universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Kommunikation und Interaktion innerhalb der Beziehungstriade bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

Eine qualitative Untersuchung von drei Einzelfällen.

verfasst von / submitted by

Susanne Payer, 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 5
1.1 Forschungsstand und Untersuchungsfeld 6
1.2 Forschungslücke und Fragestellung 8
1.3 Erkenntnisinteresse und Aufbau der Arbeit 11

2 Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) 13
2.1 Die Vielfalt der Begrifflichkeiten 14
2.2 Definitionen und Ansätze 16
2.3 Der schulische Umgang mit LRS in Wien 22
2.4 Ursachen und Symptome – wer ist betroffen? 26
2.4.1 Individuell-biologisches Ursachenverständnis 26
2.4.2 Sozial-psychologisches Ursachenverständnis 30
2.4.3 Symptome und Erscheinungsbild von LRS 33

3 Zusammenhang zwischen psychosozialen Aspekten und LRS 35
3.1 Die psychische Situation von Kindern mit LRS 39
3.2 Psychosoziale Stressfaktoren für Kinder mit LRS 42

4 SchülerInnen-Eltern-LehrerInnen-Interaktionen 46
4.1 Die Bedeutung von Beziehung 48
4.2 Triadische Interaktions- und Kommunikationsstrukturen im Schulalltag 49
4.3 Psychosoziale Stressfaktoren für Eltern und LehrerInnen von Kindern mit LRS 53
4.4 Zusammenfassung 56

5 Methode 57
5.1 Forschungszugang und Forschungsfragen 61
5.2 Erhebungsmethode – Problemzentriertes Interview (PZI) 63
5.3 Auswertungsmethode 65

6 Darstellung der Fallanalysen 67
6.1 Fall 1 – Florian A. 67
6.1.1 Kurzdarstellung 68
6.1.2 Die psychische Situation der BeziehungsparterInnen 70
6.1.3 Triadische Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen 74

6.2 Fall 2 – Sophie B. ... 76
6.2.1 Kurzdarstellung ... 76
6.2.2 Die psychische Situation der BeziehungsparterInnen ... 77
6.2.3 Triadische Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen ... 81

6.3 Fall 3 – Lukas C. ... 85
6.3.1 Kurzdarstellung ... 86
6.3.2 Die psychische Situation der BeziehungsparterInnen ... 87
6.3.3 Triadische Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen ... 91

7 Vergleich der Einzelfälle ... 95
7.1 Schlussfolgerungen für die „Kommunikation und Interaktion“ ... 99
7.2 Kommunikations- und Interaktionsablauf bei Kindern mit LRS ... 101

8 Fazit und Ausblick ... 105

9 Abbildungsverzeichnis ... 115

10 Tabellenverzeichnis ... 116

11 Abkürzungsverzeichnis ... 117

12 Literaturverzeichnis ... 118

13 Anhang ... 125

DANKE

An dieser Stelle möchte ich all jenen Menschen danken, die durch ihre persönliche und fachliche Unterstützung zur Fertigstellung meiner Masterarbeit beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig, die mich im gesamten Forschungsprozess mit besonderer Wertschätzung und Geduld begleitet hat.

Ebenso bedanken möchte ich mich bei Hannah Hofer, MA die eine grandiose Forschungs- und Austauschpartnerin war.

Von Herzen bedanken möchte ich mich auch bei meinem Partner Florian, der mich immer wieder ermutigte und mit vielen nützlichen Tipps einen wesentlichen Teil zur Masterarbeit beigetragen hat.

Schließlich danke ich meiner Familie, insbesondere meinen Eltern, die mir mein Studium ermöglicht und mich in all meinen Entscheidungen bestärkt haben.

„Lernstörungen sind auch Beziehungsstörungen
und müssen als Wirkungsgefüge begriffen werden.
Wer nur isoliert am Symptom arbeitet,
riskiert einen pädagogischen Teufelskreis“
(Betz & Breuninger 1987).

1 Einleitung

Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben gelten nach wie vor als zwei der wichtigsten Kulturtechniken von Menschen, verlieren auch in Zeiten der digitalen Informationsgesellschaft nicht an Bedeutung und stellen Schlüsselkompetenzen für die Teilhabe am kulturellen, beruflichen und sozialen Leben dar. Wer nicht richtig lesen oder schreiben kann, zeigt oft Schwierigkeiten bei dem Erwerb der Schriftsprache und ist in seinen Lernprozessen eingeschränkt. Als Ursachen für leichte Schwierigkeiten in der Schule werden bei Von Suchodoletz (2003, 13) zum Beispiel ein unzureichender Unterricht (unzureichende Methodenvielfalt oder Anregung im Schreib- und Leseunterricht), häufiges Fehlen in der Schule, mangelnde Unterstützung durch die Eltern, allgemeine Lernschwächen, Stress oder auch Hör- und Sehschwächen beschrieben. Bei rund sieben Prozent aller Kinder stellt sich jedoch heraus, dass diese mehr Anstrengungen als andere Kinder in der Schule benötigen und Eltern werden erstmals mit dem Begriff der „Legasthenie“ konfrontiert. (Von Suchodoletz 2003, 13) An einem „Legasthenieproblem“ leiden laut Kopp-Duller (2010, 11) rund 10 Prozent der gesamten Weltbevölkerung. Aus der Fachliteratur geht hervor, dass die Themen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) oder Legasthenie und die damit verbundenen Schwierigkeiten nicht nur betroffene Kinder und deren Eltern vor eine große Herausforderung stellen, sondern auch deren LehrerInnen. Die Literatur zum Thema Legasthenie weist eine Vielfalt an unterschiedlichen Begrifflichkeiten auf und verwendet die Termini Legasthenie, Lese-Rechtschreib-Störung, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten oft synonym und parallel wieder um unterschiedliche Ansätze zu beschreiben (Scheerer-Neumann 2015, 18). Diese Vielfalt und Uneinigkeit der Definitionen erschweren es LehrerInnen, Eltern und PraktikerInnen den Umgang mit betroffenen Kindern.

Die persönliche Erfahrung als diplomierte Legasthenietrainerin und ehemalige pädagogische Leiterin eines privaten LRS-Institutes in Wien zeigte immer wieder die divergierenden Perspektiven und Umgangsformen mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern, deren Eltern und LehrerInnen auf. In Gesprächen wurde stets deutlich, wie unterschiedlich die Thematik der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und psychosoziale Aspekte von Seiten der Eltern sowie der LehrerInnen aufgefasst werden. Die Wichtigkeit von persönlichen Beratungsgesprächen mit allen Beteiligten und individuellen Förderungen für Kinder ist dabei für die Autorin unerlässlich geworden. Die Interaktionen zwischen SchülerInnen, den LehrerInnen sowie den Eltern zeigten, dass es sich hierbei nicht nur um ein schulspezifisches

und pädagogisches Feld handelt, sondern auch psychosoziale Aspekte und Strukturen miteinschließt. Bezogen auf die schulische und pädagogische Literatur wird schnell deutlich, dass sich diese hauptsächlich mit symptomorientierten Behandlungen, Trainings und Verbesserungen der Lese- und Rechtschreibleistungen und der Berücksichtigung jener Schwierigkeiten bei der Notengebung beschäftigen. Als Ausgangslage dienen hier die Erlässe, Richtlinien und Vorgaben des Stadtschulrates für Wien (Stadtschulrat für Wien 2014; Bundesministerium für Bildung 2001, 2016; BMUKK 2008). Die Literaturrecherche zeigte, dass es auch unterschiedliche Ansätze und Bildungsinstitute zur Unterstützung und Entlastung von Eltern, LehrerInnen und Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten gibt (Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Schabmann 2001, 2003; Sindelar Center [2018]; LOS [2018]; Von Suchodoletz 2003), es jedoch immer wieder zu Fehlwahrnehmungen und Missverständnissen in der Kommunikation und Unterstützung komme. „Eine kritische Rolle dürfte die Wahrnehmung und Verarbeitung bzw. Interpretation der Schwierigkeiten der Kinder durch die Eltern spielen“ (Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Schabmann 2001, 624). Fühlen sich Kinder akzeptiert und unterstützt, so fällt ihnen der eigene Umgang mit den Schwierigkeiten leichter und sie können eher ein positives Selbstbild entwickeln (Hellendoorn & Ruijssenaars 2000 zit. n. Gasteiger-Klicpera et al. 2003, 129).

An dieser Stelle wurde deutlich, wie marginal auf die Bedeutung der triadischen Beziehungsmuster und Kommunikation von Kind-Eltern-LehrerInnen im Kontext von LRS eingegangen wird. Bei der Lernunterstützung in Schulen und speziell bei der Vermittlung von Lese- und Rechtschreibkompetenzen können Eltern und LehrerInnen als Förderer sehr viel Positives bewirken, aber auch einiges negativ (psychische Verfassung: negatives Selbstbild, Selbstvertrauen) verstärken. Die erläuterten Schwierigkeiten und Erwähnungen aus der Fachliteratur und eigenen Praxis erweiterten und spezifizierten das Forschungsinteresse der vorliegenden Masterarbeit.

1.1 Forschungsstand und Untersuchungsfeld

Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema „Legasthenie“ stellen die psychosozialen Schwierigkeiten im Erwerb des Lesens oder Schreibens bei Kindern im Grundschulalter dar. In der Handreichung vom Bundesministerium für Bildung (2016, 9) wird angeführt, dass zwischen vier und neun Prozent der Gesamtpopulation massive Schwierigkeiten mit dem Wortlesen haben. Auf Österreich bezogen wird angegeben, dass sich in unseren Schulklassen ein bis zwei Kinder mit LRS befinden und deutliche Schwierigkeiten sowohl im Lesen als auch im Schreiben haben.

Lange Zeit wurde eine Legasthenie als eine umschriebene Lernstörung angesehen und nur dann diagnostiziert, wenn die Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben in auffälliger

Diskrepanz zur allgemeinen kognitiven Intelligenz und den schulischen Leistungen von Kindern standen. (Bundesministerium für Bildung 2016, 8) Scheerer-Neumann führt dazu an, dass es eine leistungsbezogene Definition (mit sozialer, kriterienorientierter und individueller Norm) und eine Diskrepanzdefinition (intelligenzbezogene Definition, ICD-10) gibt. (Scheerer-Neumann 2015, 19ff.) Gemäß des internationalen Klassifikationssystems ICD-10 der Weltgesundheitsorganisation zählen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb nach wie vor zu den umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten und werden primär als Grundlage für ÄrztInnen und PsychologInnen gesehen (WHO, DIMDI [2017]). Eine einheitliche Definition, welche die Schreib- und Leseschwierigkeiten und die damit verbundene Komplexität des Gebietes ausreichend beschreibt, gibt es in der Literatur nicht (Kopp-Duller 2010, 31).
Nun gibt es nicht nur bei den Definitionen, sondern auch bei dem Begriff „Legasthenie“ eine terminologische Vielfalt, welche das Phänomen in seiner Ganzheit versucht zu beschreiben. In dieser Arbeit wird der Begriff der „Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ (LRS), welcher am schulischen Umfeld orientiert ist, verwendet. Mit dem gewählten Begriff soll vermieden werden, dass betroffenen Kindern eine Stigmatisierung eines Defektes zugetragen wird. Dieser distanziert sich hier von den Termini „Störung“ oder „Schwäche“ (Naegele 2013, 27 zit. n. Naegele & Valtin 2001, 11). Vielmehr soll durch den Begriff „Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ auf das Wechselspiel von individuellen, genetischen, häuslichen, schulischen und sozialen Faktoren und den damit verbundenen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben eingegangen werden.

Das Untersuchungsfeld der geplanten Arbeit bewegt sich im Verhältnis von Familie und Schule, welches laut Kramer und Helsper (2000, 201) „durch Spannungen, gegenseitige Anspruchshaltungen, Anforderungen sowie Grenzziehungen bestimmt“, ist. Die Volksschule ist nach dem Kindergarten meist die zweite außerfamiliäre Bildungs-, Lern- und Betreuungseinrichtung, die Kinder aus ihren Familien „herausnimmt“ und dadurch oftmals Abgrenzungskämpfe zwischen Schule und Familien hervorruft. (Kramer & Helsper 2000, 201) Die inhaltliche Thematisierung von psychischen und sozialen Schwierigkeiten der betroffenen Kinder dominiert nach wie vor in der Fachliteratur und Praxis der Kinder- und Jugendpsychologie und Kinder- und Jugendpsychiatrie. (Steinbrink & Lachmann 2014; Schulte-Körne 2010; Von Suchodoletz 2007; Warnke, Hemminger & Plume 2004a). Klicpera und Gasteiger-Klicpera betonen in ihrem Buch „Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten“ (1995) unter anderem in Hinblick auf relevante Faktoren den Einfluss von sozialen Aspekten auf die Entwicklung und Verstärkung einer LRS bei Kindern. Dabei werden die soziale Situation (soziale Schicht der Eltern, Bildungsabschluss der Eltern etc.) als auch die Eltern-Kind-Beziehung, das emotionale Klima in den Familien und

Leistungserwartungen der Eltern gegenüber ihren Kindern beschrieben (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, 235ff.) In der mehrjährigen Arbeit als pädagogische Leiterin konnte fallspezifisch beobachten werden, wie die Erwartungen der Eltern als auch der LehrerInnen die eigene Leistungsfähigkeit- oder unfähigkeit, sowie die Leistungsmotivation der Kinder beeinflussen und prägen. Als Hauptbezugspersonen und Bindungspersonen, die Kinder in ihrem Lernverhalten beeinflussen, sehe ich überwiegend Eltern, sowie KlassenlehrerInnen, die beide einen Großteil ihrer Zeit am Tag mit den Kindern verbringen und dadurch eine erhöhte Relevanz für den Schriftspracherwerb der Kinder darstellen. Schule stellt laut Siebertz-Reckzeh und Hoffmann (2017, 14) „einen sozialen Erfahrungskontext dar, der das Denken, Fühlen und Handeln von Kindern und Jugendlichen beeinflusst." Erziehungs- und Sozialisationsprozesse finden somit nicht nur im familiären Kontext statt, sondern auch in wechselseitigen schulischen Interaktionsprozessen (Siebertz-Reckzeh & Hoffmann 2017, 5). Zudem wird angeführt, dass LehrerInnen neben der fachlichen Wissensvermittlung auch einen wichtigen expliziten Erziehungsauftrag erhalten, der in enger Kooperation mit den Eltern gestaltet werden soll. Anknüpfend wird von LehrerInnen gefordert, im Rahmen der Interaktionen im Schulleben, sowie im Unterricht auf die individuellen Lebenslagen und Kompetenzen der einzelnen SchülerInnen einzugehen und diese zu unterstützen (Siebertz-Reckzeh & Hoffmann 2017, 8). Um Kinder in ihrer individuellen Entwicklung unterstützen zu können und ihnen den Erfahrungsraum für Lernen und Wissensaneignung zu eröffnen, bedarf es gegenseitiges Vertrauen. Der Faktor Vertrauen stellt eine Grundlage für eine bedeutende emotionale Bindung zwischen Kindern und LehrerInnen sowie Kindern und Eltern dar (Bauer 2017, 577).

Aufgrund dessen kristallisiert sich die Annahme heraus, dass sich psychosoziale Faktoren erheblich auf die Schulsituation und die Interaktionen zwischen den BeziehungspartnerInnen auswirken. In Bezug auf das psychosoziale Umfeld, und damit Eltern und LehrerInnen einschließend, schreibt Scheerer-Neumann: „Das psychosoziale Umfeld wirkt direkt auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung eines Kindes" (Scheerer-Neumann 2015, 15).

1.2 Forschungslücke und Fragestellung

Zur Bedeutung von SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen in der Grundschule gibt es bereits einige Studien und Erkenntnisse. Es lassen sich jedoch dagegen nur vereinzelt Untersuchungen zur Triade SchülerInnen-Eltern-LehrerInnen während der Grundschule und im speziellen zum sozio-emotionalen Befinden der einzelnen Personen finden. Die teilweise Vernachlässigung von psychischen und sozialen Aspekten hinsichtlich der Kommunikation, sowie Interaktion im theoretischen Diskurs stärkte die Motivation der Masterarbeit. Im Folgenden werden zentrale Aspekte aus wissenschaftlichen Studien präsentiert, die als Grundlage der vorliegenden Arbeit dienen.

„Die wenigen Untersuchungen zu den psychischen und sozialen Belastungen lese-rechtschreibschwacher Kinder zeigen, so Gasteiger-Klicpera, Klicpera und Schabmann (2006), negative Folgen für das Selbstwertgefühl und das Selbstkonzept sowie Motivationsverluste im Hinblick auf schulische Anforderungen“ (Breitenbach 2012, 170). Ungenügende Leistung im Rechtschreiben und Lesen in der Schule so Breitenbach, lassen sich in Zusammenhang mit einem negativen und problematischen Selbstkonzept und Selbstwert in Verbindung bringen. Schulängste werden durch negative Erfahrungen oftmals verstärkt und die weitere sozial-emotionale Entwicklung der SchülerInnen wird beeinträchtigt. Um Ängsten und deren Verstärkung bei Leistungserbringungen von SchülerInnen entgegenzuwirken, kommt der Bedeutung der Zusammenarbeit von Eltern und LehrerInnen eine verstärkte Rolle zu. Für das psychische Wohlergehen und die psychosoziale Unterstützung hinsichtlich Ängsten bei SchülerInnen betont Bilzs (2017, 382) in seinen Arbeiten wie wichtig der Austausch der Lehrperson mit den Eltern über deren Beobachtungen im Schulalltag, bemerkte Veränderungen und Fortschritte sowie weitere Fördermöglichkeiten ist.

In einigen Untersuchungen der letzten dreißig Jahre wurde bereits vermehrt der Fokus auf die Kommunikation und den Austausch von Eltern und LehrerInnen gelegt. Tizard et al. (1988, 178) zeigten mit ihren Untersuchungen, dass sich die Intensität und die Gestaltung des Austausches zwischen Elternhaus und Schule zum Beispiel positiv auf die Fortschritte im Lesen der Kinder auswirkte. In der Längsschnittstudie von Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2002) wurden 350 SchülerInnen in Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und LehrerInnen und dem Zusammenhang zwischen Eltern- und LehrerInnenaussagen in Bezug auf Lese- und Rechtschreibkompetenzen in der Grundschule untersucht. Anhand der Ergebnisse wurde auf der einen Seite eine hohe Diskrepanz zwischen den Einschätzungen von Eltern und LehrerInnen deutlich und auf der anderen Seite ein fehlender Austausch und eine mangelnde Kommunikationsstruktur zwischen Elternhaus und Schule. Bezogen auf die Zusammenarbeit von Schule und Eltern betreffend Fortschritte sowie Förderung der Kinder ist es jedoch wichtig, dass „zwischen Elternhaus und Schule regelmäßig und konstruktiv über die Schwierigkeiten und Fortschritte der Kinder gesprochen wird“ (Gasteiger-Klicpera & Klicpera 2002, 226).

Gasteiger-Klicpera und Klicpera führen weiter an, dass gerade Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den LehrerInnen oftmals unzufrieden sind. Anhand dieser Ausführung von Klicpera et al. wird deutlich, dass es jedoch oft zu einer Unzufriedenheit von Seiten der Eltern kommt. Umgekehrt werden auch Perspektiven der Lehrpersonen vom familiären Umfeld, welche ebenfalls von Problemen und

Missstimmungen berichten, sichtbar. Aufgrund divergierender Wahrnehmungen kommt es häufig zu Problemen zwischen Eltern und LehrerInnen, wodurch die Kinder weitere Verunsicherungen erfahren. An dieser Stelle erhalten aufklärende Gespräche von Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen eine bedeutende Rolle. Folglich weisen Gasteiger-Klicpera, Klicpera und Schabmann in ihren späteren Untersuchungen bei der Elternberatung von Kindern mit LRS auf die Sensibilität und differenzierte Analyse der Interaktion zwischen Eltern und Kindern hin, da Eltern drohen zu viel Druck und negatives Feedback zu erbrachten Leistungen zu erteilen (Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Schabmann 2001, 623).

Eine weitere Studie von Sacher (2006; 2013) befasste sich mit den Unterschieden in der Wahrnehmung von familiären und schulischen Bereichen seitens der Eltern bzw. der Lehrkräfte. Sacher unterscheidet auch zwischen „schulbasierter Eltern-Kooperation“ und „heimbasierter Eltern-Kooperation“, die einen wesentlichen Beitrag zur Sicht auf Schule und Lernen bei den Kindern haben. Die Studie zeigte auf, dass genau an dieser Stelle - zwischen Schule und Elternhaus – erhebliche und teilweise erschreckende Unterschiede in der Sichtweise über die Atmosphäre und des Schullebens existieren. (Sacher 2006, 303) Sacher kommt zu dem Schluss, dass die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus nur im geringem Maße von Organisationsmerkmalen wie Schulart, Schulgröße etc. abhängt, sondern „sehr viel stärker von der Eltern- und Schüler-Klientel (Bildungsniveau, Sozialschicht, kultureller Hintergrund, Alter der Kinder) und am stärksten von der Gestaltung der Elternarbeit“. Als eines der Leitbilder kann die routinemäßige Kommunikation innerhalb der Triade gesehen werden, durch die sich Eltern sowie SchülerInnen aktiv eingebunden und informiert fühlen. Gespräche sollen nach Sacher nicht nur bei besonderen Anlässen stattfinden, sondern über das ganze Schuljahr hinweg. (Sacher 2013) Aus diversen Gründen (wie Frust, Angst, Schuldzuweisungen, Druck, Erfahrungen) entstehen immer wieder falsche Erwartungen und eher ungünstige triadische Beziehungsstrukturen in Schulen (Schenk-Danzinger 1975; Schmälze 1985; Ulich 1993; Rödl 1993). Als Kernpunkt sehen Gasteiger Klicpera, Klicpera und Schabmann (2001) „wieweit es den Eltern gelingt, die Kinder ausreichend zu fördern und zum Üben des Lesens und Schreibens zu ermutigen, ohne sie unter Druck zu setzen. Sonst besteht die Gefahr, daß (sic!) die Kinder die Motivation zur Erledigung der Hausaufgaben und zum Lesen verlieren. Den Eltern hier Entlastung zu bieten, darin sehen wir eine wesentliche Aufgabe der Elternberatung durch die Lehrerinnen“ (Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Schabmann 2001, 638).

Genau dieser wichtigen Aufgabe und dem Aspekt der multiperspektivischen Kommunikationsebene im Umgang und Beratung bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten soll in der vorliegenden Arbeit nachgegangen werden.

Auf der Grundlage des präsentierten Forschungsstandes sollen durch konkrete Einzelfälle die folgenden Forschungsfragen bearbeiten werden, die aufgrund des gewählten Forschungsdesigns zu Beginn noch etwas offener waren und sich im Laufe des Forschungsprozesses präzisiert haben. Diese lauten wie folgt:

FF1) Inwiefern zeigen sich, die in der Theorie angeführten Faktoren Psyche/Stress und die Strukturen Kommunikation/Interaktion, bei den BeziehungspartnerInnen in den drei Einzelfällen?

FF2) Welche Gemeinsamkeiten gibt es bei den untersuchten Faktoren und Strukturen im Vergleich der drei Fälle und worauf lassen sich diese zurückführen?

Der Hauptfokus der vorliegenden Masterarbeit und der Forschungsfrage liegt auf relevanten Faktoren und Strukturen in der Kind-Eltern-LehrerInnen Kommunikation bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Das eigene Erleben der Schwierigkeiten beim Erwerb der Lese- und Rechtschreibkompetenzen und den damit verbundenen Herausforderungen in der Zusammenarbeit und im Umgang damit für Kinder, Eltern und LehrerInnen sind zentraler Ausgangspunkt dieser Arbeit. Die gesamte Arbeit bewegt sich im Kontext Schule und den Zusammenhängen der Aussagen der triadischen Strukturen von Kind, Eltern und LehrerInnen. Die eigene Wahrnehmung der BeziehungsparterInnen von Zusammenarbeit, Kommunikation und Unterstützung bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten soll durch die beiden Forschungsfragen bearbeitet werden.

1.3 Erkenntnisinteresse und Aufbau der Arbeit

Das Forschungsinteresse an dem Phänomen Legasthenie und den mehrperspektivischen Ebenen der beteiligten Personen (Kinder-Eltern-LehrerInnen) entstand aus mehrjähriger Arbeit in einer außerschulischen Förderung für Kinder und Jugendliche mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Die Erarbeitung des Themas, der Begriffsklärungen und die Durchführung der empirischen Forschung entstanden in gemeinsamer Arbeit mit meiner Forschungspartnerin Hannah Hofer. Das Ziel der Forschungsarbeit ist das Verfassen von zwei gesonderten Masterarbeiten mit zwei unterschiedlichen Spezifizierungen. Die Spezifizierung meiner Kollegin kann wie folgt dargestellt werden: Der Hauptfokus der Masterarbeit und der weiteren Analyse des Datenmaterials stellten die Beziehung und psychosoziale Unterstützung von Kindern mit LRS durch ihre LehrerInnen dar.

Die erzielten Erkenntnisse dieser Arbeit sollen Konsequenzen für die Bildungswissenschaft und Pädagogik im Grundschulalter liefern und dem schulischen Umgang mit LRS in Hinblick

auf die multiperspektivischen Ebenen von Kindern, Eltern und LehrerInnen dienen. Die folgenden Erkenntnisse sind besonders für die bildungswissenschaftliche Disziplin relevant, da sie einen Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Konzept Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in einer kritischen und oftmals belastenden Phase für Kinder – nämlich dem Übergang von der vierten Klasse Volksschule in die Sekundarstufe, leisten.

Das Ziel der Arbeit ist es daher, auf deduktiver Ebene qualitative Interviews auf die angeführte Theorie hin zu untersuchen und somit relevante psychosoziale Faktoren und Strukturen herauszuarbeiten (theorieüberprüfend). Auf induktiver Ebene sollen anhand des Datenmaterials Kommunikations- und Interaktionsstrukturen innerhalb der Beziehungstriaden Kind-Eltern-LehrerInnen der drei Einzelfälle und ein „best practice Beispiel“ generiert werden (theoriegenerierend). Im gesamten Forschungsprozess soll ein kritisch-reflektierter Gestus einbehalten werden, dem bei der Analyse und der Interpretation der Ergebnisse eine zentrale Bedeutung zukommt.

Nach diesen einleitenden Worten erfolgt nun eine Darstellung der Gliederung der Arbeit: Im ersten Kapitel wird das Forschungsinteresse, die Forschungsfrage, sowie der Aufbau der Masterarbeit erläutert. Das zweite Kapitel dient zur Einführung in die Thematik und soll die unterschiedlichen Definitionen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS), mögliche Ursachen und den Umgang der Wiener Schulen mit LRS darstellen. Anschließend im dritten Kapitel wird der Zusammenhang zwischen psychosozialen Aspekten und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und die damit verbundene psychische Situation von Kindern mit LRS sowie verstärkende Faktoren beleuchtet. Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit den triadischen Interaktionen von Kindern-Eltern-LehrerInnen im Schulalltag und stellt die mehrperspektivische Ebene der unterschiedlichen Erlebensweisen dar. Im fünften Kapitel werden die verwendete Forschungsmethode, Forschungsfragen, das Problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode und die Auswertungsmethode beschrieben. Im sechsten Kapitel und damit empirischen Teil der qualitativen Arbeit werden zu Beginn die drei Einzelfälle, die psychische Situation der BeziehungspartnerInnen und triadische Kommunikations- und Beziehungsstrukturen präsentiert. Im siebten Kapitel werden die drei Einzelfälle in Bezug auf die Faktoren Psyche/Stress und die Strukturen Kommunikation/Interaktion verglichen und ein „best practice Beispiel“ für einen positiven und unterstützenden Umgang – damit verbundene Kommunikationsstrukturen – angeführt. Das Resümee stellt das achte und letzte Kapitel der Arbeit dar und soll die wichtigsten Aspekte der Arbeit zusammenfassen und einen Ausblick für weitere Forschung darlegen.
Die Planung und Durchführung von qualitativen Interviews, deren Transkription und Auswertung wurden durch das Arbeiten im erläuterten Forschungstandem gemeinsam mit

meiner Studienkollegin Hannah Hofer und durch schriftliche Dokumentationen (Memos) kontinuierlich reflektiert. In Hinblick auf die geplante Masterarbeit bewegte sich diese in einem ständigen reflektierenden Austausch des eigenen Vorverständnisses, der Vorabhypothesen und dem Austausch im Forschungstandem.

Um das zugrundeliegende Vorverständnis abzubilden, können folgende Vorabhypothesen aufgrund der beruflichen Praxis als pädagogische Leiterin und Legasthenietrainerin in der außerschulischen Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, sowie der theoretischen Fachliteratur formuliert werden:

- Aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungsweisen der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im schulischen und häuslichen Kontext und der Kommunikation innerhalb der Beziehungstriade von Kindern, Eltern und LehrerInnen entstehen ungünstige Bedingungen für die weitere Entwicklung von Kindern mit LRS. Eine psychische Belastung kann für Kinder und Eltern entstehen.

- Eine ganzheitliche Betrachtung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (mit möglichen Strukturen und Faktoren zu Ursachen, Folgen und Befindlichkeit/damit verbundenen Gefühlen) und offenen Dreiergesprächen von LehrerInnen, Eltern und Kindern kann zu mehr Transparenz, zum Ausräumen von Missverständnissen und einer positiven/unterstützenden Kommunikation führen (Ulich 1993, 95).

Zusammengefasst ist es das Ziel und das Anliegen der Masterarbeit einen Beitrag im Diskurs der qualitativen Legasthenieforschung zu liefern, der sich vor allem mit den unterschiedlichen Perspektiven und Erlebensweisen in der Beziehungstriade Kind-Eltern-LehrerInnen befasst. Für die vorliegende Forschungsarbeit werden drei Einzelfälle herangezogen und hinsichtlich Kommunikation und Verhaltensweisen der beteiligten Personen untersucht. Ziel der empirischen Forschung ist es, Erkenntnisse in Form theoretischer Konzepte nach dem Verständnis der Grounded Theory in Hinblick auf Entlastung und Unterstützung der Beziehungstriade (Kind-Eltern-LehrerInnen) von Kindern mit LRS für die pädagogische Praxis der Grundschule zu generieren.

2 Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS)

Um nun ein besseres Verständnis für die ausgewählte Thematik zu bekommen, ist es wichtig, zunächst die unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Definitionen für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Ursachen zu erarbeiten. In einem weiteren Schritt wird der schulische Umgang mit LRS im spezifischen Fall für Wien präsentiert.

2.1 Die Vielfalt der Begrifflichkeiten

Die unterschiedlichen Bezeichnungen für das Phänomen „Legasthenie“ spiegeln die terminologische Vielfalt in den unterschiedlichen Fachrichtungen wider und veranschaulichen das komplexe Konstrukt. Zahlreiche Untersuchungen in den wissenschaftlichen Bereichen der Pädagogik, der Psychologie und der Medizin beschäftigen sich seit Jahren mit dem „Legastheniephänomen“ (Kopp-Duller 2010, 11) und verwenden die Begriffe „Legasthenie, Lese-Rechtschreib-Störung, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (im Englischen development dyslexia, (specific) reading disability und reading retardation)“ (Scheerer-Neumann 2015, 18) um je individuelle Probleme und Ansätze zu beschreiben.

Befasst man sich mit dem geschichtlichen Hintergrund des Begriffes, wird schnell deutlich, dass das Legastheniephänomen eine umfassende Entwicklung aufweist. Etymologisch setzt sich der Begriff aus dem lateinischen Wort „legere“ (lesen) und dem griechischen Wort „asthenes“ (schwach, kraftlos) zusammen und findet ausschließlich im deutschsprachigen Raum Verwendung. (Scheerer-Neumann 2015, 23; Marwege 2013, 5). Im internationalen Raum wird statt „Legasthenie“ der englische Begriff „Dyslexie“ verwendet, der sich aus dem griechischen Präfix „dys“ („un…“, „miss... “, „schwierig“) und „lexis“ (Wort) zusammensetzt. (Marwege 2013, 5). Der Psychiater Paul Ranschburg entwickelte 1916 erstmals den Begriff „Legasthenie“ und übersetzte diesen mit „Leseschwäche“.

> „Leseschwäche bedeutet […] eine nachhaltige Rückständigkeit höheren Grades in der geistigen Entwicklung des Kindes, sich äußernd in der Unfähigkeit, im Alter von 6 bis 8 Jahren oder auch darüber hinaus eine derart genügende Geläufigkeit des mechanischen Lesens anzueignen, welche die Vorbedingung eines erträglichen Verständnisses des Gelesenen wäre. […] Mit der Leseschwäche geht ohne Ausnahme eine entsprechend hochgradige Schwäche des Diktat- und Kopfschreibens einher“ (Ranschburg 1928, 88–89 zit. n. Naegele 2013, 22).

Ranschburg stellte mit seinen Untersuchungen jedoch eine Ausgrenzungsdefinition auf und sah in den Problemen der Kinder eine Sonderschulbedürftigkeit. Lange Zeit blieb das Selbstverständnis von einer Sonderschulbeschulung in Österreich und Deutschland aufrecht. (Kopp-Duller 2017-2018, 21ff.) Die Schweizer Psychologin Maria Linder leistete in den 1960er Jahren mit ihren Untersuchungen einen entscheidenden Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung und dem Umgang in Schulen mit betroffenen Kindern und diese spielt nach wie vor eine entscheidende Rolle im Diskurs. In ihren Untersuchungen mit leseschwachen Kindern konnte Linder belegen, dass „Legastheniker“ normal oder überdurchschnittlich begabt sind. Dadurch entwickelte Linder erstmals ein neues Begriffsverständnis für „Legasthenie“ im Sinne einer isolierten Lernschwäche (Teilleistungsschwäche) und definierte diese als eine spezielle Schwäche im Lesen und

Rechtschreiben. (BMUKK 2008, 9) Auch wenn Linder die Diskrepanz zwischen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Intelligenz als „Krankheit“ beschrieben hatte, so konnten durch sie Kinder mit LRS erstmals statt Sonderschulen auch Regelschulen besuchen. Ferner wurde historisch gesehen die Gesellschaft für zusätzliche pädagogische Hilfestellungen für Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und die damit verbundenen isolierten Probleme im Lesen und Schreiben sensibilisiert. (Scheerer-Neumann 2015, 24) Die österreichische Psychologin Charlotte Schenk-Danzinger prägte die Legasthenieforschung ab den 1960er Jahren ebenfalls deutlich mit ihrem Ansatz der Teilleistungsschwächen. Schenk-Danzinger erforschte in ihren Untersuchungen unter anderem Gemeinsamkeiten in den Ausprägungen und Erscheinungsbilder von Kindern mit LRS. Sie brachte „1956 typische Fehler der Legasthenie wie Inversionen, Reversionen und serielle Fehler mit in die Diskussion“ (Deneke 2011, 281). In ihrem 1975 erschienen Buch „Handbuch der Legasthenie im Kindesalter“ führt Schenk-Danzinger ein Zitat von Bladergroen an, die sich als einer der ersten nach dem Zweiten Weltkrieg grundlegend mit der Legasthenie beschäftigte. „In der neueren Literatur, gleichviel ob diese in den Niederlanden, in Schweden oder Frankreich erscheint, wird immer wieder ausdrücklich hervorgehoben, daß (sic!) die Kinder, welche mit Leseschwierigkeiten zu kämpfen haben, keine einheitliche Gruppe bilden, daß (sic!) im Gegenteil die Lese- und Buchstabierunfähigkeit Symptom ganz verschiedener Syndrome sein kann“ (Schenk-Danzinger 1975, 11). In den 1970er und 1980er Jahren wurde die „Legasthenie“ als Unfug abgetan und in der Wissenschaft als auch der Schule beiseitegelegt. Anfang der 1990er Jahre wurde die Legasthenieforschung wiederbelebt und gilt als ein besonders spannendes und interdisziplinäres Forschungsfeld (Klicpera et al. 2003, 16). Nach einer „Antilegastheniebewegung“ und florierenden Wiederbelebung rückten im 20. Jahrhundert Kinder mit massiven Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben trotz guter Intelligenz in das wissenschaftliche Forschungsinteresse (BMUKK 2008, 9; Von Suchodoletz 2003, 15). Als Kernfrage in der vorliegenden Diskussion steht nun der Faktor Intelligenz und ob bzw. inwiefern die Intelligenz einer Person bei der Diagnose zu berücksichtigen ist. Werden Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten mit einer eindeutig höheren Intelligenz in Zusammenhang gebracht, so spricht man von einer Diskrepanzdefinition (intelligenzbezogene Definition). „Wissenschaftler und Praktiker, die das letztere Konzept vertreten, sprechen zumeist von *Legasthenie* oder *Lese-Rechtschreib-Störung*, diejenige, die das Problem unabhängig von der Intelligenz sehen, von *Lese-Rechtschreib-Schwäche* und *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*“ (Scheerer-Neumann 2015, 18, Herv. i. O.). Scheerer-Neumann bevorzugt die Termini Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und die Abkürzung LRS, da beide unabhängig von der Intelligenz und den anderen Schulleistungen eines Kindes, die unzureichenden Lese- und Rechtschreibfähigkeiten sichtbar machen. (Scheerer-Neumann 2015, 19). Der Begriff „Legasthenie“ wurde nach grundlegender Kritik bereits 1978 bei der Kultusministerkonferenz

in Deutschland durch jenen der LRS ersetzt, da diesem eine wesentlich neutralere Konnotation zukomme (Böhm 2005, 396). Mit der vorangegangenen Sensibilisierung und Uneinigkeit der Begrifflichkeit soll auf die wichtige Schlussfolgerung von Kopp-Duller hingewiesen werden:

> „Wichtige Quintessenz der Forschung ist die Tatsache, dass es sich bei der Legasthenie um eine multikausale Problematik handelt, die einer individuellen Diagnostik und einer individuellen Förderung bedarf“ (Kopp-Duller 2017-2018, 27f.).

Nach dieser ersten historischen Einordnung und Begriffsherleitung, werden im nächsten Teil nun explizit unterschiedliche Definitionen und Behandlungsansätze von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten erarbeitet und erläutert.

2.2 Definitionen und Ansätze

Aufgrund der begrifflichen Vielfalt und der mannigfachen Erscheinungsbilder von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, lassen sich – wie bereits auch geschichtlich dargestellt – unterschiedlichste Definitionen und Behandlungsansätze in der Literatur wiederfinden. Unter einer „Lese-Rechtschreibe-Schwäche“ wird im Wörterbuch der Psychologie allgemein folgendes beschrieben:

> „LRS: spezielles Versagen im Erlernen des Lesens und Schreibens bei einer sonst normalen oder zumindest einer im Verhältnis zu dieser partiellen Schwäche relativ besseren Intelligenz“ (Clauß 1976, 324).

Interessant ist, dass in dieser Definition speziell der Terminus „Lese-Rechtschreibe-Schwäche“ und LRS verwendet wird. Dieser Definition folgend, werden die frühestmögliche Erfassung und Förderung von LRS angeführt, um so ungünstige Persönlichkeitsentwicklungen und Sekundärproblematiken abzufangen. (Clauß 1976, 324)
Im Wörterbuch der Pädagogik von Böhm (2005) findet man den Begriff LRS unter Legasthenie. Zu Beginn wird ebenfalls auf Ranschburg und die Verwendung der Begrifflichkeiten verwiesen. „Der Begriff, von Ranschburg 1916 geprägt, diente unabhängig vom IQ zunächst als Sammelbegriff für alle Grade von Leseschwächen. Da Lese-Rechtschreib-Schwächen meist gemeinsam auftreten, wurden Lese-Rechtschreib-Schwächen (LRS) zunehmend als Synonym für L. verwandt“ (Böhm 2005, 396). Böhm führt ebenfalls an, dass durch Linder 1951 eine spezielle LRS keine Verbindung zu niedriger Intelligenz und Analyse der Schulverhältnisse und kindlichen Entwicklungsprozessen notwendig machen. Linder zufolge erhielten ab 1970 – wie bereits beschrieben – alle Kinder mit Lese-und Rechtschreibschwierigkeiten notwendige Fördermaßnahmen und erfuhren eine Berücksichtigung bei der Leistungsbeurteilung. Lange Zeit danach wurde Kritik an Linders

Konzept aufgrund mangelnder Diagnostik und Förderung sowie Vernachlässigung der Förderungen für „richtige“ Legastheniker verübt. Nach einer Neuorientierung wurde davon ausgegangen, dass „es keine legastheniespezifischen Fehler gibt, sondern dass Kinder mit LRS die charakteristischen Stufen im Schriftspracherwerb lediglich langsamer durchlaufen bzw. sich falscher Lernstrategien bedienen, die unbemerkt zu Folgefehlern führen“ (Böhm 2005, 396). Infolgedessen setzten neue Forschungen und Förderkonzepte an der Verbesserung der schulischen und außerschulischen Rahmenbedingungen sowie der Analyse von Spracherwerbsprozessen an. (Böhm 2005, 396) Linder definiert 1951 unter Legasthenie folgendes:

> „Legasthenie ist eine spezielle, aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des selbständigen orthographischen Schreibens) bei sonst intakter (oder im Verhältnis zur Lesefertigkeit relativer) Intelligenz“ (Linder 1951, 100 zit. n. Naegele 2013, 23).

Linder und Schenk-Danziger nahmen als Ursachen vor allem Funktionsschwächen in der visuellen, der auditiven und der visuomotorischen Wahrnehmung und Koordination an. „Wir wollen den Begriff der Legasthenie nicht undifferenziert auf alle schlechten Rechtschreiber anwenden, sondern nur auf solche, die in den ersten Schuljahren unter den zahlreichen Fehlern im Lesen und Rechtschreiben auch solche symptomatischer Art in größerer Anzahl machen“ (Schenk-Danzinger 1975, 76f.). Um ein besseres Verständnis der neueren Einteilung solcher symptomatischen Unterteilungen zu bekommen und die Diversität im Erscheinungsbild zu verdeutlichen, sollen diese nach Klicpera et al. beschrieben werden. Klicpera et al. (2010, 152) unterteilen Kinder mit LRS folgendermaßen:

- Eine Unterscheidung bei Kindern zwischen Schwierigkeiten in Teilbereichen im Lesen und Schreiben (wie Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit, Rechtschreiben etc.)
- Eine Unterscheidung in Subtypen von Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben (phonologischer und orthographischer Subtyp)
- Eine Unterscheidung zwischen einer Differenzierung von Kindern mit einer Diskrepanz zwischen Schriftsprache- und Intelligenzleistung und solcher ohne Diskrepanz zur Intelligenzleistung
- Eine Unterscheidung in Defiziten der phonologischen Bewusstheit und im raschen Benennen von Bildern, Zahlen und Farben

Diese Darstellung von Klicpera et al. kann in weiterer Folge nicht ausgeführt werden, soll jedoch abbilden, dass es bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten kein homogenes Erscheinungsbild und eine Vielfalt an Untergruppen gibt.

Definition nach der Weltgesundheitsorganisation (WHO)

Der Begriff „Legasthenie“ wird in der „Internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10, engl. International Classification of Diseases) in dem Katalog der Weltgesundheitsorganisation (WHO) unter der Kategorie „F81 - Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ eingeordnet, wobei „F“ sich allgemein mit psychischen und Verhaltensstörungen befasst. (Scheerer-Neumann 2015, 24f.) In diesem Katalog werden psychische Störungen einheitlich klassifiziert und eine internationale klinisch-diagnostische Handreichung dargelegt. Hierbei wird nun zwischen einer „Lese- und Rechtschreibstörung“, der „isolierten Rechtschreibstörung“, der „Rechenstörung“, „Kombinierten Störungen schulischer Fertigkeiten“ und „sonstigen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ unterschieden, die es zu berücksichtigen gilt. In den deutschen Ausführungen des ICD-10 wird vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) die Form der Lese- und Rechtschreibstörung (F81.0) folgendermaßen beschrieben:

> „Es handelt sich um Störungen, bei denen die normalen Muster des Fertigkeitserwerbs von frühen Entwicklungsstadien an gestört sind. Dies ist nicht einfach Folge eines Mangels an Gelegenheit zu lernen; es ist auch nicht allein als Folge einer Intelligenzminderung oder irgendeiner erworbenen Hirnschädigung oder -krankheit aufzufassen“ (DIMDI 2015, 218).

Das Hauptaugenmerk bei der Lese-und Rechtschreibstörung ist:

> „eine umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wieder zu erkennen, vorzulesen und Leistungen, für welche Lesefähigkeit nötig ist, können sämtlich betroffen sein. Bei umschriebenen Lesestörungen sind Rechtschreibstörungen häufig und persistieren oft bis in die Adoleszenz, auch wenn einige Fortschritte im Lesen gemacht werden. Umschriebenen Entwicklungsstörungen des Lesens gehen Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache voraus. Während der Schulzeit sind begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich häufig“ (DIMDI 2015, 218)

Unter F.81.1 wird die isolierte Rechtschreibstörung folgendermaßen angeführt:

> „Es handelt sich um eine Störung, deren Hauptmerkmal in einer umschriebenen und bedeutsamen Beeinträchtigung der Entwicklung von Rechtschreibfertigkeiten besteht, ohne Vorgeschichte einer Lesestörung. Sie ist nicht allein durch ein zu niedriges Intelligenzalter, durch Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar. Die Fähigkeiten, mündlich zu buchstabieren und Wörter korrekt zu schreiben, sind beide betroffen“ (DIMDI 2015, 219).

