

Lernunterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Sicht von Eltern und Lehrperson

Cécile Tschopp¹, Jeanine Grütter^{1,2}, Alois Buholzer¹

¹ Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz

² Universität Konstanz, Deutschland

Zusammenfassung: Die Lernunterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB) durch die Lehrpersonen ist ein zentrales Element des inklusiven Unterrichts. Dieser Beitrag widmet sich der Frage, welche Faktoren die elterliche Einschätzung der Lernunterstützung ihrer Kinder prägen. Als bedeutsame Faktoren wurden der Grad der partizipativen Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen, das Angebot der Lernunterstützung aus Sicht der Lehrpersonen sowie die Diversitätsüberzeugungen der Lehrpersonen untersucht. Dazu wurden die Daten von 167 Dyaden bestehend aus Lehrperson und Elternteil von Kindern mit SFB an Schweizer Schulen mit einem Strukturgleichungsmodell analysiert. Die Resultate zeigten einen positiven Zusammenhang zwischen den Diversitätsüberzeugungen der Lehrperson und ihrer Sicht auf die Lernunterstützung, die wiederum mit der Lernunterstützung aus Elternsicht zusammenhing. Ein ebenfalls positiver und stärkerer Zusammenhang zeigte sich zwischen einer partizipativen Zusammenarbeit und der Lernunterstützung aus Elternsicht. Folglich nehmen Eltern eine qualitativ hohe Lernunterstützung ihres Kindes mit SFB wahr, wenn die Zusammenarbeit mit der Lehrperson auf Partizipation beruht, beispielsweise indem die Eltern bei der Setzung von Förderzielen mitbestimmen können.

Schlüsselbegriffe: Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit, Lernunterstützung, Inklusion, Überzeugungen zu Diversität, latent congruence model

Learning Support of Children with Special Educational Needs from the Perspective of Parents and Teachers

Summary: A teacher's learning support of children with special educational needs (SEN) is central to inclusive schools. This article addresses the question which factors shape parents' perspective on their children's learning support. As relevant factors, the parent-teacher cooperation, the teacher's learning support, and the teacher's diversity beliefs were examined by analyzing 167 dyads of teachers and parents with a child with SEN from Switzerland with a structural equation model. The results showed a positive relationship between teachers' diversity beliefs and their perspective on learning support, which in turn was related to the learning support from the parents' perspective. A similar positive, but stronger, relationship was found between teacher-parent cooperation and learning support from the parents' perspective. Thus, parents perceive a higher quality of learning support for their child if they perceive a participative cooperation with their child's teacher and can discuss their child's future learning goals.

Keywords: Teacher-parent cooperation, learning support, inclusive education, diversity beliefs, latent congruence model

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB) werden in der Schweiz spätestens seit 2014 entsprechend der Ratifizierung der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vermehrt in Re-

gelklassen unterrichtet (SKBF, 2014). Diese Kinder benötigen eine spezifische Lernunterstützung, welche den regulären Rahmen an Individualisierung im Unterricht oft übersteigt (Luder, 2021; Pool Maag & Moser Opitz, 2014).

Als wichtiger Gradmesser der Lernunterstützung und der damit einhergehenden gelingenden Umsetzung von Inklusion gelten die elterliche Zufriedenheit mit inklusiven Praktiken im Unterricht, insbesondere von Eltern, deren Kinder mit SFB inklusiv beschult werden (Maag Merki, 2000; Trumpa, Janz, Heyl & Seifried, 2014). Auf welcher Grundlage Eltern ihre Einschätzung dieser inklusiven Praktiken respektive der Lernunterstützung abstützen, bleibt jedoch aufgrund der aktuellen Forschungslage noch ungeklärt (Trumpa et al., 2014). Der vorliegende Beitrag möchte zur Erschließung dieser Wissenslücke beitragen und untersucht aufgrund bisheriger Forschung drei zentrale Faktoren, welche mit der elterlichen Einschätzung der Lernunterstützung ihrer Kinder mit SFB assoziiert sein könnten: die partizipative Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Eltern, die Lernunterstützung der Lehrperson und die Diversitätsüberzeugungen der Lehrperson.

Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrperson

Eine gelingende Zusammenarbeit fasst Aurin (1991) als Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrpersonen auf, wobei ein gemeinsames Verständnis von Zusammenarbeit und Unterricht zwischen den betroffenen Akteuren zentral ist. Das Konzept der sogenannten „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ zeigt hierbei an, wie moderne Elternzusammenarbeit heute gedacht wird (Sacher 2013, 2016). Sie fußt auf der Idee, dass nur eine partizipative Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern dem ganzheitlichen Kindeswohl dient (Azun, 2017). Die *Parental-Involvement-Forschung* zeigt entsprechend dieser Annahmen, dass schulische Förderung dann effektiv erfolgt, wenn Eltern bei wichtigen Schulentscheidungen partizipativ involviert sind und diese mittragen (Henderson & Mapp, 2002). Der partizipative Einbezug von Eltern (sowie von Schülerinnen und Schülern) zum Beispiel bei der Festlegung von Förderzielen wird folglich als ein wichtiges

Kernmerkmal einer inklusiven Schule erachtet (Eckert, Sodogé & Kern, 2012; Feyerer, 2009). Im Kontext des Schweizer Bildungssystems finden bei einer inklusiven Beschulung regelmäßig schulische Standortgespräche statt, bei welchem Lehr- und Fachpersonen zusammen mit den Eltern eine Standortbestimmung bei Kindern mit SFB vornehmen und die Lernbegleitung respektive Förderung vereinbaren (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2009). Fallstudien aus diesem Kontext weisen darauf hin, dass die Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit als negativ erlebt wird, wenn kein gemeinsames Verständnis von Förderung aufgebaut werden kann (Buholzer, Grütter & Tschopp, 2015; Luder, 2021). Entscheidend ist somit, dass Eltern und Lehrpersonen in Erziehungs- und Bildungsfragen intensiv und als gleichwertige Partner kooperieren: „Eltern und Fachkräfte stehen also in einem ebenbürtigen Verhältnis, das die klassischen asymmetrischen Muster in der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften hinter sich lässt“ (Stange, 2012, S. 15).

Insgesamt weisen die wenigen bisherigen Befunde aus der empirischen Forschung auf einen engen Zusammenhang zwischen dem Grad der Elternmitwirkung in der Schule und ihrer Zufriedenheit mit dem inklusiven Unterricht (Lindsay, Ricketts, Peacey, Dockrell & Charman, 2016; Lüke & Ritterfeld, 2011) sowie mit der Lernbegleitung ihres Kindes hin (Lindsay et al., 2016). Zudem deuten Ergebnisse darauf hin, dass eine beständige und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen nicht nur für die Elternzufriedenheit (Keller, Luder, Paccaud & Pastore, 2020; Macartney & Morton, 2013), sondern auch für den Lernfortschritt von Kindern mit SFB bedeutsam ist (Kern, 2017).

Lernunterstützung der Kinder mit SFB

Eltern beurteilen die Lernunterstützung ihrer Kinder aufgrund eigener Beobachtungen und Eindrücke, indem sie sich in Gesprächen mit

ihren eigenen Kindern über den Unterricht und die Schule austauschen. Diese Informationen erlauben Rückschlüsse auf die Qualität der Lernunterstützung (Keller et al., 2020) und darüber, wie inklusive respektive exklusive Prozesse im Unterricht ablaufen. Beispielsweise zeigten Macartney und Morton (2013), dass aus Elternsicht eine defizitäre Sichtweise von Lehrpersonen einen negativen Effekt auf Lernen, Teilhabe und Zugang zu Lerninhalten bei Kindern mit SFB hat.

