universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Psychosoziale Unterstützung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten durch ihre LehrerInnen

verfasst von / submitted by

Hannah Hofer, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066 848
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Bildungswissenschaft
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

1.1. Forschungsinteresse und Forschungsgegenstand 1

1.2. Forschungslücke und Forschungsfrage 3

1.3. Zielsetzungen der Masterarbeit 6

1.4. Aufbau der Masterarbeit 9

2. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) 11

2.1. Begrifflichkeiten und Ursachenverständnisse 11

2.1.1. Biologisches (medizinisches) Ursachenverständnis 14

2.1.2. Psychosoziale Ursachenverständnisse 17

2.2. Symptomatik 22

2.3. Diagnostik und Behandlung 24

2.3.1. Problematik und Behandlung aus klinischer Sicht 25

2.3.2. Problematik und Behandlung von LRS aus schulischer Sicht 27

2.4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen 33

3. Psychosoziale Aspekte hinsichtlich LRS 35

3.1. Psychosoziale Einwirkungen auf LRS 35

3.2. Psychosoziale Auswirkungen von LRS 37

3.3. Psychosoziale Wechselwirkungen bei LRS 39

3.4. Psychosoziale Unterstützung 42

3.5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen 44

4. Psychosoziale Unterstützung durch Lehrpersonen 46

4.1. Bedeutung der Lehrperson 46

4.2. Verantwortung der Schule 49

4.3. Psychosoziale Unterstützungsmöglichkeiten 52

4.4 Psychoedukation als Unterstützungsmöglichkeit 62

4.5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen 67

5. Methode 70

5.1. Forschungsfrage und Unterfragen 71

5.2. Erhebungsmethode – Problemzentriertes Interview (PZI) 73

5.3. Forschungsfeld und -zugang 74

5.4. Auswertungsmethode 75

6. Darstellung der empirischen Ergebnisse 77
6.1. FLORIAN 78
6.1.1. Falldarstellung 78
6.1.2. Erleben der LRS 79
6.1.3. Beziehung zwischen Florian und Lehrerin (gegenseitiges Erleben) 83
6.1.5. Psychoedukation – Aufklärung/Beratung der Mutter 90
6.1.6. Zusammenfassung 96
6.1.7. Schlussfolgerungen zu weiteren Hilfestellungen 98
6.2. LUKAS 100
6.2.1. Falldarstellung 100
6.2.2. Erleben der LRS 101
6.2.3. Beziehung zwischen Lukas und Lehrerin (gegenseitiges Erleben) 103
6.2.4. Psychoedukation – Wissen der Lehrerin 106
6.2.5. Psychoedukation – Aufklärung/Beratung der Eltern 109
6.2.6. Zusammenfassung 111
6.2.7. Schlussfolgerungen zu weiteren Hilfestellungen 112
6.3. SOPHIE 114
6.3.1. Falldarstellung 114
6.3.2. Erleben der LRS 115
6.3.3. Beziehung zwischen Sophie und Lehrerin (gegenseitiges Erleben) 118
6.3.4. Psychoedukation – Wissen der Lehrerin 120
6.3.5. Psychoedukation – Aufklärung/Beratung der Eltern 121
6.3.6. Zusammenfassung 123
6.3.7. Schlussfolgerungen zu weiteren Hilfestellungen 124
7. Fazit und Ausblick 126
8. Quellenverzeichnis 138
9. Abbildungsverzeichnis 142
10. Anhang 143
10.1. Abstract 143
10.2. Eidesstattliche Erklärung 144
10.3. Interview-Leitfaden, Kurzfragebogen, Einverständniserklärung 145
..... 152

1. Einleitung

1.1. Forschungsinteresse und Forschungsgegenstand

Die mehrjährige persönliche Berufserfahrung sowohl als Pädagogin in der außerschulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) in Einzel- und Gruppensettings, als auch als Sozialpädagogin in einer Kinder- und Jugendwohngemeinschaft (sozialtherapeutische Einzelbetreuung), motivierten zu einer intensivierten theoretischen Auseinandersetzung mit psychosozialen Aspekten von LRS. Der Fokus auf psychosoziale Vorgänge und Unterstützungsmöglichkeiten ist ebenfalls durch die laufende psychotherapeutische Ausbildung geprägt.

In der theoretischen Annäherung an die Thematik der Masterarbeit spielt insbesondere die Berücksichtigung der unterschiedlich verwendeten Begrifflichkeiten (Lese-Rechtschreibstörung, Lese-Rechtschreibschwäche, Legasthenie etc.) und der diskutierten Ursachen mit resultierenden Umgangsformen in der Fachliteratur eine bedeutende Rolle. Die weitgehende Bezugnahme deutschsprachiger Literatur auf die Definition der Lese- und Rechtschreibstörung durch die ICD-10-GM[1] (WHO 2016, 286[2]) als „Umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten“ und deren Fokus auf genetische, sowie neurobiologische Entstehungsbedingungen, wird durch die Thematisierung von psychischen und sozialen (familiären) Einflüssen ergänzt. Im Zuge einer umfassenden Literaturrecherche war auffallend, dass die inhaltliche Behandlung psychischer und sozialer Bedeutungen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten für die betroffenen Kinder und deren Umfeld dominant in der kinder- und jugendpsychiatrischen beziehungsweise psychologischen und psychotherapeutischen Fachliteratur angesiedelt ist (Steinbrink, Lachmann 2014; Schulte-Körne 2010; Suchodoletz 2007; Warnke, Hemminger & Plume 2004a; 2004b). Dabei werden insbesondere soziale Einflüsse auf Komponenten wie Schweregrad, Verlauf und Ressourcen, psychische Ein- und Auswirkungen, Komorbiditäten und die Aufklärung über Symptome, mögliche Ursachen und

[1] Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (German Modification)
[2] Weltgesundheitsorganisation

Verhaltensauswirkungen in Zusammenhang mit LRS beleuchtet. Die Bedeutung von sozialen Beziehungserfahrungen wird dabei sowohl durch ihre negative, als auch positive Einflussnahme auf die Lese-Rechtschreibproblematik und die psychische Verfassung des betroffenen Kindes diskutiert. Diese Thematisierung von Einwirkungen sozialer Erfahrungen und Interaktionen (auf Verlauf, Ausprägung und psychische Begleitstörungen von LRS) und die häufig, aus LRS des Kindes resultierenden, Konflikte in der Schule und Familie (Scheerer-Neumann 2015; Suchodoletz 2006; Schulte-Körne 2010; Warnke, Hemminger & Plume 2004a; 2004b; Trauzettel-Klosinski, Schäfer & Klosinski 2002), weisen auf ein komplexes Zusammenspiel von Sozialem, Psyche und LRS hin. Zusammengefasst: „Das psychosoziale Umfeld wirkt direkt auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung eines Kindes“ (Scheerer-Neumann 2015, 15). Diese Ausführungen umfassen das Verständnis des in der Masterarbeit verwendeten Begriffs des „Psychosozialen“.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Definitionen – klinisch-neurobiologische Konzepte der „Lese-Rechtschreibstörung“ (Steinbrink, Lachmann 2014; Schulte-Körne 2010; Suchodoletz 2007; Warnke, Hemminger & Plume 2004a), psychotherapeutische Verständnisse der „Lese-Rechtschreibschwäche“ (Mertens 2002) oder die Bezeichnung der Problematik als „neurotische Lernhemmung“ (Suchodoletz 2007, 67), als auch deren Betrachtung als Symptomatik einer Teilleistungsschwäche (Sindelar Center [2018a]) – konnten auch Gemeinsamkeiten respektive ein gewisser Konsens bezüglich einiger Aspekte ausgemacht werden: Das Ursachenverständnis wird im aktuellen Wissenschaftsdiskurs weitgehend als multifaktoriell ausgewiesen, neben genetischen Dispositionen spielen auch Umwelteinflüsse eine bedeutende Rolle. Um die Ähnlichkeiten und Unterschiede der vielzähligen Konzepte zu veranschaulichen und eine argumentierte Ausgangslage zu schaffen, orientiert sich die Masterarbeit an dem „Mehrebenenmodell“ nach Scheerer-Neumann (2015, 13-15) (siehe Kapitel 2.1.1.). Dieses Verständnis fokussiert weitgehend die Symptomatik - die Defizite im Lesen und Rechtschreiben - und schließt dadurch mehrere mögliche Ursachen und Verläufe in die „leistungsbezogene Definition der LRS“ (Scheerer-Neumann 2015, 23) ein. Dabei werden abwechselnd die Begriffe „Lese-Rechtschreibschwäche“ und „Legasthenie“ verwendet. Um die Vielfältigkeit und Möglichkeiten hinsichtlich der

Thematik zu untermauern und den Bezug der empirischen Forschung auf die Symptomatik und damit verbundene Erfahrungen und Handlungen des betroffenen Kindes, seiner Eltern und seiner Klassenlehrerin oder seines Klassenlehrers hervorzuheben, wird in der geplanten Masterarbeit der Begriff „Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ (LRS) verwendet.

Die Recherche zeigte ebenfalls auf, dass der schulische, pädagogische Umgang in der Literatur hingegen, sich überwiegend auf die symptomspezifische Behandlung, das Trainieren und Verbessern des Lesens und Rechtschreibens und die Möglichkeiten der (rahmenstrukturellen) Berücksichtigung jener Schwierigkeiten in der Leistungsfeststellung und –beurteilung bezieht. Dies lässt sich hauptsächlich in politischen/rechtlichen Vorgaben an die österreichischen Schulen, in Form von Erlässen, Richtlinien etc. (BMBWF[3] [2018], BMBWF 2016; Stadtschulrat für Wien 2014), finden. Die Ausnahme stellt hier die österreichische schulpsychologische Handreichung zu dem schulischen Umgang mit „Lese-Rechtschreib-Schwäche“ (BMB 2016[4]) dar, die für eine umfassendere LehrerInnenbildung hinsichtlich Kompetenzen und Wissen über LRS plädiert.
Im Laufe der theoretischen Auseinandersetzung fiel die Aufmerksamkeit auf die wiederholte explizite und implizite Thematisierung von „Psychoedukation“. In psychiatrischer, psychologischer Fachliteratur wird Psychoedukation als bedeutendes Element zur Unterstützung und Entlastung des betroffenen Kindes, dessen Eltern und LehrerInnen beschrieben. Jene Erwähnungen respektive Empfehlungen im Kontext der Behandlung von LRS erweiterten und spezifizierten das Forschungsinteresse der vorliegenden Masterarbeit.

1.2. Forschungslücke und Forschungsfrage

Die theoretische Vernachlässigung beziehungsweise teilweise Ausklammerung sozialer und psychischer Aspekte in Hinblick auf LRS im pädagogischen Wissenschaftsdiskurs und schulstruktureller Vorgaben, ist demnach Motivation für die vorliegende Masterarbeit. Berufliche Erfahrungen in der Förderung/Betreuung

[3] Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
[4] Bundesministerium für Bildung

von Kindern und Jugendlichen mit LRS und Gesprächen mit deren Bezugspersonen und LehrerInnen und daraus gewonnene Einsichten in problematische Interaktionen zwischen den Lehrpersonen und den betroffenen Schülerinnen/Schülern, regten zunächst das erläuterte Forschungsinteresse an. Die Empfehlungen und impliziten Forderungen der österreichischen schulpsychologischen Handreichung (BMB 2016) und eine exemplarische Anmerkung aus kinder- und jugendpsychiatrischer Fachliteratur, LRS sei „in erster Linie weniger ein klinisches als eher ein pädagogisches, schulisches Problem“ (Steinbrink, Lachmann 2014, 4), argumentieren unter anderem die bildungswissenschaftliche Verortung des Forschungsfeldes, verweisen auf Forschungslücken und bestärkten somit das Anliegen zur thematischen Bearbeitung. Die Interaktion zwischen Volksschulkind und KlassenlehrerIn und Handlungsweisen der pädagogischen Lehrperson gegenüber ihren Schülerinnen/Schülern in Hinblick auf psychosoziale Aspekte in Zusammenhang mit LRS, sind Fokus der Masterarbeit. Das zugrundeliegende Verständnis von „psychosozialer Unterstützung“ umfasst hier eben jene Verhaltensweisen dem Kind gegenüber, die mögliche psychische Belastungen im Zusammenhang mit den LRS beachten und mindern beziehungsweise verhindern sollen. Solche werden in der psychiatrischen, psychologischen Fachliteratur durch Handlungsempfehlungen oder Negativbeispiele thematisiert (Sindelar Center [2018a], [2018b]; Scheerer-Neumann 2015; Schulte-Körne 2010; Suchodoletz 2007, 2006; Warnke, Hemminger & Plume 2004a; 2004b).

Aufgrund des gewählten Forschungsdesigns im Rahmen der Grounded Theory ist die Forschungsfrage relativ offen und zunächst als vorübergehend zu verstehen. Diese lautet wie folgt:

Wie könnte psychosoziale Unterstützung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten durch ihre Klassenlehrerin oder ihren Klassenlehrer erfolgen?

Die Forschungsfrage richtet die Aufmerksamkeit auf psychosoziale Unterstützungsinterventionen, pädagogische Fördermaßnahmen in Hinblick auf das Lesen und Rechtschreiben werden ausschließlich in der theoretischen Einbettung und Klärung des Forschungsstandes behandelt. Das Verständnis der Möglichkeiten

von „Unterstützung“ in Bezug auf psychosoziale Aspekte, gründet auf in Fachliteratur beschriebenen positiven und negativen Handlungen und Interaktionen durch das soziale Umfeld des Kindes. Diese können eine psychische Belastung des Kindes im Zusammenhang mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten mindern, verhindern beziehungsweise fördern oder verursachen. Merkmale wie Lob, Verständnis, Thematisierung von und Aufklärung über LRS und Schaffung von Erfolgserlebnissen beispielsweise, wirken motivierend und entlastend. Tadel, ständige Korrektur, Mythen (geringe Intelligenz, Faulheit etc.) oder Hänseleien durch Mitschülerinnen/Mitschüler hingegen, begünstigen Demotivation, Angst, Leistungs-/Schulverweigerung, Verhaltensauffälligkeiten und psychische Belastungen im Allgemeinen (Sindelar Center [2018a]; Scheerer-Neumann 2015; Schulte-Körne 2010; Suchodoletz 2007, 2006; Warnke, Hemminger & Plume 2004a).
Die konzeptuelle Beleuchtung von „Psychoedukation“ als mögliche Interventionsform psychosozialer Unterstützung spezifizierte zunächst das Forschungsinteresse.

Eine weitere inhaltliche Begrenzung der Forschungsfrage stellt das Interesse an möglichen unterstützenden Interventionen durch die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer im schulischen, pädagogischen Alltag dar. Die theoretische und empirische Bearbeitung konzentriert sich auf Kinder, die die dritte oder vierte Volksschulklasse in Wien besuchen, wodurch die strukturellen, schulpolitischen Rahmenbedingungen Wiens (respektive Österreichs) und entwicklungsspezifische Merkmale des Grundschulalters in die Forschungsarbeit berücksichtigt werden. Mit einem erarbeiteten Leitfaden für die geplanten problemzentrierten Interviews, wird durch offengehaltene Einstiegsfragen, unter anderem, folgenden Unterfragen nachgegangen:

- *Wie wird die Schulsituation des Kindes durch die interviewte Person wahrgenommen?*
- *Welche Bedeutung haben die Lese-Rechtschreibschwierigkeiten für die interviewte Person beziehungsweise welche Ursachen werden angenommen?*
- *Wie wird der Umgang der jeweils anderen Personen mit der Thematik wahrgenommen?*
- *Was wurde als hilfreich/entlastend empfunden und was könnte hilfreich/entlastend sein? (Wünsche)*

In den Interviews mit den Lehrpersonen gilt das Interesse ergänzend der Ausbildungs-, Fort- und Weiterbildungserfahrungen hinsichtlich Lese-Rechtschreib-schwierigkeiten bei Kindern beziehungsweise dem Wissen um den aktuellen Forschungsstand von LRS. Dies stellt somit die Orientierung für die vorübergehende/veränderbare Spezifizierung auf Psychoedukation dar. Dabei wird der Frage *Inwiefern spielt Psychoedukation hinsichtlich der LRS in der psychosozialen Unterstützung des betroffenen Kindes durch dessen KlassenlehrerIn eine Rolle?* nachgegangen.

1.3. Zielsetzungen der Masterarbeit

Die Vielfalt der in der Literatur, Schulpolitik, außerschulischen Institutionen und Alltagssprache verwendeten Begriffe für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (wie „Legasthenie“, „Lese-Rechtschreibstörung“, „Lese-Rechtschreibschwäche“, „Dyslexie“ etc.), spiegelt unterschiedliche Sichtweisen, Erklärungsmodelle und Verantwortlichkeitsvorstellungen wieder und markiert die häufige Diskussion der Thematik. Die Schwerpunktsetzungen in der Diskussion sind neben wissenschaftsdisziplinären Unterschieden (unter anderem in Psychiatrie, Neurowissenschaften, Psychologie, Pädagogik) auch auf schulorganisatorischer Ebene zwischen den österreichischen Bundesländern zu finden. Während einige den Fokus auf Leistungsfeststellung und -beurteilung oder Betreuungsmöglichkeiten richten, beschäftigen sich andere mit der Einordnung von „Legasthenie als medizinisches, psychologisches, pädagogisches Phänomen“ (BMBWF 2001b, o.S.). Als Maßnahme gegen die beschriebenen Uneinigkeiten wurde die schulpsychologische Handreichung für den schulischen Umgang mit „Lese-Rechtschreib-Schwäche“ (BMB 2016) zur bundesweiten Umsetzung verfasst, deren Inhalte in der theoretischen Auseinandersetzung der Masterarbeit diskutiert werden.
In der ICD-10 Klassifikation wird der Begriff „Lese- und Rechtschreibstörung“ verwendet und der Kategorie „Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ untergeordnet (WHO 2016, 286). Trotz des expliziten Hinweises auf schulische Relevanz der Problematik, ist die Thematisierung von Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben überwiegend in kinder- und jugendpsychiatrischer, psychologischer oder psychotherapeutischer Fachliteratur (Steinbrink, Lachmann

2014; Schulte-Körne 2010; Suchodoletz 2007; Warnke, Hemminger & Plume 2004a; 2004b) zu finden. Dies lässt zugleich die Relevanz, der mit LRS zusammenhängenden psychischen, emotionalen, sozialen Inhalten ableiten, wodurch der Fokus der geplanten Masterarbeit auf „psychosoziale“ Unterstützungsmöglichkeiten argumentiert und das Verständnis darunter näher erläutert wird.

Dem entgegen behandeln vor allem schulpolitische Erlässe und Richtlinien ausschließlich (Stadtschulrat für Wien 2014, Bundesministerium für Bildung 2016, 2014) die pädagogische Förderung von LRS hinsichtlich der Verbesserung der schulischen Leistung beziehungsweise Besonderheiten bei der Leistungsfeststellung und –beurteilung. Auch Untersuchungen zur Wirksamkeit von LRS-Förderungen beziehen sich überwiegend auf die „Symptomverbesserung“ des Lesens und Rechtschreibens (Ise, Engel & Schulte-Körne 2012; Warnke, Hemminger & Plume 2004a). Jene mangelnde respektive fehlende Thematisierung psychosozialer Aspekte im schulisch-pädagogischen Kontext ist Ausgangspunkt der Zielsetzung der Masterarbeit, eben diese Lücke zu beleuchten und durch das geplante empirische Forschungsvorhaben zu untersuchen. Die bildungswissenschaftliche Verortung und Relevanz dafür, lässt sich unter anderem aus Folgendem erschließen: Da die Lese-Rechtschreibstörung mit einer Prävalenz von 4 bis 8% (Steinbrink, Lachmann 2014; Schulte-Körne 2010) als eine der häufigsten Entwicklungsstörungen im Kinder- und Jugendalter gilt und diese sich auf schulische Belange bezieht, kann eine Notwendigkeit von spezifischen Wissen und Kompetenzen von Lehrpersonen geschlussfolgert werden. Diese Schlussfolgerung und die Beachtung der dominanten Präsenz kinder- und jugendpsychiatrischer, psychotherapeutischer Fachliteratur zu der Thematik sind Teil der theoretischen Diskussion in der Masterarbeit und werden in der Bearbeitung von Konzepten der Psychoedukation behandelt. Dabei wird die pädagogische Bedeutung und praktische Umsetzbarkeit in der Interaktion zwischen Volksschulkind und KlassenlehrerIn beachtet.

Das qualitative Forschungsdesign der zugrundeliegenden empirischen Forschung orientiert sich an der Grounded Theory, weshalb die Forschungsfrage als offen und Schwerpunktsetzungen (Psychoedukation als psychosoziale Unterstützungs-möglichkeit im Schulalltag) zunächst als vorübergehend und veränderbar gewertet und laufend reflektiert wurden. Durch das Untersuchen von drei Einzelfällen anhand

problemzentrierter Interviews umfasst das methodische Vorgehen das Beleuchten der Perspektiven von beteiligten Personen – die des Kindes mit LRS selbst, die seiner Eltern oder eines Elternteils und seiner Klassenlehrerin oder seines Klassenlehrers – auf die Forschungsthematik. Das vorangegangene, begründete Forschungsinteresse und die daraus formulierte offene Forschungsfrage, geben Orientierung zur Beforschung des „Problems“, während die gewählte Interviewform auch narrative Momente zulässt und fördert und somit mit der geplanten Auswertungsmethode des offenen, axialen und selektiven Kodierens (Corbin, Strauss 1990) einen erkenntnisgenerierenden Zugang hinsichtlich neuer Fragestellungen ermöglichen soll.

Die Vorbereitung und Durchführung der Interviews und Teile der Datenauswertung der empirischen Forschung erfolgten in einem Forschungstandem mit der Kollegin Susanne Payer, BA. Die gemeinsame Erarbeitung von Begriffsklärungen und die Durchführung der empirischen Forschung sind Grundlage für die später erfolgte individuelle thematische Spezifizierung und Verfassung von zwei gesonderten Masterarbeiten. Während die Kollegin den Fokus auf die Beziehungstriade von Kind-Eltern-LehrerIn, die Kommunikation und Verhaltensweisen der Personen untereinander richtet, untersucht die vorliegende Masterarbeit die Interaktion zwischen Lehrperson und Kind mit LRS beziehungsweise zwischen Lehrperson und Eltern/Elternteil als Ausgangspunkt psychosozialer Unterstützung. Ziel ist dabei die Beleuchtung der Kommunikation und Handlungsweisen zwischen jenen Personen in Hinblick auf Fragen, die sich aus theoretischem und praktischem Vorwissen ergeben, als auch in Hinblick auf neu entdeckte Gesichtspunkte. Aus den unterschiedlichen Perspektiven, Erfahrungen, geäußerten Wünschen etc. von Kind, Eltern und Lehrperson sollen Möglichkeiten psychosozialer Unterstützung der Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten durch ihre LehrerInnen abgeleitet werden.

Folgende Vorab-Arbeitshypothesen leiten sich aus beruflicher Erfahrung in der außerschulischen LRS-Förderung und der theoretischen Auseinandersetzung mit Fachliteratur ab und dienen zur Reflexion und Formulierung des Vorverständnisses:

1. Psychosoziale Faktoren und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten beeinflussen sich gegenseitig/wechselseitig. Oftmals besteht ein „Teufelskreis“ hinsichtlich psychischer Belastung und Leistungsdefiziten im Lesen und Rechtschreiben, wie beispielsweise bei Bilz (2017, 368), Scheerer-Neumann (2015, 42) oder Hemminger & Plume (2004, 7-8) beschrieben.

2. Das Wissen um und die ganzheitliche Betrachtung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten - deren möglichen Ursachen, Folgen und Bedeutungen für das jeweilige betroffene Kind - durch seine Lehrerin oder seinen Lehrer und eine davon beeinflusste Interaktion mit diesem können psychosoziale Unterstützung darstellen und der Entwicklung oder Verstärkung psychischer Belastung entgegenwirken. Psychoedukation wäre demnach eine Möglichkeit zur psychosozialen Unterstützung.

Nach theoretischer Vertiefung und empirischem Erkenntnisgewinn und deren zusammenführender Diskussion, schließt die geplante Masterarbeit mit Schlussfolgerungen für die schulpädagogische Praxis von Lehrpersonen oder auch Aussagen über mögliche Bedeutungen für die LehrerInnenbildung (Aus-/Weiter-/Fortbildung) und einer Zusammenfassung des Forschungsprozesses in einem Fazit ab.

Zusammengefasst ist es das Anliegen der Masterarbeit eine theoretische Auseinandersetzung mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, deren Bedeutung für die betroffenen Kinder und deren Umfeld, insbesondere einhergehende psychosoziale Aspekte und deren Beachtung im schulisch-pädagogischen Kontext darzustellen. Die empirische Forschung umfasst drei Einzelfälle, wobei jeweils die Perspektiven des Kindes, seiner Eltern und seiner Klassenlehrerin oder seines Klassenlehrers qualitativ auf die Problemdarstellung (Forschungsfrage, Unterfragen und vorläufigen Arbeitshypothese) hin beforscht werden. Ziel ist es, Erkenntnisse in Form theoretischer Konzepte nach dem Verständnis der Grounded Theory in Hinblick auf psychosoziale Unterstützungsmöglichkeiten von Kindern mit LRS für die pädagogische Praxis von VolksschullehrerInnen zu gewinnen.

1.4. Aufbau der Masterarbeit

Das zweite, dritte und vierte Kapitel stellen Ergebnisse der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand dar. Kapitel 2 bearbeitet Begrifflichkeiten und die Ursachenverständnisse, Symptomatik, Diagnostik und Behandlung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Dabei wird insbesondere auf die Differenzierung der klinischen (psychologisch/psychiatrisch/psychotherapeutisch)

von der schulischen Betrachtung der Problematik und die Rahmenbedingungen von Volksschulen in Wien eingegangen. Das folgende Kapitel beleuchtet psychosoziale Faktoren in Hinblick auf deren möglichen Ein-, Aus- und Wechselwirkungen mit der LRS-Symptomatik. Aus der bearbeiteten Fachliteratur konnten zahlreiche LRS bedingende und verstärkende Einflussfaktoren und explizit empfohlene Hilfestellungen zusammengetragen, exemplarische „Teufelskreis"- Verläufe herausgearbeitet, sowie Möglichkeiten zur (psychosozialen) Unterstützung von Kindern und deren nahen Umfeldes abgeleitet werden. In Kapitel 4 wird die psychosoziale Unterstützung durch Lehrpersonen behandelt, wobei schulische Rahmenbedingungen, wie ausgewiesene Zuständigkeiten und schulstrukturelle Vorgaben berücksichtigt werden. Der Fokus liegt auf der Bedeutung des LehrerInnenhandels respektive der LehrerIn-Kind-Beziehung hinsichtlich der Möglichkeit, die LRS-Symptomatik und/oder psychische Befindlichkeit des Kindes positiv oder negativ zu beeinflussen. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der Psychoedukation erläutert und mit den vorangegangenen Ausführungen, sowie dem zugrundliegenden Forschungsinteresse verknüpft.

Der darauffolgende Teil der Masterarbeit wendet sich der empirischen Forschung zu: Zunächst erfolgt die Erläuterung der Forschungsmethode (Kapitel 5) hinsichtlich der Erhebung und Auswertung des Datenmaterials und deren Verknüpfung mit dem Zugang zum Forschungsfeld. In Kapitel 6 werden die empirischen Ergebnisse fallweise präsentiert. Die Masterarbeit schließt inhaltlich im siebten Kapitel mit einem Fazit und Ausblick ab.

2. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS)

Diese Kapitel behandelt die theoretische Auseinandersetzung mit Fachliteratur zu Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Dabei werden unterschiedliche Verständnisse von LRS hinsichtlich Begrifflichkeiten, Ursachen, Symptomatik und Verlauf, diskutiert. Nach einem Umriss der Unterschiede im wissenschaftlichen Diskurs, wird der Versuch unternommen, herausgearbeitete Gemeinsamkeiten zusammenzufassen, wodurch das Verständnis von LRS für das Forschungsinteresse der vorliegenden Masterarbeit erläutert und argumentiert wird.

2.1. Begrifflichkeiten und Ursachenverständnisse

Sowohl in psychiatrischer, als auch psychologischer, psychotherapeutischer und pädagogischer Literatur ist die Verwendung des Begriffs „Lese-und Rechtschreibstörung“ weit verbreitet. Dies gründet in der Bezugnahme auf die Diagnosekriterien der Klassifikation der WHO, der ICD-10. In diesem Klassifikationssystem wird die „Lese- und Rechtschreibstörung“ (F81.0) der Kategorie „F81 umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ zugeordnet:

> Es handelt sich um Störungen, bei denen die normalen Muster des Fertigkeitserwerbs von frühen Entwicklungsstadien an gestört sind. Die Beeinträchtigung ist nicht einfach Folge eines Mangels an Gelegenheit zu lernen; sie ist auch nicht allein als Folge einer Intelligenzminderung oder irgendeiner erworbenen Hirnschädigung oder –erkrankung aufzufassen (WHO 2016, 286).

Die medizinische Definition der Lese- und Rechtschreibstörung erfolgt demnach unter anderem anhand von Ausschlusskriterien. Beeinträchtigungen im Schriftspracherwerb (Lesen und Rechtschreiben) werden hier zum Beispiel auf das „doppelte Diskrepanzkriterium“ überprüft: „nicht schriftsprachliche Leistungen sollten relativ zur Vergleichspopulation unauffällig und individuell besser als schriftsprachliche Leistungen sein“ (Steinbrink, Lachmann 2014). Auch die Bezeichnung als „umschriebene Entwicklungsstörung“ verdeutlicht die selektive Bezogenheit der Schwierigkeiten auf einen, den schriftsprachlichen,

Leistungsbereich in Abgrenzung zu anderen Entwicklungsstörungen, wie die der Sprache oder Motorik. In diesem Zusammenhang ist der Begriff der „Teilleistungsstörung“ beziehungsweise der „Teilleistungsschwäche“ in der wissenschaftlichen Diskussion um Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zu finden (Sindelar Center [2018a]; Suchodoletz 2007; Steinbrink, Lachmann 2014; Trauzettel-Klosinski, Schäfer & Klosinski 2002). Das Sindelar Center, eine Wiener Einrichtung mit klinisch-psychologischen, psychotherapeutischen und kinder- und jugendpsychiatrischen Angeboten beispielsweise erläutert die Teilleistungsschwäche als eine der möglichen Ursachen von Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben. „Kinder mit Teilleistungsschwächen sind Kinder, die im Bereich dieser Teilleistungen, dieser Basisfunktionen des höheren Denkens, eine unregelmäßige Entwicklung zeigen (...) kleinste Bausteine der höheren Denkprozesse sind bei diesen Kindern unreif, sind weniger weit entwickelt als andere“ (Sindelar Center [2018a], [5]). Somit wird eine Lese- und Rechtschreibstörung unter anderem als Ausdruck, als Symptom einer möglichen Teilleistungsschwäche verstanden.

In der Kategorie F81 der umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten werden neben der Lese- und Rechtschreibstörung ebenfalls die „isolierte Rechtschreibstörung“ (F81.1), die „Rechenstörung“ (F81.2) und „kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten (F81.3) unterschieden (WHO 2016, 288-291). Während in der Erläuterung der Lese- und Rechtschreibstörung hier auf die Lesefertigkeiten fokussiert wird und Schwierigkeiten im Rechtschreiben eher nebensächlich, als Symptom der Leseschwierigkeiten behandelt werden, wird eine Beeinträchtigung im Lesen bei der isolierten Rechtschreibstörung ausgeschlossen. Das Hervorheben des Aspekts des Lesens, wie in der ICD-10-Kategorisierung der Lese- und Rechtschreibstörung, spiegelt sich auch im gängigen wissenschaftlichen und alltagssprachlichen Gebrauch der Begriffe „Legasthenie“ oder „Dyslexie“ wieder, welche aus dem anglo-amerikanischen Raum übernommen wurden (Suchodoletz 2007, 18). Kritisiert wird diese getrennte Fokussierung der beiden Fertigkeiten zum einen aufgrund ihrer Verwobenheit und gegenseitige Bedingung in der Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten (Steinbrink, Lachmann 2014, 78), zum anderen bezieht sich Kritik häufig auf das doppelte Diskrepanzkriterium. Die Diagnosekriterien der ICD-10 zu den Differenzen zwischen den Leistungen des betroffenen Kindes im Lesen und Rechtschreiben und denen in anderen Schulfächern beziehungsweise die

Charakterisierung der Diskrepanz zur Intelligenz werden als problematisch ausgewiesen (Scheerer-Neumann 2015, 25; Steinbrink, Lachmann 2014, 77-78). Konkreter dazu führt die Psychologin Scheerer-Neumann (2015, 26) an, dass in den Intelligenztests „nicht alle kognitiven Kompetenzen, die für den Schriftspracherwerb relevant sind“ untersucht werden und zahlreiche Studien belegen, dass „sich Legastheniker nach der Diskrepanzdefinition und andere Lese-Rechtschreib-Schwache außer im Intelligenzkriterium nur wenig unterscheiden“. Dadurch erfolgt eine mögliche Art der Distanzierung von dem Verständnis der Lese- und Rechtschreibstörung durch die ICD-10.

Einerseits markieren VertreterInnen anderer Ansätze ihre Abgrenzung zu der ICD-10- Definition der „Lese- und Rechtschreibstörung“ durch andere Bezeichnungen, andererseits werden mehrere unterschiedliche Begriffe häufig synonym und parallel verwendet. Exemplarisch sind folgende Bezeichnungen am häufigsten in der Fachliteratur zu finden: „Lese-Rechtschreibschwäche“ (Scheerer-Neumann 2015; Mertens 2002; Trauzettel-Klosinski, Schäfer & Klosinski 2002), „Lese-Rechtschreib-Störungen“, „Lese-Rechtschreibhemmungen“, „Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ (Scheerer-Neumann 2015; Warnke, Hemminger & Plume 2004a) oder wie bereits erwähnt „Legasthenie“ und „Teilleistungsschwäche“ (Sindelar Center [2018a]; Steinbrink, Lachmann 2014; Suchodoletz 2007; Trauzettel-Klosinski, Schäfer & Klosinski 2002).

Trotz unterschiedlicher Definitionen bei Verwendung derselben Bezeichnungen im Kontext von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, ist nach umfassender theoretischen Auseinandersetzung eine grobe Unterteilung der Ansätze in zwei „Gruppen“ möglich: Jene Verständnisse, die sich an der klinischen Definition der Lese- und Rechtschreibstörung der ICD-10 orientieren und vor allem die genetischen und hirnfunktionellen Voraussetzungen dafür fokussieren (WHO 2016; Steinbrink, Lachmann 2014; Schulte-Körne 2010; Warnke, Hemminger & Plume 2004a; 2004b; Trauzettel-Klosinski, Schäfer & Klosinski 2002) und Ansätze, deren Augenmerk auf bedingende Umweltfaktoren wie soziale Einflüsse auf die Lese- und Rechtschreibleistung der Kinder liegt (Scheerer-Neumann 2015; Brisch 2016; Suchodoletz 2007; Mertens 2002). Steinbrinks und Lachmanns (2014, 7) Darstellung bestätigt diese Unterteilung in „eher pädagogisch-psychologisch orientierten

Theorien, bei denen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben als Folge einer unspezifischen Entwicklungsvariation gesehen werden (dimensional), welche eine besondere pädagogische Herausforderung darstellen und (...) eher medizinisch-psychologisch orientierten Theorien, die von mehr oder weniger erblich bedingten Präpositionen hirnphysiologischer Defizite des Individuums ausgehen (kategorial: normal versus gestört)“. Die damit verbundenen unterschiedlichen Auffassungen über die Ursachen und einflussnehmenden Faktoren von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, werden im Folgenden unter dem „biologischen (medizinisches) Ursachenverständnis“ und den „psychosozialen Ursachenverständnisse“ zusammengefasst und näher erläutert.

2.1.1. Biologisches (medizinisches) Ursachenverständnis

Die Behandlung der Thematik um Schwierigkeiten von Kindern im Lesen und Rechtschreiben ist größtenteils in der kinder- und jugendpsychiatrischen und psychologischen Fachliteratur verortet. Wie bereits zuvor dargestellt, beziehen sich diese Disziplinen überwiegend auf die Definition der Lese- und Rechtschreibstörung durch die ICD-10. Das zugrundliegende medizinische Ursachenverständnis der Lese- und Rechtschreibstörung beziehungsweise der Teilleistungsstörungen, beruht auf neurobiologischen und neurowissenschaftlichen Erkenntnissen. In jenem deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass die Lese- und Rechtschreibstörung mit hoher Wahrscheinlichkeit genetisch bedingt ist. Dabei wird die Zuständigkeit eines bestimmten Gens jedoch abgesprochen. Wahrscheinlicher ist, dass das Zusammenwirken mehrere Gene für die Entwicklung von, für das Lesen und Rechtschreiben zentralen, Hirnfunktionen verantwortlich ist (Steinbrink, Lachmann 2014, 90; Warnke, Hemminger, Plume 2004a, 20-21). Dies nimmt schließlich Einfluss auf die phonologische Informationsverarbeitung, welche „die Nutzung von Informationen über die Lautstruktur bei der Verarbeitung gesprochener bzw. geschriebener Sprache“ (Suchodoletz 2007, 42) umfasst.

Die genetische Grundlage für jene Schwierigkeiten wurde unter anderem durch Untersuchungen der Lese- und Rechtschreibleistungen der Eltern und Geschwister der betroffenen Kinder untersucht und argumentiert. Sowohl Scheerer-Neumann

(2015, 33-34), also auch Warnke, Hemminger und Plume (2004a, 20-21) beziehen sich hierzu auf die Ergebnisse der Studie von Schulte-Körne et al. (1996) zur familiären Häufung von Rechtschreibschwierigkeiten: Die Ergebnisse beinhalten, dass zirka 26 bis 34% der Eltern und 52 bis 62% der Geschwister ebenfalls in ihren Rechtschreibfähigkeiten beeinträchtigt waren.

Die familiäre Häufigkeit von LRS ist jedoch ebenfalls aufgrund der Einflüsse des gleichen beziehungsweise ähnlichen Umfelds bedingt: Obwohl die Definition der Lese- und Rechtschreibstörung der ICD-10 und VertreterInnen des biologischen Ursachenverständnisses die ausschlaggebende Entstehungsbedingung durch eine genetische Disposition erklären, wird die Bedeutung von Umwelteinflüssen nicht ausgeschlossen. „Durch ihre genetische Ausstattung besitzen Kinder eine Anfälligkeit (Vulnerabilität), eine Lese-Rechtschreibstörung zu entwickeln. Die Umwelt hat aber auch durchaus Einfluss darauf, wie sich die kognitiven Grundlagen des Schriftspracherwerbs und die Lese-Rechtschreibleistungen entwickeln“ (Steinbrink, Lachmann 2014, 92). Die ICD-10 ergänzt, dass Lesen und Rechtschreiben als schulische Inhalte gelehrt und gelernt werden, weshalb die Leistungen des Kindes ebenfalls mit der Beschulung und familiären Förderung zusammenhängen. Psychosoziale Einflüsse auf das Lesen und Rechtschreiben von Kindern umfassen nach dieser Auffassung Erfahrungen im schulischen Unterricht und die Entwicklungsmöglichkeiten von kognitiven Fähigkeiten wie Sprache in der Familie (Remschmidt, Schmidt & Poustka 2017, 352).
Das medizinische, biologische Ursachenverständnis der Lese- und Rechtschreibstörung kann wie folgt zusammengefasst werden: „Die Ätiologie der umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten ist unbekannt. Man nimmt primär biologische Faktoren an, welche mit nichtbiologischen Faktoren (wie etwa Gelegenheit zum Lernen und Qualität des Unterrichts) zusammenwirken und so die Symptome erzeugen“ (Remschmidt, Schmidt & Poustka 2017, 353).

Der Ausschluss von anderen psychischen Störungen beziehungsweise emotionalen Störungen, – welche ebenfalls Auswirkungen auf schulische Fertigkeiten wie das Lesen und Schreiben haben können (siehe Kapitel 3.2.) – um die Diagnose einer Lese- und Rechtschreibstörung nach der ICD-10 zu stellen, kennzeichnet das medizinische Verständnis, welches nach strikten Kriterien verfährt. Die Fokussierung

der biologischen Aspekte und Diagnosekriterien scheint im klinischen, psychiatrischen Kontext adäquat, in Hinblick auf den Umgang mit betroffenen Kindern im schulischen Alltag ist jedoch dieser Ansatz auf dessen Umsetzbarkeit und pädagogische Zuständigkeit zu hinterfragen. Ausgangspunkt der kritischen Auseinandersetzung mit dem Verständnis von und dem daraus abgeleiteten Umgang mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, bildet hier die Bezugnahme des Stadtschulrats für Wien auf die ICD-10-Definition der Lese- und Rechtschreibstörung beziehungsweise der isolierten Rechtschreibstörung. Einerseits wird die Orientierung der „Richtlinien für den Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigungen des Erwerbs und Gebrauchs der Schriftsprache“ an dem ICD-10-Verständnis ausgewiesen, andererseits werden in weitere Folge „emotionale Probleme (Scheidung, Todesfall in der Familie, aber auch Überbehütet-Sein“ ebenfalls in den Ursachenerläuterungen inkludiert (Stadtschulrat für Wien 2014, [1-2]). Wie bereits erläutert, schließt hingegen die ICD-10-Definition (vorübergehende) emotionale Probleme als Ursache der Lese- und Rechtschreibstörung aus.

In der Behandlung der Bedeutung von psychosozialen, emotionalen Aspekten in der Entwicklung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern lässt sich eine zweite, zusammengefasste Gruppe von Ansätzen ausmachen.

2.1.2. Psychosoziale Ursachenverständnisse

Die im Folgenden diskutierten Verständnisse von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten fokussieren auf psychosoziale Entstehungsbedingungen. Aus diesem Grund wird im Gegensatz zu dem biologischen Ursachenverständnis ein plötzliches Auftreten von Schwierigkeiten nach bereits erfolgreichem Erwerb der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten nicht ausgeschlossen. Die VertreterInnen der ICD-10-Definition der Lese- und Rechtschreibstörung Steinbrink und Lachmann beispielsweise differenzieren strikt in der Erläuterung ihres Ursachenverständnisses: „Davon abzugrenzen ist der Begriff der ‚Lese-Rechtschreibschwäche' als ‚vorübergehendes legasthenes Erscheinungsbild', der ‚nicht entwicklungsbiologisch und zentralnervös begründet ist', sondern durch zeitlich begrenzte oder traumatische Erlebnisse in der Familie oder Schule verursacht wird" (Linder 1951, o.S. zit. n. Steinbrink, Lachmann 2014, 5). Die Begriffsverwendungen in den Erklärungsmodellen, die überwiegend psychosoziale Einflüsse thematisieren, variieren jedoch ebenfalls.

Psychotherapeutische Interventionen bei Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben beispielsweise werden durch deren Verständnis als „neurotische Lernhemmung" (Suchodoletz 2007, 67) argumentiert. Exemplarisch dafür kann Mertens (2002) Ausführung der „Psychoanalyse der Lese-Rechtschreibschwäche. Behandlung und Theorie der Legasthenie" herangezogen werden. Im Kontext der Kinder- und Jugendpsychoanalyse stellt die Psychoanalytikerin Fallbeispiele dar, welche Erfahrungen der von ihr behandelten Kinder für die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten ausschlaggebend gewesen waren. Mertens (2002, 26) geht von einem „multifaktoriellem" Ansatz in Hinblick auf die Entstehung jener Problematiken aus und ordnet die „Lese-Rechtschreibschwäche" den „seelischen Erkrankungen" zu. Dabei wird Bezug auf neurobiologische Erkenntnisse der Säuglingsforschung und die Bindungstheorie genommen (Mertens 2002, 199-202). Die „Lese-Rechtschreibschwäche" gründet demnach in den Beziehungserfahrungen der frühen Kindheit, welche ebenfalls die Entwicklung und Funktionen des Gehirns beeinflussen. Ausschlaggebend für das Entstehen der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sind traumatisierende Erfahrungen, die beispielsweise durch Fehlinterpretationen von Gefühlen und Bedürfnissen des Kindes durch seine

Bezugspersonen verursacht werden (Mertens 2002, 199-202). Grundlegend für das psychoanalytische Verständnis von LRS durch Mertens (2002) ist, dass sich vor allem unbewusste Leidenszustände in der Schrift und Sprache äußern. Die „Lese-Rechtschreibschwäche“ ist somit Ausdruck, ein Symptom von psychischen Problemen.

Der Bezug zu frühkindlichen Beziehungserfahrungen und deren Auswirkungen auf spätere Lebensphasen wird ebenfalls in Brischs Bindungstheorie behandelt. Im Kontext der vorliegenden Masterarbeit wird hier das Augenmerk auf Brischs Ausführungen der Bedeutung jener Bindungserfahrungen im „Grundschulalter“ (2016) gelegt. Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben werden dabei in dem Kapitel „Leistungsversagen und -verweigerung sowie Störung des Sozialverhaltens mit aggressivem Verhalten“ (Brisch 2016, 112-128) thematisiert. Im Vordergrund stehen Überlegungen zu verschiedene Arten von Bindungsverhalten in Zusammenhang mit den besonderen Anforderungen des Grundschulalters respektive des Einstiegs in das Schulwesen und der Beziehung und Interaktion zwischen dem Kind und seinen Lehrpersonen und Eltern. Die unterschiedlichen Arten von „Bindungssystemen“ – die nach Verhaltenstendenzen und Beziehungsmustern, die sich aus frühen Kindheitserfahrungen mit Bezugspersonen entwickeln, eingeteilt werden – sind nach diesem Verständnis ausschlaggebend für den Umgang des Kindes mit herausfordernden Situationen. Bindung wird in diesem Zusammenhang als Schutz- beziehungsweise als Risikofaktor verstanden (Brisch 2016, 62-64).

> Psychisch gesunde, bindungssichere Kinder sind den Anforderungen der Grundschule gewachsen – entsprechend ihren intellektuellen Begabungen (...) Kinder mit unsicherer, desorganisierter Bindung oder einer Bindungsstörung haben größere Schwierigkeiten, sich auf die kognitiven Aufgaben des Leistungsangebotes zu konzentrieren. Besonders in angstmachenden Situationen, d.h. bei Leistungstests und wenn ihre kognitiven Fähigkeiten herausgefordert werden, sind sie extrem gestresst (...) und es kommt zu verschiedenen Formen von Verhaltensauffälligkeiten (Brisch 2016, 113).

Zusammengefasst betont dieser Ansatz die Bedeutung psychosozialer Einflüsse, zum einen durch frühere Beziehungserfahrungen (insbesondere in der frühen Kindheit), zum anderen durch neue Beziehungserfahrungen im Zusammenhang mit der Schule (zum Beispiel durch Lehrpersonen) auf schulische Leistungen. Brisch

geht hierbei insbesondere auf den plötzlichen Leistungsabfall beziehungsweise die plötzliche Leistungsverweigerung in der Schule ein, denen häufig emotionale Probleme zugrunde liegen. Oftmals kann dieses plötzliche Auftreten und dessen Ursachen von Eltern und Lehrperson schwer nachvollzogen werden, weshalb sanktionierende Maßnahmen gesetzt werden, die die psychische Belastung der Kinder und somit deren Ausdruck im Verhalten (Leistungsversagen, -verweigerung, aggressive Handlungen etc.) wiederum fördern. Nach diesem Verständnis bedingen sich soziale Erfahrungen, psychisches, emotionales Erleben und schulische Leistungen und Verhaltensweisen kontinuierlich gegenseitig. Demnach können frühere und aktuelle Beziehungs- und Bindungserfahrungen positiv als auch negativ auf schulische Anforderungen wie das Lesen und Rechtschreiben wirken.

