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule in der Umgebung eines Kindes mit Behinderung: Wahrnehmungen von Eltern in Neufundland und Labrador. In D. Jahr & R. Kruschel (Hrsg.), *Inklusion in Kanada: Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung* (S. 207–223). Beltz Juventa.

- Peters, L. (2025). *Heterogenität als Diskurs: Zur Wirkmacht unbestimmter Begriffe in der Pädagogik*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839476192>
- Peters, S. (2015). *Inklusive Bildung für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen? Elternperspektiven auf Schule* [Koblenz-Landau]. <https://kola.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/index/index/docId/964>
- Pillet-Shore, D. (2003). Doing „Okay“: On the Multiple Metrics of an Assessment. *Research on Language & Social Interaction*, 36(3), 285–319. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3603_03
- Pillet-Shore, D. (2012). The Problems with Praise in Parent–Teacher Interaction. *Communication Monographs*, 79(2), 181–204. <https://doi.org/10.1080/03637751.2012.672998>
- Pillet-Shore, D. (2015). Being a “Good Parent” in Parent–Teacher Conferences. *Journal of Communication*, 65(2), 373–395. <https://doi.org/10.1111/jcom.12146>
- Pillet-Shore, D. (2016). Criticizing another’s child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. *Language in Society*, 45(1), 33–58. <https://doi.org/10.1017/S0047404515000809>
- Platte, A., Mark, J., Melzer, C., Schulze, F., Börner, N., Jaschek, N., & Langner, G. (2025). Schulbegleitung – Entwicklung eines Konzepts zur Umsetzung des Poolmodells an einer Pilotschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 76(3), 84–96.
- Pollmeier, T. (2022). Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus im Rahmen des Förderplanprozesses als Chance für Kinder mit Unterstützungsbedarf: Empirische Befunde zu Kooperationen zwischen Eltern und Lehrkräften in einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF). *Zeitschrift für Inklusion*, (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/650>
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden* (3., durchges. erw. Aufl.). De Gruyter.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung: Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Klinkhardt.
- Rogers, C. R. (1981). *Therapeut und Klient: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie* (2. Aufl.). Kindler.
- Rogers, C. R. (2023). *Therapeut und Klient: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie* (26. Aufl.). Fischer-Taschenbuch.
- Sacher, W. (2005). *Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an*

- bayerischen Schulen im Sommer 2004*. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik. (SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 24).
- Sacher, W. (2013). „Schwererreichbarkeit“. Eine unüberwindliche Grenze der Elternarbeit? *Pädagogik*, 65(5), 6–11.
- Sacher, W. (2022). *Kooperation zwischen Schule und Eltern—Nötig, machbar, erfolgreich! Grundlagen, Forschungsstand und praktische Gestaltung* (3., überarb. Aufl.). Klinkhardt.
- Sacher, W., Berger, F., & Guerrini, F. (2019). *Schule und Eltern - eine schwierige Partnerschaft: Wie Zusammenarbeit gelingt*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-032708-5>
- Sander, A. (2008). Inklusion macht Schule—Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(4), 342–253.
- Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften*. Budrich.
- Sauer, D. (2017). Beratungs-, Rückmelde- oder Konfliktgespräch? - Von der Bedeutung verschiedener Gesprächsanlässe im Lehrer-Eltern-Gespräch. In D. Sauer, M. Gartmeier, G. Aich, & C. Kuboth (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 101–111). Beltz.
- Schreier, P., Rühl, J., Blatz, S., & Stein, R. (2024). Beraterische Aufgaben und Tätigkeiten von sonderpädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt ESE. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 6, 150–161. <https://doi.org/10.35468/6103-10>
- Schulz von Thun, F. (2016). *Miteinander reden 3: Das „innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation: Kommunikation, Person, Situation* (24. Aufl.). Rowohlt.
- Schwanenberg, J. (2015). *Elterliches Engagement im schulischen Kontext: Analyse der Formen und Motive*. Waxmann.
- Semper, I., Hermstein, B., & Berkemeyer, N. (2016). Qualitative Forschungsmethoden am Beispiel des Leitfadens. In J. Eiko (Hrsg.), *Erfolgreich durch das Praxissemester: Gestaltung, Durchführung, Reflexion* (S. 177–187). Cornelsen.
- Sodogé, A., & Eckert, A. (2007). Kooperation mit den Eltern - ein Hindernislauf? Zehn mögliche Kooperationshindernisse und die Suche nach Lösungsansätzen - Spielregeln und ihre Hintergründe verstehen und verändern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76(3), 195–211.

- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie—Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Hogrefe.
- Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. (S. 12–39). Springer VS.
- Steiner, E., & Benesch, M. (2021). *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (6., akt. überarb. Aufl.). facultas. <https://doi.org/10.36198/9783838587882>
- Strasser, J. (2023). Auf die Perspektive kommt es an! Elterngespräche als professionelle Herausforderung von Lehrkräften. *Die Grundschulzeitschrift*, (340), 18–21.
- Taddicken, M. (2009). Methodeneffekte von Web-Befragungen: Soziale Erwünschtheit vs. Soziale Entkontextualisierung. In M. Weichbold, J. Bacher, & C. Wolf (Hrsg.), *Umfrageforschung: Herausforderungen und Grenzen* (S. 85–104). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91852-5_5
- Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik* (2. überarb. und erw. Aufl.). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838550978>
- Textor, M. R. (2018). *Elternarbeit in der Schule* (2. Aufl.). BoD – Books on Demand.
- Thümmler, R. (2020). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(2), 120–121.
- Thümmler, R. (2023). Zwischen Anerkennung und Marginalisierung. Perspektiven von Lehrkräften der Förderschule auf die Zusammenarbeit mit Eltern aus benachteiligten Lebenslagen. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag, & J. Wagner (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 237–244). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5993-27>
- Tillmann, K.-J. (2017). Meinungstrends der Eltern über Schule und Schulreformen – die JAKO-O Bildungsstudien von 2010 bis 2017. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 57–81). Waxmann.
- Vodafone Stiftung Deutschland. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf

- Völkle, M. C., & Erdfelder, E. (2010). Varianz- und Kovarianzanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (1. Aufl., S. 455–493). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walgenbach, K., & Pfahl, L. (2023). Intersektionalität. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (2., aktual. Aufl., S. 145–162). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838559667>
- Walker, B. M. (2002). The Missing Person: Student Roles in Home-School Interviews. *European Educational Research Journal*, 1(3), 468–479. <https://doi.org/10.2304/eej.2002.1.3.5>
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. <https://doi.org/10.1086/499193>
- Walper, S. (2021). Eltern und Schule – Chancen der Zusammenarbeit besser nutzen! *DDS – Die Deutsche Schule*, 113(3), 336–347. <https://doi.org/10.31244/dd.2021.03.09>
- Wegner, L. (2016). *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag: Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. De Gruyter.
- Werner, J. (1997). *Lineare Statistik. Allgemeines lineares Modell*. Beltz.
- Werning, R. (2013). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 51–63). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023982-1>
- Werning, R. (2018). Scheitert die Inklusive Bildung? Anmerkungen zur aktuellen Entwicklung. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 42–55). Klinkhardt.
- Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4 Aufl.). Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547268>
- Wevelsiep, C. (2015). Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 565–579. <https://doi.org/10.25656/01:15417>
- Wild, E. (2017). Vorwort. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier, & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 8–11). Beltz.
- Wild, E. (2022). Effektive Kooperation im multiprofessionellen Team und in der schulischen Elternarbeit – zwei interdependente Qualitätsmerkmale inklusiver Schulen. In B.

- Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 43–51). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5958-05>
- Wild, E., & Lütje-Klose, B. (2017). Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen—Empirische Befunde—Praxisbeispiele* (S. 129–139). Waxmann.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Schwinger, M., Gorges, J., & Neumann, P. (2017). *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). Technical Report* (S. 1223940 bytes) [Application/pdf]. Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/2916613>
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Serke, B., & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft - Zeitschrift für Lernforschung*, 43(1), 7–21.
- Wild, E., & Walper, S. (2020). Familie. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarb. und aktual. Aufl., S. 237–268). Springer.
- Willmann, M., & Bärmig, S. (2020). *Inklusionshilfe—Exklusionsrisiko. Sonderpädagogische Bildungspraktiken zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. Kohlhammer.
- Wocken, H. (2010). Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A.-D. Stein, S. Krach, & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. (S. 204–234). Klinkhardt.
- Wocken, H. (2013). *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen - Baupläne - Bausteine* (4. Aufl.). Feldhaus.
- Wocken, H. (2015). *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen - Baupläne - Bausteine* (6. Aufl.). Feldhaus.
- Yotyodying, S., Dettmers, S., & Jonkmann, K. (2020). Quality features of family–school partnerships in German schools: Measurement and association with parent–child communication about school. *Children and Youth Services Review*, 115(105078), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105078>
- Yotyodying, S., & Wild, E. (2019). Effective family–school communication for students with learning disabilities: Associations with parental involvement at home and in school.

- Learning, Culture and Social Interaction*, 22(100317), 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100317>
- Zdoupas, P. (2022). *Selbstkonzept und Klassenlehrkraftverhalten: Befunde vergleichender Analysen zu Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38576-7>
- Zorbach-Korn, M. (2015). Rollenaushandlungen in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. In S. Hauser & V. Mundwiler (Hrsg.), *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen* (S. 150–180). hep.
- Züll, C., & Menold, N. (2022). Offene Fragen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 1127–1134). Springer VS.
- Züll, C., & Scholz, E. (2012). *Assoziationen mit den politischen Richtungsbegriffen „links“ und „rechts“ im inter-nationalen Vergleich: Kategorienschema für die Codierung offener Angaben*. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-312179>

Anhang

Anhang 1: Elternfragebogen inklusive Quellenbelege

Elternfragebogen zur Kommunikation an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I

Liebe Eltern,

im Rahmen meines Promotionsvorhabens interessiert mich die Kommunikation zwischen Ihnen als Eltern und dem multiprofessionellen Personal an inklusiven Schulen. Im Vergleich zur Schule hat die Familie eine größere Wirkung auf den Bildungserfolg des Kindes. Bisher fehlt es an Untersuchungen, die konkret Ihre Sichtweise als Eltern auf die Kommunikation erheben, hier möchte ich ansetzen und Ihnen eine Möglichkeit geben, Ihre Wahrnehmung mitzuteilen.

In diesem Zusammenhang würde es mich sehr freuen, wenn Sie sich an meinem Vorhaben beteiligen, indem Sie den beigefügten Fragebogen ausfüllen. Die Bearbeitungszeit beträgt ca. 15 bis 20 Minuten. Die Teilnahme ist freiwillig und kann jederzeit abgebrochen werden.

Bei Rückfragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,

Anne Oberrath

Datenschutzhinweise:

Sofern Sie allen Punkten der folgenden Datenverarbeitung zustimmen, bitten wir Sie uns Ihre Einwilligung zur Datenverarbeitung durch **Klick auf den OK-Button** am Ende des Dokuments zu erteilen.

Alle erhobenen Daten werden ausschließlich zu Studienzwecken verwendet. Auf keinen Fall werden Daten weitergegeben oder öffentlich zugänglich gemacht. Die Teilnahme an dem Forschungsvorhaben ist freiwillig. Sie können jederzeit und ohne Angabe von Gründen ihr Einverständnis zur Teilnahme zurücknehmen oder ihre Teilnahme ohne Angabe von Gründen beenden. Die Erhebung erfolgt anonym. Die erhobenen Daten der ausfüllenden Person und des Kindes werden unmittelbar nach der Erhebung anonymisiert und pseudonymisiert, sodass der Bezug zu der Person nicht oder nur mit unverhältnismäßig großem Aufwand hergestellt werden könnte. Es werden keine Klarnamen verwendet. Zudem werden Befragungen in unterschiedlichen Klassenstufen und Schulen der Sekundarstufe I des Regierungsbezirks Detmold durchgeführt, sodass Ergebnisse nicht einzelnen Personen zugeordnet werden können. Die Anonymisierung wird erreicht, indem einzelne Werte bzw. Kategorien bei Bedarf aggregiert werden. Eine Identifikation der Schule oder des Ortes, an dem die Erhebung stattfindet, wird nicht möglich sein. Alle Ergebnisse werden streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte, auch nicht personenbezogen an die Lehrkräfte Ihrer Tochter/Ihres Sohnes, weitergegeben.

Kommunikation an inklusiven Schulen aus Elternsicht

Bearbeitungsvermerke:

Für Elternteile mit mehreren Kindern:

Bitte füllen Sie den Fragebogen **für eines Ihrer Kinder** aus, das die 5. bis 10. Klasse einer inklusiv ausgerichteten Realschule, Gesamtschule oder Sekundarschule besucht.

Hinweis zum Ausfüllen:

1. Bitte kreuzen Sie für jede Aussage immer nur ein Kästchen an, soweit kein gesonderter Bearbeitungsvermerk angegeben ist.
2. Setzen Sie bitte keine Kreuze zwischen zwei Spalten.

Anmerkung: Adaption von Gorges et al. (2022, S. 95).

Wie schätzen Sie als Elternteil eines Kindes, das die 5. bis 10. Klasse einer inklusiven Gesamtschule oder Realschule besucht, die Kommunikation mit der Schule ein?

A. Angaben zu der ausfüllenden Person

1. Dieser Fragebogen wird ausgefüllt von...
 - Mutter des Kindes/ Partnerin des Vaters
 - Vater des Kindes/ Partner der Mutter
 - Beiden (Mutter des Kindes/ Partnerin des Vaters und Vater des Kindes/ Partner der Mutter)
 - Andere und zwar: _____

Anmerkung: Adaption (Antwortmöglichkeit „Beiden“ hinzugefügt und Option der Mehrfachantwort gestrichen) von Gorges et al. (2022, S. 70) & Quellenberg (2009, S. 87).

B. Zu Ihrem Kind

2. Welche Schule besucht Ihr Kind?
 - Inklusive Realschule
 - Inklusive Gesamtschule
 - Inklusive Sekundarschule

3. Wie heißt die Schule Ihres Kindes?

4. In welcher Stadt ist die Schule Ihres Kindes?

5. Welche Klassenstufe besucht ihr Kind?

- 5. Klasse
- 6. Klasse
- 7. Klasse
- 8. Klasse
- 9. Klasse
- 10. Klasse

6. Besucht Ihr Kind die Ganztagsbetreuung in der Schule?

- Ja
- Nein

7. „Ihr Kind besucht eine inklusive Gesamtschule oder Sekundarschule. An inklusiven Schulen werden Kinder mit und ohne besondere (z.B. sonderpädagogische) Bedürfnisse unterrichtet. Wie ist das in der Klasse Ihres Kindes?“ (Gorges et al., 2022, S. 98).

„In der Klasse meines Kindes lernen Kinder mit und ohne besondere (z.B. sonderpädagogische) Bedürfnisse zusammen“.

- Ja
- Nein

Anmerkung: Adaption (Möglichkeit: „weiß nicht“ gestrichen) von Gorges et al. (2022, S. 98).

8. „Wie kommt ihr Kind bislang an der ... Schule zurecht“?

