

Kooperation von Schule und Familie aus Sicht der Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten

Eine qualitative Untersuchung der elterlichen Perspektive
auf die Zusammenarbeit von Fachpersonen der Primarschule
und Eltern, deren Kinder von Lese-Rechtschreib-
Schwierigkeiten (LRS) betroffen sind

Maja Kern

von Zürich (ZH) und Eriz (BE)

2017

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der
Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg in der Schweiz

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag von
Frau Prof. Dr. Margrit Stamm (1. Gutachterin) und
Herrn Prof. Dr. Edgar Forster (2. Gutachter)

Freiburg, den 29. November 2017
Prof. Dr. Bernadette Charlier Pasquier, Dekanin

Dank

Die Grundlage der vorliegenden Schrift ist ein eigenes und unabhängiges Forschungsprojekt. Es steht inhaltlich in engem Zusammenhang mit meiner während der Zeit des Entstehens aktuellen beruflichen Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Mentorin von angehenden Lehrpersonen sowie schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen.

An dieser Stelle spreche ich meinen Dank an all diejenigen aus, die mich in während meines Projektes in irgendeiner Form begleitet und unterstützt haben. Als erstes bedanke ich mich bei meiner Doktormutter, Prof. Dr. Margrit Stamm, für ihre professionelle und verständnisvolle Betreuung. Ein weiterer Dank geht an Prof. Dr. Anke Sodogé und Prof. Dr. Andreas Eckert, welche mir immer wieder mit ihrer Expertise zu Rat standen. Ich konnte inhaltlich sehr viel profitieren, als ich ihren Forschungsprojekten zu den Themen „Zusammenarbeit von Fachpersonen und Eltern in der Schule“ und „Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten“ mitarbeitete. Dr. Mireille Audeoud und Dr. Eveline Gutzwiller danke ich für methodische Beratung. Mein Dank geht im Weiteren an Christina Gnos, Dr. Franziska Templer, Karin Büchel, Sibylle Steinmann und Dr. Michael Niederhauser für angeregte Diskussionen und Feedbacks zu den ersten Versionen dieser Schrift. Bei Adolf Greussing, Inge Kern und Petra Estermann bedanke ich mich fürs Korrekturlesen. Ich danke auch den beiden Arbeitgeberinnen, die ich während der Zeit des Entstehens der Dissertation hatte: Der Hochschule für Heilpädagogik, Zürich, danke ich, dass ich meine Weiterbildungsstunden für die Doktorarbeit nutzen durfte und der PH Luzern für die finanzielle Unterstützung aus dem Forschungsfonds sowie den Arbeitsplatz, den sie mir zur Verfügung stellte.

Das Schreiben einer Dissertation beeinflusst während einer Zeit auch das private Umfeld massgeblich. Ich danke meinem Mann, Alexander Fahrni, ohne dessen Support diese Arbeit wohl nicht zu Stande gekommen wäre und meinen drei Töchtern, Paula, Carlotta und Romana, die viele Stunden auf ihre Mami verzichtet haben. Auch meiner Schwiegermutter, Annelies Fahrni, gebührt grosser Dank. Sie hat mir im Hintergrund den Rücken fürs Arbeiten freigehalten. Danke sage ich auch allen Freundinnen und Freunden, die mich in dieser Zeit moralisch unterstützt haben.

Zum Schluss danke ich den Eltern, welche sich Zeit genommen haben, in den Interviews über die Zusammenarbeit mit der Schule zu berichten. Ich hoffe, dass meine Arbeit einen Beitrag leisten kann, die Situation der Kinder mit LRS künftig zu verbessern.

Luzern, November 2017, Maja Kern

Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
1 Einleitung.....	2
1.1 Ausgangslage.....	2
1.2 Fragestellung und Zielsetzung.....	7
1.3 Aufbau der Arbeit	8
2 Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS)	11
2.1 Symptomatik	12
2.2 Ursachen von Lese- und Rechtschreib-Schwierigkeiten	16
2.2.1 Individuelle Lernvoraussetzungen	18
2.2.2 Familiäre Interaktionen	28
2.2.3 Schule, Unterricht und Lehrpersonen.....	32
2.3 Diagnostik	33
2.4 Förderung: Prävention und Intervention.....	43
2.4.1 Förderung der Vorläuferfertigkeiten zur Prävention von LRS	44
2.4.2 Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens.....	45
2.4.3 Aufbaufertigkeiten des Lesens und Schreibens	47
2.4.4 Leseverständnis.....	48
2.4.5 Motivation.....	50
2.4.6 Unterstützung durch die Eltern	51
2.5 Zusammenfassung.....	54
3 Kooperation zwischen Schule und Eltern von Kindern mit LRS.....	57
3.1 Begriffe und Konzepte der Kooperation von Schule und Familie	58
3.2 Beteiligte an der Kooperation	62
3.3 Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Kooperation.....	68
3.4 Ziele und Wirksamkeit der Kooperation von Schule und Familie	74
3.4.1 Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz	78
3.4.2 Verbesserungen im Bereich Verhalten und Erleben	81
3.4.3 Verbesserungen im Bereich der Partizipation	82
3.4.4 Verbesserung in der Schule	84
3.4.5 Verbesserungen zu Hause	85
3.5 Erfolgsfaktoren der Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Kindern, welche von LRS betroffen sind.....	86
3.5.1 Grundlagen der Zusammenarbeit.....	88
3.5.2 Gestaltung der Zusammenarbeit	93
3.5.3 Inhalte der Zusammenarbeit.....	98
3.5.4 Haltungen in der Zusammenarbeit	105
3.6 Zusammenfassung.....	109

4	Forschungsmethodik.....	115
4.1	Untersuchungseinheit.....	115
4.1.1	Qualitativer Stichprobenplan.....	115
4.1.2	Zugang zum Feld.....	118
4.1.3	Beschreibung der Stichprobe	119
4.2	Erhebungsmethode und Aufbereitung der Daten.....	123
4.2.1	Interviewleitfaden, Kurzfragebogen und Postskript	123
4.2.2	Durchführung und Transkription der Interviews.....	125
4.3	Datenauswertung: Typenbildende qualitative Inhaltsanalyse.....	128
4.3.1	Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	129
4.3.2	Vergleich der thematischen Fallzusammenfassungen	133
4.3.3	Evaluative qualitative Inhaltsanalyse	133
4.3.4	Bildung der Typologie	136
4.4	Zusammenfassung.....	141
5	Darstellung der Ergebnisse.....	143
5.1	Fünf Elterntypen	145
5.1.1	Der genügsame Typ	149
5.1.2	Der ambivalente Typ.....	151
5.1.3	Der bemüht-delegierende Typ	153
5.1.4	Der kooperativ-realistische Typ	155
5.1.5	Der kämpferische Typ.....	158
5.1.6	Analyse der Zusammenhänge zwischen Typen und sekundären Informationen....	160
5.1.7	Tabellarische Gegenüberstellung der fünf Typen.....	163
5.2	Gelingensfaktoren der Kooperation	165
5.2.1	Frau Soltermann (M10), genügsamer Typ	167
5.2.2	Herr und Frau Blauberg (MV3), ambivalenter Typ	171
5.2.3	Frau Toma (M13), bemüht-delegierender Typ	177
5.2.4	Herr Stuki (V12), kooperativ-realistischer Typ.....	182
5.2.5	Frau Haldenberg (M7), kämpferischer Typ.....	187
5.2.6	Vergleich der fünf repräsentativen Fälle	193
5.3	Zusammenfassung.....	199
6	Diskussion	207
6.1	Typenübergreifende Erkenntnisse	207
6.2	Typenspezifische Ergebnisse	213
6.3	Reflexion des methodischen Vorgehens.....	227
7	Ausblick	236
7.1	Folgerungen für die pädagogische Praxis.....	236
7.2	Folgerungen für die zukünftige Forschung.....	239
	Literatur	241
	Tabellenverzeichnis.....	255
	Abbildungsverzeichnis.....	256
	Abkürzungsverzeichnis.....	257

8	Anhang.....	259
8.1	Kurzfragebogen.....	260
8.2	Interviewleitfaden	261
8.3	Briefe zur Rekrutierung der Stichprobe.....	262
8.4	Kurzbeschreibung des Forschungsvorhabens.....	264
8.5	Transkriptionsregelsystem.....	265
8.6	Codierleitfaden strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	266
8.7	Codierleitfaden evaluative qualitative Inhaltsanalyse	278
8.8	Ergebnisse der Clusteranalyse	285
8.9	Lebenslauf.....	289
8.10	Ehrenwörtliche Erklärung	290

Abstract

Die Zusammenarbeit von Schule und Familie hat in der heutigen Bildungslandschaft einen hohen Stellenwert. Weil Bildung und Erziehung im Bereich der geteilten Verantwortung von Schule und Elternhaus liegen, die Aufgabenteilung aber nicht immer klar geregelt ist und zuweilen unterschiedliche Ansichten aufeinander prallen, birgt die Kooperation grosses Konfliktpotential. Bei Lernschwierigkeiten des Kindes besteht zudem die Gefahr von gegenseitiger Schuldzuweisung. Im Fachdiskurs herrscht indessen Einigkeit, dass gerade bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) eine Partnerschaft von Schule und Eltern notwendig ist, um dem Kind eine erfolgreiche Schulkarriere zu ermöglichen. Darüber, wie diese Zusammenarbeit gestaltet werden kann, ist in der Literatur bislang wenig zu erfahren. Studien zur Kooperation von Schule und Familie fokussieren zudem schwerpunktmässig die Perspektive der Bildungsinstitutionen, die elterliche Sicht rückt erst seit jüngerer Zeit ins Zentrum des Interesses. An diesem Punkt setzt das vorliegende Dissertationsprojekt an. Es geht der Frage nach, wie aus Sicht der Eltern von Kindern mit LRS die Kooperation von Schule und Familie gelingen kann. Dazu werden 15 Eltern interviewt, deren Kinder von LRS betroffen sind und die dritte bis sechste Primarklasse in der Schweiz besuchen. Um der Heterogenität des Untersuchungsfeldes Rechnung zu tragen, basiert die Auswahl der Interviewpartner auf einem qualitativen Stichprobenplan. Die Auswertung der Daten erfolgt mittels typenbildender qualitativer Inhaltsanalyse (Kukartz, 2016).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Eltern sehr unterschiedlich an die Zusammenarbeit herantreten. Die Spannweite der elterlichen Einstellungen reicht von bescheiden-zurückhaltend bis ambitioniert-fordernd bezüglich zweier Dimensionen: (1) Verbesserungen beim Kind und ausserschulische Unterstützung sowie (2) Erwartungen an die schulische Förderung und an die Interaktion mit den schulischen Fachpersonen. Zum einen lassen sich typenübergreifend Aspekte ausmachen, die aus Sicht der Eltern zum Gelingen der Kooperation beitragen. Dazu gehören die von den Eltern wahrgenommene fachliche Kompetenz der Lehrpersonen im Bereich LRS und in der Beziehungsgestaltung, der regelmässige Austausch an individuellen Gesprächen sowie proaktives Handeln seitens der Schule. Zum anderen gewichten die fünf eruierten Typen gewisse Faktoren in der Zusammenarbeit unterschiedlich. Auf eine differenzierte Betrachtung des Einzelfalls kann daher nicht verzichtet werden. In dieser Hinsicht stellt die Typologie eine Orientierungshilfe für die Gestaltung einer gelingenden Kooperation von Schule und Familie dar.

Schlüsselbegriffe:

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, LRS, Legasthenie, Kooperation von Schule und Familie, typenbildende qualitative Inhaltsanalyse

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie aus Sicht der Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) die Kooperation mit der Schule gelingen kann. Damit werden zwei Diskursstränge miteinander verknüpft, welche in der Literatur meistens unabhängig voneinander betrachtet werden: Auf der einen Seite steht das Thema Kooperation von Schule und Familie und auf der anderen Seite die Problematik der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Es herrscht zwar Einigkeit, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern ein zentraler Baustein der Prävention von LRS bzw. der Förderung von Kindern mit LRS darstellt, das spezielle Thema wird aber selten gründlich beleuchtet. Ähnliches gilt für den Bereich Kooperation von Schule und Familie: Wenn untersucht wird, ob die Zusammenarbeit wirksam ist, wird die Leseleistung der Kinder häufig als Erfolgsindikator verwendet. Im Fokus stehen aber in der Regel allgemein die Eltern oder vielleicht eine spezielle Gruppe, wie z.B. Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status oder Migrationshintergrund. Selten werden die Lernschwierigkeiten der Kinder ins Zentrum gestellt. Es ist eines der Ziele der folgenden Auseinandersetzungen und der darauf aufbauenden Untersuchung, die Schnittmenge dieser beiden Forschungsgegenstände genauer zu beleuchten und zu erweitern. Dabei steht die Sicht der Eltern im Mittelpunkt, weil in bisherige Untersuchungen die schulische Perspektive dominiert und die Eltern vergleichsweise wenig zu Wort kommen.

1.1 Ausgangslage

Insgesamt ist die Kooperation von Schule und Familie aus der heutigen Bildungslandschaft nicht wegzudenken. Dies wird schon in der zunehmenden Institutionalisierung und gesetzlichen Verankerung der Elternmitwirkung sichtbar (SKBF, 2010). In der Schweiz ist die Zusammenarbeit auf Bundesebene im Zivilgesetzbuch festgeschrieben und nimmt auch im neuen Lehrplan 21 einen wichtigen Stellenwert ein (D-EDK, 2015). Die Eltern werden nicht zuletzt auch deshalb immer mehr direkt ins schulische Geschehen einbezogen, weil unumstritten ist, dass die Kooperation einen positiven Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler hat. So konstatieren z.B. Henderson und Mapp in ihrer Synthese des Forschungsstandes zum Thema Parental Involvement: „When schools, families, and community groups work together to support learning, children tend to do better in school, stay in school longer, and like school more“ (2002, S. 7).

Die Relevanz der Kooperation von Schule und Familie liegt sozusagen in der Natur der Sache, wie die systemtheoretische Sichtweise deutlich macht. Sie versteht Schule und Familie als zwei getrennte Systeme, die im übergeordneten Erziehungssystem bestimmte Funktionen übernehmen (Tyrell, 1985; zit. nach Neuenschwander et al., 2005). Diese beiden Systeme stehen in permanentem Zusammenspiel. Das Kind stellt das Verbindungsglied

dar, welches sich zwischen den Systemen hin und her bewegt. Aus dieser Perspektive ist die Zusammenarbeit von Schule und Familie „die Gestaltung einer ohnehin bestehenden Interaktion zwischen Systemen mit offenem Charakter und Rückkoppelungseffekten“ (Stiller, 2004, S. 29).

Es herrscht heutzutage Einigkeit, dass die Zusammenarbeit von Schule und Familie partnerschaftlich sein (siehe hierzu z.B. Korte, 2008; Textor, 2009) und mehr darstellen sollte als blosser gegenseitiger Informationsaustausch (Bauer & Brunner, 2006). Eltern werden vermehrt direkt ins schulische Geschehen einbezogen und im aktuellen Fachdiskurs hat die Begrifflichkeit „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ an allgemeiner Anerkennung gewonnen. Sie verdeutlicht, dass insgesamt eine umfassende und auf gleicher Augenhöhe stattfindende Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften angestrebt wird (Stange, 2012). In diesem Verständnis teilen sich Schule und Familie den Bildungs- und Erziehungsauftrag. Dadurch kommt es zu Überschneidungen im jeweiligen Zuständigkeitsbereich, den Epstein (2001) treffend als „overlapping spheres of influence“ (S. 9) beschreibt. Killus und Paseka (2014) sprechen ebenso prägnant von einer „Entgrenzung“ (S. 133). Zwar könnte man meinen, dass auf der einen Seite die „Bildung“, also die Vermittlung von Kulturtechniken und Fachinhalten, das unbestrittene Kerngeschäft der Schule ist und auf der anderen Seite die „Erziehung“, wovon z.B. das Verhalten oder das soziale Lernen betroffen sind, dasjenige der Familie. In der Realität ist diese Aufgabenteilung jedoch nicht trennscharf. So wird der Grundstein für das schulische Lernen bereits vor dem Schuleintritt zu Hause gelegt: Ein Kind bringt eine ganze Reihe von Voraussetzungen mit, die das Lernen in der Schule erleichtern oder erschweren können. Zudem wird der Erwerb der Kulturtechniken teilweise auch zu Hause fortgeführt, wie es das Beispiel der Hausaufgaben verdeutlicht. Ähnlich verhält es sich mit der sogenannten Erziehung. Verhaltensregeln werden nicht nur zu Hause sondern auch im Klassenzimmer thematisiert, in den Lehrplänen finden sich ferner Aufträge wie Gesundheitsförderung oder Sexualerziehung und auch das soziale Lernen findet in der Schule statt. Da die Zuständigkeitsbereiche der beiden erzieherischen Instanzen allerdings nicht in jedem Fall automatisch definiert sind bzw. sich überlappen, birgt die Kooperation grosses Konfliktpotential: Werden die Verantwortungen nicht gemeinsam geklärt, kann es dazu kommen, dass Forderungen an den jeweils anderen Lebensbereich als Grenzverletzungen und Kompetenzübergriffe interpretiert werden. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Eltern die Unterrichtsgestaltung der Lehrperson unaufgefordert beeinflussen wollen oder wenn Lehrpersonen die Situation in der Familie ungefragt zu verändern suchen (Neuenschwander et al., 2005). Das Ganze wird erschwert, weil die Familie und die Schule unterschiedliche Systeme mit unterschiedlichen Werten und Einstellungen repräsentieren: Die Eltern fokussieren schwerpunktmässig auf das Wohl des eigenen Kindes als einzelnes Individuum während Lehrpersonen das Kind als eines unter vielen sehen und das Wohl der

ganzen Klasse im Kopf haben (Buswell Griffiths, Norwich & Burden, 2004). Eltern zielen in erster Linie auf möglichst gute Schulleistungen und hohe Schulabschlüsse ihrer Kinder, während Lehrpersonen eine Selektierungsfunktion wahrnehmen und unterschiedliche Schülerleistungen mit Noten erkennbar machen müssen (Wild & Lorenz, 2010). Die divergierenden Sichtweisen von Schule und Familie werden auch am Interesse der Eltern an der Zusammenarbeit deutlich. Letzteres ist nämlich dann hoch, wenn es bei der Kooperation um das eigene Kind und nicht wenn es um die Klasse oder die Schule als Ganzes geht, wie Neuenschwander et al. (2005) für die Schweiz zeigen konnten. Solche unterschiedlichen Perspektiven bergen die Gefahr von Missverständnissen.

Wenn bei einem Kind Lernschwierigkeiten auftreten, ist eine intensive Zusammenarbeit von Schule und Familie besonders wichtig (Wild & Lorenz, 2010). Gerade beim Schriftspracherwerb sind sich die Wissenschaftler einig, dass manche Kinder ohne elterliche Hilfe das Lesen und Schreiben nicht richtig lernen würden (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010). Insgesamt ist auch unumstritten, dass die Kooperation von Schule und Familie zur Leistungssteigerung im Lesen und Schreiben beitragen (siehe Kapitel 3.6). Bei Kindern mit LRS ist es zentral, dass die Schule und die Eltern kooperieren, denn für die Eltern ist es wichtig, gezielte Anleitungen zu erhalten, wie sie das Lesen und Schreiben sinnvoll mit dem Kind üben können (siehe Abschnitt 2.4.6). Die Zusammenarbeit von Schule und Familie ist sogar bereits vor dem Schuleintritt und dem eigentlichen Erlernen des Lesens und Schreibens von Bedeutung. Kinder sammeln im Elternhaus nämlich präliterale Erfahrungen mit der Schrift, welche für die späteren Schritte des Schriftspracherwerbs zentral sind. Hier setzen die sogenannten „Family Literacy Programme“ an. Sie zielen auf Eltern aus sozial benachteiligten Schichten sowie auf solche mit Migrationshintergrund, weil bei deren Kinder ein besonderes Risiko für spätere schulische Schwierigkeiten bestehen (siehe auch Kapitel 3.3). Durch die frühzeitige Kooperation mit Eltern dieser sogenannten Risikokinder können Lernschwierigkeiten wie LRS schon vor dem Schuleintritt präventiv verhindert werden. Dies belegen mehrere solcher Family Literacy Programme eindrücklich (UIL, 2008).

Die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit LRS verdient im Weiteren auch deshalb besondere Aufmerksamkeit, weil schwere Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten für alle Beteiligten mit grossem Leidensdruck verbunden sind. An erster Stelle stehen die betroffenen Kinder, welche mit den Anforderungen in der Schule nicht zurechtkommen. Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten wirken sich aber in der Regel auch auf die Familie aus: Einerseits können die betroffenen Kinder die Bildungsaspirationen ihrer Eltern kaum erfüllen, was das Elend des Schulversagens noch schlimmer macht. Andererseits wirken die Probleme und Schwierigkeiten der Kinder in der Schule „oft nachhaltig in die Familie hinein und prägen lange Phasen des familialen Lebens“ (Bauer, 2006, S. 119). Am Beispiel der Hausaufgaben, die bei LRS häufig zur familiären Belastung werden, wird dies sehr deutlich. Klicpera und

Gasteiger-Klicpera (2000b) konnten in ihrer Längsschnittstudie zeigen, dass Kinder mit LRS im Vergleich zu Kindern ohne solche Schwierigkeiten in der Regel länger an den Hausaufgaben sitzen, mehr Hilfe dazu benötigen, weniger Spass daran haben und die Eltern es mühsamer finden, die Kinder zum Erledigen der Hausaufgaben anzuregen. Bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten besteht beim Üben zu Hause zudem die Gefahr, dass „Eltern zusätzlich Druck auf die Kinder ausüben, sodass diese die Freude am Lesen gänzlich verlieren“ (ebd., S. 227). Insgesamt ziehen die Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten eines Kindes häufig die ganze Familie in Mitleidenschaft (Thomé, 2004). Dadurch wird die Kooperation mit der Schule zum Bedürfnis der betroffenen Eltern, um für die Probleme ihrer Kinder nach Lösungen zu suchen. Die Zusammenarbeit stellt aber in solchen Fällen eine besondere Herausforderung dar, weil es bei Lernschwierigkeiten des Kindes zu gegenseitigen Schuldzuweisungen kommen kann. Bei problematischen Entwicklungen attribuieren nämlich beide Parteien mehrheitlich die Ursachen für die Schwierigkeiten external (Pekrun, 1997; Krumm, 1988; zit. nach Bauer, 2006). Die Lehrpersonen suchen also die Gründe für Leistungsveragen bei den Schülerinnen und Schülern oder bei den Eltern und umgekehrt neigen die Eltern dazu, die Schuld bei den Lehrpersonen und dem Unterricht zu situieren. Gerade bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) besteht diesbezüglich ein besonders grosses Risiko (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2000b).

Die Zusammenarbeit von Schule und Familie verdient bei Kindern mit LRS im Weiteren auch deshalb besondere Aufmerksamkeit, weil sich in der heutigen Gesellschaft ein Grossteil der Eltern unter Druck fühlt, alles daran zu setzen, dem eigenen Kind Schulerfolg zu ermöglichen. Bleibt der gewünschte Bildungserfolg des Kindes aus, haben die Eltern bzw. vor allem die Mütter häufig das Gefühl, daran Schuld zu tragen (Wippermann, Wippermann & Kirchner, 2013). Da gerade Kinder mit LRS dafür prädestiniert sind, den Anforderungen der Schule nicht genügen zu können, muss angenommen werden, dass dieser Druck für die betroffenen Eltern besonders ausgeprägt ist.

Wie die Kooperation von Schule und Eltern von Kindern mit LRS konkret gestaltet sein sollte, damit sie gelingen kann, ist allerdings nicht abschliessend geklärt. Zwar gibt es sowohl Ratgeberliteratur als auch wissenschaftliche Beiträge und Forschungsarbeiten zum Thema Kooperation von Schule und Familie. Die Lernschwierigkeiten der Kinder werden aber selten ins Zentrum gestellt und Konzepte für eine differenzierende Elternarbeit sind im fachlichen Diskurs stark untervertreten (Sacher, 2008). Zudem fokussierte bis anhin ein Grossteil der vorhandenen Literatur einseitig den Blickwinkel der Schule. Die Sichtweise der Eltern rückt erst seit kürzerer Zeit in den Fokus und ist insgesamt noch wenig erforscht. An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an und stellt die Sicht der Eltern von Kindern mit LRS ins Zentrum.

Bevor nun im nächsten Abschnitt (1.2) auf die Fragestellung und die Zielsetzung eingegangen wird, werden an dieser Stelle antizipierend die zentralen Begriffe definiert, um Unklarheiten vorzubeugen. Die Definitionen liegen in der theoretischen Auseinandersetzung mit den entsprechenden Themen begründet, welche später in den zugehörigen Kapiteln ausführlich dargelegt werden.

Mit *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten* (kurz: *LRS*) wird in der vorliegenden Arbeit ein facettenreiches Phänomen mit unterschiedlichen Ursachen und Erscheinungsbildern bezeichnet, welches sich in intensiven persistierenden Schwierigkeiten beim Lesen und/oder Schreiben manifestiert und sich längerfristig negativ auf das schulische Lernen und die Teilhabe an der schriftsprachlichen Kultur auswirkt. Kennzeichnend für LRS ist, dass sie trotz regelmässigen Schulbesuchs, intakter Sinnesorgane und ausreichender Kenntnis der Umgebungssprache zustande kommen und unabhängig sind von der Intelligenz der Betroffenen. (Genauere Erläuterungen dazu folgen in den Kapiteln 2.1 bis 2.3.)

Die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten und Vorstellungen von Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie werden unter dem Begriff *Kooperation von Schule und Eltern* subsumiert. Damit ist jede Form von Interaktion und Kommunikation zwischen schulischen Fachpersonen, dem Elternhaus und allfälligen weiteren Beteiligten gemeint, welche die optimale Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen als gemeinsames Anliegen hat. Die Kooperation endet aber nicht bei der Interaktion und Kommunikation der involvierten Personen, sondern setzt sich in den je ergriffenen Bemühungen fort, welche die jeweiligen Parteien ergreifen, um die Kinder optimal zu bilden und zu erziehen. Im Zentrum des Interesses der vorliegenden Arbeit steht die Zusammenarbeit, welche die Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten der Kinder beinhaltet. (Weitere Ausführungen finden sich in Kapitel 3.1.)

In der vorliegenden Schrift wird verallgemeinernd von *Eltern* gesprochen. Formal korrekter wäre vielleicht der Ausdruck Erziehungsberechtigte, denn es sind die primären Bezugspersonen zu Hause gemeint. Dies müssen nicht zwingend die leiblichen Eltern, sondern können unter Umständen z.B. auch Grosseltern, Onkel und Tanten oder andere Verwandte, Pflegeeltern oder Stiefeltern sein. Ausschlaggebend sind vielmehr die Dauerhaftigkeit der Beziehung und die Nähe, die auf Grund physischer und emotionaler Intimität zustande kommt (siehe auch Kapitel 3.2).

Die Bezeichnung „Kooperation von *Schule* und Eltern“ suggeriert, dass die Schule als eigenständiger Interaktionspartner auftreten kann. Das ist jedoch nicht so. Die Eltern interagieren immer mit Personen, welche die Schule repräsentieren oder zumindest Teil der Schule sind. Genauer genommen müsste also von *schulischen Fachpersonen* gesprochen werden. Damit werden alle Personen bezeichnet, die sich in der Schule um das Lernen eines Kindes kümmern. In der vorliegenden Arbeit wird trotzdem auch von der Schule als Interaktionspartner gesprochen, obwohl die dahinter stehenden Menschen gemeint sind.

Zuweilen wird auch der Ausdruck *Lehrpersonen* verallgemeinernd für die Gesamtheit der schulischen Fachpersonen verwendet. In Kapitel 3.2 werden die involvierten Personen konkret benannt und daran anschliessend aufgezeigt, dass neben den schulischen Fachpersonen auch noch weitere Personen öffentlicher und privater Organe an der Zusammenarbeit beteiligt sein können.

1.2 Fragestellung und Zielsetzung

Wie bereits eingangs beschrieben, wird der Frage nachgegangen, wie die Kooperation mit der Schule aus Sicht der Eltern von Kindern mit LRS gelingen kann. Diese Frage wird einerseits aus theoretischer Sicht angegangen, indem der aktuelle Forschungsstand der beiden Themen „LRS“ und „Kooperation von Schule und Familie“ aufgearbeitet wird. Aus der Synthese der beiden Diskursstränge können Erfolgsfaktoren für die Kooperation bei Auftreten von LRS abgeleitet werden (Kapitel 3.5). Andererseits wird die Sicht der Eltern empirisch untersucht, um die Forschungslandschaft um deren Stimme zu bereichern. Es wird geklärt, welche Erwartungen und Haltungen die Eltern an die Kooperation herantragen. Dabei wird insbesondere der Frage nachgegangen, welche Faktoren aus ihrer Sicht zum Gelingen der Kooperation beitragen. Zusätzlich wird untersucht, welche gemeinsamen und unterschiedlichen Haltungen sie an die Kooperation herantragen, weil Eltern von Kindern mit LRS eine äusserst heterogene Gruppe sind. Auf der einen Seite ist Elternschaft an sich schon ein vielfältiges Konstrukt: Väter und Mütter können unterschiedlichen sozialen Schichten angehören, in verschiedenen Familienformen leben sowie unterschiedliche sprachliche, religiöse und kulturelle Hintergründe haben (siehe Kapitel 3). Auf der anderen Seite sind auch die Eigenschaften der Kinder mit LRS mannigfaltig, denn die Lernschwierigkeiten kommen nicht nur in allen Gesellschaftsschichten sondern auch bei allen Begabungsstufen vor, haben unterschiedliche Ursachen und manifestieren sich in verschiedenartigen Symptomen (siehe Kapitel 2). Die Beantwortung der Frage nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten ermöglicht es, die beschriebene Verschiedenartigkeit zu strukturieren und in Form einer Typologie fassbar zu machen. Vor diesem Hintergrund können die Aussagen der Eltern zu den Erfolgsfaktoren der Kooperation besser verstanden und verortet werden.

In der vorliegenden Studie wird ein Ausschnitt des Wirkungsgefüges der Zusammenarbeit von Schule und Familie ins Zentrum gestellt, nämlich die Sichtweise der Eltern. Die Fokussierung auf diesen Teilaspekt ermöglicht es, die elterliche Perspektive differenziert zu ergründen und die eingangs beschriebene Forschungslücke zu beleuchten. Die Ergebnisse der Untersuchung leisten somit einen ergänzenden Beitrag zum Gesamtbild, können aber nicht losgelöst von der Perspektive der anderen Akteure verstanden werden. Sie werden daher in den gesamten Kontext eingebettet, indem sie zum bisherigen Forschungsstand und den aus der Theorie abgeleiteten Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation in

Beziehung gesetzt werden. Letzterer berücksichtigt insbesondere die schulische Perspektive ausführlich.

Die Studie fokussiert im Weiteren die Zusammenarbeit auf der Primarschulstufe, weil der Schriftspracherwerb zentrales Thema der Grundschule ist. Ist ein Kind von LRS betroffen, behält das Thema natürlich auch in der Sekundarstufe grosses Gewicht. In der Schweiz ändert allerdings das Schulsystem nach dem sechsten Schuljahr. Während in der Primarschule die Klasse hauptsächlich von einer Klassenlehrperson und zusätzlichen SHP oder IF-Lehrpersonen betreut werden, kommen in der Sekundarschule viele Fachlehrpersonen hinzu. Deshalb kann die Zusammenarbeit in den höheren Klassenstufen nicht mit jener der Primarschule gleichgesetzt werden. Hinzu kommt das immer grössere Autonomiebedürfnis der Jugendlichen, welches die Eltern zuweilen zum Rückzug aus der Kooperation bewegt. Es braucht daher auf der Sekundarstufe besondere Konzepte der Zusammenarbeit (Sacher, 2014). Auf diese kann in der vorliegenden Studie nicht eingegangen werden, weil damit ein weiteres grosses Themenfeld eröffnet würde.

Um dem Gegenstand mit der nötigen Offenheit entgegen zu treten, wurde der qualitative Zugang gewählt. Dieser stellt Deskription und Hypothesengenerierung in den Vordergrund und ermöglicht es, die Sicht der Eltern in der gewünschten Tiefgründigkeit zu erforschen. Es wurden Eltern von Kindern mit LRS mittels Leitfadeninterviews über die Zusammenarbeit mit der Schule befragt. Die Daten wurden mittels typenbildender qualitativer Inhaltsanalyse (Kukartz, 2016), welche auf einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse aufbaut, ausgewertet.

Zum Schluss sei erwähnt, dass die Arbeit nicht nur einen Beitrag an den wissenschaftlichen Diskurs leisten soll, sondern auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen genutzt werden kann. Die Ergebnisse bieten schulischen Fachpersonen die Möglichkeit, ihr Wissen um die Sichtweise der Eltern zu erweitern und in ihren professionellen Handlungen zu berücksichtigen. Auf diese Art soll die vorliegende Studie ihrerseits einen Beitrag für eine gelingende Kooperation von Schule und Familie leisten.

1.3 Aufbau der Arbeit

Zur Annäherung an den Untersuchungsgegenstand werden im nachfolgenden Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen zum Thema Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten dargestellt. Dabei erfolgen eine Darstellung der komplexen Symptomatik von LRS und eine Erläuterung zu den vielfältigen Ursachen, welche sowohl individuelle Lernvoraussetzungen wie auch Umweltfaktoren umfassen. Zudem wird auf das Thema Diagnostik eingegangen, weil es hohe praktische Bedeutsamkeit hat und kontrovers diskutiert wird. Schliesslich werden Möglichkeiten beschrieben, wie Kinder mit LRS gefördert und unterstützt werden können. Dabei

werden sowohl die Prävention von LRS als auch die Intervention bei auftretenden Schwierigkeiten beschrieben. Zudem wird aufgezeigt, wie die Eltern ihre Kinder unterstützen können.

Kapitel 3 setzt sich mit der Kooperation der Schule und Familie auseinander. Zuerst werden verschiedene Begriffe und Konzepte der Zusammenarbeit beleuchtet. Danach wird darauf eingegangen, welche Vielfältigkeit an Personen der Kooperation zugehörig sein können, wenn ein Kind von LRS betroffen ist. Anschliessend wird beschrieben, welcher Einfluss der familiäre Hintergrund auf die Kooperation hat. Hier werden insbesondere die Themen Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status bzw. die Bildungsnähe beleuchtet. Anschliessend wird der Frage nachgegangen, wann von „gelingender“ Kooperation gesprochen werden kann. Es wird einerseits thematisiert, welche Funktionen und Ziele der Zusammenarbeit zugeschrieben werden können. Andererseits wird auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes zur Wirksamkeit der Kooperation diskutiert, inwiefern die Erreichbarkeit dieser Ziele realistisch ist. Darauf folgt die Darstellung von Gelingensfaktoren der Zusammenarbeit von Schule und Eltern von Kindern mit LRS. Diese Darstellung entspricht einer Synthese der Erkenntnisse aus den wissenschaftlichen Diskursen zu den beiden Themen LRS und Kooperation von Schule und Familie.

Auf die theoretischen Ausführungen folgt der empirische Teil der vorliegenden Arbeit. Das methodische Vorgehen wird in Kapitel 4 erläutert. Hier werden erstens der qualitative Stichprobenplan, der Zugang zum Feld sowie die Stichprobe, welche 15 Eltern von Kindern mit LRS umfasst, beschrieben. Anschliessend erfolgen Ausführungen zur Datenerhebung, wo ein qualitatives Leitfaden-Interview in Anlehnung an das Problemzentrierte Interview nach Witzel (1982, 2000) zum Einsatz kam. Auch die Durchführung und Transkription der Befragungen werden dargestellt. Schliesslich wird auf die Datenauswertung eingegangen, welche nach der Methode der typisierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kukartz (2016) erfolgte. Dazu werden die einzelnen Schritte von der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse über den Vergleich der thematischen Fallzusammenfassungen und der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse hin zur Bildung der Typologie erläutert.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Kapitel 5 dargestellt. Zuerst wird die empirisch begründete Typologie beschrieben. Sie umfasst fünf Elterntypen, welche mit unterschiedlichen Haltungen und Erwartungen an die Kooperation herantreten. Es wird zudem dargelegt, welche Zusammenhänge zwischen Typenzugehörigkeit und sekundären Merkmalen vermutet werden können. Danach wird für jeden Typ anhand einer repräsentativen Fallinterpretation auf die von den Eltern geschilderten Gelingensfaktoren der Kooperation eingegangen. Beim Vergleich der fünf Typen wird deutlich, dass gewisse Faktoren typenübergreifend zum Gelingen der Kooperation beitragen und andere typenspezifisch sind.

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse diskutiert und in Bezug zur bisherigen Forschung gestellt. Dabei wird einerseits auf typenübergreifende Erkenntnisse eingegangen, indem die Ergebnisse sowohl im Sinn von thematischen Zusammenfassungen reflektiert werden als auch auf Resultate eingegangen wird, welche für alle Typen gleichermassen gelten. Andererseits werden typenspezifische Erkenntnisse diskutiert. Zudem werden die einzelnen Schritte des methodischen Vorgehens kritisch reflektiert.

Schliesslich erfolgt in Kapitel 7 ein Ausblick, in welchem Folgerungen für die pädagogische Praxis sowie für die zukünftige Forschung zusammenfassend dargestellt werden.

2 Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS)

Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache sind eine der am häufigsten vorkommenden Lernstörungen (Hartmann, 2007). Ca. 5 bis 15 Prozent der Kinder (je nach Art und Weise der Diagnose, siehe Kapitel 2.3) – und damit auch deren Eltern – sind davon betroffen (Shaywitz et. al., 1990 in H. Günther, 2007), Jungen häufiger als Mädchen (Köck, 2008). Die Schwierigkeiten treten zwar gehäuft in sogenannten Risikogruppen wie z.B. in Familien mit tiefem sozioökonomischem Status (H. Günther, 2007) oder bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auf (Barth, 2006). Sie kommen aber in allen Gesellschaftsschichten und bei allen Begabungsstufen vor (Grissemann, 2001). Die Gruppe der Kinder mit LRS ist also sehr heterogen. Gemeinsam ist allen, dass Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten oft mit grossem Leidensdruck für die Betroffenen selbst aber auch für ihr ganzes Umfeld verbunden sind (Thomé, 2004). Dies hat vielleicht damit zu tun, dass sich Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben nicht nur auf ein einzelnes Schulfach konzentrieren. Die Schriftsprache ist in allen Fächern wichtig und sogar in der Mathematik muss man Lesen und Schreiben können.

Obwohl das Phänomen der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen schon seit über hundert Jahren beschäftigt, ist nach wie vor „eine Reihe von Fragen zu einem umfassenden theoretischen Verständnis von Ursachen, Genese und Eigenart von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bzw. zur Diagnostik und Betreuung der betroffenen Kinder und Jugendlichen offen“ (Studener, 2000, S. 276). So nimmt die ausgesprochen komplexe Thematik auch im gegenwärtigen Diskurs einen hohen Stellenwert ein. Sie „gilt bis heute als ungemein lebendiges, interdisziplinäres Forschungsgebiet, dem eine ganze Reihe an internationalen Zeitschriften [...] gewidmet ist“ (Klicpera et al., 2010, S. 20).

Die lange Geschichte und der bewegte Diskurs um das Thema LRS haben im Feld Spuren hinterlassen, die bis heute spürbar sind. So wird für die Bezeichnung des Phänomens der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten eine unübersichtliche Fülle von Begrifflichkeiten verwendet, deren Handhabung in keiner Weise geregelt ist. In der einschlägigen Fachliteratur werden unterschiedliche Bezeichnungen meist synonym, teilweise aber auch abgrenzend zueinander verwendet: Die Bezeichnungen „Legasthenie“ und „Dyslexie“ sowie die Abkürzung „LRS“ – welche wiederum sowohl für „Lese-Rechtschreib-Störung(en)“ als auch für „Lese-Rechtschreib-Schwäche“ oder „Lese-Rechtschreib-Schwierigkeit(en)“ stehen kann – sind wohl die geläufigsten. Der Begriffswirrwarr besteht dabei nicht nur im deutschen, sondern auch im englischen Sprachraum. Der dort gängigste Begriff ist sicherlich „Dyslexia“, doch daneben existieren weitere, wie z.B. „reading disabilities“ (Mississippi Department of Education, 2002), „literacy difficulties“ (Elliot & Gibbs, 2008). Insgesamt ist

die Diskussion um die Begrifflichkeiten bis heute nicht abgeschlossen. Die vorliegende Studie hat nicht den Anspruch, diese Widersprüche aufzulösen. Es wird aber eine klare Position vertreten, indem der Ausdruck „Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten“ und die dafür stehende Abkürzung LRS konsequent verwendet werden (siehe 1.1). Der Plural weist in Anlehnung an H. Günther (2007) auf die Heterogenität der Schwierigkeiten hin und bezieht die Vielzahl der Ausprägungen aber auch der verschiedenen Ursachen und deren Zusammenspiel mit ein.

Im Folgenden wird nun zuerst darauf eingegangen, wie sich LRS manifestieren (2.1). Danach wird den Ursachen von LRS ein Kapitel gewidmet (2.2) und ein Blick auf das Thema Diagnostik geworfen (2.3). Daran anschliessend werden die Möglichkeiten einer gezielten Förderung (2.4) genauer betrachtet und zum Schluss die Erkenntnisse zusammengefasst (2.5).

2.1 Symptomatik

Die Schwierigkeiten, die beim Lesen- und Schreibenlernen auftreten können, sind äusserst vielfältig. LRS wurden daher bereits in der Einführung (1.1) als „facettenreiches Phänomen mit unterschiedlichen Ursachen und Erscheinungsbildern“ bezeichnet. Die Schwierigkeiten können sich zum Beispiel darin äussern, dass die betroffenen Kinder Buchstaben nicht richtig benennen können, beim Lesen Wörter oder Wortteile auslassen, ersetzen, verdrehen oder hinzufügen, eine niedrige Lesegeschwindigkeit haben, lange zögern oder während des Lesens die Zeile im Text verlieren, Wörter durch in der Bedeutung ähnliche Wörter ersetzen und Mühe haben, Gelesenes zu verstehen. Beim Rechtschreiben machen sie bei Diktaten oder auch beim Abschreiben viele Fehler (Schulte-Körne, 2004). Die Schwierigkeiten, welche die einzelnen Kinder haben, können sich erheblich voneinander unterscheiden. Das liegt daran, dass das Beherrschen der Schriftsprache eine grosse Menge an unterschiedlichen kognitiven Kompetenzen erfordert, die wiederum komplex interagieren und die je nach Entwicklungsstufe und Alter anders sind.

Um Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten im Detail zu verstehen, ist es sinnvoll, vom ungestörten Schriftspracherwerb auszugehen und daran aufzuzeigen, welche Störungen in diesem kognitiven Entwicklungsprozess auftreten können. Dieser lässt sich in unterschiedliche Phasen gliedern, welche anhand typischer Strategien beschrieben werden können. Seit den 1980er Jahren wurden solche Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs entwickelt. Das einflussreichste ist wohl dasjenige von Uta Firth (1985), das in der Folge von verschiedenen Autorinnen und Autoren (z.B. K. B. Günther, 1986, 1995; Kirschock, 2004; Niedermann & Sassenroth, 2002; Scheerer-Neumann, 1989; Valtin, 1997) für den deutschsprachigen Raum angepasst und weiterentwickelt wurde. Diese Modelle weichen jeweils in der Schwerpunktsetzung und in der Wortwahl voneinander ab, weisen aber viele Parallelen

auf. In Tabelle 1 sind die Stufen bzw. Strategien des Schriftspracherwerbs zusammengefasst. Es ist anzumerken, dass die einzelnen Stufen nicht als eindeutig voneinander abgrenzbare Phasen zu verstehen sind, denn die Entwicklung der einzelnen Strategien verläuft parallel und teilweise überlappend (Mayer, 2010, 2016). Sie stellen, wie jedes Entwicklungsmodell, viel mehr eine Orientierungshilfe dar, um feststellen zu können, wo ein Kind gerade steht und wo es folglich beim Schriftspracherwerb am besten unterstützt werden kann. Nachfolgend werden die Symptome von LRS aufbauend auf diesem Modell beschrieben. Die Ausführungen basieren, wenn nicht anders vermerkt, auf Mayer (2016).

In der Stufe der *präliteralen Vorläuferfähigkeiten*¹ fallen Kinder, bei welchen ein Risiko besteht, dass sie später LRS entwickeln, durch folgende Merkmale auf: Sie zeigen kein oder nur sehr wenig Interesse an Büchern oder der Schriftsprache, können nicht bei sogenannten „Als-ob-Handlungen“ des Schreibens und/oder Lesens beobachtet werden, erkennen in Gedichten und Liedern die Reime nicht und haben das Bewusstsein nicht entwickelt, dass die Sprache aus Lauten besteht, das heisst, sie können z.B. keine Anlaute in Wörtern erkennen. Es bleibt anzumerken, dass längst nicht alle Kinder, welche in dieser Stufe auffallen, später tatsächlich LRS entwickeln. Es besteht bei ihnen aber ein erhöhtes Risiko für Probleme beim Schriftspracherwerb, insbesondere dann, wenn weitere Risikofaktoren (siehe Kapitel 2.2) hinzukommen.

In der *logographemischen Stufe* fallen Kinder, die später Mühe haben mit dem Lesen und Schreiben, weiterhin dadurch auf, dass sie Reime nicht erkennen und bilden können, Silben nicht klatschen können oder Anlaute in Wörtern nicht heraushören (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn). Zudem erkennen sie keine Embleme wie z.B. Marken-Logos und versuchen auch nicht, solche zu malen. Sie unternehmen keine Schreibversuche und erkennen keine ersten Wörter auf Grund von besonderen Merkmalen wie eines einzelnen, ihnen bekannten Buchstabens. Zusätzlich ist eine niedrige Geschwindigkeit, mit welcher sie Gegenstände oder Farben benennen können (Benennungsgeschwindigkeit), ein Hinweis für eventuell später auftretende Schwierigkeiten.

In der Stufe der *alphabetischen Strategie* haben Kinder, die auf dem Weg sind, LRS zu entwickeln, beim Erlernen der Phonem-Graphem-Korrespondenz (PGK) oft Mühe. Klicpera et al. (2010) konnten zeigen, dass diese Kinder bereits drei Monate nach Schulbeginn gegenüber den unauffälligen Kindern im Rückstand liegen und nicht alle gelernten Buchstaben richtig benennen können. Zudem gelingt es betroffenen Kindern nur schwer, die einzelnen gelesenen Buchstaben zu Wörtern zusammen zu schleifen und sie können in der Folge auch nicht die Bedeutung des Wortes im Langzeitgedächtnis abrufen. Sinnentnehmendes Lesen ist daher nur in eingeschränktem Mass möglich.

¹ Im Zusammenhang mit LRS wird sowohl von Vorläuferfertigkeiten wie auch von Vorläuferfähigkeiten gesprochen. In der vorliegenden Arbeit werden die beiden Begriffe synonym verwendet.

Tabelle 1: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs in Anlehnung an Mayer (2011, 2016)² und Niedermann und Sassenroth (2002)

BEZEICHNUNG	BESCHREIBUNG
präliteral-symbolische Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit, Informationen aus Bilderbüchern zu entnehmen - Erkennen der kommunikativen Funktion der Schriftsprache - Erkennen der Schreibrichtung und Richtung des Blätterns beim Lesen - Erkennen, dass in Büchern Handlungen beschrieben werden (Fiktionalität und dekontextualisierte Sprache) - Unterscheidung zwischen Schrift und Bild - „Als-ob-Handlungen“: „Als-ob-Lesen“, Malen und Kritzeln mit Symbolgehalt - Erste Anzeichen einer phonologischen Bewusstheit (Klanggestalt der Sprache, Reime, Silben), implizite Bewusstheit
logographemische Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Visuelle Merkmale von Geschriebenem werden mit der Bedeutung des entsprechenden Wortes verknüpft - Erstes Symbolverständnis, das über das Benennen eines abgebildeten Gegenstandes hinausgeht: Zuerst werden Embleme später auch Wörter anhand besonders hervorstechender Merkmale erkannt („visual-cue-reading“) - Kontext als Erkennungs- und Entschlüsselungshilfe - Abmalen von Emblemen - Schreiben des eigenen Namens oder des Namens naher Bezugspersonen - Entwicklung metasprachlicher Kompetenzen schreitet fort
alphabetische Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Annäherung ans lautgetreue Lesen und Schreiben erfolgt schrittweise - Buchstaben (Grapheme) können den Lauten (Phoneme) zugeordnet werden und zu einer Lautfolge synthetisiert werden (Rekodieren), danach Vergleich mit Eintrag im mentalen Lexikon und Identifikation der Aussprache und Bedeutung des Wortes (Dekodieren) - Dominante Strategie ist das phonologische Rekodieren („indirekter Leseweg“ bzw. „indirekte Lesestrategie“) - Zuerst Schreiben von Wörtern mit zentralen Buchstaben („Skelettörter“), später werden die richtigen Laute herausgehört und aufgeschrieben - Am Ende der Phase ist korrektes Verschriftlichen lautgetreuer Wörter möglich (ev. mit dialektalen Färbungen) - Die verschiedenen Teilaspekte der phonologischen Informationsverarbeitung (siehe Abschnitt 2.2.1) haben zentralen Stellenwert
orthographische Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Simultane Verarbeitung schriftsprachlicher Einheiten (Automatisierung), Lesen und Schreiben werden schneller, die alphabetische Strategie steht weiterhin für unbekannte Wörter zur Verfügung - Bestimmte Buchstabengruppen werden beim Lesen gleichzeitig wahrgenommen („direkter Leseweg“, „direkte Lesestrategie“): Das sind Buchstabengruppen oder Graphemfolgen lautsprachlicher Einheiten (z.B. /au/, /ch/) aber auch Sprechsilben, Morpheme (z.B. Vorsilben, Endungen), Signalgruppen (Vokal und nachfolgende Konsonanten, die in ihrer Kombination häufig vorkommen) sowie Sichtwortschatz (Erkennung ganzer Wörter) - Bekannte Wortteile oder ganze Wörter werden in einem Zug aufgeschrieben, da Buchstabenfolgen automatisiert sind. Diese automatisierte Verinnerlichung von Schriftbildern ist fürs Schreiben besonders wichtig, da die Phonem-Graphem-Korrespondenz im Deutschen nicht immer eindeutig ist
integrativ-automatisierte Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Automatisierung, Integration und Konsolidierung der Verarbeitungsprozesse bis das Niveau eines kompetenten Lesers erreicht ist (keine neuen Strategien) - Verarbeitung langer und komplizierter Texte und dadurch Erweiterung des Wortschatzes, Verinnerlichung grammatikalischer Strukturen - Rezeptive Fähigkeiten werden durch angeleitete Übung zu produktiven Fähigkeiten

² Dieses Stufenmodell basiert wiederum auf Firth (1986), K. B. Günther (1986), Scheerer-Neumann (1978; zit. nach Valtin, 2000), (Ehri, 1992), Kirschock (2004); Klicpera und Gasteiger Klicpera (2005).

Im Bereich der Rechtschreibung gelingt es Kindern, die auf dem Weg sind, LRS zu entwickeln nur schwer, lautgetreu zu schreiben. Den abgebildeten Wörtern fehlen häufig Buchstaben und sie können nur mit viel Phantasie erkannt werden. Die Schwierigkeiten bei den einzelnen Teilfertigkeiten der phonologischen Informationsverarbeitung haben weitreichende Folgen, weil diese Fertigkeiten nicht nur Voraussetzung für den Schriftspracherwerb sind, sondern sich mit dem Erlernen der Graphem-Phonem-Korrespondenz Schritt für Schritt weiterentwickeln. Die betroffenen Kinder geraten deshalb in einen Teufelskreis. Auf Grund der fehlenden metasprachlichen Kompetenzen kommen sie mit dem Erlernen der in der Schule dargebotenen Inhalte nicht oder nur sehr schwer mit und können gleichzeitig diese Fertigkeiten auch nicht weiterentwickeln. Der Abstand zu den anderen Kindern und die Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb werden immer grösser.

Kindern, welche nach wie vor alle Aufmerksamkeit auf das Erkennen und/oder Zusammenschleifen der einzelnen Buchstaben lenken müssen, gelingt es nicht, grössere Einheiten zu erkennen und diese simultan zu verarbeiten (*orthographische Strategie*). Das Lesen und Schreiben wird nicht automatisiert und bleibt mühsam. Es geht nur langsam voran und im Bereich der Leseflüssigkeit sind deutliche Mankos zu erkennen. Das Verständnis bleibt häufig auf der Ebene des Wortes stehen, Sätze oder ganze Texte können nicht verstanden werden, weil Vorausgehendes immer wieder ob der Anstrengung zur Erfassung des nächsten Wortes vergessen geht. Auch die Rechtschreibung bleibt äusserst fehlerhaft. Kinder mit LRS lesen und schreiben aber nicht nur weniger als Kinder ohne Schwierigkeiten, weil sie mehr Zeit dafür benötigen, sondern auch, weil ihnen die Motivation dazu längerfristig abhandenkommt. Zudem entwickeln sie ein negatives schriftsprachspezifisches Selbstkonzept (Jansen, 2004). Der oben beschriebene Teufelskreis geht also weiter: Die Kinder setzen sich auf Grund der fehlenden orthographischen Strategie immer weniger mit Schriftsprache auseinander, wodurch ihnen die Übung fehlt, die notwendig wäre, um diese Strategie überhaupt entwickeln zu können.

Wenn die meisten Schülerinnen und Schüler einer Klasse die integrativ-automatisierte Stufe erwerben, stolpern Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten immer noch über die basalen Lese- und Rechtschreibfertigkeiten. Sie können komplexe Texte weder verstehen noch produzieren. Dadurch wird bei ihnen der „Erwerb eines differenzierten Wortschatzes und komplexer syntaktisch-morphologischer Fähigkeiten“ (Mayer, 2010, S. 33) behindert. In der Folge nimmt die Motivation zum Lesen und Schreiben immer mehr ab, dem Lesen und Schreiben wird ausgewichen und so fehlt weiterhin die Übung, die dringend notwendig wäre, um die Defizite aufzuholen. Kinder und Jugendliche mit LRS können im Weiteren auf Grund ihrer Schwierigkeiten nicht vollumfänglich an unserer schriftsprachlichen Kultur teilhaben und bleiben in vielen Lebensbereichen ausgeschlossen: Sie haben es ganz allgemein schwierig, in der Schule mitzuhalten, weil die Beherrschung der Schriftsprache

(insbesondere das Lesen) in vielen Fächern Voraussetzung ist, um Informationen zu verstehen und Aufgaben zu lösen. Schwierigkeiten treten aber auch dann auf, wenn erworbenes Wissen schriftlich unter Beweis gestellt werden muss, da Kinder mit LRS bei Prüfungen häufig daran scheitern, dass sie das, was sie gelernt haben, nicht adäquat aufschreiben können. Kinder mit LRS erleben aber auch „Einschränkungen im Alltag, die über schulische Aktivitäten hinausgehen“ (Stahnke, Voelmy & Schnitzler, 2010, S. 229). Da sie Mühe haben, Printmedien oder Bücher zu lesen, können sie sich auch nicht an Gesprächen über diese beteiligen. Sie können sich nur schwierig selbständig Informationen zu bestimmten Themen suchen, weil diese entweder in Büchern oder Zeitschriften vorzufinden sind und weil auch im Internet Informationen mehrheitlich schriftlich präsentiert werden. Die Möglichkeit, sich auf diese Weise selbständig Weltwissen anzueignen, ist daher limitiert. Eingeschränkt sind auch ihre Teilnahme in Kommunikationsplattformen sowie der Austausch mit Freunden per SMS oder E-Mail. Weil diese Einschränkungen zuweilen erheblich sind, wurde der Aspekt der limitierten Partizipation in der vorliegenden Arbeit in der Begriffsdefinition von LRS mit berücksichtigt (siehe Kapitel 1.1).

2.2 Ursachen von Lese- und Rechtschreib-Schwierigkeiten

Wie bereits bei der Begriffsdefinition von LRS (Kapitel 1.1) deutlich wurde, wird heute nicht mehr nur nach einer einzigen Ursache gesucht, die für LRS verantwortlich ist. Vielmehr wird von einer „multifaktoriellen Bedingtheit der LRS“ (H. Günther, 2007) ausgegangen, weil in der Regel mehrere Faktoren dazu führen, dass einem Kind der Schriftspracherwerb schwer fällt (Klicpera et al., 2010).

Im gegenwärtigen Diskurs herrscht jedoch nicht unbedingt Einigkeit, welche Faktoren dies genau sind, denn im interdisziplinären Forschungsgebiet rund um LRS bringt jede Profession ihre eigenen Schwerpunkte und Erklärungsmodelle ein, die nur bedingt kompatibel sind (Krontheuer, 2009). Kommt hinzu, dass nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen ist, was Ursache, was Erscheinungsbild und was Folge von LRS ist. Es ist daher notwendig, alle Faktoren in einer gesamthaften Komposition zu verstehen. Dazu schlagen Klicpera et al. (2010) ein interaktives Modell der Entwicklung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten vor. Demnach beeinflussen sich folgende Faktoren gegenseitig: die Herausbildung von Lese- und Schreibschwierigkeiten und deren weiterer Verlauf, der Unterricht, die familiäre Interaktion sowie die individuellen Lernvoraussetzungen sowohl auf der kognitiven als auch auf der Verhaltens- und der emotionalen Ebene.

Das Modell von Klicpera et al. (2010) kann mit einigen Ergänzungen im Modell der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, kurz ICF (World Health Organization, 2005) verortet werden. Es würde den Rahmen dieser Arbeit

sprengen, im Detail auf die ICF einzugehen. An dieser Stelle werden aber einige Erläuterungen eingeschoben, die zum Verständnis des nachstehenden Textes wichtig sind: Die ICF kommt in der Sonderpädagogik mehr und mehr zum Einsatz (Hollenweger, 2005). Konzipiert wurde sie ursprünglich zum Gebrauch im Gesundheitssektor zur Klassifikation und Beschreibung des Gesundheitszustandes einzelner Individuen. Sie bietet eine standardisierte Sprache, um die Kommunikation zwischen den verschiedenen Professionen zu erleichtern. „Die ICF ist [aber] nicht nur eine Klassifikation, sondern auch ein Modell von ‚Behinderung‘, das international und interdisziplinär abgestützt und entwickelt worden ist“ (Hollenweger, 2005, S. 150). Sie „liefert einen mehrperspektivischen Zugang zur Funktionsfähigkeit und Behinderung“ (World Health Organization, 2005, S. 46) indem sie deren Komponenten (Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten sowie Partizipation) einerseits in gegenseitige, andererseits in Wechselwirkung mit den Kontextfaktoren (Umweltfaktoren und personbezogenen Faktoren) stellt. Wird LRS als Lern-Behinderung verstanden, eignet sich dieses Modell gut, um die Vielfalt an verfügbaren Informationen über LRS zu strukturieren und das Wirkungsgefüge der verschiedenen Ursachen zu verstehen (Sodogé & Kern, 2011).

In Anlehnung an das Modell der ICF können die von Klicpera et al. (2010) genannten familiären Interaktionen sowie der Unterricht als Umweltfaktoren zusammengefasst werden und den individuellen Lernvoraussetzungen gleichwertig gegenüber gestellt werden. Im Vergleich mit der ICF wird aber deutlich, dass nicht nur der Unterricht, sondern auch die Schule als Ganzes sowie die Lehrperson im Wirkungsgefüge der Ursachen von LRS eine Rolle spielen. Die Strukturierung von Sodogé und Kern (2011) zeigt im Weiteren, dass nicht nur kognitive Lernvoraussetzungen, sondern auch biologische Faktoren einbezogen werden müssen. Im Bereich des Verhaltens und Erlebens können die in der Literatur als Ursachen von LRS diskutierten Themen wie folgt zusammengefasst werden: Verhaltensauffälligkeiten, emotionale Auffälligkeiten, Motivation und Einstellung zum Lesen und Schreiben sowie Bewältigungsstrategien (Coping). Das interaktive Modell von Klicpera et al. (2010) wird um diese genannten Aspekte erweitert und in Abbildung 1 als Wirkungsgefüge der Ursachen von LRS dargestellt. Die individuellen Lernvoraussetzungen und die Umweltfaktoren werden im vorliegenden Kapitel (2.2) beschrieben. Die Symptomatik der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten selbst wurde bereits in Kapitel 2.1 dargestellt. Im Modell sind sie durch drei Kästchen repräsentiert: „Anbahnung“ verdeutlicht, dass sich LRS bereits vor dem eigentlichen Schriftspracherwerb durch verschiedene Schwierigkeiten ankündigen. Mit „Herausbildung“ sind die direkt mit der Schriftsprache im Zusammenhang stehenden Kompetenzen gemeint (siehe Kapitel 2.1). „Verlauf“ schliesslich weist darauf hin, dass sich die Schwierigkeiten individuell und abhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen und den Umweltfaktoren entwickeln. Zum Beispiel bekundet nicht jedes Kind, das keine präliteralen Vorerfahrungen sammeln konnte und im Kindergarten noch kein Interesse an der Schrift zeigte,

erhebliche Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Umgekehrt können sich auch anfängliche minimale Schwierigkeiten später zu einem grösseren Problem entwickeln.

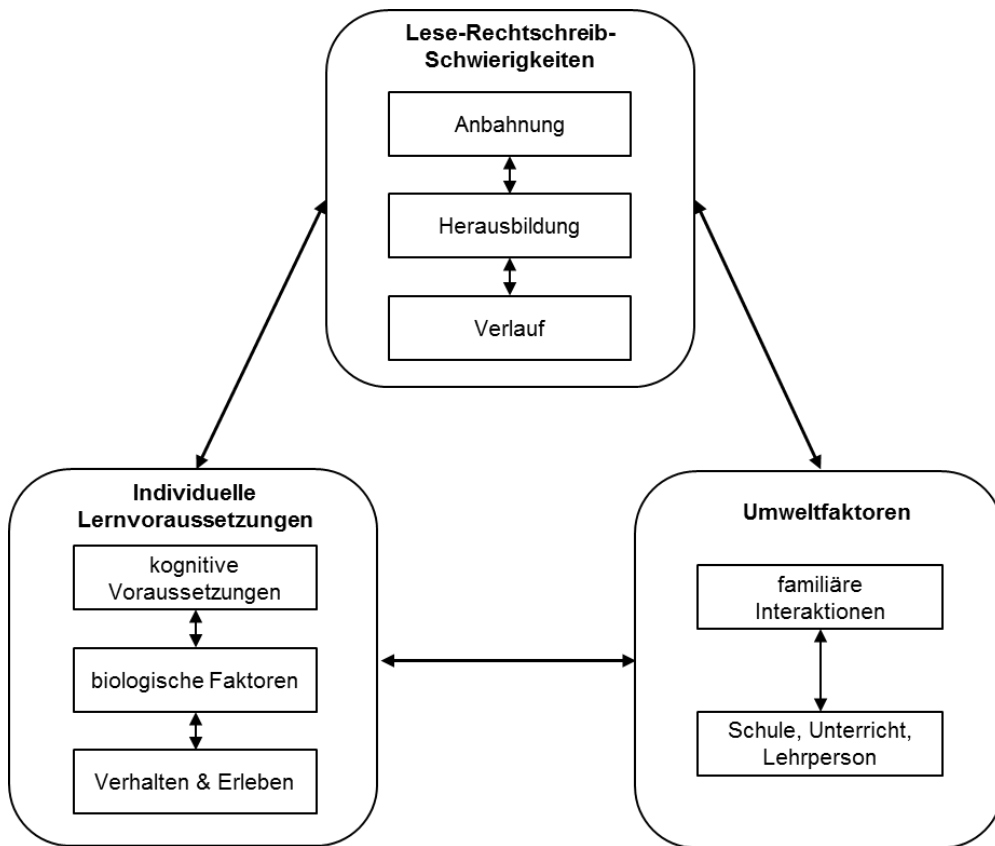


Abbildung 1: Wirkungsgefüge der Ursachen und Herausforderung von LRS in Anlehnung an Klicpera et al. (2010) sowie Sodogé und Kern (2011)

2.2.1 Individuelle Lernvoraussetzungen

Jedes Kind bringt andere Lernvoraussetzungen mit, die den Schriftspracherwerbsprozess entweder erleichtern oder erschweren können. In der Legasthenie-Forschung wurde lange Zeit einseitig denjenigen Ursachen grosse Beachtung geschenkt, welche zum Individuum selbst gehören (siehe Kapitel 2.3). Dementsprechend gibt es insbesondere zu den kognitiven Voraussetzungen viele Forschungsberichte. Aber auch die biologischen Faktoren sowie das Zusammenspiel von LRS mit Aspekten des Verhaltens und Erlebens sind gut erforscht.

Kognitive Voraussetzungen

Lesen und Schreiben sind herausfordernde mentale Abläufe und setzen eine Reihe von kognitiven Kompetenzen voraus, die zusätzlich interagieren. Die wichtigsten Prozesse für die Schriftsprache werden durch die phonologische Informationsverarbeitung abgedeckt. Am Rande spielen auch die visuelle Wahrnehmung und die Intelligenz eine Rolle, weshalb

im Folgenden diese beiden Aspekte zusätzlich zur phonologischen Informationsverarbeitung beschrieben werden. Schliesslich beeinflussen auch die mündliche Sprachentwicklung und die Aufmerksamkeit den Erwerb der Schriftsprache.

Beeinträchtigungen im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung werden heute als zentrale Ursache von LRS angenommen, da die geschriebene Sprache die phonologische Struktur der Lautsprache abbildet. Mayer (2010) betont, dass nicht nur die phonologische Bewusstheit, sondern auch die Zugriffsgeschwindigkeit auf phonologische Informationen sowie das phonologische Arbeitsgedächtnis für den Schriftspracherwerb eine entscheidende Rolle spielen und schlägt deshalb in Anlehnung an Wanger & Torgesen (1987; zit. nach Mayer, 2010) vor, die drei Prozesse unter dem Dach der phonologischen Informationsverarbeitung zusammenzufassen (siehe Abbildung 2)³.