Psychosoziale Einflüsse in Hinblick auf LRS werden von VertreterInnen biologischer Ursachenverständnisse, wie bereits erwähnt, jedoch nicht ausgeschlossen. Sie werden jedoch im Kontext der ICD-10-Definition der „Lese- und Rechtschreibstörung“ ausschließlich als Faktoren thematisiert, die die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung oder die Ausprägung jener Störung bei vorhandener genetischen Disposition fördern oder mindern. Voraussetzungen sind die neurobiologischen, hirnfunktionellen und genetischen Bedingungen. Ausgehend von diesem Verständnis beschreiben beispielsweise Warnke, Hemminger und Plume (2004a, 22) „psychosoziale Zusammenhänge“. Diesen werden die Faktoren „didaktische Quantität und Qualität des Lese-Rechtschreibunterrichts“, „qualifizierte Hausaufgabenhilfe und elterliche Unterstützung“ und „Sozialstatus der Familie“ zugeordnet. Dabei wird insbesondere die Bedeutung „früher Bildungsförderung“ sowohl in der Familie, als auch in Bildungsinstitutionen für die Lese- und Rechtschreibfähigkeiten betont. Soziale Beziehungserfahrungen und deren psychischen Auswirkungen werden hier weder als ausschlaggebend für die Entstehung der Lese- und Rechtschreibstörung angesehen, noch als begünstigende oder hindernde Einflussfaktoren im Verlauf oder der Ausprägung der Symptomatik explizit thematisiert.

Eine zusammenfassende Darstellung multifaktorieller, ganzheitlicher Verständnisse von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bietet das Mehrebenenmodell der Psychologin Scherer-Neumann (2015, 13). Es zeigt die Wechselwirkungen zwischen „Personalen Faktoren“ und „Umweltfaktoren“, die sowohl für die biologische als auch

psychologische Ebene von Bedeutung sind. Die Betrachtung biologischer, psychologischer, personaler und umweltbezogener Aspekte und deren gegenseitige Bezogenheit und Zusammenwirken in der Entstehung von Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben charakterisiert dieses Modell. Mit der „leistungsbezogenen Definition“ der LRS differenziert Scheerer-Neumann (2015, 23) von der ICD-10-Definition, in dem der Fokus auf die tatsächlichen Lese- und Rechtschreibleistungen der betroffenen Kinder gerichtet ist und „nur Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und/oder Störungen der Sinnesorgane und Schülerinnen und Schüler, deren Lese- und Rechtschreibprobleme offensichtlich auf mangelnden Schulunterricht oder eine unzureichende Beherrschung der deutschen Sprache zurückzuführen sind“ nicht berücksichtigt werden. Das oben beschriebene Diskrepanzkriterium ist demnach nicht geltend und psychosoziale Ursachen beziehungsweise vorübergehende Schwierigkeiten aufgrund akuter psychischer Belastungen werden nicht ausgeschlossen. Ein chronischer Verlauf, wobei die Schwierigkeiten mit Beginn des Erwerbs von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten auftreten ist somit nicht Kriterium der leistungsbezogenen Definition. Eine Untermauerung beziehungsweise eine weitere Abgrenzung dieses LRS-Verständnis stellt eine begriffliche Unterscheidung dar: „Der Begriff Lese-Rechtschreib-*Schwierigkeit* fokussiert die aktuellen Probleme im Lernprozess, während Lese-Rechtschreib-*Schwäche* das Problem stärker als Eigenschaft des Kindes konzeptualisiert“ (Scheerer-Neumann 2015, 18).

Die angeführten Beispiele einer psychoanalytischen (Mertens 2002) und bindungstheoretischen (Brisch 2016) Theorie von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und auch die Thematisierung psychosozialer Einflussfaktoren durch Vertreter anderer Verständnisse (Scheerer-Neumann 2015; Steinbrink, Lachmann 2014; Warnke, Hemminger & Plume 2004a; 2004b) verweisen auf eine Bedeutsamkeit sozialer Erfahrungen, Beziehungserfahrungen im Entstehungszusammenhang von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten.
Das Hauptaugenmerk der vorliegenden Masterarbeit liegt auf dem Verständnis von LRS durch Lehrpersonen und deren Möglichkeiten psychosozial unterstützend für das betroffene Kind zu wirken. Dafür wird eine umfassende Betrachtung von LRS als notwendig erachtet. Die erfolgte Diskussion unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen in biologischen oder psychosozialen Ursachenverständnissen, ermöglicht eine

Zusammenführung zu einer ganzheitlichen Betrachtung von LRS, an der sich die empirische Untersuchung (Kapitel 6) orientiert. Dazu wird Scheerer-Neumanns (2015) Mehrebenenmodell herangezogen und ergänzt: Hier wird sowohl eine biologische und psychologische Ebene beachtet, die die gezeigten Lese-Rechtschreibleistungen einer Person bedingen. Beide Ebenen werden durch zahlreiche Faktoren, personalen und aus der Umwelt einwirkende beeinflusst. Gleichzeitig stehen diese in wechselseitigen Beziehungen. Um jene Einflussfaktoren für die Bearbeitung des zugrundeliegenden Forschungsinteresses, basierend auf dem theoretischen Vorverständnis, begrifflich zu präzisieren, wurden diese als „psychosoziale Einflussfaktoren“ zusammengefasst. Erfahrungen und Beziehungen mit anderen Personen (wie Familie, Freunde etc.) werden demnach als wesentlich ausschlaggebend für einflussnehmende Faktoren auf Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben verstanden.

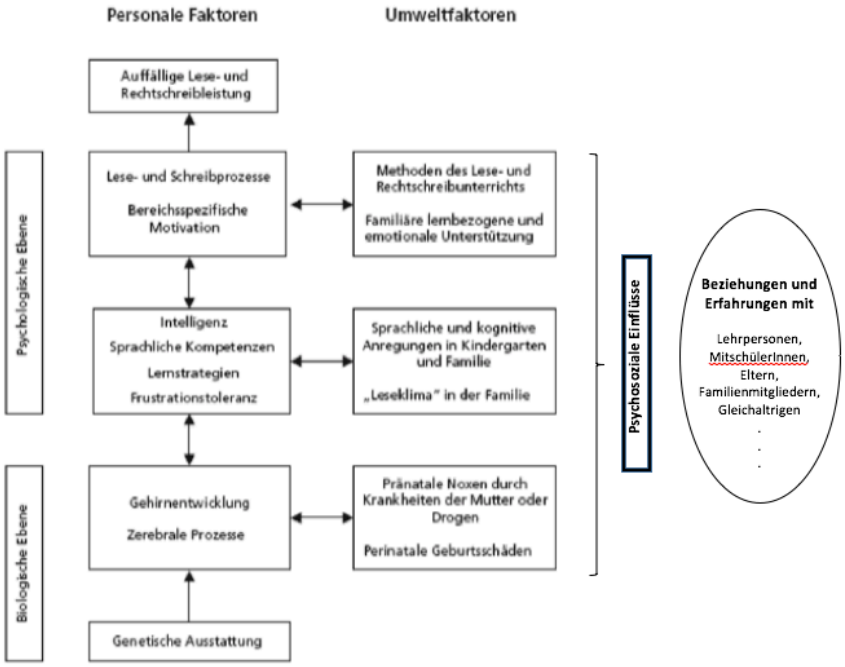

Abb. 1: „Mehrebenenmodell zur Strukturierung der relevanten Faktoren und Forschungsfragen bei LRS“ (Scheerer-Neumann 2015, 13) mit Ergänzungen der Autorin

Scheerer-Neumanns Mehrebenenmodell (2015), ergänzt durch dezidierte Nennung und Darstellung „Psychosozialer Einflüsse“ liegt dieser Masterarbeit als theoretisches (Ursachen-)Verständnis von LRS zugrunde.

2.2. Symptomatik

Wie bereits im vorangegangen Kapitel behandelt, ist kein allgemeiner wissenschaftlicher Konsens hinsichtlich des Ursachenverständnisses, der Definitionskriterien und Begrifflichkeiten von LRS auszumachen. In Folge dessen ist auch keine einheitliche Beschreibung der Symptomatik in Hinblick auf deren Verlauf und Ausprägung zu finden. Dennoch ist den Auseinandersetzungen in der Fachliteratur um LRS gemein, dass sie unzureichende Lese- und Rechtschreibleistungen von Kindern thematisieren und dabei Vergleiche zu den Leistungen anderer Kinder (Gleichaltrige, KlassenkollegInnen, SchulkollegInnen etc.) oder vorangegangene Leistungen des betroffenen Kindes selbst ziehen. Exemplarisch werden an dieser Stelle folgende, gesammelten Aufzählungen von Symptomen von LRS in Anlehnung an die ICD-10-Definition angeführt:

- Auslassen, Ersetzen, Verdrehen oder Hinzufügen von Worten oder Wortteilen
- Verlangsamtes Lesetempo
- Beim Vorlesen Startschwierigkeiten, stockendes Lesen, Verlieren der Zeile im Text, nicht sinnhaftes Betonen
- Vertauschen von Wörtern im Satz oder von Buchstaben in den Wörtern
- Unfähigkeit, Gelesenes wiederzugeben, aus Gelesenem Schlüsse zu ziehen und/oder Zusammenhänge zu sehen

- Verdrehungen von Buchstaben (Reversionen): b/d; p/q; u/n
- Vertauschung der Buchstabenfolge im Wort (Reihenfolgefehler): sie/sei
- Auslassungen von Buchstaben: warnen/waren
- Einfügung von Buchstaben: Sturtz/Sturz
- Dehnungsfehler: „ihm“ anstatt „im“
- Regelfehler: Fehler in der Groß- und Kleinschreibung; Verwechslung von „ä“ und „e“ (sähen/sehen); Dopplungsfehler (Robbe/Robe)
- Verwechslung der Lautzeichen („Wahrnehmungsfehler“: d/t, g/k, v/f
- Inkonstanz von richtigem und falschem Schreiben: ein und dasselbe Wort wird immer wieder unterschiedlich geschrieben (Warnke, Hemminger & Plume 2004a, 3-4)

Zusammengefasst werden in der Auseinandersetzung mit der Lese- und Rechtschreibleistung Merkmale wie Leseverständnis, -genauigkeit, -tempo, Vorlesen, Schreibrichtigkeit, -tempo und auch Konzentration beim Lesen und Schreiben beachtet (WHO 2016; Scherer-Neumann 2015; Steinbrink, Lachmann 2014; Schulte-

Körne 2010; Suchodoletz 2007; Warnke, Hemminger & Plume 2004a). Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass es nicht „Legasthenie-typische Rechtschreibfehler“ (Schulte-Körne 2010, 719) gibt, sondern spezifische Schwierigkeiten und Stärken von Kindern mit LRS individuell zu betrachten sind. Ebenfalls ist das Risiko von Fehlinterpretationen hinsichtlich eines geringen Wortschatzes zu beachten, da Kinder mit LRS oftmals kompensatorisch immer dieselben, „sicheren“ Wörter schreiben, um mögliche Rechtschreibfehler zu minimieren (Schulte-Körne 2010, 719).

Weiter besteht weitgehender Konsens über mögliche Auswirkungen der LRS auf das Verhalten des betroffenen Kindes. Dabei werden bestimmte Verhaltenstendenzen, Verhaltensauffälligkeiten sowohl in der Schule, als auch Zuhause insbesondere in der Hausaufgabensituation beschrieben, die mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben einhergehen können. Wie bereits behandelt, thematisiert Brisch (2016, 121-122) Verhaltensweisen wie sozialer Rückzug, aggressives Ausagieren, Leistungs- und Schulverweigerung in Hinblick auf Stresssituationen wie Leistungsversagen. Psychische Probleme in Zusammenhang mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben, werden von VertreterInnen eines medizinischen, biologischen Ursachenverständnisses im Kontext der Komorbidität behandelt (WHO 2016; BMB 2016; Steinbrink, Lachmann 2014; Schulte-Körne 2010; Warnke, Hemminger & Plume 2004;). Ansätze, die multifaktorielle Entstehungsbedingungen postulieren, fokussieren mehr die wechselseitige Beeinflussung von psychischem Erleben, sozialen Erfahrungen des Kindes und seiner Umwelt und der Lese- und Rechtschreibleistungen (Scherer-Neumann 2015; Brisch 2016; Mertens 2002). Psychische Probleme sind demnach nicht ausschließlich Folge von LRS.
In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die umfassende Literaturrecherche eine wiederholte Thematisierung von Mythen bezüglich Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und deren Auswirkungen für die betroffenen Kinder und ihr Umfeld deutlich machte. Eigenschafts-Zuschreibungen an das Kind, es wäre faul, weniger intelligent, unwillentlich oder ausschließlich unkonzentriert und auch Schuldzuschreibungen an die Eltern, Familie (deren Erziehung) oder die Lehrperson (deren Unterricht) (wie bei Steinbrink, Lachmann 2014; Warnke, Hemminger & Plume 2004a) tragen häufig zu psychischer Belastung und auch Verstärkung der Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben bei.

Der Umgang mit der Symptomatik kann wie folgt unterschieden werden: Das Fördern der Lese- und Rechtschreibfähigkeit ist überwiegend Teil der schulischen Unterstützungsmaßnahmen beziehungsweise erfolgt durch außerschulische Bildungsinstitutionen, in Wien zum Beispiel durch „Wiener Landesverband Legasthenie“, „Lese-Rechtschreib-Institut“ oder „Lehrinstitut für Orthographie und Sprachkompetenz (LOS)“. Die Verbesserung dieser Symptomatik ist durch regelmäßiges, über einen längeren Zeitraum erfolgendes und gezielt an der Lese- und Rechtschreibleistung ansetzendes Training erreichbar (BMB 2016; Ise, Engel, Schulte-Körne 2012; Warnke, Hemminger & Plume 2004).
Symptome in Hinblick auf psychische oder Verhaltensauffälligkeiten in Zusammenhang mit LRS werden überwiegend im Rahmen klinischer, psychologischer Aufgabenbereichen behandelt. Die Thematik um psychische respektive psychosoziale Aspekte hinsichtlich LRS wird in Kapitel 3 umfassender bearbeitet.

2.3. Diagnostik und Behandlung

Um die Aspekte der Diagnostik und Behandlung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu bearbeiten, ist die Reflexion des Anwendungskontextes und damit verbundenen Verständnissen und Vorstellungen zu berücksichtigen. Die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur lässt, wie bereits einleitend dargestellt, eine Trennung zwischen klinischer (kinder- und jugendpsychiatrischer, -psychologischer, -psychotherapeutischer) und schulischer (pädagogischer) Thematisierung von LRS erkennen. Die Problematik der LRS wird hierbei in unterschiedlichen Schwerpunkten verortet, wodurch sich die Diagnostik und abgeleitete Behandlungsziele ebenfalls unterscheiden. Aufgrund der Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit nach psychosozialen Unterstützungsmöglichkeiten durch Lehrpersonen werden im Folgenden der klinische und der schulische Rahmen separat beleuchtet, um im weiteren Verlauf die strikte Trennung der Dimensionen kritisch zu bearbeiten.

2.3.1. Problematik und Behandlung aus klinischer Sicht

Die Zuteilung der ICD-10 der Lese- und Rechtschreibstörung in die Kategorie F der psychischen und Verhaltensstörungen kann als Untermauerung der medizinischen Schwerpunktsetzung hinsichtlich LRS verstanden werden: Während die ICD-10-Definition dezidiert die Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben hervorhebt, setzt eine psychiatrische Behandlung mit Psychopharmaka nicht direkt an der Lese- und Rechtschreibleistung an. Eine pharmazeutische Therapie ist demnach dann indiziert, wenn das betroffene Kind andere psychische Belastungen und Verhaltensauffälligkeiten zeigt. Der Kinder- und Jugendpsychiater Schulte-Körne (2010, 723) nennt folgendes Beispiel: „Eine Pharmakotherapie zur Behandlung der LRS ist nicht sinnvoll. Lediglich dann, wenn eine Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) und eine LRS vorliegen, kann durch die Behandlung der Aufmerksamkeitsstörung auch die Fähigkeit zum schulischen und außerschulischen Lernen verbessert werden“.
Ausgangslage für das Aufsuchen von Kinder- und JugendpsychiaterInnen und PsychologInnen ist neben dem Leidensdruck aufgrund der Schwierigkeiten in der Schule (im Lesen und Schreiben) oftmals auch ein Leidensdruck aufgrund psychischer Auffälligkeiten, die sich im Verhalten des Kindes zeigen. „Dabei wird die Lernstörung von den Eltern oft bedeutend wichtiger genommen als die Auffälligkeiten im kindlichen Verhalten“ (Sindelar Center [2018a], [1]). Brisch (2016, 111) hebt die mögliche Bedeutung der schulischen Bildung für die gesamte Familie hervor. Die Erwartungen und Sorgen der Eltern, der Familie, gründen in der Annahme, dass spezielle Leistungen, meist in Form von Schulnoten notwendig sind, um in der Leistungsgesellschaft überleben zu können und dabei glücklich und erfolgreich zu sein. Schwierigkeiten des Kindes im Lesen und Rechtschreiben ziehen demnach häufig Ängste in Hinblick auf die Zukunft des Kindes mit sich, weshalb die Eltern PsychologInnen oder Kinder- und JugendpsychiaterInnen aufsuchen.

Das Vorgehen bei einer psychiatrischen oder psychologischen Konsultation aufgrund von Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben beinhaltet zunächst eine umfassende Diagnostik. In der recherchierten Fachliteratur wird weitgehend das Heranziehen einer multiaxialen Diagnostik beschrieben. Dabei werden durch standardisierte Testverfahren und Diagnosegesprächen mit dem Kind, seinen Eltern

und gegebenenfalls Lehrpersonen neben den Bereichen Lesen, Rechtschreiben und Intelligenz auch die psychische und körperliche Gesundheit und psychosoziale Aspekte untersucht (Scheerer-Neumann 2015; Schulte-Körne 2010; Suchodoletz 2007; Warnke, Hemminger & Plume 2004a). Psychosoziale Komponenten werden hier im Zusammenhang mit zusätzlichen Belastungsfaktoren wie Mobbing oder in Hinblick auf das Sozialverhalten („psychosoziale Funktionsniveau“) des untersuchten Kindes beleuchtet (Schulte-Körne 2010, 720). Die Psychologin Scheerer-Neumann (2015, 72) unterteilt die klinische Diagnostik von LRS in die drei Kategorien „Lese- und Rechtschreibleistungen“, „sozial-emotionale und motivationale Befindlichkeit“ und „psychosoziale Situation“.

Vor dem Hintergrund des weitgehend klinischen Ursachenverständnisses von LRS als genetisch bedingt und durch psychosoziale Faktoren mitbeeinflusst, erfolgt jener beschriebene Diagnostikprozess, welcher nicht ausschließlich die Untersuchung des betroffenen Kindes selbst, sondern auch dessen nahen Umfelds (Eltern, LehrerInnen etc.) in die Exploration inkludiert. Anhand definierter Kriterien beziehungsweise Ausschlusskriterien durch die ICD-10 wird schließlich eine „Lese- und Rechtschreibstörung“ diagnostiziert (oder ausgeschlossen) und es erfolgt ein entsprechender Behandlungsplan. Der Kinder- und Jugendpsychiater Schulte-Körne (2010, 724) fasst zusammen: „Die Behandlung der LRS hat zwei Säulen, die Behandlung der Kernproblematik im Lesen und Rechtschreiben und die Behandlung der eventuell auftretenden komorbiden psychischen Störungen“. Wie bereits erläutert, ist eine psychiatrische, psychopharmakologische Therapie hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistungen nicht indiziert. Schulte-Körne (2010, 723) sieht die Aufgabe der Kinder- und JugendpsychiaterInnen respektive PsychologInnen in der Aufklärung und Beratung über die Diagnose der Lese- und Rechtschreibstörung, deren Ursachen, Verlauf und dergleichen. Vor allem der Beratung der Eltern zu außerschulischen Lese- und Rechtschreibtrainingsmöglichkeiten kommt im Rahmen der ersten Säule Bedeutung zu. Auch eine Beratung der Lehrpersonen durch die Kinder- und JugendpsychiaterInnen oder PsychologInnen hinsichtlich der möglichen psychischen Auswirkungen von LRS für das Kind, wird wiederholt als Teil der klinischen Behandlung beschrieben (beispielsweise bei Schulte-Körne 2010; Warnke, Hemminger & Plume 2004a). In diesem Kontext wird „Psychoedukation“ weitgehend als wichtiger Bestandteil des Umgangs mit LRS und deren Behandlung

angesehen (Sindelar Center [2018b]; Schulte-Körne 2010; Baierl 2008; Warnke, Hemminger & Plume 2004a). Die nähere Erläuterung von Psychoedukation erfolgt in Kapitel 4.4.
In der weiteren klinischen Beratung werden in Hinblick auf psychische Problematiken und Verhaltensauffälligkeiten des Kindes die Möglichkeit und Notwendigkeit einer psychotherapeutischen und/oder psychopharmakologischen Behandlung thematisiert.

Zusammengefasst ist die Problematik nach umfassender Diagnostik differenziert zu betrachten und ausschlaggebend für den folgenden Behandlungsplan: „Es gibt Kinder ausschließlich mit Problemen beim Lesen und/oder Rechtschreiben, denen vor allem mit Förderunterricht zu helfen ist; bei anderen Kindern stehen sozial-emotionale Probleme im Vordergrund und die Situation im Elternhaus und/oder in der Schule stellt sich möglicherweise als wenig leistungs- und/oder selbstwertfördernd heraus. Hier ist eine Lerntherapie oder Psychotherapie indiziert, die diese Probleme aufarbeitet“ (Scheerer-Neumann 2015, 47). Ziel und Aufgabe der Kinder- und JugendpsychiaterInnen und PsychologInnen ist demnach durch Berücksichtigung möglichst vieler einflussnehmender Aspekte, Unterstützungsangebote zur Förderung der Lese- und Rechtschreibleistung aufzuzeigen, über psychische Belastungen aufzuklären und diese gegebenenfalls (medikamentös) zu behandeln respektive Psychotherapie zu empfehlen.

2.3.2. Problematik und Behandlung von LRS aus schulischer Sicht

Die offizielle Thematisierung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten von Kindern aus schulischer Perspektive in Wien erfolgt durch Erlässe und Richtlinien durch den Stadtschulrat für Wien beziehungsweise durch das aktuell zuständige Bundesministerium (BMBWF). Der gegenwärtig gültige Erlass in diesem Zusammenhang trat 2014 für alle allgemeinbildenden Pflichtschulen in Kraft und trägt den Titel „Richtlinien für den Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigungen des Erwerbs und Gebrauchs der Schriftsprache“ (Stadtschulrat für Wien 2014).

LRS-Verständnis

Die Recherche zu schulpolitischen Dokumenten in Zusammenhang mit LRS machte eine diverse und nicht kontinuierliche Begriffsverwendung in der Thematik sichtbar: Die inkonsistente Bezugnahme auf die ICD-10-Definition der „Lese- und Rechtschreibstörung“ und der „isolierten Rechtschreibstörung“ wird zum einen in den wechselnden Begrifflichkeiten, zum anderen in den folgenden möglichen Ursachenbeschreibungen sichtbar. In den diesbezüglich veröffentlichten Dokumenten werden ebenfalls die Begriffe „Lese-Rechtschreibschwäche“ und „Legasthenie“ verwendet. Der Erlass (Stadtschulrat für Wien 2014, [1]) hebt nach Anführung der ICD-10-Definition die Trennung der Lese- und Rechtschreibstörung von „seelischen, motorischen und Verhaltensstörungen“ hervor. Anschließend folgt eine Auflistung möglicher Ursachen der „Lese- und Rechtschreibstörung“ (F81.0) und „isolierten Rechtschreibstörung“ (F81.1). Neben genetischen Faktoren, die Auswirkungen auf die phonologische Bewusstheit haben, sind Hör- und Sehbeeinträchtigungen (im Vorschulalter), ein „nicht ausreichend entwickeltes phonologisches Arbeitsgedächtnis“ und „nicht ausreichend entwickelter ‚Schneller automatisierter Wortabruf‘“, Entwicklungsstörungen und eine andere Erstsprache angeführt. Psychosoziale Aspekte sind unter der Formulierung „sozio-ökonomisch/kulturelle Deprivation (Stichwort schriftfernes Elternhaus) und emotionale Probleme (Scheidung, Todesfall in der Familie, aber auch Überhüter-Sein)“ als mögliche Ursachen von LRS zu finden (Stadtschulrat für Wien 2014, [1-2]). Jene Aufzählung potentieller Gründe für Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben markiert ein breiter gefasstes Verständnis von LRS, als das der ICD-10-Definition, welche die Diagnose unter anderem durch den Ausschluss von Beeinträchtigungen der Hör- und Sehorgane, emotionalen Störungen und tiefergreifenderen Entwicklungsstörungen kennzeichnet (WHO 2016, 286-288).

Diagnose und Förderung von LRS

Im Vordergrund hinsichtlich des Umgangs mit LRS im Schulalltag - nach den offiziellen Richtlinien und Erlässen – stehen die Lese- und Rechtschreibleistung. Der Fokus ist dabei auf der Förderung der Fähigkeiten im Lesen und Rechtschreiben und der im Zusammenhang stehenden Leistungserbringung und –beurteilung. Der Erlass

zu den entsprechenden Richtlinien durch den Stadtschulrat für Wien (2014, [2-3]) enthält folgende schulische Schlussfolgerungen zur Behandlung von LRS: Nachdem eine „Förderdiagnose“ durch eine „schulische Fachkraft“ durchgeführt wurde, ist es Aufgabe der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers ein „individuelles Lernprogramm“ für das Kind zu erstellen. Dabei sollen vorrangig die Ressourcen der jeweiligen Schule auf eine Weise genutzt werden, sodass alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse gefördert werden. Darunter ist die Betreuung eines Kindes durch möglichst wenige schulische Fachkräfte parallel zu verstehen. Damit die „Lese-Rechtschreibstörung“ in der Erstellung des Förderprogramms und in weiterer Folge in der Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden kann, ist keine außerschulische Diagnostik (zum Beispiel psychologisches oder psychiatrisches Gutachten) erforderlich. Die anzustrebende Unterstützung findet integrativ, im Rahmen des regulären Unterrichts statt. Verbessert sich die die Lese- und Rechtschreibleistung trotz jener Förderung nicht, besteht die Möglichkeit, ergänzend zu dem regulären Unterricht, an zusätzlichen Förderkursen an der Schule, wie an der „Förderung 2.0“ (Stadt Wien [2018a], o.S.) teilzunehmen beziehungsweise ist außerdem eine schulpsychologische Diagnostik in Erwägung zu ziehen.

Eine weitere Umgangsweise stellt die Zusammenarbeit der jeweiligen Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrer mit den darüber hinaus unterstützenden Lehrpersonen (BegleitlehrerInnen, SprachförderlehrerInnen etc.) dar, welche unter anderem durch autonom organisierte Teambesprechungen gesichert werden soll.

Wie bereits oben angeführt, ist zur Berücksichtigung eine „Lese-Rechtschreibstörung“ und die Planung der entsprechenden schulischen Förderung eine Förderdiagnostik notwendig. Diesbezüglich spielt die LehrerInnen-Fortbildung eine entscheidende Rolle, denn die Ausführung einer „Pädagogischen Diagnostik“ und „Spezifischen Förderung“ in Hinblick auf LRS bedarf einer gewissen „Eignung“, welche durch die Absolvierung von Lehrgängen und Fortbildungsangeboten zur „Legasthenikerförderung“ an Pädagogischen Hochschulen, Universitäten oder Vereinen erlangt werden kann (Stadtschulrat für Wien 2014, [5]).

Leistungserbringung und –beurteilung bei SchülerInnen mit LRS

Das, in den regulären Unterricht integrierte, Arbeiten mit individuell erstellten Förderprogrammen und der gegebenenfalls zusätzlich in schulischen Förderkursen stattfindende Unterricht bei LRS werden durch den expliziten Verweis auf die generelle, alle SchülerInnen betreffende, Leistungsbeurteilung hinsichtlich der Rechtschreibung ergänzt. Demnach ist die „Schreibrichtigkeit" in der Prioritätenliste der Beurteilungskriterien an vierter und somit an letzter Stelle gesetzt. Die Beurteilung setzt sich aus den Teilbereichen „Inhalt", „Ausdruck", „Sprachrichtigkeit" und „Schreibrichtigkeit" zusammen (BMBWF 2001a, o.S.).

> Grundsätzlich ist bei der Verordnung über die Leistungsfeststellung bei schriftlichen Formen zu beachten, dass ‚Schreibrichtigkeit' (also Rechtschreibung) an letzter, also an vierter Stelle der zu berücksichtigenden Kriterien genannt wird. Das gibt auch Aufschluss über das Gewicht dieses Kriteriums. Diese Gewichtung gilt grundsätzlich und ist bei der Beurteilung schriftlicher Arbeiten aller Schüler/innen zu beachten (Stadtschulrat für Wien 2014, [3]).

Diese allgemeine Regelung für den Bereich der Volksschulen, Neue Mittelschulen und AHS-Unterstufen, bezieht sich auf die Beurteilung der Unterrichtssprache, in Hinblick auf Wiener Volksschulen somit auf den Deutschunterricht. Ebenfalls soll durch die Lehrpersonen in der Leistungsbeurteilung neben der schriftlichen, auch die mündliche Leistungserbringung der SchülerInnen gleichermaßen beachtet werden, um eine Kompensation von Schwierigkeiten in schriftsprachlichen durch mündliche Leistungen wie Referate oder andere Formen der Mitarbeit im Unterricht zu ermöglichen. Zudem ist in der entsprechenden Leistungsbeurteilungsverordnung verankert, dass in allen anderen Unterrichtsfächern (mit Ausnahme des Schulfaches Deutsch) „orthographische, grammatische und semantische Normabweichungen in der fachlichen Beurteilung nicht zu berücksichtigen" (Stadtschulrat für Wien 2014, [4]) sind. Außerdem enthält der Erlass des Stadtschulrats für Wien (2014, [4]) eine Liste empfohlener Fehlerkategorien (für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht) und SchülerInnen haben die Erlaubnis „zeitgemäße Hilfsmittel zur Überprüfung der Schreibrichtigkeit" zu verwenden beziehungsweise können diese durch die Lehrpersonen bereitgestellt werden (BMBWF 2016, o.S.). Zusammengefasst wird betont: „Wichtiges Kriterium für die Leistungsfeststellung und -beurteilung ist, dass sie geeignet sein soll, Motivation, Ausdauer und Selbstvertrauen der Schüler/innen

positiv zu beeinflussen. Dies ist erreichbar über differenzierte Aufgabenstellungen, die es der Schülern[sic!]/dem Schüler ermöglichen, auch ihre/seine Stärken einzubringen“ (Stadtschulrat für Wien 2014, [4]).

Bei Verdacht auf zukünftig negative Leistungsbeurteilungen und zur Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten wurden 2005 durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) das „Frühwarnsystem und Frühinformationssystem“ eingeführt. Das entsprechende Rundschreiben richtet sich an alle österreichische Schulen ab der 5. Schulstufe und behandelt die bereits im ersten Semester verpflichtende Kontaktaufnahme der Lehrperson mit den Erziehungsberechtigten der betroffenen SchülerInnen „bei einer drohenden negativen Beurteilung“ (BMBWK 2004, o.S.). Obwohl sich jenes Rundschreiben vordergründig auf alle SchülerInnen ab der fünften Schulstufe bezieht, stellt das Bundesministerium für Bildung und Frauen ([2018a]; [2018c]) im Rahmen der Abteilung „Schulpsychologie-Bildungsberatung“ ebenfalls einen Gesprächsleitfaden für die dritte und vierte Klasse Volksschule zur Verfügung. Durch diese Maßnahme soll eine tatsächliche negative Leistungsbeurteilung verhindert werden.

Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung

Eine umfassendere Thematisierung der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten erfolgt grundsätzlich in den Veröffentlichungen der Abteilung „Schulpsychologie-Bildungsberatung“ durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Die Tätigkeit von SchulpsychologInnen in den Schulen vor Ort umfasst neben psychologischer Diagnostik und Behandlung von SchülerInnen, die Beratung von Eltern und LehrerInnen zu Themen wie Förderung, Erziehung, Probleme und Krisen und Bildungslaufbahn (Stadt Wien [2018b], o.S.). Auf deren Homepage sind die bereits erläuterten Informationen und Maßnahmen hinsichtlich LRS im österreichischen, schulischen Kontext aufgelistet und durch Dokumente und Verweise ergänzt: Die Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu LRS wie Definition, Symptomatik, Verlauf und dergleichen, sowie Ausführungen zur Förderung in der Schule, Leistungsbeurteilung, LehrerInnenbildung und Hinweise für Eltern werden in dem bereits genannten Dokument „Der schulische Umgang mit der

Lese-Rechtschreib-Schwäche. Eine Handreichung“ (BMB 2016) behandelt. Jene Handreichung (BMB 2016, 10-11) fasst die Verantwortung der Schule in Hinblick auf LRS zusammen:

> (...) die schwierige Aufgabe der Schule und damit der Lehrpersonen besteht darin, ihre Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Gegebenheiten zu erkennen und auf ihrem Weg in die Schrift zu begleiten und so gut wie möglich zu unterstützen (...) andere Kinder [sind] während ihrer gesamten Schullaufbahn darauf angewiesen, dass der Schriftspracherwerb in für sie bewältigbare Lernschritte zerlegt wird, sie beständig dazu motiviert werden, diese Teilschritte in ihrem individuellen Lerntempo zu durchlaufen, auch wenn diese Lernwege nicht der Norm entsprechen. Außerschulische Ressourcen (insbesondere elterliche Unterstützung, Lesepatenschaften, schulpsychologische Beratung, ggf. therapeutische Maßnahmen) können und sollen hilfreich ergänzend zum Einsatz kommen und in der täglichen schulischen Arbeit genutzt werden, sie können diese aber keinesfalls ersetzen.

In Bezug auf einen kompetenten Umgang beziehungsweise eine qualitative Förderung bei LRS durch Lehrpersonen wird in der Handreichung (2016, 34) die Notwendigkeit einer „umfassenden Ausbildung und beständigen Weiterbildung“ betont. Wie bereits oben ausgeführt, ist eine umfangreiche Auseinandersetzung, die Lehrpersonen zu der Pädagogischen Diagnostik und Spezifischen Förderung von LRS befähigt, jedoch als Zusatzqualifikation durch Fort- oder Weiterbildung deklariert und somit nicht Teil der regulären LehrerInnen-Ausbildung.
Weitere, auf der Homepage der Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung zur Verfügung gestellte, Informationsmaterialen beziehen sich auf die schulischen Rahmenbedingungen (Erlass, Leistungsbeurteilung), LehrerInnen-Weiterbildung, LehrerInnen-Gespräche (Leitfaden) und die „Legasthenierichtlinien der Bundesländer“.

Die Vorgaben und Richtlinien durch den Stadtschulrat für Wien beziehungsweise des zuständigen Bundesministeriums (BMBWF) richten sich explizit an die Lehrpersonen und umfassen vordergründig – wie erläutert – die Lese- und Rechtschreibförderung und Modularitäten der Leistungsbeurteilung (Fehlerkategorien, kompensatorische Leistungserbringung, Erlaubnis zur Verwendung von Rechtschreib-Hilfsmittel etc.). Eine detailliertere Auseinandersetzung mit LRS, wie Entwicklung, Verlauf und Einflussfaktoren, wird im Schulkontext dem Zuständigkeitsbereich der

eigenständigen Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung zugeordnet. Diese stellt Informationsmaterial wie die genannte Handreichung und Gesprächsleitfäden für LehrerInnen (für Gespräche mit betroffenen Kind und dessen Eltern) bereit und steht mit persönlicher Beratung durch PsychologInnen an den Schulen für SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen zur Verfügung. Die Aufklärung und Beratung zu LRS ist demnach überwiegend der psychologischen Expertise, der Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung zugeteilt, deren Informationsmaterialien an „alle Schulpartner und Interessierte“ (BMBWF [2018], o.S.) adressiert ist.

2.4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Wie zuvor erläutert, ist in der wissenschaftlichen Fachliteratur eine variierende Thematisierung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bemerkbar. Begrifflichkeiten, Definitionen, Ursachenverständnisse, Diagnosekriterien sowie daraus abgeleitete Problemverständnisse und Behandlungsverfahren differieren zwischen und innerhalb der Disziplinen und der Institution Schule (hier Wiener Volksschule). Daraus kann eine grobe inhaltliche Trennung in der Betrachtung und Behandlung der Problematik um LRS in zwei Dimensionen ausgemacht werden: Eine Dimension fokussiert die mangelnden Lese- und/oder Rechtschreibfähigkeiten beziehungsweise Schulleistungen des betroffenen Kindes. Hier ist die Zuständigkeit der Institution Schule und außerschulische Bildungsinstitutionen anzusiedeln, zu deren Aufgaben die Lese- und Rechtschreibförderung (Förderdiagnostik, Förderkurse, Training etc.), der Nachteilausgleich und die Vermeidung von negativen Leistungsbeurteilungen in der Schule für Kinder mit LRS zählen. Spezifische Benotungskriterien bei Kinder mit LRS gehen aus den offiziellen Richtlinien nicht hervor. Überwiegend wird die Schreibrichtigkeit beleuchtet, welche prinzipiell, alle SchülerInnen betreffend, an Gewichtung genommen wird. Die Benotung soll an der gesamten, individuellen Leistung des oder der Einzelnen bemessen werden. Ebenfalls kann dadurch auch das fehlende Erfordernis eines außerschulischen Gutachtens zur LRS-Problematik argumentiert werden, da die Benotung sorgfältig durch die Lehrperson anhand des individuellen Leistungsniveaus erfolgt.

Die andere Dimension beleuchtet die Bedeutung von LRS für psychische und soziale Komponenten der betroffenen Kinder und deren Umfeld und setzt bei

psychologischen Hilfestellungen an. Psychische Auffälligkeiten respektive Verhaltensauffälligkeiten in Zusammenhang mit LRS werden vordergründig von PsychologInnen, Kinder- und JugendpsychiaterInnen und PsychotherapeutInnen behandelt. Der Kinder- und Jugendpsychiater Schulte-Körne (2010, 724) benennt zwei Säulen in der Behandlung von LRS, die „Kernproblematik im Lesen und Rechtschreiben“ und die „eventuell auftretenden komorbiden psychischen Störungen“.

Während im wissenschaftlichen Diskurs Uneinigkeit beziehungsweise Unwissen über die tatsächlichen Ursachen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten herrscht, ist ein weitgehender Konsens hinsichtlich der Komplexität der Entwicklungs- und Verlaufsbedingungen von LRS auffindbar. In der recherchierten Fachliteratur schließen sich jedoch weitgehend biologische Komponenten wie die genetische Bedingtheit von LRS, sowie Umwelteinflüsse insbesondere psychosozialer Art (Beziehungserfahrungen, familiäres und schulisches Umfeld, Krisen/Traumata etc.) (siehe Kapitel 3) einander nicht zwingend aus, dennoch kann durch punktuelle Fokussierungen in der theoretischen Ausgangslage die Gefahr der Vernachlässigung, Ausklammerung anderer Aspekte angenommen werden. Das ausgewiesene „schulische“ Verständnis von LRS grenzt sich von der klinischen ICD-10-Diagnose der „Lese- und Rechtschreibstörung“ ab, in dem auch Entwicklungsstörungen, Beeinträchtigungen der Sinnesorgane als auch „emotionale Probleme“ (Stadtschulrat für Wien 2014 [2]) als mögliche Ursachen berücksichtigt werden.

Das Wirken mehrerer Faktoren beziehungsweise deren wechselseitige Beeinflussung auf biologischer, psychologischer und sozialer (Umwelt-) Ebene auf Lese- und Rechtschreibfähigkeiten (Mehrebenenmodell Scheerer-Neumanns) lässt ableiten, dass eine strikte Trennung der Dimensionen, der „Säulen“, im Umgang mit LRS nicht möglich oder wenig förderlich ist. Inwieweit neben Lese- und Rechtschreibförderung, psychosoziale Unterstützung von Kinder mit LRS durch ihre Lehrpersonen (in der Schule) im Rahmen deren Aufgabenbereichs erfolgen könnte, ist zentrales Forschungsinteresse der vorliegenden Masterarbeit. Um diesem nachzugehen erfolgt im anschließenden Kapitel die Bearbeitung der, aus der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur hervorgegangenen, gewissen Einigkeit

darüber, dass psychische respektive Verhaltensauffälligkeiten von Kindern in Zusammenhang mit LRS häufig eine Rolle spielen.

3. Psychosoziale Aspekte hinsichtlich LRS

Die umfassende Auseinandersetzung mit Fachliteratur zeigte unterschiedliche Auffassungen und Betrachtungsweisen von psychosozialen Einflussfaktoren in Zusammenhang mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Das der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Verständnis von „psychosozialen Aspekte“ lässt sich durch das Ableiten eines Gemeinsamen, die Bedeutung sozialer Erfahrungen (Beziehungen) und psychischer Befindlichkeit für Lese- und Schreibfähigkeiten, definieren. Dabei erfolgt die wissenschaftliche Herangehensweise an Zusammenhänge und Wirkung aus verschiedenen Blickwinkeln: Während psychosoziale Aspekte im Entstehungszusammenhang, im Ursachenverständnis von LRS betrachtet werden, können psychosoziale Komponenten auch fokussiert auf den weiteren Verlauf beziehungsweise die Folgeerscheinungen von LRS bezogen werden. Psychosoziale Faktoren werden somit als Einwirkungen auf und Auswirkungen durch LRS behandelt. Dieses Kapitel befasst sich zunächst mit der getrennten Betrachtung von psychosozialen Ein- und Auswirkungen, um anschließend die Komplexität und wechselseitigen Wirkungen hinsichtlich LRS zu erläutern.

3.1. Psychosoziale Einwirkungen auf LRS

Wie in Kapitel 2 erläutert, beziehen sich Mertens (2002) psychoanalytisches und Brischs (2016) bindungstheoretisches Verständnis von LRS beispielsweise auf (frühe) Beziehungs- respektive Bindungserfahrungen, die in Zusammenhang mit Leistungsschwierigkeiten im Lesen und Schreiben stehen. Mertens (2002, 193-194) nennt in diesem Kontext die Bedeutung von Beziehungsdynamiken, beispielsweise daraus entstandene „intrafamiliäre Traumata“, für die Entwicklung von LRS. Im Sinne dieses und weiterer psychotherapeutischer Ansätze werden LRS als „Folge einer neurotischen Lernhemmung bzw. verdrängter Konflikte“ (Suchodoletz 2007, 67) verstanden. Die Bindungstheorie nach Brisch verbindet ebenfalls schulisches

Leistungsversagen mit früheren und aktuellen Beziehungserfahrungen insbesondere mit Bindungspersonen (Eltern, Lehrpersonen etc.) und thematisiert diese im Rahmen von Verhaltensauffälligkeiten wie „Störung des Sozialverhaltens mit aggressivem Verhalten“ (2016, 111). Die schulischen Richtlinien hinsichtlich des Umgangs mit LRS führen ebenfalls „emotionale Probleme (Scheidung, Todesfall in der Familie, aber auch Überbehütet-Sein“ (Stadtschulrat für Wien 2014, [2]) als eine mögliche Ursache an. Die folgende Aufzählung stellt einen Auszug weiterer psychosozialer Faktoren dar, die in der Literatur weitgehend als einflussnehmend sowohl in der Entstehung als auch ausschlaggebend für den Verlauf und die Ausprägung von LRS genannt werden:

Psychosoziale Einflüsse auf LRS	
- *Gelegenheit zum Lernen* - *Qualität des Unterrichts*	Remschmidt et al. 2017, 353
- *Didaktische Quantität und* *Qualität des Lese-Rechtschreibunterrichts* - Sozioökonomische Aspekte (Kinderzahl, Wohnverhältnisse, beruflicher Status der Eltern, familiäre schriftsprachliche Fähigkeiten) - Hausaufgabensituation (Unterstützung, Konflikte) - frühe Bildung - Erziehungsverhalten der Eltern - *individuelle Kompensationsmöglichkeiten,* *psychische Stabilität, Komorbidität und familiäre Ressourcen*	Warnke, Hemminger & Plume 2004a, 22-23 (ebd., 30) (ebd., 79)
- *Methoden des Lese- und Rechtschreibunterrichts* - *familiäre lernbezogene und emotionale Unterstützung* - *sprachliche und kognitive Anregungen in Kindergarten und Familie* - *‚Leseklima’ in der Familie* - Krankheiten oder Drogenkonsum der Mutter während der Schwangerschaft - *soziale Herkunft* (Bildungsabschluss/Einkommen der Eltern, Bücherbesitz etc.) - Migrationshintergrund - Eltern-Kind-Interaktion - *Wertschätzung schulischer Leistung* - *Motive und Werte*	Scheerer-Neumann 2015, 13 (ebd., 35-37)
- Reaktionen und Handlungen von Lehrpersonen (Bewertung, Rückmeldung, Beratung)	Schulte-Körne 2010, 719-724

Abb.2: Übersicht psychosozialer Einflüsse auf LRS

Psychosoziale Faktoren können sowohl negativen, als auch positiven Einfluss hinsichtlich der Entstehung von Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben (Scheerer-Neumann 2015, 15), als auch deren weiteren Verlauf (Warnke, Hemminger & Plume 2004a, 10) nehmen. Wie bereits in Kapitel 2 zur Behandlung der Problematik (Symptomatik) von LRS erläutert, kann auch hier eine Betrachtung der Einflussnahme psychosozialer Faktoren auf zwei Gesichtspunkte hin aus der Fachliteratur herausgearbeitet werden. Jene Einwirkungen beziehen sich auf die Lese- und Rechtschreibleistung selbst, sowie auf psychische und soziale Komponenten des betroffenen Kindes (respektive dessen Umfelds).

3.2. Psychosoziale Auswirkungen von LRS

Auswirkungen von Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben auf die psychische Befindlichkeit und das Verhalten betroffener Kinder wird überwiegend im Kontext psychologischer und medizinischer Fachliteratur bearbeitet. In diesem Zusammenhang werden die Begriffe der „Komorbidität“ und „Sekundärsymptomatik“ verwendet. „Komorbidität ist definiert worden als das Auftreten von mehr als einer spezifischen Störung bei einer Person in einem bestimmten Zeitabschnitt“ (Wittchen/Essau 1993, o.S. zit. n. Essau 2007, 65). Nach der ICD-10 ist von einer Komorbidität dann die Rede, wenn die, neben der Lese- und Rechtschreibstörung auftretende Symptome in ihrer Gesamtheit die Diagnosekriterien einer anderen psychischen Störung der Kategorie F erfüllen. Es handelt sich hierbei um eine zusätzliche, eigens definierte Störung.

