

## **Jahrgangsteams zur Kooperation mit Eltern anregen – eine Aufgabe für Fortbildungen? Evaluationsergebnisse zum Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi)**

*Sandra Grüter, Julia Gorges, Birgit Lütje-Klose, Phillip Neumann & Elke Wild*

### **Zusammenfassung**

Für eine gelingende Umsetzung schulischer Inklusion gilt eine professionelle Weiterbildung der Lehrkräfte und des weiteren Schulpersonals als unverzichtbare Voraussetzung, um eine effektive Teamarbeit sowie die Einbindung von Eltern<sup>1</sup> in Erziehungs- und Bildungsprozesse zu gewährleisten. Im Projekt BiFoKi<sup>2</sup> (*Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen*) wurde eine Fortbildungsmaßnahme für inklusive Schulen entwickelt, die sowohl die intrainstitutionelle Kooperation innerhalb der Schule als auch die interinstitutionelle Zusammenarbeit mit den Eltern der Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf adressiert. Die Fortbildung zielt u.a. darauf ab, durch eine im Jahrgangsteam gemeinsam geplante und verantwortete Elternarbeit eine einladende Atmosphäre zu schaffen, Kommunikationswege an diverser werdende Bedarfe der Eltern und der Schüler\*innen anzupassen und Eltern stärker in schulische Bildungsprozesse einzubeziehen. Zur Evaluation der Fortbildung wurde eine quasi-experimentelle Studie mit einem Prä-Post-Kontrollgruppendesign realisiert. Längsschnittliche Daten liegen für 55 Lehr- und Fachkräfte vor. Die Ergebnisse der varianzanalytischen Auswertung zeigen, dass sich die Einschätzungen zur Kooperationsbereitschaft der Eltern sowie das selbstberichtete Kooperationsverhalten im Bereich der Erziehungs- und Bildungskooperation in der Interventionsgruppe nach der Teilnahme an der Fortbildung signifikant positiver entwickelt hat als in der Kontrollgruppe.

### **Schlagworte**

Kooperation, Erziehungs- und Bildungskooperation, Sekundarstufe, schulische Inklusion, Fortbildung, Evaluation

### **Title**

Encourage Grade-Level Teams to Cooperate with Parents – A Task for Teacher Training? Results of the *Bielefeld Training on Cooperation in inclusive Schools*

### **Abstract**

To implement inclusive education successfully, it is crucial that teachers and other school staff are trained to cooperate effectively as a team and to involve parents in educational processes. In the project BiFoKi (*Bielefeld Training on Cooperation in inclusive Schools*), we developed an in-service training for inclusive schools that addresses the intra-institutional cooperation within schools and the inter-institutional cooperation with the parents of students with and without special educational needs. The training aims to prepare grade-level teams to create a welcoming atmosphere, adapt communication ways to the diverse needs of parents and students and to involve parents more strongly in school educational processes. To evaluate the effectiveness of the training, a quasi-experimental study with a pre-post control group design was implemented. Longitudinal data is available for 55 teachers and other professionals. The results

indicate that the intervention group demonstrated a more positive development in terms of satisfaction with parents' willingness to cooperate as well as self-reported cooperative behavior in the area of educational cooperation, compared to the control group.

### **Keywords**

Cooperation, family-school-partnerships, secondary education, inclusive schools, teacher-training, evaluation

### **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung
  2. Entwicklungsaufgaben zur Optimierung der Kooperation von Elternhaus und Schule im Kontext von Inklusion
  3. Fortbildungskonzepte zur Förderung von Kooperation
  4. Das Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen
  5. Methodisches Vorgehen
    - 5.1. Stichprobenbeschreibung
    - 5.2. Erhebungsinstrumente und Analysen
  6. Ergebnisse
  7. Diskussion
- Literatur  
Kontakt  
Zitation

### **1. Einleitung**

Eine vertrauensvolle Kooperation von Familien und Schulen ist nach wissenschaftlichem Erkenntnisstand entscheidend für die Ausschöpfung von Potenzialen einer optimalen Unterstützung von Schüler\*innen mit ihren je individuellen Bedarfen und gilt daher als Merkmal guter inklusiver Schulen (Arndt & Werning, 2018; Bertelsmann Stiftung, 2016; Wild, 2021). Eltern können als Expert\*innen für ihr Kind dazu beitragen, Förderangebote auf die individuellen Bedarfe und die Lebenssituationen innerhalb und außerhalb der Schule abzustimmen (Albers, 2013; Popp, Melzer & Methner, 2017). Zudem sind sie selbst Teil des Unterstützungssystems und können – wie Meta-Analysen für verschiedene Schulstufen zeigen – durch eine zielgerichtete Begleitung von Lernprozessen und durch die Vermittlung hoher Erwartungen und positiver Einstellungen zum schulischen Lernen zu einer ganzheitlichen Förderung beitragen (Boonk, Gijsselaers, Ritzen & Brand-Gruwel, 2018; Hill & Tyson, 2009; Täschner, Holzberger & Hillmayr, 2021). [1]

Vor dem Hintergrund dieser Befunde und basierend auf dem grundgesetzlich festgelegten gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag empfiehlt auch die KMK (2018) eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schulen und Eltern. Trotz der angestoßenen Entwicklungsprozesse an vielen Schulen in Richtung qualitätsvoller Erziehungs- und Bildungskooperationen, besteht in der praktischen Umsetzung – auch international – eine Kluft zwischen gesetzlichen Vorgaben und wissenschaftlich begründeten Empfehlungen auf der einen und ihrer praktischen Umsetzung im schulischen Alltag auf der anderen Seite (Hornby, 2010). Speziell in Deutschland wird das Verhältnis von Schulen und Familien sowohl von Eltern als auch von schulischen Akteur\*innen als angespannt beschrieben (zsf. Paseka & Killus, 2020). [2]

Die Elternarbeit spielt im Rahmen der Lehramtsausbildung bislang eine untergeordnete Rolle. Lehrkräfte fühlen sich in der Folge unzureichend auf die Beratung und Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet (Aich & Kuboth, 2020; Hertel, 2009). So wurde die Zusammenarbeit mit Eltern in einer 2023 durchgeführten Lehrkräftebefragung neben dem Verhalten der Schüler\*innen, der Arbeitsbelastung, dem Mangel an Lehrkräften und bürokratischen Aufgaben als eine der größten Herausforderungen beschrieben (Robert Bosch Stiftung, 2023). Lehrkräfte empfinden eine Belastung sowohl durch den Kontakt mit Eltern, die als *schwer erreichbar* bezeichnet werden (Sacher, 2012; Sacher, Berger & Guerrini, 2019), als auch durch die Zusammenarbeit mit äußerst engagierten Eltern (Wippermann, Wippermann & Kirchner, 2013). Bei einem großen Anteil der Eltern besteht der Wunsch, aktiver einbezogen und informiert zu werden. So sehen Eltern Verbesserungsmöglichkeiten in Bezug auf die Gespräche mit dem pädagogischen Personal, die Einbeziehung von Eltern in die inhaltliche Gestaltung der Schule (Tillmann, 2017) sowie insbesondere bei (komplexeren) Unterstützungsbedarfen der Schüler\*innen auch in Bezug auf den Informationsfluss zu schulischen und außerschulischen Lern- und Entwicklungsprozessen (Gasterstädt, Strecker & Urban, 2022; Peters, 2014). [3]