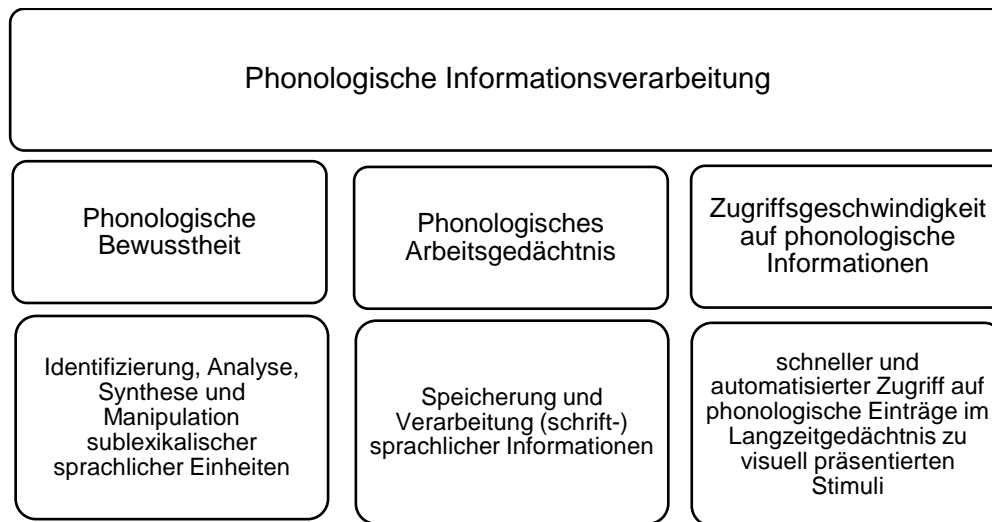


Abbildung 2: Die phonologische Informationsverarbeitung (nach Mayer, 2011, 2016)

Der erste Teilaspekt der phonologischen Information ist die phonologische Bewusstheit. Sie ist ein sehr komplexes Konstrukt, welches in der Literatur uneinheitlich definiert wird. Gemäss Schulte-Körne (2002) zählt sie zur auditiven Wahrnehmung und steht für eine Vielzahl von Fähigkeiten, „die im Wesentlichen durch lautanalytische und -synthetische Aufgaben erfasst werden“ (Schulte-Körne, 2002, S. 20). Es geht um die Fähigkeit, „die einzelnen Segmente der Sprache zu erkennen und wahrzunehmen“ (Klicpera et al., 2010, S. 24) oder wie Mayer (2010) es formuliert, „die Fähigkeit, vom semantischen Gehalt der Sprache

³ Der in dieser Grafik verwendete Begriff „sublexikalisch“ bezeichnet kleinste phonologische Einheiten, also solche, die unterhalb der Wort- oder Morphemebene liegen wie z.B. Silben und deren Bestandteile oder Phoneme (Cholewa, Nierhaus, Tiro & Unger, 2013)

zu abstrahieren und die Aufmerksamkeit der Klanggestalt der Sprache zuzuwenden“ (S. 44).

Die phonologische Bewusstheit ist eine wichtige Vorläuferfertigkeit für das Lesen und Schreiben (Brunbauer, 2008). „Es besteht ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit im Kindergarten und der Wortlesefähigkeit in den ersten Grundschulklassen“ (Schulte-Körne, 2002, S. 21). Dieser wird auf bis zu 70% geschätzt (Barth, 2006). Trotzdem kann nicht davon ausgegangen werden, dass „schlechte phonologische Bewusstheit auf jeden Fall ein Versagen bei der Schriftsprache bewirkt. Denn die phonologische Bewusstheit entwickelt sich z.B. bei vielen Kindern erst im Laufe des Erstunterrichts“ (Brunbauer, 2008, S. 6). Bezüglich der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit unterscheidet Schulte-Körne (2002) drei Positionen. Die erste versteht die phonologische Bewusstheit als wesentliche Voraussetzung für den Schriftspracherwerb. Die zweite besagt, dass sich die phonologische Bewusstheit als Folge des Lesen- und Schreiben- Lernens entwickelt. Die dritte verbindet die ersten zwei Positionen indem sie postuliert, die phonologische Bewusstheit und der Schriftspracherwerb bedingen sich gegenseitig. Wenn die phonologische Bewusstheit als Konstrukt verschiedener Teilfertigkeiten verstanden wird, erscheint gemäss dem Autor die dritte Position am plausibelsten. Sie entspricht der Unterscheidung von phonologischer Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinn. Mit phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinn sind Fähigkeiten gemeint wie „Reimwörter zu erkennen oder die Anzahl Silben in einem Wort zu erfassen“ (Barth, 2006, S. 172). Sie wird bereits im Vorschulalter entwickelt. Die Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn umschreibt die Kompetenz, „einzelne Laute aus dem Sprachstrom zu analysieren oder zu synthetisieren. Dazu gehört beispielsweise die Fähigkeit, den Anlaut eines Wortes zu erkennen, aber auch einzelne gedehnt vorgesprochene Laute zu einem Wort zu synthetisieren“ (ebd. S. 172). Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn „entwickelt sich vor allem während des ersten Schuljahres durch schulischen Unterricht im Zusammenhang mit dem Lesen- und Schreibenlernen“ (ebd. S. 173).

Im Diskurs zum Thema Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten nimmt die phonologische Bewusstheit einen sehr grossen Platz ein. Mayer (2010) warnt davor, die „Förderung der phonologischen Bewusstheit als Allheilmittel gegen jegliche Form der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeit zu betrachten“ (S. 44). Die phonologische Bewusstheit ist primär Voraussetzung, um die Phonem-Graphem-Korrespondenz zu erlernen (siehe hierzu auch Kapitel 2.1). Die Automatisierung des Leseprozesses und somit die Leseflüssigkeit scheint sich hingegen weitgehend unabhängig von der phonologischen Bewusstheit zu entwickeln. Sie ist hauptsächlich von der Zugriffsgeschwindigkeit auf phonologische Informationen abhängig (Mayer, 2010). Dies ist die Geschwindigkeit, mit welcher Kinder Buchstaben aus ihrem Gedächtnis abrufen und benennen können und wird auch Benennungsgeschwindigkeit genannt. Sie ist

ein Spezialfall der Zugriffsgeschwindigkeit auf phonologische Repräsentationen im mentalen Lexikon. Damit ist ein sehr komplexer Vorgang gemeint, an welchem mehrere Funktionen beteiligt sind: Zuerst muss ein visuell präsentierter Reiz möglichst schnell identifiziert werden. Sodann müssen die phonologischen Codes im mentalen Lexikon aktiviert werden und schliesslich muss ein artikulatorisch-motorischer Plan entworfen werden, um den entsprechenden Laut zu artikulieren. Mayer (2010) verortet die Benennungsgeschwindigkeit zusammen mit der phonologischen Bewusstheit als Unterfunktion der phonologischen Informationsverarbeitung, weil der Aspekt des Zugriffs auf phonologische Repräsentationen zentral ist.

Forschungsbefunde zeigen, dass die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für die Lese- und Schreibkompetenz im Laufe der Primarschulzeit ab-, während diejenige der Benennungsgeschwindigkeit zunimmt. Kinder, die in beiden Bereichen Schwierigkeiten haben, manifestieren beim Schriftspracherwerb die grössten Probleme (Kirby et al., 2003; zit. nach Mayer, 2010). Aufgrund dieser kumulativen Auswirkungen formulierten Wolf und Bowers (1999) die sogenannte „Double-Deficit-Hypothese“. Demnach lassen sich drei Subgruppen unterscheiden:

- Kinder mit beeinträchtigter phonologischer Bewusstheit, aber durchschnittlicher Benennungsgeschwindigkeit (**Phonological Awareness Deficit-Group**),
- Kinder mit durchschnittlich ausgeprägter phonologischer Bewusstheit, aber beeinträchtigter Benennungsgeschwindigkeit (**Naming-Speed Deficit Group**)
- Kinder mit beeinträchtigter phonologischer Bewusstheit und einer beeinträchtigten Benennungsgeschwindigkeit (**Double-Deficit Group**).

(Mayer, 2016, S. 115)

Kinder mit einem doppelten Defizit haben die grössten und hartnäckigsten Schwierigkeiten mit der Schriftsprache.

Als dritter Aspekt gehört das phonologische Arbeitsgedächtnis zur phonologischen Informationsverarbeitung. Im Arbeitsgedächtnis werden Informationen vorübergehend gespeichert, miteinander in Beziehung gesetzt und weiterverarbeitet. Im Modell von Baddeley (1993) ist die Zentrale Exekutive für die Verarbeitung von Informationen und die Steuerung der Aufmerksamkeit verantwortlich. In zwei sogenannten Sklavensystemen werden sprachliche und visuelle Informationen gespeichert. Für den sprachlichen Bereich heisst das System phonologische Schleife. In diesem spezifischen Speichersystem für sprachliche Informationen werden phonologische Repräsentationen für eine kurze Zeit zur Verfügung gehalten. Dies geschieht entweder passiv, in Form von Nachklängen vor dem inneren Ohr („phonological buffer“) oder aktiv, in Form von artikulatorischem innerlichem Wiederholen („phonological rehearsal“). Forschungsbefunde zeigen, dass Probleme des Leseverständnisses mit Beeinträchtigungen der Zentralen Exekutive zusammenhängen (Swanson et al., 2006 &

Nation et al., 1999; zit. nach Mayer, 2010). Schwierigkeiten im Bereich der Worterkennung und der Rechtschreibung scheinen hingegen mit Einschränkungen im Bereich der phonologischen Schleife (genau genommen im „phonological buffer“) zu liegen (Schuchardt et al., 2006, Kibbly et al., 2004 & Fraser & Conti-Ramsden, 2008; zit. nach Mayer, 2010).

Neben der phonologischen Informationsverarbeitung spielt beim Lesen und Schreiben auch die visuelle Wahrnehmung eine Rolle, wobei dieser Begriff für eine Vielzahl von verschiedenen Funktionen der Verarbeitung visueller Reize verwendet wird (Schulte-Körne, 2002). Defizite in der visuellen Informationsverarbeitung treten häufig zusammen mit LRS auf, wie neurobiologische Befunde zeigen (Salmelin et al., 1996; zit nach Schulte-Körne, 2004). Die Wissenschaft ist sich aber nicht einig, ob diese Schwierigkeiten Ursache von LRS sind oder erst durch letztere zustande kommen. Ihre Bedeutung für den Schriftspracherwerb wird seit den 1970er Jahren angezweifelt (Mayer, 2010). Gewisse spezifische visuelle Verarbeitungsschwächen werden trotz vieler Einwände und Untersuchungen, die dagegen sprechen, nach wie vor in Zusammenhang mit LRS gebracht und bis heute diskutiert (Klicpera et al., 2010). So zum Beispiel die unzureichende Steuerung der Blickbewegungen. Geübte Leser machen grössere Blicksprünge (sogenannte Sakkaden), weil ihnen viele Wörter so vertraut sind, dass sie diese nur überfliegen müssen, um sie lesen zu können. Umgekehrt fixieren schwache Leserinnen und Leser häufiger Einzelbuchstaben. Zudem springen die letzteren beim Lesen häufiger zurück (dies sind sogenannte Regressionen) als Kinder ohne LRS (Badel & Schneider, 2006). In letzter Zeit haben Untersuchungen gezeigt, dass diese Schwierigkeiten mit einer Beeinträchtigung der gezielten Aufmerksamkeit zusammenhängen. Bisher wurde aber nicht geklärt, ob diese Schwierigkeiten auch bei Kindern mit LRS ohne manifeste Aufmerksamkeitsstörungen anzutreffen sind (Klicpera et al., 2010). Ein weiteres Beispiel ist die mangelnde Ausbildung eines stabilen Referenzauges, die für Wahrnehmungsschwierigkeiten beim Lesen verantwortlich gemacht werden (Stein & Fowler, 1982; zit. nach Klicpera et al., 2010). Neuere Untersuchungen zweifeln dies jedoch als Ursache von LRS an. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Leseerfahrung einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der visuellen Funktionen leistet. In diesem Sinne wäre dann „die als Ursache der Lesestörung postulierte Funktionsstörung in Wirklichkeit deren Folge“ (Klicpera et al., 2010, S. 182). Im Weiteren werden Defizite im magnozellulären visuellen System zuweilen als Ursachen für LRS genannt. Dieses System ist für die Verarbeitung schneller, kontrastarmer, bewegter Reize zuständig. Gleichzeitig werden langsame und stationäre Reize sowie Detailaspekte im parvozellulären System verarbeitet. Die beiden Systeme müssen eng zusammenwirken. Ihre Bedeutung für LRS wird in der Wissenschaft kontrovers diskutiert (Schulte-Körne, 2002). Es liegen zwar Befunde vor, auf Grund derer Beeinträchtigungen der visuellen Informationsverarbeitung mit Störungen des magnozellulären Systems in Zusammenhang gebracht werden können. Es gibt jedoch gegenwärtig „keine

plausible Erklärung dafür, wie dieses magnozelluläre Defizit die Leseschwierigkeiten verursachen könnte“ (Klicpera et al., 2010, S. 182). Schliesslich sehen einige Wissenschaftler die sogenannte Raumlageelabilität (räumliche Orientierungsschwäche) als Verursachungsmoment von LRS (z.B. Hofmann, 2008). Typische Merkmale sind das Verwechseln von Links und Rechts, das Verwechseln von ähnlichen Buchstaben wie b und d oder w und m oder Vertauschungen in der Reihenfolge von Buchstaben. Vor allem in der Praxis werden solche Fehler häufig als Anzeichen für Legasthenie bewertet. Es konnte aber nachgewiesen werden, dass Verwechslungsfehler in den ersten Klassenstufen bei allen Kindern vorkommen, nicht nur bei denjenigen mit LRS (Klicpera et al., 2010). Die Hypothese der defizitären Orientierung im Raum gilt als veraltet (siehe auch in Kapitel 2.3). Abschliessend zu den Ausführungen zur visuellen Wahrnehmung sei noch das sogenannte Irlen-Syndrom genannt. Es ist dafür verantwortlich, dass schwarze Schriftzeichen auf weissem Papier verzerrt, unscharf, verschwommen oder verformt wahrgenommen werden. Auch eng gestreifte Muster, wie sie Zeilen in einem Text darstellen, können diese Verzerrungen auslösen. Auslöser ist u.a. die mangelnde binokulare Koordination. Zur Behandlung werden den Betroffenen Brillen mit speziellen Filtergläsern abgegeben (Safra & Steiner, 2005). In Untersuchungen konnte eine gewisse Validität dieser Theorie nachgewiesen werden. „Die Bedeutung dieser Probleme für die Leseschwierigkeiten ist allerdings unklar“ (Evans, 1997; zit. nach Klicpera et al., 2010).

Eine weitere kognitive Voraussetzung, welche im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb diskutiert wird, ist die Intelligenz. Es herrscht aber erstens Uneinigkeit über die Wichtigkeit der Berücksichtigung des IQs bei der Diagnostik von LRS (siehe Kapitel 2.3). Zweitens wird diskutiert, welchen Einfluss die Intelligenz auf die Lese-Rechtschreib-Leistungen hat. Sie gehört zweifelsohne zu den individuellen Lernvoraussetzungen und hat somit einen Einfluss auf die Schulleistungen. LRS kommen aber auf allen Begabungsstufen vor (Grissemann, 2001). Trotzdem bestehen zwischen der Intelligenz und dem Lesen gewisse Zusammenhänge, „wobei Korrelationen zwischen IQ und Leseverständnis tendenziell höher sind als zwischen IQ und dem lauten Lesen“ (Schabmann & Kabicher, 2007, S. 156). Auch die Rechtschreibleistung hängt in geringem Ausmass mit der Intelligenz zusammen (Corvacho del Toro, 2013). Es darf auch angenommen werden, dass der IQ einen Einfluss darauf hat, wie mit den Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten umgegangen wird, bzw. welche Strategien eingesetzt werden können, um die Schwierigkeiten zu überwinden.

Im Weiteren stellt der mündliche Spracherwerb eine Rolle für den Schriftspracherwerb. Kinder, die Auffälligkeiten in der mündlichen Sprachentwicklung haben, wie z.B. verzögerte Sprech- und Sprachentwicklung oder dysgrammatische Sprachaufbaustörungen, zeigen oft auch beim Erwerb der Schriftsprache Schwierigkeiten (Grissemann, 2001; Parmar, 2008; Röhner-Münch, 2002). „Etwa 50% der sprachentwicklungsauffälligen Kinder

entwickeln die typischen Symptome einer Lese-Rechtschreibschwäche“ (Schneider et al., 2002; zit. nach Barth, 2006, S. 173). Der Zusammenhang von LRS mit Schwierigkeiten beim Sprechen ist äusserst plausibel, da das Erlernen der Schriftsprache auf der gesprochenen Sprache aufbaut (Blakemore & Frith, 2006). Gerade beim Erwerb der alphabetischen Strategie wird ihre Benachteiligung besonders deutlich: Kinder, welche die Lautsprache noch nicht richtig beherrschen und Wörter falsch aussprechen, müssen beim Schreiben von ihrer individuellen Lautsprache abstrahieren, was eine hohe kognitive Anforderung darstellt und nicht selten zu Überforderung führt (Osburg & Singer, 2011).

Schliesslich gehört die Aufmerksamkeit zu den kognitiven Voraussetzungen, welche Einfluss auf das Lesen und Schreiben haben. Kinder mit LRS weisen vermehrt Defizite in der Aufmerksamkeit auf. Gehen Lese- und Rechtschreibprobleme mit Problemen der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit einher, brauchen die Kinder zusätzliche individuelle Unterstützung, um bei der Sache bleiben und Neues dazu lernen zu können (Klicpera, Rainer & Gelautz, 2005). Häufig kommen zu den Aufmerksamkeitsschwierigkeiten auch noch motorische Unruhe und Impulsivität hinzu. Warnke und seine Kollegen (2004) schätzen den Anteil der Kinder mit LRS, die gleichzeitig eine sogenannte hyperkinetische Störung haben, auf 30%. Konzentrationsstörungen, ADS⁴ und ADHS⁵ sind aber nicht die Ursache von LRS. Mehrere Forschungsbefunde weisen zum Beispiel darauf hin, dass allgemeine Aufmerksamkeitstrainings (also nicht schriftsprachspezifische) zwar positive Effekte auf die Aufmerksamkeit haben, nicht aber auf die Schriftsprachkompetenzen (Walter, Schliebe & Barzen, 2007). Auch neurowissenschaftliche Befunde machen deutlich, dass Aufmerksamkeitsstörungen zusätzlich zu den LRS hinzukommen und das Lernen erschweren können, dass sie aber nicht die Ursache von LRS sind (Blakemore & Frith, 2006).

Biologische Faktoren

Die biologischen Faktoren gehören zum Wirkungsgefüge von LRS dazu, weil sie die individuellen Lernvoraussetzungen beeinflussen. In der Literatur werden vor allem zwei biologische Faktoren in Zusammenhang mit LRS diskutiert: Genetische Prädispositionen und das Geschlecht. Im Folgenden werden sie kurz dargestellt.

Nach dem heutigen Verständnis gibt es „genetische Einflüsse, die sich auf die Entwicklung des Nervensystems auswirken“ (Klicpera et al., 2010, S. 167) und so mitverantwortlich für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sind. Familien- und Zwillingsstudien belegen die Vererbbarkeit von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (Warnke, Hemminger & Plume, 2004). Bei Jungen beträgt das Risiko, Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zu entwickeln ca. 40%, wenn der Vater, und ca. 36%, wenn die Mutter von LRS betroffen ist. Bei Mädchen

⁴ Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom

⁵ Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitäts-Syndrom

liegt das Risiko lediglich bei 20% und zwar unabhängig davon, ob die Schwierigkeiten von der Mutter oder vom Vater vererbt werden (Gilger et al. 1991; zit. nach Klicpera et al., 2010). Ein „Legasthenie-Gen“ konnte bis anhin allerdings nicht gefunden werden und es ist auch nicht davon auszugehen, dass es jemals gefunden werden wird. Vielmehr wird angenommen, dass Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten durch verschiedene Gene mitbestimmt werden. Es konnten auf verschiedenen Chromosomen bestimmte Genorte gefunden werden, welche eine hohe Bedeutsamkeit für das Lesen und Rechtschreiben haben. Diese verursachen in kompliziertem Zusammenspiel, dessen Mechanismus wissenschaftlich noch nicht geklärt ist, Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (Schulte-Körne, 2002).

Die Vererbbarkeit von LRS hat vor allem bei den Teilaspekten Worterkennen und mündlichem lautierenden Lesen sowie dem Rechtschreiben einen Einfluss. Beim Leseverständnis ist die Heredität geringer (Klicpera et al., 2010). Genetische Dispositionen können, müssen aber nicht zwingend zu Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten führen: Es gibt nämlich auch viele Kinder, die sich trotz eines genetischen Risikos das Lesen und Rechtschreiben ohne besondere Schwierigkeiten aneignen. Elliot und Gibbs (2008) halten fest, dass LRS im Zusammenspiel von Erbfaktoren und ungünstigen familiären und schulischen Umgebungsfaktoren entstehen (siehe auch 2.2.2 und 2.2.3).

Als individuelle Voraussetzung, die mitbestimmend für die Entwicklung von LRS ist, gilt auch das Geschlecht. Es sind nämlich drei- bis viermal mehr Knaben von LRS betroffen als Mädchen (Barth, 2006). Zudem ist nachgewiesen, dass die genetische Belastung bei Knaben stärker ist als bei Mädchen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2007). In Bezug aufs Lesen zeigen die Daten der PISA⁶-Studie den Geschlechterunterschied sehr deutlich: In der Schweiz beträgt der Rückstand der Knaben in der Leseleistung 39 Punkte. Zudem lesen 56% der 15-jährigen Knaben nicht aus Vergnügen (Lese-Engagement), während dies bei den Mädchen nur 32% sind. Ebenfalls verfügen Mädchen über signifikant bessere metakognitive Strategien zum Lesen und Verstehen von Texten. Beide Faktoren (Leseengagement und metakognitive Strategien) haben einen starken Einfluss auf die Lesekompetenz (Nidegger et al., 2010). Abschliessend sei allerdings unterstrichen, dass das männliche Geschlecht nicht als Ursache für LRS bezeichnet werden kann. Die oben beschriebenen Befunde zeigen hingegen deutlich, dass es ein Risikofaktor darstellt, Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zu entwickeln.

Verhalten und Erleben

Klicpera et al. (2010) nennen in ihrem interaktiven Modell der Entwicklung von LRS neben den kognitiven Voraussetzungen auch das Verhalten und die Emotionen als individuelle Lernvoraussetzungen. Diese beiden Aspekte werden in der vorliegenden Arbeit unter dem

⁶ Programme for International Student Assessment

Titel „Verhalten und Erleben“ zusammengefasst, da sich Leistungen sowie das Verhalten und Erleben der Schülerinnen und Schüler gegenseitig beeinflussen. Zu dieser Kategorie gehören neben dem Verhalten und den emotionalen Voraussetzungen auch Motivation, Einstellungen und Bewältigungsstrategien. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie diese mit LRS zusammenhängen können.

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten stehen in einem engen Zusammenhang: Kinder mit Schulleistungsschwierigkeiten sind im sozialen Umfeld häufiger auffällig, weil sie sich dissozial oder aggressiv verhalten (Gössinger, 2007). Über die kausale Richtung und den zeitlichen Verlauf dieser Komorbidität ist sich die Wissenschaft allerdings nicht einig. Es gibt zu dieser Frage grundsätzlich vier Positionen, die vertreten werden (Klicpera et al., 2010):

1. Verhaltensauffälligkeiten sind die Ursache von LRS.
2. Verhaltensauffälligkeiten und LRS sind auf gemeinsame dritte Faktoren zurückzuführen (wie z.B. genetische Faktoren oder den sozio-ökonomischen Status).
3. LRS und Verhaltensauffälligkeiten schaukeln sich im Verlauf der Entwicklung gegenseitig auf.
4. Verhaltensauffälligkeiten sind die Folge von LRS.

Neuere Forschungsbefunde aus Längsschnittstudien weisen darauf hin, dass sich die verschiedenen Faktoren gegenseitig mehrdimensional (also nicht nur in eine Richtung) beeinflussen. Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten können zwar das Verhalten negativ beeinflussen und dazu führen, dass Kinder mit LRS durch aggressives und störendes Verhalten auffallen. Es muss aber davon ausgegangen werden, dass die Verhaltensschwierigkeiten bereits vor dem Schuleintritt präsent waren und die schulischen Schwierigkeiten lediglich zu deren Verstärkung beitragen (Klicpera et al., 2010). In der Adoleszenz entwickeln sich LRS und Verhaltensauffälligkeiten parallel aber unabhängig voneinander und im Erwachsenenalter gelingt es vielen Betroffenen, trotz persistierender Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben das Leben ohne soziale Schwierigkeiten zu meistern (Klicpera et al., 2010).

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten gehen nicht nur mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten, sondern auch mit internalisierenden Störungen einher, also mit emotionalen Auffälligkeiten: „Grundschüler mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sind im Vergleich zu ihren Mitschülern doppelt so häufig psychisch auffällig“ (Warnke, Hemminger & Plume, 2004, S. 24). Dank sensitiver Diagnoseinstrumente können diese internalisierenden Störungen wie z.B. Ängste und Depressionen seit jüngster Zeit besser nachgewiesen werden (Gössinger, 2007). Neuere Untersuchungen stellen vermehrt ein gleichzeitiges Auftreten von LRS und emotionalen Auffälligkeiten fest (Boetsch et al. 1996; zit. nach Klicpera et al., 2010). Auch hier stellt sich die Frage nach der Richtung und des zeitlichen Verlaufs dieser Kausalität. Grundsätzlich sind wiederum vier Positionen möglich:

1. Emotionale Auffälligkeiten sind die Ursache von LRS.
2. Emotionale Auffälligkeiten und LRS sind auf gemeinsame dritte Faktoren zurückzuführen.
3. LRS und emotionale Auffälligkeiten schaukeln sich im Verlauf der Entwicklung gegenseitig auf.
4. Emotionale Auffälligkeiten sind die Folge von LRS.

An dieser Stelle kann nicht abschliessend beantwortet werden, welche dieser vier Positionen die richtige ist, denn die empirischen Ergebnisse divergieren in diesem Bereich. Einige Forschungsergebnisse belegen, dass Kinder mit LRS über längere Zeit gesehen einen tieferen Selbstwert und eine selbstkritischere Haltung aufweisen, als Kinder ohne LRS. Zudem machen sie häufiger depressive Entwicklungen durch. Andere Befunde zeigen aber, dass die betroffenen Kinder längerfristig gut mit ihren Problemen zurechtkommen und als Erwachsene zufrieden und wenig belastet sind (Späth & Gasteiger-Klicpera, 2009). Es darf trotzdem vermutet werden, dass die beiden Faktoren in Wechselwirkung stehen (Schabmann & Kabicher, 2007), also ein „komplexes Zusammenspiel zwischen Lernstörungen und psychosozialen Problemen besteht und die Bereiche sich gegenseitig beeinflussen können“ (Späth & Gasteiger-Klicpera, 2009, S. 36). So können zum Beispiel Ängste auf der einen Seite Lernblockaden sein. Auf der anderen Seite erleben Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten die Anforderungen des Lese- und Schreibunterrichtes „mit der Zeit immer weniger als bewältigbar und folglich in zunehmendem Masse als bedrohlich“ (Faber, 2001, S. 58). Dies kann wiederum dazu führen, dass die Kinder den Anforderungen nicht gerecht werden können. Die daraus resultierenden anhaltenden Misserfolgserlebnisse wirken sich ihrerseits negativ auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler aus. Die Einstellung, dass man etwas sowieso nicht kann, ist gleichzeitig wenig förderlich für die Entwicklung. Sie mündet zuweilen in erlernter Hilflosigkeit, welche die Vorstufe zur Depression sein kann (Seligman, 1979).

Eine weitere bedeutsame Voraussetzung, das Lesen und Schreiben zu erlernen, ist die Motivation. Wer motiviert ist und etwas lernen kann, das ihn interessiert, leistet mehr (Meyer, 2004). Kinder und Jugendliche, die auf Grund verschiedener Faktoren zur Risikogruppe für LRS gehören, aber trotzdem keine Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben entwickeln (also resilient sind), haben eine hohe Motivation: „Ihnen ist der Genuss und Spass am Lesen ganz wesentlich“ (Kronig, 2008, S. 251). Die allgemeine und vor allem die spezifisch sprachliche Lernmotivation kann als Stützfunktion zum Erlernen des Lesens und Schreibens bezeichnet werden (Grissemann, 2001). Leider ist es aber auch so, dass Kinder mit LRS auf Grund anhaltender Misserfolge für das Lesen und Schreiben immer weniger motiviert sind. Sie lesen und schreiben deshalb weniger häufig und dadurch vergrössert sich

der Leistungsabstand zu den guten Schülerinnen und Schülern noch stärker (Wehr & Hartmann, 2005).

Als weiterer Aspekt des Verhaltens und Erlebens, welcher das Lesen- und Schreibenlernen beeinflusst, werden die Bewältigungsstrategien (Coping) der Kinder diskutiert. In einer Studie haben Späth und Gasteiger-Klicpera (2009) untersucht, welche Situationen Kinder mit LRS als besonders belastend empfinden und welche Copingstrategien sie mehrheitlich einsetzten, um die schulischen Anforderungen zu bewältigen. Sie konnten zeigen, dass die gewählten Copingstile stark von der jeweiligen Situation und der subjektiven Einschätzung, inwiefern Anforderungen bewältigbar sind, abhängen. Die erwünschte funktionale Copingstrategie des aktiven-problemzentrierten Bemühens um Problembewältigung wurde vor allem dann verwendet, wenn die Situation als leicht bewältigbar eingeschätzt wurde. Die unerwünschten dysfunktionalen Strategien der Problemvermeidung oder des eskapistischen Bewältigungshandelns⁷ wurde dann eingesetzt, wenn die Geschehnisse als nicht beeinflussbar eingestuft wurden (Späth & Gasteiger-Klicpera, 2009). Das Einschätzen der Bewältigbarkeit einer Situation hängt von der Kausalattribution für Verhaltensresultate ab (Zimbardo, 1995). Letztere ist bei Kindern mit LRS, die längerfristig kumulierendes Leistungsversagen erlebt haben, häufig problematisch (Faber, 2002). Sie schreiben Misserfolg stabilen internalen Ursachen zu (der nicht vorhandenen Fähigkeit), da alle bisherigen Anstrengungen (internal variable Ursache) nicht zum Erfolg geführt haben. Dies führt zur Ansicht, die Situation nicht beeinflussen zu können. Die einzige erfolgreiche Strategie, die ihnen in anspruchsvollen Situationen zur Verfügung steht, ist daher die Problemvermeidung (z.B. Aufgabe nicht lösen, anderen Tätigkeiten nachgehen, Unterricht stören etc.). Solche Verhaltensmuster konnten z.B. von Sodogé und Höffken (2005) nachgewiesen werden. Diese dysfunktionalen Copingstrategien, die Kinder dazu bringen, den Problemstellungen auszuweichen, sind für die Entwicklung des Lesens und Schreibens kontraproduktiv. Anstatt der nötigen zusätzlichen Übung wird das Lesen und Schreiben vermieden und die Differenz zu den Leistungsstarken wird dadurch noch grösser.

2.2.2 Familiäre Interaktionen

In Bezug auf LRS sind im Bereich der familiären Interaktionen vor allem zwei Aspekte erforscht, nämlich der Einfluss des sozialen Hintergrundes und die Auswirkungen der Familiensprache. Der soziale Hintergrund wird üblicherweise anhand des sogenannten sozio-ökonomischen Status definiert. „Status“ bezeichnet die „mehr oder minder hohe Stellung, die eine Person im Vergleich zu anderen Mitgliedern des jeweiligen Sozialsystems (z.B. Betrieb,

⁷ Mit eskapistischem Bewältigungshandeln sind Ausweichstrategien gemeint, wie z.B. eine andere Aufgabe zu lösen, statt die als zu schwierig eingeschätzte oder die Aufgabe sogar ganz zu ignorieren.

Gemeinde, Gesamtgesellschaft) einnimmt“ (Peuckert, 2001b, S. 380). Jeder Mensch kann gleichzeitig in mehrere Status-Verteilungen eingeordnet werden. In internationalen Studien wie z.B. PISA ist der sozioökonomische Status (SES) der Familien das übliche Mass, um die soziale Herkunft der Kinder zu beschreiben (Schick et al., 2006). Er setzt sich aus den Einkommensverhältnissen, dem Beruf und der Ausbildung der Eltern zusammen. In gewissen Studien wird auch von der „sozialen Schicht“ gesprochen, in welche die Gesellschaftsmitglieder auf Grund bestimmter Statusmerkmale eingeteilt werden (Peuckert, 2001a). Unterschiedliche Studien verwenden verschiedene Indikatoren zur Erhebung der sozialen und ökonomischen Stellung der Familien. Deshalb sind Ergebnisse nicht immer eins zu eins vergleichbar. An dieser Stelle scheint es aber nicht notwendig, die jeweils verwendeten Konstrukte genau zu differenzieren, da es im Folgenden hauptsächlich darum geht, auf einer allgemeinen Ebene zu beschreiben, inwiefern der soziale Hintergrund im Wirkungsgefüge der Ursachen von LRS eine Rolle spielt.

Längsschnittstudien zeigen, dass ein niedriger sozioökonomischer Status einen Einfluss auf den IQ, schulische Leistungen und verbale Fähigkeiten hat (Smith et al. 1997; zit. nach Klicpera et al., 2010). In der PISA-Studie 2009 kommt dieser Zusammenhang mit der Leseleistung deutlich zum Ausdruck (Nidegger et al., 2010) und Hattie (2014) berichtet in seiner Synthese von über 800 Meta-Studien, dass der sozioökonomische Status einen Effekt von $d=0.57^8$ auf die Schulleistung hat. H. Günther (2007) stellt fest, dass „bei Kindern aus sozial schwachen Schichten und Familien mit niedrigem Bildungsniveau eine dreimal höhere Wahrscheinlichkeit [besteht], nur ungenügend Lesen und Schreiben zu lernen, als bei gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschülern aus der Mittel- und Oberschicht“. Eindrückliche Zahlen dazu liefert auch das EVES-Projekt⁹: Kinder erbringen in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status ihrer Eltern unterschiedliche Lese- und Rechtschreibleistungen (Schick et al., 2006).

Es ist allerdings anzunehmen, dass nicht die Armut oder die tiefe soziale Schicht an sich negativen Einfluss ausüben, sondern die damit assoziierten Faktoren. Dies sind etwa negative äussere Bedingungen, wie beengte Wohnverhältnisse, die ein konzentriertes Arbeiten der Kinder erschweren oder mangelnde zeitliche und personelle Ressourcen, die es den Eltern unmöglich machen, sich ausreichend um schulische Angelegenheiten zu kümmern. Im Weiteren hat die Schulbildung der Eltern, die Zeit, die sie fürs Vorlesen von Geschichten investieren sowie die Anzahl an Büchern in der Familie einen Einfluss auf den

⁸ Dieser Effekt liegt über der von ihm als Umschlagpunkt festgelegten mittleren Effektstärke von $d=0.4$ und ist somit so bedeutsam, dass er zu Unterschieden führt, die in der realen Welt beobachtet werden können (Hattie, 2014).

⁹ EVES ist die Abkürzung für „Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule“ (Roos & Schöler, 2009, S. 11)

Schriftspracherwerb (Klicpera et al., 2010). Auch die mangelnde Unterstützung des Lernens durch die Eltern und die geringe Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule werden als Ursache für LRS angesehen (z.B. Tizard et al.; zit. nach Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Schabmann, 2001).

Kindern aus sozial benachteiligten und insbesondere bildungsfernen Schichten fehlt es häufig an präliteralen Erfahrungen. Die Anregungen, die sie in Bezug aufs Lesen und Schreiben erfahren, sind sowohl auf qualitativer wie auch auf quantitativer Ebene spärlich. Es fehlt im familiären Umkreis an lesenden und schreibenden Vorbildern, der Zugang zu Büchern ist erschwert und die Kommunikation beschränkt sich auf einfache Sätze, die teilweise nur aus ein bis zwei Wörtern bestehen und einen eingeschränkten Wortschatz abbilden. Das Fehlen einer schriftsprachlichen Kultur innerhalb der Familie erhöht das Risiko, Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zu entwickeln. Der soziale Hintergrund wirkt sich zudem auch indirekt über die Motivation auf die schriftsprachlichen Kompetenzen aus: So beeinflussen sozio-ökonomische Faktoren „mittel- und langfristig Einstellungen zum Lesen als Freizeitbeschäftigung und damit indirekt auch das Leseverhalten bzw. die Lesehäufigkeit“ (Schabmann & Schmidt, 2009, S. 157). Letztere haben wiederum einen nachgewiesenen Einfluss auf die Lesekompetenz.

Auf dieser Grundlage wird deutlich, dass bei der Prävention und Intervention bei LRS in der Familie angesetzt werden kann, indem versucht wird, den negativen Voraussetzungen Gegensteuer zu verleihen. Auch wenn die ökologischen Engpässe nicht eliminiert werden können, so kann durch die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern die Einstellung zu und der Umgang mit der Schriftsprache und dem Lernen beeinflusst werden (siehe Abschnitt 2.4.6).

Neben dem sozio-ökonomischen Status spielt die Familiensprache eine wichtige Rolle für den Schriftspracherwerb. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) lernen, haben öfter Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben als Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Dies konnte zum Beispiel von Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2000a) in der Wiener Längsschnittstudie nachgewiesen werden. Die Schwierigkeiten beim Lesen und beim Rechtschreiben sind bei Kindern mit nicht deutscher Familiensprache „in hohem Ausmass von der mündlichen Beherrschung des Deutschen abhängig“ (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2000a, S. 16). Die Autoren erklären sich das gehäufte Auftreten von LRS bei Kindern mit DaZ einerseits damit, „dass das Lesen- und Schreibenlernen in einer anderen Muttersprache ein höheres Niveau an phonologischen Fertigkeiten erfordert, um die Entwicklung unbeeinträchtigt zu durchlaufen“ (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2000a, S. 24). Andererseits könnte es auch sein, dass die phonologischen Fertigkeiten der in der Wiener Längsschnittstudie untersuchten fremdsprachigen Kinder beeinträchtigt waren. Entweder weil die geringe Ver-

trautheit mit der Schulsprache die Ausbildung der phonologischen Analyse und der Gedächtnisprozesse erschwert oder weil „die Entwicklung dieser Fertigkeiten [...] durch eine zu geringe Förderung vor oder während der Aneignungsphase des Lesen- und Schreibens nicht ausreichend unterstützt werden“ (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2000a, S. 25). Die letzte Annahme wird durch die oben beschriebenen Befunde gestützt, die zeigen, dass die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit von sozialen Faktoren abhängt. Familien mit nicht deutscher Muttersprache müssen häufig den sozial tieferen Schichten zugeteilt werden. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass Kinder mit nicht deutscher Familiensprache auch dann benachteiligt sind, wenn der soziale Hintergrund kein Risiko darstellt: In der PISA-Studie konnte nachgewiesen werden, dass die zu Hause gesprochene Sprache unabhängig vom sozioökonomischen Status einen Einfluss auf die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler hat. Die Ergebnisse sind aber nicht ganz einheitlich und das Ausmass dieses Einflusses variiert stark von Land zu Land. In der Schweiz beträgt der Rückstand in der PISA-Leseleistung bei Kindern, die zu Hause eine andere Sprache sprechen als in der Schule, 25 Punkte. Das ist zwar bei einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 Punkten kein riesiger Einfluss, er ist aber statistisch gesehen signifikant (Nidegger et al., 2010).

Triarchie-Herrmann (2008) beschreibt, dass bei Kindern mit DaZ insbesondere die Artikulation, der Wortschatz und die Sprachbewusstheit im Deutschen zu wenig weit entwickelt sind. Es fehlt daher die Basis für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb, wodurch Störungen und Probleme vorprogrammiert sind. Es ist anzufügen, dass die notwendigen Kompetenzen für den Schriftspracherwerb, die in der Erstsprache entwickelt sind, den Alphabetisierungsprozess in der Zweitsprache nur bedingt unterstützen können. Die andere Familiensprache kann in manchen Fällen sogar ein Hindernis für den Zweitspracherwerb darstellen. Wenn ihre Elemente, Regeln und Strukturen aufs Deutsche übertragen werden, kommt es zu sogenannten Interferenzen, also Überlagerungen: Es kommt zu Fehlern, weil die Regeln der Erstsprache fälschlicherweise auf die Zweitsprache angewendet werden (Triarchie-Herrmann, 2008).

Zu den Risikofaktoren für Leseschwierigkeiten wird zuweilen auch der „Gebrauch eines Dialekts, der stark von der Unterrichtssprache abweicht“ (Snow, 1998; zit. nach Hartmann, 2007, S. 116) gezählt. In der Schweiz träfe dieser Risikofaktor auf alle Kinder zu, welche zu Hause Schweizerdeutsch sprechen, denn alle Formen dieses Dialekts weichen stark von der Zielsprache ab. Es ist fraglich, ob unter diesen Umständen von einem Risikofaktor gesprochen werden kann oder ob es sich hierbei einfach um einen besonderen Umstand, welcher der Schweiz eigen ist, handelt. Sicher ist, dass die Tatsache, dass die Standardsprache nur von den wenigsten Kindern als Familiensprache gesprochen wird, im Unterricht berücksichtigt werden sollte.

In der Schweiz haben 24 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund (Nidegger et al., 2010). Davon ist ein beachtlicher Teil den sogenannten bildungsfernen Schichten zuzuteilen. Kinder und Jugendliche dieser Familien sind deshalb doppelt benachteiligt: Einerseits ist ihr Umfeld an sich sprachlich wenig förderlich und andererseits müssen sie die Schulsprache unter erschwerten Bedingungen erlernen, weil zu Hause eine andere Sprache gesprochen wird (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen, 2002; zit. nach Schiller, Wildenhues & Wember, 2003).

Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern gilt es, diesen Familien besondere Aufmerksamkeit zu schenken, um ihnen Möglichkeiten in die Hand zu geben, wie sie ihren Kindern trotz allen negativen Vorzeichen eine erfolgreiche Schulkarriere ermöglichen können. Entsprechende Programme werden auch in der Schweiz erfolgreich umgesetzt (siehe Kapitel 2.4.6).

2.2.3 Schule, Unterricht und Lehrpersonen

Es ist unbestritten, dass das schulische Umfeld bzw. die Art der Lernangebote, unterrichts-didaktische Prozesse, die Kompetenz der Lehrperson und die Lehrer-Schüler-Beziehung einen entscheidenden Einfluss auf den Schriftspracherwerb haben. In Untersuchungen, in welchen Lese- und Rechtschreibleistungen pro Klasse erhoben wurden, sind die Unterschiede zwischen den Klassen beachtlich (Klicpera et al., 2006; zit. nach H. Günther, 2007) und zwischen adäquaten didaktisch-methodischen Massnahmen und der positiven Schriftsprachentwicklung können direkte Zusammenhänge nachgewiesen werden (Naegele & Valtin, 2001; zit. nach Brunbauer, 2008).

Die häufigsten negativen Faktoren sind „fehlende Motivation, mangelndes Übungsgeschick der Lehrkräfte, einseitige Methodik, Überforderung, unangemessene Lernsituationen und mangelndes Eingehen auf die spezifischen Bedürfnisse einzelner Kinder“ (Eichler, 2004, S. 54). Gerade letzteres spielt für den Schriftspracherwerb eine wichtige Rolle, denn die gewählten Lern- und Fördermethoden müssen ans Entwicklungsalter und an die Voraussetzungen, welche die Kinder mitbringen, angepasst sein. Um dies umsetzen zu können, müssen die Lehrpersonen aber erkennen, welcher Entwicklungsschritt beim einzelnen Kind gerade ansteht und wo es spezifische Schwierigkeiten hat (Hartmann & Niedermann, 2008; Leeman Ambroz, 2007). Dazu brauchen sie fundiertes Wissen über den Verlauf und über notwendige Vorläuferfertigkeiten des alphabetischen Schriftspracherwerbs (siehe Kapitel 2.1). Fehlt dieses Wissen, kann dies „in den frühen Phasen des Lesen- und Schreibenlernens zu Überforderungen und Misserfolgen bei Kindern führen“ (Wehr & Hartmann, 2005, S. 201).

Die förderdiagnostische Kompetenz der Lehrperson ist auch deshalb so wichtig, weil die Prävention von LRS erfolgsversprechender ist als die Intervention, wenn die Schwierigkeiten schon einschneidend sind (Hartmann, 2007). Leider werden in der Praxis viele Risikokinder zu spät erkannt (Barth, 2006). Sie erhalten daher nicht die notwendige Förderung, bleiben folglich hinter dem Rest der Klasse zurück und entwickeln Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, die hätten vermieden werden können.

Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben können im Zusammenspiel mit den anderen diskutierten Faktoren verursacht werden, wenn im Unterricht die Prinzipien einer adäquaten Förderung im Schriftsprachbereich nicht beachtet werden. Diese Prinzipien werden im Kapitel 2.4 beschrieben und daher an dieser Stelle nicht genauer ausgeführt. Bevor nun aber eine Auseinandersetzung mit der Förderung des Lesens und Schreibens folgt, wird im nächsten Kapitel (2.3) ein Blick auf die Diagnostik bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten geworfen.

2.3 Diagnostik

Dem Thema Diagnostik von LRS wird ein separates Kapitel gewidmet, weil es in der Praxis einen hohen Stellenwert hat und im wissenschaftlichen Diskurs Anlass für kontroverse Diskussionen ist. Im vorliegenden Kapitel wird ausserdem auf besondere Herausforderungen der Diagnosestellung von LRS eingegangen und beschrieben, inwiefern in der Heilpädagogik die Diagnostik eng mit der Förderung verknüpft ist.

Die praktische Bedeutsamkeit der Diagnose von LRS beruht darauf, dass teilweise von den Schulen spezifische Förder- oder Therapiestunden nur mit einer klaren Diagnose bewilligt werden. In der Schweiz ist eine Diagnose durch die zuständige Stelle in vielen Kantonen eine Voraussetzung, dass Kinder und Jugendliche gezielte Hilfestellungen für ihre Probleme erhalten. Zudem ist in einigen wenigen Kantonen¹⁰ gesetzlich reglementiert, dass Kindern und Jugendlichen mit attestierten Teilleistungsstörungen sogenannte Nachteilsausgleiche gewährleistet werden müssen. Für Legastheniker sind dies insbesondere die Möglichkeit, gewisse Prüfungen mündlich statt schriftlich zu absolvieren, mehr Zeit bei schriftlichen Prüfungen zu erhalten oder die Erlaubnis, bei Lernkontrollen technische Hilfsmittel wie den PC einzusetzen (Dienststelle Volksschulbildung, 2015; Voegeli, 2011). Besonders aktuell ist das Thema Nachteilsausgleich beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarschule I, weil der Notenschnitt ausschlaggebend ist, welchem Niveau eine Schülerin oder ein Schüler zugeteilt wird. Insgesamt hat die Diagnose „Legasthenie“ praktische Bedeutsamkeit, weil sie in gewissen Fällen Massnahmen zum Wohle der Betroffenen ermöglicht. Dadurch wird sie für die Betroffenen erstrebenswert. Dies stellt das schulische Fachpersonal

¹⁰ Basel-Stadt, Bern, Luzern, Zug und Zürich (Verband Dyslexie Schweiz, 2014)

vor ein Dilemma, weil in der Pädagogik und Sonderpädagogik üblicherweise die Haltung vertreten wird, möglichst vorsichtig mit Diagnosen umzugehen. Gemäss dem Labeling-Ansatz kann das Stellen von Diagnosen nämlich zur Etikettierung (labeling) der Schülerinnen und Schüler führen und somit in Form von sich selbst erfüllenden Prophezeiungen negative Konsequenzen haben (Becker, 1997; Corell, 2004; Matza, 1969; zit. nach Shiferer, 2012). In der Pädagogischen Psychologie wurden aus ethischen Gründen bislang vor allem positive Erwartungseffekte erforscht und nachgewiesen. Aus den Befunden lässt sich aber im Umkehrschluss ableiten, dass positive Pygmalioneffekte „auch in einer entgegengesetzten Richtung wirken können, wenn die Erwartungen der Lehrkräfte gegenüber bestimmten Schülern gering sind“ (Hesse & Latzko, 2009, S. 48). Im Falle von LRS bedeutet dies, dass ein Kind, welchem der Stempel „LRS“ oder „Legasthenie“ aufgedrückt wird, in der Folge vielleicht schlechtere Leistungen im Lesen und Schreiben an den Tag legt, als tatsächlich möglich wären. Dies geschieht, weil ihm die Lehrpersonen mit niedrigen Leistungserwartungen entgegentreten. Zusätzlich kann der Stempel „Legasthenie“ das Kind entweder beschämen oder er wird zur Entschuldigung, sich nicht anstrengen zu müssen (Buswell Griffiths et al., 2004).

Im Gegensatz zu dieser pädagogischen Haltung, welche Stigmatisierungen zu vermeiden sucht, gibt es empirische Evidenz, dass Eltern eine Diagnose aus mehreren Gründen begrüssen (Buswell Griffiths et al., 2004): Erstens hat die Diagnose „Legasthenie“ eine positive Auswirkung, wenn sie gemäss der Diskrepanzdefinition (siehe unten) gestellt wird. Die Unterscheidung von „Legasthenikern“ und „allgemein lernschwachen Kindern“ stellt nämlich eine Art Hierarchie von Lernschwierigkeiten her: Den Legasthenikern werden auf Grund des normalen bis hohen IQs intellektuelle Kapazitäten und besonderes Potential zugeschrieben. Zweitens dient die Diagnose als Bestätigung durch einen Dritten für die unausgesprochenen Sorgen, welche die Eltern vielleicht schon längere Zeit mit sich trugen. Drittens fühlen sich die Eltern durch das Ausstellen einer Diagnose erleichtert, da sie nicht mehr alleine dastehen, sondern ihr Kind zur Gruppe der Legastheniker gehört: „The private trouble [turns] into a shared issue“ (Buswell Griffiths et al., 2004, S. 426). Durch die Diagnose wird viertens auch die Frage relativiert, wer Schuld an den Lernschwierigkeiten des Kindes trägt. Das Problem liegt offenbar innerhalb des Kindes begründet, welches eine Teilleistungsschwäche hat. Fünftens erhoffen sich die Eltern durch die Identifizierung bzw. Benennung des Problems, dass etwas zu dessen Behebung getan werden kann (ebd.).

Neben der beschriebenen praktischen Bedeutsamkeit wird auf theoretischer Ebene über den Sinn und Unsinn der Diagnose Legasthenie bzw. darüber, wie diese gestellt werden sollte, diskutiert. Um diese Diskussion zu verstehen, ist an dieser Stelle ein Exkurs zur sehr langen Forschungsgeschichte des Themas LRS notwendig. Die ersten wissenschaftlichen Befunde zu gestörten Fähigkeiten im schriftsprachlichen Bereich gehen nämlich ins

vorletzte Jahrhundert zurück. Sie entstammen der medizinischen Auseinandersetzung mit Aphasie-Patienten (z.B. Kussmaul, 1877). Warnke (1990) berichtet, dass um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert Mediziner erstmals die Schwierigkeiten gesunder Kinder beschrieben, das Lesen und Schreiben zu erlernen. Das Interesse galt unter anderem der Tatsache, dass gewisse normalbegabte Kinder trotz adäquater Beschulung grosse Mühe mit dem Schriftspracherwerb bekunden (Matthys-Egle, 1996). Die Wissenschaftler versuchten einerseits, eindeutige Symptome der Legasthenie darzustellen und andererseits diesen Symptomen eindeutige, im Individuum zu suchende Ursachen zuzuordnen, wie Studener (2000) die Forschungstätigkeiten zusammenfasst. 1916 bezeichnete der ungarische Arzt Ranschburg das Phänomen der Leseschwäche erstmals mit „Legasthenie“. Dieser Ausdruck ist bis heute prägend für das Begriffsverständnis und die Terminologie des wissenschaftlichen Diskurses. Anfangs der 1930er Jahre lag im deutschen Sprachraum bereits ein beachtlicher Fundus an Fallstudien vor. Trotzdem war es weder gelungen, die erwünschte abschliessende Umschreibung des Symptoms noch eine eindeutige neurologische Ursachenzuschreibung zu generieren. Zudem hielt sich der Austausch zwischen den einzelnen Forschergruppen auf einem Minimum, wie Heller (1992) betont. Allmählich beteiligten sich neben den Medizinerinnen auch Psychologen und Sonderpädagogen am Diskurs und bemühten sich um ein Verständnis des Phänomens (Grissemann, 1980). Den Hintergrund bildeten aber nach wie vor monokausale Erklärungsansätze, die sich in ihrer Denkweise dem medizinischen Paradigma zuordnen lassen. Die Forschungsbemühungen waren von der Annahme geleitet, dass die Präzisierung des Symptoms und die Klärung der Ursachen Aufschluss darüber geben können, welche Behandlungsmethoden zur Heilung der Legasthenie führen. Gleichzeitig wurden in den 1950er bis 1970er Jahren viele gross angelegte Untersuchungen durchgeführt, in welchen Legastheniker mit Nicht-Legasthenikern verglichen wurden. Grisseman (1980) betont, dass im Mittelpunkt des Interesses die intelligenzdiskrepante Legasthenie stand. Dieses teilweise bis heute verfochtene Konzept der Teilleistungsschwäche wird durch die Diskrepanz der Lese-Rechtschreib-Leistung einerseits zur Alters- bzw. Klassennorm und andererseits zum IQ-Testwert charakterisiert (Warnke, 1990). Als eine der einflussreichsten Diskrepanzdefinitionen gilt im deutschsprachigen Raum diejenige von Maria Linder (Kleine, 2000). Sie grenzte die Legastheniker nicht nur von Kindern mit unterdurchschnittlichem IQ ab, sondern auch von Kindern mit offensichtlichen Seh- und Gehörstörungen, mit sonstigen körperlichen Behinderungen oder unzureichenden Schulverhältnissen. Neben Schwierigkeiten in der Merkfähigkeit für Laute und Wortbilder, erschwerten Zusammenschleifen von Buchstaben zu Worten, auditiven Schwierigkeiten, allgemeinen Sprachstörungen und motorischer Ungeschicklichkeit nannte sie auch die Tendenz zu Umkehrungen und Verdrehungen (inkl. Raumlagelabilität, Rechts-Links-Unsicherheit und Linksdominanz) als typische Symptomatik der Legasthenie (Linder, 1962). Obwohl bereits

Linder betonte, dass die von ihr beschriebenen Hauptmerkmale der Legasthenie bei den einzelnen Kindern äusserst verschiedenartig in Erscheinung treten und spätere Forschungen diese Merkmale nicht als Legasthenie-spezifische Symptome bestätigen konnten, ergab sich aus dieser Definition eine „fatale sonderpädagogische Fixierung“ (Grissemann, 1980, S. 13) auf Verdrehungen, Abfolgestörungen und die Raumlagerelabilität. Zudem resultierte die von der Diskrepanzdefinition implizierte Untergruppenbildung von Kindern und Jugendlichen mit (a) einer umschriebenen Lese-Rechtschreibschwäche (mit diagnostizierter Diskrepanz zwischen einer unterdurchschnittlichen Lese-Rechtschreib-Leistung bei durchschnittlicher bis überdurchschnittlicher Intelligenz) und (b) mit einer allgemeinen, unspezifischen Lese-Rechtschreibschwäche (ohne diagnostizierte Diskrepanz zwischen Lese-Rechtschreib-Leistung und IQ) in erheblichen schulischen und sozialrechtlichen Konsequenzen, wie Walter (2005) zusammenfasst. Fördermassnahmen für Kinder und Jugendliche mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten kamen nämlich teilweise nur den intelligenten Legasthenikern zugute und allgemein schwachbegabte Kinder wurden aus den Fördergruppen ausgeschlossen (Valtin, 2004). In den siebziger Jahren wurde Kritik an der Validität des Konstrukts der Legasthenie laut. Autoren wie Schlee (1977) und Sirch (1975) stellten die entsprechenden Forschungsarbeiten stark in Frage. Der Anstoss zu dieser Kritik kam aus der Schulpraxis, weil je nach verwendeten Instrumenten teilweise bis zu einem Viertel der Kinder einer Klasse als Legastheniker diagnostiziert wurde (Heller, 1992; Zimmermann, 1980). Für diese Kinder wurden natürlich Therapien beantragt, was die Kosten in die Höhe trieb und v.a. die Schulbehörden skeptisch werden liess. Es wurde einerseits moniert, dass Probleme beim Erlernen des Lesens und Schreibens in erster Linie die Folgen von falschen Leselehrmethoden und mangelhaftem Rechtschreibunterricht seien. Zudem wurde bemängelt, dass keine brauchbaren Operationalisierungen des Konstrukts erfolgten und dass die Unterschiede zwischen Legasthenikern und Kontrollgruppen durch methodische Artefakte (Regressionseffekt) künstlich vergrössert wurden (Matthys-Egle, 1996; Zimmermann, 1980). Diese Krise in der Legasthenieforschung bewirkte in den 1980er Jahren eine Wende: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kehrten sich von der Annahme ab, das Phänomen Legasthenie liege nur in einer einzigen Ursache begründet. Die verschiedenen Disziplinen bemühten sich um eine Zusammenarbeit in Untersuchungen zur Relevanz unterschiedlicher Einflussfaktoren und Ursachen von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (Studener, 2000). Neu beteiligte sich zudem nun auch die Linguistik am Diskurs. Sie beschäftigte sich mit dem Prozess der Lernvorgänge, die beim Lesen ablaufen. Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten wurden als Störungen des Schriftspracherwerbs verstanden. Die neu orientierte empirische Forschung setzte nicht nur bei den Spracherwerbsprozessen an, sondern bezog „neben den Lernbeeinträchtigungen der Schüler die lese- und schreibmethodischen Qualifikationen der Lehrkräfte sowie die ausserschulischen Lernbedingungen

mit ein“ (Schaub & Zenke, 2002, S. 1428). Dabei wurde die Legasthenieprävention als eine ebenso wichtige Aufgabe betrachtet, wie die Legasthenietherapie (Grissmann, 1980). Diese Wende wird auch in den neu gewählten Begrifflichkeiten sichtbar: Die kritischen Diskussionen veranlassten z.B. die deutsche Kultus-Minister-Konferenz (KMK) im Jahre 1978, die „belastete Bezeichnung Legasthenie aufzugeben und durch den Begriff der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) zu ersetzen“ (Valtin, 2004, S. 57) und in der Schweiz ersetzte ihn der Verband Heilpädagogischer Ausbildungsinstitute (VHPA) 1988 durch die Bezeichnung „Schriftsprachliche Störungen“. Diese Regelungen tragen der Erkenntnis Rechnung, dass Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben von vielen unterschiedlichen Faktoren abhängig sind und beinhalten die Forderung, alle Kinder mit LRS zu unterstützen und nicht nur diejenigen mit normaler und hoher Intelligenz. Trotzdem wird die diagnostische Kategorie der Legasthenie als Teilleistungsschwäche bis heute von einigen Mediziner*innen, Psycholog*innen und Pädagog*innen benutzt und auch verfochten (Walter, 2005).

Die Forschungstätigkeit rund um Kinder und Jugendliche, welche Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens haben, wurde durch den beschriebenen Umschwung wiederbelebt, wie Klicpera et al. (2010) berichten. Der Schwerpunkt verlagerte sich auf die Erforschung der sogenannten Vorläuferfertigkeiten und Interventionsstudien im Vorschul- und Schuleingangsbereich und damit zusammenhängend auf die Entwicklung von Test- und Trainingsmaterialien. Gemäss Mayer (2010) wird dabei dem Training der phonologischen Bewusstheit teilweise etwas zu viel Gewicht beigemessen und es werden andere, ebenso wichtige Aspekte der hochkomplexen Fähigkeit Lesen und Schreiben in den Hintergrund gedrängt (siehe Kapitel 2.2 und 2.4).

Aus dem gezeichneten geschichtlichen Abriss wird deutlich, dass die Diagnostik von LRS uneinheitlich gehandhabt wird. Insbesondere die fortbestehende Debatte um die Daseinsberechtigung der Diskrepanzdefinition macht das Feld komplex. Die Unterscheidung von lese-rechtschreib-schwachen Kindern und Jugendlichen mit normalem bis überdurchschnittlichem IQ und solchen mit unterdurchschnittlichem IQ ist in der Tradition der medizinischen Forschung nach wie vor „gültig“ und wird nicht nur in wissenschaftlichen Publikationen sondern auch in Ratgeberliteratur für Lehrpersonen und Eltern verwendet und erklärt. Die Legasthenie gilt „als Erkrankung und wird auch in den einschlägigen diagnostischen Manualen beschrieben. [...] Bei Legasthenikern muss die Schulleistung deutlich kleiner ausfallen als aufgrund von IQ, Alter und Beschulung zu erwarten ist“ (Mand, 2008, S. 68). Diese spezifische Lese-Rechtschreibstörung wird zuweilen explizit mit „Legasthenie“ (Warnke, Hemminger & Plummen, 2004) oder „Dyslexie“ (Jokeit & Schaumann, 2003) bezeichnet und von allgemeinen Lese- und Rechtschreib-Schwierigkeiten abgegrenzt (Warnke, Hemminger & Plume, 2004). Somit werden die Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens unterteilt in eine Gruppe von legasthenen Kindern mit normalem IQ

und in eine andere Gruppe von Kindern, die einen signifikant tieferen IQ haben als der Durchschnitt gleichaltriger Kinder. Letztere gelten in der Folge als allgemein leistungsschwach oder sogar lernbehindert.

Mit der Diskrepanzdefinition wird impliziert, dass sich die umschriebene Lese-Rechtschreibstörung erstens hinsichtlich der Ätiologie von den allgemeinen Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten unterscheidet, dass zweitens ihr Verlauf andersartig ist und dass drittens betroffene Kinder und Jugendliche spezifische Fördermassnahmen und Interventionen benötigen. Dies kann aber empirisch nicht bestätigt werden, wie z.B. Walter (2005) belegt. Auch Mand (2008) kommt zum Schluss, dass legasthene Kinder nicht anders lese-rechtschreibschwach sind als lernbehinderte Kinder. Zudem weist er darauf hin, dass sich die Methoden, welche für Kinder mit IQ-diskrepanter LRS hilfreich sind, auch bei allgemein leistungsschwachen Kindern erfolgreich anwenden lassen.

Zudem ist es auch nicht so, dass die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit umschriebenen Lese-Rechtschreibstörungen homogen wäre. Sogar Vertreter des medizinischen Paradigmas sind sich einig, „dass die Lese-Rechtschreibstörung nicht auf einen einzigen Grund zurückgeführt werden kann“ (Warnke, Hemminger & Plumm, 2004, S. 17). Vielmehr handelt es sich um ein Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren, die sich auch in unterschiedlichen Problemen und unterschiedlichem Förderbedarf manifestieren. Empirisch können keine wesentlichen Unterschiede in Teilfertigkeiten zwischen diskrepanten und nicht diskrepanten lese-rechtschreibschwachen Kindern belegt werden. Auch machen die beiden Gruppen nicht je spezifische typische Fehler beim Lesen und Schreiben (Walter, 1996; zit. nach Reichert, 2002). „Die Vorstellung einer homogenen Gruppe lese-rechtschreib-schwacher Kinder und Jugendlicher ist eine Fiktion“ (H. Günther, 2007, S. 86).

Vor diesem Hintergrund fordern Elliot und Gibbs, die Differentialdiagnose aufzugeben und stattdessen allen Kindern, welche Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben haben, die benötigte Hilfe zukommen zu lassen. Sie fordern: „Let's not ask, 'Does dyslexia exist?' Let's instead concentrate upon ensuring that all children with literacy difficulties are served“ (Elliot & Gibbs, 2008, S. 448).

In der vorliegenden Arbeit wird die Haltung vertreten, dass aus der pädagogischen Perspektive das Votum von Elliot und Gibbs die einzig sinnvolle Schlussfolgerung ist, die in dieser Angelegenheit aus dem wissenschaftlichen Diskurs gezogen werden kann. Es gibt Kinder und Jugendliche, welche erhebliche Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens haben. Sie brauchen deshalb sowohl in der Schule als auch zu Hause spezielle Unterstützung von den Lehrpersonen und den speziellen Fachkräften bzw. von den Eltern und allenfalls weiteren Personen. Dabei ist es überflüssig zu diagnostizieren, ob es sich bei den Schwierigkeiten um umschriebene Lese-Rechtschreibstörungen handelt, oder ob das Kind auch in andern Bereichen der kognitiven Fertigkeiten Schwierigkeiten hat.

Wichtig ist vielmehr, bei jedem Kind genau hinzuschauen und herauszufinden, wo die Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache liegen (siehe Kapitel 2.2) und dann entsprechend die richtigen individuellen Massnahmen zur Förderung (siehe Kapitel 2.4) zu treffen. Selbstverständlich kann es hilfreich sein, wenn ein Kind in anderen kognitiven Bereichen Stärken hat. Diese sollten nicht ignoriert sondern unbedingt im Sinne einer Ressourcenorientierung auch genutzt werden.

Diese Haltung wird auch in der eingangs formulierten Definition von LRS deutlich (siehe Kapitel 1.1). Es wird beschrieben, dass LRS von der Intelligenz unabhängig sind. Damit ist gemeint, dass sie bei Kindern aller Begabungsstufen vorkommen können. Die Definition enthält bewusst keine Beschreibung einer Diskrepanz von IQ und Lese-Rechtschreib-Leistung.

In Bezug auf die Diagnostik muss neben der Debatte rund um die Diskrepanzdefinition beachtet werden, dass LRS in Kombination mit anderen Störungen auftreten können. Dieses gleichzeitige Auftreten mehrerer voneinander abgrenzbaren Störungsbildern wird Komorbidität genannt. Begleitende Störungen kommen während der Schulzeit im emotionalen und im Verhaltensbereich oft vor (Steinbrink & Lachmann, 2014). Eine besonders häufige Komorbidität bei LRS sind Störungen im Bereich der Aufmerksamkeit, wie in Abschnitt 2.2.1 bereits beschrieben wurde. Auch Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Auffälligkeiten treten nicht selten gleichzeitig mit LRS auf. Es wurde bereits thematisiert, dass diese Störungen nicht nur als gleichzeitig auftretend, sondern teilweise entweder als Ursache oder auch als Folge von LRS gehandhabt werden (siehe Abschnitt 2.2.1). Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten können aber auch zusammen mit Rechenschwächen auftreten (Blakemore & Frith, 2006). Betroffene Kinder sind in der Schule besonders benachteiligt, weil sie gleichzeitig in verschiedenen Bereichen Defizite aufholen müssen.