Warnke, Hemminger und Plume (2004a, 6-8) unterscheiden die primäre und die sekundäre Komorbidität: Die primäre Komorbidität betrifft überwiegend das Vorschulalter und den Aspekt einer erhöhten Wahrscheinlichkeit, LRS zu entwickeln. Als häufigste Störungen werden dieser Kategorie „Sprachentwicklungsstörungen“, „Störungen der Visuomotorik“, „Aufmerksamkeitsschwierigkeiten, motorische Unruhe und Impulsivität“ zugeordnet. Sie stellen Risikofaktoren dar, die jedoch nicht als verlässliche Prognose verstanden werden können. Beispielsweise sind Sprachentwicklungsstörungen bei 30 bis 50 % bei Kindern mit LRS vorhanden,

umgekehrt entwickeln die Hälfte der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben (Scheerer-Neumann 2015, 30).
Die sekundäre Komorbidität beschreibt psychische Störungen, die aufgrund der LRS und damit einhergehenden (psychosozialen) Erfahrungen entstehen. Die Bezeichnungen „Sekundärsymptomatik“ (Scheerer-Neumann 2015; Steinbrink, Lachmann 2014) und „sekundäre Neurotisierung“ (Sindelar Center [2018a]; Trauzettel-Klosinski, Schäfer & Klosinski 2002) finden hierzu weitgehend synonyme Verwendung und umfassen alle psychischen und Verhaltensauffälligkeiten aufgrund der LRS, die nicht zwingend als einer anderen vollständigen psychischen Störung nach der ICD-10 zugehörig aufgefasst werden. 40 % bis 60 % der Kinder mit LRS entwickeln psychische Störungen (Schulte-Körne 2010, 718). Durch die Literaturrecherche lassen sich folgende, am häufigsten beschriebene, psychische und Verhaltensauffälligkeiten auflisten (Sindelar Center [2018a]; Scheerer-Neumann 2015; Lachmann, Steinbrink 2014, Schulte-Körne 2010; Suchodoletz 2007; Warnke, Hemminger & Plume 2004a, 2004b; Trauzettel-Klosinski, Schäfer & Klosinski 2002):

- Traurigkeit/gedrückte Stimmung/depressive Störungen
- Ängste/Angststörungen (Schul-, Leistungs-, Prüfung-, Versagensangst)
- geringes Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen
- aggressives Verhalten (Wutanfälle, Trotzreaktionen)
- störendes Verhalten in der Schule/Erziehungsschwierigkeiten
- sozialer Rückzug
- Schulverweigerung
- Rechenstörung
- Lernunlust, Motivationsverlust, Verlust von Spielfreude, negative Gedanken
- Hausaufgabenkonflikte (Streit, Tränen)
- Konzentrationsschwierigkeiten/motorische Unruhe/ADHS
- Schlafstörungen
- körperliche Beschwerden (Schmerzen, Übelkeit, Erbrechen etc.)
- Appetitstörungen
- Einnässen
- dissoziales/delinquentes Verhalten
- Selbst- und Fremdgefährdung (Suizidgedanken/-versuche bei älteren Kindern/Jugendlichen)

Einige Symptome werden grob als externale/externalisierende oder internale/intrapsychische Auffälligkeiten unterschieden (Bilz 2017, 375) wobei internale Auffälligkeiten wie Depression, Angst, sozialer Rückzug oder

psychosomatische Beschwerden vergleichsweise zu externalen (sozialen) Auffälligkeiten wie aggressives Verhalten gegenüber anderen Personen, in ihrer Häufigkeit überwiegen (Scheerer-Neumann 2015, 42). Die häufigsten, klinisch erfassten, Komorbiditäten von LRS sind depressive Störungen, Angststörungen und eine kombinierte Rechenstörung. ADHS wird bei etwa 20 % der betroffenen Kinder diagnostiziert und stellt somit die häufigste begleitende Störung dar (Schulte-Körne 2010, 720).

In Hinblick auf das Konzept von Komorbidität beziehungsweise von Sekundärsymptomatik, welche psychische Belastung und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern als Folge der Lese- und Rechtschreib-Problematik verstehen, ist das einseitig, kausale Verständnis von Ursache (LRS) und Wirkung (psychische Belastung) kritisch zu beleuchten. Scheerer-Neumann (2015, 31) führt exemplarisch – neben der Annahme von ADHS als Sekundärsymptomatik von LRS - eine weitere, mögliche Art deren Beziehung an: „LRS aufgrund des Aufmerksamkeitsdefizits, teilweise gemeinsame genetische oder zentralnervöse Grundlagen oder gemeinsame Umwelteinflüsse“. Weitere Zusammenhänge zwischen den einzelnen, aufgelisteten Symptomen können interpretiert werden, zum Beispiel zwischen Traurigkeit, Angst – sozialer Rückzug, Hausaufgabenkonflikte – Schulverweigerung, Schlafstörung oder körperliche Beschwerden – Konzentrationsschwierigkeiten.

3.3. Psychosoziale Wechselwirkungen bei LRS

Um die komplexe Bedeutsamkeit psychosozialer Aspekte im Kontext von LRS zu argumentieren und zu erläutern, beschäftigt sich dieser Teil der vorliegenden Masterarbeit mit der Zusammenführung der oben behandelten möglichen einwirkenden Faktoren und Auswirkungen, sowohl hinsichtlich der Symptomatik der Lese- und Rechtschreibleistung, als auch der Symptomatik, die psychische Befindlichkeit der Kinder betreffend. Dies wird durch das, in der Literatur beschriebene, Erleben betroffener Kinder anhand wiederholt implizit und explizit formulierter „Teufelskreise“ (Sindelar Center [2018a]; Brisch 2016; Scheerer-Neumann 2015; veranschaulicht.

Im klinischen Kontext werden psychische Störungen (nach ICD-10) grundsätzlich auf ihre „psychosoziale Beeinträchtigung“ mit „bestimmten Erlebens- und

Verhaltensmustern“ und auf den subjektiven Leidensdruck der betroffenen Person hin untersucht. Dabei wird zum einen von psychosozialen Auswirkungen der Störung wie auf die soziale Kommunikation, zum anderen von der Gefahr einer „emotionalen Sekundärsymptomatik“ (psychische Belastung) ausgegangen (Lachmann, Steinbrink 2014, 54-55). Werden zudem, wie in Kapitel 3.1. bearbeitete psychosoziale Einwirkungen auf die Entstehung respektive den Verlauf von LRS in die Betrachtung der Problematik miteinbezogen, ist eine Erklärung psychosozialer Wechselwirkungen bei LRS anhand folgender Teufelskreis-Beschreibungen möglich:

Beispiel Teufelskreis – Vermeidung/Verweigerung

Die Angst davor, im Lesen und Rechtschreiben (erneut) zu versagen äußert sich in körperlichen Beschwerden wie Bauch- oder Kopfschmerzen, weshalb die betroffenen Kinder womöglich von der Schule zuhause bleiben. Andere verweigern den Schulbesuch beispielsweise als Trotzreaktion. Durch das Fehlen in der Schule werden die Rückstände im Lernen oftmals vergrößert respektive sind mehr Lehrinhalte nachzuholen, wodurch die Leistungserbringung zusätzlich erschwert wird. Anschließende Bemühungen gehen noch wahrscheinlicher mit Misserfolgserlebnissen einher, die wiederum Angst und andere psychische Leidenszustände verstärken oder zusätzlich hervorrufen (Warnke, Hemminger & Plume 2004a, 9).

Beispiel Teufelskreis – (Erzieherische) Reaktionen Anderer

Durch die Fehlinterpretation von Eltern und Lehrpersonen, durch Androhungen und Strafen das schulische Leistungsbemühen und somit die Leistung der Kinder zu erhöhen und zu verbessern, zeigt sich oftmals folgender Verlauf: Jene Maßnahmen der Erwachsenen bewirken, „dass das Kind durch diese Augenblicke der Angst hellwach und erschreckt wird und im besten Fall diese Wachheit dazu führt, dass das Kind kurzfristig Anforderungen erfüllen kann. Langfristig führt es zum Dauerstress und zur massiven Überforderung des Kindes, die sich in Minderwertigkeitsgefühlen niederschlägt“ (Sindelar Center [2018a], 9). Dadurch werden sowohl Fortschritte hinsichtlich der LRS erschwert oder verhindert und psychische Belastungen des Kindes erzeugt und oder verstärkt. Ausbleibende Erfolge in der Lese-

Rechtschreibleistung ziehen wiederum den „Fehlschluss“ bei Eltern und LehrerInnen und gleiche oder ähnliche Reaktionsweisen mit sich (Sindelar Center [2018a], 9-14]). Ebenfalls spielen die Reaktionen der MitschülerInnen dabei eine bedeutende Rolle. Wettbewerb und gegenseitiger Vergleich hinsichtlich schulischer Leistungen, Hänseleien und Mobbing begünstigen die Entwicklung und das Bestehen psychischer Belastungen und somit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben (Scheerer-Neumann 2015; Suchodoletz 2007; Warnke, Hemminger & Plume 2004a; 2004b).

Beispiel Teufelskreis – Sozialverhalten

Kinder reagieren bei Schwierigkeiten und Stresssituationen in schulischen Angelegenheiten (LRS und Prüfungen beispielsweise) häufig mit Auffälligkeiten im Verhalten, wie mit sozialem Rückzug oder aggressivem Verhalten anderen gegenüber. Die folgenden Reaktionen der Umwelt (zum Beispiel Schulausschluss) auf diese Verhaltensweisen verhindern oder erschweren dem betroffenen Kind, schulische Leistungs- und soziale Erwartungen zu erfüllen. Die Schwierigkeiten und Stresssituationen vermehren und die schadenden Verhaltensweisen wiederholen sich (Brisch 2016, 121).

Beispiel Teufelskreis – Üben/Lese-Rechtschreibförderung

Viele Kinder mit (anfänglichen) Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben verwenden viel Zeit und Energie in das Üben. Auch ihr nahes Umfeld, insbesondere die Eltern hegen zahlreiche Anstrengungen in persönlicher Lernunterstützung ihres Kindes und/oder investieren finanziell in außerschulische Lernunterstützung. Oftmals sind eskalierende Hausaufgabenkonflikte und keine (schnellen) oder kaum Erfolge zu erkennen, sie werden wiederum korrigiert und kritisiert. „Die negativen Kognitionen (z.B. ‚Ich werde das nie schaffen!’) beeinträchtigen nicht nur die Gedächtnis- und Konzentrationsfähigkeit in der Leistungssituation selbst, (...) sie können auch die Vorbereitung auf Prüfungen behindern“ (Bilz 2017, 368). Betroffene Kinder empfinden sich dadurch häufig als dumm, als Versager, abgelehnt, bloßgestellt, überfordert, minderwertig und schämen sich. Das Ausbleiben von Erfolgserlebnissen trotz intensiver Übung demotiviert, entmutigt und führt zudem

oftmals zu Schuldgefühlen den Eltern gegenüber, da das Kind ihre Erwartungen nicht erfüllen kann. Die entwickelten psychischen und Verhaltensauffälligkeiten, wie Leistungs- und Bewertungsangst hemmen wiederum die Lese- und Rechtschreibfähigkeiten und der „Teufelskreis“ setzt sich fort (Scheerer-Neumann 2015, 44; Sindelar Center [2018a]; Schulte-Körne 2010; Warnke, Hemminger & Plume 2004a).

Die Vorab-Arbeitshypothese der gegenseitigen Beeinflussung psychosozialer Faktoren und LRS konnte somit durch die vorangegangene theoretische Auseinandersetzung und Diskussion weitgehend belegt werden.

3.4. Psychosoziale Unterstützung

Zielsetzung der vorliegenden Masterarbeit ist unter anderem die Ableitung psychosozialer Unterstützungsmöglichkeiten von Kindern mit LRS durch ihre LehrerInnen. Mögliche Hilfestellungen beziehen sich grundsätzlich auf die Verbesserung der Lese- und Rechtschreibleistung und die psychische Befindlichkeit des betroffenen Kindes, da diese nicht getrennt voneinander betrachtet werden können, wie aus vorherigen Ausführungen und den Teufelskreis-Beispielen hervorgeht.

In der Fachliteratur, die klinische Kontexte wie Psychotherapie, psychologische und psychiatrische Praxis adressiert, liegt der Fokus der Hilfestellungen auf Diagnostik, Aufklärung und Beratung. Durch umfassende Diagnoseverfahren sollen Störungen festgestellt beziehungsweise ausgeschlossen werden, um einen entsprechenden Behandlungsplan zu erstellen. Mit diesen Informationen wird abgewogen, ob beispielsweise eine Psycho-, Psychopharmaka- und/oder Lerntherapie als hilfreich erachtet und wer, wie beraten werden sollte. Die Autorin und der Autor aus Deutschland Steinbrink und Lachmann (2014, 63) merken an, dass gestellte Diagnosen mit Rechten wie Berücksichtigung in der Leistungserbringung und –beurteilung oder schulischen Fördermaßnahmen für die betroffenen Kinder verbunden sind. In Österreich ist jene Berücksichtigung, wie im Zuge des

betreffenden Erlasses (Stadtschulrat für Wien 2014) erläutert, ohne außerschulischem Gutachten respektive einer Diagnose möglich.
Psychologische Beratung richtet sich größtenteils an die Eltern und soll aufklärend und entlastend wirken. Mertens (2002, 211) beispielsweise erachtet das Beruhigen von „Panikreaktionen“ der Eltern und das Erklären möglicher innerer, emotionaler Vorgänge des Kindes als notwendig. Die Beratung bezieht sich sowohl auf die Lese- und Rechtschreibförderung, als auch auf die psychische Bedeutung der Schwierigkeiten für das Kind selbst, als auch dessen Umfeld. Großer Bedeutung kommt im Kontext psychologischer/psychiatrischer Beratung der Aufklärung, die häufig als „Psychoedukation“ (näher behandelt in Kapitel 4.4.) bezeichnet wird, zu (Sindelar Center [2018b]; Warnke 2004a). Darunter wird das Erklären von Diagnose (LRS), deren Ursachen, Symptome (möglichen Begleiterscheinungen), Verlauf und Behandlungsmöglichkeiten (Lese-Rechtschreibförderung, psychotherapeutische, psychopharmakologische Interventionen etc.) verstanden. Das betroffene Kind, seine Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten und auch Lehrpersonen sollen demnach über die „Lese- und Rechtschreibstörung“ aufgeklärt und beraten werden (Schulte-Körne 2010, 720; Warnke 2004a, 27). Ebenfalls gehört die Bewusstwerdung von Mythen, falscher Unterstellungen hinsichtlich LRS, wie die Kinder seien faul oder weniger intelligent, dazu (Steinbrink, Lachmann 2014; Schulte-Körne 2010; Suchodoletz 2006). Die Einbeziehung der Lehrpersonen im Diagnostikverfahren und durch Aufklärung dieser durch „psychologische“ ExpertInnen, lässt bereits die Rolle der Kommunikation zwischen Schule (LehrerInnen) und Eltern respektive dem betroffenen Kind erkennen. Zahlreiche empfohlene Hilfestellungen betreffen sowohl Schule, als auch „Elternhaus“ und erfordern deren Zusammenarbeit.

Der sozialen Komponente in der Förderung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten kommt hier große Bedeutung zu. In der Beschäftigung des Kindes mit dem Lesen und Schreiben – Aufgaben der Schule, sowie außerschulische Übung – sollten Misserfolgserlebnisse so gut als möglich vermieden und Erfolge bewusst, durch die Aufgabenstellung der Erwachsenen, geschafft werden. Eine „Entdramatisierung von Misserfolgen“ kann ebenfalls psychisch entlastend für das Kind wirken (Suchodoletz 2006, 293-295). Da die Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern oftmals hoch konfliktbelastet ist, ist abzuwägen, wie und ob jene „Hilfestellungen“ weiterverfolgt werden (Suchodoletz 2007).

Grundsätzlich erfolgt Unterstützung durch die Förderung von Selbstwert und Motivation. Die reflektierte Aufgabenstellung und Bewertung im Lese- und Rechtschreibtraining, die Beziehung und das Vertrauen zu der unterstützenden Person und die Förderung anderer Interessen und Fähigkeiten bieten hierzu zahlreiche Handlungsmöglichkeiten (Scheerer-Neumann 2015, 69-71). Suchodoletz (2006, 294) hebt die Bedeutung der Motivation zu außerschulischen Aktivitäten und der Betrachtung von Schule als ein „Lebensbereich“ neben vielen anderen hervor. Obwohl Schule eine wichtige Rolle im Leben des Kindes spielt, soll ihm gegenüber kommuniziert werden, dass Lebensbereiche unterschiedlich (problemlos/problematisch) erfahren werden und dass das üblich und legitim ist.

Die Einflussnahme von überwiegend negativen Reaktionen der LehrerInnen hinsichtlich der LRS auf die Lese- und Rechtschreibleistung und psychische Befindlichkeit von Kindern findet, unter anderem durch Anführung expliziter Beispiele, häufig Erwähnung in psychologischer Fachliteratur. Die Bewusstwerdung und Vermeidung dieser wird ebenfalls als relevante Hilfestellung dargestellt (Bilz 2017; Brisch 2016; Scheerer-Neumann; Schulte-Körne 2010; Warnke, Hemminger & Plume 2004a; 2004b; Mertens 2002). Die Behandlung des Aspekts der Reaktionen und Handlungen von Lehrpersonen erfolgt im anschließenden Kapitel 4.

3.5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Soziale Beziehungen, psychische Befindlichkeit und Verhalten greifen vielfach ineinander und bedingen einander. Zusammengefasst können sie als psychosoziale Aspekte betrachtet werden, die in komplexer Beziehung zu Lese-Rechtschwierigkeiten stehen. Sie nehmen sowohl Einfluss auf die Entstehung und den Verlauf der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, als auch der psychischen und Verhaltensauffälligkeiten. Gleichzeitig nehmen diese wiederum auf psychosoziale Aspekte, auf soziale Beziehungen, psychische Befindlichkeit und Verhalten des betroffenen Kindes Einfluss. Die Verwobenheit und Wechselseitigkeit von Lese-Rechtschreibleistung und psychosozialem Erleben kommt dadurch zum Ausdruck.

Davon ausgehend werden in der psychologischen Fachliteratur Schlüsse für den Umgang mit LRS und die Unterstützung betroffener Kinder in der (schulischen) Praxis abgeleitet. Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, setzt die Unterstützung sowohl bei der Tätigkeit des Lesens und Schreibens, als auch der psychischen Befindlichkeit des Kindes an, da diese einander beeinflussen:

> Die Behandlung der Lese-Rechtschreibstörung setzt eine Zusammenarbeit des Kindes bzw. Jugendlichen, seiner Eltern und der Schule voraus. (...) so ist die Behandlung (...) nicht nur eine Einübung von Lese- und Rechtschreibfertigkeiten. Wichtig ist es auch zu lernen, mit den Schwächen und Fehlern in allen schriftsprachlichen Anforderungen des Alltags zurecht zu kommen. So ist die Behandlung über eine Einübung des Lesens und Rechtschreibens hinaus ein Begleiten des Kindes durch seinen Schulweg, seine Unterstützung in alternativen Begabungen (Warnke, Hemminger & Plume 2004a, 26).

Durch diagnostische Abklärung, Aufklärung (Psychoedukation), Beratung und die Stärkung von Selbstwert und Motivation des Kindes durch pädagogische und soziale Handlungen, kann demnach dem betroffenem Kind und dessen Umfeld, insbesondere seinen Eltern, geholfen werden.
Da die Lese- und Rechtschreibförderung Schwerpunkt des schulischen Umgangs mit LRS ist (Stadtschulrat für Wien 2014; BMBWF 2016) und daher umfassend behandelt wird, gilt die Aufmerksamkeit des vorliegenden Forschungsinteresses möglichen Hilfestellungen und Verhaltensweisen von LehrerInnen, die sich auf psychosoziale Komponenten wie psychische Befindlichkeit und soziale Beziehungen betroffener Kinder beziehen. Durch zuvor erörterte psychosozialen Ein-, Aus- respektive Wechselwirkungen hinsichtlich LRS konnten Schlussfolgerungen aus der Fachliteratur zu möglichen Unterstützungsmaßnahmen argumentiert werden.

Der nächste Schritt fokussiert auf psychosoziale Unterstützungsmöglichkeiten, die zuvor aus der Auseinandersetzung mit psychologischer Fachliteratur herausgearbeitet werden konnten, um sie auf deren Anwendbarkeit in der Schulpraxis durch Lehrpersonen theoretisch zu untersuchen. Pädagogische Fördermaßnahmen (der Lese- und Rechtschreibleistung) sollen durch „psychologische“ Hilfestellungen ergänzt werden. „Die Intervention bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) muss entsprechend über das rein kognitive Lernen hinausgehen und sich ebenso den emotionalen und motivationalen Problemen der Kinder und Jugendlichen stellen“ (Scheerer-Neumann 2015, 12).

4. Psychosoziale Unterstützung durch Lehrpersonen

In diesem Kapitel werden Möglichkeiten der Unterstützung durch Lehrpersonen beleuchtet. Dies erfolgt zunächst durch die Thematisierung der Bedeutung von Lehrpersonen respektive die Lehrer-Kind-Beziehung im Leben der Kinder insbesondere hinsichtlich Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und des ausgewiesenen schulischen Aufgabenbereichs hinsichtlich LRS. Warum das LehrerInnenhandeln eine relevante Rolle im Umgang mit LRS spielt und wie psychosoziale Unterstützung erfolgen kann, wird hier aus diskutierter Fachliteratur herausgearbeitet.

4.1. Bedeutung der Lehrperson

Wie in Kapitel 2 und 3 bearbeitet, nehmen psychosoziale Faktoren Einfluss auf die Entstehung und den Verlauf von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und auf die psychische Befindlichkeit. Soziale Beziehungen und einhergehende Erfahrungen sind hier weitgehend ausschlaggebend. Die Psychologin Scheerer-Neumann (2015, 47) hebt in diesem Zusammenhang insbesondere die Bedeutung des familiären und des schulischen Umfelds hervor, das mehr oder weniger „leistungs- und/oder selbstwertfördernd“ auf Kinder wirkt. Es wird erneut die Zusammengehörigkeit respektive die Wechselseitigkeit der Auffälligkeiten in der Lese- und Rechtschreibleistung und der emotionalen, sozialen Verfassung angedeutet. Somit kann gegen die strikte Trennung von LRS als pädagogisches oder psychologisches Problem argumentiert werden. Trotz Dominanz der Thematisierung und Behandlung psychosozialer Aspekte von LRS in der klinischen (psychiatrischen, psychologischen psychotherapeutischen) Fachliteratur, lässt sich die Notwendigkeit derer Beachtung im pädagogischen, schulischen Kontext ableiten. „Die Lese-Rechtschreibstörung ist in erster Linie weniger ein klinisches, als eher ein pädagogisches, schulisches Problem. (...) in der Regel sind eher Lehrer, Erzieher und nicht unbedingt Ärzte gefordert, wenn es darum geht ein Kind mit Problemen beim Erlernen des Lesens und Schreibens zu unterstützen“ (Steinbrink, Lachmann 2014, 4). LehrerInnen rücken daher als handelnde Personen, die neben der (pädagogischen) Lese-Rechtschreibförderung auch psychosozialen Einfluss haben und diesen unterstützend hinsichtlich LRS einsetzen können, in den Vordergrund.

Die Beziehung und Interaktion zwischen LehrerIn und Kind kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Zunächst spielt das Ausmaß der miteinander verbrachten Zeit durch die Rahmenbedingungen der Schule (Wiener Volksschule) eine Rolle. Kinder in Wiener Volksschulen werden in der Regel vier Jahre durch dieselbe oder denselben Volksschullehrer begleitet, sie verbringen fünf Tage in der Woche mehrere Stunden zusammen in der Klasse. Allein durch die Häufigkeit und Regelmäßigkeit des Kontaktes lässt sich eine soziale Bedeutsamkeit der Lehrperson für das Kind ableiten. In Hinblick auf LRS und den in Kapitel 2.3.1. behandelten schulischen Umgang, sind es die Lehrpersonen, die die Leistungserbringung gestalten und Leistungsbeurteilung vollziehen und dabei auf die Förderung von „Motivation, Ausdauer und Selbstvertrauen der Schüler/innen“ (Stadtschulrat für Wien 2014, [4]) achten sollen. Ihnen wird somit die Aufgabe und Kompetenz auf psychosozialer Ebene Einfluss zu nehmen zugesprochen.

Positiver Einfluss

Brischs (2016) Perspektive auf den Einfluss von Lehrpersonen auf die (psychische) Entwicklung von Kindern im Grundschulalter bezieht sich auf die Bindungstheorie. Wie bereits unter „Psychosoziale Ursachenverständnisse“ (Kapitel 2.1.2) erläutert, thematisiert Brisch die Bedeutsamkeit von früheren und aktuellen Beziehungserfahrungen für den Umgang und die Bewältigung von Stresssituationen und Anforderungen, wie kognitive Herausforderungen in Form von Leistungsüberprüfungen oder (neue) soziale Regeln. LehrerInnen werden hier in ihrer Rolle als mögliche „Bindungsperson“ beschrieben. Die bisherigen Bindungserfahrungen eines Kindes durch seine „Hauptbindungspersonen“ (meist Elternteile) beeinflussen, ob das Kind bei anderen Personen Hilfe holen und annehmen kann (Brisch 2016, 62). Ist das Kind sicher gebunden – hat es überwiegend positive Beziehungs-/Bindungserfahrungen mit Hauptbindungs-personen erfahren – kann es beispielsweise bei Lehrpersonen „Unterstützung und Sicherheit“ erfahren. Eine Lehrperson kann somit „sekundäre“ oder „tertiäre Bindungsperson“ oder auch, wenn sie „in ihrem Verhalten gegenüber dem Kind aber feinfühliger als die Eltern [ist], (...) zur Hauptbindungsperson werden“ (Brisch 2016, 62). Brisch (2016, 65-66) schreibt in diesem Zusammenhang ebenfalls über das Ausmaß der gemeinsam verbrachten Zeit von LehrerIn und Kind, welches die

Bedeutung der Lehrperson als Bindungsperson stärken kann. Kommt es zu einem LehrerInnen-Wechsel, soll beachtet werden, dass sich die Trauer über den Verlust einer Bindungsperson oftmals in schulischem Leistungsversagen äußert. Lehrpersonen können als stellvertretende Bindungspersonen während des Schulalltags verstanden werden, sie sind anstelle der Eltern (Hauptbindungspersonen) anwesend und Ansprechperson bei Stress, Angst und Verletzungen. Erlebt das Kind positive Beziehungserfahrungen mit der Lehrperson, „dann muss die Mutter nicht extra in die Schule kommen, sondern die Lehrperson kann das Kind ähnlich gut trösten; die Kinder fühlen sich in ihrem Bindungsnetzwerk dann sicher“ (Brisch 2015, 66).

Negativer Einfluss

In Hinblick auf Schwierigkeiten in schulischen Leistungen, wie dem Lesen und Rechtschreiben, können die Beziehungserfahrungen des Kindes mit seiner Lehrerin oder seinem Lehrer unterstützend und Sicherheit gebend wirken. Insbesondere durch die Ermöglichung nach Hilfe zu bitten. Neben dieser positiven psychosozialen Einflussnahme der Lehrperson respektive der LehrerIn-Kind-Beziehung, können Erfahrungen durch diese ebenfalls Leistungsschwierigkeiten und psychische Belastungen des Kindes verursachen oder verstärken. Die diskutierte Fachliteratur verweist hierzu überwiegend auf zahlreiche Negativbeispiele von LehrerInnenhandeln hinsichtlich der unzureichenden Lese- und Rechtschreibleistung beziehungsweise anderer schulischen Leistungen und auch damit oftmals verbundenen Auffälligkeiten im Unterricht wie störendes Verhalten im Unterricht oder sozialem Rückzug (Bilz 2017; Sindelar Center [2018a]; Brisch 2016; Scheerer-Neumann 2015; Schulte-Körne 2010; Suchodoletz 2007; Warnke, Hemminger & Plume 2004a; 2004b). Exemplarische Negativbeispiele werden unter dem Unterkapitel „4.3. Psychosoziale Unterstützungsmöglichkeiten“ dargestellt, um daraus Schlussfolgerungen für positiv, unterstützend wirkendes LehrerInnenhandeln zu ziehen.

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln ausgeführt, ist die Bedeutsamkeit der Lehrperson nicht ausschließlich auf den Schulalltag, die unmittelbare Interaktion mit dem betroffenen Kind selbst, sondern ebenfalls auf die Kommunikation und

„Zusammenarbeit“ mit den Eltern respektive dessen Umfeld bezogen. Während in der Fachliteratur aus psychologischen Arbeitskontexten hervorgeht, dass PsychiaterInnen, PsychologInnen oder PsychotherapeutInnen Kind, Eltern und LehrerIn über LRS und einhergehende psychosoziale Vorgänge aufklären und beraten, richtet sich der Fokus im Folgenden auf die Kompetenz und Verantwortung diesbezüglich der Lehrpersonen selbst.

4.2. Verantwortung der Schule

Die Handreichung der Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung „Der schulische Umgang mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche“, verfasst im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, thematisiert in einem Absatz „Die Verantwortung der Schule“ (BMB 2016, 10-11) hinsichtlich LRS: Die Unterstützung des Schriftspracherwerbs respektive die Förderung von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten erfolgt anhand individueller Förderprogramme, die anhand der Orientierung an den jeweiligen Kompetenzen des Kindes erstellt werden. Dabei soll berücksichtigt werden, dass die Aufgabenstellungen in ihrer Gestaltung (Ausmaß, Tempo etc.) für das Kind zu bewältigen und motivierend sind. Hinzugefügt wird: „Außerschulische Ressourcen (insbesondere elterliche Unterstützung, Lesepatenschaften, schulpsychologische Beratung, ggf. therapeutische Maßnahmen) können und sollen hilfreich ergänzend zum Einsatz kommen und in der täglichen schulischen Arbeit genutzt werden, sie können diese aber keinesfalls ersetzen“ (BMB 2016, 11). Der Schwerpunkt pädagogischer Unterstützung bei LRS durch Lehrpersonen in der Lese- und Rechtschreibförderung wird hier sichtbar, die Relevanz der Beachtung und des Einbezugs psychosozialer Aspekte und Hilfestellung wird ebenfalls angeführt. Weitere Dokumente zum Umgang mit LRS in der Schule fokussieren ebenfalls – wie in Kapitel 2.3.1. bereits ausgeführt – die Bedeutung für die Leistungsförderung und Leistungsfeststellung und -beurteilung von Lesen und Rechtschreiben (Stadtschulrat für Wien 2014; BMBWF 2001a). Neben der Aufforderung im Erlass des Stadtschulrats für Wien (2014, [4]), in diesem Zusammenhang „Motivation, Ausdauer und Selbstvertrauen“ zu fördern, bietet folgender Vermerk des BMB (2014, [2]) einen Hinweis auf eine geforderte Beachtung weiterer psychosozialer Aspekte hinsichtlich LRS: „Mit Bezug auf die

Leistungsbeurteilung – insbesondere im Pflichtgegenstand Deutsch – ist daher verantwortungsbewusst abzuwägen, inwieweit nur ein einzelner Leistungsbereich – nämlich die Schreibrichtigkeit – bestimmend für die gesamte Bildungs- und Berufslaufbahn eines jungen Menschen sein soll“.

Eine Thematisierung psychosozialer Unterstützung bei LRS durch die Lehrpersonen von Seiten der Schule kann durch die, von der Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung bereitgestellten Gesprächsleitfaden für LehrerInnen-Gespräche mit dem Kind und den Eltern im Rahmen des Frühwarnsystems (bei drohender negativer Beurteilung) interpretiert werden. Durch das gemeinsame Erarbeiten der Fragen mit dem Kind, die Vorbereitung auf das Gespräch mit den Eltern und zusätzliche Anmerkungen zur Schaffung eines positiven, produktiven Gesprächsklimas, soll die Leistungsproblematik aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. In der Vorbereitung durch die Fragebögen für Kind, Eltern und LehrerIn und dem folgenden Gespräch kann folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Könnte die Ursache für die momentanen Probleme mit der Begabung, Lernfähigkeit, mit Leistungsstärken oder -schwächen, Aufmerksamkeit oder mit dem Verstehen von Aufgaben zusammenhängen?
- Könnten Probleme in Bezug auf körperliche Leistungsfähigkeit, Gesundheitszustand, Funktionieren der Sinne (Sehen, Hören...) etc. sich negativ auf die Leistung oder das Verhalten auswirken?
- Sind Motivation, Schulinteresse, Arbeitshaltung, Leistungsbereitschaft, Selbstvertrauen, Kontakt mit anderen nicht ausreichend vorhanden, sodass es zu Leistungsproblemen gekommen ist?
- Könnten fehlende praktische Fertigkeiten, mangelhafte Routine oder Übung, nicht ausreichende Lösungswege für persönliche Probleme Ursache für die Schwierigkeiten mit der Leistung oder dem Verhalten sein?
- Liegt es möglicherweise an der Unterrichtsgestaltung?
- Ist es vielleicht der Unterrichtsgegenstand, der Probleme verursacht?
- Ist die Beziehung zu einem bestimmten Lehrer bzw. einer bestimmten Lehrerin schwierig?
- Liegen die Problemursachen außerhalb der Schule (Familie, Freundeskreis, Freizeitgestaltung)? (BMBF [2018a], [1])

Das Erörtern möglicher Ursachen der Leistungsschwierigkeiten weist auf das Bewusstsein über zahlreiche Möglichkeiten und komplexe Zusammenhänge zwischen Leistung und biologischen, sozialen und psychischen Faktoren hin. Dieses Verständnis von Leistungsschwierigkeiten lässt Gemeinsamkeiten mit dem bereits

erläuterten und ergänzten Mehrebenenmodell von Scheerer-Neumann (2015, 13) (siehe Kapitel 2.4.) zur Darstellung und Strukturierung von LRS erkennen.
Der Gesprächsleitfaden (BMBF [2018a], [3-4]) beinhaltet eine Auflistung „wichtiger Gesprächsinhalte“ für den Verlauf des vorgesehenen Gesprächs zwischen LehrerIn, Eltern und Kind, anhand derer sich die Lehrperson orientieren kann. Die aufgelisteten Themen werden dabei in zwei Rubriken, die „Leistungsanalyse“ und die „Verhaltensanalyse“ unterteilt. Das Gespräch hat einen Überblick über die jeweiligen Sichtweisen aller GesprächsteilnehmerInnen zum Ziel. Dazu sollen folgende Inhalte behandelt werden:

- Mitarbeit im Unterricht
- Schriftliche Leistungen
- Lernverhalten
- Lern-/Leistungsstärken
- Lern-/Leistungsdefizite
- Lernfortschritte (Einflüsse darauf, Auswirkungen im Verhalten)
- „Umgang mit der Klassengemeinschaft“
- „Umgang mit Lehrern bzw. Lehrerinnen“
- Ausmaß von Verhaltensauffälligkeiten/-schwierigkeiten
- Zeitliche Zusammenhänge von Verhaltensauffälligkeiten/-schwierigkeiten
- Selbst- und/oder fremdschädigendes Verhalten
- Auswirkungen des Verhaltens auf Leistung
- persönliche Ressourcen (BMBF [2018a], [3-4])

Das Zusammentragen und Reflektieren der schulischen Leistungsschwierigkeiten aus verschiedenen Perspektiven (inhaltlich als auch interpersonell) dient folglich der Lehrperson respektive der Schule als Grundlage zur Planung der weiteren Umgangsweise (Förderpläne etc.). Wie bereits in Kapitel 2.3.1. erwähnt, bezieht sich das Frühwarnsystem und der Gesprächsleitfaden auf Schwierigkeiten in allen schulischen Leistungen und adressiert vordergründig Lehrpersonen und SchülerInnen und deren Eltern respektive Erziehungsberechtigten ab der fünften Schulstufe. Dennoch stellt die Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung einen zusätzlichen Gesprächsleitfaden für die dritte und vierte Schulstufe mit Leitfragen in vereinfachter Form zur Verfügung und vermerkt, dass die angeführten

Fragestellungen lediglich zur Orientierung dienen und situationsabhängig verändert oder ergänzt werden können (BMBF [2018b], [2]).

Obwohl sich die Verantwortung der Schule hinsichtlich LRS überwiegend auf die Förderung der Lese- und Rechtschreibleistung und deren Berücksichtigung in der Leistungsbeurteilung bezieht, wird insbesondere in den Informationsmaterialen der Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung wie die Handreichung zu LRS (2016), die Notwendigkeit der Beachtung und Thematisierung von psychosozialen Aspekten für die pädagogische Schulpraxis sichtbar. Die Handreichung (2016) und die Gesprächsleitfäden ([2018]) stellen ausschließlich Empfehlungen und Hilfestellungen für Lehrpersonen dar und sind nicht verpflichtend. Offizielle Vorgaben für Lehrpersonen durch den Stadtschulrat für Wien (2014) beziehungsweise der zuständigen Bundesministerien (BMBWF 2001a; BMBWK 2004) fokussieren die Leistungsförderung und -beurteilung, Komponenten wie Motivation und Selbstvertrauen der SchülerInnen und deren Berücksichtigung werden einmalig genannt und Hinweise auf verpflichtende psychosoziale Unterstützungsmaßnahmen bleiben unerwähnt. Im Zusammenhang mit dem Schwerpunkt schulischer Verantwortung gegenüber der Leistung von SchülerInnen mit LRS, ist die Verbundenheit der Befähigung zur „Pädagogischen Diagnostik“ und „Spezifischen Förderung“ bei LRS mit Zusatzqualifikationen der LehrerInnen, in Hinblick auf die Prävalenz kritisch zu beleuchten: „Zwischen 4 und 9% der Gesamtpopulation haben massive Schwierigkeiten mit dem Wortlesen. Im Schnitt sitzen also in jeder österreichischen Schulklasse ein bis zwei Kinder mit LRS. Darüber hinaus zeigen die aktuellen OECD-Studien (PISA, PIRLS), dass bis zu 20 % der österreichischen Schülerinnen und Schüler selbst mit dem Verständnis einfacher Texte nicht zurechtkommen“ (BMB 2016, 9).

4.3. Psychosoziale Unterstützungsmöglichkeiten

Wie in der vorangegangen theoretischen Diskussion herausgearbeitet, ist LRS nicht getrennt als pädagogisches oder psychologisches Problem zu behandeln. Die erläuterte wechselseitige Beeinflussung von Lese- und Rechtschreibleistung, psychischer Befindlichkeit und sozialen Verhaltens lässt die Notwendigkeit der

Beachtung zahlreicher Ursachen- und Auswirkungsmöglichkeiten bei LRS und des Ansetzens von Unterstützungsmaßnahmen hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung und der psychosozialen Befindlichkeiten und Erfahrungen des Kindes formulieren. Das Forschungsinteresse der vorliegenden Masterarbeit gilt den Hinweisen auf psychosozialen Unterstützungsmöglichkeiten von LehrerInnen im Schulalltag. Die Bedeutung der Erfahrungen des betroffenen Kindes mit seiner Lehrperson und deren Beziehung insbesondere hinsichtlich der LRS wurden zuvor unter anderem mit Brischs bindungstheoretischen Ausführungen (2016) erläutert.

Die umfassende theoretische Auseinandersetzung mit Fachliteratur lässt zusammenfassend eine Einteilung der Bedeutung von LehrerInnenhandeln hinsichtlich LRS in die folgenden drei Bereiche zu:

(1) Reaktionen insbesondere Bewertungen der Lese-Rechtschreibleistung (inklusive Gestaltung des Unterrichts, des Übens)

(2) Wahrnehmen von psychischen und sozialen Auffälligkeiten und Befindlichkeiten des Kindes und Reagieren darauf (Interaktion/Beziehung zwischen LehrerIn und Kind)

(3) Austausch und Zusammenarbeit mit den Eltern respektive Entlastung und Beratung dieser

Hinsichtlich des Umgangs der Lehrerin oder des Lehrers mit den LRS des Kindes sind in psychologischer Fachliteratur zahlreiche Negativbeispiele zu finden. Die Korrektur schriftlicher Leistungen mit roten Stiften und „negative Kommentare“ (Schulte-Körne 2010, 719), die Aufforderung jener Kinder, laut vorzulesen oder auf der Tafel zu schreiben (Warnke, Hemminger & Plume 2004a, 8), Tadel, Bestrafungen oder Drohungen bei mangelnder, fehlerhafter Leistungserbringung (Sindelar Center [2018a], [9]; Suchodoletz 2006, 293) werden wiederholt als häufige LehrerInnen-Reaktionen thematisiert. Ein Mangel an Anerkennung, das Gefühl, im Stich gelassen, zurückgewiesen oder bloßgestellt zu werden und Versagens- und Prüfungsängste werden dadurch oftmals hervorgerufen respektive verstärkt.

Während weitgehende Einigkeit bezüglich der oftmals langsamen und geringen Fortschritte im Lesen und Rechtschreiben bei Kindern mit LRS erkennbar ist, wird die Problematik der Notengebung in diesem Zusammenhang kaum behandelt. Scheerer-Neumann (2015, 22) vermerkt jedoch diesbezüglich: „Auch leistungsschwache Kinder machen mit der Zeit recht gute Fortschritte, die im schulischen Notensystem aber nicht sichtbar sind“. Die Notengebung liegt in der Verantwortung der Lehrperson und kann als Möglichkeit negativer oder positiver beziehungsweise demotivierende oder motivierende Reaktion oder Bewertung der Lese- und Rechtschreibleistungen verstanden werden. In diesem Sinne soll die Unterrichtsgestaltung und Bewertungspraxis von LehrerInnen auf das Vermeiden von Misserfolgserlebnissen und Bloßstellung und das bewusste Schaffen von Erfolgserlebnissen abzielen (Suchodoletz 2006, 293). Bemerkungen von Lehrpersonen hinsichtlich der der Lese- und Rechtschreibleistung sind oftmals aufgrund unreflektierter Unterstellungen, wie das Kind sei weniger intelligent oder faul, durch Ungeduld und Geringschätzung charakterisiert (Suchodoletz 2006, 294) charakterisiert. Scheerer-Neumann (2015, 12, 71) führt folgende LehrerInnen-Kommentare gegenüber betroffenen SchülerInnen diesbezüglich exemplarisch an:

„*Du hast dich überhaupt nicht konzentriert! Wer soll das lesen können?*“

„*Das war ja ganz gut – hast du abgeschrieben?“*

Neben der Achtsamkeit hinsichtlich persönlicher Rückmeldungen auf erbrachte Lese- und Rechtschreibleistungen des Kindes, weist die psychologische Fachliteratur auf zahlreiche Möglichkeiten der Verwirklichung der anzustrebenden Erfolgserlebnisse respektive der Vermeidung von Misserfolgen hin. Voraussetzung dafür ist, dass Lehrpersonen die Schwierigkeiten anerkennen und über deren Bedeutung informiert sind (Warnke, Hemminger & Plume 2004a, 100). Davon ausgehend, soll der Lernstoff reduziert, bewältigbare Aufgabenstellungen gegeben, das Bemühen und nicht ausschließlich die erbrachte Leistung bewertet (Scheerer-Neumann 2015, 69), alle (kleinen) Verbesserung bewusst hervorgehoben (Warnke, Hemminger & Plume 2004a, 27) und Stärken in anderen Unterrichtsfächern und andere Interessensgebiete des Kindes wiederholt anerkannt und thematisiert werden (Suchodoletz 2006, 294). Die Kommunikation von Lesen und Rechtschreiben

beziehungsweise von Schule als ein Lebensbereich neben vielen und die „Normalität“ des Bestehens von Stärken und Schwächen kann zur gleichzeitigen „Entdramatisierung von Misserfolgen“ (Suchodoletz 2006, 295) beitragen. Zusätzliche Hilfestellungen wie das Arbeiten mit „Lautgebärden“, spezifische Lernprogramme am Computer, strukturierte und gut leserliche Arbeitsmaterialien (hinsichtlich Kontrast, Schriftgröße etc.), Audioaufnahmen von Aufgabenstellungen oder Kopfhörer, um zusätzliche Reize abzuschirmen, werden LehrerInnen bei der Förderung von Kindern mit LRS empfohlen (Trauzettel-Klosinski, Schäfer & Klosinski 2002, 220-222). Ebenfalls stellt hierzu der Wiener Landesverband Legasthenie ([2018], [1-3]) den Katalog „Praktische Ideen für den Unterricht von legasthenen Schülern“ auf seiner Homepage zur Verfügung. Darin ist ebenfalls die Beachtung der Zeit-Komponente enthalten. Kurze Unterrichtssequenzen, das Vermeiden von „Zeitdruck“ und das Bewusstsein darüber, dass betroffene Kinder länger für das Erledigen von (Haus)Aufgaben benötigen, werden als förderlich erachtet. Des Weiteren wird die Schwierigkeit von der Tafel abzuschreiben, das erforderliche Verständnis von Konzentrations- und Aufmerksamkeitsschwierigkeiten der Kinder und das Aufbauen von Vertrauen durch die Förderung anderer Stärken und Interessen des Kindes thematisiert. Explizit wird empfohlen „Zeigen Sie Geduld, Verständnis, Mut und Freundschaft zu jeder Zeit“ (Wiener Landesverband Legasthenie [2018], [2]).

Ergänzend zu dem Umgang mit dem Lesen und Rechtschreiben bei Kinder mit LRS betonen sowohl Mertens (2002, 212) im Kontext des psychotherapeutischen Settings, als auch Scheerer-Neumann (2015, 69) die Notwendigkeit von Spaß und Freude, einem spielerischen Zugang. Zusammenfassend geht aus der diskutierten Fachliteratur bezüglich der Reaktionen auf und Bewertungen von Lese- und Rechtschreibleistungen hervor, dass ein Bewusstsein über deren subjektiven Bedeutungen für die psychische Befindlichkeit und die damit in Zusammenhang stehende Leistung erforderlich ist, um das betroffene Kind adäquat zu unterstützen. Um zu veranschaulichen: „Denn zu erleben: ich habe mich bemüht, ich habe geübt, mehr als die anderen Kinder, und habe trotzdem weniger Erfolg, führt zwangsläufig zur Demotivation“ (Sindelar Center [2018a], [12]). Unter Berücksichtigung möglicher Empfindungen – wie eben angeführte – des Kindes sollen Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Unterrichtspraxis abgeleitet werden.

(1) Reaktionen insbesondere Bewertungen der Lese-Rechtschreibleistung (inklusive Gestaltung des Unterrichts, des Übens)

(2) Wahrnehmen von psychischen und sozialen Auffälligkeiten und Befindlichkeiten des Kindes und Reagieren darauf (Interaktion/Beziehung zwischen LehrerIn und Kind)

(3) Austausch und Zusammenarbeit mit den Eltern respektive Entlastung und Beratung dieser

Wie zuvor bereits behandelt nehmen LRS und damit verbundenes Lehrerverhalten oftmals Einfluss auf die Lese- und Rechtschreibleistung und psychosoziale Komponenten des betroffenen Kindes. Empfindungen wie Angst, Frustration, Demotivation, geringer Selbstwert und Scham, die mit Misserfolgserlebnissen im Lesen und Schreiben und/oder deren Beurteilung durch das soziale Umfeld, charakterisieren häufig die Befindlichkeit der Kinder. Manche fallen diesbezüglich im Verhalten meist seltener auf, als jene die ihr Stress-Erleben durch die LRS externalisieren, da sie sich ruhig, nicht störend verhalten, körperliche Beschwerden aufweisen oder sich zurückziehen („internale Auffälligkeiten“). Andere reagieren auf Stresssituationen mit aggressiven Verhalten gegenüber Lehrpersonen, Eltern oder MitschülerInnen, stören oder verweigern beispielsweise den Unterricht („externale Auffälligkeiten“) (Scheerer-Neumann 2015, 42). Die Einschätzung von Lehrpersonen der Befindlichkeit des Kindes und dessen subjektiven Empfinden stimmen seltener überein, wenn sich das Kind „unauffällig“ und nicht sichtbar ausagierend verhält (Bilz 2017, 375). Die Fehleinschätzung der psychischen Befindlichkeit oder das Nicht-Wahrnehmen von subjektiven Leid bei internalisierendem Verhaltenstendenzen des Kindes lässt sich, zumal jene Reaktionsweisen häufiger auftreten als soziale Auffälligkeiten (Scheerer-Neumann 2015, 42), als zu beachtende Problematik für das Setzen und Reflektieren von Unterstützungsmaßnahmen beleuchten.