Die im Katalog der ICD-10 genannten Entwicklungsstörungen haben gemeinsam, dass sie im Kleinkindalter oder in der Kindheit beginnen und unterschiedliche Verläufe aufweisen können. Der Begriff „umschriebene Entwicklungsstörung“ wird verwendet, da sich die Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben bei sonst unauffälliger Entwicklung und funktionierender anderer Fähigkeiten zeigen. (Lauth, Grünke & Brunstein 2014, 57) Hervorzuheben ist der Unterschied zwischen einer Lese-und Rechtschreibstörung, bei der die Rechtschreibfähigkeit neben der Lesestörung mehr im Hintergrund steht, und der isolierten Rechtschreibstörung, bei der eine Lesestörung ausgeschlossen ist.

Im Handwörterbuch für Erzieher und Erzieherinnen werden die Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwäche als Teilleistungsstörung im Sinne der ICD-10 als umschriebene Entwicklungsstörungen angeführt. Es wird davon ausgegangen, dass „bei diesen Teilleistungsstörungen bestimmte funktionelle Systeme des Gehirns, zuständig für die Ausführungen der betroffenen Fähigkeiten oder Fertigkeiten, in ihrer Entwicklung und damit in ihren Leistungen beeinträchtigt sind“ (Neuhäuser 2006, 256). An dieser Stelle wird zu der Beeinträchtigung beim Lesen und Schreiben der Begriff Teilleistungsstörung in Verbindung mit Hirnfunktionen angeführt. Scheerer-Neumann erklärt in ihren Ausführungen, dass oftmals in Fachkreisen der Verweis auf die ICD-10 der WHO gemacht wird und die Verwendung der Formen und Begriffe jedoch unklar blieben. Scheerer-Neumann (2015, 25) betont ebenfalls, dass in den zahlreichen Publikationen zum ICD-10 betreffend stets ein Zusammenhang zwischen der Diskrepanz von Lese-und Rechtschreibschwierigkeiten und Intelligenz definiert wird, aber keine einheitlichen Anleitungen zur Operationalisierung vorgegeben werden. Als Orientierung bei Diskrepanzdefinitionen findet man in der Fachliteratur zu Leistungswerten einen Prozentrang von PR ≤ 10 und PR ≤ 15 und verschiedene Diskrepanzwerte zwischen einer und zwei Standartabweichungen (Scheerer-Neumann 2015, 25 zit. n. Strehlow & Haffner, 2002) Scheerer-Neumann wirft in ihren Untersuchungen die zentrale Frage auf, ob es tatsächlich Sinn macht von einer Diskrepanzdefinition zu sprechen. Steinbrink und Lachmann verweisen ebenfalls darauf, dass sich einige Wissenschaftler (wie Scheerer-Neumann 2003; Valtin 2001) strikt gegen den Krankheits- und Störungsbegriff wehren, um sich so bei einer Pathologisierung und Stigmatisierung betroffener Menschen abzugrenzen (Steinbrink & Lachmann 2014, 53) Steinbrink und Lachmann heben hervor, dass es neben der vielen Kritik an den medizinisch-psychologischen Klassifikationslogik, immer auch notwendige Bereiche dafür gibt.

Eine pädagogische Definition

Im Vergleich zur Definition nach der Weltgesundheitsorganisation wird nun eine pädagogische Definition nach Kopp-Duller angeführt. Kopp-Duller stellte 1995 eine maßgebliche Definition

für Schreib-Lese- und Rechenprobleme auf und entwickelte ein spezifisches Förderprogramm, basierend auf der Annahme einer differenten Wahrnehmung:

> „Ein legasthener/dyskalkuler Mensch, bei guter oder durchschnittlicher Intelligenz, nimmt seine Umwelt differenziert anders wahr, seine Aufmerksamkeit lässt, wenn er auf Symbole wie Buchstaben oder Zahlen trifft, nach, da er sie durch seine differenzierten Teilleistungen anders empfindet als nicht legasthene/dyskalkule Menschen. Dadurch ergeben sich Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens oder Rechnens“ (Kopp-Duller 2010, 31).

Kopp-Duller verweist in ihren Ausführungen stets auf die Komplexität des Gebietes und plädiert für die Verwendung und Unterscheidung der Begriffe Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwäche, da diese unterschiedliche Hilfsmaßnahmen benötigen. Legasthenie tritt laut Kopp-Duller in verschiedenen Schweregraden auf, wobei es eine leichte, mittelschwere und eine schwere Form gibt. Aus Untersuchungen von Kopp-Duller geht hervor, dass 78 % der Legastheniker an einer leichten Form, 18 % an einer mittelschweren und nur drei Prozent an einer schweren Form leiden. (Kopp-Duller 2011, 17) Kopp-Duller unterscheidet zwischen einer primären und sekundären sowie einer erworbenen Legasthenie.

Als Primärlegasthenie wird nach Kopp-Duller eine Legasthenie ohne sekundäre psychische Auffälligkeiten verstanden, die meist anlagebedingt ist und bei denen Kinder mit den angebotenen Methoden in der Schule das Lesen und Schreiben, aufgrund ihrer daraus resultierenden differenten Informationsverarbeitung nicht erfolgreich lernen können. Als Ursachen für eine Legasthenie beschreibt Kopp-Duller veränderte gengesteuerte Entwicklungsprozesse des Gehirns, welche die Sinnesfunktionen beeinflussen und auschlaggebend für das Erlernen von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten sind. (Kopp-Duller 2011, 29f.; Kopp-Duller 2012, 27) Eine Primärlegasthenie wird von einer Sekundärlegasthenie und einer erworbenen Schwäche anhand von unterschiedlichen Ursachen, Erscheinungsbildern und Interventionsmöglichkeiten unterschieden und diese müssen laut Kopp-Duller stets differenziert betrachtet werden.
Eine Sekundärlegasthenie ist im Erscheinungsbild ähnlich einer erworbenen Lese-Rechtschreibschwäche (LRS), die nach Kopp-Duller durch bestimmte Ereignisse im Leben hervorgerufen werden können, die innerhalb oder außerhalb des Kindes liegen. Wird eine Primärlegasthenie durch verschiedene Ereignisse (wie z.B. psychische, physische Faktoren oder Strukturen) im Leben des Kindes verstärkt, spricht man explizit von einer Sekundärlegasthenie. Bei einer erworbenen LRS können durch ständige Misserfolge und Demütigungen, die psychische Symptome hervorrufen, Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben in Folge auftreten. Laut Kopp-Duller können die Ursachen dafür im medizinisch-psychiatrischen oder im neurologischen-psychologischen Bereich liegen oder aber auch

intelligenz,- entwicklungs, -oder ereignisbedingt sein. (Kopp-Duller 2011, 18f; Kopp-Duller 2012, 28)

Eine psychologische Definition

Im Folgenden soll nun ein Definitionsansatz der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten der Psychologin Scheerer-Neumann (2015) dargestellt werden. Scheerer-Neumann unterscheidet in ihren Ausführungen zwischen einer leistungsbezogenen Definition und einer intelligenzbezogenen Definition (Diskrepanzdefinition).

> „In die leistungsbezogene Definition gehen nur die Minderleistungen der Schülerinnen und Schüler im Lesen und Rechtschreiben ein. Ausgeschlossen von der Definition LRS werden 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“ (Scheerer-Neumann 205, 23).

Um nun nach Scheerer-Neumann eine LRS mit einem Rechtschreibtest diagnostizieren zu können, sind mehrere Normen zu beachten. Die *soziale Bezugsnorm*, welche die Leistungen von Kindern mit anderen Kindern gleicher Klassenstufe und Schulform vergleicht, die *kriterienbezogene Norm*, welche einen vorgegebenen Leistungsstandard überprüft sowie die *Individualnorm*, welche die Leistung von Kindern zu jeweils unterschiedlichen Testzeitpunkten misst und vergleicht. (Scheerer-Neumann 2015, 23) Dieser Ansatz wird vermehrt im pädagogischen Feld verwendet und will alle Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten unabhängig von ihrer Intelligenz miteinschließen.

Im Unterschied dazu führt Scheerer-Neumann die Diskrepanzdefinition an, die auch die Intelligenzleistung eines Kindes bei der Diagnose von LRS mitberücksichtigt.

> „Bei der Diagnose nach der Diskrepanzdefinition bzw. intelligenzbezogenen Definition werden neben den Lese- und Rechtschreibleistungen auch die Intelligenz eines Kindes und/ oder seine Leistungen in anderen Schulfächern berücksichtigt. Von Legasthenie wird dann gesprochen, wenn eine Diskrepanz zwischen den schwachen Lese- und/ oder Rechtschreibleistungen und der im Verhältnis besseren Intelligenz und/ oder den besseren anderen Schulleistungen besteht, wobei die Diskrepanz unterschiedlich operationalisiert werden kann“ (Scheerer-Neumann 2015, 25).

Dieser Ansatz wird im medizinisch-psychologischen Sinne verwendet. Im medizinischen Paradigma kann die Intelligenzdiskrepanz zur Lese- und Rechtschreibleistung ein Hinweis auf eine gestörte Entwicklung oder Krankheit sein.

Beide Definitionen haben ihre Berechtigung und werden in unterschiedlichen fachlichen Kontexten diskutiert und angewendet. Scheerer-Neumann (2015, 26f.) stellt jedoch die Frage in den Raum, ob die Diskrepanzdefinition noch Sinn mache und plädiert für die Anerkennung von Lese- und Rechtschreibfertigkeiten als Schlüsselkompetenz in der Gesellschaft, um allen Kindern unabhängig ihrer Intelligenz optimale Chancen zu bieten.

2.3 Der schulische Umgang mit LRS in Wien

Die komplexe bundesbehördliche Infrastruktur zum Thema Lese-Rechtschreibschwäche für SchülerInnen in Österreich ermöglicht nur schwer einen Überblick über aktuell gültige Erlässe und diese Handreichungen schnell ausfindig zu machen.
Befasst man sich nun mit den Richtlinien des zuständigen Ministeriums und den dazugehörigen aktuellen Definitionen und Legasthenieerlässen, lässt sich kaum eine einheitliche Interpretation hinsichtlich Definition und Berücksichtigung von Legasthenie erschließen.
Eine der wichtigsten Richtlinien für Schulen und Eltern in Wien wurde 2001 in einem Rundschreiben (Nr. 32/2001) vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) veröffentlicht. In diesem Rundschreiben wird zusammenfassend erläutert, worauf LehrerInnen im schulischen Umgang und in ihrer Leistungsbeurteilung von SchülerInnen mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten achten können, eine Definition für LehrerInnen und Eltern bleibt aus:

> „Im Unterricht von Schüler/inne/n mit schwer wiegenden Lese-Rechtschreibschwierigkeiten kann auf die - durch die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien - geänderten Anwendungen und Kontrollmöglichkeiten bei der Schreibrichtigkeit Bedacht genommen werden. Sämtliche gängigen Programme zur Textverarbeitung enthalten Rechtschreibprüfungen, durch die die Leistungserbringung erleichtert wird“ (BMUKK 2001, 1).

Im Rundschreiben wird keine bindende Rücksichtnahme der LehrerInnen auf spezielle Hilfsmaßnahmen deutlich. Bei offensichtlichen Lese- und/oder Rechtschreibproblemen wird jedoch an die LehrerInnen appelliert, verantwortungsbewusst auf betroffene SchülerInnen Rücksicht zu nehmen und Hilfestellungen im Unterricht und bei Leistungsnachweisen zu integrieren.
In der Handreichung des BMUKK (2008) wird der Begriff Lese-Rechtschreib-Schwäche als Überbegriff dargestellt der „das gesamte Spektrum von beobachtbaren Problemen in diesen Leistungsbereichen“ (BMUKK 2008, 8) umfasst.

> „Von spezifischen Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten spricht man, wenn Lese-/Rechtschreibleistungen vorliegen die unter dem allgemeinen und/ oder dem individuell erwartbaren Vergleichsstandard liegen (Diskrepanzkriterium)“ (BMUKK 2008, 8).

An dieser Stelle wird auf eine Diskrepanz zwischen erwarteten und tatsächlichen Leistungen von Kindern mit LRS und deren Lernschwierigkeiten Bezug genommen. Ein Zusammenhang von Lernschwierigkeiten mit dem Faktor Intelligenz wird in der Handreichung von 2008 als unzureichend angeführt, da „eine legasthene Symptomatik unabhängig von der Intelligenzhöhe bestehen kann.“ (BMUKK 2008, 8)

Die Bezeichnung „Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur“ wurde aufgelassen und durch „Bundesministerium für Bildung“ ersetzt. Das Ministerium mit der aktuellen Bezeichnung von 2018 „Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung“ verweist auf der Homepage auf das Rundschreiben (Nr. 32/2001) sowie die Homepage der Schulpsychologie. Auf der Seite der Schulpsychologie des BMBWF findet man nun die einzelnen Legasthenierichtlinien der Bundesländer und für Wien die Erlässe der allgemeinen Pflichtschule und der allgemein höheren Schulen des Stadtschulrates.

Definition nach dem Erlass für allgemeine Pflichtschulen im Stadtschulrat (ER I: 501)

> „Es handelt sich um Schwierigkeiten, „bei denen die normalen Muster des Fertigkeitserwerbs von frühen Entwicklungsstadien an gestört sind. Dies ist nicht einfach Folge eines Mangels an Gelegenheit zu lernen; es ist auch nicht allein als Folge einer Intelligenzminderung oder irgendeiner erworbenen Hirnschädigung oder -krankheit aufzufassen“ (WHO, ICD-10; F81.- Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten). Diese Schwierigkeiten sind von seelischen, motorischen und Verhaltensstörungen abzugrenzen“ (Stadtschulrat ER I: 501, 2014).

Definition nach dem Erlass für allgemein höhere Schulen (ER II: 127)

> „Lese-/Rechtschreibschwäche (LRS) ist eine Sammelbezeichnung für eine Vielzahl von Problemen, die Schüler/innen beim Lesen und/oder Schreiben (insbesondere Rechtschreiben) haben können und schließt den Begriff Legasthenie mit ein. Vorliegende Richtlinien geben den AHS die Möglichkeit, alle Schüler/innen mit auffallenden Lese- /Rechtschreibschwierigkeiten (gleich welcher Ursache und Ausprägung) zu unterstützen“ (Stadtschulrat ER II: 127, 2014).

Beide Erlässe sind als derzeitige Grundlage im Umgang mit Lese- und Rechtschreibschwächen in Schulen heranzuziehen. An dieser Stelle ist interessant zu erwähnen, dass im Erlass für Allgemein bildende Höhere Schulen eine Definition der Lese-/Rechtschreibschwäche (LRS) als Sammelbezeichnung für alle möglichen Schwierigkeiten im

Bereich des Lesens und Schreibens angeführt wird und mehr den Charakter einer pädagogischen Ausführung hat. Dies fehlt im Erlass für allgemeine Pflichtschulen und damit auch für die 4. Klasse Volksschule, jener die sich auch die vorliegende Arbeit widmet. Hierbei wird vorzugsweise eine psychologisch-medizinische Ebene deutlich, da auf die Definition der WHO eingegangen wird und die Schwierigkeiten als Störungen des Fertigkeitserwerbes von frühen Entwicklungsstadien beschrieben werden.

Das Bundesministerium für Bildung (BMB) fokussiert in der aktuellen Handreichung „Der schulische Umgang mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche“, die 2016 veröffentlicht worden ist, vor allem eine Sensibilisierung für den Umgang von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in Schulen. Dabei werden allgemeine Informationen zur LRS, schulische- und außerschulische Fördermöglichkeiten vorgestellt sowie Informationen zur Leistungsbeurteilung und Lehrerfortbildung gegeben. In der umfassenden Handreichung wird bewusst auf den Begriff Legasthenie verzichtet und der Terminus Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS) bevorzugt, um somit den pädagogischen Auftrag alle SchülerInnen mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu unterstützen, nachzukommen. Es wird keine genaue Definition für Legasthenie oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten angeführt.

Die Auseinandersetzung mit den Erlässen und Handreichungen zum Thema Legasthenie und LRS aus den letzten Jahren zeigen aufgrund ihrer kaum vorhandenen Beständigkeit, dass dies auch mit politischen Interessen verbunden sein muss. Aufgrund dieser fehlenden Beständigkeit ist es eine große Herausforderung für LehrerInnen aktuell zu wissen, wie sie am besten mit SchülerInnen im Unterricht mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten umgehen und diese benoten sollen. Es wird deutlich, dass die Hauptverantwortung bei den Lehrpersonen und den Eltern liegt. Auch wenn die neuesten Erlässe direkt an die Schulen geschickt werden und somit an die Direktorinnen und Lehrpersonen adressiert sind, bedeutet es nicht automatisch, dass diese berücksichtigt werden. Auf der Homepage der Seite des BMBFK für Schulpsychologie wird ebenfalls für einheitliche Richtlinien zur schulischen Behandlung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten plädiert:

- „Die Vielfalt teilweise konkurrierender Ansätze und Meinungen mit unterschiedlichen Auswirkungen für die Praxis.
- Die Vielzahl von Erlässen und Informationsbroschüren in allen Bundesländern, wobei einige Bundesländer sich schwerpunktmäßig mit der Leistungsbeurteilung, andere mit der Legasthenie als medizinisches, psychologisches, pädagogisches Phänomen, wieder andere mit der Organisation von Betreuungen etc. befasst haben.

- Die verschiedenen Konzepte zur Behebung der Legasthenie: Einerseits eine pädagogisch betonte, eher umweltorientierte Auffassung, die die Schwierigkeiten des Schriftspracherwerbs hauptsächlich in den Verantwortungsbereich der Schule verlagert; andererseits eine klinisch-psychologisch betonte, eher anlageorientierte Auffassung, die die Problematik überwiegend in individuellen Defiziten sieht.
- Die noch nicht gegebene Einheitlichkeit organisatorischer Eckpunkte der Legasthenie-Behandlung in der Schule.“ (Schulpsychologie [2018])

Anhand dieser Darstellungen werden die Bedeutung sowie die Notwendigkeit von einheitlichen Ansätzen und Interventionsmöglichkeiten für Kinder mit LRS sichtbar gemacht. Grundsätzlich ist die Uneinigkeit von Definitionen, Leistungsbeurteilungen und Förderungen der Komplexität des Fachgebietes verschuldet, diese sollten jedoch zur Entlastung von LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen transparenter und einheitlicher gestaltet werden. Der gemeinsame Fokus der Richtlinien und Erlässe kann in der Förderung von Lese- und Rechtschreibkompetenz im Zusammenhang mit der Leistungserbringung und - beurteilung gesehen werden. Im aktuellen Erlass des Stadtschulrats für Wien (2004, [2-3] wird am Beginn einer Förderung, die Notwendigkeit einer Förderdiagnostik bei den jeweiligen Kindern betont. Anschließend soll von der/dem KlassenlehrerIn ein individuelles Lernprogramm zur Förderung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten erstellt werden. Die an der Schule zur Verfügung gestellten Ressourcen sollten auf eine Weise genutzt werden, bei der möglichst alle SchülerInnen entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse gefördert werden können. Als Grundlage für die Leistungsbeurteilung von schriftlichen Arbeiten wird auf die „Schreibrichtigkeit“ (Rechtschreibung) an letzter Stelle verwiesen. Als wichtiges Kriterium wird angeführt, dass die Leistungsfestellung sowie - beurteilung motivierend sein soll und SchülerInnen unbedingt in ihrem Selbstvertrauen positiv zu stärken sind.

Eltern haben die Möglichkeit sich bei den Schulen selbst oder beim Stadtschulrat zu informieren oder bezüglich der Berücksichtigung zu recherchieren. Beratungsgespräche bei Leistungsverschlechterungen sind in der Regelung zum Frühwarnsystem (2005) eingeführt worden. Das Ziel der Verordnung sei es, durch frühestmöglichen Informationsaustausch über Verschlechterungen, Analysen über Entwicklungsverläufe und entsprechende Fördermaßnahmen in Beratungsgesprächen, negativen Leistungen und Motivationsabfällen entgegenzuwirken. (BMBWF, Rundschreiben Nr. 1/ 2005) Ein spezieller Gesprächsleitfaden für LehrerInnen zum Frühwarnsystem und Frühinformationssystem wurde vom Bundesministerium für Bildung und Frauen veröffentlicht, welcher als Hilfestellung und Orientierung im Gespräch mit den Eltern zu Leistungen, Verhalten und Befinden des Kindes dienen soll. Dieser geht explizit mit Fragen auf die Perspektive und Wahrnehmung der Kinder, Eltern und LehrerInnen ein, um die schulische Situation möglichst umfassend zu erfassen und

im gemeinsamen Gespräch Lösungen zu finden. Als wichtiger Hinweis wird dabei angeführt, dass die Gespräche frei von Vorurteilen und Schuldzuweisungen sein sollen, um wirklich konstruktive und unterstützende Maßnahmen zu erschaffen. „Wenn alle Gesprächspartner bzw. Gesprächspartnerinnen sich um eine positive Lösung bemühen, dann wird ein fruchtbarer Konsens gelingen“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2005c, [2]).

2.4 Ursachen und Symptome – wer ist betroffen?

Das folgende Kapitel widmet sich den Ursachen und Symptomen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Nachdem es bereits unzählige Annahmen zu den Ursachen von LRS gibt und die Ursachenforschung sehr vielschichtig ist, werden im Folgenden zwei Ansätze präsentiert, die nach einer intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik als Unterteilung möglich erscheinen. Steinbrink und Lachmann (2014, 7) unterteilen die Ursachen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ebenfalls in zwei Hauptgruppen: ein „eher pädagogisch-psychologisch orientierter Ansatz“ und ein „eher medizinisch-psychologisch orientierter Ansatz“. Der erste Ansatz sieht eher unspezifische Entwicklungsvariablen (dimensional) als Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben wohingegen der zweite Ansatz mehr von genetisch bedingten Präpositionen hirnphysiologischer Defizite des Individuums ausgehen (kategorial: normal versus gestört). In den Untersuchungen ist man sich weitgehend einig, dass es nicht *die* eine Ursache für Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb gibt und es sich um ein multikausales Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren handelt. (Warnke, Hemminger & Plume 2004a; Klicpera et al. 2010; Scheerer-Neumann 2015; Steinbrink & Lachmann 2014)

> „Für die Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten können ganz verschiedene Ursachen verantwortlich sein. In den meisten Fällen führen mehrere Faktoren dazu, dass den Kindern das Lesen und Schreiben lernen schwerer fällt und sie dabei geringere Fortschritte machen als andere“ (Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann 2010, 165).

Der Nährboden für die Entstehung und Verursachung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten wird im Folgenden unter den „individuell-biologischen Ursachen“ und den „sozial-psychologischen Ursachen“ zusammenfassend dargestellt und erläutert.

2.4.1 Individuell-biologisches Ursachenverständnis

Bei der theoretischen Auseinandersetzung wurden individuelle sowie biologische Ursachen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten als Kategorie zusammengefasst, da sie den Faktor genetische Disposition, Intelligenz, Kognition und Persönlichkeit (emotional) der Kinder miteinschließen.

Seit längerem ist ein Fokus in der Legasthenieforschung die genetische Disposition und dessen Einfluss auf das Erlernen von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten. Damit verbunden wurde schon in der frühen Forschung von Hinshelwood (1907) oder aus neueren Studien von Schulte-Körne et al. (1996) ein Zusammenhang mit dem vermehrten Auftreten von Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben innerhalb einer Familie festgestellt. (Scheerer-Neumann 2015, 33) Derzeit kann aus den Erkenntnissen verschiedener Untersuchungen (Kopp-Duller 2011; Klicpera et al. 2010; Scheerer-Neumann 2015; Warnke, Baier 2013) davon ausgegangen werden, dass zwei Chromosomen einen erheblichen Einfluss auf die Entstehung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten haben. „Maßgeblich für die Legasthenie sind nach heutigem Wissen die Chromosomen 15 und 6. Darüber hinaus beschäftigt sich die Legasthenieforschung (vor allem in den USA) auch mit den Chromosomen 1, 2, 3 und 18“ (Kopp-Duller 2011, 16). Das Ziel von weiteren Untersuchungen ist die genaue Lokalisation von den Genen, damit diese nach Kopp-Duller so beeinflusst werden könnten, dass betroffene Menschen keine Schwierigkeiten mehr im Erlernen der Schriftsprache hätten. (Kopp-Duller 2011, 16) Klicpera et al. (2010) betonen mehr eine andere Frage, wenn es um die Vererbung geht. Wie könnten Kinder mit einer familiären bzw. genetischen Veranlagung mit ihren Lese-Rechtschreibschwierigkeiten identifiziert oder frühzeitig erkannt werden? In deren Untersuchungen wurde mehrmals deutlich, dass betroffene Eltern die eigenen Schwierigkeiten nicht mehr genau beschreiben bzw. sich daran erinnern können. Dies mache eine frühe Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in familiär bedingten Risikofällen schwer, wäre jedoch als Ziel für spezielle Fördermaßnahmen anzusehen. (Klicpera et al. 2010, 173; 180) Neben dem Zusammenhang von Eltern und Kindern im Auftreten von LRS, wurde in mehreren Studien auf die Lese- und Rechtschreibleistung von Geschwistern bzw. auch Zwillingen verwiesen. Warnke, Hemminger und Plume (2004b, 17) führen an, dass bei umschriebener Lese-Rechtschreibstörung zwischen 40 – 60% an Geschwistern und zwischen 25 – 50% der Eltern betroffen sind. Eineiige Zwillinge seien auch um ein vielfaches häufiger betroffen als zweieiige Zwillinge. Neben den genetischen Einflüssen lassen sich nach Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1995, 283) auch geringfügige Funktionsbeeinträchtigungen des Zentralnervensystems bei der Entstehung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten identifizieren. Dieser Ansatz wurde in den 1920er Jahren bei Kindern mit Spätfolgen einer Gehirnentzündung und Lernstörung in Zusammenhang gebracht und in weiteren Untersuchungen skeptisch betrachtet. (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, 283f.)

Des Weiteren lassen sich in der Fachliteratur Hinweise auf mangelnde kognitive Lernvoraussetzungen wie zum Beispiel eine visuelle (Vertauschung optisch unterscheidbarer Buchstaben z.B. „dald“) oder akustische (Vertauschung akustisch unterscheidbarer Buchstaben z.B. „kleich“) Wahrnehmungsschwäche als Ursache von Lese-

Rechtschreibschwierigkeiten finden. (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera 2010, 181ff.; Kopp-Duller 2010, 130; Dürre 2008, 27) Hierbei wird jedoch von Schulte-Körne auf eine gestörte schriftsprachlich gebundene visuelle Informationsverarbeitung (z.B. die visuelle Verarbeitung von Buchstaben) hingewiesen (Warnke & Baier 2013, 173) Kopp-Duller führt hierbei an, dass Fehlleistungen von Kindern mit Legasthenie ihren Ursprung in ihrer differenten Wahrnehmung haben. Aufgrund von differenzierten Teilleistungen (Teilleistungsstörung) in Optik, Akustik und Raumwahrnehmung können bei betroffenen Kindern Wahrnehmungsfehler entstehen.

> „Optik, Akustik, Raumwahrnehmung sind nun die Zauberworte, welche beim Nichtfunktionieren eine sogenannte Legasthenie im Schreib- und Lesebereich oder eine sogenannte Dyskalkulie im Rechenbereich und dadurch eine zeitweise Unaufmerksamkeit und die sich daraus ergebenden Wahrnehmungsfehler hervorrufen können“ (Kopp-Duller 2010, 56).

In Anlehnung an Kopp-Dullers Annahmen zu den Ursachen können bei Dürre (2000, 27) ebenfalls Hinweise zu differenten Sprachwahrnehmungs- und verarbeitungsprozessen gefunden werden. Als relativ gesicherte mögliche Ursache für Legasthenie gelten Störungen im Bereich der Sprachwahrnehmung und Sprachverarbeitung“ (Dürre 2008, 27). Störungen im Erkennen und Unterscheiden von phonematischen Strukturen bei Wörtern wurden bei Dürre (2008) und Klicpera et al. (2010) festgestellt.

In Zusammenhang mit der Diskrepanzdefinition lässt sich laut Schulte-Körne (2010, 721) bei einer Lese-und Rechtschreibschwäche eine Intelligenzminderung als eine Ursache feststellen, wohingegen bei einer Lese-Rechtschreibstörung bei mindestens einer im Durchschnittsbereich liegenden kognitiven Fähigkeit keine Verbindung zu Intelligenz hergestellt werden kann. Um die kognitiven Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten eines Schulkindes mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in Abgrenzung zu einer Intelligenzminderung festzustellen, empfiehlt sich nach Schulte-Körne (2010, 721) eine umfassende Diagnostik (z.B. Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder, HAWIK-IV) in den Bereichen logisches Denken, Verarbeitungsgeschwindigkeit und Gedächtnisfähigkeit. Warnke, Baier (2013) fassen ihr Ursachenverständnis von Legasthenie wie folgt zusammen: „Die Lese-Rechtschreibstörung bildet ein heterogenes Syndrom. Eine genetische Disposition, neurobiologische Korrelate sowie sprachlich-phonologisch- und visuell-schriftsprachliche Informationsverarbeitung wirken komplex zusammen und verursachen die Entstehung einer LRS“ (Warnke & Baier 2013, 177).

Milieubedingte Faktoren werden im medizinisch-biologischen Ursachenverständnis nicht unbeachtet gelassen, erhalten jedoch in der Fachliteratur – wie dargestellt – weniger Aufmerksamkeit als genetische und kognitive Ursachen. Persönlichkeitsmerkmale und damit verbundene Lernvoraussetzungen werden bei Kindern mit LRS als individuelle Ausgangslage

häufig von Kindern ohne LRS unterschieden, werden in der Literatur allerdings wenig diskutiert.

Um das Kapitel individuelle-biologische Ursachen zu komplementieren, soll auf die individuellen Persönlichkeitsmerkmale von Kindern mit schwachen Rechtschreibleistungen hingewiesen werden.

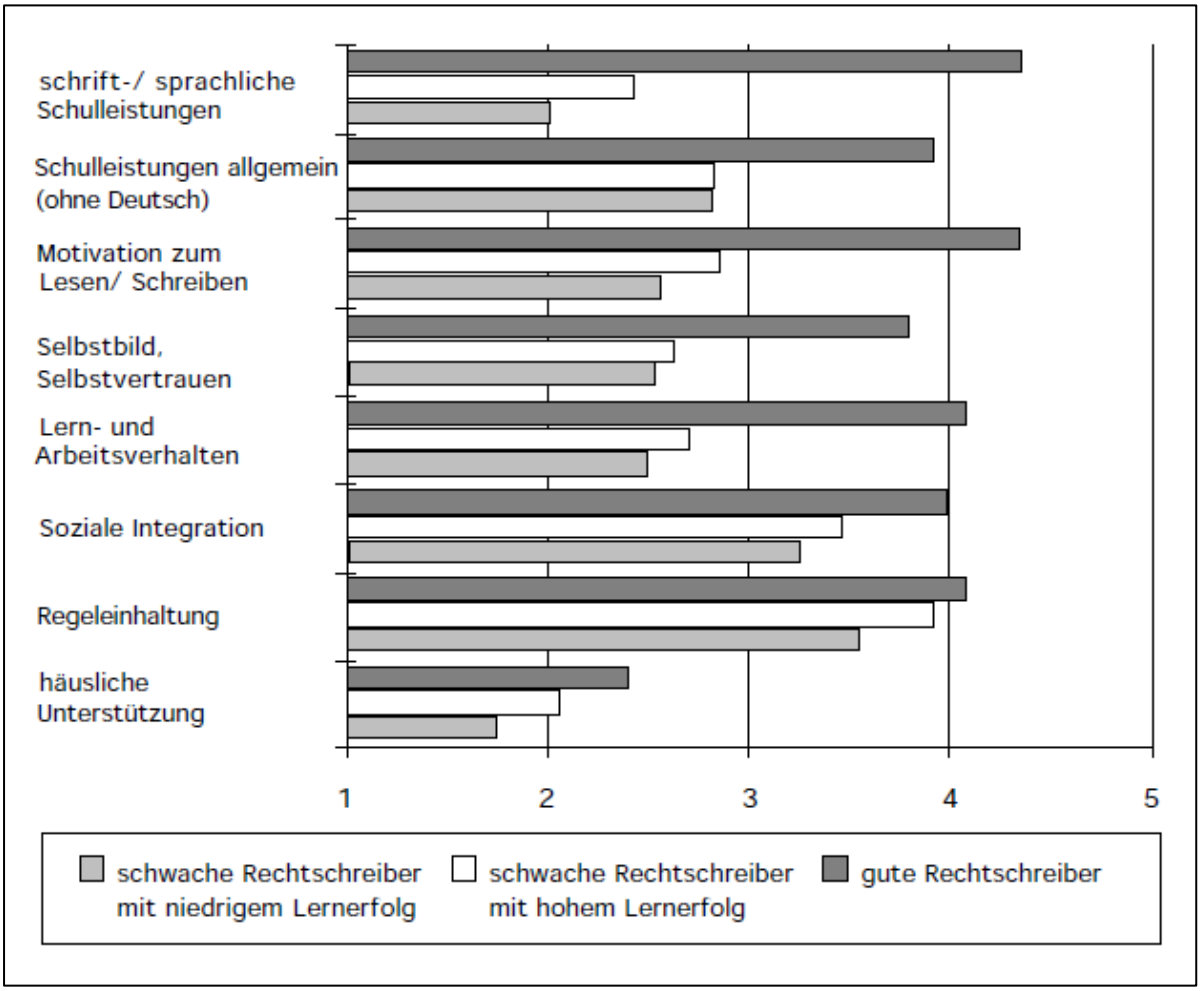

Abb. 1.: Persönlichkeitsmerkmale von Kindern mit hohen bzw. niedrigen Rechtschreibleistungen aus Sicht der Klassenlehrer (May 1998, 4)

May (1998) zeigte in seinen Untersuchungen, dass sich Kinder mit Lernschwierigkeiten nicht nur in ihren Schulleistungen (sowohl schriftsprachliche als auch allgemeine Schulleistungen) sondern auch in Lern- und Arbeitsverhalten, sowie emotionalen und motivationalen Aspekten der Persönlichkeit (Motivation, Selbstbild) unterscheiden.

Die obige Grafik von May (1998) bildet die Einschätzung von LehrerInnen der Grundschule hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale der SchülerInnen ab und zeigt eine umfassende Darstellung dieser. Bei Kindern mit schwachen Rechtschreibleistungen und niedrigem Lernerfolg lassen sich Rückschlüsse in Hinblick auf ihre Persönlichkeitsstruktur hinsichtlich Motivation, Selbstbild und Selbstvertrauen, Lern- und Arbeitsverhalten, soziale Integration in

der Klasse und Umgang mit Regeln schließen. Daher plädiert May in seinen Ausführungen in jeden Fall für die Berücksichtigung von nicht-kognitiven Bereichen der Lernerpersönlichkeit, da diese einen starken indirekten Einfluss auf das Lernen haben. (May 1998, 6) Tamm zählte ebenfalls bereits 1970 Persönlichkeitseigentümlichkeiten von Kindern mit LRS zu den drei Bedingungskomplexen bei der Entwicklung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und damit einschließend Schulunreife, das Interesse am Lesen und Schreiben, intrapsychische Störungen (wie starke Ängstlichkeit), allgemeine geistige Ansprechbarkeit und eine verlangsamte Arbeitshaltung. (Tamm 1970, 23ff.)
Die Bedeutung von sozial-psychologischen Ursachen (milieubedingte und schulische Faktoren), die zu der Entstehung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern beitragen können, wird im nächsten Kapitel erläutert.

2.4.2 Sozial-psychologisches Ursachenverständnis

Der zweite Ansatz soll, in Abgrenzung zum individuellen-biologischen Ursachenverständnis, einerseits das Zusammenspiel von sozialen Faktoren aus dem häuslichen und andererseits aus dem schulischen Umfeld und damit verbundenen Lernsituationen bei der Entstehung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten herausarbeiten.

Aus belegten Studien geht hervor, dass der soziale Hintergrund der Familien einen erheblichen Einfluss auf das Erlernen der Schriftsprache der betroffenen Kinder hat. Zu unterscheiden gilt es hier zwischen eher allgemeinen Einflussfaktoren (z.B. sozioökonomischer Hintergrund) und von recht spezifischen Lebensbedingungen (z.B. Interaktionen in der Familie). (Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1993, 210; Klicpera et al. 2010, 189; Scheerer-Neumann 2015, 40). Bezogen auf den sozioökonomischen Hintergrund lassen sich in der Literatur mehrere Hinweise finden, dass Kinder aus ärmlicheren Verhältnissen deutlich mehr Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Schreibens haben. (Klicpera et al. 2010, 190) Ein wichtiger Faktor dabei stellt der Arbeitsplatz für Kinder dar, denn wenn diese keinen ruhigen Ort für ihre Hausaufgaben oder konzentriertes Lernen haben, ist ein negativer Einfluss auf schulische Leistungen zu erwarten. (Klicpera et al. 2010, 195) Zu der sozialen Schicht und dem Einkommen der Eltern, ließen sich des Weiteren Hinweise finden, dass konkrete Lebensbedingungen wie die täglichen familiären Interaktionen und die Gestaltung der Aufgaben- und Lernsituation ebenfalls ausschlaggebend sind. (Klicpera et al. 2010, 192) Milieubedingte Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten umfassen nach Tamm (1970, 19) auch die unzureichende elterliche Vorbereitung und Unterstützung an schulischen Lernprozessen. Klicpera et al. führen ebenfalls an, dass die mangelnde Unterstützung durch die Eltern und eine geringe Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule als deutliches Ergebnis für ein Ursachenverständnis ausgewiesen werden kann. (Klicpera et al. 2001; Tizard 1988)

Hausaufgabensituationen stellen bei Kindern mit LRS und deren Familie oftmals eine Konfliktsituation dar und können die Beziehung von Eltern und Kindern sehr stark belasten. (Von Suchodoletz 2003, 267; Klicpera et al. 2010, 192) Klicpera et al. (2001, 623) bestätigen ebenfalls in ihrer Längsschnittstudie, an der über 1800 Kinder aus der ersten bis zur vierten Klasse Volksschule, sowie deren Eltern und LehrerInnen aus Wien und Niederösterreich teilgenommen haben, dass bei lese- und rechtschreibschwachen Kindern eine geringe Motivation bei den Hausaufgaben als auch beim Lesen festgestellt wurde, was sich wiederum auf die gesamte Hausaufgabensituation und die Atmosphäre zuhause auswirkt. In ihrem Artikel „Wahrnehmung der Schwierigkeiten lese- und rechtschreibschwacher Kinder durch die Eltern: Pygmalion im Wohnzimmer?“ plädieren Klicpera et al. (2001, 623) dafür, dass Eltern weniger Druck auf ihre Kinder in Bezug auf Leistungen oder speziell bei Hausübungen ausüben sollten und mit ihnen durch Lehrpersonen differenziert besprochen werden müsste, wie sie ihre Kinder zuhause positiv unterstützen können. Klicpera et al. (2010, 166) haben für ihr Verständnis der Entstehung ein interaktives Modell der Ursachen und Entwicklung von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten entwickelt. In ihrem Modell werden neben den individuellen Lernvoraussetzungen (kognitiv, emotional, Verhalten) familiäre Interaktionen und Unterricht benannt, die sich gegenseitig beeinflussen und in einem fortwährenden dynamischen Wechselspiel befinden. (Klicpera et al. 2010, 165f.) „Es ist anzunehmen, dass sowohl individuelle Faktoren (geringe Lernvoraussetzungen) als auch eine mangelnde Unterstützung in der Familie und schließlich ein für das Kind unzureichender Unterricht zusammenwirken und über die ersten Schuljahre einen deutlichen Rückstand in der Lese- und Rechtschreibentwicklung verursachen“ (Klicpera et al. 2010, 165)

Eine zusammenfassende Darstellung multifaktorieller, ganzheitlicher Verständnisse von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bietet auch das Mehrebenenmodell der Psychologin Scheerer-Neumann (2015, 13). Dieses soll eine weitere Grundlage für die Ursachen und Verstärkungen einer LRS darstellen. Scheerer-Neumann unterscheidet in ihren Ausführungen zu Beginn zwischen personalen und Umweltfaktoren und anschließend in zwei Ebenen – die biologische und die psychologische Ebene. In der ersten Unterscheidung zwischen personalen und Umweltfaktoren wird die Anlage-Umwelt Debatte aufgegriffen, die als grundlegend und determinierend dargestellt wird. Wie bei Klicpera et al. (2010) beschreibt auch Scheerer-Neumann bei den Umweltfaktoren sprachliche Anregungen sowie familiäre, lernbezogene und emotionale Unterstützung als prägend. Des Weiteren führt Scheerer-Neumann wie Klicpera et al. (2010) einen ungünstigen Unterricht im Lesen und Schreiben (z. B. unzureichende Methodenvielfalt im Schreib- und Leseunterricht) an, der sich negativ auf die Sprachentwicklung auswirken kann. Die auf der einen Seite beschriebene biologische Ebene (genetische Ausstattung, Gehirnentwicklung, zerebrale Prozesse) und psychologische Ebene

(Intelligenz, Sprachliche Kompetenzen, Lernstrategien, Lese- und Schreibprozesse etc.) ergänzen und bedingen im Verständnis von Scheerer-Neumann einander.

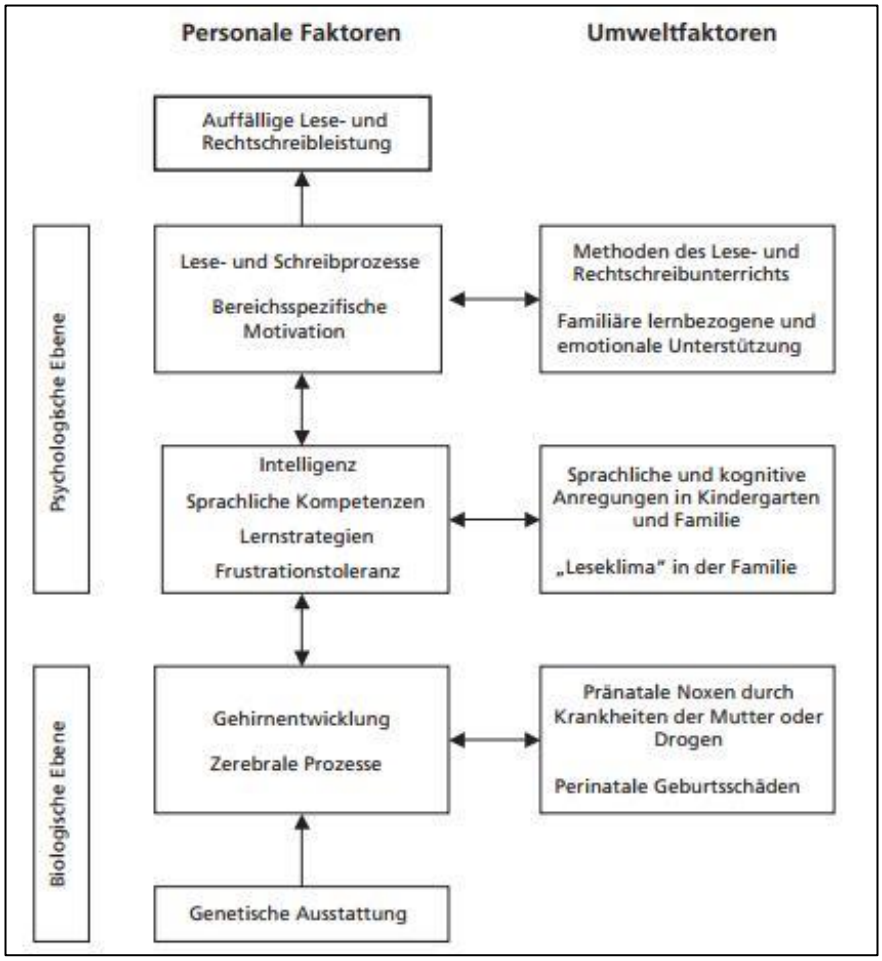

Abb. 2: Mehrebenenmodell zur Strukturierung von relevanten Faktoren bei LRS von Scheerer-Neumann (2015, 13)

Für Scheerer-Neumann besteht stets eine enge wechselseitige Beeinflussung zwischen den dargestellten personalen Faktoren und Umweltfaktoren, dabei kennzeichnet sie wie Klicpera et al. (2010) keinen Faktor als deutlich ausschlaggebend. „Umweltfaktoren können bei negativer Ausprägung die Entstehung einer LRS begünstigen, jedoch im positiven Fall (z. B. pädagogisch sinnvolle Hilfe bei den Hausaufgaben) auch als Schutzfaktoren wirksam werden, d.h. eine genetisch wahrscheinlicher LRS verhindern oder minimieren“ (Scheerer-Neumann 2015, 15). Ausbleibend können Beziehungen und Erfahrungen von Eltern, Kinder, MitschülerInnen und LehrerInnen in beiden Modellen beschrieben werden.

Auf die bedeutenden Eltern-LehrerInnen-SchülerInnen Interaktionen und Erfahrungen im Kontext Schule, die von Klicpera et al. und Scheerer-Neumann nur marginal in ihre Modelle miteinbezogen wurden, wird im 4. Kapitel genauer eingegangen.