	Eher überfordert	Gerade richtig gefordert	Eher unterfordert
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Gorges et al (2022, S. 83)

9. Wie gestaltet sich die Kontaktaufnahme zu Ihnen von Seiten der Schule?

Die Schule hat mich in diesem Schuljahr bereits kontaktiert, um mit mir über mein Kind zu sprechen.

- Ja
- Nein

Anmerkung: Eigenkonstruktion

Bearbeitungsvermerk: Wenn Sie hier mit Nein geantwortet haben, machen Sie bitte bei 20 weiter.

10. Die Kontaktaufnahme war auf die Schulleistung des Kindes zurückzuführen.

- Ja
- Nein

Anmerkung: Eigenkonstruktion

11. Die Kontaktaufnahme kam aufgrund von beobachteten Verhaltensauffälligkeiten meines Kindes von Seiten der Schule zustande.

- Ja
- Nein

Anmerkung: Eigenkonstruktion

12. Aus welchem Grund wurden Sie von der Schule kontaktiert? (wenn Frage 10 und 11 mit „Nein“ beantwortet wurde)?

Anmerkung: Eigenkonstruktion

13. Wie häufig erhielten Sie in diesem Schuljahr eine Rückmeldung zu Ihrem Kind von der Schule (z.B. 5 Mal)?

Anmerkung: Eigenkonstruktion

Durch wen erfolgt eine Rückmeldung zu Ihrem Kind am meisten?

	Sehr selten/ nie	Selten	Gelegentlich	Oft	Sehr oft
14. Klassenlehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Fachlehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Sonderpädagogische Lehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Fachkräfte der Schulsozialarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Fachkräfte des Ganztags	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Schulbegleitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Adaption von Gorges et al. (2022, S. 90).

20. Liegt bei Ihrem Kind ein „... festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf vor“ (IN-SIDE Projektteam, 2019 zit. nach Gorges et al., 2022, S. 60)?

- Ja
- Nein

Wenn ja: Welcher sonderpädagogischer Förderbedarf liegt vor?

- Lernen
- Sprache
- Emotionale und soziale Entwicklung
- Hören und Kommunikation
- Sehen
- Geistige Entwicklung
- Körperliche und motorische Entwicklung

21. Wurde aktuell für Ihr Kind die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs beantragt?

- Ja
- Nein

22. Soll in diesem Schuljahr bei Ihrem Kind noch die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs beantragt werden?

- Ja
- Nein

Anmerkung zum Item 21 und 22: Adaption von Gorges et al. (2022, S. 60 f.)

23. Hat Ihr Kind eine Schulbegleitung:

- Ja
- Nein

„Eltern-Kind- Verhältnis (Gorges et al., 2022, S. 95)

„Manche Kinder erzählen ihren Eltern viel über die Schule, andere weniger. Wie ist das bei Ihrem Kind“ (Gorges et al., 2022, S. 95)?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
24. Mein Kind erzählt mir regelmäßig von seinem Schultag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Mein Kind erwartet, dass ich mich für seine schulischen Angelegenheiten interessiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Mein Kind vertraut sich mir an, wenn es Probleme in der Schule gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Mein Kind zeigt mir, dass es meine Hilfe beim Lernen zuhause schätzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Mein Kind findet es gut, wenn ich mit seinen Lehrkräften spreche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Mein Kind will, dass ich mich aus der Schule heraushalte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Gorges et al. (2022, S. 95)

C. „Vielfältige und respektvolle Kommunikation“ (Grüter et al., 2021, S. 150)

„Wie nehmen Sie die Schule Ihres Kindes aufgrund der bisherigen Kontakte und Informationen wahr?“ (Gorges et al., 2022, S. 81)

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
30. Ich fühle mich über Neuigkeiten von Seiten der Schule umfassend und rechtzeitig informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Informationen über Beratungsangebote der Schule sind gut verfügbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Informationen für Eltern und Schüler*innen sind meistens so formuliert, dass auch anderssprachige Familien sie verstehen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Die Schule tritt mit den Eltern auf unterschiedlichen Wegen (z.B. E-Mail, Telefon, Internetseite) in Kontakt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Grüter et al. (2021, S. 150).

D. Kommunikation

Wie nehmen Sie die Kommunikation mit der Schule im Allgemeinen wahr?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
34. Ihre jeweilige Lebenssituation wird in der Kommunikation berücksichtigt. ^a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Wünschen Sie sich in Bezug auf die Kommunikation eine stärkere Berücksichtigung Ihrer individuellen Lebenssituation? ^b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Es findet ein anlassunabhängiger Informationsaustausch statt. ^a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Erst wenn Probleme vorhanden sind, findet eine Kommunikation statt. ^c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: ^aEigenkonstruktion in Anlehnung an Vodafone Stiftung Deutschland (2013, S. 8 f.); ^bEigenkonstruktion; ^cEigenkonstruktion in Anlehnung an Sacher et al. (2019, S. 23 f.).

E. Kommunikationswege

Wie häufig werden die unten aufgeführten Kommunikationswege genutzt?

	Sehr selten/ nie	Selten	Gelegentlich	Oft	Sehr oft
38. Formell (z.B. E-Mails; Telefon; Flyer; Elternsprechtagsgespräche)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Informell (z.B. Tür- und Angelgespräche, SMS, Hausbesuche)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Eigenkonstruktion in Anlehnung an Sacher et al. (2019, S. 22); Vodafone Stiftung Deutschland (2013, S. 9).

F. Kommunikation mit den unterschiedlichen Berufsgruppen (Ist-Stand und Wünsche)

Wie häufig kommunizieren Sie mit den unten stehenden Personen?

	Sehr selten/ nie	Selten	Gelegentlich	Oft	Sehr oft
40. Klassenlehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Fachlehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Sonderpädagogische Lehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Fachkräfte der Schulsozialarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Fachkräfte des Ganztags	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Schulbegleitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Weitere und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Adaption von Gorges et al. (2022, S. 90).

Wie häufig würden Sie gerne mit den unten stehenden Personen kommunizieren?

	Viel weniger	Etwas weniger	Gleichbleibend	Etwas mehr	Viel mehr
47. Klassenlehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Fachlehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Sonderpädagogische Lehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Fachkräfte der Schulsozialarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Fachkräfte des Ganztags	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Schulbegleitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Weitere und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Adaption von Gorges et al. (2022, S. 90).

Wie häufig kommunizieren Sie mit den unten stehenden Personen über alltägliche Belange (z.B. organisatorische Fragen)?

	Sehr selten/ nie	Selten	Gelegentlich	Oft	Sehr oft
54. Klassenlehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Fachlehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Sonderpädagogische Lehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Fachkräfte der Schulsozialarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Fachkräfte des Ganztags	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Schulbegleitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Weitere und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Adaption von Gorges et al. (2022, S. 90); Inhalte der Fragestellung orientieren sich an den Ausführungen von Gasterstädt et al., (2022).

Wie häufig kommunizieren Sie mit den unten stehenden Personen über die schulische Leistungen Ihres Kindes?

	Sehr selten/ nie	Selten	Gelegentlich	Oft	Sehr oft
61. Klassenlehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Fachlehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Sonderpädagogische Lehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Fachkräfte der Schulsozialarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Fachkräfte des Ganztags	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Schulbegleitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Weitere und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Adaption von Gorges et al. (2022, S. 90); Inhalte der Fragestellung orientieren sich an den Ausführungen von Gasterstädt et al., (2022) und Sacher et al. (2019, S. 40).

Wie häufig kommunizieren Sie mit den unten stehenden Personen über Probleme?