Befunde aus Elternbefragungen legen nahe, dass negative Erfahrungen der Eltern eine Kontaktbarriere darstellen (Harris & Goodall, 2008) und zu Vertrauensverlusten führen können (Adamczyk, 2021). Soziodemographische Merkmale spielen zwar für das Vertrauen der Eltern in die Lehrkräfte ihres Kindes eine untergeordnete Rolle, das Vertrauen ist allerdings systematisch mit der Über- und Unterforderung des Kindes assoziiert (Bormann & Niedlich, 2017). Darüber hinaus belegen die Befunde einer Meta-Studie von Jeynes (2012), dass Schulen durch die Implementation von Programmen zu Elternbeteiligung zu einer breiteren Partizipation der Eltern und damit zum Bildungserfolg ihrer Schüler\*innen beitragen können. Veränderungen zur Verbesserung der Zusammenarbeit setzen allerdings voraus, dass Eltern vom Schulpersonal grundsätzlich als wichtige Kooperationspartner wahrgenommen werden und bestehenden defizitorientierten bzw. vorurteilsbehafteten Sichtweisen durch gezielte Weiterbildungen entgegengewirkt wird (Amatea, Mixon & McCarthy, 2013). [4]

Studien aus Deutschland (Bormann & Niedlich, 2017) sowie internationale Studien (z. B. Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Hill & Tyson, 2009) zeigen übereinstimmend, dass Kontakte von Eltern und Schulen ebenso wie das Engagement der Eltern im Verlauf der Schulbesuchszeit tendenziell abnehmen. Auch die Formen der Elternbeteiligung, die sich förderlich auswirken, verändern sich von einer direkten Unterstützung beim Lernen und bei der Erledigung von Hausaufgaben in der Grundschule zu einer eher beratenden Unterstützung in der Sekundarstufe (Boonk et al., 2018). Dies ist u.a. auf strukturelle Gründe wie die Ablösung des Klassenlehrerprinzips zurückzuführen. Da die Beteiligung der Eltern über das Grundschulalter hinaus das Potenzial hat, sowohl die Leistungs- als auch die psychosoziale Entwicklung zu unterstützen (Täschner et al., 2021), ergibt sich insbesondere für inklusive Sekundarstufenschulen ein Bedarf an Fortbildungsangeboten, um den Auf- und Ausbau wechselseitig zufriedenstellender kooperativer Beziehungen zu fördern, die Schüler\*innen mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen zu Gute kommen. Im vorliegenden Beitrag wird das *Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen* (BiFoKi) vorgestellt, das für eine Weiterbildung von Jahrgangsteams konzipiert und im Hinblick darauf evaluiert wurde, ob durch die Teilnahme an einer Jahrgangsteamfortbildung die Kooperation mit Eltern verbessert werden kann. [5]

## **2. Entwicklungsaufgaben zur Optimierung der Kooperation von Elternhaus und Schule im Kontext von Inklusion**

Die Frage, wie Eltern darin bestärkt werden können, ihr Kind zu unterstützen und sich in der schulischen Bildung zu engagieren, ist Gegenstand theoretischer Modelle und empirischer Studien. In dem von Epstein (1987, 2018) beschriebenen Modell der überlappenden Sphären werden zahlreiche Faktoren benannt, die für das Verhältnis von Schulen und Eltern bedeutsam sind. Viele dieser Einflussfaktoren konnten empirisch in ihrer Bedeutung bestätigt werden, dazu zählen – neben dem Alter und der Klassenstufe – die Erfahrungen, Einstellungen und

Verhaltensweisen sowohl der Lehrkräfte als auch der beteiligten Familienmitglieder. Adams und Christenson (2000) konnten zeigen, dass das elterliche Vertrauen in die jeweiligen Ansprechpartner\*innen stärker mit der wahrgenommenen Qualität der Interaktion zwischen Familien und Schulen assoziiert ist als mit der Häufigkeit des Kontakts oder mit sozio-demografischen Variablen der Familie. Umso bedenklicher stimmen vor diesem Hintergrund Befunde, wonach hierzulande Eltern von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf den Lehrkräften ihrer Kinder ein signifikant geringeres Vertrauen entgegenbringen als Eltern von Schüler\*innen ohne (festgestellten) Unterstützungsbedarf (Paseka, 2017). Als Ursache können hier negative Erfahrungen z. B. im Kontext von Feststellungsverfahren oder innerhalb der eigenen Bildungsbiographie vermutet werden. Die Identifizierung von Merkmalen und Bedingungen einer qualitativ hochwertigen Kooperation von Eltern und Schulen gilt zwar als bedeutsam für die Umsetzung schulischer Inklusion (Wild & Lütje-Klose, 2017), bislang liegen allerdings erst wenige belastbare Erkenntnisse hierzu vor. Die Ergebnisse einer Studie von Yotyodying und Wild (2019) deuten darauf hin, dass sich für Eltern, die sich aufgrund des diagnostizierten Unterstützungsbedarfs ihres Kindes stigmatisiert fühlen, die Zusammenarbeit mit der Schule und die Unterstützung ihres Kindes als schwieriger erweist. [6]

Vor dem Hintergrund dieser Befunde und wissenschaftsbasierter Empfehlungen zur Etablierung qualitätsvoller Erziehungs- und Bildungskooperationen stellt sich die Frage, wie Schulen den Familien gegenüber Offenheit und Wertschätzung für ihr Engagement vermitteln und diese als Ressource für die individuelle Unterstützung der Schüler\*innen einbeziehen können. Eine positive Wirkung auf die Elternbeteiligung konnten Studien auf der Grundlage des Modells elterlichen Schulengagements (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) für verschiedene, auch indirekte Formen der Einladung durch die Schule (z. B. in Form einer einladenden und Vielfalt wertschätzenden Atmosphäre) ebenso wie für aktive Ermutigungen und Aufforderungen der Lehrkräfte bestätigen (Green et al., 2007). Neben der Wertschätzung ihrer Beteiligung und der Weitergabe von Informationen über Stärken und Schwächen des Kindes beinhaltet unterstützendes Verhalten der Lehrkräfte auch konkrete Vorschläge, wie Eltern ihr Kind beim Lernen unterstützen können (Patrikakou & Weissberg, 2000). Auch in Deutschland konnten Dettmers, Yotyodying und Jonkmann (2019) anhand der Fragebogendaten von 309 Eltern zeigen, dass eine effektive Kommunikation von Elternhaus und Schule (z. B. die Nutzung verschiedener Wege der Informationsweitergabe) dazu beitragen kann, die Unterstützung von Schüler\*innen durch ihre Eltern zu verbessern und damit sowohl die Leistungen als auch das Wohlbefinden zu steigern. Die Studie von Yotyodying und Wild (2019) belegt zudem, dass sich Eltern von Schüler\*innen mit Lernbeeinträchtigungen durchschnittlich stärker in der schulischen Bildung ihres Kindes engagieren, wenn die Lehrkräfte einen Informationsaustausch mit den Eltern pflegen, für die Eltern leicht zu erreichende Ansprechpartner\*innen sind und ihnen unterstützende Ratschläge und Materialien zur Verfügung stellen. Eine differenzsensible Elternarbeit berücksichtigt dabei die Vielfalt der Lebenssituationen von Schüler\*innen und ihren Eltern. Eine adressatengerechte Übermittlung von Informationen über die Schule ist daher ebenso notwendig wie die Transparenz über institutionell vorgehaltene Unterstützungsangebote und Ansprechpartner\*innen. Die Beratung über im Einzelfall hilfreiche Angebote und Maßnahmen erfordert zudem eine gemeinsame Zuständigkeit und Verantwortungsübernahme der jeweils beteiligten Lehr- und Fachkräfte im multiprofessionellen Team, die aktuell auch an inklusiven Schulen noch nicht flächendeckend umgesetzt wird (Neumann et al., 2021). [7]