Bei der Diagnostik von LRS stellen zwei weitere Aspekte eine besondere Herausforderung dar. Erstens ist der Schriftspracherwerb ein äusserst komplexer, vielschichtiger Vorgang, an welchem zahlreiche Teilfertigkeiten und Prozesse beteiligt sind (Hesse & Latzko, 2009) (siehe auch Kapitel 2.1). Es muss beim Testen daher berücksichtigt werden, an welcher Stelle des Schriftspracherwerbs sich ein Kind befindet (bzw. befinden sollte). Es wird daher empfohlen, „das Leistungsniveau der Kinder bzw. Jugendlichen beim Lesen und Schreiben im Vergleich zu Gleichaltrigen festzustellen“ (Klicpera et al., 2010, S. 235). Zweitens ist es erstrebenswert, sich anbahnende Schwierigkeiten möglichst früh zu erkennen, da LRS viel einfacher präventiv verhindert, als später durch eine Intervention behoben werden kann (siehe Kapitel 2.4). LRS sollten so gesehen eigentlich vor dem Schriftspracherwerb diagnostiziert werden. Das ist natürlich nicht möglich. Stattdessen werden die Vorläuferfertigkeiten und kognitiven Voraussetzungen getestet, um zu erkennen, bei welchen Kindern das Risiko besteht, später LRS zu entwickeln. Dabei entwickelt nicht jedes Kind mit

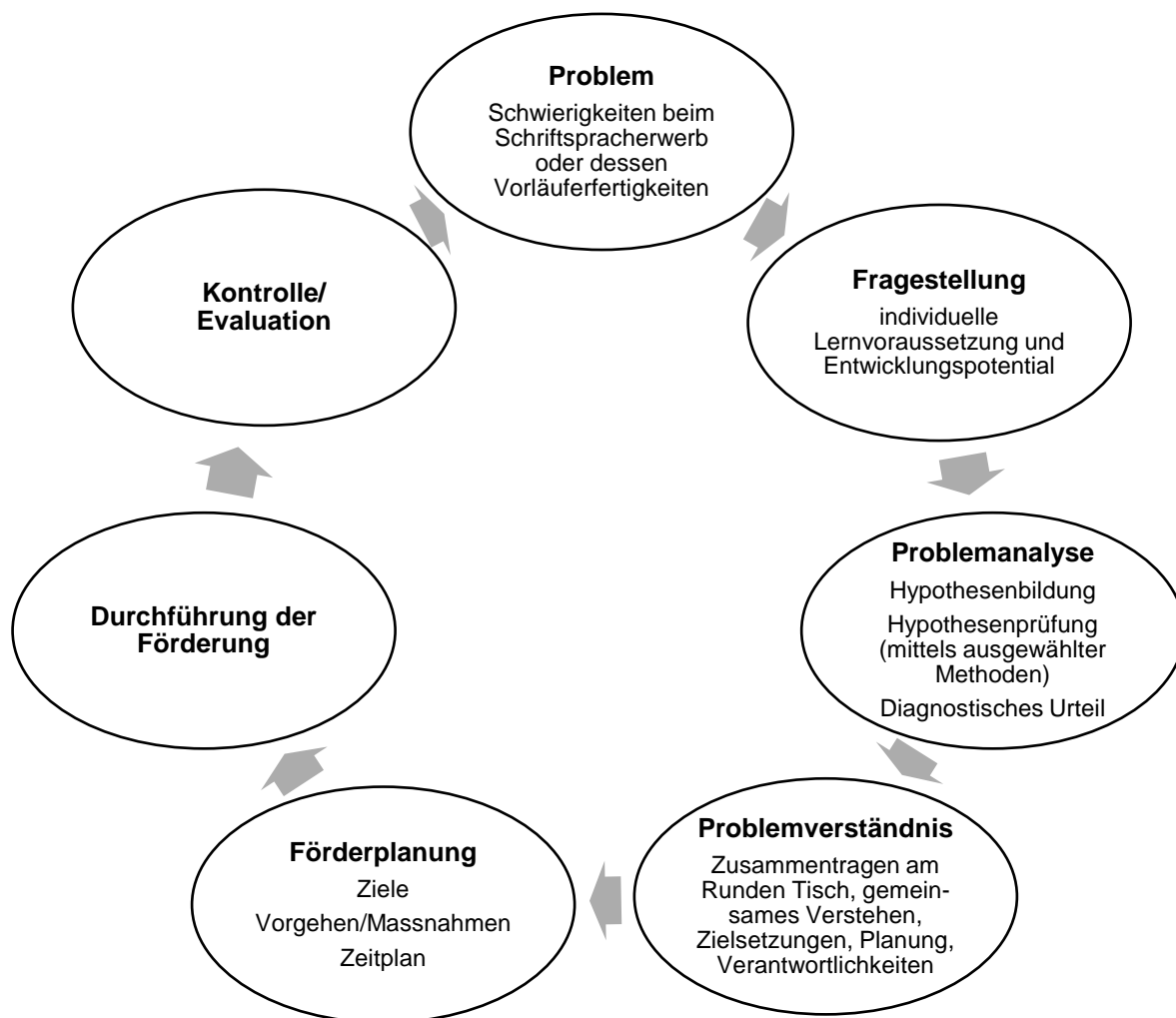
Defiziten in diesen Bereichen tatsächlich Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Umgekehrt „werden in der Schule lese- und rechtschreibschwache Kinder beobachtet, deren Grundvoraussetzungen für das Lesen und Rechtschreiben an und für sich intakt sind“ (Klicpera et al., 2010, S. 209). Da „zwischen dem Zeitpunkt, zu dem man eine erste vorausschauende Untersuchung durchführen kann, und dem Zeitpunkt, zu dem man sehen kann, wie gut die jeweilige Voraussage zutrifft“ (ebd. S. 209) vieles passieren kann, ist es schwierig, ein prädiktives Urteil zu fällen. Je nachdem finden bereits einige Interventionen statt, die dazu führen, dass eine LRS verhindert werden kann oder aber es kommen im Verlauf des Schriftspracherwerbs andere Schwierigkeiten hinzu, die nicht absehbar waren. Diese Schwierigkeiten gilt es bei der Diagnostik stets im Auge zu behalten.

Zum Schluss wird im Zusammenhang mit der Diagnostik noch ein Blick auf den sogenannten förderdiagnostischen Prozess geworfen. Seit den 70er-Jahren ist die Pädagogik und Heilpädagogik nämlich bemüht, „die Erfassung von Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Kindes enger mit der nachfolgenden Förderung zu verknüpfen“ (Niedermann, Schweizer & Steppacher, 2007, S. 23). Dabei stehen nicht mehr wie in der herkömmlichen Diagnostik die Zuweisung und Selektion im Vordergrund, „sondern die Orientierung an Ressourcen und das Ausloten von Entwicklungsmöglichkeiten“ (Buholzer, 2006, S. 31). Um sich von der traditionellen psychologisch-pädagogischen Diagnostik abzugrenzen, wurde der Begriff Förderdiagnostik ins Leben gerufen und ist aus der heutigen Heilpädagogik nicht mehr wegzudenken (Niedermann et al., 2007). Kernstück dieser Förderdiagnostik ist der sogenannte förderdiagnostische Prozess, welcher Diagnose, Förderplanung, Förderung und Evaluation beinhaltet. Der Prozess wird in der Literatur sowohl als Flussdiagramm als auch als Zyklus-Diagramm dargestellt. Um zu verdeutlichen, dass dieser Prozess nach der Evaluation nicht abgeschlossen ist, sondern wieder von vorne beginnt, wird an dieser Stelle in Anlehnung an Niedermann et al. (2007) ein Zyklus-Diagramm gewählt (siehe Abbildung 3).

Am Anfang des förderdiagnostischen Prozesses „steht ein *Problem* aus der Schulpraxis, das von der Lehrperson in eine *diagnostische Fragestellung* überführt werden muss“ (Hesse & Latzko, 2009, S. 65; Herv. MK). Im Fall von LRS sind die genannten Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb bzw. dessen Vorläuferfertigkeiten das Problem aus der Schulpraxis. Bei der Fragestellung geht es dann um die individuellen Lernvoraussetzungen und das Entwicklungspotential des Kindes, wenn z.B. danach gefragt wird, womit es zu tun hat, dass ein Kind die Lernziele im Lesen und/oder Schreiben nicht erreicht oder welche Massnahmen hilfreich sein könnten (Niedermann et al., 2007). Die Fragestellung führt zum nächsten Schritt, der *Problemanalyse* (Steppacher, 2004). Hesse und Latzko (2009) beschreiben diesen Schritt ausführlich: Auf Grund der Ausgangsfragestellungen werden zuerst Hypothesen gebildet. Dies können Feststellungshypothesen sein, die die Frage prüfen, ob

ein bestimmtes Problem tatsächlich vorliegt oder Erklärungshypothesen, die sich mit der Frage beschäftigen, wie ein Problem zustande gekommen ist. Mittels passender Methoden werden nun die Hypothesen geprüft. Das Ergebnis ist dann ein diagnostisches Urteil. Die Problemanalyse wird „in der Regel von mehreren Personen durchgeführt: Regelklassen-Lehrperson, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten, Schulpsychologinnen und -psychologen, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Eltern und der Schülerin oder dem Schüler selber“ (Niedermann et al., 2007). Je nach dem, welches Verständnis von LRS den praktizierenden Fachpersonen zu Grunde liegt, ist das Vorgehen bei diesem Schritt unterschiedlich.

Im nächsten Schritt werden die Problemanalysen der verschiedenen involvierten Personen zusammengetragen, verglichen und besprochen. Dieses sogenannte *Problemverständnis* ist ein Gespräch am Runden Tisch und stellt ein „interdisziplinärer und kollegialer Prozess [...] mit unterschiedlichen, gleichberechtigten Teilnehmenden“ (Niedermann et al., 2007, S. 61) dar. Es geht in diesem Schritt darum, ein gemeinsames Verständnis des vorliegenden Problems zu erlangen und zu entscheiden, welche Fördermassnahmen ergriffen werden. Dazu werden Ziele formuliert, die gemeinsam verfolgt werden und es werden Zuständigkeiten geklärt bzw. festgelegt, wer welche Verantwortung übernimmt (Hollenweger & Lienhard, 2007). Das Resultat der Erarbeitung eines gemeinsamen Problemverständnisses ist somit eine *Förderplanung*. Nach dem Gespräch müssen die beteiligten Personen die Planungen der ihnen zugeteilten Verantwortungsbereiche eventuell noch ausdifferenzieren. Zur Förderplanung gehört neben den Zielen, den Verantwortlichkeiten und den genauen Massnahmen auch ein Zeitplan, also eine Beschreibung, bis wann die formulierten Ziele erreicht sein sollen. Im Anschluss geht es darum, die geplante Förderung umzusetzen. Dieser Schritt nennt sich *Durchführung*. Dabei ist es wichtig, die Abmachungen einzuhalten bzw. allfällige Abweichungen gegenüber den anderen Beteiligten transparent zu dokumentieren und zu kommunizieren (Niedermann et al., 2007). Der letzte Schritt des förderdiagnostischen Prozesses ist die *Kontrolle bzw. Evaluation* der durchgeführten Fördermassnahmen. Dabei wird einerseits fortlaufend überprüft, inwiefern die Fördermassnahmen zielführend sind. Andererseits wird nach Ablauf der festgelegten Zeitspanne überprüft, ob die formulierten Ziele erreicht wurden und ob weiterhin Förderbedarf vorhanden ist. Dieser Schritt mündet somit automatisch in die Frage, wie es weitergehen soll. Er stellt den Anfang eines neuen Kreislaufs dar, falls weiterhin eine spezielle Förderung angebracht ist.



**Abbildung 3: Förderdiagnostischer Prozess in Anlehnung an
Niedermann et al. (2007) und Hesse und Latzko (2009)**

2.4 Förderung: Prävention und Intervention

Grundlegende Prinzipien der Förderung von Kindern mit LRS (Intervention) oder Kindern mit hohem Risiko, später LRS zu entwickeln (Prävention), sind die Schriftsprachorientierung, die Entwicklungsorientierung und die Strategieorientierung (Mannhaupt, 2002). Mit dem ersten Prinzip, der Schriftsprachorientierung ist gemeint, dass sich die Förderung auf jeden Fall am Lerngegenstand Schriftsprache orientieren muss. Isoliertes Training von Teilfertigkeiten ist bei Kindern mit LRS nicht geeignet, denn „visuelle oder auditive Wahrnehmungsübungen [sind] nur effektiv, wenn sie in Verbindung mit Schrift stehen“ (Sodogé, 2011, S. 245). Auch Huemer, Pointner und Landerl (2009) kommen in ihrem Bericht über die wissenschaftlich überprüfte Wirksamkeit von Programmen und Komponenten, die in der LRS-Förderung zum Einsatz kommen, zum Schluss: So genannte symptomorientierte Förderprogramme, also Trainingsmethoden, die unmittelbar am Lesen und/oder Rechtschreiben ansetzen, erweisen sich am ehesten als effizient.

Eine gute Förderung ist zweitens entwicklungsorientiert. Das heisst, der Entwicklungsstand und die spezifischen Lernvoraussetzungen stellen den Ausgangspunkt der Förderung dar. So kann dort Unterstützung angeboten werden, wo die Bedürfnisse des jeweiligen Kindes liegen. Wie in den Kapiteln 2.1 und 2.2 aufgezeigt wurde, können diese individuell sehr unterschiedlich sein. Um sie erkennen und dann die Förderung gezielt durchführen zu können, sind gute Kenntnisse über den üblichen Verlauf des Schriftspracherwerbs sowie förderdiagnostische Kompetenzen unabdingbar.

Das dritte Prinzip, die Strategieorientierung, besagt, dass Kinder mit LRS Werkzeuge in die Hand erhalten müssen, wie sie mit ihren Schwierigkeiten umgehen können. Dies sind einerseits Lernstrategien, die vermittelt und trainiert werden sollten. Auf diese Weise kann den oft ausgebildeten dysfunktionalen Copingstrategien (siehe Abschnitt 2.2.1) entgegen gewirkt werden. Andererseits müssen die Kinder lernen, über den Lerngegenstand Schriftsprache nachzudenken und darüber zu sprechen, sich also metasprachliche Kompetenzen aneignen.

Die unterschiedlichen Fähigkeiten, die konkret trainiert und gefördert werden können, werden in diesem Kapitel beschrieben. Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen: Bei der Prävention von LRS spielen die Vorläuferfähigkeiten – insbesondere die phonologische Bewusstheit aber auch Erfahrungen mit der Schriftkultur und der Wortschatz – eine wichtige Rolle. Ab dem Schuleintritt können dann zusätzlich die Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens trainiert werden, also die Phonem-Graphem-Korrespondenz, das phonologische Rekodieren und das lautgetreue Schreiben. Darauf aufbauend kommen die Leseflüssigkeit bzw. die automatisierte Worterkennung und das orthographische Schreiben hinzu.

Weitere Aspekte der schriftsprachlichen Förderung sind das Leseverständnis und die Lesemotivation. Schliesslich spielt die Unterstützung durch die Familie eine wichtige Rolle bei der Förderung von Kindern mit LRS. Diese wird zum Schluss dieses Kapitels beschrieben.

2.4.1 Förderung der Vorläuferfertigkeiten zur Prävention von LRS

Es ist leichter und erfolgsversprechender, LRS zu vermeiden als Kindern zu helfen, bereits entwickelte LRS zu überwinden (Hartmann, 2007; Mandu Rückert, Kunze, Schillert & Schulte-Körne, 2010). In der Prävention stehen deshalb die sogenannten Vorläuferfertigkeiten bzw. -fähigkeiten im Zentrum, deren Beherrschung den Grundstock für den Schriftspracherwerb darstellt. Ein erster Förderbaustein in diesem Bereich ist die Ermöglichung des Zugangs zur Schriftsprachkultur. Dies geschieht, wenn die Schrift im Alltag der Kinder eine Rolle spielt. Sie lernen dabei, dass Sprache nicht nur gesprochen, sondern auch geschrieben werden kann und dass diese geschriebene Sprache einen kommunikativen Wert hat. Zentrales Element der Förderung in diesem Bereich ist die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung und das Vorlesen (Röhr-Sendlmeier, Wagner & Götze, 2007).

Ein zweiter Baustein der präventiven Förderung ist das Training der phonologischen Grundfertigkeiten. Dies kann bereits im Vorschulalter geschehen (z.B. Forster & Martschinke, 2005; Hartmann & Dolenc, 2005; Küspert & Schneider, 2006; Plume & Schneider, 2004). Es geht hier darum, den Kindern „Einblick in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache zu vermitteln“ (Küspert, 2004, S. 146), um sie optimal auf den Erwerb der Schriftsprache vorzubereiten. Das Training der phonologischen Bewusstheit hat aber auch im Schuleingangsbereich eine wichtige Funktion, da sie „zumindest die ersten Schritte beim Schriftspracherwerb massgeblich beeinflusst“ (Mayer, 2010, S. 72) und sollte demnach in den ersten Monaten der ersten Klasse weitergeführt werden. Bei älteren Kindern ist die Förderung der phonologischen Bewusstheit wenig erfolgsversprechend, weil die entsprechenden basalen Fertigkeiten meist schon sehr weit ausgebildet sind (Cholewa et al., 2013; Huemer et al., 2009). Die Schwierigkeiten liegen dann in anderen Kompetenzbereichen.

Die Förderung der phonologischen Bewusstheit sollte immer in engem Zusammenhang mit den schriftsprachlichen Kompetenzen stehen. Das systematische, explizite Training der Phonemanalyse und Phonemsynthese sind daher besonders wirksam (O'Conner & Jenkins, 1995; zit. nach Mayer, 2010). Studien zeigen zudem, dass Programme effektiver sind, wenn gleichzeitig zum Training der phonologischen Bewusstheit die Buchstaben eingeführt werden (Ehri et al., 2001; Schneider, Roth & Ennenmoser, 2000; zit. nach Huemer et al., 2009).

Im englischsprachigen Raum wird die Wichtigkeit der Reimerkennung für den Leseerwerb betont und in mehreren Studien nachgewiesen. Für die deutsche Sprache, welche

wesentlich transparenter ist als das Englische, spielt sie aber für das Lesen- und Schreibenlernen eine eher untergeordnete Rolle. Nichtsdestotrotz konnten Wimmer, Landerl und Schneider (1994; zit. nach Huemer et al., 2009) zeigen, dass die Reimbewusstheit von Erstklässlerinnen und Erstklässlern spätere Lese-Rechtschreib-Leistungen vorhersagen kann. Mayer (2010) beschreibt Übungen zur Synthese und Analyse von Onset¹¹ und Reim im Kindergarten (also vor dem eigentlichen Schriftspracherwerb) als sinnvolle Ergänzung zur Manipulation auf Silben- oder Lautebene.

Der dritte präventive Baustein ist die systematische Erweiterung des Wortschatzes. Sie ist eine wichtige begleitende Unterstützungsmassnahme für den Schriftspracherwerb. Ein eingeschränkter Wortschatz ist zwar nicht Ursache von LRS, das Lesen und Schreiben fällt aber leichter, wenn der zu bearbeitende Wortschatz bekannt ist. Einerseits kann „Lesen als Sinnentnahme und das ‚flüssige Erkennen von Wörtern‘ [...] nur dann gelingen, wenn das Kind die Wörter kennt und auf sie zugreifen kann“ (Osburg, 2011, S. 76). Andererseits spielt der Wortschatz auch beim Schreiben eine wichtige Rolle. Dies ist z.B. der Fall wenn die Bilder einer Anlauttabelle nicht oder nicht richtig benannt und folglich den Buchstaben keine oder die falschen Laute zugeordnet werden können. Zudem ist die Rechtschreibung unter anderem morphematisch aufgebaut. Die richtige Schreibweise hängt also z.T. mit der Bedeutung der Wörter zusammen¹². Wer sie nicht kennt, tritt somit ins Hintertreffen gegenüber denjenigen, die einen grossen Wortschatz besitzen (Osburg, 2011). Die Förderung des Wortschatzes behält – anders als die phonologische Bewusstheit (siehe Abschnitt 2.4.3) – bis in die höheren Klassenstufen hinein als Unterstützungsmassnahme für Kinder mit LRS Bedeutung, weil der Wortschatz für das Leseverständnis eine massgebliche Rolle spielt (siehe 2.4.4).

2.4.2 Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens

Mit dem Schuleintritt bzw. dem Erlernen der Schriftsprache rücken die Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens ins Zentrum des Interesses. Idealerweise wird das Erlernen der Grundfertigkeiten mit dem Training der phonologischen Bewusstheit kombiniert. Die erste dieser Fertigkeiten ist das Erlernen der Phonem-Graphem-Korrespondenz. Ziel der Förderung in diesem Bereich ist, dass die Kinder alle Buchstaben blitzschnell bzw. automatisiert benennen und alle Laute der deutschen Sprache schreiben können. Ein spezielles Augenmerk verdienen in diesem Zusammenhang die sogenannten Anlauttabellen, welche in der ersten Klasse als Fördermaterial eingesetzt werden können, wenn sie sinnvoll ausgearbeitet

¹¹ Mit „Onset“ werden in der Linguistik die Konsonanten bezeichnet, welche dem Teil der Silbe, der sich reimen lässt („Reim“) vorausgehen (Harrington, 2010).

¹² Z.B. hat der „Wal“ (Fisch) eine andere Bedeutung als die „Wahl“ (Auswahl) oder „Häuser“ wird mit „ä“, geschrieben und nicht „Heuser“, weil es der Plural von Haus ist.

sind. Mayer (2010) hat die wichtigsten Kriterien für qualitativ hochstehende Anlauttabellen zusammengefasst: Schwierige Lautkombinationen sollten vermieden werden und stattdessen kurze, einsilbige Wörter bevorzugt werden, um Kindern mit artikulatorischen Schwierigkeiten entgegen zu kommen. Auf die Anlaute sollten jeweils keine Konsonanten (ausser bei den Vokalen), sondern lange Vokale folgen, da dadurch der Übergang zum nächsten Buchstaben verlängert wird. Begriffe, welche mit dem Buchstabennamen (und nicht nur mit dem einzelnen Laut) beginnen, sollten vermieden werden (z.B. Hase). Die verwendeten Wörter müssen der Erfahrungswelt der Kinder entsprechen und in deren Wortschatz gefestigt sein. Zudem sollten Bilder gewählt werden, die eindeutig nur einem Begriff zugeordnet werden können. Weiter sollte im Unterricht schrittweise vorgegangen werden, indem zuerst der Wortschatz automatisiert wird. Erst danach sollte geübt werden, den Anlaut zu isolieren und ihn schliesslich dem entsprechenden Graphem zuzuordnen. Neben dieser Arbeit mit den Anlauttabellen bedarf es in der Förderung schwacher Kinder einer systematischen Buchstabenanalyse, die alle Sinne anspricht: Den Tast-Sinn und die Motorik, indem die Bildung der Laute im Sprechorgan analysiert werden, den Sehsinn bei der genauen Betrachtung der Buchstaben und das Gehör bei der akustischen Lautanalyse. Unterstützend können zum Behalten der Buchstaben-Laut-Zuordnung Handzeichen eingesetzt werden, wie z.B. bei Reuther-Liehr (2001) oder Schäfer und Leis (2008).

Die zweite Grundfertigkeit ist das phonologische Rekodieren. Kinder, die Schwierigkeiten haben, einzelne Laute zu Wörtern zu synthetisieren, versuchen oft, Wörter anhand einzelner figurativer Merkmale oder mit Hilfe des Kontextes zu erraten. Gemäss Mayer (2010) kann in solchen Fällen das phonologische Rekodieren durch Übungen mit sinnfreien Graphemfolgen systematisch erlernt werden, da sie die Kinder zum genauen Lesen zwingen. Bosch, von Bon und Schreuder (1995; zit. nach Huemer et al., 2009) konnten durch das computergestützte Training von Pseudowörtern Lernerfolge erzielen. Zur Unterstützung des Prozesses können Handzeichen eingesetzt werden und es kann am Anfang mit bewusst ausgewählten lautgetreuen Wörtern oder auch nur mit Silben gearbeitet werden. Das Zusammenlauten kann zudem sowohl auf Laut- wie auch auf Silbenebene eingeübt werden. Verschiedene Leselehrgänge betonen je nach dem einen oder den anderen Aspekt mehr. Die grössten Trainingserfolge können erzielt werden, wenn das Zusammenlauten in Verbindung mit Segmentierungsübungen¹³ (auf Silben- oder Morphemebene) trainiert wird (Fox & Routh, 1984; Torgeson, Morgan & Davis, 1992; zit. nach Huemer et al., 2009).

Schliesslich gehört zu den Grundfertigkeiten das lautorientierte Schreiben. Zu Beginn des Schriftspracherwerbs (alphabetische Stufe, siehe 2.1) eignet sich das Üben mit lautge-

¹³ Segmentierung stellt den umgekehrten Vorgang des Zusammenschleifens dar: Ein Wort kann z.B. in Silben oder Morpheme segmentiert werden.

treuen Wörtern besonders gut, denn sie verdeutlichen das phonologische Prinzip der deutschen Sprache. Einige Förderprogramme erzielen damit grossen Erfolg (z.B. Leeman Ambroz, 2001; Reuther-Liehr, 2001). Verbesserungen der Rechtschreibleistungen können aber auch durch gezieltes Üben von Konsonantenclustern (welche den Kindern in der Regel besondere Schwierigkeiten bereiten) und mit Trainingsprogrammen, die mit Silbengliederung und Silbensegmentierung arbeiten, erzielt werden, wie Huemer et al. (2009) die aktuellen Forschungsergebnisse zusammenfassen.

2.4.3 Aufbaufertigkeiten des Lesens und Schreibens

Wenn das alphabetische Prinzip der Schriftsprache erlernt ist, kann darauf aufbauend die Leseflüssigkeit und das orthographische Schreiben geübt werden. Mit der Leseflüssigkeit ist die automatisierte Erkennung von Wortteilen oder sogar ganzen Wörtern gemeint. Sie spielt für das Leseverständnis eine wichtige Rolle, denn „je automatisierter der Dekodiervorgang, desto mehr kognitive Ressourcen stehen für das Leseverständnis zur Verfügung“ (Mayer, 2010, S. 101). Im Gegensatz zu Trainings, die die phonologische Bewusstheit trainieren, gibt es in diesem Bereich relativ wenig Fördermaterial. Vielleicht liegt dies daran, dass es den meisten Kindern gelingt, den Leseprozess nach Aufbau der alphabetischen Strategie selbständig zu automatisieren. Kinder mit LRS haben in diesem Bereich aber häufig Defizite, weil es ihnen nicht gelingt, das Lesen intuitiv zu automatisieren. Für sie trifft die Tatsache, dass flüssiges Lesen durch häufiges Lesen automatisch gelernt wird, nicht zu (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011). Die systematische Förderung in diesem Bereich ist daher sinnvoll. Dabei ist ein zentraler Aspekt die Wiederholung des Materials, bis die Wörter blitzschnell erkannt werden. Mayer (2010) warnt davor, die Schülerinnen und Schüler einfach nur viel lesen zu lassen und empfiehlt eine Förderung auf Wort- statt auf Textebene, um die kontextfreie Worterkennung zu unterstützen. Auf der einen Seite kann zum Training der Leseflüssigkeit der sogenannte Sichtwortschatz (ganze Wörter, die auf einen Blick erkannt werden) kontinuierlich aufgebaut werden. Das Problem dieses Vorgehens ist, dass nur genau die gelernten Wörter trainiert werden und keine Generalisierungen möglich sind. Auf der anderen Seite kann die Erkennung von Signalgruppen (häufig wiederkehrende Wortteile) automatisiert werden. Dies hat den Vorteil, dass die Gruppen in vielen Wörtern wiedererkannt werden können und daher eine Verallgemeinerung möglich ist. Gemäss Huemer et al. (2009) sind Fördermaterialien, welche das wiederholte Lesen von Wortteilen in den Mittelpunkt stellen, erfolgsversprechend. Dies gilt sowohl für Programme, die häufige Buchstabengruppen fokussieren als auch für solche, die auf der Ebene der Konsonantencluster, Silben oder Morpheme operieren.

Im Bereich des Schreibens gehört das orthographische Schreiben zu den Aufbaufertigkeiten. Huemer et al. (2009) unterscheiden drei Förderkomponenten für die Verbesserung

in diesem Bereich: Das Üben von Wortbausteinen, das Einstudieren eines Grundwortschatzes sowie regelgeleitetes Wissen. Leeman Ambroz (2001) fügt dieser Liste noch einen Punkt an: das Erlernen effizienter Lerntechniken und Kontrollmechanismen.

Am häufigsten wird in Förderprogrammen, die auf der Ebene der Wortbausteine operieren, die Morphembewusstheit trainiert. Die Wörter werden in ihre Morpheme zerlegt und diese werden dann zu Wörtern zusammengebaut. Dabei wird dem morphematischen Prinzip der deutschen Sprache Rechnung getragen. Die Wirksamkeit dieser Fördermaterialien ist empirisch belegt (Elbro, 2000; Kargl, Purgstaller, Weiss & Fink, 2008; zit. nach Huemer et al., 2009). Als Wortbausteine werden zuweilen auch Silben verwendet, wie etwa bei Reuther-Liehr (2001). Auch hierzu gibt es Studien, die die Wirksamkeit der Förderung im deutschsprachigen Raum belegen. Über die Wirksamkeit des Trainings von Reimsegmenten als Wortbausteine liegen hierzulande keine Studien vor (Huemer et al., 2009). Dieser Ansatz scheint eher für die englische Sprache wichtig zu sein.

Auch für das Training des Grundwortschatzes liegen Studien vor, die dessen Effizienz belegen (Murjahn, Latoska & Vorg-Laufs, 2005; zit. nach Huemer et al., 2009). Kombiniert mit dem Üben der Morphembewusstheit ist der Aufbau eines Grundwortschatzes besonders erfolgsversprechend, da es in der deutschen Sprache insgesamt nur ca. 3'000 Morpheme gibt und wenn „die 200 häufigsten gespeichert [sind], können schon gut achtzig Prozent eines durchschnittlichen Textes richtig geschrieben werden“ (Leeman Ambroz, 2001, S. 14).

Mit regelgeleitetem Training sind einerseits das Einüben von Rechtschreibregeln und andererseits das Einstudieren effizienter Denkpläne gemeint. Gemäss Huemer et al. (2009) gibt es zwar keine klare Evidenz aus deutschsprachigen Untersuchungen, es deutet aber einiges auf den Erfolg von Programmen, die regelgeleitetes Wissen vermitteln, hin. Im Förderprogramm von Leeman Ambroz (2005) wird das regelgeleitete Wissen auf morphematischer Basis mit dem Einstudieren effizienter Lerntechniken und Kontrollmechanismen zur Autokorrektur von Texten kombiniert. Dies aus dem Grund, weil sich die Qualität von Texten verbessert, wenn die Schülerinnen und Schüler diese vor der Abgabe anhand einer Korrekturanleitung selber überarbeiten.

2.4.4 Leseverständnis

Für das Leseverständnis auf Textebene sind natürlich gut entwickelte lesetechnische Fertigkeiten Voraussetzung. Zudem sind aber auch semantisch-lexikalische und grammatikalische Kompetenzen und die kognitive Kapazität der Kinder ausschlaggebend (Mayer, 2010). Für die Förderung des Leseverständnisses spielen daher der Wortschatz aber auch grammatikalisches Regelwissen und allgemeines Weltwissen eine wichtige Rolle. Zudem ist es gewinnbringend, den Schülerinnen und Schülern Strategien zu vermitteln, die das Leseverständnis erleichtern.

Auf die Bedeutsamkeit des Wortschatzes wurde bereits im Zusammenhang mit den Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs hingewiesen (Abschnitt 2.4.1). Da sich der Wortschatz im Verlauf der Schulzeit vor allem durch sinnentnehmendes Lesen kontinuierlich erweitert, kommen Kinder mit LRS diesbezüglich häufig ins Hintertreffen, weil sie aufgrund ihrer Schwierigkeiten weniger lesen als ihre Altersgenossinnen und -genossen. Kinder, die zusätzlich Deutsch als Zweitsprache lernen oder Spracherwerbsstörungen hatten, haben im Bereich Wortschatz ein doppeltes Defizit, weil diese beiden Lernvoraussetzungen auch ohne LRS häufig einen eingeschränkten Wortschatz zur Folge haben. Die systematische Erweiterung des Wortschatzes durch expliziten Unterricht ist daher für die Betroffenen eine notwendige Unterstützung (Klicpera et al., 2010). Dabei sollte darauf geachtet werden, dass das semantische Wissen qualitativ ausdifferenziert wird, indem die Kinder mit verschiedenen Bedeutungen eines Wortes im entsprechenden Kontext vertraut gemacht werden. Zudem ist es wichtig, darauf zu achten, dass die neuen Wörter mit bereits vorhandenen Einträgen im mentalen Lexikon verknüpft werden, indem von Bekanntem ausgegangen wird und die Erfahrungswelt der Kinder einbezogen wird. Ausserdem sollten die neuen Wörter auch auf akustischer Ebene trainiert werden, um eine hochwertige phonologische Repräsentation auszubilden. Schliesslich sollte die Gelegenheit geschaffen werden, neue Wörter hochfrequent zu verwenden (Mayer, 2010).

Da Schwierigkeiten für das Verständnis von Texten auch auf der Ebene von grammatischen Strukturen liegen können, sollte sich die Förderung im Weiteren auf diesen Aspekt beziehen. Besondere Knackpunkte sind komplexe Strukturen wie Passivkonstruktionen (Sätze wie: „Dem Kind wurde etwas verboten“), Vorzeitigkeit und Nachzeitigkeit (wie z.B. Nebensätze mit „bevor“ oder „nachdem“), Pronomen im Satzgefüge, Kasusmorphologie (Sätze wie: „Dem Jungen gibt Opa das Buch“ vs. „Der Junge gibt Opa das Buch“) und Vergangenheitsformen (Mayer, 2010). Mit gezielten Übungen kann das Verständnis dieser Strukturen gefördert werden.

Hinzu kommt, dass Sinnentnehmendes Lesen einfacher ist, je mehr Wissen über ein bestimmtes Thema vorhanden und je grösser die Vertrautheit mit den semantischen Strukturen ist. Zudem ist es nur dann möglich, wesentliche von unwesentlicher Information zu unterscheiden, wenn zumindest grobe Vorstellungen über den Inhalt eines Textes bereits vor dem Lesen vorhanden sind. Dieses Hintergrundwissen oder eben Weltwissen entwickelt sich durch Erfahrungen, die gesammelt werden und natürlich erweitert es sich auch beim und durch das Lesen. Die Förderung des Weltwissens ist zweifellos nicht primäre Aufgabe der Lese-Rechtschreib-Förderung. Es ist bei der Arbeit mit betroffenen Kindern aber wichtig zu wissen, dass das Leseverständnis nicht nur von den Lesefertigkeiten im engeren Sinn abhängen und dass eine ganzheitliche Förderung auf jeden Fall sinnvoll ist. Bei Defiziten im Bereich des Leseverständnisses ist es für erfolgsversprechende Förderung unumgänglich,

vorgängig abzuklären, worin die Schwierigkeiten liegen. Unter Umständen wird die Lesetechnik recht gut beherrscht, aber es fehlt am Wortschatz und am Weltwissen. Dann ist eine andere Intervention angebracht, als wenn die basalen Lesefertigkeiten nicht genügend ausgebildet sind.

Schliesslich ist es ein grundlegendes Prinzip der schriftsprachlichen Förderung, den Schülerinnen und Schülern Werkzeuge in Form von Strategien in die Hand zu geben, welche ihnen beim Umgang mit Schwierigkeiten behilflich sind. Kompetente Leser verwenden automatisch Strategien, die das Verstehen erleichtern. Diese Strategien können aber auch bei schwächeren Schülerinnen und Schülern erfolgreich trainiert werden. Es sind dies erstens Strategien, die vor dem Lesen zum Einsatz kommen. Diese dienen der Aktivierung des Vorwissens und des antizipatorischen Lesens. Es geht darum, dass die Kinder das bereits vorhandene Hintergrundwissen zum Verständnis des Textes zu Hilfe nehmen. Während des Lesens brauchen die Kinder zweitens Strategien zum Umgang mit Verstehensproblemen und zur Textbearbeitung (z.B. wichtige Stellen erkennen, bildhaftes Vorstellen). Nach dem Lesen geht es schliesslich darum, durch Zusammenfassungen und Reflexion das Gelesene zu repetieren und auf diese Weise besser behalten zu können (Bertschi-Kaufmann et al., 2007; Mayer, 2010). Beim Einstudieren solcher Verstehensstrategien ist wichtig, dass schrittweise vorgegangen wird und dass die einzelnen Methoden fächerübergreifend, hochfrequent und aktiv von den Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden.

2.4.5 Motivation

Die Motivation ist Voraussetzung zum erfolgreichen Lernen des Lesens und Schreibens (siehe Absatz 2.2.1). Daher ist es eine „wichtige Aufgabe des Erstleseunterrichts [...], die Kinder zum Lesen zu motivieren und ihnen ansprechendes und für ihren Leistungsstand geeignetes Lesematerial zur Verfügung zu stellen“ (Klicpera et al., 2010, S. 99). Weil Kindern bei wiederholten Misserfolgserlebnissen die Motivation zum Lesen und Schreiben abhandenkommt, ist es wichtig, von Anfang an viele Erfolgserlebnisse möglich zu machen (Naegele & Valtin, 2000). Motivierender Unterricht geht also weit darüber hinaus, als Lehrperson möglichst viel interessanten Lesestoff zur Verfügung zu stellen. Selbstverständlich kann davon ausgegangen werden, dass Kinder motivierter sind, Texte zu lesen, die thematisch nahe an ihrer Lebenswelt sind. Für die Lesemotivation spielt aber auch das sogenannte lesebezogene Selbstkonzept eine wichtige Rolle. Wenn sich Schülerinnen und Schüler selbst nicht als kompetente Leser bzw. Leserinnen sehen, führt dies dazu, dass sie keine Neugierde und Interesse gegenüber Texten entwickeln (Rosenbrock & Nix, 2012). Die Kinder da abzuholen, wo sie sind und ihnen Lesestoff zur Verfügung zu stellen, der herausaber nicht überfordert im Sinne der Zone der Proximalen Entwicklung (Wygotsky, 1978) ist dabei ein zentrales Element.

Hogh (2004) ist überzeugt, dass es nur mit Hilfe einer engen Zusammenarbeit von Schule und Eltern möglich ist, Kinder auch in der Freizeit und zu Hause zum Lesen zu motivieren. Inwiefern die Eltern ihre Kinder beim Erwerb der Schriftsprache unterstützen können ist Thema des folgenden Abschnittes (2.4.6).

2.4.6 Unterstützung durch die Eltern

Der Unterstützung der Eltern wird eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Kindern mit LRS zugeschrieben (z.B. Gasteiger-Klicpera et al., 2001; H. Günther, 2007; Mächler, Sträuli Arslan & Neugebauer, 2005). Erstens werden die Weichen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb bereits vor dem Schuleintritt gelegt. Die Eltern ermöglichen den Kindern präliterale Erfahrungen mit der Schriftsprachkultur, welche den Grundstein für erfolgreiches Lesen- und Schreibenlernen legen (siehe auch 2.1, 2.2.2 und 2.4.1). Zweitens brauchen Kinder mit LRS neben den speziellen Fördermassnahmen, die in der Schule getroffen werden, zusätzlich ausserhalb der Schule vertieftes Üben und viel Unterstützung. Drittens haben Kinder mit LRS häufig Mühe, die (meist schriftlich auszuführenden) Hausaufgaben selbständig zu erledigen und benötigen zu Hause Hilfe. Diese Aspekte werden im Folgenden diskutiert.

Die Familie leistet einen wesentlichen Beitrag, das Kind für das Lernen in der Schule vorzubereiten. Neben dem Verhalten und der sozialen Kompetenz erwerben die Kinder auch konkrete Voraussetzungen für den Erwerb schulischer Fertigkeiten, wie dem Verständnis sprachlicher Kommunikation und dem Interesse an der Schriftsprache (Klicpera et al., 2010). Diese Förderung geschieht dadurch, dass das Kind Teil hat an sprachlichen und schriftlichen Interaktionen in der Familie. Das sind zum einen direkt aufs Kind bezogene Interaktionen wie Vorlesen, gemeinsames Singen und Sprechen. Andererseits lernen die Kinder auch durch Nachahmung der Eltern oder indem sie die Eltern beim Lesen und Schreiben beobachten. Die Gesamtheit der sprachlichen und schriftlichen Interaktionen in der Familie wird üblicherweise mit dem Begriff „Family Literacy“ zusammengefasst. Der darin enthaltene englische Begriff *literacy* bedeutet auf Deutsch nicht nur Lese- und Schreibfähigkeit, sondern auch Bildung und Alphabetisierung (dict.cc, 2012). Er „bezieht Kompetenzen ein wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, die Vertrautheit mit Büchern oder die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken“ (Elfert & Rabkin, 2009, S. 108). Hohe „Family Literacy“ ist fürs vorschulische Lernen der Kinder äusserst förderlich. In diesem Sinn können Eltern ihre Kinder unterstützen, wenn sie über hohe sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen verfügen oder sich in diesem Bereich weiterbilden, falls notwendig.

Es gibt in vielen Ländern erfolgreiche Interventionsprojekte, welche darauf abzielen, die familiäre Literalität in bildungsfernen Elternhäusern zu erhöhen und so Lernschwierigkeiten wie LRS präventiv zu verhindern (UIL, 2008). Sie richten sich in der Regel an Familien mit Kindern im Vorschul- oder im Schuleingangsbereich. In diesen sogenannten „Family-Literacy-Programmen“ wird nicht nur mit den Kindern gearbeitet, sondern es werden vor allem die Eltern gezielt weitergebildet: Einerseits werden ihre eigenen akademischen Kompetenzen gefördert und andererseits werden ihnen Möglichkeiten aufgezeigt, wie sie das Lernen ihrer Kinder zu Hause spielerisch unterstützen können (Macleod, 2000).

Für den deutschen Sprachraum bedeutsam ist das Projekt FLY (Family Literacy) in Hamburg, welches nun exemplarisch kurz vorgestellt wird. Es ist ein Teilprojekt von FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Hier wurden Eltern mit Migrationshintergrund in die vorschulische und schulische Sprachförderung einbezogen. Die Eltern, Kinder und pädagogischen Fachpersonen kooperierten als gleichberechtigte Partner. Die Eltern arbeiteten einerseits aktiv im Kindergarten bzw. in den Kindertagesstätten mit. Andererseits fand Elternarbeit parallel zum Unterricht statt und es wurden gemeinsame ausserschulische Aktivitäten unternommen. Ein weiterer wichtiger Aspekt war der Einbezug der Familiensprachen. Das Programm bewirkte bei den Kindern der Teilnehmenden Vorteile sowohl bei der Schrifterfahrung als auch in Mathematik im ersten Schuljahr und beeinflusste die Kommunikation und Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften positiv (Salem & Rabkin, 2010).

Auch in der Deutschschweiz haben Family-Literacy-Programme erfolgreich in der Praxis Fuss gefasst: Im Kanton Zürich lanciert das Volksschulamt nun bereits seit mehreren Jahren das sogenannte QUIMS-Projekt (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Neben der Sprachförderung und individueller Förderung bei der Beurteilung wird hier der Schwerpunkt auf die Integration und die Zusammenarbeit mit den Eltern gelegt (Bildungsdirektion des Kanton Zürich, 2008)

Die Eltern bzw. die Familie spielt aber nicht nur in Bezug auf die Eingangsvoraussetzungen eine wichtige Rolle für das schulische Lernen, sondern auch konkret für den Schriftspracherwerb. Klicpera et al. (2010) sind überzeugt, dass viele Schülerinnen und Schüler ohne die tägliche Unterstützung der Eltern das Lesen und Schreiben nicht erlernen würden. Gerade die schwächeren Kinder benötigen besondere, individuelle Hilfestellungen, welche die Schule wegen begrenzter Ressourcen nur zu einem Teil erbringen kann. Die Unterstützung „muss daher notgedrungen ausserhalb der Schule erfolgen, d.h. von der Familie übernommen werden“ (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2000b, S. 94). Jokeit und Schaumann schreiben sogar: „Niemand sonst [als die Eltern] vermag das Engagement aufzubringen, das nötig ist, um einem Kind mit schwerer Dyslexie eine erfolgreiche Schulkarriere zu ermöglichen“ (2003, S. 37).

Viele Fördermassnahmen können auch von Eltern durchgeführt werden – wenn sie entsprechend angeleitet und begleitet werden. Um die Förderung effizient zu gestalten, muss sie, wie erwähnt, an die individuellen Bedürfnisse der Kinder angepasst sein. Damit dies möglich ist, muss erstens bekannt sein, wo ein Kind in der Lese- und Schreibentwicklung steht und wo seine grössten Schwierigkeiten sind. Oft können die Eltern nicht beurteilen, wie schwerwiegend die Schwierigkeiten ihrer Kinder sind, weil ihnen der Vergleich mit den Peers fehlt. Sie können somit nicht einschätzen, wie notwendig zusätzliches Üben zu Hause ist und benötigen hierfür klare Informationen über den Leistungsstand ihrer Kinder seitens der Schule (Gasteiger-Klicpera et al., 2001). Zweitens muss das Wissen vorhanden sein, wie genau die Förderung gestaltet sein muss. Wie in den vorausgehenden Kapiteln deutlich wurde, bedarf diese Einschätzung grossen Fachwissens, das den meisten Eltern jedoch fehlt. Zieht man in Betracht, dass viele Kinder mit LRS aus sogenannten Risikofamilien stammen und also Eltern haben, die entweder auf Grund von Fremdsprachigkeit selber schlecht Deutsch sprechen, lesen und schreiben können oder aber niedrige Bildungsabschlüsse haben, wird noch deutlicher, dass die Eltern nicht allein gelassen werden können mit dem Rat, mehr mit dem Kind zu üben. Sie brauchen eine gezielte Anleitung, wie sie ihr Kind sinnvoll unterstützen können (Klicpera et al., 2010). Programme, die an diesem Punkt ansetzen, den Eltern also vermitteln, wie sie zu Hause mit ihrem Kind das Lesen üben und lernen können, wie etwa „Lass uns lesen!“ von Mandu Rückert et al. (2010) oder das Heidelberger Elterntaining zum Umgang mit LRS, sind erfolgsversprechend.

Die Unterstützung durch die Eltern ist jedoch nicht nur auf Grund des fehlenden Fachwissens nicht ganz unproblematisch, denn die schulischen Schwierigkeiten der Kinder können die familiäre Beziehung und insbesondere die Hausaufgaben-situation belasten. Neuenschwander et al. (2005) konnten z.B. zeigen, dass Konflikte rund um die Hausaufgaben umso grösser sind, je tiefer der Hauptfächernotendurchschnitt ist. Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2000b) weisen einen klaren negativen Zusammenhang der Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens mit Hausaufgabenproblemen nach. An einem andern Ort beschreiben die Autoren, dass die Spannungen in den schulbezogenen Interaktionen zu Hause dann am grössten sind, wenn die Eltern die Schwierigkeiten ihrer Kinder wahrnehmen (statt verleugnen oder schönreden). Sie deuten die Befunde als Hinweis auf die Gefahr, „dass manche Eltern dann, wenn sie die Schwierigkeiten ihrer Kinder wahrnehmen, ihnen negatives Feedback geben und zu viel Druck auf die Kinder ausüben“ (Gasteiger-Klicpera et al., 2001, S. 623). Erschwerend kommt hinzu, dass manche Eltern von Kindern mit LRS selber Mühe hatten beim Erlernen des Lesens und Schreibens (siehe 2.2.1) und daher nicht unbelastet an die Situation herangehen können.

Kinder mit LRS scheitern häufig an den Hausaufgaben. Erstens, weil bereits das Notieren der Hausaufgaben in der Schule ein Problem darstellt. Wenn es die Kinder nicht

schaffen, die Aufgaben richtig aufzuschreiben, wissen sie dann zu Hause nicht, was sie erledigen müssen. Zweitens müssen Hausaufgaben meist in schriftlicher Form erledigt werden, wo wiederum die LRS in die Quere kommen. Drittens brauchen Kinder mit LRS unglaublich viel Zeit und Konzentration, schriftliche Hausaufgaben zu erledigen. So können sie auch an der Ausdauer scheitern. Hier benötigen die Eltern Tipps, wie sie ihrem Kind helfen können. In der Zusammenarbeit können klare Abmachungen getroffen werden, wie mit Schwierigkeiten bei den Hausaufgaben umgegangen werden soll (Firnhaber, 1983).

Die Eltern brauchen also fachkundige Beratung, damit sie ihre Kinder mit LRS zu Hause unterstützen können. „Diese sollte sich einerseits auf das konkrete Vorgehen beim Üben des Lesens und Schreibens beziehen, andererseits aber auch die Interaktion zwischen den Eltern und Kindern während der Hausübungen thematisieren“ (Klicpera et al., 2010, S. 277). Es ist daher notwendig, dass die schulischen Fachpersonen eng mit den Eltern zusammenarbeiten und diese in die Förderung mit einbeziehen. Eine intensive und partnerschaftliche Kooperation ist daher eine Grundlage für die Lese- und Rechtschreibförderung in der Schule (Sodogé, 2011). Diese stellt das Hauptinteresse der vorliegenden Arbeit dar und wird in Kapitel 3 ergründet. Nachfolgend werden nun aber noch die wichtigsten Inhalte des aktuellen Kapitels über die Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zusammengefasst.

2.5 Zusammenfassung

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sind eine der häufigsten Lernstörungen, denn fünf bis fünfzehn Prozent aller Schülerinnen und Schüler sind davon betroffen. Ihre Symptomatik ist äusserst facettenreich und muss im Zusammenhang mit dem Entwicklungsprozess des Schriftspracherwerbs betrachtet werden. Bereits im Kindergarten fallen Kinder mit einem Risiko, später LRS zu entwickeln, dadurch auf, dass sie kein Interesse an Büchern bekunden, nie so tun, als ob sie schreiben oder lesen würden, keine Reime erkennen oder bilden können, Silben nicht klatschen können und nicht entdeckt haben, dass die Sprache aus Lauten besteht. Zudem erkennen sie keine Embleme wie Logos und unternehmen auch keine ersten Schreibversuche. Sie brauchen viel Zeit, um Gegenstände und Farben zu benennen. Im Schuleingangsbereich haben die betroffenen Kinder Mühe, die Phonem-Graphem-Korrespondenz zu erlernen und Buchstaben zu Wörtern zusammen zu schleifen. Sinnentnehmendes Lesen und lautgetreues Schreiben fällt ihnen sehr schwer. Mittelstufenschülerinnen und -schüler mit LRS fallen dadurch auf, dass für sie das Lesen und Schreiben mühsam ist. Sie machen viele Fehler beim Rechtschreiben und lauten Lesen und verstehen häufig nicht, was sie gelesen haben. Bei Jugendlichen manifestieren sich die Schwierigkeiten in mangelndem Leseverständnis und niedrigen Rechtschreibkompetenzen, fehlender

Lesemotivation und einem geringen schriftsprachspezifischen Selbstkonzept. Ihre Teilhabe am schulischen Lernen und an der schriftsprachlichen Kultur ist eingeschränkt.

Nicht nur die Symptomatik, sondern auch die Ursachen von LRS sind vielfältig. Verschiedene Faktoren führen in komplexem Wirkungsgefüge zur Herausbildung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Dies sind einerseits individuelle Lernvoraussetzungen: Kognitive und biologische Faktoren sowie das Verhalten und Erleben. Die wichtigste kognitive Voraussetzung ist die phonologische Informationsverarbeitung, welche sich aus der phonologischen Bewusstheit, dem phonologischen Arbeitsgedächtnis und der Benennungsgeschwindigkeit zusammensetzt. Daneben spielen die mündliche Sprachentwicklung und die Intelligenz sowie in geringem Ausmass die visuelle Wahrnehmung und die allgemeine Aufmerksamkeit eine Rolle. Zu den biologischen Faktoren zählen genetische Dispositionen (also die Vererbbarkeit von LRS) und das männliche Geschlecht. Das Verhalten und Erleben des Individuums können LRS beeinflussen und umgekehrt wirken LRS auch auf diese Aspekte ein. Namentlich wird beobachtet, dass Verhaltensauffälligkeiten, emotionale Auffälligkeiten, niedrige Motivation und negative Einstellungen zum Lesen und Schreiben sowie dysfunktionale Copingstrategien häufig gleichzeitig mit LRS auftreten. Andererseits zählen Umweltfaktoren zu den Ursachen von LRS: Familiäre Interaktionen und das schulische Umfeld leisten einen Beitrag zur Herausbildung oder Prävention von LRS. Als Risikofaktoren werden in der Literatur ein niedriger sozioökonomischer Status, nicht deutsche Familiensprache sowie ungünstige schulische Bedingungen wie unmotivierte Lehrpersonen mit niedrigen Kompetenzen oder ein Unterricht, in welchem die Prinzipien der schriftsprachlichen Förderung nicht berücksichtigt werden, diskutiert.

Das Thema der Diagnostik hat in der Diskussion rund um LRS einen besonderen Stellenwert. Erstens kommt ihm trotz der in der Pädagogik vertretenen Haltung, mit Diagnosen sparsam umzugehen, um Stigmatisierungen zu vermeiden, eine besondere praktische Bedeutung zu: Häufig ist ein Label notwendig, dass in den Schulen zusätzliche Förderung und Nachteilsausgleiche möglich werden. Zudem scheinen Eltern eine Diagnose zu begrüßen, unter anderem weil sie eine Hierarchie von Lernschwierigkeiten herstellt, und die Frage nach der Schuld des Schulversagens des Kindes relativiert. Zweitens herrscht Uneinigkeit, inwiefern der IQ für die Diagnose berücksichtigt werden muss. In der vorliegenden Arbeit wird dafür plädiert, die Diskrepanzdiagnose aufzugeben. Es ist wichtig, festzustellen, ob ein Kind Schwierigkeiten hat im Lesen und Schreiben und deshalb zusätzliche Unterstützung braucht, unabhängig davon, wie hoch sein IQ ist. Drittens stellt die Diagnose von LRS eine besondere Herausforderung dar, weil Kinder am besten schon Unterstützung erhalten, bevor sie LRS entwickeln. Aus diesem Grund wird verstärkt auch versucht, festzustellen, ob die Entwicklung der Vorläuferfertigkeiten der Schriftsprache adäquat verläuft. Eine solche

prognostische Diagnose hat den Nachteil, dass sie nicht immer treffsicher ist, weil die Entwicklungsverläufe auf Grund des komplexen Zusammenspiels der verursachenden Faktoren teilweise nicht voraussehbar sind. Viertens muss die Diskussion um die Diagnostik dahingehend ergänzt werden, als dass sie in der Heilpädagogik in enger Verbindung mit der Förderung steht. Der zentrale Punkt ist hierbei der förderdiagnostische Prozess, welcher vom Feststellen des Problems über die Problemanalyse und das gemeinsame Problemverständnis zur Förderplanung und schliesslich zur Durchführung der Förderung führt, welche fortlaufend evaluiert wird.

Als letzter Punkt wurden im aktuellen Kapitel die grundlegenden Prinzipien der schriftsprachlichen Förderung (Schriftsprach-, Entwicklungs- und Strategieorientierung) erläutert und aufgezeigt, welche Möglichkeiten vorhanden sind, Kinder mit LRS (oder einem Risiko, LRS zu entwickeln) zu unterstützen. In der Vorschule, also im Bereich der Vorläuferfertigkeiten, sind dies die Ermöglichung des Zugangs zur Schriftsprachkultur, das Training der phonologischen Grundfertigkeiten sowie die Wortschatzerweiterung. Im Schuleingangsbereich sollten die Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens geübt werden: Die Phonem-Graphem-Korrespondenz, das phonologische Rekodieren und das lautorientierte Schreiben. Bei älteren Kindern sollte in der Förderung das Augenmerk auf den Aufbaufertigkeiten des Lesens und Schreibens liegen, also der Förderung der Leseflüssigkeit und des orthographischen, regelgeleiteten Schreibens. Auch geht es immer wieder darum, Kindern zu einem guten Leseverständnis zu verhelfen. Hierzu sind die Wortschatzarbeit, die Förderung des Verständnisses grammatikalischer Strukturen und des Weltwissens sowie das Einüben von Lesestrategien hilfreich. Zudem ist es sinnvoll, darauf zu achten, dass die Kinder und Jugendlichen motiviert werden mit ansprechendem Lesestoff, welcher dem aktuellen Fähigkeitsniveau entspricht. Schliesslich kommt der Unterstützung durch die Eltern eine besondere Bedeutung zu. In der Familie werden die Kinder aufs schulische Lernen vorbereitet. Häufige und qualitativ hochstehende sprachliche und schriftsprachliche Interaktionen in der Familie sind eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Zudem brauchen Schülerinnen und Schüler, welche Mühe bekunden beim Lesen- und Schreibenlernen, ausserhalb der Schule grosse Unterstützung, die in der Regel von den Eltern geleistet wird. Damit die Eltern aber ihre Kinder adäquat unterstützen können, brauchen sie fachkundige Beratung von den schulischen Fachpersonen. Eine intensive Kooperation von Schule und Familie ist daher eine wichtige Komponente für die Förderung von Kindern mit LRS. Dieser wird im folgenden Kapitel auf den Grund gegangen.

3 Kooperation zwischen Schule und Eltern von Kindern mit LRS

Die Frage, wie aus Sicht der Eltern von Kindern mit LRS die Kooperation mit der Schule gelingen kann, verknüpft zwei Diskursstränge, die in der Literatur meistens unabhängig voneinander betrachtet werden: Auf der einen Seite die Kooperation von Schule und Familie und auf der anderen Seite das Thema Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (siehe Kapitel 1). Um das theoretische Fundament für die vorliegende Arbeit zu schaffen, könnte an dieser Stelle analog zum Kapitel 2 (Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten) der allgemeine Diskurs zur Kooperation von Schule und Familie aufgearbeitet werden, bevor die spezielle Situation der Eltern von Kindern mit LRS beleuchtet wird. Auf einen solchen Aufbau wird aber verzichtet, da er viele Wiederholungen zur Folge hätte, denn grundsätzlich gestaltet sich die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit LRS nicht anders als mit anderen Eltern: Auch bei dieser Zielgruppe handelt es sich in erster Linie um Eltern, die sich um ihre Kinder, deren Wohlbefinden und deren Lernen kümmern. Sie ist allerdings dahingehend speziell, als dass die Kinder einen besonderen Förderbedarf im Bereich Schriftsprache aufweisen.

In Anlehnung an Norwich, Griffiths und Burden (2005) können drei Ebenen der Kooperation von Schule und Familie ausgemacht werden: Zuoberst in der Hierarchie steht die Kooperation mit *allen* Eltern unabhängig der Lernvoraussetzungen ihrer Kinder. Auf dieser ersten Ebene geht es darum, wie die Kooperation mit den Eltern im Allgemeinen funktionieren kann („parent partnership for all“). Auf der zweiten Ebene ist die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, SPF, („special educational needs, SNE“) angesiedelt. Daraus ist die Kooperation mit Eltern von Kindern mit LRS („partnership for dyslexia“) wiederum ein Spezialfall und stellt die dritte Ebene dar (siehe Abbildung 4).

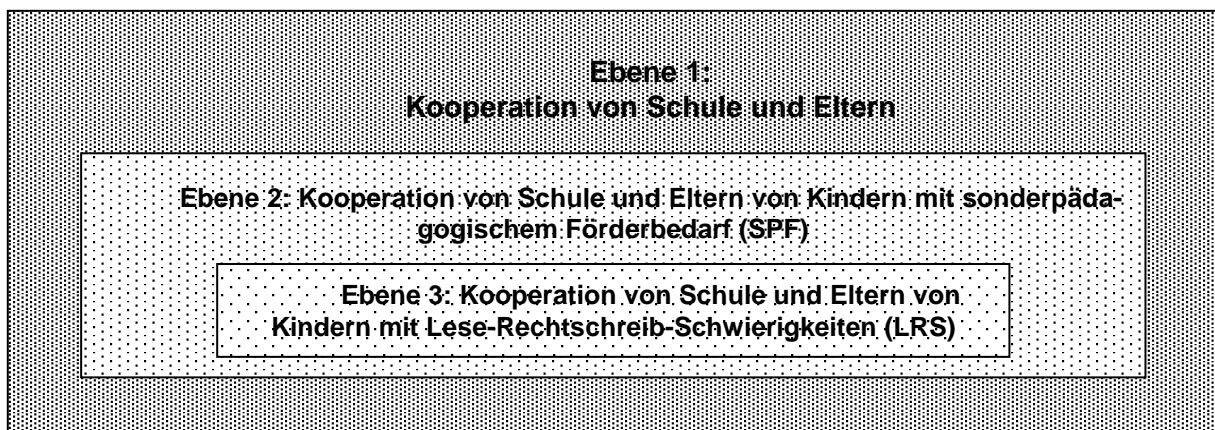


Abbildung 4: Drei Ebenen der Kooperation von Schule und Familie in Anlehnung an Norwich et al. (2005)

Diese Überlegungen machen deutlich, dass für die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit LRS auch Erkenntnisse zutreffen, die für die Kooperation von Schule und Familie im Allgemeinen oder für Eltern von Kindern mit allgemeinem sonderpädagogischem Förderbedarf (nicht nur LRS) gelten. Es werden daher in den folgenden Abschnitten sowohl allgemeine theoretische Erkenntnisse über die Elternzusammenarbeit präsentiert als auch solche, die spezifisch für Eltern von Kindern mit SPF und LRS gelten. Wo durch die Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten bestimmte Bedürfnisse, Anliegen und Themen in den Vordergrund rücken, welche die Kooperation beeinflussen, werden diese besprochen.

Es werden in den nachstehenden Kapiteln folgende Aspekte aufgearbeitet. Zuerst werden vorhandene Begriffe und Konzepte der Zusammenarbeit erläutert (3.1). Danach wird beschrieben, welche Personen an der Kooperation beteiligt sein können, wenn ein Kind von LRS betroffen ist (3.2). In Kapitel 3.3 wird der Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Kooperation diskutiert. Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit den Zielen und der Wirksamkeit der Zusammenarbeit von Schule und Familie (3.4). Abschliessend werden die Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation von schulischen Fachpersonen und Eltern von Kindern mit LRS dargestellt, soweit sie aus der Synthese der beiden Diskursstränge LRS und Elternarbeit abgeleitet werden können (3.5).

3.1 Begriffe und Konzepte der Kooperation von Schule und Familie

Es gibt eine Fülle an Möglichkeiten, wie Kooperation von Schule und Familie aussehen kann und was folglich unter diesem oder anderen Begriffen subsumiert wird. Die verschiedenen vorzufindenden Konzepte sind ebenso vielfältig, wie die Bezeichnungen, die dafür verwendet werden. Im Deutschen sind etwa Begriffe wie „Elternarbeit“, „Elternmitwirkung“, „Lehrer-Eltern-Kooperation“, „Elternpädagogik“ oder „Erziehungspartnerschaft“ anzutreffen. Im Englischen dominiert der Begriff „Parental Involvement“ (PI) und seit einiger Zeit auch „School, Family and Community Partnership“ (siehe hierzu auch Kapitel 3.4). Krumm (2009, S. 590) schreibt zu dieser Problematik: „Eine Definition von Elternarbeit gibt es nicht. Die sie erläuternden Begriffe [...] zeigen, dass es um Partizipation von Eltern am Schulgeschehen geht, um Informationsaustausch, Mitwirkung und Kooperation bei der Lösung von Schul- und Unterrichtsproblemen“. Es geht also um weit mehr, als nur die schulbedeutsamen Kontakte mit den Eltern.

Weitergreifende Themen haben hierzulande allerdings noch nicht wirklich den Status der Selbstverständlichkeit erreicht. Gemäss Neuenschwander et al. (2005) werden in der schweizerischen pädagogischen Praxis nämlich nach wie vor hauptsächlich herkömmliche Fragen thematisiert wie (a) die Möglichkeiten der Eltern, ihre Anliegen in der Schule einzubringen, (b) die Art und Weise des Einbezugs der Eltern bei Stufenübertritten, (c) das Schaffen von Bedingungen, welche die Einschulung der Kinder erleichtern, (d) die Gestaltung des

Kontaktes mit Familien mit Migrationshintergrund, (e) der Umgang mit Zeugnissen und Lernberichten oder (f) die Organisation von Elternabenden. Krumm (1996) ist der Meinung, dass die im deutschsprachigen Raum praktizierten Informationen und Kooperationsweisen längst nicht das ganze mögliche Potential der Zusammenarbeit von Schule und Eltern ausschöpfen und daher einen viel geringeren Einfluss auf die Schülerleistungen haben, als möglich wäre.

In wissenschaftlichen Publikationen hat sich der Blickwinkel aber geweitet. Hier verdeutlicht sich der Einfluss der Forschung aus dem englischen Sprachraum, wo das Verständnis der Kooperation von Schule und Familie traditionellerweise viel weiter geht. Seit nämlich Coleman et al. (1966) in den USA und Plowden (1967) in England ihre Befunde publizierten, die nachwiesen, dass „der Anteil der Schule am Schulerfolg der Schüler relativ gering ist im Vergleich zum Anteil der Familie“ (Krumm, 1996, S. 257), wird versucht, die Eltern mehr in die Erziehung und Bildung der Kinder zu involvieren. Der Ausdruck „Parental Involvement“ macht diese Bemühungen deutlich: Damit ist im allgemeinen die „parents‘ participation in their children’s education with the purpose of promoting their academic and social success“ (Fischel & Ramirez, 2005; zit. nach W. Fan & Williams, 2010, S. 55) gemeint. Was im Einzelnen und im Speziellen darunter verstanden wird, variiert allerdings von Autor zu Autor stark. Es umfasst nicht nur die direkte Zusammenarbeit von Familie und Schule, sondern das ganze erzieherische Engagement der Eltern. Dazu gehören etwa die elterlichen Erwartungen an den Bildungserfolg der Kinder, die Teilnahme der Eltern an schulischen Aktivitäten, wie Elternabende oder Schulhausfeiern, die Kommunikation der Eltern mit den Lehrpersonen über die Kinder, der Austausch mit den Kindern über das schulische Lernen sowie Regeln, die in der Familie gelten (wie z.B. bezüglich Fernsehkonsum) und vieles mehr.

Zur Strukturierung dieses vielfältigen Diskurses rund um Parental Involvement, schlagen Epstein et al. (2009) ein Rahmenmodell vor, welches die verschiedenen Konzepte zu sechs Typen bündelt. Es hat den Diskurs auch im deutschsprachigen Raum massgeblich beeinflusst (z.B. Fürstenau & Gomolla, 2009; Neuenschwander et al., 2005; Rüesch, 1999). Es eignet sich daher gut, auch die hiesigen Konzepte zu verorten. Zudem macht das Rahmenmodell deutlich, wie vielfältig und vielschichtig die Kooperation von Schule und Familie ist:

- Der erste Typ, *Parenting*, umfasst alle Anstrengungen, mit denen Familien in ihrer Fähigkeit zur Kindererziehung unterstützt werden. Es entspricht in etwa dem Begriff der „Elternpädagogik“, wie ihn Korte (2008) beschreibt: Eine Pädagogik für Eltern, die darauf abzielt, die Eltern zur Erziehung anzustiften, sie bei der Erziehung zu unterstützen und ihr pädagogisches Wissen zu erweitern.