	Sehr selten/ nie	Selten	Gelegentlich	Oft	Sehr oft
68. Klassenlehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Fachlehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Sonderpädagogische Lehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Fachkräfte der Schulsozialarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Fachkräfte des Ganztags	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Schulbegleitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Weitere und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Adaption von Gorges et al. (2022, S. 90).

**G. „Qualität der Eltern-Lehrkräfte Kooperation“ (Gorges et al., 2022, S. 92) bzw. „Koope-
ration mit den Lehrkräften“ (Grüter et al., 2021, S. 151)**

Der Begriff Lehrkräfte umfasst in diesem Zusammenhang Klassenlehrkräfte, Fachlehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte.

„Wie erleben Sie den Austausch speziell zwischen Lehrkräften und Eltern? (Gorges et al., 2022, S. 92)“

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teil- weise	Stimmt ziemlich	Stimmt ge- nau
75. Von den Lehrkräften meines Kindes erfahre ich regelmäßig, wie mein Kind in der Schule ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Die Lehrkräfte meines Kindes hören mir aufmerksam zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Wenn es Probleme mit meinem Kind gibt, kann ich mit den Lehrkräften meines Kindes reden, ohne zu streiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Die Lehrkräfte meines Kindes beachten Vorschläge von mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Die Lehrkräfte meines Kindes sind auch außerhalb der Elternsprachtage ansprechbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Grüter et al. (2021, S. 151)

H. Elterliche Einstellungen zur Kommunikation mit dem multiprofessionellen Personal

Multiprofessionelles Personal: Zum multiprofessionellen Personal zählen: Regelschullehrkräfte, „... sonderpädagogische Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit, Erzieherinnen im Ganztage, Schulbegleitungen ... und ggf. auch weitere Professionen wie Lerntherapeutinnen oder Logopädinnen (Neumann et al, 2021, S. 164).

Alle weiteren Fragen (bis zum Kapitel: „L. Zur familiären Situation“) beziehen sich auf das multiprofessionelle Personal.

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
80. Ihnen ist wichtig, dass Sie das multiprofessionelle Personal über Veränderungen/ Ereignisse in Ihrer Familie, die Auswirkungen auf Ihr Kind haben könnten, informieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Sie fragen das multiprofessionelle Personal aktiv (von sich aus) nach Informationen zu Ihrem Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Sie nehmen erst Kontakt zu dem multiprofessionellen Personal auf, wenn es Schwierigkeiten gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Eigenkonstruktion in Anlehnung an Sacher et al., 2019, S. 22 f.

I. Wahrnehmung der Kommunikation mit dem multiprofessionellen Personal

Wie nehmen Sie die Kommunikation mit dem multiprofessionellen Personal wahr?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
83. Nimmt das multiprofessionelle Personal an inklusiven Schulen erst Kontakt zu Ihnen auf, wenn Schwierigkeiten vorliegen? ^a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Fühlen Sie sich mit der Erwartung konfrontiert, zu wissen, welche Angelegenheiten Sie mit den jeweiligen Professionen (z.B. Lehrkraft, Schulsozialarbeit) kommunizieren sollen? ^b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Sie müssen gleiche Themen öfters mit unterschiedlichen Ansprechpartnern (z.B. Klassenlehrer*in und sonderpädagogische Lehrkraft) besprechen. ^b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Die mehrfache Kommunikation über das gleiche Thema nehmen Sie als Belastung wahr. ^c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: ^a Eigenkonstruktion in Anlehnung an Sacher et al. (2019, S. 23 f.); ^b Eigenkonstruktion in Anlehnung an Gasterstädt et al. (2022, S. 9); ^c Eigenkonstruktion.

Gibt es Situationen in denen Sie sich überfordert fühlen?

	Fast immer	Häufig	Selten	Nie
87. Kommt es vor, dass Sie sich mit der Unterstützung der schulischen Entwicklung Ihres Kindes überfordert fühlen? ^a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Kommt es vor, dass Sie sich bei der Kommunikation mit dem multiprofessionellen Personal überfordert fühlen? ^b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: ^aGorges et al. (2022, S. 83); ^bAdaption von Gorges et al. (2022, S. 83).

J. Gespräche mit dem multiprofessionellen Personal:

Aufgrund welches Gesprächsanlasses finden Gespräche zwischen Ihnen und dem multiprofessionellen Personal am häufigsten statt (Sauer, 2017, S. 102 f.)?

89. Sie suchen das Gespräch, da Sie Hilfe bzw. einen Rat erhalten möchten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Sie werden von dem multiprofessionellen Personal zu einem Gespräch eingeladen, da diese Sie über wahrgenommene Probleme informieren möchten. (Zum Beispiel: aktuelle Schulleistungen oder Verhaltensauffälligkeiten des Kindes).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Sie suchen das Gespräch, da Sie sich beschweren möchten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Sie haben sich beschwert und werden daraufhin zu einem Gespräch eingeladen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Eigenkonstruktion in Anlehnung an Sauer (2017, S. 102 f.).

Wie würden Sie die Gespräche mit dem multiprofessionellen Personal bewerten?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
93. Insgesamt sehen Sie einen dringenden Verbesserungsbedarf in den Gesprächen über mein Kind. ^a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. Insgesamt sehen Sie viel Verbesserungsbedarf in den Gesprächen über mein Kind. ^a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Ihre individuelle Perspektive wird in Gesprächen berücksichtigt. ^b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: ^a Eigenkonstruktion in Anlehnung an Tillmann (2017, S. 68); ^b Eigenkonstruktion.

Welche Erwartungen stellen Sie an Elterngespräche?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
96. Sie haben den Wunsch, dass Ihre Erwartungen im Gespräch erfüllt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Sie teilen den Gesprächspartner*innen Ihre Erwartungen an das Gespräch transparent mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

98. Sie sind enttäuscht, wenn Ihre Erwartungen von den Gesprächspartner*innen nicht umgesetzt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Insgesamt werden Ihre Erwartungen an Elterngespräche erfüllt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Eigenkonstruktion in Anlehnung an Aich & Behr (2019, S. 20).

K. Gesamtbeurteilung der Kommunikation

Bitte beurteilen Sie hier die gesamte Kommunikation mit dem multiprofessionellen Personal.

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
100. Insgesamt sind Sie mit der Kommunikation mit dem multiprofessionellen Personal voll und ganz zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. Zusammenfassend sehen Sie Handlungsbedarf in Bezug auf die Ausgestaltung der Kommunikation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Eigenkonstruktion

102. Der Handlungsbedarf bezieht sich auf folgende Sachverhalte:

Bearbeitungsvermerk: Tragen Sie hier Ihre Einschätzung in Stichpunkten ein.

L. Zur familiären Situation

103. Welche Aussage trifft am besten auf Ihre derzeitige Lebenssituation zu?

Bitte entscheiden Sie sich für eine der möglichen Antwortoptionen.

- Verheiratet und zusammenlebend
- Verheiratet, aber getrenntlebend
- Geschieden
- In einer Partnerschaft lebend
- Alleinerziehend
- Verwitwet
- Sonstiges

Anmerkung: Wild et al. (2017, S. 98)

Welche Personen leben mit Ihrem Kind in einem Haushalt?

	Ja	Nein
104. Mutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105. Stiefmutter, Partnerin des Vaters	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106. Vater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107. Stiefvater, Partner der Mutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108. Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
109. Großeltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
110. Andere Personen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Adaption nach Wild et al. (2017, S. 98); Gorges et al. (2022, S. 72).

111. „Wie viele Kinder leben in Ihrem Haushalt (...)“ (Hertel et al., 2014, S. 180)?

Anmerkung: Adaption nach Hertel et al. (2014, S. 180).