Auch Brisch (2016) weist auf jene Problematik hin und expliziert durch die Charakteristika insbesondere des unsicher-vermeidenden Bindungstypen. Damit werden die Tendenzen von Kindern, die unsicher-vermeidend gebunden sind beschrieben, bei Schwierigkeiten keine Hilfe von Lehrpersonen zu fordern respektive anzunehmen und „autonom, selbstbewusst, ja selbstgenügsam“ (Brisch 2016, 63) zu

erscheinen. Ihr sozial unauffälliges, angepasstes Verhalten – oftmals einhergehend mit Rückzug – wird von Erwachsenen häufig als psychisches Wohlbefinden, Stabilität interpretiert. Jene Fehlscheinschätzungen und deren Bedeutung für die pädagogische Praxis untermauert Brisch (2016, 64) mit der Forderung:

> Erwachsene müssten erkennen, wie stark belastet auch dieses Kind ist, das in einer Angstsituation oder etwa nach einer Verletzung nicht weint, ruft, protestiert, und sie müssten aktiv auf das Kind zugehen. (...) Trifft ein solches Kind auf eine feinfühlige Lehrperson, die seinen Schmerz oder seine Angst wahrnehmen und darauf reagieren kann, so besteht die Chance, dass es beginnt, sich ihr anzuvertrauen.

Die Bedeutung von Vertrauen in der LehrerIn-Schüler-Beziehung wird unter anderem in der Vertrauenstheorie des Psychologen und Pädagogen Schweer (2008, 547-564) thematisiert. Diese beschreibt unter anderem den positiven Einfluss vertrauensvoller Beziehungen auf die Schulleistung, Motivation und Angstminderung. SchülerInnen charakterisieren einen „vertrauenswürdigen Lehrer“ durch die Merkmale „Unterstützung, Zugänglichkeit, Respekt und Zugänglichkeit: Schüler erwarten von dem Lehrer gleichermaßen fachliche Hilfe, aber auch persönliche Zuwendung bei auftretenden Problemen“ (Schweer 2008, 556). Ähnlich beschreibt Mertens (2002, 213) ihr Vorgehen in der Arbeit mit Kindern mit LRS im psychotherapeutischen Setting: „[Ich] versuchte beharrlich, mein Interesse an den mentalen Verfassungen der Patienten aufrechtzuerhalten. Ich fühlte, es war wichtig, aktiv und für die Kinder fühlbar lebendig zu bleiben, aber nicht intrusiv zu werden“.

Die Wechselseitigkeit des Vertrauens zwischen Kind und Lehrperson ist ausschlaggebend für das subjektive Erleben der eigenen Person und die Bewertung durch den anderen. Bei bestehendem Vertrauen in die jeweils andere Person (in der SchülerIn-LehrerIn-Beziehung) erleben sich Kinder „leistungsstark“ und werden gleichzeitig positiver durch ihre LehrerIn in der Leistung beurteilt. Gestaltet sich die Beziehung hingegen nicht vertrauensvoll, wird das Kind von der Lehrperson wahrscheinlicher als „leistungsschwach und häufig störend“ empfunden (Schweer 2008, 558). Das Empfinden des Kindes von seiner Lehrerin oder seinem Lehrer nicht gemocht zu werden, kann sowohl seine psychische Befindlichkeit, als auch seine Lern- und Leistungsfähigkeit negativ beeinflussen (Grewe 2017, 549). Zudem kann die Beobachtung durch Biermann (1992 zit. n. Grewe 2017, 552) ergänzt werden,

dass Lehrpersonen häufiger leistungsstarken SchülerInnen gegenüber unterstützende Verhaltensweisen aufzeigen als jenen mit Schwierigkeiten.

Im Kontext der aktiven Beziehungsgestaltung respektive deren Reflexion durch LehrerInnen thematisiert Brisch (2016, 114) die Problematik unsicherer Bindungstypen. „Bindungsvermeidende“ oder „unsicher-ambivalente“ Verhaltenstendenzen oder „desorganisiertes Bindungsverhalten“ von Lehrpersonen gegenüber ihren SchülerInnen äußern sich beispielsweise durch „drohen, Angst machen, sie kränken, verletzen, überstark kritisieren (...) insofern emotionale Gewalt anwenden“ (Brisch 2016, 114). Aggressivität und Unberechenbarkeit von LehrerInnen lösen Angst und Unsicherheit bei den Kindern aus und hemmen wiederum die Leistungsfähigkeit. Brisch (2016, 114) fordert in diesen Fällen von der Lehrperson die Reflexion und Bearbeitung dessen durch die Inanspruchnahme von Supervision oder Psychotherapie.

Eine weitere mögliche Belastung stellt der Umgang der MitschülerInnen und des schulischen Umfelds mit den Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben eines Kindes dar. Die Fachliteratur sieht Kinder mit LRS häufig mit „Hänseleien“ und Mobbing aufgrund ihrer schulischen Leistungen durch andere Kinder konfrontiert (Suchodoletz 2007; Warnke, Hemminger & Plume 2004a). Zudem begünstigt der Wettbewerb in der Klasse wiederum Prüfungsängste (Scheerer-Neumann 2015, 47). Für die Praxis, die Unterstützung des Kindes durch seine Lehrperson in diesem Zusammenhang werden folgende Aufgaben, Verantwortungen zugeschrieben: Kinder (mit LRS) sollen durch ihre Lehrerin oder ihren Lehrer vor psychischer und physischer Gewalt durch deren MitschülerInnen beschützt (Suchodoletz 2006, 294) respektive soll diese durch Aufklärung und Sensibilisierung hinsichtlich LRS verhindert werden (Warnke, Hemminger & Plume 2004a, 80). Zudem kann die Bedeutung von Lehrerreaktionen wie Bewertungen der einzelnen SchülerInnen für soziale Hierarchien in der SchülerInnen-Gruppe berücksichtigt werden. Positive, lobende Bewertungen fördern tendenziell die Erlangung eines höheren sozialen Status, während eine geringe Wertschätzung durch die Lehrperson sozialen Ausschluss begünstigt (Grewe 2017, 556).

Der Psychologe Bilz (2017) thematisiert im Kontext von Angst in der Schule, die Bedeutung des „Klassenklimas“ und die Möglichkeit von Lehrpersonen dieses positiv zu beeinflussen. Dabei legt er LehrerInnen für die Interaktion mit ihren SchülerInnen die „Grundhaltungen der klientenzentrierten Gesprächsführung: Akzeptanz und Wertschätzung, empathisches Verstehen sowie Kongruenz und Echtheit“ (Bilz 2017, 379) nahe. Ebenfalls hebt der Erziehungswissenschaftlicher Grewe (2017, 547-560) die Bedeutung der LehrerIn-Kind-Interaktion für die individuelle Schulleistung und das Klassenklima und deren Zusammengehörigkeit hervor. Die daraus abgeleitete Möglichkeit und Verantwortung von Lehrpersonen, soziale Beziehungen in der Klasse, positiv zu beeinflussen, wird Ergebnissen von Studien gegenübergestellt, nach denen Lehrpersonen nach eigener und fremder Einschätzung selten über diese Fähigkeit verfügen (Grewe 2017, 547). Grewe (2017, 552) führt im Weiteren an, dass „Schülerzentriertheit“, „wenig Leistungsdruck und wenig sozialer Druck“, „Wärme“, „Disziplin“ und „Anregung“ für das „Unterrichtsklima förderliche Charakteristika des Lehrerverhaltens“ darstellen.

(1) Reaktionen insbesondere Bewertungen der Lese-Rechtschreibleistung (inklusive Gestaltung des Unterrichts, des Übens)

(2) Wahrnehmen von psychischen und sozialen Auffälligkeiten und Befindlichkeiten des Kindes und Reagieren darauf (Interaktion/Beziehung zwischen LehrerIn und Kind)

(3) Austausch und Zusammenarbeit mit den Eltern respektive Entlastung und Beratung dieser

Der dritte, aus der theoretischen Auseinandersetzung zusammengefasste, Aspekt psychosozialer Unterstützungsmöglichkeiten behandelt die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und den Eltern der Kinder mit LRS. Der verpflichtende Austausch bei Gefahr einer negativen Leistungsbeurteilung im Rahmen des Frühwarnsystems und Frühinformationssystems (BMBWK 2004) und die unterstützenden Gesprächsleitfäden für LehrerInnen durch die Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung (BMBF [2018a; 2018b]) verweisen auf diese Notwendigkeit und Verantwortung. Die Handreichung bezüglich des schulischen Umgangs mit Kindern

mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben teilt die Beratung und Aufklärung der Eltern hinsichtlich LRS dem Aufgabenbereich der Lehrpersonen zu: „Lehrkräfte sind zumeist auch die ersten Ansprechpersonen für ratsuchende Eltern und sollten daher grundlegende Informationen über die wissenschaftlich fundierte LRS-Förderung vermitteln können“ (BMB 2016, 34). Im Vordergrund steht hier die Verbesserung der Lese- und Rechtschreibleistung. Die umfassendere Beratung der Eltern zu LRS und deren Bedeutung wird in psychologischer (klinischer) Fachliteratur (im Kontext der ICD-10 Diagnose „Lese- und Rechtschreibstörung“) der Verantwortung der Kinder- und JugendpsychiaterInnen respektive der PsychologInnen zugeschrieben. Zudem ist es deren Aufgabe, neben Kind und Eltern auch dessen LehrerInnen beispielsweise über Symptome, Verlauf und Komorbiditäten aufzuklären (Schulte-Körne 2010; Warnke, Hemminger & Plume 2004a).

In Bilzs (2017, 382) Auseinandersetzung mit Ängsten bei SchülerInnen wird ebenfalls die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Eltern des betroffenen Kindes für die Förderung psychischen Wohlbefindens und Erfolge in schulischen Leistungen hervorgehoben. Der Austausch der LehrerIn mit den Eltern über Beobachtungen im Schulalltag, bemerkte Fortschritte und Erfolge des Kindes und das Aufzeigen und Empfehlen von Therapie- oder Behandlungsmöglichkeiten werden diesbezüglich als hilfreich erachtet. „Auch für Fragen zum elterlichen Erziehungsverhalten und förderlichen bzw. ungünstigen Erziehungshaltungen können Lehrerinnen und Lehrer wichtige Ansprechpartner sein und bei Bedarf Empfehlungen für Erziehungsberatung oder andere Hilfen zur Erziehung geben“ (Bilz 2017, 382).

Die, in den vorangegangenen Kapiteln erwähnten, häufigen Hausaufgabenkonflikte im Kontext von LRS stellen ebenfalls möglichen Inhalt in der LehrerIn-Eltern-Beratung dar (Warnke, Hemminger & Plume 2004a, 101). Hinweise an Eltern zur Orientierung an der Schaffung von Erfolgserlebnissen in der Lern- und Hausaufgabenunterstützung, wie häufiges Verbessern von Lesefehlern zu vermeiden oder „über schwierige Wörter unauffällig hinweghelfen“ (Suchodoletz 2007, 86) können miteinbezogen werden.

Neben dem Austausch mit den Eltern, wird die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und HelferInnen außerschulischen psychosozialen

Unterstützungsmaßnahmen wie PsychotherapeutInnen, PsychiaterInnen oder PsychologInnen als hilfreich erachtet (Bilz 2017, 381). Lehrkräfte können beispielsweise wertvolle Informationsquellen in psychologischen Diagnostikverfahren darstellen, zumal sie das Verhalten des Kindes in Lernsituationen und sozialen Interaktionen im Schulalltag erfahren. In der „Psychodiagnostik“ hinsichtlich LRS werden unter anderem psychosoziale Aspekte wie „Ablehnung der Klassenkameraden“ oder „Konkurrenz“ beleuchtet, wofür die Beobachtungen von Lehrpersonen in Gesprächen oder durch Fragebogen erfragt werden (Scheerer-Neumann 2015, 66-67). Bilz (2017, 375) fasst die Chance zur Unterstützung durch die Beteiligung von LehrerInnen zusammen:

> Auch wenn Lehrkräfte keine klinischen Diagnostiker sind, können sie bei der Früherkennung psychischer Fehlentwicklungen eine wichtige Rolle spielen. Lehrerinnen und Lehrer sind neben den Eltern die wichtigsten Informationsquellen für Therapeuten und Ärzte. Sie erleben die Schülerinnen und Schüler mehrere Stunden am Tag, sie können das Verhalten durch den sozialen Vergleich mit Gleichaltrigen gut einordnen und sie sind häufig diejenigen, die den ersten Impuls für gezielte Diagnostik und ggf. Behandlung geben.

4.4 Psychoedukation als Unterstützungsmöglichkeit

Dieses Unterkapitel umfasst die Bearbeitung, der zu Beginn der vorliegenden Arbeit formulierten zweiten Arbeitshypothese:

> Das Wissen um und die ganzheitliche Betrachtung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten – deren möglichen Ursachen, Folgen und Bedeutungen für das jeweilige betroffene Kind – durch seine Lehrerin oder seinen Lehrer und eine davon beeinflusste Interaktion mit diesem, können psychosoziale Unterstützung darstellen und der Entwicklung oder Verstärkung psychischer Belastung entgegenwirken. Psychoedukation wäre demnach eine Möglichkeit zur psychosozialen Unterstützung.

Der Begriff „Psychoedukation“ ist überwiegend in psychologischer Fachliteratur vertreten und wird weitgehend als eine Intervention im Kontext von psychischen Störungen nach der ICD-10 in psychotherapeutischen oder psychiatrischen Behandlungssettings behandelt. „Psychoeducation“ wurde durch die Ärztin Anderson in den 1980er Jahren in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt und bezog sich auf die Behandlung von PatientInnen mit Schizophrenie und deren Angehörigen (Sindelar Center [2018b], [4]; Rabovsky, Stoppe 2006, 538). Auch aktuell ist die Thematisierung von Psychoedukation überwiegend in der Auseinandersetzung mit schizophrenen Erkrankungen angesiedelt, wurde dennoch auch auf andere (psychische) Störungen oder Erkrankungen übertragen: beispielsweise bei chronischen Schmerzen (Wachter, Hendrischke 2016), ADHS (Stollhoff 2011) oder posttraumatischen Störungen (Liedl et al. 2010). Die Verwendung des Begriffs im Zusammenhang mit LRS ist beispielsweise bei Warnke, Hemminger und Plume (2004a, 27) oder durch das Sindelar Center ([2018b], [1-3]) zu finden. Hier wird Psychoedukation als grundliegende Intervention, als Voraussetzung für die Planung weiterer Behandlungsschritte angesehen.

Die Medizinerinnen Rabovsky und Stoppe (2006, 541) weisen darauf hin, dass das Konzept der Psychoedukation in der Praxis unterschiedlich bezeichnet wird, wie zum Beispiel „Patientenschulung“, „psychosocial intervention“, „family intervention“ oder „Beratung“. Recherchierte Definitionen von Psychoedukation stimmen weitgehend miteinander überein. Es handelt sich um eine psychosoziale Intervention bei psychischen Störungen, wobei die Aufklärung betroffener Personen und deren

Angehörigen über das Krankheitsbild (orientiert an der ICD-10) und Behandlungsmöglichkeiten im Vordergrund steht. Ein breiter gefasstes Verständnis von Psychoedukation beinhaltet ebenfalls die Vermittlung spezifischer Fertigkeiten, insbesondere Stressbewältigungsstrategien oder soziale Kompetenzen hinsichtlich des Umgang mit der Störung/Erkrankung (Rabovsky, Stoppe 2006, 541). Die Aufklärung erfolgt wissenschaftlich fundiert und strukturiert und hat eine „emotionale Entlastung der Patienten sowie eine Förderung der langfristigen Behandlungsbereitschaft und (Weiter-)Entwicklung von Krisenbewältigungs-strategien“ (Rabovsky, Stoppe 2006, 541) zum Ziel.
Das Sindelar Center, ein Wiener Institut, das interdisziplinäre Unterstützung durch klinische Psychologie, Psychotherapie und Kinder- und Jugendpsychiatrie anbietet und den Schwerpunkt auf Teilleistungs-Trainings (unter anderem bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten) legt, differenziert Psychoedukation in ihrer Anwendung in der Primär- und in der Sekundärprävention. Die Primärprävention zielt auf die Unterstützung in belastenden Lebenssituationen, Psychoedukation soll dabei durch das Erläutern von Risiken und „bei der Entwicklung von Strategien zur Aktivierung von Ressourcen“ begleitend helfen (Sindelar Center ([2018b], [2]). Während die Primärprävention psychischen Störungen aufgrund belastender Situationen wie Trennungserfahrungen, Migration oder auch LRS entgegenwirken soll, setzt Psychoedukation in der Sekundärprävention bei bereits bestehenden psychischen Störungen an. Dabei steht das Aufklären über die jeweilige psychische Störung im Vordergrund, sie beinhaltet unter anderem das Erklären von medizinischen Begriffen, Verlauf und Behandlungsmöglichkeiten. „Auch kann Psychoedukation durch Aufklärung und Beratung darauf abzielen, die Therapiemotivation und die Compliance bei einer Therapie zu fördern“ (Sindelar Center ([2018b], [3]). Das Sindelar Center in Wien führt Psychoedukation eigenständig in der Liste der angebotenen Leistungen an.

Pädagogische Anwendung / Anwendung LRS

Die Literaturrecherche ergab, dass Psychoedukation zum einen als ein grundlegendes Element von Psychotherapie respektive psychiatrischer Beratung dargestellt wird, demnach es Aufgabe jener ExpertInnen ist, Betroffene (im Fall von LRS, Kinder, deren Eltern und Lehrpersonen) aufzuklären, zu beraten (Sindelar

Center [2018b], [3-4]; Warnke, Hemminger & Plume 2004a, 27). Zum anderen wird Psychoedukation als spezifische Intervention beschrieben, zu der „im Rahmen von Weiterbildung als additives Wissen zu psychosozialen und pädagogischen Grundberufen und Berufen des Gesundheitswesens“ befähigt werden kann (Sindelar Center [2018b], [4]). Die Möglichkeit der Anwendung von Psychoedukation im pädagogischen Kontext, in der Schule, lässt sich ebenfalls durch die Ausführungen des Psychotherapeuten Baierl (2008) in „Herausforderung Alltag. Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen“ argumentierten. Psychoedukation wird darin den „Grundinterventionen“ in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen mit psychischen Störungen (nach dem Verständnis der ICD-10) zugeordnet. Diese beinhaltet die Vermittlung von Informationen über:

- Erscheinungsbild,
- mögliche Störungsverläufe,
- mögliche Ursachen und Risikofaktoren,
- häufige Dynamiken,
- Hilfsmöglichkeiten durch Pädagogik,
- Psychotherapie,
- Medikamente,
- Einsicht in Zusammenhänge der individuellen Dynamik des Jugendlichen sowie dessen Umfeld,
- Erlernen von Fähigkeiten zur Symptomreduktion oder Symptombewältigung,
- Erlernen von Fähigkeiten, die zum Abklingen der Störung beitragen können (Baierl 2008, 91)

Psychoedukation richtet sich hier direkt an die betroffenen Jugendlichen selbst, die Inhalte können jedoch ebenfalls auf die Aufklärung und Beratung von Kindern und Angehörigen, insbesondere Eltern übertragen werden. Baierl (2008, 92) thematisiert in diesen Zusammenhang auf den erforderlichen weiten Umfang von Wissen, um mit Psychoedukation zu intervenieren und verweist dabei auf die Notwendigkeit ausreichender theoretischer Auseinandersetzung und praktischer Erfahrung helfender Personen. Überwiegend fände Psychoedukation in psychotherapeutischen oder psychiatrischen Settings statt.

Der Zusammenhang von Psychoedukation und Pädagogik wird von Erziehungswissenschaftler Walther im „Handbuch der Psychoedukation“ (2016) diskutiert. Dabei thematisiert er die Tendenz klinischer AkteurInnen,

Psychoedukation von dem Begriff „Erziehung“ abzugrenzen. Damit soll die Distanzierung von „physischer und moralischer Aufzucht“ erwachsener PatientInnen im Kontext von Psychoedukation bei psychischen Erkrankungen signalisiert werden (Walther 2016, 57). Psychoedukation kommt überwiegend in therapeutischen, klinischen Kontexten zur Anwendung, ist in der Pädagogik jedoch der Erwachsenenbildung zuzuordnen. Walther (2016, 58-60) diskutiert in diesem Zusammenhang die Beziehung von Gelehrtem (Wissensvermittlung durch ExpertInnen) und Gelerntem respektive der tatsächlichen Anwendung von Gelerntem („Aneigungsleistung“ durch PatientInnen und Angehörigen). Dabei ist das Anknüpfen der Informationsaufnahme und der weitere Umgang damit an vorangegangene Erfahrungen wie emotionale, kognitive oder Handlungserfahrungen, insbesondere Lernerfahrungen (in Schule, Beruf etc.) der betroffenen Personen zu beachten. Interventionen der Psychoedukation stoßen oftmals auf Abweisung und „Lernwiderstände“ von Seiten der PatientInnen oder Angehörigen, da sie als „(Lern-)Zumutung, Verunsicherung oder gar (Identitäts-) Bedrohung“ erlebt werden können (Walther 2016, 59). Neben der Wissensvermittlung betont Walther (2016, 60) die Wichtigkeit, dass psychosozial unterstützende HelferInnen den Erfahrungsaustausch über die „Lerninhalte“ zulassen. Zum einen wird im klinischen Kontext Psychoedukation als erfolgreich erachtet, wenn die beratene Person das wissenschaftliche Krankheitsverständnis (wie zum Beispiel nach den ICD-10-Definitionen) annimmt. Zum anderen formuliert Walther (2016, 61) das Ziel, dass betroffene Personen durch Psychoedukation anhand des Wissens über ihre Handlungsmöglichkeiten selbstständig abwägen und über den weiteren Umgang entscheiden können. Zusammengefasst formuliert Walther (2016, 57) sein Verständnis von Psychoedukation: „PE ist eine Intervention mit Lern- und Bildungsabsicht, da sie nach Maßgabe ihrer Ziele und Inhalte ausdrücklich Wissen weitergeben und Kompetenzen vermitteln will (Lernaspekt), um zur Auseinandersetzung mit der Erkrankung und zur Krankheitsbewältigung zu befähigen (Bildungsaspekt)“.

Die Bearbeitung der oben angeführten Arbeitshypothese, wonach Psychoedukation eine Möglichkeit für Lehrpersonen darstellt, Kinder mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben psychosozial zu unterstützen, bedarf nach der Darstellung der theoretischen Auseinandersetzung mit Fachliteratur zu Psychoedukation weiterer

Erläuterungen: Obwohl Psychoedukation überwiegend als (grundlegende) Intervention in psychotherapeutischen oder psychiatrischen Behandlungsrahmen verortet ist, verweist die Fachliteratur implizit und explizit auf die Anwendung in pädagogischen Kontexten (Sindelar Center [2018b]; Walther 2016; Baierl 2008). Der dominante Bezug auf psychische Störungen nach medizinischem Krankheitsverständnis (ICD-10) fordert umfassendes, spezifisches (medizinisches) Fachwissen, wodurch die Anwendung von Psychoedukation überwiegend PsychotherapeutInnen, PsychiaterInnen oder PsychologInnen zugeschrieben wird. Das Sindelar Center ([2018b], [2]) weitet den Anwendungsbereich von Psychoedukation im Rahmen der Anwendung in der Primärprävention aus. Hier setzt Psychoedukation in belastenden Situationen, wie Leistungsdefizite (LRS), an und soll der Entwicklung von psychischen Erkrankungen entgegenwirken. Das Bewusstmachen von Risiken und Ressourcen durch Aufklärung und die Beachtung möglicher Komorbiditäten oder Sekundärsymptomatik (siehe Kapitel 3.2.) ist im Vordergrund. Der österreichische, schulische Umgang berücksichtigt außerdem nicht ausschließlich Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben als ausgewiesene psychische Störung nach der ICD-10 („Lese- und Rechtschreibstörung“), sondern weist ein breiteres Verständnis aus (siehe Kapitel 2.3.2.). Psychoedukation im Verständnis der Primärprävention lässt sich adäquat auf den pädagogischen, schulischen Kontext, den Aufgabenbereich von Lehrpersonen übertragen, zumal sich auch das schulische Verständnis von LRS nicht auf klinische Merkmale beschränkt. Die Forderung nach entsprechender Bildung (Aus-/Fort-/Weiterbildung) von LehrerInnen hinsichtlich LRS, psychischer Störungen oder Beratungskompetenzen ist sowohl in psychologischer Fachliteratur (Bilz 2017; Baierl 2008) als auch offiziellen Richtlinien für österreichische Schulen (BMBWF 2016) enthalten. In diesen Zusammenhang wird anhand der Handreichung zum schulischen Umgang mit LRS durch die Abteilung „Schulpsychologie-Bildungsberatung“ (BMB 2016, 34) argumentiert:

> Die kompetente Umsetzung der komplexen Aufgaben im allgemeinen Lese-/Rechtschreibunterricht und der LRS-Förderung erfordert eine Professionalisierung der Lehrkräfte im Rahmen einer umfassenden Ausbildung und beständigen Ausbildung. (...) Die hohe Prävalenz der LRS macht es weiters erforderlich, dass Lehrkräfte mit diesen Schwierigkeiten vertraut sind und über Kenntnisse über die typischen Symptome, Entwicklungsverläufe und Einflussfaktoren verfügen. (...) Lehrkräfte sind zumeist auch die

ersten Ansprechpersonen für ratsuchende Eltern und sollten daher grundlegende Informationen über die wissenschaftlich fundierte LRS-Förderung vermitteln können.

Die Vermittlung von Wissen und die Beratung von Eltern weist auf einen weiteren Bestandteil der Psychoedukation, die Arbeit mit den Angehörigen hin. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass sich die bearbeitete Fachliteratur zu Psychoedukation vordergründig mit der Aufklärung und Unterstützung von erwachsenen respektive jugendlichen PatientInnen befasst und diese direkt adressiert. Auch die diskutierte Literatur zu LRS beschreibt ausschließlich die Wissensvermittlung gegenüber den Eltern und LehrerInnen von betroffenen Kindern (Schulte-Körne 2010; Warnke, Hemminger & Plume 2004a). Psychoedukation setzt dabei an der emotionalen Entlastung der Eltern und gleichzeitig der Aufklärung der Lehrpersonen über psychische Belastungen an, um die Gestaltung eines förderlichen Schulalltags zu ermöglichen (Schulte-Körne 2010, 724). Walthers (2016, 57) Ausführungen des Lern- und Bildungsaspekts von Psychoedukation erlauben ebenfalls den pädagogischen Charakter dieser psychosozialen Intervention.

In Hinblick auf die oben angeführte Arbeitshypothese kann die psychosoziale Unterstützung des Kindes durch Psychoedukation durch das Wissen über LRS der Lehrperson selbst und deren Auswirkung auf die Unterrichts- und Beziehungsgestaltung und die Aufklärung der Eltern charakterisiert werden. Die Chance und Verantwortung von Lehrpersonen Kinder mit LRS psychosozial durch Psychoedukation zu unterstützen, liegt demnach in der eigenen Wissensaneignung (Fort- und Weiterbildung) und der Beratung von Eltern (und Kind).

4.5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Das Kapitel 4 beleuchtete Lehrpersonen als psychosoziale Einflussfaktoren. Ihre Verhaltensweisen und Handlungen in der Gestaltung des Schulalltags (des Unterrichts) und den Beziehungen zu und zwischen ihren SchülerInnen können sowohl auf Schulleistung als auch psychische Befindlichkeit einwirken. Zum einen ist der bedeutende Einfluss von Lehrpersonen, insbesondere in der Volksschule, durch die strukturellen Rahmenbedingungen erklärbar, da in der Regel dieselbe Lehrperson eine Klasse über vier Schuljahre, fünf Tage die Woche, für mehrere

Stunden begleitet. Sie ist damit eine Konstante im Alltag ihrer SchülerInnen, verbringt viel Zeit mit diesen und ist somit oftmals erste Ansprechperson für Kind (in der Schule) und auch dessen Eltern bei Problemen. Brisch (2016) zählt LehrerInnen zu den wichtigsten möglichen Bindungspersonen von Kindern im Grundschulalter, wodurch Interaktionen zwischen dem Kind und seiner Lehrerin oder seinem Lehrer positive oder negative Bindungserfahrungen darstellen, die das Meistern von schulischen Herausforderungen (kognitive, emotionale, soziale) mit bedingen.

Im Kontext von LRS konnte in der bearbeiteten Fachliteratur der Schwerpunkt schulischer Unterstützung durch Lehrpersonen in der Lese- und Rechtschreibförderung, in Konzepten spezifischer LRS-Trainings, ausgemacht werden. Die Beachtung psychosozialer Wechselwirkungen hinsichtlich LRS findet in den verpflichtenden Vorgaben zu dem schulischen Umgang durch den Stadtschulrat für Wien am Rande Erwähnung und Interventionen zur Berücksichtigung jener in der Unterstützung, wie durch den Gesprächsleitfaden im Rahmen des Frühwarn- und Frühinformationssystems (BMBF [2018a]; [2018b]; [2018c]), sind ausschließlich Empfehlungen durch die Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung.

Durch die Auseinandersetzung mit psychologischer Fachliteratur zu LRS konnten drei Bereiche formuliert werden, in denen psychosozial unterstützendes LehrerInnenhandeln ansetzt: Die Einflussnahme auf Erfahrungen betroffener Kinder mit ihren Lese- und Rechtschreibleistungen (Reaktionen, Bewertungen, Aufgabenstellungen etc.), die Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen LehrerIn und Kind und die Einflussnahme auf das „Klassenklima“ und die Zusammenarbeit mit den Eltern (Beratung). Das Schaffen von Erfolgen, Entgegenbringen von Anerkennung und das Vermeiden von Misserfolgen, Frustration und Bloßstellung kennzeichnen grob den ersten Bereich. In der Interaktions- und Beziehungsgestaltung steht die Beachtung und Thematisierung psychischer Belastungen (Angst, Scham etc.) und sozialer Schwierigkeiten (Ausschluss, Mobbingerfahrungen etc.) in Zusammenhang mit LRS im Vordergrund. Das Bewusstsein von Lehrpersonen über Unterschiede im Verhaltensausdruck der Kinder (internales oder externales Verhalten) und Berücksichtigung dieser wird gefordert und erfordert gleichzeitig spezifisches Wissen. Die Komplexität von LRS nach einem psychosozialen (Ursachen-)Verständnis und daraus abgeleitete Schlussfolgerungen für die kompetente Unterstützung betroffener Kinder und deren Umfeld bedürfen der theoretischen Auseinandersetzung von Lehrpersonen mit der

Thematik in ihrer Aus-, Weiter- oder Fortbildung. „Psychoedukation“ als psychosoziale Intervention, die emotionale Entlastung und Handlungsoptionen durch Aufklärung zum Ziel hat, kann in der Wissensaneignung der Lehrpersonen selbst, als auch in der Wissensvermittlung durch diese im Rahmen von Gesprächen mit den Eltern (und dem Kind) angewendet werden. Umfassendes Wissen über LRS, deren Ursachen, Verlauf, Einflüsse, Sekundärsymptomatik und dergleichen stellt die Möglichkeit dar, psychische Befindlichkeiten und Verhaltensweisen betroffener Kinder im Schulalltag zu erkennen und zu verstehen, wodurch Lehrpersonen sich selbst, das Kind und auch die Eltern durch Aufklärung emotional entlasten können. Zudem ermöglicht die ganzheitliche Betrachtung von LRS ebenfalls die Gestaltung eines leistungsförderlichen Umfelds. Das Erkennen komplexer Wechselwirkungen von Schulleistung, psychischer Befindlichkeit und sozialen Erfahrungen und das Ziehen von Schlüssen für eine unterstützende Handlungspraxis wird durch das Sindelar Center ([2018a], [15]) anhand des Beispiels von Verhaltensauffälligkeiten im Kontext von Teilleistungsschwächen zusammengefasst:

> Denn üblicherweise sind Kinder, die Schwierigkeiten machen, Kinder, die Schwierigkeiten haben. Und Kinder, die Schwierigkeiten haben, sind unbequeme Kinder. Unbequeme Kinder erhalten weniger Anerkennung, Zuwendung, dafür meistens umso mehr negative Aufmerksamkeit seitens ihrer Umgebung. Und das macht die leidend. Aber nicht nur die Kinder leiden, sondern auch ihre Umgebung, zumeist die ganze Familie (...).

Das Zitat belegt zusammenfassend die eingangs formulierte Arbeitshypothese und veranschaulicht die Chance von Psychoedukation als psychosoziale Hilfestellung durch Lehrpersonen: Das (theoretische) Wissen der Lehrperson selbst kann sowohl als Grundlage für ihre Verhaltensweisen gegenüber den SchülerInnen (Anerkennung/negative Aufmerksamkeit), als auch explizit in der Wissensvermittlung und Aufklärung im Kontakt mit den Eltern unterstützend wirken.

5. Methode

Um die zuvor erläuterte Forschungsfrage beziehungsweise das dargestellte „Problemfeld“ zu bearbeiten wurde ein qualitatives Forschungsvorgehen gewählt. Orientierung und Rahmung bietet hierbei die Grounded Theory, welche in den 1960er Jahren erstmals durch die Sozialwissenschaftler Strauss und Glaser (1967) beschrieben wurde. Das Interesse ihrer Untersuchungen galt dabei zunächst Interaktionen in klinischen, medizinischen Kontexten wie beispielsweise subjektive Umgangsvarianten mit Krankheit, Schmerz und dem Sterben (Breuer 2010, 40).
Ziel der Forschung nach der Grounded Theory ist das Entwickeln von theoretischen Konzepten. Das Vorgehen im Forschungsprozess wird als spiralförmig, in Anlehnung an den „Hermeneutischen Zirkel“ gesehen und enthält somit fortlaufend induktive und deduktive Momente. Ein Grundgedanke dabei ist die Erkenntnisentwicklung durch wiederholtes „Hin- und Herwechseln zwischen praktischem Tun und Darüber-Reflektieren“ (Breuer 2010, 51). Dem Element der Vorläufigkeit kommt, während des methodischen Arbeitens mit der Grounded Theory, eine wichtige Bedeutung zu: Sowohl die Forschungsfrage, Schwerpunktsetzungen, als auch während des Forschungsprozesses entwickelte Hypothesen und Kategorisierungen sind zu Beginn und weitgehend im Verlauf der Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand (Datenerhebung, Theoretisches Sampling, Datenanalyse) als vorübergehend und veränderbar zu werten. Kennzeichnend für das methodologische Verständnis der Grounded Theory ist demnach, dass „hier Prozessualität fokussiert wird, also die kontinuierlichen Prozesse des Theoretisierens in den Vordergrund gerückt und ‚Theorien’ als temporär-vergängliche Reifikationen aus diesem Prozess betrachtet werden, die im Moment ihrer Formulierung bereits wieder Ausgangspunkt neuen Theoretisierens sind“ (Strübing 2014, 5).

Als Ausgangspunkt des Forschungsinteresses werden Erfahrungen und ein theoretisches Vorverständnis der forschenden Person über bestimmte Phänomene beschrieben, welche zu der Entwicklung einer „vorläufigen Problematisierungsperspektive“ (Breuer 2010, 39) führen. Die Einflussnahme von Vorwissen und dessen Relevanz für den Forschungsprozess (Verstehens- und Deutungsprozesse) äußert sich unter anderem in der Betonung des interaktiven Charakters von Forschung in dem Verständnis der Grounded Theory. Die

kontinuierliche (Selbst-)Reflexion der Forschenden findet durch die Empfehlung, ein schriftliches Memo zu verfassen, welches außerdem als zusätzliches unterstützendes Instrument der Datenanalyse fungieren soll, Beachtung. Zweck des Memos ist unter anderem „fortgesetzte Ergebnissicherung“, „Entlastung von ‚Nebengedanken’“, „Erleichterung von Teamarbeit“ und „Unterstützung von Entscheidungsprozessen“ (Strübing 2014, 33). Wie bereits angedeutet, beinhaltet die Rahmung durch die Grounded Theory den Vorschlag, nicht alleine, sondern gemeinsam mit anderen ForscherInnen zu arbeiten.

Die Befolgung folgender „Prinzipien“ der Grounded Theory sind an dieser Stelle in Hinblick auf die vorliegende Masterarbeit zu problematisieren:

(1) Vorgaben bezüglich des einzureichenden Exposés zur Genehmigung des Forschungsvorhabens forderten präzise Angaben zu der Vorgehensweise und dem Zeitplan. Die Charakteristik des spiralförmigen Forschungsprozesses der Grounded Theory widerspricht einer vorab Festlegung des Forschungsverlaufs. Ebenso verhält es sich mit der Formulierung einer spezifischen Forschungsfrage.

(2) Ebenfalls ist in diesem Zusammenhang die verlangte, ausführliche theoretische Auseinandersetzung und Verschriftlichung („Theorie-Teil“) vor Beginn der Datenerhebung zu beleuchten. Nach dem Verständnis der Grounded Theory erhält dies einen „begleitenden Stellenwert im Prozess der Themenfokussierung und –ausarbeitung“ und „erfolgt mitunter erst in späteren Forschungsphasen“ (Breuer 2010, 56).

Die vorab intensive Auseinandersetzung mit Fachliteratur als einflussnehmendes Vorverständnis wurde während des Forschungsprozesses kontinuierlich reflektiert und behandelt.

5.1. Forschungsfrage und Unterfragen

In Anlehnung an den kurzen Umriss des methodologischen Verständnisses der Grounded Theory kann die Ausgangslage für das methodische Vorgehen für die vorliegende Masterarbeit wie folgt dargestellt werden: Die empirische

Datenerhebung, deren Vorbereitung, Transkription und Analyse (anschließend in 5.2. und 5.4. erläutert) wurden in einem Forschungstandem mit der Studienkollegin Susanne Payer, BA durchgeführt. Die Motivation und die Auswahl des Forschungsgegenstandes, die „vorläufige Problemperspektivierung“ auf Interaktionen zwischen Volksschulkindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und ihrem nahen Umfeld (Lehrpersonen und Eltern), mit besonderem Interesse hinsichtlich psychosozialer Aspekte, gründen auf der persönlichen beruflichen Erfahrung als Pädagogin in der LRS-Förderung, in der sozialpädagogischen Betreuung im Kinder- und Jugendwohnbereich und laufenden Ausbildung zur Psychotherapeutin. Ausgehend von dem Forschungsinteresse, erfolgten in der Zusammenarbeit Begriffsklärungen, Verständnisdefinitionen und Formulierungen von Arbeitshypothesen beziehungsweise Leitfadenfragen als Ausgangslage für das empirische Forschungsvorhaben. Nach Prozessen des Kodierens und kontinuierlichem persönlichen Austausch und Reflexion im Forschungstandem, kam es zu Spezifizierungen der Forschungsfrage und einer Bearbeitung des Forschungsthemas in zwei, voneinander gesonderten Masterarbeiten. Die, dem Forschungsinteresse zugrundeliegende Forschungsfrage lautet:

Wie könnte psychosoziale Unterstützung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten durch ihre Klassenlehrerin oder ihren Klassenlehrer erfolgen?

Die Spezifizierung des Forschungsinteresses gilt der Psychoedukation durch Lehrpersonen. Demnach wurde vorab jene Unterfrage ergänzt: *Inwiefern spielt Psychoedukation hinsichtlich der LRS in der psychosozialen Unterstützung des betroffenen Kindes durch dessen KlassenlehrerIn eine Rolle?*
Sowohl die theoretische Auseinandersetzung mit Fachliteratur vor der empirischen Forschungsarbeit, als auch Erfahrungen durch Interviews und deren Analyse ließen die Ausarbeitung folgender, Orientierung gebender Unterfragen zu:

(1) Wie erlebt das Kind seine Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben?
(2) Wie gestaltet sich die Beziehung zwischen Kind und LehrerIn? Wie erleben sie sich gegenseitig?

(3) In Hinblick auf Psychoedukation: Welches/wieviel theoretisches Wissen hat die Lehrperson selbst über LRS?

(4) In Hinblick auf Psychoedukation: Findet respektive wie findet Aufklärung und Beratung der Eltern durch die Lehrperson statt?

5.2. Erhebungsmethode – Problemzentriertes Interview (PZI)

Um den gewählten Forschungsgegenstand zu beforschen, wurden im Forschungstandem, insgesamt neun Interviews geführt. Dafür wurde das problemzentrierte Interview (PZI) als geeignete Erhebungsmethode gewählt, da das Forschungsinteresse Interaktionen, subjektiven Sichtweisen/Interpretationen, Empfindungen, Handlungsweisen/-erfahrungen etc. hinsichtlich des Problemthemas „Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ gilt und gleichzeitig eine gewisse Offenheit des thematischen Interviewverlaufs gefördert werden soll. „Bezogen auf das PZI ist der Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess vielmehr als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren. Das unvermeidbare, und damit offenzulegende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten. Gleichzeitig wird das Offenheitsprinzip realisiert, indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden“ (Witzel 2000, [2]). Die methodische Orientierung erfolgt dabei an Witzels (2000) Ausführungen.

Bei den befragten Personen handelt es sich um drei Wiener Volksschulkinder der vierten Schulstufe, deren Eltern oder Elternteil und deren Klassenlehrerin (ausschließlich weiblich). Die Interviews werden im weiteren Verlauf als drei Einzelfälle (ausgehend von dem Kind) angeführt. Um die interaktive Bedeutung in der Datenerhebung hervorzuheben und offene, narrative Sequenzen zu fördern, wurde – in Anlehnung an Breuer (2010, 64) – das geplante PZI mit der Bezeichnung „Gespräch“ mit den befragten Personen kommuniziert. Der Erwartung von strikter Befolgung eines Frage-Antwort-Ablaufes sollte außerdem durch Aufklärung über die Aspekte des Forschungsinteresses (Sichtweisen, Problemdeutungen etc. der befragten Person) und Ermutigung diesbezüglich entgegengewirkt werden. Ebenfalls

charakteristisch für das PZI sind Ad-hoc-Fragen, die sich häufig aus dem Leitfaden ergeben, aber auch Verständnisfragen und das „Zurückspiegeln von Äußerungen“ (Witzel 2000, [5]) durch die interviewende Person, um den Interviewten die Möglichkeit auf Klärung eigener Sichtweisen bereitzustellen.
Besondere Beachtung in der Vorbereitung der geplanten Interviews fand der erforderliche spezifische Umgang mit Kindern als Interviewpartnerin/Interviewpartner. Dafür wurde die Lektüre wissenschaftlicher Arbeiten zu der Besonderheit von Interviewsituationen mit Kindern (Trautmann 2010; Nentwig-Gesemann, Mackowiak 2012) herangezogen. Das Interviewen von Kindern und deren Lehrpersonen erforderte zudem das Einholen des Einverständnisses durch die Erziehungsberechtigten in der Forschungsvorbereitung.

Die Vorbereitung der Datenerhebung beinhaltete neben der theoretischen Auseinandersetzung mit der Methode das Erstellen eines Kurzfragebogens, die Skizzierung des Leitfadens und die Kontaktaufnahme mit potentiellen GesprächspartnerInnen. Der Kurzfragebogen umfasst die Aufnahme der Sozialdaten und kann gegebenenfalls Ausgangspunkte für die Einstiegsfrage bereitstellen. Der Leitfaden dient zur Orientierung, Gedächtnisstütze und Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews (Witzel 2000, [4]). Die Leitfragen beziehen sich insbesondere auf die Thematisierung des subjektiven Empfindens, Wahrnehmens (von Interaktionen) und das Aufzeigen verschiedener Perspektiven.
Im direkten Anschluss an die Interviews wurden Postskripte über Eindrücke und Gedanken hinsichtlich der Interviewsituation verfasst, bei dem nächsten Schritt handelte es sich um die Transkription des Interviewgespräches anhand der Tonaufnahmen, orientiert an den Transkriptionsregeln nach Flick (2014, 381).

5.3. Forschungsfeld und -zugang

Das leitende Forschungsinteresse der geplanten Masterarbeit gründet unter anderem in der beruflichen Erfahrung der Forscherinnen in der pädagogischen Lese-Rechtschreibförderung von Kindern und Jugendlichen. Jene Lese-Rechtschreibtrainings finden in einem außerschulischen, privaten Institut (in Wien) mit mehreren Standorten in Einzel- und Kleingruppensettings statt. Da eine

pädagogische Diagnostik der LRS der Kinder durch das Institut vorliegt, weil die Inanspruchnahme jener spezifischen Förderung eine gewisse Brisanz der LRS in der Lebenswelt des Kindes (und seiner Familie) vermuten lässt und regelmäßige Austausch- und Beratungsgespräche mit den Eltern stattfinden – somit bereits Kontakt mit einer Forscherin besteht –, stellte jenes Forschungsfeld geeignete Bedingungen für die geplante Forschung bereit und ermöglichte den Zugang.
Vorhandene Einblicke bezüglich der Kinder, die an der LRS-Förderung teilnehmen, und deren Eltern und Lehrpersonen durch die berufliche Praxis in jenem Institut begünstigen ebenfalls das theoretische Sampling: Sie nehmen Einfluss auf die Auswahl der interviewten Personen beziehungsweise auf die der weiteren Fälle nach ersten Datenerhebungen und –analysen. „Das neu hinzugezogene Material wird dabei mit dem Ziel ausgesucht, im Wege ständigen Vergleichens sowohl neue Eigenschaften und Dimensionen der vorliegenden Konzepte herauszuarbeiten als auch weitere Konzepte zu entwickeln“ (Strübing 2014, 30). Beispielsweise wurde nach Führung der Interviews des Fall Florians, bei dem negative Kommunikations- und Beziehungserfahrungen mit der Klassenlehrerin vordergründig waren, nach einem Fall gesucht, von dem bekannt war, dass große Zufriedenheit und Engagement die Zusammenarbeit zwischen Lehrerin-Kind und Lehrerin-Eltern charakterisieren (Fall Lukas).

5.4. Auswertungsmethode

Der Auswertungsprozess beginnt - wie durch die Methodik der Grounded Theory empfohlen - bereits nach dem ersten Interview beziehungsweise währenddessen, um daraus entwickelte Gedanke und Ideen in den nachfolgenden integrieren zu können. Nach dem unmittelbar an das Interviewgespräch anschließende Verfassen eines Postskriptes, ist die eigenständige Transkription ein relevanter Schritt des Analyseprozesses (Breuer 2010, 68).
Es folgte die analytische Auseinandersetzung mit den verschriftlichten Interviews, wobei zunächst eine detaillierte Untersuchung des Materials in Hinblick auf bereits getätigte Vorinterpretationen stattfinden soll: „Die Resultate dieses Auswertungsprozesses bestehen zunächst in der Markierung des Textes mit Stichworten aus dem Leitfaden (theoriegeleitet) und mit Begrifflichkeiten, die neue

thematische Aspekte aus den Darstellungen der Interviewpartner kennzeichnen (induktiv)“ (Witzel 2000, [7]). Im Fall dieser Masterarbeit wurden demnach zunächst Hinweise auf psychosoziale Unterstützung respektive Psychoedukation gesucht. Das Material wurde sowohl durch Bezüge auf Erläuterungen, Beispiele, Empfehlungen etc. in der Fachliteratur zu Möglichkeiten psychosozialer Unterstützung, als auch Psychoedukation untersucht. Ebenfalls werden Äußerungen in den Interviews zu Ursachenverständnisse, theoretischer Thematisierung, Erklärungsversuche, Aufklärung und dergleichen von LRS durch die interviewten Personen als mögliche Momente der Psychoedukation beachtet.