Zudem stehen Eltern seit der institutionalisierten und gesetzlich verankerten Kooperation von Schule und Familie in der Schweiz (Vasarik Staub, 2015) genügend dicht am Unterrichtsgeschehen, um sich ein Bild von der Lernunterstützung ihres Kindes zu machen. In vielen Schulen besteht die Möglichkeit, direkt vor Ort Einblick in die Förderung ihres Kindes zu nehmen, im Unterricht zu hospitieren oder durch Hilfestellungen im Unterricht mitzuwirken (LCH, 2017; Sacher, 2013).

Möglicherweise üben solche punktuellen Beobachtungen und Eindrücke bei der Lernbegleitung des eigenen Kindes sowie bei Unterrichtsbesuchen einen direkten Einfluss auf die Bildung eines generellen Urteils der Lernunterstützung sowie der Kompetenzzuschreibung der Lehrperson aus. Diese Zuschreibung einer hohen Kompetenz der Lehrperson scheint für eine positive Beurteilung von inklusiven Praktiken und der damit verbundenen Lernunterstützung von Kindern mit SFB im Bereich kognitiver Beeinträchtigung durch die Eltern eine zentrale Rolle einzunehmen (Joller-Graf & Tanner, 2011; Starr & Foy, 2012). Beispielsweise zeigte sich im Rahmen von Fallstudien (Buholzer, Zulliger & Zutavern, 2015), dass Eltern aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen generell die Lernunterstützung ihres Kindes im inklusiven Unterricht infrage stellten und der inklusiven Beschulung ihres Kindes negativ gegenüberstanden, wenn sie die Kompetenz der Lehrperson hinsichtlich der Förderung ihres Kindes mit SFB als niedrig einschätzten.

Diversitätsüberzeugungen der Lehrperson

Wie die Förderung von Kindern mit SFB umgesetzt wird und wie partizipativ Lehrpersonen mit Eltern in inklusiven Schulen zusammenarbeiten, wird wiederum durch die Diversitätsüberzeugungen der Lehrpersonen mitbedingt. Die aktuelle Forschungslage zeigt, dass Diversitätsüberzeugungen von Lehrpersonen eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche Umsetzung der schulischen Inklusion bilden (z. B. Grütter & Meyer, 2014; Kunz, Luder & Moretti, 2010; Savage & Erten, 2015; Stanovich & Jordan, 1998).

Diversitätsüberzeugungen repräsentieren mentale Modelle und sozial geteilte Kognitionen, wie Personen Unterschiedlichkeit wahrnehmen, verstehen und bewerten (van Knippenberg, Haslam & Platow, 2007). Für Lehrpersonen repräsentieren solche Diversitätsüberzeugungen berufsbezogene Überzeugungen hinsichtlich des Umgangs und der Auswirkungen von Diversität im Schulalltag (Grütter & Meyer, 2014; Juvonen, Lessard, Rastogi, Schacter & Smith, 2019; Kunz et al., 2010; Savage & Erten, 2015). Solche berufsbezogenen Überzeugungen sind prädiktiv für die Steuerung und Qualität des beruflichen Handelns (Oser & Blömeke 2012; Reusser & Pauli, 2014). Obwohl der Zusammenhang mit weiteren berufsbezogenen Überzeugungen wie zum Beispiel lerntheoretischen Überzeugungen von Lehrkräften und dem Lehrerhandeln inzwischen gut belegt ist (Dohrmann, 2021), ist wenig darüber bekannt, inwiefern Diversitätsüberzeugungen mit adaptivem Lehrerhandeln zusammenhängen, welche für den inklusiven Unterricht zentral sind (Ruberg & Porsch, 2017).

Die wenigen vorliegenden Befunde zeigen, dass Kinder ohne SFB in inklusiven Klassen eher bereit sind, Kinder mit SFB in soziale Aktivitäten einzuschließen, wenn Lehrpersonen positive Diversitätsüberzeugungen angeben (Grütter & Meyer, 2014; Juvonen et al., 2019). Außerdem liegen Hinweise vor, dass solche positiven Diversitätsüberzeugungen praktizierender

Lehrpersonen in Zusammenhang mit einer individuell ausgerichteten Unterrichtsgestaltung und -organisation sowie einer erweiterten didaktischen Unterrichtspraxis stehen (Eckstein, Reusser, Stebler & Mandel, 2013; Savage & Erten, 2015). Überdies weisen einzelne Beobachtungsstudien darauf hin, dass Überzeugungen praktizierender Lehrpersonen hinsichtlich der Ursachen und Veränderbarkeit von Behinderung deren adaptive Unterrichtsgestaltung beeinflussen. Wurde Behinderung als veränderbares und beeinflussbares Konstrukt verstanden, standen Lehrpersonen der Diversität in ihrem Unterricht nicht nur positiv gegenüber, sondern passten ihre Lernunterstützung gezielt an die individuellen Bedürfnisse der Kinder an (Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010; Stanovich & Jordan, 1998).

Nebst dem positiven Einfluss auf die Lernunterstützung sowie auf einen adaptiven Unterricht zeigte die Forschung von Jordan et al. (2010), dass die Diversitätsüberzeugung auch mit der Elternzusammenarbeit einhergeht. Analog zeigten Li und Cheung (2021), dass bei angehenden Lehrpersonen weniger Bedenken gegenüber der Inklusion mit einer größeren Selbstwirksamkeit bei der Zusammenarbeit mit den Eltern einhergehen.

Die vorliegende Studie

Obwohl die elterliche Einschätzung der Lernunterstützung von Kindern mit SFB als wichtiger Gradmesser für die Umsetzung von Inklusion angesehen werden kann, beschäftigten sich bisher nur wenige Studien mit Inklusion aus Elternsicht (Trumpa et al., 2014). Erste Hinweise belegen die partizipative Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen als eine bedeutsame Informationsquelle für Eltern, um die Qualität von inklusiven Praktiken respektive der Lernunterstützung einzuschätzen. Grundlage dafür liefern Studien, die zeigen, dass sich erfolgreiche Inklusion insbesondere durch einen intensiven und vielfältigen kommunikativen Austausch zwischen Schule und Elternhaus auszeichnet (Henderson & Mapp,

2002; Macartney & Morton, 2013). Die vorliegende Studie knüpft an diese Befunde an und untersucht, welche Bedeutung der partizipativen Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern von Kindern mit SFB zukommt. Zudem wird untersucht, inwiefern die Lernunterstützung aus Sicht der Lehrpersonen mit der Lernunterstützung aus Elternsicht zusammenhängt. Erste Befunde zeigen hierbei, dass eine positive elterliche Einschätzung der Lernunterstützung mit einer positiven Kompetenzzuschreibung der Lehrperson und einer positiven Beurteilung der Inklusion insgesamt einhergeht (Joller-Graf & Tanner, 2011; Macartney & Morton, 2013; Starr & Foy, 2012). Letztlich stehen in der vorliegenden Studie Diversitätsüberzeugungen von Lehrpersonen im Fokus, welche sowohl positiv mit der Lernunterstützung von Kindern mit SFB als auch der Zusammenarbeit mit den Eltern zusammenhängen könnten (Eckstein, Reusser, Stebler & Mandel, 2013; Jordan et al., 2010; Savage & Erten, 2015). In der vorliegenden Studie wurde folglich untersucht, wie diese Faktoren miteinander assoziiert sind, wobei für Kinder mit SFB sowohl die Sichtweisen von Lehrpersonen als auch deren Eltern in dyadischen Analysen berücksichtigt wurden. Konkret wurden folgende Hypothesen geprüft:

Hypothese 1

Eine partizipative Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit steht in positivem Zusammenhang mit der Lernunterstützung aus Elternsicht.