Abschließend kann gesagt werden, dass die genannten sozialen Einflussfaktoren einen erheblichen Teil zum Erwerb des Lesens und Schreibens und der gesamten Sprachentwicklung der Kinder beitragen. Unbedingt ist zu erwähnen, dass dies eine Auswahl an möglichen Ursachen ist und kein Anspruch auf Vollständigkeit gegeben ist. Die Ursachenforschung von LRS ist hochkomplex und befindet sich stets im Wandel. Anschließend werden die Symptome von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten erläutert, um ein Verständnis des Erscheinungsbildes zu erhalten.

2.4.3 Symptome und Erscheinungsbild von LRS

Das folgende Kapitel soll Beispiele für Symptome und das auftretende Erscheinungsbild von Lese-und Rechtschreibschwierigkeiten liefern. Die fehlende Einigkeit bei den Definitionen und Ursachen spiegelt sich auch bei den Symptomen wieder, da es keine spezifischen Legastheniefehler gibt. Aus empirischen Befunden geht hervor, dass sich lese- und rechtschreibschwache Kinder nicht in der Art von Fehlern von anderen Kindern unterscheiden, sondern vor allem in der Menge an Fehlern. (Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1993; Kopp-Duller 2011; Schulte-Körner 2010; Plume & Warnke 2007)

Kopp-Duller unterscheidet in ihren Ausführungen zwischen Rechtschreib- und Wahrnehmungsfehler, die aufgrund unterschiedlicher Faktoren auftreten können und von LehrerInnen meist erst spät differenziert werden. Als Wahrnehmungsfehler werden Fehler aufgrund fehlender Aufmerksamkeit und Wahrnehmung des gelesenen oder geschriebenen Wortes bezeichnet. Es besteht ein Defizit in der Aufnahme, Verarbeitung und Wiedergabe von Sinneswahrnehmungen im visuellen, akustischen oder raumorientierten Bereich. (Kopp-Duller 2011, 34) Rechtschreibfehler treten meist durch unzureichendes Regelwissen oder Unkenntnis des Wortes auf. Dementsprechend können im Unterschied zu tiefergehenden Funktions- und Wahrnehmungsschwierigkeiten durch ein gezieltes Rechtschreibtraining gute Erfolge in meist kurzer Zeit erzielt werden.

Warnke, Hemminger und Plume (2004b) beschreiben in ihren Untersuchungen folgende Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben als Erscheinungsbild:

Leseschwierigkeiten (Warnke, Hemminger & Plume 2004b, 9)

- Auslassen, Ersetzen, Verdrehen oder Hinzufügen von Worten oder Wortteilen; Verlangsamte Lesegeschwindigkeit;
- Startschwierigkeiten beim Vorlesen, langes Zögern oder Verlieren der Zeile im Text, stockendes Lesen von Wort zu Wort, aber auch von Buchstabe zu Buchstabe; ungenaues, nicht sinnhaftes Betonen beim Lesen;
- Vertauschen von Worten im Satz oder von Buchstaben in Wörtern;

- Unfähigkeit, Gelesenes wiederzugeben, aus Gelesenem Schlüsse zu ziehen oder Zusammenhänge zu sehen.

Rechtschreibschwierigkeiten (Warnke, Hemminger & Plume 2004b, 10f.)

- Verdrehen von Buchstaben im Wort (Reversionen): z.B.: b-d, p-q, u-n;
- Umstellungen von Buchstaben im Wort (Reihenfolgefehler): z.B.: die-die,
- Auslassungen von Buchstaben: z.B.: „ach“ statt „auch“;
- Einfügungen falscher Buchstaben: z.B.: „Artzt“ statt „Arzt“
- Dehnungsfehler: z.B.: „Zan“ statt „Zahn“; „im“ statt „ihm“;
- Fehler in der Groß- und Kleinschreibung (Regelfehler): z.B.: „tisch“ statt „Tisch“
- Verwechslung von d-t, g-k, v-f (Wahrnehmungsfehler);
- Fehleränderung: ein- und dasselbe Wort wird immer wieder unterschiedlich fehlerhaft und zwischendurch auch richtig geschrieben (Fehlerinkonstanz)

Schulte-Körne (2010, 71) hebt hervor, dass es keine legasthenietypische Rechtschreibfehler gibt, sondern nur solche Fehler, die darauf hinweisen, dass gewissen Entwicklungsstufen noch nicht vollzogen sind. Eine Lesestörung ist nach Schulte-Körne jedoch hauptsächlich durch eine deutliche Verlangsamung der Lesegeschwindigkeit geprägt und eine Rechtschreibstörung durch eine deutlich erhöhte Anzahl an Rechtschreibfehlern (10 % von 40 Prüfwörtern richtig).

Demzufolge gibt es unterschiedliche Ansätze in der Literatur und Praxis im Umgang mit der Symptomatik der Lese-und Rechtschreibschwierigkeiten. Kopp-Duller betont, dass es unbedingt notwendig sei zwischen einer Legasthenie (genbedingten LRS) und Lese-Rechtschreibschwäche (erworbenen LRS) zu unterscheiden, damit die für das Kind adäquate Förderung gesucht werden kann. Der überwiegende Teil der Förderung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten erfolgt als schulische Unterstützungsmaßnahme. (BMB 2016) Zusätzlich können und werden oft außerschulische Bildungsinstitutionen oder private LegasthenietrainerInnen zur Unterstützung herangezogen. Nach einem ausführlichen Anamnesegespräch sowie einer Aufklärung über die Störung und einer pädagogischen/psychologischen Diagnostik, werden je nach Diagnose, Förderkonzepte für ein Aufmerksamkeits-, Sinneswahrnehmungs- und Rechtschreibtraining erstellt. (Kopp-Duller 2011, 41f.; Schulte-Körne 2010, 723) Als unabhängige und gemeinnützige Institution bietet der erste österreichische Dachverband Legasthenie (EÖDL [2018]) betroffenen Kindern und Eltern umfangreiche Beratung und Unterstützung in allen österreichischen Bundesländern an. In Wien gibt es dafür speziell den „Wiener Landesverbandes Legasthenie (WLL [2018])“ und private Lehrinstitute wie zum Beispiel das mehrfach evaluierte Konzept des Lehrinstitutes für Orthographie und Sprachkompetenz (LOS [2018]).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es diverse medizinische, psychologische und pädagogische Ansätze zur Definition, dem Ursachenverständnis sowie dem Umgang mit LRS in der Forschung gibt. Die Begriffe Legasthenie, Lese-Rechtschreibstörung, Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und LRS werden je nach Fachrichtung und theoretischen Hintergrund unterschiedlich definiert und aufgefasst. Unbestritten ist jedoch, dass Kinder mit LRS – gleich welcher Ursache – eine spezifische Förderung benötigen, um dieselben Chancen zum Erlernen der Schriftsprache zu erhalten, wie Kinder ohne Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben.

3 Zusammenhang zwischen psychosozialen Aspekten und LRS

Der Fokus des folgenden Kapitels liegt nun, in Anschluss an die Definitionen, Ursachen und Erscheinungsformen einer LRS, auf dem Zusammenhang zwischen psychosozialen Aspekten und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Wie in den vorangegangen theoretischen Ausführungen herausgearbeitet, ist eine LRS stets im dynamischen Wechselbedingungsfeld zu verstehen, da sich Lese-Rechtschreibleistungen, psychische Befindlichkeiten und soziales Verhalten gegenseitig beeinflussen.

Nach Schulte-Körne (2010, 718) leiden etwa 40 bis 60 Prozent der Kinder mit einer LRS auch an Aufmerksamkeitsschwierigkeiten oder psychischen Problemen wie Ängstlichkeit und Traurigkeit. Hierbei kann von Sekundärsymptomen oder einer Sekundärlegasthenie gesprochen werden, da *zu* oder *als Folge* von Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Schreibens zusätzlich auch psychische Auffälligkeiten auftreten können. (Kopp-Duller 2015, 56ff.) Psychische Auffälligkeiten sind bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten deutlich häufiger, als bei Kindern ohne Schulprobleme, beobachtet worden. (Von Suchodolez 2007, 27; Schulte-Körne 2010, 720; Bäcker & Neuhäuser 2003, 329) Auf der Suche nach bestimmten Auslösern und Faktoren, die psychische Probleme bei Kindern auslösen oder verstärken, stößt man in der Literatur, wie auch bei der kontroversen Diskussion der Terminologie, Ursachen und Handlungsweisen, auf unterschiedliche Ansätze. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten konnten anhand der Literaturrecherche als Ursache oder als Verstärker von psychischen Problemen ausfindig gemacht werden und sind stets in einem multifaktoriellen dynamischen Wechselspiel zu verstehen. Von Suchodolez (2007, 27f.) hebt vier Gruppen psychischer Auffälligkeiten hervor, die bei Kindern mit LRS besonders beobachtet und erforscht wurden:

- *Emotionale Verunsicherung*: psychisch bedingte emotionale Unsicherheiten, Leistungsängste, Schulunlust oder Schulangst, wenig Selbstvertrauen, Stimmungsschwankungen
- *Psychosomatische Beschwerden*: psychisch bedingte körperliche Beschwerden wie Übelkeit, Bauchschmerzen, Erbrechen
- *Hyperkinetische und Aufmerksamkeitsstörungen*: Unkonzentriertheit bei Aufgaben, leichte Ablenkbarkeit durch umgebende Störreize
- *Auffälliges Sozialverhalten*: Trotzreaktionen, Wutanfälle, aggressives Verhalten

Diese vier Gruppen wurden ebenfalls, in ähnlicher Bezeichnung von Kopp-Duller (2015, 57) beschrieben, und versuchen die Problematik als multifaktoriellen Prozess zu verdeutlichen. Aggression, Unruhe, Depression, Destruktivität, Abwehrverhalten und Impulsivität werden von Kopp-Duller genannt, die im psychischen Bereich zusätzlich zu den Lese- und Schreibproblemen auftreten können. Die Anerkennung, die jeder Mensch für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls braucht, bleibt bei diesen Kindern aus und der Fokus fällt vermehrt auf die negativen Leistungen in der Schule. Trotz der Bemühungen erfahren Kinder, dass ihre Leistungen nicht ausreichen und suchen dabei oftmals die Schuld bei sich selbst. Dabei wird ein negatives Selbstwertgefühl geschaffen und es kann zu Motivations- und Lernbereitschaftsabfällen kommen. (Kopp-Duller 2015, 57) Bei psychischen Problemen durchschreiten Kinder unterschiedliche Stufen, die sich zuerst als Verhaltensauffälligkeiten im schulischen oder häuslichen Umfeld zeigen können und anschließend als Reaktionsweisen sichtbar werden. Schenk-Danzinger führte bereits 1975 vier Reaktionstypen von Kindern mit LRS an, die sich durch die ständige Überforderung im Unterricht als charakteristisch herausgestellt haben und ihre psychische Struktur kennzeichnen. (Schenk-Danzinger 1975, 379) Die vier Reaktionstypen nach Schenk-Danzinger (1975, 380) sind verschmelzend als psychische Auffälligkeiten und Reaktion zu verstehen und lauten:

- *Abwehr- und Ausweichmechanismen:* Durch ständiges Versagen und dem Zwang zu Lesen oder zu Schreiben wird Unbehagen bei dem betroffenen Kind ausgelöst, und eine Verweigerung von Mitarbeit, Aufgaben oder Üben sowie Schulschwänzen, verstecken oder vertuschen von Heften etc. können als Abwehr- oder Ausweichmechanismen folgen. Bei diesem Verhalten kann es auch zu einer generalisierten Form gegen schulische Belange kommen und sich auf alles was mit Schule zu tun hat, ausweiten.

- *Kompensationsmechanismen:* Bei dieser Reaktionsform versuchen Kinder ihre mangelhaften Leistungen durch Kasperlspielen, Prahlen, Wichtigtuerei, Unfugbereitschaft oder wildes, gewagtes Verhalten zu kompensieren.
- *Aggressivität, Feindseligkeit:* Gefühle wie Ausgeschlossenheit und Benachteiligung rufen bei Kindern auch manchmal Streitsucht, Angriffslustigkeit hervor, bei denen sie andere verspotten, belästigen oder anklagen. Auf Kritik reagieren sie überempfindlich, störend, unfolgsam oder unruhig.
- *Angstvolles sich Zurückziehen:* Bei dieser Form erleben sich Kinder als minderwertig und verhalten sich ruhig, scheu, ängstlich, empfindlich, stimmungslabil, deprimiert, abhängig oder weinerlich. Kinder ziehen sich in Tagträume zurück und entwickeln zusätzlich psychosomatische Symptome wie Erbrechen, Essstörungen, Schlafstörungen und Krankheitsanfälligkeit.

Aufgrund der erläuterten psychischen Auffälligkeiten und Reaktionsweisen nach Schenk-Danzinger (1975), Kopp-Duller (2015) und Von Suchodoletz (2007) kommen vielfach Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeit- und Konzentrationsfähigkeit von Kindern mit LRS hinzu. Schulte-Körne (2010, 720) zählt zu den häufigsten komorbiden Störungen im Grundschulalter die Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung, die etwa 20 Prozent ausmacht. An dieser Stelle ist jedoch bei der Anamnese und Feststellung einer LRS von großer Bedeutung, ob Aufmerksamkeits- oder Hyperaktivitätsprobleme beim Schreiben und Lesen oder auch in anderen Lebens- und Lernbereichen auftreten. Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sind in der Klasse oder Zuhause oftmals unruhig und unaufmerksam, wenn sie schreiben oder lesen, was als Krankheitsbild ausgelegt werden kann. Laut Kopp-Duller (2015, 82) macht es genau hier einen relevanten Unterschied, da sich bei einer Hyperaktivität oder auch Aufmerksamkeits- oder Konzentrationsstörung dieselben Verhaltensmuster in anderen Bereichen zeigen. Diese Begleitsymptome gleichen häufig echten Krankheitsbildern und können Kindern mit LRS zum Verhängnis werden, wenn diese nicht von Spezialisten erkannt und irrtümlich als Fehldiagnose gestellt werden. Die Tatsache, dass viele Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten mit Hyperaktivität sowie Konzentrations- und Aufmerksamkeitsproblemen zu kämpfen haben wird nicht mehr bestritten (Scheerer-Neumann 2015, 49), nur kann aus der bisherigen Forschung nicht schlussfolgernd gesagt werden, wie sich diese gegenseitig beeinflussen. Dürre (2008, 29) stellt fest, „dass sich Legasthenie und mangelnde Konzentration gegenseitig verstärken“ und welcher Faktor dabei Ursache und welcher Verstärker ist, kann nicht eindeutig beantwortet werden. All diese psychosozialen Aspekte spielen bei Kindern mit LRS eine wesentliche Rolle und lassen sich mit individuellen, familiären und schulischen Faktoren in Verbindung bringen. Eine

diagnostizierte Legasthenie oder LRS kann die schulische, psychische und soziale Entwicklung von betroffenen Kindern tiefgreifend beeinflussen, was Schulte-Körne und Remschmidt (2003, 396) bestätigen und diese in ihren klinischen Untersuchungen als eine der häufigsten Entwicklungsstörungen nennen.

Um den multifaktoriellen Charakter einer LRS und die damit verbundenen individuellen Erfahrungen zu verdeutlichen, ist es wichtig die Beziehung und Interaktion von betroffenen Kindern mit ihren Eltern und LehrerInnen zu berücksichtigen. Der Fokus auf psychosoziale Aspekte hinsichtlich LRS soll nun anhand der Orientierung an Scheerer-Neumanns „Mehrebenenmodell zur Strukturierung der relevanten Faktoren und Forschungsansätze im Bereich LRS“ (2015, 13) erfolgen.

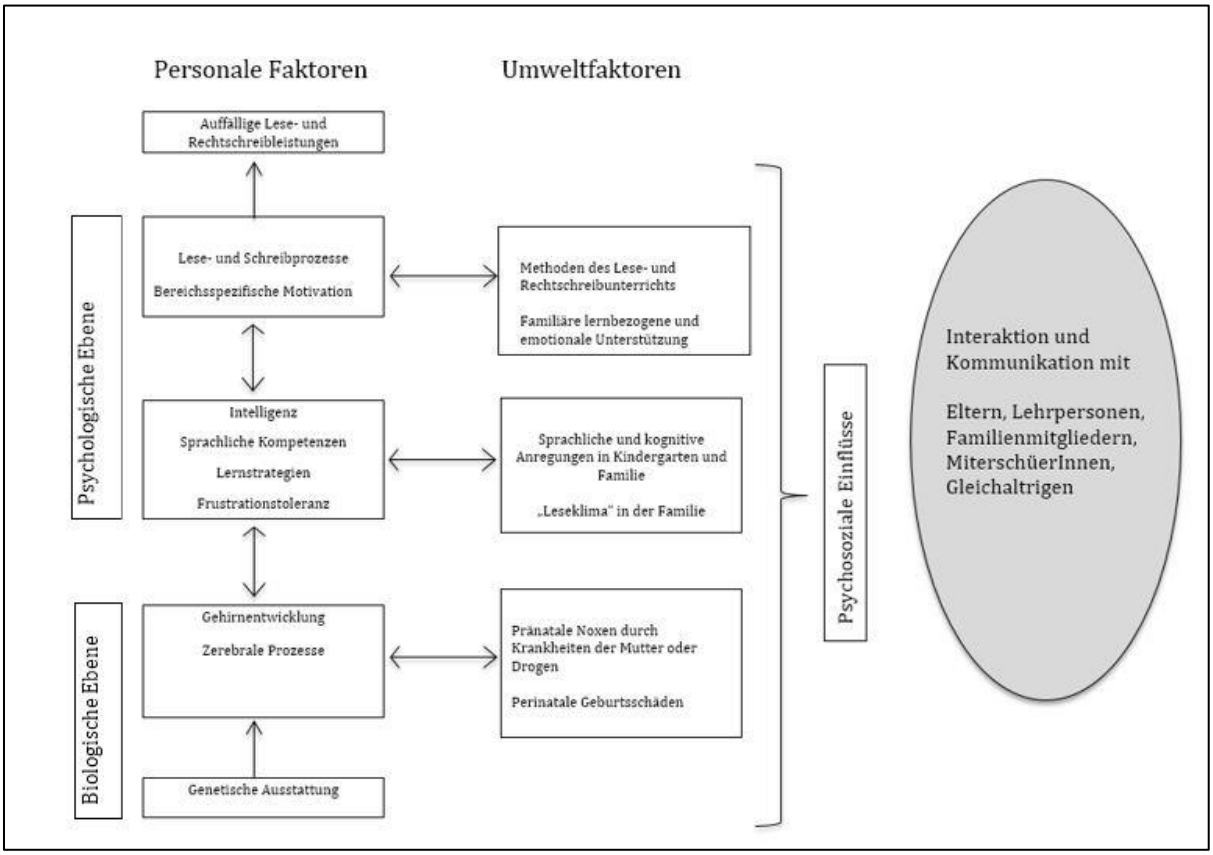

Abb. 2: Mehrebenenmodell zur Strukturierung relevanter Faktoren bei LRS mit eigener Einarbeitung „Psychosoziale Einflüsse“ (Scheerer-Neumann 2015, 13)

Um relevante Faktoren und Strukturen im Rahmen der geplanten Masterarbeit zu untersuchen, wurde in dem Modell von Scheerer-Neumann (2015) der Aspekt „psychosoziale Einflüsse“ (Beziehung und Interaktion/ Kommunikation mit Eltern und Lehrpersonen) eingearbeitet. Die Einarbeitung von „psychosozialen Einflüssen“ in das „Mehrebenenmodell“ soll nach umfassender Auseinandersetzung mit Fachliteratur und Austausch beruflicher

Erfahrungen mit meiner Forschungspartnerin Hannah Hofer, den multifaktoriellen Charakter von LRS und das zugrundeliegende (Ursachen)-Verständnis der vorliegenden Arbeit verdeutlichen.

Ungeachtet dessen, ob die Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben oder die psychischen Probleme zuerst aufgetreten sind, verursacht die LRS negative psychosoziale Begleiterscheinungen für Betroffene, die ihre weitere Entwicklung stark beeinträchtigen. Um die psychische Situation von Kindern mit LRS noch zu verdeutlichen, werden im nächsten Unterkapitel internalisierende und externalisierende Symptome sowie psychosoziale Stressfaktoren im häuslichen und schulischen Umfeld erläutert.

3.1 Die psychische Situation von Kindern mit LRS

Durch ständige Misserfolge, Minderleistungen und Vergleiche mit anderen Kindern und damit verbundenen Reaktionen und Kommunikationsweisen des Umfeldes, liegt es nahe, dass bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten auch psychische Probleme oder Verhaltensauffälligkeiten vermehrt auftreten. Schulte-Körne (2010, 720) beschreibt, dass bei Kindern mit LRS bereits im Volksschulalter eine erhöhte Anzahl an negativen Gedanken, Traurigkeit, gedrückter Stimmung und schulbezogene Ängste vorkommen. Dabei in Verbindung stehen Gefühle von Ablehnung und Zurückweisung (Schule-Körne 2010, 720) sowie Scham und Schuld (Schenk-Danzinger 1975, 380).

In der Fachliteratur wird zwischen externalen/externalisierenden und internalen/internalisierneden Symptomen unterscheiden, die es bei psychischen Auffälligkeiten zu berücksichtigen gilt. Zu internalen Schwierigkeiten können nach innen gerichtete Symptome wie Angst, Depression, sozialer Rückzug, körperliche Beschwerden gezählt werden. Unter externalen Schwierigkeiten, die nach außen gerichtet sind, versteht man soziale Auffälligkeiten wie zum Beispiel Wutausbrüche oder aggressives sowie dissoziales Verhalten, die sich gegen Eltern, LehrerInnen oder andere Peers richten. (Scheerer-Neumann 2015, 42; Lohaus, Domsch & Fridrici 2007, 39)

In einer Studie von Bäcker und Neuhäuser (2003) wurde bei den untersuchten Kindern mit einer diagnostizierten Lese-Rechtschreibstörung (LRS), an einem sozialpädiatrischen Zentrum der Kinderklink Gießen untersucht, inwieweit eine Komorbidität psychischer Störungen (internalisierende wie externalisierende Symptome) beschrieben werden. Es erfolgte eine Elternbefragung mit der Child Behavior Checklist für Eltern (CBCL) für die Erfassung und Bestimmung psychischer Störungen. Anhand des CBCL zeigten sich viermal mehr Verhaltensauffälligkeiten als in der Normalpopulation und vor allem mehr internalisierende Probleme, wie sozialer Rückzug und Angst, als externalisierende Auffälligkeiten.

> „Die betroffenen Schüler und Schülerinnen waren durch ihre Lese- und Rechtschreibstörungen kaum zu bewältigenden Leistungsanforderungen ausgesetzt. Anzunehmen ist also, dass ein besonderer Leidensdruck infolge der schulischen Belastungen ein Faktor für die Inanspruchnahme war“ (Bäcker & Neuhäuser 2003, 335).

Die untersuchte Stichprobe von Kindern mit LRS bei Bäcker und Neuhäuser (2003) nahm Hilfe und Unterstützungsmaßnahmen an dem sozialpädiatrischen Zentrum in Anspruch, da Eltern und Kinder mit dem Leistungs- und Leidensdruck überfordert waren. Bäcker und Neuhäuser folgern anhand ihrer Untersuchung, dass die hohe Rate an Verhaltens- und psychiatrischen Störungen bei Kindern mit LRS auf einen großen Bedarf an psychotherapeutischer, psychosozialer Unterstützung verweist und nicht nur auf Maßnahmen zur Leistungsförderung im Lesen und Schreiben. (Bäcker & Neuhäuser 2003, 329)

Scheerer-Neumann (2015, 43) führt noch weitere Studien (Schulz, Dertmann & Jagla 2003; Fischbach et al. 2010) zu externalisierenden und internalisierenden Problemen bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten an und belegt, dass hierbei ebenfalls wie bei Bäcker und Neuhäuser (2003) mehr internale Störungen beschrieben werden. Internale Störungen und Auffälligkeiten bei Kindern mit LRS sind infolgedessen nicht selten und können die gesamte weitere Schullaufbahn beeinflussen. Gedanken wie „Das schaff ich doch sowieso nicht““ oder „Warum kann ich das einfach nicht!“ hemmen Lernprozesse bei Kindern stark und Leistungs- und Schulängste werden geschürt. Damit verbunden ist auch das eigene Selbstwertgefühl oder Selbstkonzept, welches sich in weiteren Teilen in Interaktion mit dem sozialen Umfeld entwickelt. Durch ständige Misserfolge und negative Reaktionen und Aussagen zu Leistungen von Lehrern, den Eltern und anderen Freunden oder SchulkollegInnen, kann das Selbstwertgefühl negativ beeinflusst werden und Kinder fühlen sich als „Versager“ oder „Nichtskönner“. (Scheerer-Neumann 2015, 44) Diese Form ähnelt dem Zurückziehen und angstvollem Verhalten und Reaktionsmuster von Schenk-Danzinger (1975) und weist auf das sensible Thema der Zusammenarbeit und Kommunikation von Eltern, LehrerInnen und Kindern hin.

Bei mehreren klinischen als auch pädagogischen Stichproben wurde des Weiteren als spezielle Form der Auffälligkeiten, der Zusammenhang von LRS mit Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen untersucht und – wie bereits im vorherigen Kapitel dargelegt – bestätigt, dass kaum mehr Zweifel darangelegt wird. Scheerer-Neumann (2015, 45) führt an, dass „alleine eine Überforderungssituation schon Symptome von ‚Unaufmerksamkeit‘ auslösen kann“. Kinder mit LRS leiden, wie bereits dargelegt, häufig an Überforderung im schulischen wie im häuslichen Umfeld und entwickeln mehr psychische Auffälligkeiten als ihre Altersgenossen. Dabei lassen sich im häuslichen als auch im schulischen Umfeld Faktoren identifizieren, die sich positiv sowie negativ auf die Situation des Kindes auswirken. Dafür wird

eine Studie von Pekrun (1991), zitiert nach Scheerer-Neumann (2015, 47) angeführt, die sich in einer Längsschnittstudie mit SchülerInnen vom 5. bis zum 10. Schuljahr befasst hat.

Familiäres Umfeld – Faktoren die Leistungs- und Prüfungsangst verstärken

- Inkonsistentes Erziehungsverhalten
- Hohes Anspruchsniveau an Leistungen
- Elterliche Strenge
- Emotionale Zuwendung wird von Leistungen abhängig gemacht

Schulisches Umfeld – Faktoren die Leistungs- und Prüfungsangst verstärken

- Wahrgenommener Wettbewerbsdruck in der Klasse
- Leistungsdruck in der Klasse
- Wenig strukturierter Unterricht

Anhand dieser Faktoren wird sichtbar, mit welchen psychischen Belastungen und Strukturen Kinder mit LRS in der Schule sowie zuhause häufig zu kämpfen haben. Eltern können jedoch nicht nur problemverstärkend wirken, sondern haben in ihrer Rolle als Elternteil eine wichtige unterstützende Funktion, wenn sie genügend aufgeklärt worden sind. Vertrauen der Eltern in die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder und die damit entgegengebrachte familiäre Geborgenheit im häuslichen Umfeld wirken sich positiv auf das Selbstwertgefühl aus und können Leistungsängste verringern. (Pekrun 1991 zit. n. Scheerer-Neumann 2015, 47)

Wichtig zu beachten ist, wie bereits erläutert, dass diagnostizierte Lese-Rechtschreibschwierigkeiten Folgeerscheinungen hervorrufen können. Als zusammenfassende Grafik kann die nachfolgende Übersicht (Abb. 4.) von Tamm (1970, 29) herangezogen werden, die einerseits mögliche Faktoren, die eine LRS bedingen veranschaulicht, und andererseits mögliche Folgeerscheinungen von legasthenischen Störungen beschreibt. Die Entwicklungsverläufe von Kindern mit LRS sind stets von individuellen Faktoren abhängig und variieren außerordentlich stark. Aus einer pädagogischen und psychologischen Perspektive ist es von großer Bedeutung, neben einer spezifischen Lern- und Leistungsförderung den betroffenen Kindern und Eltern Maßnahmen und Konzepte zur persönlichen Unterstützung und Beratung zur Seite zu stellen. Es bedarf dabei also immer auch Persönlichkeitsmerkmale und psychische Strukturen des Kindes bei der Beratung zu untersuchen und miteinzubeziehen. Damit sollen schulische und psychische Belastungen bewältigbar werden und weniger problemverstärkend wirken. Dabei kommt dem Beratungsgespräch von Eltern durch LehrerInnen über Ursachen, Symptome, Sekundärprobleme und Unterstützungsmöglichkeiten eine besondere Bedeutung zu.

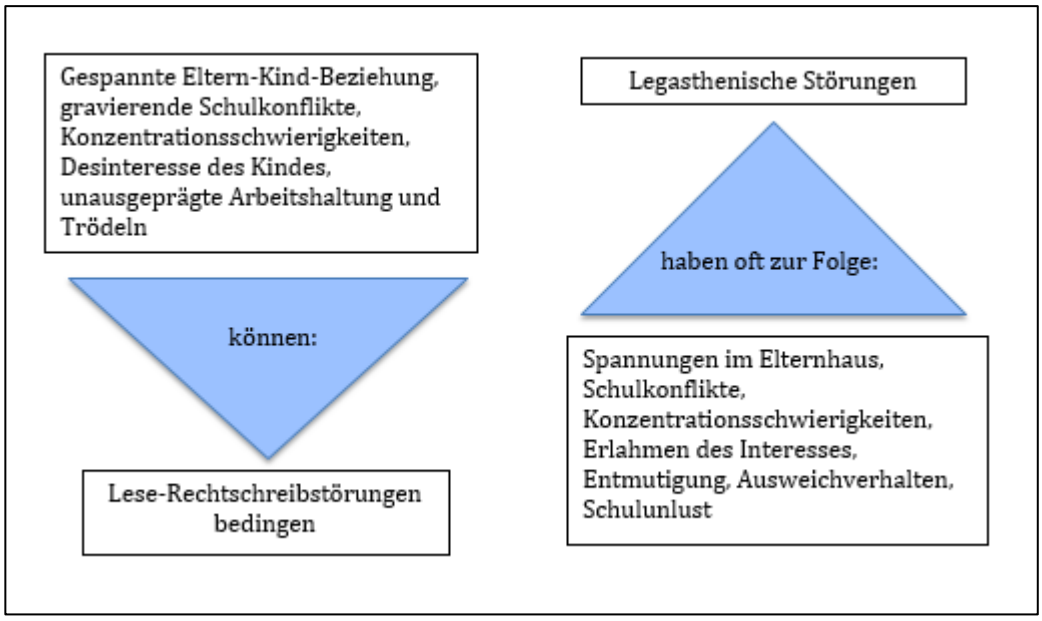

Abb. 4: Übersichtstabelle zu Folgeerscheinungen einer LRS von Tamm (1970, 29)

3.2 Psychosoziale Stressfaktoren für Kinder mit LRS

Was bedeutet „Stress“ und wie erleben Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten „stressige Situationen“ in der Schule oder zuhause? Das folgende Kapitel setzt sich mit diesen und anderen Fragen auseinander, um ein Gefühl für psychosoziale Stressfaktoren und stressverstärkenden Bedingungen (wie eine LRS) im Leben von Kindern zu bekommen. Abschließend soll ein Modell von Lohaus, Domsch und Fridrici (2007) zur Bewältigung von Stress erläutert werden, um mögliche Maßnahmen davon zu extrahieren.

Der Begriff „Stress“ ist mittlerweile nicht nur im alltäglichen Sprachgebrauch von Erwachsenen zu finden, sondern bereits bei Grundschulkindern, der zur Kennzeichnung von unterschiedlichen (Belastungs-)Situationen herangezogen wird. Wie Stress entsteht oder erlebt wird, hängt wieder von verschiedenen Faktoren ab. Lohaus beschreibt das Zustandekommen von Stress „wenn in einer als potentiell stressig wahrgenommenen Situation die vorhandenen Bewältigungsmöglichkeiten als unzureichend angesehen werden. Stress entsteht also dann, wenn die wahrgenommenen Anforderungen die wahrgenommenen Bewältigungsmöglichkeiten übersteigen“ (Lohaus, Domsch & Fridrici 2007, 5). Verfügen Kinder über genügend eigene Ressourcen und Bewältigungsstrategien oder über eine Bindungsperson, die ihre Gefühle „containen“[1] kann, können sie mit Stresssituationen besser

[1] Der Begriff „containen“ kommt von dem „Containment Konzept“ in der Psychoanalyse (Daudert 2003, 120). Dabei nimmt die Bindungsperson (z.B. Mutter oder LehrerIn) die überfordernden Gefühle des Kindes wahr, versteht und verändert sie in der Weise, so dass sie vom Kind in veränderter und bewältigbarer Form aufnehmbar sind.

umgehen und erleben sich weniger ohnmächtig. Lohaus et al. (2007) betonen, dass es nicht darum geht Kinder vor Stresssituationen zu bewahren, sondern mit den Erfahrungen, Möglichkeiten zu finden, wie sie damit umgehen können. Dabei ist es auch wichtig zwischen der stressauslösenden Situation selbst und der Stressreaktion zu unterscheiden:

> „Zwischen der stressauslösenden Situation und den Stressreaktionen liegen demnach die Wahrnehmungen und Bewertungen, von denen abhängt, wie intensiv die Stressreaktionen ausfallen“ (Lohaus, Domsch & Fridrici 2007, 5).

Zu Beginn sollen nun *stressauslösende Faktoren* für Kinder erläutert werden, die einen zentralen Aspekt bei der weiteren psychischen Entwicklung und dem Erleben von Schule und Lernen zukommen. Hausaufgabensituationen und Schularbeiten (Noten damit einschließend) werden von SchülerInnen allgemein als einer der stressvollsten Situationen wahrgenommen und beschrieben. Anhand dieser Faktoren soll die Komplexität der stressauslösenden Faktoren deutlich werden und aufzeigen, dass dieser Stress sich manchmal über einen langen Zeitraum erstrecken und dadurch zu einer dauerhaften Belastung werden kann. Dabei wird ersichtlich, dass der aufkommende „Stress“ wieder grob in den Bereich der Familie oder der Schule verortet werden kann. Anhand der nachfolgenden Tabelle können nun drei Kategorien – Kritische Lebensereignisse, Entwicklungsveränderungen, Alltägliche Probleme und Spannungen – zusammengefasst werden.

Kritische Lebensereignisse	**Entwicklungsveränderungen**	**Alltägliche Probleme/ Spannungen**
Scheidung der Eltern	Eintritt in den Kindergarten	Hausaufgabensituationen
Tod eines nahen Verwandten	Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe	Inkonsistentes und wenig wertschätzendes Erziehungsverhalten der Eltern
Umzug in eine andere Wohnumwelt	Pubertät	Geschwisterrivalitäten
		Konkurrenzdenken unter den SchülerInnen
		Lehrerhandlungen/verhalten
		Vergleiche und Streitereien mit Peers

Tabelle 1: Stressauslösende Faktoren bei Kindern nach Lohaus et al. (2007)

Lohaus et al. (2007, 19) beschreiben, dass die Familie sehr oft an der Stressentstehung von Kindern beteiligt ist und dies zu täglichen Auseinandersetzungen führen kann. Auch der Ort Schule kann anhand der erläuterten Ausführungen zu einer starken emotionalen Belastung führen. LehrerInnen können durch ihre Handlungen den Stress der Kinder verringern oder

auch verstärken. „Es ist daher zweifellos davon auszugehen, dass auch Lehrerhandlungen zum Stressgeschehen bei Schülern beitragen können“ (Lohaus, Domsch & Fridrici 2007, 22).

Dies verweist wieder auf die gegenseitigen Interaktionen und Wechselwirkungen unterschiedlicher Faktoren bei Kindern, Eltern und LehrerInnen beim Erlernen des Schreibens und Lesens. Als *stressverstärkend* beschreiben Lohaus et al. (2007, 89) Teilleistungsschwächen wie eine Legasthenie, bei der Kinder schnell in einen Teufelskreis von Misserfolgen, Schulunlust und Versagensängste kommen. Dabei beziehen sich die AutorInnen auf Betz und Breuninger (1998), die unterschiedliche Arten von Teufelskreisen bei Kindern mit Lernstörungen formuliert haben.
Die PsychologInnen Betz und Breuninger veröffentlichten 1982 ein Standardprogramm mit dem Titel „Teufelskreis Lernstörungen“, dass aus einer systemischen Perspektive Lernstörungen wie eine LRS behandelt. Betz und Breuninger nehmen dabei in umfassender Arbeit das Wirkungsgefüge einer LRS und damit verbundene soziale Beziehungen auseinander und erläuterten ebenfalls, was dabei eine LRS begünstigen oder herbeiführen kann. Von großer Bedeutung ist ihnen eine positive Lernstruktur zu schaffen und eine negative Lernstruktur mit Folge eines „pädagogischen Teufelskreises“ zu verhindern. (Betz & Breuninger 1987)
Ein innerpsychischer Teufelskreis kann bei Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten mit seinen leistungshemmenden Auswirkungen in Anlehnung an Betz und Breuninger (1987, 159) wie in der nachfolgenden Grafik (Abb. 5.) visualisiert werden.

Als zweites Modell wurde anhand des innerpsychischen Teufelskreises ein positiver und unterstützender Ansatz im Umgang mit der Belastungssituation in Anlehnung an Betz und Breuninger sowie Lohaus, Domsch und Fridrici (2007, 27; 89) dargestellt.

Die dargestellten Grafiken wollen als Beispiel verdeutlichen, wie mit dem Teufelskreis Misserfolge, Leistungsdruck, Schulangst beim Kind und der Bewältigung von den Eltern und LehrerInnen in einer positiven und unterstützenden Form umgegangen werden kann. Kinder, die viel Unterstützung aus ihrem Umfeld von Eltern, LehrerInnen oder Freunden erfahren, leiden weniger unter Stress, da diese als Schutzfaktoren fungieren. Erhalten Kinder emotionale Unterstützung von ihrem sozialen Umfeld und haben damit das Gefühl nicht alleine gelassen zu sein, werden schwierige Phasen als leichter durchzustehen erlebt. (Lohaus, Domsch & Fridrici 2007, 56f.)

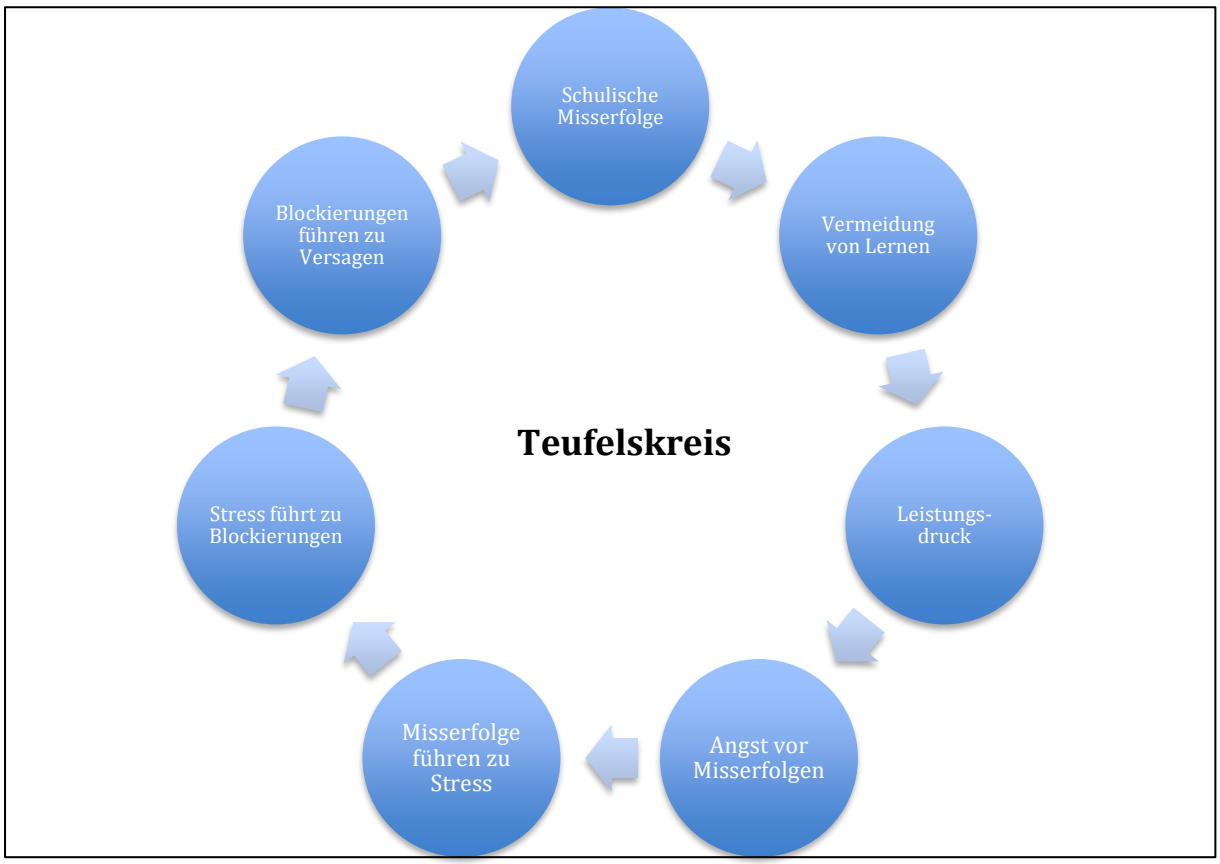

Abb. 5: Eigene Grafik in Anlehnung an Betz & Breuningers „innerpsychischer Teufelskreis“ (1987)

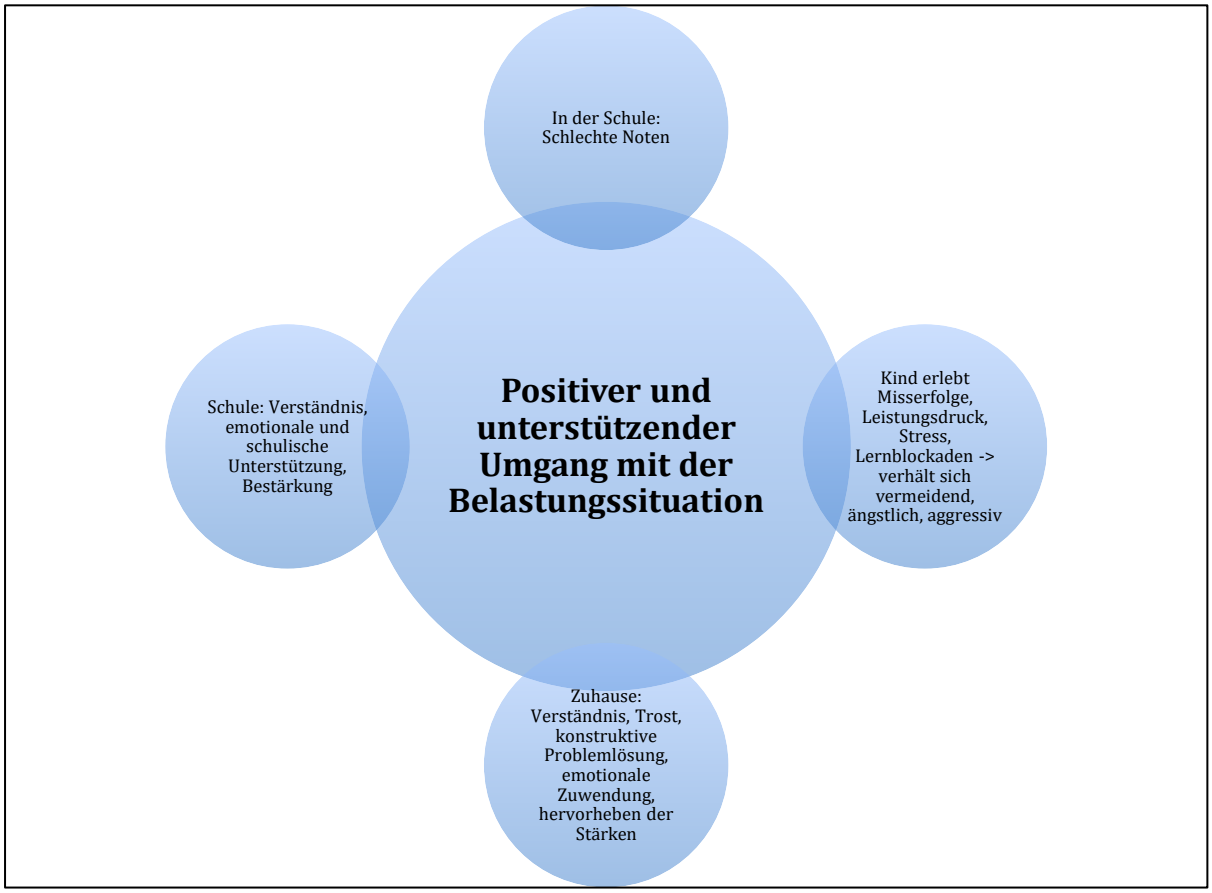

Abb. 6: Eigene Grafik in Anlehnung an Lohaus, Domsch & Fridrici (2007)

„Bei Teilleistungsstörungen heißt es, einen langen Atem zu haben und die Stärken des Kindes zu fördern. Vor allem übertriebene Ziele, die das Kind nicht erfüllen kann, ziehen Gefühle der Hilflosigkeit und Stress nach sich“ (Lohaus, Domsch & Fridrici 2007, 94.). Bei Kindern mit LRS sind Misserfolge und Stress ein Teil täglicher psychischer Belastungen. Die Kinder so zu akzeptieren, wie sie sind mit all ihren Stärken und Schwächen hilft einer psychischen Stabilisierung. Eltern und LehrerInnen sollten über die Schwächen des Kindes hinausblicken und die Stärken unterstützen und vor allem Schulleistungen nicht von emotionaler Zuwendung abhängig machen.