Die Offenheit für neue, auffallende Aspekte wird durch eine Orientierung an der Theorie der offenen Kodierung nach Corbin & Strauss (1990, 12) beachtet und in der Benennung und Zuordnung von „in-vivo-codes“ (Witzel 2000, [7]) festgehalten – dieser Prozess erfolgte im Forschungstandem. Die Bedeutung der „in-vivo-codes“ kommt ebenfalls durch die Anführung einiger Interviewpassagen in der Präsentation der Ergebnisse (Kapitel 6) zum Ausdruck. Durch das „offene Kodieren“ entwickelte Kategorien wurden im Prozess des „axialen Kodierens“ (Breuer 2010, 84) geordnet und in Relationen zueinander gesetzt, um das Ziel in einem weiteren Auswertungsschritt, dem „selektiven Kodieren“ (Breuer 2010, 92) durch Erarbeiten einer Schlüsselkategorie und somit einer gegenstandsbegründeten Theorie zu erreichen. Das Vergleichen der Fälle (Interviews) und das Verfassen des Memos waren dabei kontinuierliche Aufgaben.

6. Darstellung der empirischen Ergebnisse

Dieses Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material. Die Ergebnisse der insgesamt neun Befragungen (drei Kinder, deren Elternteil/Eltern und deren Lehrerinnen) werden zunächst fallweise behandelt. Durch das angewandte methodische Vorgehen im Rahmen der Grounded Theory umfassen die Ergebnisse sowohl neue, aus dem Datenmaterial interpretierte Inhalte, als auch die Beleuchtung des Datenmaterials hinsichtlich im Vorfeld, theoretisch herausgearbeiteter Themen. Die Untersuchung des „Vorwissens“ orientiert sich an den eingangs formulierten Vorab-Hypothesen zur ganzheitlichen Betrachtung von LRS und Psychoedukation als Hilfsmaßnahme und den herausgearbeiteten Schlussfolgerungen hinsichtlich der LehrerIn-Kind-Beziehung und die Interaktion zwischen LehrerIn und Eltern/Elternteil (Beratung, Zusammenarbeit etc.) als relevante Elemente psychosozialer Unterstützungsmöglichkeiten durch Lehrpersonen. Dies erfolgt fallweise durch:

- eine zusammenfassende Falldarstellung,
- die Bearbeitung des subjektiven Erlebens des Kindes seiner Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
- das Zusammentragen und Interpretieren des gegenseitigen Erlebens von Kind und Lehrerin (deren Beziehung)
- die Beleuchtung von Psychoedukation hinsichtlich des Wissens der Lehrerin über LRS
- die Beleuchtung von Psychoedukation hinsichtlich der Aufklärung/Beratung der Eltern durch die Lehrerin

Die Behandlung von Psychoedukation im Kontext des Lehrerinnenwissens erfolgt zum einen durch die Analyse des empirischen Materials der Interviews und Verknüpfungen mit der bearbeiteten Literatur von LRS. Zum anderen durch den, vor dem Interview ausgehändigtem Fragebogen, der die formale Bildung der Lehrerinnen befragt. In der Auseinandersetzung mit Psychoedukation durch Lehrpersonen in Gesprächen mit den Eltern, sind die Interviews der Lehrerinnen und der Elternteile/Eltern Ausgangspunkt.

Auf dieser Grundlage werden die Ergebnisse der einzelnen Fälle zusammengetragen, um im darauffolgenden Schritt Schlussfolgerungen hinsichtlich psychosozialer Unterstützungsmöglichkeiten (insbesondere durch Psychoedukation gegenüber den Eltern) von Kindern mit LRS durch ihre Lehrperson zu formulieren.
Die interviewten Personen und erwähnten Institutionen wurden bereits in der Transkription der Interviews anonymisiert und werden im Folgenden mit veränderten Namen präsentiert.

6.1. FLORIAN

6.1.1. Falldarstellung

Florian ist zum Zeitpunkt der Interviews 10 Jahre alt und besucht die vierte Klasse Volksschule. Aus vorangegangenen Beratungsgesprächen im Rahmen der außerschulischen, privaten LRS-Förderung mit Florians Mutter Frau A. ging hervor, dass zahlreiche Konflikte mit seiner Klassenlehrerin Frau Lorenz bestehen. Aufgrund dieser Information und des regelmäßigen Kontaktes mit Florians Mutter, erfolgten die Anfragen zu den Interviews von den Forscherinnen, die alle drei Beteiligten rasch bestätigten und somit zeitnahe Termine vereinbart werden konnten.
Florians Schullaufbahn begann mit einem Vorschuljahr, in der zweiten Klasse wurde Frau Lorenz seine Klassenlehrerin. Seit Beginn an kam es zu Konflikten zwischen Frau Lorenz und Florian respektive seiner Mutter. Themen dieser Konflikte waren sowohl die Schwierigkeiten Florians im Schreiben, als auch fehlende Sympathie und divergierende Erziehungsvorstellungen. Es erfolgten einige Gespräche, auch im Beisein der Schuldirektorin und anderen Pädagoginnen der Schule. Alle drei interviewten Personen berichten über Leistungsschwierigkeiten und Streitigkeiten Florians mit männlichen Mitschülern, die den Schulalltag erschweren. Hinweise über die familiäre Situation enthielt überwiegend das Interview mit der Lehrerin Frau Lorenz, die diese als belastend und problematisch erachtet: Florians Vater sei durch seine inkonsistente Präsenz und abwertende Haltung gegenüber Schule aufgefallen und Frau A. habe wenig Zeit für Florian, da sie sich ebenfalls um seine jüngeren Schwestern (Zwillinge) kümmern müsse. Frau Lorenz nimmt ebenfalls finanzielle Schwierigkeiten und „Bildungsferne“ der Familie an. Frau A. ist Angestellte mit einem

Lehrabschluss. In den Interviewsituationen fällt auf, dass sowohl Frau A. als auch Florian oftmals sehr undeutlich, verwaschen sprechen – Frau Lorenz sieht den Bedarf einer Logopädie bei Florian.

Während des Interviews ist Florian zunächst zurückhaltend, scheint jedoch zunehmend an Sicherheit zu gewinnen und erzählt von der Schule, seinen Freunden und seiner Familie und Freizeit. Er lässt sich mit seinen Antworten Zeit, diese scheinen gut überlegt. Florian wirkt darauf bedacht, genaue („richtige“) Angaben zu machen, was sich durch wiederholte eigene Korrekturen äußert. Florians Mutter Frau A. hingegen antwortet rasch, spricht sehr schnell und möchte viel erzählen/berichten. Sie wirkt sehr emotional, redebedürftig und öffnet sich hinsichtlich ihrer Gefühle gegenüber der Interviewerin. Die Lehrerin Frau Lorenz spricht ebenfalls sehr schnell und antwortet stets prompt, dabei wartet sie die Beendigung der Fragestellung durch die Forscherinnen selten ab.

Alle drei Interviews vermitteln den Gesamteindruck, dass zahlreiche gegenseitige Schuldzuweisungen, Kränkungen und das Empfinden fehlender Unterstützung die Beziehung zwischen Florian und Frau Lorenz und zwischen Frau A. und Frau Lorenz kennzeichnen.

6.1.2. Erleben der LRS

Florian spricht in Zusammenhang mit seinen Schwierigkeiten im Deutschunterricht davon, „langsam“ oder „langsamer“ zu sein. Die Kommunikation über die LRS mit seiner Lehrerin setzt Florian mit der Androhung, in eine Sonderschule wechseln zu müssen in Verbindung. Er wisse nicht, was eine Sonderschule sei, argumentiert kurz darauf jedoch, dass er da nicht hingehöre, da er in den anderen Fächern keine Schwierigkeiten habe. Florian habe keine Ideen zu den Ursachen von LRS, er bezeichnet sie als „Lernschwäche“. Im Verlauf des Interviews präzisiert Florian seine Schwierigkeiten und erläutert, was ihm leichter und was schwerer fällt (zum Beispiel Wortdiktate entgegen Satzdiktaten). Das Lesen falle ihm leicht, er mache es aber nicht gerne. Das Schreiben koste ihn jedoch viel Anstrengung. Dennoch erkennt er einen Fortschritt, er sei im Schreiben „schneller“ als früher.

Wiederholt vergleicht er sich und seine Leistungen mit denen seiner MitschülerInnen. Er verwendet häufig die Begriffe „schwächer“ oder „langsamer“ und ordnet jene Beschreibungen implizit und explizit sich selbst zu, bezeichnet sich beispielsweise auch beim außerschulischen Erlernen eines Instruments als „der Schlechteste“. Florian erzählt ebenfalls von Streitigkeiten mit männlichen Freunden oder MitschülerInnen, wobei seine Schulnoten Thema sind und von Vorkommnissen, bei denen Hänseleien stattfinden, die ihn emotional berühren:

> I: Gibt’s noch was, was dich wütend macht? So in der Schule, Klasse?
>
> IP: Ja, Kinder, die was andere Kinder ärgern. Also ** die schwächeren Kinder ärgern [I: mhm] *** Das mag ich gar nicht [I: mhm]
>
> I: Gibt’s auch Situationen in der Schule, die dich traurig machen?
>
> IP: Mh, nich’ so richtig * Oja, letztes Mal, Mathe-Test. Da hab’ ich ’nen Dreier geschrieben, weil ich zwei Nummern vergessen habe oder überblättert habe * [I: mhm] Da war ich sowas von grantig
>
> I: Grantig und traurig?
>
> IP: Ja. Weil ich alles richtig hätt’ sonst * (Interview_Florian, Zeile 759-772)

Der Vergleich der Leistungen (der Schulnoten) zwischen den SchülerInnen in Florians Klasse und die Notengebung wirken belastend. Zudem empfindet Florian, dass seine Lehrerin Frau Lorenz seine LRS in der Benotung nicht berücksichtigt.
In Florians Interview spielt Zeit und Geschwindigkeit wiederholt eine bedeutende Rolle: er erwähnt wiederholt Aufgabenstellungen in der Schule nicht fertigstellen zu können, da zu wenig Zeit wäre oder dass er trotz seines langsamen Arbeitens „meistens in der Zeit“ gewesen sei. Zeitdruck oder mangelnde Zeit thematisiert Florian ebenfalls im Zusammenhang mit Pausen und Entspannung. Seine Lehrerin ließe die Klasse häufig in der Pause weiterarbeiten, zum Spielen wäre dann kaum Zeit übrig. Aufgaben, die er in der Schule nicht erledigen konnte, müsse er öfters Zuhause fortsetzen. Zudem verlange seine Mutter gelegentlich, dass er schriftliche Aufgaben (zur Leserlichkeit) nochmals schreibt. Immer wieder thematisiert Florian, keine oder kaum Hobbys mehr zu haben. Eine Erklärung stellt den erbrachten Zeitaufwand für die Schule dar:

> IP: Mhm * daheim üb’ ich auch nicht so gerne, weil ich erst * ich glaub’ um vier Nachhause komme meistens, danach Hausaufgabe machen muss, essen ** und dann is’ schon acht und nach acht darf ich nicht mehr Trompete spielen. Oja ich könnt’ mir so ein kleines Stücki kaufen, aber das is’, das zahlt sich nicht aus, weil das kostet fünfzig Euro [I: mhm] und das

hört man dann nicht mehr, aber wenn man da drückt, passiert nichts [I: mhm]. Es is' eigentlich nur das Teil da zum reinblasen.

I: Das heißt, du kommst dann um vier nach der Schule nachhause und musst *dann (betont)* noch Hausübung machen? Oder?

IP: Nicht alles. Ich muss nur kleines Stücki machen-

I: -also fertig, was * [IP: mhm] Wie lang sitzt du da noch Zuhause?

IP: *(seufzt)* nicht, wenn ich Deutsch schirch gemacht hab', muss ich's nochmal machen. Weil die Mama will, dass ich 'ne schöne Form hab'. Dann könnt' ich schon bis um elf, zwölf sitzen [I: mhm] Wenn ich irgendwas, wenn ich bei irgendeinem Freund war * Sonst sitz' ich immer bis um sagen wir acht oder so, nein nicht acht * fünf, aber mit Spielen zwischendurch. (Interview_Florian, Zeile 527-544)

Florian spricht davon, wie er das Erledigen seiner Hausaufgaben gestaltet und was er dabei als hilfreich empfindet. Er legt dazwischen Pausen zum Spielen ein oder vertritt sich die Beine, holt sich etwas zu trinken. In diesem Zusammenhang wird die Konzentration und Aufnahmefähigkeit thematisiert:

IP: Das Aufstehen einmal und dann einmal gehen (*unverständliche Worte/Laute*) derweil ich nicht beim Tisch sitze und nachdenk', geht das alles durch den Kopf und dann hab' ich wieder Platz, dass ich wieder was Neues lern äh was schreiben kann und dass ich mir merken kann

I: Also das Aufstehen und bisschen rumgehen und dann wieder hinsetzen [IP: mhm, ja] Kannst du das in der Schule, im Unterricht auch machen?

IP: ** Nein, nicht so richtig. *** Oja, einmal trinken gehen, aber das mag die Lehrerin auch nicht. Das muss schnell gehen und wenn das nicht schnell geht, dann kriegt man Schimpfer. Dann halt hopp hopp hopp, schneller.

I: Also würde-würdest du gern öfters aufstehen im Unterricht?

IP: Ja, früher haben wir oder in der dritten Klasse haben wir so * ham ma einmal am Tag sind wir aufg'standen und sind gehüpft und so [I: mhm] **

I: Würdest du das jetzt auch noch gern machen?

IP: (*seufzt*) Ja, weil * da is' dann mal alles aus dem Kopf draußen, das machen wir mal in der Mitte des Tages *

I: Also hast du immer ganz viel im Kopf?

IP: Zu viel.

I: Zu viel?

IP: Dann kann ich nicht ordentlich denken. (Interview_Florian, Zeile 559-587)

Hier ist wiederum die Zeit- beziehungsweise Geschwindigkeitsaspekt (durch die Aufforderung „hopp hopp hopp, schneller") bemerkbar und untermauert Florians Gefühl, von der Lehrerin nicht unterstützt zu werden. Florian denke viel über Freizeit,

Hobbys und aktuelle Themen in der Familie (zum Beispiel Umzug/Hauskauf) nach. Er beschreibt sein Nachdenken über „lustige“ Inhalte wie Unternehmungen nach der Schule in Situationen der Langeweile. Auf die Nachfrage, wann ihm in der Schule „langweilig“ sei, nennt er den Deutschunterricht bei großem Ausmaß an Aufgabenstellungen im Schreiben, wobei er nicht fertig werde. Es lässt sich interpretieren, dass Florian sich bei überfordernden Aufgabenstellung und Misserfolgserwartungen in Tagträume flüchtet.

Eine ganzheitliche Betrachtung der LRS Symptomatik Florians hinsichtlich möglicher (Entstehungs-)Einflüsse wird durch zahlreiche Hinweise in den drei Interviews und deren Verknüpfung mit der diskutierten Fachliteratur (siehe Kapitel 2) weitgehend ermöglicht: Die Lehrerin Frau Lorenz schildert familiäre Belastungen (Trennung der Eltern, wenig/unregelmäßiger Kontakt mit dem Vater, finanzielle Schwierigkeiten, geringere Aufmerksamkeit durch seine Mutter aufgrund seiner jüngeren Zwillingsschwestern), Konflikte mit MitschülerInnen unter anderem aufgrund der Schulleistungen und bestehende LRS bei Frau A. und anderen Familienmitgliedern (genetische Komponente). Während Florians Mutter nicht über jene familiären Aspekte erzählt, äußert sie jedoch ihre Wahrnehmung, ihren Sohn durch ihre Verhaltensweisen aufgrund von Verzweiflung und Ängste bezüglich seiner Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben (tagelanges Weinen, Anschreien Florians) stark belastet zu haben. In Florians Erzählungen sind die negativen Erfahrungen mit seiner Lehrerin, die Konflikte mit seinen MitschülerInnen, seine mangelnde Freizeit und fehlenden Hobbys aufgrund des Zeit- und Energieaufwands durch die LRS vordergründig. Eine belastende psychische Befindlichkeit Florians lässt sich zum einen durch seine Schilderungen, in seinem Kopf sei „zu viel“, weshalb es ihm schwerfalle sich zu konzentrieren, zum anderen durch die Erzählungen seiner Lehrerin und Mutter von sozialen Schwierigkeiten wie beispielsweise seinen Platz in der Klasse zu finden und Streitigkeiten mit Gleichaltrigen unter anderem aufgrund der Schulnoten schlussfolgern. Hinsichtlich der LRS deutet Frau A. zudem Florians Nervosität vor Deutschschularbeiten mit einhergehenden Problemen beim Schlafen an und beschreibt seine Traurigkeit und Enttäuschung über Noten, mit denen er nicht zufrieden ist respektive die er nicht erwartet hat.

6.1.3. Beziehung zwischen Florian und Lehrerin (gegenseitiges Erleben)

Florian spricht ausschließlich negativ von seiner Lehrerin Frau Lorenz. Er fühle sich durch sie genervt und er hinterfragt viele ihrer Handlungen. Florian schildert konkrete Situationen und Erfahrungen mit seiner Lehrerin, wie zum Beispiel:

> IP: * Naja ** Mit der Lehrerin geht's ok, aber manchmal * nervt sie mich und kommt mit so Aussagen wie, ich glaub', das war dritte Klasse Anfang * zweiter Tag, hat sie mir gesagt, ich flieg' durch. ** Und das hat mir *nicht (betont)* so gut gefallen. * Und das macht sie halt öfter [I: mhm], sowas zum sagen ** (Interview_Florian, Zeile 8-11)

Oftmals berichtet Florian darüber, sich durch sie nicht unterstützt, sondern ungerecht behandelt zu fühlen. Das Gefühl, ungerecht durch die Lehrerin behandelt zu werden, thematisiert er wiederholt durch seine Wahrnehmung, sie bevorzuge Mädchen gegenüber Buben (hinsichtlich der Notengebung und Beurteilung von Verhalten) und auch dadurch, dass sich bereits viele KlassenkollegInnen und deren Eltern über ihre Erziehungsmaßnahmen beschwert hätten. Frau Lorenz schicke „schlimme" Kinder aus der Klasse oder an die Tafel und ließe die gesamte Klasse zur Strafe Sätze schreiben, wenn mehrere Elternunterschriften im Mitteilungsheft fehlen respektive ließe sie die Kinder in der Pause weiterarbeiten. Florian berichtet über Drohungen und Strafen der Lehrerin ihm und anderen gegenüber, wenn sie „schlimm" seien – ihre Beurteilung von „schlimm" scheint er nicht nachvollziehen zu können. Nach seinen Angaben, erfolge Bestrafung beispielsweise, wenn die Kinder lachen oder Spaß machen. Florian scheint demnach Frau Lorenz als Lehrerin wahrzunehmen, die keinen Spaß versteht.

Aus Florians Erzählungen über ihr nicht eingehaltenes Versprechen, öfters mit der Klasse nach Draußen zu gehen, ihre strafenden Maßnahmen (trotz Beschwerden der Eltern), unwahre Behauptungen ihrerseits und ihre Unterstellung ihm und anderen SchülerInnen gegenüber, nicht die Wahrheit zu sagen, lässt sich ein fehlendes Vertrauen seiner Lehrerin gegenüber interpretieren. Hinsichtlich der Unterrichts-gestaltung und Lernunterstützung scheint Florian seine Lehrerin als passiv, nicht unterstützend zu empfinden, im Gegensatz dazu erlebt er sie als aktiv in strafenden, drohenden und ungerechten Handlungen. Die Thematisierung seiner Schulleistungen (insbesondere der LRS) durch seine Lehrerin erwähnt er im Zusammenhang mit der „Androhung", die Klasse wiederholen oder in eine Sonderschule wechseln zu müssen.

Die überwiegend negative gegenseitige Wahrnehmung des Anderen ist ebenfalls in dem Interview mit Frau Lorenz in ihren Ausführungen zu Florian bemerkbar. Einleitend beschreibt sie Florian als fröhliches Kind mit vielen Interessen, der weitere Verlauf des Interviews ist charakterisiert durch Aufzählungen seiner Defizite (in Schulleistungen und Verhalten) und kritischen Äußerungen über ihre Erfahrungen mit seiner Mutter, Frau A. Wie Florian vergleicht auch Frau Lorenz seine Leistungen und Fähigkeiten wiederholt mit seinen MitschülerInnen. Dabei sind Ausdrücke wie die „Schwächsten", „schwache Kinder" oder „kognitiv wesentlich weiter" auffallend. Entgegen Florians Selbsteinschätzung, keine Schwierigkeiten in Mathematik zu haben, sieht Frau Lorenz neben den LRS auch in diesem Bereich zahlreiche Probleme. Generell lässt sich ein hoher Stellenwert von (schulischer) Leistung in den Interviewantworten Frau Lorenzs erkennen. Sie bemerkt Florians Unsicherheit und erklärt diese unter anderem durch seine Leistungsdefizite:

> IP: (…) und das ist halt immer sehr sehr schwierig, weil er hat so *nichts (betont)* ** wo er * brilliert* und ich glaub, das weiß er selbst auch und vor allem in seinem Freundeskreis, also die sind so einer Dreiergruppe (I1: Mhm) da sind die zwei anderen Kinder sehr stark, was schulische ah Dinge jetzt anbelangt. Also die tun sich da leicht und das das geht ihnen von der Hand ahm * er möcht' dem natürlich immer nachkommen und er hat aber *in (betont)* diesem Freundeskreis, glaub ich keinen Bereich, wo *er* (betont) jetzt mal hervorstechen kann [I1: mhm] also er ist jetzt auch nicht der unbedingt sportlichste ah Typ, also da sind die andern auch *wieder (betont)* um eine Stufe weiter als er. Sachunterricht kennen *sie sich alle sehr gut aus (lachend)* also das ist jetzt auch nichts Besonderes (Interview_FrauLorenz, Zeile 78-87)

Frau Lorenz drückt jedoch ihre Verwunderung darüber aus, dass es für Florians Selbstwertgefühl nicht ausreicht, zu sehen, dass die anderen trotz seiner mangelnden Schulleistungen mit ihm befreundet sein möchten. Sie thematisiert wiederholt Florians Konflikte mit Buben aus der Klasse und berichtet darüber mit ihm über Freundschaft gesprochen zu haben. In diesem Zusammenhang ist Frau Lorenz der Ansicht, Florian könne mit Konfliktsituationen mit anderen Kindern oder auch mit Lehrpersonen nicht umgehen, was sich durch seine Körpersprache äußere:

> IP: (…) also der Freund ärgert ihn eben auch wahnsinnig [I1: Mhm] * Und mit solchen Situationen kann er gar nicht umgehen, also da wird er dann auch wirklich * von der Mimik her so so erbost und auch von seinen Augen her, also da weiß man, also auch in Gesprächen mit mit Lehrern, also wenn *die (betont)* eben irgendwas sagen wollen und das ist jetzt gar nichts Böses, sondern auch Hilfestellungen anbieten wollen * macht er manchmal die Mauer und dann, dann geht gar nix. Also dann, dann ist zu und dann kann man ihm erklären, was auch immer und wofür das jetzt ist, das ist dann, kommt gar nicht mehr an [I1: Mhm... das er zumacht] –genau, genau [*unverständliches Gemurmel*]. Also das, das ist dann *[unverständliches Gemurmel]* für ihn ist es anscheinend oder wirkt das so, dass man * ich weiß nicht, ob's für ihn als Schimpfen rüberkommt, das also er er äußert sich dann auch nicht dazu, also man versucht ja grad auch in der vierten Klasse viele Gespräche zu führen und eben wir hatten jetzt also mit der Erzieherin auch wieder ein Gespräch, weil's um dieses

> Freundschaftsthema geht und bei ihm hat man dann so den Eindruck, es kommt nichts an, also er baut dann diesen, diesen, dieses Vakuum vor sich auf und schaut auch dann nur am Boden und nur mit seinen ganz kleinen, scharfen Augen, wo man dann denkt gut * keine Ahnung, ob da was durchdringt oder nicht (Interview_FrauLorenz, Zeile 28-43)

Der Interviewausschnitt verdeutlicht die Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Frau Lorenz und Florian. Frau Lorenz scheint den Eindruck zu haben, Florian mit ihren Hilfsangeboten (Gespräche, Hinweise) nicht zu erreichen, gleichzeitig äußert Florian auch keine Unterstützung durch seine Lehrerin zu erfahren. Auf die Nachfrage, wie Florian sie ihrer Meinung nach wahrnehme, interpretiert Frau Lorenz, dass er das Gefühl habe, dass sie ausschließlich von ihm etwas verlange und nicht wisse, wie er sich fühlt. Ihre Beziehung zu Florian lässt sich durch ihre Bemerkung, von Anfang an „keinen emotionalen Bezug“ seinerseits wahrzunehmen, zusammenfassen. Schwierigkeiten in der Beziehung, in der Kommunikation charakterisieren ebenfalls Frau Lorenzs Erfahrungsberichte mit Florians Mutter, Frau A.

Insbesondere in der Setzung pädagogischer Hilfestellungen hinsichtlich der LRS scheint sich die Wahrnehmung bei allen drei interviewten Personen (Florian, Frau Lorenz und Frau A.) zu unterscheiden: Frau Lorenz zählt ihre Bemühungen hinsichtlich der LRS, wie die Reduzierung des Aufgabenausmaßes, ein Belohnungssystem („Stickersystem“) oder den Einsatz einer Sanduhr auf, die kritisiert und größtenteils nicht angenommen wurden. Nachdem Frau A. mit der Reduzierung des Lernstoffs nicht einverstanden gewesen sei und Florian nicht selbstständig das Stickersystem angewendet hätte, ließ Frau Lorenz davon ab. Zudem äußert Frau Lorenz, Florian würde sich bei geringerer Arbeitsanforderung „zurücklehnen“, sie kritisiert ebenfalls, seinen fehlenden Ehrgeiz.

Sowohl Florian als auch seine Lehrerin thematisieren des Öfteren Auseinandersetzungen zwischen Florian und seinen MitschülerInnen. Dabei spielt der Vergleich von Leistungen (Schulnoten) und Fähigkeiten eine bedeutende Rolle. Frau Lorenz spricht in diesem Zusammenhang von „Hierarchiekämpfen“ und sozialen Schwierigkeiten Florians einerseits seinen Platz in der Klasse zu finden, andererseits mit Konflikten und Kritik umzugehen und dadurch im Verhalten negativ aufzufallen. Alle drei Interviews enthalten explizit und implizite Hinweise dafür, dass keine respektive wenig gegenseitige Sympathie zwischen Florian und seiner Lehrerin

besteht. Hilfestellungen hinsichtlich der LRS werden entweder als nicht gegeben (Florians Sicht) beziehungsweise als nicht angenommen (Frau Lorenzs Sicht) wahrgenommen. Florians Mutter äußert ihre Interpretation zum Thema der Unterstützung und Beziehung zwischen Florian und Frau Lorenz:

> IP: - Ja, Hilfe von ihr persönlich anzunehmen fällt ihm schwer, ja. Das hat sie bekrittelt * ja [I: mhm] und für mich war's irgendwie logisch, dass er von * ihr nicht die ganze Hilfe annimmt, die sie ihm wahrscheinlich anbieten würde, ja [I: Mhm], weil ich denk' mal, irgendwann sind diese Drohungen einfach * zu viel, ja und ich denk' mal, ein Mensch, der droht und [I: ja] von dem dann wieder die Hilfe nehmen, ist irgendwie schwer (I: Mhm) ** hm *
>
> I: Das stimmt natürlich- also das heißt eigentlich da, diese Beziehung [IP: Mhm] zwischen Florian und der Frau Lorenz, dass das eigentlich nicht-
>
> IP: -genau * also es ist halt nicht so diese herzliche * ehm genau-
>
> I: -so herzliche * ehm * Schüler-Lehrer-Beziehung auch [IP: genau, genau], wenn man sagt die da entstehen konnte auch-
>
> IP: -ja, nein [I: oder die is'], die * die is' nicht entstanden. Aber der Florian hat sich ja auch, sich ungerecht behandelt gefühlt hat. Sie-ah-Er hat-sie hat ihm, *laut Florian ja (betont)*, ah während dem Test hat einem anderen Burschen geholfen * und er hat dann auch, wollte dann auch irgendwas fragen und dann sagt sie, nein, es is' jetzt Test und ich kann dir jetzt nicht helfen * (I: Mhm) ja, also ich denk' ma * da is' halt wo, vielleicht was kaputtgegangen, ja. Vielleicht wollt' sie's auch gar nicht, es war nicht beabsichtigt [I: Mhm], aber vielleicht ist da was kaputt gegangen (I: Mhm) * Weil Kinder beobachten schon, ja, also * Ja, aber ich denk' ma halt, jetzt hat sie dem g'holfen, also aus meiner Sicht, wenn ich jetzt Kind bin [I:Mhm], sie hat ihm jetzt geholfen [I: Mhm] und ich frag' jetzt auch eine Kleinigkeit, oder vielleicht war's auch was Großes, auf jeden Fall frage * und dann sagt sie, ich kann dir jetzt nicht helfen, dann würd' ich auch persönlich nehmen (Interview_FrauA., Zeile 193-217)

Es ist anzunehmen, dass das jeweilige Verständnis von Unterstützung nicht übereinstimmt. Florians erlebter Zeitdruck kann mit Frau Lorenzs wiederholten Erwähnungen seines langsamen Arbeitstempos (im Vergleich zu den anderen) in Verbindung gebracht werden. Sowohl in Florians, als auch Frau Lorenzs Interview lässt sich zudem die gegenseitige Unterstellung, absichtlich böswillig zu handeln, erkennen: Frau Lorenz bestrafe demnach „gerne" und Florian mache aus mangelndem Interesse nur, was er möchte, wie Regeln nicht zu beachten oder bei Erwachsenen „frech zurückreden". Der Vergleich der beiden Interviews erweckt den Eindruck, dass Florians Verhalten beziehungsweise psychische Befindlichkeit (zum Beispiel in Konfliktsituationen mit MitschülerInnen) für seine Lehrerin nicht nachvollziehbar sind beziehungsweise fehlinterpretiert werden und die Reaktionen und Handlungen von Frau Lorenz wiederum oftmals für Florian nicht verständlich sind. Eine Schüler-Lehrer-Beziehung mit wechselseitigem Vertrauen nach Schweers (2008, 547-564) Vertrauenstheorie scheint in diesem Fall nicht gegeben zu sein. Aus Florians Erzählungen lässt sich ableiten, dass kein Schutz vor Hänseleien durch

MitschülerInnen aufgrund der LRS (Notenunterschiede) durch seine Lehrerin erfahren wird. Eine stattgefundene/stattfindende Aufklärung und Sensibilisierung der SchülerInnen hinsichtlich LRS (Warnke, Hemminger & Plume 2004a, 80) durch Frau Lorenz ist unter der Berücksichtigung wiederholter Einteilungen ihrer SchülerInnen in „schwach, schwächer, am schwächsten“ im Interview und ihrer Zuschreibung, Florian sei im Unterricht nicht fleißig kritisch zu hinterfragen.

6.1.4. Psychoedukation – Wissen der Lehrerin

Frau Lorenz ist zwischen 30 und 40 Jahre alt und absolvierte ihre Grundausbildung als Volksschullehrerin. In dem Kurzfragebogen notiert sie neben den Zusatzqualifikationen „Motopädagogik“ und „Sensorische Integration“, ihre Qualifikation zur „Legasthenie Betreuerin“ durch den ÖBVL (Österreichischer Bundesverband Legasthenie). In der anschließenden Recherche konnte das (aktuelle) Angebot des ÖBVL im Rahmen einer Akademie mit dem Titel „Interdisziplinärer Fortbildungslehrgang zur Legasthenietherapeutin/zum Legasthenietherapeuten“ (über den Zeitraum von drei Semestern) gefunden werden. Das Fortbildungscurriculum (ÖBVL [2018], o.S.) besteht aus folgenden Inhalten:

- Lernprozessmodelle
- Ätiologie und Diagnostik von Lernschwierigkeiten
- Individuelle Ausbildungsbesprechung
- Basale Leistungen: Anamnese, Diagnose und Behandlung; kritische Betrachtung der TLS-Konzepte
- Phonetik und Phonologie der deutschen Sprache
- Phonotaktische Fallen und metaphonologische Analyse, Phonologische Bewusstheit
- Grundlagen der Didaktik und Methodik der Lernbetreuung
- Lernorganisation, Lerntypen, Lerntechniken
- Computereinsatz
- Spezifische Übungsformen, Fördermaterialien (Bewertung und Einsatz)
- Überblick über das Schulsystem und die spezifischen Anforderungen der einzelnen Schularten und -stufen
- Legasthenie, Dyskalkulie: Begriffsklärung
- Erwerb der Kulturtechniken: Theorie und Methodik
- Funktionale, psychodynamische und systemische Betrachtungsweise von Legasthenie und Dyskalkulie
- Anamnese und Diagnose der Lese-Rechtschreib-Rechenschwäche
- Indikation der geeigneten Betreuungsform/Methode
- Individuelle Therapieplanung (Funktions- und Symptomtraining, Kompensationstechniken)
- Fremdsprachen und Legasthenie
- Erwachsenenlegasthenie
- Elternarbeit - Lehrerarbeit
- Begleitmaßnahmen (Koordination aller Förderaktivitäten)
- Zusammenarbeit mit Ärzten und anderen Therapeuten, Schulkontakte
- Ethik
- Praxis
- Supervision

Frau Lorenz schätzt ihr Wissen zum Thema LRS auf der, am Kurzfragebogen angeführten Skala (1…wenig Wissen bis 10…sehr viel Wissen) mit dem Wert „9“ ein. In diesem Zusammenhang äußert Frau Lorenz den Wunsch nach Entlastung dadurch, dass mehrere Lehrkräfte LRS-spezifische Zusatzqualifikationen aufweisen. In ihrem nahen Kollegium sei sie die Einzige mit einer entsprechenden Ausbildung, weshalb sie oftmals Anleitung und Beratung von KollegInnen zu LRS-Fördermaßnahmen zur Aufgabe hätte und ihr dies zusätzlich zum Schulalltag Energie raube.

Auf die Frage zu ihren Ideen bezüglich der Ursachen der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten Florians lässt sich ihrerseits eine Unterscheidung zwischen seinen Auffälligkeiten im Verhalten und seinen Schulleistungen erkennen: Frau Lorenz erklärt Florians Verhaltensweisen aufgrund der „familiären Situation“. Es spielen womöglich die Trennung der Eltern, der unregelmäßige Kontakt zu seinem Vater und dessen Einstellung gegenüber Schule und finanzielle Probleme der Familie eine Rolle. Ursachen bezogen auf Florians LRS hingegen vermutet Frau Lorenz in verabsäumter vorschulischer Förderung durch die Mutter und/oder den Kindergarten. Ergänzend nennt sie die genetische Bedingtheit der LRS als mögliche Ursache. Auffallend im Zusammenhang mit Frau Lorenzs Ursachenverständnis ist die theoretische Trennung von Florians Verhalten, emotionaler Befindlichkeit und den LRS. Zugleich wird Florians Familie, insbesondere seiner Mutter, Schuld hinsichtlich der Problementstehung zugesprochen. Wie in Kapitel 2.2. zur Symptomatik behandelt, können Schuldzuweisungen oder Eigenschaftszuschreibungen an das Kind sowohl die LRS, als auch seine psychische Belastung verstärken. Frau Lorenzs Beschreibungen, Florian zeige keinen „Elan“ oder lehne sich bei Reduzierung des Lernstoffes zurück, lassen sich mit der, in der Fachliteratur häufig erwähnten Zuschreibung, das Kind sei faul, verknüpfen. Auch in Hinblick auf Florians Verständnis seiner LRS schildert die Lehrerin den Eindruck:

> IP: (...) wo er dann schon wusste, ok, er hat jetzt diese Schwäche [I1: Mhm] und er geht da jetzt wöchentlich hin, da hatte ich schon so ein bisschen den Eindruck ** naja, jetzt hab’ ich ja die Schwäche und jetzt muss ich das ja jetzt nicht machen oder jetzt brauch’ ich keine Lesehausübungen mehr machen, weil ja * versteht ja eh jeder, dass ich das nicht lesen kann * Also das war schon, hat schon so bisschen den Eindruck gehabt oder ich hab' jetzt die Schwäche und werd’ sowieso eine gute Note bekommen (Interview_FrauLorenz, Zeile 335-340)

Neben Frau Lorenzs impliziten und expliziten Schuldzuweisungen (insbesondere) an Florians Mutter im Zusammenhang mit den LRS und Auffälligkeiten im Verhalten,

scheint die Zuständigkeits- und Verantwortungszuschreibung hinsichtlich der LRS-Förderung unklar: In Frau Lorenzs Erzählung über die versuchte Fördermaßnahme durch das „Stickersystem“ weist im Verlauf daraufhin, dass es zum einen Florians Eigenverantwortung sei, seine Belohnungen (Sticker) einzufordern, andererseits habe sie Frau A. geraten, bei einer gewissen Sticker-Anzahl, etwas Besonderes mit ihrem Sohn (als weitere Belohnung) zu unternehmen. Demnach wäre nach Frau Lorenz Florians Mutter zuständig, ihn für die erbrachten Leistungen in der Schule, Zuhause zu belohnen. Auch der Bericht der Lehrerin, die Kleingruppenförderung in der Schule sei nicht effektiv, lenkt den Fokus der Verantwortung auf die Kinder selbst:

> IP: (...) Also so im ** im-im Nachhinein gesehen, hab’ ich den Eindruck ** dass bei ihm eigentlich *gar nichts (betont)* so wirklich ah * gewirkt hat [I2: Mhm] * ahm * nämlich teilweise auch nicht amal die Kleingruppenarbeit * Also das war dann auch immer schwierig, weil wenn wir dann Förderstunden eben in der Klasse ah hatten und haben, wo ich dann auch sag’, bitte mit den Schwächsten oder mit den schwachen Kindern in den Nebenraum gehen, wo sie dann in Ruhe arbeiten können oder an einem ganz anderen Material arbeiten * Und ich halt dann die Rückmeldung (lacht) auch bekomm’, na gut, denen war das vollkommen wurscht und die haben dann halt irgendwas gemacht (Interview_FrauLorenz, Zeile 608-616)

In ihren Erzählungen über LRS-spezifische Hilfestellungen gegenüber Florian im Unterricht lassen sich ebenfalls Maßnahmen, die in der diskutierten Literatur (Scheerer-Neumann 2015; Suchodoletz 2006) weitgehend empfohlen werden, wiederfinden: Frau Lorenz reduzierte den Lernstoff und arbeitete mit jenem Belohnungssystem („Stickersystem“), wenn Florian Übungen (zeitgerecht) fertigstellen konnte. Hinsichtlich der Reduzierung des Lernstoffes, des Aufgabenausmaßes ist jedoch auffallend, dass Frau Lorenz einerseits davon abließ, da Florians Mutter sich dagegen aussprach, andererseits, weil sie Florians Reaktion darauf negativ bewertete. Sowohl Frau A.s Anliegen, dass ihr Sohn dasselbe macht und lernt wie seine MitschülerInnen, als auch Frau Lorenzs Wahrnehmung, Florian hätte sich daraufhin „zurückgelehnt“ veranlassten die Lehrerin, den Lernstoff wieder zu vermehren. Die Problematik des Arbeitstempos, des einhergehenden Zeitdrucks und der folgenden Misserfolge bei der Nicht-Fertigstellung von Aufgaben kann in diesem Zusammenhang als nicht gelöst betrachtet werden.

Wie auch von Suchodoletz (2006, 294) behandelt, hinterfragt Frau Lorenz Florians schulischen Zeitaufwand in seiner Freizeit. Er solle sich mit anderen Aktivitäten beschäftigen und darin bestenfalls Erfolgserlebnisse erfahren. Gleichzeitig kritisiert sie Florians unvollständige Schul- und Hausübungen, seine Schrift und betont die

Wichtigkeit außerschulischen LRS-Trainings. Obwohl Frau Lorenz im Interview wiederholt davon erzählt, wie langsam Florian und wie massiv seine Schwierigkeiten insbesondere im Schreiben im Unterricht seien, scheint ihr der erforderliche Zeit- und Energieaufwand für seine Hausübungen teilweise nicht bewusst zu sein beziehungsweise wird dieser kritisiert. Florian scheint widersprüchliche Botschaften zu erhalten: Einerseits soll er die Aufgaben (in ihrem vollständigen Umfang) erledigen und zusätzlich üben, andererseits soll er nicht den gesamten Nachmittag/Abend dafür aufwenden. Ausgehend von den Erzählungen Florians, seiner Lehrerin und seiner Mutter arbeitet Florian „langsamer" als seine MitschülerInnen und kann demnach die gestellten Aufgaben nicht in dem vorgegebenen Zeitraum bewältigen. Der Verzicht auf eine Reduzierung des Lernstoffs respektive die, aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen des Unterrichts, unmögliche Verlängerung des Zeitraums scheinen eine mögliche psychosoziale Unterstützung Florians zu verhindern.

6.1.5. Psychoedukation – Aufklärung/Beratung der Mutter

Als Grundlage der Zusammenarbeit und in weiterer Folge der Möglichkeiten von Psychoedukation und Beratung hinsichtlich LRS wird die Beziehung zwischen Florians Mutter Frau A. und seiner Lehrerin Frau Lorenz beleuchtet. Erkenntnisse darüber ergeben sich aus den jeweiligen Darstellungen des gegenseitigen Erlebens in den Interviews: Frau A. beschreibt Frau Lorenz als „wenig herzlich", ihr Verhalten sei „kalt distanziert", ihre fehle eine „liebevolle Strenge". Ihre Handlungen als Lehrerin gegenüber Florian und seinen MitschülerInnen seien charakterisiert durch Drohungen und Strafen, was dazu führe, dass die Kinder sich fürchten und zahlreiche Eltern sich beschweren. Frau A. beobachtete Schwierigkeiten in der Beziehung Florians zu seiner Lehrerin von Beginn an und führt dies zusätzlich auf den Lehrerinnenwechsel nach der ersten Klasse zurück. Sie äußert ihren Eindruck, Frau Lorenz wolle Florian aus der Klasse loswerden, da sie „Akademiker-Kinder" bevorzuge. Ein gewisses Elite-Denken beziehungsweise die wiederholte Einteilung der SchülerInnen durch Frau Lorenz in die „Schwächeren", „die Schwächsten" und die Unterscheidung von SchülerInnen mit Erfolgen/Leistungen von Florian, als Kind ohne Begabungen, lässt ebenfalls die Interpretation über Bevorzugungstendenzen

der Lehrerin zu. Aus Florians Sicht bezieht sich die bevorzugte Behandlung seiner Lehrerin auf Mädchen gegenüber Buben.
Frau A.s Erzählungen weisen wiederholt auf ihre Verzweiflung und Frustration hinsichtlich der LRS Florians hin. Sie berichtet davon, wie sehr ihre Beziehung zu ihrem Sohn durch ihre Befindlichkeit belastet war, zum einen durch Florians Beobachtung, wie sie Tage lang geweint und zum anderen dadurch, da sie ihn häufig angeschrien hätte. Gleichzeitig äußert sie, sich durch Florians Lehrerin nicht unterstützt zu fühlen, sie habe den Eindruck, die gesamte Verantwortung alleine zu tragen.

Frau Lorenz spricht immer wieder von der schwierigen Kommunikation und Zusammenarbeit mit Frau A. Dabei spielt für die Lehrerin der Widerstand von Florians Mutter eine bedeutende Rolle: Aus Frau Lorenzs Sicht, wollte und konnte Frau A. einerseits die Schwierigkeiten Florians im Lesen und Schreiben und den diesbezüglichen Handlungsbedarf lange Zeit nicht wahrhaben, andererseits fasse sie Informationen und Empfehlung „falsch“ auf oder behaupte Unwahrheiten. Frau Lorenz nennt diesbezüglich als Beispiel Frau A. Äußerung, Florian habe Zuhause keine Probleme beim Lesen und Schreiben. Die Lehrerin beschreibt Frau A. als Person mit geringen Selbstwertgefühl, die Hilfe nicht oder schwer annehmen kann und sich und ihren Sohn häufig benachteiligt fühlt. Aus dem Interview mit Frau Lorenz lassen sich gegenüber Florians Mutter wiederholt implizite Unterstellungen mangelnder Erziehungskompetenzen ableiten. Demnach wolle sich Frau A. emotionalen Problemen Florians Zuhause nicht stellen, sie verbringe zu wenig Zeit mit ihm alleine oder sie verabsäume LRS-bezogene Förderungen ihres Sohnes (in der Vergangenheit und Gegenwart).

Eine bedeutende Rolle in der konfliktreichen Beziehung zwischen Frau Lorenz und Frau A. scheint das Thema der Zuschreibung von Verantwortung und Zuständigkeit, wodurch zahlreiche Schuldzuweisungen entstehen/entstanden, zu spielen. Sowohl Florians Mutter als auch seine Lehrerin äußern die fehlende Hilfsbereitschaft respektive das fehlende Engagement und das Entfliehen von der Verantwortung der jeweils anderen Person. Ein Beispiel dafür bietet das Erledigen der Hausübungen, wobei die Zuständigkeit Streitpunkt ist: Gemein ist Frau A. und Frau Lorenz zunächst die Meinung, Florian solle seine Hausübungen in der dafür vorgesehenen

Lernstunde (im Rahmen der Ganztagesvolksschule) fertigstellen. Da Florian in der Lernstunde die Hausübungen häufig nicht bewältigen kann, ist er durch seine Lehrerin verpflichtet diese Zuhause zu erledigen. Frau A. äußert ihre Wut, es sei Aufgabe der Schule darauf zu achten, dass ihr Sohn die Hausübung in der Lernstunde schafft. In dieser Hinsicht kritisiert Frau Lorenz Florians Arbeitstempo und in weiterer Folge die Art der Hausaufgaben-Erledigung durch die Hilfe der Mutter Zuhause. Des Weiteren veranschaulicht Frau A. Schilderung der, von Seiten der Schule geäußerte, Vermutung, Florian habe „ADS“[5] eine deutliche Verantwortungszuschreibung an die Lehrerin:

> IP: (...) er hat ADS und * sonst hat er nix * ja, er schaut beim Fenster raus * (I: Ok) Ich war damals noch nicht intelligent genug oder man-f-ich hatte zu wenig Erfahrungen, dass ich frag', wann schaut er beim Fenster raus? In Mathe, in Deutsch, in Zeichnen, also das wär'n Fragen, die ich heute fragen würde [I: Mhm] und so hab' ich mir dann 'dacht, aha, er schaut beim Fenster raus. Na und heut würd' ich drauf sagen, warum motivieren Sie ihn nicht? [I: Mhm] Ja * Liebe Frau Lehrerin, ja. Er sitzt bei *Ihnen (betont)* in der Klasse, ja, we-was machen Sie vorne, dass er beim Fenster rausschaut? [I: Mhm] Dass da vorne so langweilig, dass man * draußen * irgendetwas Spannenderes sieht? (Interview_FrauA., Zeile 484-491)

Zudem formuliert Frau A. ihre Wut beziehungsweise ihr Unverständnis darüber, dass Frau Lorenz trotz ihrer LRS-Zusatzqualifikation, Florian im Schulalltag nicht spezifisch fördere. Zusammengefasst fühlt sich Frau A. von Frau Lorenz nicht unterstützt:

> IP: (...) da hatte ich halt das Gefühl, es bleibt zu achtzig Prozent an mir hängen * [I: Mhm] Wissen Sie, was ich mein'? Die Lehrerin hat 25 Kinder, ich hab' ihm alleine und ich muss mich jetzt drum kümmern * (I: Mhm) Wissen Sie? * [I: Ja] Ja. Die Lehrerin hat ihn ein bissl aufgegeben, die Lehrerin is' ja dumm [I: Mhm], *ich (betont)* muss mich jetzt drum kümmern * (I: Mhm) Sonst kam er in die Sonderschule, ja? (Interview_FrauA., Zeile 573-577)

Beide Interviews enthalten zahlreiche gegenseitige (persönliche) Vorwürfe und erfahrene Kränkungen in der bisherigen Kommunikation zwischen Lehrerin und Mutter. Sowohl Frau Lorenz als auch Frau A. berichten jedoch von einer Entspannung ihrer Beziehung zum einen durch ein Gespräch zu dritt mit der Direktorin, wobei eine weitgehende Einsicht zur Notwendigkeit der Zusammenarbeit und die Bereitschaft, sich zu arrangieren gelangen. Zum anderen erleben Lehrerin und Mutter eine Entlastung durch Frau A.s Annahme von Unterstützung durch außerschulische LRS-Förderung und Beratung.