Hypothese 2

Die Lernunterstützung der Lehrpersonen steht in positivem Zusammenhang mit der Lernunterstützung aus Elternsicht.

Hypothese 3

Die Diversitätsüberzeugungen der Lehrperson stehen in positivem Zusammenhang mit der Lernunterstützung der Lehrperson für Kinder mit SFB.

Hypothese 4

Die Diversitätsüberzeugungen der Lehrperson stehen in positivem Zusammenhang mit der partizipativen Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit.

Methode

Vorgehen, Design und Stichprobe

Für die vorliegenden Analysen wurden Daten einer Auftragevaluation des Volksschulamtes des Kantons Zürich, Schweiz, zum Thema „Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule im Kanton Zürich“ herangezogen. Berücksichtigt wurden vollständige Dyaden von Klassenlehrperson und Eltern zu jeweils einem zufällig ausgewählten Kind mit SFB (d. h. ein Kind mit körperlicher und/oder geistiger Behinderung, z. B. Autismusspektrumsstörung). Dazu wurden 629 Eltern von Kindern mit SFB aus dem Kanton Zürich zufällig ausgewählt und via Schulleitungen schriftlich¹ über die Studie informiert und zur Teilnahme angefragt. Davon gaben 309 (49,1 %) ihr Einverständnis zur Befragung. Die restlichen Eltern waren entweder nicht einverstanden (22,6 %) oder gaben keine Rückmeldung auf die Anfrage (28,3 %). Nach der schriftlichen Teilnahmeeinwilligung der Eltern wurde ihnen ein Papierfragebogen per Post zugestellt. Den entsprechenden 273 Lehrpersonen wurde der Zugang zum Online-Fragebogen per E-Mail verschickt.² Insgesamt antworteten 208 Eltern (Rücklauf = 67,3 %) und 216 Lehrpersonen (Rücklauf = 79,1 %). Weil für die spezifischen Auswertungen in dieser Studie nur vollständige Dyaden berücksichtigt werden konnten, entfielen nochmals Antworten von 41 Eltern und 49 Lehrpersonen zu 77 Kindern mit SFB. Die finale Stichprobe enthielt folglich Antworten von 167 Eltern und 153 Lehrpersonen zu 167 Kindern mit SFB.

Die 153 Lehrpersonen waren mehrheitlich weiblich (75,2 %), über die Altersspanne von 21–65 Jahren verteilt mit einer Häufung in den Alterskategorien zwischen 21 und 30 (25,5 %) sowie zwischen 51 und 60 (30,7 %) Jahren. Im Schnitt waren die Lehrpersonen seit 17 Jahren im Beruf und seit 10 Jahren an der entsprechenden Schule tätig. Ihr Arbeitspensum belief sich durchschnittlich auf 72,9 %. Der Elternfragebogen wurde meist von der Mutter (57,5 %) ausgefüllt; alternativ vom Vater (13,2 %), durch bei-

de Elternteile gemeinsam (28,7 %) oder mit Unterstützung einer Drittperson (0,6 %). Als höchster Bildungsabschluss des antwortenden Elternteils wurde mehrheitlich eine Berufslehre genannt (41,9 %), gefolgt von einem Hochschulabschluss (22,8 %). Weitere 18,6 % gaben eine höhere Fach- oder Berufsbildung an. Die restlichen 15 % verfügten über eine (Berufs-)Matura, die obligatorische Schulzeit oder Primarschulzeit als höchste Ausbildung oder über keine Schulbildung. Bei 1,7 % der Befragten fehlte die Angabe zum Bildungsabschluss. Die 167 Kinder mit SFB (30,5 % Mädchen) verteilten sich zu 15,6 % auf die Kindergartenstufe, zu 72,5 % auf die Primarstufe und zu 11,4 % auf die Sekundarstufe. Bei einem Kind (0,6 %) war die Schulstufe unbekannt.

Messinstrumente

Zur Erfassung der Lernunterstützung von Kindern mit SFB, der partizipativen Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit sowie der Diversitätsüberzeugungen der Lehrpersonen wurden Items aus erprobten und evaluierten Instrumenten eingesetzt. Die Items wurden alle auf einer Skala von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu* kodiert.

Lernunterstützung von Kindern mit SFB: Die Lernunterstützung der Lehrperson wurde als Selbstbericht anhand von sieben Items nach Reusser, Stebler, Mandel und Eckstein (2013) erhoben (McDonalds' Omega = .70). Ein Beispielitem lautet *Ich plane meinen Unterricht auf die Vielfalt der Kinder hin*. Die Lernunterstützung der Lehrperson aus Elternsicht wurde analog anhand von vier Items in Anlehnung an die Qualitätsmerkmale für Unterricht der Fachstelle für Schulbeurteilung des Kantons Zürich (2015) gemessen (McDonalds' Omega = .67). Ein Beispielitem lautet *Die Lehrperson passt den Unterricht so an, dass er auch den Bedürfnissen unseres Kindes entspricht*.

Partizipative Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit: Die Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit aus Lehrpersonensicht wurde anhand von vier

¹ Die Informationen zu der Studie lagen in drei Landessprachen und den sechs am häufigsten gesprochenen Migrationssprachen vor.

² Weil 36 Lehrpersonen jeweils zwei Kinder mit SFB unterrichteten, wurden sie nur einmal angeschrieben, füllten den Fragebogen jedoch für jedes Kind einzeln aus.

Items nach Joller-Graf und Tanner (2011) erhoben (McDonalds' Omega = .72). Ein Beispielitem lautet *Ich profitiere für meine Arbeit mit dem Kind sehr vom Wissen der Eltern*. Die Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit aus Elternsicht wurde anhand von neun Items nach Joller-Graf und Tanner (2011) und dem Elternfragebogen der FSB ZH (2015) erhoben (McDonalds' Omega = .88). Ein Beispielitem lautet *Wir bestimmen mit, welches die Förderziele unseres Kindes sind*. Die beiden Sichtweisen der Zusammenarbeit wurden mithilfe eines Latent Congruence Models innerhalb eines Strukturgleichungsmodells abgebildet. In einem Latent Congruence Model werden die beiden Sichtweisen so miteinander verrechnet, dass die eine latente Variable das gemeinsame mittlere Level der Zusammenarbeit wiedergibt, während die zweite latente Variable die Abweichung der beiden Sichtweisen abbildet. Gegenüber anderen Ansätzen zur Messung von Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit hat ein Latent Congruence Model verschiedene Vorteile. So wird einerseits der Messfehler berücksichtigt und andererseits werden wichtige Aspekte von wahrgenommener Zusammenarbeit gleichzeitig modelliert. Diese Aspekte sind das gemeinsame mittlere Level beider Akteure sowie der Unterschied in der wahrgenommenen Zusammenarbeit (Cheung, 2009; Glueck & Reschly, 2014).

Diversitätsüberzeugungen: Die Diversitätsüberzeugungen der Lehrpersonen wurden anhand von drei Items nach Grütter und Meyer (2014) gemessen (McDonalds' Omega = .65). Ein Beispielitem lautet *Von der Unterschiedlichkeit der Kinder profitiert die ganze Klasse*.