- Beim zweiten Typ, dem *Communicating*, geht es um die erfolgreiche Gestaltung der Kommunikation zwischen Schule und Familie.
- Der Typ drei heisst *Volunteering* und meint Formen des Einbezugs der Eltern als Freiwillige zur Unterstützung der Lehrpersonen sowohl im Klassenzimmer (z.B. als Tutoren) als auch bei Schulevents wie Klassenfahrten oder Festen.
- Beim vierten Typ geht es darum, wie sich die Eltern ins Lernen zu Hause (*Learning at Home*) involvieren, dass sie also ihre Kinder z.B. bei den Hausaufgaben oder anderen Curriculum bezogenen Aktivitäten unterstützen.
- Der Einbezug der Eltern als Partner bei Schulentscheidungen nennen die Autorinnen *Decision Making*. Diesem fünften Typ entsprechen z.B. Elternngremien oder Elternräte, welche sich aktiv an der Gestaltung der Schule beteiligen. Eltern werden also auch in die Schulentwicklung einbezogen.
- Schliesslich umfasst Parental Involvement auch die Gemeindepädagogik, indem Ressourcen und Dienstleistungen in der Schulgemeinde genutzt werden. Dieser sechste Typ wird *Collaborating with the Community* genannt.

Dieser Typisierung ist anzufügen, dass Epstein et al. (2009) betonen, die Erziehung geschehe in der geteilten Verantwortung der Eltern, der Lehrpersonen und anderen Beteiligten. Sie bevorzugen daher den Ausdruck „school, family, and community partnership“ (S. 1) an Stelle von Parental Involvement: „The concept of ‚partnership‘ recognizes that parents, educators and others in the community share responsibility for students’ learning and development“ (ebd., S. 1).

Es finden sich in der Literatur noch weitere Möglichkeiten, die Formen der Kooperation zu beschreiben. Sacher schlägt zum Beispiel vor, die Art der Kontakte einerseits danach zu unterscheiden, ob sie formell oder informell sind und andererseits danach, wie viele Personen daran teilnehmen. Formelle Kontaktformen wie z.B. Elternsprechtage, Sprechstunden oder Elternabende seien gegenüber informellen oft „ritualisiert und durch hierarchische Verhältnisse geprägt“ (Sacher, 2008, S. 41), da die Lehrpersonen den Eltern gegenüber ihren professionellen Status betonen. Gruppenkontakte würden von Lehrpersonen gegenüber Einzelkontakten häufig bevorzugt, weil sie zeitökonomisch sind und weniger Angriffsflächen z.B. für verärgerte Eltern bieten. In seinen Untersuchungen konnte der Autor jedoch zeigen, dass insbesondere Einzelkontakte wirkungsvoll sind.

Eine andere Art der Strukturierung findet sich bei Graham-Clay (2005). Sie beschreibt die unterschiedlichen Strategien zur Kommunikation mit den Eltern, welche die Lehrpersonen beherrschen sollten. Dabei unterscheidet sie erstens Strategien der „one-way-communication“ – wie z.B. Newsletter, „school-to-home notebooks“ oder „report cards“ – von der „two-way-communication“, welche auf dem Dialog aufbaut, der etwa in direkten Unterhal-

tungen oder Telefongesprächen entstehen kann. Zweitens listet sie die verschiedenen Kommunikationstechnologien auf, die eingesetzt werden können: z.B. das Telefon, E-Mail, Sprachnachrichten, Video, Radioansagen oder Schul-Web-Seiten.

Neben den verschiedenen Typen der Kooperation von Schule und Familie und den oben beschriebenen weiteren Aspekten werden in der Literatur auch unterschiedliche Merkmale dieser Zusammenarbeit beschrieben. Neuenschwander et al. (2005) bezeichnen die zielgerichtete Kommunikation und die geteilte Verantwortung als zentrale Elemente der Kooperation:

Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern verstehen wir als Kommunikation zwischen Personen mit gemeinsamen Anliegen, wovon die optimale Förderung der Heranwachsenden sowohl für die Eltern als auch für die Lehrpersonen das Vorrangigste ist. Dieses Anliegen übernehmen beide, Lehrpersonen und Eltern. Dabei wirken sie teilweise unabhängig voneinander, teilweise aber auch zusammen. (Neuenschwander et al., 2005, S. 183)

Auch für Sodogé und Eckert (2007) steht das Ziel der optimalen Förderung der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt. Sie betonen zudem, dass nur dann von Kooperation gesprochen werden kann, wenn sich die Beteiligten auf gleicher Augenhöhe begegnen. Das heisst, sie müssen eine gleichberechtigte Arbeits-Beziehung eingehen und ihre je unterschiedlichen Perspektiven, Kenntnisse und Erfahrungen respektieren, zusammentragen und nutzen. Diese Definition enthält also bereits auch eine normative Forderung, wie die Zusammenarbeit gestaltet sein sollte. Das ist auch bei Korte (2008) so. Auch er beschreibt die Gleichrangigkeit als ein wichtiger Aspekt der Kooperation und spricht von „Erziehungspartnerschaft“, um damit die Partnerschaftlichkeit der Beziehungen, also die Begegnung auf gleicher Augenhöhe, zu betonen. Im Weiteren beschreibt auch er die Kooperation als zielgerichtet. Eltern und Lehrpersonen sollen gemeinsam nach vorne schauen, um Verbesserungen zu erzielen. Sacher (2008) betont neben der Gleichrangigkeit des Verhältnisses der Kooperationspartner auch die Wichtigkeit, dass die Kinder und Jugendlichen in die Partnerschaft mit einbezogen werden. Wenn diese nämlich aussen vorgelassen würden, fühlten sie sich bedrängt und könnten die Kooperation ganz oder teilweise blockieren.

Zusammenfassend wird klar, dass viele unterschiedliche Formen der Kooperation von Schule und Familie möglich sind. Je nachdem aus welchem Blickwinkel die Zusammenarbeit betrachtet wird, rücken andere Aspekte in den Vordergrund. Sie bedingen sich teilweise gegenseitig, schliessen einander aus oder können beliebig miteinander kombiniert werden. Wie in der Einführung (1.1) bereits deutlich wird, werden in der vorliegenden Arbeit die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten und Vorstellungen von Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie unter dem Begriff *Kooperation von Schule und Eltern* subsumiert. Dabei ist anzumerken, dass nicht nur die direkte Interaktion und Kommunikation von schulischen

Fachpersonen und Erziehungsberechtigten zur Zusammenarbeit gehört, sondern auch das, was über diesen direkten Austausch zum Wohl des Kindes unternommen wird. In der vorliegenden Arbeit steht zudem die Zusammenarbeit, welche die Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten der Kinder beinhaltet, im Zentrum des Interesses. Somit sind auch alle die Anstrengungen zur Prävention von und Intervention bei LRS Teil dieser Kooperation.

3.2 Beteiligte an der Kooperation

An der Kooperation von Schule und Familie sind verschiedene Personen beteiligt, die sich durch ihre Funktion, die sie im Setting einnehmen, unterscheiden. Insbesondere bei Kindern mit Lernschwierigkeiten wie LRS können dies sehr viele Personen sein. Niedermann et al. (2007) nennen bei der Beschreibung des förderdiagnostischen Runden Tisches neben den Eltern, Kindern und Lehrpersonen auch die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die Therapeutinnen und Therapeuten, die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und die Kulturdolmetscher. Mutzeck und Melzer (2007) nennen zusätzlich noch Fachleute des Jugendamts. Bei dieser Vielfältigkeit drängt sich zum besseren Verständnis der Situation in der Praxis eine Klärung auf.

Im Zentrum der Kooperation stehen die Schülerinnen und Schüler, die sich zwischen den beiden Systemen Schule und Familie hin und her bewegen. In der vorliegenden Arbeit geht es um Kinder, welche Schwierigkeiten haben, das Lesen und Schreiben zu erlernen. Diese Schwierigkeiten wurden ausführlich im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit beschrieben. Zusammenfassend kann hier gesagt werden, dass sie insgesamt sehr unterschiedlich sind und zwar sowohl hinsichtlich der Ursachen (siehe 2.2), der Symptomatik (siehe 2.1) als auch der Effizienz der Fördermethoden (siehe 2.4). Zudem können zusätzlich zu den LRS auch noch Schwierigkeiten in anderen Bereichen hinzukommen (siehe 2.3). Gemeinsam ist der Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit LRS vor allem, dass sie sehr heterogen ist und dass die Schwierigkeiten häufig mit grossem Leidensdruck verbunden sind.

Zweitens sind die Eltern an der Kooperation beteiligt. Wie in der Einführung (1.1) erwähnt, wird in der vorliegenden Arbeit verallgemeinernd von *Eltern* gesprochen. Damit sind die primären Bezugspersonen zu Hause gemeint. Diese müssen nicht zwingend die leiblichen Eltern sein, sondern können unter Umständen auch die Grosseltern, Onkel und Tanten oder andere Verwandte, Pflegeeltern oder Stiefeltern sein (Gregory et al. 2004; zit. nach Conteh & Kawashima, 2008). Die Idealvorstellung von der Familie als Haushaltsgemeinschaft eines verheirateten Ehepaars und dessen leibliche Kinder ist nämlich längst überholt (Sacher, 2008). Diese Familienform stellt zwar den grössten Anteil der Eltern-Kind-Gemeinschaften dar (Horstkemper, 2014). Andere Formen wie Scheidungs- oder Einelternfamilien, Adoptiv- und Stiefelternschaft, gleichgeschlechtliche Elternpaare, Mehrgenerationen- oder

Patchwork-Familien müssen ebenfalls mitgedacht werden, wenn von Eltern die Rede ist. Vor diesem Hintergrund schlagen Neuenschwander et al. (2005) vor, die Familie als subjektiv konstruierte Lebensgemeinschaft zu verstehen, welche sich durch folgende Eigenschaften auszeichnet: Der Abgrenzung von anderen Personengruppen in einem privaten, umgrenzten Lebensraum, der Dauerhaftigkeit der Beziehung und der Nähe, die auf Grund physischer und emotionaler Intimität zustande kommt. Je nachdem, wie diese Lebensgemeinschaft organisiert und gestaltet ist, hat ein Kind andere Bezugspersonen, die in der vorliegenden Arbeit vereinfachend mit Eltern bezeichnet werden. Die Eltern unterscheiden sich aber nicht nur bezüglich der Familienform, sondern sie bilden die gesamte gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt ab (Eylert, 2012), das heisst, sie sind immer auch eine heterogene Gruppe z.B. in Bezug auf den sozio-ökonomischen Status, die ethnische Zugehörigkeit oder der Religion (Gomolla, 2009). Ein detaillierter Einblick in die Vielschichtigkeit der Elternschaft gibt die Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung über Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten (Henry-Huthmacher & Borchard, 2008). Die Studie baut auf den sogenannten Sinus-Milieus auf, in welchen Menschen zu Gruppen zusammengefasst werden, die sich hinsichtlich ihrer sozialen Lage, ihrer Wertehierarchie und ihrem Lebensstil ähneln. Die Autoren beschreiben sieben je unterschiedliche typische Rollenbilder von Müttern und Vätern. Hinzu kommen sieben verschiedene Migranten-Milieus, für welche die Autoren ebenfalls unterschiedliche Vorstellungen von Elternschaft beschreiben (Merkle & Wippermann, 2008).

Da LRS in allen Gesellschaftsschichten und bei allen Begabungsstufen vorkommen (siehe Kapitel 2.1), ist davon auszugehen, dass Eltern von lese-rechtschreib-schwachen Kindern die ganze Bandbreite an möglichen Unterschiedlichkeiten aufweisen.

Abschliessend muss noch erwähnt werden, dass sich meistens nicht alle familiären Bezugspersonen in gleicher Weise um die schulischen Belangen und das Lernen zu Hause kümmern und sich an der Kooperation mit der Schule beteiligen. Obwohl sich am häufigsten die Mütter den schulischen Angelegenheiten annehmen (Neuenschwander et al., 2005; Wippermann et al., 2013) und mit der Schule zusammenarbeiten wird in der Regel trotzdem verallgemeinernd von Eltern gesprochen. So wird es auch in der vorliegenden Arbeit gehandhabt. Die Diskussion, welche Stellung die Väter bei der Kooperation mit der Schule haben, muss an einer anderen Stelle weiterverfolgt werden.

Drittens sind unterschiedliche schulische Fachpersonen in die Kooperation von Schule und Familie einbezogen. Dabei ist anzumerken, dass in der vorliegenden Arbeit nicht nur vereinfachend von „Eltern“ gesprochen wird, sondern immer wieder wird von der „Schule“ so gesprochen, als wäre sie ein reeller Interaktionspartner. Hauptsächlich kooperieren die Eltern aber nicht mit der Schule als Institution, sondern mit Personen, welche diese Institu-

tion repräsentieren. In der Regel ist die Klassen- bzw. die Kindergartenlehrperson die wichtigste Kontaktperson und erste Anlaufstelle bei Fragen oder Schwierigkeiten. Je jünger die Kinder, desto zentraler ist die Betreuung durch diese Person. Später kommen immer mehr Fachlehrpersonen hinzu (z.B. für Fremdsprachen oder Sport). In der Oberstufe werden die Schülerinnen und Schüler generell von Fachlehrpersonen begleitet, die ein oder mehrere Fächer unterrichten. Die Klassenlehrperson verbringt in der Regel am meisten Zeit mit der Klasse. Welche Fächer sie unterrichtet, steht frei. Es kann also sein, dass das Fach Deutsch bzw. Sprache von einer anderen Lehrperson abgedeckt wird, als durch die Klassenlehrperson und sich letztere der Problematik von LRS nur wenig bewusst ist. Da in der vorliegenden Studie die Zusammenarbeit in der Primarschule im Fokus steht (siehe 1.2), wird auf die spezielle Situation der Sekundarschule nicht weiter eingegangen.

Ist ein Kind von LRS (oder anderen Lernstörungen) betroffen, so weitet sich das Feld der schulischen Kooperationspartner für die Eltern. In der Regel werden Speziallehrkräfte, also schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) oder Lehrpersonen für integrative Förderung (IF) hinzugezogen. Immer häufiger arbeiten diese Speziallehrkräfte integrativ sowieso in den Klassen mit und müssen nicht extra für die Kinder mit speziellem Förderbedarf aufgeboten werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2015a). Es kann auch sein, dass eine Lehrperson, die für integrative Sonderschulung (IS) von Kindern mit einer Behinderung angestellt ist, gewisse Aufgaben in der Förderung von Kindern mit LRS übernimmt, während sie integrativ in der Klasse arbeitet. Vor allem im Kindergarten und im Schuleingangsbereich sind auch Therapeutinnen und Therapeuten der Logopädie und der Psychomotorik an der Förderung beteiligt. Logopädinnen und Logopäden kümmern sich unter anderem um Sprachentwicklungsstörungen und -verzögerungen (Hochschule für Heilpädagogik Zürich, 2014a). Da Kinder mit Störungen in der mündlichen Sprachentwicklung häufig später LRS entwickeln (siehe 2.2.1), kommt ein Teil der Kinder mit LRS in der Schullaufbahn mit den Logopädie-Therapeutinnen und -Therapeuten in Kontakt. In einigen Kantonen sind die Logopädinnen und Logopäden auch für LRS zuständig und somit länger als nur im Schuleingangsbereich in die Förderung involviert, wie z.B. im Kanton Wallis (Departement für Erziehung Kultur und Sport, 2011). Leider ist die Zuständigkeit manchmal auch nicht klar geregelt, was im schlimmsten Fall dazu führen kann, dass sich niemand für die Förderung von Kindern mit LRS zuständig fühlt. Im Weiteren kümmern sich Psychomotorik Therapeutinnen und Therapeuten (PMT) um grob- und feinmotorische Schwierigkeiten, wie z.B. die Grafomotorik, welche fürs Schreiben wichtig ist (Hochschule für Heilpädagogik Zürich, 2014b). Da manche Kinder mit LRS zusätzlich von weiteren Störungen betroffen sind, kann es durchaus sein, dass sie auch von einem oder einer PMT gefördert werden.

Diese beschriebenen verschiedenen Berufsgattungen werden in der vorliegenden Arbeit als „schulische Fachpersonen“ bezeichnet. Um Formulierungsalternativen zu haben,

wird zuweilen auch der Ausdruck „Lehrpersonen“ verallgemeinernd für die Gesamtheit der schulischen Fachpersonen eingesetzt.

Eltern und Kinder können zusätzlich mit einem Schulsozialarbeiter oder einer Schulsozialarbeiterin in Kontakt kommen. Dies ist meistens dann der Fall, wenn Verhaltensauffälligkeiten mit im Spiel sind (Fachhochschule Nordwestschweiz, 2015), was ja bei Kindern mit LRS nicht selten der Fall ist (siehe 2.2.1). Zudem können Kinder mit LRS auch von Betreuenden der Tagesschule, Hausaufgabenhilfen, Nachhilfelehrpersonen oder, wenn ein Schulhaus eine eigene Bibliothek hat, sogar von den Bibliothekarinnen und Bibliothekaren gefördert werden. Diese unterschiedlichen Personen können zusammenfassend als Fachpersonen der schulergänzenden Betreuung bezeichnet werden. Hinzu kommen auch die Schulleiterinnen und Schulleiter als Interaktionspartner. Sie sind in den meisten Schulen für das Verteilen der personellen Ressourcen (Speziallehrkräfte, Therapeuten) zuständig. Zudem nehmen sie teilweise auch an Elterngesprächen teil, insbesondere wenn es um den Beschluss von sonderpädagogischen Massnahmen oder Schullaufbahnentscheiden wie z.B. den Stufenübertritt geht oder wenn sich die Zusammenarbeit schwierig gestaltet (Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Zürich, o.J.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein Kind mit LRS je nach Schulstufe aber auch je nach Kanton von unterschiedlichen und meistens von mehreren Personen gefördert wird. Zudem sind für die Entscheidung, wie ein Kind mit LRS zusätzlich zum regulären Unterricht in der Schule unterstützt werden soll, manchmal nicht nur die Schwierigkeiten des Kindes ausschlaggebend, sondern häufig auch die der Schule zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass Kinder mit LRS von Fall zu Fall divergente schulische Bezugspersonen haben. Die Eltern können also mit ganz unterschiedlichen schulischen Fachpersonen in Kontakt stehen. Darüber hinaus muss davon ausgegangen werden, dass die verschiedenen schulischen Fachpersonen auf Grund ihrer Ausbildung ungleiche theoretische Hintergründe mitbringen. Das könnte zur Folge haben, dass sie bei der Prävention von und Intervention bei LRS andersartige Schwerpunkte setzen.

Die Liste der Personen, die an der Kooperation beteiligt sein können, endet aber nicht bei den schulischen Fachpersonen und den Fachpersonen der schulergänzenden Betreuung. Insbesondere bei Kindern mit speziellem Förderbedarf werden häufig auch Personen beigezogen, die nicht direkt der Schule angehören. So ist in vielen Kantonen die Abklärung der Lernschwierigkeiten durch die zuständige Stelle Voraussetzung dafür, dass ein Kind in der Schule spezielle Förderung im Bereich Schriftsprache erhält (siehe auch Abschnitt 2.3).

Wie die Stelle genau heisst und wo sie angegliedert ist, variiert von Kanton zu Kanton¹⁴. Die dort tätigen Fachpersonen machen nicht nur Abklärungen, sondern stehen den Eltern und den schulischen Fachpersonen in der Regel beratend zur Seite oder können auch an Elterngesprächen in der Schule präsent sein.

Bei Fremdsprachigen Eltern kommen zudem in vielen Gemeinden sogenannte sprachliche und kulturelle Mediatorinnen und Mediatoren zum Einsatz. Sie übersetzen z.B. bei Elterngesprächen oder Elternabenden in die Herkunftssprachen der Erziehungsberechtigten und vermitteln zwischen den unterschiedlichen Kulturen. Teilweise sind sie auch in Elternbildungsprogramme involviert und bieten z.B. Kurse für Eltern einer bestimmten Kultur- oder Sprachgruppe an. Sie geben den Eltern nicht nur die Möglichkeit, an Veranstaltungen teilzuhaben, die sie ohne Hilfe auf Grund sprachlicher Schwierigkeiten nicht verstehen würden, sondern spielen eine zentrale Rolle für den Aufbau des Verständnisses des hiesigen Schulsystems und der kulturellen Unterschiede im Vergleich mit dem Heimatland. Häufig sind diese Personen selber Einwanderer, die einerseits mit der Heimatkultur der Eltern bestens vertraut sind, andererseits aber gut integriert in der Schweiz leben und die Sprache beherrschen. Es sind verschiedene Bezeichnungen für diesen Beruf gängig: Neben „interkulturellen Bildungslotsinnen und -lotsen“ (Steckelberg, 2009, S. 121) sind es „interkulturelle Vermittlerinnen und Vermittler“ (FABIA, 2017) oder auch „Kulturdolmetscher und -dolmetscherinnen“ (Caritasverband Mannheim, 2016).

An der Leseförderung können sich im Weiteren auch die Gemeinde-Bibliotheken beteiligen, in dem sie spannende Projekte lancieren, um die Kinder und Jugendlichen zum vermehrten Lesen anzuregen. Manchmal bieten sie auch Kinder- und Jugendbücher in Fremdsprachen an und können so Eltern mit Migrationshintergrund dazu bewegen, gemeinsam mit ihren Kindern regelmässig eine Bibliothek zu besuchen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2015b).

Da LRS ausdrücklich nicht auf Grund geschädigter Sinnesorgane zustande kommen, können auch Ärzte und Ärztinnen in die Zusammenarbeit involviert sein. Sie stellen z.B. fest, ob mit der Sicht und dem Gehör alles in Ordnung ist. In vielen Kantonen sind in Kooperation mit der Schule primär die Schulärzte und Schulärztinnen bzw. der schulärztliche Dienst für die Abklärung der Gesundheit der Kinder zuständig (Durrer, 2012; Schul- und Sportdepartement Stadt Zürich, 2015). Im Fall von LRS machen teilweise auch Universitätskliniken Abklärungen (Verband Dyslexie Schweiz, 2014). Auf privater Basis besteht zudem die Möglichkeit, dass sich Eltern mit ihren Kindern an den Kinderarzt oder Hausarzt wenden.

¹⁴ Im Kanton Bern sind es z.B. die Erziehungsberatung oder der schulpsychologische Dienst (SPD) (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2012), im Wallis das Zentrum für Entwicklung und Therapie (ZET) (Kuonen, 2011).

Schliesslich sind Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten ein häufiger Grund, dass Eltern Hilfe ausserhalb der Schule für ihre Kinder in Anspruch nehmen. In der Wiener Längsschnittuntersuchung konnten Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2000b) zeigen, dass Kinder mit LRS signifikant häufiger (43%) ausserschulische professionelle Hilfe erhalten, als der Durchschnitt (17.4%). In der Schweiz dürfte die Situation ähnlich sein. Eine häufige und weit verbreitete Unterstützungsmassnahme, zu der Eltern greifen, ist der Nachhilfeunterricht. In der Studie von Neuenschwander et al. (2005) gab zum Beispiel ein Fünftel der Eltern an, dass ihre Kinder Nachhilfestunden erhielten, die meisten auf Grund ihrer schulischen Leistungen. Ähnliche Zahlen haben Hof und Wolter (2012) aus der PISA-Studie 2009 für die Klassenstufen 8-9 extrahiert. Unter den 10% der Schülerinnen und Schüler, welche in der Schulsprache Deutsch (bzw. Französisch in der Welschschweiz) zusätzliche Hilfe in Anspruch nehmen, sind solche mit Migrationshintergrund häufiger vertreten als solche mit Deutsch (bzw. Französisch) als Erstsprache. In der Primarschule dürfte die Verteilung ähnlich aussehen.

Neben Nachhilfeunterricht gibt es für Kinder mit LRS auch eine Fülle von Therapien, die von Privaten angeboten werden. Grissemann (2001) warnt allerdings vor unangebrachten Heilsversprechen, die auf dem „Psychomarkt Legasthenietherapie“ (S. 117) angeboten werden. Dieser umfasst neben den sprachlichen und schriftsprachlichen Förderangeboten auch den Bereich der Stützfunktionen wie allgemeine Intelligenzförderung, Trainings zum Kognitionsstil (z.B. ADHD-Training oder Relaxationsmethoden), basales Training von kognitiven Teilfunktionen (ohne Schriftsprachorientierung) sowie Motivationsmassnahmen im aussersprachlichen Bereich. Obwohl wissenschaftlich nicht nachgewiesen werden konnte, dass das isolierte Training dieser Stützfunktionen die Lese- oder Rechtschreibleistungen verbessern können (siehe Kapitel 2.4), ist davon auszugehen, dass Eltern mit ihren Kindern solche Angebote in Anspruch nehmen.

Manchmal lassen die Eltern ihre Kinder auch von privaten Psychologen hinsichtlich LRS abklären. Gemäss Buswell Griffiths et al. (2004) wird dieser Schritt vor allem dann gemacht, wenn die Schule dem Kind nicht die Unterstützung gibt, welche es gemäss den Eltern erhalten sollte. Eine solche „Bescheinigung“, dass das Kind Legasthenie und demzufolge Anspruch auf zusätzliche Fördermassnahmen oder Nachteilsausgleiche hat, wird dann in einer Konfliktsituation als Druckmittel verwendet, das die schulischen Fachpersonen zum Handeln zwingen soll.

Ein weiteres Angebot, das auf der privaten Seite steht, sind Selbsthilfegruppen, in welchen sich Eltern von Kindern mit LRS zusammenschliessen, treffen und gegenseitig unterstützen. Der Anschluss an eine solche Gesellschaft hat zur Folge, dass das „private Problem“ des einzelnen Kindes bzw. der einzelnen Familie zum „geteilten Leid“ wird, weil solche

Organisationen auf nationaler zumindest aber auf regionaler Ebene sichtbar sind und teilweise auch politisches Gewicht haben (Buswell Griffiths et al., 2004). Eltern schliessen sich aus verschiedenen Gründen solchen Gruppen an, wie Bull (2003) feststellt: Gewisse Eltern von Kindern mit speziellem Förderbedarf (in der Studie: LRS und ADS oder ADHS) fühlen sich von ihrem Umfeld zu wenig verstanden und getragen und suchen in der Organisation soziale Unterstützung von Gleichgesinnten. Andere suchen in den Gruppen nach Informationen zu den spezifischen Lernproblemen ihrer Kinder oder melden sich bei einem Verein an, weil es eine der schulischen Fachpersonen empfiehlt. Neben dem wesentlichen Beitrag, welchen sie im Bereich Informationsbeschaffung leisten, geben Kontakte mit Leidensgenossen und -genossen den Eltern emotionale Unterstützung im Umgang mit den Lernschwierigkeiten (Bull, 2003). In der Schweiz gibt es ein grosses und gut organisiertes Organ: den Verband Dyslexie. Er beschreibt sich als „Organisation von Eltern und Betroffenen unter Mitarbeit von Fachleuten, die sich allgemein zum Ziel gesetzt hat, die Situation von Menschen mit Legasthenie und Dyskalkulie zu verbessern“ (Verband Dyslexie Schweiz, 2014). Er organisiert Tagungen, bietet Beratungen an und stellt eine reichhaltige Homepage sowie themenspezifische Publikationen zur Verfügung.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der von Epstein et al. (2009) gewählte Ausdruck „school, family, and community partnership“ (S. 1) im Fall von LRS besonders treffend ist. Die Förderung der Kinder wird nicht nur von der Schule und der Familie übernommen, sondern auch von einer Vielzahl anderer Fachpersonen. Da sie alle einen Teil der Verantwortung übernehmen, muss in der Kooperation geklärt werden, wer wofür verantwortlich ist. Idealerweise am sogenannten förderdiagnostischen Runden Tisch (Niedermann et al., 2007), wie er in Kapitel 2.3 beschrieben wurde.

3.3 Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Kooperation

Damit Schule und Familie kommunizieren und kooperieren können, brauchen sie ein gemeinsames Bezugssystem mit geteilten Referenzen und einer gemeinsamen Sprache (Neuenschwander et al., 2005). Dieses herzustellen ist bereits deshalb eine Herausforderung, weil Schule und Familie zwei unterschiedliche Systeme darstellen, in welchen die Eltern und Lehrpersonen jeweils ganz andere Rollen innehaben und die Erziehung und Bildung aus je unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Noch schwieriger wird es, wenn der soziale, kulturelle, sprachliche, ökonomische oder individuelle Hintergrund der Familie wesentlich von demjenigen der Schule abweicht. Insbesondere der Migrationshintergrund und die Zugehörigkeit zu tiefen sozialen Schichten haben zur Folge, dass Eltern durch die Schule schwer zu erreichen sind (Sacher, 2008) beziehungsweise die Eltern keinen Zugang zur Schule finden, weil auf ihre Bedürfnisse zu wenig Rücksicht genommen wird (Croizer & Davies, 2007).

Da Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten gehäuft bei Kindern aus niedrigen sozialen Schichten und bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen (siehe Abschnitt 2.2.2), auftreten, wird im Folgenden beschrieben, welche besonderen Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang zu beachten sind. Vorausgehend ist zu bemerken, dass sich diese beiden Konstrukte nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen, weil überdurchschnittlich viele Familien mit Migrationshintergrund den sogenannten bildungsfernen Schichten angehören (z.B. Schick et al., 2006).

Ganz allgemein kann gesagt werden, dass sich Eltern aus tiefen sozialen Schichten weniger häufig selbständig aktiv in der Schule engagieren als solche der Mittel- und Oberschicht, wie Epstein (2001) für den anglo-amerikanischen Raum zusammenfasst. Diese Tendenz ist auch für den deutschsprachigen Raum empirisch nachgewiesen (z.B. Neuenschwander et al., 2005; Schick et al., 2006). Alle Eltern in das schulische Geschehen einzubeziehen, wird in der Praxis als grosse Herausforderung betrachtet (Feiler et al., 2008). Dass im deutschen Sprachraum eine fundierte Auseinandersetzung mit der Problematik der sogenannten schwer erreichbaren Eltern kaum vorhanden ist, wertet Sacher (2012b) als Indiz für eine vorhandene Hilflosigkeit im Umgang mit den besagten Eltern. Der Autor (ebd.) warnt gleichzeitig vor der Verwendung des Begriffs Schwererreichbarkeit, weil sich hinter den sogenannten schwer erreichbaren Eltern ganz unterschiedliche Gruppen verbergen können. Betroffen sind bestimmte soziale Gruppen, wie Eltern mit tiefem sozio-ökonomischem Status oder mit Migrationshintergrund aber auch Eltern in schwierigen Familiensituationen (konfliktvolle Beziehungen, Ein-Eltern-Familien, Arbeitslosigkeit oder Suchtprobleme) sowie auch stark beanspruchte Eltern, welche die Zeit und Kraft nicht haben, um mit der Schule zu interagieren. Ein tiefer sozioökonomischer Status ist also nicht der einzige Grund, dass Eltern schwer erreichbar sind. Das Phänomen kommt in allen Schichten und Milieus vor, wie Wippermann et al. (2013) zeigen konnten.

Die Ursachen für die Schwererreichbarkeit „sind ebenso vielfältig wie die Gruppen, die sich hinter diesem Etikett verbergen“ (Sacher, 2012b, S. 298). Erstens existieren verschiedene zeitliche und organisatorische Barrieren. Wenn die Eltern berufstätig sind, ist es für sie schwierig, Gesprächstermine während der Arbeitszeit am Tag wahrzunehmen (Epstein, 2001; Lee & Bowen, 2006). Noch komplizierter wird es bei Schichtarbeit. In den USA wird auch ein allfällig langer Weg zu Schule als Kooperationshindernis aufgeführt (Epstein, 2001). In der Schweiz sollte dies aber keine Rolle spielen, weil die Schulen in der Regel sehr gut zu erreichen sind. Finden Gespräche oder Elternabende ausserhalb der Arbeitszeiten statt, kann es aber auch sein, dass die Eltern keine Betreuung für die Kinder organisieren können und deshalb nicht präsent sind (Graham-Clay, 2005; Harris & Goodall, 2007; Lee & Bowen, 2006).

Ein zweiter Grund, warum diese Familien schwer zu erreichen sind, ist die Tatsache, dass viele Werte, die in der Schule vertreten werden, denjenigen der Mittelschicht entsprechen. Dieser „Mittelschicht-Bias“ kann zur Folge haben, dass sich Eltern der Unterschicht nicht verstanden fühlen oder die Lehrpersonen als überheblich wahrnehmen (Sacher, 2008). Lehrpersonen sprechen in komplizierteren Sätzen, als sich bildungsferne Personen gewohnt sind und verwenden ein Vokabular, das letzteren teilweise unverständlich ist, auch wenn sie Deutsch als Erstsprache gelernt haben: den sogenannten Bildungs-Jargon bzw. „educational jargon“ (z.B. Lee & Bowen, 2006, S. 198). „Die mit Fachtermini durchsetzte Lehrerkommunikation löst v.a. bei Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen und solchen, die der deutschen Sprache weniger mächtig sind, Gefühle verbaler Unterlegenheit und von Inkompetenz aus“ (Gomolla, 2009, S. 30). Hinzu kommt, dass von der Schule aus vieles schriftlich kommuniziert wird. Dabei wird nicht berücksichtigt, dass Unterschichtseltern komplexe Sprache nicht verstehen: Graham-Clay (2005) schlagen vor, dass Texte höchstens der Lesefähigkeit von Sechstklässlern entsprechen sollten. Im Fall von Kindern mit LRS kommt hinzu, dass deren Eltern manchmal selber schlecht lesen können, weil die Schwierigkeiten familiär gehäuft auftreten (siehe 2.2.1). Die schriftliche Kommunikation stellt also per se bereits ein Kooperationshindernis dar.

Drittens spielt auch die Haltung der Kinder gegenüber dem Engagement der Eltern eine Rolle: Manchmal sind es die Kinder, die nicht wollen, dass sich die Eltern ins schulische Geschehen einmischen. Edwards und Alldred (2000; zit. nach Sacher, 2008) konnten zeigen, dass sich vor allem Jungen aus bildungsfernen Schichten der Einmischung der Schule ins Familienleben widersetzen, während Kinder der Mittelschicht dieser Zusammenarbeit aufgeschlossener gegenüberstehen. Auch Feiler et al. (2008) berichten, dass es in ihrem „Linking Home and School“-Projekt Kinder gab, welche keine Informationen des Familienlebens in der Schule preisgeben wollten.

Ein vierter Grund, dass sich gewisse Eltern nicht in der Zusammenarbeit mit der Schule engagieren, ist die Ansicht, dass sie nichts zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen können (Sacher, 2008). Sacher (2008) beschreibt noch zwei weitere Aspekte, die Eltern mit tiefem sozioökonomischem Status von der Kooperation mit der Schule abhalten: Einerseits führen Unterschichteltern „Schulerfolg überwiegend auf Glück und angeborene Begabung zurück und sehen deshalb wenig Sinn darin, sich für die schulische Ausbildung ihrer Kinder zu engagieren“ (S. 233). Andererseits scheinen sie manchmal der Meinung zu sein, dass man über entsprechende Beziehungen verfügen müsse, um den Schulerfolg der Kinder beeinflussen zu können. Da es ihnen an Kontakten zu einflussreichen Leuten fehlt, fühlen sie sich diesbezüglich machtlos.

Fünftens spielen die eigenen schlechten Schulerfahrungen der Eltern eine Rolle in der Zusammenarbeit (Graham-Clay, 2005): Eltern mit tiefem sozioökonomischem Status haben

selbst oft keine wirklich erfolgreichen Schulkarrieren hinter sich und manchmal selber schlechte Erfahrungen in der Schule gemacht. Diese können die Beziehung zu den Lehrpersonen beeinflussen oder dazu führen, dass Eltern schlicht nicht verstehen, wie sie mit dem Erziehungssystem interagieren können. Wenn dann noch Lern- oder Verhaltensauffälligkeiten des Kindes hinzukommen, wird die Situation noch schwieriger und beeinflusst die Interaktion negativ. Wippermann et al. (2013) beschreiben einen Typen von Eltern, für welche Schule ein Feld ist, in dem sie selber gescheitert sind. Diese Eltern verstehen den Schulstoff ihres Kindes nicht und können ihm deshalb in schulischen Angelegenheiten nicht helfen. So distanzieren sie sich – teilweise auch als Selbstschutz – von der Schule.

Vorurteile der Lehrpersonen gegenüber den Unterschichtseltern sind ein sechster Grund, warum sich die Zusammenarbeit manchmal schwierig gestaltet: Kim (2009) berichtet, dass Lehrpersonen tendenziell der Ansicht sind, dass „minority parents“ wenig effizient sind bei der Unterstützung ihrer Kinder, auch wenn sie sich in der Schule einbringen oder dass sie keine Zeit, Interesse, Geld und Energie haben, das schulische Lernen zu unterstützen. Eine solche Haltung wirkt einerseits natürlich abschreckend auf die Eltern, auch wenn sie nie explizit ausgesprochen wird. Andererseits ist anzunehmen, dass sich solche Vorurteile im Sinne des Pygmalioneffekts auch tatsächlich negativ auf die Unterstützungsleistungen der Eltern auswirken.

Die obigen Betrachtungen fokussierten auf Familien mit tiefem sozioökonomischem Status bzw. die sogenannten schwer zu erreichenden Eltern. Es muss aber an dieser Stelle ergänzend erwähnt werden, dass die Zusammenarbeit auch erhöhtes Konfliktpotential birgt, wenn das Elternhaus auf die andere Seite vom Durchschnitt und vom Mittelstand abweicht: Sehr gut ausgebildete Eltern mit hohem Einkommen tendieren nämlich dazu, sich zu stark in die Schule einzumischen und werden von den Lehrpersonen als Belastung und manchmal auch als Bedrohung wahrgenommen. Baeck (2010) konnte nachweisen, dass sich Lehrpersonen eher mehr Kontakt mit Eltern von benachteiligten Schichten wünschen, mit privilegierten Eltern hingegen eher weniger. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Studie Eltern – Lehrer – Schulerfolg (Wippermann et al., 2013): Deutsche Lehrpersonen haben das Gefühl, dass es immer mehr Eltern gibt, welche auf ihr Handeln in der Schule Einfluss nehmen wollen und auch bereit sind, sich an die Schulbehörde oder andere Instanzen zu richten, um etwas zu erreichen. Das setzt sie unter Druck. In der Schweiz dürfte es ähnlich sein, wie die Befunde von Neuenschwander (2013) im Zusammenhang mit dem Selektionsentscheid beim Übertritt in die Sekundarschule zeigen.

Es bleibt anzumerken, dass sich nicht alle Eltern aus bildungsnahen privilegierten Schichten in der Schule überinvolvieren. Insgesamt sind nämlich auch die sogenannten bildungsnahen Eltern keine homogene Gruppe. Dies veranschaulicht z.B. die Typologie der besonders bildungsinteressierten und bildungsambitionierten Eltern von Vorschulkindern,

welche auf der Datengrundlage der FRANZ-Studie basiert (Stamm, 2016). Es handelt sich bei dieser Studie zwar um Eltern von Kindern im Vorschul- bzw. Kindergartenalter. Es darf aber angenommen werden, dass die Verschiedenartigkeit dieser Eltern auch in der Schule vorzufinden ist. Belegt wird dies durch die Studien von Henry-Huthmacher und Borchard (2008) bzw. Wippermann et al. (2013): Eltern gehobener Milieus können je nach ihren Wertvorstellungen und Lebensstilen verschiedenen Elterntypen angehören, welche unterschiedliche Erwartungen an die Schule herantragen.

Wenn sich Eltern verstärkt in den professionellen Alltag einmischen oder eine zu hohe Erwartungshaltung haben, hat dies zur Folge, dass sich die Fachleute in der Kooperation zurücknehmen (Sodogé & Eckert, 2007). Im Gegensatz zu Projekten, die darauf abzielen, Eltern vermehrt in die Schule einzubinden, sind bis dato keine Studien bekannt, die Lehrpersonen Hinweise liefern, wie überinvolvierte Eltern im Zaum gehalten werden können.

Als weitere Herausforderung in der Kooperation wird der Migrationshintergrund von Eltern aufgeführt. Der Ausdruck beinhaltet zwei Aspekte: Einerseits bringen Zugewanderte einen anderen kulturellen Hintergrund mit, als im Einwanderungsland vorherrscht. Andererseits geht mit der Migration in der Regel einher, dass die Familiensprache nicht der Umgebungssprache entspricht. Die Eltern haben es auf Grund fehlender Sprachkompetenzen teilweise schwierig, mit der Schule zu kommunizieren. Dadurch wird die Zusammenarbeit mit der Schule zu einer Herausforderung (Wippermann et al., 2013). Hinzu kommt, dass Familien mit tiefem sozioökonomischem Status überdurchschnittlich häufig zugewandert sind und zusätzlich zu kulturellen und sprachlichen Barrieren auch mit den oben beschriebenen Schwierigkeiten der Zugehörigkeit zu tiefen sozialen Schichten zu kämpfen haben.

An erster Stelle stehen die sprachlichen Schwierigkeiten, die es in der Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund zu überwinden gilt. Mangelnde Deutschkenntnisse stellen eine grosse Zugangs- und Kontaktbarriere dar, weil die Eltern Schwierigkeiten haben, ihre Anliegen zu formulieren und die Lehrpersonen z.B. an Elternabenden oder Gesprächen zu verstehen (Gomolla, 2009). Auch das Verständnis des hiesigen Schulsystems ist erschwert, wenn die Sprachkenntnisse nicht ausreichen (Sacher, 2008). Mehrsprachige Informationsbroschüren können teilweise Abhilfe schaffen, erreichen aber längst nicht alle Eltern. Manchmal fehlt es an der allgemeinen Schulbildung, um geschriebene Sprache überhaupt zu verstehen. Zudem helfen solche Broschüren nicht weiter, wenn es darum geht, den Kindern beim Lernen zu helfen (ebd.).

Als zweites Kooperationshindernis müssen die kulturellen Differenzen verstanden werden. Katz, La Placa und Hunter (2007) beschreiben, dass in gewissen Kulturen von den Eltern nicht erwartet wird, sich aktiv in der Schule zu beteiligen. Dies kann von den Lehrpersonen als Desinteresse interpretiert werden. Gewissen Eltern mit Migrationshintergrund ist es nicht bewusst, wie wichtig z.B. Elternabende sind. Sie wissen nicht, dass ihre Absenz in

der Schule als Gleichgültigkeit interpretiert wird. Oder sie sehen es nicht als Teil ihrer Rolle, die Schule und Elternabende etc. zu besuchen und gehen davon aus, dass sie schon kontaktiert würden, falls es Probleme gibt (Croizer & Davies, 2007). Divergenzen finden sich auch im Erziehungsverständnis: In gewissen Kulturen werden andere Bereiche je von der Schule und dem Elternhaus übernommen. Die Aufgabenklärung zwischen Schule und Familie, die ja auch schon innerhalb einer einzigen Kultur schwierig ist (siehe 1.1), wird dadurch noch komplexer. Zu den kulturellen Differenzen gehört auch das Verständnis von Geschlechterrollen. Das kann dazu führen, dass sich Eltern z.B. mehr für die Schullaufbahn ihrer Knaben als ihrer Mädchen engagieren (Sacher, 2008). In gewissen Kulturen ist es üblich, dass die Väter die Familien nach aussen repräsentieren. Sie fühlen sich dann aber an Elternabenden, an denen hierzulande hauptsächlich Mütter teilnehmen, deplatziert (Sacher, 2008). Schliesslich ist auch das Verständnis, wie das Lernen organisiert wird, kulturell geprägt. In vielen Kulturen übernehmen die Schülerinnen und Schüler die Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Schulen, in denen die Lehrpersonen nicht nur mit den Kindern sondern auch mit den Eltern in konstantem Austausch stehen, könnten für Personen aus anderen Kulturen fremdartig und fehl am Platz wirken (Katz et al., 2007).

Als letzte Schwierigkeit für die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund sind Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung zu nennen. Sie haben zur Folge, dass sich Eltern von der Schule distanzieren (Gomolla, 2009). Sacher (2008) beschreibt, dass manche Eltern aus anderen Ländern, wenn sie in Deutschland aufgewachsen sind, beschämende und negative Erfahrungen während der eigenen Schulzeit gemacht haben. So fühlen sie sich ausgegrenzt, haben Minderwertigkeitsgefühle und bleiben daher zurückhaltend. Andere verfolgen eine Strategie der „Vorwärtsverteidigung [...] und fordern ihre Rechte sehr entschieden ein. Sie übertragen ihr allgemeines Misstrauen gegenüber der deutschen Bevölkerung teilweise auch auf die Schule“ (Sacher, 2008, S. 238). Diese Gegebenheiten dürften auch für die ausländischen Eltern in der Schweiz zutreffen.

Abschliessend muss aber betont werden, dass die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund keineswegs homogen ist. Wippermann et al. (2013) stellten fest, dass Eltern mit Migrationshintergrund bezüglich ihrer Werte, Lebensstile und sozialen Lagen genauso heterogen sind, wie der Rest der Gesellschaft. Sie beschreiben in ihrem Gesellschaftsmodell der DELTA-Milieus®¹⁵ elf Typen von Eltern mit Migrationshintergrund. Diese sogenannten „Migranten-Submilieus“ verorten sie in ihren neun Basismilieus, welche sie für die Gesamtheit der in Deutschland lebenden Bevölkerung ermittelt haben. Sie betonen,

¹⁵ Der Ausdruck „DELTA-Milieus®“ ist eine eingetragene Marke und somit patentrechtlich geschützt. Für einen besseren Lesefluss wird im Folgenden auf die Schreibweise mit Grossbuchstaben sowie auf das Symbol für registrierte Markenbezeichnungen ® verzichtet. Durch die strikte eingehaltenen Zitierregeln bleiben die Urheberrechte dennoch gewährleistet.

dass Migranten unterschiedlicher Milieus oft weniger Gemeinsamkeiten und subjektive Verbundenheit miteinander haben (auch wenn sie aus der gleichen Ethnie kommen) als Menschen desselben Basismilieus (auch wenn sie aus verschiedenen Herkunftsländern kommen). (ebd. S. 272)

Die Autoren beschreiben, dass von den Eltern mit Migrationshintergrund insbesondere diejenigen Submilieus für die Schule schwer erreichbar sind, welche sich ethnisch und sozial von der Umgebungskultur abschliessen. Das ist nur ein kleiner Teil der von ihnen untersuchten Eltern mit Migrationshintergrund.

3.4 Ziele und Wirksamkeit der Kooperation von Schule und Familie

Die erkenntnisleitende Frage der vorliegenden Studie, wie aus Sicht der Eltern von Kindern mit LRS die Kooperation gelingen kann, impliziert eine Klärung, wann überhaupt von „gelingender“ Kooperation gesprochen werden kann. Es lässt sich zwar scheinbar einfach aussagen, dass die Kooperation dann als „gelingend“ bezeichnet werden darf, wenn sie die gesetzten Ziele erreicht. Die Ziele, welche in der Zusammenarbeit verfolgt werden können, sind allerdings sehr vielfältig, wie die nachstehenden Ausführungen zeigen werden. Zusätzlich muss die Frage gestellt werden, welche Effekte von der Kooperation überhaupt erwartet werden dürfen. Auch diese kann nicht einfach beantwortet werden, da Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der Zusammenarbeit nicht einheitlich sind. Sacher (2008) fasst die komplexe Sachlage treffend in einer Art Fragekatalog zusammen:

Ist Elternarbeit [...] schon erfolgreich, wenn es gelingt, die Besuchshäufigkeit von Klassenelternabenden, Elternsprechtagen, Sprechstunden, Schulfesten und Schulfeiern zu verbessern? Oder müssen die Kontakte darüber hinaus auch von Nutzen sein? Wer beurteilt aber dann solchen Nutzen – Eltern oder Lehrkräfte? Kann solcher Nutzen schon konstatiert werden, wenn die Kontakte zu atmosphärischen Verbesserungen führen [...] oder müssten sie [sich] darüber hinaus [...] auch in Erziehungs- und Schulerfolgen der Kinder und Jugendlichen niederschlagen? Welche Verhaltensänderungen gelten als Erziehungserfolge? Wie misst man Schulerfolg? (ebd., S. 48)

In einem späteren Aufsatz moniert der Autor, dass nur Lernerfolge und günstige Verhaltensentwicklungen von Kindern bzw. Jugendlichen als valide Erfolgskriterien der Elternarbeit akzeptiert werden sollen (Sacher, 2012a).

Im Folgenden werden nun einführend allgemeine Aspekte der Ziele und der Wirksamkeit diskutiert. Danach werden die einzelnen möglichen Ziele der Kooperation von Schule und Familie, wenn die Kinder von LRS betroffen sind, genauer beleuchtet und der aktuelle Forschungsstand über die Wirksamkeit der Zusammenarbeit in den einzelnen Bereichen zusammengefasst. Die Kooperations-Ziele der im Fokus stehenden Gruppe von Eltern kön-

nen aus der Synthese des wissenschaftlichen Diskurses zu den Themen LRS und Zusammenarbeit von Schule und Familie abgeleitet werden. Auf der Grundlage bisheriger Forschungsarbeiten kann die Frage, was die Eltern von Kindern mit LRS unter gelingender Kooperation verstehen, nicht abschliessend beantwortet werden. Den Fragen nach den Zielen und danach, was die Eltern denken, in der Zusammenarbeit bewirken zu können, wird daher auch im empirischen Teil weiter auf den Grund gegangen.

Insgesamt sind die Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften vielfältig. Bargsten (2012) bezeichnet die Förderung und das Wohl des einzelnen Kindes als wichtigstes gemeinsames Ziel von Schule und Familie. Dessen Realisation zuträglich sind dabei mehrere Aspekte, welche an sich wiederum je als Ziele der Kooperation bezeichnet werden können: die wechselseitige Öffnung der beteiligten Akteure, die Stärkung von elterlichen Erziehungskompetenzen, die Mitgestaltung und Mitbestimmung der Eltern in der Schule sowie die Integration der Institutionen in das Gemeinwesen (im Sinne des von Epstein et al. (2009) beschriebenen „Collaborating with the Community“). Eine andere Strukturierung nehmen Neuenschwander et al. (2005) bei ihrer Beschreibung von vier übergeordneten Funktionen der Zusammenarbeit vor: Die Verbesserung von Leistung und Verhalten der Schülerinnen und Schüler fassen sie mit dem Ausdruck „Erhöhung der Schulqualität“ zusammen. Daneben steht die Verbesserung der Akzeptanz der Schule bei den Eltern und in der Öffentlichkeit („Erhöhung der Schulakzeptanz“). Zudem können sich gemäss der Systemtheorie die beiden unterschiedlichen Systeme Schule und Familie wegen ihrer Differenzen bei der Kooperation gegenseitig anregen und so weiterentwickeln („Systementwicklung“). Schliesslich kann durch intensive Zusammenarbeit mit gezielt ausgewählten Eltern versucht werden, die Chancen auf Schulerfolg von Kindern mit ungünstigem sozio-ökonomischem Hintergrund zu verbessern („Beitrag zur Chancengleichheit“).

In Bezug auf die Zusammenarbeit von Schule und Familie, wenn die Kinder von LRS betroffen sind, kommt der *Erhöhung der Schulqualität* ein grosser Stellenwert zu. Erstens, weil die schulischen Schwierigkeiten und somit das Ziel der Leistungsverbesserung im Bereich Lesen und Schreiben der Kern der Problematik von LRS sind. Zweitens gehen mit den LRS häufig auch Schwierigkeiten im Bereich des Verhaltens und Erlebens einher (siehe Kapitel 2.2.1), deren Verbesserung ebenfalls ein Ziel der Kooperation sein kann. Drittens stellt sich die Frage, wie in der Schule und im Unterricht mit Kindern mit LRS umgegangen wird, da Schule, Unterricht und Lehrpersonen den Verlauf der Lese- und Schreibentwicklung massgeblich beeinflussen (siehe 2.2.3). Diesen drei genannten Aspekten der Erhöhung der Schulqualität wird weiter unten je ein eigener Abschnitt gewidmet (3.4.1 „Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz“, 3.4.2 „Verbesserungen im Bereich Verhalten und Erleben“ und 3.4.4 „Verbesserung in der Schule“).

Neben der Schulqualität sticht bei Kindern mit LRS auch die *Chancengleichheit* ins Auge: Es geht hier einerseits um die Frage, wie Kindern aus benachteiligten Familien und mit einem Risiko, LRS zu entwickeln, der Start in die Schule erleichtert werden kann. Dies mit dem Ziel, dass sie nicht von Anfang an hinter den anderen Kindern her hinken, sondern eine Chance haben, den Schriftspracherwerb trotz Risikofaktoren wie Migrationshintergrund, Bildungsferne und erblicher Vorbelastung erfolgreich zu meistern. Andererseits steht zur Diskussion, Kindern und Jugendlichen mit LRS trotz ihrer Schwierigkeiten mittels Nachteilsausgleichen die Teilhabe am Bildungsprozess der Schule zu ermöglichen. Diesen beiden Aspekten wird weiter unten im Kapitel 3.4.3 („Verbesserungen im Bereich der Partizipation“) auf den Grund gegangen. Die Funktion der *Erhöhung der Schulakzeptanz* scheint aus Sicht der Eltern einseitig formuliert: Zweifelsohne ist es ein Ziel der Kooperation, bei den Eltern eine positivere Einstellung gegenüber der Schule zu erreichen. Auch für die Eltern ist es ein Gewinn, wenn sie besser verstehen, was in der Schule läuft, wie sie das Lernen zu Hause unterstützen können, wenn sie die Fachpersonen besser kennen und so der Schule gegenüber gute Gefühle haben. Es fehlt der Formulierung von Neuenschwander et al. aber der Aspekt, dass auch die Eltern in der Kooperation darauf abzielen können, den schulischen Fachpersonen ihre Situation zu Hause verständlicher zu machen. Diesen Aspekt könnte man mit „Elternakzeptanz“ bezeichnen. Anders ausgedrückt handelt es sich um die Art und Weise, wie in der Schule den spezifischen Bedürfnissen von Kindern mit LRS und deren Eltern Rechnung getragen wird. So gesehen könnte dieser Aspekt auch der Funktion der Erhöhung der Schulqualität zugeordnet werden. Er wird daher im Abschnitt 3.4.4 („Verbesserung in der Schule“) verortet. Die Erhöhung der Schulakzeptanz seitens der Eltern trägt hingegen zu Verbesserungen in der Beziehung und im Lernen zu Hause bei. Diesen Aspekten wird in Abschnitt 3.4.5 („Verbesserungen zu Hause“) nachgegangen. Durch die vierte Funktion, die *Systementwicklung*, können Veränderungen erreicht werden, die sich für die von LRS Betroffenen entweder in Verbesserungen in der Schule oder in Verbesserungen zu Hause niederschlagen und werden in den entsprechenden Abschnitten (3.4.4 und 3.4.5) thematisiert.

Neben der beschriebenen Vielfältigkeit von Funktionen der Zusammenarbeit steht die Überprüfung ihrer Wirksamkeit vor weiteren Herausforderungen. Die erste Schwierigkeit ist, dass die Operationalisierung der Zusammenarbeit von Schule und Familie weder klar noch einheitlich ist (X. Fan & Chen, 2001). Wie in Kapitel 3.1 gezeigt wurde, existieren viele unterschiedliche Formen der Kooperation von Schule und Familie, die mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet werden. Die einzelnen Begriffe werden aber nicht einheitlich verwendet und stehen für unterschiedliche Aufgaben und Aktivitäten (Sacher, 2008). X. Fan und Chen (2001) bezeichnen den Status der verschiedenen Definitionen des Hauptkonstrukts ver-

schiedener Studien als eher chaotisch. Dieser Status macht es nicht nur schwierig, verschiedene Studien zu vergleichen und allgemeine Schlüsse daraus zu ziehen, sondern trägt wahrscheinlich auch zu den teilweise inkonsistenten Ergebnissen in diesem Forschungsgebiet bei. Hinzu kommt, dass gewisse Operationalisierungen von Parental Involvement (PI) gar nicht die eigentliche Zusammenarbeit, sondern nur das erzieherische Engagement der Eltern zu Hause betreffen. Im englischen Sprachraum wird nämlich zuweilen zwischen „Parental Involvement at home“ und „Parental Involvement at school“ unterschieden (z.B. Lee & Bowen, 2006). Gewisse Aspekte des PI at home, wie zum Beispiel das Management der Freizeitaktivitäten, die Diskussion von erzieherischen Themen, der Erziehungsstil oder die elterliche Erwartung an den Bildungsabschluss der Kinder, lassen isoliert betrachtet keinen Schluss zur Zusammenarbeit zu. Sie können nämlich auch ohne die Kooperation mehr oder weniger positiv ausgeprägt sein. „Der unzweifelhaft grosse Einfluss des Elternhauses ist allerdings etwas anderes als der Effekt der Elternarbeit. Die Frage ist ja gerade, ob Elternarbeit das ‚kulturelle Kapital‘ des Elternhauses mobilisieren kann“ (Sacher, 2008, S. 49). Um dies zu überprüfen, bräuchte es experimentell angelegte Längsschnittstudien. Viele Studien sind aber lediglich Korrelationsstudien, die nichts über Kausalitäten aussagen können (ebd.).

Eine weitere Schwierigkeit für die Überprüfung der Wirksamkeit der Zusammenarbeit von Schule und Familie ist die Definition von Erfolgskriterien. Neben der Vielfältigkeit an möglichen Zielen stellt sich nämlich für jedes Ziel die Frage, anhand welcher Indikatoren ihr Erreichen gemessen werden kann. Dies kann am Beispiel des Ziels „Verbesserung der Leistungen“ verdeutlicht werden:

There are different indicators of academic achievement, ranging from global indicators, such as post-secondary attainment and school GPA [grade point average], to some specific indicators, such as standardized test scores in a specific academic area (e.g., math), and even to such variables as students' academic aspiration and students' academic self-concept. (X. Fan & Chen, 2001, S. 4)

Obwohl sich alle diese Indikatoren auf die schulische Leistung beziehen, können sie nicht direkt miteinander verglichen werden, weil sie jeweils nur einen bestimmten Aspekt fokussieren. Der Gesamt-Notenschnitt ist etwas völlig anderes, als die Noten in einem einzelnen Fach. Letztere geben wiederum Auskunft über die allgemeinen Fähigkeiten in einer Disziplin und setzen sich aus verschiedenen Teilbereichen zusammen, aus dem dann ein Schnitt berechnet wird. Häufig spielt bei der Notengebung zudem die subjektive Einschätzung der Lehrperson eine Rolle (Hesse & Latzko, 2009). Demgegenüber stehen standardisierte Tests, welche gezielt einen spezifischen Bereich eines Schulfaches messen (z.B. die Lesekompetenz im Fach Sprache). Ein Vergleich von Studien, die unterschiedliche Indikatoren zur Messung des Erfolges verwenden, ist daher problematisch.

Im Zusammenhang mit LRS stellt sich bei der Messung schulischer Leistung ein weiteres Problem, welches hier zum Schluss angesprochen wird: Die betroffenen Kinder und Jugendlichen haben teilweise so gravierende Rückstände gegenüber den Klassenkameraden oder Altersgenossen, dass eine Verbesserung unter Umständen gar nicht sichtbar wird, wenn ihre Leistung anhand der sozialen Bezugsnorm gemessen wird. Das ist bei einem Vergleich mit der Klasse in Form von Noten oder Einschätzungen der Lehrperson der Fall sowie bei nationalen Testverfahren, wie sie in den USA üblich sind oder dem in der Schweiz bekannten Klassencockpit (Lehrmittelverlag St. Gallen, 2014). Wenn gemessen werden soll, ob ein Schüler oder eine Schülerin Fortschritte im Lesen und Schreiben gemacht hat, dann eignen sich kriteriumsorientierte Bezugsnormen besser. Anhand standardisierter Tests, wie z.B. der Hamburger Schreibprobe (May, 2010) oder dem ELFE-Test¹⁶ (Lenhard & Schneider, 2006) können differenzierte Aussagen zum Leistungsstand gemacht werden. Sinnvoll ist es, wenn die Leistung vor und nach einer Intervention gemessen wird. So können Verbesserungen der einzelnen Kinder konstatiert werden. In diesem Fall wird die Leistung anhand der individuellen Bezugsnorm gemessen.

Vor dem Hintergrund der geschilderten Komplexität des Themas wird nun konkret auf die einzelnen möglichen Ziele eingegangen und jeweils der Forschungsstand zur Wirksamkeit zusammengefasst.

3.4.1 Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz

Das zentrale Problem der Kinder mit LRS ist das Lesen und Schreiben. Somit stellen die Verbesserung dieser und der damit zusammenhängenden Kompetenzen ein wichtiges Ziel der Kooperation von Schule und Familie dar. Je nach Alter und oder Schulstufe der Kinder stehen andere Kompetenzbereiche im Vordergrund. Diese entsprechen den in Kapitel 2.1 und 2.4 dargestellten Aspekten und werden an dieser Stelle nicht wiederholt.

Die Ergebnisse zur Frage, ob durch die Kooperation von Schule und Familie die Leistung der Schülerinnen und Schüler gesteigert und der Schulerfolg verbessert werden kann, sind teilweise inkonsistent, wie verschiedene Autoren unisono feststellen (z.B. Driessen, Smit & Sleegers, 2005; X. Fan & Chen, 2001; Neuenschwander et al., 2005; Sacher, 2008). Dies ist zumindest teilweise auf die oben beschriebenen Schwierigkeiten der empirischen Überprüfung der Wirksamkeit von PI zurückzuführen. Trotz diesen Schwierigkeiten und teilweisen Unstimmigkeiten ist man sich in der Fachdiskussion einig, dass die Schule und die Eltern durch Kooperation allgemein das Lernen ihrer Kinder verbessern können: „Untersuchungen, Metaanalysen und Übersichten über Forschungsliteratur [...] stimmen dahinge-

¹⁶ Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler

hend überein, dass das schulische Engagement von Eltern auf allen Altersstufen Leistungsverbesserungen ihrer Kinder bewirkt“ (Sacher, 2008, S. 50-51). In Studien, welche zwischen verschiedenen Aspekten von Parental Involvement unterscheiden, wird deutlich, dass insbesondere hohe (aber realistische) elterliche Erwartungen an den Schulerfolg einen positiven Einfluss auf die Leistungen der Kinder haben (X. Fan & Chen, 2001; Henderson & Berla, 1994) und dass die Zusammenarbeit am meisten wirkt, wenn die Eltern sich in der Schule engagieren, also mit den Lehrpersonen in regem Informations-Austausch stehen bzw. im Unterricht mitarbeiten (X. Fan & Chen, 2001; Lee & Bowen, 2006; Sacher, 2008). Zu anderen Variablen von PI können nicht gleich konkrete, allgemeine Aussagen gemacht werden, da die Befunde nicht ganz so eindeutig sind. Wenig effektiv für den Schulerfolg scheinen der blosse Kontakt der Eltern mit der Schule (z.B. der Besuch von Veranstaltungen) und das Wahrnehmen der Eltern von Mitbestimmungsmöglichkeiten wie zum Beispiel im Elternrat (Sacher, 2008).

Interessant sind Befunde zur Hilfe bei den Hausaufgaben: Einige Autoren stellen fest, dass das Ausmass an Hilfe, das die Eltern den Kindern beim Erledigen der Hausaufgaben zukommen lassen, nur in geringem oder in keinem Zusammenhang mit der Schulleistung stehen (X. Fan & Chen, 2001). Wichtig scheint nicht die Menge oder Häufigkeit der Hausaufgaben zu sein, sondern die Art und Weise der elterlichen Unterstützung. Am günstigsten scheint „eine autonomiefördernde, nicht direkte Unterstützung der Eltern bei den Hausaufgaben“ (Neuenschwander et al., 2005, S. 31). Lee und Bowen (2006) konnten zeigen, dass es auf die Hintergrundvariablen des Elternhauses ankommt, inwiefern das Ausmass an Hilfe bei den Hausaufgaben im Zusammenhang mit der Schulleistung steht: „Parental homework help was negatively associated with European American children's academic achievement and positively associated with African American and Latino/Hispanic children's achievement“ (ebd. S. 213). Sie schliessen aus diesem Befund, dass die „European American“ bei den Hausaufgaben helfen, wenn es nicht von alleine gut geht und dass die anderen beiden Gruppen mehr Effort leisten müssen, um in der Schule mitzuhalten. Wenn sie bei den Hausaufgaben Hilfe erhalten, wirkt sich dies daher positiv auf die Leistungen aus.

Der beschriebene Befund von Lee und Bowen (2006) leitet zu zwei Themen über, die im Zusammenhang mit dem Einfluss der Zusammenarbeit von Schule und Familie besonders häufig diskutiert werden: Der sozioökonomische Status (SES) und der Migrationshintergrund. Dies hat zwei Gründe. Erstens besteht zwischen diesen beiden Aspekten und der Schulleistung ein starker Zusammenhang. Im Sinne der Funktion der Chancengleichheit von Elternarbeit wird daher in Forschungsprogrammen häufig versucht, durch Parental Involvement den Nachteil der von Migration und Armut betroffenen Schüler auszugleichen. Zwei-

tens gestaltet sich die Kooperation mit fremdsprachigen Eltern aus bildungsfernen Schichten besonders schwierig (siehe Kapitel 3.3) bzw. engagieren sich privilegierte Eltern häufiger in der Schule und dem Lernen ihrer Kinder. Wird in Studien lediglich untersucht, ob das Ausmass an Parental Involvement mit der schulischen Leistung der Kinder korreliert, kann nicht festgestellt werden, ob die bessere Leistung auf Grund des Engagements der Eltern oder auf Grund der Familiensprache oder dem SES zustande kommt. Einige Untersuchungen liefern in diesem Zusammenhang glücklicherweise eine klare Antwort. Aikens und Barbarin (2008) konnten in einer Längsschnittstudie zeigen, dass der sozioökonomische Status zwar einen grossen Einfluss auf die Leseleistung hat, dieser aber durch das „home literacy environment“ und die „parental role strain“ moderiert werden. Henderson und Berla (1994) kommen in ihrem Literatur-Review zu einem ähnlichen Schluss: „Regardless of income, education level, or cultural background, all families can – and do – contribute to their children’s success. When parents encourage learning and voice high expectations for the future, they are promoting attitudes that are keys to achievement“ (S. 14). Gleichzeitig stellen Lee und Bowen (2006) fest, dass die positiven Effekte hoher elterlicher Bildung durch Parental Involvement moderiert werden. Die elterliche Bildung ist somit nur dann ein Vorteil für das schulische Lernen der Kinder, wenn sich die Eltern auch tatsächlich bemühen und sich Zeit nehmen, ihre Kinder zu unterstützen.

Auch Studien, welche den Einfluss der Kooperation von Schule und Familie speziell auf die Lese- oder Schreibkompetenzen der Kinder untersuchen, kommen zum Schluss, dass ersterer positiv ist (Tizard et al., 1988; zit. nach Klicpera et al., 2010). Zudem stimmen sie dahingehend überein, dass durch die Kooperation mit den Eltern vor allem in den ersten Schuljahren grosse Effekte erzielt werden können. Aikens und Barbarin (2008) berichten zum Beispiel, dass der Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Lesekompetenz unter anderem durch die familiäre Literalität und dem Parental Involvement in der Schule moderiert wird. Zudem konnten sie feststellen, dass familienbezogene Faktoren bei Vorschulkindern einen grösseren Einfluss auf die Lesekompetenz haben als bei Drittklässlern. Bei älteren Kindern spielen Faktoren der Umgebung (Schule, Gemeinde) eine wichtigere Rolle. Dearing, Kreider & Weiss (2007; zit. nach Ferguson, Ramos, Rudo & Wood, 2008) kommen in ihrer Längsschnittstudie zu ähnlichen Ergebnissen. Sie untersuchten den Einfluss, welche von der Schule initiierte Literalitäts-Aktivitäten mit unterprivilegierten Familien auf die Schriftsprachkompetenzen der Kinder haben:

1. Increasing family involvement at the early grades predicts literacy achievement and, most importantly, is a stronger indicator for literacy development than family income, maternal level of education, and ethnicity.