### **3. Fortbildungskonzepte zur Förderung von Kooperation**

Die Frage, wie Lehrkräfte zu mehr Kooperation angeregt werden können, beschäftigt Bildungswissenschaftler\*innen nicht erst, seit Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) in ihrem viel zitierten Beitrag zur Diskussion gestellt haben, ob es sich bei Interventionen zur Steigerung des Kooperationsniveaus um eine „Aufgabe für Sisyphos“ (Gräsel et al., 2006) handele (Neumann, 2019). Zur Förderung der Zusammenarbeit innerhalb multiprofessioneller Teams wurden in den letzten Jahren mehrere Fortbildungen entwickelt, die überwiegend die Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften im Kontext von Unterricht und Förderung an inklusiven Schulen fokussieren. Inhaltlich sind dabei über den Erwerb von Wissen und Kompe-

tenzen auch die Haltungen der Lehr- und Fachkräfte bedeutsam, wie Maykus, Wiedebusch, Herz, Franek und Gausmann (2021) in ihrem Praxismanual zum Projekt *InproKiG* betonen. Für den Transfer von Fortbildungsinhalten in die Praxis konnten neben der strukturellen Verankerung gemeinsamer Zeitfenster für Kooperation (Greiten et al., 2022) die Adressierung von in der Praxis bestehenden Teams statt einzelnen Lehrkräften sowie die Verzahnung von theoriegeleiteten Fortbildungsabschnitten mit Phasen der praktischen Erprobung von Kooperationspraktiken als förderlich herausgearbeitet werden (Grosche et al., 2022). [8]

Für vorliegende Konzepte zur Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich der Kooperation mit Eltern haben Evaluationsstudien gezeigt, dass Teilnehmer\*innen durch gezielte Fortbildungsveranstaltungen eine größere Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Elternarbeit entwickeln und ein breiteres Repertoire an kommunikativen Strategien auch im Umgang mit konflikthaften Elterngesprächen erlangen können (Aich, 2015; Gartmeier, 2018; Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002). Hier ist allerdings zu berücksichtigen, dass Fortbildungskonzepte bislang meist einzelne Lehrkräfte adressieren und institutionelle Rahmenbedingungen sowie Konzepte der Schulen unberücksichtigt bleiben. An inklusiven Schulen sind allerdings neben Klassen- und Fachlehrkräften auch sonderpädagogische Lehrkräfte, die Schulsozialarbeit und ggf. Schulbegleitungen wichtige Ansprechpartner\*innen für die Eltern (Gasterstädt et al., 2022), wodurch eine im Team koordinierte Elternarbeit an Bedeutung gewinnt. Besonders positive Effekte finden sich einer Metaanalyse von Smith und Sheridan (2019) zufolge für Fortbildungsprogramme, in denen kooperative Planung und Problemlösung thematisiert werden. Zu berücksichtigen ist neben der inhaltlichen Gestaltung auch, dass der intendierte Nutzen der Weiterbildung für die Lehr- und Fachkräfte in einem angemessenen Aufwand steht, wie die Evaluation des an 13 Grund- und Förderschulen in Sachsen durchgeführten Modellprojekts *Erziehungspartnerschaft* zeigt (Sächsisches Bildungsinstitut, 2011). Diese Aspekte fanden daher auch in der Planung und Entwicklung des Bielefelder Fortbildungskonzepts zur Kooperation in inklusiven Schulen Berücksichtigung (Grüter, Gorges & Wild, 2019; Lütje-Klose et al., 2022; Wild et al., 2020). [9]

#### **4. Das Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen**

Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts BiFoKi wurde eine Fortbildung für Jahrgangsteams entwickelt, erprobt und evaluiert, die auf eine Weiterentwicklung innerschulischer Kooperationsbeziehungen im Jahrgangsteam sowie eine im Jahrgangsteam gemeinsam verantwortete Zusammenarbeit mit Eltern abzielt (Lütje-Klose et al., i. E.). Bei der Konzeption der Fortbildung wurde davon ausgegangen, dass die individuellen Bedarfe einer heterogenen Schüler\*innenschaft – zu der unter anderem Schüler\*innen mit formal festgestellten oder schulintern bekannten Unterstützungsbedarfen, aber auch weitere von Benachteiligung bedrohte Schüler\*innen gehören (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015) – durch eine Optimierung der Kooperation sowohl innerhalb multiprofessioneller Teams als auch mit den Eltern besser bewältigt werden können. Zudem wurde die Annahme zugrunde gelegt, dass Jahrgangsteams, in denen in der Regel alle Personen vertreten sind, die in einem Jahrgang unterrichten, fördern und im Ganzttag unterstützen, eine wichtige Instanz für die Etablierung kooperativer Strukturen innerhalb und außerhalb der Schule sind. An Gesamt-, Sekundar-, Stadtteil- und Oberschulen, an denen Schüler\*innen in unterschiedlichen Bildungsgängen beschult werden, finden in Jahrgangsteams oftmals die zentralen organisatorischen wie auch inhaltlich den Jahrgang betreffenden Absprachen statt. Unter Beteiligung verschiedener Professionen werden die Lern- und Entwicklungsstände der Schüler\*innen sowie Unterstützungsnotwendigkeiten und -angebote besprochen (Lütje-Klose & Urban, 2018). Die Fortbildung adressiert daher im Kern multiprofessionelle Jahrgangsteams bestehend aus Regelschullehrkräften, Sonderpädagog\*innen, Sozialpädagog\*innen sowie weiterem pädagogischen Personal, aber auch die zuständigen Schulleitungsmitglieder sowie die Eltern des jeweils teilnehmenden Jahrgangs. [10]

Das Fortbildungskonzept setzt unmittelbar nach dem Übergang in die Sekundarstufe I im fünften Jahrgang an, um tragfähige Kooperationsbeziehungen von Beginn der Zusammenarbeit an zu stärken. Die Fortbildung besteht aus einer eintägigen Schulleitungsf Fortbildung, einer eineinhalb-

tägigen Jahrgangsteamfortbildung sowie einem circa eineinhalbstündigen Elternforum. Die vorgeschaltete Schulleitungsf Fortbildung hat das Ziel, den Schulleitungen der teilnehmenden Sekundar- und Gesamtschulen ihren Spielraum im Hinblick auf die Gestaltung von Strukturen und Rahmenbedingungen für kooperative Prozesse bewusst zu machen und Rückhalt und Unterstützung bei der Weiterentwicklung von Kooperationspraktiken zu sichern. Die Jahrgangsteamfortbildung ist in drei Module gegliedert. In den Modulen A und B steht am ersten Fortbildungstag die Kooperation im Jahrgangsteam im Mittelpunkt (dazu ausführlicher: Lütje-Klose et al., i. E.; Wild et al., 2020). Auf den ersten Fortbildungstag folgt in Modul C ein Elternforum, das vor Ort mit den Eltern der Schüler\*innen des Jahrgangs durchgeführt wird (dazu ausführlicher: Grüter et al., 2019). Im anschließenden Modul D werden die Inhalte der ersten beiden Module auf die Weiterentwicklung der Kooperation mit Eltern in Richtung einer Erziehungs- und Bildungskooperation als Aufgabe für Jahrgangsteams angewendet. Die Inhalte des hier fokussierten Moduls D werden im Folgenden ausführlicher beschrieben. [11]