M. Zu Ihrer Person

112. Wie alt sind Sie?

113. Wurden Sie in Deutschland geboren?

- Ja
 Nein

114. Wenn nein: In welchem Land wurden Sie geboren?

	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer
115. Wie oft sprechen Sie zu Hause Deutsch?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Gorges et al. (2022, S. 739).

116. „Was ist der höchste Schulabschluss **der Mutter [und des Vaters] des Kindes** (oder ein vergleichbarer Schulabschluss, der im Ausland erworben wurde)“ (Hertel et al., 2014, S. 174)?

	Mutter	Vater
Hochschulreife/ Fachhochschulreife/ Abitur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsgrundbildungsjahr/ Berufsschule/ Berufsfachschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mittlere Reife/ Realschulabschluss/ Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hauptschulabschluss/ Volksschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss einer Sonderschule/ Förderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiger Schulabschluss (auch im Ausland)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ohne Abschluss von der Schule abgegangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Keine Schule besucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Hertel et al. (2014, S. 170, 174).

117. „Hat **die Mutter [/ der Vater] des Kindes** eine der folgenden beruflichen Ausbildungen abgeschlossen (oder eine vergleichbare berufliche Ausbildung, die im Ausland abgeschlossen wurde)“ (Hertel et al., 2014, S. 173)?

	Mutter	Vater
Promotion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hochschulabschluss (Magister/ Diplom/ Staatsexamen/ Bachelor/ Master)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachhochschulabschluss / Diplom (FH)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss an einer Fachschule/Meister- oder Technikerschule/einer Schule des Gesundheitswesens/Abschluss an einer Berufsakademie/Fachakademie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss an einer Fachoberschule/Berufsschule/Berufsfachschule/ Berufsober- schule/Technischen Oberschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abgeschlossene Lehre/Abschluss an einer Handelsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiger beruflicher Abschluss (auch im Ausland)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Keine abgeschlossene Ausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Hertel et al. (2014, S. 169, 173).

118. „Was macht **die Mutter** [/ **der Vater**] **des Kindes** zurzeit“ (Hertel et al., 2014, S. 175)?

	Mutter	Vater
Sie/ Er arbeitet Vollzeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/ Er arbeitet Teilzeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/ Er ist nicht berufstätig, aber auf Arbeitssuche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges (z.B. Hausfrau/ Hausmann, Rentner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Hertel et al. (2014, S. 171, 175).

119. In welchem Beruf sind die Mutter und der Vater des Kindes tätig?

(Falls die Mutter und der Vater zurzeit nicht erwerbstätig sind: In welchem Beruf waren sie zuletzt tätig? Falls sie zurzeit mehrere Tätigkeiten ausüben, was ist ihr Hauptberuf? Bitte geben Sie nicht an, welchen Beruf die Mutter und der Vater erlernt haben. Bezeichnen Sie die **ausgeübten Berufe** möglichst genau, zum Beispiel Maurer/in oder Realschullehrer/in. Tragen Sie bitte nicht Arbeiter/in oder Angestellte/r ein)

Mutter	Vater

Anmerkung: Gorges et al. (2022, S. 76) & Hertel et al. (2014, S. 22, 25).

Jährliches Haushaltseinkommen:

120. „Wie hoch ist Ihr jährliches Haushaltseinkommen“ (Mang et al., 2021, S. 191)?

„Bitte summieren Sie das gesamte Bruttoeinkommen aller Familienmitglieder in Ihrem Haushalt“ (Mang et al., 2021, S. 191).

- Weniger als 20 000 €
- 20 000 € oder mehr, aber weniger als 30 000 €
- 30 000 € oder mehr, aber weniger als 40 000 €
- 40 000 € oder mehr, aber weniger als 50 000 €
- 50 000 € oder mehr, aber weniger als 60 000 €
- 60 000 € oder mehr

Anmerkung: Mang et al. (2021, S. 190).

N. Weiteres

121. Falls Sie weitere Aspekte zur Kommunikation zwischen Ihnen und der Schule darstellen möchten, können Sie dies gerne hier vornehmen.

Vielen Dank!

Literatur

- Aich, G., & Behr, M. (2019). *Gesprächsführung mit Eltern* (2., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Gasterstädt, J., Strecker, A., & Urban, M. (2022). Konflikte in der komplexen Konstellation von Familie, Schule und Schulbegleitung Elternarbeit zwischen struktureller Verantwortungslosigkeit und inklusivem Anspruch. *Zeitschrift Für Inklusion*, 1–16.
- Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Weber, A., & Senior, J. (2022). *Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi): Technical Report V. 1.0*.
- Grüter, S., Teuber, Z., & Wild, E. (2021). Entwicklung eines Elternfragebogens zu Qualitätsmerkmalen der Eltern-Schule-Kooperation an inklusiven Ganztagschulen (EQESK). In C. Mähler & M. Hasselhorn (Eds), *Inklusion: Chancen und Herausforderungen* (pp. 131–152). hogrefe.
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B., & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalenhandbuch* (p. 346 pages). Waxmann.
- Mang, J., Ludwig, S., Schiepe-Tiska, A., Tupac-Yupanqui, A., Ziernwald, L., Doroganova, A., Weis, M., Diederich, J., Heine, J.-H., González Rodríguez, E., & Reiss, K. (2021). *PISA 2018 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23923>
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E., & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 73(4), 164–177.
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. In Zusammenarbeit mit dem StEG-Konsortium und den Mitarbeiter/innen des StEG-Teams* (p. 151 pages). DIPF u.a. : Frankfurt, Main. <https://doi.org/10.25656/01:3128>
- Sacher, W., Berger, F., & Guerrini, F. (2019). *Schule und Eltern - eine schwierige Partnerschaft: Wie Zusammenarbeit gelingt*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-032708-5>
- Sauer, D. (2017). Beratungs-, Rückmelde- oder Konfliktgespräch? - Von der Bedeutung verschiedener Gesprächsanlässe im Lehrer-Eltern-Gespräch. In D. Sauer, M. Gartmeier, G. Aich, & C. Kuboth (Eds), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (pp. 101–111). Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2017). Meinungstrends der Eltern über Schule und Schulreformen – die JAKO-O Bildungsstudien von 2010 bis 2017. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Eds), *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie* (pp. 57–81). Waxmann.
- Vodafone Stiftung Deutschland. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Schwinger, M., Gorges, J., & Neumann, P. (2017). *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). Technical Report* (p. 1223940 bytes) [Application/pdf]. Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/2916613>

Anhang 2: Anschreiben Fragebogen

Elternbefragung zur Kommunikation

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte,

im Rahmen meines Promotionsvorhabens beschäftige ich mich mit der Kommunikation zwischen Eltern und dem Schulpersonal an inklusiven Gesamt- und Realschulen (Sekundarstufe I – 5. bis 10. Klasse). Ich lade Sie herzlich ein, an meiner Befragung teilzunehmen.

Die Familie hat im Vergleich zur Schule eine größere Wirkung auf den Bildungserfolg des Kindes, und dennoch fehlt es bisher an spezifischen Untersuchungen, die Ihre Sichtweise als Eltern auf die Kommunikation erheben. Deshalb ist es von großer Bedeutung, Ihre Wahrnehmung in diesem Bereich zu erforschen und Ihre wertvollen Erfahrungen einzubeziehen.

Ihre Teilnahme an der Befragung und das Ausfüllen des Fragebogens würde mich sehr freuen. Die Bearbeitungszeit beträgt lediglich ca. 10 bis 15 Minuten.

Scannen Sie den QR-Code, dann gelangen Sie direkt zur Umfrage:



Die Teilnahme ist bis zum **25.06.2023** möglich.