Das soziale Umfeld der Kinder sowie dessen psychische Befindlichkeit und Verhalten sind in Zusammenhang mit Lese- Rechtschreibschwierigkeiten ineinander verwoben und können nicht monokausal betrachtet werden. Mit dieser theoretischen Basis soll sich nun der triadischen Interaktions- und Kommunikationsstrukturen zwischen Kinder-Eltern-LehrerInnen, deren unterschiedliches Erleben der LRS und den (psychosozialen) Handlungsweisen angenähert werden.

4 SchülerInnen-Eltern-LehrerInnen-Interaktionen

Wie in Kapitel 3 herausgearbeitet, können psychosoziale Faktoren Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern (mit)verursachen und beeinflussen, was wiederum Einfluss auf dessen psychische Situation haben kann. Dabei spielen soziale Beziehungen, die zu der Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls sowie einer gesunden psychischen Entwicklung beitragen, eine ausschlaggebende Rolle. Soziale Beziehungen und damit verbundene Erfahrungen und Interaktionen mit den eigenen Eltern und LehrerInnen im schulischen und häuslichen Umfeld können sich mehr oder weniger stressreduzierend und selbstwertfördernd in Bezug auf den Schriftspracherwerb auswirken. Eltern und LehrerInnen können einen positiven wie negativen Einfluss auf die Beziehungsstruktur haben und diesen mitgestalten. (Scheerer-Neumann 2015, 47) Es gibt bereits eine Fülle an möglichen Kommunikations- und Interaktionsformen zwischen Elternhaus und Schule (Schmälze 1985; Rödl 1993; Ulich 1993; Kern 2017) und neure Ansätze die auch Kinder mit in Gespräche einbeziehen (KEL-Gespräche Derfler, Kiemayer & Leitner 2012) Für den Kontakt untereinander und dem Umgang mit der Thematik einer LRS werden mehrere Aspekte sichtbar und können nicht allgemein erfasst werden. Dies ist teilweise auch darauf zurückzuführen, dass Kinder, Eltern und LehrerInnen unterschiedliche Wahrnehmungen und Perspektiven aufgrund ihrer Vorerfahrungen haben. Das Beziehungsdreieck Kind-Eltern-LehrerIn ist in Hinblick auf eine gelingende Kooperation bedeutsam, da sich die Beziehungen untereinander gegenseitig beeinflussen.

Ein Versuch das Beziehungsgeflecht der sozialen Beziehungen zu skizzieren, findet sich bei Ulich (1993, 20), der wichtige Zusammenhänge verdeutlicht, die für die vorliegende Arbeit als Grundlage dienen. Das Beziehungsdreieck von Ulich zeigt schematisch die Beziehungen von Eltern-SchülerInnen, Eltern-LehrerInnen und LehrerInnen und SchülerInnen. Eingebettet ist das Beziehungsdreieck in zwei Kreise, wobei auf der einen Seite die Familie und auf der anderen Seite die Schule steht, die sich in der Mitte überlappen. Der Bereich der Überschneidung zwischen Schule und Familie und den Pfeilen untereinander, stellt das komplexe wechselseitige Bedingungsgefüge dar, in welchem sich SchülerInnen täglich orientieren müssen. Der größte Pfeil außerhalb von der Institution Schule auf das Beziehungsdreieck kommend, will verdeutlichen, dass der institutionelle Einfluss von Schule erheblich auf alle sozialen Beziehungen wirkt.

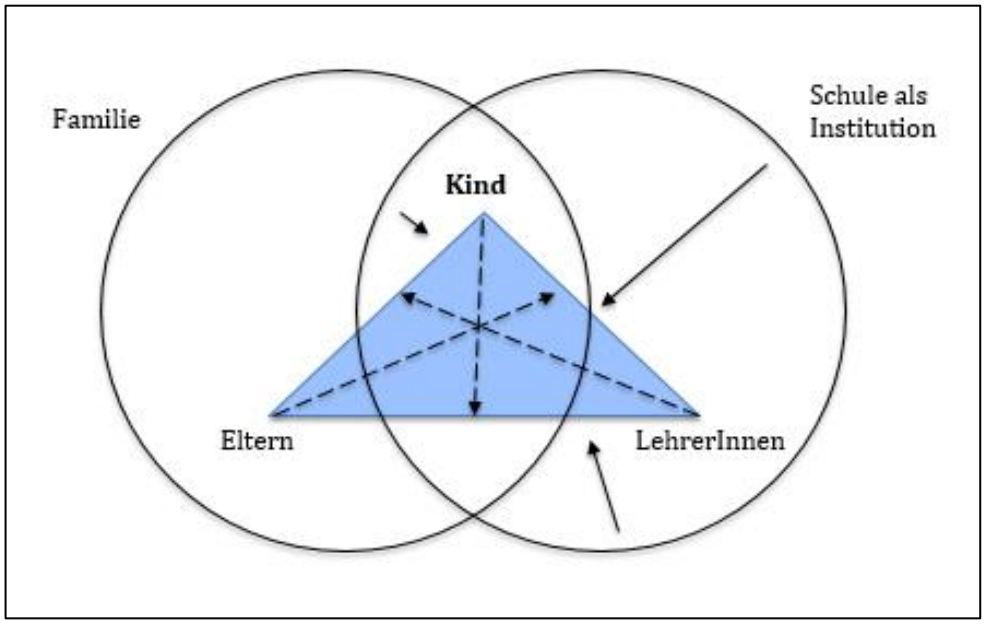

Abb. 7: Soziale Beziehungen und Zusammenhänge in Anlehnung an Ulich (1993, 20)

Geprägt ist das Eltern-LehrerInnen-Verhältnis auch von einem Macht- und Kompetenzgefälle, welches wiederum ebenso auf die Schüler-LehrerInnen-Beziehung Einfluss haben kann. Des Weiteren werden ausgehend von der Institution Schule Abhängigkeitserfahrungen für Eltern angeführt, da Eltern meist zeitlich, örtlich als auch inhaltlich in Bezug auf Schulnoten sich von Lehrpersonen abhängig fühlen. Ulich führt anschließend an seine schematische Darstellung auch wichtige Kriterien an, mit denen eine positive SchülerInnen-Eltern-LehrerInnen-Beziehung funktionieren kann und was dabei zu beachten ist. „Sozialpsychologisch gesehen ist nun besonders wichtig, daß (sic!) zwischen Eltern und Schülern bzw. Lehrern und Eltern nicht nur Informationen und Erfahrungen ausgetauscht werden, sondern auch Erwartungen vermittelt, Stereotype von Lehrern bzw. Schülern aufgebaut und verändert werden, die in die (Qualität der) Beziehungen mit eingehen“ (Ulich 1993, 22). Der Austausch und die Kommunikation über eigene Erwartungen und Wahrnehmungen sind besonders für das

Beziehungsgeflecht zwischen Elternhaus und Schule wichtig, da diese aus sehr komplexen und vielschichtigen Zusammenhängen bestehen. Rödl (1993, 32) führt an dieser Stelle an, dass wechselseitige Auswirkungen von Schul- und Familienerfahrungen immer wieder zu Konflikten führen, die durch gegenseitige Schuldzuweisungen und durch Ausweichen geprägt sind. Dabei betont Rödl ebenfalls die Bedeutung von Gesprächen von Kindern, Eltern und LehrerInnen über eigene Erwartungsvorstellungen, um Spannungen abzubauen. Zu beachten ist auch, dass sich SchülerInnen demnach stets zwischen den beiden Systemen Schule und Familie befinden, was nach Ulich banal klingen mag, aber für SchülerInnen nachhaltige psychische und soziale Folgen haben kann. (Ulich 1993, 20f.) SchülerInnen „pendeln" zwischen den zwei Lebenswelten – Familie und Schule – welche jeweils durch unterschiedliche Tätigkeiten, Bezugspersonen, Sozialkontakten und Verhaltensweisen- und anforderungen geprägt sind. (Ulich 1993, 124) Diese Schwierigkeiten des „Pendelns" von SchülerInnen können durch eine gute Zusammenarbeit und positives Interaktionsverhalten von allen drei Beziehungspartnern gemildert und in Bezug auf psychische Belastungen entlastend wirken.

Was bei der Kommunikation und Interaktion innerhalb der Beziehungstriade wichtig ist, warum Beziehung eine bedeutende Rolle spielt und welche Stressfaktoren bei Eltern und Lehrpersonen lese-rechtschreibschwacher Kinder auftreten können, wird im Folgenden erläutert.

4.1 Die Bedeutung von Beziehung

Die Bedeutung von Beziehungsaspekten tritt in Zusammenhang mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten wenig aber doch in den Vordergrund von unterschiedlichen Untersuchungen. Betz und Breuninger haben bereits 1987 auf das Wirkungsgefüge von Lern- und Beziehungsstrukturen hingewiesen. Betz und Breuninger stellten dabei 1987, wie Kessler 2007 auch in ihrer Dissertation fest, dass der Schwerpunkt zur Thematik LRS, wie auch in vorangegangen Kapitel erläutert, mehr auf der Inhalts- und Symptomebene ansetzt und weniger auf der Beziehungsebene. Laut Kessler (2007, 165) werden die derzeitigen Förderkonzepte für Kinder mit LRS sowie deren Trainingselemente den zugrundeliegenden und relevanten Bedürfnissen von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten nicht gerecht. Kessler hebt hervor, dass „Die Systembeziehungen (z.B. zwischen Schulkind – Elternhaus, Schulkind – Schule, Schule – Elternhaus, Schule – Trainer etc.) und die Kommunikation […] in der Arbeit mit legasthenen Schulkindern meist vernachlässigt und in ihrer Wichtigkeit unterschätzt" (Kessler 2007, 165) werden. Das Ausbleiben der Interaktion und Kommunikation von SchülernInnen, Eltern und LehrerInnen kann sich infolgedessen leistungs- und motivationsmindernd auf betroffene Kinder auswirken. Die Bedeutung von Beziehung auf Lernprozesse und eine motivierende Lernatmosphäre sind unbestritten. Eltern als primäre

Bindungspersonen als auch erweiterte (sekundäre) Bindungspersonen, wie es VolksschullehrerInnen in vielen Fällen werden, sind unabdingbar mit den (Lern)Erfahrungen, die Kinder in der Schule machen, verwoben. Die Beziehung von Eltern mit ihren Kindern, die Beziehung von Kindern mit ihren LehrerInnen, sowie die Beziehung von Eltern und LehrerInnen kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden (siehe Kapitel 5. Beziehungsdreieck nach Ulich 1993). Ausgehend von der Bindungstheorie, beschreibt Brisch (2016) Einflussfaktoren (Bindungsmuster, Verfügbarkeit einer Bindungsperson, Bindung als Schutz- oder Risikofaktor), die für das Lernen und die Entwicklung in der Grundschule bedeutsam sind. Eine positive SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung, die durch emotionale Unterstützung, Schutz, Sicherheit, Verlässlichkeit, Empathie, gegenseitiges Vertrauen (Brisch 2016, 112; Schweer 1996, 129; Orth & Fritz 2013) gekennzeichnet ist, kann bei schwierigen Phasen in der Schule, wie Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, kompensatorische Effekte haben. Der Psychologe Schweer (1996, 129) hebt den Faktor „Vertrauen“ als elementare Komponente in der SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung hervor: „Die Beziehung zwischen Lehrer und SchülerInnen ist hierbei durch gegenseitiges Vertrauen gekennzeichnet, sie wird von beiden Seiten gleichermaßen aktiv (mit)gestaltet“. Dies arbeitete er in seiner Habilitation mit dem Titel „Vertrauen in der pädagogischen Beziehung" heraus.
In dem Buch von Orth und Fritz (2013) zur „Gewaltfreien Kommunikation (GFK) in der Schule von Marshall Rosenberg“ wird ein weiterer Fokus gesetzt – nämlich auf einen wertschätzenden, nicht wertenden und verbal gewaltfreien Raum. Die Autoren führen neben grundlegenden Haltungen der GFK, gezielte Übungen zur Praxis an, die Kindern Schutz und Sicherheit geben. Für die vorliegende Arbeit wird der Beziehungsaspekt herausgefiltert, der bei der Beziehungstriade K-E-L bei Kindern mit LRS von großer Bedeutung ist. Neurobiologische Ergebnisse bestätigen nach Orth und Fritz bereits, „dass gelingende Beziehungen zentrale Grundlage für erfolgreiches Lernen sind“ (Orth & Fritz 2013, 177). Lernprozesse können somit teilweise auch immer als soziale Prozesse verstanden werden, da Unterrichten und Hausaufgabensituationen von Lernenden und Lehrenden geprägt sind. Die Bedeutsamkeit von gelingenden sozialen Beziehungen für erfolgreiches und motivierendes Lernen wird als weitgehend anerkannt angesehen, da die Institution Schule an sich stets von Bewertungen (positive Formen wie Lob/Bestätigung oder negative Formen wie Tadel/Strafen) umgeben ist.

4.2 Triadische Interaktions- und Kommunikationsstrukturen im Schulalltag

Das Verhältnis von Schule und Elternhaus ist nicht unbedingt nur positiv besetzt, sondern bringt für alle Beteiligten in der Beziehungstriade – Kinder, Eltern, LehrerInnen – auch viele Herausforderungen mit sich. Es herrschen noch immer viele Vorurteile und Vorbehalte von

Eltern gegenüber den Lehrpersonen und umgekehrt. Sonderinteressen, Missverständnisse und Irritationen stehen oftmals dazwischen, die wenig positive Interaktionen und Kommunikationsstrukturen entstehen lassen können. (Keck 2001, 73) Bevor nun weiter auf spezifische Aspekte in der Interaktion und Kommunikation im Schulalltag eingegangen wird, sollen die Begriffe „Beziehungstriade", „Kommunikation" und „Interaktion" erläutert werden.

Der Begriff der „Triade" kommt ursprünglich von dem Begriff der „Triangulierung" der in der Bindungstheorie und Psychoanalyse verortet ist. Ein Säugling ist nach der Schwangerschaft und Geburt mit der Mutter intensiv verbunden, was durch das Stillen noch verstärkt wird. Dadurch befinden sich Mutter und Kinder in den ersten Monaten nach einer Geburt in einer intensiven dyadischen Beziehung. Es kommt zur Triangulierung, sobald der Vater anstelle der Mutter-Kind-Dyade in das Beziehungsdreieck eintritt. Die erste Erfahrung von einer triadischen Beziehung macht das Kind somit bereits in einer frühkindlichen Phase. Später mit dem Eintritt in den Kindergarten und der Volksschule kommt eine neue Form der Triangulierung hinzu. Bauer (2007, 92f.) schreibt zu der Triangulierung bei Schuleintritt:

> „Aus einer bisher zweiseitigen Beziehung zwischen Eltern und Kind wird eine dreiseitige Konstellation zwischen Eltern, Kinder und Schule. Dies hat zu Folge, dass Eltern ins Blickfeld der Institution Schule geraten und dass die Schule – weit mehr als der Kindergarten – neben den Eltern einen erheblichen Einfluss auf das Kind bekommt. Lehrkräfte und Eltern nehmen insoweit nun potentiell konkurrierende pädagogische Positionen ein, die von beiden Seiten emotional stark wahrgenommen werden" (Bauer 2007, 93).

Anhand dieses Zitates wird deutlich, dass sich Kinder, Eltern und LehrerInnen in der Beziehungstriade in der Schule erst an neue Schul- und Familienkonstellationen gewöhnen müssen, die durch teilweise unterschiedliche und konkurrierende Ansätze und Vorstellungen geprägt sind.

Kommunikation ist ein wesentlicher Bestandteil des sozialen Miteinanders und wie der Kommunikationsforscher Watzlawick (2000, 53) als metakommunikatives Axiom formuliert hat: Der Mensch „kann nicht nicht kommunizieren." Außerdem stellte Watzlawick (2000, 13) die These auf, dass Kommunikation „ganz offensichtlich eine Conditio sine qua non menschlichen Lebens" darstellt. Der Kommunikationsbegriff wird häufig inflationär verwendet und oft synonym mit dem Interaktionsbegriff. „Menschliche Beziehungen mit Wechselwirkung, ob Gespräch, Spiel oder Streit, werden sowohl soziale Interaktion als auch interpersonale oder soziale Kommunikation genannt" (Delhees 1994, 12). Dabei gibt es jedoch auch Unterscheidungen, die es bei sozialen Geschehen zu beachten gilt. Eine grobe Unterscheidung von Kommunikation und Interaktion kann bei Delhees gemacht werden, wenn

Kommunikation als wichtigste Form der Interaktion bezeichnet oder Kommunikation zur Verständigung „Kommunikation“ genannt wird. Interaktion als Oberbegriff kann bei Delhees herangezogen werden, wenn eine Interaktion als derjenige Vorgang beschrieben wird, bei dem sich Menschen durch ihr Verhalten gegenseitig beeinflussen. Die Beeinflussung wäre anschließend eine Folge von gegenseitiger Kommunikation. Zusammenfassend kann herausgearbeitet werden, dass Interaktion die beobachtbare Handlung an sich ist und Kommunikation die damit verbundenen Inhalte und Bedeutungen der Handlung transportiert. Delhees führt im Vergleich zu seinen Ausführungen Watzlawick an, der Kommunikation als Oberbegriff für das, was in Interaktionen geschieht, bezeichnet. (ebd. 12)

Die Psychologin Vogl (2018) hat sich ebenfalls intensiv mit Kommunikation in der Schule beschäftigt und kommt in ihrem Lehrbuch zu folgender Conclusio: „Kommunikation ist ein grundlegender Bestandteil jeder Lehr- und Erziehungstätigkeit: Auf den schulischen Alltag bezogen ist sie ein unverzichtbares Werkzeug u.a. bei der Gestaltung von Unterrichtsprozessen und der Vermittlung von Lerninhalten, aber auch beim Austausch mit Kollegen, Vorgesetzten, Eltern sowie Lernenden“ (Vogl 2018, 9).

Kommunikation und Interaktion befinden sich omnipräsent im Schulalltag in einem spezifischen Setting, welches teilweise vorstrukturiert und von eigenen Wahrnehmungen beeinflusst wird. Das teilweise problematische Verhältnis von Schule und Elternhaus ist durch verschiedene Kommunikations- und Interaktionsstrukturen gekennzeichnet. Laut Ulich (1993, 42) besteht ein Konflikt bei Eltern, da sie sich in einem ambivalenten Verhältnis zur Schule befinden. Einerseits befinden sich Eltern in einer Situation, in der sie sich den LehrerInnen ihrer Kinder unterlegen fühlen und fügen müssen, was sie meistens akzeptiert haben. Andererseits erleben sie täglich die Sorgen und Härten der Schule mit denen ihre Kinder in der Schule konfrontiert sind und versuchen diese soweit wie möglich abzufangen und zu „containen“. Gleichzeitig üben Eltern aufgrund ihrer Sorgen wieder vermehrt Druck aus, um die Zukunftschancen und das Entwicklungspotential ihrer Kinder zu wahren. Ulich (1993, 51) führt anschließend auch typische Schwierigkeiten von LehrerInnen mit Eltern an, die kennzeichnend sind: Kompetenzprobleme, Angst und Zeitmangel.

> „Ein manifester Kompetenzkonflikt wird sich vor allem dann einstellen, wenn ein Kind Leistungs- oder Verhaltensauffälligkeiten zeigt und Eltern und Lehrer gegenseitige Ursachen-, ja oft Schuldzuschreibungen dafür vornehmen, Eltern, also Schule und Lehrer, diese hingegen Familie und Eltern verantwortlich machen (wenn Eltern jedoch die Lehrerdefinition und –zuschreibung für das Verhalten ihres Kindes übernehmen und akzeptieren, führt dies kaum zu Auseinandersetzungen“ (Ulich 1993, 53).

Betz und Breuninger (1987,3), die sich ebenso mit Faktoren einer positiven sowie negativen Lernstruktur umfassend auseinandergesetzt haben, verstärken den Aspekt von sozialen Verflechtungen bei dem Wirkungsgefüge einer LRS und beleuchten darüber hinaus Konfliktfaktoren. Dabei verstehen sie Lernen als einen komplexen Prozess, der von unterschiedlichen Variablen abhängig und untereinander vernetzt ist. Lern- und Leistungsstörungen sind im Sinne von Betz und Breuninger auch Beziehungsstörungen, die innerhalb des Wirkungsgefüges zu betrachten sind. Lernprozesse als auch Interaktionsstrukturen befinden sich innerhalb dieser genannten Wirkungs- und Bedingungsgefüge. Bezogen auf die Kommunikation in der Schule heben Betz und Breuninger die Elternarbeit als basalen Bestandteil ihres Konzeptes hervor. Sie gehen vorsichtig an die Interaktions- und Kommunikationsstrukturen von Schule und Eltern heran, da sie sich die Gefühle, Ängste und Sorgen aller drei Beziehungspartner in ihrer Arbeit bewusstgemacht haben. In Hinblick auf Eltern schreiben Betz und Breuninger, dass das Versagen der eigenen Kinder in der Schule beim Erlernen des Lesens und Schreibens einer „sozialen Katastrophe“ gleichkäme. „Die Bewertung der Lernschwierigkeiten auf diesem Gebiet gerät deswegen schnell, besonders bei Eltern, auf ein moralisches Gleis. Es heißt dann, daß [sic!] Kinder faul, dumm, störrisch, unerzogen und mit weiteren charakterlichen Mängeln behaftet seien“ (Betz & Breuninger 1987, 7). Aufgrund der andauernden Misserfolge in der Schule und Zuhause reagieren Eltern wie Lehrpersonen dann gehäuft anstelle von Lob und Ermutigung mit Gleichgültigkeit oder mit Misstrauen und Vorwürfen, weil nicht mehr geglaubt wird, das Kind habe selbst die Leistung erbracht, sondern habe betrogen. (Betz & Breuninger 1987, 43; Scheerer-Neumann 2015, 71)

Darüber hinaus bringen Hausaufgaben für das Beziehungsdreieck eine ziemliche Belastung mit sich und stellen oftmals ein großes Konfliktpotential bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten dar. Diese stellen ein wichtiges Bindeglied zwischen Schule und Elternhaus dar und geben Eltern sowie LehrerInnen Einblick in die Schulleistungen und Arbeitstechniken von Kindern. In dem Sammelwerk „Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule“ werden die Vor- und Nachteile von Hausaufgaben von Rudolph (2001, 83 f.) in einer Pro und Contra Liste abgehandelt. Als wichtigster Punkt kann für Kinder mit LRS herausgefiltert werden, dass sie durch Hausaufgaben einer zusätzlichen psychischen und physischen Überwindung ausgesetzt sind. Und zwar müssen sie sich oftmals stundenlang mit etwas beschäftigen, dass ihnen hohe Konzentration und Mühen kostet und wenig Erfolge bringt. Hausaufgabensituationen müssen jedoch nicht bei allen Kindern problematisch sein. Eltern und LehrerInnen haben einen wesentlichen Einfluss darauf und können Hausaufgabensituationen deutlich entlasten und gleichzeitig damit positive Lernerfolge schaffen. LehrerInnen können vor allem auch Lern- und Hausaufgabenstoff reduzieren oder mehr mündlich abfragen und Eltern eine positive Lernatmosphäre zuhause schaffen.

> „Positive Hausaufgabenhilfen durch die Eltern zeigen einen signifikanten Zusammenhang mit den Lernfortschritten in der Schule, sowohl im Lesen und Schreiben (Stevenson und Fredman 1990), wie in anderen Unterrichtsgegenständen“ (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, 241).

Fühlen sich Kinder von ihren Eltern und LehrerInnen akzeptiert und unterstützt, hat dies in weiterer Folge einen positiven Effekt auf Lernerfolge und das eigene Selbstkonzept (Klicpera 2003, 129) Genauso ist es bei Schulnoten und Leistungsanforderungen. Werden SchülerInnen von ihren Eltern geschätzt und bestärkt, ungeachtet welche Schulnoten sie schreiben, werden psychosozialen Folgeerscheinungen minimiert. Ulich führt an, dass SchülerInnen bei Befragung zu aktuellen Schulproblemen fast immer an erster Stelle Leistungsdruck und Schulnoten angeben. Die herausragenden Stellungen von Hausaufgaben, Schulnoten und damit verbundenen Leistungsdruck sind längst bekannt, trotzdem wird noch wenig an einer Entlastung in Schulen gearbeitet.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Beziehung von Interaktion und Kommunikation lebt, die im schulischen Kontext ähnlich wie ihm herkömmlichen Sinn geschieht. SchülerInnen könnten Eltern-LehrerInnen Gespräche als Einmischen empfinden oder aber auch als Entlastung wahrnehmen. Dies hängt primär auch von der Kommunikation und Beziehung von SchülerInnen zu ihren Eltern und LehrerInnen ab. Gespräche mit allen Beziehungspartnern können nach Ulich (1993) jedoch die Chance zu mehr Offenheit, zum Ausräumen von Missverständnissen und im besten Falle auch zur Konfliktlösung beitragen. In Anlehnung an die KEL-Gespräche in Schulen, werden durch Dreiergespräche von Kindern-Eltern-LehrerInnen ein wichtiger Beitrag zum Lehren und Lernen hergestellt. „Erst im entstandenen Beziehungsgefüge wird persönliches Lernen für alle Gesprächsteilnehmer möglich“ (Derfler, Kiemayer & Leitner 2012, 53). Durch Dreiergespräche auf Augenhöhe, wird die Beziehung zwischen Kindern, Eltern und LehrerInnen ermöglicht.

4.3 Psychosoziale Stressfaktoren für Eltern und LehrerInnen von Kindern mit LRS

Anhand der vorangegangenen theoretischen Diskussion wurde deutlich, dass Kinder, Eltern und LehrerInnen in einem ständigen Beziehungsgeflecht stehen und sich gegenseitige mit ihren eigenen Vorstellungen und Wahrnehmungen beeinflussen. Eltern sind in einem höheren Ausmaß an Stressoren und Problemen ausgesetzt wie Eltern von Kindern ohne Schulprobleme. Sie sind stärker belastet, werden vermehrt in schulische Belange einbezogen, benötigen sehr viel Geduld und Zeit, da Kinder mit LRS öfter eine geringere Selbstständigkeit aufweisen. Es gibt Eltern, die sich intensiv um ihre Kinder kümmern und welche, die sich

weniger um ihre Kinder und deren schulische Situation bemühen, was wiederum unterschiedliche Gründe haben kann. Erstere Gruppe leidet oft darunter, da sie viel Zeit mit vermehrten Üben und Hausaufgaben verbringen und dann doch wieder desillusioniert werden. Dabei fällt es ihnen sehr schwer verständnisvoll und geduldig zu bleiben und ihre Kinder nicht zu überfordern. Genau hier passiert es laut Klicpera et al. und Von Suchodolez häufig, dass Eltern dazu neigen noch intensiver und härter mit ihren Kindern zu üben und so ihre Freizeit begrenzen (Von Suchodolez 2007, 85; Von Suchodolez 2003, 270; Klicpera et al. 2001, 623). Eltern fühlen sich dabei oft überfordert und erleiden ebenfalls psychische Belastungen, da die Schulschwierigkeiten oftmals das Familienleben prägen und negative Stimmungen erzeugen können. Sorgen und Ängste um die berufliche Zukunft der Kinder werden bei Eltern nur oft beschrieben, da der Schulerfolg nach wie vor einen erheblichen Teil die Entwicklungschancen von Kindern mitbestimmt. (Von Suchodolez 2003, 270) Ulich (1993, 206) führt im Zusammenhang mit den Hausaufgabensituationen den Begriff der „Schattenarbeit“ der Mütter von Kaiser (1985) an und hebt besonders die damit verbundenen psychischen Risiken und Belastungen hervor. Viele Mütter verbringen stundenlang am Nachmittag mit Hausaufgabenarbeit, was wiederum die Mutter-Kind-Beziehung durch gehäufte Konflikte erheblich beeinflusst.

Bezüglich der Einflüsse schulischer Lernschwierigkeiten auf das Familienleben bestätigt eine Studie von Dyson (2010), in der 11 Eltern von Kindern mit spezifischen Lernstörungen interviewt wurden, dass ihre familiäre Atmosphäre erheblich davon beeinflusst wird. Es zeigten sich folgende Wirkungen, die berichtet wurden: Familialer Stress, Erziehungsdiskrepanzen zwischen den Partnern, negative Reaktionen von Familienmitgliedern, Probleme unter Geschwisterkindern und erweiterte Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den Schulen und LehrerInnen.

Darüber hinaus ist das familiäre Zusammenleben und elterliches Interesse miteinander in einem Bedingungsgefüge verwoben. Das elterliche Interesse an Schule spiegelt sich laut Feldhaus (2015) in den Bedeutungen und alltäglichen familiären Interaktionen wider, bei denen schulische Bildung vermittelt wird. Dabei wird die Wichtigkeit des Schulinteresses betont, welche wiederum bei Familien stark von bestimmten Rahmenbedingungen und Beziehungsqualitäten zwischen Eltern und Kindern abhängt. (Feldhaus 2015, 136)

Feldhaus publizierte 2015 in der Zeitschrift für Familienforschung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive familiale Einflussfaktoren, die sich aus Sicht von Grundschulkindern auf das Schulinteresse der Eltern auswirken. Dabei konnte unter anderem bestätigt werden, dass elterliche Wertschätzung und das wahrgenommene Interesse der Eltern an Schule stark zusammenhängen. Ein Schluss daraus ist, dass positive Bestätigungen in Bezug auf Schulleistungen der Eltern sich mit einer konstruktiven Lernsituation, wie für gemeinsame Hausaufgaben am Nachmittag, gegenseitig positiv beeinflussen können. (Feldhaus 2015, 147)

Eine positive und konstruktive Lernatmosphäre kann von Eltern jedoch nur dann geschaffen werden, wenn diese ebenfalls Unterstützung durch LehrerInnen oder außerschulische Förderstellen erfahren und sich als psychisch stabil erleben. Da Eltern lese-rechtschreibschwacher Schüler, wie bereits erläutert, häufiger Stress und Belastungen im familiären wie schulischen Kontext erleben, was wiederum starke Auswirkungen auf ihr interagieren und kommunizieren mit ihren Kindern und Lehrpersonen hat, kommt der Elternberatung ein bedeutender Faktor zu. Wenn Eltern von Kindern mit LRS unterstützt und mit ihren Sorgen und Ängsten wahrgenommen werden, können sie auch gelassener und ruhiger reagieren. Dabei ist ein erster Schritt laut Betz und Breuninger (1987) die Entdramatisierung einer LRS durch ihre LehrerInnen, um die gesamte Situation für Eltern und Kinder zu entspannen. Gefühle der Ohnmacht, Überforderung, Stress und negative Leistungen des Kindes können dadurch entschärft werden und der Blick auf die positiven Seiten und Stärken des Kindes wird eröffnet. Positive Lernstrukturen wie Zuversicht, Zutrauen, Ermutigung und Geduld können sich entwickeln, wenn Eltern und LehrerInnen ihre Wahrnehmungen umstrukturieren. (Betz und Breuninger 1987, 101) Eltern können ihren Kindern enorm helfen, wenn sie an die Stärken und Kräfte ihrer Kinder glauben und immer wieder ermutigen, nicht aufzugeben und ihre Probleme auch selbst zu bewältigen. Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten erleben sich viel zu oft als Versager und durch Ermutigung und Vertrauen, werden sie gestärkt und erleiden weniger Kränkungen. (Betz und Breuninger 1987, 153) Die Beratung und Unterstützung der Eltern durch LehrerInnen ist anhand der Literatur jedoch kein fester Bestandteil bei Kindern mit LRS. Betz und Breuninger (1987, 176) sowie aktuelle persönliche Befragungen von VolksschullehrerInnen weisen darauf hin, dass in der Lehrerausbildung viel zu wenig Wissen über Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und dem richtigen Umgang damit vermittelt wird. Außerdem werden Erlässe immerfort geändert und auch des Öfteren nachteilig für betroffene Kinder und Eltern. Diese Ausgangslage erschwert den Umgang und die Kommunikation von Kindern, Eltern und LehrerInnen untereinander und nur selten wird offen über tiefergehende Gefühle aller Beteiligten gesprochen.

Auf der anderen Seite befinden sich LehrerInnen, die sich ebenso vielfach als überfordert, kritisiert und aufgrund struktureller Rahmenbedingungen unter Zeitdruck erleben. „Mangelnder Fleiß beim Üben zu Hause oder fehlende Anstrengungsbereitschaft werden als Ursache der schlechten Leistungen im Fach Deutsch angenommen und Tadel und abwertende Bemerkungen sind die Folge“ (Von Suchodolez 2003, 270). Anhand dieses Zitates wird deutlich, dass LehrerInnen Kindern mit LRS oft aus Unwissenheit schlechte Noten und abwertende Bemerkungen erteilen. Nachdem noch immer wenig Psychoedukation in der LehrerInnenausbildung von Volksschulen stattfindet, erleben LehrerInnen ebenfalls häufig Stress und Belastungen, wenn sie ein Kind mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in ihrer Klasse haben. Sobald LehrerInnen sich informiert und in ihrer Professionalität wahrgenommen

fühlen, werden sie sich laut Von Suchodolez bemühen, auf die persönlichen Fähigkeiten der Kinder einzugehen und sie individuell zu fördern. Knefel (2008, 41) zitiert in ihrer Diplomarbeit Fölsch (1990), der anführt, dass sich LehrerInnen durch Hineinreden und Abwerten ihres Berufes eventuell in ihrer Professionalität angegriffen fühlen könnten. In positiver Folge würden LehrerInnen darauf achten, ungeduldige und abwertende Bemerkungen zu vermeiden und betroffene Kinder vor Hänseleien in der Klasse zu schützen. Fühlen sich LehrerInnen jedoch in ihrer Rolle weiter überfordert und von Eltern und DirektorInnen nicht wertgeschätzt, kann dies weitere psychische Belastungen für Kinder darstellen. Betz und Breuninger appellieren daher auch an Eltern: „Versuchen Sie, den Lehrer Ihres Kindes so zu nehmen wie er ist und in gemeinsamer Absprachen das Beste für Ihr Kind zu erreichen. Helfen Sie dem Lehrer, und er wird Ihrem Kind helfen können!“ (Betz & Breuninger 1987, 176) Wie alle Menschen brauchen LehrerInnen für ihre Arbeit Anerkennung und Wertschätzung, welche Kinder häufig nicht entgegenbringen können. Ulich (1993, 101) fordert daher Eltern auf, den LehrerInnen ihrer Kinder diese Anerkennung zu geben, um dem Teufelskreis von „frustrierten-gleichgültigen LehrerInnen – schulunlustigen Kindern – unzufriedene Eltern“ abzuschwächen oder zu verhindern.

Laut Betz und Breuninger (1987, 51) ist es wichtig, Eltern aufzuklären, dass sie durch ihre Erwartungen an die Kinder und ihre damit verbundenen Ängste (wie z.B. gute Schulbildung, Zukunftsängste) eine soziale Situation schaffen, die Lern- und Leistungsstörungen aufrechterhält. Das gleiche gilt für LehrerInnen, die laut Betz und Breuninger (1987, 52) unbedingt über die Lernstörung, die Therapie und Maßnahmen Bescheid wissen sollen und am meisten damit helfen und entlasten können, wenn sie auf Bewertungen schriftlicher Arbeiten verzichten.

4.4 Zusammenfassung

Das 4. und letzte Kapitel der theoretischen Auseinandersetzung setzte sich mit der Beziehungstriade SchülerInnen-Eltern-LehrerInnen auseinander und zeigte die Bedeutung von positiven sowie negativen Interaktions- und Kommunikationsfaktoren auf. Psychosozialen Einflussfaktoren kommt eine bedeutende Rolle bei der Verursachung und bei der Verstärkung einer LRS zu und kann die psychische Entwicklung der Kinder erheblich beeinflussen. Eltern sowie LehrerInnen als primäre Bezugspersonen wirken auf die Schulleistungen und die psychische Befindlichkeit der Kinder ein. Um Kinder mit LRS und deren soziales Umfeld unterstützen zu können, ist eine umfassende Diagnostik von Lese-Rechtschreibleistungen, Persönlichkeitsmerkmalen und Sinneswahrnehmungen unerlässlich. Denn Kinder wollen durch ihr Verhalten auf Schwierigkeiten aufmerksam machen:

> „(…) 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 sie leidend. Aber nicht nur die Kinder leiden, sondern auch ihre Umgebung, zumeist die ganze Familie, leidet unter diesen Auswirkungen von Teilleistungsschwächen“ (Sindelar Center [2018]).

Das Zitat weißt zusammenfassend auf das vielschichtige soziale Beziehungsgeflecht von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten hin. Kinder mit einer LRS haben mit großen Schwierigkeiten tagtäglich zu kämpfen und entwickeln manchmal auch Sekundärsymptome. Durch ihr teilweise unkonzentriertes, auffallendes Verhalten und ihre wenig erfolgreichen schulischen Leistungen im Lesen und Schreiben, erhalten viele Kinder keine Zuwendung und kein Lob. Dadurch erleben sich Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten nicht nur selbst als nicht ausreichend, sondern erfahren dies auch durch das Verhalten und durch Reaktionen von ihren Eltern und LehrerInnen. Dies kann zu einem pädagogischen Teufelskreis führen, da sich Kinder durch schulische Misserfolge häufig zurückziehen und internalisierende sowie externalisierende Symptome durch den vorhandenen Leistungsdruck von Schule und Elternhaus entwickeln. Daher ist das Verhindern oder das Durchbrechen dieses Teufelskreises für die weitere psychische Entwicklung von Kindern mit LRS besonders wichtig. Ein positiver und unterstützender Umgang mit der Belastungssituation für Kinder, Eltern und LehrerInnen wurde präsentiert und dient als Grundlage für die weitere Analyse der vorliegenden Arbeit. Dabei stehen auch die oft permanenten divergierenden Wahrnehmungen und Perspektiven unterschiedlicher Situationen der BeziehungspartnerInnen im Fokus.

5 Methode

> „Wichtige Grundsätze qualitativer Forschung sind Subjektbezogenheit, Alltagsorientierung, Ganzheitlichkeit, Kommunikation, Deskription, Offenheit sowie auf Verstehen ausgerichtete Interpretation“ (Gläser-Zikuda 2011, 109).

Die Bearbeitung und Durchführung der Untersuchung orientierte sich an einem qualitativen Verfahren der Sozialforschung – der Grounded Theory (Corbin & Strauss 1990) – um das dargestellte „Problemfeld“ zu bearbeiten. Qualitative Sozialforschung bewegt sich in den Arbeitsfeldern von soziologischen, bildungswissenschaftlichen und psychologischen Ansätzen, die Individuen als Konstrukteure ihrer Wirklichkeit verstehen, durch Methoden des Verstehens und Deutens menschliche Erlebens- und Verhaltensweisen ergründen sowie dadurch Praxisverbesserungen schaffen wollen. (Gläser-Zikuda 2011, 109)

Die Methode der Grounded Theory ist ein Verfahren der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (Breuer 2010, 39), wurde erstmals 1967 von Glaser und Strauss vorgestellt und ist für SozialwissenschaftlerInnen sowie PraktikerInnen aus den unterschiedlichen Disziplinen von Bedeutung. Die Grounded-Theory-Methodologie (GTM) gilt als weit verbreiteter Forschungsstil, der über die Soziologie hinweg in sozial-, gesundheits-, technik-, informations- und wirtschaftswissenschaftliche Forschungsfelder Einzug erhielt. (Mey, Mruck 2011, 9) Die Grounded Theory wird vermehrt auch als Forschungsstil und Forschungshaltung anstelle einer *einfachen* Forschungsmethode beschrieben. (Mey, Mruck 2011, 22) Hervorzuheben ist auch, dass die GTM einen bedeutenden Beitrag zum Übergang einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen zu einer empirisch gestützten Sozialforschung schafft. Darüber hinaus fordert diese über spezifische methodische Charakteristika hinaus, „den involvierten Forscherinnen und Forschern ethische Entscheidungen ab und verlangt – nicht nur während der Datenerhebung im Feld – nach Eigenschaften, wie Neugier, Mut, Redlichkeit und Geduld“ (Werner 2015, 391f.). Dabei befinden sich die ForscherInnen der Grounded Theory immer wieder in einem Balanceakt zwischen empirischen Standards und Gütekriterien sowie eigener Subjektivität und Vorverständnis. (Werner 2015, 392).

Als Grundlage der Forschungsmethode kann der parallele, spiralförmige Vorgang (Anlehnung an den „hermeneutischen Zirkel“) von Datenerhebung, Reflexion und Auswertung beschrieben werden. (Schmidt-Grunert 1999, 28) Als Leitgedanke der Grounded Theory, bei der Erkenntnisgewinnung als kreativen Prozess, kann nach Breuer (2010, 51) das „Hin- und Herwechseln zwischen praktischem Tun und Darüber-Reflektieren“ gesehen werden. Die Arbeitsweise der Grounded Theory fußt in einem „Grounding“, welche eine systematische „Erdung“ der generierten Theorieelemente durch stetiges Reflektieren und Rückbinden an die Daten kennzeichnet. (Breuer 2010, 53) Ziel der Grounded Theory ist schließlich die Theoriegewinnung und folglich das Generieren von neuen theoretischen Konzepten. Darüber hinaus will die GTM komplexe soziale Wirklichkeiten explorativ erforschen und die darin enthaltene Komplexität aufbrechen sowie theoretische Konzepte generieren. (Corbin 2006, 71)

> „Im Forschungsgang werden aus der phänomenlogisch beschreibenden Erfassung gesellschaftlicher Realitäten sowohl Besonderheiten in ihrer Gemeinsamkeit als auch Regelmäßigkeiten offengelegt und zugrunde liegende Typiken entdeckt, die ihren kontextuellen Bezügen die Bausteine der Theoriebildung bilden können“ (Schmidt-Grunert 1999, 29).

Am Anfang des Forschungsprozesses steht stets ein Untersuchungsgegenstand bzw. ein zu beforschendes sozialwissenschaftliches Thema, bei dem sich im Laufe des Prozesses relevante Bereiche herauskristallisieren und, wie bereits erläutert, keine Theorie. (Schmidt-Grunert 1999, 29) Bei der vorliegenden Arbeit steht das Untersuchungsfeld von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Zentrum und im Laufe des weiteren Forschungsprozesses

sollten relevante Faktoren und Strukturen in Hinblick auf Kommunikation/Interaktion und psychisches Befinden/Stresserleben innerhalb der Beziehungstriade herausgearbeitet werden.

Die Problematisierungsperspektive nach Breuer (2010, 39) entstand durch das Forschungsinteresse und den Vorerfahrungen der Forschenden. Der Ausgangspunkt „Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ und das Erleben und Entlasten innerhalb der Beziehungstriade (Kinder, Eltern, LehrerInnen) fußt in dem Interesse der Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit in diesem Bereich. Um sich dem genannten Forschungsbereich anzunähern, wurde ein Forschungstandem gebildet, was auch im Sinne der Grounded-Theorie-Methodologie nahegelegt wird. Um die Arbeit im Forschungsteam zu begleiten und in einem stetigen (Selbst)Reflexionsprozess aufrechtzuerhalten, wird der Empfehlung nachgegangen, schriftliche Memos anzufertigen. Das schriftliche Festhalten von Gedanken im Anfangsprozess als auch während des Forschungsprozesses, einschließend dem Kodieren, erhält eine wesentliche Bedeutung in der GTM. Strübing (2014, 33) hebt weitere wichtige Aspekte des Memos hervor, die zur Unterstützung im Forschungsteam gesehen werden können: „Ergebnissicherung, Entlastung von ‚Nebengedanken‘, Erleichterung von Teamarbeit, Theorie als Prozess und Unterstützung von Entscheidungsprozessen in der Theorieentwicklung.“

Kritisch hervorzuheben und zu problematisieren sind die Prinzipien der Grounded Theory und die vorgegebenen Rahmenbedingungen der Masterarbeit. Für Strauss sind jedoch diese drei Essentials der Grounded Theory ausschlaggebend, die erfüllt sein müssen, um ein Vorgehen als solches zu benennen, die er in einem Gespräch mit Legewie und Schervier-Legewie 2004/1995 beschreibt:

> ‚Erstens die Arbeit des Kodierens. Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen. Das Zweite ist das theoretische Sampling … [d.h.], dass es darauf ankommt, schon nach dem ersten Interview mit der Auswertung zu beginnen, Memos zu schreiben und Hypothesen zu formulieren, die dann die Auswahl der nächsten Interviewpartner nahe legen. Und das dritte sind die Vergleiche, die zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden und aus denen erst die theoretischen Konzepte erwachsen‘ (Strauss 2004 [1995] zit. n. Mey, Mruck 2011, 22f.).