2. Providing processes and structures to increase family involvement at the early grades matters most for children who are the most at risk.
(Ferguson et al., 2008, S. 48)

In einem anderen Projekt konnten Röhr-Sendlmeier et al. (2007) zeigen, dass die Wichtigkeit, welche die Eltern den schulischen Leistungen ihrer Kinder beimessen, sowie ihr allgemein förderliches Verhalten in schulischen Fragen (Versorgung mit Schulmaterialien, Sicherstellung der Hausaufgabenerledigung, Teilnahme an Elternabenden) mit den Rechtschreibleistungen der Kinder korrelieren. Zudem korreliert die Leseaktivität der Eltern mit der Leseleistung der Kinder. In die gleiche Richtung weisen die zahlreichen Family Literacy Programme (siehe Abschnitt 2.4.6), welche weltweit Erfolge verzeichnen. Durch die gezielte Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern im Vorschulbereich verbessern diese Interventionsprogramme sowohl die familiäre Literalität als auch die Lese- und Schreibkompetenzen der Kinder (UIL, 2008).

3.4.2 Verbesserungen im Bereich Verhalten und Erleben

Da LRS häufig auch mit Schwierigkeiten im Bereich des Verhaltens und Erlebens einhergehen (siehe 2.2.1), ist davon auszugehen, dass in der Kooperation auch in diesem Bereich Verbesserungen angestrebt werden. Hier können die Schwerpunkte ebenfalls in verschiedenen Bereichen liegen, wie z.B. bei der Aufrechterhaltung oder Steigerung der Motivation (siehe 2.4.5), dem Einarbeiten von funktionalen Copingstrategien oder dem Umgang mit internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (siehe 2.2.1). Die entsprechenden Schwierigkeiten, die es zu bewältigen gilt, sind wiederum in den entsprechenden vorausgehenden Kapiteln ausführlich beschrieben und werden an dieser Stelle nicht wiederholt.

Im Fachdiskurs herrscht weitgehend Einigkeit, dass sich die Zusammenarbeit von Schule und Familie positiv aufs Verhalten und Erleben der Kinder auswirkt: Wenn Schule und Eltern kooperieren, haben die Schülerinnen und Schüler bessere Einstellungen zur Schule, besseres Sozialverhalten, stören den Unterricht weniger und schwänzen die Schule seltener. Sie arbeiten motivierter und aufmerksamer und haben ein besseres Selbstkonzept (Jordan et al., 2001; zit. nach Driessen et al., 2005; Sacher, 2008).

In Bezug auf das Verhalten im Unterricht konnten Neuenschwander et al. (2005) nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler den Unterricht weniger stören, wenn die Eltern hohe Erwartungen an das kindliche Leistungsverhalten haben, einen Autonomie fördernden Erziehungsstil praktizieren und die Kinder beim Hausaufgabenmachen als selbständig erleben. Im Gegensatz dazu standen ein ausgeprägt kontrollierender und strukturierender Erziehungsstil sowie konfliktbelastete Hausaufgabensituationen in positivem Zusammenhang

mit Unterrichtsstörungen. Zudem zeigen Studien zum sogenannten „Home Based Reinforcement“ (HBR) eindrücklich, dass die Zusammenarbeit von Schule und Eltern das Verhalten im Klassenzimmer verbessern kann. Das HBR baut darauf auf, dass die Lehrpersonen die Eltern regelmässig über das Verhalten der Schülerinnen und Schüler informieren (wie z.B. hohe Aufmerksamkeit oder Anzahl richtig gelöster Aufgaben). Die Eltern belohnen dann zu Hause gutes Verhalten in der Schule. Dazu erhalten sie klare Anleitungen von den Lehrpersonen, wie sie zuhause vorgehen müssen (Krumm, 1996). Dieses Vorgehen ist wirkungsvoller, als wenn das erwünschte Verhalten in der Schule belohnt wird (Sattes, 1985; zit. nach Henderson & Berla, 1994; Krumm, 1996). Drittens schwänzen Schülerinnen und Schüler den Unterricht weniger häufig, wenn die Schule die Eltern bei Absenz ihrer Kinder telefonisch oder schriftlich kontaktiert (Sattes, 1985; zit. nach Henderson & Berla, 1994).

Auch auf die Motivation und die Selbstwirksamkeit hat die Kooperation von Schule und Familie im Gesamten gesehen einen positiven Einfluss. Dies wiesen z.B. W. Fan und Williams (2010) nach: Elterliche Erwartungen, von der Schule regelmässig (also nicht nur beim Auftreten von Problemen) initiierte Kontakte mit Eltern, positive Ratschläge von den Eltern und Familienregeln zum TV-Konsum hatten in ihrer Untersuchung einen positiven Effekt auf das Engagement, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die intrinsische Motivation in Bezug auf die Fächer Sprache und Mathematik. Interessanterweise hatten Eltern-Schul-Kontakte einen negativen Zusammenhang mit der Motivation, wahrscheinlich, weil sich diese auf Probleme fokussierte. Auch Sattes (1985; zit. nach Henderson & Berla, 1994) kommt bei seiner Literatur-Review zum Schluss, dass die meisten Studien, die den Effekt von PI auf die Einstellungen gegenüber dem Lernen messen, einen signifikanten positiven Zusammenhang feststellen.

In Bezug zum Thema Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten belegen unterschiedliche Studien, dass die beschriebenen positiven Einflüsse der Kooperation von Schule und Eltern auch die Einstellung und die Motivation zum Lesen betreffen (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005). Die Befunde zur Verminderung von Verhaltensproblemen gelten für alle Kinder ungeachtet der Lernschwierigkeiten, die sie zusätzlich haben. Es darf daher angenommen werden, dass auch bei Kindern mit LRS dank verstärkter Kooperation von Schule und Familie Verbesserungen in diesem Bereich erzielt werden können.

3.4.3 Verbesserungen im Bereich der Partizipation

Sonderpädagogische und therapeutische Massnahmen, wie sie Kindern mit LRS zuteil kommen, zielen in erster Linie darauf ab, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, „möglichst weitgehend am Bildungs- und Erziehungsprozess der allgemeinen Schule teilhaben zu können“ (Eckert, Sodogé & Kern, 2012, S. 80). Diese Partizipation an der Bildung und auch an der ausserschulischen schriftsprachlichen Kultur wird natürlich automatisch

verbessert, wenn sich die Lese- und Schreibkompetenzen verbessern. Auch die Förderung der Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs zielt präventiv darauf ab, Kindern mit einem Risiko, später LRS zu entwickeln, zu ermöglichen, den Schriftspracherwerb erfolgreich in Angriff zu nehmen. Dadurch soll verhindert werden, dass sie von der Bildung ausgeschlossen werden. Die Ermöglichung der Partizipation kann aber auch ein konkretes Ziel der Kooperation sein, wenn die Kinder oder Jugendlichen bereits LRS entwickelt haben und wenn vielleicht durch gezielte Förderung die Schwierigkeiten in absehbarer Zeit nicht behoben werden können. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn es um die soziale Integration geht. Ziel der Kooperation kann es sein, eine Entscheidung zu finden, ob ein Kind trotz seiner Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben in der gleichen Klasse verbleiben soll oder ob die Wiederholung einer Klasse sinnvoll wäre. Letzteres hat immer den Verlust der vertrauten Klasse und von Freundschaften zur Folge und es muss abgewogen werden, was für das Kind das Richtige ist. Beim Verbleiben in der Klasse, die dem Jahrgang (nicht aber den Leistungen) entspricht, muss dann sichergestellt werden, dass die richtige Unterstützung und individuelle Förderung gewährleistet wird, damit das Kind am Bildungsprozess der Schule teilhaben kann. In diesem Zusammenhang muss auch der Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe erwähnt werden, der für Kinder mit LRS eine besondere Herausforderung darstellt. Sie werden nämlich überdurchschnittlich häufiger in Sekundarschulen mit geringem Anspruchsniveau eingeteilt als Kinder ohne LRS (Woringer, 2007; zit. nach Lichtsteiner Müller, 2013). Ein Ziel der Kooperation könnte es daher sein, den Kindern trotz ihrer LRS einen gelingenden Übertritt in die Oberstufe zu ermöglichen, damit sie ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden. Eine Voraussetzung dazu ist die Berücksichtigung, dass sich die Lernschwierigkeiten im Bereich Schriftsprache auch auf andere Fächer auswirken können: Dies ist der Fall, wenn zum Beispiel für das Lösen von Mathematik- oder Biologieaufgaben Lese- und Schreibkompetenzen gefordert sind, die jedoch nichts mit dem eigentlichen fachlichen Inhalt zu tun haben. Eine anzustrebende Verbesserung scheint daher die Ermöglichung von Nachteilsausgleichen (siehe 2.3). Dadurch können die Betroffenen ihr Wissen und Können unter Beweis stellen, ohne von den LRS eingeschränkt zu werden. Das ermöglicht bessere Noten und hat einen Einfluss auf die Selektionsentscheid für den Übertritt in die Sekundarstufe.

Zur Überprüfung der Wirksamkeit kann die Teilhabe anhand daran gemessen werden, ob Schülerinnen und Schüler sozial integriert sind, Klassen wiederholen müssen, Schulabschlüsse erreichen und an postsekundärer Ausbildung teilnehmen. Für alle diese Bereiche zeigen Befunde, dass die Kinder, deren Eltern sich an der Bildung und am schulischen Geschehen beteiligen, besser dastehen, als jene, deren Eltern sich nicht beteiligen (Henderson & Mapp, 2002).

Zur spezifischen Frage, ob die Kooperation von Schule und Familie die Partizipation von Kindern mit LRS konkret verbessert, sind keine Studien bekannt. Fallbeschreibungen (Buswell Griffiths et al., 2004; Firnhaber, 1983) lassen aber vermuten, dass in der Zusammenarbeit Massnahmen ergriffen werden können (wie z.B. Förderstunden oder Nachteilsausgleiche), welche es den Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben einfacher machen, an der Bildung teilzunehmen.

3.4.4 Verbesserung in der Schule

Wenn Eltern von Kindern mit LRS mit der Schule kooperieren, können sie auch darauf abzielen, die Bedingungen in der Schule zu verbessern, damit die speziellen Bedürfnisse der Kinder mit LRS besser berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang lohnt sich ein Blick nach Grossbritannien. Dort vergibt die „British Dyslexia Association“ (BDA) das Label „Dyslexia-friendly-School“ (DFS), wenn die Schule auf Kinder mit LRS Rücksicht nimmt. Dazu gehört, dass Lehrpersonen über LRS und die damit zusammenhängenden Probleme Bescheid wissen, dass den Kindern ermöglicht wird, trotz ihrer LRS ein gesundes Selbstbewusstsein zu entwickeln und ihre Stärken zu entfalten, dass Lernstrategien trainiert werden, spezielle Fördermassnahmen angeboten werden und das Lernen mittels ICT¹⁷ unterstützt wird (Norwich et al., 2005). Es ist anzunehmen, dass die beschriebenen Aspekte für Eltern von Kindern mit LRS Ziele sind, welche sie in der Kooperation anstreben. Gerade das Wissen, wie mit Schülerinnen und Schülern mit LRS umgegangen werden kann, fehlt anscheinend vielen praktizierenden Lehrpersonen. Sogar Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die ihr zusätzliches Diplom aufbauend auf das Lehrdiplom erworben haben, scheinen nicht sattelfest zu wissen, welche Fördermassnahmen bei LRS zielführend sind (Sodogé, 2010). So kann es vorkommen, dass gut informierte Eltern in der Zusammenarbeit das Ziel verfolgen, die Lehrpersonen über die Lernschwierigkeiten des Kindes aufzuklären oder zu bewirken, dass sie sich in diesem Bereich weiterbilden, wie der Erfahrungsbericht von Mechthild Firnhaber (1983) deutlich macht.

Themen, welche die Verbesserung in der Schule betreffen, könnte auch der Einsatz adäquater Lehrmittel sein oder der Wunsch nach mehr Differenzierung des Unterrichts. Hinzu kommt der Wunsch der Eltern von Kindern mit LRS, dass dem Kind in der Schule mittels spezifischer Förderstunden geholfen wird (Buswell Griffiths et al., 2004). Schliesslich kann die Schulqualität dadurch erhöht werden, indem die Eltern im Klassenzimmer mithelfen, wie es der von Epstein (2001) beschriebene dritte Typ von Parental Involvement, das sogenannte „Volunteering“ vorsieht (siehe. 3.1) und wie es z.B. in Family Literacy Programmen erfolgreich geschieht (Salem & Rabkin, 2010). Für Kinder mit LRS schlagen Klicpera

¹⁷ Information and Communication Technology

et al. (2010) vor, Eltern mit vorgängiger sorgfältiger Instruktion als Tutoren in den Lese- und Schreibunterricht zu involvieren. Ziel der Kooperation kann es somit auch sein, die Eltern aktiv in den Unterricht einzubeziehen und dadurch den Unterricht zu verbessern und die Lehrperson zu entlasten.

Ein letzter Aspekt, der als Verbesserung in der Schule bezeichnet werden kann, ist die oben erwähnte „Elternakzeptanz“ (siehe S. 76). Die Väter und Mütter könnten in der Zusammenarbeit anstreben, dass die schulischen Fachpersonen mehr Verständnis für die Situation des Kindes zu Hause sowie für die Situation der Eltern aufbringen. Anzustreben ist auch eine positivere Einstellung dem Potential der Eltern gegenüber, das schulische Lernen der Kinder zu unterstützen, auch wenn diese weniger günstige Voraussetzungen mitbringen wie dies z.B. bei bildungsfernen oder alleinerziehenden Eltern der Fall ist (Epstein & Sanders, 2000). Lehrpersonen haben bessere Meinungen über Eltern, die mit ihnen kooperieren (Henderson & Berla, 1994). In Bezug auf die Elternakzeptanz kann ein weiteres Ziel das Unterlassen von Schuldzuweisungen sein. Für die Eltern von Kindern mit LRS ist es nämlich entlastend, wenn sie von den Lehrpersonen nicht für die Lernschwierigkeiten ihres Kindes verantwortlich gemacht werden (Buswell Griffiths et al., 2004).

Eine gelingende Kooperation mit den Eltern in der Schule kann eine Verbesserung für die Lehrpersonen bewirken. Wenn letztere die Zusammenarbeit als Ressource wahrnehmen, hat dies einen moderierenden Effekt auf ihre Empfindung von beruflichen Belastungen (Neuenschwander et al., 2005). Es muss aber auch erwähnt werden, dass die Zusammenarbeit, wenn sie nicht gelingt, von den Lehrpersonen als grosse Belastung wahrgenommen wird. Bei Berufseinsteigern ist sie sogar ein häufiger Kündigungsgrund (Veenman, 1984; Ludwig-Tauber, Wild-Naef & Vouets, 2000; zit. nach Neuenschwander et al., 2005).

3.4.5 Verbesserungen zu Hause

Ein weiteres Ziel der Zusammenarbeit von Schule und Familie kann die Verbesserung der Situation zu Hause sein. Dabei geht es um das von Epstein (2010) beschriebene „Parenting“ und „Learning at Home“ (siehe Kapitel 3.1). Es steht hier zur Diskussion, wie die Eltern zu Hause ein lernförderliches Umfeld gestalten können und wie sie das Lernen zu Hause konkret unterstützen können. Für das Lesen und Schreiben bedeutet ein lernförderliches Umfeld, dass die Schriftsprache zu Hause ihren Platz hat. Bei Kindern mit LRS muss das Lesen und Schreiben aber neben diesem förderlichen Umfeld auch konkret geübt werden. Eltern brauchen hierfür klare Instruktionen (siehe Abschnitt 2.4.6). Ein besonderes Thema dürfte bei Eltern von Kindern mit LRS auch die Hausaufgabensituation sein, welche durch die Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben stark belastet ist (Gasteiger-Klicpera et al., 2001; Margolis, 2005). Meistens eskaliert das Problem LRS beim Erledigen der Hausaufga-

ben (siehe 2.4.6). Mögliche Ziele der Kooperation sind also die Regelung der Hausaufgabensituation, das Einbauen von Erleichterungen für das Kind oder klare Tipps für die Eltern zur gezielten Unterstützung der Kinder.

Die Kooperation von Schule und Familie kann tatsächlich bewirken, dass das häusliche Umfeld lernförderlicher gestaltet wird. Das bezeugen die Family Literacy Programme, welchen es nachweislich gelingt, die familiäre Literalität zu verbessern (siehe 2.4.6). Andere Studien (Zeijl, 2003; Tesser & Idema, 2001; zit. nach Driessen et al., 2005) zeigen, dass durch die Kooperation Änderungen im elterlichen Erziehungsverhalten und positivere Einstellungen der Eltern gegenüber der Schule bewirkt werden können. Vom Effekt, dass Eltern Lehrpersonen positiv einschätzen, wenn sie häufig mit den Familien kommunizieren, berichten auch Epstein und Sanders (2000). Neuenschwander et al. (2005) konnten zeigen, „dass die Elternzufriedenheit [mit der Schule] umso stärker ausgeprägt ist, je häufiger Anlässe in der Schule stattfinden“ (S. 209).

Verbesserungen zu Hause können auch in Bezug auf die Hausaufgabensituation erreicht werden, wenn Schule und Eltern kooperieren. Battle-Bailey (2004) berichtet von Forschungsbefunden in diesem Bereich, die sich wie folgt zusammenfassen lassen: Wenn die Hausaufgaben an die Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler angepasst sind und wenn den Eltern ermöglicht wird, sich aktiv an den Hausaufgaben zu beteiligen und ihnen Strategien vermittelt werden, wie sie ihre Kinder unterstützen können, verbessert sich das Hausaufgabenverhalten der Lernenden. Zudem nimmt die zu Hause erlebte Belastung ab.

3.5 Erfolgsfaktoren der Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Kindern, welche von LRS betroffen sind

Dieses Kapitel setzt sich mit der Frage auseinander, welche Faktoren dazu beitragen, dass die Kooperation von Schule und Familie gelingen kann. So vielfältig wie die möglichen Ziele der Zusammenarbeit und so unterschiedlich wie die Methoden der Überprüfung der Wirksamkeit (siehe Kapitel 3.2) sind, so divers sind auch die Aspekte, die in der Literatur als Qualitätsmerkmale der Kooperation diskutiert werden. Gemeinsam ist den wissenschaftlichen Erkenntnissen, dass es entscheidend auf die Art und Weise, wie die Zusammenarbeit gestaltet ist, und weniger auf deren Umfang ankommt (Sacher, 2008).

Eckert et al. (2012) haben den aktuellen Diskurs zu den Qualitätsmerkmalen und Gelingensfaktoren inhaltlich systematisiert und in einem Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext zusammengefasst. Die inhaltliche Strukturierung dieses Kriterienkatalogs wird zur Gliederung des vorliegenden Kapitels übernommen. Er besteht aus vier Hauptkategorien welchen je vier bis fünf Kriterien zugeordnet werden (siehe Tabelle 2).

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

GRUNDLAGEN DER ZUSAMMENARBEIT	GESTALTUNG DER ZUSAMMENARBEIT	INHALTE DER ZUSAMMENARBEIT	HALTUNGEN IN DER ZUSAMMENARBEIT
Konzeptionelle Verankerung	Vielfältigkeit und Flexibilität	Informationsangebote	Positive Atmosphäre
Zeitlicher Rahmen	Regelmässigkeit	Beratungsangebote	Wirksamkeitsüberzeugung
Räumliche Bedingungen	Vernetzung (intern/extern)	Familienunterstützung	Ressourcenorientierung
Fachliche Kompetenz	Planung und Dokumentation	Ermutung zur Beteiligung	Gleichberechtigung
		Entscheidungsfindung	

Der Kriterienkatalog bildete die Grundlage für eine Befragung von schulischen und therapeutischen Fachkräften hinsichtlich der Umsetzung der Kriterien in die Praxis und ihrer Wichtigkeit für eine gelingende Kooperation (Sodogé, Eckert & Kern, 2012). Die Ergebnisse dieser Fragebogenerhebung legitimieren die Inhalte des Kriterienkatalogs, denn die Fachpersonen schätzten die in den Items formulierten Gelingensfaktoren im Durchschnitt als wichtig ein. Eine zweite Befragung deutet darauf hin, dass auch die Eltern die formulierten Gelingensfaktoren als wichtig erachten. Die Resultate sind aber auf Grund der sehr kleinen Stichprobe nicht verallgemeinerbar (Kern, Sodogé & Eckert, 2012). Die inhaltliche Strukturierung des Kriterienkatalogs wird allerdings hauptsächlich durch ihre theoriegeleitete Erarbeitung legitimiert. In der Untersuchung konnte sie nicht empirisch nachgewiesen werden: Mittlere bis hohe Skaleninterkorrelationen lassen vielmehr ein gemeinsames übergeordnetes Konstrukt vermuten (Sodogé et al., 2012). Diese gegenseitige Abhängigkeit der verschiedenen Faktoren, welche zum Gelingen beitragen, wird in der vorliegenden Arbeit in besonderem Mass deutlich, wenn die Kriterien von Eckert et al. mit Ausführungen zu spezifischen Erfolgsfaktoren der Kooperation von Schule und Eltern von Kindern mit LRS ergänzt werden.

Eckert et al. (2012) haben die Kriterien für eine gelingende Kooperation nur zusammenfassend beschrieben. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der jeweils relevanten Literatur wird in der vorliegenden Arbeit nun geleistet. Die nachfolgenden Kapitel verstehen sich somit als Fortsetzung des von Eckert et al. formulierten Kriterienkatalogs. Letzterer stellt den Ausgangspunkt und die Strukturierung dar, auf welcher aufgebaut wird. Durch die fundierte Aufarbeitung der einzelnen Aspekte ergeben sich teilweise kleine Änderungen zu den ursprünglich formulierten Kriterien.

In einem letzten Schritt werden die einzelnen Gelingensfaktoren jeweils mit Überlegungen in Bezug zur speziellen Thematik der Kooperation von Schule und Eltern von Kindern mit LRS erweitert. Zu dieser spezifischen Thematik ist weitgehend keine wissenschaftliche Literatur vorhanden. Diese Überlegungen entstehen viel mehr aus einer Synthese der Literatur zu LRS und zur Kooperation von Schule und Familie. Sie beleuchten die in der Einleitung (Kapitel 1) beschriebene Schnittmenge der beiden unterschiedlichen Diskurse. Zugleich ist diese Synthese ein erster Schritt zur Beantwortung der erkenntnisleitenden Fragestellung der vorliegenden Arbeit, wie die Kooperation zwischen Schule und Eltern von Kindern mit LRS gelingen kann. In die Synthese fließen allerdings nicht nur die Sicht der Eltern, sondern allgemeine Erkenntnisse über die Zusammenarbeit von Schule und Familie ein. Die elterliche Perspektive wird darauf aufbauend im empirischen Teil fokussiert.

3.5.1 Grundlagen der Zusammenarbeit

Im Vordergrund dieser Kategorie stehen „in erster Linie auf der schulorganisatorischen Ebene angesiedelte Rahmenbedingungen der Kooperation“ (Eckert et al., 2012, S. 83). Neuenschwander et al. (2005) bezeichnen die hier zugeordneten Aspekte „Voraussetzungen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit“ und unterscheiden zwischen (1) Voraussetzungen, die bei den Lehrpersonen liegen, (2) solchen, die bei den Eltern anzusiedeln sind und (3) solchen, die im System vorzufinden sind. Ausser der fachlichen Kompetenz liegen die im Folgenden beschriebenen Kriterien im System. Weitere Voraussetzungen der Lehrpersonen und diejenigen der Eltern werden in der vorliegenden Strukturierung unter dem Punkt „Haltungen in der Zusammenarbeit“ (3.5.4) verortet.

Konzeptionelle Verankerung

Die Formen und die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern sind in den Schulen idealerweise konzeptionell verankert. Damit ist gemeint, dass es eine allgemeingültige, meist schriftliche Einigung gibt, wie die Kooperation stattfinden soll. Sie beinhaltet verbindliche Vorgaben hinsichtlich des Inhalts, der Gestaltung und der Zielvorstellung (Eckert et al., 2012). In einer Befragung von sonderpädagogischen Fachkräften und Eltern konnten Sodogé und Eckert (2007) die Notwendigkeit der konzeptionellen Verankerung empirisch untermauern. Fehlende Konzepte bezüglich der Zuständigkeiten, Kompetenzen und Inhalten haben fehlende Handlungsgrundlagen und -modelle zur Folge. Sie werden von den Fachkräften und Eltern als Kooperationshindernisse wahrgenommen (Sodogé & Eckert, 2007). Auch Studien aus dem englischen Sprachraum belegen die Wichtigkeit der konzeptionellen Verankerung, wie Kim (2009) auf Grund ihrer Literaturübersicht feststellt. Das Fehlen von Richtlinien („school policies“) stellt insbesondere für „minority parents“ eine Barriere dar, sich in der Schule und das Lernen der Kinder zu involvieren. Kerbow und Bernhardt

(1993; zit. nach Kim, 2009) konnten zeigen, dass diese Eltern eher in Elternvereinigungen partizipieren, „when schools have a clear policy on completing homework, meeting individual needs, and encouraging academic achievements“ (ebd., S. 90). Andere Studien (Fantuzzo et al., 2000; Desimone et al., 2000; zit. nach Kim, 2009) zeigen, dass sich Eltern mehr in Schulen einbringen, deren Richtlinien die Zusammenarbeit mit den Eltern unterstützen, als in Schulen, die keine solchen Richtlinien haben. Zudem ist es wichtig, die vorhandenen Richtlinien gegenüber den Eltern zu kommunizieren (Scribner et al., 1999; Lareau, 1996; zit. nach Kim, 2009). Auch Sacher (2008) und Epstein et al. (2009) sind auf Grund der aktuellen Forschungsbefunde der Ansicht, dass die konzeptionelle Verankerung eine grundlegende Voraussetzung für eine gelingende Kooperation ist. Zusammenarbeit um der Zusammenarbeit Willen bringt keinen Nutzen.

Zur konzeptionellen Verankerung gehört neben klaren Konzepten auch die Rolle des Schulleiters bzw. der Schulleiterin. Übernimmt er oder sie keine klare Führungsrolle, ist dies nicht förderlich für die Zusammenarbeit mit den Eltern und auch mit der Gemeinde (Sanders & Harvey, 2000; zit. nach Henderson & Mapp, 2002). Sacher (2008) schreibt, dass effektive Programme der Elternzusammenarbeit insbesondere auch von der Schulleitung getragen werden.

Es ist selbsterklärend, dass auch die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit LRS konzeptionell verankert sein sollte. Verdeutlicht wird dies anhand des Qualitätslabels für „Dyslexia Friendly Schools (DFS)“ (BDA, 2012b), das in Abschnitt 3.4.4 vorgestellt wurde. Um das Label zu erhalten, müssen die Schulen in einem ersten Schritt ihre Konzepte überarbeiten, damit geregelt ist, wie mit der speziellen Situation der Kinder mit LRS umgegangen wird. Dazu gehört, dass festgelegt wird, wie die Eltern als Partner in die Schulen einbezogen werden (BDA, 2012a). Zur konzeptionellen Verankerung im Fall von LRS gehört aber auch die Klärung, welche Unterstützungsmassnahmen geboten werden (siehe 2.4). Folgende Fragen sollten einheitlich beantwortet werden können: Welche schulische Fachpersonen sind für die Förderung zuständig (siehe auch Ausführungen zur Vernetzung, 3.5.2)? Welche differenzierenden Massnahmen können im Unterricht getroffen werden? Gibt es Nachteilsausgleiche z.B. bei Prüfungen (siehe 2.3)? Wie wird mit der Hausaufgabensituation von Kindern mit LRS umgegangen (siehe Abschnitt 2.4.6)?

Mit der konzeptionellen Verankerung alleine ist es natürlich noch nicht getan. Die Richtlinien müssen auch umgesetzt werden. Wenn dies geschieht, hat das positive Konsequenzen auf die anderen Aspekte einer gelingenden Kooperation, welche im Folgenden beschrieben werden.

Zeitlicher Rahmen

Dieses Kriterium bezieht sich auf die Zeit, welche für die Kooperation mit den Eltern zur Verfügung steht. Dazu gehören Zeitgefässe, die im Schulhaus eingeplant sind und die Zeit, welche den Fachpersonen im Arbeitspensum für die Zusammenarbeit mit den Eltern berechnet wird (Eckert et al., 2012). Fachpersonen erleben fehlende zeitliche Ressourcen als Kooperationshindernis (Sodogé & Eckert, 2007). Diese Annahme wurde durch die Befragung schulischer und therapeutischer Fachpersonen bestätigt: Sie messen den Zeitgefässen, die im Schulhaus für die Kooperation eingeplant sind und insbesondere der im Arbeitspensum berechneten Zeit eine hohe Wichtigkeit bei, sehen aber bezüglich der tatsächlich zur Verfügung stehenden Zeit noch Optimierungspotential (Sodogé et al., 2012). Auch die Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf erachten es als wichtig, dass die Fachpersonen genügend Zeit für sie haben und bemängeln gleichzeitig, dass dies in der Praxis nicht immer der Fall ist (Kern et al., 2012). Wichtiges Merkmal für einen guten Kontakt scheint für die Eltern „vor allem die ‚Verfügbarkeit‘ von LehrerInnen im kurzen informellen Gespräch, zum Beispiel beim Abholen der Kinder“ (Bauer, 2006, S. 120).

Das Kriterium des zeitlichen Rahmens betrifft alle Eltern gleichermassen, unabhängig davon, ob und welche Lernschwierigkeiten ihr Kind hat. Es ist jedoch anzunehmen, dass Lehrpersonen und andere schulische Fachpersonen sowie auch die Eltern mehr Zeit für die Kooperation aufwenden, wenn ein Kind in einem Bereich gravierende Schwierigkeiten hat. Die Notwendigkeit, die Zusammenarbeit zu intensivieren, wenn Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten auftreten, bedeutet auch, dass mehr Zeit investiert werden muss.

Räumliche Bedingungen

Die Interaktion in der Zusammenarbeit findet zu einem grossen Teil in persönlichen Begegnungen statt, für welche Räume zur Verfügung stehen müssen. Diese Räume können in der Schule selbst angeboten werden aber auch ausserhalb sein, wie etwa bei Hausbesuchen (Eckert et al., 2012). Sodogé und Eckert (2007) berichten, dass Fachpersonen und Eltern Raumengpässe als wesentliches Erschwernis für die Gestaltung kooperativer Beziehungen nennen. Mortimore et. al (1988; zit. nach Blickenstorfer, 2000) liefern mit ihrer Untersuchung an Londoner Primarklassen einen empirischen Beleg, dass sich Räumlichkeiten, die im Schulhaus zur Verfügung stehen, positiv auf das Lernen der Kinder auswirken. In der Fragebogenerhebung zu den Gelingensfaktoren der Kooperation erachten sowohl Eltern als auch schulische Fachpersonen in der Schule vorhandene Räumlichkeiten als wichtig (Kern et al., 2012; Sodogé et al., 2012). Interessant ist, dass in der gleichen Untersuchung Hausbesuche wiederum von beiden Parteien als eher unwichtig eingeschätzt werden. Dies könnte daher kommen, dass Hausbesuche im deutschsprachigen Raum eine vernachläss-

sigte Kooperationsmöglichkeit darstellen, wie Krumm (1996) feststellt. Der Autor ist überzeugt, dass diese die Schulleistung der Kinder positiv beeinflussen können. Untersuchungen zur Home-Based-Instruction wie z.B. diejenige von Tizard et al. (1982; zit. nach Krumm, 1996) zeigen nämlich, dass bereits einige wenige Hausbesuche der Lehrpersonen die Leseleistung der Kinder stark verbessern können.

Es erklärt sich wiederum von selbst, dass es auch für die Kooperation von Eltern mit Kindern mit LRS Räume braucht, in welchen ungestört kommuniziert werden kann. Zusätzlich stellt sich aber die Frage, ob vielleicht der Aspekt der Räume, die ausserhalb der Schule zur Verfügung stehen, eine andere Bedeutung erhält, da bei der Förderung von Kindern mit LRS viele zusätzliche Personen involviert sein können (siehe Kapitel 3.2) und die Kooperation somit auch ausserhalb der Schule praktiziert wird. Vorstellbar sind beispielsweise die Räumlichkeiten beim schulpsychologischen Dienst (oder ähnlichen Institutionen) oder Räume, die für Selbsthilfegruppen genutzt werden. Folgt man im Weiteren der oben dargestellten Argumentation von Krumm, muss die Überlegung angestellt werden, ob eventuell bei Kindern mit LRS Hausbesuche eine geeignete Methode wären, um den Schwierigkeiten entgegenzuwirken.

Fachliche Kompetenz

Mit fachlicher Kompetenz sind erstens Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen, zweitens Managementkompetenzen wie z.B. Organisationsfähigkeit, drittens das Verfügen über Informationen für schulexterne Beratungs- und Unterstützungsangebote und viertens Professionalität im eigenen fachlichen Tätigkeitsfeld gemeint (Eckert et al., 2012). Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen der schulischen Fachpersonen sind wichtig, weil ein grosser Teil der Zusammenarbeit von Schule und Familie im direkten Austausch von Lehrpersonen und Eltern stattfindet. Qualitativ gute Gespräche sind die Voraussetzung für den Aufbau gegenseitigen Vertrauens, welches wiederum die Grundlage für eine gute Zusammenarbeit bildet (Neuenschwander et al., 2005). Die Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen sind ausserdem eine Bedingung, dass weitere Gütekriterien der Zusammenarbeit umgesetzt werden können, wie zum Beispiel die Information, Beratung und Unterstützung der Eltern (siehe 3.5.3) oder das Aufbauen einer positiven Atmosphäre (siehe 3.5.4).

Die Managementkompetenzen sind im schulischen Umfeld von grosser Bedeutung, weil es jeweils eine Person braucht, welche die Leitung übernimmt, wenn mehrere Leute zusammenarbeiten. Behringer und Höfer (2005) schreiben diesbezüglich: „Für diese Funktion [der Leitung] sind neben allen fachlichen und individuellen Kompetenzen auch Fähigkeiten zur Führung einer Gruppe erforderlich“ (S. 110). Dazu gehören u.a. die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen oder die Organisationskompetenz.

Schulische Fachpersonen sollten im Weiteren wissen, welche schulexternen Beratungs- und Unterstützungsangebote sie den Eltern empfehlen können, wenn Schwierigkeiten auftreten. Insbesondere im Fall von LRS brauchen die Eltern Hinweise, wo sie zusätzliche Unterstützung für ihr Kind erhalten können: Das Angebot an Therapien für Kinder mit LRS ist sehr gross und Laien wissen vermutlich nicht, welche davon sinnvoll sind oder in ihrem Fall weiterhelfen können (siehe 3.2). Um Eltern von Kindern mit LRS in diesem Bereich beraten und informieren zu können, ist dieses Wissen eine notwendige Voraussetzung.

Die Professionalität im eigenen fachlichen Tätigkeitsfeld ist nicht nur für das Kerngeschäft des Unterrichtens wichtig, sondern spielt auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern eine Rolle. Wenn sich Lehrpersonen in Bezug auf ihre unterrichtlichen Kompetenzen als selbstwirksam erleben, hat das einen positiven Einfluss auf die Kooperation mit den Eltern, wie Kim (2009) erläutert. Diese fachliche Kompetenz der Lehrpersonen ist insbesondere für Kinder mit Lernschwierigkeiten wie LRS von grosser Bedeutung (Norwich et al., 2005). Um zu verstehen, wo ein Kind in seiner schriftsprachlichen Entwicklung steht, ist es notwendig, genau über den Prozess des Schriftspracherwerbs und die Schwierigkeiten, die dabei auftreten können, Bescheid zu wissen (siehe Kapitel 2.1). Zum Fachwissen einer Lehrperson gehört es auch, mögliche Fördermöglichkeiten für Kinder mit LRS zu kennen und zu wissen, welche individuell wirksam sind. Dieses Wissen ist relativ komplex, denn Förderung ist nur erfolgsversprechend, wenn bekannt ist, wo genau die Schwierigkeiten liegen (siehe 2.4). Eng verbunden mit diesem Wissen über den Verlauf des Schriftspracherwerbs und den möglichen Fördermethoden ist die Diagnosekompetenz der Lehrpersonen. Im Zusammenhang mit LRS und anderen Lernschwierigkeiten wird diese in der Literatur unter verschiedenen Blickwinkeln thematisiert. Neuenschwander et al. (2005) beschreiben zum Beispiel, dass die Eltern einen Anspruch an die diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen haben. Das Zitat aus einem Interview mit einer Mutter zeigt, dass es Eltern gibt, welche die Aufgabe der Diagnose, welche sie der Schule zuschreiben, als mangelhaft erfüllt wahrnehmen: „Muss ein Lehrer nicht mehr Kompetenz haben, um solche Mängel wie Legasthenie, Dyskalkulie und ADS feststellen zu können? Da habe ich ein grosses Fragezeichen und ich weiss nicht, ob ich einmal eine Antwort erhalten werde“ (Neuenschwander et al., 2005, S. 59). In einer anderen Studie, in welcher Eltern von Kindern mit LRS befragt wurden, berichten die Eltern, dass die Lehrpersonen nur langsam oder sogar mit Widerstand eine Diagnose von LRS stellen oder veranlassen (Norwich et al., 2005). Tatsächlich scheint bei LRS das diagnostische Vorgehen der Lehrpersonen verbesserungswürdig: Gasteiger-Klicpera et al. (2001) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass das Urteil der Lehrpersonen bezüglich der Lese-Rechtschreib-Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler nur be-

grenzt mit objektiven Testergebnissen übereinstimmen. Wenn Lehrpersonen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb nicht frühzeitig richtig erkennen können, ist dies aber problematisch, da präventive Förderung erfolgsversprechender ist als später einsetzende Interventionen (siehe Kapitel 2.4). Die Diagnosekompetenz gehört daher genau wie die Kenntnis des Schriftspracherwerbs und der Fördermethoden zum notwendigen fachlichen Wissen und Können einer Lehrperson, wenn sie Kinder mit LRS unterrichtet.

3.5.2 Gestaltung der Zusammenarbeit

In diesem Abschnitt geht es darum, wie die Zusammenarbeit gemäss der in der fachlichen Diskussion formulierten Regeln gestaltet sein sollte, damit sie gelingen kann. Es werden also Formen sowie die Art und Weise der Umsetzung der Kooperation betrachtet (Eckert et al., 2012). Henderson und Berla (1994) stellen in ihrem Review von 66 wissenschaftlichen Beiträgen fest, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern umfassend („comprehensive“) und gut geplant („well-planned“) sein sowie über einen längeren Zeitraum („long-lasting“) stattfinden muss, damit sie effizient sein kann. Umfassend bedeutet, dass sie alle Eltern erreichen muss, nicht nur diejenigen, die problemlos kontaktiert werden können und dass die Eltern in verschiedenen Rollen (siehe weiter unten, S. 94) einbezogen werden müssen. Die Kooperation ist gut geplant, wenn eindeutige Ziele formuliert sind, klar kommuniziert ist, was von wem erwartet wird und wenn sowohl Eltern als auch Lehrpersonen gezielt weitergebildet werden. „Long-lasting“ schliesslich bedeutet, dass sich die Projekte über eine längere Zeit erstrecken und nicht nur kurze Interventionen darstellen. Darauf aufbauend lassen sich vier Kriterien der Gestaltung der Kooperation formulieren, welche nachstehend beschrieben werden: Die Vielfältigkeit und Flexibilität, die Regelmässigkeit, die Vernetzung sowie die Planung und Dokumentation.

Vielfältigkeit und Flexibilität

„Das Qualitätsmerkmal der Vielfältigkeit und Flexibilität thematisiert die Notwendigkeit der Anpassung der Formen der Zusammenarbeit an bestehende Bedarfe und Bedürfnisse auf den Seiten aller Beteiligten“ (Eckert et al., 2012, S. 85). Damit sind nicht nur die unterschiedlichen möglichen Kontaktformen (wie z.B. Elternabende, Elterngespräche, Schulfeste) gemeint, sondern auch der zeitliche Aspekt (z.B. wann Gespräche angeboten werden), gewählte Unterstützungsmassnahmen (z.B. Einbezug von Kulturdolmetschern) sowie die Charakteristik der Kontakte (z.B. formelle vs. informelle Formen der Begegnung). Diese Vielfältigkeit und Flexibilität ist erstens wichtig, weil „Eltern“ eine äusserst heterogene Gruppe sind (siehe 3.2). Sacher (2008) fordert daher, dass auch in der Elternarbeit und nicht nur im Klassenzimmer differenziert werden soll. Es müssen verschiedene Formen und Arten der Kooperation angeboten werden, damit sich alle Eltern angesprochen fühlen und mitmachen

können. Eylert (2012) betrachtet es auf Grund der Inhomogenität der Elternschaft als zwingend, sozialpädagogische Leistungen an die jeweiligen Elterngruppen anzupassen, um sie zu erreichen. Ansonsten werde an der Zielgruppe vorbei agiert. In Bezug auf das Parental Involvement begründen Lee und Bowen (2006) die gleiche Forderung mit folgenden Worten: „Parents with different backgrounds may display different types of involvement because they differ in regard to habitus (i.e., predispositions toward certain types of behaviours, attitudes, or perceptions)” (S. 198). Kim (2009) argumentiert in die selbe Richtung: „When schools provide limited choices for parents to participate, there may be fewer opportunities for minority parents to assume meaningful roles” (S. 89). Dies wirkt sich negativ auf die Motivation aus, in der Schule zu partizipieren. Garcia und Hasson (2004) schlagen vor, regelmäßig sogenannte „needs assessments” durchzuführen, um herauszufinden, was die Beteiligten in der Kooperation wollen und brauchen. Wichtig zu berücksichtigen ist in dieser Hinsicht insbesondere, dass z.B. berufstätige oder alleinerziehende Eltern nicht zu allen Tageszeiten mit der Schule in Kontakt treten können, die Zeiten also flexibel gehandhabt werden müssen (Epstein, 2001). Zudem sollten verschiedene Kommunikationsmedien benutzt werden. Wird z.B. nur schriftlich kommuniziert, sind Eltern benachteiligt, welche auf Grund von Fremdsprachigkeit oder schlechter Schriftsprachkompetenz nicht gut in Deutsch lesen und schreiben können.

Zweitens braucht es vielfältige Anlässe, damit die Kooperation nicht nur formell, sondern auch informell ablaufen kann. Institutionalisierte und formelle Formen wie z.B. Elternabende oder Elternbriefe sind gut geeignet, um Informationen an die Eltern weiterzugeben und organisatorische Aspekte zu koordinieren. Sie sind zwar für die Lehrpersonen Zeit sparend, da sie nicht alles mehrmals erzählen müssen, eignen sich aber weniger, um sogenannte „gute persönliche Kontakte“ herzustellen. Letztere sind aber „eine entscheidende Dimension, um die sich die positive bzw. negative Bewertung der Qualität schulischer Elternarbeit rankt“ (Bauer, 2006, S. 119). Daher ist es wichtig, dass auch informelle Begegnungen möglich gemacht werden. Neuenschwander et al. sind überzeugt, dass einige wenige informelle, gesellige Anlässe genügen, um gegenseitiges Vertrauen aufzubauen. Dabei geht es in erster Linie darum, dass die Eltern alle schulischen Fachpersonen kennen lernen können, die mit dem Kind arbeiten, um sich ein Bild von ihnen machen zu können. Nur so werden sie sich bei Schwierigkeiten mit ihren Anliegen auch an die Lehrpersonen wenden (Neuenschwander et al., 2005). Die Wichtigkeit des Aufbaus von gegenseitigem Vertrauen wird weiter unten (Abschnitt 3.5.4) nochmals thematisiert.

Der dritte Grund, weshalb die Vielfältigkeit in der Kooperation wichtig ist, ist folgende Tatsache: Kinder machen dann am meisten Fortschritte, wenn ihre Eltern im Lernen der Kinder vier verschiedene Rollen einnehmen können: Lehrpersonen („teachers“), Unterstützer („supporters“), Anwälte („advocates“), und Entscheidungstreffer („decision-makers“). Als

Lehrpersonen sorgen die Eltern für ein lernförderliches häusliches Umfeld, als Unterstützer tragen sie mit ihrem Wissen und Können zum schulischen Lernen des Kindes bei, als Anwälte verhandeln sie für eine faire Behandlung ihres Kindes und als Entscheidungstreffer engagieren sie sich aktiv in schulpolitischen Belangen wie z.B. in einem Elternrat oder einem anderen Komitee (Henderson & Berla, 1994). Zur Rolle der Lehrperson und der Unterstützer gehört auch, dass Eltern direkt im Klassenzimmer mithelfen dürfen. Dieser Aspekt trägt gemäss englischer Studien nämlich ebenfalls zum Schulerfolg der Kinder bei (Blickenstorfer, 2000).

Die Vielfältigkeit und Flexibilität ist auch für Eltern von Kindern mit LRS wichtig. Die Gruppe dieser Väter und Mütter ist sehr heterogen, wie in dieser Arbeit bereits mehrheitlich beschrieben wurde (siehe Kapitel 2.2, 3.2 und 3.3). Die speziellen Bedürfnisse aller Eltern müssen berücksichtigt werden, indem unterschiedliche Formen, Arten und Zeiten der Kooperation angeboten werden. Zudem ist es für Kinder mit LRS besonders hilfreich, wenn ihnen die Eltern in den vier beschriebenen Rollen zur Verfügung stehen: Als „teachers“ helfen sie den Kindern ausserhalb der Schule, ihre Lese- und Rechtschreibkompetenzen bzw. deren Vorläuferfertigkeiten zu trainieren (siehe Kapitel 2.4). Als „supporters“ unterstützen sie die Kinder, mit Rückschlägen umzugehen und die Motivation aufrecht zu erhalten (siehe 2.4.5 und 2.4.6). Als „advocates“ kämpfen sie dafür, dass die Bedingungen in der Schule z.B. durch Stützunterricht oder Nachteilsausgleiche verbessert werden. Als „decision-makers“ können sie auf der Ebene von Schulkonzepten mithelfen, die Schulen für alle Kinder mit LRS lernfreundlich zu gestalten, wie es z.B. die Eltern, welche sich in der „British Dyslexia Association“ engagieren, mit dem Label „Dislexia-friendly-School“ erreicht haben (siehe 3.4.4).

Regelmässigkeit

Da die Zusammenarbeit von Schule und Familie vor allem dann effizient ist, wenn sie kontinuierlich und nicht nur punktuell stattfindet (Henderson & Berla, 1994), ist die Regelmässigkeit ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Kontakte sollten also häufiger stattfinden, als das gesetzliche Mindestmass vorschreibt. Zudem ist es wichtig, dass sich Schule und Eltern auch austauschen, wenn keine konkreten Probleme anstehen: Es ist einfacher, Schwierigkeiten gemeinsam zu lösen, wenn die Zusammenarbeit bereits funktioniert bzw. wenn Lehrpersonen und Eltern schon eine Beziehung aufgebaut haben (Eckert et al., 2012). Die Expertenkommission¹⁸, welche die Vodafone Stiftung eingesetzt hat, um Qualitätsmerkmale der schulischen Elternarbeit zu beschreiben, spricht in diesem Zusammenhang von einem regelmässigen und anlassunabhängigen Informationsaustausch, welche die Schule, Eltern und Elternvertreter miteinander pflegen sollten (Vodafone Stiftung, 2013).

¹⁸ Werner Sacher, Anne Sliwka, Sigrid Tschöpe-Scheffler, Sabine Walper und Elke Wild

Ganz wichtig ist die frühe Einbeziehung der Eltern von Kindern mit LRS, weil präventiv sehr viel mehr erreicht werden kann, als durch Intervention bei aufkommenden Problemen (siehe Kapitel 2.4). Daring et. al konnten in ihrer Längsschnittuntersuchung zeigen, dass der frühe Einbezug von Eltern die Lese- und Schreibfähigkeiten benachteiligter Kinder positiv beeinflusst. Sie fordern daher, langfristige Strategien zu entwickeln, um Familien zu erreichen, die sich normalerweise nicht oder nur wenig in die schulische Bildung involvieren (2007, zit. nach Ferguson et al., 2008). In diesem Zusammenhang bedeutet das Qualitätsmerkmal der Regelmässigkeit, dass Kinder mit einem Risiko, LRS zu entwickeln, möglichst frühzeitig identifiziert werden, damit gemeinsam mit den Eltern Präventionsmassnahmen ergriffen werden können (siehe auch Abschnitt 2.4.6). Regelmässige – also nicht nur bei Problemen stattfindende – Kontakte zwischen Schule und Familie haben überdies einen positiven Einfluss auf die Lesemotivation und das Lese-Selbstkonzept¹⁹ (W. Fan & Williams, 2010). Diese Befunde bestärken deren Wichtigkeit im Fall von Kindern mit LRS.

Vernetzung

Mit Vernetzung ist die Koordination von Angeboten der Schule und der Gemeinde, die für Eltern und Familien relevant sind sowie die Initiierung und Unterstützung der Vernetzung von Eltern einer Schule untereinander gemeint (Eckert et al., 2012). Es ist hilfreich, wenn alle an der Bildung und Erziehung eines Kindes Beteiligten am gleichen Strang ziehen. Kretschmann z.B. schreibt diesbezüglich: „Nur wenn alle Beteiligten die gleichen oder zumindest miteinander vereinbarte Ziele verfolgen, ist der Lehrtätigkeit Erfolg beschieden“ (Kretschmann, 2008, S. 160). Damit dies möglich ist, müssen sie kooperieren und sich eben vernetzen. Neuenschwander et al. (2005) nennen diesen Aspekt „Koordination von pädagogischen Massnahmen“ (S. 185). Sie beschreiben ihn als Teil der Prozessqualität, welche ihrerseits wiederum ausschlaggebend für die Qualität der Kooperation von Schule und Familie ist. Die Autoren sind überzeugt, dass die Effektivität erzieherischen Verhaltens erhöht wird, wenn Eltern und Lehrpersonen Massnahmen koordiniert ergreifen. Ferguson et al. folgern aus ihrer Literatur-Übersicht sogar, dass das gesamte Erziehungssystem nur funktionieren kann, wenn jeder einzelne Aspekt dieses Systems mit den anderen synchron ist (Ferguson et al., 2008). Auch Henderson und Berla (1994) kommen bei der Zusammenfassung von 66 Untersuchungen zum Schluss, dass Familien, Schulen und Organisationen der Gemeinden alle einen Teil zur Schülerleistung beitragen und das beste Resultat dann erzielt wird, wenn alle zusammenarbeiten.

¹⁹ Gemessen wurde die Selbstwirksamkeit in und die Motivation für Mathematik und Sprache. Dabei betrafen die Items zum Fach Sprache bei der Selbstwirksamkeit hauptsächlich das Leseverständnis und bei der Motivation die Lesemotivation.

Das Kriterium der Vernetzung trägt einerseits der Forderung Rechnung, dass Parental Involvement mehr umfasst, als die Zusammenarbeit zwischen der Klassenlehrperson und den Eltern sondern sich bis in die Gemeinde erstreckt (z.B. Epstein et al., 2009; Sacher, 2008). Die Forderung, dass alle an der Förderung Beteiligten kooperieren, findet sich aber auch in den Qualitätskriterien erfolgreicher Integration, wie sie etwa von Landwehr (2012) formuliert werden oder in standardisierten Verfahren zur Förderplanung umgesetzt werden (z.B. Hollenweger & Lienhard, 2007). Autoren wie Niedermann et al. (2007) oder Mutzeck und Melzer (2007) beschreiben einstimmig die Notwendigkeit, dass sich alle beteiligten Personen am Runden Tisch treffen sollten, um gemeinsam die Förderung zu planen und zu evaluieren (siehe auch Kapitel 2.3).

Wenn ein Kind von LRS betroffen ist, sind sehr viele Personen an der Förderung beteiligt (siehe Kapitel 3.4). Sie alle haben einen mehr oder weniger aktiven Part in der Kooperation. Dadurch wird in diesem Fall das Kriterium der Vernetzung besonders wichtig. Je mehr Personen nämlich an der Förderung eines Kindes beteiligt sind, desto komplexer gestaltet sich die Kooperation mit den Eltern. Auf der einen Seite müssen bereits die Fachpersonen untereinander kommunizieren und Absprachen treffen, was sich im Schulalltag nicht immer ganz einfach realisieren lässt. Gerade die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie die Logopädinnen und Logopäden arbeiten häufig an mehreren Klassen mit vielen unterschiedlichen Kindern und folglich mit vielen Klassenlehrpersonen zusammen. Stehen im Schulhaus keine festen Zeitgefässe zur Verfügung, so kann die Absprache vergessen gehen oder nur oberflächlich, zwischen Tür und Angel oder im Pausenzimmer durchgeführt werden. Auf der anderen Seite stehen die Eltern zur Förderung ihrer Kinder unter Umständen mit mehreren Fachpersonen der Schule aber auch auf privater Basis im Austausch. Weil im Fall von LRS erschwerend hinzukommt, dass die fachlichen Überzeugungen je nach Hintergrund divergieren können (siehe 3.2), und weil die Lehrkräfte und die Fachkräfte im sonderpädagogischen und therapeutischen Bereich teils selber verunsichert sind, welche Fördermassnahmen gewinnbringend sind (Grissemann, 2001; Sodogé, 2010), kann es vorkommen, dass die Eltern mit unterschiedlichen Meinungen bezüglich der Ursache und der angemessenen Förderung konfrontiert werden. Zusätzlich kann es sein, dass nicht abschliessend geklärt oder für die Eltern intransparent ist, welche Fachperson „in welcher Form für die Diagnose und Behandlung von LRS zuständig ist“ (Krontheuer, 2009, S. 214). Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Kooperation innerhalb des Schulhausteams nicht einwandfrei funktioniert oder nicht konzeptionell verankert ist (siehe 3.5.1). Solch unterschiedliche Meinungen und ev. nicht transparente oder ungeklärte Zuständigkeiten der Experten könnten bei den Eltern Verwirrung stiften und für Unsicherheit oder Orientierungslosigkeit sorgen. Ob dies tatsächlich der Fall ist, wird im empirischen Teil dieser Arbeit thematisiert.

Planung und Dokumentation

Wenn die Vorbereitung, die Zielsetzung und der Ablauf der verschiedenen Kontaktformen systematisch, verständlich und fassbar sind, zeichnet sich die Zusammenarbeit durch hohe Transparenz und Nachvollziehbarkeit aus (Eckert et al., 2012). Eine sorgfältige Planung und Dokumentation ermöglicht eine systematische Umsetzung und Evaluation der Elternarbeit. Das ist für den Erfolg der letzteren massgeblich (Garcia & Hasson, 2004). Zur Planung und Dokumentation gehört auch die Zieltransparenz bzw. die Klärung von Erwartungen und das Entwickeln gemeinsamer Zielvorstellungen (Bauer, 2006). Lehrpersonen und Eltern sollten ihre Erwartungen an das Kind und dessen Leistungen, Haltungen und Lernstrategien klären und miteinander abstimmen (Neuenschwander et al., 2005). Darauf aufbauend können sie allfällige Massnahmen koordinieren, wie dies im Abschnitt zur Vernetzung (siehe 3.5.2) beschrieben wurde. Dadurch wird die Effektivität der Förderung erhöht.

Bei der Förderung von Kindern mit LRS ist die Planung und Dokumentation einerseits deshalb wichtig, weil nicht jede Unterstützungsmassnahme automatisch hilft. Es muss in einem ersten Schritt sorgfältig abgeklärt werden, wo die Schwierigkeiten liegen (siehe Kapitel 2.4). Erst dann kann am richtigen Ort Hilfe geboten werden und Fördermassnahmen können ergriffen werden. Andererseits ist die Planung und Dokumentation bedeutsam, weil sehr viele Personen beteiligt sind (siehe Kapitel 3.2). Die Klärung der in der Zusammenarbeit verfolgten Ziele findet in der Praxis am förderdiagnostischen Runden Tisch statt, ist also eng mit dem Kriterium der Vernetzung verbunden. In der Literatur herrscht Einigkeit, dass es dabei wichtig ist, die Ziele und besprochenen Massnahmen schriftlich festzuhalten (Buholzer, 2006). Ebenso wird in der Fachliteratur empfohlen, die Überprüfung der Ziele fortlaufend zu dokumentieren, damit Fortschritte sichtbar werden und dass Förderpläne angepasst werden können, wenn die Massnahmen keine Wirkung zeigen (siehe Ausführungen zum förderdiagnostischen Prozess, Kapitel 2.3).

3.5.3 Inhalte der Zusammenarbeit

Traditionell ist der Aspekt der Informationsweitergabe in der Kooperation von Schule und Familie vorrangig. In der wissenschaftlichen Diskussion wird aber eine Erweiterung der Inhalte der Zusammenarbeit gefordert (Eckert et al., 2012). Aufbauend auf dem Rahmenmodell von Epstein et al. (2009) und der daran anknüpfenden Fachdiskussion (z.B. Fürstenau & Gomolla, 2009; Neuenschwander et al., 2005; Rüesch, 1999) können neben den Informationsangeboten die nachfolgend beschriebenen Inhalte ausgemacht werden: Beratungsangebote, Familienunterstützung, Ermutigung zur Beteiligung und Entscheidungsfindung.

Informationsangebote

Der Austausch von Informationen über relevante Themen zur Entwicklung, zum Lernen und zur Förderung des Kindes sowie über schulorganisatorische Belange stellen die klassischen Inhalte der Zusammenarbeit dar (Eckert et al., 2012). In der Fachliteratur wird einheitlich über deren Bedeutsamkeit berichtet. „Wichtig für die positive Bewertung des Kontaktes zwischen Schule und Eltern ist auch, dass sich die Eltern über das Geschehen in Klasse und Schule gut informiert fühlen“ (Wild, 2003, S. 515; zit. nach Bauer, 2006, S. 120). Korte (2004) betont, dass durch die Information über schulische Aktivitäten Missverständnisse vermieden werden können. Das sehen auch Neuenschwander et al. (2005) so: Aus der systemtheoretischen Sichtweise sind Schule und Familie zwei getrennte Systeme, zwischen welchen sich Informationen nicht automatisch übertragen, sondern gezielt kommuniziert werden müssen. In der Kooperation können Verständnislücken aufgedeckt, Klarheit geschaffen und Missverständnisse vermindert werden. Neuenschwander et al. (2005) bezeichnen die gegenseitige Information neben der Koordination (siehe 3.5.2) und dem Vertrauen (siehe 3.5.4) als zentrales Merkmal der Prozessqualität. Sie stellt die Grundlage für die Planung und Koordination von pädagogischen Massnahmen dar. Dabei sollen die schulischen Fachpersonen über den Leistungsstand und die allfälligen Schwachpunkte des Kindes sowie über Fördermöglichkeiten aber auch allgemeine schulische Belange informieren und die Eltern sollen die Schule über das Lernen und Verhalten des Kindes zuhause oder bezüglich allfälliger Erziehungsprobleme auf dem Laufenden halten (Neuenschwander et al., 2005). Diese Ausführungen machen deutlich, dass die Information in zwei Richtungen fließen sollte, nämlich von der Schule zu den Eltern, aber auch vom häuslichen Umfeld zu den Lehrpersonen. Beide Systeme brauchen die Informationen vom anderen Umfeld, um die Erziehung bzw. den Unterricht für das jeweilige Kind optimal gestalten zu können.

Im sonderpädagogischen Kontext kann der Bereitstellung von Informationsangeboten „ein besonderer Stellenwert zukommen, da die Eltern aufgrund der besonderen Förderbedarfe ihres Kindes vielfach in einem erhöhten Mass auf spezialisiertes Fachwissen angewiesen sind“ (Eckert et al., 2012, S. 86). Dies trifft speziell auch bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zu: Der Schriftspracherwerb ist ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Teilfertigkeiten, der an unterschiedlichen Stellen störungsanfällig ist (siehe Kapitel 2.1). In der Regel verfügen Eltern nicht über das Fachwissen, welches notwendig wäre, diesen Prozess und allfällige Schwierigkeiten ihres Kindes zu erkennen und zu verstehen. Daher sind sie auf Informationen von der Schule angewiesen (Brunbauer, 2008). Erstens müssen Eltern erfahren, wie der Schriftspracherwerb im Normalfall verläuft und welche Lehrmittel und didaktischen Vorgehensweisen in der Schule gewählt wurden. Häufig haben Eltern nur in Erinnerung, wie sie selber Lesen und Schreiben lernten. Die heutigen Methoden zum Schrift-

spracherwerb weichen auf Grund der vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse merklich von früheren Vorgehensweisen ab (Ossner, 2006) und sind daher erklärungsbedürftig. Zweitens fehlt den Eltern neben dem erwähnten fachlichen Wissen auch der Vergleich mit Gleichaltrigen, der letztlich darüber entscheidet, ob die Leistungen des Kindes im Normbereich liegen oder ob zusätzliche Unterstützung notwendig ist (Gasteiger-Klicpera et al., 2001). Daher sollten die schulischen Fachpersonen die Eltern rechtzeitig über allfällige Defizite informieren, um LRS präventiv verhindern zu können (siehe Kapitel 2.4). Dies setzt natürlich voraus, dass die Lehrpersonen über die notwendige diagnostische Kompetenz verfügen, um solche Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen, wie im Zusammenhang mit der fachlichen Kompetenz bereits beschrieben wurde (siehe 3.5.1). Hinzu kommt drittens, dass Eltern Informationen darüber brauchen, wo genau die Schwierigkeiten des Kindes liegen, denn auch für diese Feststellung ist fundiertes Fachwissen nötig. Darauf aufbauend können die Eltern beraten werden, wie sie ihre Kinder unterstützen können. Ein vierter Punkt, über welchen die Eltern von den Lehrpersonen informiert werden sollten, ist der Umgang mit den Hausaufgaben. Mütter und Väter können nur dann unterstützend mithelfen, wenn ihnen klar ist, welche Erwartungen die Schule an die Hausaufgaben und die elterliche Hilfe hat (Direktion f. Erziehung Kultur u. Sport des Kantons Freiburg, 2009). Gerade bei LRS führen Hausaufgaben nicht selten zu Konflikten zwischen Eltern und Kindern (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2000b). Klare Informationen zum Umgang mit den Hausaufgaben können Abhilfe schaffen. Häufig braucht es aber für Eltern von Kindern mit LRS zusätzlich weiterführende Hilfestellungen zu diesem Thema (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2007). Dies wird weiter unten in Bezug auf die Familienunterstützung thematisiert.

In umgekehrter Richtung, also von den Eltern zur Schule ist der Informationsaustausch im Fall von LRS ebenfalls bedeutsam. Wenn es darum geht, die Hausaufgaben-Situation der betroffenen Familien zu verbessern, ist die Lehrperson darauf angewiesen zu wissen, wo allfällige Schwierigkeiten auftreten. In der Zusammenarbeit erhalten die Lehrpersonen zudem Informationen dazu, wie das Kind zu Hause lernt, wo seine Stärken und Schwächen liegen und wie es motiviert werden kann. Dieses Wissen hilft der Lehrperson bei der Planung des Unterrichts. So kann sie zum Beispiel einfacher Texte auswählen, die ein Kind vom Thema her ansprechen und so zum Lesen motivieren (siehe Kapitel 2.4.5). Schliesslich erhalten die schulischen Fachpersonen in der Kooperation Informationen zum Ausmass der ausserschulischen Förderung. So können sie in Erfahrung bringen, was die Eltern an Unterstützung leisten können und diese Möglichkeiten in die Förderung einbeziehen. Andererseits können sie diejenigen Familien eruieren, welche den Kindern keine oder zu wenig Unterstützung beim Lesen- und Schreibenlernen bieten können. Diesen Familien können sie frühzeitig Hilfestellungen anbieten (Mächler et al., 2005). Dieser Aspekt wird wiederum im Zusammenhang mit der Familienunterstützung nochmals aufgegriffen.

Beratungsangebote

Die Beratung stellt eine Erweiterung der Informationsangebote dar. Im Gegensatz zur Information, bei welcher über Vorhandenes, Vergangenes oder Erwünschtes berichtet wird, geht die Gesprächsführung in der Beratung normalerweise von individuellen Ausgangssituationen aus und das Ergebnis der Gespräche ist zu Beginn offen. Die Themen können sich einerseits aus dem schulischen, andererseits aus dem familiären Umfeld ergeben, sollten sich im schulischen Rahmen jedoch auf Fragen der Erziehung und Bildung beschränken (Eckert et al., 2012) wie z.B. zur Schullaufbahn oder zum Verhalten. In solchen Gesprächen sind die Lehrpersonen „nicht nur als Problemlösende, sondern auch als einfühlsame Zuhörer gefragt“ (Neuenschwander et al., 2005, S. 172).

Im Zusammenhang mit LRS stellen Beratungsangebote einen wichtigen Baustein für die Förderung dar. Da die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben und deren Ursachen individuell unterschiedlich sind (siehe Kapitel 2.1 und 2.2), muss die Förderung für jedes Kind individuell angegangen werden (siehe 2.4). Die Eltern müssen also jeweils individuell beraten werden, wie sie ihrem Kind helfen können. Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2000b) stellten in einer Untersuchung fest, dass es nichts nützt, wenn Lehrpersonen den Eltern einfach nur raten, mehr mit den Kindern zu üben. Sie fordern deshalb, dass sich Lehrpersonen „mehr Zeit für die Beratung der Eltern schwacher Schüler [...] nehmen und sich [...] versichern, dass eventuelle Ratschläge auch richtig verstanden werden“ (ebd., S. 103). Das gilt sowohl für das zusätzliche Üben des Lesens und Schreibens als auch für die Lösung von Hausaufgabenproblemen. Hilfreich ist, wenn Lehrpersonen zusätzliches Übungsmaterial nach Hause abgeben können (siehe Abschnitt 2.4.6). In gewissen Situationen reicht aber die Beratung nicht aus, um den Eltern aufzuzeigen, wie sie ihr Kind zu Hause unterstützen können. Dann sind Weiterbildungsangebote für Eltern angebracht, wie sie im nächsten Abschnitt zur Familienunterstützung thematisiert werden.

Neben der Beratung zur häuslichen Unterstützung von Kindern mit LRS, können Lehrpersonen auch helfen, wenn sie aufzeigen, wo Eltern weiterführende Hilfe holen können. Wie bereits beim Kriterium der fachlichen Kompetenz (siehe 3.5.1) beschrieben, sollten sich Lehrpersonen auf dem „Psychomarkt Legasthenietherapie“ (Grissemann, 2001, S. 117) auskennen, um die Eltern zu beraten, welche ausserschulischen Hilfen für ihr Kind erfolgsversprechend sind.