Vielen Dank für Ihr Interesse und Ihre Unterstützung. Bei Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Anne Oberrath

Anne Oberrath | Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

AG Prof. Dr. Franke

Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

Telefon: 05251 60-5987 | E-Mail: anne.oberrath@uni-paderborn.de

Anhang 3: Übersicht der offenen Antworten

Aus Gründen des Datenschutzes ist das Dokument nicht Teil dieses Anhangs.

Anhang 4: Kategoriensystem: Auswertung der offenen Antworten

Aus Gründen des Datenschutzes ist das Kategoriensystem nicht Teil dieses Anhangs. Das Dokument kann bei der Autorin eingesehen werden.

Anhang 5: Case Summary – Auswertung der offenen Antworten

Aus Gründen des Datenschutzes ist das Dokument nicht Teil dieses Anhangs. Das Dokument kann bei der Autorin eingesehen werden.

Anhang 6: Visualisierung der Codierhäufigkeit – offene Antworten

Insgesamt liegen unter Berücksichtigung aller drei offenen Antwortformate Daten von 62 Fällen vor. Teilweise wurden von den drei offenen Fragen mehr als eine beantwortet, sodass die Anzahl der Antworten insgesamt von der Anzahl der Fälle abweicht. Es gibt 78 Antworten, auf die im Folgenden zurückgegriffen wird.

Nr.	Kürzel	Kategorienbezeichnung	Codierhäufigkeit der Kategorien einzeln	Inklusive Subkategorien	Bemerkungen
1	RF	Rückmeldung Fragebogen ¹³	2x	/	
2	KA	Kontaktaufnahme		14x	
2.1	Z	Zeitpunkt	6x		
2.2	P	Person	3x		
2.3	I	Inhalt	5 x		
3	KI	Kommunikation & Informationsaustausch	2x	59x	
3.1	KO	Kommunikationspartner*innen	19x		
3.2	K	Kommunikationsweg	5x		
3.3	G	Gespräche	10x		
3.3.1.1	GA	Gesprächsarten	18x		
3.2.1.2	AK	Asymmetrische Kommunikationsstrukturen	1x		Geringste Zuordnung der Subkategorien.
3.4	W	Wünsche	4x		
4	T	Themen ¹⁴	4x	/	
5	B	Bewertung		27x	
5.1	PA	Positive Aspekte	5x		
5.2	KR	Kritik	22x		Häufigste Zuordnung der Subkategorien.
6	H	Handlungsbedarf	14x	/	

¹³ Eine weitere Analyse der gebildeten Kategorie Rückmeldung Fragebogen erfolgt aufgrund der geringen Codierhäufigkeit nicht. Die Kategorie wird hier aufgeführt, weil die Inhalte relevant für die Planung des weiteren Forschungsprozesses sein könnten, da es sich um konkrete Rückmeldungen zu eingesetzten Instrument handelt.

¹⁴ Die Kategorie Themen wird auf Grund der geringen Codierhäufigkeit und der geringen Passung zum Forschungsschwerpunkt in den weiteren Analysen nicht berücksichtigt. Diese gebildete Kategorie wurde hier zunächst noch aufgeführt, um zu prüfen, ob die Themen relevante Hintergrundinformationen zum Forschungsschwerpunkt beinhalten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 63)

Anhang 7: Interviewleitfaden

Forschungsprojekt: Elterliche Wahrnehmung auf die Kommunikation mit dem multiprofessionellen Personal an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I
Anne Oberrath

Zielgruppe: Eltern/Erziehungsberichtigte von Kindern, die eine inklusive Realschule, Gesamtschule oder Sekundarschule besuchen – Regierungsbezirk Detmold

Bei der Auswahl der Interviewpartner*innen sollte beachten werden:

- ➔ Eltern von Kindern mit spUB
- ➔ Eltern von Kindern ohne spUB
- ➔ Eltern von Kindern, die verschiedene Schulformen (Realschule, Gesamtschule; Sekundarschule) besuchen
- ➔ verschiedene Klassenstufen – nicht zwingend (vgl. (Ergebnisse (quantitative) Auswertung Fragebogen)
- ➔ möglichst unterschiedlicher sozio-ökonomischer Hintergrund (dies ist vermutlich schwer umsetzbar, da dies vermutlich erst im Rahmen des Interviews in Form eines nachgestellten Fragebogens ermittelt werden kann)

Zu Beginn:

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, um mit mir zu sprechen. Dies freut mich sehr.

- ➔ Hinweis: Tonaufnahme
- ➔ Datenschutz (bei Aufnahme mündlich bestätigen lassen)

	Leitfrage	Mögliche Nachfragen (wenn vorher nicht genannt)	Bemerkung
Einstieg			
Mich interessiert im Besonderen Ihre Perspektive auf die Kommunikation mit dem Schulpersonal (z.B. Lehrkräfte, sonderpädagogische Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen, Schulbegleitungen etc.) an inklusiven Schulen. Im Verlauf des Gesprächs erfolgt eine Fokussierung auf Gesprächen zwischen Ihnen und dem multiprofessionellen Personal. Ziel ist es Ihnen eine Möglichkeit zu geben, Ihre individuelle Wahrnehmung zu diesem Thema darzulegen.			Hier wird der Begriff Schulpersonal verwendet. Auf die Verwendung des Begriffs multiprofessionelles Personal wird aus Gründen der Verständlichkeit verzichtet.
	Wie gestaltet sich die Kommunikation zwischen Ihnen und dem Schulpersonal?	<ul style="list-style-type: none"> • Mit welchen Profession*en kommunizieren Sie? • Wie häufig kommunizieren Sie? • Auf welchem Weg findet die Kommunikation statt? (Telefon; Gespräch; E-Mail etc. 	
Hauptteil Thema: Gespräche			Wenn vorher bereits ein direkter Bezug zu Gesprächen hergestellt

	Leitfrage	Mögliche Nachfragen (wenn vorher nicht genannt)	Bemerkung
			wurde, hier einen fließenden Übergang schaffen.
	Was fällt Ihnen als erstes ein, wenn Sie an Gespräche in der Schule denken?		
<u>Im Vorfeld von Gesprächen</u>	Was geht einem Gespräch voraus?	<ul style="list-style-type: none"> • Hat zuvor bereits ein Austausch stattgefunden (z.B. Telefonat etc.)? 	
<u>Vor einem Gespräch</u>	Beschreiben Sie die Situation vor einem Gespräch?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie bereiten Sie sich vor? • Wie fühlen Sie sich vor einem Gespräch? • Welche Ziele verfolgen Sie mit einem Gespräch? • Was motiviert Sie zur Vereinbarung eines Gesprächs? • Was motiviert Sie zur Wahrnehmung eines Gesprächstermins? 	
<u>Anlass & Themen</u>	Wann finden Gespräche statt?	<ul style="list-style-type: none"> • Wer lädt zu einem Gespräch ein? • Zu welchen Anlässen finden Gespräche statt? • Welche Themen werden besprochen? • Wann finden Gespräche nicht statt? 	
<u>Ablauf</u>	Wie würden Sie den Gesprächsverlauf beschreiben?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Personen sind bei einem Gespräch anwesend? • Wer übernimmt die Gesprächsführung? • Mit welchen Professionen finden Gespräche statt (z.B. Klassenlehrer*innen; Fachlehrer*innen etc.)? • Wie wird ihre individuelle Perspektive in Gesprächen berücksichtigt? 	
<u>Erwartungen an Gespräche/ Gesprächspartner*innen</u>	Was muss passieren, damit für Sie persönlich ein Gespräch zu Ihrer Zufriedenheit verläuft?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Erwartungen haben Sie Allgemein? • Welche Erwartungen stellen Sie an Ihre Gesprächspartner*innen? • Wie wichtig ist Ihnen die Berücksichtigung Ihrer individuellen Perspektive? 	
<u>Rolle</u>	Welche Rolle nehmen Sie in Gesprächen ein? Welche Rolle würden Sie gerne einnehmen?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Interessen vertreten Sie? • In wessen Auftrag handeln Sie? 	
<u>Ziele</u>	Welche Ziele werden in Gesprächen verfolgt?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie werden die Ziele kommuniziert? • Wer kommuniziert die Ziele? • Wie wird das Erreichen der Gesprächsziele überprüft? 	