Für die vorliegende Masterarbeit war zu Beginn ein Exposé anzufertigen, welches zur Genehmigung der Forschungsarbeit notwendig war. Dieses enthielt genaue Angaben zu der Vorgehensweise, erste gesichtete Fachliteratur, eine Forschungsfrage und einen Zeitplan. Aufgrund dieser vorgegebenen Rahmung, welche einem offenen und spiralförmigen Forschungsprozess widerspricht, kann die Einhaltung der Prinzipien *in Anlehnung* an die

Grounded-Theory-Methodologie bezeichnet werden. Die oben genannten Essentials nach Strauss wurden an die persönliche Arbeitsweise der Forschenden angepasst und variabel eingesetzt. Breuer (2010, 140) fasst in einem Resümee ebenfalls zusammen, dass die konkrete Vorgehensweise der GTM wenig standardisierbar sei und trotz eines einheitlichen Forschungsstils persönlich getönte Elemente enthalte könne. An dieser Stelle soll noch hervorgehoben werden, dass es nicht die *eine* Methode und Auswertung nach der Grounded Theory gibt und diese auch in adaptierter Form Anwendung findet. Für die vorliegende Arbeit wurde eben in Anlehnung an Glaser und Strauss geforscht und ausgewertet. „Es mag angemessener sein zu sagen, dass es viele Ansätze gibt, um eine Theorie zu bilden, die in empirischen Daten gegründet ist, wobei diese Methoden von einer allgemeineren Methodologie stammen, auf sie aufbauen und sich aber auch von ihr abgesetzt haben; diese allgemeinere Methodologie wird Grounded-Theory genannt“ (Corbin 2006, 75).

Einordnen lässt sich die vorliegende Arbeit innerhalb qualitativer Ansätze thematisch der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung. Im Mittelpunkt von Unterrichts- und Schulforschungen können Einzelfälle (Fallstudien) sowie Einzelheiten (Details) stehen. In der qualitativen Forschung werden Methoden wie teilnehmende Beobachtung, unstrukturierte sowie teilweise strukturierte Interviews oder Gruppendiskussions- und Verbalisationsverfahren innerhalb unterschiedlicher Ansätze angewendet. (Ackermann, Rosenbusch 2002, 35) Schul- und Unterrichtsforschung will „Aufschluss über das Erleben und die Handlungen von Menschen im pädagogischen Kontext von Schule mittels spezifischer empirischer Instrumente“ (Ackermann, Rosenbusch 2002, 31) geben. Dieser Bereich will zudem subjektive Grundlagen und Erlebensweisen über Handlungen von den untersuchten Personen im schulpädagogischen Kontext gewinnen. SchülerInnen und ihre subjektiven Sicht- und Erlebensweisen erhalten in diesem Bereich immer stärkere Beachtung und rücken in den Blick von diversen Untersuchungen. Kinder werden nach Tizard et al. (1988) weniger zu ihren Perspektiven in Forschungen gefragt, da sie als zu wenig erfahren oder zu wenig wissend dargestellt werden. Tizard et al. haben in ihren Untersuchungen daher auch bewusst die Perspektive und Wahrnehmung auf Schule und Lernen von Kindern ausgewählt. (ebd., 143)
Ab den 1970er Jahren wurde in Bezug auf das alltägliche Unterrichtsgeschehen ein neuer Aspekt – jener der Kommunikation – gestärkt, welcher ebenfalls einen zentralen Stellenwert in dieser Arbeit einnimmt. Das kommunikative Geschehen im Unterricht wird danach als sozialer Prozess definiert, der aus wechselseitigen verbalen und non-verbalen dynamischen Beziehungen besteht. SchülerInnen werden nicht mehr als reine Objekte in dem schulischen Dreieck von „LehrerIn-SchülerIn-Lerninhalt“ gesehen, sondern im Sinne einer symmetrischen Kommunikation als gleichwertige, aktiv mitgestaltende Subjekte. (Ackermann, Rosenbusch 2002, 32) Der Fokus der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung der vorliegenden

Arbeit liegt dementsprechend nicht nur auf Lehrpersonen und Eltern, sondern auch auf *Kinder*, um deren Perspektive zu beleuchten.

5.1 Forschungszugang und Forschungsfragen

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit fußt unter anderem in der beruflichen Arbeit als Pädagoginnen in der Lese- und Rechtschreibförderung von Kindern und Jugendlichen der Forscherinnen. Nach der Entscheidung in einem Forschungsstandem mit meiner Kollegin Hannah Hofer zu arbeiten, wurde in einer ersten Phase in mehreren Treffen das zentrale Interesse definiert. Die Planung und Suche nach InterviewparterInnen wurde durch die mehrjährige berufliche Praxis als Pädagogin in der LRS-Förderung sowie der Position als pädagogische Leiterin in einem privaten LRS-Institut (Wien) begünstigt. In den weiteren Phasen wurde zu Beginn gemeinsam geforscht und offen kodiert sowie wurden anschließend getrennt voneinander zwei Arbeiten verfasst.

In der geplanten Arbeit stehen drei Kinder im Mittelpunkt, die zum Zeitpunkt der Forschung die vierte Klasse einer Wiener Volksschule besuchen. Alle drei ausgewählten Kinder befinden sich, aufgrund ihrer Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben, in einer außerschulischen privaten Förderung. Bei den ausgewählten Fällen liegt jeweils eine pädagogische Diagnose vor, die innerhalb des besuchten Förderinstitutes diagnostiziert wurde. In der Auseinandersetzung mit Literatur zu Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS), psychologischen und schulischen Ratgebern für Eltern und LehrerInnen wurde die Frage aufgeworfen, wie die ausgewählten Kinder ihre schulische Situation (mit ihrer LRS) erleben, welche Bedeutung dabei die Beziehungstriade (die damit verbundene Kommunikation und Interaktion) von Kinder-Eltern-LehrerInnen hat und welche Rollen dabei psychosoziale Strukturen und Faktoren spielen. Während des Forschungsprozesses der Grounded-Theory-Methodologie werden die Forschenden stets aufgefordert vergleichende und unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, um sich möglichst umfassend der Erforschung und Generierung theoretischer Konzepte anzunähern. Dies spiegelt sich in der Annahme von unterschiedlichen Perspektiven und Erlebensweisen der interviewten Personen innerhalb der Beziehungstriade dieser Arbeit wieder. Als zentrales Wesen kann folge dessen die ganzheitliche Sichtweise auf das „Problemfeld“ und den damit involvierten Subjekten der Forscherin gesehen werden.

Auf der Grundlage der soeben erläuterten Fragen und des präsentierten Forschungsstandes werden noch einmal die Forschungsfragen präsentiert, die als leitende Fragestellungen dieser Arbeit fungieren:

FF1) Inwiefern zeigen sich, die in der Theorie angeführten Faktoren Psyche/Stress und die Strukturen Kommunikation/Interaktion, bei den BeziehungspartnerInnen in den drei Einzelfällen?

FF2) Welche Gemeinsamkeiten gibt es bei den untersuchten Faktoren und Strukturen im Vergleich der drei Fälle und worauf lassen sich diese zurückführen?

Die Spezifizierung der vorliegenden Masterarbeit auf relevante Faktoren und Strukturen innerhalb der Beziehungstriade galt der Sensibilisierung im Umgang mit LRS im Kontext Schule und Elternhaus. Das eigene subjektive Erleben der Schwierigkeiten und der Kommunikation sowie Interaktion von Kindern, Eltern und LehrerInnen sind zentraler Ausgangspunkt dieser Arbeit.

Die nächste Grafik soll die mehrperspektivischen Ebenen von Kindern mit LRS im Prozess des Untersuchungsgegenstandes abbilden und veranschaulichen. In einem ersten Schritt der Analyse werden alle drei Einzelfälle für sich, nummeriert nach Fall 1, Fall 2 und Fall 3 analysiert und die psychische Situation der einzelnen Personen beleuchtet. In weiteren Folgeschritten sollen Strukturen in Hinblick auf triadische Interaktions- und Kommunikationsmuster auf Einzelfallebene (K-E-L) erarbeitet und das gesamte Datenmaterial auf gemeinsame Faktoren/Strukturen hin verglichen sowie Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis extrahier werden. Es folgt ein „best practice Beispiel“, wie ein positiver und unterstützender Umgang mit der Thematik LRS und die Kommunikation innerhalb der Beziehungstriade aussehen könnte. Interessant wären zudem triadische Interaktionsmuster zwischen den einzelnen Perspektiven und subjektiven Erlebensweisen von Kindern, Eltern und LehrerInnen (K-K-K/ E-E-E/ L-L-L) zu untersuchen, was jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht geplant ist.

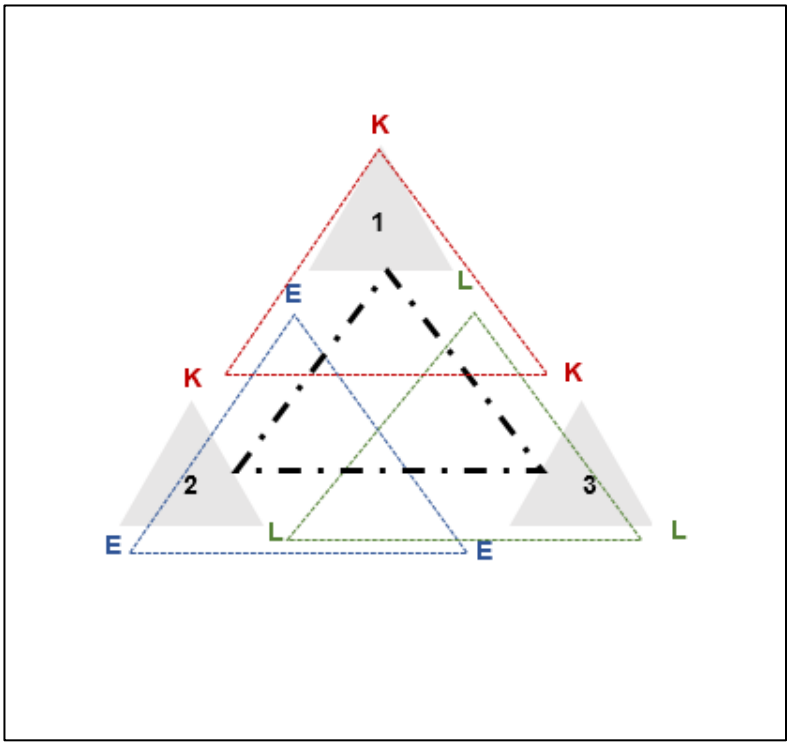

Abb. 8.: Methode und eigene Darstellung der Beziehungstriade

Im laufendem persönlichen Austausch im Forschungstandem, kommt es zu Spezifizierungen der Forschungsfragen und einer Bearbeitung des Forschungsthemas in zwei, voneinander gesonderten Masterarbeiten. Die Spezifizierung von Hannah Hofers Forschung lag auf der Erarbeitung und Beleuchtung von psychosozialen Unterstützungsmöglichkeiten von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten durch ihre LehrerInnen, der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Erarbeitung von positiven und unterstützenden Kommunikationsstrukturen innerhalb der Beziehungstriade von Kindern mit LRS, deren Eltern und LehrerInnen.

5.2 Erhebungsmethode – Problemzentriertes Interview (PZI)

Die gewählte Erhebungsmethode – das Problemzentrierte Interview – wurde von Witzel (1985) geprägt und stellt im Bereich qualitativer Interviews eine geeignete Methode dar, um sich einem speziellen Problem in sehr offener Form zu nähern und dieses zu untersuchen. (Schmidt-Grunert 1999, 38) „Bezogen auf das PZI ist der Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess vielmehr als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren“. (Witzel 2000, [2]) Durch das Offenheitsprinzip der gewählten Erhebungsmethode soll in einem fortwährenden Reflexionsprozess einerseits das Datenmaterial mit theoretischem Wissen überprüft und andererseits Neues entdeckt werden. Als Grundlage des PZI dienen die folgenden drei Prinzipien, die als kennzeichnend für den gesamten Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit zu sehen sind (Schmidt-Grunert 1999, 42):

- Das Prinzip der Problemzentrierung kennzeichnet die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung und reflektiert die Ausgangslage der Forschung. Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurde als Forschungsproblem und Ausgangslage das Thema der Beziehungstriade im schulischen Kontext von Kindern mit LRS gewählt. (Schmidt-Grunert 1999, 42)
- Das Prinzip der Gegenstandorientierung betont die unvoreingenommene Haltung der ForscherInnen, die sich laut Witzel im Prozess stets durch das Handlungsfeld leiten lassen sollen und dadurch größtmögliche Offenheit für Besonderheiten erschaffen. (Schmidt-Grunert 1999, 42)
- Als drittes Prinzip wird die Prozessorientierung beschrieben, welche die „erkenntnisbezogene Prozeßhaftigkeit (sic!) der gesamten Erhebungs- und Auswertungsphase, die ständig reflektiert werden soll, um offen dafür zu sein, neue Erkenntnisse in den Untersuchungsprozeß (sic!) zu integrieren, z.B. durch Nachfragen im Interviewverlauf oder im Anschluß (sic!)) an dieses“ (Witzel 1996, 53ff zit. n. Schmidt-Grunert 1999, 42.)

Die methodische Orientierung der drei Grundprinzipien werden durch die vier Instrumente des PZI von Witzel ergänzt: Der Kurzfragebogen, der Gesprächsleitfaden, die Tonträgeraufzeichnungen und das Postkript. (Witzel 2000, [4]) Um den gewählten Forschungsgegenstand zu untersuchen, wurden acht Interviews geführt. Dafür wurden drei Kinder der vierten Klasse Volksschule, deren Eltern bzw. ein Elternteil und deren KlassenlehrerIn interviewt und als Einzelfälle angeführt. Eine LehrerIn erklärte sich schriftlich bereit an der Forschungsarbeit teilzunehmen, da es ihr in einem persönlichen Kontakt sonst nicht möglich gewesen wäre (Fall 2 – Lehrerin Frau Maier). Im Sinne der Grounded-Theory wurde in der vorliegenden Arbeit das theoretische Sampling durch die berufliche Praxis in jenem Institut, in dem die Kinder eine LRS-Förderung erhalten begünstigt und unterstützte somit die Auswahlentscheidung der Einzelfälle. Nach ersten Interviews wurde im Forschungsprozess parallel kodiert und analysiert sowie überlegt, welche Daten als nächstes erhoben werden. „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).

Breuer (2010) führt zum Begriff „Interview“ folgenden Hinweis an: „Nach unserer Erfahrung mit dem hier vorgestellten Forschungsstil ist es günstig, für diese Art von Datenerhebung im Kontakt mit den Untersuchungspartnern den Ausdruck ‚Gespräch‘ zu verwenden und mit dem Gebrauch des Interviewbegriffs sparsam und zurückhaltend zu sein.“ (Breuer 2010, 64) Somit wurde bei den befragten Personen der Terminus „Gespräch“ während der Kontaktaufnahme und im weiteren Prozess kommuniziert. Um Verunsicherungen und eines Frage-Antwort-Ablaufs bei den befragten Personen entgegenzuwirken, wurde zu Beginn über das Forschungsinteresse und den geplanten Ablauf mit Leitfragen aufgeklärt. Als Charakteristikum des PZI können auch Ad-hoc-Fragen und Verständnisfragen, die sich aus dem Gespräch entwickeln, beschrieben werden. (Witzel 2000, [5]).

Für die Forschungsvorbereitung war zu beachten, dass für das Interviewen von Kindern und Lehrpersonen vor Beginn eines Interviews eine unterzeichnete Einverständniserklärung erforderlich ist[2]. Die theoretische Auseinandersetzung mit Fachliteratur, das Erstellen eines Kurzfragebogens (zur Erfassung von Sozialdaten etc.) und ein Gesprächsleitfaden[3] sowie die Kontaktaufnahme mit potentiellen GesprächspartnerInnen waren weitere Schritte im Forschungsprozess. Im Anschluss an die geführten Interviews wurden jeweils Postskripte über die Eindrücke der Gesprächsatmosphäre und erste Hypothesen verschriftlicht. In einem nächsten Schritt wurden die Audioaufnahmen transkribiert und ein erstes offenes Kodieren im Forschungstandem wurde ermöglicht.

[2] Es liegen für alle Interviews entsprechend unterzeichnete Einverständniserklärungen auf, die im Sinne der Datenschutzsicherung nicht im Anhang angeführt werden.

[3] Der Gesprächsleitfaden befindet sich im Anhang der Masterarbeit.

5.3 Auswertungsmethode

Die Auswertungsphase kann laut Witzel als höchstsensibler und bedeutender Bereich im Forschungsprozess beschrieben werden, der individuell – bezogen auf das Datenmaterial – gestaltet werden kann. (Schmidt-Grunert 1999, 51) Die Auswertung des erhobenen Datenmaterials im Zuge einer qualitativen explorativen Untersuchung beginnt mit den Postskripten und der eigenständigen Transkriptionen, die einen bedeutenden ersten Analyseschritt darstellen. Die Verschriftlichung der geführten Interviews erfolgten anhand einer Transkription nach den Regeln von Flick (2011). Danach folgen mehrere Auswertungsschritte: „Die genaue Kenntnisnahme des gesamten Interviews“, „Die Durchsicht des gesamten Transkripts“ „Satz-für-Satz-Analyse“, „Sequenzanalyse“, „Interpretation“, „Bildung von Auswertungskategorien“ und „Eine vergleichend und generalisierende Analyse“ (Schmidt-Grunert 1999, 51f.). Glaser und Strauss betonen im Auswertungsprozess *das Kodieren* im Sinne der Grounded Theory als wichtigen Schritt zur Systematisierung des Datenmaterials und entwickelten dabei wieder drei Etappen. Das *offene Kodieren* im Forschungstandem zu Beginn soll dem ersten Schritt zur Durchsicht und Begutachtung der Daten mit ersten Zuordnungen von „in-vivo-codes“ (Witzel 2000, [7]) dienen. Beim *axialen Kodieren* sollen durch erste entwickelte Kategorien bedeutungsvolle und phänomenrelevante Beziehungen und Zusammenhänge aufgedeckt und dargestellt werden. Das *selektive Kodieren* dient einerseits dem weiteren Identifizieren von bereits erarbeiteten Kern- oder Schlüsselkategorien und andererseits dem selektiven Neu- und Nachkodieren. (Strübing 2014, 16f.) Das Verfassen von Memos (Strübing 2014, 14) im gesamten Forschungsprozess und das Vergleichen und Reflektieren im Forschungstandem galt als kontinuierliche Aufgabe dieser Arbeit.

Es wurde versucht relevante Faktoren (individuell-biologische, sozial-psychologische Faktoren zu Ursachen und psychische Befindlichkeit, Belastungsfaktoren zu Stress von K-E-L) und Strukturen (Interaktions- oder Kommunikationsstrukturen) in der Beziehungstriade herauszuarbeiten. Anschließend konnten aus den In-vivo-codes Kern/Schlüsselkategorien gebildet werden, welche in einer größeren Einheit relevante Phänomene beschreiben. Die unten angeführte Grafik soll nun zusammenfassend die Kodierphasen der Grounded-Theory systematisch darstellen:

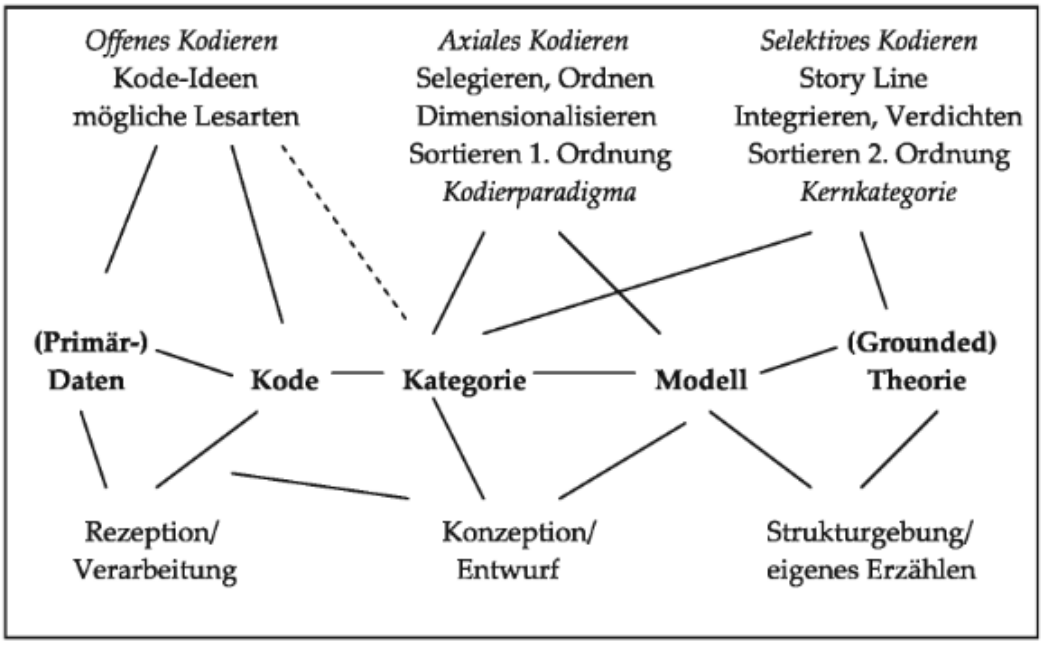

Abb. 9: Kodierprozedur der Grounded Theory (Breuer 2010, 76)

Die Grounded Theory als Forschungsstil sowie die Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews erschienen als geeignet für die vorliegende Arbeit, da sie nach und nach in einem offenen, reflexiven Prozess theoretische Konzepte anhand von problemzentrierten Transkriptionen innerhalb eines Forschungstandems generierten. Folge dessen wurde erst der Blick für unterschiedliche Perspektiven in der Beziehungstriade ermöglicht. Dabei konnte von einem induktiven und deduktiven Wechselspiel im Forschungsprozess mit größtmöglicher Offenheit und Veränderbarkeit (temporärer Annahmen) profitiert werden.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass auf der einen Seite qualitative Methoden wie nicht-strukturierte Interviews, Beobachtungen oder Gruppendiskussionen sowie auf der anderen Seite qualitative Auswertungsverfahren wie die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) oder Feinstruktur- und Systemanalyse nach Froschauer und Lueger (2003) interessant sind, aber sich für das Forschungsvorhaben nicht als zielführend erwiesen haben. Für weiterführende, zukünftige Untersuchungen zu dem Problemfeld würde sich zum Beispiel eine größere Befragung anhand der herausgearbeiteten relevanten Faktoren und Strukturen mit einem umfassenden Methodenmix aus quantitativen Methoden (Fragebogen etc.) und qualitativen Methoden (problemzentrierte Interviews, Experteninterviews etc.) eignen.

6 Darstellung der Fallanalysen

Dieses Kapitel präsentiert die Ergebnisse des empirischen Materials der Fallanalysen und gibt Antworten auf die zugrundeliegenden Forschungsfragen. Das Datenmaterial besteht aus drei Einzelfällen mit insgesamt neun Befragungen von Kindern mit LRS, deren Eltern und LehrerInnen. Durch die Einzelinterviews werden multiperspektivische Zugänge ermöglicht und relevante Faktoren sowie Strukturen innerhalb der Beziehungstriade kommen durch die Analyse an die Oberfläche.

Der erste Teil der Analyse untersucht das Datenmaterial in Bezug auf die in der Theorie angeführten Faktoren Psyche/Stress bei den Kindern, Eltern und LehrerInnen und die Strukturen Kommunikation/Interaktion innerhalb der Beziehungstriade. Dafür werden die Einzelfälle in folgender Darstellung präsentiert:

- Kurzdarstellung des Falles
- Die psychische Situation von Kind, Eltern und LehrerInnen
- Triadische Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen

Am Ende folgt eine Tabelle, welche diese ersten Ergebnisse zusammenführt. Im zweiten Teil werden gemeinsame Faktoren zu Psyche/Stress und Strukturen zu Kommunikation/Interaktion im Vergleich der drei Einzelfälle herausgearbeitet, und analysiert worauf diese zurückzuführen sind. Dabei wurden die beiden bedeutendsten Strukturen, jene der Kommunikation und Interaktion innerhalb der Triade, genauer untersucht und mit diesen Ergebnissen ein möglicher Kommunikations- und Interaktionsablauf („best practice Beispiel“) bei Kindern mit LRS generiert. Diese Kategorien haben sich im Analyse- und Auswertungsprozess als die bedeutendsten Strukturen für einen positiven und unterstützenden Umgang in der Volksschule für die Beziehungstriade herauskristallisiert. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen schließlich Schlussfolgerungen für die Entlastung betroffener Volksschulkinder mit LRS, ihren Eltern sowie LehrerInnen liefern.

6.1 Fall 1 – Florian A.

Name	**Rolle**
Florian A.	Kind
Frau A.	Mutter
Frau Lorenz	Lehrerin

6.1.1 Kurzdarstellung

Florian wurde als erster Fall für den zugrundeliegenden Forschungsprozess ausgewählt. Dies gründet in der Brisanz seiner Schulschwierigkeiten sowie der überaus schwierigen Kommunikation innerhalb der Beziehungstriade von Florian, seiner Mutter und seiner Lehrerin, die den Forscherinnen durch die Beratungsgespräche in der privaten LRS-Förderung bekannt waren.

Florian ist zehn Jahre alt und besucht zum Zeitpunkt des Interviews die vierte Klasse Volksschule. Aus den Interviews geht hervor, das Florian mit seiner Mutter und seinen zwei jüngeren Zwillingsschwestern zusammenwohnt. Der Vater wird von Florian und seiner Mutter kaum erwähnt. Florians Lehrerin erwähnt den Vater mehrmals im Interview und beschreibt diesen als unzuverlässig und in seiner Elternrolle als inkonstant. Des Weiteren dürfte er laut Frau Lorenz wenig oder gar kein Interesse an der Schule zeigen und dies auch Florian vermitteln, da er „gar kein positives Bild" von der Schule habe. Die Eltern von Florian sind getrennt und dem dürfte eine problematische Trennungssituation vorausgehen, die Florian laut der Lehrerin sicherlich mit beeinflusse. Der Vater ist derzeit arbeitslos, die Mutter ist Angestellte und hat einen Lehrabschluss.

Florian besuchte einen Kindergarten in Wien, in dem die Mutter stets von den PädagogInnen die Rückmeldung erhalten habe, er sei so „gscheit"[4]. Dann kam ein großer Rückschritt, als Florian die Schulreife nicht erhielt, wodurch sich Frau A. fürchterlich gekränkt fühlte. Sie habe mehrere Tage „Rotz und Wasser" geweint und äußerte diesbezüglich die Vermutung, dass dies Florian einen „psychischen Knacks" gegeben habe könnte. Frau A. bereue die Entscheidung, Florian in die Vorschulklasse gegeben zu haben, da diese Zeit „verloren" war und er lieber die erste Klasse sinnvoll wiederholen hätte können.

Frau Lorenz ist Florians Lehrerin seit der zweiten Klasse, was auch alle drei InterviewparterInnen im Gespräch erwähnen. Die Erzählweisen zu dem LehrerInnenwechsel fallen unterschiedlich aus und es zeigt sich für Florian, dass dies eher unerwartet und mit wenig Aufklärung vor sich gegangen sei. Die Beziehung zwischen Florian und seiner Lehrerin Frau Lorenz habe sich von Beginn an problematisch gestaltet. Es sei keine richtig positive Beziehung zustande gekommen, was alle drei BeziehungsparterInnen bestätigen. Anfang der ersten Klasse seien bereits Schulschwierigkeiten und der Verdacht auf ein Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS) von der Lehrerin und der Mutter geäußert worden. Es wurde jedoch nie etwas diesbezüglich, bis zu einem Gespräch Ende der dritten Klasse, unternommen worden. Frau Lorenz beschrieb, durch Verweise auf die Lehrerin der ersten

[4] Die Ausführungen in den Anführungszeichen geben gesprochene „In-vivo-Kodes" der InterviewparterInnen wieder.

Klasse und eigene Erfahrungen, dass die Mutter die letzten Jahre jegliche pädagogische Diagnostik und Förderung ablehnte. Mitte und Ende der dritten Klasse war laut der Mutter bereits „Feuer am Dach“ und eine völlige Überforderung trat bei der Mutter ein, da sie in einem Gespräch mit Frau Lorenz, einer Beratungslehrerin und der Direktorin mit der Diagnose Legasthenie und der Drohung zur Sonderschule konfrontiert wurde. Daraufhin folgten große Angst, Panik und Überforderung bei der Mutter, was sie Florian auch spüren habe lassen. Die Mutter gab an drei Tage lang durchgeweint zu haben und anschließend Florian noch mehr Druck gemacht zu haben, er müsse jetzt „Gas geben“ sonst komme er in die Sonderschule. Frau A. fühlte sich in dieser Situation durch die Schule nicht ausreichend aufgeklärt und unterstützt und betont dies mit dem Wunsch nach mehr „Aufklärung“. Daraufhin recherchierte Frau A. selbst im Internet und machte ein privates LRS-Institut ausfindig. Seit einem halben Jahr besucht Florian nun nach der Schule zwei Mal pro Woche eine private außerschulische LRS-Förderung. Durch die einfühlsame Beratung und Förderung stellte sich schnell eine Entlastung bei Frau A. ein, was sich laut der Mutter auch auf Florian positiv übertragen habe. Aufgrund der häufigen Gespräche im LRS-Institut mit Florian, seiner Mutter und der Lehrerin verdeutlichte sich unter anderem das Bild gröberer Kommunikationsschwierigkeiten durch unterschiedliche Wahrnehmungen. Anhand dieser Informationen und der regelmäßigen Beratungsgespräche wurde ein intensiverer Kontakt hergestellt und das Interesse der Beleuchtung dieser Beziehungstriade in Bezug zu den Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben gestärkt. Nach der Anfrage zu dem Forschungsvorhaben, stimmten alle drei InterviewparterInnen rasch zu, sodass eine zeitnahe Terminvereinbarung möglich wurde. Frau Lorenz habe in ihrem Kurzfragebogen angegeben eine Legasthenieausbildung absolviert zu haben und sich „sehr gut (9)“[5] mit dem Thema LRS auszukennen. Die Mutter erwähnte im Gespräch ebenfalls diese Zusatzqualifikation und die Verwunderung sowie Verärgerung darüber, dass Frau Lorenz dieses Wissen nicht nutze und Florian im Unterricht adäquat fördere. Frau Lorenz spricht im Interview des Öfteren von den „stärkeren und schwächeren SchülerInnen“ und es zeichnet sich, anhand der Schilderungen von Florian und seiner Mutter das Bild ab, sie bevorzuge Mädchen gegenüber Burschen und Akademikerkinder besonders.

Während der vorangegangen Telefonate wirkte Frau Lorenz durchwegs bemüht und engagiert Florian bestmöglich zu unterstützen. In der Interviewsituation von Frau Lorenz wurde diese bemühte Art durch eigene Überforderung mit der Situation von Florian und seiner Mutter sowie eine teilweise Resignation ergänzt. Frau Lorenz spricht im Interview sehr schnell und wartet selten die Fragen der Forschenden ab, bevor sie zu sprechen beginnt. Ihre Antworten sind sehr ausführlich und enthalten längere, narrative Elemente. Frau A. wirkt am Anfang des Gespräches etwas unsicher, was sich auch in ihrem unsicheren Lachen und Grimassieren

[5] Kurzfragebogen: Selbsteinschätzung zu Wissen über Lese-Rechtschreibschwierigkeiten von 1 bis 10, wobei 1 wenig Wissen und 10 sehr viel Wissen beschreibt. Ein Beispiel- Kurzfragebogen befindet sich im Anhang.

äußert. Sie spricht ebenfalls schnell und verwaschen, wodurch manche Interviewpassagen nicht ganz verständlich sind. Sie antwortet rasch, ausführlich und sehr persönlich. Florian selbst wirkt anfänglich unsicher, gewinnt mit der Zeit jedoch an Sicherheit und Selbstvertrauen in der Interviewsituation. Florian antwortet eher langsam und bedacht, wodurch ein nachdenklicher Eindruck entsteht. Aus dem Postskript der Interviewerin geht der Eindruck hervor, dass Florian durch mehrmaliges eigenes Korrigieren von Aussagen möglichst richtige Antworten geben möchte.

Alle drei Interviews vermitteln den Eindruck, dass es neben den Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben auch diverse andere Probleme innerhalb der Beziehungstriade gibt. Anhand der Interviews werden einerseits Gefühle von Wut, Enttäuschung, Überforderung, Kränkungen und andererseits fehlende Unterstützung sowie gegenseitige Schuldzuweisungen sichtbar. Die Beziehungen und die damit verbundenen Auswirkungen innerhalb der Triade könnten, so die Annahme, einen großen Einfluss auf die LRS von Florian haben. Im nächsten Teil wird nun die psychische Situation von Florian, seiner Mutter und seiner Lehrerin Frau Lorenz beleuchtet, um sich anschließend den zugrundeliegenden triadischen Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen zu widmen.

6.1.2 Die psychische Situation der BeziehungsparterInnen

Um das psychische Befinden und die damit verbundenen Stressfaktoren der einzelnen BeziehungspartnerInnen im ersten Fall zu verdeutlichen, werden jeweils Erläuterungen zu Florian, seiner Mutter und seiner Lehrerin angeführt.

Florian

Florian gibt im gesamten Interview immer wieder an „langsamer“ zu sein und mit Aufgaben nicht fertig zu werden. Er wirkt zu Beginn sehr bedacht, nachdenklich und korrigiert sich des Öfteren selbst. An manchen Stellen im Interview erscheint Florian auch bedrückt und in sich gekehrt:

> IP: ** Ich war zu langsam * [I: mhm] für die Hausaufgabe. Deswegen musst‘ ich vieles vieles daheim machen * (Interview_Florian, Zeile 219-220)

Florian schildert, wie auch in dieser Interviewpassage, im Zusammenhang mit Schule und Hausaufgaben immer wieder Aufgaben, bei denen er nicht fertig werde. Dieses Schuljahr gehe es ihm jedoch schon besser, da er jetzt schneller sei und mit den Hausaufgaben eher fertig werde in der Lernstunde. Er bringt durch seine Schilderungen teilweise unterschiedliche psychische Auffälligkeiten an die Oberfläche. Auf der einen Seite zeigen sich bei Florian internale Auffälligkeiten im Bereich von emotionalen Verunsicherungen. Wenn er über die

Schule spricht werden häufig Noten und Testsituationen geschildert, die ihn stark gekränkt und „grantig“ gemacht haben:

> 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 *
>
> I: In welchem Fach war das?
>
> IP: Mathe (Interview_Florian, Zeile 766-776)

Florian fühlt sich durch die Lehrerin oft ungerecht behandelt und betont dies in mehreren Erzählsequenzen. Dies äußert sich zum Beispiel bei dem Bevorzugen von Mädchen gegenüber Burschen in unterschiedlichen Bereichen (Noten, Lernhilfen, Sportunterricht) und dem Überziehen von Pausen, die Florian dadurch immer zu kurz werden, um sich zwischen den Stunden zu erholen. Leistungsängste werden anhand von den Benotungen deutlich, da Florian mehrmals Beurteilungen von Deutsch- und Mathematikaufgaben erwähnt. Diese äußern sich meistens mit Enttäuschungen oder Traurigkeit, da keine bessere Note erreicht wurde. Ein niedriges Selbstwertgefühl, welches die Mutter beschrieben hat, wird durch die Lehrerin und dem anfänglichen (überforderten, unwissenden) Verhalten der Mutter verstärkt. Anhand des Interviews konnten auf der anderen Seite auch externale Auffälligkeiten herausgearbeitet werden, die sich durch Wut und Ärger gegen ihn selbst und andere richten (Lehrerin und Freunde). Einmal erzählt Florian von einer „kleinen“ Handgreiflichkeit zwischen einem Mitschüler und ihm, bei der er sich nicht nur verbal, sondern auch körperlich geäußert habe, nachdem er diesen selbst spöttisch aufgezogen habe:

> IP: […] Aber einmal hat er mir auf die Nase gehaut. (I: Au) Da hat er aber ’ne * da hab’ ich ihm eine auf den Hinterkopf gehaut, weil das hat ziemlich wehgetan. (I: mhm) Hab ich sogar geblutet (I: Ui) *** Mh * (Interview_Florian, Zeile 164-166)

Florian fühlt sich manchmal unkonzentriert und führt dies darauf zurück, dass er „zu viel im Kopf habe“. Er erklärt dazu auch, dass er mehr Pausen bräuchte, da ihm Hobbies, die Aktivitäten nach der Schule etc. durch den Kopf gehen würden. Hier könnte interpretiert werden, dass sich Florian in Tagträume flüchte, um den überfordernden Situationen zu entkommen. Gelangweilt fühlt sich Florian bei Schulübungen, bei denen die Klasse die ganze Stunde schreiben müsste und er nie fertig werde. Dies löse wiederum Stress aus, da er nicht genügend Zeit habe. Der Zusammenhang einer differenten Wahrnehmung und einer teilweisen Unaufmerksamkeit beim Lesen und Schreiben wird weder von Florian noch seiner Lehrerin thematisiert. Weitere Stressfaktoren lassen sich bei Florian innerhalb der Schule anhand von Aussagen und Verhaltensweisen der Lehrerin, wie, er werde in die Sonderschule kommen, oder anhand des Vergleichens von Schularbeitsnoten mit MitschülerInnen

identifizieren. Der bevorstehende Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe wirkt zusätzlich hinsichtlich der Noten auf Florians psychisches Befinden ein und stellt eine Mehrbelastung dar. Einschlafschwierigkeiten werden vor Schularbeiten von der Mutter angegeben, können jedoch durch Gespräche mit der Mutter minimiert beziehungsweise beruhigt werden. Zusätzliche häusliche Stressfaktoren, wie stundenlange, konfliktreiche Hausaufgabensituationen können anhand der drei Interviews entnommen werden und weisen auf starke Spannungen Zuhause wie in der Schule hin. Die Mutter erwähnt im Interview auch „einen psychischen Knacks", den Florian durch ihr tagelanges Weinen und ihre Überforderung bekommen haben könnte. Die Trennung der Eltern, inkonstantes Erziehungsverhalten und das Übernehmen von Verantwortung für seine zwei jüngeren Schwestern können stressverstärkend auf sein psychisches Befinden und seine Leistungen im Lesen und Schreiben interpretiert werden.

Florians Mutter – Frau A.

Florians Mutter ist eine liebevolle Mutter, die laut der Lehrerin versucht in der Erziehung ihrer Kinder alles richtig zu machen. Ihr psychisches Befinden beschreibt die Mutter selbst nun als stabiler und entspannter, was sich wiederum entspannend auf Florian auswirke. Die Reflexionsebene, dass sich ihr Zustand auf Florian auswirke, wird deutlich. Frau A. konnte jedoch nicht immer so gut mit der Schulsituation von Florian umgehen und beschreibt mehrmals die Faktoren der eigenen Überforderung und Verzweiflung, um einen guten Schulplatz.

> IP: […] Also ich bin jetzt sehr viel entspannter, weil, wie bevor wir ins LRS-Institut kommen sind, hab' ich ihn angschrien und hab' gesagt, das gibt's doch nicht Florian, dass du das wieder falsch schreibst, also ich war ziemlich verzweifelt * (Interview_ Frau A., Zeile 32-34)

Eltern von Kindern mit LRS müssen oft mehr schulische Unterstützung leisten, was wiederum mit Geduld und Zeit verbunden ist. Frau A. hat neben Florian noch zwei Kinder, die viel Aufmerksamkeit benötigen. Außerdem habe Frau A. erst vor kurzem wieder zu arbeiten begonnen. Florian beschreibt, dass er bei den Leseaufgaben wisse, er müsse diese alleine machen, da seine Mama mit den Zwillingen Hausaufgaben machen müsse. Hier könnte ein innerer Konflikt bei Frau A. vermutet werden, da sie sich auch um Florian mehr kümmern wolle, aber nicht die nötige Zeit dafür habe. Die Mutter-Kind-Beziehung wird bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten erheblich belastet und es entstehen häufiger Konflikte. Frau A. selbst erwähnt keine große Belastung bei den Aufgaben, durch die Interviews von Florian und seiner Lehrerin konnte durch ihr vermehrtes und teilweise sehr strenges Vorgehen bei den Hausaufgaben (Schönschrift) ein Stressfaktor herausdestilliert werden. Es sei ihr wichtig, dass Florian die Aufgaben schön und ordentlich mache. Des Weiteren wollte Frau A. nicht annehmen, dass Florian weniger Hausaufgaben mache als andere Kinder in der Klasse, da er

den Lernstoff wie *alle* Kinder machen solle. Die Sorge um eine *gute* weiterführende Schule erwähnt Frau A. sowohl bei sich als auch bei Florian. Dabei sei ihr das Umfeld der Schule besonders wichtig und sie wolle nicht, dass Florian von anderen Kindern „heruntergezogen" werde:

> IP: -genau, und bissl Sorge hat er sicher und ich auch, weil wir noch immer nicht wissen, in welche Schule er als nächstes dann kommt [I: Mhm] ** und ja, aber ich hoff', *dass sich-dass sich da eine Tür aufmacht (lachend)* Ja, also wir sind positiv, wir sind positiv eingestellt und * (I: Mhm) hoffen das Beste (Interview_ Frau A., Zeile 46-49)

Anhand dieses Abschnittes wird ersichtlich, dass Frau A. bereits positiver eingestellt ist und zuversichtlicher in die Zukunft blicken könne. Dies wurde jedoch erst durch die außerschulische Beratung und LRS-Förderung ermöglicht, wie Frau A. bestätigt.

Florians Lehrerin – Frau Lorenz

Florians Lehrerin ist 36 Jahre alt und kann als sehr engagierte Lehrperson beschrieben werden, die sich grundsätzlich bemüht Unterstützung für Florian anzubieten. Dies gelingt ihr jedoch nur teilweise und es lässt sich herausarbeiten, dass sich Frau Lorenz unter Druck gesetzt und wenig wertgeschätzt fühle. Frau Lorenz beschreibt auch Hierarchiekämpfe mit Florian und seiner Mutter, als sie die Klasse übernommen habe. Eine Überforderung mit Familie A. soll anhand des folgenden Ausschnittes verdeutlicht werden:

> IP: […] also entweder nimmt sie Fördermaßnahmen an oder sie muss sich auch selbst was suchen, aber wir *können (betont)* das nicht mehr stemmen, sag ich jetzt amal und er *braucht (betont)* das einfach dringend ** (Interview_Frau Lorenz, Zeile 75-78)

Auch am Ende des Interviews wird ersichtlich, dass Frau Lorenz fast schon resignierend eingestehe, dass bei Florian nichts helfe und sie sich auch um andere SchülerInnen kümmern müsse. Frau Lorenz vergleiche ihre Arbeit als Klassenlehrerin mit einem „Hamsterrad" und beschreibt generalisierend „irgendwann hat man natürlich dann selbst dann schon mehr keine Energie mehr, wenn man schon so viel in-in in dieses Kind, in *diese Familie (betont*) auch investiert hat" (Interview_Frau Lorenz, Zeile 626-630). An dieser Stelle werden Gefühle der Enttäuschung und Verunsicherung deutlich, da es für Frau Lorenz unerklärbar ist, warum noch keine Unterstützung bzw. Förderung gefruchtet habe. In Zusammenhang mit beruflicher Profession und Wertschätzung der eigenen Arbeit kann das folgende Zitat aus dem Interview mit Frau Lorenz herangezogen werden:

> IP: […] Also sie sie war auch, wir haben dann nämlich auch mit der Frau Direktor letztes Jahr ein Gespräch gehabt, * weil sie auch sehr, ich weiß nicht wie sie bei Ihnen ah is', aber * ich glaub ihr war es einfach nicht bewusst, aber diese Art mit Leuten zu kommunizieren oder auch im im Elternheft zu kommunizieren, also [I: Mhm] da stand dann einfach nur der Satz, kein Datum, ich mein ich leg auch keinen Wert auf, sie muss jetzt nicht liebe Frau Lorenz oder sonstiges schreiben, aber i*rgendeine (betont)* Anrede find ich gehört einfach * zum Alltags-ah-

> leben dazu *(zittrige Stimme)* und keine Unterschrift also, das war alles so so salopp rüber und machen's halt und ich möchte das so (Interview_Frau Lorenz, Zeile 300-307)

Frau Lorenz fühlt sich durch das nicht Anerkennen ihrer Bemühungen, und einer für sie nicht korrekten Anrede im Mitteilungsheft kaum wertgeschätzt und teilweise abgewertet. Stress wird einerseits durch das Beobachten und Beurteilen der Eltern und andererseits durch die direkte Kommunikation- und Interaktion mit Florian und seiner Mutter enthüllt.

6.1.3 Triadische Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen

Die Beziehungen untereinander werden von allen drei BeziehungspartnerInnen ähnlich wahrgenommen und zeichnen sich durch wenig positiv/unterstützende Elemente aus. Florian erlebt seine Lehrerin als nervig, ungerecht und bedrohend.