Statistische Analysen

Die statistischen Analysen führten wir anhand von linearen Strukturgleichungsmodellen mit latenten Variablen durch. Sämtliche Modellgeschätzungen erfolgten mit dem Statistikpaket *lavaan* (0.5–14) (Rosseel, 2012) implementiert in die Softwareumgebung *R*. Zur Berücksichtigung der fehlenden Werte (1,6%) verwendeten wir das Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren. Als Indikatorvariablen für die selbstberichtete Lernunterstützung der Lehrperson und die Zusammenarbeit aus Elternsicht bildeten wir nach der Balancing Methode je drei Itemparcels und für Lernunterstützung aus Elternsicht und die Zusammenarbeit aus Lehrpersonensicht je zwei Itemparcels. Dies dient der Erhaltung

eines angemessenen Verhältnisses zwischen Freiheitsgraden und Stichprobengröße (Coffman & MacCallum, 2005).

In einem ersten Schritt prüften wir das Messmodell mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse. Dabei wurde im vorhergesagten Messmodell ein Latent Congruence Model zur Abbildung der Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit eingebaut. Das Latent Congruence Model ist eine strukturgleichungsmodell-basierte Methode zur Untersuchung der Kongruenz zweier Parteien. Die Methode erzeugt zwei latente Faktoren höherer Ordnung, welche den Grundlevel und den Kongruenzfaktor der beiden Komponenten (Lehrpersonensicht und Elternsicht) der Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit repräsentieren (für Details siehe Cheung, 2009). Der Grundlevel bildet das gemeinsame mittlere Level ab und ist als Mittelwert der beiden Sichtweisen zu operationalisieren. Er ist als latenter Faktor mit zwei auf 1 fixierten Faktorladungen auf die beiden Sichtweisen spezifiziert, damit beide Sichtweisen gleichermaßen im Faktor abgebildet werden. Ein hoher Wert bedeutet eine grundsätzlich hohe Einschätzung der Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit, während ein niedriger Wert eine grundsätzlich niedrige Einschätzung der Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit widerspiegelt. Die Unterschiede in der wahrgenommenen Zusammenarbeit der beiden Parteien werden wiederum in dem sogenannten Kongruenzfaktor abgebildet. Dieser wurde folglich als latenter Faktor mit fixierten Faktorladungen von 0.5 auf die Elternsicht und -0.5 auf die Lehrpersonensicht modelliert. Ein hoher Wert bedeutet, dass Eltern die Zusammenarbeit besser einschätzen als Lehrpersonen, während ein niedriger Wert eine bessere Einschätzung der Zusammenarbeit seitens der Lehrpersonen abbildet (Cheung, 2009; Glueck & Reschly, 2014).

In einem weiteren Schritt testeten wir das Strukturmodell. Die Beurteilung der Modellgüte erfolgte anhand konventioneller Richtwerte von etablierten Fit Indizes (Kline, 2011). Von einer sehr guten (akzeptablen) Modellpassung ist bei einem an Freiheitsgraden relativierten χ^2 -Wert (χ^2/df) von < 2.0 (3.0), bei einem Inkrementellen Fit Index (CFI, TLI) von $> .95$ (.90), einem Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) von $\leq .05$ (.08) und einem Standardized Root Mean Square Residuals (SRMR) von $< .08$ auszugehen. Zusätzlich zum RMSEA-Wert berichten wir das 90% Konfidenzintervall (CI_{RMSEA}) und p -Werte für den Test. Die Modelle vergleichen wir mittels χ^2 -Differenz Tests.

Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und bivariaten Korrelationen der in die Analyse einbezogenen Skalen zu finden. Die positiven Korrelationen zwischen Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit aus Elternsicht und Lernunterstützung aus Elternsicht ($r = .71$, $p < .001$), zwischen Diversitätsüberzeugungen und Lernunterstützung der Lehrperson ($r = .24$, $p < .01$) sowie zwischen Diversitätsüberzeugungen und Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit aus Lehrpersonensicht ($r = .15$, $p < .05$) gaben erste Hinweise für die Unterstützung unserer Hypothesen. Auffällig war jedoch die Höhe der Korrelation zwischen der Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit aus Elternsicht und der Lernunterstützung aus Elternsicht. In der konfirmatorischen Faktorenanalyse hatten wir deshalb zusätzlich geprüft, ob von zwei getrennten Faktoren ausgegangen werden kann oder ob die Items auf einen einzigen Faktor laden (vgl. Tab. 2, 4-Faktorenmodell). Die bessere Modellpassung bei der Annahme von zwei getrennten Faktoren wies trotz der hohen Korrelation auf zwei getrennte Konstrukte hin.

Prüfung des Messmodells

Der obere Teil der Tabelle 2 zeigt die Modellgüte der Messmodelle, welche mithilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse geprüft wurden. Die Indizes des vorhergesagten Messmodells zeigten eine gute Passung des Modells zu den Daten ($\chi^2(57) = 76.20$; $p < .05$; $\chi^2/df = 1.34$;

TLI = .97; CFI = .98; RMSEA = .045; $CI_{RMSEA} = [.007; .070]$, $p = .61$; SRMR = .06). Entsprechend den Empfehlungen von Kelloway (1995) verglichen wir dieses vorhergesagte Messmodell mit vier alternativen Modellen, bei denen gewisse Items, respektive Parcels, auf einen gemeinsamen Faktor luden: a) das 1-Faktorenmodell, bei dem alle Items/Parcels auf einen einzigen Faktor laden (Generalfaktor), b) das 2-Faktorenmodell bestehend aus dem Lehrperson-Faktor und Eltern-Faktor, c) das 3-Faktorenmodell bestehend aus den Faktoren Zusammenarbeit, Lernunterstützung sowie Diversitätsüberzeugungen und d) das 4-Faktorenmodell bestehend aus den Faktoren Diversitätsüberzeugungen, Lernunterstützung der Lehrperson, Zusammenarbeit aus Lehrpersonensicht sowie Lernunterstützung und Zusammenarbeit aus Elternsicht als einen Faktor zusammengefasst zur Prüfung, ob diese beiden Skalen trotz der hohen Korrelation als getrennte Konstrukte betrachtet werden können oder nicht. Im Vergleich mit den alternativen Messmodellen zeigte das vorhergesagte Messmodell die beste Passung mit den Daten sowohl bezüglich der Fitindizes als auch in Bezug auf die Prüfung der χ^2 -Differenztests als inferenzstatistischer Vergleich.

In einem weiteren Schritt ergänzten wir das Messmodell um die Latent Congruence Faktoren der Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit, um die gemeinsame Zusammenarbeit abzubilden. Dieses Modell wies die identische Modellgüte auf wie das Messmodell ohne Latent Congruence Komponente; das heißt die Güte des Messmodells wurde durch diese Ergänzung nicht beeinflusst.