Der oben beschriebene Aspekt, dass Lehrpersonen in der Beratung auch als einfühlsame Zuhörer gefragt sind, scheint für Eltern, deren Kinder LRS haben, eine besondere Bedeutung zu haben. Die schulischen Probleme können sich auf das ganze Umfeld ausweiten und einen grossen Leidensdruck verursachen, wie bereits in der Einführung der vorliegenden Arbeit klar wurde. In solchen Situationen haben Eltern vielleicht auch einfach das Bedürfnis, ihre Situation den Lehrpersonen zu schildern und von ihnen ernst genommen zu

werden. Dieser Punkt wird im Zusammenhang mit der positiven Atmosphäre (siehe 3.5.4) nochmals aufgegriffen.

Familienunterstützung

Erfolgsversprechend ist die Kooperation von Schule und Familie dann, wenn sie darauf abzielt, die Eltern zu stärken, damit sie ihre Kinder zu Hause in schulischen Belangen unterstützen können. Diese Unterstützung hat einen nachweislichen Effekt auf die schulischen Leistungen der Kinder (Sacher, 2008). Das Kriterium der Familienunterstützung entspricht dem von Epstein et al. (2009) formulierten Kooperationstyp „Parenting“, welches die Autoren so beschreiben: „Help all families establish home environments to support children as students“ (S. 14). Das Parenting geht einen Schritt weiter als die Beratungsangebote, weil es darum geht, Eltern konkret zur häuslichen Mitarbeit anzuregen und ihnen zu zeigen, wie sie erfolgsversprechend helfen können. Korte (2008) wählt für diesen Aspekt der Kooperation von Schule und Familie den Begriff „Elternpädagogik“. Es geht hier um eine Pädagogik für Eltern, die den Eltern hilft, ihre Kinder zu fördern und zu unterstützen. Er betont, dass es dabei nicht darum gehen soll, die Eltern zu erziehen, sondern „Anstiftung zu effektiver Erziehung zu betreiben“ (ebd. S. 7).

Untersuchungen zeigen auf, dass es wichtig ist, die Eltern nicht nur darüber zu informieren, was in der Schule läuft, sondern ihnen konkrete Anleitungen zum Handeln zu vermitteln. Schülerinnen und Schüler können ihre Leistungen stärker verbessern, wenn die Eltern für die Unterstützung trainiert werden (Sacher, 2008). Empirische Belege finden sich hierzu zum Beispiel bei Programmen des Home-Based Reinforcement (siehe Kapitel 3.4.2). Andere konkrete Beispiele der Familienunterstützung sind thematische Elternabende, an welchen konkrete erzieherische oder die Bildung betreffende Themen behandelt werden oder eine schulbegleitende Elternschule, die „Eltern Informationen zu Themen rund um Schule und Erziehung anbieten“ (Korte, 2008, S. 56).

In Bezug aufs Lesen und Schreiben ist die Familienunterstützung von besonderer Bedeutung, wie schon einige Verweise im Abschnitt „Informationsangebote“ deutlich machten. In erster Linie brauchen Eltern auf Grund des oben beschriebenen fehlenden Fachwissens konkrete Anleitungen dazu, wie sie das Lesen und Schreiben zuhause unterstützen können (Mächler et al., 2005). Wie bereits aufgezeigt wurde (Kapitel 2.4.6), sind die Möglichkeiten vielfältig, müssen aber mit den Eltern erarbeitet werden. Auch hier sind klare Handlungsanleitungen und enge Begleitung ein wichtiges Merkmal für erfolgreiche Förderung (Klicpera et al., 2010; Mandu Rückert et al., 2010). Dazu gehören auch Anleitungen in Bezug auf die Hausaufgaben: Eltern von Kindern mit LRS brauchen in diesem Bereich in der Regel spezifische Instruktionen (Klicpera et al., 2010). Scheerer-Neumann (1989) konnten in ihren Fallstudien zeigen, dass Mütter beim Schriftspracherwerb der Kinder aktiv mithelfen. Fehlt ihnen

aber das nötige Know-How, wie sie das Kind gut unterstützen können, kann dies dazu führen, dass sie zu stark eingreifen und dadurch verhindern, dass die Kinder lernen, selbständig zu werden. Gerade bildungsferne Familien brauchen deshalb gezielte Unterstützung in diesem Bereich.

Das Lesen- und Schreibenlernen wird aber zu Hause nicht nur durch gezielte Hilfestellungen der Eltern gefördert, sondern die Voraussetzungen für den erfolgreichen Schriftspracherwerb werden durch eine hohe Literalität in der Familie geschaffen, wie an verschiedenen Stellen dieser Arbeit bereits aufgezeigt wurde. Die Förderung einer lese- und schreibfreundlichen Umgebung zu Hause, wie sie in sogenannten „Family-Literacy Programmen“ praktiziert wird, gehört demnach zum Qualitätskriterium der Familienunterstützung.

Ermutigung zur Beteiligung

Sacher (2008) ist überzeugt, dass die Initiative zur Zusammenarbeit von der Lehrerschaft ausgehen muss, wenn die Kooperation gelingen soll: „Die Organisation und Pflege des Kontaktes zwischen Schule und Elternhaus ist eine ‚Bringschuld‘ der Schule und nicht etwa eine ‚Holschuld‘ der Eltern“ (ebd., S. 44). Voraussetzung für ein erfolgreiches Aufbauen einer Kooperationskultur ist, dass Eltern zur Beteiligung in der Schule ermutigt werden. Damit ist gemeint, dass Lehrpersonen aktiv auf die Eltern zugehen sollen, „mit dem Ziel, sie auf unterschiedlichen Ebenen (z.B. Gremienarbeit, Klassen-, Schulanlässe) in das Schulleben einzubeziehen“ (Eckert et al., 2012, S. 86). Dies setzt einerseits vielfältige Formen der Kooperation voraus (siehe 3.5.2) und andererseits kann die Einbeziehung nur in einer positiven Atmosphäre (siehe 3.5.4) gelingen.

Henderson und Berla (1994) kommen zum Schluss, dass Eltern viel eher bereit sind, sich ins schulische Lernen zu involvieren, wenn Lehrpersonen sie dazu auffordern und dabei unterstützen, ihren Kindern bei Schulaufgaben zu helfen. Dies trifft insbesondere für Eltern aus unterprivilegierten Schichten zu. Die aktive Motivation dieser Eltern, sich in der Schule zu beteiligen, ist unter anderem deshalb wichtig, weil sie von anderen Selbstverständlichkeiten ausgehen, als hierzulande üblich sind (siehe Kapitel 3.3). Sie brauchen gezielte Einladungen von der Schule, um die Möglichkeiten, die ihnen das schweizerische Schulsystem bietet, wahrzunehmen.

Ein interessanter Ansatz im Bereich der Ermutigung zur Beteiligung sind die sogenannten interaktiven Hausaufgaben. Hier werden Hausaufgaben so gegeben, dass die Eltern miteinbezogen werden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass sowohl den Interessen der Eltern als auch der Schülerinnen und Schüler entsprochen wird und dass alle Eltern mitmachen können, unabhängig von ihren akademischen Fähigkeiten. Studien belegen,

dass gerade Kinder aus Familien mit tiefem sozioökonomischem Status und/oder Migrationshintergrund mit Hilfe solcher Hausaufgaben ihre schulischen Leistungen verbessern können (Battle-Bailey, 2004).

Im Zusammenhang mit LRS ist die Ermutigung zur Beteiligung besonders bedeutsam, weil diese Lernschwierigkeiten gehäuft bei Eltern aus bildungsfernen Schichten und mit Migrationshintergrund auftreten. Diese Gruppen brauchen, wie eben beschrieben, spezielle Anregungen zur Beteiligung in der Schule.

Entscheidungsfindung

Der fünfte Inhalt der Zusammenarbeit betrifft Entscheidungsprozesse im schulischen Kontext. Dazu gehören z.B. die Notengebung und Entscheidungen über die Schullaufbahn (z.B. Übertritt in die Sekundarstufe I, Wiederholung einer Klasse) oder über zusätzliche Unterstützungsmassnahmen. Für eine gelingende Kooperation ist wichtig, dass die Eltern so weit wie möglich mitbestimmen können, dass schulinterne Entscheide transparent gemacht und Fragen jederzeit geklärt werden (Eckert et al., 2012). Eckert et al. beschreiben in diesem Zusammenhang primär solche Entscheide, die das einzelne Kind und die einzelnen Eltern betreffen. In der Literatur finden sich aber noch weitere Möglichkeiten, die Eltern in Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Sie werden ergänzend in diesem Kapitel verortet. Epstein et al. (2009) beschreiben z.B. mit ihrem fünften Typ von Parental Involvement, dem sogenannten „Decision Making“, wie Eltern z.B. in Elternngremien auf der Ebene der Schulentwicklung mitreden können und sollen (siehe Kapitel 3.1). Dazu müssen die Eltern von der Schule ausreichend über ihre Rechte und Möglichkeiten der Mitwirkung informiert werden (Vodafone Stiftung, 2013). Blickenstorfer (2009) fordert spezielle Regelungen (wie z.B. ein Festlegen von Quoten), damit sich auch zugewanderte Eltern in solchen Gremien beteiligen. In der Praxis haben sich zudem sogenannte Konsultativkommissionen für Integrationsfragen bewährt, in welchen Eltern der im Schulkreis vorhandenen Migrationsgruppen vertreten sind. Diese Kommissionen bieten zugewanderten Eltern die Möglichkeit, auch ohne Wahl- und Stimmrecht neben der Schulpflege und den Lehrpersonen in schulischen Fragen mitwirken zu können (ebd.).

Es ist denkbar, dass sich Eltern von Kindern mit LRS in Elternngremien engagieren und dadurch Verbesserungen für ihre und andere Kinder mit ähnlichen Schwierigkeiten erreichen. Möglichkeiten wären z.B. die Mithilfe beim Ausarbeiten von Konzepten, wie die Schule bestimmten Schülerinnen und Schülern Nachteilsausgleiche gewähren will, die Organisation von Hausaufgabenhilfen oder von Lesetutoren. Wichtig scheint für Eltern von Kindern mit LRS aber insbesondere der Aspekt der Entscheidungsfindung in Bezug auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin. Da diese Schwierigkeiten häufig das ganze Umfeld

in Mitleidenschaft ziehen, müssen individuelle Lösungen gesucht werden, die für alle Betroffenen realisierbar sind. Bei speziellen Schullaufbahnentscheiden, wie z.B. zusätzlich Förderstunden oder Massnahmen, die ausserhalb der Unterrichtszeiten stattfinden, braucht es zudem von Gesetzes wegen die Einwilligung der Eltern (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2013).

3.5.4 Haltungen in der Zusammenarbeit

Die Qualität der Zusammenarbeit hängt wesentlich davon ab, mit welchen Einstellungen sich die Beteiligten begegnen. Eckert et al. (2012) betonen vor allem die Wichtigkeit wohlwollender Grundhaltungen in der Schule bzw. positiver persönlicher Einstellungen der pädagogischen Fachleute. Vor dem oben beschriebenen Hintergrund, dass die Initiative für die Zusammenarbeit von der Schule aus kommen sollte (Ermutigung zur Beteiligung) ist diese Gewichtung sinnvoll. Ist die Zusammenarbeit allerdings initiiert, so ist es zu ihrem erfolgreichen Fortbestehen ebenso wichtig, dass auch die Eltern ihr gegenüber positiv eingestellt sind. In den folgenden Beschreibungen werden die Kriterien der Haltungen in der Zusammenarbeit diesbezüglich ergänzt.

Positive Atmosphäre

Eine positive Atmosphäre ist die Grundlage für ein konstruktives Arbeitsbündnis. Dazu muss in erster Linie Offenheit und Vertrauen im direkten Kontakt aufgebaut werden. Auf der Schulseite geht es darum, den Eltern zu vermitteln, dass sie „in der Schule willkommen sind, ernst genommen und akzeptiert werden sowie sich mit ihren Sichtweisen einbringen können“ (Eckert et al., 2012). Dieser Aspekt wird in der Literatur auch mit „Willkommenskultur“ (Vodafone Stiftung, 2013, S. 4) bezeichnet. Es ist förderlich für die Elternbeteiligung, wenn die Lehrpersonen den Eltern signalisieren, an der Zusammenarbeit interessiert zu sein (Paseka, 2014). Dazu ist es wichtig, dass die Kommunikation im Dialog stattfindet und nicht einseitig von der Schule dominiert wird. Graham-Clay (2005, S. 120) bezeichnet dies als „two-way communication“ (siehe auch Kapitel 3.1). Hinzu kommt eine gewisse Offenheit der Lehrpersonen gegenüber verschiedener Familienformen, Kulturen und sozialen Klassen und der gegenseitige Respekt (Henderson & Mapp, 2002). Sodogé und Eckert (2007) beschreiben es als Kooperationshindernis, wenn sich Eltern „in ihrem Engagement und ihren Vorstellungen von den Fachleuten nicht akzeptiert, wertgeschätzt und einbezogen“ (ebd., S. 281) fühlen. Ritterfeld (2007) betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Reziprozität: Elternarbeit ist nur dann erfolgsversprechend, wenn die Bemühungen der schulischen Fachpersonen auch auf eine positive Einstellung der Eltern trifft.

Bei Leistungsversagen oder Disziplinärproblemen gestaltet sich die Zusammenarbeit von Schule und Familie häufig deshalb schwierig, weil gegenseitige Schuldzuweisungen

stattfinden (Bauer, 2006). Gerade bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten ist dies besonders schnell geschehen, wie bereits in der Einleitung der vorliegenden Arbeit deutlich wurde. Buswell Griffiths et al. (2004) zeigen in ihrer Studie, dass es wichtig ist, den Eltern von Kindern mit LRS keine Schuld zuzuweisen. Sie beschreiben dabei die Funktion, welche eine diagnostische Abklärung in diesem Zusammenhang hat. In gewissen Fällen ermöglicht es die konkrete Diagnose „Dyslexie“, konstruktiv nach Lösungen zu suchen, ohne dass sich die Eltern schuldig für das schulische Versagen der Kinder fühlen müssen (siehe 3.4.4).

Wirksamkeitsüberzeugung

Sodogé und Eckert (2007) betonen in ihren Spielregeln zur gelingenden Kooperation die Wichtigkeit der Überzeugung, dass die Kooperation gewinnbringend ist. Nur wer glaubt, mit der Zusammenarbeit etwas bewirken zu können, ist motiviert, sich darin zu engagieren. Diese Einstellung wird als Qualitätskriterium mit Wirksamkeitsüberzeugung bezeichnet. Es drückt sich in der Erfahrung oder Vorstellung aus, „dass aus der Kooperation ein Gewinn sowohl auf der Ebene der Kinder, der Eltern, als auch der Fachkräfte hervorgehen kann“ (Eckert et al., 2012, S. 87). Auf der Seite der Lehrpersonen braucht es also die Einstellung, dass sich ihr Aufwand zum Einbezug der Eltern in die Schule auch wirklich lohnt. Diese Überzeugung wächst mit den positiven Erfahrungen, die schulische Fachpersonen in der Zusammenarbeit mit den Eltern machen: Je mehr die Eltern einbezogen werden, desto positiver werden sie von den Lehrpersonen wahrgenommen (Sacher, 2008). Es scheint, dass Lehrpersonen selber erfahren müssen, dass auch bildungsferne und fremdsprachige Eltern zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen können, um eine positive Einstellung zu gewinnen. Kim (2009) fordert in diesem Zusammenhang, dass Lehrpersonen vermehrt Möglichkeiten brauchen, mit Eltern zu interagieren, um diese positive Einstellung aufbauen zu können.

Umgekehrt ist die Wirksamkeitsüberzeugung auch auf der Seite der Eltern wichtig. Der Schulerfolg der Kinder hängt nämlich entscheidend von der elterlichen Einstellung, dazu einen Beitrag leisten zu können ab sowie von ihrer Überzeugung, dass sich ein entsprechender Aufwand lohnt (Helmke u.a., 1991 und Henderson & Mapp, 2002; zit. nach Sacher, 2008).

Die Überzeugung, dass sich der Aufwand für die Zusammenarbeit lohnt, ist unabhängig von den Lernschwierigkeiten der Kinder. Sie dürfte somit auch im Falle von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten wichtig sein. Es sind allerdings keine LRS-spezifischen Forschungsergebnisse bekannt. Es wird sich im empirischen Teil zeigen, inwiefern die Eltern die Wirksamkeitsüberzeugung thematisieren.

Ressourcenorientierung

Dieses Kriterium beschreibt, dass es in der Zusammenarbeit wichtig ist, sich nicht auf bestehende Defizite zu fixieren, sondern Ressourcen zu erkennen, daran anzuknüpfen und

diese zur Förderung zu nutzen. Auch in Gesprächen sollten nicht nur die Schwächen von Kindern, sondern gezielt auch ihre Stärken thematisiert werden (Eckert et al., 2012). Ressourcenorientierung bedeutet indes nicht, Schwächen nicht zu benennen, sondern sich zu überlegen, wie die Stärken einer Person oder die Vorteile einer Situation genutzt werden können, um die vorhandenen Schwierigkeiten in den Griff zu bekommen (Hollenweger & Lienhard, 2008). Diese Orientierung an den Ressourcen gilt nicht nur in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Zusammenarbeit mit den Eltern. Rocha-Schmid (2010) beschreibt, wie sich Vertreter des Empowerment-Ansatzes, welcher von der Pädagogik Freires (1998) beeinflusst wird, dafür einsetzen, die Stärkung der Kompetenzen von Eltern aus benachteiligten Schichten bzw. mit Migrationshintergrund in den Mittelpunkt zu stellen. Die Einstellung, dass diese Eltern ein Defizit haben, welches von der dominanten Kultur her gefüllt werden muss, muss vermieden werden. Anstatt zu fragen, wie schulische Praktiken in den häuslichen Kontext transferiert werden können, lautet die zielführende Frage, wie elterliches Wissen und Erfahrungen der Eltern den Unterricht bereichern können (Rocha-Schmid, 2010). Es geht also darum, dass diese Eltern „darin bestärkt und unterstützt werden, ihre unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Ressourcen für die Bildung der Kinder zu nutzen“ (Fürstenau & Gomolla, 2009, S. 17).

Ressourcenorientierung gegenüber den Eltern im Allgemeinen bedeutet, dass jedem Elternteil unterstellt wird, „das Beste aus sich herauszuholen, auch wenn es objektiven Kriterien nicht zu genügen scheint“ (Ritterfeld, 2007, S. 941). Dazu gehört, den Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten zu verstehen zu geben, dass sie ihrem Kind helfen können (ebd.).

Da sich Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten auf viele andere schulische Fächer auswirken können, scheint es besonders wichtig, mit den betroffenen Kindern auch zu thematisieren, was sie gut können und auf diesen Kompetenzen aufzubauen. Die British Dyslexia Association fordert in diesem Zusammenhang, dass Lehrpersonen sowohl die Schwierigkeiten als auch die Stärken der Schülerinnen und Schüler kennen, Möglichkeiten schaffen, dass die Kinder ihre Selbstwirksamkeit erhöhen können und ihnen die Gelegenheit geben, nicht nur an ihren Schwächen zu arbeiten, sondern auch ihre Stärken weiterzuentwickeln (Buswell Griffiths et al., 2004).

Bei Lernschwierigkeiten wie LRS besteht zudem die Gefahr, dass an Gesprächen mit den Eltern nur die Probleme gewälzt und die positiven Aspekte nicht thematisiert werden, weil in diesen Belangen ja kein Handlungsbedarf besteht. Die einseitige Fokussierung auf die Schwierigkeiten demotivieren nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern führen auch seitens der Eltern zu Ratlosigkeit.

Es darf den Eltern das Vertrauen in ihre Kinder und die Zuversicht, dass die Probleme überwindbar sind oder zumindest eine positive Zukunft trotz den Schwierigkeiten möglich ist, nicht genommen werden. [...] Die Weitergabe von Informationen über LRS sollte also in einer Weise erfolgen, dass eine Unterstützung der Kinder seitens der Eltern möglich wird, dass Ressourcen aktiviert werden, ohne gleichzeitig neue Probleme zu schaffen. (Gasteiger-Klicpera et al., 2001, S. 637-638)

Dazu gehört auch, mögliche Ressourcen aufzudecken, die über die Familie hinaus in der Gemeinde vorhanden sind, wie Bibliotheken, Hausaufgabenhilfen, Selbsthilfegruppen aber auch psychologische Beratungen (siehe Kapitel 3.2).

Gleichberechtigung

Mit dem Kriterium der Gleichberechtigung ist eine Grundhaltung gemeint, die Kontakte auf gleicher Augenhöhe anstrebt. Es geht darum, wahrzunehmen, dass sich schulische Fachpersonen und Eltern in der Bildung und Erziehung der Kinder ergänzen und dass sie gegenseitig auf die andere Partei angewiesen sind. Gleichzeitig gehört die Akzeptanz dazu, dass die jeweiligen Ausgangsbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen verschieden sind (Eckert et al., 2012). Einige Autoren halten bereits in ihrer Begriffsdefinition fest, dass nur dann von Kooperation gesprochen werden kann, wenn sich die Beteiligten auf gleicher Augenhöhe begegnen (siehe Kapitel 3.1). Eltern und Lehrpersonen sollten sich als gleichberechtigte Partner gegenüberstehen und jeder sollte sein Gegenüber als Experte in seinem Bereich respektieren: Lehrpersonen und schulische Fachpersonen im Bereich des schulischen Lernens und Verhaltens, Eltern und Erziehungsverantwortliche im Bereich des Lernens und Verhaltens zu Hause. Eltern haben nämlich fundiertes Wissen über ihre eigenen Kinder. Sie wissen z.B. wie sie das Lernen angehen, wie sie motiviert werden können, was sie bereits wissen und was sie interessiert. Die Eltern wissen hingegen bestens über das schulische Lernen der Kinder Bescheid (Feiler et al., 2008). Im Bereich der geteilten Verantwortung der Kooperation bzw. der „Overlapping Spheres of Influence“, wie es Epstein (2001, S. 9) beschreibt (siehe Kapitel 1.1), geht es dann in der Zusammenarbeit darum, gemeinsam nach Lösungen zu suchen, zu dem beide Parteien mit ihrem Wissen und Können beitragen.

Bauer (2006) bezeichnet den guten persönlichen Kontakt als entscheidende Dimension bei der Bewertung der Qualität von Elternarbeit. Dabei spielt das partnerschaftliche Verhältnis zwischen schulischen Fachpersonen und Erziehungsberechtigten eine wichtige Rolle. Eltern gaben in ihren Befragungen an, informelle Kontaktgestaltungen zu bevorzugen. Die Autorin führt dies auf das Bedürfnis zurück, asymmetrische Verhältnisse aufzulösen. Das geht bei formellen Begegnungen weniger gut.

Die partnerschaftliche Behandlung der Eltern wird sichtbar, wenn Lehrpersonen ein Um-Sich-Schlagen mit Fachbegriffen und Arroganz vermeiden (Sacher, 2008), den Eltern

zuhören und deren Sorgen und Ansichten ernst nehmen. Henderson und Mapp (2002) bezeichnen diese Haltung als Philosophie der Partnerschaft: In erfolgreichen Schulen ist den Lehrpersonen bewusst, dass die Erziehung und die Bildung der Kinder ein gemeinsames Unternehmen von Eltern, schulischen Fachpersonen und Mitgliedern der Gemeinde ist.

Die partnerschaftliche Behandlung setzt voraus, dass die Beteiligten davon überzeugt sind, dass jeder seinen Beitrag zur Förderung der Kinder beitragen kann, wie es im Kriterium der Wirksamkeitsüberzeugung beschrieben wurde. Insbesondere für Eltern mit Migrationshintergrund bzw. aus benachteiligten Schichten ist es wichtig, dass sie auch sich selbst als kompetent wahrnehmen. Dann betrachten sie sich selbst viel eher als Kooperationspartner statt als reine Mitspieler (Conteh & Kawashima, 2008). Umgekehrt müssen auch die Eltern die Kompetenz der Lehrpersonen respektieren. Wenn sich Eltern nämlich übermässig in den professionellen Alltag einmischen, hat dies zur Folge, dass sich die Lehrpersonen aus der Kooperation zurückziehen (siehe Kapitel 3.3).

Wenn Kinder Lernschwierigkeiten wie LRS haben, wird die Notwendigkeit der partnerschaftlichen Zusammenarbeit besonders deutlich. Da sich die schulischen Probleme z.B. bei den Hausaufgaben in der Familie weiterziehen, spielen die Eltern einen wesentlichen Part bei deren Bewältigung. Die Lehrpersonen sehen nicht, wie die Kinder zu Hause lernen. Hier sind sie auf die Informationen der Eltern angewiesen. Umgekehrt brauchen die Eltern das Wissen der schulischen Fachpersonen, um in Erfahrung zu bringen, wie sie ihr Kind bei den Lernprozessen optimal unterstützen können (siehe 3.5.3). Die Partnerschaftlichkeit ist aber auch deshalb wichtig, weil sich die Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten in besonderem Masse Sorgen machen. Sei es, weil sie merken, dass das Kind psychisch unter der Situation leidet oder weil sie nicht wissen, wie seine Schulkarriere weitergeht (Norwich et al., 2005). Eltern werden frustriert, wenn die Lehrpersonen ihre Sorgen nicht anhören und ihre Sichtweisen nicht wahrnehmen (Long & McPolin, 2009).

3.6 Zusammenfassung

Die Kooperation von Schule und Familie hat in der Bildungslandschaft einen hohen Stellenwert. Weil sowohl die Schule als auch die Eltern einen Anteil an der Erziehung haben, müssen sie ihre Zuständigkeiten gemeinsam klären, um Missverständnisse und Konflikte zu vermeiden. Wenn Kinder von LRS betroffen sind, ist die Kooperation von Schule und Familie besonders wichtig, denn in Bezug aufs Lesen- und Schreibenlernen hat sie positive Effekte. Die Kooperation ist sogar bereits vor dem Schuleintritt bedeutsam, weil im Elternhaus der Grundstein fürs schulische Lernen und den Schriftspracherwerb gelegt wird. Da sich die Übungszeit der Kinder mit LRS ausserhalb der Schule fortsetzt, übernehmen die Eltern in diesem Bereich eine wichtige Rolle. Sie sind aber auf die Zusammenarbeit mit der Schule angewiesen, weil sie alleine die Probleme ihrer Kinder nicht lösen können. Zudem braucht

es eine Absprache der Erwachsenen, um gegenseitige Schuldzuweisungen zu vermeiden und sich in der Förderung darauf zu konzentrieren, wie dem betroffenen Kind weitergeholfen werden kann.

Es gibt eine Fülle an Begrifflichkeiten und Konzepten der Kooperation von Schule und Familie. Das Rahmenmodell von Epstein und Sanders (2000) hat den Diskurs auch hierzulande massgeblich beeinflusst. Es unterscheidet sechs Typen der Zusammenarbeit: Parenting, Communicating, Volunteering, Learning at Home, Decision making und Collaborating with the Community. Andere Möglichkeiten, die Vielfältigkeit der Kooperation zu beschreiben, ist eine Unterscheidung nach folgenden Aspekten, die teilweise auch als Extrempole auf einem Kontinuum zu verstehen sind: schriftliche und mündliche Kommunikationsmedien, Monolog oder Dialog als Kommunikationsstrategie, formelle oder informelle Gestaltung des Kontaktes, Anzahl der Beteiligten, Hierarchiegefälle in der Beziehung und Rolle der Eltern. Zusätzlich werden in der Literatur die Interaktion und Kommunikation, die Zielgerichtetheit und der Einbezug der Kinder und Jugendlichen als zentrale Elemente der Kooperation von Schule und Familie diskutiert.

Wenn ein Kind von LRS betroffen ist, können sehr viele Personen an der Kooperation beteiligt sein. Das sind in erster Linie natürlich die Schülerinnen und Schüler selbst sowie deren Eltern bzw. primären Bezugspersonen. Beide, Kinder mit LRS sowie deren Eltern, sind bezüglich vieler Kriterien äusserst heterogene Gruppen. An der Förderung und somit auch an der Zusammenarbeit sind im Weiteren viele unterschiedliche Fachpersonen beteiligt. Das können neben den Regellehrpersonen auch Heilpädagoginnen oder Heilpädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten, Fachpersonen der schulergänzenden Betreuung sowie Schulleitende sein. Hinzu kommen Fachpersonen öffentlicher Organe (z.B. Schulsozialarbeitende, schulpsychologischer Dienst, Schulärzte) und private Fachpersonen (z.B. Therapeuten, Nachhilfe-Lehrpersonen). Jede Person bringt auf Grund ihrer Ausbildung und ihrer Erfahrungen unterschiedliches Hintergrundwissen zum Thema LRS mit, was die Eltern unter Umständen verwirren könnte.

Der Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Kooperation verdient besondere Aufmerksamkeit, weil ein tiefer sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund in der Zusammenarbeit eine besondere Herausforderungen darstellen und LRS gehäuft in solchen Familien vorkommen. Eltern tiefer sozialer Schichten engagieren sich aus verschiedenen Gründen weniger häufig aktiv in der Schule, als jene aus der Mittel- und Oberschicht. Erstens spielen zeitliche und organisatorische Aspekte eine Rolle (unregelmässige Arbeitszeiten, Kinderbetreuung bei Abwesenheit). Zweitens sind für die gut ausgebildeten schulischen Fachpersonen in der Regel andere Werte selbstverständlich als für bildungsferne Eltern, was eine Distanzierung letzterer zur Folge haben kann. Drittens können auch Kinder einer Einmischung der Eltern in die Schule kritisch gegenüber stehen und diese zu verhindern

suchen. Viertens fehlt es manchen Eltern der Unterschicht an der Überzeugung, dass sie zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen können, was durch allfällige eigene negative Schulerfahrungen verstärkt wird. Schliesslich kann auch bei Lehrpersonen eine auf Vorurteilen basierende negative Haltung gegenüber sozial schwächeren Schichten beobachtet werden. Erschwerend kommt hinzu, dass viele Familien aus bildungsfernen Schichten einen Migrationshintergrund haben. So stellen sich der Kooperation zusätzlich sprachliche und kulturelle Barrieren in den Weg. Anzumerken bleibt, dass die Zusammenarbeit auch mit jenen Eltern herausfordernd ist, welche sich in der Schule überinvolvieren. Diese Eltern haben häufig (aber nicht zwingend) einen hohen Bildungsgrad und gut bezahlte Jobs.

Die Klärung, was unter „gelingender“ Kooperation verstanden wird, gestaltet sich komplex, weil die Ziele, welche in der Zusammenarbeit verfolgt werden, äusserst vielfältig sind. Zudem sind die Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der Kooperation teilweise uneinheitlich, weil das Konstrukt Parental Involvement vielschichtig und schwer operationalisierbar ist und zu den verschiedenen Zielen der Zusammenarbeit keine einheitlichen Indikatoren definiert werden können. Wenn ein Kind von LRS betroffen ist, können für die Kooperation in unterschiedlichen Bereichen Ziele ausgemacht werden. Es werden Verbesserungen in der Lese- und Schreibkompetenz sowie im Bereich Verhalten und Erleben angestrebt. Mit letzteren sind eine Steigerung der Lese- bzw. Schreibmotivation, des Selbstkonzeptes, des Wohlbefindens und der ausserschulischen schriftsprachlichen Tätigkeiten sowie das Einüben von zielführenden Coping-Strategien und die Verminderung von Verhaltensauffälligkeiten gemeint. Verbesserungen der Teilhabe am Bildungs- und Erziehungsprozess der allgemeinen Schule, der sozialen Integration sowie eine Ermöglichung von Nachteilsausgleichen können weitere Ziele der Zusammenarbeit sein. Zudem können Verbesserungen in der Schule anvisiert werden. Dies beinhaltet die Sensibilisierung von Lehrpersonen, wie sie Kinder mit LRS fördern können, welche Lehrmittel sie einsetzen und wie sie ihren Unterricht differenzieren können. Dazu gehört auch, dass dem Kind mit seinen Stärken und Schwächen Verständnis entgegengebracht wird und dass keine Schuldzuweisungen gemacht werden. Verbesserungen in der Schule können im Weiteren auch dadurch erreicht werden, dass Eltern im Klassenzimmer als Tutoren mithelfen. Schliesslich kann eine Verbesserung der Situation zu Hause ein Ziel der Kooperation sein. Dies betrifft die lernförderliche häusliche Umgebung, das konkrete Üben des Lesens und Schreibens sowie die Hausaufgaben.

Trotz der beschriebenen Herausforderungen der empirischen Überprüfung der Wirksamkeit, herrscht im Fachdiskurs Einigkeit, dass sich die Kooperation positiv auf die Lese- und Schreibkompetenzen der Kinder auswirkt. Dies trifft insbesondere für die niederen Klassenstufen zu. Auch auf das Verhalten und Erleben hat die Zusammenarbeit einen günstigen Einfluss. Sie wirkt sich positiv auf die Einstellung zur Schule, die (Lese-)Motivation, das

Selbstkonzept, das Sozialverhalten, Unterrichtsstörungen und Schulschwänzen aus. Im Bereich der Partizipation wurden bei den Kindern folgende positive Effekte der Zusammenarbeit nachgewiesen: Weniger Klassenwiederholungen, bessere soziale Integration und höhere Schulabschlüsse. Die Zusammenarbeit wirkt sich im Weiteren in Form eines besseren Verständnisses der Lehrpersonen für die Kinder und für die Eltern positiv auf die Schulqualität aus. Schliesslich kann Parental Involvement bewirken, dass das häusliche Umfeld lernförderlicher gestaltet wird und hat einen positiven Effekt auf die Hausaufgabensituation.

Aus der Literatur kann eine Vielfalt an Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation der schulischen Fachpersonen und Eltern von Kindern mit LRS abgeleitet werden, welche sich in vier Bereiche gliedern lassen: Grundlagen, Gestaltung, Inhalte und Haltungen (Eckert et al., 2012). Die Grundlagen umfassen schulorganisatorische Aspekte sowie die Rahmenbedingungen der Kooperation, also Richtlinien und Vorgaben bezüglich Inhalt, Gestaltung und Zielvorstellungen, die nach aussen kommuniziert werden. Dazu gehören auch Konzepte für die spezifische Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit LRS sowie Regelungen für Unterstützungsmassnahmen der betroffenen Kinder. Eine Grundlage der Zusammenarbeit ist im Weiteren die Zeit, welche den schulischen Fachpersonen und den Eltern sowohl für den informellen wie auch den formellen Austausch zur Verfügung steht. Wenn ein Kind von LRS betroffen ist, ist dieser Austausch besonders zeitintensiv. Daneben spielen die räumlichen Bedingungen in und ausserhalb der Schule eine Rolle. In diesen Bereich gehört auch das Thema Hausbesuche. Ihr Potential ist allerdings im deutschsprachigen Raum nicht ausgeschöpft und ihre Rolle ist für Kinder mit LRS nicht geklärt. Schliesslich ist die Kompetenz der schulischen Fachpersonen eine Grundlage der Zusammenarbeit. Es geht dabei im Allgemeinen um Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen, Organisationsfähigkeit, Informiertheit über schulexterne Angebote sowie die Professionalität im eigenen fachlichen Tätigkeitsbereich. Bei LRS sind die Diagnose- und Förderkompetenz im Bereich Schriftsprache sowie die Kenntnis von Unterstützungsangeboten von besonderer Bedeutung.

Gelingensfaktoren können auch für die Gestaltung der Zusammenarbeit formuliert werden. Sie beschreiben, in welcher Art und Weise die Kooperation umgesetzt werden sollte. Dazu gehört die Vielfältigkeit und die Flexibilität und somit die Anpassung an die Bedürfnisse aller Beteiligten. Dies betrifft die zeitliche Organisation, die Kontaktformen, den Charakter der Interaktion, die getroffenen Unterstützungsmassnahmen wie z.B. Kulturdolmetscher sowie, dass die Eltern gegenüber ihren Kindern verschiedene Rollen einnehmen können (Lehrpersonen, Unterstützer, Anwälte und Entscheidungstreffer). Diese vielfältige und flexible Gestaltung ist auch für die äusserst heterogene Gruppe der Eltern von Kindern mit LRS wichtig. Zur Gestaltung der Zusammenarbeit gehört im Weiteren, dass die Kooperation kontinuierlich, während des ganzen Schuljahres stattfinden sollte und nicht nur bei

konkreten Auslösern (z.B. Konflikte, Probleme) interagiert werden sollte. Wenn ein Kind von LRS betroffen ist, hat diese Regelmässigkeit einen hohen Stellenwert, weil vor allem die Prävention von LRS erfolgsversprechend ist. Die Vernetzung ist ein weiteres Element der Gestaltung der Zusammenarbeit. Damit sind die Koordination schulinterner sowie schulex-
terner Unterstützungsmassnahmen und das Initiieren von Unterstützung der Eltern unterei-
nander (z.B. Elternrat, Selbsthilfegruppen) gemeint. Gerade bei Kindern mit LRS sind viele
Personen an der Förderung beteiligt, sodass diese Vernetzung sowie die Klärung von Zu-
ständigkeiten unumgänglich sind. Schliesslich sollte die Kooperation geplant und dokumen-
tiert werden, um Transparenz und Nachvollziehbarkeit zu schaffen und Zielvorstellungen zu
klären. Bei LRS gehören hierzu die fortlaufende Überprüfung der Förderziele und die allfäl-
lige Anpassung von Fördermassnahmen.

Inhalte der Zusammenarbeit beschreiben Gegenstände und Anlässe der Kooperation. Es geht dabei um den Informationsaustausch zu Organisatorischem und den Hausaufgaben sowie zur Entwicklung, zum Lernen, zum Verhalten und zum besonderen Förderbedarf des Kindes. Bei LRS sind für die Eltern im Weiteren Informationen über die in der Schule ver-
wendete Lese-Schreib-Didaktik über den Prozess des Schriftspracherwerbs und über Mög-
lichkeiten, wie mit Schwierigkeiten in diesem Bereich umgegangen werden kann, wichtig. Auch die schulischen Fachpersonen brauchen den Informationsaustausch, um in Erfahrung zu bringen, wie das Kind zu Hause lernt, wie es ihm geht, wie mit den Hausaufgaben um-
gegangen wird und welche Unterstützung die Eltern leisten können. Über die Informations-
angebote hinaus ist es förderlich, wenn die Schule die Eltern in Fragen der Erziehung und
Bildung berät. Gerade wenn die Kinder von LRS betroffen sind, brauchen die Eltern konkrete
Anregungen, wie sie das Kind zu Hause unterstützen können und welche ausserschulischen
Hilfsangebote sinnvoll sind. Einen Schritt weiter als die Beratung geht die Familienunterstüt-
zung. Es geht dabei darum, die Eltern darin zu stärken, damit sie ihre Kinder in schulischen
Belangen unterstützen können (z.B. mittels Weiterbildungsangeboten). Schliesslich gehö-
ren die Transparenz und Klärung bei Entscheidungsprozessen, die Klärung von Rollen der
Beteiligten und das Mitwirken in schulischen Gremien zu den Inhalten der Zusammenarbeit. Im Fall von LRS müssen von Eltern und schulischen Fachpersonen viele relevante Entschei-
dungen getroffen werden. Sie betreffen insbesondere die Schullaufbahn des Kindes und die
sonderpädagogischen Massnahmen (Unterstützungsangebote, Nachteilsausgleiche). El-
tern können auch auf der Ebene der Schule mitwirken, indem sie bei der Ausarbeitung von
Konzepten zum Umgang mit lese-rechtschreib-schwachen Kindern beigezogen werden.

Schliesslich sind die Haltungen in der Zusammenarbeit ein wichtiges Qualitätsmerk-
mal. Es geht um die Grundhaltung der Schule aber auch um die persönliche Einstellung
jeder einzelnen beteiligten Person. Die Atmosphäre sollte positiv sein, damit Vertrauen auf-
gebaut werden kann. Das heisst, die Beteiligten sollten sich gegenseitig akzeptieren und

respektieren und – auch wenn Lernschwierigkeiten auftreten – keine Schulzuweisungen machen. Hilfreich ist die Überzeugung, dass die Kooperation gewinnbringend ist, da sie zur Umsetzung kooperativer Prozesse motiviert. Eine wichtige Haltung ist zudem die Ressourcenorientierung: Die Förderung sollte an Ressourcen der Familie und des betroffenen Kindes anknüpfen anstatt sich auf Defizite zu fixieren. Insbesondere bei Kindern mit LRS sollten in Gesprächen nicht nur Probleme gewälzt, sondern auch Positives und Lösungen benannt werden. Dabei ist es auch wichtig, Ressourcen aufzudecken, die über die Schule und die Familie hinaus in der Gemeinde vorhanden sind. Schliesslich sollte die Kooperation von einer gleichberechtigten Haltung geprägt sein. Eltern und schulische Fachpersonen sollten sich auf gleicher Augenhöhe begegnen und sich je als Experten in ihrem Bereich respektieren.

4 Forschungsmethodik

In der vorliegenden Studie wird der Frage nachgegangen, wie aus Sicht der Eltern von Kindern mit LRS die Kooperation mit der Schule gelingen kann. Dazu soll in Erfahrung gebracht werden, mit welchen Erwartungen und Haltungen die Eltern an die Zusammenarbeit herangehen und welche Faktoren aus ihrer Perspektive zum Gelingen beitragen. Nach der in Kapitel 2 und 3 erfolgten Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes zu den beiden Themen LRS und Kooperation von Schule und Familie sowie deren Synthese, wird die Frage nun empirisch beleuchtet. Da es bei der Untersuchung in erster Linie darum geht, den Eltern eine Stimme zu geben und ihre subjektive Sichtweise tiefgründig zu erörtern, wurde der qualitative Zugang gewählt, bei welchem Deskription und Hypothesengenerierung im Vordergrund stehen. Gleichzeitig musste aber der Tatsache Rechnung getragen werden, dass zum Forschungsgegenstand bereits ein breites theoriebasiertes Vorwissen vorhanden ist. Die zum Einsatz kommenden Methoden werden daher beiden Anforderungen – Offenheit und Einbezug des Vorwissens – gerecht. Es wurden anhand eines qualitativen Stichprobenplans 15 Eltern von Kindern mit LRS mittels Leitfadeninterviews befragt. Die Interviews wurden vollständig transkribiert und mit einer typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kukartz, 2016), welche auf einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse aufbaut, ausgewertet. Dieses forschungsmethodische Vorgehen wird im Folgenden genauer beschrieben.

4.1 Untersuchungseinheit

Es wurden insgesamt 15 Interviews mit 13 Müttern und 3 Vätern²⁰ von Kindern mit LRS durchgeführt. Um der Heterogenität des Untersuchungsfeldes gerecht zu werden, erfolgte eine kriteriengesteuerte Fallauswahl im Sinne eines qualitativen Stichprobenplans. Diese Fallauswahl wird im Folgenden Abschnitt vorgestellt (4.1.1). Daran anschliessend werden der Zugang zum Feld (4.1.2) und schliesslich die rekrutierte Stichprobe beschrieben (4.1.3).

4.1.1 Qualitativer Stichprobenplan

Für die vorliegende Studie lag es auf der Hand, Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zu befragen. Die Grundgesamtheit aller Eltern von Kindern mit LRS ist in zweierlei Hinsicht äusserst heterogen: Einerseits ist die Gruppe der Eltern keineswegs einheitlich (siehe Kapitel 3.2). Andererseits ist auch die Gruppe der Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sehr vielschichtig (siehe Kapitel 2). Um dieser Vielfältigkeit gerecht

²⁰ An einem Interview nahmen sowohl der Vater als auch die Mutter teil. Aus diesem Grund sind es 16 Personen aber nur 15 Interviews.

werden zu können, wurde ein qualitativer Stichprobenplan erstellt, da sich diese Art qualitativer Stichprobenziehung besonders gut dafür eignet, die Varianz bzw. Heterogenität im Untersuchungsfeld abzubilden (Lamnek, 2005). Dabei wurde die Fallauswahl kontrolliert gesteuert, indem vor der Datenerhebung Merkmale und deren Ausprägungen festgelegt wurden, die für den Gegenstand relevant sind. Dieses Vorgehen stellt eine gute Basis für die anschliessende Konstruktion einer Typologie dar (Kelle & Kluge, 2010).

Neben der angestrebten Heterogenität sollten die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner bezüglich bestimmter Kriterien aber auch eine gewisse Gemeinsamkeit aufweisen, damit ihre Aussagen schlussendlich vergleichbar wurden. Dies sind erstens die Leserechtschreib-Schwierigkeiten der Kinder. Die Zuteilung, ob ein Kind von LRS betroffen ist, beruhte auf dem Urteil der schulischen Fachperson, welche das Kind betreute. Diese Fachpersonen fungierten in der vorliegenden Studie als Gatekeeper (siehe Abschnitt 4.1.2.). Sie fragten gezielt Eltern für das Interview an, deren Kinder seit längerer Zeit erhebliche Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten. Dabei wurde als Auswahlkriterium festgelegt, dass die Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache das Hauptproblem der Kinder sein musste. Die Intelligenz wurde für die Festlegung des Attributs LRS nicht berücksichtigt, weil in der vorliegenden Studie die Diskrepanz-Definition bewusst zurückgewiesen wird (siehe Kapitel 2.3). Zudem wurde zugelassen, dass die Kinder neben den LRS andere zusätzliche Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten haben durften, damit die ausgewählten Fälle dem in der Realität vorzufindenden Bild entsprechen (siehe Kapitel 2.2. und 2.3).

Als zweite Gemeinsamkeit wurde festgelegt, dass die Eltern Kinder haben sollten, welche zum Zeitpunkt der Befragung (Oktober 2012 bis Dezember 2012) die 3. bis 6. Klasse öffentlicher Primarschulen in der Schweiz besuchten. Dies hat mehrere Gründe. Erstens fokussiert die Studie auf die Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften der Primarschule (siehe Kapitel 1). Zweitens können LRS erst ab Ende der zweiten Klasse zuverlässig festgestellt werden. Im Schuleingangsbereich kann nur anhand der sogenannten Vorläuferfertigkeiten bestimmt werden, ob bei einem Kind das Risiko besteht, später LRS zu entwickeln (siehe Kapitel 2.1 und 2.3). Die Wahl von älteren Kindern der Primarstufe begründet sich drittens darin, dass sich die befragten Eltern der LRS ihrer Kinder bewusst sein müssen. Ohne diese Bewusstheit hätte schlecht ein Interview über die Zusammenarbeit im speziellen Fall von LRS geführt werden können. Bei älteren Kindern ist die Wahrscheinlichkeit grösser, dass deren schulische Probleme sowohl in der Schule als auch zu Hause wahrgenommen werden und diese Bewusstheit bei den Eltern vorhanden ist (Gasteiger-Klicpera et al., 2001; Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Schabmann, 2007). Schliesslich ist es für die Studie von Vorteil, wenn der Prozess der Begleitung und Unterstützung der Kinder schon eine Weile andauert aber noch nicht abgeschlossen ist, wenn in Erfahrung gebracht werden soll, wie sich

der Umgang mit den Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten des Kindes und die Zusammenarbeit Eltern-Schule gestaltet. Dies trifft für Kinder der 3. bis 6. Klasse zu.

Eine bewusst heterogene Auswahl wurde bezüglich zweier Aspekte geplant (für eine Übersicht siehe Tabelle 3, S. 119). Erstens sollten in der Stichprobe sowohl Eltern vertreten sein, die zu Hause mit ihren Kindern Deutsch sprechen, als auch solche, die eine andere Familiensprache haben. Es können nämlich sowohl Kinder mit Deutsch als Erstsprache als auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten haben wobei DaZ ein besonderer Risikofaktor für LRS darstellt (siehe Abschnitt 2.2.2). Zudem weist die Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern in einigen Punkten Besonderheiten auf (siehe Kapitel 3.3). In diesem Punkt musste allerdings eine Einschränkung vorgenommen werden, da die Sprachkompetenzen in einer Interviewstudie eine Rolle spielen. Weil keine Ressourcen für Dolmetscher zur Verfügung standen, mussten sich die befragten Personen angemessen in der Interviewsprache Deutsch ausdrücken können und die Fragen, welche ihnen gestellt werden, verstehen. Dieses pragmatische Ausgrenzungskriterium ist für das Thema der vorliegenden Studie gleichzeitig auch eine inhaltliche Einschränkung: Es ist anzunehmen, dass die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit schwachen Deutschkenntnissen in einigen Punkten Besonderheiten aufweist (siehe Kapitel 3.3). Zudem ist davon auszugehen, dass Eltern, die gut Deutsch können, schon länger in der Schweiz leben und daher vielleicht besser mit dem hiesigen Bildungssystem vertraut sind. Es muss angenommen werden, dass bei diesen Vätern und Müttern Barrieren zur Schule, die spezifisch bei Migrationshintergrund auftreten, nur abgeschwächt vorhanden sind. Dieser Umstand muss bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden.

Zweitens wurden Eltern mit unterschiedlichem Bildungsgrad und verschiedenem sozio-ökonomischem Status (SES) in die Stichprobe einbezogen, denn neben der Familiensprache spielt der soziale Hintergrund bzw. die Bildungsnähe einer Familie eine wichtige Rolle, sowohl in Bezug auf LRS (siehe Abschnitt 2.2.2) als auch in Bezug auf die Kooperation (siehe Kapitel 3.3). Die Bestimmung des Bildungsgrades und der Schichtzugehörigkeit der Eltern erfolgte für die Stichprobenrekrutierung über das Urteil der schulischen Fachpersonen, welche die Eltern für die Interviews anfragten. Dieses Urteil wurde zusätzlich verifiziert, indem die Eltern zu ihrem Bildungsabschluss und dem ausgeübten Beruf befragt wurden. Diese beiden Angaben sind in vielen quantitativen Studien die Basis zur Bestimmung des sozio-ökonomischen Status bzw. der Bildungsnähe (Schick et al., 2006).

Da die aufgestellten Kriterien an sich schon eine Herausforderung für die Rekrutierung der Interviewpartnerinnen und -partner darstellten, wurden keine weiteren Eingrenzungen vorgenommen. Es musste daher im Auge behalten werden, ob weitere Merkmale in der Stichprobe angemessen vertreten sein würden. Dies betrifft insbesondere das Geschlecht der Eltern, die Familienform (siehe Kapitel 3.2) sowie Merkmale des betroffenen Kindes,

insbesondere die neben den LRS vorkommenden weiteren Lernschwierigkeiten und das Geschlecht (siehe Abschnitt 2.2.1).

Zum Schluss muss erwähnt werden, dass die Teilnahme für die Eltern auf Freiwilligkeit beruhte. Es wurden also nur Eltern interviewt, welche bereit waren, über ihr Kind, dessen Lese-Rechtschreib-Schwierigkeit und ihre Zusammenarbeit mit den schulischen Fachpersonen Auskunft zu geben. Diese Freiwilligkeit ist einerseits aus ethischen Gründen sinnvoll. Andererseits wäre es auch wenig gewinnbringend, sich mit jemandem über ein Thema zu unterhalten, wenn das Gegenüber kein Interesse daran hat, seine Sicht der Dinge offen darzulegen. Die Tatsache, dass keine Person zu einem Interview gezwungen werden kann, muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

4.1.2 Zugang zum Feld

Der Zugang zu den Eltern von Kindern mit LRS erfolgte über Mittelspersonen, sogenannte Gatekeeper, weil Schulen aus Datenschutzgründen keine Informationen zu den Lernschwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler an Aussenstehende weitergeben dürfen. Im vorliegenden Fall waren dies hauptsächlich schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHPs). Diese Fachpersonen sind auf der Mittelstufe in der Regel involviert, wenn es um die Förderung von Kindern mit LRS geht. Die Autorin konnte den Vorteil nutzen, dass sie auf Grund ihrer beruflichen Tätigkeit an der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) mehr als 500 angehenden SHPs bekannt war. Im Weiteren wurden Arbeits- und Studienkolleginnen und -kollegen der Autorin, welche im schulischen Feld tätig sind, zur Mithilfe bei der Rekrutierung der Stichprobe angefragt. Zusätzlich konnte das Anliegen an einem Vortrag zum Thema LRS, welcher vom Verband Dyslexie organisiert wurde, präsentiert werden. Den potentiellen Gatekeepern wurde das Forschungsprojekt vorgestellt und die Kriterien für die Stichprobenrekrutierung erläutert. Sie wurden gebeten, entsprechende Eltern zu bitten, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Die Anfrage sollte mündlich geschehen, damit sich auch Personen mit tiefem Bildungsabschluss und solche mit Migrationshintergrund angesprochen fühlten. Die Anfrage, bei der Suche nach geeigneten Interviewpartnerinnen oder -partnern behilflich zu sein, sowie eine Kurzbeschreibung des Forschungsprojektes wurden zusätzlich in schriftlicher Form abgegeben (siehe Anhang, Kapitel 8.3 und 8.4).

Neben diesem Vorgehen über die Gatekeeper konnte dem Fragebogen eines Forschungsprojektes der HfH zur Zusammenarbeit von Eltern und schulischen Fachpersonen (Kern et al., 2012) eine Zusatzfrage angehängt werden. Hier konnten die Eltern von Kindern mit LRS angeben, ob sie bereit wären, in einem Interview weitere Auskünfte zu erteilen.

Die deutschsprachigen Eltern mit hohem Bildungsgrad waren schnell gefunden. Erwartungsgemäss gestaltete sich das Auffinden von bildungsfernen und fremdsprachigen Eltern schwieriger und machte mehrmaliges Nachhaken notwendig.

4.1.3 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt wurden 15 Interviews mit Eltern von Kindern mit LRS, welche die dritte bis sechste Klasse in verschiedenen Deutschschweizer Kantonen besuchen, geführt. Die Stichprobe entspricht den aufgestellten Kriterien des qualitativen Stichprobenplans (siehe Abschnitt 4.1.1), wie in Tabelle 3 ersichtlich ist.

Tabelle 3: Qualitativer Stichprobenplan

		BILDUNGSABSCHLUSS UND SOZIO-ÖKONOMISCHER STATUS (HISEI ¹) DER ELTERN		TOTAL INTERVIEWS
		niedrig ²	hoch ³	
FAMILIENSPRACHE	Deutsch	6	4	10
	Deutsch & Fremdsprache	1	1	2
	Fremdsprache	1	2	3
TOTAL INTERVIEWS		8	7	15

¹ HISEI = Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status

² höchster Bildungsabschluss des Elternpaares ist Sek II; HISEI ≤ 50

³ mindestens ein Elternteil hat eine Ausbildung auf tertiärem Niveau, HISEI > 50

Die interviewten Eltern wurden bezüglich der Familiensprache in drei Gruppen eingeteilt: Familien, in welchen sowohl der Vater als auch die Mutter gemäss eigenen Angaben als Erstsprache Deutsch sprechen, Familien, in welchen beide Elternteile eine Fremdsprache sprechen und Familien, in denen nur ein Elternteil Deutsch als Erstsprache, der andere eine Fremdsprache spricht.

In Bezug auf den Bildungsgrad und den sozioökonomischen Status wurden die Eltern in zwei Gruppen eingeteilt. Dabei wurde einerseits berücksichtigt, welche höchste Ausbildung die Eltern absolviert haben. Wenn mindestens ein Elternteil eine tertiäre Ausbildung absolviert hat, wurde der Bildungsabschluss der Eltern als hoch eingestuft. Als niedrig wurde der Ausbildungsgrad hingegen dann bezeichnet, wenn kein Elternteil mehr als einen Abschluss auf der Sekundarstufe II besitzt. Andererseits wurde den Teilnehmenden anhand der ISCO-Codierung²¹ (International Labour Organization, 2012) der entsprechende ISEI-Wert²² zugeteilt (Ganzeboom, 2010). Dieser Wert liefert eine Approximation des Einkommens und wurde z.B. auch von PISA als Ermittlung der Schichtzugehörigkeit verwendet (Konsortium PISA.ch, 2014). Er kann Werte zwischen 16 (landwirtschaftliche Hilfskräfte, Reinigungskräfte) und 90 (Richter) annehmen. Für die Einteilung wurde wiederum pro Elternpaar der höhere Wert berücksichtigt, was dem Highest International Socio-Economic

²¹ International Standard Classification of Occupations

²² International Socio-Economic Index of Occupational Status

Index of Occupational Status (HISEI) entspricht. Die Gruppe der Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss haben auf der ISEI-Skala tiefe Werte (22-47) und diejenigen mit hohem Bildungsabschluss vice versa (54-76). (Zum Vergleich: PISA hat im Jahr 2012 für die Schweiz einen Mittelwert des HISEI von 55 ermittelt (Konsortium PISA.ch, 2014)).

Insgesamt verdeutlichen die Zahlen in Tabelle 3, wie schwierig es war, fremdsprachige Eltern und solche mit niedrigem Bildungsabschluss für ein Interview zu motivieren. Dank der grossen Anstrengungen ist es immerhin gelungen, für alle Kombinationen der aufgestellten Kriterien mindestens eine Person zu befragen. Da sich bezüglich der nicht kontrollierten Hintergrundvariablen, welche für die Zusammenarbeit der Familien und der Schule eine Rolle spielen könnten, die gewünschte Vielfältigkeit ergab (siehe Tabelle 4), kann davon ausgegangen werden, dass die ausgewählten Fälle die Heterogenität der Eltern von Kindern mit LRS in angemessenem Ausmass repräsentieren. Damit ist nicht gemeint, dass die Stichprobe ein massstabgetreues Abbild der Grundgesamtheit darstellt, sondern dass die wichtigsten Kombinationen von Eigenschaften, die für die Zusammenarbeit eine Rolle spielen könnten, vertreten sind.

Tabelle 4: Übersicht der zusätzlichen Eigenschaften der Befragten und deren Kinder

MERKMAL	VERTEILUNG
Geschlecht der Interviewpartner	13 Mütter & 3 Väter ²³
Familienformen	4 alleinerziehende Mütter 10 „2-Eltern Familien“ (beide Elternteile leben im gleichen Haushalt) 1 Patchwork-Familie (biologischer Vater und Stiefmutter)
Geschlecht der Kinder	3 Mädchen & 12 Jungen
Weitere schulische Schwierigkeiten	9 Kinder ohne zusätzlichen schulischen Schwierigkeiten ausser LRS 6 Kinder mit zusätzlichen schulischen Schwierigkeiten

Die Stichprobe bildet die Heterogenität der Eltern von Kindern mit LRS also in einem breiten Spektrum ab. Es nahmen sowohl Mütter als auch Väter an der Befragung teil. Dass sich mehr Frauen als Männer für ein Interview zur Verfügung stellen, ist ein bekanntes Phänomen (Bortz & Döring, 2005), welches sich an anderer Stelle weiterzuverfolgen lohnen würde. Es könnte mit der Tatsache im Zusammenhang stehen, dass sich die Mütter häufiger um schulische Angelegenheiten der Kinder kümmern als die Väter (siehe Kapitel 3.2). Insgesamt ist ein Fünftel männlicher Interviewpartner erfreulich hoch.

In der Stichprobe sind auch unterschiedliche Familienformen vertreten. Zwar überwiegt der Anteil an „2-Eltern-Familien“, in denen beide Elternteile mit den Kindern im gleichen Haushalt leben. Aber es nahmen auch vier alleinerziehende Mütter und ein Vater einer

²³ An einem Interview nahmen sowohl Vater wie Mutter teil. Aus diesem Grund sind es 16 Personen aber nur 15 Interviews. Die Vor- und Nachteile dieser Tatsache werden in Abschnitt 4.2.2 und Kapitel 6.3 thematisiert.

Patchworkfamilie an der Untersuchung teil. Die Untervertretung von geschiedenen bzw. getrenntlebenden Eltern kann damit erklärt werden, dass in der Schweiz die Zahl der Scheidungskinder mit dem Alter der Kinder zunimmt (Bundesamt für Statistik, 2008). Bei der vorliegenden Stichprobe sind die Kinder in diesem Zusammenhang vergleichsweise jung.

Auch die Kinder, um die es in den Interviews geht, entsprechen dem heterogenen Bild der Realität. Es sind sowohl Mädchen als auch Jungen, wobei die Mehrheit (12 von 15) männlichen Geschlechts ist. Dies erstaunt nicht, da gesamthaft gesehen mehr Knaben von LRS betroffen sind als Mädchen. Das Verhältnis 12 Jungen zu 3 Mädchen ($12:3 = 4:1$) entspricht ungefähr der in anderen Studien festgestellten Verteilung (siehe Abschnitt 2.2.1). Auch in Bezug auf die zusätzlichen schulischen Schwierigkeiten konnte das erwünschte Bild an Unterschiedlichkeit erzielt werden: Bei neun Kindern gaben die Gatekeeper und die Eltern an, dass sie keine weiteren Schwierigkeiten in der Schule haben als das Lesen und das Schreiben. Drei Kinder haben zusätzliche Schwierigkeiten im Fach Mathematik, zwei haben eine Konzentrationsschwäche bzw. ein Aufmerksamkeits-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS) und eines hat Mühe mit der emotionalen Kontrolle (Wutausbrüche).

Da es in der qualitativen Forschung stark um die einzelnen Fälle geht, werden zum Schluss dieses Abschnitts die Hintergrundvariablen für die interviewten Eltern einzeln aufgelistet (Tabelle 5).

Tabelle 5: Hintergrundvariablen der einzelnen Fälle

FALL	Bildungs- grad	ELTERN		Familien- sprache	Familien- form	Ge- schlecht	KIND	
		ISEI M	ISEI V				Weitere Schulschwie- rigkeiten	Alter & Schul- stufe
M1	niedrig beide Sek I	16	22	Albanisch	2-Eltern	m	keine	10-j. 4. Kl.
M2	hoch tertiär & Sek II	54	33	Deutsch	2-Eltern	m	keine	11-j. 5. Kl.
MV3	niedrig beide Sek II	18	24	Deutsch	2-Eltern	m	keine	10-j. 3. Kl.
M4	hoch beide tertiär	54	24	Deutsch	2-Eltern	m	keine	10-j. 4. Kl.
M5	niedrig beide Sek II	31	27	Deutsch	alleiner- ziehend	w	ADHS	9-j. 4. Kl.
M6	hoch beide tertiär	58	67	Deutsch	2-Eltern	m	keine	10-j. 3. Kl.
M7	hoch Sek II & tertiär	64	70	Hollän- disch	2-Eltern	m	keine	10-j. 4. Kl.
M8	hoch beide tertiär	54	54	Deutsch	alleiner- ziehend	m	Mathematik	9-j. 4. Kl.
M9	niedrig beide Sek II	18	24	Deutsch	2-Eltern	m	keine	12-j. 6. Kl.
M10	niedrig beide Sek I	31	35	Deutsch	alleiner- ziehend	m	ADHS	12-j. 6. Kl.
V11	niedrig Sek I & Sek II	16	43	Deutsch & Spanisch	Patch- work	w	Mathematik	11-j. 6. Kl.
V12	hoch beide tertiär	76	58	Deutsch & Englisch	2-Eltern	w	emotionale Kontrolle	9-j. 3. Kl.
M13	niedrig Sek II & Sek I	42	22	Deutsch	alleiner- ziehend	m	Mathematik	11-j. 5. Kl.
M14	niedrig beide Sek II	44	47	Deutsch	2-Eltern	m	keine	11-j. 5. Kl.
M15	hoch Sek II & tertiär	64	65	Hollän- disch	2-Eltern	m	keine	12-j. 6. Kl.

Erklärungen zu den Abkürzungen:

M = Mutter, V = Vater, MV = Mutter und Vater

2-Eltern = Familie, in der beide Elternteile im gleichen Haushalt leben

Alleinerziehend = Eltern leben getrennt, die interviewte Person lebt alleine mit Kind/ern

Patchwork = Eltern getrennt, interviewte Person lebt in neuer Beziehung im gleichen Haushalt mit Kind/ern

4.2 Erhebungsmethode und Aufbereitung der Daten

Die Daten wurden mittels qualitativen Interviews erhoben. Diese sind geeignet, weil sie im Dialog die Möglichkeit bieten, Einstellungen, Handlungsmotive und Situationsdeutungen in offener Form in Erfahrung zu bringen und dabei Interpretationen und Alltagstheorien differenziert zu erfragen (Hopf, 2008). Zudem kann im Gespräch bei Unsicherheiten bezüglich des Verständnisses oder der Interpretationen direkt und unmittelbar nachgefragt oder um Spezifizierung gebeten werden. Die mündliche Befragung hat zudem den Vorteil, dass seitens der interviewten Person keine schriftsprachlichen Kompetenzen vorhanden sein müssen, was für Fremdsprachige oder Menschen aus bildungsfernen Schichten eine Erleichterung darstellt.

Als konkrete Methode, wurde ein Leitfadeninterview in Anlehnung an das Problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel (1982; 2000) konzipiert, weil bei dieser Methode die Befragten konkrete soziale Problemstellungen erörtern und aus ihrer Sicht darstellen können. In der vorliegenden Studie ist die Problemstellung die Kooperation von Schule und Familie und es ist explizit das Ziel, dass die Eltern von Kindern mit LRS ihre Sicht der Dinge darstellen. Lamnek (2005) beschreibt, dass beim PZI theoretische Deduktion und empirische Induktion Hand in Hand gehen, denn neben der notwendigen Offenheit für subjektive Wahrnehmungen und individuelle Interpretationen der Befragten findet auf der Grundlage von fundiertem Hintergrundwissen eine Fokussierung auf zentrale Themenbereiche statt. Diese Themenbereiche sind fallübergreifend vorgegeben, was eine gewisse Vergleichbarkeit der Interviews zur Folge hat. Dies wiederum stellt eine gute Basis für die anschließende typisierende Auswertung dar (Kluge, 1999).

Im Folgenden werden zuerst der Leitfaden und die dazugehörigen Instrumente beschrieben (Abschnitt 4.2.1). Danach wird auf die konkrete Durchführung der Interviews eingegangen (Abschnitt 4.2.2).

4.2.1 Interviewleitfaden, Kurzfragebogen und Postskript

Der Leitfaden baut auf den im Voraus erarbeiteten theoretischen Grundlagen auf. Er stellt eine Orientierungshilfe dar, um bei allen Interviews auf diejenigen Aspekte Antworten zu erhalten, welche zur Beantwortung der Fragestellung (siehe Kapitel 1.2) wichtig sind. Dies ermöglicht eine kontrollierte und vergleichbare Herangehensweise an den Forschungsgegenstand (Witzel, 1985). Die Handhabung des Leitfadens ist flexibel, das heisst, wenn das Subjekt auf bestimmte Aspekte bereits ausführlich eingeht, werden die vorbereiteten Fragen übersprungen. Dabei werden einerseits der vom Befragten selbst entwickelte Erzählstrang und dessen immanente Nachfragemöglichkeiten verfolgt (Witzel, 1985). Andererseits wird mit exmanenten Fragen, die sich nicht (oder nur entfernt) auf das bisher Gesagte beziehen,

die Aufmerksamkeit gezielt auf das Erkenntnisinteresse gelenkt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

Der Leitfaden besteht aus insgesamt fünf Leitfragen. Jede Frage wurde mit Stichworten ergänzt, um weiterführende Fragen stellen zu können, sollte die interviewte Person ins Stocken geraten. Die Leitfragen sind nachfolgend aufgelistet und ausführlich im Anhang (Kapitel 8.2) wiedergegeben.