[5] Aus dem Interview-Gesamtkontext geht hervor, dass die interviewte Person mit „ADS“ eine Aktivitäts- beziehungsweise Aufmerksamkeitsstörung meint.

Hinsichtlich Psychoedukation und Beratung zu LRS in Gesprächen zwischen Lehrerin und Mutter lassen sich folgende Inhalte aus den Interviews erkennen:

- LRS-Problematik (bestehende Schwierigkeiten und mögliche Ursachen) und Handlungsbedarf durch spezifische Diagnostik und inner- und außerschulischer Förderung
- Empfehlung außerschulischer Freizeitaktivitäten
- Erledigen der Hausübungen (Zuhause)

Die Äußerungen bezüglich der Aufklärung über das Bestehen problematischer Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und deren möglichen Ursachen und notwendigen Behandlungsmaßnahmen durch die Lehrerin unterscheiden sich inhaltlich weitgehend voneinander. Während Frau Lorenz das wiederholte Konfrontieren Frau A. mit Florians LRS und Drängen zu schulpsychologischer Diagnostik und LRS-Förderung und deren langanhaltende fehlende Einsicht und spätes Handeln kritisiert, äußert Frau A. ihren Ärger über ihre frühe Vermutung von Legasthenie, die von Seiten der Lehrerin und Schule nicht ernstgenommen wurde. Frau A. berichtet, die Schule habe sich auf den Verdacht, Florian habe ADS konzentriert und sie habe Informationen über LRS selbstständig im Internet recherchiert. Des Weiteren berichten beide in diesem Zusammenhang über das Thema „Sonderschule“. Frau A. wäre schockiert und irritiert über die „Androhung“ von Frau Lorenz gewesen, dass Florian in eine „Sonderschule“ wechseln müsse. Im Gegensatz dazu schildert die Lehrerin Frau A.s Aufregung über die Empfehlung einer „Sonderschule“, die von ihrer Seite respektive von Seite der Schule in keiner Weise kommuniziert worden wäre. Des Öfteren drückt Frau A. ihr Unverständnis über Äußerungen der Lehrerin hinsichtlich der LRS Florians aus, da dieselbe ihr doch versichert hätte, dass Florian „g’scheit“ ist – die in der Literatur beschriebene, häufige Zuschreibung beziehungsweise die Befürchtung, das Kind sei aufgrund der LRS weniger intelligent (Steinbrink, Lachmann 2014, 13) scheint hier präsent und nicht erfolgreich aufgeklärt worden zu sein.

Eine weitere Diskrepanz in dem erzählten Erleben von Florians Mutter und Lehrerin stellt die gemeinsame Zusammenarbeit dar. Einerseits kritisiert Frau Lorenz, dass scheinbar über eine lange Zeitspanne keine oder kaum Informationen und Empfehlungen (beispielsweise Konzentrationsübungen, Diagnostik, LRS-Förderkurse für Florian) von Frau A. wahrgenommen beziehungsweise angenommen

werden konnten oder wollten. Sowohl Frau Lorenz, als auch Frau A. berichten über Misstrauen oder schlechten Erfahrungen der Mutter in Bezug auf andere helfenden Personen (wie Schulpsychologin, andere Lehrpersonen). Andererseits äußert Frau A. den Wunsch nach „engerer Zusammenarbeit“ mit der Lehrerin und frühzeitigeren Hilfestellungen. Nach Frau A. Erzählungen an mehreren Interviewstellen geht hervor, dass ihr Unwissen über LRS und ihr Nicht-Vorbereitet-Sein in Gesprächen mit der Lehrerin und anderen Vertreterinnen der Schule für sie eine bedeutende Rolle gespielt habe.

Frau Lorenz berichtet davon, Frau A. mehrmals nahegelegt zu haben, für Florian geeignete Freizeitaktivitäten zu finden, durch die er Erfolge und Ablenkung von schulischem Stress erfahren kann. Durch das Einbeziehen von Frau A. in die Belohnung Florians nach dem Erhalt einer gewissen Anzahl von Stickern bei Erbringung von Schulaufgaben, scheint Frau Lorenz dies verwirklichen zu wollen. Ihre Empfehlung an Frau A., mehr Zeit alleine mit Florian (und nicht mit seinen Geschwistern) zu verbringen lässt sich im Kontext der gesamten Interviews ebenfalls als eine Kritik an dem Erziehungsstil der Mutter interpretieren. Die Lehrerin teilt den Eindruck, ihren Ratschlägen wie beispielsweise das Finden einer spezifischen Freizeitaktivität, würde von Frau A. nicht nachgegangen werden. Allen drei Interviews zu Folge bedeutet Florians langsames Arbeitstempo Einbußen seiner schulfreien Zeit, da er Schul- und Hausübungen nach dem Schultag Zuhause mit intensiven Zeit- und Energieaufwand fertigstellen muss. Zudem äußern die Lehrerin und Mutter die hohe Priorität der außerschulischen LRS-Förderung Florians in einem privaten Institut, welche ebenfalls nach der Schule, in seiner Freizeit stattfindet. Die Umsetzung der Idee, einer entlastenden, nicht auf Schule und Lernen bezogenen Freizeitaktivität scheint in dieser Hinsicht zeitlich und energetisch kaum möglich.

Wie weitgehend in der Fachliteratur zu LRS beschrieben, bestehen häufig Konflikte hinsichtlich der Hausübungen. Im Fall Florians lassen sich diese anhand geäußerter Kritik Frau Lorenz an der Hausaufgaben-Unterstützung durch Frau A. und gegenseitig unerfüllt empfundenen Zuständigkeiten – wie bereits oben ausgeführt – erkennen. Auffallend in diesem Zusammenhang sind widersprüchliche Beschwerden der Lehrerin über Frau A.: Einerseits kritisiert sie, dass Frau A. während der gesamten Dauer der Erledigung neben Florian säße, ihn Aufgaben bei

unästhetischer Schrift doppelt schreiben ließe und er ausschließlich die „perfektesten“ Hausübungen abgebe, die seinem Leistungsniveau nicht entspreche. Problematisch sei dabei, dass Florian stundenlang nach der Schule ebenfalls mit Schule beschäftigt sei. Andererseits berichtet Frau Lorenz darüber, häufig über das „Elternheft“ mit Frau A. darüber zu kommunizieren, was an Aufgaben fehle beziehungsweise nicht richtig erledigt wurde. Hausaufgabenkonflikte zwischen Florian und seiner Mutter gehen aus den Interviews nicht hervor, werden auch nicht im Sinne der Beratung oder Psychoedukation durch Frau Lorenz als Lehrerin thematisiert.

Als aktiver Versuch der Entlastung Florians und seiner Mutter kann Frau Lorenzs Beschwichtigung der Bedeutsamkeit der Schulnoten verstanden werden:

> IP: (…) Also es war dann auch nur so ihr Thema auch Noten-mäßig, weil ich dann auch, ich weiß noch, dass ich bei einem Gespräch dann auch gesagt hab’, schau’n Sie, * bei ihm sollte es mal nicht um die Noten gehen und wenn er einen Vierer hat, hat er einen Vierer, wir müssen mal an den *Grund (betont)* kommen und wissen, *was (betont)* braucht er (Interview_FrauLorenz, Zeile 283-286)

Der aus Florians Erzählungen interpretierte erfahrene Stress und Druck bezüglich der Schulnoten scheint eine bedeutende Rolle zu spielen. Obwohl Frau Lorenz hier die Bedeutung von Schulnoten mindert, kann unter Berücksichtigung von Florians Lernerfahrungen respektive Misserfolgserlebnissen (aus Erzählungen aller drei Interviews) die Entscheidungsfreiheit der Lehrerin in Hinblick auf eine motivierende, Selbstvertrauen stärkenden Beurteilung, wie durch den Stadtschulrat für Wien (2014, [4]) vorgegeben, hinterfragt werden.

Das Interview mit Florians Mutter lässt interpretieren, dass sie aus ihrer Perspektive keine respektive kaum unterstützende Aufklärung und Beratung (Psychoedukation) durch die Lehrerin Frau Lorenz erfahren hat, sich diese jedoch gewünscht hätte. Informationen über LRS hätte sie durch Eigenrecherche im Internet und Konsultation außerschulischer Institutionen (Psychologin und LRS-Förderinstitut) erhalten. Entgegen dieser Erfahrungen, enthält Frau Lorenzs Interview zahlreiche Hinweise auf explizite und implizite Thematisierung von LRS und Beratung in Form von Empfehlungen insbesondere das Aufzeigen von Fördermöglichkeiten (schulisch, Zuhause und außerschulisch) ihrerseits gegenüber Frau A., welche jedoch – ihrem

Empfinden nach – von dieser nicht wahrgenommen oder angenommen werden konnten oder wollten.

6.1.6. Zusammenfassung

Die Vorinformation einer schwierigen Beziehung zwischen Florian und seiner Lehrerin und Florians Mutter und der Lehrerin bestätigte sich weitgehend in der Analyse der drei Interviews. Vertrauensvolle Beziehungen mit der Lehrperson als Grundlage zur psychosozialen Unterstützung Florians und konstruktiver Zusammenarbeit der Beteiligten scheinen in diesem Fall nicht oder kaum zu bestehen. Florians Erleben von Frau Lorenz als strafende, drohende, ungerecht und unnachvollziehbar handelnde Lehrerin, von der er keine Hilfestellungen bemerkt und Frau Lorenzs überwiegende Aufzählung von Florians zahlreichen, schwerwiegenden (schulischen) Leistungsdefiziten und sozialen und emotionalen Auffälligkeiten charakterisieren die Erzählungen über die jeweils andere Person. Sowohl Lehrerin als auch Kind nehmen wahr, dass Florian keine Unterstützung hinsichtlich der LRS durch Frau Lorenz erfährt, welche dies weitgehend durch den, von Anfang an fehlenden „emotionalen Bezug“ in ihrer Beziehung zu diesem Schüler erklärt. Ebenfalls geht hervor, dass die Beziehung und Kommunikation zwischen Frau Lorenz und Florians Mutter Frau A. durch Schuldzuweisungen, Misstrauen, persönliche Kränkungen und Antipathie gekennzeichnet zu sein scheinen. Vermittelnde Gespräche mit der Direktorin konnten dabei nach Angaben Beider die Situation etwas entspannen und die Bereitschaft eines Arrangements der Zusammenarbeit erhöhen.
Hinsichtlich des subjektiven Erlebens der LRS ist die wiederholte Thematisierung von Geschwindigkeit und Zeit den drei Interviews gemein. Florian beschreibt sich selbst als „langsamer“, wird häufig in vorgegebenen Zeitspannen nicht mit Lese- oder Schreibaufgaben fertig und wünscht sich längere Pausen (zwischen Unterrichtseinheiten und während des Aufgabenerledigens). Seine Lehrerin betont wiederholt sein langsames Arbeitstempo in der Schule, vergleicht ihn dabei mit seinen MitschülerInnen und führt dies vordergründig auf Bequemlichkeit respektive seinen fehlenden „Elan“ zurück. Sowohl Frau Lorenzs als auch Frau A.s Interview lässt Ungeduld gegenüber Florians Arbeitstempo insbesondere gegenüber seinen

Lernfortschritten erkennen, die nach deren Äußerungen trotz LRS-spezifischen Förderungen kaum oder nicht bemerkbar sind.

Florians Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben scheinen mit zahlreichen sozialen Konflikten einherzugehen: Streitigkeiten Florians mit MitschülerInnen aufgrund von Schulnoten, Uneinigkeit und gegenseitige Kritik zwischen seiner Lehrerin und seiner Mutter hinsichtlich der Hausaufgabenbewältigung und spezifischer LRS-Förderung und die angespannte Beziehung zwischen Florian und seiner Lehrerin, wodurch in der Wahrnehmung beider keine oder kaum pädagogische und psychosoziale Hilfestellungen gegeben oder angenommen werden. Jene von Kind, Lehrerin und Mutter als problematisch empfundenen Inhalte und explizite Erzählungen der Mutter über Florians Nervosität vor Deutschschularbeiten und Verzweiflung über erhaltene Noten und Florians Äußerung, in seinem Kopf sei „zu viel“, geben Hinweise auf die psychische Belastung Florians. Alle drei merken an, dass Florian wenig Positives in der Schule erfahre, vordergründig werden von ihnen negativ empfundene Erlebnisse in Zusammenhang mit Schule, der Lehrerin-Kind- und Lehrerin-Mutter-Beziehung und LRS thematisiert.

Psychosozialer Unterstützung durch Aufklärung und Beratung (Psychoedukation) der Mutter durch die Lehrerin scheint die konfliktbehaftete Beziehung, die als wenig wertschätzend empfundene Kommunikation und möglicher Weise gegenseitige Missverständnisse entgegenzuwirken. Frau Lorenz kann eine LRS-spezifische Zusatzqualifikation nachweisen, fühlte sich in ihrem Informieren der Mutter über Florians LRS und Nahelegen notwendiger Unterstützungsmaßnahmen jedoch nicht gehört respektive von Frau A. ignoriert. Entgegen dieser Wahrnehmung, empfand Florians Mutter sich in ihrer frühen Vermutung einer „Legasthenie“ von der Lehrerin nicht ernstgenommen und nicht (ausreichend) aufgeklärt. Frau Lorenz trennt in ihren Ausführungen Florians soziale Verhaltensweisen und seine Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben voneinander: emotionale Probleme und soziale Auffälligkeiten führt sie auf die familiäre Situation zurück, die Ursachen für die LRS werden in verabsäumter vorschulischer (sprachlicher) Förderung und genetischer Disposition vermutet. Eine ganzheitliche Betrachtung der Lehrerin von LRS nach dem, der Masterarbeit zugrundliegenden Verständnis (siehe Kapitel 2.4.) kann in diesem Fall nicht ausgewiesen werden. Die problematische Lehrerin-Mutter-Beziehung und Frau Lorenzs Sicht auf Florians LRS stellen eine mögliche Begründung missglückter

psychosozialer Unterstützung in Form von Psychoedukation durch die Lehrerin und gegenseitiger Schuldzuweisungen dar. Beratung zu LRS-Fördermaßnahmen (Diagnostik, außerschulische Institution etc.), Hausaufgabenkonflikten, psychosozialen Hilfsmaßnahmen oder das Bewusstmachen der Unterstellung, Florian sei weniger intelligent oder faul (Mythos) konnten aus den Erzählungen der Lehrerin und Mutter bisher nicht erfolgreich (entlastend, unterstützend) stattfinden.

6.1.7. Schlussfolgerungen zu weiteren Hilfestellungen

Mögliche folgende psychosoziale Hilfestellungen könnten an der weiteren Einbeziehung „Dritter“ anknüpfen: vermittelnde Gespräche der Lehrerin und Mutter mit der Direktorin und die Anbindung Florians und Frau A.s in einem außerschulischen LRS-Förderinstitut konnten in der Vergangenheit zu einer Entlastung der konfliktreichen Mutter-Lehrerin-Beziehung beitragen. Zum einen äußert Frau Lorenz den Wunsch nach Austausch mit dem LRS-Institut, um hinsichtlich Florians Förderung zusammenzuarbeiten, zum anderen formuliert Frau A. ihre Dankbarkeit gegenüber den Pädagoginnen des Instituts und fühlt sich gut beraten. Dadurch kann die Chance interpretiert werden, dem von Mutter und Lehrerin kritisierten Empfinden, nicht unterstützt zu werden, entgegenzuwirken. Sowohl Florians und Frau A.s Erleben der Lehrerin als unberechenbar, drohend/strafend und den SchülerInnen gegenüber angsteinflößend, als auch der von Frau Lorenz selbst beschriebene fehlende „emotionalen Bezug“ zu Florian weisen nach Brischs bindungstheoretischen Ansatz (2016, 114) auf die Notwendigkeit der Reflexion und Bearbeitung dessen durch die Lehrerin in Supervision oder Psychotherapie hin. Frau Lorenz sieht massive Mängel hingegen in den bestehenden schulischen Rahmenbedingungen: das Stundenkontingent für (LRS-)Förderstunden sei zu gering, daher die SchülerInnengruppen zu groß, es bestehe ein Mangel an Lehrpersonal mit LRS-spezifischen Zusatzqualifikationen und der gültige Erlass des Stadtschulrats für Wien (2014) sei kontraproduktiv, da dadurch der Fokus vieler Eltern auf die Berücksichtigung von LRS in der Benotung und nicht auf deren Förderung bestehe.

Die aus allen drei Interviews abgeleiteten psychische Belastung und sozialen Schwierigkeiten Florians, sowie der frühere Verdacht der Schule, Florian hätte eine Aufmerksamkeitsstörung („ADS“) und die Einschätzung der Lehrerin zahlreicher

familiärer Problematiken erfordern in Rückbindung an die zuvor diskutierte Literatur (beispielsweise Scheerer-Neumann 2015; Schulte-Körne 2010) eine umfassende psychologische oder psychiatrische Diagnostik Florians, um gegebenenfalls psychotherapeutisch oder psychopharmakologisch zu intervenieren. Beratung oder Psychoedukation durch außenstehende ExpertInnen (PsychologInnen, PsychiaterInnen, PsychotherapeutInnen, (LRS-)PädagogInnen etc.) könnten demnach das Bewusstseins einer ganzheitliche Betrachtung Florians LRS-Symptomatik und Befindlichkeit schaffen und zu einer Entlastung des Kindes und seines Umfeldes beitragen. Beispielsweise könnte dadurch die, in der bearbeiteten Fachliteratur bearbeiteten Empfehlung, den Lernstoff adäquat zu reduzieren, ermöglicht und somit der von Florians erlebten Problematiken des Zeitdrucks, massiven Zeit- und Energieaufwandes und der damit einhergehenden Einbuße von erholsamer Freizeit entgegengewirkt werden.

Florian äußert seine Wünsche nach mehr Spaß und Bewegung im Schulalltag, zum Beispiel auch durch/mit Musik. Außerdem hielte er es für hilfreich, sich besser auf die Deutschschularbeit vorbereiten zu können, was durch fehlende Übungsmaterialien und das Anliegen, seiner Lehrerin eine unbekannte Schularbeitsaufgabenstellung zu geben, verhindert werde. Aus dem Gesamtkontext des Interviews lässt sich vermuten, dass vermeintliche Hilfestellungen der Lehrerin, wie die Aufforderung Florians nicht in Schreibschrift, sondern Druckschrift zu schreiben von diesem als Strafe und Ausgrenzung (er soll als Einziger anders schreiben) empfunden werden. In der Reflexion der Bedeutung zusätzlicher, veränderter pädagogischer Aufgabenstellungen an das Kind und gegebenenfalls in klärender Kommunikation diesbezüglich wäre ebenfalls eine Möglichkeit psychosozialer Unterstützung durch die Lehrperson zu interpretieren.

6.2. LUKAS

6.2.1. Falldarstellung

In der Auswahl der InterviewpartnerInnen spielte der Eindruck aus vorangegangenen Gesprächen mit Familie C., im Rahmen der außerschulischen LRS-Förderung, einer positiv erlebten Beziehung und Zusammenarbeit zwischen Lukas und seiner Lehrerin und seinen Eltern und dieser eine Rolle. Lukas besucht zum Zeitpunkt des Interviews das erste Semester der vierten Volksschulklasse und ist neun Jahre alt. Er trat mit sechs Jahren in diese Schule (mit der ersten Klasse) ein. In der dritten Klasse (vor einem Jahr) kam es zu einem Lehrerinnenwechsel und die Lehrerin Frau Müller übernahm seine Klasse, deren frühen Empfehlung einer außerschulischen LRS-spezifischen Förderung von Lukas und seinen Eltern sofort nachgegangen wurde. Lukas wächst zweisprachig auf (ein Akzent im Sprechen ist bemerkbar), hat drei Geschwister, sein Vater führt ein handwerkliches Unternehmen und seine Mutter ist derzeit arbeitslos (worüber sie unglücklich sei).

Die Terminvereinbarung erfolgt mit allen Beteiligten unkompliziert und zeitnah. Lukas Eltern laden die zwei Forscherinnen zu sich Nachhause ein. Die Interviewsituationen können nicht als strikt voneinander getrennt betrachtet werden, da es sich um einen Raum handelt und mehrere Familienmitglieder anwesend sind. Zunächst führt eine Forscherin ein Gespräch mit Herrn und Frau C. gemeinsam, nachdem Herr C. die Wohnung verlässt, finden parallel das Interview mit Lukas und das Interview mit der Mutter statt. Die anwesenden Geschwister (ein Bruder, eine Schwester) ziehen sich währenddessen in einen anderen Wohnraum zurück. Lukas verhält sich durchgehend zurückhaltend und antwortet auf Fragen meist mit einem Wort wie „ja“, „nein“ oder „gut“. Zudem scheint es, als würde er einige Fragen der Kollegin nicht oder missverstehen. Während sich Frau C. in Anwesenheit ihres Mannes ebenfalls zurückhaltend zeigt, beginnt sie im Laufe des Interviews und insbesondere nach Abschalten der Tonaufzeichnung mehr zu erzählen. Sie thematisiert anfangs ihre Unsicherheit bezüglich ihrer Deutschkenntnisse.
Nach Abschalten der Tonaufzeichnung finden gemeinsame Gespräche mit Lukas, seinen Geschwistern, Frau C. und den Forscherinnen statt, die persönliche, familiäre Themen beinhalten, die Frau C. initiiert. Die Interviewsituation mit Familie C. lässt

einerseits den Gesamteindruck eines herzlichen und engagierten familiären Umgangs, andererseits die Interpretation zu, dass die Wohnverhältnisse (geringe Wohnfläche, viele BewohnerInnen) und die Menge an Reizen (Lautstärke, reges Durchqueren/Wechseln des Wohnraumes etc.) konzentriertes Arbeiten für die Schule erschweren. Das Interview mit der Lehrerin Frau Müller findet in Lukas Schule statt, welche zu Beginn ankündigt, dass sie unter Zeitdruck stehe und sie zu einem nächsten Termin in einer halben Stunde müsse. Dennoch antwortet Frau Müller ausführlich und stellt ebenfalls Fragen.

Aus den Interviews aller Beteiligten geht ein gemeinsamer Fokus auf Lukas schulische Schwierigkeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik und Überlegungen zu deren Verbesserung hervor. Sowohl die Eltern, als auch die Lehrerin betonen die empfundene Wichtigkeit der regelmäßig monatlich stattfindenden Austauschgespräche miteinander, merken Engagement und Verlässlichkeit des jeweils anderen/der anderen an und äußern gegenseitige Wertschätzung. In allen Interviews lässt sich die Thematisierung von Lukas Ehrgeiz und gleichzeitige Frustration über scheinbar ausbleibende respektive kaum sichtbare Verbesserungen und dessen Erschöpfung aufgrund seines Zeit- und Energieaufwandes hinsichtlich schulischer Leistungen erkennen.

6.2.2. Erleben der LRS

Lukas Antworten auf die Interviewfragen sind meist sehr kurz, er führt nicht aus beziehungsweise enthält das Interview keine (längeren) Erzählpassagen und er scheint inhaltlich auf seine Schwierigkeiten im Schreiben fokussiert zu sein. Auffallend ist, dass er angibt, das Schreiben und den Deutschunterricht zu mögen. Bei der Nachfrage über positive Erinnerungen mit seiner Lehrerin, nennt er die „Personenbeschreibung“, deren Besprechung zur Gestaltung des schriftlichen Textes. Kurz darauf thematisiert Lukas seine Fehler und Schwierigkeiten in der erfolgten Deutschschularbeit. Jene Fehler insbesondere in der Personenbeschreibung greift er zu einem späteren Zeitpunkt erneut auf, als er nach seinen Wünschen gefragt wird:

I: Und gibt es auch etwas, was du dir noch von der Schule wünschen würdest? Dass es für dich leichter wäre, oder irgendetwas, dass du dir wünschen würdest, wenn du an die Schule denkst?

IP: Personenbeschreibung.

I: Mhm. Und was meinst du mit Personenbeschreibung genau?

IP: Dass ich so, ich hatte doch gesagt ich hatte da so Fehler gehabt und dass ich nicht so, ich wünsche, dass ich nicht so viele Fehler hab'.

I: Ok, das heißt, dass wäre so dein Wunsch, dabei weniger Fehler zu haben.

IP: Hm.

I: Das heißt, hat es dich dann auch ein bisschen traurig gemacht, dass da mehr Fehler waren?

IP: Ja. (Interview_Lukas, Zeile 123-134)

Als die Interviewerin erneut nach seinen Ideen/Wünschen fragt, wie Schule mehr Spaß machen könnte, bezieht sich Lukas auf das Lesen. Er lese gerne, meistens Zuhause. Der Wunsch, in der Schule mehr zu lesen wird jedoch nicht eindeutig formuliert.

Auch in Hinblick auf die Berichte seiner Eltern und Lehrerin, macht sich die bedeutende Rolle von Lukas Energie respektive Erschöpfung sichtbar, die Einfluss auf sein Erleben von Schule und Lernen nimmt:

I: (...) Und wenn du so jetzt auch an die Schule denkst, ist es, dass du dich wohlfühlst in deiner Klasse?

IP: Ja. *Manchmal (zögerlich).*

I: Und was heißt es, wenn du den Kopf so schüttelst, ist es, dass du dich aber manchmal nicht so wohl fühlst?

IP: Ja.

I: Und wegen was wäre das dann, glaubst du?

IP: Dass ich in der Früh aufstehe, und dass ich in die Schule konzentrieren muss. Ich muss mich sehr konzentrieren.

I: Mhm. Und merkst du dann, dass es anstrengend ist dich zu konzentrieren?

IP: Ja. (Interview_Lukas, Zeile 27-37)

Auf die Nachfrage hinsichtlich seiner Fehleranzahl und Schularbeitsnote bei der Deutschschularbeit trotz vielen Übens, ob er vor der Schularbeit nervös gewesen sei, erwidert Lukas „bisschen" und dass er mehr Zeit benötigt hätte. In diesem Zusammenhang thematisiert vor allem Lukas Mutter, Frau C., dass er vor

Schularbeiten sehr nervös sei und sich große Sorgen über seine Fehler und Noten mache. Lukas Schwierigkeiten in der Konzentration werden ebenfalls von seiner Lehrerin beschrieben, die ihre Erleichterung darüber ausdrückt, wenn er fünf Minuten „dabeibleiben“ kann.
Auf die Frage, wie es ihm mit seinen KlassenkollegInnen gehe, erwidert Lukas, dass ihn ein Mädchen gelegentlich nerve, weshalb er sich unwohl fühle, mit den anderen MitschülerInnen hätte er keine Probleme. Aufgrund seiner Körpersprache und Sprechweise lässt sich interpretieren, dass ihm jenes Mädchen womöglich gefalle und das Verliebt Sein ihn beschäftige.
Aus seiner Sicht, der seiner Lehrerin und Eltern scheint Lukas sowohl die Beziehung zu seiner Lehrerin als auch das soziale Umfeld seiner MitschülerInnen und seiner Familie als überwiegend positiv zu erleben. Als vordergründig problematisch werden seine Leistungsschwierigkeiten in Deutsch (im Schreiben) und Mathematik thematisiert, wodurch ein Leidens- und Erschöpfungszustand bei Lukas bemerkbar ist. Lukas Eltern heben wiederholt Lukas Ehrgeiz und Nervosität für Schularbeiten hervor. Teil der Problematik um seine schulische Leistungsschwierigkeiten erachten die Eltern und Lehrerin Lukas Ehrgeiz, wodurch der erfahrene Stress aufgrund seines Wunsches, stets schneller und besser zu sein, wiederum Fehlleistungen begünstigt.

6.2.3. Beziehung zwischen Lukas und Lehrerin (gegenseitiges Erleben)

Lukas Antworten auf Fragen zu seiner Lehrerin und der Einbezug der Interviews seiner Eltern und Frau Müller selbst, lassen ein positives und vertrauensvolles Erleben dieser interpretieren:

> I: Mhm. Und mit deiner Lehrerin, wie verstehst du dich mit ihr?
>
> IP: Gut.
>
> I: Gut. Mhm. Wie heißt denn deine Lehrerin?
>
> IP: Karin.
>
> I: Ok. Und die Karin, hast du sie von Anfang an in der Schule gehabt?
>
> IP: Nein. Die dritte Klasse hab’ ich sie gehabt.
>
> I: Mhm, ab der dritten Klasse. Und wie würdest du sagen, ist sie im Unterricht zu dir? Könntest du mir das ein bisschen beschreiben, wie das für dich ist mit ihr?

I: Ja. Gut.

IP: Mhm. (kurze Pause)

I: Gibt es ein ganz schönes Erlebnis, an das du dich erinnern kannst mit ihr?

IP: Ja. Also, mit Personenbeschreibung. Sie hat uns ein bisschen erzählt, wie wir mit'n Punkt und so, Großanfang machen und so.

I: Mhm. Und, dass war schön mit ihr darüber zu sprechen oder?

IP: Ja.

I: Und findest du, hat sie es dir immer gut erklärt?

IP: Ja. (Interview_Lukas, Zeile 61-77)

Frau Müllers Zuneigung gegenüber Lukas lässt sich zum einen in expliziten Formulierungen, zum anderen durch ihre Sorgen respektive Wünsche hinsichtlich diesem erkennen. Sie beschreibt Lukas Stärke beim Musizieren, dabei sei er einer der Besten, und darin Gedichte auswendig vorzutragen. Frau Müller zeigt sich im Interview darüber begeistert, dass ihn dies in seinem Selbstwertgefühl stärke. Die Lehrerin bezeichnet sich selbst als „Musikerin", Interesse und Freude Frau Müllers und Lukas am Musikunterricht scheint eine positiv erlebte Gemeinsamkeit in der Lehrerin-Kind-Beziehung darzustellen. Die Ausführungen Frau Müllers über Lukas Begabungen (Auswendiglernen und Musizieren) lassen die Interpretation zu, dass die Lehrerin bewusst Erfolgserlebnisse für ihren Schüler in der Schule schafft/ermöglicht.

Aus Frau Müllers Erzählungen geht hervor, dass sie Lukas als sympathisch, fleißig und verlässlich erfährt. Im Zusammenhang mit nicht erbrachten Hausübungen formuliert die Lehrerin zum Beispiel:

IP: (...) ich mein, er is'-ich mag ihn total gern, ja, er is' ein Süßer „hab' ich vergessen" [I1, I2 lachen], Lukas, alles gut, aber morgen is' es da, ja? [I1: Mhm] Und das braucht er, das passiert dann auch, ja? Also es is' ihm dann höchst unangenehm * [I1: Mhm] Ich mein, er is' Einer, der das wirklich dann sich zu Herzen nimmt und dann wirklich macht, ja. * (I1, I2: Mhm) Davon gibt's leider [I1: Ok] nur mehr ganz wenig Kinder [I1: Mhm] (Interview_FrauMüller, Zeile 195-199)

Hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Beziehung zwischen Frau Müller und Lukas, bemerkt die Lehrerin ein verändertes Arbeitsverhalten Lukas bei ihrer Abwesenheit. Sie interpretiert, dass er ihren pädagogischen Anweisungen eher nachgehe und ihre „Kontrolle" brauche. Das Nicht-Erbringen von Hausübungen beispielsweise, wie

zuvor angeführt, erwähnt sie im Kontext ihrer Abwesenheit aufgrund eines Krankenstandes.

Im Kontext des Erlebens der LRS, beschreibt Frau Müller Lukas als „Spezialfall“, mit solch massiven Schwierigkeiten im Schreiben (und Rechnen) sei sie bisher noch nicht konfrontiert gewesen (Frau Müller steht kurz vor der Pensionierung). Fortschritte in der Schreibleistung bemerke sie ausschließlich in sehr geringem Ausmaß. Frau Müller, sowie Lukas Eltern berichten von der versuchten Hilfestellung der Lehrerin während der Deutsch-Schularbeit, wobei sie die Grammatikregeln an die Tafel geschrieben und Lukas explizit auf diese hingewiesen hätte. Nach ihrer Angabe könne Lukas sich Rechtschreib- oder Grammatikregeln schwer merken beziehungsweise nicht anwenden – wie es auch bei jener Schularbeit der Fall gewesen sei. Frau Müller äußert unter anderem diesbezüglich ihren Wunsch nach Fortschritten und besseren Noten (nicht ausschließlich „Genügend“) für Lukas. Sie nimmt Lukas Ehrgeiz, Eifer und Energieaufwand wahr:

> IP: (...) er wird keine negative Note bekommen, weil *da (betont)* ist er eben geschützt mit diesem [I1, I2: Mhm] Legasthenie-Erlass. * Das wird kein Thema sein, aber schön wär’s halt, wenn er nicht nur lauter Vierer bekommt, sondern auch mit Dreiern abschließen kann [I1: Mhm], ja? Das wär’ schon ein Erfolgserlebnis [I1: Mhm, genau] Und das wär’ eigentlich für *ihn (betont)* * mein Wunsch * [I1: Mhm], dass er das schafft. Dass seine Energien, die er da hineinsteckt und die vielen Stunden der Arbeit, die * ein normales Kind nicht hat, ja? Dass das irgendwie belohnt wird. * [I2: Mhm] (Interview_FrauMüller, Zeile 381-387)

Trotz ihrer Auffassung der Notwendigkeit der LRS-spezifischen, außerschulischen Förderung und des kontinuierlichen Wiederholens/Übens, problematisiert die Lehrerin Lukas Belastung durch jene Fördermaßnahmen:

> IP: (...) Vor allen Dingen, man muss sich ja wirklich vorstellen [I1: mhm], ich versuch’ mich im-da immer hineinzuversetzen, sie haben in der Schule jetzt vier bis fünf Stunden, wo sie * permanent da sein sollten, müssen, ja? Dann kommen sie heim, kurze Zeit Ent-Erholung, Entspannung, was auch immer und dann, dann geht’s eigentlich weiter in dem Ton, ja? [I1: mhm] Und das is’ (schnaubt) weil er macht ja Mathematik nebenbei auch noch [I1: richtig] * Also das is’ schon pf * ziemlich * anstrengend, mhm (Interview_FauMüller, Zeile 70-76)

Frau Müller äußert zudem wiederholt ihre Sorge hinsichtlich der weiterführenden Schule ab dem nächsten Schuljahr. Ihre Besorgnis gilt den wechselnden Lehrpersonen, wodurch sie zum einen Einbußen im möglichen regelmäßigen, intensiven Austausch mit den Eltern und zum anderen in der divergierenden Berücksichtigung Lukas LRS befürchtet. Sie hofft, dass er in „gute Hände gerät“.

Hinweise über die Beziehung zwischen dem Kind und seiner Lehrerin aus Sicht der Eltern stellen deren Äußerungen in den Interviews dar, dass Lukas und Frau Müller einander „akzeptieren“ und Frau Müller sehr auf Lukas „schaue“, ihn fördere und fordere. Frau C. berichtet davon, dass die Lehrerin Lukas aufgrund seiner Fehler oder Noten nicht schimpfe, sondern ihre Zuversicht äußert, dass er es schaffen werde und ihn motiviert:

> IP: (...) jetzt hat er f-das war beim erste Mal, die Mathe hat er Fünfer, hat er Zuhause, ja, hat er mitgebracht und die Lehrerin hat gesagt, ma-macht nix, Lukas, nächste Mal, wenn du hast, dann schaff' 'ma's * [I: Mhm] Also muss ich ehrlich sagen, sie is', sie is' nicht so, dass sie schimpft oder sagt so etwas Schlimmes * [I: Ok] Sie hat gesagt, macht nix * anderes Mal schaffst du das (lacht) (Interview_FrauC., Zeile 106-110)

Auf die Nachfrage der Forscherinnen an die Lehrerin zu ihrer Einschätzung zu stattfindenden Einzelgesprächen zwischen ihr und Lukas, erwidert diese, dass das bestehende „Ein-Lehrersystem“ dies gut zuließe. Alle Interviews im Fall Lukas lassen den Eindruck entstehen, dass zahlreiche positiv erfahrene Interaktionen (auch in Einzelgesprächen) zwischen Kind und Lehrerin stattfinden. Zusammengefasst kann das Bestehen einer Schüler-Lehrer-Beziehung mit wechselseitigem Vertrauen nach Schweers (2008, 547-564) zwischen Lukas und Frau Müller interpretiert werden, wobei pädagogische und psychosoziale Unterstützung, wie das Schaffen von Erfolgserlebnissen, angeboten respektive wahrgenommen und angenommen werden. Trotz seiner schwerwiegenden Probleme im Schreiben, erlebt Lukas Freude im Schulalltag (insbesondere auch im Lesen und Schreiben) und scheint sich ebenfalls im sozialen Gefüge der Klasse weitgehend wohlzufühlen.

6.2.4. Psychoedukation – Wissen der Lehrerin

Frau Müller ist Anfang 60 und arbeitet seit zirka 40 Jahren als Volksschullehrerin, sie befindet sich in ihrem vorletzten Dienstjahr. Frau Müller habe zuvor Jahrzehnte in einer Schule mit „Topniveau“ gearbeitet und bemerke einen großen Unterschied in den Bedürfnissen der SchülerInnen und Eltern ihres aktuellen Arbeitsplatzes (Lukas Schule), welchen sie insbesondere auf den hohen Anteil an MigrantInnen zurückführt. Auf dem Kurzfragebogen gibt Frau Müller an, Fortbildungen im Rahmen „diverser Seminare“ zum Thema LRS besucht zu haben, eine weitere Vertiefung oder Spezialisierung (Zusatzqualifikationen) könne sie nicht vorweisen. Die

Selbsteinschätzung zu ihrem Wissen zu LRS kennzeichnet sie mit dem Wert 6 (1... wenig Wissen bis 10... sehr viel Wissen).

Frau Müller differenziert Lukas Schwierigkeiten im Deutschunterricht: sie unterscheidet einerseits seine „spezifischen Legasthenie-Probleme“ und nennt Beispiele und andererseits seine Defizite in der Formulierung, Satzgliederung und im Aufbau von Texten. Sie betont, dass Lukas jedoch zahlreiche gute, inhaltliche Ideen hätte, diese aber im Schriftlichen nicht umsetzen könne. Sie äußert ihr Unverständnis darüber, dass Lukas Fehler und Rechtschreibregeln wahrnehme, sich diese jedoch nicht merken oder anwenden könne. Lukas Konzentrationsschwierigkeiten erklärt sie sich durch seine Erschöpfung. Diese sieht sie durch mehrere Komponenten bedingt: Frau Müller initiierte eine medizinische (körperliche) Abklärung, erwähnt die von den Eltern berichteten Raum- und Schlafsituation Lukas mit seinem jüngeren Bruder (welcher ihn kaum schlafen lasse) und den „enormen“ Energieaufwand Lukas aufgrund seiner „Schwächen“ in Deutsch und Mathematik. Frau Müllers geschilderte Überlegungen zu den Ursachen der LRS beinhalten ebenfalls mehrere Aspekte: ihrer Ansicht nach, wären die LRS in Lukas Fall genetisch bedingt, da er eine „sehr sehr gute Grundintelligenz“ und Allgemeinwissen aufweise, sie die familiäre Situation als positiv einschätze und Lukas durch seine Eltern gefördert und gefordert werde. Anders könne sie sich Lukas massive Schwierigkeiten im Schreiben (und in Mathematik) nicht erklären. Daraus lässt sich ableiten, dass die Lehrerin psychosoziale Einflussfaktoren in der LRS-Entstehung berücksichtigt, jedoch weitgehend bei Lukas ausschließt.

Frau Müller formuliert die Notwendigkeit von beständiger Wiederholung und Übung des (Recht-)Schreibens sowohl in schulischen (Kleingruppen etc.), als auch in außerschulischen, LRS-spezifischen Fördermaßnahmen, um bei LRS Fortschritte zu erzielen. Sie weist in diesem Kontext auf ein Spannungsfeld zwischen dem notwendigen erhöhten Arbeitsaufwand und der Belastung und Umsetzbarkeit dessen hin. LRS-Training Zuhause sei für berufstätige Eltern oder Eltern mit mehreren Kindern kaum umsetzbar und die einhergehende Anstrengung (in Schule und Freizeit) des Kindes sei ebenfalls problematisch:

> IP: (...) Und dann [I1: Mhm] *natürlich (betont)* eben aufgrund seiner Schwäche, sowohl in Deutsch, also auch in Mathematik [I1: Mhm], ist der Energieaufwand ein riesengroßer, ja? [I1: Mhm] * Und das geht nicht auf Dauer. Das is’ *mir (betont)* schon klar, ja. Und trotzdem müss’ ma schauen, dass ’ma ihn irgendwie ** (*I1 lacht*) fit bekommen [I1: ja] * und das is’ eine ziemliche Herausforderung, ja (Interview_FrauMüller, 58-62)

Zudem thematisiert Frau Müller Lukas und ihre Frustration in diesem Zusammenhang. Trotz großem Energie- und Zeitaufwand, finge Lukas hinsichtlich des Erlernens des (Recht-)Schreibens „jede Stunde von vorne an“. Sie merkt ebenfalls an, dass „keine Höhenflüge“ bisher zu erwarten wären, da Lukas erst vor einigen Monaten mit der außerschulischen LRS-Förderung begonnen hätte. Demnach lässt sich das Bewusstsein der Lehrerin über die häufig nur langsam und in kleinen Schritten erfolgende Verbesserung der Lese- und Rechtschreibleistung bei LRS erkennen. Um Misserfolgserlebnissen trotz großer Bemühung entgegenzuwirken, hält es Frau Müller am effizientesten, wenn mit Lukas gezielt für die jeweils bevorstehende Schularbeit geübt wird. Dabei spricht sie ein weiteres Spannungsfeld in der LRS-Förderung an: einerseits fehlen vielen Kindern mit LRS grundlegende Lese- und Rechtschreibfähigkeiten, die es zu trainieren gilt, andererseits sind es die Schularbeitsnoten, welche spezifische Schwerpunkte in Grammatik und Textgattungen fokussieren, die oftmals frustrieren. Frau Müller argumentiert ausgehend von den bestehenden schulischen Rahmenbedingungen dafür, Lukas durch intensives Üben dezidiert auf die Anforderungen der jeweiligen Schularbeit vorzubereiten – das Training an Grundlagen erachtet sie in diesem Zusammenhang als weniger sinnvoll. Ihre Überzeugung zur Unterstützung Lukas sei „permanente Betreuung“, dies „viele viele Stunden“ und „dranbleiben“ (Zeile 146-147). Frau Müller zeigt sich zum einen optimistisch und zuversichtlich, äußert zum anderen die Problematik des Zeitdrucks, da Fortschritte sich – wie bereits erläutert – langsam und in geringem Ausmaß entwickeln.

Dennoch nimmt Frau Müller Fortschritte („ein paar wenige“) wahr, welche sie durch das „Gesamtpaket“ erklärt. Die Zusammenarbeit und Kommunikation im LehrerInnen-Team erlebe sie als positiv und hilfreich. Sie und ihre KollegInnen wären alle darum bemüht, Lukas durchgehend durch zahlreiche pädagogische Angebote zu fördern, merkt dabei jedoch an, dass dies energieraubend sei. Frau Müllers Ausführungen lassen ihre Anerkennung von StützlehrerInnen und anderen KollegInnen des Lehrerteams als ExpertInnen interpretieren, mit denen sie sich austauscht und sich (LRS-spezifische) Informationen einholt respektive von denen sie Meinungen oder Diagnostik hinsichtlich SchülerInnen einholt. Exemplarisch dafür berichtet Frau Müller über den Austausch mit KollegInnen über neurowissenschaftliche Erkenntnisse zur Entstehung von LRS und stellt im Anschluss Fragen diesbezüglich an die Interviewerinnen.

Frau Müller ordnet sich selbst hinsichtlich des Wissens zu LRS den „ziemlich Unwissenden“ zu, sie habe weder spezifische Ausbildungen diesbezüglich, noch die Handreichung (BMB 2016) gelesen, da sie dieser in Hinblick auf ihre verbleibenden Dienstjahre geringere Priorität beimesse. Dennoch lassen sich zahlreiche Äußerungen Frau Müllers zu Lukas LRS (Reflexion möglicher Ursachen, Förderung, ganzheitliche Betrachtung, Verlauf etc.) mit der diskutierten Fachliteratur (Kapitel 2) verknüpfen, die Inanspruchnahme der Lehrerin von Beratung durch LRS-ExpertInnen im Kollegium und deren Interesse aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse im Interview erkennen.

6.2.5. Psychoedukation – Aufklärung/Beratung der Eltern

Aus den Interviews geht hervor, dass sich die Eltern und die Lehrerin gegenseitig als sehr engagiert wahrnehmen. Darauf weisen insbesondere die regelmäßig, monatlich stattfindenden Austauschgespräche zwischen Frau Müller und Lukas Vater Herrn C. hin, die von den Beteiligten positiv und hilfreich empfunden werden. Durch jene Gespräche erführen Lukas Eltern über Schwierigkeiten und Fortschritte ihres Sohnes und Möglichkeiten, ihn zu unterstützen. Die Lehrerin äußert ihre Freude über das Engagement der Eltern und Herr C. scheint stolz darüber zu sein, als einziger Elternteil der Klasse monatliche Gesprächstermine mit Frau Müller wahrzunehmen.

Frau Müller habe ihnen eine außerschulische LRS-spezifische Förderung empfohlen und den Unterschied zu gewöhnlicher Nachhilfe erklärt. Zudem stellt Frau Müller explizite Handlungsanweisungen hinsichtlich der Abklärung von Lukas Konzentrationsschwierigkeiten zur Verfügung, denen von den Eltern nachgegangen wurde/wird. Ebenfalls kann aus den Interviews mit der Lehrerin und den Eltern abgeleitet werden, dass in den Gesprächen ebenfalls Lukas Stärken, Belastung und interpretiertes Empfinden besprochen werden. Beispielsweise spiele sein Ehrgeiz in Zusammenhang mit seiner LRS eine bedeutende Rolle, er habe viel Potential, das es zu fördern gilt und die Raumsituation mit seinem Bruder sei problematisch. Durch den regelmäßigen Austausch scheint zum einen eine ganzheitliche Betrachtung der LRS-Problematik möglich, zum anderen fühlen sich Eltern und Lehrerin gegenseitig unterstützt. Aus den Interviews mit den Eltern lässt sich interpretieren, dass Frau

Müller Zuversicht hinsichtlich Lukas Leistungsfortschritte vermittelt, die Eltern ihr und der Schule vertrauen und die größtmögliche Unterstützung ihrerseits erfahren. Die Grenzen der individuellen Förderung Lukas durch Frau Müller im Schulalltag aufgrund ihrer Zuständigkeit für über zwanzig SchülerInnen wurden ebenfalls offen mit den Eltern kommuniziert und von diesen akzeptiert. Beschrieben wird die Lehrerin von Eltern mit Eigenschaften wie „gut“, „lieb“ und „nett“, positiv wird ebenfalls Frau Müllers Alter und Erfahrung hervorgehoben und insbesondere Frau C. äußert wiederholt ihre Zufriedenheit mit der gesamten Schule.