Tab. 1: Deskriptive Statistiken und Korrelationen zwischen Diversitätsüberzeugungen, Zusammenarbeit und Lernunterstützung

Variable	M	SD	1	2	3	4
1. Lernunterstützung, LP	3.76	.62				
2. Zusammenarbeit, LP	3.96	.72	.03			
3. Lernunterstützung, E	3.97	.71	.08	.24**		
4. Zusammenarbeit, E	4.02	.70	-.09	.41**	.71**	
5. Diversitätsüberzeugungen, LP	3.50	.80	.24**	.15*	.06	.02

Anmerkungen: $N_{\text{Lehrpersonen}} = 156$, $N_{\text{Eltern}} = 167$. LP = Lehrperson. E = Eltern. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung.
* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tab. 2: Modellgüte der Messmodelle und Strukturgleichungsmodelle

Modelle	χ^2	df	χ^2/df	TLI	CFI	RMSEA [90% CI]	SRMR	$\Delta\chi^2$ ^a	Δdf ^a
Messmodelle									
1-Faktorenmodell ^b	346.87***	65	5.34	.565	.638	.161 [.145; .178]***	.14	270.66***	8
2-Faktorenmodell ^c	246.59***	64	3.85	.714	.765	.131 [.114; .148]***	.13	170.39***	7
3-Faktorenmodell ^d	343.34***	62	5.54	.545	.638	.165 [.148; .182]***	.17	267.13***	5
4-Faktorenmodell ^e	94.08**	60	1.57	.943	.956	.058 [.034; .080] ns	.06	17.87***	5
Vorhergesagtes Modell ^f	76.20*	57	1.34	.966	.975	.045 [.007; .070] ns	.06		
Strukturgleichungsmodelle									
Vorhergesagtes Modell	82.66*	61	1.36	.964	.972	.046 [.013; .070] ns	.06		
Alternativmodell 1 ^g	242.42***	63	3.85	.715	.769	.131 [.113; .148]***	.15	159.76***	2
Alternativmodell 2 ^h	90.86	62	1.47	.953	.963	.053 [.027; .075] ns	.07	8.19***	1
Alternativmodell 3 ⁱ	92.04**	62	1.48	.951	.961	.054 [.028; .076] ns	.08	9.37**	1
Alternativmodell 4 ^j	88.01*	63	1.40	.960	.968	.049 [.020; .072] ns	.07	5.35 ns	2
Alternativmodell 5 ^k	107.20***	63	1.70	.930	.943	.065 [.043; .085] ns	.08	24.54***	2

Anmerkungen: N=167. χ^2 = Chi-Square Test; df = Freiheitsgrade (degrees of freedom); χ^2/df = an Freiheitsgraden relativierter Chi-Square Test; TLI = Tucker Lewis Index; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Interval.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

^a Im Vergleich zum vorhergesagten Modell.

^b Generalfaktor.

^c Lehrperson-Faktor und Eltern-Faktor.

^d Faktoren Lernunterstützung, Zusammenarbeit und Diversitätsüberzeugungen.

^e Faktoren Lernunterstützung der Lehrperson, Zusammenarbeit aus Lehrpersonensicht, Eltern-Faktor und Diversitätsüberzeugungen.

^f Sowohl ohne als auch mit Latent Congruence Faktoren.

^g Ohne Pfade von Zusammenarbeit auf Lernunterstützung aus Elternsicht.

^h Ohne Pfade von Lernunterstützung der Lehrperson auf Lernunterstützung aus Elternsicht.

ⁱ Ohne Pfade von Diversitätsüberzeugungen auf Lernunterstützung der Lehrperson.

^j Ohne Pfade von Diversitätsüberzeugungen auf Zusammenarbeit.

^k Mit Gleichsetzung der drei Pfade auf Lernunterstützung aus Elternsicht.

Strukturelle Beziehungen zwischen Lernunterstützung, Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit und Diversitätsüberzeugungen

Aufbauend auf diesem Messmodell wurde das Strukturgleichungsmodell konzipiert, um unsere Hypothesen zu prüfen (Abb. 1). Die Modellgüte des vorhergesagten Strukturgleichungsmodells war gut ($\chi^2(61) = 82.66; p < .05; \chi^2/df = 1.36; TLI = .96; CFI = .97; RMSEA = .046; CI_{RMSEA} = [.013; .070], p = .58; SRMR = .06$). Verglichen mit alternativ getesteten Modellen war die Modellgüte des vorhergesagten Strukturgleichungsmodells signifikant besser (vgl. Tab. 2).

Hypothese 1 besagte, dass eine partizipative Lehrpersonen-Eltern-Zusammenarbeit mit der Lernunterstützung aus Elternsicht positiv zusammenhängen würde. Aus Abbildung 1 geht hervor, dass sowohl das gemeinsame mittlere Level

($B = .78, \beta = .70, SE = .08, p < .001$) wie auch die Abweichung der Zusammenarbeit ($B = .63, \beta = .66, SE = .07, p < .001$) einen signifikanten Pfad auf die Lernunterstützung aus Elternsicht aufwiesen, wodurch Hypothese 1 bestätigt wurde. Diese Ergebnisse zeigen, dass eine hohe Lernunterstützung aus Elternsicht mit einer partizipativen Lehrpersonen-Eltern-Zusammenarbeit und einer positiveren Beurteilung der Zusammenarbeit aus Elternsicht einhergeht als aus Lehrpersonensicht.

In Hypothese 2 wurde ein positiver Zusammenhang zwischen der selbstberichteten Lernunterstützung der Lehrperson und der Lernunterstützung aus Elternsicht vermutet. Der signifikante Pfad der selbstberichteten Lernunterstützung der Lehrperson auf die Lernunterstützung aus Elternsicht bestätigt diese Hypothese ($B = .20, \beta = .19, SE = .07, p = .005$).

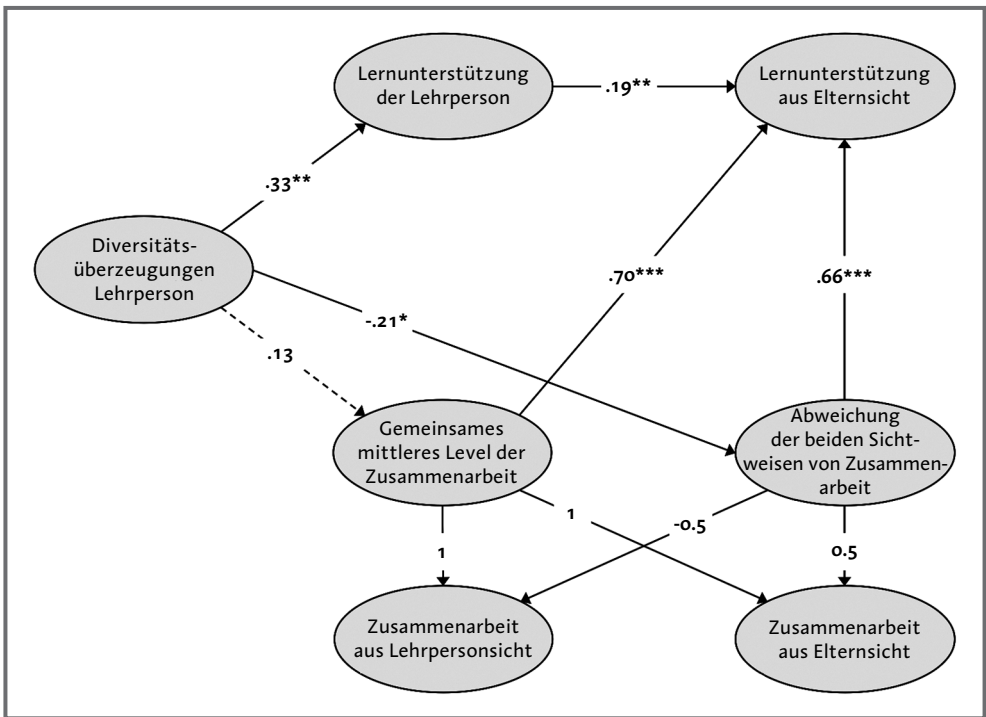


Abb. 1: Strukturmodell der Zusammenhänge zwischen Diversitätsüberzeugungen, Zusammenarbeit und Lernunterstützung. $N = 167$. Eingetragen sind die standardisierten Koeffizienten. Durchgezogene Pfeile repräsentieren signifikante Pfade (* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$), gestrichelte Linien repräsentieren nicht signifikante Pfade.