1. Bitte beschreiben Sie mir die Schwierigkeiten, die Ihr Kind im Lesen und Schreiben hat!
2. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den schulischen Fachpersonen?
3. Wie sollte die Zusammenarbeit gestaltet sein, damit sie gelingen kann? Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein?
4. Was nützt die Zusammenarbeit? Woran erkennen Sie, dass die Zusammenarbeit mit den schulischen Fachpersonen gelingt? Stellen Sie sich vor, die Zusammenarbeit gelingt. Woran würden Sie das erkennen?
5. Welche Ziele verfolgen Sie in der Zusammenarbeit mit der Schule?

Die erste Frage stellt einen Erzählimpuls dar, welcher der interviewten Person zum Einstieg die Möglichkeit gab, selbst ihre Position darzustellen und ins Thema einzutauchen. Da die Eltern auf Grund der LRS ihres Kindes ausgewählt wurden, konnte davon ausgegangen werden, dass sie etwas zu diesen Schwierigkeiten zu erzählen wussten. Die Frage nach deren Beschreibung war somit geeignet, die interviewten Personen zum Erzählen anzuregen.

Die zweite Leitfrage führt zum wesentlichen Thema des Interviews, der Zusammenarbeit mit den schulischen Fachpersonen. Dabei stand insbesondere im Zentrum, was bisher gut und was schlecht lief. Dadurch konnten erste Hinweise zu den Erwartungen, welche die Eltern an die Kooperation herantragen, gewonnen werden. Zudem gaben die Antworten auf diese Frage Hinweise darauf, welche Handlungen in der Zusammenarbeit bis zum Zeitpunkt des Interviews bereits unternommen wurden.

Die dritte Frage gilt den Gelingensfaktoren der Zusammenarbeit. In dieser Phase des Interviews hatten sich die interviewten Personen an die Erzählstruktur gewöhnt und waren daher bereit, Einblick in ihre persönlichen Sichtweisen zu gewähren. Als Unterstützung zur Formulierung von Sondierungsfragen sind im Leitfaden die Gelingensfaktoren der Zusammenarbeit nach Eckert et al. (2012) aufgelistet (siehe Kapitel 3.5). In diesem Sinn stellen sie eine Zusammenfassung des theoretischen Gerüsts dar, auf welchem die vorliegende Arbeit aufbaut. Insgesamt kamen diese Stichworte in den Interviews aber wenig zum Tragen. Ein Eingehen auf sie wäre in den meisten Fällen nicht ohne zu starke Lenkung der Befragten möglich gewesen.

Die vierte Leitfrage zielt wiederum darauf ab, mehr über die elterlichen Erwartungen und Haltungen zu erfahren und zu erkunden, was die Eltern denken, durch die Kooperation bewirken zu können. Um Formulierungsalternativen zu haben, wurde sie durch ergänzende Fragen spezifiziert. Die zweite spezifizierende Frage wurde in Anlehnung der sogenannten Wunderfrage nach De Shazer (2006) konzipiert, welche in der systemischen Therapie und Beratung eingesetzt wird (von Schippe & Schweitzer, 2007). Dadurch sollte bewirkt werden, dass die Eltern den Blick weg vom Problem auf das richten, was durch die Zusammenarbeit ihrer Meinung nach bewirkt werden kann.

Die fünfte und letzte Leitfrage bezieht sich auf die Ziele, welche die Eltern in der Zusammenarbeit verfolgen und sollte wiederum Aufschluss über die elterlichen Erwartungshaltungen geben.

Alle Interviews wurden mit der Frage beendet, ob etwas Wichtiges vergessen ging. Damit wurde den befragten Personen die Gelegenheit gegeben, Themen anzusprechen, die im Interview noch nicht zur Sprache kamen, für sie aber relevant sind. Diese abschliessende Frage bot den Befragten zudem die Möglichkeit, nochmals bilanzierend zu betonen, was ihnen besonders wichtig ist.

Bei der Ausarbeitung des Leitfadens wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass die Fragen ergebnisoffen formuliert wurden und sich am Forschungsinteresse orientieren. Bis zur definitiven Fassung wurde der Leitfaden zuerst auf Grund der Rückmeldungen von Fachpersonen, die in der Aus- und Weiterbildung von schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen tätig sind, überarbeitet. Danach wurde er mit einer Mutter eines Kindes mit LRS getestet und für die Endfassung nochmals leicht angepasst.

4.2.2 Durchführung und Transkription der Interviews

Die Durchführung von Leitfadeninterviews ist eine komplexe Angelegenheit, weil während des Interviews auf der Grundlage des bestehenden Wissens laufend Fragen generiert werden müssen. Deshalb empfiehlt Witzel (2000), dass die Interviews von den Untersuchungsleitenden selbst durchgeführt werden. Dies konnte in der vorliegenden Studie umgesetzt werden: Alle Interviews wurden von der Autorin persönlich zwischen Oktober und Dezember 2012 durchgeführt. Die meisten Interviews fanden bei den befragten Eltern zu Hause statt, also im gewohnten Umfeld. Zwei Interviews wurden aus organisatorischen Gründen in einem ungestörten Raum der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) durchgeführt. (Ein Vater war zum Zeitpunkt des Interviews Student an der HfH und eine Mutter arbeitete in der Nähe.)

Als Einleitung wurde den Eltern erklärt, dass es in den Interviews um die Zusammenarbeit mit den schulischen Fachpersonen ging und dass ihre persönliche Sicht der Dinge im Zentrum des Interesses stand. Dadurch wurde „zu Beginn des Gesprächs, die erzählende

Gesprächsstruktur und der Problembereich der sozialen Wirklichkeit, der Thema des Interviews sein soll, festgelegt“ (Lamnek, 2005, S. 365). In der Einleitung wurde den Eltern überdies beschrieben, wie der Datenschutz gewährleistet wird.

Die Interviews wurden anschliessend mittels des beschriebenen Leitfadens durchgeführt und auf einem Tonträger aufgenommen. Nach Abschluss des Gesprächs wurde zusammen mit den befragten Eltern ein Kurzfragebogen ausgefüllt. Er diente dazu, relevante Hintergrundinformationen über die Eltern in Erfahrung zu bringen. Es ging dabei darum, noch einmal zu bestätigen, dass die gewählten Fälle den gesetzten Auswahlkriterien entsprachen (Familiensprache und Bildungsgrad der Eltern sowie LRS der Kinder und Klassenstufe, siehe Abschnitt 4.1.1). Zudem wurden weitere Informationen bezüglich der Familienform sowie zu allfälligen weiteren schulischen Schwierigkeiten des Kindes eingeholt. Nach (Witzel, 2000) wird dieser Kurzfragebogen zu Beginn des Gesprächs eingesetzt. In der vorliegenden Studie wurde er aber an den Schluss gestellt, um zu vermeiden, dass sich seine Frage-Antwort-Struktur auf den Dialog im Interview selbst auswirkte (Flick, 2009). Der Kurzfragebogen ist im Anhang abgebildet (Kapitel 8.1).

An dieser Stelle sind zwei Besonderheiten anzumerken. (Beide werden auch bei der Reflexion des methodischen Vorgehens (Kapitel 6.3) wieder aufgegriffen.) Erstens stiess beim Interview MV3, das mit der Mutter startete, nach einer Weile ihr Ehemann und Vater des Kindes mit LRS dazu und beteiligte sich an der Diskussion. Somit handelt es sich bei diesem Interview um ein ungeplantes Paarinterview, in welchem die Eltern gemeinsam ihre Sicht zur Zusammenarbeit mit der Schule darlegten. In solchen kollektiven Erhebungssituationen präsentieren sich Befragte nicht nur als Einzelpersonen, sondern entwickeln eine „kollektive Identität als Paar“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 110). Das kann zur Folge haben, dass Bereiche, in welchen zwischen den Partnern besondere Differenz herrscht, nicht angesprochen werden. Der Frage, inwiefern dies im Interview MV3 der Fall war, wurde allerdings nicht weiter nachgegangen, da es in der vorliegenden Untersuchung schwerpunktmässig um das Verhältnis Schule und Familie ging und nicht um die Paarbeziehung der Eltern. Weil zwischen den Eltern hoher Konsens bestand und die Mutter während des gesamten Interviews den Lead behielt, wurde das Interview trotz des späteren Hinzukommens des Vaters in den Datenkorpus aufgenommen. Bei der Präsentation der Ergebnisse wird darauf geachtet, stets anzumerken, ob die Aussagen vom Vater (V) oder von der Mutter (M) stammten.

Eine zweite Besonderheit gilt es bezüglich des Interviews M1 zu berichten: Sie hatte ihren älteren Sohn gebeten, bei der Befragung als Übersetzer mit dabei zu sein. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass die übersetzten Äusserungen von der subjektiven

Meinung und Wahrnehmung des Sohnes gefärbt sein können. Da das Interview interessante Inhalte liefert, die zur Beantwortung der Fragestellung einen Beitrag leisten können, wurde es trotzdem im Datenkorpus belassen.

Im Anschluss an die Interviews wurde jeweils ein Postskript erstellt. Wie Lamnek (2005) vorschlägt, enthält es Angaben über die Rahmenbedingungen der Befragung, den Inhalt der Gespräche, die vor und nach dem Einschalten des Audiorekorders geführt wurden, sowie über nonverbale Reaktionen und weitere Eindrücke, die entstanden.

Die Interviews dauerten im Schnitt ca. 1,5 Stunden. Sie wurden von der Autorin und zwei speziell geschulten Hilfskräften vollständig transkribiert. Alle Transkripte wurden von der Autorin nach der Niederschrift erneut mit der Audioaufzeichnung verglichen und, wenn notwendig, korrigiert. So konnte garantiert werden, dass alle Transkripte die gleiche Qualität aufweisen. Die Anonymisierung erfolgte durch Ersetzen sämtlicher Namen mit zufällig gewählten Pseudonymen sowie Abkürzungen für Ortschaften. Da die folgenden Analysen den semantischen Inhalt der Gespräche im Fokus haben, wurden die Texte in normales Schriftdeutsch übertragen. Dazu wurde der schweizerdeutsche Dialekt in die Standardsprache übersetzt und der „Stil geglättet“ (Mayring, 1996, S. 70). Die Prosodie wurde nicht verschriftlicht und nur die wichtigsten paraverbalen Phänomene festgehalten. Das verwendete Transkriptionsregelsystem orientiert sich stark an demjenigen von Dresing und Pehl (2011). Es eignet sich für Studien, bei welchen die Priorität auf dem Inhalt des Gesprächs liegt. Das ist in der vorliegenden Studie der Fall. Folgende Regeln sind für das Verständnis der im Ergebnisteil abgebildeten Zitate notwendig (eine vollständige Liste findet sich im Anhang, Kapitel 8.5):

- Wort und Satzabbrüche werden mit einem Schrägstrich / dargestellt.
- Pausen werden durch Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert. Ein Punkt entspricht einer Sekunde. Bei Pausen, die länger als 3 Sekunden dauern, wird die Anzahl Sekunden in Klammern geschrieben (5 sek.).
- Besonders betonte Wörter oder Äusserungen werden durch GROSSSCHREIBUNG markiert.
- Gleichzeitige Rede wird mit jeweils zwei Schrägstrichen // eingeführt und beendet.

Abschliessend sei erwähnt, dass zur Niederschrift der Interviews das Transkriptionsprogramm F4 verwendet wurde.

4.3 Datenauswertung: Typenbildende qualitative Inhaltsanalyse

Die Daten wurden mittels typenbildender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kukartz (2016) ausgewertet. Empirisch begründete typenbildende Auswertungsverfahren haben in der sozialwissenschaftlichen Forschung eine lange Tradition, denn sie erleichtern das Erfassen, Verstehen und Erklären von komplexen sozialen Realitäten und Sinnzusammenhängen (Kluge, 2000). Die Bildung von Typen macht den Untersuchungsgegenstand überschaubar, weil sie dessen Charakteristiken hervorhebt, indem zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Datenmaterial herausgearbeitet werden, welche ihrerseits wiederum zum Nachdenken über die ihnen zu Grunde liegenden Mechanismen anregen (Lamnek, 2005). Durch die Typenbildung kann also die Übersichtlichkeit über einen heterogenen Untersuchungsbereich erhöht werden, weil nicht mehr zwischen einer grossen Zahl von einzelnen Elementen unterschieden wird, sondern zwischen wenigen Gruppen (Kluge, 1999). Dieser Vorteil wird in der vorliegenden Studie genutzt, um die Heterogenität der Eltern von Kindern mit LRS fassbar zu machen und die Verschiedenartigkeit ihrer Erwartungen, Haltungen und Handlungen in der Zusammenarbeit zu ordnen. Darauf aufbauend kann reflektiert werden, welche Faktoren für die einzelnen Eltern-Typen zum Gelingen der Kooperation beitragen.

Der Prozess zur systematischen und nachvollziehbaren empirisch begründeten Typenbildung orientiert sich am Ablaufmodell der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kukartz (2016). Schreier (2014) beschreibt, dass es sich bei diesem Vorgehen eigentlich um eine Kombination von qualitativer Inhaltsanalyse und Typenbildung handelt, wobei sich die Schnittstelle dieser beiden Methoden im Konzept des Merkmalsraums ergibt: Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse können Merkmale und ihre Ausprägungen beschrieben werden, welche die Grundlage für eine Typenbildung darstellen. Dabei ergänzen sich das variablenorientierte Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse und die Fallorientierung der Typenbildung optimal (ebd. ¶ 36).

Für die Bildung von Typen ist die Definition des Merkmalsraums zentral, weil sie festlegt, anhand welcher Eigenschaften die einzelnen Fälle miteinander verglichen werden sollen. Die Bestimmung der relevanten Merkmale muss eng auf die Forschungsfrage aufbauen und aus dem empirischen Material erschlossen werden (Kukartz, 2016). In der vorliegenden Studie wurde zur Bestimmung des Merkmalsraums in drei Schritten vorgegangen: Zuerst wurde eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt, danach die thematischen Fallzusammenfassungen verglichen und schliesslich eine evaluative qualitative Inhaltsanalyse realisiert. Obwohl Kukartz (2016) diese drei Schritte als Bestimmung des Merkmalsraums zusammenfasst, werden sie im Folgenden einzeln beschrieben, weil es sich bei der inhaltlich strukturierenden und der evaluativen Inhaltsanalyse je um eigenständige Verfahren handelt, welche durch die anschliessende Typenbildung in ihrem Ablauf nicht verändert werden (Schreier, 2014).

4.3.1 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Im ersten Schritt wurde in Erfahrung gebracht, welche Erwartungen und Haltungen die Eltern an die Kooperation mit der Schule herantragen. Dazu war eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse zielführend, in welcher die Kategorien sowohl induktiv wie auch deduktiv gebildet wurden. Dadurch war das Vorgehen einerseits genügend offen, um die Sichtweise der Eltern in Erfahrung zu bringen. Andererseits konnte das vorhandene Vorwissen in die Analyse mit einfließen. In der Methodenliteratur wird bei der qualitativen Inhaltsanalyse häufig auf das von Mayring (2008) vorgeschlagene Verfahren referenziert. Aber gerade im Punkt, wie das deduktiv an die Daten herangetragene Kategoriensystem induktiv ergänzt werden kann, bleiben Mayrings Beschreibungen unspezifisch (Schreier, 2014). Verschiedene Autoren setzten an dieser Stelle an und entwickelten Mayrings Methode weiter. So zum Beispiel Kukartz, der ein konkretes Ablaufschema zur deduktiv-induktiven Kategorienbildung präsentiert (Kukartz, 2016). Das in der vorliegenden Studie realisierte Vorgehen orientierte sich stark an diesem Ablaufschema, wie die folgenden Ausführungen deutlich machen.

Auf die initiierte Textarbeit, bei welcher alle Interviews einzeln gesichtet, wichtige Stellen markiert und im Forschungstagebuch Notizen angefertigt wurden, folgte die Entwicklung thematischer Hauptkategorien, zu welchen dann im Folgenden induktiv Subkategorien entwickelt wurden. Die Hauptkategorien bauen auf den Themen des Interviewleitfadens und des in Kapitel 3 dargestellten Vorwissens zu den Erwartungen an die Kooperation und zu den Gelingensfaktoren der Zusammenarbeit auf. Ihre Entwicklung erfolgte in zwei Schritten. Die erste Fassung bestand aus neun thematischen Hauptkategorien: Die ersten fünf entsprachen den Zielen und der Wirksamkeit der Zusammenarbeit (analog zur Struktur von Kapitel 3.4) und die letzten vier stimmten mit der Struktur des Kriterienkatalogs der gelingenden Kooperation von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften nach Eckert et al. (2012) überein (siehe Tabelle 2, S. 87). Bei der ausführlichen Erprobung dieses Kategoriensystems stellte sich allerdings heraus, dass die Kategorien zu wenig trennscharf waren und sich äusserst viele Codeüberschneidungen ergaben. Das deduktiv an die Daten herangetragene Ordnungssystem entsprach also nicht der gedanklichen Struktur der Eltern und machte eine Änderung notwendig. Dies betrifft einerseits die Unterscheidung zwischen (a) Zielen bzw. Wirksamkeit und (b) Gelingensfaktoren der Zusammenarbeit. Andererseits musste auch die Struktur der Kriterienkatalogs von Eckert et al. (2012) revidiert werden. Aus der Überarbeitung und erneuten Erprobung resultierten vier übergeordnete Hauptkategorien:

1. **Bewirken von Verbesserungen beim Kind**

Erwartungen und Haltungen bezüglich der Verbesserungen, die beim Kind bewirkt werden können und sollen

2. **Unterstützung des Kindes ausserhalb der Schule**

Erwartungen, Haltungen und Handlungen der Eltern in Bezug auf die Unterstützung des Kindes zu Hause sowie durch schulexterne Angebote (z.B. Therapien, Nachhilfeunterricht)

3. **Förderung und Umgang in der Schule**

Erwartungen und Haltungen bezüglich der Förderung und des Umgangs mit dem Kind in der Schule

4. **Interaktion von Schule und Familie**

Erwartungen und Haltungen bezüglich der Interaktion von Schule und Eltern

Diese Hauptkategorien bauen auf der Erkenntnis auf, dass die Eltern auf unterschiedlichen Ebenen Erwartungen und Haltungen an die Kooperation herantragen. Im Zentrum der Kooperation steht das Kind mit seinen Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und den damit zusammenhängenden Problemen. In diesem Bereich haben die Eltern Erwartungen an Verbesserungen, die direkt beim Kind sichtbar werden. Sie stellen das übergeordnete Ziel der Kooperation dar. Die Verbesserungen können dadurch erreicht werden, indem das Kind in der Schule und ausserhalb der Schule gefördert und unterstützt wird. Insbesondere die Förderung und der Umgang mit dem Kind in der Schule haben für die Eltern in der Kooperation einen wichtigen Stellenwert. Die Eltern formulieren aber auch Erwartungen an die Interaktion von Schule und Familie und beschreiben, wie sie sich selbst dabei verhalten. Die Erkenntnisse, welche aus der Neustrukturierung der Daten resultieren, werden bei der Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 5) nochmals aufgegriffen und genauer beschrieben.

Nach der Erarbeitung der Hauptkategorien wurde das gesamte Material mit Hilfe der Software MAXQDA codiert. Dazu wurde jeder Text sequenziell durchgearbeitet. Die Textstellen wurden dabei den Kategorien so zugeordnet, dass sie auch ausserhalb des Kontextes noch verständlich waren. Solche Sinneinheiten sind in der Regel ganze Sätze, können aber auch mehrere Sätze oder Absätze umfassen und Interviewfragen enthalten, wenn diese fürs Verständnis erforderlich sind (Kukartz, 2016). In der vorliegenden Studie wurde als minimale Analyseeinheit die Proposition im linguistischen Sinn definiert. Damit sind Äusserungen gemeint, die in ihrer Bedeutung einen Sachverhalt darstellen, also einem Satz entsprechen, auch wenn dieser in seiner grammatischen Form nicht vollständig oder fehlerhaft ist (Dudenredaktion, 2007).

Tabelle 6: Kategoriensystem der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

HAUPTKATEGORIE, KATEGORIEN UND UNTERKATEGORIEN
Bewirken von Verbesserungen beim Kind Schriftsprachliche Kompetenzen Fortschritt, Leistung, Noten Besser Lernen Verhalten und Erleben Wohlbefinden Motivation Selbstbewusstsein Partizipation Soziale Integration Gelingender Übertritt in die Sekundarstufe I Gelingende Berufswahl
Unterstützung des Kindes ausserhalb der Schule Informationsbeschaffung Hausaufgaben, Lernen und Üben Umgang mit Misserfolgen Organisation externer Förderung & Therapie & Diagnose
Förderung und Umgang mit dem Kind in der Schule Umgang mit dem Kind Allgemeines Ressourcenorientierung Beziehung und emotionale Ebene Druck Kompetenz der schulischen Fachpersonen Wissen über bzw. Erfahrung mit LRS Diagnose bzw. Wahrnehmung der Schwierigkeiten Unterstützung & Fördermassnahmen Allgemeine Vorstellungen Förderangebote Geplantes Vorgehen Repetition Lese-Rechtschreib-Didaktik Individualisieren & Differenzieren Nachteilsausgleich, Notengebung & Prüfungen Schnelles Handeln Kontinuität Unterbrüche Personalwechsel und Übergänge Absprache
Interaktion von Schule und Familie Eltern und schulische Fachpersonen gleichermaßen betreffend Beziehungsebene Koordination Kontaktformen Beitrag der Schule Akzeptanz Verfügbarkeit, Erreichbarkeit Ablauf und Dokumentation der Kooperation Ansprechpersonen Informationen Frühzeitige und aktive Kontaktaufnahme Regelmässigkeit Unterstützung und Rückhalt Beitrag der Eltern Respekt & Akzeptanz Informationsweitergabe Handlungsstrategien Zeit der Eltern

Im nächsten Schritt wurden alle Textstellen, die mit der gleichen Kategorie codiert wurden, zusammengestellt und induktiv Subkategorien bestimmt. Dabei wurde schrittweise vorgegangen: Für jede Hauptkategorie wurden zuerst alle Textstellen eines Falles analysiert. Danach wurden weitere Fälle hinzugenommen. Das entstehende Kategoriensystem wurde, wenn notwendig, reorganisiert, indem neu gebildete Kategorien teilweise wieder zusammengefasst oder umgestellt wurden. Dieses Vorgehen stellt einen zirkulären Prozess dar. Jedes Mal, wenn Änderungen vorgenommen wurden, wurde das gesamte bisher bearbeitete Material erneut durchgegangen. Wenn nötig wurden dabei die Codierungen angepasst. Für jede gebildete neue Kategorie wurden vorläufige Codedefinitionen und Ankerbeispiele in Form von Codememos festgelegt. Nachdem das erstellte Kategoriensystem gesättigt war, wurde der Codierleitfaden nochmals überarbeitet und die verbleibenden Fälle analysiert. Dabei wurden Codedefinitionen ausdifferenziert oder zusätzliche Abgrenzungsregeln formuliert, wenn es angebracht war. Abschliessend wurden die gesamten Interviews einzeln nochmals durchgegangen und die Codierungen ein letztes Mal überprüft.

Zur Veranschaulichung des methodischen Vorgehens wird an dieser Stelle das erarbeitete Kategoriensystem aufgeführt (Tabelle 6). Zudem werden exemplarisch die Codedefinition und Ankerbeispiele für die Kategorie „frühzeitige und aktive Kontaktaufnahme“ dargestellt (Tabelle 7). Der vollständige Codierleitfaden ist im Anhang (8.6) abgebildet. Die Zitate sind zur Gewährleistung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit jeweils mit dem Kürzel der interviewten Person sowie der Zeilennummer des entsprechenden Interviews gekennzeichnet. Um den Datenschutz zu garantieren, sind sämtliche Namen, die in den Interviews genannt werden, zufällig gewählte Pseudonyme.

Tabelle 7: Exemplarischer Auszug aus dem Codierleitfaden zur Kategorie „frühzeitige und aktive Kontaktaufnahme“

KATEGORIE	DEFINITION	ANKERBEISPIEL(E)
frühzeitige und aktive Kontaktaufnahme	Äusserungen zur Erwartung, dass die schulischen Fachpersonen mit den Eltern frühzeitig und/oder aktiv Kontakt aufnehmen sollen, wenn es Probleme/Auffälligkeiten/Schwierigkeiten oder andere Dinge zu besprechen gibt. Inkl. Berichte, dass dies nicht geschah und schlecht war oder dass es geschah und gut ist.	<p><i>Von daher bin ich immer mal wieder froh von der Lehrerin selber etwas zu hören, ohne dass ich nachfrage. (M2, 362)</i></p> <p><i>Also, das, was am Anfang wirklich nicht gut gelaufen ist, ist die Information von der Seite der Schule. Also ich hätte schon viel früher von dieser Lehrerin erwartet, dass sie sich bei mir meldet. Nicht erst, wenn ich komme und quasi runterknien muss, dass ich ein Gespräch erhalte. (M6, 132-133)</i></p> <p><i>Ich (..) glaube (.), was ich mir so ein bisschen wünschte, wäre (..) eine aktivere Kontaktaufnahme, wenn sich solche Problemstellungen abzeichnen. (V12, 207)</i></p>

4.3.2 Vergleich der thematischen Fallzusammenfassungen

Als nächster Schritt wurde für jeden Fall eine thematische Zusammenfassung geschrieben. Solche Fallzusammenfassungen sind nicht mehr Zitate, sondern knappe Formulierungen der Forschenden. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass das umfangreiche Material komprimiert und auf das für die Forschungsfrage Wesentliche reduziert werden kann. Zudem wird dadurch ermöglicht, zunächst einmal jeden Einzelfall für sich zu verstehen und charakteristische Grundzüge herauszuarbeiten. Dank der Themenmatrix („Grid-Tabellen“) der MAXQDA-Software blieben für die weitere Analyse stets sämtliche Originalzitate, auf welchen die Zusammenfassungen basieren, leicht abrufbar (Kukartz, 2016).

Die erstellten Fallzusammenfassungen wurden nun daraufhin untersucht, inwiefern sich die elterlichen Einstellungen und Haltungen unterscheiden, geht es doch bei der Typenbildung darum, Gruppen zu bilden, die extern möglichst heterogen, intern möglichst homogen sind. Es wurden also Merkmale aufgespürt, hinsichtlich derer die Eltern differenzieren. Der Fallvergleich brachte aber auch Aspekte ans Licht, welche die meisten Eltern gleich oder sehr ähnlich betrachten. Diese typenübergreifenden Einstellungen und Haltungen sind für die vorliegende Untersuchung ebenfalls wichtig und werden im Ergebnisteil (Kapitel 5) dargestellt.

4.3.3 Evaluative qualitative Inhaltsanalyse

Die thematischen Kategorien der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse enthalten noch keine Wertungen. Damit die für die Typologie konstitutiven Merkmale und deren Ausprägungen konstant definiert sind, wurden sie gemäss den Regeln der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse nach Kukartz (2016) bewertet. Das Vorgehen wird im Folgenden geschildert, wodurch der Prozess der Typenbildung nachvollziehbar wird. Es entspricht weitgehend der von Mayring (2008) vorgestellten skalierenden Inhaltsanalyse mit dem Unterschied, dass am Ende jeder Fall gesamthaft bewertet wird und nicht jedes codierte Textsegment einzeln (Kukartz, 2016). Dieses Vorgehen ist für die anschliessend geplante Gruppierung der Fälle vorteilhaft.

Die meisten der geschaffenen bewertenden Kategorien bauen auf mehreren thematischen Kategorien auf, wie dies Kukartz (2016) als mögliches Vorgehen vorschlägt. Für jede Kategorie wurden auf der Grundlage der ihr zugeordneten Textstellen Ausprägungen für die Bewertungskategorien definiert und in einem Codierleitfaden festgehalten. Neben den bewertenden Ausprägungen wurde zudem für jede Kategorie auch eine Restkategorie „nicht klassifizierbar“ erstellt, weil bei qualitativen Erhebungsmethoden „das Material nicht immer zu jedem thematischen Aspekt für alle Personen des Samples ausreichende Informationen

enthält“ (Kukartz, 2016, S. 127). Da es bei der Bewertung von ganzen Fällen immer vorkommen kann, dass „einzelne Äusserungen in verschiedenen Teilbereichen des Materials nicht vollständig miteinander konsistent sind“ (Schreier, 2014, ¶ 22), wurde sorgfältig definiert, wie in einem solchen Fall bei der Bewertung vorzugehen ist. Der Explizitheit der Kategoriendefinitionen wurde grosse Wichtigkeit beigemessen, da es nicht möglich war, den Prozess der Codierung im Team vorzunehmen. Um die Zuverlässigkeit der Zuordnungen zu erhöhen, wurde die Bewertung von der Autorin mit einem zeitlichen Abstand zwei Mal durchgeführt und wenn notwendig die Abgrenzungskriterien genauer definiert. Bei zwei Kategorien wurde die Anzahl der bewertenden Abstufungen reduziert, weil die zweite Zuordnung der Fälle auf Grund der feinen Abstufung zwischen den einzelnen Kategorien nicht zu 100% mit der ersten übereinstimmte.

Tabelle 8: Übersicht der bewertenden Kategorien

HAUPTKATEGORIE, KATEGORIE UND KURZBESCHREIBUNG	AUSPRÄGUNG
Bewirken von Verbesserungen beim Kind Wichtigkeit des schulischen Vorwärtkommens Wichtigkeit und Dringlichkeit mit welcher die Eltern in der Zusammenarbeit das schulische Vorwärtkommen des Kindes bzw. eine Verbesserung der Leistungen und/oder der Noten bewirken möchten	- tief - mittel - hoch
Unterstützung des Kindes ausserhalb der Schule Einsatz und Ressourcen zu Hause mit dem Kind zu lernen und zu üben Ausmass, wie das Kind zu Hause von den Eltern gefördert und unterstützt wird beim Lernen und beim Üben	- tief - mittel - hoch
Informationsbeschaffung ausserhalb der Schule Beschaffen sich die Eltern Informationen ausserhalb der Schule?	- nein - ja
Zusätzliche Förderung oder Abklärung Haben die Eltern zusätzliche Förderung fürs Kind oder eine schul-unabhängige externe Abklärung organisiert?	- nein - Abklärung - Förderung
Schulische Förderung Zufriedenheit mit der schulischen Förderung und dem Umgang mit dem Kind in der Schule Ausmass an Zufriedenheit damit, wie das Kind in der Schule gefördert und unterstützt wird	- tief - mittel - hoch
Vorstellungen bezüglich der schulischen Förderung und des Umgangs mit dem Kind in der Schule Klarheit der Vorstellungen, wie das Kind in der Schule gefördert und wie mit ihm umgegangen werden sollte	- wenig klar - klar
Interaktion von Schule und Familie Koordination bezüglich Verhalten, Hausaufgaben, Förderung Erwartungen an die Absprachen zwischen Schule und Familie bezüglich Verhalten, Hausaufgaben und LRS-spezifischer Förderung	- tief - mittel - hoch
Einbringen der eigenen Anliegen in der Schule Wie aktiv bringen die Eltern ihre eigenen Anliegen in der Schule ein?	- wenig aktiv - aktiv - sehr aktiv
Erwartungen an die Umsetzung der eigenen Anliegen Wie gross ist die Erwartung, dass die schulischen Fachpersonen die Anliegen der Eltern umsetzen?	- tief - mittel - hoch

In Tabelle 8 sind die gebildeten bewertenden Kategorien und ihre Ausprägungen kurz beschrieben. Zudem wird für eine Kategorie wiederum exemplarisch ein Auszug aus dem Codierleitfaden vorgestellt. Eine ausführliche Auflistung der Codedefinitionen und Ankerbeispiele findet sich im Anhang (Kapitel 8.7).

Tabelle 9: Exemplarischer Auszug aus dem Codierleitfaden zur Kategorie „Einsatz und Ressourcen zu Hause mit dem Kind zu lernen und zu üben“

BEWERTUNG	DEFINITION	ANKERBEISPIEL(E)
tief	Die Unterstützung zu Hause geht nicht über die Hilfe bei den Hausaufgaben hinaus und beschränkt sich hauptsächlich darauf, sicherzustellen, dass die Aufgaben gemacht sind. Berichte von fehlenden Ressourcen, um das Kind zu unterstützen, wie z.B. grossen sprachlichen Barrieren und/oder weil der Schulstoff und die Aufgaben nicht verstanden werden und/oder zeitliche Ressourcen fehlen.	<i>Hausaufgaben macht immer mit dem Bruder. Weil ich kann nicht. Ich kann nur Albanisch. Er spricht Deutsch, wenn ich helfe, dann ich muss immer Albanisch und dann es ist schwierig zum Erklären. (M1, 321)</i> <i>Aber wir die das nicht (.) mit diesen neuen Schulungsformen gar nicht vertraut worden sind (.) äh ja, wie gesagt dann/ (..) vor allem das erste Kind dann noch. Dann findest du irgendwie so (.) okay. Ja. Und dann machst du dem Kind auch keinen Gefallen, wenn du nicht weisst, wie du es lösen musst, oder? (M3, 671-673)</i>
mittel	Unterstützt das Kind zu Hause bei den Hausaufgaben und übt das Lesen und/oder Schreiben sowie weitere Inhalte auch zusätzlich regelmässig über die Hausaufgaben hinaus. Berichtet aber nicht von intensivem Üben oder erzählt, dass er/sie sich bewusst zurück nimmt. Inkl. Aussagen dazu, dass vielleicht zu Hause noch mehr gemacht werden könnte.	<i>Für mich ist dann natürlich schon, also für uns beide, wir haben, wenn wir gewusst haben, wir müssen jeden Tag dieses Lesen machen und ähm mit ihm diesen Wochensatz schreiben, dann hast du wie so, du weisst dann, also nicht nur das Kind weiss es, sondern wir wissen es auch, dass musst du halt heute machen und dann ist es wie gemacht. Es gibt wie so eine Struktur hinein, die wie so ein bisschen so wie erledigt, also wir können dir eine Liste machen für jeden Tag und dann kannst du es abhaken. Du musst noch deine Musik machen, du musst noch deine Schuhe putzen, du musst noch abwaschen und musst noch das machen, du musst noch lesen und du musst noch schreiben und das ist wie so ein bisschen, man kann so wie eine Routine hineinbringen. (M4, 298)</i> <i>Das habe ich dann auch gemerkt im Gespräch mit den anderen Eltern. Huch! die machen so viel, sollten wir auch mehr machen? (M4, 301-303)</i>
hoch	Übt das Lesen und Schreiben sowie weitere Aspekte intensiv mit dem Kind zu Hause, lernt mit dem Kind intensiv für Prüfungen, will viel mit dem Kind erreichen (z.B. gute Noten), engagiert viel Zeit und Energie ins Lernen und Üben. Inkl. Beschreibungen, dem Kind Arbeiten abzunehmen.	<i>ZUM BEISPIEL (.) in der Schule hatten sie einen Test, einen M und U Test. Wir haben VIEL dafür gelernt. (M15, 111)</i> <i>weil/ (..) und dann haben wir gesagt Okay, nach den Sommerferien (..) Jetzt fangen wir richtig an. Und dann bin ich auch wirklich (..) die ganze Zeit dran gewesen. „Habt ihr schon etwas von M und U mitbekommen? Wann ist der Test? Aber habt ihr schon etwas, können wir vielleicht da schon was machen, was lernen“ (M15, 185)</i> <i>Und ich dachte/ Ich denke, wenn wir das richtig lernen, dann sollte eine gute Note rauskommen. (M15, 518)</i> <i>Er hat auch schon einen Vortrag machen müssen von einem Buch (..) wo ich natürlich KLAR einfach Dreiviertel des Buches gelesen habe. Für ihn, oder? (M14, 120)</i>

4.3.4 Bildung der Typologie

Die Bildung der Typologie beruht auf dem Merkmalsraum, welcher mit den drei oben beschriebenen Schritten definiert wurde. Die inhaltlichen Fallzusammenfassungen und Fallbewertungen wurden nun so gruppiert, dass die Gruppen intern möglichst homogen und extern möglichst heterogen sind. Damit wurden sogenannte polythetische Typen gebildet, welche bezüglich der Merkmale des Merkmalsraums nicht vollkommen identisch, sondern nur besonders ähnlich sind. Kukartz (2016) hält fest, dass diese Eigenschaft faktisch immer zu sogenannten natürlichen Typologien gehört, welche induktiv aus den Daten gewonnen werden.

An dieser Stelle ist ein kurzer Exkurs zu den verschiedenen möglichen Arten von Typologien angebracht, weil in der Literatur diesbezüglich eine grosse Vielfalt anzutreffen ist (Kluge, 1999). Insbesondere die Diskussion, ob sinnvollerweise sogenannte Realtypen oder Idealtypen gebildet werden sollten, ist dominant. Dabei stellen Idealtypen nach Weber (1904) ein teilweise übersteigertes Bild der real vorkommenden Einzelercheinungen dar, um die wesentlichen Eigenarten des untersuchten Gegenstandes herauszufiltern und fassbar zu machen. Realtypen sind hingegen in der Wirklichkeit tatsächlich vorzufinden. Kluge (1999) kommt zum Schluss, dass eine vollständige Trennung von Real- und Idealtyp nicht sinnvoll ist, sondern dass empirische und heuristische Anteile verbunden werden müssen, um komplexe soziale Realitäten zu erforschen. Kelle und Kluge (2010) wählen daher den Begriff „empirisch begründete Typen“. Kukartz (2016) spricht hingegen von „natürlichen Typologien“, die sich ebenfalls dadurch charakterisieren, dass sie induktiv aus den empirischen Daten gebildet werden, Anteile an vorhandenem Vorwissen aber mit einfließen. Je nachdem, ob für die Beschreibung der einzelnen Typen eine repräsentative Fallinterpretation oder die Konstruktion eines Modellfalls gewählt wird, lässt sich die Typologie näher beim Realtypus oder beim Idealtypus verorten. Das Vorgehen zur Bildung der Typologie ist bei Kukartz aber in beiden Fällen das Gleiche. In der vorliegenden Studie werden bei der Darstellung der Ergebnisse die geeignetsten Textsegmente zusammengestellt, welche das Charakteristische des gebildeten Typen am besten verdeutlichen. Somit weist das Verfahren gewissen Ähnlichkeiten mit den Weber'schen Idealtypen auf. Es werden aber nicht wirkliche Idealtypen gebildet, weil reale Individuen des Sampels benannt werden können, die zu den einzelnen Typen gehören (Kukartz, 2016).

Für das konkrete Vorgehen beschreibt Kukartz, dass sich natürliche Typologien „sowohl intellektuell, d.h. durch systematisches, geistiges Ordnen, als auch mit dem Hilfsmittel statistischer Algorithmen“ (ebd., S. 151), wie z.B. clusteranalytischen Verfahren, bilden lassen. Bei der vorliegenden Studie wurde die Version des geistigen Ordners gewählt und die Typologie mittels systematischer Gruppierung der Fallzusammenfassungen gebildet. Er-

gänzend wurde anschliessend zusätzlich eine Clusteranalyse gerechnet, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu erhöhen. In den folgenden Abschnitten wird das Vorgehen für beide Verfahren detailliert beschrieben. Abschliessend wird dargelegt, wie auf Grund der Analyse der Sinnzusammenhänge die evaluativen Kategorien zu zwei übergeordneten Dimensionen verdichtet wurden.

Qualitative Herangehensweise

Bei der qualitativen Herangehensweise bzw. dem „geistigen Ordnen“ wurden die Fallzusammenfassungen und die Bewertungen der einzelnen Dimensionen in Stichworten für jeden Fall auf ein A4-Blatt ausgedruckt. Diese Blätter wurden dann nach Nähe und Distanz am Boden ausgelegt und Gruppen gebildet. Kukartz (2016) beschreibt, dass die Schritte zur Konstruktion einer Typologie kreative Akte sind, die nicht vollständig präzise und codifiziert beschrieben werden können. Er schlägt vor, diesen Prozess in der Forschergruppe zu bewältigen, was bei der vorliegenden Arbeit leider nicht möglich war. Um die Qualität dennoch sicherzustellen, wurde bei diesem Prozess eine aussenstehende „kritische Freundin²⁴“ beigezogen. Ihr wurden die Fallzusammenfassungen vorgestellt. Darauf wurden die Gruppenzuteilungen diskutiert und wo notwendig angepasst. Bei allfälligen Unklarheiten wurden die Ordnungsprinzipien spezifiziert, wodurch sich die einzelnen Typen klarer herauskristallisierten. Schliesslich wurde jeder Gruppe eine Überschrift zugeteilt, welche ihr Profil möglichst treffend zum Ausdruck bringt. Nachfolgend sind die fünf erarbeiteten Typen aufgelistet mit einem Vermerk, welche Eltern ihnen jeweils zugeteilt werden konnten.

1. genügsamer Typ (M1, M5 und M10)
2. ambivalenter Typ (MV3)
3. bemüht-delegierender Typ (M8, M9, M13)
4. kooperativ-realistischer Typ (M2, V12)
5. kämpferischer Typ (M4, M6, M7, V11, M14, M15)

Clusteranalyse

Ergänzend zum qualitativen Vorgehen wurde die Typenbildung zusätzlich mittels Clusteranalyse realisiert. Diese quantifizierende Herangehensweise hat den Vorteil, dass sie die Datenmenge reduziert und daher überschaubar macht. Zudem macht sie den Gruppierungsprozess auf einem anderen Weg nachvollziehbar. Der Nachteil einer Quantifizierung ist, dass sie den Informationsgehalt qualitativer Daten nicht vollständig abbilden kann (Kelle & Kluge, 2010). Deshalb kann eine statistische Analyse bei der Typenbildung lediglich als Hilfsmittel eingesetzt werden und die entdeckten Muster müssen nach erfolgter Analyse

²⁴ Hier sei ein Dank an Karin Büchel ausgesprochen für ihre Zeit und ihr Engagement, im Vorliegenden Forschungsprojekt mitzudenken.

wiederum interpretativ gefüllt werden (Kukartz, 2007). In der vorliegenden Studie erfolgte dieser Schritt bereits vorgängig zur Clusteranalyse, nämlich durch die qualitative Herangehensweise.

Die Clusteranalyse wurde auf der Basis der bewerteten Kategorien durchgeführt (siehe Tabelle 8). Für jede bewertende Kategorie wurde eine Variable mit den entsprechenden Ausprägungen gebildet und ins Programm SPSS übertragen. Vor der Analyse wurden die ordinal-skalierten Variablen dichotomisiert. Danach wurde, wie von Kukartz (2007) vorgeschlagen, eine hierarchische Clusteranalyse nach der Vorgehensweise der Johnsonschen Maximum-Methode²⁵ gewählt. Dieses Verfahren hat sich vielfach bewährt und eignet sich für die vorliegenden Daten, weil es keine besonderen Vorbedingungen an die Skalenqualität stellt. An der grafischen Darstellung des Heterogenitätszuwachses (siehe Abbildung 5), wird ersichtlich, dass sich eine Vier-Cluster-Lösung anbietet. Ein möglicher Schnitt im Dendrogramm wäre vielleicht auch bei der 8-Cluster-Lösung möglich gewesen. 15 Fälle zu 8 Clustern zusammenzufassen, scheint aber wenig sinnvoll und hätte nicht die gewünschte Verdichtung des Materials erbracht.

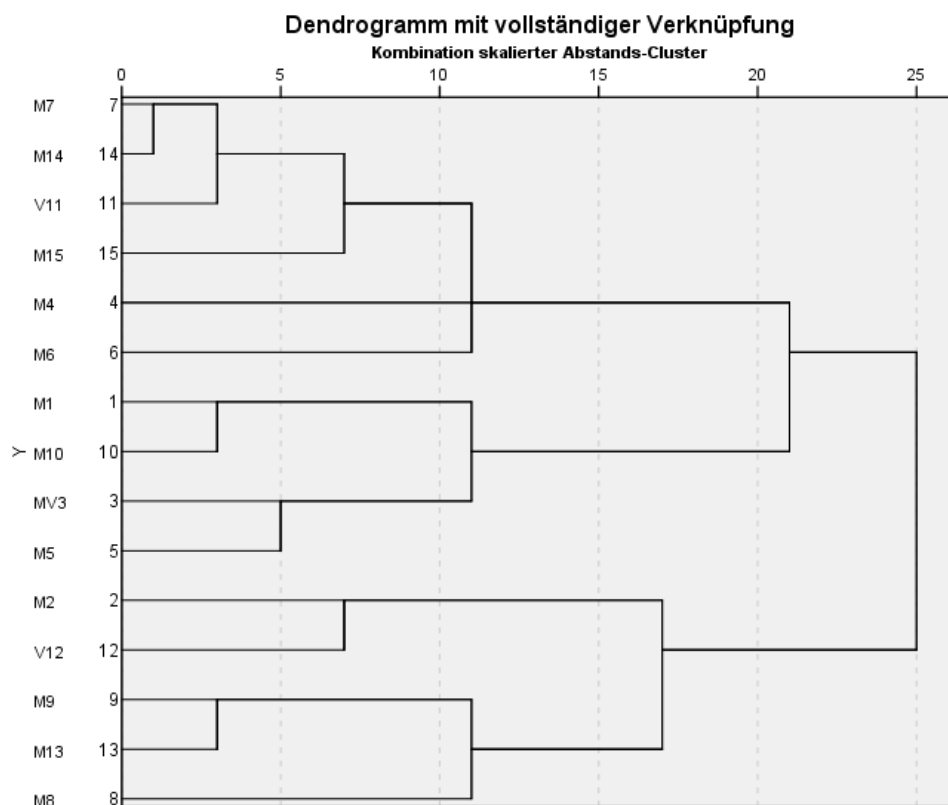


Abbildung 5: Dendrogramm

Weitere Ergebnisse der Clusteranalyse finden sich im Anhang (Kapitel 8.8).

²⁵ „Compete Linkage“

Die berechnete Lösung der Clusteranalyse entspricht mit einer Ausnahme dem qualitativ erarbeiteten Ergebnis. Ein Fall (MV3) unterscheidet sich inhaltlich deutlich von den anderen drei Eltern des gebildeten Clusters. Bezüglich der Kategorie „Wichtigkeit des schulischen Vorwärtkommens“ sowie der drei Kategorien, welche zur Hauptkategorie „Unterstützung des Kindes ausserhalb der Schule“ gehören, stimmen die Bewertungen zwar ziemlich gut mit den anderen Eltern überein. Aber in Bezug auf die Interaktion von Schule und Familie hat dieser Fall komplett andere Erwartungen. Während sich die anderen Eltern dieses Clusters durch ein passives Verhalten der Schule gegenüber auszeichnen, beschreibt MV3, dass er sich aktiv in der Schule einbringt, fordernd wird gegenüber den schulischen Fachpersonen und sich auch querstellt, wenn es sein muss. Bezüglich der Erwartungen an die Förderung des Kindes und den Umgang in der Schule haben MV3 und M5 zwar ähnliche Bewertungen. Beide sind mehrheitlich unzufrieden mit der schulischen Förderung. M5 schreibt dies aber hauptsächlich dem Schulsystem und dem Lehrplan zu, während MV3 zusätzlich starke Kritik an der Fachkompetenz der Lehrpersonen und den getroffenen sonderpädagogischen Massnahmen ausübt. Diese inhaltlichen Nuancen können an numerischen Bewertungen nicht erkannt werden, was den oben beschriebenen Informationsverlust der quantitativen Herangehensweise verdeutlicht. So gesehen ist es legitim, dass MV3 nicht dem gebildeten Cluster zugeordnet wird, sondern wie bei der qualitativen Vorgehensweise als einzelner Fall einem Typen zugeordnet wird. Weitere Ausführungen dazu finden sich in der methodenkritischen Reflexion (Kapitel 6.3).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die durch geistiges Ordnen gebildete Typologie durch das clusteranalytische Verfahren bestärkt wird. Die einzelne Ausnahme verdeutlicht die in der Literatur beschriebene Wichtigkeit der inhaltlichen Prüfung der gebildeten Cluster.

Verdichtung der bewertenden Kategorien zu zwei Dimensionen

Die räumliche Auslegeordnung der Fallzusammenfassungen machte deutlich, dass sich die gebildeten Typen hinsichtlich zweier übergeordneten Dimensionen bezüglich Nähe und Distanz einordnen lassen. Auf der einen Seite stehen die Erwartungen und Haltungen im privaten Bereich, nämlich an das Bewirken von Verbesserungen beim Kind und die Unterstützung des Kindes ausserhalb der Schule. Auf der anderen Seite steht der schulische Bereich, also die Erwartungen an die Förderung und den Umgang mit dem Kind in der Schule und an die Interaktion von Schule und Familie. Auf diesen beiden Dimensionen lassen sich die fünf Typen verorten und können schliesslich in einem zweidimensionalen Modell verdichtet dargestellt werden (siehe Kapitel 5.1, Abbildung 11).

Damit der Weg von den vier Hauptkategorien hin zum zweidimensionalen Modell intersubjektiv nachvollziehbar wird, werden im Folgenden die Zwischenschritte ebenfalls modellhaft veranschaulicht. Die Verdichtung zu zwei Dimensionen basiert auf der Erkenntnis, dass die Ausprägungen von jeweils zwei Hauptkategorien in einem engen Zusammenhang stehen. Die Wichtigkeit des schulischen Vorwärtkommens und die Unterstützung des Kindes ausserhalb der Schule hängen folgendermassen zusammen: Der kämpferische Typ Eltern, der dem schulischen Vorwärtkommen des Kindes hohe Wichtigkeit beimisst, engagiert sich im privaten Bereich auch sehr stark bezüglich der Förderung. Der genügsame und der ambivalente Typ haben hingegen keine hohen Leistungsambitionen und fördern das Kind zu Hause wenig. Der bemüht-delegierende Typ und der kooperativ-realistische Typ befinden sich im Zwischenbereich. Dieser Zusammenhang kann in einem ersten Modell visualisiert werden (siehe Abbildung 6).

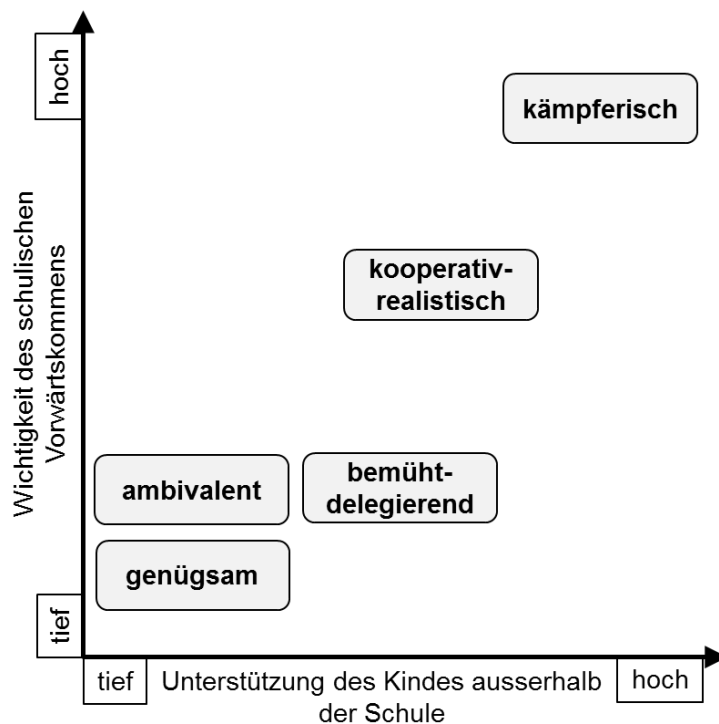


Abbildung 6: Modell des Zusammenhangs von Wichtigkeit des schulischen Vorwärtkommens und Unterstützung des Kindes ausserhalb der Schule

Auch der Zusammenhang der Erwartungen an die schulische Förderung und an die Interaktion von Schule und Familie kann grafisch dargestellt werden. Im Modell verteilen sich die Typen ähnlich wie im vorhergehenden. Ausnahme ist der ambivalente Typ, welcher auf beiden Achsen eine hohe Ausprägung aufweist (siehe Abbildung 7).

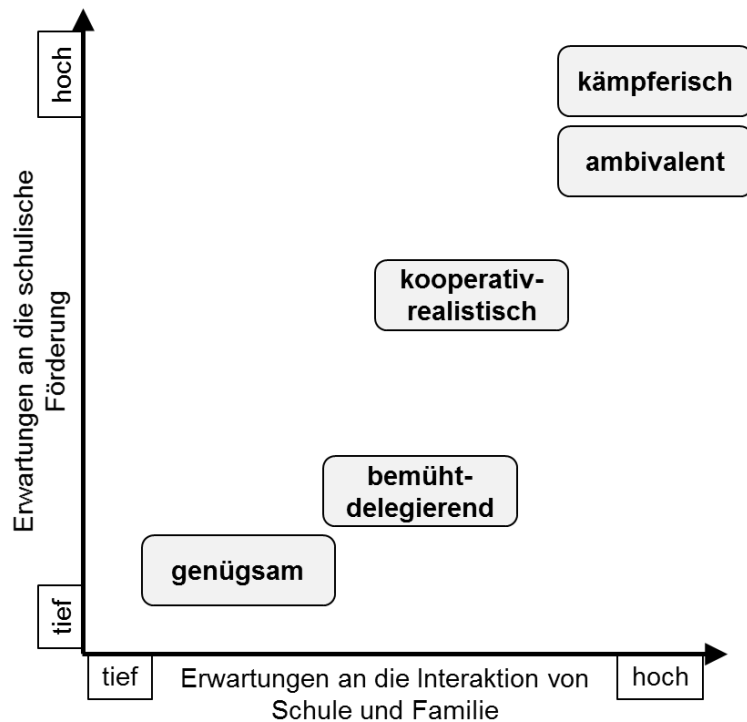


Abbildung 7: Modell des Zusammenhangs der Erwartungen an die schulische Förderung und an die Interaktion von Schule und Familie

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden auf Grund des geschilderten Zusammenhangs die Typen auf zwei Dimensionen lokalisiert (Abbildung 11, S. 148). Das Modell ist eine verdichtete Darstellung und stellt eine weitere Reduktion der Daten dar. Daher können nicht alle Nuancen abgebildet werden. Die Reduktion hat aber den grossen Vorteil, dass das Ergebnis der Typenbildung übersichtlich wird. Im zweidimensionalen Modell werden die Typologie und damit die Heterogenität des Untersuchungsfeldes fassbar.

4.4 Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wurden 15 Interviews geführt mit Müttern und Vätern, deren Kinder von LRS betroffen sind und die dritte bis sechste Klasse öffentlicher Primarschulen in der Deutschschweiz besuchen. Die Auswahl der Eltern basierte auf einem qualitativen Stichprobenplan, welcher die Ausprägungen der Merkmale Bildungsabschluss bzw. sozio-ökonomischer Status sowie Familiensprache bewusst steuerte. Der Zugang zum Feld erfolgte über Gatekeeper. Das waren hauptsächlich schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen aber auch einige andere Fachpersonen des schulischen Umfeldes, welche mit lese-rechtschreib-schwachen Kindern arbeiten. Dank grossen Anstrengungen gelang es, wie geplant, auch bildungsferne und einige fremdsprachige Eltern für ein Gespräch zu gewinnen. Die Stichprobe bildet überdies bezüglich weiterer Variablen die Heterogenität des Untersuchungsfeldes in angemessener Weise ab: Es konnten sowohl Väter als auch Mütter

interviewt werden, die in unterschiedlichen Familienformen leben. Die zugehörigen Kinder sind unterschiedlichen Geschlechts und unterscheiden sich darin, ob sie neben den LRS noch zusätzliche schulische Schwierigkeiten haben oder nicht.

Die Daten wurden mittels qualitativer Leitfaden-Interviews in Anlehnung an des Problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel (1982, 2000) erhoben. Neben dem Leitfaden wurde ein Kurzfragebogen eingesetzt, um wichtige Hintergrundinformationen in Erfahrung zu bringen und für jedes Interview wurde ein Postskript erstellt. Die Interviews wurden zwischen Oktober und Dezember 2012 von der Autorin durchgeführt und anschliessend mit Hilfe einfacher Transkriptionsregeln (Dresing & Pehl, 2011) und der Software F4 verschriftlicht.

Die Daten wurden mit einer typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kukartz, 2016) unter Zuhilfenahme der MAXQDA-Software analysiert. Diese Auswertung baute auf einer strukturierenden qualitativen und einer evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse auf. Sie erfolgte mittels systematischem, geistigem Ordnen und wurde durch eine hierarchische Clusteranalyse mit Einsatz des Statistik-Programmes SPSS ergänzt. Die Datenauswertung mündet in eine Typologie, welche fünf Elterntypen einschliesst: Den genügsamen, den ambivalenten, den bemüht-delegierenden, den kooperativ-realistischen und den kämpferischen Typen. Diese Typen lassen sich auf zwei Dimensionen verorten: Die eine umfasst Erwartungen, Haltungen und Handlungen im privaten Bereich (Wichtigkeit des schulischen Vorwärtstommens des Kindes und ausserschulische Unterstützung), die andere betrifft den schulischen Bereich (Erwartungen an die schulische Förderung und an die Interaktion mit den schulischen Fachpersonen). Die Spannweite der elterlichen Einstellungen reicht von bescheiden-zurückhaltend bis ambitioniert-fordernd.

5 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden wird beleuchtet, welche Erwartungen und Haltungen die Eltern an die Kooperation mit der Schule herantragen. Dabei werden insbesondere Antworten auf die Frage präsentiert, welche Voraussetzungen aus Sicht der Eltern erfüllt sein müssen, damit die Zusammenarbeit von Schule und Familie gelingen kann. Dabei gibt es einerseits Faktoren, die für die meisten der befragten Eltern wichtig sind. Andererseits tragen die Eltern auch unterschiedliche Haltungen und Erwartungen an die Kooperation heran, die differenziert betrachtet werden müssen. Diese Unterschiede wurden strukturiert und anhand einer Typologie fassbar gemacht.

In den nachstehenden Ausführungen wird zuerst auf die unterschiedlichen Haltungen und Erwartungen der Eltern eingegangen. Dazu werden die fünf erarbeiteten Elterntypen beschrieben (Kapitel 5.1). Darauf aufbauend wird für jeden Typen anhand einer repräsentativen Fallinterpretation beleuchtet, welche Voraussetzungen den Eltern für das Gelingen der Kooperation wichtig sind (Kapitel 5.2). Die Aufteilung in die zwei Kapitel „Elterntypen“ (5.1) und „Gelingensfaktoren“ (5.2) hat den Vorteil, dass die Typologie trennscharf und fassbar bleibt, weil im entsprechenden Abschnitt nur die typenkonstituierenden und -differenzierenden Merkmale berücksichtigt werden. Zur Beantwortung der Frage, wie aus Sicht der Eltern die Kooperation gelingen kann, sind aber nicht nur die Unterschiedlichkeiten der elterlichen Erwartungen, Haltungen und Handlungen von Interesse. Es ist auch wichtig, welche gemeinsamen Vorstellungen die unterschiedlichen Eltern an die Zusammenarbeit herantragen. Diese fließen in die Beschreibung der elterlichen Vorstellungen über die Gelingensfaktoren der Zusammenarbeit ein. Im Vergleich der fünf repräsentativen Fallinterpretationen wird schliesslich deutlich, welche Faktoren typenübergreifend zum Gelingen der Kooperation beitragen und welche für die einzelnen Typen spezifisch sind (Abschnitt 5.2.6). Die Ergebnisse sind abschliessend in Kapitel 5.3 zusammengefasst.

In den nachstehenden Ausführungen werden die Ergebnisse teilweise mit Zitaten aus den Interviews veranschaulicht. Diese Texte sind so wiedergegeben, wie sie in den Transkripten stehen. Alle Zitate sind durch kursive Schrift und bei längeren Passagen durch Einzug am Zeilenrand gekennzeichnet. In den Textstellen sind teilweise auch paraverbale Aspekte vermerkt, wie Pausen, Auslassungen oder besondere Betonungen (siehe Abschnitt 4.2.2). Wurden Textstellen gekürzt, so sind Auslassungen mit eckigen Klammern und drei Punkten gekennzeichnet [...]. Zudem ist jeweils mit einem Kürzel vermerkt, aus welchem Interview der Textausschnitt stammt (z.B. M1). Die Zitate sind im Weiteren mit einer Zeilenangabe versehen. Diese bezieht sich auf die Zeile bzw. die Zeilen, welche durch das Softwareprogramm MAXQDA automatisch vergeben wurde. Auf Grund dieser automatischen Vergabe können auch kurze Zitate manchmal mehrere Zeilen umfassen. Sämtliche Namen

wurden durch Pseudonyme anonymisiert. Es bleibt an dieser Stelle anzumerken, dass es in der qualitativen Forschung auf Grund der grossen Datenmenge nicht möglich ist, alle Erkenntnisse mit Zitaten zu belegen. Dies würde den Lesefluss beeinträchtigen und dem Text einen nicht-analytischen Charakter verleihen (Kukartz, 2016). Daher sind zuweilen die Befunde auch zusammengefasst, ohne dass beispielhafte Belegstellen aus den Interviews abgedruckt werden.

Einleitend werden nun aber zuerst einige Erkenntnisse präsentiert, welche allgemein für das Verständnis der Ergebnisse wichtig sind. Bei der Erarbeitung des Kategoriensystems für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse wurde nämlich deutlich, dass die Eltern auf unterschiedlichen Ebenen Erwartungen und Haltungen an die Kooperation herantragen (siehe 4.3.1). Im Zentrum steht das Kind mit seinen Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und den damit zusammenhängenden Problemen. In diesem Bereich haben die Eltern Erwartungen an Verbesserungen, die direkt beim Kind sichtbar werden, wie zum Beispiel bessere Lese-Rechtschreib-Kompetenzen oder höheres Wohlbefinden. Diese Verbesserungen stellen das übergeordnete Ziel der Kooperation dar. Es geht den Eltern also darum, das Kind gemeinsam mit den schulischen Fachpersonen so zu unterstützen, dass Verbesserungen eintreten. Daneben kommen die Eltern in den Interviews immer wieder auf die Anstrengungen, die je zu Hause und in der Schule unternommen werden, um dem Kind weiterzuhelfen, zu sprechen. Insgesamt können die Erwartungen, Haltungen und Handlungen, welche die Eltern beschreiben, den verschiedenen Interaktionen zugeordnet werden, welche im Dreieck von Kind, schulischen Fachpersonen und Eltern stattfinden (siehe Abbildung 8).

Die Eltern beschreiben erstens, wie sie das Kind ausserhalb der Schule fördern und unterstützen. Epstein et al. (2009) beschrieben diesen Aspekt der Kooperation von Schule und Familie mit „Learning at home“ (siehe Kapitel 3.1). Die elterlichen Beschreibungen dieser Interaktion innerhalb der Familie beinhalten neben Erwartungen und Haltungen auch eigene Handlungen der Eltern. Zweitens haben die Eltern Erwartungen an die Förderung und den Umgang mit dem Kind in der Schule, also an die Interaktion der schulischen Fachpersonen und dem Kind. Dieser Punkt spielt für die Eltern in der Kooperation eine zentrale Rolle, wie weiter unten (siehe 5.2) noch deutlicher ausgeführt wird. Schliesslich haben die Eltern auch Erwartungen an die Interaktion zwischen den schulischen Fachpersonen und den Eltern. Dabei formulieren sie wiederum auch ihre eigenen Handlungen in der Zusammenarbeit. Diese Interaktion von Schule und Familie könnte auch als Kooperation im engeren Sinn bezeichnet werden. Die Zusammenarbeit wird aber von den Eltern nicht trennscharf von den anderen Aspekten abgegrenzt und muss daher im grösseren Zusammen-

hang verortet werden. Um die Frage nach den Voraussetzungen einer gelingenden Kooperation aus Sicht der Eltern zu beantworten, muss aus diesem Grund der gesamte Kontext mit einbezogen werden.

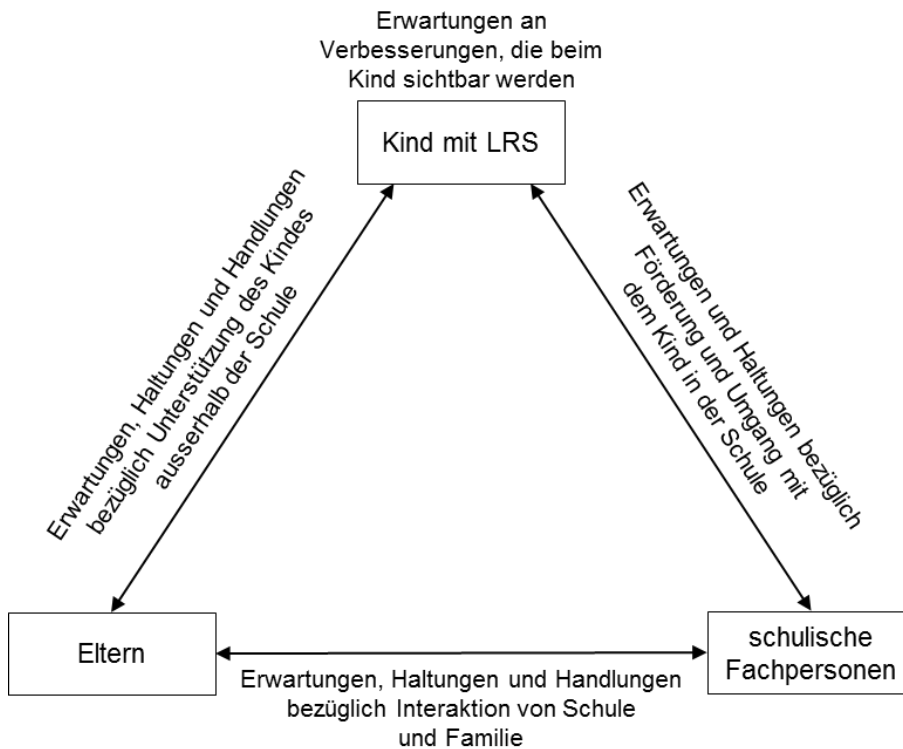


Abbildung 8: Verschiedene Bereiche der elterlichen Erwartungen, Haltungen und Handlungen in der Kooperation

Auf der Grundlage dieser Struktur baut die nachfolgend beschriebene Typologie auf.