	Leitfrage	Mögliche Nachfragen (wenn vorher nicht genannt)	Bemerkung
<u>Meinung zu den Gesprächen</u>	Wie würden Sie die Gespräche mit dem Schulpersonal bewerten?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Aspekte nehmen Sie positiv wahr? • Welche Aspekte nehmen Sie negativ wahr? • Welche Handlungsbedarfe nehmen Sie wahr? • Welche Herausforderungen nehmen Sie wahr? • Welche Wünsche stellen Sie an Ihre Gesprächspartner*innen?/ Mit welchen Professionen würden Sie gerne kommunizieren? • Welche Wünsche haben Sie in Bezug auf die Gestaltung von Gesprächen? 	
Abschluss			
	Vielen Dank für Ihre Zeit und Unterstützung. Gibt es weitere Aspekte, die Sie gerne mitteilen möchten?		

Anmerkung: Die Struktur orientiert sich an dem Situationsmodell von Schulz von Thun (2016). Die Inhalte sind aus den Ergebnissen der Fragenbogenerhebung (vgl. Kapitel 8, 9) und den theoretischen Grundlagen (vgl. Kapitel 2-4) abgeleitet.

Anhang 8: Anschreiben Interview

Interviewpartner*innen gesucht

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte,

im Rahmen meines Promotionsvorhabens beschäftige ich mich mit der **Kommunikation zwischen Eltern und dem Schulpersonal an inklusiven Realschulen, Gesamt- und Sekundarschulen (Sekundarstufe I – 5. bis 10. Klasse) des Regierungsbezirks Detmold.**

Ich lade Sie herzlich ein, an einem Interview teilzunehmen. Das Interview bietet Ihnen die Möglichkeit, Ihre Sichtweise und Ihre Erfahrungen zur Kommunikation, insbesondere zu Gesprächen mit dem Schulpersonal darzulegen.

Ihre Teilnahme an einem Interview würde mich sehr freuen. **Die Zeit und den Ort können wir flexibel absprechen. Auch ein digitales Interview ist möglich.**

Zielgruppe:

Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, deren Kinder die 5. bis 10. Klasse einer inklusiven Gesamtschule, Sekundarschule oder Realschule im Regierungsbezirk Detmold (Kreise Gütersloh, Herford, Höxter, Lippe, Minden-Lübbecke, Paderborn und Stadt Bielefeld) besuchen.

Sie haben Interesse?

Dann melden Sie sich bitte mithilfe dieser Kontaktdaten bei mir:

Anne Oberrath

anne.oberrath@uni-paderborn.de

Tel: 05251/ 605987



Hier finden Sie nähere Informationen und können gerne direkt einen Termin buchen:

Gerne lasse ich Ihnen meine Dissertation nach Fertigstellung zukommen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung. Bei Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Anne Oberrath

Anne Oberrath | Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
AG Prof. Dr. Franke

Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
Telefon: 05251 60-5987 | E-Mail: anne.oberrath@uni-paderborn.de

Anhang 9: Video zur Akquise von Teilnehmer*innen

Der Zugriff auf das Video ist mithilfe dieses Links möglich: <https://videos.uni-paderborn.de/video/interviewpartnerinnen-gesucht/7cfb78ea36d8ea6da3a968a67b5325ab>.

Anhang 10: Einwilligungserklärung

Alle erhobenen Daten werden ausschließlich im Rahmen des Forschungsvorhabens „Elterliche Wahrnehmung auf die Kommunikation mit dem multiprofessionellen Personal an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I“ verwendet.

Es wird eine Tonaufnahme des Interviews erstellt und sodann in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung Ihrer Person, einer im Interview erwähnten Person oder einer Institution führen könnten, anonymisiert. Das Transkript des Interviews dient nur zu Analysezwecken und wird in wissenschaftlichen Veröffentlichungen lediglich in Ausschnitten zitiert.

Ihre personenbezogenen Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert und vertraulich behandelt. Eine Löschung der Daten erfolgt nach Beendigung des Forschungsprojekts. Alle Ergebnisse werden streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte, auch nicht personenbezogen an die Schule Ihrer Tochter/Ihres Sohnes, weitergegeben.

Die Teilnahme an dem Interview ist freiwillig und kann jederzeit abgebrochen werden. Sie können diese Einwilligung jederzeit gegenüber Anne Oberrath widerrufen. Es entstehen Ihnen dadurch keine Nachteile

Unter Berücksichtigung der oben genannten Bedingungen erklären Sie sich bereit, an dem Interview teilzunehmen. Sie sind damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet, verschriftlicht, anonymisiert und ausgewertet wird.

Vorname, Nachname in Druckschrift

Ort, Datum / Unterschrift

Anne Oberrath | Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
AG Prof. Dr. Franke
Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
Telefon: 05251 60-5987 | E-Mail: anne.oberrath@uni-paderborn.de

Anhang 11: Begleitfragebogen

A. Zu Ihrem Kind

1. Welche Schule besucht Ihr Kind?

- Inklusiv Realschule
- Inklusiv Gesamtschule
- Inklusiv Sekundarschule

2. In welcher Stadt ist die Schule Ihres Kindes?

3. Welche Klassenstufe besucht ihr Kind?

- 5. Klasse
- 6. Klasse
- 7. Klasse
- 8. Klasse
- 9. Klasse
- 10. Klasse

4. „Ihr Kind besucht eine inklusive Gesamtschule, Sekundarschule oder Realschule. An inklusiven Schulen werden Kinder mit und ohne besondere (z.B. sonderpädagogische) Bedürfnisse unterrichtet. Wie ist das in der Klasse Ihres Kindes“ (Gorges et al., 2022, S. 98)?

5. „In der Klasse meines Kindes lernen Kinder mit und ohne besondere (z.B. sonderpädagogische) Bedürfnisse zusammen“ (Gorges et al., 2022, S. 98).

- Ja
- Nein

Anmerkung: Adaption (Möglichkeit: „weiß nicht“ gestrichen) von Gorges et al. (2022, S. 98).

6. Liegt bei Ihrem Kind ein „(...) festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf vor“ (Gorges et al., 2022, S. 60)?

- Ja
- Nein

Wenn ja: Welcher sonderpädagogischer Förderbedarf liegt vor?

- Lernen
- Sprache
- Emotionale und soziale Entwicklung
- Hören und Kommunikation
- Sehen
- Geistige Entwicklung
- Körperliche und motorische Entwicklung

7. Wurde aktuell für Ihr Kind die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs beantragt?

- Ja
- Nein

Anmerkung: Adaption von Gorges et al. (2022, S. 60 f.)

8. Hat Ihr Kind eine Schulbegleitung:

- Ja
- Nein

B. Zu Ihrer Person

9. Wurden Sie in Deutschland geboren?

- Ja
- Nein

10. Wenn nein: In welchem Land wurden Sie geboren?

--

11. „Was ist der höchste Schulabschluss **der Mutter [und des Vaters] des Kindes** (oder ein vergleichbarer Schulabschluss, der im Ausland erworben wurde)“ (Hertel et al., 2014, S. 174)?