Entsprechend der Hypothese 3 zeigte sich ein signifikanter Pfad von den Diversitätsüberzeugungen der Lehrperson auf die selbstberichtete Lernunterstützung der Lehrperson ($B = .25$, $\beta = .33$, $SE = .10$, $p = .010$), was bedeutet, dass eine positive Diversitätsüberzeugung der Lehrperson mit einer stärker individuell ausgerichteten Lernunterstützung für Kinder mit SFB einhergeht.

In Hypothese 4 wurde angenommen, dass die Diversitätsüberzeugungen der Lehrperson positiv mit der Zusammenarbeit korrelieren würden. Es zeigte sich ein signifikanter negativer Pfad von den Diversitätsüberzeugungen auf die Abweichung der beiden Sichtweisen ($B = -.18$, $\beta = -.21$, $SE = .09$, $p = .049$), nicht aber auf das gemeinsame mittlere Level der Zusammenarbeit ($B = .09$, $\beta = .13$, $SE = .07$, $p = .201$). Da sich jedoch die Modellgüte beim Weglassen dieser Pfadparameter nicht signifikant verschlechterte ($\Delta\chi^2(2) = 5.35$; $p = .069$), kann hier nicht von einem bedeutsamen Pfad ausgegangen werden, und somit musste die Hypothese 4 zugunsten des sparsameren Modells abgelehnt werden.

Zusätzlich überprüften wir explorativ, in welchem Verhältnis die Pfade auf die Lernunterstützung aus Elternsicht stehen. Dazu verglichen wir unser vorhergesagtes Strukturgleichungsmodell mit einem alternativen Modell, in welchem die Pfade auf die Lernunterstützung aus Elternsicht gleichgesetzt wurden. Dieses alternative Modell zeigte eine signifikant schlechtere Modellgüte ($\Delta\chi^2(2) = 24.54$; $p < .001$). Entsprechend ist festzuhalten, dass in unseren Daten die Lernunterstützung aus Elternsicht stärker mit der Lehrpersonen-Eltern-Zusammenarbeit zusammenhängt als mit der selbstberichteten Lernunterstützung der Lehrperson.

Diskussion

Die vorliegende Studie beschäftigte sich mit der elterlichen Einschätzung der Lernunterstützung ihrer Kinder mit SFB durch deren Lehrperson. Dabei wurde die Rolle von drei zentralen Faktoren betrachtet: die selbstberichtete Lernunter-

stützung der Lehrperson, der reziproke partizipative Grad der Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit sowie die Diversitätsüberzeugungen der Lehrperson. Die Befunde weisen darauf hin, dass die elterliche Beurteilung der Lernunterstützung ihres Kindes durch die Lehrperson damit zusammenhängt, wie sie die Zusammenarbeit mit der Lehrperson erleben. Zudem ist die wahrgenommene Lernunterstützung durch die Eltern mit der berichteten Lernunterstützung der Lehrperson assoziiert.

Diese hohe Korrelation der selbstberichteten Lernunterstützung der Lehrperson mit der Lernunterstützung aus Elternsicht gibt erste Hinweise darauf, dass Eltern von Kindern mit SFB die Unterstützung ihres Kindes im inklusiven Unterricht ähnlich einschätzen wie die Lehrperson. Auf welche Informationen Eltern ihre Einschätzung stützen (z. B. Begleitung des Kindes zu Hause, Berichte des Kindes, Beobachtungen im Unterricht bei Besuchen) und aufgrund welcher Kriterien die Lehrperson als kompetent in der inklusiven Förderung beurteilt wird, bleibt eine wichtige Aufgabe zukünftiger Forschung.

Die vorliegende Studie zeigte weiter, dass insbesondere der Qualität der Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit eine wichtige Rolle bei der wahrgenommenen Förderung aus Elternsicht zukommt. Dieser Befund erweitert die wenigen Forschungsarbeiten, die einen positiven Zusammenhang zwischen dem Grad der Informiertheit und Partizipation der Eltern und ihrer Zufriedenheit mit der schulischen Förderung respektive Lernbegleitung in inklusiven Schulen dokumentieren (Buholzer et al., 2015; Lindsay et al., 2016; Lüke & Ritterfeld, 2011). Im Vergleich zu diesen Studien, welche (mit Ausnahme von Lüke & Ritterfeld, 2011) einen qualitativen Ansatz verfolgten und auf die Perspektive der Eltern fokussierten, basieren die vorliegenden Studienergebnisse auf quantitativen Analysen von 167 Eltern-Lehrpersonen Dyaden. Somit wurden sowohl die Perspektive der Eltern von Kindern mit SFB als auch die Perspektive der Lehrpersonen berücksichtigt. Diese Befunde erlauben zwei Vermutungen:

Einerseits hängt die elterliche Einschätzung der Lernunterstützung ihres Kindes mit der partizipativen Beurteilung der Zusammenarbeit durch *beide* Akteure zusammen. Andererseits könnten insbesondere auch Eltern, welche die Zusammenarbeit stärker partizipativ wahrnehmen als die jeweilige Lehrperson, die Förderung ihres Kindes positiver erleben als Eltern, welche die Zusammenarbeit im Vergleich zur jeweiligen Lehrperson als weniger partizipativ wahrnehmen. Explorative Analysen wiesen zudem darauf hin, dass das elterliche Urteil hinsichtlich der Förderung ihres Kindes stärker mit der Lehrpersonen-Eltern-Zusammenarbeit zusammenhängt als mit der von der Lehrperson berichteten Lernunterstützung. Somit scheinen Eltern von Kindern mit SFB mit der Förderung ihres Kindes in inklusiven Schulsettings zufriedener, wenn sie von den Lehrpersonen als wichtige Partner wahrgenommen und in die Förderplanung und Setzung der Förderziele einbezogen werden.

Diese Ergebnisse bestätigen somit die zentrale Rolle der Zusammenarbeit als bedeutsames Qualitätsmerkmal inklusiver Bildungsprozesse und als Informationsquelle für Eltern, um die individuelle Lernunterstützung ihres Kindes einschätzen zu können (Boban & Hinz, 2003). Partizipation der Eltern gewinnt so in einem inklusiven Setting eine große Bedeutung, nicht nur als Quelle der Zufriedenheit mit dem inklusiven Setting (Keller et al., 2020), sondern auch als Grundlage für eine gemeinsame Verständigung über die Ausrichtung und Mitwirkung auf Augenhöhe bei der Ausgestaltung der Lernförderung, indem das Expertenrespektive das Expertinnen-Wissen von Eltern mitberücksichtigt wird oder Ziele der Lernunterstützung gemeinsam erarbeitet und festgelegt werden (Krück, 2020). Daraus ergeben sich wichtige Implikationen für die Professionalisierung von Lehrpersonen im inklusiven Kontext durch Aus- und Weiterbildung (Buholzer et al., 2015; Kopmann & Zeinz, 2016). Einerseits sollten Lehrpersonen in der Lage sein, die Zusammenarbeit partizipativ zu gestalten,

sodass sich Eltern als gleichwertige Partner einbringen können (Aurin, 1991). Lehrpersonen sollten deshalb in der Aus- und Weiterbildung darin unterstützt werden, die zentrale Rolle von Interaktionen und des Dialogs bei der *co*-konstruktiven Verständigung über die Lernbedürfnisse und die Lernbegleitung von Kindern mit SFB zu erkennen (Macartney & Morton, 2013). Andererseits sollen Lehrpersonen gezielt unterstützt werden, differenzielle kommunikative Kompetenzen und ein gutes Einfühlungsvermögen zu entwickeln, da Kooperation in inklusiven Settings aufgrund der Involvierung verschiedener Fach- und Lehrpersonen unterschiedliche Anspruchsgruppen umfasst und Gesprächs- und Zusammenarbeitssituationen folglich eine hohe Komplexität aufweisen (Eckert et al., 2012; Sacher, 2016). Diese Kompetenzen bei Lehrpersonen könnten dazu beitragen, die individuellen und spezifischen Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und zusammen mit den Eltern gemeinsame Entscheide zum Beispiel hinsichtlich der künftigen Förderschwerpunkte zu fällen.