Frau Müller berichtet von wahrgenommenen emotionalen Reaktionen Herr C.s in vorangegangenen Austauschgesprächen wie Entsetzen oder deprimiert Sein, wenn sie über Lukas ausbleibende oder langsame Verbesserungen im Schreiben oder Mathematik und ihre Sorgen hinsichtlich des Wechsels in eine weiterführende Schule spricht. Ihre weiteren Ausführungen lassen die Intention ableiten, Trost und Zuversicht gegenüber dem Vater zu vermitteln und darauf hinzuweisen, dass beständiges Wiederholen und Üben zu Erfolgen führen wird.
Frau C. erklärt, dass aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse ihr Mann, Herr C. die Gespräche mit Lukas Lehrerin führt. Frau Müller erwähnt, dass Lukas Mutter sich im Hintergrund hielte, sie dennoch Bemühungen in der Förderung Lukas durch diese bemerke. Sowie Frau Müller (siehe Kapitel 6.2.3.), beschreibt Frau C. Lukas belastenden Alltag: er lerne/arbeite im Regelunterricht, in zusätzlichen schulischen Förderstunden, nachmittags besuche er zweimal in der Woche die außerschulische LRS-Förderung und wöchentlich die Mathematik-Förderung – Lukas sei erschöpft, hätte kaum Zeit zum Essen oder Spielen und erlebe andauernden Stress. Zudem thematisiert Lukas Mutter im Einzelinterview – im Gegensatz zu seinem Vater – Lukas Nervosität und Angst vor Schularbeiten. Im gemeinsamen Interview mit den Eltern stellen diese fest, dass Lukas eher mit seiner Mutter über seine Befindlichkeit spricht. Außerdem geht aus den Gesprächen hervor, dass Frau C. den Nachmittag mit Lukas und seinem Bruder verbringt, bei den Hausübungen und beim Lernen unterstützt und sie zu den Fördereinheiten begleitet. Zudem äußert Frau C. ihre damit einhergehende eigene Erschöpfung, Frustration und das Mitleid mit ihrem Sohn. Der Austausch durch die Lehrerin ausschließlich mit dem Vater kann unter Berücksichtigung jener Aspekte und des stattgefundenen Interviews mit Frau C. ohne sprachlichen Schwierigkeiten hinterfragt werden.

6.2.6. Zusammenfassung

Lukas hat große Schwierigkeiten hinsichtlich der schulischen Leistungserbringung in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik. Entgegen der Thematisierung durch beispielsweise Schulte-Körne (2010, 719), es gäbe keine „Legasthenie-typische Rechtschreibfehler“, differenziert die Lehrerin zwischen Lukas LRS-spezifischen und anderen Problemen im Schreiben. Die Förderung und Verbesserung seiner Schreibfähigkeiten (und Rechenfähigkeiten) hat für ihn selbst, seine Lehrerin und seine Eltern hohe Priorität und ist inhaltlicher Schwerpunkt aller Interviews. Alle zeigen sich diesbezüglich engagiert und bemüht. Einerseits äußern die Lehrerin und die Eltern Zuversicht, dass durch beständiges Wiederholen und Üben des Schreibens und „dranbleiben“, Erfolge und Verbesserung zu erwarten sind, andererseits macht sich ebenfalls eine gewisse Ratlosigkeit, Unverständnis und Verzweiflung in Bezug auf Lukas konsequente Fehler und Defizite trotz regelmäßigen Trainings bemerkbar. Lukas nimmt sowohl an schulischen Förderstunden in Kleingruppen, als auch zwei Mal in der Woche an LRS-spezifischen Fördereinheiten in einem privaten, außerschulischen Institut dazu. Zudem besucht er wöchentlich außerschulischen Mathematikunterricht. Das Kind, seine Eltern und seine Lehrerin thematisieren Lukas Müdigkeit, Erschöpfung und einhergehende Konzentrationsschwierigkeiten. Einfluss darauf hätte zum einen der schulische und außerschulische Zeit- und Energieaufwand aufgrund der Hausübungen und spezifischen Lese-Rechtschreib- und Rechentraining, zum anderen Lukas Stresserfahrungen durch seinen Ehrgeiz und Nervosität vor Schularbeiten. Trotz seiner Schwierigkeiten im Schreiben wiederholt Lukas sein Interesse respektive seine Freude am Deutschunterricht, insbesondere am Lesen.
Im Klassenverband scheint Lukas gut eingebunden zu sein und sich weitgehend wohl zu fühlen. Alle Interviews lassen ableiten, dass die Beziehung zwischen Lukas und seiner Lehrerin durch gegenseitige Sympathie, Vertrauen und positive Interaktionen charakterisiert ist. Es scheint, dass er sich von ihr unterstützt fühlt und um Hilfe bitten kann und dass die Lehrerin aktiv Hilfsangebote setzt, sowie Stärken und Erfolgserlebnisse bewusst fördert. In der, von der Interviewerin aufgezeichneten, Skala zu seinem Empfinden der aktuellen Schulsituation, kennzeichnet er den Wert 1 („gar nicht gut“). Die psychische Belastung der LRS (und Rechenproblematik) scheint für Lukas entgegen der positiv erlebten Beziehung mit der Lehrerin und seinen

MitschülerInnen und Interesse an diversen Unterrichtsfächern (insbesondere Deutsch) dennoch vordergründig.
Die Eltern und Frau Müller beschreiben sich gegenseitig als verlässlich und engagiert. Es finden monatliche Austauschgespräche zwischen der Lehrerin und dem Vater statt, um Fortschritte, Schwierigkeiten und mögliche Vorgehensweisen zu besprechen, die von den Beteiligten als positiv und hilfreich empfunden werden. Frau Müllers Empfehlungen und explizite Handlungsanweisung (beispielsweise medizinische Abklärung) konnten nach ihren Erzählungen und den der Eltern angenommen und nachgegangen werden.
Obwohl die Lehrerin ihr Wissen über LRS eher gering einschätzt, geht aus ihren Äußerungen eine umfassende (ganzheitliche) Betrachtung der LRS bei Lukas und zahlreiche Erklärungen und Handlungsweisen hervor, die in der diskutierten Fachliteratur (Kapitel 2) weitgehend thematisiert/empfohlen werden. Frau Müller schreibt der Zusammenarbeit des LehrerInnenteams schulintern eine bedeutende Rolle für eine adäquate Förderung von SchülerInnen mit LRS zu. Sie nutze die Expertise anderer Lehrpersonen, hole beispielsweise Informationen zu LRS ein und pflege regelmäßigen Austausch über die einzelnen SchülerInnen für die Gestaltung individueller Förderung.

6.2.7. Schlussfolgerungen zu weiteren Hilfestellungen

Lukas Belastung durch seinen enormen Zeit- und Energieaufwand hinsichtlich seiner schulischen Leistungen in und nach der Schule wird in allen Interviews als bedeutendes Problem dargestellt. Lukas, seine Lehrerin und Mutter berichten über seine Erschöpfung aufgrund der geballten Nachmittagstermine in der LRS- und Mathematik-Förderung. Lukas Mutter thematisiert den beobachteten und erfahrenen Zeitdruck und die mangelnde Zeit zur Entspannung, da Lukas nach der Schule kaum Zeit zum Essen und Ausruhen hätte, bevor er erneut zu der außerschulischen Förderung gehen müsse. Sie beschreibt Lukas und ihre Anstrengung aufgrund des Hin- und Rückweges und der Fertigstellung der Hausübung abends danach. Ruhe und Erholung können aufgrund des dichten Tagesablauf und der Wohnverhältnisse (beispielsweise Raum-/Schlafsituation mit seinem Bruder) als kaum oder schwer möglich interpretiert werden. Die Lehrerin und Mutter würden eine mobile LRS-Förderung, die zu Lukas in die Wohnung käme als große Entlastung empfinden.

Dadurch könnten Zeit und körperliche Anstrengung von An- und Rückfahrt erspart werden und freie Zeit für Entspannung geschaffen werden. Dabei stellt sich jedoch die Frage nach der Finanzierbarkeit.

Lukas Lehrerin äußert, sie habe viele Ideen zu weiteren Unterstützungsmöglichkeiten, die im bestehenden „Schulbetrieb“ jedoch nicht möglich wären. Ihr Wunsch wäre unter anderem eine größere Anzahl an zusatzqualifiziertem Personal im LehrerInnen-Team. Der Kontakt und Austausch mit LRS-ExpertInnen vor Ort an den Schulen oder auf Bezirksebene sollte verstärkt gegeben sein. Zudem kritisiert Frau Müller bestehende LRS-Arbeitsmaterialien, die ihrer Meinung nach für viele Kinder zu anspruchsvoll seien und oftmals kognitiv zu viel voraussetzen. Daraus kann die Bereitstellung einer umfangreicheren Auswahl an LRS-Übungsmaterialien an den Schulen als weitere Hilfestellung für LehrerInnen geschlussfolgert werden.

Obwohl Lukas Eltern und seine Lehrerin zufrieden hinsichtlich des regelmäßigen Austauschen durch monatliche Gespräche zwischen Lehrerin und Vater sind, ist die fehlende direkte Einbeziehung der Mutter zu hinterfragen: Aus den Interviews mit beiden Elternteilen geht hervor, dass Herr C. überrascht darüber ist, als Frau C. über Lukas Angst und Nervosität vor Schularbeiten spricht. Lukas vertraue sich eher seiner Mutter an. Zudem verbringe Frau C. den Nachmittag mit Lukas, unterstütze ihn bei den Hausübungen und beim Lernen und begleite ihn zu den außerschulischen Förderstunden. Trotz ihrer geäußerten Bedenken über ihre Deutschkenntnisse, konnten Frau C. den Interviewfragen folgen und diese ausführlich (in fließendem Deutsch) beantworten. Einerseits wäre Lukas Mutter eine unmittelbare „Informationsquelle“ bezüglich Lukas Befindlichkeit und Lernverhalten für die Lehrerin, andererseits könnten ihre Belastung und Sorgen hinsichtlich den LRS ihres Sohnes im Gespräch mit der Lehrerin thematisiert und womöglich gemildert werden. Wie sich nach Abschalten der Tonaufnahme und bei Abwesenheit Herrn C.s bemerkbar machte, wandte sich Frau C. mit zahlreichen persönlichen/familiären Probleme an die Forscherinnen. Das Aufzeigen der Möglichkeit, Hilfsangebote wie (psychologische, Berufs-, finanzielle) Beratung in Anspruch zu nehmen, könnte hier ebenfalls in Gesprächen mit der Lehrerin erfolgen.

6.3. SOPHIE

6.3.1. Falldarstellung

Aus vorangegangen Gesprächen im Rahmen des privaten LRS-Förderinstituts mit Sophie und ihrem Vater Herrn B. war den Forscherinnen bekannt, dass Sophie aufgrund zahlreicher Belastungen seit einigen Monaten eine Psychotherapie in Anspruch nimmt. Herr B. und seine Tochter bestätigten die Interviewanfrage und die Interviewtermine erfolgten zeitnah. Eine Rückmeldung von Sophies Klassenlehrerin Frau Maier auf die erste Anfrage blieb aus. Einige Wochen später, nachdem bereits die Interviews mit Sophie und ihrem Vater geführt wurden, wurde Frau Maier erneut eine Anfrage zugesendet. Nachdem Herr B. ebenfalls an die Lehrerin diesbezüglich herantrat, willigte diese ein, die vorab mitgeschickten Leitfragen schriftlich, per Email zu beantworten. In diesem Fall war somit kein persönliches Gespräch mit der Lehrerin möglich, deren schriftliche Beantwortung der Leitfragen erfolgte knapp, in Stichworten und unvollständig. Jener Verlauf und das dadurch erhobene Datenmaterial wurden ebenfalls in der Fallanalyse herangezogen.

Sophie ist zu dem Interviewzeitpunkt neun Jahre alt und besucht die vierte Klasse ihrer Volksschule. Trotz unterschiedlicher Einschätzungen (zwischen Schule, Kindergarten und Eltern) trat sie mit sechs Jahren in die erste Klasse ihrer Klassenlehrerin Frau Maier ein. Ihre Eltern sind AkademikerInnen und im Sozial- und Gesundheitsbereich beruflich tätig, Herr B. ist zudem Psychotherapeut in freier Praxis. Nach der Trennung ihrer Eltern wohnt sie gemeinsam mit ihrem älteren Bruder sowohl bei ihrer Mutter, als auch bei ihrem Vater (abwechselnd). Sophies Vater schätzt die familiäre Situation als schwierig und belastend ein und präzisiert im Interview: Die Trennung der Eltern, teilweise unklare Wohnverhältnisse (laufende gerichtliche Verhandlung), ein Todesfall in der Familie, die psychische Instabilität Sophies Mutter und (Schul-)konflikte von/mit Sophies Bruder. Sophie spricht von sich aus ebenfalls von ihrer Familie, erzählt dabei von Alltagssituationen oder gemeinsamen Unternehmungen und von (handgreiflichen) Auseinandersetzungen mit ihrem Bruder, der in eine „Sonderschule“ gehe, weil er „*ganz (betont)* wenig Asperger“ (Interview_Sophie, Zeile 447) hätte.

In der Schule fühle sich Sophie nach eigenen Angaben überwiegend wohl, ihr Vater berichtet über Sophies Ängstlichkeit, Schwierigkeiten im Klassengefüge und Verzweiflung aufgrund ihrer Defizite im Deutsch- und Mathematikunterricht in den vergangenen Jahren. Sophie gehe ebenfalls regelmäßig in außerschulische LRS-Förderung und in Psychotherapie. Herr B. bemerkt jedoch eine deutliche Besserung in Sophies Befindlichkeit, sie habe FreundInnen gefunden und an Selbstbewusstsein hinsichtlich ihrer Schreib- und Rechenleistungen gewonnen. Auch die Lehrerin Frau Maier schätzt Sophies aktuelle Schulsituation als positiv ein und erwähnt Fortschritte. Während alle drei interviewten Personen die Beziehung zwischen Sophie und Frau Maier als „gut“ empfinden, äußert Herr B. seine Unzufriedenheit über den geringen persönlichen Kontakt und den Wunsch nach Austausch mit der Lehrerin. Er habe ebenfalls den Eindruck, dass Sophies LRS von Frau Maier anfangs nicht wahrgenommen und im Weiteren nicht ernstgenommen wurden/werden. Zudem fühle sich Herr B. hinsichtlich regelmäßiger Konflikte zwischen ihm und Sophie bezüglich der Hausübungen und dem Üben Zuhause von der Lehrerin nicht unterstützt.

Sophie spricht bei schulischen Leistungen größtenteils von Mathematik, sie habe Angst vor der bevorstehenden Schularbeit. Zudem scheint der Übertritt in die weiterführende Schule für sie eine große Rolle zu spielen. Sie wolle in ein bestimmtes Gymnasium, müsse jedoch noch ihre Noten abwarten. Sophie erzählt immer wieder von ihren FreundInnen in der Klasse und das Thema der Unterscheidung zwischen Buben und Mädchen scheint für sie präsent zu sein. Herr B. hebt hervor, dass Sophie gerne und gut singe und zeichne.

6.3.2. Erleben der LRS

Sophie berichtet wiederholt von ihren Schwierigkeiten in der Rechtschreibung und in Mathematik. Sie differenziert die Rechtschreibproblematik und nennt konkrete Beispiele: sie ließe Buchstaben aus, schreibe, wie gesprochen werde, verwechsle Wörter. Dabei käme sie „durcheinander“ und ihr würden Fehler beim Korrekturlesen nicht auffallen, außer sie lese „ganz genau“, was auf einen enormen Aufwand an Konzentration und Anstrengung schließen lässt. Obwohl sie Verbesserungen in ihrer Rechtschreibfähigkeit bemerkt, scheint sie verwundert darüber zu sein, dass das

Buchstaben-Auslassen neu dazugekommen ist und dass ihre letzte Deutschschularbeit dennoch mit einer Zwei benotet wurde. Sophie äußert ihre Angst vor der Note Drei, obwohl sie diese noch nie erhalten habe. Aufgrund der wiederholten Thematisierung lässt sich interpretieren, dass Sophie sich viele Gedanken über ihre Schulnoten mache, da diese ausschlaggebend für die weiterführende Schule sind und sie auf ein gewisses Gymnasium gehen möchte. Während sie von der Zuversicht ihrer Mutter berichtet, scheint Sophie selbst zu bezweifeln, dass sie die erforderlichen Noten erbringen wird.
Sophie spricht des Öfteren davon, dass sie Lerninhalte nicht verstanden habe. Einerseits geht aus ihren Erzählungen hervor, dass die Vermittlung des Unterrichtsstoffes durch ihre Lehrerin oftmals zu schnell oder zu kurz praktiziert werde und sie dabei nicht folgen könne, andererseits könne sie bestimmte Inhalte trotz mehrmaliger Erklärung nicht verstehen. Auch ihr Vater, Herr B. formuliert die Frustration darüber, dass Sophie einzelne Lerninhalte teilweise nach „hundertmal" Erklären durch ihn, dennoch nicht fähig scheint, nachvollziehen und anwenden zu können. Aus dem Interview mit Sophie lässt sich ihr Eindruck interpretieren, dass alle anderen MitschülerInnen den Lerninhalten und dem Unterricht folgen können und sie die Einzige wäre, die Lerninhalte nicht versteht beziehungsweise langsamer arbeitet.

> IP: (...) aber ich hasse es, wenn wir in dem gelben Buch arbeiten, weil in dem Buch steht das halt drin und ich komm da nicht mit und die anderen wissen's alle und dann schreibt die Elisabeth es auf und ich hab' es nicht kapiert und ja (Interview_Sophie, Zeile 16-18)

Sophie berichtet davon, dass sie ihre Hausaufgaben eigentlich im Hort erledige, wenn sie jedoch etwas nicht verstanden hätte beziehungsweise sie lieber spielen möchte, stelle sie ihre Hausübungen Zuhause mit Hilfe ihres Vaters fertig. Dieser erkläre ihr nochmals den Lernstoff. Sowohl Sophie und als ihr Vater Herr B. erzählen von gemeinsamen Konflikten aufgrund der Hausübungen. Zum einen sei Thema, dass Sophie die Hausaufgaben machen müsse (dies aber nicht immer möchte), zum anderen die Schwierigkeit des Erklärens und Verstehens. Zudem sei es häufig schon spät abends und Sophie äußert ihre Erschöpfung und Schwierigkeit sich zu konzentrieren. Sie unterscheidet Ursachen ihrer Leistungsschwierigkeiten:

> IP: Manchmal braucht's lange, bis ich's dann verstanden haben, aber am Abend schaltet mein Gehirn auf Aus sozusagen, auf null Prozent dann. Also ** aber manche Dinge verstehe ich wirklich nicht (Interview_Sophie, Zeile 145-147)

Sophie erklärt die LRS durch ihre Schwierigkeit sich zu konzentrieren. Sie sei beim Lesen, Schreiben und Rechnen „unkonzentriert, meistens“. Ihre Begründung dafür, unkonzentriert zu sein ist, dass es „einfach so langweilig“ sei und ihr vom Schreiben die Hand wehtue. Auf die Frage, ob sie wisse, warum sie in die außerschulische LRS-Förderung gehe, antwortet Sophie:

> IP: Ah ja ** um Lese-Rechtschreibschwächen zu verhindern (lacht) und so ja um zu lernen, dass ich ins Gymnasium komm, ja. [I: Ok] Deswegen ja (Interview_Sophie, Zeile 271-272)

Erneut wird hier die Bedeutung des weiterführenden Schulbesuchs (Gymnasium) markiert. Sophie spricht darüber, dass sie Spaß an der außerschulischen LRS-Förderung habe, thematisiert dabei jedoch Gruppen- und PädagogInnen-Wechsel, die sie bedaure.

Sophie erzählt von Nachmittags- und Wochenendgestaltungen ihrer Familie, beispielsweise lese sie ihrem Bruder manchmal vor. Vielleicht werde sie bald mit ihrer Freundin Reitunterricht besuchen, „richtige Freizeitbeschäftigungen“ habe sie nicht. Aufgrund der von Sophie und ihrem Vater berichteten außerschulischen LRS-Förderung (zwei Mal in der Woche), Psychotherapie und zeitintensiven Hausaufgaben- und Lernsituationen Zuhause, sowie den oben genannten familiären Belastungen, lassen sich geringe verbleibende Zeit- und Energieressourcen für Sophie in der schulfreien Zeit vermuten.

Sophies Vater Herr B. erzählt von Sophies früheren geringem Selbstbewusstsein und ihrer Frustration aufgrund ihrer Schwierigkeiten im Deutsch- und Mathematikunterricht. Wenn sie gegenwärtig Fehler mache, sei sie im Gegensatz zu den vergangenen Schuljahren nicht mehr verzweifelt. Sophie zeige sich ehrgeizig, motiviert und ausdauernd hinsichtlich ihrer Verbesserung der Rechtschreib- und Rechenleistungen. Herr B. nimmt ein „Zusammenspiel“ von psychischen Belastungsfaktoren (Trennung der Eltern, Schwierigkeiten mit Bruder, psychische Erkrankungen der Mutter, Klassenwechsel ihrer Freundin etc.) und einer genetischen Grundlage als Ursachen für die LRS bei Sophie an. Zudem sieht Herr B. einen Einfluss der persönlichen Voraussetzungen seiner Tochter auf die LRS:

> IP: (...) Und dann glaub ich, dass ahm bei der Sophie überhaupt das mit dem Ordnen oder ähm * *(stöhnt)* wie soll ich sagen, mit den Strukturen vielleicht, dass da von vornherein ein

> bissl. Also die Sophie war immer eigentlich ein ängstliches Mädchen und ah das da ** so Ordnungsmuster immer ein bisschen gefehlt haben (Interview_Hr.B, Zeile 239-242)

Einen Grund für Sophies Fortschritte im Lesen und Rechtschreiben führt Herr B. auf die außerschulische LRS-Förderung zurück, wobei seine Tochter Spaß habe und ein „gutes Gruppengefühl“ erfahre.

Sophies Lehrerin Frau Maier bemerkt ebenfalls positive Entwicklungen der Schülerin und bezieht diese auf deren Selbstsicherheit und Selbstständigkeit. Dies führt sie auf die LRS-Förderung zurück. Die Fragen zu möglichen Ursachen und beobachteten Auswirkungen der LRS bei Sophie beantwortet Frau Maier nicht. Zu dem Verlauf gibt sie an, dass Sophie in der zweiten Klasse schulpsychologisch hinsichtlich ihrer LRS getestet wurde und Förderunterricht in der zweiten und dritten Klasse besuchte. Sophie thematisiere ihre LRS in der Schule nicht.

6.3.3. Beziehung zwischen Sophie und Lehrerin (gegenseitiges Erleben)

Sophie scheint sich verhalten über ihr Erleben der Lehrerin auszudrücken. Sie bezeichnet sie als „schon nett“ und diese verhielte sich ihr gegenüber „ganz ok“. Auch Sophies Vater formuliert hinsichtlich der Beziehung seiner Tochter zu ihrer Lehrerin, dass Sophie diese „irgendwie mag“.
Sophie spricht von ihrer Lehrerin insbesondere im Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung. Sie erkläre den Unterrichtsstoff zu schnell oder zu wenig und Sophie könne oftmals nicht erneut nachfragen, da es zu viele andere Kinder in der Klasse gäbe. Zudem stelle die Lehrerin eher den anderen, vorzugsweise Buben Fragen im Unterricht oder nehme diese mit oder ohne Aufzeigen dran, während sie selbst einerseits kaum gefragt werde beziehungsweise aufgrund des schnellen Rausrufens anderer MitschülerInnen zu wenig Zeit zu überlegen und sich zu Wort zu melden hätte. Auch in Hinblick auf den Turnunterricht äußert Sophie die Kritik, dass Frau Maier „nur Bubenspiele“, wie „Abschießen“ beschließe, was ihr und anderen Mädchen nicht gefalle, da die Buben den Ball oftmals sehr fest werfen. Aus Sophies Erzählung entsteht der Eindruck, dass sie sich teilweise von der Lehrerin ungerecht behandelt respektive sich in ihrem Tempo, ihren Bedürfnisse von der Lehrerin nicht berücksichtigt oder übersehen fühlt. Sie ergänzt, dass sich die Mädchen der Klasse oftmals über Frau Maier ärgern. Sophie erzählt von einer Auseinandersetzung einer

Freundin mit der Lehrerin, wobei das Mädchen sich beschwerte, dass Frau Maier dieses vor den anderen Kindern zurechtweise und es daraufhin von allen angestarrt werde. Sophie findet dies ebenfalls „irgendwie gemein".
Auf die Frage der Forscherin, ob sie von einem besonders schönen Erlebnis mit ihrer Lehrerin erzählen könne, nennt Sophie den Ausflug zur Spanischen Hofreitschule, an andere Erlebnisse aus den vorangegangenen Schuljahren könne sie sich nicht erinnern. Zuvor erwähnt Sophie, dass sie an ihrer Lehrerin schätze, dass die SchülerInnen bei der Weihnachtsfeier selbst Erfundenes aufführen dürften.

Sophie berichtet ebenfalls von problematischen Beziehungen zwischen ihrem Bruder und früheren Lehrpersonen:

> IP: (...) Mein Bruder ist in der Schule C, eine Sonderschule. Also so * das sind so bisschen die Schwierigkeiten haben, da kann ich nicht hingehen. Mein Bruder hat nämlich * der hatte schon so viele böse Lehrerinnen und hat *ganz (betont)* wenig Asperger, ganz ganz wenig. Also jetzt nicht so irgendwie komisch, sondern wenn er zu einer bösen Lehrerin geht, dann muss er weinen, will zum Papa, will zu Mama und da war er auch noch für kurze Zeit im AKH und jetzt ist der halt da draußen und jetzt ist er halt in der Sonderschule, da gefällt's im ganz gut. [I: Mhm]. Da will er jetzt immer zu Schule gehen so (Interview_Sophie, Zeile 445-451)

Dabei ist eine Verbindung Sophies der Konflikte zwischen ihrem Bruder und dessen Lehrpersonen, seinem Schulwechsel in die Sonderschule und Krankenhausaufenthalt zu erkennen, die einen möglichen Grund der interpretierten Zurückhaltung bezüglich ihres Erlebens der Lehrerin argumentieren lässt. Diese Interpretation wird durch die berichteten familiären Auswirkungen jener Schwierigkeiten des/mit dem Bruder (Schulangst, Schulverweigerung etc.) durch Herrn B. bestärkt.
Frau Maier schätzt Sophies aktuelle Schulsituation auf der Skala des Kurzfragebogens mit dem Wert „7" (1... „schwierig" bis 10… „besser geht's nicht") ein. Sie schreibt über Sophies Fortschritt, dass sie „zunehmend reifer und selbstständiger" geworden sei und sich gegenüber ihren MitschülerInnen „offen und aktiv" verhalte. Zudem hält sie Sophies Motivation und Arbeitshaltung für „angemessen". Ergänzend schreibt Frau Maier in der Email mit ihren schriftlichen Antworten auf einige Interview-Leitfragen:

> Ich denke, ich habe eine „normale", gute Beziehung zu Sophie. Sie ist viel sicherer geworden und hat gute Fortschritte gemacht, also habe ich auch den letzten Punkt nicht ausgefüllt, da ich keinen Bedarf an Unterstützung/ Entlastung sehe! (Email_FrauMaier, 9.1.18)

Herr B. unterscheidet seine Empfindungen der Lehrerin gegenüber: Sophies Erzählungen Zuhause über Frau Maier zufolge, hätte Sophie ihre Lehrerin gern und erfahre diese als überwiegend positiv. Aus dieser Perspektive schätze er Frau Maier sehr, einige persönliche Erfahrungen und berichtete Situationen mit der Lehrerin hingegen seien kritisch zu hinterfragen. Herr B. vermutet, dass Frau Maier überwiegend ihre Aufmerksamkeit auf die sozial auffälligeren Kinder in Sophies Klasse richtet und dafür Zeit in der Lerninhalts-Vermittlung einbüßt. Sophie und andere SchülerInnen würden dadurch im Unterricht vernachlässigt werden. Sophies Vater beschreibt seine Beobachtung, dass sich bei seiner Tochter Angst und Druck in der Schule „aufbaue“, hebt aber hervor, dass die Lehrerin auf Sophie keinen Druck ausübe. Er hält es für problematisch und wenig förderlich für Sophie, dass sich Frau Maier zurückhaltend verhält und keine klaren Vorgaben (Arbeitsanweisungen etc.) gibt.
Auf die explizite Nachfrage nach der Beziehung zwischen Sophie und ihrer Lehrerin, erzählt Herr B. über die problematische Beziehung seines Sohnes zu Lehrpersonen in der Vergangenheit, die einhergegangene Schulangst und den erfolgten Schulwechsel. Er thematisiert dabei eine Wechselwirkung, deren zu Folge sein Sohn sich anders verhalten hätte, wäre er von der Lehrerin akzeptiert und nicht „lächerlich“ gemacht worden. Die bestandenen Konflikte seines Sohnes mit Lehrpersonen scheinen Herrn B. auch gegenwärtig zu beschäftigen.

6.3.4. Psychoedukation – Wissen der Lehrerin

Frau Maier ist Volksschullehrerin, Mitte 40 und weist eine Montessori-Zusatzqualifikation vor. Ihre Selbsteinschätzung bezüglich des Wissens zu LRS markiert sie mit dem Wert „5“ (1... „wenig Wissen“ bis 10... „sehr viel Wissen“). Die Frage zu ihren Ideen über mögliche Ursachen der LRS bei Sophie beantwortet sie nicht. Da auch die Antwort zu beobachteten Auswirkungen der LRS ausbleibt, kann aus Frau Maiers Rückmeldungen nicht interpretiert werden, wie sie Sophies LRS betrachtet respektive ob eine ganzheitliche Betrachtung durch die Lehrerin erfolgt. Die Wahrnehmung des Vaters, Frau Maier hätte die LRS bei Sophie lange nicht erkannt respektive „bagatellisiert“, während sich durch die außerschulische LRS-Diagnostik enorme Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben feststellen ließen, lassen entweder Unwissenheit oder eine „Entdramatisierung“ (nach dem Verständnis

von Suchodoletz 2006, 295) der Lehrerin annehmen. Gegen das Nichterkennen der LRS-Symptomatik spricht Frau Maiers Information, dass Sophie in der zweiten Klasse schulpsychologisch hinsichtlich LRS getestet wurde und daraufhin den Förderunterricht besuchte. Zudem könnte im Zusammenhang mit der geringen oder seltenen Gabe von Hausübungen die Intention der Lehrerin vermutet werden, womöglich Freizeit, Entspannung und Entlastung für Sophie (und die anderen SchülerInnen) ermöglichen zu wollen.

6.3.5. Psychoedukation – Aufklärung/Beratung der Eltern

Die Lehrerin beschreibt Sophies Eltern als „bemüht und kooperativ". Herr B. unterscheidet sein Empfinden der Lehrerin gegenüber ausgehend von dem Erleben dieser durch seine Tochter und von eigenen persönlichen Kontakten mit ihr. Da Sophie sich mittlerweile in der Klasse wohlfühle und überwiegend positiv über ihre Lehrerin spreche, hielte Herr B. Frau Maier für „sehr nett". Zudem äußere sich ebenfalls Frau Maier sehr wertschätzend über Sophie, hebe deren Anstrengung und Fortschritte hervor. Unzufrieden sei Sophies Vater jedoch über den mangelnden und meist knappen persönlichen Austausch mit der Lehrerin. Er wünsche sich über die Beobachtungen und Einschätzungen der Lehrerin, wie es Sophie im Schulalltag gehe, über soziale Vorgänge in der Klasse zu erfahren, Frau Maier nehme sich jedoch kaum Zeit für längere Gespräche, wirke „scheu" und hätte es nicht gern, wenn man näher nachfrage. Herr B. berichtet ebenfalls von seiner Irritation aufgrund von Aussagen der Lehrerin in der Vergangenheit über Sophies Befindlichkeit im Klassengefüge: ihrer Angabe nach, hätte sich Sophie gut mit ihren MitschülerInnen verstanden, Zuhause wäre Sophie jedoch häufig niedergeschlagen gewesen, da einige Buben grob zu ihr gewesen seien. Weitere Informationen über soziale Geschehnisse habe er durch den Austausch mit anderen Eltern eingeholt.
Des Weiteren geht aus dem Interview mit Herrn B. hervor, dass er sich von der Lehrerin nicht gehört fühlte/fühlt. Zum einen habe Frau Maier Sophies LRS lange Zeit nicht wahrhaben wollen, zum anderen sei diese nicht auf Herrn B.s Äußerung des Wunsches, (mehr) Hausübungen zu geben eingegangen. Die Erzählungen des Vaters lassen seine anfängliche Angst, dass seine Tochter das Schreiben und Lesen (die „Grundtechniken") nicht erlernt und die einhergehende Verzweiflung erkennen, worin er sich durch die Lehrerin nicht ernstgenommen und unterstützt fühlte. Diese

habe die LRS hingegen „bagatellisiert“ und Sophies Leid aufgrund ihrer Schwierigkeiten nicht wahrgenommen.

> IP: (...) aber ich habe ja gemerkt, dass da massive Schwächen da sind. Und wenn ich die Lehrerin auf das angesprochen hab, das hat sie irgendwie ned aufgenommen [I: Mhm] sie hat das viel harmloser gesehen und es hat einfach nicht gestimmt. Das war wirklich. Und ist auch jetzt noch ein gewisses Problem (Interview_HerrB., Zeile 80-83)

Da unter anderem Hausaufgaben durch die Lehrerin ausblieben, entwickelten sich Konflikte zwischen Herrn B. und Sophie Zuhause, da dieser von seiner Tochter Übung verlange, diese jedoch nicht einsehe, dass sie Aufgaben erbringen sollte, die nicht von ihrer Lehrerin aufgetragen wurden. Die Verantwortung hinsichtlich des regelmäßigen Trainings der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten liege demnach alleine bei Herrn B. Zudem kritisiert Sophies Vater Aspekte der Unterrichtsgestaltung und „Prioritäten“ der Lehrerin: einfache Inhalte würden lange, kompliziertere zu kurz erklärt und geübt werden, die „soziale schwierige Situation“ nehme viel Zeit und Aufmerksamkeit der Lehrerin in Anspruch, weshalb Sophie und andere ruhigere SchülerInnen von dieser vernachlässigt würden. Daher sei es wiederum Aufgabe des Vaters selbst, seiner Tochter Zuhause jene Lerninhalte ausführlich zu erklären. Insgesamt erkenne Herr B. wenig Klarheit und Struktur in der pädagogischen Arbeit der Lehrerin, sieht jedoch großen Bedarf davon für die Unterstützung von Sophie. Als bisher hilfreich nahm der Vater Notizen der Lehrerin bei den Schul- und Hausübungen Sophies wahr, wobei sie Datum, bereits Erledigtes und die genaue Aufgabenstellung markierte.

In der unterschiedlichen Beurteilung der Bedeutung Sophies LRS durch ihren Vater und ihre Lehrerin, sieht Herr B. den Grund für die mangelnde erfahrene Unterstützung und Beratung durch Frau Maier. Für ihn sind Frau Maiers Vorgehensweisen diesbezüglich nicht nachvollziehbar. Eine nähere interpretative Betrachtung Frau Maiers subjektiven Empfindens und Gedanken dazu ist aufgrund ihrer knappen schriftlichen Beantwortung weniger Fragen in Stichworten nicht möglich. Die vom Vater kritisierte fehlende Bereitschaft der Lehrerin, sich ausführlicher über Sophie und die LRS auszutauschen, kann durch den Prozess der Kontaktaufnahme mit Frau Maier durch die Forscherinnen und die Art ihrer Beantwortung der Leitfragen ebenfalls interpretiert werden.

Auf die Frage nach dem Kontakt zwischen ihrer Lehrerin und ihrem Vater, meint Sophie, dass ihre Eltern nur bei Elternsprechtagen oder bei ihren Krankmeldungen

mit Frau Maier sprechen würden. Sie merkt an, dass ihr Vater sich oft über ihre Lehrerin ärgert, weil sie zu wenige Hausaufgaben gebe.

6.3.6. Zusammenfassung

Sophie, ihr Vater und ihre Lehrerin bemerken alle Fortschritte in Sophies Lese- und Rechtschreibleistungen in den vergangenen Jahren. Aktuell scheinen vor allem ihre Schwierigkeiten in Mathematik in ihrer Dringlichkeit und Belastung zu überwiegen. Ihre schulischen Leistungen spielen insbesondere im Zusammenhang mit der Aufnahme in der weiterführenden Schule im kommenden Schuljahr (Gymnasium), den dafür erforderlichen Schulnoten eine Rolle. Hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen in Deutsch und Mathematik lässt sich erkennen, dass Sophie sich im Unterricht des Öfteren orientierungslos, langsam und von der Lehrerin darin unbemerkt fühlt. Einige Inhalte könne sie trotz wiederholter Erklärung (durch Lehrerin und Vater) nicht verstehen. Zuhause kommt es in Hausübungs- und Lernsituationen häufig zu Konflikten zwischen Sophie und ihrem Vater. Einen Grund dafür sieht Herr B. darin, dass die Lehrerin kaum respektive zu wenige Hausübungen gebe, obwohl Sophie die Übung brauche. Seine Aufforderungen und Aufgabenstellungen wolle Sophie manchmal nicht einsehen und der Zeitaufwand dafür sei groß.
Aus den Interviews mit Herrn B. und Sophie gehen zahlreiche familiäre und soziale Belastungen hervor. Zu dem Interviewzeitpunkt fühlt sich Sophie überwiegend wohl in ihrer Klasse, den Erzählungen ihres Vaters nach, gab es in den vergangenen Schuljahren einige Schwierigkeiten Sophies mit ihren MitschülerInnen, die „garstig“ und „grob“ zu ihr waren und es ihr schwer fiel, Freundschaften zu schließen. Äußerungen der Lehrerin zur sozialen Situation (Sophies) in der Klasse widersprachen der Wahrnehmung Herrn B.s, wodurch der Schutz der Lehrerin Sophies vor anderen SchülerInnen (Suchodoletz 2006) und deren positiven Einfluss auf das Klassenklima (Bilz 2017) kritisch hinterfragt werden kann. Trotz berichteter Verbesserung der sozialen Erfahrungen Sophies in der Schule und positiv erlebter Beziehung mit der Lehrerin, schätzt Sophie ihre aktuelle schulische Situation mit dem Wert „5“ (1… „sehr schwierig“ bis 10… „besser geht’s nicht“) ein. Dies lässt sich unter anderem auf die Bedeutung schulischer Misserfolgserlebnisse, das Gefühl, im Unterricht nicht mitzukommen und den Stress aufgrund der Noten zurückführen.

Der gewünschte Austausch des Vaters mit der Lehrerin über jene und andere Themen fände nicht beziehungsweise kaum statt, da diese „scheu“ erscheine und persönliche Kontakte kurzhielte. Die Beziehung zwischen Sophie und ihrer Lehrerin lässt sich als überwiegend positiv mit gegenseitiger Wertschätzung charakterisieren. Die Interviews und schriftliche Beantwortung der Leitfragen durch die Lehrerin erwecken den Eindruck, dass Frau Maier Sophies LRS als nicht massiv, dramatisch wahrnimmt und diesbezüglich keinen Druck ausübt. Durch jene Einschätzung und Umgangsweise der Lehrerin mit der Problematik, fühlt sich der Vater weder ernstgenommen, noch sich und seine Tochter unterstützt.
Unterstützung erfahre Herr B. durch die außerschulische LRS-Förderung seiner Tochter, wobei er die Kleingruppenarbeit, das dort bestehende Gruppengefühl der Zuversicht und den von Sophie empfundenen Spaß dabei als ausschlaggebend betrachtet.

6.3.7. Schlussfolgerungen zu weiteren Hilfestellungen

Im Interview mit dem Vater beschrieb dieser, dass genaue Angaben und zusätzlich notierte Informationen der Lehrerin zu den (Haus-)Aufgabenstellungen hilfreich empfunden wurden. Ebenfalls äußerte er wiederholt den Wunsch, nach klareren Vorgaben und Übungsanweisungen für seine Tochter respektive die Beachtung des Wissens-/Lernstandes von Sophie.

> IP: (…) Es geht wirklich um die Fächer Deutsch und Mathematik und ähm * dass sie da vielleicht eine Spur mehr kontrolliert auch. Also ob sie es verstanden hat, wo sie öfter etwas fragt, das wär’ fein.
>
> I: Und so eine Klarheit zu schaffen
>
> IP: Mhm, ja. * Oder wenn sie es nicht weiß, dass sie dann sagt, Sophie, da musst noch bissl dran bleiben an dem [I: mhm]. Ja, irgendwas in der Art (Interview_HerrB., Zeile 375-382)

Die Ausweitung und Intensivierung jener Anleitungen und Orientierungsrahmen, sowie der persönlichen Gespräche mit dem Vater (den Eltern) wären demnach eine Möglichkeit, die Unterstützung durch die Lehrerin zu stärken. Der Austausch der unterschiedlichen Wahrnehmungen und Perspektiven hinsichtlich Sophies Befindlichkeit und sozialer Situation in der Klasse könnten dabei aufgedeckt und behandelt werden, beispielsweise mithilfe des von der Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung zur Verfügung gestellten Gesprächsleitfadens (BMBF [2018a];

[2018b]) (siehe Kapitel 4.2.). Ebenfalls stellt die Reflexion der Klassendynamik und die Bewusstwerdung über den möglichen Einfluss auf ein positives Klassenklima (Bilz 2017) der Lehrerin die Chance für weitere Hilfestellungen dar. Zudem könnte ein intensivierter, regelmäßiger persönlicher Austausch zwischen der Lehrerin und den Eltern Herrn B.s Gefühl, in Sophies Lern- und Trainingsunterstützung im Lesen und Schreiben alleine gelassen zu werden, entgegenwirken und aufgetragene (Haus-)Übungen durch die Lehrerin Konflikte zwischen ihm und seiner Tochter Zuhause verringern.

Die bereits erfahrene Entlastung durch die außerschulische LRS-Förderung könnte aus Sicht des Vaters durch Kontakte zwischen dem LRS-Institut und der Lehrerin erweitert werden. Dabei sieht er die Chance der Aufklärung der Lehrerin über LRS und Handlungsempfehlungen für diese durch die PädagogInnen des außerschulischen LRS-Instituts.

Im Zusammenhang mit der „sozial schwierigen Situation“ in der Klasse, auf welche die Aufmerksamkeit der Lehrerin fokussiere und der Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntempi der SchülerInnen, problematisieren Sophie und ihr Vater, dass die Lehrerin alleine mit vielen Kindern in der Klasse wäre, wodurch das Eingehen auf Sophie erschwert wäre. Die strukturellen (personellen) Rahmenbedingungen der Schule wirken demnach der individuellen Unterstützung der SchülerInnen durch die Lehrerin entgegen. Mehr oder wirksamere Hilfestellungen wären beispielsweise durch eine erhöhte Anzahl an Lehrpersonal respektive geringere SchülerInnenanzahl in der Klasse möglich.

7. Fazit und Ausblick

Die theoretische Auseinandersetzung mit Literatur ergab zunächst, dass die wissenschaftliche Diskussion von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten überwiegend in psychologischer, kinder- und jugendpsychiatrischer und psychotherapeutischer Fachliteratur angesiedelt ist. Neben Beschreibungen und Erklärungen von Symptomatik, Ursachen, Diagnostik- und Behandlungsverfahren und Erkenntnisse über effiziente (pädagogische) Fördermaßnahmen, lässt sich aufgrund der wiederholten Thematisierung von psychischen Belastungen und Erkrankungen im Zusammenhang mit LRS, die Bedeutung psychosozialer Aspekte ableiten: psychische Befindlichkeit, soziale Erfahrungen (Beziehungen), Auffälligkeiten im Verhalten und Schwierigkeiten in der Lese- und Rechtschreibleistung stehen in einem komplexen Verhältnis zueinander. Beispielsweise werden zahlreiche psychosoziale Faktoren, die auf die Entstehung und den weiteren Verlauf einer LRS-Symptomatik einwirken und Auswirkungen der Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben auf das psychische Wohlbefinden („Sekundärsymptomatik", „sekundäre Neurotisierung", „Komorbidität") des betroffenen Kindes und in weiterer Folge auf dessen Interaktion mit seinem sozialen Umfeld (Lehrpersonen, Eltern, MitschülerInnen etc.) beschrieben (Kapitel 3). Jene, im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs weitgehende, Berücksichtigung mehrere Komponenten, die wechselseitig aufeinander wirken, konnte mit der Ergänzung „Psychosoziale Einflüsse" und Präzisierung der Bedeutung von sozialen Erfahrungen/Beziehungen exemplarisch durch Scheerer-Neumanns Mehrebenenmodell (Kapitel 2.1.2.) zusammengefasst und graphisch dargestellt werden. Sowohl durch die theoretische Auseinandersetzung mit Ursachenverständnissen und ganzheitlichen Betrachtungsweisen von LRS, als auch durch explizite und implizite Beschreibungen sogenannter „Teufelskreise" in der Fachliteratur (Kapitel 3.3.) kann folgende Vorab-Arbeitshypothese bestehen und bestätigt werden:

> Psychosoziale Faktoren und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten beeinflussen sich gegenseitig/wechselseitig. Oftmals besteht ein „Teufelskreis" hinsichtlich psychischer Belastung und Leistungsdefiziten im Lesen und Rechtschreiben.

Vor jenem theoretischen Hintergrund lässt sich das Anliegen der vorliegenden

Masterarbeit, die strikte Trennung zwischen der pädagogischen Leistungsförderung im Lesen und Rechtschreiben und der Unterstützung, die an der psychischen und sozialen Befindlichkeit des betroffenen Kindes ansetzt, aufzuheben argumentieren. Auffälligkeiten in der Lese- und Rechtschreibfähigkeit und psychische/soziale Auffälligkeiten müssen demnach nicht voneinander getrennt, sondern einander beeinflussend verstanden und Hilfestellungen ausgehend von dieser Betrachtungsweise gestaltet werden.