Das Modul D beginnt mit einer Begrüßung durch das Fortbildungsteam, um eine positive und einladende Atmosphäre zu schaffen. Dabei wird auf die bisherige gemeinsame Arbeit Bezug genommen, um den Teilnehmer\*innen Zusammenhänge zwischen der Kooperation im Jahrgangsteam und der Elternarbeit zu verdeutlichen. Erfolgreiche Lehrkräftefortbildungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie an bestehende Kognitionen und Einstellungen der adressierten Lehrkräfte anknüpfen und diese weiterentwickeln (Lipowsky & Rzejak, 2021, S. 64). Das Ziel des anschließenden Inputs mit Reflexionsübungen besteht daher darin, durch die Konkretisierung der eigenen Erwartungen und die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen zu den Bedürfnissen und Erwartungen von Eltern einen Perspektivwechsel anzuregen. [12]

In der Erarbeitungsphase erfolgt die Reflexion und Weiterentwicklung der Kooperationspraktiken in Orientierung an die von einer Expert\*innenkommission im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland (2013) erarbeiteten *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit*. Die Merkmale können unabhängig von der Schulform als Kompass genutzt werden, um die Zusammenarbeit mit Eltern individuell weiterzuentwickeln, positive Interaktionen zwischen Eltern und dem Schulpersonal zu fördern und so zu einer gemeinsam verantworteten Bildung und Erziehung beizutragen. Eine einladende Atmosphäre im Sinne einer *Willkommens- und Begegnungskultur* (Merkmal A) ist dabei die Basis dafür, dass sich Eltern in der Schule ihres Kindes wohl- und wertgeschätzt fühlen. Hierzu beitragen können beispielsweise eine einladende Gestaltung des Schulgeländes mit einer Beschilderung in mehreren Sprachen sowie ein freundlicher Umgangston. Das Merkmal *Vielfältige und respektvolle Kommunikation* (Merkmal B) umfasst die adressat\*innengerechte Weitergabe von Informationen, um die in Studien belegten Kontaktbarrieren zu verringern. Darüber hinaus findet im Rahmen einer *Erziehungs- und Bildungskooperation* (Merkmal C) eine aktive Einbeziehung der Eltern beispielsweise bei der Planung und Umsetzung von Fördermaßnahmen statt. Das Merkmal *Partizipation der Eltern* (Merkmal D) meint die Aufklärung der Eltern über ihre Mitwirkungsrechte und die aktive Einbeziehung bei wichtigen Entscheidungen. [13]

Nach einer kurzen Einführung in die Qualitätsmerkmale bringt das Fortbildungsteam vor der Arbeitsphase die Ergebnisse des am Vorabend an der Schule veranstalteten Elternforums ein, um orientiert an den konkreten Bedarfen der jeweiligen Elternschaft die Weiterentwicklung der Kooperationsformate anzuleiten. Nach der Besprechung der Rückmeldungen der Eltern wird im Rahmen einer Gruppenarbeit reflektiert, inwieweit an aktuellen Formen der Zusammenarbeit mit Eltern angeknüpft werden kann, um den Leitzielen, aber auch den Idealvorstellungen der Jahrgangsteammitglieder zu entsprechen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf gemeinsam im Jahrgangsteam verantworteten Kooperationspraktiken, um einerseits durch Arbeitsteilung den Aufwand für die einzelnen Mitglieder des Teams gering zu halten und andererseits klassenübergreifende Formen der Kommunikation und Beteiligung zu etablieren, die verlässliche Strukturen bieten und Eltern die Orientierung erleichtern. Schließlich werden zum Abschluss des Moduls Verantwortliche für die gesetzten Ziele vereinbart, damit diese nach der Fortbildung weiterverfolgt werden und z. B. in den Jahrgangsteamsitzungen evaluiert werden können. [14]

## 5. Methodisches Vorgehen

Das BiFoKi-Fortbildungskonzept wurde im Schuljahr 2018/19 an 14 inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen in Nordrhein-Westfalen in den jeweiligen fünften Jahrgangsstufen von einem interdisziplinären Team aus Sonderpädagog\*innen und Psycholog\*innen durchgeführt. Um Veränderungen in den Einstellungen und Überzeugungen in der Interventionsgruppe (IG) und der Wartekontrollgruppe (KG) vergleichen zu können, wurden im Herbst 2018 zunächst Befragungen an allen 28 am Projekt teilnehmenden Schulen durchgeführt, bevor die Schulleitungen und Jahrgangsteams der IG fortgebildet wurden. Im Anschluss an die Fortbildungen in der IG erfolgte im Frühling 2019 die zweite Befragung aller Jahrgangsteams beider Gruppen. Die 14 Schulleitungen und Jahrgangsteams der KG wurden erst nach Abschluss dieser erneuten Befragung fortgebildet. [15]

Die Evaluation der Wirksamkeit von Fortbildungen ist komplex, da sie dem Modell von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) zufolge auf mehreren Ebenen erfolgen sollte. Über die subjektive Zufriedenheit mit der Fortbildung hinaus wurden durch das Design der Studie Veränderungen in den individuellen Einstellungen, Veränderungen im (selbstberichteten) Kooperationsverhalten der Teilnehmenden sowie mittelbare Interventionseffekte auf der Ebene der Schüler\*innen (z. B. Wohlbefindens- und Leistungsentwicklung) und der Eltern (z. B. Zufriedenheit der Eltern mit der Kooperation) berücksichtigt (Gorges et al., 2022). Das Studiendesign wurde von der Ethikkommission der Universität Bielefeld geprüft und genehmigt. Im Fokus dieses Beitrags steht die Evaluation der Fortbildung im Hinblick auf das Kooperationsverhalten der Lehr- und Fachkräfte sowie die Kooperationsbereitschaft der Eltern. Die Entwicklungen der beiden Gruppen (IG und KG) vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt werden verglichen, um die Effektivität der Fortbildung im Bereich der Kooperation von Lehrkräften und Eltern zu prüfen. [16]

### 5.1. Stichprobenbeschreibung

An der ersten Befragung nahmen 217 der im fünften Jahrgang tätigen Personen teil, an der zweiten Befragung 122 Personen. Von den ca. 300 fortgebildeten Personen<sup>3</sup> nahmen 284 an mindestens einer Befragung teil. Längsschnittliche Daten für beide Messzeitpunkte liegen von 55 Personen vor (85,5 % davon weiblich; 43 allgemeine Lehrkräfte, neun Sonderpädagog\*innen und drei Fachkräfte der Schulsozialarbeit). Die Teilnehmer\*innen verteilen sich auf 26 Personen in der IG sowie 29 Personen in der KG. Die Lehr- und Fachkräfte der IG waren im Mittel 42.9 Jahre alt ( $SD = 11.6$ ), die Teilnehmer\*innen der KG 40.0 Jahre ( $SD = 11.8$ ). In der IG war die Berufserfahrung mit durchschnittlich 12.0 Jahren ( $SD = 10.5$ ) etwas höher als in der KG ( $M = 9.9$ ;  $SD = 10.4$ ). Die Berufserfahrung der Befragten mit der Arbeit an inklusiven Schulen war mit durchschnittlich 3.76 Jahren ( $SD = 4.8$ ) in der KG minimal höher als in der IG ( $M = 3.4$ ;  $SD = 3.3$ ). Bezüglich dieser Merkmale zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der IG und KG. [17]