Als weiterer zentraler Faktor untersuchte die vorliegende Studie die Rolle der Diversitätsüberzeugung der Lehrperson für die Einschätzung ihrer Lernunterstützung. Mit dem gefundenen positiven Zusammenhang zwischen der Diversitätsüberzeugung der Lehrperson und der Einschätzung ihrer Lernunterstützung erweitert der Beitrag die wenigen Studien, welche Zusammenhänge zwischen Diversitätsüberzeugungen und der Lernunterstützung für Kinder mit SFB aufzeigen (Eckstein et al., 2013; Jordan et al., 2010; Savage & Erten, 2015; Stanovich & Jordan, 1998). Da dieser Zusammenhang auf Selbstauskünften der Lehrperson basierte, wäre es wünschenswert, das Ergebnis in künftigen Studien mit einem objektiven Maß für die Lernunterstützung im inklusiven Unterricht zu replizieren. Unterrichtsbeobachtungen würden beispielsweise Aussagen über den Zusammenhang von positiven Diversitätsüberzeugungen mit adaptivem und individualisiertem Unterricht in inklusiven Schulen erlauben.

In Hinblick auf die Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit konnte in der vorliegenden Studie keine Evidenz für den Effekt von Diversitätsüberzeugungen ermittelt werden. Somit stehen diese Befunde im Kontrast zu Studien aus dem Bereich der Teamforschung, welche bei positiven Diversitätsüberzeugungen der Teammitglieder qualitativ bessere Zusammenarbeit aufzeigen konnten (Kotzur, Stricker, Fricke, McPhetres & Meyer, 2022; van Knippenberg et al., 2007). Möglicherweise lassen sich diese Unterschiede mit der Ausrichtung der erfragten Diversitätsüberzeugungen erklären: Während in der Teamforschung die Diversitätsüberzeugungen die Zusammenarbeit im Fokus haben (Kotzur et al., 2022), liegt der Fokus der Diversitätsüberzeugungen in der Bildung auf der Unterrichtsgestaltung und dem Umgang mit den Schülerinnen und Schülern (Juvonen et al., 2019; Kunz et al., 2010). Folglich wären hierzu weitere Studien wünschenswert, welche die Diversitätsüberzeugungen der Lehrperson detaillierter aufschlüsseln, um allfällig weiterreichende Effekte außerhalb des direkten Unterrichtsgeschehens wie zum Beispiel der Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit aufdecken zu können.

Hinsichtlich der Implikationen für inklusive Schulen wäre es wichtig, positive Diversitätsüberzeugungen von Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung als professionelle Haltung zu etablieren (Grütter & Meyer, 2014). Lehrpersonen werden in inklusiven Schulklassen häufig mit ambivalenten Erwartungen des schulischen Umfeldes konfrontiert. So sollen sie einerseits *alle* Kinder inkludieren, gemeinsam unterrichten und individuell fördern, andererseits sehen sich Lehrpersonen einem Leistungsverständnis gegenübergestellt, das auf der kategorialen Unterscheidung Schüler/in mit und Schüler/in ohne besonderen Bildungsbedarf beruht und mit Selektionsaufgaben in einem gegliederten Schulsystem verbunden wird (Sturm, Wagener & Wagner-Willi, 2020). Überzeugungen von Lehrpersonen sollten daher im Hinblick auf ihre Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich der schulischen Inklusion reflektiert wer-

den (Dohrmann, 2021; Ruberg & Porsch, 2017). Zukünftige Studien könnten sich konkret der Frage widmen, wie nachhaltig solche Ausbildungselemente der professionellen Haltung für die inklusionssensible Unterrichtsgestaltung sind.

Einschränkend muss auf eine mögliche Stichprobenverzerrung hingewiesen werden, da von 73 % aller angeschriebenen Lehrperson-Eltern-Dyaden keine Daten vorliegen. Dieser Mangel lässt sich dahingehend abschwächen, dass der Auftraggeber dieser Datenerhebung die Aussagekraft seiner Evaluation in guter Kenntnis der Grundgesamtheit nicht als bedeutsam verzerrt einstufte. Eine weitere Schwäche ist die Art der Messung der Lernunterstützung der Lehrperson als Selbstbericht. Ein objektives Maß dieser Förderung wäre zu bevorzugen. Dabei wäre spannend zu untersuchen, ob und wie stark der Selbstbericht vom objektiven Maß abweicht, wie stark ein objektives Maß durch die Diversitätsüberzeugung vorhergesagt wird und ob ein objektives Maß die Lernunterstützung aus Elternsicht stärker zu erklären vermag als die Zusammenarbeit. Mit der vorliegenden Studie bleibt unklar, wie die tatsächliche Lernunterstützung von außen wahrgenommen wird. Zudem kann auch keine Aussage dazu getroffen werden, ob die Lernunterstützung von dem Unterstützungsbedarf der Schülerin respektive des Schülers abhängig ist, was eine zusätzliche spannende Ausdifferenzierung dieses Zusammenhangs wäre. Als letzte Limitation ist die knapp nicht befriedigende Reliabilität bei zwei der fünf Messinstrumente zu erwähnen (Diversitätsüberzeugungen der Lehrperson und Lernunterstützung aus Elternsicht). Da der Messfehler in Strukturgleichungsmodellen jedoch berücksichtigt wird (Kline, 2011) und das Messmodell zufriedenstellend zu den Daten passt, ist die Interpretation der Modellpfade nicht eingeschränkt. Die niedrige Reliabilität könnte jedoch ein möglicher Grund für den kleinen und folglich nicht bedeutsamen Pfadkoeffizienten zwischen den Diversitätsüberzeugungen der Lehrperson und der Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit sein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die elterliche Einschätzung einer qualitativ hohen Förderung ihres Kindes mit der partizipativen Zusammenarbeit mit der Lehrperson zusammenhängt; das heißt, wenn die Eltern sich als bedeutsame Partner wahrgenommen fühlen und in der Bestimmung der Förderziele ihres Kindes mitreden können. Mit Blick auf die Forschung wäre das *Warum* des Zusammenhangs zwischen Zusammenarbeit im inklusiven Kontext und Lernunterstützung aus Elternsicht zu untersuchen, um detaillierter zu verstehen, wie das Vertrauen in die Kompetenzen der Lehrperson und die Zufriedenheit der Eltern mit der Lernunterstützung ihres Kindes verbessert werden kann.

Danksagung

Wir danken Martina Brühlisauer und Astrid Portmann für ihre Unterstützung bei der Datenerhebung und Michel Philipp bei seiner Unterstützung im Datenmanagement.