In weiterer Folge konnte das vorliegende Verständnis von „psychosozialer Unterstützung“ in der theoretischen Auseinandersetzung präzisiert werden: Dabei handelt es sich um jene Handlungen und soziale Interaktionen, die der Entstehung psychischer Belastung beziehungsweise deren Verstärkung bei Kindern mit LRS entgegenwirken können. Nach der Bearbeitung von Interventionen im Rahmen psychologischer, psychiatrischer oder psychotherapeutischer Behandlung von LRS, konnten unter anderem aus Empfehlungen und Negativbeispielen von LehrerIn-Kind-Interaktionen Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrpersonen abgeleitet und auf deren Anwendbarkeit (im Schulalltag) beleuchtet werden. Dabei wurden schulstrukturelle Rahmenbedingungen, Vorgaben und Richtlinien durch den Stadtschulrat für Wien respektive das zuständige Bundesministerium Österreichs, diskutiert und die offiziell ausgewiesene Verantwortung von Schule hinsichtlich LRS (BMB 2016; BMBWF 2016) dargestellt. Dies führte zu der Erkenntnis, dass trotz eines weitgefassten Ursachenverständnisses von LRS und dem Bewusstsein psychosozialer Einflussfaktoren im entsprechenden Erlass (Stadtschulrat für Wien 2014), der Fokus schulischer Hilfestellungen auf die Lese- und Rechtschreib-Förderung respektive Leistungserbringung und –beurteilung gerichtet ist. Die Diskussion und Gegenüberstellung der Problematik und Behandlung von LRS aus klinischer und schulischer Sicht ermöglichte schließlich die Herausarbeitung von drei Bereichen, in denen LehrerInnenhandeln zur psychosozialen Unterstützung ansetzen kann:

(1) Reaktionen insbesondere Bewertungen der Lese-Rechtschreibleistung (inklusive Gestaltung des Unterrichts, des Übens)
(2) Wahrnehmen von psychischen und sozialen Auffälligkeiten und Befindlichkeiten des Kindes und Reagieren darauf (Interaktion/Beziehung zwischen LehrerIn und Kind)

(3) Austausch und Zusammenarbeit mit den Eltern respektive Entlastung und Beratung dieser

Jene drei formulierten Bereiche stellen das Ergebnis der theoretischen Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Forschungsinteresse und somit einen Teil der Beantwortung der Forschungsfrage ***Wie könnte psychosoziale Unterstützung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten durch ihre Klassenlehrerin oder ihren Klassenlehrer erfolgen?*** dar.

Hinsichtlich der Umsetzbarkeit von psychosozialer Unterstützung durch Lehrpersonen wurde eine Verknüpfung mit „Psychoedukation“ unter Bezugnahme auf die zweite Vorab-Hypothese und die daraus entwickelte spezifizierte Forschungsfrage (Unterfrage) hergestellt. Der Begriff der Psychoedukation findet vordergründig im psychologischen, psychiatrischen oder psychotherapeutischen Kontext Verwendung und umfasst die Erläuterung von Aspekten wie Symptomatik und Behandlungsmöglichkeiten, sowie die Vermittlung von Fertigkeiten gegenüber PatientInnen mit psychischen Erkrankungen. Dennoch wird Psychoedukation in der diskutierten Fachliteratur des Öfteren im Rahmen der Aufklärung von Eltern und Lehrpersonen als bedeutendes Element im Umgang mit LRS erwähnt (Kapitel 4.4.). Neben der Möglichkeit als explizite Intervention (als Aufklärung/Beratung) wurde in der vorliegenden Masterarbeit ein breiteres Verständnis von Psychoedukation erarbeitet, demnach Psychoedukation ebenfalls als vorhandenes theoretisches Wissen (über LRS) beleuchtet und als Ausgangspunkt möglicher psychosozialer Unterstützung betrachtet wird. Das Herstellen von Verbindungen zwischen den herausgearbeiteten Bereichen psychosozial-unterstützenden LehrerInnenhandelns mit der diskutierten Fachliteratur ermöglicht ebenfalls eine Bestätigung der zweiten Vorab-Arbeitshypothese:

> Das Wissen um und die ganzheitliche Betrachtung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten - deren möglichen Ursachen, Folgen und Bedeutungen für das jeweilige betroffene Kind - durch seine Lehrerin oder seinen Lehrer und eine davon beeinflusste Interaktion mit diesem, können psychosoziale Unterstützung darstellen und der Entwicklung oder Verstärkung psychischer Belastung entgegenwirken. Psychoedukation wäre demnach eine Möglichkeit zur psychosozialen Unterstützung.

An diesem Vorverständnis und ersten Erfahrungen in der empirischen Datenerhebung der vorliegenden Forschungsarbeit orientierte sich die weitere empirische Herangehensweise an die Beantwortung der Forschungsfrage. Im Laufe des Forschungsprozesses kristallisierte sich sowohl in der theoretischen, als auch empirischen Auseinandersetzung heraus, dass sich die Rolle von Psychoedukation zum einen durch explizit geäußertes und interpretiertes Wissen (Kurzfragebogen, Selbsteinschätzung, Ideen zu Ursachen etc.) der Lehrperson, zum anderen durch Erzählungen der interviewten Personen über den Austausch und die Beratung der Eltern/eines Elternteils durch die Lehrerin untersuchen lässt. Weitere Möglichkeiten psychosozialer Unterstützung des Kindes mit LRS durch die Lehrperson wurden in der Analyse der subjektiven Wahrnehmung der Problematik durch das Kind und der Beziehung zwischen Kind und seiner Lehrerin beleuchtet. Dabei konnte die grundlegende Schlussfolgerung gezogen werden, dass das gegenseitige Erleben und die dadurch erfahrene Beziehung sowohl zwischen dem Kind und seiner Lehrperson, als auch zwischen der Lehrperson und den Eltern/dem Elternteil in allen drei Fällen eine bedeutende Rolle in der Frage um psychosoziale Unterstützungsmöglichkeiten des Kindes mit LRS durch die Lehrperson spielt:

Während sich im Fall Florian eine konflikthafte und von Ablehnung und Kränkung charakterisierte Beziehung mit seiner Lehrerin und zwischen dieser und seiner Mutter zeigte, konnten im Fall Lukas wohlwollende, wertschätzende und stützende Lehrerin-Kind- und Lehrerin-Eltern-Beziehungen beschrieben werden. Lukas Eltern fühlen sich ernstgenommen, unterstützt, informiert und dieser empfindet trotz seiner massiven Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben, Freude im (Deutsch-)Unterricht und fühlt sich wohl in seiner Klasse. Bei allen Beteiligten (Lukas, Eltern und Lehrerin) sind Engagement und eine gewisse Zuversicht bemerkbar. Im Gegensatz dazu, scheinen bei Florian insbesondere seine Mutter und seine Lehrerin auf gegenseitige Vorwürfe und Kritik fokussiert. Beide fühlen sich durch die jeweils andere nicht unterstützt, allein gelassen und Zuständigkeiten/Verantwortlichkeiten scheinen unterschiedlich wahrgenommen zu werden. Berichtete Interaktionen zwischen Florian und seiner Lehrerin sind ebenfalls durch gegenseitiges Misstrauen und Absprechen von Kompetenzen/Stärken geprägt. Zudem enthalten die Interviews zahlreiche Erzählungen über soziale Konflikte mit MitschülerInnen und Florians

Antrieb zur Verbesserung der LRS wirkt gering. Frustration, Verzweiflung, Freudlosigkeit und Ratlosigkeit überwiegen hier.

Sophies Fall sticht hinsichtlich der Betonung von Fortschritten und positiven Entwicklungen der LRS-Symptomatik und ihrer sozialen Situation in der Klasse hervor. Hier ist anzumerken, dass Sophie das einzige der drei Kinder ist, dass zusätzlich zu der außerschulischen LRS-Förderung eine Psychotherapie besucht. Von Sophies Vater wird zwischen der positiv erfahrenen Beziehung seiner Tochter mit der Lehrerin und seinen persönlichen, von ihm kritisierten Erfahrungen mit der Lehrerin unterschieden. Ähnlich wie Florians Mutter, fühlt sich Sophies Vater in seinen Ängsten und Vermutungen hinsichtlich der LRS-Symptomatik durch die Lehrerin weder gehört, ernstgenommen, noch unterstützt. Sowohl Florians, als auch Sophies Elternteile hinterfragen und kritisieren die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrerinnen in der Unterrichtsgestaltung, Lernstoffvermittlung und in sozialen Interventionen in der Klasse. Zudem thematisieren jene Eltern in ihren Erzählungen belastende Hausgaben- und Lernkonflikte mit ihren Kindern, die unter anderem auf Verfehlungen oder Versäumnisse des Aufgabenbereichs der zuständigen Lehrerin zurückgeführt werden. Lukas Fall stellt diesbezüglich die Ausnahme unter den drei analysierten Fällen dar: Die Eltern erhielten Information, Empfehlungen und explizite Handlungsanweisungen durch die Lehrerin hinsichtlich Lukas LRS, welche sie annehmen und umsetzen konnten. Für Konflikte bezüglich Hausaufgaben- und Lernsituationen Zuhause sind hier keine Hinweise zu erkennen.

Gemein ist allen drei Fällen, dass zahlreiche Aspekte durch die interviewten Personen angesprochen wurden, die eine umfassende Betrachtung der LRS-Symptomatik und psychosoziale Wechselwirkungen ermöglichten. Familiäre Belastungen (wie Trennung der Eltern, Schwierigkeiten mit Geschwisterkindern, Wohnsituation), soziale Auffälligkeiten in der Klasse (Schwierigkeit, Freundschaften zu schließen, Konflikte aufgrund der schulischen Leistung) sowie auf eine ähnliche Symptomatik bei Familienmitgliedern (genetische Komponente) wird verwiesen. Die Verknüpfung der LRS des Kindes mit jenen Faktoren wurde ausschließlich durch Lukas Lehrerin geäußert, während Florians Lehrerin zwischen den Ursachen seiner Defizite in den Lese- und Rechtschreibleistungen und denen seiner Verhaltensauffälligkeiten unterschied und Sophies Lehrerin die Frage dazu nicht

beantwortete. Dies leitet zu der Beantwortung der eingangs formulierten Unterfrage *Inwiefern spielt Psychoedukation hinsichtlich der LRS in der psychosozialen Unterstützung des betroffenen Kindes durch dessen KlassenlehrerIn eine Rolle?* weiter: Die Analyse der drei Fälle lässt die Schlussfolgerung zu, dass Psychoedukation zum einen durch das theoretische Wissen der Lehrerin und dessen bewusste Anwendung in der Interaktion und Beziehungsgestaltung mit dem Kind zu Tragen kommt. Zum anderen ist Psychoedukation im Sinne der Aufklärung und Beratung der Eltern durch die Lehrperson für psychosozialer Unterstützung des Kindes und seines Umfeldes von Bedeutung, insofern dadurch Entlastung, Trost und die Möglichkeit, zusätzliche Belastungen wie Hausaufgaben- und Lernkonflikte Zuhause zu verhindern/verringern, erfolgen können. Hinsichtlich der formalen Bildung zu LRS weist alleine Florians Lehrerin die Zusatzqualifikation zur „Legasthenie Betreuerin“ nach. Bezogen auf das herausgearbeitete, weitgehend verbreitete Verständnis von LRS im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs, konnten die meisten Parallelen jedoch in dem Interview mit Lukas Lehrerin gezogen werden, die ihr Wissen zu LRS selbst als gering einschätzt. Dies lässt sich unter anderem mit dem wiederholt betonten intensiven Austausch von Expertise und die enge Zusammenarbeit innerhalb des LehrerInnenteams in Verbindung setzen. Sophies Lehrerin ordnet ihr theoretisches Wissen als durchschnittlich ein, weitere explizite oder implizite Hinweise darauf waren aufgrund des Datenmaterials (kurze, unvollständige schriftliche Beantwortung der Leitfragen) kaum beziehungsweise schwer erkennbar. Erkenntnisse hinsichtlich Psychoedukation im Kontext der Lehrerinnen-Eltern-Kommunikation konnten, wie bereits oben erläutert, auf Bedingungen wie gegenseitiges Vertrauen, gegenseitige Wertschätzung, das Gefühl, gehört und ernstgenommen zu werden und geteilte Verantwortung bezogen werden.

Der offene Zugang aufgrund der methodischen Rahmung durch die Grounded Theory ermöglicht die Formulierung „neuer“ Inhalte in Zusammenhang mit LRS, die in der bearbeiteten Fachliteratur kaum respektive nicht ausführlich behandelt werden und in Hinblick auf das Forschungsinteresse auf Möglichkeiten psychosozialer Unterstützung reflektiert werden können:

1. Die Dimension der Zeit und Geschwindigkeit: In der Fachliteratur wird das meist langsame Lernfortschrittstempo und der größere Zeit- und Energieaufwand für das

Lösen von Lese- und Schreibaufgaben von Kindern mit LRS als ein Teil der Symptomatik erwähnt. In der empirischen Arbeit war jedoch auffallend, dass alle drei Kinder das Empfinden, langsamer als die anderen Kinder zu sein, dem Unterricht aufgrund des zu schnellen Tempos nicht folgen zu können, nicht ausreichend Zeit für das Fertigstellen von Aufgaben (insbesondere bei Schularbeiten) zu haben wiederholt äußern und sich interpretieren lässt, dass ihr Alltag (in der Schule und Zuhause) weitgehend davon beeinflusst ist. Besonders in Hinblick auf die empfohlene Unterstützung durch das bewusste Schaffen von Erfolgserlebnissen und Vermeiden von Misserfolgserlebnissen, Ermutigung zu und Förderung von (außerschulischen) Interessen und anderen Stärken (Suchodoletz 2006, 293-295) und geforderte Beachtung der individuellen Lern-Voraussetzungen und -Möglichkeiten (Stadtschulrat für Wien 2014, [2-3]) in der pädagogischen Förderung, ist die Entscheidungsfreiheit und Verantwortung der Lehrperson hervorzuheben. Die Gestaltung der Aufgabenstellung, wie deren Ausmaß und Schwierigkeitsniveau könnte beispielsweise darauf Einfluss nehmen, ob betroffene SchülerInnen Zeitdruck, Misserfolge und Frustration bei Schularbeiten erfahren und ob neben dem Erledigen von Hausübungen nach der Schule ausreichend Freizeit und Erholung gewährleistet werden, um psychischer Belastung entgegenzuwirken.

2. Stress durch Schulnoten: Ähnlich dem als belastend empfundenen Zeitdruck verhält es sich in allen drei Fällen mit berichtetem Stress aufgrund der (Schularbeits-) Noten. Wie bereits zu einem früheren Zeitpunkt der Masterarbeit erläutert, legt Scheerer-Neumann (2015, 22) dar, dass häufig langsam, in kleinen Schritten erfolgende Verbesserungen in der LRS-Symptomatik in dem bestehenden Notensystem nicht sichtbar gemacht werden. Trotz verpflichtender Berücksichtigung einer LRS-Problematik in der Leistungsbeurteilung, welche „Motivation, Ausdauer und Selbstvertrauen“ des Kindes stärken sollte (Stadtschulrat für Wien 2014, [4]), äußern alle drei interviewten Kinder Gefühle der Traurigkeit und Wut bezüglich ihrer bereits erhaltenen und Angst hinsichtlich ihrer zukünftigen Beurteilungen. Damit in Zusammenhang stehend wurden in jedem Fall Ängste und Nervosität vor Schularbeiten (Prüfungs- und Versagensängste) der Kinder, im Fall Florians und Lukas einhergehende Schlafschwierigkeiten, bis hin zu Tendenzen der Schulverweigerung (bei Florian) thematisiert. Gemein sind den drei analysierten Fällen ebenfalls die Sorgen und der Stress insbesondere der Kinder und deren Eltern

in Bezug auf den bevorstehenden Übertritt in eine weiterführende Schule. Die in Wien (Österreich) vordergründig bestehenden zwei Alternativen Gymnasium oder Neue Mittelschule (NMS) begünstigen die Bevorzugung eines Schultyps durch die Eltern. Insbesondere im Fall Florians und Sophies wird der Wunsch des Besuches eines Gymnasiums wiederholt durch die Kinder und deren Elternteile und die damit einhergehende Hoffnung und Sorge bezüglich der Erbringung erforderlicher Noten thematisiert. Florians und Lukas Lehrerin bedauern den Grad der letzten Schularbeitsnoten, sie hätten aufgrund der Leistung keine bessere vergeben können. Zudem argumentieren zwei der drei befragten Lehrerinnen ihre Kritik an dem geltenden „Legasthenie-Erlass“ (Stadtschulrat für Wien 2014), wonach die verpflichtende Berücksichtigung von LRS in der Notengebung, Eltern und SchülerInnen oftmals dazu veranlasse, bessere Noten zu fordern, die LRS-Förderung jedoch zu vernachlässigen. Bei den dargestellten Fällen ist dies jedoch nicht der Fall, denn obwohl alle drei Kinder sowohl schulische LRS- und Deutschförderung und außerschulische LRS-Förderung (zweimal in der Woche) in Anspruch nehmen, beklagen sie (und ihre Eltern) des Öfteren die enttäuschenden Noten.

Dabei setzt eine weitere Schlussfolgerung zur möglichen psychosozialen Unterstützung durch LehrerInnen an: Demnach gilt es das Bewusstsein der Lehrpersonen über die eigene Verantwortlichkeit in der Notengebung, über die Richtlinie des Stadtschulrats für Wien, sich dabei an der individuelle (Lern-)Situation zu orientieren und die Reflexion der Bedeutung für die psychische Befindlichkeit des Kindes zu stärken, um Momente der Frustration, Stress und Angst zu mindern und Erfahrungen von Erfolgen, Entlastung und Freude bei den betroffenen SchülerInnen und deren Eltern zu erhöhen.

3. Die in Punkt 1 und 2 dargestellten Erkenntnisse der empirischen Auseinandersetzung der vorliegenden Masterarbeit lassen sich durch die Beschreibung eines „Spannungsfeld“ zusammenfassend formulieren, das in allen drei Fällen eine wichtige Rolle in der Erfahrung und dem Umgang mit LRS zu spielen scheint und Ähnlichkeiten zu den, in der Literatur beschriebenen, „Teufelskreisen“ aufweist. Somit konnte die erste Vorab-Arbeitshypothese ebenfalls in den drei analysierten Fällen empirisch bestätigt werden.

Zum einen lässt sich der Konflikt zwischen erforderlicher Übung und „Freizeit“ beschreiben. Die interviewten Erwachsenen (Lehrerinnen und Eltern) äußerten überwiegend die Notwendigkeit der regelmäßigen Übung der Lese- und Rechtschreibleistungen der Kinder aufgrund deren Schwierigkeiten und zeigten gleichzeitig das Bewusstsein über die Wichtigkeit neben schulischen Lernaktivitäten auch anderen (nicht schulischen) Beschäftigungen und Interessen nachzugehen. Aufgrund der (Zukunfts-)Ängste der Eltern bezüglich der LRS und deren Beobachtung der psychischen Belastung ihrer Kinder, sowie aufgrund der Hoffnung auf sichtbare Fortschritte in der Lese- und Rechtschreibleistung (für bessere Noten) der Lehrerinnen, hat die pädagogische LRS-Förderung in- und außerhalb der Schule höchste Priorität. Zu dem – wie auch in der Fachliteratur beschrieben – meist größeren Zeit- und Energieaufwand zur Bewältigung von Lese- und Schreibleistungen beim Erledigen von Hausübungen oder nicht fertiggestellten Schulübungen (Fall Florian) und der Aneignung der entsprechenden Lerninhalte (Schularbeitsvorbereitung) von Kinder mit LRS im Vergleich zu Kindern ohne jenen Schwierigkeiten, kommt die Teilnahme an der außerschulischen LRS-Fördereinheiten (zweimal wöchentlich). Unter Berücksichtigung dieser Aspekte und den, in allen drei Fällen problematisierten, hinzukommenden Schwierigkeiten im Rechnen, sowie das Bestehen weiterer Schulfächer mit Leistungserfordernissen, können die Zeitressourcen der Kinder für andere Freizeitaktivitäten als kaum respektive nicht vorhanden angenommen werden. Die interviewten Kinder und Eltern thematisierten in diesem Zusammenhang einhergehende Erschöpfung, Konzentrationsschwierigkeiten und Müdigkeit der Kinder, wodurch das Nachgehen anderer Aktivitäten ebenfalls aufgrund der fehlenden Energie fragwürdig erscheint.
Die Problematik um die Notwendigkeit beständiger, umfassender Übung des Kindes, um die Lese- und Rechtschreibleistung zu verbessern, im bestehenden Schulsystem sichtbare Fortschritte (Note) zu erzielen und hinsichtlich der eigenen psychischen Befindlichkeit Erfolge zu erfahren, scheint demzufolge in weiten Teilen der empfohlenen psychosozialen Unterstützung entgegenzustehen. In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass beispielsweise Entlastung durch Reduzierung der Aufgaben (Fall Florian) oder Ermöglichung durch Freizeit durch Nichtgabe von Hausübungen (Fall Sophie) für die Eltern Stress bedeutete und es zu weiteren Konflikten mit ihren Kindern Zuhause kam.

Aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung und der soeben dargestellten Ergebnisse der empirischen Untersuchung von drei Kindern mit LRS, ihren Eltern/einem Elternteil und ihrer Klassenlehrerin, kann die zugrundliegende Forschungsfrage nach psychosozialen Unterstützungsmöglichkeiten des Kindes durch die Lehrperson wie folgt zusammengefasst beantwortet werden: Psychoedukation als theoretisches Wissen über LRS und deren ganzheitliche Betrachtung kann als Orientierungshilfe für psychosozial unterstützendes LehrerInnenhandeln angesehen werden. Zum einen ermöglicht das Bewusstsein über die Bedeutung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrperson und betroffenem Kind für die Förderung der Lese- und Rechtschreibleistung und des psychischen Wohlergehens des Kindes eine aktive Gestaltung und Reflexion dieser Beziehung. Zum anderen kann die Wahrnehmung komplexer Wechselwirkungen und Belastungen („Teufelskreise“, „Spannungsfeld“) durch die LehrerInnen pädagogische Interventionen sowohl die schulische Leistungsanforderung und –beurteilung (Hausaufgaben, Notengebung), als auch soziale Vorgänge in der Klasse (Schutz vor Hänseleien, Einfluss auf Klassenklima) betreffend, positiv beeinflussen und psychosoziale Unterstützung begünstigen. Insbesondere dem Austausch jenes Wissens und der Zusammenarbeit mit den Eltern betroffener Kinder kommt dabei eine bedeutende Rolle zu. Durch Aufklärung und Beratung zur LRS-Symptomatik, psychosoziale Aspekte in diesem Zusammenhang, das Aufzeigen von Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten (eventuell Empfehlungen), Besprechen der Hausaufgabensituation und dergleichen kann Entlastung der Eltern und in weiterer Folge der Kinder bewirken. Grundlage dafür ist ebenfalls eine vertrauensvolle LehrerIn-Eltern-Beziehung, die unter anderem durch das gegenseitige Erleben von Wertschätzung und Engagement charakterisiert ist. In zwei der drei untersuchten Fälle bestand solch eine Beziehung zwischen den Lehrerinnen und den Eltern nicht. Entlastung und Beratung erfuhren jene Eltern durch das außerschulische, private LRS-Förderinstitut, wodurch sie ebenfalls positive Einflüsse auf die konfliktreiche Beziehung mit der Lehrerin respektive Chancen dafür bemerkten.

Trotz überwiegend positiv erfahrener Beziehungen der Kinder mit ihren Lehrerinnen in zwei Fällen und einer zufriedenstellenden Zusammenarbeit zwischen der Lehrerin und den Eltern in einem dieser Fälle, dominierten Erzählungen über Misserfolge und Erschöpfung, sowie Gefühle der Angst, Selbstzweifel und Frustration hinsichtlich der

schulischen Leistungen, insbesondere im Zusammenhang mit Schularbeiten und deren Benotung, die Interviews mit den Kindern. Dies lässt auf eine Problematik hinsichtlich der bestehenden Beurteilungspraxis durch Noten und der (hohen) Leistungsansprüche in den Volksschulen Wiens respektive Österreichs schließen. Zahlreiche weitere schulstrukturelle Rahmenbedingungen wurden explizit in den Interviews (insbesondere durch die Lehrerinnen) dahingehend kritisiert, als dass sie individuelle Unterstützung von SchülerInnen mit und ohne LRS nicht ermöglichen: Eine hohe Schüleranzahl in den Klassen, wovon der Anteil jener mit LRS verhältnismäßig hoch sei, sowie gleichzeitig eine unzureichende Anzahl an Lehrpersonen insbesondere kaum LehrerInnen mit LRS-spezifischen Kenntnissen und Förderberechtigungen. Zwei der Lehrerinnen äußern zudem den Wunsch nach dem Ausbau der interdisziplinären Zusammenarbeit in der Schule vor Ort (wie PsychologInnen, LRS-ExpertInnen) und weiteren Entlastungsmaßnahmen aufgrund ihrer empfundenen Überarbeitung und Belastung (beispielsweise Supervision). Die Notwendigkeit der vermehrten Beachtung und Expertise hinsichtlich LRS und deren Förderung im pädagogischen Schulalltag lassen sich zum einen durch die Prävalenz von LRS, wobei 4 bis 9% der Kinder davon betroffen sind (Steinbrink, Lachmann 2014; Schulte-Körne 2010), zum anderen durch die Prävalenz des Bestehens psychischer Störungen im Zusammenhang mit LRS von 40 bis 60 % (Schulte-Körne 2010) in Hinblick auf primär- und sekundärpräventive Maßnahmen (Sindelar Center ([2018b]) argumentieren.

Weitere Forschungsarbeiten könnten hierzu aktuelle Gegebenheiten in (Österreichs) Schulen erheben und schulstrukturelle und schulpolitische Rahmenbedingungen kritisch beleuchten, sowie in der Untersuchung bestehender und Entwicklung alternativer Curricula in der LehrerInnen-Ausbildung ansetzen. In diesem Zusammenhang könnten sich jene Forschungsarbeiten ebenfalls ausführlicher den Interventionsmöglichkeiten durch Psychoedukation widmen, diese für den pädagogischen, schulischen Rahmen theoretisch konzeptualisieren und beispielsweise in die Entwicklung von Präventionsprojekten in Bezug auf psychische Belastungen/Erkrankungen von Kindern integrieren. Da sich die vorliegende Masterarbeit auf Kinder mit LRS im Volksschulalter beschränkt, könnte die Beforschung von psychosozialer Unterstützung und Förderung von LRS durch Lehrpersonen respektive Psychoedukation in weiterführenden Schulen

Forschungsgegenstand nachfolgender Arbeiten sein. Die geschilderte Erfahrung einer befragten Lehrerin, durch ihre außerschulische LRS-Förderung von SchülerInnen, die Gymnasien oder Neue Mittelschulen besuchen, dass weiterführende Schulen keine oder kaum Rücksicht auf LRS nehmen, könnte Ausgangspunkt fortsetzender Forschungsbemühungen darstellen.

8. Quellenverzeichnis

Baierl, M. (2008): Herausforderung Alltag. Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Breuer, F. (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bilz, L. (2017): Ängste bei Schülerinnen und Schülern. Prävention und Intervention im schulischen Kontext. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.) (2017): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer, 3. Auflage, 365-386

Brisch, K.H. (2016): Grundschulalter. Bindungspsychotherapie – Bindungsbasierte Beratung und Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta

Bundesministerium für Bildung (2016): Der schulische Umgang mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche. Eine Handreichung. http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/LRS_Handreichung.pdf [26.9.2017]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2016): Lese-Rechtschreibschwäche oder Legasthenie bei Schülerinnen und Schülern. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/schulinfo/legasthenie.html [17.03.2018]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [2018]: Der schulische Umgang mit der Lese-Rechtschreibschwäche. http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/handreichungen [17.3.2018]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2001a): Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie. https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2001_32.html [17.3.2018]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2004): Neue Regelung: Frühwarnsystem und Frühinformationssystem mit 1.1.2005. https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2005_01.html [15.8.2017]

Bundesministerium für Bildung und Frauen [2018a]: Gesprächsleitfaden zum Frühwarnsystem und Frühinformationssystem. http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/gespraechsleitfaden.pdf [17.3.2018], [1-5]

Bundesministerium für Bildung und Frauen [2018b]: Gesprächsleitfaden zum Frühwarnsystem und Frühinformationssystem. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Schulstufe. http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/gesprleitfaden_fragebogen_01.pdf [17.3.2018], [1-2]

Bundesministerium für Bildung und Frauen [2018c]: Rechtliche Grundlagen (nach Bestimmungen des § 19 Abs. 3a und 4 SchUG). http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/rechtliche_gesprleitfaden_.pdf [17.3.2018], [1-4]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2001b): Erlass. Grundlagen der schulischen Behandlung von Leserechtschreibschwäche. http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/erlass/ [17.3.2018]

Corbin, J., Strauss, A. (1990): Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. Human Sciences Press, Inc., Qualitative Sociology, 13 (1), 3-21

Flick, U. (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt

Glaser, B. G., Strauss, A. (1967). The discovery of Grounded Theory. Chicago: Aldine

Grewe, N. (2017): Soziale Interaktion und Klassenklima. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.) (2017): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer, 3. Auflage, 547-560

Essau, C.A. (2007): Depression bei Kindern und Jugendlichen. Psychologisches Grundlagenwissen. München: Ernst Reinhardt

Ise, E., Engel, R. R. & Schulte-Körne, G. (2012): Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. Kindheit und Entwicklung, 21 (2), 122-136

Liedl, A., Schäfer, U. & Knaevelsrud, Ch. (2010): Psychoedukation bei posttraumatischen Störungen: Manual für Einzel- und Gruppensetting. Stuttgart: Schattauer

Mertens, E. (2002): Psychoanalyse der Lese-Rechtschreibschwäche. Behandlung und Theorie der Legasthenie. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel

Nentwig-Geseman, I., Mackowiak, K. (2012): Schwerpunkt: Interviews mit Kindern – methodische Herausforderungen und Potenziale. Frühe Bildung, 1 (3), 121-124

Österreichischer Bundesverband Legasthenie [2018]: Fortbildungscurriculum. http://www.legasthenie.org/fortbildungen/lehrgang/fortbildungscurriculum.html [10.2.2018]

Rabovsky, K., Stoppe, G. (2006): Die Rolle der Psychoedukation in der stationären Behandlung psychisch Kranker. Eine kritische Übersicht. Nervenarzt, 77 (5), 538-548

Remschmidt, H., Schmidt M.H. & Poustka, F. (Hrsg.) (2017): Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10. Mit einem synoptischen Vergleich von ICD-10 und DSM-5®. Bern: Hogrefe

Scheerer-Neumann, G. (2015): Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung. Stuttgart: W. Kohlhammer

Schulte-Körne, G. (2010): Diagnostik und Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung. Deutsches Ärzteblatt, 107 (41), 718-727

Schulte-Körne, G., Deimel, W., Müller, K., Gutenbrunner, C. & Remschmidt, H. (1996): Familial Aggregation of Spelling Disability. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37 (7), 817-822

Sindelar Center [2018a]: Die Sindelar-Methode. Teilleistung und Teilleistungsschwäche – was ist das? http://www.sindelar.at/teilleistungsschwaechen.html [17.3.2018], [1-16]

Sindelar Center [2018b]: Psychoedukation. Eine psychosoziale Interventionsform. http://www.sindelar.at/psychoedukation.html [17.3.2018], [1-5]

Stadtschulrat für Wien (2014): Richtlinien für den Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigungen des Erwerbs und Gebrauchs der Schriftsprache. (ICD-10: F81.0 Lese- und Rechtschreibstörung; F81.1 Isolierte Rechtschreibstörung). http://erlaesse.ssr-wien.gv.at/Erlässe/tabid/58/Default.aspx?EntryId=3394 [15.8.2017], [1-6]

Stadt Wien [2018a]: Gratis-Nachhilfe an Wiener Schulen https://www.wien.gv.at/bildung-forschung/gratis-nachhilfe.html [17.3.2018]

Stadt Wien [2018b]: Angebote und Aktivitäten der Schulpsychologie - Bildungsberatung Wien. https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulpsychologie/aktivitaeten.html [17.3.2018]

Steinbrink, C., Lachmann, T. (2014): Lese-Rechtschreibstörung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Berlin-Heidelberg: Springer VS

Stollhoff, K. (2011): Psychoedukation: effektiv bei ADHS. Pädiatrie: Kinder- und Jugendmedizin hautnah, 23 (4), 296

Strübing, J. (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. Wiesbaden: Springer VS, 3. Auflage

Suchodoletz, W. (2007): Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Fragen und Antworten. Eine Orientierungshilfe für Betroffene, Eltern und Lehrer. Stuttgart: W. Kohlhammer

Suchodoletz, W. (2006): Ein Fazit. In: Suchodoletz, W. (2006) (Hrsg.): Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick. Stuttgart: W. Kohlhammer, 280-297

Trautmann, T. (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Trauzettel-Klosinski, S., Schäfer, W.D. & Klosinski, G. (2002): Legasthenie. Grundlagen des Lesens – Lese-Rechtschreib-Störung – okuläre Lesestörung. Der Ophthalmologe, 99 (3), 208-229

Wachter, M., Hendrischke, A. (2016): Psychoedukation bei chronischen Schmerzen: Manual und Materialien. Berlin-Heidelberg: Springer

Walther, Ch. (2016): Psychoedukation aus pädagogischer Perspektive. In: Bäuml, J., Behrendt, B., Henningsen, P. und Pitschel-Walz, G. (2016): Handbuch der Psychoedukation für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatische Medizin. Stuttgart: Schattauer, 56-64

Warnke, A., Hemminger, U. & Plume, E. (2004a): Lese-Rechtschreibstörungen. Göttingen-Bern-Toronoto-Seattle-Oxford-Prag: Hogrefe

Warnke, A., Hemminger, U. & Plume, E. (2004b): Ratgeber Lese-Rechtschreibstörungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher. Göttingen-Bern-Toronto-Seattle: Hogrefe

Weltgesundheitsorganisation (2016): ICD-10. In: Dilling, H., Freyberger, H.J. (Hrsg.) (2016): Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen. Mit Glossar und Diagnostischen Kriterien sowie Referenztabellen. ICD-10 vs. ICD-9 und ICD-10 vs. DSM-IV-TR, Bern: Hogrefe, 8. Auflage

Wiener Landesverband Legasthenie [2018]: Praktische Ideen für den Unterricht von legasthenen Schülern. http://www.wll.at/praktische-ideen-fur-den-unterricht-von-legasthenen-schulern/ [25.3.2018], [1-3]

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung, 1 (1), [1-9]

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, 227-255

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - „Mehrebenenmodell zur Strukturierung der relevanten Faktoren und Forschungsfragen bei LRS“ (Scheerer-Neumann 2015, 13) mit Ergänzungen der Autorin, S. 22

Abbildung 2 - Übersicht psychosozialer Einflüsse auf LRS, S. 28

10. Anhang

10.1. Abstract

Ausgehend von der in bildungswissenschaftlicher Fachliteratur geringen Thematisierung von psychosozialen Aspekten im Zusammenhang mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS), wie oftmals verbundene psychische Belastungen oder soziale Konfliktsituationen der betroffenen Kinder, bearbeitet die Forschungsarbeit Hilfestellungen, die nicht ausschließlich an der Verbesserung der Lese- und Schreibleistung ansetzen, sondern die eine ganzheitliche Betrachtung von LRS und deren Bedeutung für die Kinder und deren Umfeld berücksichtigen. In der empirischen Auseinandersetzung der Arbeit wurden drei Fälle analysiert, wobei es sich um Kinder mit LRS, die die vierte Schulstufe in Wiener Volksschulen besuchen, deren Eltern/Elternteile und Klassenlehrerinnen handelt. Insgesamt wurden acht Interviews und eine schriftliche Befragung durchgeführt, die nach der Auswertungsmethode des offenen, axialen und selektiven Kodierens (Corbin, Strauss 1990) analysiert wurden. Die Erhebung und Interpretation des subjektiven Empfindens und gegenseitigen Erlebens der interviewten Personen – Kind, Eltern/Elternteil und Lehrerin – ließen sowohl die Beschreibung vergleichbarer belastender psychosozialer Faktoren („Spannungsfeld“), als auch Schluss-folgerungen für Chancen psychosozialer Hilfestellungen durch die Lehrpersonen hinsichtlich dieser drei Fälle zu: der enorme Zeit- und Energieaufwand der Kinder hinsichtlich schulischer Anforderungen und außerschulischer LRS-Förderung, einhergehende Erschöpfung und mangelnde Freizeit und Erholung, sowie Erfahrungen der Angst, Frustration und Verzweiflung in Bezug auf Leistungsüberprüfungen und deren Beurteilung (Benotung) prägen die Erzählungen der Interviews. Das Wissen der LehrerInnen um jene Aspekte und deren Beachtung in der Interaktion mit dem Kind, der Unterrichts- und Beurteilungsgestaltung und der Kommunikation mit den Eltern können als Grundlage psychosozialer Unterstützung angesehen werden.

Because of the academic void of psychosocial aspects relating to dyslexia – as mental stress or social conflicts – in pedagogic literature this master’s thesis discusses supporting measures that focus on a broad theoretic approach to dyslexia and its meaning for concerned children and their environment. The empirical research consists of three case studies of children with dyslexia in primary school, their parents and teachers. Eight interviews and one written interrogation have been analysed by the methodical procedure of open, axial and selective coding (Corbin, Strauss 1990). Interpretations of subjective sensation and experiences of the investigated persons (child-parents-teacher) made it possible to describe stressful psychosocial factors (“Area of conflict”) across the different cases and to draw conclusions for opportunities of psychosocial support by teachers: the interviews are characterised by narrations of enormous efforts of time and energy because of school matters and out-of-school dyslexia-instruction, related exhaustion and lack of leisure time and recreation and experiences of anxiety, frustration and desperation due to demand and assessment of performance. The teacher’s knowledge of these aspects and taking attention of them while interacting with the child, arranging instruction and marking and communicating with the parents can be considered as fundament of psychosocial support.

10.2. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe.

Alle indirekt oder direkt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Dieses Masterarbeitsthema wurde bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe

Wien, April 2018

10.3. Interview-Leitfaden, Kurzfragebogen, Einverständniserklärung

universität wien

LEITFADEN

Gespräch mit Kind

(1) Wahrnehmung der eigenen Schulsituation

- Erzähl mir von der Schule, wie geht es dir da? (Bezug Skala)
- Fühlst du dich wohl in der Klasse?

(2) Das Erleben der Anderen

- Möchtest du mir (mehr) von deiner Lehrerin erzählen?
- Was sagen deine Eltern, deine Lehrerin/dein Lehrer?
- Wie verstehen sich deine Eltern mit deiner Lehrerin/deinem Lehrer?
- Möchtest du mir von deinen Mitschülerinnen/Mitschülern/deiner Klasse erzählen?

(3) Wahrnehmung der LRS/Legasthenie, Ideen zu Ursachen

- Was meinst du, warum gehst du ins LOS?
- Wie geht es dir in Deutsch? Was sind die Ursachen für die LRS?

(4) Entlastung / Unterstützungsmöglichkeiten

- Was würde dir helfen, was würdest du dir wünschen?
- Wie könnte dir Schule (mehr) Spaß machen?
- Wann fühlst du dich schlecht/ungerecht behandelt in der Schule?

LEITFADEN

Gespräch mit Eltern

(1) Wahrnehmung der Schulsituation des Kindes

- Wie erleben Sie die Schulsituation Ihres Kindes?
- Wie fühlt sich Ihr Kind in der Klasse?

(2) Das Erleben der Anderen

- Wie erlebt ihr Kind die Situation, LRS?
- Wie erleben Sie die Lehrerin?
- Was erzählt Ihr Kind über die Lehrerin/Klasse?

(3) Wahrnehmung der LRS/Legasthenie, Ideen zu Ursachen

- Wie nehmen Sie die LRS Ihres Kindes wahr?
- Welche Ideen haben Sie zu den Ursachen?
- Welche Auswirkungen haben die LRS Ihres Kindes?

(4) Entlastung / Unterstützungsmöglichkeiten:

- Was haben Sie bisher als nicht/weniger förderlich empfunden (durch Lehrerin/Lehrer/Schule)?
- Wodurch wird Ihr Kind bereits unterstützt, wodurch sollte es unterstützt werden?
- Was könnte zur Entlastung (bei Kind X, aber auch bei Ihnen) beitragen?
- Was würden Sie sich diesbezüglich wünschen?

LEITFADEN

Gespräch mit LehrerIn

(1) Wahrnehmung der Schulsituation des Kindes

- Wie nehmen die die Schulsituation des Kindes wahr? Wie nehmen Sie das Kind X in der Klasse wahr?
- Wie verhält sich Kind X im Unterricht, in der Pause, gegenüber Ihnen oder gegenüber MitschülerInnen?
- Wie empfinden Sie die Motivation und Arbeitshaltung von Kind X?

(2) Das Erleben der Anderen

- Wie erlebt Kind X die Situation mit den LRS?
- Wie erleben Sie die Eltern?
- Wie würden Sie Ihren Umgang und Erleben mit Kind X beschreiben?
- Thematisiert Kind X bzw. wie thematisiert es die LRS in der Schule?

(3) Wahrnehmung der LRS (Ursachen, Verlauf, Umgang, Unterstützung)

- Welche Ideen haben Sie zu den Ursachen der LRS bei Kind X?
- Welche Auswirkungen haben die LRS des Kindes?
- Können Sie den Verlauf der LRS beschreiben? Wann wurden die Schwierigkeiten erkannt, wann wurde welche Unterstützung eingeleitet?

(4) Entlastung / Unterstützungsmöglichkeiten

Was empfinden Sie als nicht/weniger förderlich?
Wodurch wird Kind X unterstützt, wodurch sollte es unterstützt werden?
Was könnte zur Entlastung (bei Kind X, aber auch bei Ihnen) beitragen?
Was würden Sie sich diesbezüglich wünschen?

Bezugnahme Fragebogen/ schulische Rahmenbedingungen:

- Frage nach theoretische Auseinandersetzung in Aus-/Fort-/Weiterbildung
- Frage nach Kenntnis über schulpsychologische Handreichung, empfohlenen Gesprächsleitfaden bei Frühwarnsystem, Leistungsbeurteilung etc. (anhand Dokumente)

Kurzfragebogen (Kind)

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Name	
Alter	
Geschlecht	
Schule	
Schulstufe	
Alter bei Schulbeginn	
Schulwechsel	
Diagnose zu LRS Wenn ja, durch wen?	
Schulische LRS-Förderung Wenn ja, wie lange und durch wen?	
Außerschulische LRS-Förderung Wenn ja, wie lange und durch wen?	
Andere Hilfsmaßnahmen (Behandlungen, Therapien)	

Kurzfragebogen (Erziehungsberechtigte)

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Name	
Alter	
Geschlecht	
Höchster Bildungsabschluss	
Derzeitige Berufssituation	

Einschätzung der aktuellen Familiensituation aus Sicht des Erziehungsberechtigten:

Schwierig „besser geht‘s nicht“

_____

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Kurzfragebogen (Lehrer/Lehrerin)

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Name	
Alter	
Geschlecht	
Derzeitiger Arbeitgeber/Schule	
Ausbildung	
Zusatzqualifikationen **Wenn ja, welche?**	
Fort-/Weiterbildung zum Thema LRS	

Selbsteinschätzung zum Thema Lese-und Rechtschreibschwierigkeiten:

Wenig Wissen sehr viel Wissen

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Einschätzung der aktuellen Schulsituation des Kindes:

Schwierig „besser geht‘s nicht“

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Einverständniserklärung

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Ich bin ausreichend über das Forschungsprojekt von Frau Susanne Payer und Frau Hannah Hofer informiert worden und hatte ausreichend Gelegenheit, Fragen zu Inhalt und Verlauf des Projektes im Rahmen ihrer Masterarbeit zu stellen. Ich bin mit der Verwendung der Informationen aus den Beratungsgesprächen, der Interviews sowie der Tonbandaufnahmen des Forschungsprojektes für Frau Susanne Payer und Frau Hannah Hofer einverstanden. Außerdem erkläre ich mich hiermit einverstanden, dass Gespräche mit meinem Kind und dessen Klassenlehrer/Klassenlehrerin durchgeführt werden. Meine Teilnahme erfolgt freiwillig.

Die im Rahmen des Forschungsprojektes entstehenden Tonbandaufnahmen und Transkripte werden alle anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse auf konkrete Personen, Orte oder Institute möglich sind.

.....

Name des Erziehungsberechtigten (in Blockschrift)

.....

Name des Kindes (in Blockschrift)

.....

Name des Lehrers/der Lehrerin (in Blockschrift)

.....

Ort, Datum Unterschrift

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Hannah Hofer, BA
Adresse	Walkürengasse 5/8, 1150 Wien
Telefon	+43 69910128525
E-Mail	Hannah.hofer@gmx.at
Geburtsdaten	23.06.1993
Familienstand	ledig

Beruflicher Werdegang

seit 01/2018 **Sozialpädagogin im Kinder- und Jugendwohnbereich**

Jugend am Werk, Wien

- Gruppenbetreuung von Kindern/Jugendlichen zw. 4-18 Jahren (Turnusdienst)
- Elternarbeit
- Teamsupervision

01/2017 – 12/2017 **Bildungskarenz**

Jugend am Werk, Wien

07/2014 – 12/2016 **Sozialpädagogin im Kinder- und Jugendwohnbereich**

Jugend am Werk, Wien

- Einzelbetreuung (sozialtherapeutischer Wohnplatz) und Gruppenbetreuung von Kindern/Jugendlichen zw. 4-18 Jahren
- Elternarbeit
- Team- und Einzelsupervision
- Mitarbeit bei Erstellung des sexualpädagogischen Konzepts für den Kinder- und Jugendwohnbereich

07/2013 – 08/2013 **Praktikum: Station für Kinder- und Jugendpsychosomatik**

Landesklinikum Mödling

- Teilnahme an Beratungsgesprächen auf der Ambulanz für Schrei- und Schlafstörungen
- Entlastungsgespräche mit stationären Patientinnen
- Einzelsupervision

10/2012 – 06/2014 **Pädagogin für Lese- und Rechtschreibförderung**

LOS – Lehrinstitut für Orthographie und Sprachkompetenz, Wien

- Einzel- und Gruppenunterricht mit Kindern und Jugendlichen
- Administrative Tätigkeiten (bis 01/2014)

03/2012 – 09/2012 **Geringfügige Anstellung im Verkauf**

Joseph Brot vom Pheinsten, Wien

02/2012 – 06/2012 **Praktikum: Lern- und Freizeitbetreuung von Schulkindern**

Verein Miteinander Lernen, Wien

Ausbildung

seit 11/2017 **Fachspezifikum Psychoanalytisch orientierte Psychotherapie**

Wiener Psychoanalytische Akademie

seit 10/2014 **Masterstudium Bildungswissenschaft**

Universität Wien

Studienschwerpunkt: Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter

Voraussichtlicher Abschluss: Master of Arts, 06/2018

04/2015 – 04/2016 **Lehrgang in praxisorientierter Sexualpädagogik**

Institut für Sexualpädagogik, Wien

Abschluss: Zertifikat

03/2013 – 03/2016 **Psychotherapeutisches Propädeutikum**

Postgraduate Center der Universität Wien

Abschluss: Abschlusszeugnis

10/2011 – 06/2014 **Bachelorstudium Bildungswissenschaft**

Universität Wien

Studienschwerpunkte: Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter, Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf

Abschluss: Bachelor of Arts

09/2003 – 06/2011	**Gymnasium (neusprachlicher Zweig)** Amerlinggymnasium, Wien Abschluss: Matura mit „ausgezeichnetem Erfolg“
09/1999 – 06/2003	**Volksschule** Volksschule Sonnenuhrgasse, Wien

Besondere Kenntnisse

EDV-Kenntnisse	Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint, Outlook)
Sprachkenntnisse	Englisch (fließend), Französisch (Maturaniveau), Italienisch (Grundkenntnisse), Türkisch (Grundkenntnisse)
Führerschein	Klasse B

Interessen & Hobbys

Engagement	Ehrenamtliche Nachhilfe mit einem minderjährigen Flüchtling
Hobbys	Sport, Klavier spielen, Reisen, Kochen und Backen, Lesen, Chor