### 5.2. Erhebungsinstrumente und Analysen

Die Befragung des Schulpersonals erfolgte über einen Online-Fragebogen, der auf Anfrage auch in Papierform an die Schulen verschickt wurde. Im Anschluss an Fragen zur Berufslaufbahn und Demographie wurden unter anderem die praktizierten Formen der Kooperation mit Eltern sowie die Einschätzungen zur Kooperationsbereitschaft der Eltern erhoben. Anhand von elf Items, für die eine Skala aus der BiLieF-Studie (Wild, Lütje-Klose, Schwinger, Gorges & Neumann, 2017) adaptiert wurde, gaben die Teilnehmer\*innen ihre Beteiligung an Formen der Kooperation auf einer Skala von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau* an. Sechs Items erfassten Aspekte des *Informationsaustauschs* ( $\alpha_{T1} = .59$ ,  $\alpha_{T2} = .66$ ; Beispielitem: „Ich informiere die Eltern regelmäßig über den aktuellen Stand ihrer Kinder im Unterricht/im Ganztage.“). Die über den Informationsaustausch hinausgehenden Formen der *Erziehungs- und Bildungskooperation* wurden mit vier Items erfasst ( $\alpha_{T1} = .69$ ,  $\alpha_{T2} = .64$ ; Beispielitem: „Ich gebe den Eltern Tipps, wie sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen können.“). Als Einzelitem wurde die Aussage „Ich besuche und berate die Eltern der Schülerinnen und Schüler auch mal zu Hause, wenn es sinnvoll ist“ betrachtet. [18]

Zur Erhebung der Einschätzungen der Lehrkräfte zur *Kooperationsbereitschaft der Eltern* wurde eine von Rubach und Lazarides (2019) in Anlehnung an Adams und Christenson (2000) entwickelte Skala adaptiert. Auch hier gaben die Befragten an, inwieweit sie den Aussagen zustimmen ( $\alpha_{T1} = .74$ ,  $\alpha_{T2} = .80$ ; Beispielitem: „Die meisten Eltern sind gut zu erreichen, wenn ich eine Frage oder ein Problem habe.“). Das Antwortformat umfasste hier ebenfalls fünf Stufen von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt genau*. [19]

Zur Überprüfung der Hypothese, dass sich die Jahrgangsteamfortbildung förderlich auf die Kooperationsaktivitäten der Lehr- und Fachkräfte auswirkt, d.h. dass sich die IG positiver entwickelt als die KG, wurden deskriptiv die Mittelwerte der Gruppen zu beiden Messzeitpunkten betrachtet und zweifaktorielle Varianzanalysen mit den Faktoren Messzeitpunkt (Innersubjektfaktor) und Gruppenzugehörigkeit (Zwischensubjektfaktor) durchgeführt. Die Höhe des Fortbildungseffekts für die IG im Vergleich zur KG kann durch den Interaktionseffekt von Messzeitpunkt (T1, T2) und Gruppe (IG, KG) beschrieben werden. Die Effektstärke wird als partielles Eta-Quadrat ( $\eta_p^2$ ) angegeben. Eine Effektstärke von  $\eta^2 > .01$  wurde dabei als kleiner,  $\eta^2 > .06$  als moderater und  $\eta^2 > .14$  als starker Effekt bewertet (Cohen, 1988). Das Signifikanzniveau wurde auf  $\alpha = .05$  festgelegt. [20]

## 6. Ergebnisse

Um die Entwicklungen in den Gruppen über die Zeit vergleichen zu können, sollten die Ausgangswerte möglichst ähnlich sein. Die Voranalysen zu Unterschieden zwischen den betrachteten Gruppen zum ersten Befragungszeitpunkt ergab für die *Kooperationsbereitschaft der Eltern* signifikant höhere Ausgangswerte für die KG ( $t(49) = -3.79$ ,  $p < 0.001$ ). Für alle anderen abhängigen Variablen zeigten sich keine signifikanten Gruppenunterschiede. Die Mittelwerte der verglichenen Gruppen sowie die Ergebnisse der varianzanalytischen Auswertung werden in Tabelle 1 berichtet. [21]

Tabelle 1 Mittelwerte Standardabweichungen und Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung

Skalen	M (SD)		Messwiederholung			
	T1	T2	Zeiteffekt F (df)	$\eta_p^2$	Zeit x Gruppe F (df)	$\eta_p^2$
Informationsaustausch	IG (n = 25)	3.9 (0.6)	1.54 (1, 50)	.03	1.78 (1, 50)	.03
	KG (n = 27)	4.1 (0.5)				
Erziehungs- und Bildungskoope- ration	IG (n = 25)	3.3 (0.9)	7.34** (1, 50)	.13	4.76* (1, 50)	.09
	KG (n = 27)	3.3 (0.8)				
Hausbesuche	IG (n = 25)	2.2 (1.4)	1.94 (1, 50)	.04	0.37 (1, 50)	.01
	KG (n = 27)	2.2 (1.6)				
Kooperationsbereitsch- aft der Eltern	IG (n = 24)	3.1 (0.5)	0.01 (1, 49)	.00	5.59* (1, 49)	.10
	KG (n = 27)	3.6 (0.5)				

Anmerkung. IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, T1 = 1. Messzeitpunkt, T2 = 2. Messzeitpunkt.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Die Ergebnisse für jede Subskala werden im Folgenden beschrieben und anhand von gruppierten Boxplots (Interventionsgruppe = blau, Kontrollgruppe = orange) für die Messzeitpunkte T1 und T2 veranschaulicht (Abbildungen 1 bis 4). Für die Subskala *Informationsaustausch* lässt sich zwar deskriptiv anhand der Mittelwerte eine geringfügige positive Entwicklung in der IG beschreiben ( $M_{T1} = 3.9$ ;  $M_{T2} = 4.1$ ; siehe Abbildung 1), inferenzstatistisch konnte allerdings kein signifikanter Interaktionseffekt (Messzeitpunkt x Gruppe:  $F(1, 50) = 1.78$ ;  $p = 0.189$ ,  $\eta_p^2 = .03$ ) bestätigt werden. [22]

Das Kooperationsverhalten des befragten Schulpersonals entwickelte sich im Bereich der *Erziehungs- und Bildungskooperation* über die Zeit in der IG positiv (IG:  $M_{T1} = 3.3$ ;  $M_{T2} = 3.7$ ; siehe Abbildung 2). Durch die Varianzanalyse konnte ein signifikanter Interaktionseffekt gezeigt werden (Messzeitpunkt x Gruppe:  $F(1, 50) = 4.76$ ,  $p = 0.034$ ,  $\eta_p^2 = .09$ ). Die Effektstärke ist als moderat einzuordnen. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass sich das Kooperationsverhalten in diesem Bereich in der IG im Vergleich zur KG positiver entwickelt hat. [23]