Florian beschreibt in dieser Interviewpassage die Schule sowie seine Lehrerin und damit verbunden, können auch Rückschlüsse auf die Beziehung zu seiner Lehrerin Frau Lorenz gezogen werden:

> 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)

Durch ständige Drohungen und Maßregelungen in der Klasse kann sich Florian kaum auf das Lernen konzentrieren, da er entweder Ermahnungen aufgrund seines langsamen Arbeitstempos, seines Schriftbildes oder aber Späße befürchte. Seine Lehrerin verstehe keinen Spaß und schicke Kinder immer wieder vor die Türe, weswegen sich auch schon viele Eltern beim Stadtschulrat beschwert haben sollen. Vor allem das Vertrauen in seine Lehrerin dürfte Florian verloren haben, da sie Versprechen immer wieder gebrochen habe und ihn sowie andere Kinder bloßstelle. Der Faktor Vertrauen stellt jedoch ein zentrales Element in einer positiven SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung dar. Seine Mutter nehme Florian als streng aber mehr unterstützend als die Lehrerin war. Sie fordere eine schöne Form, aber „[…] Die Mama macht mir halt immer Eselsbrücken oder so, weil die Mama hilft mir eher [I: mhm] als die Lehrerin" (Interview_Florian, Zeile 627-268). Florian beschreibt in der Beziehung zu seiner Mutter wenig Gefühle und wirkt distanziert, was wiederum auf die Überforderung und das Anschreien der Mutter rückgeführt werden könnte.

Frau Lorenz spricht nach Abschalten der Tonaufnahme darüber, dass die emotionale Basis zwischen ihr und Florian beziehungsweise ihr und seiner Mutter von Anfang an nicht gegeben gewesen sei. Sie äußert ebenfalls, dass Florian sie hauptsächlich als „Buhmann" erlebe, der immer etwas von ihr verlange. Frau Lorenz nennt als Ursache für das fehlende Bindungsverhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen allgemein auch das Schulsystem,

das dieses verhindere. Die Ursachen für Florians Lese-Rechtschreibschwierigkeiten trennt Frau Lorenz von jenen seiner Verhaltensweisen, bringt diese somit nicht miteinander in Verbindung.

Florians Mutter fühlt sich von der Lehrerin wenig unterstützt und kritisiert an mehreren Stellen unterschiedliche Sichtweisen zum Thema Lernen und Hausaufgaben. Die Beziehung von Florian und Frau Lorenz sieht sie ebenfalls durch die Drohungen geprägt, welche keine positive LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung entstehen lassen konnten:

> 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. (Interview_ Frau A, Zeile 192-206)

Florian antwortet auf die Frage, wie er das Verhältnis von seiner Mutter und Frau Lorenz einschätze mit „Weiß' nicht so, aber * sie mag sie auch nicht s-so richtig" (Interview_Florian, Zeile 189). Die Wahrnehmung zu dem Verhältnis der BeziehungsparterInnen untereinander wurde zutreffend eingeschätzt und somit konnten die Annahmen in diesem Fall bestätigt werden. Dies bedeutet jedoch auch, dass die Beziehungen innerhalb der Beziehungstriade als weitgehend negativ und wenig unterstützend betrachtet werden können. Dies verstärkt das Wirkungsgefüge und eine ganzheitliche Betrachtung der Schwierigkeiten im Fall Florian wird ermöglicht. Soziale Beziehungen und damit Florians Beziehung zu seiner Mutter und seiner Lehrerin haben neben anderen Faktoren (genetische Faktoren, Schulinteresse des Vaters, sozioökonomischer Status) einen großen Einfluss auf seine Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Die Kommunikation und Interaktion untereinander nimmt dabei negativen Einfluss, da diese durch gegenseitiges Misstrauen, Schuldzuweisungen, Wut und fehlendes Vertrauen geprägt sind. Unterschiedliche Sichtweisen und Kommunikationsstrukturen zu den Themen – Zeit bei Aufgaben, Verringerung des Lernstoffes, Hausaufgabensituation, Lernunterstützung, Druckschrift anstelle von Schreibschrift als Auflage und der damit verbundenen Kommunikation darüber – konnte aus den drei Interviews herausgearbeitet werden.

6.2 Fall 2 – Sophie B.

Name	Rolle
Sophie B.	Kind
Herr B.	Vater
Frau Maier	Lehrerin

6.2.1 Kurzdarstellung

Sophie wurde als zweiter Fall für das Forschungsvorhaben ausgewählt, da ebenfalls durch die Beratungsgespräche in der privaten LRS-Förderung mit dem Vater und Sophie deutliche Schwierigkeiten in Deutsch und Mathematik sowie eine gewisse Unzufriedenheit des Vaters erkennbar waren. Es war ebenfalls bekannt, dass Sophie aufgrund ihrer psychischen Befindlichkeit seit ein paar Monaten eine Psychotherapie besuche, um ihre umgebenden Faktoren und Strukturen zu ver- bzw. bearbeiten (Trennung der Eltern, Alkoholproblem der Mutter, Tod eines nahen Verwandten, Konflikte mit dem Bruder, niedriges Selbstwertgefühl aufgrund ihrer schulischen Leistungen). Herr B. und Sophie erklärten sich nach einem kurzen Gespräch für die Interviews bereit und es erfolgte eine rasche Terminvereinbarung. Der Kontakt mit Sophies Lehrerin stellte sich allerdings als komplizierter heraus, da diese mehrere Monate nicht auf die E-Mail Anfrage antwortete. Nachdem die Interviews mit Sophie und ihrem Vater bereits stattgefunden hatten, trat Herr B. noch einmal vorsichtig an Frau Maier heran und verdeutlichte sein Interesse an dem Forschungsvorhaben. Schließlich willigte Frau Maier ein, den Kurzfragebogen und die Leitfragen schriftlich zu bearbeiten. Frau Maier antwortete teilweise unvollständig und sehr knapp auf die Fragen, diese konnten jedoch präzise in die Analyse eingearbeitet und ausgewertet werden.

Sophie befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews in der vierten Klasse Volksschule und ist neun Jahre alt. Sophie lebt abwechselnd mit ihrem älteren Bruder Max bei ihrer Mutter und ihrem Vater. Ihre Eltern sind getrennt und es kristallisieren sich divergierende Erziehungsvorstellungen anhand der Interviews heraus. Der Vater beschreibt ebenfalls die problematische Beziehung zu seiner Exfrau und ihre psychische Situation, die ihn zu einer gerichtlichen Klärung der Obsorge veranlasste. Er sei in Sorge gewesen und habe deutliche Veränderungen, wie zum Beispiel, Schlafstörungen bei Sophie wahrgenommen. Herr B. ist selbst Psychotherapeut und die Mutter arbeite im Sozial- und Gesundheitsbereich. Sophie hat einen älteren Bruder Max, der laut Sophie eine Sonderschule besuche und ein „ganz (betont) wenig Asperger, ganz ganz wenig“ (Interview_Sophie, Zeile 437) habe. Der Vater erwähnt Max

und seine Schwierigkeiten in der Schule sowie seine vorherige Lehrerin öfters und vergleicht ihn mit Sophie. Im Interview mit Sophie zeigen sich Konflikte mit ihrem Bruder und kein besonders gutes Verhältnis zwischen Sophie und Max. Auf die Frage, ob sie sich gut mit ihm verstehe, antwortete Sophie: „Ahm, nein. [I: Nein] (lachen beide) nein, ahm naja manchmal **“ (Interview_Sophie, Zeile 454). Das Thema Freundschaft und Freundinnen wird in den Interviews von Sophie selbst und ihrem Vater mehrmals aufgegriffen. Sophie dürfte sich in der Klasse nicht immer wohl gefühlt und auch wenig Freundinnen gehabt haben. Dies habe sich laut des Vaters deutlich verbessert und er sehe, wie sie an Selbstvertrauen gewonnen habe. Herr B. verbindet den Fortschritt im Lesen, Schreiben, Rechnen sowie ihrem Selbstvertrauen mit der privaten LRS-Förderung und hebt das Institut wiederkehrend positiv hervor. In diesem Zusammenhang zeigt sich anhand der Analyse des Interviews mit Herrn B. eine Unzufriedenheit mit der Lehrerin, da er sich nicht wahr- und ernstgenommen gefühlt habe. Die Kommunikation zwischen Herrn B. und Frau Maier findet primär schriftlich durch E-Mails oder im Mitteilungsheft statt, wodurch sich Herr B. nur ein marginales Bild von Sophies tatsächlichen Stärken und Befinden in der Schule machen könne. Er fühlte sich durch die Schule nicht unterstützt und in seinen Ängsten um Sophies schulische Leistungen und psychischen Befinden nicht wahrgenommen. Herr B. führte seine Antworten detailliert aus, wodurch mehrere narrative Sequenzen entstanden, die zugrundeliegende Gefühle hervorbrachten.

Sophie wirkte im Interview weniger besorgt und die Antworten kamen abwechselnd schnell und langsam. Sie knüllte ab der Mitte des Interviews ein Taschentuch und wirkte etwas abgelenkter. Ihre Antworten bezog sie meist auf ihre Leistungen in Deutsch und Mathematik. Sie führte genau aus, was ihr in Deutsch im Schreiben schwerfalle und dass sie sich sehr vor der nächsten Mathematikschularbeit fürchte. Der Übergang in die nächste Schule stellt ebenfalls ein großes Thema für Sophie dar, da die Schulwahl für sie mit ihren Noten zusammenhänge.

6.2.2 Die psychische Situation der BeziehungsparterInnen

Durch die Kurzdarstellung wurde bereits ein Einblick in die Beziehungstriade gegeben und mögliche psychische Belastungen dargelegt. Diese sollen nun ausführlicher aus dem Datenmaterial von Fall 2 herausgearbeitet und beleuchtet werden.

Sophie

Zu Beginn des Interviews antwortet Sophie auf die Frage, wie es ihr in der Schule gehe mit „Ahm naja ** also ich habe ein bisschen Angst vor der Schularbeit, weil ich die nicht so gut kann“ (Interview_Sophie, Zeile 5). Sie führt aus, dass sie Angst vor der nächsten Mathematik

Schularbeit habe. Sie hasse das Üben dafür, aber auf die Frage, ob sie sich Sorgen diesbezüglich mache, antwortet Sophie mit „nein“. In dieser ersten Interviewsequenz wird deutlich, dass Sophie sich durchaus Sorgen und Gedanken mache, da sie anführt, oft im Unterricht nicht mitzukommen und es nicht „kapiert“, was ihr als diese nicht ganz bewusst sind:

> IP: Naja nicht jetzt wirklich Sorgen *, 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)

Zu den Schwierigkeiten in Deutsch und Mathematik kommen auch Konzentrationsprobleme, die Sophie im Interview anführt. Es lässt sich anhand der nächsten Interviewpassage interpretieren, dass Sophie das Schreiben und Rechnen als besonders anstrengend empfindet und durch ihre LRS und ihre differente Wahrnehmung die Konzentration nachlasse. Hinzu kommt eine motorische Komponente, da Sophies Hand beim Schreiben schmerze.

> IP: Ja bin ich, unkonzentriert meistens. Es ist einfach so langweilig. So mit Zahlen mit dem Rechnen oder Hinschreiben, da tut mir immer die Hand weh (stöhnt) und das find ich nicht gerade toll. (Interview_Sophie, Zeile 280-282)

Sophie wirkt in dem Gespräch auf der einen Seite sicher und selbstbewusst, wenn sie schnell und locker antwortet. Auf der anderen Seite erscheint Sophie sehr unsicher und besorgt, um ihre schulischen Leistungen – vor allem um ihre Noten und die Gymnasiumwahl. Es lässt sich aus weiteren Textstellen belegen, dass Sophie ihre Leistungen mit ihren MitschülerInnen vergleicht und sich als weniger klug und langsam empfindet. Sie beschreibt, dass sie manchmal sehr lange brauche um Lerninhalte zu verstehen und auch bei Hausaufgaben sei dies der Fall:

> 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 144-146)

Die Hausaufgabensituation wird von Sophie als auch von ihrem Vater sehr deutlich beschrieben und es kristallisiert sich eine große Frustration heraus. Dies wird anhand der letzten Sequenz von Sophie als auch von Interviewpassagen von Herrn B. unverkennbar, der Hausaufgaben manchmal „hundertmal“ erkläre und Sophie diese Lerninhalte dennoch nicht richtig wahrnehmen und anwenden könne. Sophies Vater nimmt im Interview immer wieder auf ihre Unsicherheit und ihr Selbstbewusstsein Bezug, was sich auch in der Klasse gezeigt habe „Sie hat da ganz wenig Selbstbewusstsein gehabt und * ah * ist ihr einfach nicht gut gegangen“ (Interview_Herr B., Zeile 8-9). Der Vater bezieht Sophies Selbstwertgefühl meist auf die Schule und auch auf ihre Freundschaften. Ihre erste Zeit in der Klasse war etwas schwierig und der Vater habe sich große Sorgen gemacht. Nun in der vierten Klasse und vor allem durch die positive und wertschätzende Atmosphäre im LRS-Institut sieht Herr B. eine

deutliche Veränderung und hebt hervor, dass Sophie bereits viel an Selbstbewusstsein gewonnen habe:

> IP: Ich find es geht ihr wirklich doch viel besser, sie hat mehr Selbstbewusstsein was das betrifft. Wenn sie jetzt Fehler macht, äh dann merkt man so aha so ist das und gut besserts aus. Und ist dann nicht so gekränkt auch darüber, es ist nimma mehr so schlimm und bleibt da dran und ja ** Also in der Einstellung da hat sich auch was geändert, und auch in ihrem Gefühl wie sies kann. Dass es besser geworden ist, das fühlt sie auch. (Interview_Herr B., Zeile 112-116)

Sophies Lehrerin bemerkt in ihren kurzen schriftlichen Ausführungen ebenfalls, dass Sophie viel sicherer geworden ist und gute Fortschritte gemacht habe. Sophie thematisiert selbst ihre Klassensituation und Freundinnen überwiegend anhand von Leistungen und der neuen Schulen. Es gebe auch öfters Streitigkeiten, wenn Frau Maier die Kinder ungerecht behandle und Sophie empfinde solche Situationen als unangenehm. Es lässt sich eine Schul- und Leistungsangst bei Sophie feststellen, die auch Herr B. im Interview detailliert ausführt. Herr B. nimmt dabei auch auf haltgebende Strukturen und Ordnungsmuster Bezug, die Sophie gefehlt haben dürften:

> 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 das 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_Herr B., Zeile 237-241)

Diese haltgebenden Strukturen und mehrmaliges Wiederholen von Lerninhalten fehlen Herrn B. stark in der Klasse und vor allem von Frau Maier.

Sophies Vater – Herr B.

Herr B. ist ein sehr fürsorglicher Vater, der mit seinen eigenen Ressourcen versucht seine Kinder so optimal wie möglich zu unterstützen. Ihm ist Freude und Spaß beim Lernen sehr wichtig und er beschreibt diesen Faktor, wenn Sophie manchmal sehr geplagt von der Schule heimkomme im Gegensatz zum LRS-Institut, von dem sie oft vergnügt und positiv bestärkt komme.

Herr B. hat auf seinem Fragebogen, zum Thema der aktuellen Familiensituation die Zahl „3“ angekreuzt, wobei „1“ für „schwierig“ und „10“ für „besser geht’s nicht“ steht. Im Laufe des Interviews kristallisieren sich mehrere Belastungsfaktoren für Herrn B. heraus, die Einfluss auf das Familienleben haben. Zu den Sorgen und Ängsten um Sophies schulische Leistungen und ihr psychischen Befinden, kommt eine sehr problematische Trennung von seiner Frau hinzu. Es folgte, wie eingangs erwähnt, ein Gerichtsverfahren um die Obsorge, da Sophies Mutter unter Depressionen und Alkoholproblemen leide.

Die Sorgen, ob Sophie je die Kulturtechniken Schreiben und Lesen beherrsche, kommen in folgender Sequenz zum Ausdruck:

> IP: […] da hab ich schon ein bisschen Sorge gehabt, wie lernt sie die Grundtechniken (lacht). Das war eine Zeit lang wirklich eine Sorge und das ist Gott sei Dank geschwunden, also da ist es jetzt schon akzeptabel [mhm] (Interview_Herr B., Zeile 178-181)

Retrospektiv kann Herr B. dies mit einem Lachen beschreiben, es zeigt sich jedoch, dass diese Sorgen sehr tiefgehend sind und noch immer teilweise bestehen. Das Problematische ist, dass sich Herr B. durch die Lehrerin nicht ernst genommen gefühlt habe und den Eindruck hatte, sie wolle alles kleiner und harmloser darstellen.

> IP: […] Auch das die gut mitarbeitet und sich da anstrengt 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, aber jetzt ist es entschärft, es ist kein Vergleich mehr * zum Anfang. (Interview_Herr B., Zeile 79-84)

Anhand dieser Sequenz werden zwei Dinge sichtbar: erstens das sich Herr B. nicht wahrgenommen gefühlt habe und zweitens eine Frustration, da sich Sophie immer sehr anstrenge und durch ihre massiven Schwächen wenig Erfolge erziele. Der Faktor Frustration wird auch bei den Hausaufgaben aufgegriffen, die Herr B. als sehr belastend erlebt. Er erkläre ihr oft stundenlang Aufgaben und trotzdem kann sie diese nicht abspeichern, es wäre so als ob Sophie manche Dinge zum ersten Mal hören würde. Sophie soll die Aufgaben grundsätzlich im Hort erledigen, möchte jedoch oft lieber spielen und somit müssen diese am Nachmittag oder Abend mit dem Vater gemacht werden. Schwierig sei für den Vater auch, dass Sophie wenig Hausaufgaben von der Schule bekomme und auch eine Abneigung gegen diese entwickelt habe. Sie verstehe oft nicht, warum sie die Hausaufgaben machen solle und dadurch entstehen häufig Konflikte. Herr B. verliere manchmal die Geduld und er müsse sich bremsen, was er in dieser Interviewsequenz beschreibt:

> IP: […] Ich habe mich da immer sehr sehr zurücknehmen müssen, weil ich bin da zu ungeduldig geworden bin. (Interview_Herr B., Zeile 91-92)

Aus den Gesprächen mit Sophie und ihrem Vater kommt hervor, dass Sophie wenig Zeit für Freizeit und Hobbys habe und es lässt sich ein Zwiespalt bei Herr B. vermuten. Er wisse, dass Sophie neben der Schule, den intensiven Hausaufgaben- und Lernsituationen eine Psychotherapie und zwei Mal pro Woche eine außerschulische LRS-Förderung besuche, was eine zusätzliche Belastung darstelle, ihm jedoch das ordentliche Erledigen der Aufgaben und eine gute weiterführende Schule wichtig sind. An mehreren Stellen lässt sich eine diesbezügliche Überforderung erkennen, die sich mit diesem Zwiespalt und den weiteren familiären Belastungen in Verbindung bringen lässt.

Sophies Lehrerin – Frau Maier

Frau Maier ist 44 Jahre alt und hat selbst drei Kinder. Sie schätze ihre Kompetenz zum Thema Lese-Rechtschreibschwierigkeiten auf der Skala von „1“ (wenig Wissen) bis „10“ (sehr viel Wissen) mit einer „5“ ein. Wie bereits eingangs erwähnt, war die Kontaktaufnahme mit Frau Maier etwas langwieriger. Zu Beginn habe sie jegliche Zusammenarbeit aufgrund ihrer knappen Zeitressourcen abgelehnt:

> Es tut mir Leid (sic!), aber das erlaubt mein Zeitplan als Berufstätige und Mutter dreier Kinder momentan überhaupt nicht. Ich wäre gerne bereit, Fragebögen auszfüllen (sic!), aber ein Gespräch geht sich schlicht und einfach nicht aus. (Email_Frau Maier, 17.11.2017)

Frau Maier wirkt anhand der E-Mail Analyse etwas überfordert und gereizt. Es macht den Anschein, als würden ihre eigenen Ressourcen kaum ausreichen, ihren Alltag zu meistern und jegliche zusätzlicher Aufwand würde abgewiesen werden. Für ein externes Forschungsprojekt ist dies nachvollziehbar, es wurde jedoch anhand der Interviews mit Sophie und Herrn B. ihre Überforderung auch in der Klasse wahrgenommen. Anhand der Gespräche wurde sichtbar, dass Sophie eine sehr große Klasse mit „recht schwer zu bändigenden Kindern“ (Interview_Herr B., Zeile11-12) besuche, die viel Aufmerksamkeit und Zeit benötigen. Erst durch den Vater schließlich, der das Forschungsprojekt sehr gerne unterstützen wollte, willigte Frau Maier ein, wie bereits in ihrer ersten E-Mail angeboten, schriftlich Fragen zu beantworten. Herr B. erlebe Sophies Lehrerin als scheu und auch erfahre auch, dass sie weniger gerne Fragen genau beantworte oder sich zu einem, für ihn schwierigen Beziehungsthema, nämlich Hausaufgaben, aktiv einsetzten würde.

> IP: Ja, ich finde, dass sie scheu ist. Aber das ist jetzt vielleicht auch eine Unterstellung, sie hat ja selber Kinder und wahrscheinlich hats auch wenig Zeit zur Verfügung, das wird schon so sein. Aber so von der Art her, die Erfahrung die ich mit ihr so gemacht hab, sie hats nicht so gerne, wenn man da so genau fragt, ja. (Interview_Herr B., Zeile 398-401)

Dies würde die Annahme stärken, dass sich Frau Maier nicht nur überfordert fühle, sondern auch unter Beobachtung, was Eltern oder wissenschaftliche MitarbeiterInnen sehen oder entdecken könnten. An dieser Stelle wäre die Bedeutung von offenen, mündlichen Gesprächen hervorzuheben, durch die sich der Vater und Sophie wahr- und ernstgenommen fühlen würden und gleichzeitig Druck von der Lehrerin genommen werden könnte.

6.2.3 Triadische Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen

Die Beziehungstriade aus Fall 2 zeichnet sich durch unterschiedliche Faktoren und Strukturen aus und weist eine ambivalente Beziehung untereinander auf. Ambivalent bedeutet, wie gleich anhand der Interviewpassagen verdeutlicht werden soll, dass innerhalb der Triade zwischen positiven, neutralen und negativen Strukturen gewechselt wird. Die Beziehungen können nicht

als nur positiv/unterstützend, neutral oder negativ/nicht-unterstützend kategorisiert werden. Es lässt sich interpretieren, dass Sophie keine besonders positive Beziehung zu Frau Maier habe, aber auch keine, die sie in ihrer Entwicklung negativ beeinflusst. Auf die Frage, wie Sophie den Umgang mit ihrer Lehrerin beschreiben würde, antwortete sie mit:

> IP: Ganz ok. **
> I: Ganz ok?
> IP: Ja. (Interview_Sophie, Zeile 111-116)

Es zeigt sich, dass Sophie hier wenig ausführend erzählt, aber den Umgang mit ihr als „ganz ok“ empfindet. In der nächsten Interviewpassage wurde versucht ein wenig mehr über die Beziehung von Sophie und ihrer Lehrerin zu erfahren, wobei Sophie etwas verwundert reagiert:

> I: Und möchtest du jetzt vielleicht auch ein bisschen mehr von deiner Lehrerin, der Elisabeth erzählen?
>
> IP: Ich weiß jetzt nicht, worüber ich da erzählen soll?
>
> I: Ob du sie * vielleicht gerne magst auch als Lehrerin?
>
> IP: Hm ** Naja sie ist schon nett, weil wir dürfen zur Weihnachtsfeier was aufführen, was wir selber erfunden haben. Aber am meisten spielt sie nur Bubenspiele oder nimmt nur Buben dran, das ist irgendwie gemein. [I: Mhm] Manchmal * also ärgern die Mädchen sich schon über sie, aber nicht so. (Interview_Sophie, Zeile 76-86)

Sophie findet ihre Lehrerin „schon nett“, antwortet zögerlich und führt im Weiteren aus, dass sie sich ungerecht oder nachteilig im Gegensatz zu Buben behandelt fühle. Als schönes Erlebnis mit Frau Maier hebt Sophie den Ausflug zur Spanischen Hofreitschule hervor, und anhand der letzten Sequenz auch die selbst gestaltete Weihnachtsfeier. An einigen Interviewpassagen wird jedoch deutlich, dass sich Sophie im Unterricht nicht gehört und wahrgenommen fühle. Sie beschreibt ihre mehrmaligen Versuche im Unterricht etwas erneut erklärt zu bekommen, nur entweder werde sie von Frau Maier nicht beachtet, es werde ihr einmal kurz erklärt oder andere Kinder rufen ohne Aufzeigen heraus, wodurch Sophie zu wenig Zeit habe selbst nachzudenken und im Lernstoff wieder nicht mitkomme. Sie führe die mangelnde Unterstützung teilweise auf die Größe ihrer Klasse zurück und versuche damit selbst zurechtzukommen. Es scheint dennoch, als würde sich Sophie in ihrem Lerntempo und ihren Bedürfnissen nicht berücksichtigt oder übersehen fühlen.

> I: Genau, und kannst du sie dann fragen, wenn du etwas eben nicht verstanden hast zum Beispiel oder das du etwas nochmal erklärt haben möchtest?
>
> IP: Nein. **
>
> I: Mhm.

> IP: Nein. Es gibt zu viele Kinder und dann nimmt sie mich meistens nicht dran und dann erklärt sie es mir vielleicht noch einmal und dann kapier ichs wieder nicht. [I: Mhm] (unsicheres Lachen) unpraktisch. (Interview_Sophie, Zeile 24-33)

Frau Maier bezeichnet ihre Beziehung zu Sophie in ihren Ausführungen als „normal“ und geht nicht weiter darauf ein.

> Ich denke, ich habe eine „normale“, gute Beziehung zu Lilly. 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_Frau Maier, 9.1.18)

Anhand des E-Mailauschnittes von Frau Maier wird ein weiterer Aspekt aufgegriffen und zwar jener der Unterstützung. Frau Maier gebe an, selbst keinen Bedarf an Unterstützung oder Entlastung zu benötigen.

Sophies Vater beschreibt im Interview, dass Sophie zuhause überwiegend positiv von Frau Maier berichte und sie sich mittlerweile in der Klasse wohlfühle. Er unterscheidet zwischen der Wahrnehmung von Sophie und seinen eigenen, die er innerhalb dieser Interviewpassage später ausführt.

> IP: Ahm * Einerseits finde ich sie sehr nett, also wenn ich sie nur so, sagen wir mal so. Wenn ich sie nur so von der Erzählung von der Sophie kenn, dann finde ich sie einmal sehr nett. Weil die Sophie, irgendwie mag sie sie. Und auch die Mädchen, die ihr, ja das ist irgendwie sehr, da merk ich sie ist sehr genau, die geht da sehr darauf ein, auf meine Frau.
>
> Das war eigentlich recht gut, nur * im persönlichen Kontakt, äh (zögerlich, laut atmend) Elternsprechtag oder wenn da andere Gespräche notwendig waren oder wenn man nachgefragt hat oder wegen der Hausaufgaben, hab ich gfunden, da war das immer ein sehr knapper Kontakt. So wo ich nicht viel mehr über die Sophie und wie es ihr geht erfahren habe. ** Und ja also ich konnt ma eigentlich da so nach ihrem Bericht die Situation in der Klasse gar ned so richtig vorstellen. Also das was ich sozusagen, also die Erfahrung die ich dann gemacht habe, habe ich dann auch durch andere Eltern, ja und so stückchenweise so mosaiksteinmäßig zusammengetragen aber ned unbedingt von der Lehrerin. Das war ned so einfach. (Interview_Herr B., Zeile 42-54)

Anhand der Ausführungen lässt sich vermuten, dass Herr B. und Sophie eine ambivalente Beziehung mit mehr positiven Elementen zu Frau Maier haben. Herr B. beschreibt die Situation mit Frau Maier als „ned so einfach“. Es zeigt sich bei beiden eine Unzufriedenheit und eine gewisse Frustration über die Interaktions- und Kommunikationsstrukturen mit Frau Maier. Wie bereits auch in der psychischen Situation von Herrn B. herausgearbeitet, zeigt sich anhand der letzten Interviewpassage große Frustration und das Gefühl von Frau Maier nicht wahrgenommen zu werden, was durch offene und regelmäßig stattfindenden Gesprächen geändert werden könnte. In der folgenden Sequenz soll noch einmal die erlebte Kommunikation von Herrn B. mit Sophies Lehrerin verdeutlicht werden:

> IP: Nein. * Nein weil die hat das sehr * und das war auch bissl eigenartig weil die hat in den ersten zwei Klassen, überhaupt keine Schwierigkeiten gesehen. Immer so: Nein die macht das schon, das war so, ich mein ja auf der einen Seite gut, weil weil man merkt ja, da ist eine gewisse

> Sympathie zur Sophie. Die Seite war gut, aber * das ahm das tatsächliche, wie soll ich sagen, das Problem wodurch die Sophie auch gelitten hat, wo sie sich als nicht so kompetent erfahren hat, das hat sie bagatellisiert. * Und ich habe es eigentlich von Anfang an gesehen, dass das ned so passt. Nach ein paar Monaten, also ganz am Anfang kann man nichts sagen, aber nach ein paar Monaten ist mir das schon aufgefallen, nicht. Das sie ganz stark die Buchstaben verwechselt (lacht), von rechts nach links schreibt und so weiter. * (Interview_Herr B., Zeile 99-107)

Es soll hervorgehoben werden, dass das entstandene Gefühl von Herrn B. und Sophie durch das wenig positive/unterstützende Verhalten und Kommunizieren von Frau Maier als ausschlaggebend interpretiert werden kann. Herr B. benutzt das Wort „bagatellisiert“, um das Herunterspielen und Verharmlosen von Frau Maier in Bezug auf Sophies Schwierigkeiten zu beschreiben, welche Herr B. bereits nach ein paar Monaten in der Schule bemerkt habe.

Sophie selbst beschreibt die Kommunikation und Interaktion von ihrem Vater und Frau Maier als schwierig. Sophie führt an, dass ihre Eltern bzw. ihr Vater mit Frau Maier eher bei Elternsprechtagen Kontakt habe und sonst über E-Mail kommuniziert werde. Auf die Frage, ob sich ihr Vater mit Frau Maier verstehe, antwortet Sophie:

> IP: Also * mein Papa ärgert sich schon manchmal über die Elisabeth, wenn sie uns zu wenig Hausaufgabe gibt, weil mein Papa sagt ich muss mehr haben, aber * ich finde das nicht (lachen beide) Und ja * also *** (Interview_Sophie, Zeile 126-128)

Das Thema Hausaufgaben wird von Sophie und Herrn B. an mehreren Stellen erwähnt und intensiv ausgeführt. Anhand dessen lässt sich vermuten, dass es von allen drei BeziehungsparterInnen unterschiedliche Wahrnehmungen zu den Hausaufgaben gebe. Sophie beschreibt, dass sie sich freue, wenn weniger Hausaufgabe zu machen sind und nicht verstehe, warum sie diese manchmal überhaupt machen müsse. Für Herr B. werden meist zu wenig Hausaufgaben und Lernübungen für Zuhause von Frau Maier gegeben. Es bleibt offen, ob Frau Maier ihrer Klasse allgemein weniger Hausaufgabe aus einem bestimmten Grund gebe. Es dürfte sich jedoch auch durch mehrmalige Kontaktversuche von Herrn B. nichts geändert haben:

> IP: […] Ich weiß nicht, ob das ihren beruflichen Hintergrund hat, aber * im Vergleich zum Buam hat die Sophie kaum Hausübungen bekommen. Es hat nie Hausübungen gegeben, und da hab ich mir gedacht, da ist es eh schon notwendig, dass man das bissl trainiert und dann gibt’s keine Hausübung (lacht). Es war irgendwie nicht sehr nachvollziehbar und hat sich auch trotz mehrmaliger Anläufe nicht verändern ja. Sie hat es dann immer so gesehen, sie kann es ja freiwillig machen. Ja aber das ist schon was Anderes. (Interview_Herr B., Zeile 145-151)

An dieser Stelle erscheint es für die Beziehungstriade wichtig, über eigene Vorstellungen und Hintergründe der Hausaufgaben – und damit zusammenhängende Bedürfnisse und Sorgen – zu sprechen. Hausaufgabensituation treten hier, wie in Fall 1, als deutliches Problem mit unterschiedlichen Erlebensweisen hervor und können als bedeutende Schwierigkeit innerhalb der Beziehungstriade von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen mit LRS angesehen werden.

Die Beziehung von Sophie zu ihren Eltern beschreibt sie eher knapp, aber mit den Worten „ganz gut“. Anhand des gesamten Interviews wir der Eindruck einer liebevollen Beziehung zu ihren Eltern sichtbar, jedoch Themen der Unsicherheit treten hervor, die sich durch die Erzählungen von Herrn B. verstärken. Sophie geht in ihrem Interview auf die Unterschiede ihrer Eltern ein und beschreibt ihre Mutter mehr als „Faulsocke“ und ihren Vater als „eher strenger“. Ein Leistungsdruck durch ihre Eltern wird nicht offen dargelegt, sondern subtil, dass ihr Vater mehr Wert auf ordentliche Hausaufgabe lege und die letzten zwei Generationen in das Gymnasium gegangen seien, welches sie nun ebenfalls ausgewählt habe.

Herr B. stehe selbst unter Druck, wie in dem Kapitel der psychischen Situation herausgearbeitet wurde, und habe sich Entlastung durch die Lehrerin gewünscht. Erst durch das außerschulische LRS-Institut stellte sich wieder eine entspannte Situation für Herrn B. und Sophie ein. Für Herrn B. entstehe im LRS-Institut ein Gruppengefühl, „Wir schaffen das!“ (Interview_Herr B., Zeile 132-133), welches die Kinder motiviert und Eltern entlastet.

> IP: Ah also ich find also was da in der Klasse vorgeht. Also das weiß ich einfach nicht, ah was ich gesehen hab, ist das ähm * im LRS-Institut eine Atmosphäre ist, so wie ich es mir für Kinder (lacht) wünschen würde. Das da eine unheimlich wohlwollende Stimmung ist, ja das da die (stottert) das das eine Stimmung ist mit Perspektive, das man da Geduld hat, das da ah die Lehrerinnen freundlich sind. (Interview_Herr B., Zeile 120-124)

Herr B. hebt die Freundlichkeit und Geduld der LehrerInnen im LRS-Institut hervor, da er selbst manchmal die Geduld verliere und nach einer gewissen Zeit diese Sophie nicht mehr entgegenbringen könne. Durch seine Ausführungen wird ersichtlich, dass er sich ebenfalls mehr positive und wohlwollende Unterstützung durch die Lehrerin wünsche.

6.3 Fall 3 – Lukas C.

Name	**Rolle**
Lukas C.	Kind
Frau C. und Herr C.	Eltern
Frau Müller	Lehrerin

6.3.1 Kurzdarstellung

Die Auswahl der InterviewpartnerInnen erfolgte bei Lukas anhand der geschilderten positiven Kommunikation innerhalb der Beziehungstriade. Aus vorangegangen Beratungsgesprächen konnte auf eine gute Zusammenarbeit von Familie C. und der Schule geschlossen werden. Lukas besucht die vierte Klasse Volksschule und ist neun Jahre alt. Er wächst zweisprachig mit den Sprachen Deutsch und Serbisch auf, was auf den Akzent im Sprechen zurückzuführen ist. Lukas hat zwei ältere Schwestern und einen jüngeren Bruder, die alle gemeinsam mit den Eltern in einer kleinen Wohnung wohnen. Die Familie kann als Patchworkfamilie bezeichnet werden, da die älteren Schwestern jeweils aus den ersten Ehen der Eltern und Lukas sowie sein jüngerer Bruder als gemeinsame Kinder der Eltern stammen. Der Vater besitzt eine eigene Firma in Wien und die Mutter ist derzeit arbeitslos bzw. Hausfrau, worüber sie im Gespräch nicht sehr glücklich wirkt. Lukas besuchte in Wien den Kindergarten und trat mit sechs Jahren in die Volksschule ein. Vor einem Jahr, somit Anfang der dritten Klasse, übernahm Frau Müller Lukas Klasse und habe sehr schnell guten Kontakt mit den Kindern und Eltern herstellen können.

Die Zustimmung und Teilnahme an dem Forschungsvorhaben erfolgten von Herrn C. schnell, wodurch wieder eine rasche Terminvereinbarung möglich wurde. Die Interviews haben in der Wohnung von Familie C. stattgefunden, da es zeitlich für den Vater nicht anders möglich gewesen wäre. Die Forscherinnen wurden sehr herzlich begrüßt und es entwickelte sich eine angenehme Atmosphäre. Durch den ersichtlich engen Wohnraum sind kaum individuelle Gespräche möglich, was mit der Zurückhaltung Lukas im Gespräch in Verbindung gebracht werden kann. Zu Beginn hat ein Gespräch mit Frau C. und Herr C. gemeinsam stattgefunden, wobei sich Lukas, sein Bruder und eine Schwester ebenfalls im Wohnzimmer befanden. Als der Vater wieder in die Arbeit musste, fanden zeitgleich und im selben Raum die Gespräche mit Frau C. und Lukas statt. Dies stellte eine Herausforderung für die Forscherinnen dar, nachdem Frau C. eher sehr laut gesprochen hat und Lukas sich durch die Anwesenheit der Mutter sichtlich unwohl gefühlt hatte und weniger öffnen konnte. Frau C. wirkte zu Beginn unsicher und entschuldigte sich mehrmals für ihr schlechtes Deutsch. Dies änderte sich als ihr Mann gegangen war und sie konnte freier erzählen. Lukas antwortet im gesamten Gespräch sehr wortkarg auf die ihm gestellten Fragen mit Kopfschütteln, „Ja“, „gut“, „nein“. Es kommen wenige Erzählsequenzen zustande und es wirkt, als würde Lukas die Fragen manchmal nicht richtig oder missverstehen. An dieser Stelle kann interpretiert werden, dass Lukas aufgrund seiner Zweisprachigkeit und Deutsch als Nicht-Muttersprache Schwierigkeiten in Deutsch habe. Nach sehr kurzen Interviews mit Lukas und Frau C. wurde das Tonbandgerät ausgeschalten und eine lockerere Stimmung konnte entstehen. Lukas Geschwister, die sich für die Interviews zurückgezogen hatten, setzten sich anschließend wieder gemeinsam ins

Wohnzimmer, wo noch eine Weile mit den Forscherinnen geplaudert wurde. Das Gespräch mit Lukas Lehrerin, Frau Müller, fand in der Schule in einem Beratungsraum statt. Frau Müller kündigte zu Beginn gleich an, dass sie ein wichtiges Gespräch in einer halben Stunde hätte und daher nur begrenzt Zeit habe. Frau Müller antwortete trotz des Zeitdruckes ausführlich, überlegte intensiv über die Beziehung und Fortschritte im Lesen und Schreiben bei Lukas und stellte ebenfalls Fragen. Nach den Gesprächen wurde im Forschungstandem reflektiert, dass es einerseits sehr bemühte und engagierte Bezugspersonen für Lukas gibt, andererseits auch enge Wohnverhältnisse, die Lukas keinen ruhigen, eigenen Arbeitsplatz ermöglichen.

Anhand der drei Interviews wurden die Schwierigkeiten im Schreiben und Lesen sowie in Mathematik und die damit verbundene Frustration von Lukas deutlich, die alle InterviewparterInnen zum Ausdruck gebracht haben. Es wurde sichtbar, dass alle BeziehungsparterInnen das Engagement und das Bemühen von Lukas wahrnehmen und anerkennen. Der Übergang in die Sekundarstufe übt auf das Familienleben Druck aus, was die Eltern und Lukas im Gespräch benennen. Die Unterstützung der Schule und die monatlich regelmäßig stattfindenden Gespräche mit der Lehrerin erleichtern dem Umgang mit den Schwierigkeiten deutlich. Der Wunsch nach sichtbaren Verbesserungen (auch anhand von Noten) ist präsent, damit Lukas nicht seinen Ehrgeiz durch Misserfolge verliere.

6.3.2 Die psychische Situation der BeziehungsparterInnen

Nach der Kurzdarstellung folgt nun wieder die Erläuterung der psychischen Situation von Lukas, seinen Eltern Herr und Frau C. sowie seiner Lehrerin Frau Müller.

Lukas

Lukas wirkte sehr zurückhaltend und schüchtern, wobei ihm manchmal ein kleines Grinsen oder Grimassieren entkommt. Er beobachtete den Raum und wirkte in der Interviewsituation abgelenkt. Lukas antwortet sehr knapp und wenig ausführlich, es wird jedoch deutlich welche Gedanken ihn beschäftigen. Der Fokus seiner Antworten liegt auf seinen Noten und seinen Schulschwierigkeiten in Deutsch und Mathematik. Er wirkt betrübt, wenn er an die Schule denkt und antwortet darauf, ob er sich in seiner Klasse wohlfühle mit „Nein“. Durch kurzes Nachfragen und Lukas Körperhaltung kann interpretiert werden, dass es sich um ein bestimmtes Mädchen handle, welches ihn besonders nerve, vermutlich auch gefalle. Mit seiner Lehrerin verstehe er sich „gut“. Lukas schildert im Zusammenhang mit der letzten Deutschschularbeit seine Note sowie seine Fehler, wobei seine Erklärung der Aufgabenstellung etwas diffus wirkt. Der Eindruck einer tiefen Traurigkeit und eigenen Enttäuschung wird deutlich erkennbar. Die Traurigkeit zeigt sich auch in einem späteren

Abschnitt, als Lukas das Thema der Fehler im Bezug zu seinen Wünschen an die Schule aufgreift:

> 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 214-231)

Neben der Traurigkeit und seinen Leistungsängsten, zeigt sich im Interview auch eine gewisse Freude, dass ihn jemand bewusst Fragen stellt und zuhört. Unter Bezugnahme auf seine Wünsche und Ideen, wie ihm Schule mehr Spaß machen könnte, schießt er Lesen hervor. Er führt diesen Wunsch nicht näher aus, es kommt jedoch hervor, dass er den Deutschunterricht und Lesen gerne möge. Auf die Nachfrage zu seinen Fehlern und der Schularbeitssituation bestätigt Lukas klar mit einem „Ja", dass er mehr Zeit benötigt hätte und nervös gewesen sei. Lukas Lehrerin als auch seine Eltern führen Lukas starke Nervosität vor den Schularbeiten ebenfalls an und heben ihre Sorgen bezüglich der weiteren Schule mit noch mehr Schulfächern, Überprüfungen und LehrerInnen hervor. Es herrscht Einigkeit darüber, dass Lukas einerseits ein sehr engagierter sowie bemühter Schüler sei, der alles richtig und vor allem schnell machen möchte und andererseits ein Kind, welches bereits deutliche Anzeichen von Übermüdungs- und Erschöpfungszuständen zeigt. Lukas selbst bringt seine Erschöpfung in folgender Interviewpassage zum Ausdruck:

> 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 47-64)

Lukas Schul- und Aufmerksamkeitsschwierigkeiten bedingen sich vermutlich gegenseitig, und Frau Müller hebt lächelnd hervor, dass es im Unterricht sehr schwierig sei.

> IP: […] Ah, Konzentrationsfähigkeit ist *sehr (betont)* gering. * Also er steigt mir nach fünf Minuten, wenn überhaupt er fünf Minuten *dabeibleiben kann (betont),* komplett aus. (Interview_Fr. Müller, Zeile 34-36)

Lukas, seine Lehrerin als auch seine Eltern betonen Noten und Lukas kaum erkennbare Fortschritte in Deutsch und Mathematik. Der Druck bezüglich des bevorstehenden Schulwechsels und einer guten Schulausbildung kristallisiert sich in den Interviews heraus. Der Ehrgeiz von Lukas als auch von den Eltern begünstigt negativen Druck hinsichtlich guter Noten für die neue Schule, was Frau Müller zu relativieren versucht. Aufgrund seiner Diagnose und dem Legasthenieerlass würde sie ihn nie negativ beurteilen, wodurch sie beruhigend auf die Familie wirkt.

Lukas Eltern – Herr und Frau C.

Lukas Eltern machen einen überaus engagierten und fürsorglichen Eindruck, der sich durch regelmäßige Treffen mit Frau Müller als auch der eigenen (finanziellen) Ermöglichung von außerschulischen Förderungen in Deutsch und Mathematik zeigt. Während dem anfänglichen gemeinsamen Gespräch, bei dem allgemein über die Interviewsituation und das Forschungsvorhaben gesprochen wird, stellt der Vater Fragen und die Mutter tritt mehr in den Hintergrund. Sie wirkt unsicher und auch etwas schüchtern in der Gegenwart ihres Mannes. Bei Frau C. kommt im gesamten Gespräch hervor, dass sie sich als Mutter große Sorgen um Lukas psychisches Befinden mache, wenn er wenig schläft und den ganzen Tag unter Zeitdruck stehe und sie eigentlich nichts dagegen machen könne:

> IP: […] Was kann ich noch tun, keine Ahnung [I: Mhm] Aber ich hab' auch ein Gefühl, die sind *sehr (betont*) müde schon von das [I: Mhm] ** Das is' ganz große Stress ** Sie kommen von der Schule, dann schnell schnell schnell * schnell essen, schnell Hausübung machen und manchmal schaffen sie nicht * halbes. Dann gehen 'ma schnell LRS-Institut, bis sie Zuhause kommen (Interview_Fr. C., Zeile 243-247)

In dieser Interviewpassage schildert Frau C. eine alltägliche Situation von Lukas und seinem jüngeren Bruder und erweckt den Eindruck, dass beide Kinder durch ständiges Hetzen unter Druck sowie Ermüdung stehen. Im Zusammenhang mit ihrer Berufstätigkeit wird deutlich, dass sich Frau C. eigentlich wünsche wieder arbeiten gehen zu können, da ihr der Haushalt und die Kinder oft zu viel werden. Bei Herrn C. macht es eher den Eindruck als würde er unter finanziellem Druck stehen und sich um die schulische bzw. berufliche Zukunft von Lukas sorgen. Er betone immer wieder die monatlichen Kosten für die Legasthenie- und Dyskalkulie

Förderung und fordert schmunzelnd Anerkennung im Anfangsgespräch von der Interviewerin. Nach diesem ersten Gespräch verabschiedet sich der Vater, da er noch einen Termin habe und erwähnt lachend „er müsse ja das Geld verdienen“. Am Ende des Interviews mit Frau C. weißt sie in Bezug auf Fortschritte und Entwicklungen bei Lukas darauf hin, dass es kleine Schritte sind, die sie sehe und vor allem sein Bemühen. Ihre Reflexion wird mit folgender Passage deutlich: „Da braucht man viel Geduld und Nerven für die Kinder“ (Interview_Frau C., Zeile 292-293).