	Mutter	Vater
Hochschulreife/ Fachhochschulreife/ Abitur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsgrundbildungsjahr/ Berufsschule/ Berufsfachschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mittlere Reife/ Realschulabschluss/ Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hauptschulabschluss/ Volksschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss einer Sonderschule/ Förderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiger Schulabschluss (auch im Ausland)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ohne Abschluss von der Schule abgegangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Keine Schule besucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Hertel et al. (2014, S. 170, 174).

12. „Hat **die Mutter [und der Vater] des Kindes** eine der folgenden beruflichen Ausbildungen abgeschlossen (oder eine vergleichbare berufliche Ausbildung, die im Ausland abgeschlossen wurde)“ (Hertel et al., 2014, S. 173)?

	Mutter	Vater
Promotion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hochschulabschluss (Magister/ Diplom/ Staatsexamen/ Bachelor/ Master)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachhochschulabschluss / Diplom (FH)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss an einer Fachschule/Meister- oder Technikerschule/einer Schule des Gesundheitswesens/Abschluss an einer Berufsakademie/Fachakademie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss an einer Fachoberschule/Berufsschule/Berufsfachschule/ Berufsober- schule/Technischen Oberschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abgeschlossene Lehre/Abschluss an einer Handelsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiger beruflicher Abschluss (auch im Ausland)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Keine abgeschlossene Ausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Hertel et al. (2014, S. 169, 173).

13. „Was macht **die Mutter [und der Vater] des Kindes** zurzeit“ (Hertel et al., 2014, S. 175)?

	Mutter	Vater
Sie/ Er arbeitet Vollzeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/ Er arbeitet Teilzeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/ Er ist nicht berufstätig, aber auf Arbeitssuche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges (z.B. Hausfrau/ Hausmann, Rentner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Hertel et al. (2014, S. 171, 175).

Jährliches Haushaltseinkommen:

14. „Wie hoch ist Ihr jährliches Haushaltseinkommen?

Bitte summieren Sie das gesamte Bruttoeinkommen aller Familienmitglieder in Ihrem Haushalt“ (Mang et al., 2021, S. 191).

- Weniger als 20 000 €
- 20 000 € oder mehr, aber weniger als 30 000 €
- 30 000 € oder mehr, aber weniger als 40 000 €
- 40 000 € oder mehr, aber weniger als 50 000 €
- 50 000 € oder mehr, aber weniger als 60 000 €
- 60 000 € oder mehr

Anmerkung: Mang et al. (2021, S. 190).

Literatur

- Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Weber, A., & Senior, J. (2022). Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi): Technical Report V. 1.0.
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B., & Jude, N. (2014). PISA 2009 Skalenhandbuch (p. 346 pages). Waxmann.
- Mang, J., Ludwig, S., Schiepe-Tiska, A., Tupac-Yupanqui, A., Ziernwald, L., Doroganova, A., Weis, M., Diedrich, J., Heine, J.-H., González Rodríguez, E., & Reiss, K. (2021). PISA 2018 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23923>

Anhang 12: Auswertung Begleitfragebogen

Aus Gründen des Datenschutzes ist das Dokument nicht Teil dieses Anhangs. Das Dokument kann bei der Autorin eingesehen werden.

Anhang 13: Kategoriensystem

Aus Gründen des Datenschutzes ist das Dokument nicht Teil dieses Anhangs. Das Dokument kann bei der Autorin eingesehen werden.

Anhang 14: Fragebogen zur elterlichen Erwartungsabfrage

A. Angaben zur Person

(Nur erfragen, wenn keine anonymisierte Form der Erwartungsabfrage gewählt wird.)

1. Name: _____

B. Erwartungen an Gespräche mit dem multiprofessionellen Schulpersonal

2. Was erwarte ich von den Gesprächen mit dem Schulpersonal?

Anmerkung: Stichpunkte sind ausreichend.

3. Was erwarte ich von meinen Gesprächspartner*innen?

Anmerkung: Stichpunkte sind ausreichend.

4. Wie kann ich dazu beitragen, dass ein Gespräch zu meiner Zufriedenheit verläuft?

Anmerkung: Stichpunkte sind ausreichend.

C. Optional: Erwartungen an die Kommunikation mit dem multiprofessionellen Schulpersonal

5. Welche Erwartungen stelle ich an die Kommunikation mit dem Schulpersonal?

Anmerkung: Stichpunkte sind ausreichend.

6. Was erwarte ich von meinen Kommunikationspartner*innen?

7. Was kann ich dazu beitragen, dass die Kommunikation zu meiner Zufriedenheit läuft?

Anhang 15: Transkriptionsregeln und Hinweise zur einheitlichen Schreibweise

Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 200 f.)	
1.	Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert, auch kurze Einwürfe anderer Personen wie „Ja“, „Nein“, „Genau“. Zwischen den Sprechbeiträgen wird eine Leerzeile eingefügt, um die Lesbarkeit zu erhöhen.
2.	Absätze der interviewenden oder moderierenden Person(en) werden durch „I:“ oder „M:“, die der befragten Person(en) durch eindeutige Kürzel (z. B. „B:“) eingeleitet. Zur Unterscheidung mehrerer Personen in einer Aufnahme werden die Kürzel um Nummern ergänzt („M1:“, „M2:“, „B1:“, „B2:“ etc.). Alternativ zu Kürzeln können Namen oder Pseudonyme verwendet werden. Die Kennzeichnungen der Sprechenden werden zur besseren Erkennbarkeit fett gesetzt.
3.	Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt, damit die Texte gut durchsucht werden können.
1.	Die Sprache wird leicht geglättet, das heißt an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Wortstellung, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
4.	Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte „(…)“ markiert.
5.	Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
6.	Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
7.	Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen („mhm“, „aha“ etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der sprechenden Person nicht unterbrechen oder als direkte Antwort auf eine Frage zu verstehen sind.
8.	Fülllaute wie „ähm“ werden nur transkribiert, wenn ihnen eine inhaltliche Bedeutung zugemessen wird.
9.	Störungen von außen werden unter Angabe der Ursache in Doppelklammern notiert, z. B. „((Handy klingelt))“.
10.	Lautäußerungen werden in einfachen Klammern notiert, z. B. „(lacht)“, „(stöhnt)“ und Ähnliches.
11.	Bei Videoaufzeichnungen von Interviews und Fokusgruppen: Nonverbale Aktivitäten werden wie Lautäußerungen in einfache Klammern gesetzt, z. B. „(öffnet das Fenster)“, „(wendet sich ab)“ und Ähnliches.
12.	Unverständliche Wörter und Passagen werden durch „(unv.)“ kenntlich gemacht. Wörter und Passagen, bei denen der Wortlaut nur vermutet wird, werden eingeklammert und am Ende mit einem Fragezeichen versehen, z. B. „(Kobold ?)“.
13.	Zeitmarken werden am Ende jedes Sprechbeitrags eingefügt; bei Bedarf auch bei unverständlichen Passagen in einem längeren Absatz.

Anhang 16: Interviewtranskripte

Aus Gründen des Datenschutzes sind die Dokumente nicht Teil dieses Anhangs.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich gemäß §12 der Promotionsordnung:

- a. dass die vorgelegte Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der in der Arbeit angegebenen Hilfsmittel angefertigt wurde;
- b. dass die Arbeit bisher weder im In- noch Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt wurde;
- c. ob bereits früher oder gleichzeitig ein Promotionsverfahren bei einer anderen Hochschule oder bei einer anderen Fakultät beantragt wurde, gegebenenfalls nebst vollständigen Angaben über dessen Ausgang.

Paderborn, den 05.12.2025



Anne Gottwald