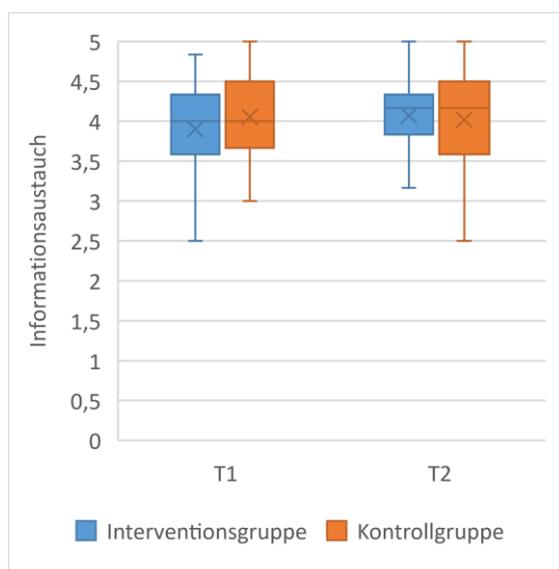


Abbildung 1: Boxplots der Mittelwerte der Skala Informationsaustausch

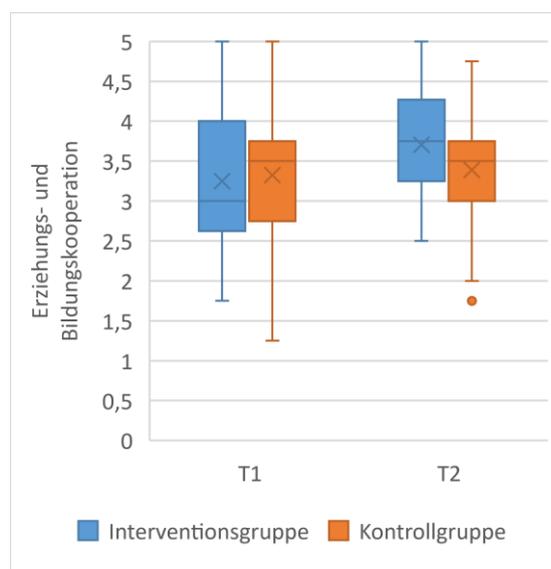


Abbildung 2: Boxplots der Mittelwerte der Skala Erziehungs- und Bildungskooperation

Mit Blick auf die *Hausbesuche* des Schulpersonals lagen die durchschnittlichen Werte in beiden betrachteten Gruppen zu T2 niedriger als zu T1 (IG:  $M_{T1} = 2.2$ ;  $M_{T2} = 2.1$ ; KG:  $M_{T1} = 2.2$ ;  $M_{T2} = 1.8$ ; siehe Abbildung 3). Es ließ sich kein Interaktionseffekt für die Entwicklung der Gruppen über die Zeit zeigen (Messzeitpunkt x Gruppe:  $F(1, 50) = 0.37$ ,  $p = 0.547$ ,  $\eta_p^2 = .01$ ). Insgesamt gab zu beiden Messzeitpunkten ein Anteil von circa 60 Prozent der Befragten an, die Eltern nicht zu Hause zu besuchen und zu beraten. Die im Vergleich zu den betrachteten Skalen stärkere Streuung kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass sich die Angaben der Befragten in diesem Item stärker unterscheiden. [24]

Die Einschätzungen zur *Kooperationsbereitschaft der Eltern* entwickelte sich in der IG positiv (IG:  $M_{T1} = 3.1$ ;  $M_{T2} = 3.3$ ) und in der KG negativ (KG:  $M_{T1} = 3.6$ ;  $M_{T2} = 3.4$ ; siehe Abbildung 4). Der Interaktionseffekt wurde erwartungsgemäß signifikant (Messzeitpunkt x Gruppe:  $F(1, 49) = 5.59$ ,  $p < 0.022$ ,  $\eta_p^2 = .10$ ). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass sich die Zufriedenheit mit den Kontakten mit der Elternschaft in der IG im Vergleich zur KG positiver entwickelt hat. [25]

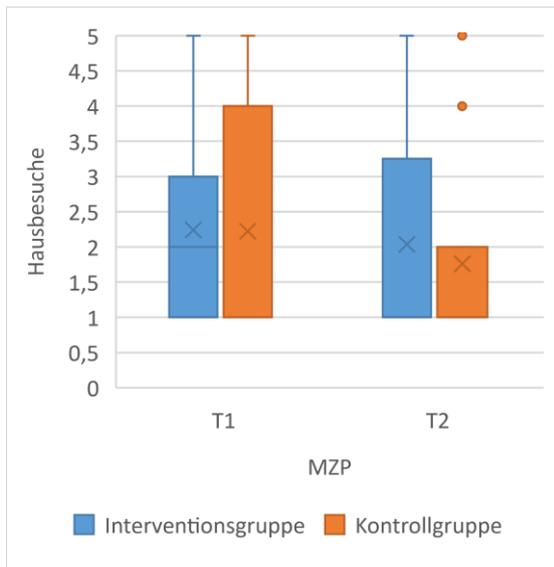


Abbildung 3: Boxplots der Mittelwerte des Items Hausbesuche

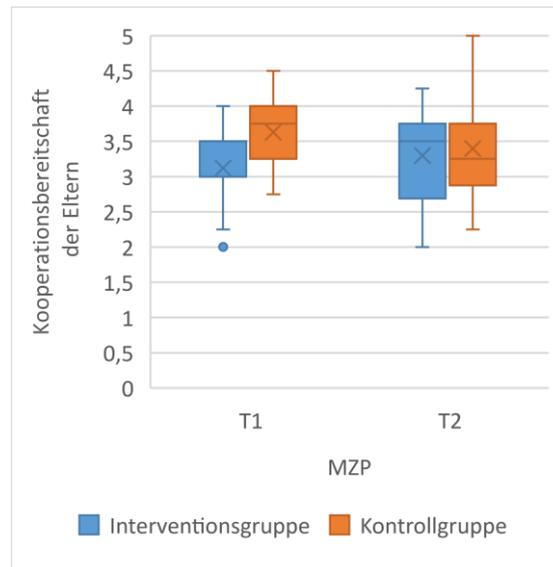


Abbildung 4: Boxplots der Skala Kooperationsbereitschaft der Eltern

## 7. Diskussion

Ausgehend von einem Bedarf an Konzepten für die Weiterbildung von Lehr- und Fachkräften an inklusiven Schulen wurde in diesem Beitrag das Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen hinsichtlich der Wirksamkeit im Bereich der Kooperation von Schulen und Eltern evaluiert. Insbesondere an inklusiven Schulen ist die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit Eltern in die Richtung von Erziehungs- und Bildungskooperationen nur im Team zu bewältigen, da (nicht nur) Eltern von Kindern mit besonderen Unterstützungsbedarfen hier mit unterschiedlichen Ansprechpartner\*innen in Kontakt stehen. Je nach Unterstützungsbedarf des Kindes sind für die Eltern, neben den Klassen- und Fachlehrkräften, auch die Schulsozialarbeit und die an der Schule tätigen Sonderpädagog\*innen wichtige Kontaktpersonen. Das Fortbildungskonzept adressiert daher ganze Jahrgangsteams. Die Wirkung der Fortbildung wurde mit einem quasi-experimentellen Prä-Post-Kontrollgruppendesign geprüft. [26]

Erwartungsgemäß entwickelten sich das selbstberichtete Kooperationsverhalten des Schulpersonals im Bereich der *Erziehungs- und Bildungskooperation* sowie die Einschätzungen zur *Kooperationsbereitschaft der Eltern* in der fortgebildeten Gruppe positiver als in der Kontrollgruppe. Die Ergebnisse müssen zwar vor dem Hintergrund der Stichprobengröße vorsichtig interpretiert werden, in die gleiche Richtung deuten aber auch die nach den Fortbildungen stattgefundenen Gespräche mit Kollegiums- und Schulleitungsmitgliedern und Gruppendiskussionen im Zuge des nachfolgenden Netzwerktreffens aller Schulen der Interventionsgruppe. Bei den Angaben zum *Informationsaustausch* sowie zu *Hausbesuchen* ließen sich keine signifikant unterschiedlichen Entwicklungen in den Gruppen beobachten. Ein möglicher Grund könnte das Ausgangsniveau sein, dass in beiden Gruppen für die Skala *Informationsaustausch* bereits deutlich über dem theoretischen Skalenmittel lag. In den Fortbildungen wurde deutlich, dass *Hausbesuche* von einzelnen (sonderpädagogischen) Lehrkräften bei der Übernahme neuer Klassen zum Kennenlernen der Schüler\*innen und ihren Eltern durchgeführt werden. Insgesamt wurde diese Form des Kontakts vergleichsweise selten genutzt und als untypisch für den Sekundarbereich diskutiert. [27]