Lukas Lehrerin – Frau Müller

Frau Müller ist 61 Jahre alt und arbeitet seit ungefähr 40 Jahren als Volksschullehrerin und betont ihren Erfahrungsschatz, auf den sie immer zurückgreifen könne. Sie befinde sich im vorletzten Dienstjahr und bezeichne Lukas als „Spezialfall“ was seine schulischen Schwierigkeiten betreffe. In diesem Zusammenhang verweist Frau Müller auf ihre persönlichen Ressourcen aus denen sie schöpfen könne, aber auch auf einen enormen Energieaufwand, den sie für Lukas Unterstützung in der Schule aufbringe. Im Gegensatz zu den vorangegangenen Fällen zeigt sich, dass Frau Müller als einzige Lehrerin eigene Ressourcen und ihr Kollegium der Schule anführt. Sie hebt ihr positives Erleben des Kollegiums hervor, welches ihr ermöglicht auf „schwächere“ Kinder wie Lukas im Unterricht einzugehen. Der Austausch und die Unterstützung des Kollegiums stellt eine Entlastung für Frau Müller dar. Genauso verhält es sich mit den Gesprächen mit Herrn C., der die Hauptansprechperson für Frau Müller sei, die sie nicht als anstrengend oder verpflichtend erachtet, sondern vielmehr als vorbildlich und engagiert wahrnimmt. Durch ihr eigenes Engagement, ihre Reflexionen über die Entwicklungen sowie das Hineinversetzten in Situationen der Kinder beschreibt Frau Müller ein sehr nahes Verhältnis zu den Familien:

> IP: - na’ das is’ schon * [I1: das is’ * ja] es is’ einfach viel. 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. [I1: ja] (Interview_Frau Müller, Zeile 70-76)

Frau Müller erweckt den Eindruck, sie nehme Lukas Anstrengungen emphatisch war. In einem späteren Abschnitt zeigt Frau Müller jedoch auch auf, dass es manchmal schwierig sei, dass sie so ein nahes Verhältnis haben, wenn sie zum Beispiel krank sei. Lukas braucht *sie* und eine permanente Betreuung im Unterricht und könne sich schwer auf andere LehrerInnen einlassen. Diesbezüglich äußert Frau Müller ihre Sorgen in der weiterführenden Schule, in der Lukas mehr LehrerInnen als auch Schulfächer haben werde, bei denen niemand mehr so

verfügbar sei wie sie. Als Wunsch äußert Frau Müller am Ende des Interviews Erfolgserlebnisse für Lukas, die seine Anstrengungen honorieren:

> IP: […] 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. * (Interview_Frau Müller, Zeile 385-387)

6.3.3 Triadische Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen

Lukas antwortet zurückhaltend, jedoch mit einem eindeutigen „Ja" auf die Frage, ob er sich mit seiner Lehrerin verstehe. Als die Interviewerin versucht einen tieferen Einblick in die Beziehung von Lukas und seiner Lehrerin sowie deren Interaktion und Kommunikation in der Klasse zu gewinnen, antwortet Lukas wieder mit einem schlichten „Ja. Gut."

> 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. (Interview_Lukas, Zeile 106-121)

Lukas wirkt verwundert, als nach einem schönen Erlebnis mit seiner Lehrerin gefragt wurde und antwortet mit „Personenbeschreibung". Daraus lässt sich ableiten, dass Lukas die Frage nicht in Bezug zu einem bestimmten Ereignis stellt und im Interview auf seine Schulschwierigkeiten fokussiert ist. Mit dieser Interviewpassage verbunden, kommt zum Ausdruck, dass Frau Müller das Thema Personenbeschreibung und die angrenzenden Rechtschreibregeln (Groß-und Kleinschreibung, Interpunktion etc.) für Lukas gut erklärt habe. Im weiteren Interview wird ebenfalls deutlich, wie auch bei Frau Müller, das eine unentwegte positive Kommunikation zwischen Lukas und Frau Müller bestehe. Lukas fühle sich in den Gesprächen mit seiner Lehrerin wohl, wertgeschätzt und gut aufgehoben, was auch die Eltern bekräftigen. Umgekehrt lässt sich anhand der Interviewaussagen und den Gesprächen mit Lukas ableiten, dass Lukas ein sehr gutes Verhältnis zu seinen Eltern habe und sich zuhause wohl fühle und auch über unangenehme Gefühle gesprochen werde.

> I: Und so mit den Gesprächen mit deiner Lehrerin, fühlst du dich da gut aufgehoben?
>
> IP: Ja.

I: Mhm, gut. Mit deinen Eltern kannst du da auch darüber reden, wie es dir in der Schule geht? Mit Mama oder Papa?

IP: Hm. ja.

I: Also kannst du auch sagen, wenn du einmal traurig bist zum Beispiel oder?

IP: Ja. (Interview_Lukas, Zeile 278-289)

Frau C. beschreibt im Zusammenhang damit ebenfalls, dass sie viel mit Lukas über die Schule und seine Leistungen spreche. Wenn sie Lukas frage warum er Zuhause alles richtigmache und in der Schule nicht, antworte er ihr „ja ich hab‘ Angst“ (Interview_Frau C., Zeile 166-167). Es kommen Gefühle von Scham und Augst hervor etwas falsch machen zu können. Frau C. erzählt dies mit einer weichen und verständnisvollen Stimme.

Frau Müller beschreibt Lukas als einen ganz „Süßen“ und dass er keine Berührungsängste habe. Im Gespräch kommt hervor, dass Frau Müller Lukas Ehrgeiz und Bemühen sehr wertschätze und im Vergleich mit anderen SchülerInnen als nicht selbstverständlich erachte. Sie müsse ihn immer wieder an Aufgaben erinnern, macht dies jedoch mit einer ausdauernden freundlichen und motivierenden Haltung gegenüber Lukas, weil sie wisse, wie unangenehm ihm vergessene oder nicht gemachte Aufgaben seien.

IP: […] 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 (Interview_Fr. Müller, Zeile 195-199)

Frau C. beschreibt anhand der letzten Mathematikschularbeit anschaulich, wie Frau Müller auch mit negativen Leistungen von Lukas umgehe und stets eine aufbauende und selbstwertstärkende Haltung einnehme. Sie habe wegen seiner negativen Benotung weder geschimpft noch die Situation als etwas *Schlimmes* dargestellt. Sie habe, wie in der Literatur Betz und Breuninger (1987) angeführt, entdramatisierend gewirkt:

IP: -na, sie sagt, sie schimpft nicht oder sagt sie, ne-ah 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_Frau C., Zeile 106-110)*

Den intensiven Kontakt mit den Eltern initiierte vor allem Frau Müller, nachdem sie Lukas für sehr intelligent halte und seine Schwierigkeiten in Deutsch und Mathematik immer größer wurden. Frau Müller betonte, dass Lukas eine sehr gute „Grundintelligenz und Allgemeinwissen“ habe und sie nicht genau die Ursachen benennen könne. Sie würde die Ursache jedoch am ehesten im genetischen Bereich verorten, da für Frau Müller das

Elternhaus genau die richtige Balance zwischen fordern und fördern herstelle. Sie sehe wie bemüht auch die Eltern sind und freue sich über den guten Kontakt und Austausch über Lukas Entwicklung in Deutsch und Mathematik.

> IP: Also der V-grundsätzlich sehr sehr bemüht. * Sehr dahinter, der Kontakt is' ein sehr guter. Der Vater kommt regelmäßig * ah auf ein Gespräch (Interview_Fr. Müller, Zeile 80-81)

Genauso gehe es Herrn und Frau C., die den Kontakt mit Frau Müller als sehr positiv/unterstützend wahrnehmen. Nachdem Frau Müller gesagt habe, Lukas brauche professionale Hilfe außerhalb der Schule, habe sie mehrere Vorschläge mit den Eltern besprochen und die Eltern genau aufgeklärt. Frau Müller beschreibt darüber hinaus, dass sie einen Bluttest vorgeschlagen habe, da die Blutwerte eventuell auch mit seinen Übermüdungs- und Erschöpfungszuständen in Verbindung stehen könnten. Aus den Interviews geht hervor, dass sich die Eltern nie von der Schule übergangen oder zu wenig beraten gefühlt haben. Frau C. betont im Interview auch wie wichtig ihr und ihrem Mann die regelmäßigen Gespräche seien:

> IP: -Er geht immer, bis jetzt hat er nie gefehlt. Er geht immer dort und hört der zu, was sie sagt, was sie hört [I: Mhm] ja
>
> I: Also Ihnen ist das wichtig?
>
> IP: Ja, ja, sehr wichtig. [I: Mhm] Weil wir möchten auch wissen, wie's ihm geht, wo is' seine Schwäche, was braucht er und so [I: Mhm] * ich find', das ist gut. (Interview_Frau C., Zeile 57-63)

Es zeigt sich, dass die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus im Fall von Lukas sehr positiv und unterstützend erlebt wird. Der Fall von Lukas veranschaulicht, wie einem pädagogischen Teufelskreis entgangen werden kann und in wertschätzender und offener Kommunikation innerhalb der Beziehungstriade Entlastung geschaffen werden kann. Es kann folglich für Kinder mit LRS, deren Eltern und LehrerInnen Entlastung durch regelmäßige und offene Gespräche eintreten sowie dadurch Missverständnissen in der Kommunikation und gegenseitigen Schuldzuweisungen entgegengewirkt werden.

Die nachfolgende Tabelle ist eine zusammenfassende Darstellung der Analyse von allen drei Einzelfällen anhand der theoriestützenden Kategorien in Bezug auf psychische Auffälligkeiten und Stresserleben der Kinder, Schulschwierigkeiten, Beziehungen und Kommunikation/Interaktion innerhalb der Triade.

Kategorien	Fall 1: Florian	Fall 2: Sophie	Fall 3: Lukas
Faktor: Psychisches Befinden der Kinder (Scheerer-Neumann 2015; Von Suchodolez 2007; Schulte-Körne 2010; Schenk-Danzinger 1975)	- Aufmerksamkeits-probleme - Traurigkeit, Enttäuschung - Wut, Ärger - niedriges Selbstwertgefühl - Einschlaf-schwierigkeiten	- Aufmerksamkeits- und Konzentrations-probleme - Unsicherheit - wenig Selbstbewusstsein - Schlafstörungen - Enttäuschung	- Aufmerksamkeits-probleme - Traurigkeit, Enttäuschung - Nervosität - Scham - niedriges Selbstwertgefühl - Übermüdungs- und Erschöpfungs-zustände
Faktor: Stresserleben der Kinder (Lohaus, Domsch & Fridrici 2007; Von Suchodolez 2007; Betz & Breuninger 1987)	- Trennung der Eltern - Geschwister-problematik - bevorstehender Übergang von Grundschule in die Sekundarstufe - Hausaufgaben-situation - zu wenig Zeit bei Aufgaben - Leistungsangst (Noten) - Leistungsdruck	- Trennung der Eltern - KM psychische Auffälligkeiten und Alkoholproblem - unterschiedliches Erziehungsverhalten der Eltern - Hausaufgaben-situation - bevorstehender Übergang von Grundschule in die Sekundarstufe - zu wenig Zeit bei Aufgaben - Leistungsangst (Noten) - Leistungsdruck	- enge Wohnverhältnisse - bevorstehender Übergang von Grundschule in die Sekundarstufe - Hausaufgaben-situation - zu wenig Zeit bei Aufgaben - Leistungsangst (Noten) - Leistungsdruck
Schulschwierig-keiten	- Deutsch und laut der Lehrerin auch Mathematik	- Deutsch und Mathematik	- Deutsch und Mathematik
Struktur: Beziehungen innerhalb der Triade (Betz & Breuninger 1987)	- problematische Beziehungen untereinander - pädagogischer Teufelskreis - „Schattenarbeit“ der Mutter	- ambivalente Beziehungen mit mehr positiven Elementen	- positive und unterstützende Beziehungen untereinander
Struktur: Kommunikation/ Interaktion innerhalb der Triade	- unregelmäßige Interaktion zwischen KM, Lehrerin und Direktorin - wenig wertschätzende und unzufriedene Kommunikation innerhalb der Triade (negativ/nicht-unterstützend)	- hauptsächlich E-Mail Interaktion zw. KV und Lehrerin - zwischen K-L neutral/positiv - teilweise unzufriedene Kommunikation innerhalb der Triade (positiv, neutral, negativ/nicht-unterstützend)	- alle 6 Wochen regelmäßige Interaktion zwischen KV und Lehrerin - zwischen K-L ständig - sehr positive und zufriedene Kommunikation (positiv/ unterstützend)

Tabelle 2: Zusammenfassende Tabelle von allen drei Einzelfällen anhand der theoriestützenden Kategorien

Mithilfe dieser Tabelle wird nun auf die zweite Forschungsfrage eingegangen, die das Ziel verfolgte, gemeinsame Faktoren und Strukturen im Vergleich der Einzelfälle herauszuarbeiten. Zudem sollen die herausgearbeiteten bedeutendsten Strukturen für Kinder mit LRS – nämlich die Kommunikation/Interaktion innerhalb der Beziehungstriade – näher beleuchtet werden und ein „best practice Beispiel“ für einen positiven und unterstützenden Umgang (damit verbundene Kommunikationsformen) präsentiert werden. Damit will einem pädagogischen Teufelskreis nach Betz und Breuninger (1987) vorgebeugt und eine Verschlimmerung der Schulschwierigkeiten und der psychischen Situation von Kindern mit LRS verhindert werden. Dadurch soll schließlich Entlastung für alle BeziehungspartnerInnen entstehen und Missverständnissen in der Kommunikation entgegengewirkt werden.

7 Vergleich der Einzelfälle

Durch das empirische Material wurde ein umfassender und spezifischer Einzelfallblick auf das Problemfeld der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und damit verbundenen Faktoren und Strukturen ermöglicht. Ein ganzheitlicher Blick auf die psychischen Belastungen und die prägenden Beziehungen innerhalb der Triade, die sich wechselseitig mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben beeinflussen, wurde deutlich. Gemein ist allen drei Einzelfällen, dass diese Rückschlüsse auf ein multikausales Geflecht erlauben. Dieses stützt die Annahme der Literatur (Warnke, Hemminger & Plume 2004a; Klicpera et al. 2010; Scheerer-Neumann 2015; Streinbrink & Lachmann 2014), dass es nicht nur *einen* relevanten Faktor bei Kindern mit LRS gibt, sondern ein gegenseitiges Wechselspiel an unterschiedlichen Faktoren und Strukturen, welche für die aufkommenden Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben sowie psychischen Auffälligkeiten verantwortlich ist. Im folgenden Teil werden nun die drei Einzelfälle in Bezug auf die Faktoren psychische Situation und Stresserleben der Kinder sowie die Strukturen Kommunikation und Interaktion innerhalb der Triade verglichen.

Faktoren Psyche/Stress

In der Fachliteratur findet sich zu dem Zusammenhang von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und psychischen Auffälligkeiten eine hohe Korrelation. Schulte-Körne (2010, 718) führt an, dass etwa 40 bis 60 Prozent von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten auch an Aufmerksamkeitsschwierigkeiten oder psychischen Auffälligkeiten wie Traurigkeit leiden. Dies trifft auf alle drei Einzelfälle zu, da aus den Interviews von Florian, Sophie als auch Lukas explizit Aufmerksamkeitsprobleme und bei Lukas und Florian auch Gefühle der Traurigkeit hervorgehen. Zu den Schulschwierigkeiten in Deutsch kommen bei Sophie und Lukas auch Mathematikprobleme hinzu. Im Fall Florian werden Schwierigkeiten in Mathematik nur von der Lehrerin thematisiert, nicht jedoch von Florian selbst oder seiner Mutter. Die erhöhte Anzahl

an Lernstunden zuhause als auch in privater Förderung, wird in den Interviews differenziert dargestellt. Die Förderung im privaten LRS-Institut wird im Fall Florian und Fall Sophie als außerordentlich hilfreich und unterstützend beschrieben. Die Lern- und Hausaufgabensituation von den beiden Fällen können als höchst konflikthaft beschrieben werden und teilweise negative Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehungen wurden ersichtlich. Im Fall Lukas wird das Lernen zuhause als auch das außerschulische LRS-Institut weniger aufgegriffen, da dieser Fall durch seine Unterstützung und Fördermaßnahmen innerhalb der Schule positiv hervorsticht. Durch das intensive Üben und die Legasthenieförderung zeigen sich bei Lukas dennoch bereits starke Übermüdungs- und Erschöpfungszustände. Die außerschulische LRS-Förderung wird als zusätzliche Förderung von Lukas besucht, da seine Lehrerin dies den Eltern dringend als weitere Handlungsmaßnahme empfohlen habe. Bei Florian und Sophie lassen sich durch ihre Überforderung und Notenangst vor allem auch Probleme beim Schlafen feststellen. Frau A. führt bei Florian Einschlafschwierigkeiten an und Herr B. bei Sophie Schlafstörungen, die bei beiden immer wieder im Zusammenhang mit Schularbeiten und Noten auftreten. Bei Sophie als auch bei Florian ließen sich zusätzliche Stressfaktoren im häuslichen Umfeld (Trennung der Eltern, psychische Verfassung eines Elternteiles, Geschwisterthematik, unterschiedliches Erziehungsverhalten) identifizieren. Bezüglich der Patchworksituation im Fall Lukas konnten keine expliziten Hinweise auf Stress oder Konflikte gefunden werden. Es kann jedoch angenommen werden, dass Lukas aufgrund der engen Wohnverhältnisse sowie eines fehlenden eigenen Arbeitsplatzes, keinen eigenen Rückzugsort hat. In der Fachliteratur ist bekannt, wie wichtig ein ruhiger und strukturierter Arbeitsplatz für Kinder mit LRS ist, da laut Klicpera et al. (2010, 195) sonst negative schulische Leistungen zu erwarten sind. In Fall 1 und 2 sind die räumlichen Verhältnisse nicht bekannt, da die Interviews an einem externen Ort, nicht wie in Fall 3 zuhause, stattgefunden haben.

Weitere internalisierende Faktoren zur psychischen Situation in den drei Fällen können wie folgt beschrieben werden: Florian und Sophie haben gemeinsam, dass diese wenig Selbstvertrauen haben oder weitgehend hatten. Gefühle der Enttäuschung lassen sich in allen drei Fällen wiederfinden, Gefühle der Traurigkeit in zwei von drei Fällen – bei Florian und Lukas. In Fall 3 werden von der Mutter Gefühle des Schams angesprochen, die sich auch im Interview mit Lukas bestätigt haben. Alle drei Kinder thematisierten in ihren Interviews auch ihr Arbeitstempo und langsamer im Vergleich zu anderen MitschülerInnen zu sein, wodurch wieder Rückschlüsse auf ihr eigenes (negatives) Selbstwertgefühl oder Selbstkonzept gezogen werden können. Externalisierende Faktoren wie Wut, Ärger und teilweise Aggressivität werden nur in Fall 1 sichtbar.

Als weitere Stressfaktoren lassen sich in allen drei Fällen eindeutig Schulnoten und Leistungsdruck erkennen. Damit verbunden war auffallend, dass in allen drei Einzelfällen angegeben wurde, zu wenig Zeit bei der Bearbeitung von Aufgaben und vor allem Schularbeiten zu haben. Dieser Stressfaktor könnte durch die LehrerInnen jedoch minimiert werden, indem sie den Kindern mehr Zeit für gewisse Aufgaben einräumen und dadurch Erfolgserlebnisse erhöhen. Diese Unterstützungsmaßnahme trifft lediglich auf Lukas Lehrerin, Frau Müller zu, die Lukas mehr Zeit zur Bearbeitung gebe. Ähnlich dem Stress der Schulnoten, sind der Stress und die Ängste vor dem Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe zu erkennen. Die aufkommenden Sorgen bezüglich der Schulwahl und der Druck bezüglich ausreichend guter Noten stellen eine erhöhte psychische Belastung für alle Kinder dar. Vor allem auch die Eltern sind davon stark betroffen und thematisieren ihre Ängste diesbezüglich.

Die erläuterten Faktoren zu Psyche und Stress verdeutlichen einen sich gegenseitig beeinflussenden Kreislauf. Positive Interaktions- und Kommunikationsstrukturen können einen wichtigen Beitrag leisten, um aus diesem Kreislauf auszubrechen und neue Wege der Entlastung zu schaffen. Das Schaffen von Ermutigung und Erfolgserlebnissen ist besonders bedeutsam, um einer Schulverweigerung und Schulunlust sowie weiteren Sekundärsymptomen entgegenzuwirken.

Strukturen Kommunikation/Interaktion

Gemein haben Fall 1 und 2, dass sich innerhalb der Interviews deutliche Spannungen im Elternhaus herauskristallisierten. Gespannte Eltern-Kind-Beziehungen, die sich auf Sorgen und Ängste bezüglich Noten und der weiteren Schulwahl, sowie Überforderung mit der aktuellen Hausaufgabensituation und fehlender Unterstützung durch die LehrerInnen zurückführen lassen, konnten in Fall 1 und Fall 2 nachgewiesen werden. Spannungen im Elternhaus sind nach Tamm (1970) bei Kindern mit LRS sehr häufig zu beobachten und als Folge legasthenischer Störungen zu betrachten. Laut Tamm können wiederum gespannte Eltern-Kind-Beziehungen auch, als ein Faktor von vielen, Lese-Rechtschreibschwächen hervorrufen. Bei Fall 3 zeigten sich ebenfalls Sorgen, Ängste und deutliche Überforderungsanzeichen in der Familie, jedoch keine konflikthaften Beziehungen zwischen Eltern und Kind oder innerhalb der Triade. In Fall 1 konnten problematische Beziehungen innerhalb der Triade identifiziert werden und der Hinweis auf einen pädagogischen Teufelskreis nach Betz und Breuninger (1987) wurde ersichtlich. Eine genetische Disposition wurde in Fall 1 und Fall 3 angeführt, welche vermutlich die Lese-Rechtschreibschwierigkeiten mitbeeinflussen. Phonologische Informationsverarbeitungsschwächen, als weitere mögliche Ursache, wurde in keinem der drei Fälle angegeben. Problematische Beziehungen, die auf Misstrauen, Schuldzuweisungen und fehlendes Verständnis zurückzuführen sind, können in

Fall 1 und 2 interpretiert werden, die als Wirkfaktor innerhalb von Ursachen und Symptomen fungieren. In Fall 1 können die schwierigen Beziehungen in Zusammenhang mit den unregelmäßigen Interaktionen zwischen Frau A. und Frau Lorenz, die auf einer wenig wertschätzenden und vorwurfsvollen Basis stattfinden, gebracht werden. Anhand der Interviews aus Fall 1 konnte eine unzufriedene Kommunikation bei allen BeziehungsparterInnen abgeleitet werden. Die Kommunikation innerhalb der Triade von Fall 1 kann als negativ/nicht-unterstützend kategorisiert werden. Im Vergleich dazu, wird in Fall 2 eine unzufriedene Kommunikation sichtbar, die wechselseitig als positiv, neutral, negativ/nicht-unterstützend kategorisiert wurde. Zurückzuführen ist diese Unzufriedenheit von Herrn B. auf die fehlenden persönlichen Gespräche mit Frau Maier und das Wahrnehmen seiner Sorgen und Ängste in Bezug auf Sophies schulische Entwicklung. Ähnlich verhält es sich bei den Interaktions- und Kommunikationsstrukturen bei Florian und Sophie sowie deren LehrerInnen: Beide erleben ihre Lehrerin als nicht unterstützend im Unterricht und in ihrem Verhalten als ungerecht. Aus Florians und Sophies Aussagen werden auch Bloßstellungen und Kränkungen durch die Lehrerin sichtbar. Nachdem die Beschreibungen der Beziehungen innerhalb der Triade von Sophie wechseln und die Ausführungen ihres Vaters, Herrn B., ebenfalls unterschiedliche Perspektiven öffnen, wurden diese als ambivalent, mit mehr positiven Elementen eingestuft. Fall 3 stellt, wie bereits angeführt, eine Ausnahme unter den drei analysierten Fällen dar. Anhand der Interviews können die Beziehungen innerhalb der Triade als positiv und unterstützend betrachtet werden. Es finden regelmäßig, alle sechs Wochen, Gespräche zwischen Lukas Lehrerin und Herrn C. statt, die sich durch eine wertschätzende und zufriedene Kommunikation auszeichnen. Die Eltern von Lukas erhielten von Frau Müller bereits nach ersten Beobachtungen der Verschlechterung Informationen und aufbauende Beratungsgespräche folgten. Dabei wurden Herr und Frau C. über die Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (sowie Mathematikschwierigkeiten) umfassend informiert und erhielten konkrete Unterstützungs- und Fördermaßnahmen. Die Kommunikation und Interaktion kann folglich in Fall 3 als positiv/unterstützend kategorisiert werden. Anzuführen ist in Fall 3, dass Lukas durch regelmäßige Gespräche in der Klasse mit Frau Müller sich unterstützt und wohl fühlt, jedoch eine Einbindung in die Gespräche von seinem Vater und seiner Lehrerin für seine weitere Entwicklung als sinnvoll und wichtig erscheint. Die neue Form von Dreiergesprächen in Schulen – KEL-Gespräche (Derfler, Kiemayer & Leitner 2012) – wurde in der Theorie kurz präsentiert und wird für die vorliegende Arbeit als bedeutend für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus erachtet. Wie Ulich (1993) beschreibt, müssen SchülerInnen jeden Tag zwischen den Lebenswelten von Familie und Schule „pendeln“ und eine Einbindung in regelmäßig stattfindende triadische Gespräche – zu beobachteten Fortschritten, Veränderungen, Aufgaben und Erfolgserlebnissen – könnten dabei Entlastung schaffen. Genau diese regelmäßig stattfindenden, persönlichen Gespräche

sowie eine umfassende erste Beratung zu LRS durch die LehrerInnen haben Frau A. und Herr B. als ausdrücklichen Wunsch angegeben.

7.1 Schlussfolgerungen für die „Kommunikation und Interaktion“

Die Kategorien beziehungsweise Strukturen „Kommunikation/Interaktion“ wurden für die zweite Forschungsfrage darüber hinaus weiterbearbeitet, da diese als Grundlage und als bedeutendste Strukturen für den Umgang und die Handlungsweisen der BeziehungsparterInnen aus dem Datenmaterial herausgefiltert werden konnten. Die Tabelle fasst nun die Gemeinsamkeiten der Kategorien „Kommunikation/Interaktion“ der drei Einzelfälle anhand der Aussagen der Eltern zusammen und Schlussfolgerungen werden angeführt.

Fallzuordnung	Gemeinsamkeiten zur Kategorie „Kommunikation/Interaktion“	Schlussfolgerungen
Fall 1: Florian	- Wunsch nach „Aufklärung“ und Beratung - mit Sorgen und Ängsten wahrgenommen werden - transparente Unterstützungsmaß-nahmen der Lehrerin	- Fehlende Aufklärung - Fehlende, regelmäßige Gespräche mit der Lehrerin, in der Triade - Fehlende Wertschätzung und Offenheit in Interaktion/Kommunikation
Fall 2: Sophie	- Wunsch nach „Struktur“ und persönlichen Gesprächen - gehört werden in Sorgen um Schulschwierigkeiten (kein bagatellisieren) - mehr Unterstützungsmaßnahmen der Lehrerin	- Fehlende Struktur - Fehlende, regelmäßige Gespräche mit der Lehrerin, in der Triade - Fehlende Wertschätzung und Offenheit in Interaktion/Kommunikation
Fall 3: Lukas	- Beratung und Unterstützung durch die Lehrerin gegeben - Regelmäßig stattfindende Gespräche von E-L - Bedeutung der positiven Unterstützung ist den Eltern bewusst	- Wertschätzung der aktuellen Kommunikations- und Interaktionsstruktur von K-E-L - Mögliche Verbesserung: Lukas in die regelmäßigen Gespräche miteinzubeziehen

Tabelle 3: Gemeinsamkeiten zur Kategorie Kommunikation/Interaktion

Einleitend muss gesagt werden, dass alle BeziehungspartnerInnen je individuelle (Schul)Erfahrungen, Haltungen und eigene Kommunikations- und Interaktionsmuster mitbringen. Diese gilt es aus einem geteilten Interesse zu reflektieren und zu respektieren, um

gemeinsame Lösungswege zu finden und weitere Schritte zu gehen. Ein positiver und unterstützender Umgang mit der Problematik kann in Belastungssituationen jedoch, wie es in Fall 3 zutrifft, für alle BeziehungspartnerInnen (Lohaus et al., 2007) Entlastung darstellen.

Für eine gelingende Kooperation von Schule und Elternhaus sind den beiden Elternteilen aus Fall 1 und 2 besonders offene und beratende Gespräche wichtig. Es zeigt sich der Wunsch nach Struktur und Transparenz in der Beratung als auch im weiteren Verlauf des Schuljahres. Fehlendes Vertrauen und Wertschätzung durch die Lehrerin wird in Fall 1 und 2 explizit thematisiert. Bedeutsam erscheint auch der Wunsch nach begleitenden Unterstützungsmaßnahmen durch die Lehrerin und nach regelmäßigen Gesprächen über den Leistungsstand, Veränderungen und Ermutigungen.

Anzumerken ist, dass jeweils das Bewusstsein und die Haltung gegenüber den anderen BeziehungspartnerInnen eine bedeutende Rolle spielt. Eine positive und unterstützende Haltung in der Zusammenarbeit spiegelt sich in einer wertschätzenden und gleichberichtigten Interaktion und Kommunikation wider. Die gesamten Gespräche sollten auf Authentizität beruhen, da Eltern und LehrerInnen und vor allem Kinder schnell wahrnehmen, wenn etwas nicht ehrlich kommuniziert wird. Dafür ist Vertrauen zwischen den BeziehungspartnerInnen notwendig, welches lediglich in Fall 3 besteht. Schweer (1996) betont, dass Vertrauen in Kommunikation und Interaktion sowie damit verbundenen Beziehungen von großer Bedeutung ist, welches nach und nach aufgebaut werden muss.

Fall 3 zeichnet sich schließlich durch regelmäßig stattfindende Gespräche (ca. alle sechs Wochen) zwischen dem Kindsvater und der Lehrerin aus. Diese habe Lukas Lehrerin selbst nach einem Erstgespräch und einer Beratung mit den Eltern eingeführt, um sich über den weiteren Verlauf der Leistungen sowie der psychischen Situation von Lukas und seinen Eltern regelmäßig auszutauschen. Lukas Eltern sind mit der Lehrerin und ihrer Interaktion sehr zufrieden, was sie in den Gesprächen mehrmals hervorheben. Es besteht gegenseitiges Vertrauen und in der Interaktion und Kommunikation wird an einem gemeinsamen Weg gearbeitet, damit Lukas die 4. Klasse Volksschule gut abschließen könne. Herr und Frau C. zeigen Wertschätzung gegenüber der entgegengebrachten Zeit und Elternarbeit von Lukas Lehrerin und diese umgekehrt hebt das Engagement der Eltern hervor. Aus den Interviews der BeziehungspartenrInnen gibt es keine Anzeichen von Schuldzuweisungen oder Kränkungen. Was sich jedoch aus dem Interview mit Lukas ableiten lässt, ist, dass es positive Effekte auf Lukas Entwicklung haben könnte, wenn er mehr in die Gespräche mit seiner Lehrerin und seinem Vater eigebunden würde. Dies könnte Lukas, wie es auch bei Sophie und Florian als notwendig erachtet wird, bei dem Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls und zu mehr Motivation helfen. Durch den bereits sehr positiven und unterstützenden Umgang gelingt es den Spalt beziehungsweise das Hin- und Hergerissen sein zwischen Elternhaus

(Erwartungsdruck) und Schule (Leistungsdruck) (Ulich 1993) für Lukas weitgehend zu schließen.

Die gewonnenen Schlussfolgerungen zum Umgang mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in der Schule und den damit verbundenen Kommunikations- und Interaktionsstrukturen in der Beziehungstriade dienen nun als Grundlage für die Generierung eines „best practice Beispiels“.

7.2 Kommunikations- und Interaktionsablauf bei Kindern mit LRS

Ableitend aus allen drei Einzelfällen soll nun ein mögliches „best practice Beispiel“ im Umgang mit Kindern mit LRS und der Kommunikation/Interaktion innerhalb der Beziehungstriade von Kindern, Eltern und LehrerInnen in der Grundschule dargestellt werden, welches anhand der Analyse generiert wurde.

Um jedoch in weiterer Folge ein einen Kommunikations- und Interaktionsablauf bei Kindern mit LRS zu präsentieren, folgt eine Ausführung zur Veranschaulichung der unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema *Hausaufgabensituation im Fall 1*. Dieses soll die Missverständnisse in der Kommunikation während des Schuljahres innerhalb der Triade abbilden.

In der Handreichung „Der schulische Umgang mit der Lese- Rechtschreib-Schwäche“ (BMB 2016, 44) wird die Möglichkeit für Kinder mit LRS angeführt, in Absprache mit der Lehrperson, weniger Hausaufgaben zu erhalten oder spezifische LRS-Übungen nach der Schule zu bearbeiten, um diese dadurch zu entlasten. Frau Lorenz schildere, dass Frau A. dieses Angebot nicht annehmen konnte und Florian genauso viel Leistung erbringe müsse, wie seine MitschülerInnen. Gleichermaßen besteht die Sorge der Lehrerin, dass Florian sich bei weniger Aufgaben ausruhen und „zurücklehnen“ könnte. Florian schildert die Hausaufgabensituation als stundenlangen, anstrengenden Prozess in der Schule als auch Zuhause. Eine Reduzierung der Hausaufgaben könnte Entlastung für Florian schaffen. Die Frage wie Frau Lorenz mit Frau A. und Florian über die Hausaufgabensituation gesprochen habe, bleibt offen. Es zeigt sich jedoch, dass weder Florian genau darüber informiert wurde noch Frau A., die sich dadurch mehr als „schlechte Mutter“ fühlte, weil ihr Sohn nicht mit den anderen Kindern „mithalten“ könne. Frau Lorenz beschreibt die Hausaufgaben als perfekt erledigt, wenn diese abgegeben wurden. Sie sehe ebenfalls die ausradierten Seiten und frage sich wie lange und mit welcher Motivation Florian und seine Mutter am Nachmittag daran sitzen würden.

Perspektive von Florian
Ich müsste weniger Hausaufgabe machen und dafür habe ich für die Übung, die ich aufhabe, mehr Zeit. Es wäre vielleicht keine schlechte Idee für mich, aber was denken dann die anderen und vor allem Mama von mir, wenn ich nicht alles schaffe?
Perspektive von Frau A.
Nein, Florian muss genauso viel Hausaufgaben, wie alle anderen Kinder erledigen. Er ist kein Sonderschulkind, er schafft das mit mir zuhause!
Perspektive von Frau Lorenz
Ich habe Florian erlaubt weniger Hausaufgaben zu machen, damit er entlastet wird, auch wenn ich Sorge habe, er könnte sich darauf ausruhen. Es ist ihm viel zu viel geworden und ich weiß, dass Florian mit seiner Mutter oft stundenlang am Nachmittag daran arbeitet. Er muss auch oft alles neu schreiben, weil seiner Mutter das Schriftbild nicht ordentlich genug ist. Jetzt wurde das Reduzieren aber nicht angenommen, was soll ich denn noch alles machen.

Tabelle 4: Beispiel Hausaufgabensituation aus Fall 1

Anhand dieses Beispiels wird sichtbar, wie wichtig es wäre hier zu intervenieren und alle drei Perspektiven der BeziehungsparterInnen in einem Gespräch zusammenzuführen. Erst durch das gegenseitige Wahrnehmen von eigenen Gefühlen (Reflexionsprozesse) und Auflösen von Missverständnissen in der Kommunikation kann eine konstruktive Lernatmosphäre für Florian und eine Entlastung für alle drei geschaffen werden.

Mit Elementen des Gesprächsleitfadens (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2005c) und der Analyseergebnisse soll ein Bespiel generiert werden, wie die Kommunikation sowie Interaktion zwischen Kindern, Eltern und LehrerInnen im Schulalltag gestaltet werden kann, um eine weitere positive Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Der Gesprächsleitfaden des Bundesministeriums wurde speziell für eine Gesprächssituation erarbeitet, wenn negative Veränderungen in den Leistungen der Kinder ersichtlich sind (Frühwarnsystem). Das neu generierte Beispiel soll den Umgang während des *gesamten* Schuljahres mit einer wertschätzenden und unterstützenden Kommunikation als Haltung innerhalb der Beziehungstriade veranschaulichen. Die Auseinandersetzung mit Literatur und dem „best practice Beispiel“ zeigt, dass die Problematik der LRS über eine symptomorientierte Förderung hinausgeht und für die Entlastung der betroffenen Kinder und Eltern, Elemente wie Beziehungsarbeit und Kommunikation miteinschließt.

Kommunikations- und Interaktionsablauf bei Kindern mit LRS – „best practice Beispiel“

Erstgespräch Lehrperson – Eltern

- Positive, wertschätzende Atmosphäre schaffen
- Ermittlung der Familiensituation (Konflikte, Belastungen)
- Beratung und Aufklärung (Ursachen, Symptome, Unterstützungsmöglichkeiten)
- Beginnende Elternarbeit
- Beziehungs- und Vertrauensaufbau
- Austausch über eigene Wahrnehmung der Lernschwierigkeiten
- Respektvolle und gewaltfreie Kommunikation
- Ich-Mitteilung statt Du-Verurteilung!

⇓

Erstgespräch Lehrperson – Kind

- Positive, wertschätzende Atmosphäre schaffen
- Beziehungs- und Vertrauensaufbau
- Ermittlung der psychischen Situation, Stresserleben
- Erklärung und Nachfragemöglichkeiten zu LRS
- Austausch über eigene Wahrnehmung der Lernschwierigkeiten
- Respektvolle und gewaltfreie Kommunikation
- Ich-Mitteilung statt Du-Verurteilung!

⇓

Pädagogische/Psychologische Diagnoseverfahren

- Innerhalb der Schule (intern)
- Außerschulisches Institut (extern)

⇓

Zweitgespräch Lehrperson – Eltern – Kind

- Erstes gemeinsames Gespräch zum Leistungsstand, psychischen Situation, Stresserleben
- Besprechung der Förder- und Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen der Schule und ggf. außerschulisch
- Initiierung von anderen Hilfsmaßnahmen (z.B. zusätzliche LRS-Förderung, Psychotherapie)
- Entdramatisierung (von Misserfolgen) und Ermutigung
- Angst und Druck der Kinder und Eltern nehmen
- Ich-Mitteilung statt Du-Verurteilung!

⇓

Erstgespräch Lehrperson – andere Person (z.B. DirektorIn, BeratungslehrerIn, LegasthenietrainerIn, TherapeutIn etc.)

- Zusammenarbeit und Vernetzung, Austauschgespräche
- Entlastung für Lehrperson, Reflexionsmöglichkeit

⇓

Folgegespräche Lehrperson – Eltern – Kind

- Kontinuierliche Zusammenarbeit und positiv/unterstützende Kommunikation
- Bewusstmachung der eigenen Ängste und Sorgen
- Regelmäßig, persönlich stattfindende Gespräche innerhalb der Beziehungstriade
- Austausch über eigene Wahrnehmung zu Fortschritten, Lern- und Aufgabensituation (Klare Orientierung und Struktur)

Abb. 10: Eigene Darstellung eines Kommunikations- und Interaktionsablaufs bei Kindern mit LRS

Eine effektive Unterstützung der Kinder mit LRS muss die Zusammenarbeit aller BeziehungspartnerInnen – Kinder, Eltern und LehrerInnen – aufgreifen. Außenstehende Fachpersonen wie BeratungslehrerInnen oder ausgebildete LegasthenietrainerInnen können bei konflikthaften triadischen Beziehungen entlastend wirken und eine klärende Funktion einnehmen. Diese können Situationen von außen betrachten und neue Perspektiven ermöglichen, die aufgrund diverser Schuldzuschreibungen, Ängsten, Enttäuschungen und Wutgefühlen oft schwer für betroffenen Personen zugänglich sind. Die Verantwortung wird im Legasthenieerlass (Stadtschulrat für Wien 2014) als auch in der Handreichung „Der schulische Umgang mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche“ (BMB 2016) jedoch hauptsächlich in der Schule und den KlassenlehrerInnen gesehen, die einen differenzierten, motivationsfördernden Unterricht und entsprechende Fördermaßnahmen für Kinder mit LRS anbieten müssen. Klicpera et al. (2010, 13) betonen ebenfalls, „dass die Verantwortung für einen individuellen und differenzierten Unterricht, der allen Kindern das Erlernen des Lesens und Schreibens ermöglicht, in erster Linie bei den Lehrern liegt“. Fehlende Kommunikation und Interaktion innerhalb der Beziehungstriade kann sich in manchen Fällen, wie bei Florian und Sophie, negativ auf ihre Leistungen und ihr psychisches Befinden auswirken. Sacher (2013) führt in seinen Arbeiten noch weiter aus, dass die Grundlagen erfolgreicher Elternarbeit nicht nur häufigere Kontakte und freundliche Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Eltern sind, sondern ein direkter Kontakt mit den SchülerInnen bestehen muss. „Elternarbeit muss bei den Schülerinnen und Schülern ankommen!“ (Sacher 2013, [15]). Zu ergänzen wäre an dieser Stelle, dass die Elternarbeit auch direkt bei den Eltern ankommen muss, sprich das Eltern die gemeinsam erarbeiteten Hilfsmaßnahmen auch annehmen und richtig umsetzen können. Dafür sind Folgegespräche innerhalb der Beziehungstirade vorgesehen, um eine kontinuierliche Zusammenarbeit zu gewährleisten und Missverständnissen vorzubeugen.

Das Motto des Gesprächsleitfadens und auch der zugrundeliegenden Arbeit für Kinder mit LRS lautet „Vier (oder mehr) Augen sehen mehr als zwei! – Und finden auch leichter den richtigen Weg!“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2005c, [2]). Dies sollte bereits bei ersten Anzeichen von Schwierigkeiten bedacht werden und ein gemeinsamer Austausch über eigene Wahrnehmungen der Lernschwierigkeiten sowie Verhaltensveränderungen durch die Lehrkraft oder die Eltern wäre zu initiieren. Dadurch kann an einem gemeinsamen Weg innerhalb der Triade gearbeitet werden.

Dieser mögliche Weg kann als Idealfall gesehen werden, der sehr zeitaufwendig ist, sich aber zum Wohl der Kinder mit LRS lohnt.

8 Fazit und Ausblick

Im letzten Kapitel werden die Haupterkenntnisse der vorliegenden Arbeit dargestellt, Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis präsentiert und ausgehend von diesen beiden Ausführungen, ein Ausblick für zukünftige Forschungsarbeiten in diesem Bereich gegeben.

In den ersten Kapiteln wurde einleitend in das Forschungsvorhaben eingeführt und eine erste Auseinandersetzung mit den Begriffen Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) erfolgte. Dabei wurde deutlich, dass in der wissenschaftlichen Literatur eine Vielfalt an Begrifflichkeiten vorzufinden ist und es keine einheitliche Definition von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten gibt. Die Beschäftigung mit LRS erfolgt im medizinischen, psychologischen, psychiatrischen sowie im pädagogischen Diskurs, wobei die inhaltliche Thematisierung von psychischen und sozialen Schwierigkeiten der betroffenen Kinder meist noch in der Fachliteratur der Kinder- und Jugendpsychologie und Kinder- und Jugendpsychiatrie dominiert (Steinbrink, Lachmann 2014; Schulte-Körne 2010; Von Suchodoletz 2007; Warnke, Hemminger & Plume 2004a). Für die vorliegende Arbeit wurde der Begriff „Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS)“ gewählt, um einerseits eine Stigmatisierung der betroffenen Kinder zu vermeiden und andererseits, auf das Wechselspiel von individuellen, genetischen, häuslichen, schulischen und sozialen Faktoren im Schriftspracherwerb hinzuweisen. Es wurden weiters unterschiedliche Ursachen (Kapitel 2.4.1 und 2.4.2) und Erscheinungsbilder (Kapitel 2.4.3) präsentiert. Der schulische Umgang mit LRS im spezifischen Fall für Wien und die Bedeutung der Zusammenarbeit im wissenschaftlichen pädagogischen Diskurs und der schulischen Praxis vervollständigen das Kapitel.