Literatur

- Aurin, K. (1991). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität? In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit* (S. 64–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Azun, S. (2017). Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 245–263). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2009). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und zur Zuweisung von sonderpädagogischen Maßnahmen*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Übersetzte und adaptierte Fassung von Booth & Ainscow „Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools“*. Halle: Martin-Luther-Universität.
- Buholzer, A., Grütter, J. & Tschopp, C. (2015). *Evaluation der Integrierten Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) im Kanton Zürich: Evaluationsbericht 2015*. Forschungsbericht Nr. 46 der PH Luzern – Pädagogische Hochschule Luzern.
- Buholzer, A., Zulliger, S. & Zutavern, M. (2015). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Einblicke zum Thema Heterogenität in der Lehrpersonenbildung. In CH. Fischer, M. Veber, Ch. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 41–54). Münster: Waxmann.
- Cheung G. W. (2009). Introducing the latent congruence model for improving the assessment of similarity, agreement, and fit in organizational research. *Organizational Research Methods*, 12(1), 6–33. <https://doi.org/10.1177/1094428107310091>
- Coffman, D. L. & MacCallum, R. C. (2005). Using parcels to convert path analysis models into latent variable models. *Multivariate Behavioral Research*, 40(2), 235–259. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr4002_4
- Dohrmann, J. (2021). *Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994176>
- 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*, 27(1), 76–90.
- Eckstein, B., Reusser, K., Stebler, R. & Mandel, D. (2013). Umsetzung der integrativen Volksschule – Was Lehrpersonen optimistisch macht: Eine Analyse der Überzeugungen von Klassenlehrpersonen im Kanton Zürich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 91–112. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4903>
- Fachstelle für Schulbeurteilung des Kantons Zürich (2015). *Qualitätsprofil Regelschulen. Individuelle Förderung*. Zugriff am 29. 9. 2021 unter https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/organisation/bildungs-direktion/fsb/qualitaetsprofile-2021-2026/210310_fsb_qualitaetsprofil_regelschulen_barrierefrei.pdf
- Feyerer, E. (2009). Individuelle Förderpläne als Grundlage individualisierter Erziehung, Bildung und Unterrichtung in Österreich. *Zeitschrift für Inklusion*, 3(1). Zugriff am 30. 6. 2022 unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/174>
- Glueck, C. L. & Reschly, A. L. (2014). Examining congruence within school-family partnerships: Definition, importance, and current measurement approaches. *Psychology in the Schools*, 51(3), 296–315. <https://doi.org/10.1002/pits.21745>
- Grütter, J. & Meyer, B. (2014). Intergroup friendship and children's intentions for social exclusion in integrative classrooms: The moderating role of teachers' diversity beliefs. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(7), 481–494. <http://dx.doi.org/10.1111/jasp.12240>
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: National Center for Family and Community Connections with School.
- Joller-Graf, K. & Tanner, S. (2011). *Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und -schüler in Regelklassen der Zentralschweiz*. Luzern: Forschungsbericht Nr. 27 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.
- Jordan, A., Glenn, C. & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259–266. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005>

- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L. & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Keller, R., Luder, R., Paccaud, A. & Pastore, G. (2020). *Elternsicht auf schulische Fragen der Inklusion und Gesundheitsförderung*. Schlussbericht zuhanden der Rütlistiftung – ERNA. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. <https://phzh.ch/de/Forschung/Forschung-auf-einen-Blick/projekt Datenbank/projektDetail/?id=176>
- Kelloway, E. K. (1995). Structural equation modeling in perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 16(3), 215–224. <https://doi.org/10.1002/job.4030160304>
- Kern, M. (2017). *Kooperation von Schule und Familie aus Sicht der Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Eine qualitative Untersuchung der elterlichen Perspektive auf die Zusammenarbeit von Fachpersonen der Primarschule und Eltern, deren Kinder von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) betroffen sind*. Dissertation. Universität Freiburg (CH).
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Kopmann, H. & Zeinz, H. (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion – Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. *Zeitschrift für Pädagogik* 2, 263–281.
- Kotzur, P.F., Stricker, J., Fricke, R., McPhetres, J. & Meyer, B. (2022). How does team diversity relate to the willingness to collaborate with asylum seekers? It depends on the diversity dimensions investigated and boundary conditions. *PLoS ONE* 17(3), e0266166. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266166>
- Krück, B. (2020). Inklusion und Partizipation – auch für Eltern?! In A. Hinz & I. Boban (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft* (S. 200–209). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik* 2(3), 83–94. <https://doi.org/10.25656/01:93550>
- LCH (2017). *Schule und Eltern: Gestaltung der Zusammenarbeit. Leitfaden für Schulen, Behörden, Elternorganisationen, Aus- und Weiterbildung Grundlagen, Übersichten und Fallbeispiele*. Zugriff am 30. 6. 2022 unter https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Orientierung/Leitfaeden/Leitfaden_Schule_und_Eltern_Gestaltung_Zusammenarbeit.pdf
- Li, K. M. & Cheung, R. Y. M. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive education in Hong Kong: The roles of attitudes, sentiments, and concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(2), 259–269. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Lindsay, G., Ricketts, J., Peacey, L. V., Dockrell, J. E. & Charman, T. (2016). Meeting the educational and social needs of children with language impairment or autism spectrum disorder: The parents' perspectives. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(5), 495–507. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12226>
- Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz. Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz*. Freiburg: Habilitationsschrift Universität Freiburg.
- Lüke, T. & Ritterfeld, U. (2011). Elterliche Schulzufriedenheit in integrativer und segregativer Beschulung sprachauffälliger Kinder: Ein Vergleich zwischen Förderschule und Gemeinsamem Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 324–342. <https://doi.org/10.25656/01:9331>
- Maag Merki, K. (2000). *Teilautonome Volksschulen aus der Sicht der Eltern. Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche*. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion: <http://www.tav.ch>
- Macartney, B. & Morton, M. (2013). Kinds of participation: teacher and special education perceptions and practices of 'inclusion' in early childhood and primary school settings. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 776–792. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602529>
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 415–421.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik* 6(2), 133–149. <https://doi.org/10.25656/01:9249>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich*. Wissenschaftlicher Bericht. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48, 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415.
- Sacher, W. (2013). Elternarbeit: Lohnt der Aufwand? Antworten aus Untersuchungen der letzten drei Jahrzehnte zur Elternarbeit. *Lernende Schule*, 6, 4–8.
- Sacher, W. (2016). Differenzierte Elternarbeit als Voraussetzung für mehr Chancengerechtigkeit. In S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung* (S. 104–115). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Savage, R. S. & Erten, O. (2015) Teaching in inclusive classrooms: The link between teachers' attitudes-practices and student outcomes. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 5(6), 1–7. <https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000219>
- SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stanovich, P.J. & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal*, 98(3), 221–238. <https://doi.org/10.1086/461892>
- Stange, W. (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7>
- Starr, E. M. & Foy, J. B. (2012). In Parents' Voices: The Education of Children with Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*, 33(4), 207–216. <https://doi.org/10.1177/0741932510383161>

- Sturm, T., Wägener, B. & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 581–595). Berlin: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.45>
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 241–256. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0103-y>
- van Knippenberg, D., Haslam, S. & Platow, M. (2007). Unity through diversity: Value-in-diversity beliefs, work group diversity, and group identification. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11 (3), 207–222. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.11.3.207>
- Vasarik Staub, K. (2015). *Die Übergangphase von der Primarschule ins Gymnasium aus Elternsicht: eine qualitative Studie zur elterlichen Bildungsbeteiligung*. Wiesbaden: Springer VS [Dissertation Universität Zürich]. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06494-5>

Dr. Cécile Tschopp

Pädagogische Hochschule Luzern
Institut für Diversität und inklusive Bildung (IDB)
Sentimatt 1
CH-6003 Luzern
E-Mail: cecile.tschopp@phlu.ch

Prof. Dr. Jeanine Grütter

Universität Konstanz
Fach 45
Universitätsstr. 10
D-78464 Konstanz
E-Mail: jeanine.gruetter@uni-konstanz.de

Prof. Dr. Alois Buholzer

Pädagogische Hochschule Luzern
Institut für Diversität und inklusive Bildung (IDB)
Sentimatt 1
CH-6003 Luzern
E-Mail: alois.buholzer@phlu.ch