In der Fortbildung wurde aufgezeigt, dass eine qualitätsvolle Elternarbeit nicht nur, aber insbesondere an inklusiven Schulen zu einer bedarfsgerechten Unterstützung beitragen kann. Dabei wurde ein breites Inklusionsverständnis zugrunde gelegt, das verschiedene, von Benachteiligung bedrohte Gruppen in den Fokus nimmt (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). In diesem Zusammenhang wurden auch gängige Vorurteile und die häufig unbewusst praktizierte Mittelschichtorientierung in der Elternarbeit problematisiert. Die Ergebnisse der Evaluation deuten darauf

hin, dass dieses Vorgehen effektiv war und sich die Fortbildung positiv auf die Einschätzungen der *Kooperationsbereitschaft der Eltern* auswirkt. Dieser Befund bestätigt die Annahme von Maykus et al. (2021), dass die Haltungen der beteiligten Lehr- und Fachkräfte bei der Konzeption von kooperationsförderlichen Fortbildungen zu berücksichtigen sind. [28]

Einschränkend ist auf die im Verhältnis zur Anzahl der fortgebildeten Schulen recht kleine Stichprobe des Schulpersonals hinzuweisen. Zwar nahm der Großteil des fortgebildeten Schulpersonals an mindestens einer Online-Befragung sowie an der Befragung zur Zufriedenheit mit der Fortbildung teil, für die Prüfung von Unterschieden in der Entwicklung des Kooperationsverhaltens der beteiligten Professionen sind jedoch längsschnittliche Daten notwendig. Aufgrund des geringen Rücklaufs konnten komplexere Modelle zur Messung der Fortbildungswirkung nicht geprüft werden. Außerdem fokussiert dieser Beitrag, wie auch bisherige Evaluationsstudien (zsf. Smith & Sheridan, 2019), ausschließlich die Selbsteinschätzungen des Schulpersonals. Im Projekt BiFoKi wurden jedoch umfangreichere Daten erhoben, so dass in zukünftigen Analysen die Wirksamkeit der Fortbildung auch im Hinblick auf die Partizipationsmöglichkeiten aus Sicht der Eltern untersucht werden kann. [29]

Insgesamt liegt mit dem BiFoKi-Konzept eine Fortbildung vor, die mit der innerschulischen Kooperation in multiprofessionellen Teams und der Zusammenarbeit mit Eltern zwei für inklusive Schulen zentrale und miteinander in Wechselwirkung stehende Themenschwerpunkte verbindet. Die Fortbildung wurde in der Praxis nicht nur sehr positiv bewertet, durch das experimentelle Forschungsdesign lassen sich auch positive Entwicklungen auf der affektiven und der Verhaltensebene nachzeichnen. Zwar hat sich der Beginn der Zusammenarbeit im neu zusammengesetzten Jahrgangsteam im fünften Jahrgang als geeigneter Zeitpunkt erwiesen, durch die adaptive Konzeption kann das Fortbildungskonzept allerdings in (multiprofessionellen) Jahrgangsteams aller Klassenstufen und Schulformen Entwicklungspotenziale eröffnen. [30]

---

<sup>1</sup> Mit dem Begriff Eltern sind hier alle erziehungs- bzw. sorgeberechtigten Personen gemeint.

<sup>2</sup> Hinweis zur Finanzierung: Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben BiFoKi (Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen) wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1732 in der Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ gefördert (Projektleitung: Birgit Lütje-Klose, Elke Wild, Julia Gorges und Phillip Neumann).

<sup>3</sup> Die Anzahl der fortgebildeten Teilnehmer\*innen variierte an den Fortbildungstagen u.a. aufgrund des hohen Anteils an in Teilzeit beschäftigten Lehr- und Fachkräften.

## Literatur

- Adamczyk, J. (2021). Vertrauen und Beteiligung in der Schule. Typenanalyse einer qualitativen Interviewstudie mit Eltern. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113(3), 267–281. doi: [10.25656/01:23437](https://doi.org/10.25656/01:23437)
- Adams, K. S. & Christenson, S. L. (2000). Trust and the Family–School Relationship Examination of Parent–Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497. doi: [10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Aich, G. (2015). *Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch – Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms* (2. Aufl.). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Aich, G. & Kuboth, C. (2020). Umsetzung eines multiplikatoren gestützten Gesprächstrainings. Anregungen für eine erfolgreiche Umsetzung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(4), 78–84. doi: [10.25656/01:21378](https://doi.org/10.25656/01:21378)

- Albers, T. (2013). Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in inklusiven Settings – Internationale Befunde zur Partizipation von Kind und Familie im Prozess der schulischen Förderplanung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82(3), 202–212. doi: [10.2378/vhn2012.art18d](https://doi.org/10.2378/vhn2012.art18d)
- Amatea, S. A., Mixon, K. & McCarthy, S. (2013). Preparing Future Teachers to Collaborate With Families Contributions of Family Systems Counselors to a Teacher Preparation Program. *The Family Journal*, 21(2), 136–145. doi: [10.1177/1066480712466539](https://doi.org/10.1177/1066480712466539)
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2018). Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie "Gute inklusive Schule". In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 15–34). Münster: Waxmann.
- Bertelsmann Stiftung. (2016). *Sieben Merkmale guter inklusiver Schulen. Zusammenfassung zentraler Thesen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Boonk, L., Gijssels, H. J., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. doi: [10.1016/j.edurev.2018.02.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001)
- Bormann, I. & Niedlich, S. (2017). Elterliches Vertrauen gegenüber den Lehrkräften ihres Kindes. In D. Killius & 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). Münster: Waxmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). New York: Routledge. doi: [10.4324/9780203771587](https://doi.org/10.4324/9780203771587)
- 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. doi: [10.3389/fpsyg.2019.01048](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048)
- Epstein, J. L. (1987). Toward a Theory of family – school Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann & F. Lösel (Hrsg.), *Social Intervention: Potential and Constraints* (S. 121–136). Berlin, Boston: de Gruyter. doi: [10.1515/9783110850963.121](https://doi.org/10.1515/9783110850963.121)
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools* (2. Aufl.). New York: Routledge. doi: [10.4324/9780429494673](https://doi.org/10.4324/9780429494673)
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-19055-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19055-2)
- 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).
- Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Weber, A. et al. (2022). *Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi): Technical Report V. 1.0*. Bielefeld: Universität Bielefeld. doi: [10.4119/unibi/2962493](https://doi.org/10.4119/unibi/2962493)
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. H. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. doi: [10.25656/01:4453](https://doi.org/10.25656/01:4453)
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544. doi: [10.1037/0022-0663.99.3.532](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532)