Im dritten Kapitel wurden Erkenntnisse aus der Literatur zu dem Zusammenhang von psychosozialen Aspekten und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten angeführt. Dabei erfolgte eine grundsätzliche Sensibilisierung für die psychische Situation und Stressfaktoren in der Schule als auch im Elternhaus von Kindern mit LRS. Die Einarbeitung von „psychosozialen Einflüssen“ (Kommunikation/Interkation mit Eltern, Lehrpersonen) in das Mehrebenenmodell von Scheerer-Neumann (2015) kann als Ergänzung gesehen werden, um den multifaktoriellen Charakter von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten mit jenen der Beziehungsebene zu stärken (Kapitel 3). Es wurde aufgezeigt, dass Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Vergleich zur Gleichaltrigen deutlich häufiger psychische Auffälligkeiten aufweisen (Scheerer-Neumann 2015; Von Suchodoletz 2007; Schulte-Körne 2010, Klicpera et al. 2010) und diese können die gesamte weitere Schullaufbahn beeinflussen. Vor allem Gedanken wie „Das schaff ich doch sowieso nicht““ oder „Warum kann ich das einfach nicht!“, wie es auch aus den drei Einzelfällen entnommen werden kann, hemmen Lernprozesse. Zu den eigenen Gedanken und den Selbstzweifeln kommen vielfach auch weitere psychosoziale Stressfaktoren hinzu, die

nach Lohaus et al. (2007) dargelegt wurden (Kapitel 3.2). Um einen sogenannten pädagogischen Teufelskreis nach Betz und Breuninger (1987) zu vermeiden oder zu durchbrechen, benötigt es umfassende Maßnahmen. Anhand der Ausführungen von Lohaus et al. (2007) und persönlicher Praxis wurde ein positiver und unterstützender Umgang mit Belastungssituationen im Kontext von LRS entworfen, um mögliche Auswege aus einem Teufelskreis zu schaffen.

Das vierte Kapitel beschäftigte sich mit der Beziehungstriade und der SchülerInnen-Eltern-LehrerInnen-Interaktionen. Es wurde gezeigt, dass sich soziale Beziehungen und die damit verbundenen Interaktions- und Kommunikationsstrukturen mit den Eltern und Lehrpersonen dabei stressreduzierend und selbstwertfördernd, aber auch stressproduzierend und selbstwerthemmend auf den Schriftspracherwerb auswirken können. Die Beziehungstriade Kind-Eltern-LehrerIn wurde für die vorliegende Arbeit als bedeutsam erachtet, da sich die Beziehungen untereinander gegenseitig beeinflussen und Eltern sowie VolksschullehrerInnen meist die Hauptbezugspersonen von Kindern mit LRS sind, die den überwiegenden Teil der Zeit mit ihnen verbringen und lernen. Schematisch wurde das Beziehungsdreieck nach Ulich (1993) skizziert, um das komplexe wechselseitige Bedingungsgefüge darzustellen, in welchem sich Kinder mit LRS täglich orientieren müssen (Kapitel 4). Die Bedeutsamkeit von gelingenden sozialen Beziehungen, die einen beeinträchtigenden Einfluss auf eine positive Lernstruktur und motivierendes Lernen für Kinder mit LRS haben, gilt in der Literatur als anerkannt. Die Bedeutung von Beziehung in Bezug auf Lernen wurde in Kapitel 4.1 näher aufgegriffen, um anschließend die triadischen Interaktions- und Kommunikationsstrukturen im Schulalltag zu beleuchten. Zu Beginn wurden die Begriffe „Triade“, „Kommunikation“ und „Interaktion“ erläutert, um diese grundlegenden Begrifflichkeiten im Gesamtkontext einordnen zu können. Nach Delhees (1994) und Vogl (2018) konnte zusammenfassend herausgearbeitet werden, dass Interaktion die beobachtbare interagierende Handlung von Personen an sich ist und Kommunikation ein Medium dessen, welches damit verbundene Inhalte und Bedeutungen der Handlung transportiert. Interaktion als auch Kommunikation sind fester Bestandteil im Schulalltag und jeweils durch eigene Wahrnehmungen und Erfahrungen geprägt, die es jeweils im spezifischen Fall zu reflektieren gilt. Abschließend wurde in diesem Kapitel auf psychosoziale Stressfaktoren bei Eltern und LehrerInnen von Kindern mit LRS (Kapitel 4.3) eingegangen, um die unterschiedlichen Perspektiven und Erlebensweisen der Beziehungstriade zu vervollständigen.

Die Planung und Umsetzung der vorliegenden Forschungsarbeit orientierte sich an dem Forschungsstil der Grounded Theory, welche im sechsten Kapitel beschrieben wurde. Verorten lässt sich die Masterarbeit innerhalb der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung, in welcher unterschiedliche Methoden zum Einsatz kommen. Das

Vorgehen im Forschungstandem, die gemeinsame Durchführung der Interviews und Auswertung waren Thema dieses Kapitels. Des Weiteren wurde die Erhebungsmethode „das Problemzentrierte Interview“ und die Auswertung nach der Grounded-Theory-Methodologie genauer beschrieben.

Im siebten Kapitel wurden die Ergebnisse der Fallanalysen präsentiert. In einem ersten Schritt wurden die Einzelfälle in ihrer Besonderheit dargestellt (Kurzdarstellung, die psychische Situation von K-E-L, triadische Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen). In einem zweiten Schritt wurden die Einzelfälle auf die Faktoren Psyche/Stress und die Strukturen Kommunikation/Interaktion hin verglichen und analysiert, worauf diese zurückzuführen sind. Abschließend konnten daraus Schlussfolgerungen für die Kategorien Kommunikation/Interaktion herausgearbeitet und mit Elementen des Gesprächsleitfadens (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2005c) ein möglicher Kommunikations- und Interaktionsablauf („best practice Beispiel“, Kapitel 7.2) generiert werden.

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war die Gewinnung von relevanten Faktoren und Strukturen innerhalb der Beziehungstriade bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse entstand aus mehrjähriger Arbeit in einer außerschulischen Förderung für Kinder und Jugendliche mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und einem daraus entstandenem persönlichen Anliegen zur Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit. Durch eine erste Auseinandersetzung mit Fachliteratur wurde deutlich, dass bisher nur marginal auf die Beziehungstriade – Kind, Eltern, LehrerInnen – bei Kindern mit LRS eingegangen wurde und wenig Forschung diesbezüglich vorliegt. Das Forschungsvorhaben wurde zunächst nicht eingeschränkt, um den Bick für unterschiedliche Faktoren und Strukturen innerhalb der Triade offenzuhalten und wurde erst im späteren Verlauf, im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie, vertieft und spezifiziert. Daher konnten im Verlauf des Forschungsprozesses die beiden Kategorien Kommunikation und Interaktion als bedeutendste Strukturen herausdestilliert und ein „best practice Beispiel“ für einen möglichen Umgang in der Beziehungstriade von Kindern mit LRS erarbeitet werden.

Die Arbeit will einen Beitrag im Forschungsdiskurs der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung liefern und für die Betrachtung eines ganzheitlichen Ansatzes von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten argumentieren. Die vorliegende Forschungsarbeit plädiert dafür, dass bei den ersten Anzeichen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten eine umfassende Beratung und Begleitung der Eltern und Kinder durch die KlassenlehrerIn erfolgen muss, um weitere psychische Belastungen für die Beziehungstriade gering zu halten. Anhand der vorangegangenen theoretischen Diskussion wurden nun drei Forderungen bzw. Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis herausgearbeitet: Die LehrerInnenaus-, -fort-

und weiterbildung, LehrerInnenhandlungen und Kommunikation/Interaktion als bedeutende Strukturen für Kinder mit LRS im Schulalltag. Diese werden im Folgenden genauer ausgeführt:

(1) LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung

Anhand der theoretischen Ausführungen und des empirischen Materials setzt eine Schlussfolgerung an der LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung an. Der Erweiterung des Bewusstseins der LehrerInnen für Symptome, Entwicklungsverläufe, beeinflussende Faktoren und die eigene Verantwortlichkeit bei der Notengebung bei Kindern mit LRS kommt eine bedeutende Rolle zu. Die Anzahl an Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in Schulen steigt und die zusätzlich entstehenden Belastungen für betroffene Eltern, Kinder und Lehrpersonen und Verhaltensauffälligkeiten sowie emotionalen Problemen weisen auf eine Brisanz hin (Kopp-Duller 2010). In der Handreichung des Bundesministeriums für Bildung (2016) wird ebenfalls auf die Notwendigkeit eines spezifischen Wissens zu LRS von LehrerInnen hingewiesen:

> „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“ (Bundesministerium für Bildung 2016, 34).

Im Legasthenieerlass des Stadtschulrates für Wien (2014) und in der Handreichung wird die Verantwortung bei den Lehrpersonen selbst gesehen, die Kinder in der Klasse fördern und individuelle Lernprogramme erstellen sollen. Es lässt sich jedoch kein Hinweis finden, der in der Ausbildung von VolksschullehrerInnen auf einen verpflichtenden größeren Teil zum Wissen über LRS Auskunft gibt. Nur verständlich ist es, dass LehrerInnen oftmals nicht die gesamte Förderung der SchülerInnen abdecken können und eine innere Differenzierung im Unterricht ebenfalls Herausforderungen mit sich bringt. Unterstützungs- und Fortbildungsangebote für LehrerInnen wären an dieser Stelle notwendig und wünschenswert. Mit einem spezifischen Wissen (Psychoedukation) und der Bereitschaft der Vernetzung mit BeratungslehrerInnen oder außerschulischen LegasthenietrainerInnen könnte Entlastung für die gesamte Beziehungstriade geschaffen werden. Das gemeinsame Ziel verschiedener Fördermaßnahmen ist es, dass alle Kinder im Unterricht auf eine Weise unterstützen werden, dass Schwierigkeiten bewältigbar sind und Klassenwiederholungen möglichst vermieden werden. (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2005c, [1]) Demzufolge sollte der Schulbesuch möglichst erfolgreich gestaltet werden und sich an einem motivierenden und ermutigenden Lehren und Lernen orientieren. Dafür müssten die Inhalte zu LRS im Curriculum einen festen Bestanteil der LehrerInnenausbildung bilden und gezielte Fort- und Weiterbildung flächendeckend in Wien (Österreich) eingeführt werden. Folglich könnte eine Verbesserung der Gesamtsituation geschaffen werden und negative Lernstrukturen und Gefühle wie Angst

und Stress bei betroffenen Kindern reduziert werden. Wie Betz und Breuninger bereits 1987 festgestellt haben:

> „Lernstörungen selbst sind keine Krankheit, sie können aber krank machen oder durch frühere Krankheiten ausgelöst werden. In der Regel führen Lernstörungen zu Beeinträchtigungen des Wohlbefindens und zwar vor allem durch die entstehende Angst und durch den sozialen Druck, unter dem der betroffene Schüler steht“ (Betz & Breuninger 1987, 126).

(2) LehrerInnenhandlungen

Eine zweite Schlussfolgerung setzt an den LehrerInnenhandlungen an und will dabei auf den Zusammenhang einer vertrauensvollen, unterstützenden Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und den Lernerfolgen bei Kindern mit LRS hinweisen.

> „Für die Qualität der Beziehungen im Klassenzimmer stellt das erlebte *Vertrauen* ein zentrales Merkmal dar. Schüler*innen, die Vertrauen in der Beziehung zur Lehrkraft erleben, nehmen die unterrichtlicher Angebote und Chancen zur Partizipation positiver wahr. Vertrauen kann daher Engagement und Leistungsbereitschaft fördern und trägt überdies auch zur Minderung von Angst bei“ (Siebertz-Reckzeh & Hofmann 2017, 18, Herv. i. O.).

Wie im Sammelband von Schweer (2017) umfassend untersucht wurde, wirken sich unter anderem Emotionen und Vertrauen stark auf eine gelingende LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion und positive Lernstrukturen aus. Fehlen positive Emotionen beim Lernen oder treten sogar Angst und Unwohlsein innerhalb der SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung auf, kann dies langfristig negative Folgen auf das Lernen haben. (Sann & Preiser 2017, 214) Wie in dem Zitat angeführt, kann Vertrauen dagegen zu mehr Engagement und Leistungsbereitschaft führen und ferner Ängste minimieren. In Fall 1 konnte aus dem Datenmaterial nicht nur eine negative/nicht-unterstützende Kommunikation zwischen Schüler und Lehrerin festgestellt werden, sondern es konnte auch eine Beziehung herausgearbeitet werden, die von Misstrauen und Angst geprägt ist. Es wird berichtet, dass im Unterricht kein Platz für Emotionen (z.B. Lachen, Freude) sei und vor allem stets stillgesessen werden müsse. Schulisches Lernen ist stark mit Emotionen verbunden und diese können sich wiederum gegenseitig verstärken oder hemmen. Im Unterricht können Emotionen folglich Lernen behindern oder fördern, dies hängt wiederum von unterschiedlichen Faktoren ab. (Sann & Preiser 2017, 219) Lehrpersonen sollten dahingehend gerade bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten darauf achten, dass diese oft vermehrt Gefühle von Angst, Enttäuschung, Scham und Selbstzweifel erleben und von einer vertrauensvollen Beziehung im Lernprozess profitieren. Ermutigung wäre dabei eine Maßnahme die sich laut Betz und Breuninger (1987,168) auf mehreren Ebenen positiv auswirken kann.

Ermutigung bewirkt bei Kindern mit LRS:

- „Selbstsicherer und fröhlicher zu werden
- Offener, zuversichtlicher und zugänglicher zu werden
- Einsichtiger, Fehler können leichter zugegeben werden
- Phantasievoller, leistungsstärker und aktiver zu werden
- Lernwilliger, ruhiger und kompromissbereiter und aufgeschlossener für Argumente zu werden“ (Betz & Breuninger 1987,168)

Die bewusste Gestaltung und Reflexion der eigenen Handlungen von LehrerInnen könnte dabei, wie soeben ausführlich präsentiert, viel Positives bewirken. Das Wahrnehmen der psychischen und familiären Situation der Kinder mit LRS ist dabei unerlässlich und zieht adäquate Handlungen nach sich, die im Schulalltag berücksichtigen werden sollen. Dabei kommt einem gegenseitigen Austausch und der Perspektivenerweiterung in der Beziehungstriade eine bedeutende Rolle zu.

(3) Kommunikation/Interaktion als bedeutende Strukturen für Kinder mit LRS im Schulalltag

Ergänzend will mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit auf eine dritte Schlussfolgerung – der damit verbundenen Kommunikation und Interaktion im Schulalltag von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten – eingegangen werden. Es will darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Bedeutung einer positiven Gestaltung der Zusammenarbeit in der Beziehungstriade von Lehrpersonen reflektiert und gestärkt wird. Die Umsetzung einer positiven und unterstützenden Kommunikation/Interaktion könnte in weiterer Folge zu einer Verbesserung der Zusammenarbeit von Kindern, Eltern und LehrerInnen führen. Dabei steht Interaktion für eine positive und konstruktive Gestaltung der SchülerInnen-Lehrerinnen-Beziehung und Eltern-LehrerInnen-Beziehung sowie Kommunikation für eine Verbesserung der Gesprächsführung. Wie sich Interaktion und Kommunikation im Schulalltag von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten gestalten können, wurde anschaulich anhand von drei Einzelfällen aufgezeigt. Dabei konnten auch Belastungsfaktoren herausgearbeitet werden, die sich auf eine negative Kommunikation und Interaktion zurückführen ließen. Nachdem Kommunikation und Interaktion feste Bestandteile im Schulalltag (bei Lernprozessen, Austauschgesprächen, Beziehungsarbeit) sind, kommt diesen eine übergeordnete Rolle zu. Es liegt an der Beziehungstriade, aber vor allem an den Lehrpersonen selbst, wie sie die Kommunikation und Interaktion gestalten. Erst durch regelmäßig stattfindende Gespräche kann an einem gemeinsamen Weg angesetzt werden, der eine positive Entwicklung betroffener Kinder unterstützt und die Beziehungstriade ganzheitlich entlastet.

Aufgrund der dargestellten Ergebnisse der Forschungsarbeit und der theoretischen Auseinandersetzung können die zugrundeliegenden Vorabhypothesen und Forschungsfragen wie folgt zusammenfassend beantwortet werden:

Die Untersuchung zeigt, dass das psychische Befinden der Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten als auch ihrer Eltern in zwei von drei Fällen erheblich durch Belastungsfaktoren geprägt ist. Die erste Vorabhypothese konnte in zwei Fällen (Fall 1, Florian; Fall 2, Sophie) bestätigt werden, diese lautete:

- Aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungsweisen der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im schulischen und häuslichen Kontext und der Kommunikation innerhalb der Beziehungstriade von Kindern, Eltern und LehrerInnen entstehen ungünstige Bedingungen für die weitere Entwicklung von Kindern mit LRS. Eine psychische Belastung kann für Kinder und Eltern entstehen.

Die Ergebnisse der Analyse weisen auf unterschiedliche Wahrnehmungsweisen und psychischen Belastungen der BeziehungspartnerInnen in Fall 1 (Florian) und 2 (Sophie) hin, wodurch keine Verallgemeinerungen getätigt werden können. Es schärft jedoch den Blick für psychosoziale Faktoren und Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Problemfeld der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten.

Die zweite Vorabhypothese konnte durch einen Fall (Fall 3, Lukas) bestätigt werden, da die ganzheitliche Betrachtung der Schwierigkeiten und der einwirkenden Faktoren sowie Strukturen von Lukas anhand der Analyse herausgearbeitet werden konnte. Diese lautete:

- Eine ganzheitliche Betrachtung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (mit möglichen Strukturen und Faktoren zu Ursachen, Folgen und Befindlichkeit/damit verbundenen Gefühlen) und offenen Dreiergesprächen von LehrerInnen, Eltern und Kindern kann zu mehr Transparenz, zum Ausräumen von Missverständnissen und einer positiven/unterstützenden Kommunikation führen (Ulich 1993, 95).

Eine positive/unterstützende Kommunikation, wie es in der Beziehungstriade von Fall 3 herauszufiltern war, führte anhand der Ausführungen im Interview zu einem gegenseitigen Vertrauen, Transparenz in den Gesprächen und zu keinen Missverständnissen. Es können jedoch selbst bei guter Unterstützung und Zusammenarbeit wie bei Lukas, Stressfaktoren und psychische Belastungen auftreten, die es wahr- und ernst zunehmen gilt.

Im Folgenden wird nun die erste Forschungsfrage beantwortet:

FF1) Inwiefern zeigen sich, die in der Theorie angeführten Faktoren Psyche/Stress und die Strukturen Kommunikation/Interaktion, bei den BeziehungspartnerInnen in den drei Einzelfällen?

Die Faktoren Psyche/Stress und die Strukturen Kommunikation/Interaktion als beeinflussende Elemente in der ganzheitlichen Betrachtung von LRS konnten anhand der Theorie überprüft und herausgearbeitet werden. Zum einen konnten psychische Faktoren und Stresserleben in allen drei Fällen beobachtet werden und zum anderen gewisse Kommunikations- und Interaktionsstrukturen, die sich in zwei von drei Fällen (Fall 1, Florian; Fall 2, Sophie) negativ und in einem Fall (Fall 3, Lukas) positiv auf das psychische Befinden der Kinder auswirken. Insofern konnte in allen drei Einzelfällen zu den Kategorien Psyche/Stress und Kommunikation/Interaktion bei den BeziehungspartnerInnen Hinweise gefunden werden, die in der Fachliteratur zuvor präsentiert wurden.

Im Folgenden wird die zweite Forschungsfrage beantwortet:

FF2) Welche Gemeinsamkeiten gibt es bei den untersuchten Faktoren und Strukturen im Vergleich der drei Fälle und worauf lassen sich diese zurückführen?

Gemeinsame Faktoren zum psychischen Befinden und Stresserleben der BeziehungspartnerInnen, konnten in allen drei Einzelfällen gefunden werden. Es konnten in zwei von drei Fällen (Fall 1, Florian; Fall 3, Lukas) Gefühle von Traurigkeit und in allen drei Fällen starke Enttäuschung, die auf eigene erbrachte Schulleistungen zurückzuführen sind, beobachtet werden. Damit verbunden haben Fall 1 und 2 (Fall 1, Florian; Fall 2, Sophie) gemein, dass beide Kinder ein geringes Selbstwertgefühl aufweisen und darunter leiden. Schlafprobleme konnten in zwei von drei Fällen (Fall 1, Florian; Fall 2, Sophie) festgestellt werden. Anzeichen für Übermüdungs- und Erschöpfungszustände konnte lediglich in einem Fall (Fall 3, Lukas) herausgearbeitet werden. Ausagierendes Verhalten wurde ebenfalls nur im Datenmaterial von einem Fall (Fall 1, Florian) entdeckt, bei dem Gefühle von Wut, Ärger und teilweise Aggressivität an die Oberfläche gekommen sind. Als gemeinsame Stressfaktoren ließen sich in allen drei Einzelfällen Schulnoten und Leistungsdruck erkennen. Damit verbunden konnten starke Schulängste – vor allem vor Schularbeiten – herausgearbeitet werden. In Fall 1 und 2 (Fall 1, Florian; Fall 2, Sophie) kristallisierten sich Hausübungs- und Lernsituationen Zuhause als deutliche Stressfaktoren heraus. Deutliche Spannungen im Elternhaus, die in beiden Fällen thematisiert wurden, können diesen voraus oder aber auch als Folge dieser entstanden sein. In Bezug auf die Strukturen Kommunikation und Interaktion ließen sich Gemeinsamkeiten in zwei Fällen (Fall 1, Florian; Fall 2, Sophie) wiederfinden. Fehlende Aufklärung, Beratung und Begleitung der Eltern durch die LehrerInnen wurden herausgearbeitet, die in Zusammenhang mit einer wenig wertschätzenden und offenen Kommunikation stehen (Fall 1: negative/nicht-unterstützende Kommunikation in der

Triade; Fall 2: positive/neutrale/nicht-unterstützende Kommunikation in der Triade). Der Wunsch nach regelmäßigen, persönlichen Gesprächen zu Fortschritten, Lern- und Aufgabensituationen der Kinder während des gesamten Schuljahres wurde explizit thematisiert und herausgearbeitet. Klare Orientierung und Transparenz in der Kommunikation/Interaktion wurde in diesen zwei Fällen gefordert, die nicht gegeben waren. Zurückzuführen ist die Unzufriedenheit der Eltern und Kinder in diesen Fällen auf fehlende Unterstützung und Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und Gefühle durch die Lehrpersonen. Fall 3 sticht dabei heraus, da sich dieser als einziger Fall durch eine sehr positive und zufriedene Kommunikation in der Beziehungstriade (positiv/unterstützend) auszeichnet.

Mit den Schlussfolgerungen und der Beantwortung der Forschungsfragen sollte ein ganzheitlicher Blick und eine Sensibilisierung für das Problemfeld gestärkt werden. Abschließend kann resümiert werden, dass, um effektive Fortschritte im Lesen und Schreiben sowie eine positive psychische Entwicklung der Kinder zu unterstützen, ein reines Rechtschreibtraining laut der überwiegenden Mehrheit der AutorInnen nicht ausreichend genug ist. Je nach wissenschaftlichem Zugang werden mehr Lese-Rechtschreibprogramme, Sinneswahrnehmungstrainings oder therapeutische Maßnahmen empfohlen. Ein umfassendes Förderprogramm, welches mehrere Elemente miteinschließt – Lese-Rechtschreibförderung (vor allem in der Schule, wenn nötig außerschulisch), regelmäßiger Austausch innerhalb der Beziehungstriade von Kindern, Eltern und LehrerInnen sowie Beachtung der psychischen Situation der Kinder – kann als Grundlage für einen positiven und unterstützenden Umgang betrachtet werden. Im Sinne der Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten wäre es wünschenswert, das Bewusstsein und Wissen der LehrerInnen in der Volksschule für mögliche Ursachen, Primär- und Sekundärsymptome und Fördermaßnahmen zu erweitern und zu stärken. Damit verbunden sollten LehrerInnen in der Ausbildung zur Elternarbeit und einer offenen und wertschätzenden Kommunikation mit Eltern und Kinder ermutigt werden und den Mehrwert, der oftmals zeitintensiven Arbeit, sehen. Dies könnte, wie in Fall 3 dargestellt und im Idealfall des „best practice Beispiels“ zu einer Verbesserung der Gesamtsituation der Beziehungstriade von Kindern mit LRS beitragen.

Weitere Forschungsarbeiten könnten nun einerseits an den Schlussfolgerungen der vorliegenden Arbeit ansetzen und die LehrerInnenausbildung in Hinblick auf Lese-Rechtschreibschwierigkeiten untersuchen. Andererseits könnte die Anwendung beziehungsweise die Auswirkungen des Kommunikations- und Interaktionsplans in Volksschulen erhoben werden. Dabei erscheint die zusätzliche Einbeziehung der LegasthenietrainerInnen Perspektiven in die Beziehungstriade als sinnvolle Ergänzung, da

diese für die außerschulische LRS-Förderung, wie in den drei präsentierten Fällen, zuständig sind.

Untersuchungen die das Thema LRS in der LehrerInnenausbildung kritisch hinterfragen und neue Kompetenzbereiche – Beratung und Elternarbeit zu Symptomatik der LRS, komorbide Störungen wie emotionale Störungen, gesetzliche Grundlagen und Hilfestellungen sowie LehrerInnenhandlungen und Kommunikationsabläufe – in die Curricula einbauen und evaluieren, wären nicht nur für betroffene Kinder, sondern auch für Eltern und LehrerInnen hilfreich. Um den Kommunikations- und Interaktionsablauf zu untersuchen, könnte an den Kategorien Psyche/Stress der untersuchten Fälle und der erlebten Kommunikation/Interaktion innerhalb der Beziehungstriade der Stichprobe angesetzt und diese mittels „mixed method Design“ umfassend beleuchtet werden. Die Ergebnisse der Beforschung der Beziehungstriaden von Kindern, Eltern und LehrerInnen könnten zusätzlich noch durch Befragungen von LegasthenietrainerInnen erweitert werden, da diese im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit nicht befragt wurden. Wichtig ist dabei den Unterschied zu erwähnen, der zu dieser Entscheidung beigetragen hat. VolksschullehrerInnen arbeiten im Gegensatz zu den LegasthenietrainerInnen des LRS-Institutes der befragten Einzelfälle über einen längeren Zeitraum mit betroffenen Kindern in der Klasse und haben auch direkten Kontakt mit den Eltern. LegasthenietrainerInnen des außerschulischen LRS-Institutes der befragten Einzelfälle arbeiten ausschließlich direkt mit betroffenen Kindern und der pädagogischen Leitung zusammen. Diese könnten dennoch durch weitere Beobachtungen einen wertvollen Beitrag zu dem Datenmaterial leisten. Dadurch wäre mit Hilfe einer Verbindung von z.B. qualitativen Interviews und Fragebogen zu den Schulschwierigkeiten, der psychischen Situation und Stresserleben sowie der erlebten Kommunikation und Interaktion (Unterkategorien: positiv/unterstützend, neutral, negativ/nicht-unterstützend) möglichst umfassende Ergebnisse mit einer größeren Stichprobe möglich.

9 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Persönlichkeitsmerkmale von Kindern mit hohen bzw. niedrigen Rechtschreibleistungen aus Sicht der Klassenlehrer (May 1998, 4) S.29

Abb. 2: Mehrebenenmodell zur Strukturierung von relevanten Faktoren bei LRS von Scheerer-Neumann (2015, 13) ..... S. 32

Abb. 3: Mehrebenenmodell zur Strukturierung relevanter Faktoren bei LRS mit eigener Einarbeitung „Psychosoziale Einflüsse“ (Scheerer-Neumann 2015, 13) ..... S. 38

Abb. 4: Übersichtstabelle zu Folgeerscheinungen einer LRS von Tamm (1970, 29) .... S. 42

Abb. 5: Eigene Grafik in Anlehnung an Betz & Breuningers „innerpsychischer Teufelskreis“ (1987) ..... S. 45

Abb. 6: Eigene Grafik in Anlehnung an Lohaus, Domsch und Fridrici (2007) ..... S. 45

Abb. 7: Soziale Beziehungen und Zusammenhänge in Anlehnung an Ulich (1993, 20) S. 47

Abb. 8: Methode und eigene Darstellung der Beziehungstriade..... S. 62

Abb. 9: Kodierprozedur der Grounded Theory (Breuer 2010, 76)..... S. 66

Abb. 10: Eigene Darstellung eines Kommunikations- und Interaktionsablaufs bei Kindern mit LRS S.103

10 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Stressauslösende Faktoren bei Kindern nach Lohaus et al. (2007)..... S. 43

Tab. 2: Zusammenfassende Tabelle von allen drei Einzelfällen anhand der theoriestützenden Kategorien..... S. 94

Tab. 3: Gemeinsamkeiten zur Kategorie Kommunikation/Interaktion ..... S. 99

Tab. 4: Beispiel Hausaufgabensituation aus Fall 1..... S. 102

11 Abkürzungsverzeichnis

BMUKK .....Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

BMB .....Bundesministerium für Bildung

BMBF .....Bundesministerium für Bildung und Frauen

BMBWF.....Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

E .....Eltern

I.....InterviewerInnen

IP .....InterviewpartnerInnen

K .....Kind

KM.....Kindsmutter

KV .....Kindsvater

L.....Lehrperson

LRS .....Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

12 Literaturverzeichnis

Ackermann, H., Rosenbusch, H. (2002): Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: König, E., Zedler, P. (2002): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Belz Verlag: Weinheim und Basel, 2. Auflage, 31 - 55

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

Bauer, J. (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hoffmann und Campe Verlag: Hamburg

Bauer, K. O. (2017): Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung. In: Schweer, M. K. (Ed.). (2017): Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Springer Verlag: Wiesbaden

Bäcker, A., Neuhäuser, G. (2003): Internalisierende und externalisierende Syndrome bei Lese-Rechtschreibstörungen. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 52 (5), 329 - 337

Betz, D., Breuninger, H. (1987): Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. Psychologie Verlags Union: München, Weinheim, 2. Auflage

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. Springer Verlag: Wiesbaden, 3. Auflage, 365 - 386

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

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

Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Kröner: Stuttgart, 16. Auflage

Clauß, G. (1976): Wörterbuch der Psychologie. Pahl-Rugenstein: Köln

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

Corbin, J. (2006): Grounded Theory. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (2006): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Verlag Barbara Budrich: Opladen und Farmington Hills, 2. Auflage, 70 - 75

Daudert, E. (2003): Die Bedeutung bindungstheoretischer Konzepte und Methoden für die Psychotherapie. In: Speidel, H. (Hrsg) (2003): Aus der Werkstatt der Psychoanalytiker. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden

Delhees, K. H. (1994): Was ist soziale Kommunikation? In: Soziale Kommunikation. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 11 - 47

Deneke, S. (2001): Legasthenie. In: Horn, K. P. et al. (2011): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 2: Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Derfler, B., Kiemayer, R. Leitner, G. (2012): Kinder – Eltern – Lehrergespräche. Wege zu einer stärkenorientierten und wertschätzenden Kommunikation in Grundschule und Sekundarstufe 1. Ennsthaler Verlag: Steyr

Dyson, L. (2010): Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. Learning Disabilities Quarterly, 33 (1)

Feldhaus, M. (2015): Familiale Einflussfaktoren auf das elterliche Schulinteresse aus der Sicht von Grundschulkindern. In: Zeitschrift für Familienforschung, 27 Jahrg., Heft 2, 135 – 151

Flick, U. (2011): Qualitative Sozialforschung: eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbeck bei Hamburg

Froschauer, U., Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Facultas: Wien

Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Schabmann, A. (2001): Wahrnehmung der Schwierigkeiten lese- und rechtschreibschwacher Kinder durch die Eltern: Pygmalion im Wohnzimmer? In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 50 (2001) 8, 622 - 639

Gasteiger-Kicpera, B., Klicpera, C. (2002): Legasthenie im Spannungsfeld von Elternhaus und Schule. Eltern- und Lehreraussagen zur Entwicklung und Förderung des Lesens und Rechtschreibens in den ersten beiden Klassenstufen. In: Schulte-Körne, G.: Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachchenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Verlag Dieter Winkler: Bochum, 225 - 243

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

Gläser-Zikuda, M. (2011): Qualitative Auswertungsverfahren. In: H. Reinders et al. (Hrsg.) (2011): Empirische Bildungsforschung. Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien: Wiesbaden GmbH, 109 – 119

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

Keck, R. (2001): Veränderte Lebenswelt – veränderte Kindheit – veränderte Schule? Schule in Erziehungskontinuität. In: Keck, R., Kirk, S.: Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen – Erfahrungen – Perspektiven. Schneider Verlag Hohengehren GmbH: Baltmannsweiler

Kessler, A. (2007): Außerschulische Förderung von Kindern mit Lese-/Rechtschreibproblemen aus systemischer Sicht unter besonderer Berücksichtigung der Elemente Kommunikation und Interaktion in der Förderung. Dissertation: Universität Siegen

Knefel, S. (2008): Einfluss der Interaktion zwischen Eltern und Lehrern auf Beurteilungen von schulischen Leistungen im Rahmen einer Erhebung von Lese- und

Rechtschreibkenntnissen bei Schülern an Wiener Volksschulen. Diplomarbeit: Universität Wien

Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera (1993): Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchung über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Unter Mitarbeit von Alfred Schabmann. Hans Huber Verlag: Bern, 1. Auflage

Klicpera, C., Schabmann, A. (1993): Die Häufigkeit von emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht und der Zusammenhang mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 42, 358 - 363

Klicpera, C, Gasteiger- Klicpera, B. (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim

Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera (2003): Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. Ernst Reinhardt Verlag: München, 1. Auflage

Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera (2010): Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. Ernst Reinhardt Verlag: München, 3. Auflage

Kopp-Duller, A. (2010): Der legasthene Mensch. KLL-Verlag: Klagenfurt, 5. Auflage

Kopp-Duller (2011): Legasthenie und LRS. Der praktische Ratgeber für Eltern. E book (2003/2011): http://news.legasthenietrainer.com/L_LRS.pdf [29.03.2018]

Kopp-Duller, A. (2012): Legasthenie – Training nach der AFS Methode. Ein Arbeitsbuch mit vielen praktischen Ideen für den Unterricht und das Training legasthener Kinder. KLL Verlag: Klagenfurt, 4. Auflage

Kopp-Duller, A., Pailer-Duller, L. (2015): Legasthenie – Dyskalkulie!? Die Bedeutsamkeit der pädagogisch-didaktischen Hilfe bei Legasthenie, Dyskalkulie und anderen Schwierigkeiten beim Schreiben, Lesen und Rechnen. KLL-Verlag: Klagenfurt, 2. Auflage

Kopp-Duller, A. (2017-2018): Fernstudium zum diplomierten Legasthenietrainer, Modul 1 Legasthenie

Kramer, R.T., Helsper, W. (2000): SchülerInnen zwischen Familie und Schule – Systematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen. In: Krüger (2000): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen: Leske und Budrich

Lauth, G. W., Grünke, M., & Brunstein, J. C. (2014): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen: Hogrefe Verlag

Lohaus, A., Domsch, H., Fridrici, M. (2007): Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche. Springer-Verlag: Heidelberg

Lueger, M. (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Wien: facultas wuv.

Marwege, G. (2013): Legasthenie und Dyskalkulie in der Schule. Eine verfassungsrechtliche Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der UN-Behindertenrechtskonvention. Universitätsverlag Göttingen

May, P. (1998): Welche schulische Förderung ist erfolgreich? Was leistet schulischer Förderunterricht und wie müsste er aussehen, um erfolgreich zu sein? Unv. Manuskript: Hamburg (17.04.2018)

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz

Mey, G., Mruck, K. (2011): Grounded Theory Reader. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

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

Naegele, I. (2013): Praxisbuch LRS. Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen - vermeiden – überwinden. Belz Verlag: Weinheim, Basel

Neuhäuser, G. (2006): Lernstörung. In: Pousset, R. (Hrsg.) (2006): Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Beltz: Weinheim, Basel, 256-257

Orth, G., Fritz, H. (2013): Gewaltfreie Kommunikation in der Schule: Wie Wertschätzung gelingen kann. Ein Lern-und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten. Junfermann Verlag: Paderborn

Plume, E., Warnke, A. (2007): Definition, Symptomatik, Prävalenz und Diagnostik der Lese-Rechtschreib-Störung. Tagesklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie Springer Medizin Verlag: Würzburg, Monatsschrift Kinderheilkunde 4

Rödl, B. (1993): Lehrer-Eltern-Kooperation in der Grundschule: Erfahrungen und Reflexionen. Studien zur Pädagogik der Schule, Band 19, Biermann, R. und Wittenbruch, W. Peter Lang Verlag: Frankfurt am Main

Sacher, W. (2006): Elternhaus und Schule: Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, aufgezeigt an der bayerischen Studie vom Sommer 2004. In: Bildung und Erziehung 59, H.3, Sept. 2006, 302 - 322

Sacher, W. (2013): Erziehungspartnerschaft mit Eltern: Grundlagen erfolgreicher Elternarbeit. Vortrag am 03. 06. 2013 bei der Behörde für Schule und Berufsbildung der Hansestadt Hamburg

Siebertz-Reckzeh, K., Hofmann, H. (2017): Sozialisationsinstanz Schule. Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: Schweer, M. K. (Ed.). (2017): Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Springer Verlag: Wiesbaden

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

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

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

Schmidt-Grunert, M. (1999): Sozialarbeitsforschung konkret: problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Lambertus Verlag: Freiburg im Breisgau

Schulte-Körne, G., Remschmidt, H. (2003): Legasthenie – Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung. In: Deutsches Ärzteblatt. Jg. 100, Heft 7, 396 - 406

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

Schweer, M.K.W. (1996): Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Hans Huber: Bern

Tamm, H. (1970): Die Betreuung legasthenischer Kinder. Lese- rechtschreibgestörte Schüler brauchen vielseitige Hilfe. Belz: Weinheim und Basel

Tizard, B. Blatchford, P. Burke. J., Farquhar, C. and Plewis, I. (1988): Young children at School in the Inner City. Lawrence Erlbaum Associates: Hove and London

Trempler, D. (1976): Legasthenie - neue Wege der Heilung. Verlag Herder: Freiburg

Vogel, I. C. (2018): Kommunikation in der Schule. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn, 2. Auflage

Von Suchodoletz, W. (2003): Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer

Von Suchodoletz, W. (2007): Lese-Rechtschreib-störung (LRS) – Fragen und Antworten: eine Orientierungshilfe für Betroffene, Eltern und Lehrer. Kohlhammer: Stuttgart, 1. Auflage

Warnke, A., Hemminger, U., Plume, E. (2004a): Lese-Rechtschreibstörungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie. Hogrefe: Göttingen-Bern-Toronto-Seattle-Oxford-Prag

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

Warnke, A., Baier, E. (2013): Umschriebene Lese-Rechtschreibstörung. In: Petermann, F. (2013): Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie. Hogrefe Verlag: Göttingen

Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Verlag Hans Huber: Bern

Werner, S. (2015): Forschungsethische Konfliktlinien der Arbeit mit der Grounded Theory. In: Equit, C., Hohage, C. (2015): Handbuch Grounded Theory. Beltz Juventa: Weinheim

Wilckens, S. (2018): Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie. Die Bedeutung des schulischen Schriftspracherwerbs für die Identitätsentwicklung. Springer VS: Wiesbaden

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

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

Internetquellen

Bundesministerium für Bildung (2001): Erlass. Grundlagen der schulischen Behandlung von Leserechtschreibschwäche. http://www.schulpsychologie.at/lernen-leistung/lese-rechtschreibschwaeche/erlass/ [26.09.2017]

Bundesministerium für Bildung (2014): Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie. https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2001_32.html [26.09.17]

Bundesministerium für Bildung (2016a): Der schulische Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwäche. Eine Handreichung. http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/LRS_Handreichung.pdf [26.09.2017]

Bundesministerium für Bildung (2016b): Lese-Rechtschreibschwäche oder Legasthenie bei Schülerinnen und Schülern. https://www.bmb.gv.at/schulen/service/schulinfo/legasthenie.html [26.09.2017]

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2005a): Rechtliche Grundlagen (nach Bestimmungen des § 19 Abs. 3a und 4 SchUG). http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/rechtliche_gesprleitfaden_.pdf [26.09.2017]

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2005b): 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 [26.09.2017]

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2005c): Gesprächsleitfaden zum Frühwarnsystem und Frühinformationssystem. Gesprächsleitfaden. http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/gespraechsleitfaden.pdf [26.09.2017]

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 [15.08.2017]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2015): Neue Regelung: Frühwarnsystem und Frühinformationssystem mit 1.1.2005. Rundschreiben Nr. 1/2005. http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/RS1_2005.pdf [29.03.2018]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ([2018]): Lese-Rechtschreibschwäche oder Legasthenie bei Schülerinnen und Schülern. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/schulinfo/legasthenie.html [07.04.2018]

DIMDI (2015): ICD-10-GM Version 2016. Systematisches Verzeichnis Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision. https://www.micado-online.de/Portals/0/Dateien/Downloads/Dokumente/PUBLIK/ICD_2016.pdf [28.09.2017]

DIMDI ([2017]): ICD-10-GM Version 2018. Kapitel V. Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99). http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-gm/kodesuche/onlinefassungen/htmlgm2018/block-f80-f89.htm [28.09.2017]

EÖDL ([2018]): Erster Österreichischer Dachverband Legasthenie. http://www.legasthenie.at/ [14.04.2018]

LOS ([2018]): Lehrinstitut für Orthographie und Sprachkompetenz: Hilfe bei LRS und Legasthenie. https://www.los.at/oesterreich/wien/ [14.04.2018]

Schulpsychologie ([2018]): Lese-Rechtschreibschwäche. Erlass. http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/erlass [07.04.2018]

Sindelar Center ([2018]): Schmunzelclub. http://www.sindelar.at/schmunzelclub.html [14.04.2018]

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 [15.08.2017]

WLL ([2018]): Wiener Landesverband Legasthenie. Im Dienste legasthener und dyskalkuler Menschen. http://www.wll.at/ [14.04.2018]

13 Anhang

(A) Eidesstattliche Erklärung

(B) Kurzfassung der MA-Arbeit/Abstract

(C) Kurzfragebögen Interview

(D) Interview Leitfragen

(E) Einverständniserklärung

(A)

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, am 09.07.2018

(Susanne Payer, BA)

(B)

Kurzfassung der MA-Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit knüpft an dem aktuellen Forschungsstand zum Thema Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) an. Die in der Literatur angeführten und im Rahmen der Arbeit ausführlich abgehandelten Faktoren Psyche/Stress und Interaktion/Kommunikation wurden als Forschungsperspektive zur empirischen Untersuchung in der Beziehungstriade (Kind, Eltern, Lehrperson) identifiziert, um eine diesbezügliche Lücke schließen zu können. Es wurden drei Einzelfälle, mit jeweils einem Kind mit LRS, welches die vierte Schulstufe einer Wiener Volksschule besucht, sowie dessen Elternteil und der dazugehörenden KlassenlehrerInnen, untersucht. Insgesamt wurden somit acht Problemzentrierte Interviews (Witzel 1985) und eine schriftliche Befragung durchgeführt, um für die Forschung passendes empirisches Untersuchungsmaterial zu generieren. Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an das Grounded Theory Verfahren (Strauß & Corbin 1990). Die Analyse der drei Fälle konzentrierte sich dabei zunächst darauf, inwiefern sich diese Faktoren/Strukturen im empirischen Material wiederfinden lassen und abschließend welche Gemeinsamkeiten sich in den drei Fällen zeigen und worauf diese zurückzuführen sind. Aus dieser Analyse wurden konkrete Schlussfolgerungen im Rahmen eines „Kommunikations- und Interaktionsplans“ für die Praxis abgeleitet, um das Kindeswohl bei Kindern mit LRS zu verbessern und die Beziehungstriade zu entlasten.

Schlüsselbegriffe:
Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, LRS, Legasthenie, Kommunikation und Interaktion in der Schule von Kindern mit LRS, Beziehungstriade, Problemzentrierte Interviews, Grounded Theory Prozess

Abstract

This master's thesis builds on the current state of research on dyslexia and literacy difficulties. The factors psyche/stress and interaction/communication cited in the literature and discussed in detail in the paper were identified as research perspectives for the empirical investigation in the relationship triad (child, parent, teacher) in order to fill a gap in this research field. Three individual cases were investigated, each with a child with difficulties in reading and writing, who is visiting the fourth grade of a Viennese elementary school, as well as its parent and the associated class teacher. Altogether eight problem-centered interviews (Witzel 1985) and a written survey were conducted in order to generate suitable empirical research material. The interviews were evaluated on the basis of the grounded theory method (Strauß & Corbin 1990). The analysis of the three cases initially focused on the extent to which these factors/structures can be found in the empirical material and, finally, which similarities are shown in the three cases and on what they are attributed to. From this analysis conclusions were derived in the context of a "communication and interaction plan" for the pedagogical practice in order to improve the child's well-being with dyslexia and relieve the relationship triad.

Key terms: Difficulties in reading and writing, dyslexia, communication and interaction in the school of children with dyslexia, relationship triad, problem-centered interviewing, grounded theory process

(C)

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

(D)

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 LRS-Institut?
- 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 Sie 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)

(E)

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