- Greiten, S., Trautmann, M., Mays, D., Mannes, N., Müller, F., Schneider, L. et al. (2022). IKU - Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I. Kooperation von Sonderpädagog\*innen und Fachlehrkräften als Brücke zur Unterrichtsplanung für inklusive. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3, S. 147–162). Münster: Waxmann. doi: [10.31244/9783830995142](https://doi.org/10.31244/9783830995142)
- Grosche, M., Hennemann, T., Huber, C., König, J., Spilles, M., Bartling, A. et al. (2022). Das Fortbildungskonzept des PARTI-Projekts: Ein auf Partizipation bezogenes Response-to-Intervention-Modell (PARTI) für den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Grundschule* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 2, S. 177–190). Münster: Waxmann. doi: [10.31244/9783830995135](https://doi.org/10.31244/9783830995135)
- Grüter, S., Gorges, J. & Wild, E. (2019). Eltern als Partner gewinnen. Ein Workshop-Konzept für Jahrgangsteams an inklusiven Schulen. *SCHULE inklusiv*, (5), 28–31.
- Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277–289. doi: [10.1080/00131880802309424](https://doi.org/10.1080/00131880802309424)
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Development psychology*, 45(3), 740–763. doi: [10.1037/a0015362](https://doi.org/10.1037/a0015362)
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant #R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Verfügbar unter: <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/7595>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843–867. doi: [10.1016/S0742-051X\(02\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-1)
- Hornby, G. (2010). Preparing teachers to work with parents and families of learners with SEN in inclusive classrooms. In C. Forlin (Hrsg.), *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative Approaches* (S. 93–101). London: Routledge. doi: [10.4324/9780203850879](https://doi.org/10.4324/9780203850879)
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. doi: [10.1177/0042085912445643](https://doi.org/10.1177/0042085912445643)
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The Four Levels* (3. Aufl.). San Francisco: Berrett-Koehler Publication.
- KMK. (2018). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse-/2018/2018\\_10\\_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse-/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf)
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 51(26), 7–16. doi: [10.25656/01:11565](https://doi.org/10.25656/01:11565)
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*, Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten>
- Lütje-Klose, B., Grüter, S., Neumann, P., Weber, A., Goldan, J., Gorges, J. et al. (2022). Weil wir tatsächlich nicht voneinander wussten, was jeder Einzelne so an verborgenen Schätzen bringt. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3, S. 163–178). Münster: Waxmann. doi: [10.31244/9783830995142](https://doi.org/10.31244/9783830995142)
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2018). Kooperation im Jahrgangsteam. *SCHULE inklusiv*, (1), 20–23.

- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A. et al. (i. E.). *Kooperation in inklusiven Schulen. Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. Bielefeld: transcript.
- Maykus, S., Wiedebusch, S., Herz, B., Franek, M. & Gausmann, N. (2021). *Inklusive Grundschule als Ort der Kooperation. Das Praxismanual InproKIG zur interprofessionellen Förderung von Kindern*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster: Waxmann. doi: [10.25656/01:20787](https://doi.org/10.25656/01:20787)
- 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.
- Paseka, A. (2017). Stand der Inklusion aus Elternsicht. In D. Killius & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 99–122). Münster: Waxmann.
- Paseka, A. & Killius, D. (2020). Parental involvement in Germany. In A. Paseka & D. Byrne (Hrsg.), *Parental Involvement Across European Education Systems: Critical Perspectives* (S. 21–35). London: Routledge. doi: [10.4324/9781351066341](https://doi.org/10.4324/9781351066341)
- Patrikakou, E. N. & Weissberg, R. P. (2000). Parents' Perceptions of Teacher Outreach and Parent Involvement in Children's Education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20(1-2), 103–119. doi: [10.1300/J005v20n01\\_08](https://doi.org/10.1300/J005v20n01_08)
- Peters, S. (2014). *Inklusive Bildung für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen? Elternperspektiven auf Schule*. Universität Koblenz-Landau, Koblenz. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1074470605/34>
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Robert Bosch Stiftung. (2023). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Rubach, C. & Lazarides, R. (2019). Bedingungen und Auswirkungen des elterlichen Engagements im häuslichen und schulischen Umfeld – Analysen für die Sekundarstufe I. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(2), 81–100. doi: [10.2378/peu2019.art08d](https://doi.org/10.2378/peu2019.art08d)
- Sacher, W. (2012). Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 297–303). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-94279-7\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_30)
- Sacher, W., Berger, F. & Guerrini, F. (2019). *Schule und Eltern - eine schwierige Partnerschaft. Wie Zusammenarbeit gelingt*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. doi: [10.17433/978-3-17-032708-5](https://doi.org/10.17433/978-3-17-032708-5)
- Sächsisches Bildungsinstitut. (2011). *Modellprojekt Erziehungspartnerschaft: Abschlussbericht*. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14370>
- Smith, T. E. & Sheridan, S. M. (2019). The Effects of Teacher Training on Teachers' Family Engagement Practices, Attitudes, and Knowledge: A Meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128–157. doi: [10.1080/10474412.2018.1460725](https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725)
- Täschner, J., Holzberger, D. & Hillmayr, D. (2021). Elternbeteiligung als Potenzial zur Förderung des schulischen Erfolgs. Ein Second-Order-Review. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113(3), 302–317. doi: [10.31244/dds.2021.03.05](https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.05)

- Tillmann, K. J. (2017). Meinungstrends der Eltern über Schule und Schulreformen – die JAKO-O Bildungsstudien von 2010 bis 2017. In D. Killius & 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). Münster: Waxmann.
- Vodafone Stiftung Deutschland. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit: Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Verfügbar unter: [https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/02/Qualitätsmerk-male-schulischer-Elternarbeit\\_vodafone-stiftung\\_druckversion.pdf](https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/02/Qualitätsmerk-male-schulischer-Elternarbeit_vodafone-stiftung_druckversion.pdf)
- Wild, E. (2021). Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten. In Sachverständigenkommission des Neunten Familienberichts (Hrsg.), *Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht* (S. 433–536). München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. doi: [10.36189/DJI232021](https://doi.org/10.36189/DJI232021)
- Wild, E. & Lütje-Klose, B. (2017). Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, B. Streese & Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (S. 129–139). Münster: Waxmann.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. et al. (2020). Kooperation als Schlüssel – Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen“ (BiFoKi). *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 26(4), 56–68.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Schwinger, M., Gorges, J. & Neumann, P. (2017). *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). Technical Report*. Bielefeld: Universität Bielefeld. doi: [10.4119/unibi/2916613](https://doi.org/10.4119/unibi/2916613)
- Wippermann, K., Wippermann, C. & Kirchner, A. (2013). Einleitung. In K. Wippermann, C. Wippermann, C. Henry-Huthmacher, E. Hoffmann & M. Borchard (Hrsg.), *Eltern – Lehrer – Schulerfolg: Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern* (S. 31–417). Berlin, Boston: de Gruyter. doi: [10.1515/9783110512083](https://doi.org/10.1515/9783110512083)
- 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. doi: [10.1016/j.lcsi.2019.100317](https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100317)

## Kontakt

Sandra Grüter, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld  
E-Mail: [sandra.grueter@uni-bielefeld.de](mailto:sandra.grueter@uni-bielefeld.de)

## Zitation

Grüter, S., Gorges, J., Lütje-Klose, B., Neumann, P. & Wild, E. (2024). Jahrgangsteams zur Kooperation mit Eltern anregen – eine Aufgabe für Fortbildungen? Evaluationsergebnisse zum Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi). *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), doi: [10.21248/Qfl.131](https://doi.org/10.21248/Qfl.131)

**Eingereicht:** 08. April 2023

**Veröffentlicht:** 20. Februar 2024



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.