5.1 Fünf Elterntypen

Auf der Basis der oben beschriebenen Bereiche elterlicher Erwartungen, Haltungen und Handlungen in der Kooperation, können die Eltern in fünf Typen eingeteilt werden. Die Typenbildung erfolgte auf der Grundlage inhaltlicher Beschreibungen und Bewertungen von vier Hauptkategorien (4.3.4). Diese können zu zwei Dimensionen zusammengefasst werden, in der sich die Typologie inhaltlich verdichtet abbilden lässt (siehe S. 139). Die erste Dimension betrifft den privaten Bereich und umfasst Erwartungen an Verbesserungen, die beim Kind sichtbar werden sowie die Unterstützung des Kindes ausserhalb der Schule (Abbildung 9).

bescheiden	ambitioniert
Leistungssteigerung im Lesen und Schreiben sowie Noten der Kinder stehen für die Eltern nicht im Vordergrund der Kooperation.	Verbesserung der Lese-Rechtschreib-Leistungen und Noten des Kindes sowie Niveau-Zuteilung für den Übertritt in die Sekundarstufe I sind für die Eltern wichtige Ziele in der Kooperation.
Die Eltern unterstützen das Kind zu Hause, indem sie sicherstellen, dass die Hausaufgaben erledigt werden. Die inhaltliche Hilfe ist beschränkt (fehlende Zeit, sprachliche Barrieren oder zu wenig fachliches Wissen).	Die Eltern üben mit dem Kind intensiv und ambitioniert über die Hausaufgaben hinaus.
Informationen zum Thema LRS erhalten die Eltern nur von den schulischen Fachpersonen.	Die Eltern beschaffen sich ausserhalb der Schule Informationen zum Thema LRS und den Unterstützungsmöglichkeiten des Kindes (z.B. in Büchern, im Austausch mit anderen Eltern, bei schulexternen Fachpersonen etc.).
Die Eltern organisieren keine schulexternen Fördermassnahmen für das Kind.	Die Eltern organisieren zusätzliche Förderung und Unterstützung im Bereich Schriftsprache ausserhalb der Schule (Nachhilfeunterricht, Therapie etc.).

Abbildung 9: Dimension „Erwartungen an Verbesserungen beim Kind und Unterstützung des Kindes ausserhalb der Schule“

Bezüglich der Erwartungen an die Verbesserungen, die beim Kind sichtbar werden, sind an dieser Stelle einige Anmerkungen notwendig, um zu vermeiden, dass die Typologie ein einseitiges Bild vermittelt. Typenübergreifend erhoffen sich nämlich alle Eltern Fortschritte. Sie wünschen sich, „dass es einfacher wird für das Kind zu [...] Lesen und Schreiben“ (M7, 364) und dass es gut lernen kann. Die Eltern haben im Weiteren alle den Wunsch, dass das Kind gerne zur Schule geht, dass es dem Kind in der Schule gut geht, dass es sich wohlfühlt, sich gut aufgehoben fühlt, keine Angst hat und motiviert ist zu lernen. „Aber einfach das ist mir schon GANZ ein wichtiger Punkt, dass das. Dass es ihm eben dabei gut geht“ (M13, 466). Das Wohlbefinden sehen die Eltern dabei als Basis dafür, dass Lernen überhaupt stattfinden kann. Den Eltern ist es zudem typenübergreifend wichtig, dass das Kind in der Klasse sozial integriert ist und wegen seiner LRS nicht ausgelacht oder gar gemobbt wird. Der Unterschied zwischen den Typen besteht in diesem Bereich insgesamt in der elterlichen Gewichtung der Lese-Rechtschreib-Leistungen und der Noten sowie in der Wichtigkeit, die der bevorstehenden Einteilung in die Niveau-Stufen der Sekundarschule I und der damit zusammenhängenden einstigen Berufswahlchancen beigemessen wird.

Die zweite Dimension der Typologie betrifft den schulischen Bereich, nämlich die Erwartungen an die Förderung und Unterstützung in der Schule sowie die Interaktion der Eltern und der schulischen Fachpersonen (siehe Abbildung 10).

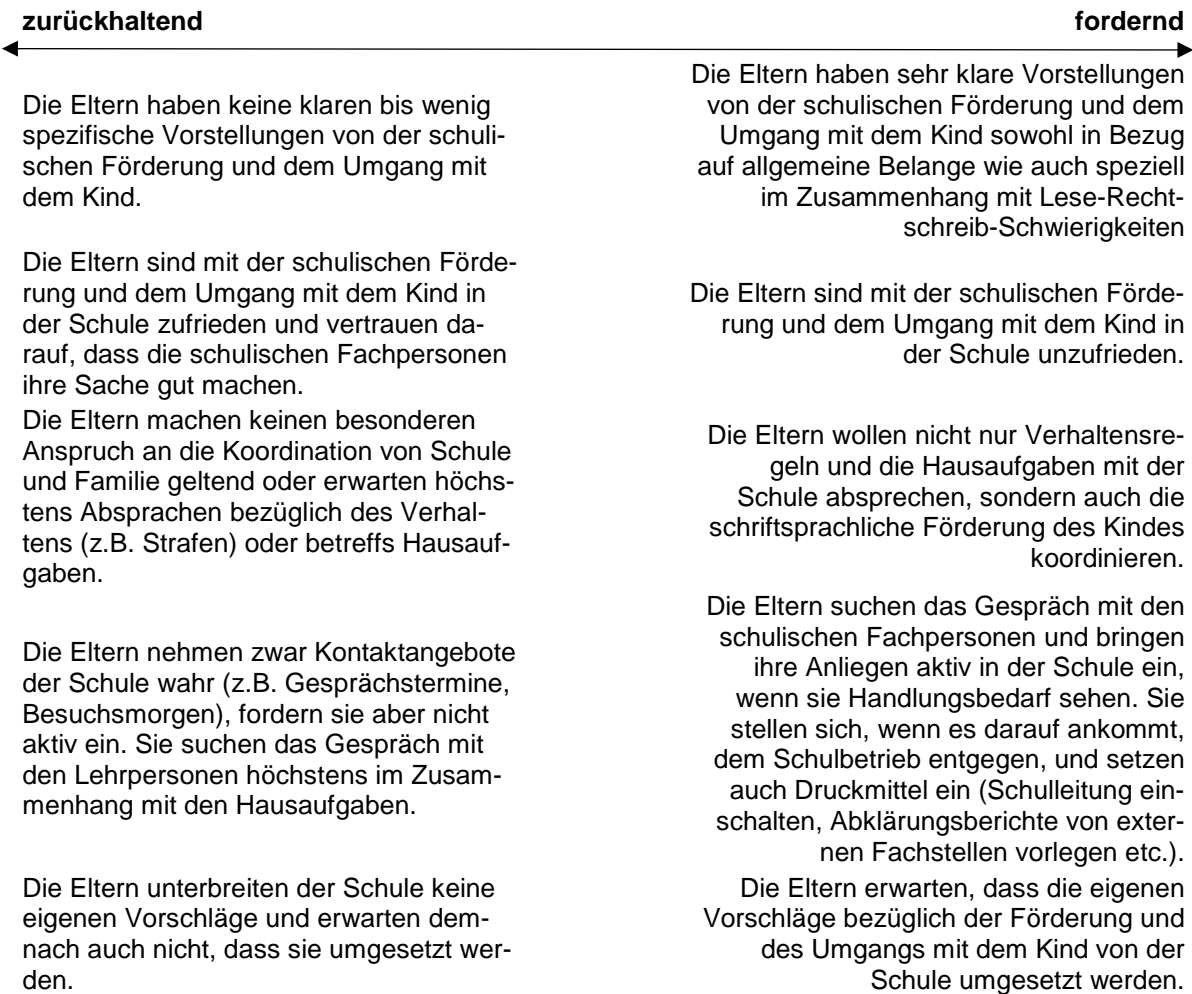


Abbildung 10: Dimension „Erwartungen an die schulische Förderung sowie an die Interaktion mit den schulischen Fachpersonen“

Zur Übersicht ist die Typologie untenstehend in einem Modell dargestellt (Abbildung 11). Darin sind die fünf Typen auf den beiden beschriebenen Dimensionen verortet.

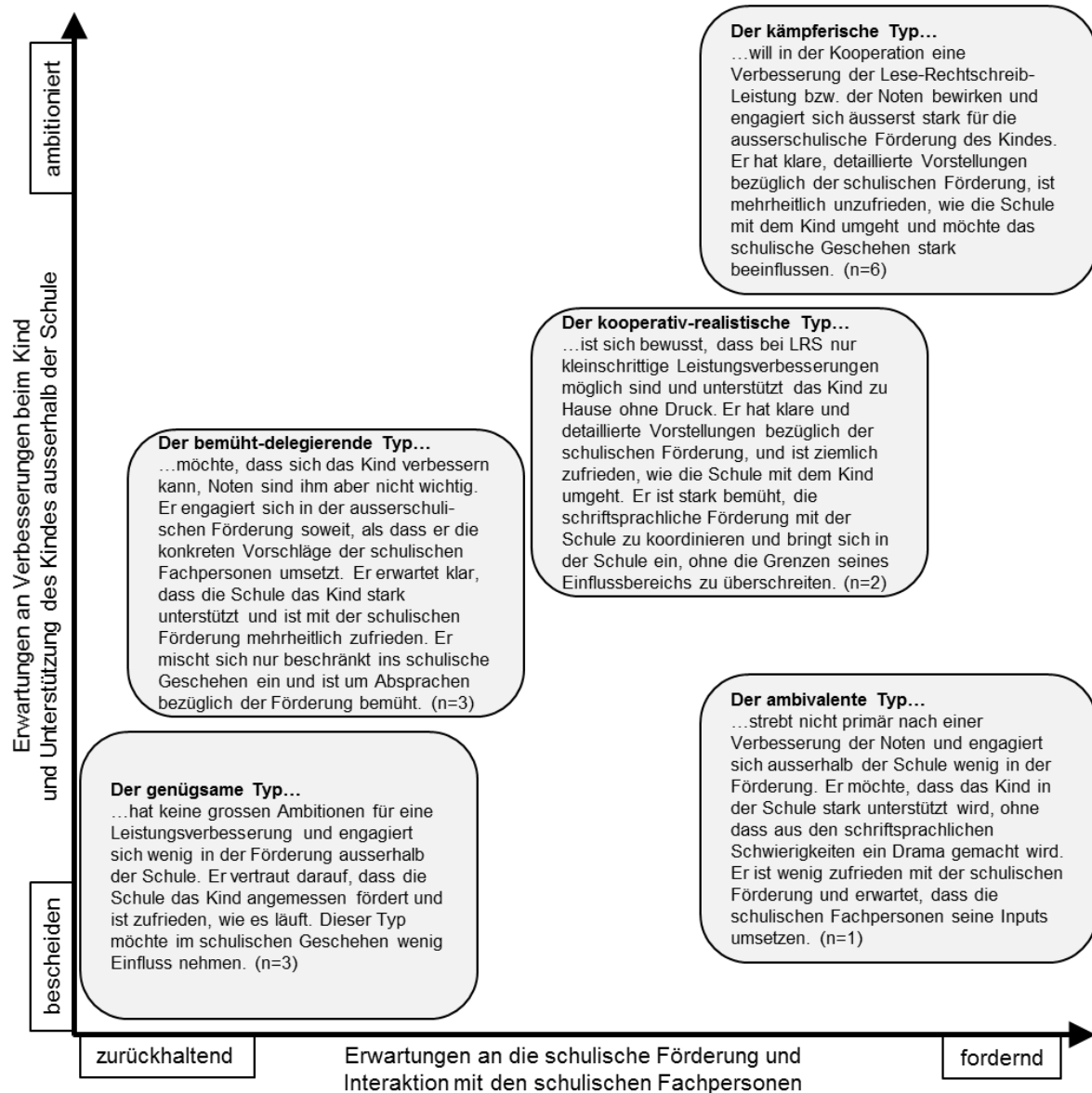


Abbildung 11: Verdichtete Darstellung der Typologie

In den nachstehenden Abschnitten werden nun die fünf Typen anhand der beiden Dimensionen inhaltlich beschrieben (5.1.2 bis 5.1.5). Diese Charakterisierungen lösen sich vom Einzelfall, weil zur Illustration besonders einschlägige Zitate aus verschiedenen Interviews so gewählt werden, dass sie den jeweiligen Typus möglichst prägnant veranschaulichen (siehe 4.3.4). Nach der Beschreibung der Typen folgt die Analyse der Zusammenhänge zwischen Typen und sekundären Informationen (5.1.6). Zum Schluss werden die Ergebnisse im Sinne einer Themenmatrix tabellarisch zusammengefasst (5.1.7).

5.1.1 Der genügsame Typ

Der genügsame Typ ist bezüglich der Erwartungen an Verbesserungen beim Kind und hinsichtlich der Unterstützung des Kindes ausserhalb der Schule bescheiden. Seine Erwartungen an die Förderung und den Umgang mit dem Kind in der Schule sowie seine Interaktion mit den schulischen Fachpersonen können als zurückhaltend zusammengefasst werden.

Erwartungen an Verbesserungen beim Kind und auserschulische Unterstützung

Für die Eltern dieses Typs steht die Leistungssteigerung nicht im Zentrum der Kooperation. Sie haben sich mit der Tatsache abgefunden, dass ihr Kind in der Schule und vor allem im Lesen und Schreiben Schwierigkeiten hat. Schulische Schwierigkeiten sind diesen Eltern zum Teil auch aus eigenen Erfahrungen bekannt. Das macht es ihnen einfacher, die Probleme des Kindes zu akzeptieren.

Er hat schon Mühe. Er ist (.) sehr lernschwierig. Also er (.) hat Mühe etwas zu lernen. Ich habe das früher auch gehabt, also (.) Ob jetzt Diktat oder einfach sonst etwas, es (.) braucht einfach dreimal länger als ein normaler Lernender. (M10, 61-63)

Die genügsamen Eltern thematisieren nicht, dass sie darauf hinarbeiten, die Noten zu verbessern und sie beschreiben bezüglich des Übertritts in die Sekundarstufe I keinen Druck, dass das Kind seine Leistungen verbessern muss. Die Eltern wünschen sich natürlich trotzdem, dass das Kind Fortschritte machen kann und möglichst gut lernen kann. Insgesamt ist es ihnen aber vor allem wichtig, dass das Kind zum Lernen motiviert ist und sich in der Schule wohlfühlt.

Dass ich dort/ Dass man dort irgendwo ein ein ein einen Mittel (.) weg findet, (.) dass man die Kinder ohne Würgen und und und ohne (.) weiss der Geier was, durch die Schule durchboxen müssen [...] Dass es für das Kind stimmt, am Morgen aufzustehen und zu sagen: „Jawohl, ja gut ich gehe jetzt heute in die Schule.“ (M5, 548-551)

Ausserhalb der Schule können die genügsamen Eltern ihre Kinder nur beschränkt unterstützen. Sie berichten zwar, dass sie bemüht sind, sicher zu stellen, dass das Kind die Hausaufgaben erledigt. Es ist für sie aber eine grosse Herausforderung, dem Kind zu Hause behilflich zu sein, weil sie den Schulstoff zumindest teilweise nicht verstehen. „Wenn ich dasitze und auch keine Ahnung habe von dem, was er machen sollte, dann (.) ist uns beiden nicht geholfen“ (M10, 277). Hinzu kommen andere Schwierigkeiten, die von Fall zu Fall unterschiedlich sein können. Eine Mutter (M5) berichtet von psychischen Belastungen, die es ihr manchmal verunmöglichen, Zeit und Energie für die Hausaufgaben der Kinder aufzubringen. Für eine andere Mutter stellt die deutsche Sprache ein Hindernis dar. „Hausaufgaben macht immer mit dem Bruder. Weil ich kann nicht. Ich kann nur Albanisch. Er spricht Deutsch, wenn ich helfe, dann ich muss immer Albanisch und dann es ist schwierig zum Erklären“ (M1, 321). Zudem kann die Situation beim Lernen zu Hause konfliktgeladen sein,

was eine konstruktive Unterstützung durch die Eltern schwierig macht. *„Und ich mit ihm zusammen lernen ist sowieso (.) sehr schwierig. Also er ist ähm (..) wir haben da so unsere Konflikte miteinander und sind schon genervt, bevor es überhaupt losgeht“ (M10, 64).*

Trotz der beschriebenen Schwierigkeiten fühlen sich die Eltern des genügsamen Typs für ihre Kinder verantwortlich und möchten zu Hause auch bei der Förderung mithelfen. *„Ich kann nicht alles nur auf die Schule abschieben, oder. Es ist schon, dass ich auch selber ja MUSS“ (M5, 147).* Nur eben stoßen sie dabei an ihre Grenzen.

Im Gegensatz zu anderen Eltern-Typen berichten die genügsamen Eltern nicht, dass sie sich intensiv mit dem Thema LRS auseinandersetzen und beschaffen sich ausserhalb der Schule keine zusätzlichen Informationen zu diesen Lernschwierigkeiten. Im Weiteren organisieren sie auch keine ausserschulische Lese-Rechtschreib-Förderung oder LRS-Therapie für ihre Kinder. Kostenpflichtige private Angebote könnten sich diese Eltern kaum leisten.

Erwartungen an die schulische Förderung sowie an die Interaktion mit den schulischen Fachpersonen

Die genügsamen Eltern haben im Vergleich zu den anderen Eltern wenig klare Vorstellungen davon, wie das Kind in der Schule unterstützt werden sollte. Sie stellen die schulische Förderung wenig in Frage und reflektieren diese auch nicht tiefgründig. Die Eltern fühlen sich fachlich nicht in der Lage, den Unterricht oder die Förderung zu beurteilen. Trotzdem, oder vielleicht gerade deshalb, sind sie insgesamt damit zufrieden, wie das Kind in der Schule gefördert wird und beschreiben die schulischen Fachpersonen als kompetent. Sie vertrauen darauf, dass die Lehrpersonen ihre Sache gut machen. *„Aber nachher (.) denkt man die Schule wird schon wissen, warum dass sie am Fabio so etwas anbieten, oder warum das/ (.) Also ich finde schon, dass sie das gut machen“ (M10, 372).*

Die genügsamen Eltern koordinieren mit den schulischen Fachpersonen hauptsächlich die Hausaufgaben und Verhaltensregeln. In diesen Belangen besteht eine *„enge Verbundenheit“ (M10, 222).* Die Eltern schätzen es zwar, dass sie informiert werden, was in der Schule unternommen wird, um das Kind zu unterstützen. Eine Absprache der Förderung, welche über das tägliche Geschäft der Hausaufgaben hinausginge, findet aber nicht statt. Diese Tatsache steht damit im Zusammenhang, dass der Umgang mit den Hausaufgaben für die Eltern zu Hause bereits eine Herausforderung ist. Da beim genügsamen Typ ausserhalb der Schule keine weiterführende Förderung stattfindet, muss bzw. kann diese auch nicht mit der Schule koordiniert werden.

Die genügsamen Eltern haben passive Handlungsstrategien in der Kooperation. Sie suchen selten aktiv das Gespräch mit den Lehrpersonen, sondern berichten mehrheitlich davon, dass die Schule mit Anliegen auf sie zukam. In solchen Fällen nehmen sie aber Gesprächstermine wahr und gehen auch an angebotene Besuchsmorgen. Einzig in Bezug

auf die Hausaufgaben sehen sie sich in der Pflicht, die Lehrpersonen zu informieren. Sie geben den schulischen Fachpersonen Auskunft dazu, wenn sie zu Hause nicht weiterkamen oder unterschreiben das Hausaufgabenbuch zur Kontrolle, damit vom Kind alles gemacht wird. Gegenüber der Schule stellt der genügsame Typ keine Forderungen zum Umgang mit dem Kind oder zu den Fördermassnahmen. Diese Zurückhaltung steht im Zusammenhang mit der Tatsache, dass der genügsame Typ keine konkrete Vorstellung davon hat, wie das Kind unterstützt werden sollte, sondern einfach darauf vertraut, dass die schulischen Fachpersonen ihre Arbeit gut machen.

5.1.2 Der ambivalente Typ

Der ambivalente Typ hat auf der einen Seite keine grossen Leistungsambitionen für das Kind und bietet wenig ausserschulische Unterstützung. Andererseits hat er hohe Erwartungen an die Förderung und den Umgang mit dem Kind in der Schule und verhält sich in der Interaktion mit den schulischen Fachpersonen fordernd.

Erwartungen an Verbesserungen beim Kind und ausserschulische Unterstützung

Wie bereits der genügsame Typ hat der ambivalente Typ keine hohen Ansprüche an Verbesserungen der Lese-Rechtschreib-Leistungen seines Kindes. Er findet es normal, dass sein Kind in gewissen Bereichen mehr Schwierigkeiten hat als in anderen. Er wünscht sich natürlich trotzdem, dass das Kind Fortschritte machen kann, ist aber der Ansicht, dass in der Schule nicht wegen jeder Schwierigkeit ein Drama gemacht werden sollte. Der Übertritt in die Sekundarschule wird von diesem Typen nicht angesprochen. Er steht nicht unter Druck, dass das Kind gute Noten schreibt, um in das gewünschte Niveau eingeteilt zu werden.

Eben früher bei uns, das ist doch/ äh ich sage, der eine hat jetzt halt einfach prima lesen können und der andere hat super rechnen können und irgendwie ineinander rein gerechnet hat das ein normales Kind gegeben, oder? Und heute ist das, eben mich dünkt, es wird schon aus dem (.) kleinsten Ding wird ein riesiger Elefant gezimmert, oder? (V3, 341-342)

Die ausserschulische Unterstützung beschränkt sich beim ambivalenten Typen auf die Hausaufgaben. Die Eltern kontrollieren das Hausaufgabenbuch und stellen sicher, dass das Kind erledigt, was ihm aufgetragen wurde. Wenn die Eltern inhaltlich nicht verstehen, was gemacht werden muss, werden sie aktiv: Sie rufen in der Schule oder auch bei anderen Eltern an, um sich Hilfe zu holen. Hier besteht also ein Unterschied zum genügsamen Typen, weil sich die Eltern bei anderen Eltern selbständig Unterstützung organisieren, wenn sie nicht klar kommen. Ansonsten werden aber keine schulexternen Ressourcen mobilisiert: Die Eltern wenden sich weder an externe Fachstellen, informieren sich nicht in Büchern über die Lernschwierigkeiten ihres Kindes noch organisieren sie zusätzliche Förderstunden.

Im Bereich der ausserschulischen Unterstützung des Kindes besteht beim ambivalenten Typen eine Widersprüchlichkeit. Einerseits bekunden die Eltern Mühe bei diesem Support, weil sie nicht immer verstehen, was gemacht werden muss.

Also in der ersten Klasse sind wir uns jeweils auch vorgekommen, wie Erstklässler. Wenn er mit Aufgaben nach Hause gekommen ist haben wir uns fragend angeschaut und gefunden gehabt: „Was ist das?“ (M3, 652)

Andererseits beurteilen sie gewisse Hausaufgaben als sinnlos und beschliessen, dass das Kind solche Aufgaben nicht erledigen soll. Hier fühlen sie sich in Bezug aufs Schulische dann doch genügend kompetent für eine Beurteilung.

Das habe ich ihr [der Lehrerin; Anm. MK] auch gesagt gehabt, am Eltern/ äh am (...) Standortgespräch habe ich ihr das auch gesagt. Habe ich gesagt „Schauen sie, wenn ich wirklich sagen muss, das sind Aufgaben, die für ihn einfach NICHT geeignet sind (...) dann schreibe ich das ins Aufgabenbüchlein und dann macht er das einfach nicht.“ (M3, 321)

Erwartungen an die schulische Förderung sowie an die Interaktion mit den schulischen Fachpersonen

Obwohl der ambivalente Typ keine hohe Erwartung an eine Leistungsverbesserung hat, erwartet er, dass das Kind in der Schule stark gefördert und unterstützt wird. Er hat sehr klare Vorstellungen, wie die schulische Förderung aussehen sollte, findet aber gleichzeitig, dass die Eltern nicht das nötige Wissen haben, bei der schulischen Förderung mitzureden. Die Eltern dieses Typen berichten von vielen Ungereimtheiten, die im Verlauf der Schulzeit bezüglich Förderung und Unterstützung des Kindes aufgetreten sind und äussern teilweise massive Kritik. Trotzdem berichten sie von einzelnen schulischen Fachpersonen, die sie als kompetent einschätzen. Auch hier bestehen also gewisse Ambivalenzen.

In Bezug auf die Interaktion mit der Schule geht es dem ambivalenten Typen vor allem um die Koordination der Hausaufgaben und des Verhaltens des Kindes. Wie beim genügsamen Typen ist die Koordination einer weiterführenden Förderung wiederum kein Thema, weil diese Unterstützung zu Hause nicht vorhanden ist.

Der ambivalente Typ setzt sich aktiv für seine Anliegen in der Schule ein, wodurch er sich vom genügsamen Typen stark abgrenzt. Er geht von sich aus auf die Lehrpersonen zu, stellt Forderungen und haut auch einmal auf den Tisch oder macht Druck, damit diese Forderungen umgesetzt werden.

Ich denke als Eltern muss man sich einfach sicher mehr durchsetzen. Ganz klar. Weil die Lehrer versuchen schon ihr Schema zuerst durchzudrücken. (...) Und ich habe auch gemerkt, da muss man wirklich entweder auf den Tisch hauen, oder einfach dann wirklich mal sagen „So. Und jetzt NICHT.“ (M3, 371)

Der ambivalente Typ hat klar die Vorstellung, dass die schulischen Fachpersonen die elterlichen Inputs im Schulalltag umsetzen müssen. Er ist der Ansicht, dass die Eltern besser wissen als die schulischen Fachpersonen, wie das Kind am besten lernen kann und welcher Umgang mit ihm förderlich ist. Deshalb möchte er sich diesbezüglich nicht belehren lassen.

„Also das finde ich jeweils das Beste, eben wenn wenn sie [die Lehrer; Anm. MK] dann dir [...] sagen wollen, wie wie dein Kind am besten lernt“ (M3, 409). Die ambivalenten Eltern sehen es als ihre Aufgaben in der Kooperation mit der Schule, den Druck auf die Lehrpersonen aufrechtzuhalten und zu kontrollieren, ob Abmachungen eingehalten werden. Darauf zu vertrauen, dass die Schule ihre Sache schon gut macht, ist für sie keine Option.

Anmerkungen

Beim ambivalenten Typen ist eine Besonderheit, dass ihm nur ein Interview zugeordnet werden konnte (MV3). Da er sich inhaltlich von den anderen Eltern der Stichprobe stark unterscheidet, scheint es gerechtfertigt, dass er als Einzelfall einen Typen repräsentiert. Interessanterweise ist MV3 auch dasjenige Gespräch, an welchem unangemeldet neben der Mutter auch der Vater teilnahm (siehe 4.2.2). Es liegt daher die Vermutung nahe, dass die Ambivalenz dadurch zustande kommt, weil die beiden Elternteile unterschiedliche Erwartungen und Haltungen an die Zusammenarbeit herantragen. Dieser Verdacht erhärtete sich aber bei genauerer Betrachtung nicht. Die Eltern argumentieren zwar auf eine unterschiedliche Art und Weise. Der Vater vergleicht z.B. sehr viel mit seiner eigenen Schulzeit. Das macht die Mutter nicht. Inhaltlich vermitteln sie im Interview aber eine gemeinsame Haltung. Es darf daher angenommen werden, dass die vorgefundenen Ambivalenzen nicht in der Situation des Paarinterviews begründet liegen. (Diese angesprochenen Punkte werden bei der Reflexion des methodischen Vorgehens (siehe 6.3) nochmals aufgegriffen und diskutiert.)

5.1.3 Der bemüht-delegierende Typ

Der bemüht-delegierende Typ hat eher bescheidene Erwartungen an die Leistungsverbesserungen des Kindes und bietet zu Hause so viel an Unterstützung, wie ihm von den schulischen Fachpersonen aufgetragen wird. Mit Forderungen an die Förderung in der Schule und in der Interaktion mit den schulischen Fachpersonen ist er zurückhaltend.

Erwartungen an Verbesserungen beim Kind und ausserschulische Unterstützung

Die Eltern dieses Typs haben die Tatsache akzeptiert, dass ihr Kind in der Schule Schwierigkeiten hat. Trotzdem möchten sie ihm Fortschritte ermöglichen. Sie betonen dabei die Wichtigkeit, dass das Kind sein Vorwärtskommen selber bemerkt, auch wenn es kleine Schritte sind. Das Wohlbefinden ist ihnen aber wichtiger als die Noten.

Mir ist es wichtig, dass ER sich wohlfühlt. Dass ER die Leistung BRINGEN kann und dass er eben nicht unter Druck steht und halt NICHT, pff Fünfeinhalb und Sechser muss nach Hause bringen, weil ICH das fordere. Mir ist dann so (...) das kleine Paketli wichtiger. (M13, 447)

Im Weiteren sind diese Eltern sehr besorgt um die soziale Integration der Kinder in der Klasse und sind froh, wenn ihr Kind wegen seiner LRS nicht ausgelacht wird. Sie möchten zudem, dass das Kind trotz der LRS ein gesundes Selbstkonzept entwickeln kann.

Im Gegensatz zu den genügsamen und den ambivalenten Eltern, thematisiert der bemüht-delegierende Typ den Übertritt in die Sekundarstufe teilweise mehrmals. Er hat aber nicht den Anspruch auf ein bestimmtes Leistungsniveau, in welches das Kind eingeteilt werden sollte. Es ist ihm auch in diesem Bereich am wichtigsten, dass sich das Kind wohlfühlen kann. *„Beim Raoul weiss ich, dass er eigentlich in der Real am besten aufgehoben ist“ (M9, 132).*

Die bemüht-delegierenden Eltern unterstützen ihre Kinder bei den Hausaufgaben und berichten diesbezüglich über keine Verstehens-Schwierigkeiten. Darüber hinaus üben sie mit ihren Kindern zusätzlich das Lesen und das Schreiben, wodurch sie sich deutlich vom genügsamen und dem ambivalenten Typen abheben. *„Wir haben dann jeweils immer (.) pro Abend eigentlich zehn Minuten jeweils (.) GELESEN mit ihm. Also ER hat gelesen“ (M9, 34).* Die Unterstützung beschränkt sich aber auf die Vorschläge, welche die schulischen Fachpersonen an die Eltern herantragen oder auf Inputs, die sie z.B. während Schulbesuchen mitgenommen haben. Insgesamt nehmen sie Anregungen von der Schule sehr gerne an, wenn aber keine kommen, suchen sie nicht selbständig nach Lösungen. Das unterscheidet diesen Typen von den kooperativ-realistischen und den kämpferischen Eltern.

MIR hat man nie irgendwie gesagt was ich machen soll. (.) Ich habe immer gesagt, ja ich übe schon, oder ich, ich (.) was auch immer. Oder dann geht er halt in dem/ sollen sie sagen, ich muss woanders hin in die THERAPIE wenn sie das da nicht können, aber das ist nie irgendwie der Fall gewesen. (M8, 152)

Aber ich hätte sehr gerne gehabt, wenn sie mir gesagt hätten: „Schauen Sie das und das Buch, kaufen Sie das, lesen Sie das durch und dort hat es Übungen“ oder so. Ich hätte das (.) noch so gerne gemacht. (M8, 247)

Der bemüht-delegierende Typ wendet sich also nicht an externe Fachpersonen, um weiterführende Tipps zu erhalten und organisiert selbständig keine zusätzlichen Therapien oder Förderangebote. Er beschreibt sich eher als Hilflös, wenn von der Schule keine konkreten Inputs kommen. Die Bereitschaft, weiterführende Förderung durchzuführen oder zu organisieren, wäre aber vorhanden, falls die schulischen Fachpersonen dies initiieren würden. Insgesamt sieht der bemüht-delegierende Typ die Verantwortung für die Förderung bei der Schule und misst sich selber eine unterstützende aber eher passive Rolle zu Hause bei.

Erwartungen an die schulische Förderung sowie an die Interaktion mit den schulischen Fachpersonen

Die bemüht-delegierenden Eltern haben die klare Erwartung, dass das Kind in der Schule speziell gefördert und unterstützt werden sollte bzw. schätzen es, dass das Kind spezielle Hilfe erhält. Sie stellen die schulische Förderung nicht in Frage, weil sie der Ansicht sind,

dass diese im Zuständigkeitsbereich der schulischen Fachpersonen liegt und dass sie als Eltern nicht genügend Wissen haben, diesbezüglich mitzureden.

Diese Ziele finde ich, muss nicht einmal unbedingt jemand den Eltern kommunizieren, weil das ist/ meistens liegt das sowieso ein bisschen über unserem (..) was wir uns vorstellen können (..) was man für Ziele erreichen kann. Wir sind ja nicht Pädagogen (lacht). (M13, 320-321)

Insgesamt ist der bemüht-delegierende Typ mit der schulischen Förderung des Kindes mehrheitlich zufrieden und vertraut auf die fachliche Kompetenz der Lehrpersonen. Wenn er Kritik an der Schule äussert, dann höchstens in Bezug auf das Schulsystem, wie zum Beispiel den überladenen Lehrplan.

Der bemüht-delegierende Typ ist bestrebt, die Förderung mit der Schule zu koordinieren. Neben den Hausaufgaben sollte seiner Meinung nach auch die weiterführende Förderung mit der Schule abgesprochen sein, bzw. von der Schule vorgeschlagen werden. Er findet es auch wichtig, dass die Schule und die Eltern ihre jeweiligen Leistungsambitionen klären, damit die Förderung angepasst werden kann.

Es gibt Eltern/ und da WEISS DANN AUCH DIE LEHRERIN, die verlangen einfach/ die pushen einfach ihre Kinder, weil sie einfach unbedingt wollen, dass das in die Sek oder in die Bez²⁶ kommt. Oder das muss ja die Lehrerin auch so wie wissen. Wie ticken die Eltern? Damit ich mit dem Kind kann arbeiten, oder damit ich das Kind dort abholen kann, wo es ist. Und ihm vielleicht nicht auch noch EINMAL das gleiche auferlege, wie das ZUHAUSE schon machen. (M13, 449-450)

Der bemüht-delegierende Typ bringt seine Anliegen etwas aktiver in der Schule ein, als die beiden bereits beschriebenen Typen. Das heisst, er sucht ab und zu von sich aus den Kontakt mit den schulischen Fachpersonen, stellt Fragen und spricht an Gesprächen auch Schwierigkeiten an. Er meldet sich aber nicht bei allen Ungereimtheiten und findet, dass er nicht immer mit allem einverstanden sein muss, was in der Schule läuft. Er respektiert die Lehrpersonen in ihren Eigenheiten. „Also eben (..) es IST halt eine spezielle Lehrerin, da/ Die muss man einfach nehmen, wie sie ist. So geht es am besten“ (M9, 171). Die bemüht delegierenden Eltern berichten nicht, dass sie den schulischen Fachpersonen gegenüber Forderungen stellen. Diese Tatsache hängt damit zusammen, dass sie sich in diesem Bereich nicht kompetent genug fühlen, um mitreden zu können.

5.1.4 Der kooperativ-realistische Typ

Die Ausprägungen der Typen konstituierenden Dimensionen sind beim kooperativ-realistische Typ durchgängig mittelmässig. Er hat realistische Erwartungen an Verbesserungen, die beim Kind sichtbar werden und unterstützt das Kind zu Hause weit über die Hausaufga-

²⁶ Bez = höchstes Niveau der Sekundarstufe I; Sek = mittleres Niveau der Sekundarstufe I

ben hinaus, aber ohne Verbissenheit. An die schulische Förderung hat er durchaus Ansprüche, ist aber bemüht, seinen Einflussbereich nicht zu überschreiten und die Lehrpersonen zu respektieren.

Erwartungen an Verbesserungen beim Kind und ausserschulische Unterstützung

Die kooperativ-realistischen Eltern betonen, dass sie sich eine Leistungsverbesserung fürs Kind wünschen. Sie sehen dies aber als Idealvorstellung.

Ich bin ein ehrgeiziger Vater, ich möchte, dass mein Kind Schulerfolg hat. Also im Rahmen von seinen, von ihren Möglichkeiten, oder. Also das ist so ein idealtypisches Ziel. Ob sich die Leistung so verbessern lässt, das wissen wir erst/vielleicht scheitern wir auch daran. Aber, aber, aber das Ziel quasi/ein Entwicklungsziel ist es. (V12, 350)

Die Eltern sind sich bewusst, dass ein Fortschreiten nur in kleinen Schritten möglich ist. „Es sind kleinste Schritte, die sie machen können. Und dass die einem auch auffallen, ist manchmal noch schwierig“ (M2, 769). Der kooperativ-realistische Typ ist sehr besorgt darum, dass es dem Kind in der Schule gut geht. Er erlebt, wie es in allen Fächern über die Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten stolpert und deshalb eine schwierige Schulzeit erlebt. Das möchte er seinem Kind ersparen und möchte, dass es trotz allem ein gesundes Selbstkonzept entwickeln kann. Er ist sich aber bewusst, dass das nicht einfach ist.

Und mein Mutterherz blutet jedes Mal bei solchen Aussagen, weil ich möchte ja eigentlich nicht, dass mein Kind neun Jahre eine schwierige Schulzeit erlebt, sondern Schule darf ja auch etwas Schönes sein. Nunmal ist das für einen Legastheniker unmöglich. Weil er einfach in jedem Fach mit Lesen und Schreiben konfrontiert wird. (M2, 263-265)

Auch in Bezug auf den Übertritt in die Sekundarstufe I haben diese Eltern eine realistische Haltung. Der Übertritt kommt in den Interviews zwar zur Sprache, wird aber nicht als problematisch beschrieben. Die Eltern stehen nicht unter Druck, mit dem Kind gute Noten zu erreichen, damit dereinst eine Einteilung ins gewünschte Leistungsniveau möglich wird.

Die kooperativ-realistischen Eltern üben mit den Kindern zu Hause regelmässig über die Hausaufgaben hinaus. Sie möchten dabei die Förderung, welche in der Schule stattfindet, zu Hause fortsetzen, ohne das Ausmass dieser Unterstützung zu übertreiben. Bei den Hausaufgaben möchten sie beratend zur Seite stehen. Das heisst, dem Kind da Unterstützung bieten wo es sie braucht, ohne zu stark einzugreifen. Die richtige Balance zu finden, beschreiben sie als Herausforderung.

Ich schaue vielleicht zu viel drauf, wie sie es jetzt gemacht haben. Das/ das ist so meine kleine Schwäche. Ich möchte gerne, dass sie sie [die Hausaufgaben; Anm. MK] richtig machen. [...] Aber ich habe einfach gemerkt, ich muss Vertrauen haben in die Kinder. Sie machen es. Und wenn es falsch ist, ist es halt falsch. [...] Dann sagt ihr es halt die Lehrerin: „Mach es noch einmal.“ (M2, 527-533)

Zur Unterstützung gehört es für diese Eltern auch, das Kind bei Misserfolgen aufzufangen. Das beschreiben sie als anspruchsvoll.

Die kooperativ-realistischen Eltern wissen viel über LRS, weil sie sich selbständig außerhalb der Schule Informationen dazu beschafften oder auf Grund ihrer eigenen beruflichen Tätigkeit viel über diese Lernschwierigkeiten wissen. Sie organisieren aber keine zusätzlichen Förderangebote oder Therapien für das Kind.

Erwartungen an die schulische Förderung sowie an die Interaktion mit den schulischen Fachpersonen

Die kooperativ-realistischen Eltern haben klare Vorstellungen von der schulischen Förderung und Unterstützung des Kindes. Die Ansprüche, welche die Eltern in diesem Bereich haben, beziehen sich teilweise auf ganz konkrete Aspekte, die im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb stehen. Im Gegensatz zu den bereits beschriebenen Typen fühlen sich die kooperativ-realistischen Eltern kompetent, in solchen Belangen mitzureden und einige Punkte zu kritisieren. Obwohl sie in der Vergangenheit auch über negative Erlebnisse berichten, sind sie mit der schulischen Förderung insgesamt zufrieden. *„Ja, also, wir sind/ grundsätzlich sind wir wahnsinnig zufrieden mit unserer Primarschule. Wir finden sie machen es wahnsinnig gut“ (V12, 79).* Sie schätzen die Kompetenz der schulischen Fachpersonen, mit welchen das Kind gegenwärtig zu tun hat, positiv ein. *„Ja, das ist jetzt wirklich einer dieser Menschen, da siehst du ihn interagieren mit Kindern, da weisst du, das ist gut, das ist gut, das machst du gut“ (V12, 199).*

Der kooperativ-realistische Typ will über die Hausaufgaben hinaus auch die Förderung mit der Schule koordinieren. Es ist ihm wichtig, dass die schriftsprachliche Förderung in der Schule mit dem, was zu Hause geübt wird, abgestimmt ist.

Sie hat nicht die Entwicklung in den Lesekompetenzen die der Norm entsprechen, sagen wir mal. Und je nach Klärungsmodell, das man anwendet, kann man sagen, gut, ok, man braucht mehr Übungszeit. Und irgendwann ist die Übungszeit der Schule erschöpft, also muss diese Übungszeit zu Hause weiterlaufen. Und dann ist es entscheidend, dass dies koordiniert ist. (V12, 359)

Die kooperativ-realistischen Eltern bringen sich aktiv in der Schule ein und sprechen Ungereimtheiten von sich aus an. Sie sind aber sehr bemüht darum, keine Grenzen zu überschreiten und respektieren das Tätigkeitsgebiet der Lehrpersonen als deren Kompetenzbereich.

Ja, also das, das ist für mich einfach klar gewesen. Aber vielleicht halt mal mit etwas nicht einverstanden wäre. Aber es ist halt so. Weil ich ja auch nicht gerne habe, wenn jemand Fremdes zu mir nach Hause kommt und sagt: „Du, also, schau mal den Lumpen, den müsstest du aufhängen“ oder so. (M2, 519)

Diesem Typen ist bewusst, dass die schulischen Fachpersonen nicht alle Anliegen der einzelnen Eltern berücksichtigen können, weil sie vielen verschiedenen Kindern gerecht werden müssen.

5.1.5 Der kämpferische Typ

Der kämpferische Typ stellt in Hinsicht auf die Ausprägungen auf den beiden Dimensionen den Gegenpool des genügsamen Typs dar. Er ist bezüglich der Erwartungen an Verbesserungen beim Kind und der Unterstützung des Kindes ausserhalb der Schule ambitioniert und seine Erwartungen an die Förderung in der Schule und die Interaktion mit den schulischen Fachpersonen sind fordernd.

Erwartungen an Verbesserungen beim Kind und ausserschulische Unterstützung

Der kämpferische Typ hat hohe Ambitionen bezüglich einer Leistungsverbesserung des Kindes bzw. einer Verbesserung der Noten. *„Ein schnellerer grösserer Erfolg für das Kind selbstverständlich. Das ist/Das muss das Ziel sein“ (M7, 408).* Der Übertritt in die Sekundarstufe und die zukünftige Berufswahl des Kindes beschäftigen diesen Typen stark. Er gibt sich nicht damit zufrieden, wenn das Kind in das unterste Niveau der Sekundarstufe I eingeschult werden sollte, sondern kämpft dafür, dass das zugeteilte Leistungsniveau seinen Fähigkeiten entspricht, welche sich wegen der LRS nicht in den Noten widerspiegeln.

Für jemanden der alleine ist und das Schulsystem einfach nur normaler kennt, nicht ein bisschen rein sieht, wie ich jetzt Glück habe, muss ich sagen, der ist einfach sitzen gelassen worden. Der wäre jetzt einfach da gestanden. Ja toll, also wird mein Kind jetzt einfach schlecht, dann irgendwann in die Real²⁷. Haben wir das Problem ja gelöst. Es gibt ja Schulen für diese Leute und basta. (V11, 371)

Diese Gewichtung der Leistungsverbesserung und der Noten bedeutet allerdings nicht, dass diesem Typen das Wohlbefinden des Kindes und die soziale Integration weniger wichtig wären, als den anderen Eltern. Der kämpferische Typ hebt sich aber dadurch ab, dass er dringend eine Verbesserung der schulischen Leistungen für sein Kind bewirken will. So fördert er das Kind auch zu Hause stark. Er hilft bei den Hausaufgaben und lernt mit dem Kind gezielt und intensiv für Prüfungen.

Und das heisst, fast jedes Wochenende sind wir beim Englisch dran. Sobald ein paar Tage vor dem Test – echt jeden Tag – verlangt das enorm viel von mir. Und von dem Kind. Aber kurz – wir schaffen es einigermaßen. (M7, 152)

Zudem lernen und üben diese Eltern mit dem Kind das Lesen und das Schreiben regelmässig über die Hausaufgaben hinaus und organisieren zusätzliche Fördermassnahmen wie Therapien oder Stützunterricht für das Kind. Die Bezahlung dieser Angebote übernehmen sie und beschreiben dies als kostspielige Angelegenheit.

Die kämpferischen Eltern mobilisieren zudem auch schulexterne Ressourcen, um an Informationen über LRS zu gelangen. Das sind Bücher, der Austausch mit anderen Eltern,

²⁷ Bezeichnung für das tiefste Niveau der Sekundarstufe I

der Verband Dyslexie oder auch private Fachpersonen. Das erarbeitete Wissen setzt der kämpferische Typ für die Förderung des Kindes ein.

Erwartungen an die schulische Förderung sowie an die Interaktion mit den schulischen Fachpersonen

Die kämpferischen Eltern haben hohe Ansprüche an die schulische Förderung des Kindes. Sie erwarten intensive Unterstützung in der Schule, die es dem Kind ermöglicht, seine maximale Leistung zu erbringen.

Ich möchte meinem Kind das Möglichste ermöglichen in der Schule drin. Dass es einfach ihrer Leistungsmöglichkeit entsprechend nicht nur gefördert wird, sondern eben auch MIT-genommen wird. Ich höre immer nur, was wird es gefördert. Niemand sagt, es wird nicht gefördert. Alle Leute sprechen von Förderung. Was ist aber, wenn mein Kind Probleme hat? Dann möchte ich zumindest, dass dieses Kind ernst genommen wird und mitgenommen wird. [...] Und das ist das, was ich eigentlich erwarte von einer Schule [...], dass man wirklich in allen Möglichkeiten optimal eigentlich das Kind fördert. (V11, 493-499)

Sie haben konkrete Vorstellungen sowohl in allgemeinen schulischen Belangen wie auch spezifisch auf den Schriftspracherwerb bezogen. Die Schule unternimmt in ihren Augen nicht die gewünschten Massnahmen, um das Kind weiterzubringen. Deshalb sind die Eltern mit der schulischen Förderung insgesamt unzufrieden und bemängeln die fachliche Kompetenz der Lehrpersonen. Die Kritik bezieht sich wiederum auf den allgemeinen Umgang mit dem Kind sowie auch speziell auf die Förderung von Kindern mit LRS. „Aber ich meine, er [der Logopäde; Anm. MK] hat, glaube ich, KEINE Ahnung was LRS oder eben Legasthenie bedeutet“ (M4, 137).

Dem kämpferischen Typen ist es in der Interaktion mit der Schule wichtig, sich nicht nur in Bezug auf die Hausaufgaben abzusprechen, sondern auch die weiterführende Förderung stark zu koordinieren. Damit will er den optimalen Erfolg erzielen und sicherstellen, dass gemeinsam das ganze Spektrum an Förderung abgedeckt ist.

Dass wir gesagt haben, wir lesen jeden Tag mit ihm oder möglichst viel lesen mit ihm, ähm, und sie [die Lehrperson; Anm. MK] hat dann diesen Wochensatz eingeführt und dann haben wir gesagt und die Heilpädagogin tut auch mit ihm schreiben, mehr mit dem Schreiben schauen. Nicht dass wir dann, oder, sonst liest sie nochmals und wir lesen zu Hause und eigentlich geht dann das Schreiben unter. (M4, 264-265)

Im Weiteren bringen sich diese Eltern sehr aktiv in der Schule ein. Einige sind auch in der Elternpartizipation wie z.B. dem Elternrat tätig, weil sie nicht nur für sich und ihr Kind, sondern auch für die anderen etwas erreichen wollen (M7 165-166). Die kämpferischen Eltern intervenieren sofort, wenn sie mit der Förderung oder mit dem Umgang mit dem Kind nicht zufrieden sind. Sie schrecken auch nicht davor zurück, sich der Schule entgegenzustellen, Druck zu machen oder Forderungen zu stellen.

Und da sind die Lehrerinnen glaube ich das erste Mal richtig erschrocken. Auch von meiner Haltung, dass ich immer die kooperative Mutter und jetzt mal quer liege und mal zeige: „So mache ich nicht weiter mit euch.“ (M7, 72)

Sie greifen des Weiteren nach Druckmitteln, um ihre Anliegen durchzusetzen. Dazu gehören die gemeinsame Teilnahme von Mutter und Vater an wichtigen Gesprächen, das Einschalten der Schulleitung oder dem Vorlegen von externen Abklärungsberichten, als Beweis, dass das Kind Anrecht auf spezielle Unterstützung hat.

Schliesslich haben die kämpferischen Eltern eine hohe Erwartungshaltung, was die Umsetzung ihrer Forderungen betrifft. Sie möchten durch die Interaktion mit der Schule möglichst viel Einfluss auf das schulische Geschehen nehmen. Dabei stossen sie zuweilen an Grenzen, weil sie nicht so viel erreichen, wie es ihnen lieb wäre. *„Ich kann einfach auch nur das im Moment (..) bewegen, was möglich ist (..) von der Schule her, oder“ (M14, 331).* Einigen der kämpferischen Eltern ist zwar bewusst, dass es bei den Lehrpersonen vielleicht schlecht ankommen könnte, wenn sie immer wieder mit Anliegen an die Schule gelangen. Sie versuchen sich daher teilweise zurückzunehmen. Im Gegensatz zum kooperativ-realistischen Typen reflektieren sie die Grenzen ihres Einflussbereiches allerdings nicht. Die Zurückhaltung beruht vielmehr darauf, die schulischen Fachpersonen nicht verärgern zu wollen, weil dann schlussendlich weniger für die Förderung des Kindes erreicht werden könnte. *„Weil letztendlich (..) fängt man mehr (..) Fliegen mit Honig, als mit ähm (..) Vinegar²⁸“ (M15, 566).*

5.1.6 Analyse der Zusammenhänge zwischen Typen und sekundären Informationen

Es interessiert an dieser Stelle, ob die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Typen mit Merkmalen in Zusammenhang steht, welche der Typenbildung nicht primär zugrunde lagen. Diese Merkmale werden sekundäre Informationen genannt, weil sie nicht Teil des Merkmalsraums der Typenbildung sind (Kukartz, 2016). In der vorliegenden Studie interessiert insbesondere, ob die Typen in Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss bzw. sozio-ökonomischen Status der Eltern und der Familiensprache stehen, da diese beiden Merkmale den Stichprobenplan bestimmten (siehe Kapitel 4.1). Zudem ist aber auch von Interesse, ob die weiteren erhobenen Hintergrundvariablen der Interviewpartner (Geschlecht und Familienform) oder der zugehörigen Kinder (Geschlecht, Alter, Schulstufe und allfällige weitere schulische Schwierigkeiten) die Typenzugehörigkeit der Eltern beeinflussen.

²⁸ „You can catch more flies with honey than with vinegar“ ist eine englische Redewendung und bedeutet: „It is more effective to be polite and flattering than to be hostile and demanding“ (Oxford University Press, 2015).

Da die Stichprobe sehr klein ist, kann die Analyse dieser Zusammenhänge mit sekundären Informationen rein deskriptiver Natur sein. Es können nur Vermutungen über eventuell existierende Gesetzmässigkeiten gemacht werden, die auf jeden Fall in weiterführenden Studien geprüft werden müssten, um verallgemeinert werden zu können. Besondere Vorsicht ist bei der Interpretation der Merkmale des ambivalenten Typs geboten, weil er nur durch einen einzigen Fall vertreten ist.

Tabelle 10: Typen und sekundäre Informationen

		TYP					TOTAL	
		genügsam (n=3)	ambivalent (n=1)	bemüht- delegierend (n=3)	kooperativ- realistisch (n=2)	kämpferisch (n=6)	n	N
BILDUNGSGRAD & HISEI DER ELTERN	tief	3	1	2		2	8	15
	hoch			1	2	4	7	
FAMILIENSPRACHE	Deutsch	2	1	3	1	3	10	15
	Zweisprachig				1	1	2	
	Fremdsprache	1				2	3	
GESCHLECHT INTERVIEWPARTNER	weiblich	3	1	3	1	5	13	16*
	männlich		1		1	1	3	
FAMILIENFORM	2-Eltern-Familie	1	1	1	2	5	10	15
	alleinerziehend	2		2			4	
	Patchwork					1	1	
ALTER KIND	9	1		1	1		3	15
	10	1	1			3	5	
	11			1	1	2	4	
	12	1		1		1	3	
SCHULSTUFE KIND	3. Klasse		1		1	1	3	15
	4. Klasse	2		1		2	4	
	5. Klasse			1	1	1	4	
	6. Klasse	1		1		2	4	
GESCHLECHT KIND	weiblich	1			1	1	3	15
	männlich	2	1	3	1	5	12	
WEITERE SCHULSCHWIERIGKEITEN	ja	2		2	1	1	6	15
	nein	1	1	1	1	5	9	

* Bei einem Interview waren sowohl Vater als auch Mutter anwesend

Insgesamt konzentrieren sich die einzelnen Merkmale nicht eindeutig auf bestimmte Typen (siehe Tabelle 10). Trotz allem sind einige Muster erkennbar, die als Tendenzen gewertet werden können. Diese werden vor allem beim Vergleich aller Typen deutlich und weniger bei der Betrachtung der einzelnen Typen für sich. Aus diesem Grund erfolgt die Analyse der Zusammenhänge zwischen Typen und sekundären Informationen nicht für jeden Typen separat sondern in diesem gesonderten Kapitel über alle Typen hinweg.

In Bezug auf den Bildungsgrad und den sozio-ökonomischen Status der Eltern ist ein gewisser Zusammenhang mit der Typenzugehörigkeit erkennbar. Dem genügsamen und

dem ambivalenten Typen gehören ausschliesslich Eltern an, welche einen tiefen Bildungsgrad aufweisen. Dabei ist bemerkenswert, dass zwei der drei Elternpaare des genügsamen Typs nur die obligatorische Schule besucht haben. Es sind dies zugleich die einzigen Eltern der Stichprobe (M1 und M10), bei denen die Sekundarstufe I sowohl für die Väter als auch für die Mütter je der höchste Bildungsabschluss ist (siehe Tabelle 5 auf S.122). Bei den anderen Eltern mit tiefem Bildungsgrad hat mindestens ein Elternteil eine Berufslehre abgeschlossen. Der Bildungsgrad und der sozio-ökonomische Status sind allerdings nicht alleine für die Typenzugehörigkeit ausschlaggebend, denn wenig gebildete Eltern mit tiefem ISEI gehören auch dem bemüht-delegierenden und dem kämpferischen Typen an und gut gebildete Eltern sind in drei Typen vorzufinden. Dem kooperativ-realistischen Typen gehören hingegen nur gut gebildete Eltern an und letztere sind beim kämpferischen Typen übervertreten. Zudem haben die Eltern des kämpferischen Typen mit niedrigem Bildungsgrad (V11 und M14) im Vergleich mit den anderen Eltern mit niedrigem Bildungsgrad einen eher hohen ISEI-Wert von je über 40 (siehe Tabelle 5 auf S.122).

Die Anzahl fremdsprachiger Eltern ist so klein, dass wenig aus Tabelle 10 geschlossen werden kann. Es gilt aber anzumerken, dass diejenige Mutter (M1), welche nur gebrochen Deutsch spricht, dem genügsamen Typen angehört. Diese Mutter hat zugleich einen sehr tiefen Bildungsgrad und die Eltern haben die tiefsten ISEI-Werte der Stichprobe. Die beiden fremdsprachigen Eltern des kämpferischen Typs sprechen hingegen beide sehr flüssig und haben keine Verständnisschwierigkeiten in der deutschen Sprache. Bei den Eltern, welche zu einer zweisprachigen Familie gehören, fand das Interview mit dem deutschsprachigen Elternteil statt. In beiden Fällen war dies der Vater und in beiden Fällen kümmert er sich hauptsächlich um die schulischen Angelegenheiten des Kindes. Es ist daher nicht ganz klar, welche Rolle die Zweisprachigkeit dieser Familien in der Zusammenarbeit mit der Schule spielt.

Eine mögliche Beziehung besteht hingegen bezüglich der Schulschwierigkeiten des Kindes und der Typenzugehörigkeit. Es fällt auf, dass die Mehrheit des kämpferischen Typs Kinder hat, welche ausschliesslich von LRS betroffen sind. Beim genügsamen und beim bemüht-delegierenden Typen sind hingegen die Kinder mit zusätzlichen schulischen Schwierigkeiten übervertreten.

Schliesslich ist zu erwähnen, dass sich alle alleinerziehenden Mütter der Stichprobe auf zwei Typen aufteilen: den genügsamen und den bemüht-delegierenden.

Weitere Zusammenhänge können aus Tabelle 10 nicht abgelesen werden. Sowohl bezüglich des Geschlechts der Interviewpartner sowie bezüglich der Schulstufe, des Alters und des Geschlecht des Kindes treten keine besonderen Verteilungen der Merkmalsausprägungen auf. Es können daher auf der Grundlage der Daten keine weiteren Vermutungen angestellt werden.

5.1.7 Tabellarische Gegenüberstellung der fünf Typen

Die Beschreibungen der Typen werden nun abschliessend tabellarisch zusammengefasst. Diese Darstellung ermöglicht den direkten Vergleich bezüglich der einzelnen evaluativen Kategorien, welche der Typenbildung zugrunde liegen.

Tabelle 11: Zusammenfassung der Typenbeschreibungen

		Typ					
		genügsam	ambivalent	bemüht-delegierend	kooperativ-realistisch	kämpferisch	
BEWIRKEN VON VERBESSERUNGEN BEIM KIND	Wichtigkeit des schulischen Vorwärtstums	Akzeptiert die Schulschwierigkeiten des Kindes, Leistungssteigerung ist zweitrangig, wichtiger sind Wohlbefinden und Motivation	Keine starken Leistungsambitionen, Schule soll nicht aus jeder Schwierigkeit ein Drama machen	Akzeptiert die Schulschwierigkeiten des Kindes, das Wohlbefinden, der Selbstwert und die soziale Integration in die Klasse sind diesem Typen grosse Anliegen	Hat realistische Erwartungen an schulische Verbesserungen, ist sich bewusst, dass nur kleine Schritte möglich sind. Wohlbefinden sowie das Entwickeln eines gesunden Selbstkonzepts sind ihm sehr wichtig	Hohe Ambitionen bezüglich Leistungsverbesserungen und Noten sowie bezüglich Niveau in der Sekundarstufe	
	AUSSERSCHULISCHE UNTERSTÜTZUNG	Einsatz und Ressourcen	Kann zu Hause aus verschiedenen Gründen wenig Unterstützung bieten: Schulstoff zu kompliziert, Sprachbarrieren, psychische Probleme, Konflikte	Hilfe beschränkt sich auf die Hausaufgaben, versteht diese nicht immer. Wenn er die Hausaufgaben sinnlos findet, muss sie das Kind nicht erledigen	Unterstützt das Kind über die Hausaufgaben hinaus, wenn die schulischen Fachpersonen konkrete Vorschläge unterbreiten	Übt mit dem Kind regelmässig über die Hausaufgaben hinaus, ohne Verbissenheit, will eine gesunde Balance finden, will Kind bei Misserfolgen abholen	Starke Förderung, hilft bei Hausaufgaben, übt intensiv auf Prüfungen, lernt und übt mit dem Kind regelmässig über die Hausaufgaben hinaus
		Informationsbeschaffung	Beschafft sich keine Informationen über LRS	Organisiert sich bei anderen Eltern Infos, wenn er mit den Hausaufgaben nicht klar kommt	Fragt bei den schulischen Fachpersonen nach, wenn er zu Hause nicht weiterkommt	Beschafft sich selbstständig ausserhalb der Schule Informationen oder weiss viel über LRS aus eigener beruflicher Erfahrung	Beschafft sich aktiv ausserhalb der Schule Informationen über LRS
		Zusätzliche Förderung	Keine schulexterne Förderung	Keine schulexterne Förderung	Keine schulexterne Förderung	Keine schulexterne Förderung	Organisiert private Therapien und/oder Stützunterricht

		genügsam	ambivalent	bemüht-delegierend	kooperativ-realistisch	kämpferisch
SCHULISCHE FÖRDERUNG	Zufriedenheit	Insgesamt zufrieden	Insgesamt unzufrieden, teilweise ambivalent	Mehrheitlich zufrieden, stellt die Förderung nicht in Frage	Mehrheitlich zufrieden	Mehrheitlich unzufrieden, bemängelt die fachliche Kompetenz der Lehrpersonen
	Klarheit der Vorstellungen	Hat wenig klare Vorstellungen, stellt die Förderung nicht in Frage, reflektiert aber auch nicht tiefgründig	Klare Vorstellungen, stellt Förderung und Umgang mit dem Kind teilweise stark in Frage	Keine klaren Vorstellungen, erwartet aber Hilfe	Klare Vorstellungen	Klare Vorstellungen, will das Maximale an Unterstützung für das Kind in der Schule
INTERAKTION VON SCHULE UND FAMILIE	Koordination	Koordination der Hausaufgaben und der Verhaltensregeln	Koordination der Hausaufgaben und des Verhaltens des Kindes	Hausaufgaben und Inputs für weiterführende Förderung kommen von der Schule, Absprachen in beiden Bereichen wichtig	Neben den Hausaufgaben muss die zusätzliche Förderung gut abgesprochen werden	Koordination der zusätzlichen Unterstützung, um den maximalen Erfolg zu erreichen und das ganze Spektrum an Förderung abzudecken
	Handlungsstrategien	Verhält sich passiv (ausser bezüglich Hausaufgaben), stellt keine Forderungen	Ist aktiv, macht Druck, stellt Forderungen	Nimmt von sich aus Kontakt auf, stellt Fragen und spricht Schwierigkeiten an, meldet sich aber nicht bei allen Ungereimtheiten	Ist aktiv, spricht Ungereimtheiten an, ist bemüht, keine Grenzen zu überschreiten, akzeptiert das Tätigkeitsgebiet der Lehrperson als deren Kompetenzbereich	Ist sehr aktiv, interveniert sofort, wenn etwas nicht stimmt, stellt sich der Schule auch entgegen, wenn es sein muss, stellt Forderungen, greift wenn nötig zu Druckmitteln
	Umsetzung der elterlichen Anliegen	Keine Erwartungen	LP sollen auf die Eltern hören und das umsetzen, was sie sagen, Eltern wissen es besser	Akzeptiert die schulischen Fachpersonen wie sie sind	Ist sich bewusst, dass die Schulischen Fachpersonen nicht alles realisieren können, was die Eltern vielleicht wünschen	Will das schulische Geschehen stark beeinflussen, möglichst viel für das Kind bewegen
SEKUNDÄRE INFORMATIONEN	Bildungsgrad & HISEI Eltern	sehr tief bis tief (tw. in Kombination mit Fremdsprachigkeit)	tief		hoch	mehrheitlich hoch
	Lernschwierigkeiten Kind	hat mehrheitlich Kinder, die neben LRS noch andere Lernschwierigkeiten haben	Kind ist ausschliesslich von LRS betroffen	hat mehrheitlich Kinder, die neben LRS noch andere Lernschwierigkeiten haben		hat hauptsächlich Kinder, die ausschliesslich von LRS betroffen sind
	Familienform	Alleinerziehende hier vertreten		Alleinerziehende hier vertreten		

5.2 Gelingensfaktoren der Kooperation

Im Folgenden wird beschrieben, welche Voraussetzungen aus Sicht der Eltern erfüllt sein müssen, damit die Kooperation gelingen kann. Dabei wird für jeden Typen ein geeigneter Fall im Sinne eines Prototyps stellvertretend ausführlich dargestellt. Im Gegensatz zum vorausgehenden Kapitel werden bei dieser Darstellung nicht die Unterschiede zwischen den Typen betont, sondern für jeden Fall die von den Eltern wahrgenommenen Gelingensfaktoren herausgearbeitet. Dabei kommen auch Aspekte zur Sprache, die für alle Typen ähnlich oder sogar gleich sind. Das vorliegende Kapitel wird deshalb mit einem zusammenfassenden Vergleich der fünf repräsentativen Fälle abgeschlossen, in welchem auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen eingegangen wird (5.2.6).

Das gewählte Vorgehen der repräsentativen Fallinterpretation ist sinnvoll, weil in einem Forschungsbericht unmöglich alle Fälle in Ausführlichkeit vorgestellt werden können. Es hat zudem den grossen Vorteil, dass für die einzelnen Fälle der jeweils subjektive Sinn verstanden und nachvollzogen werden kann. Dadurch wird die Analyse tiefgründiger und die Ergebnisse gewinnen an Aussagekraft. Weil die Fallauswahl auf der erarbeiteten Typologie beruht, darf davon ausgegangen werden, dass die vorgestellten Einzelfallinterpretationen die grosse Heterogenität der Eltern von Kindern mit LRS in angemessenem Ausmass vertreten.

Die Auswahl der präsentierten Fälle basiert auf der sorgfältigen Lektüre der Textsegmente, welche der Typenbildung zu Grunde liegen. Die Fallauswahl wurde zusätzlich am Dendrogramm der zugehörigen Clusteranalyse (Abbildung 5, S. 138) überprüft. Im Zweifelsfall wurden diejenigen Fälle berücksichtigt, welche beim jeweiligen Cluster den kleineren Zuwachs an Heterogenität verursachten.

Einleitend sind an dieser Stelle einige Ausführungen dazu notwendig, in welchen Bereichen die herausgearbeiteten Gelingensfaktoren verortet werden können. Die interviewten Mütter und Väter beschreiben zwar Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation erwartungsgemäss in Bezug auf die Interaktion von schulischen Fachpersonen und Eltern, also auf das, was weiter oben als Kooperation im engeren Sinn bezeichnet wurde (siehe S. 144). Daneben haben aber für die Eltern auch die schulische Förderung und der Umgang mit dem Kind in der Schule einen zentralen Stellenwert. Diese Interaktion von schulischen Fachpersonen und Kind wirkt sich nicht nur aufs Kind aus, sondern spielt direkt in der Kooperation eine Rolle. Dieser Zusammenhang wurde bereits einleitend ins vorliegende Kapitel 5 beschrieben. An dieser Stelle wird er nun noch genauer erläutert. Er wird erstens daran deutlich, dass in den Interviews viele Eltern direkt auf Aspekte der Förderung zu sprechen kommen, wenn sie nach Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation gefragt werden. Zweitens beschreiben die Eltern die schulische Förderung und den Umgang mit dem Kind

in der Schule als zentrale Inhalte an Gesprächen mit den schulischen Fachpersonen. Drittens beeinflussen die schulische Förderung und der Umgang mit dem Kind in der Schule die Interaktion von Eltern und schulischen Fachpersonen massgeblich. Steht die Lehrperson z.B. in einem guten Verhältnis zum Kind, hat das eine positive Auswirkung auf die Beziehung der Eltern mit den schulischen Fachpersonen.

Ja ich denke wir verstehen uns gut, weil er [der Lehrer; Anm. MK] (..) sicher auch jetzt den Alois mag. Weil er halt im Sport einfach (..) wahnsinnig gut ist und der Lehrer ist auch sehr sportlich. Also, ich glaube darum verstehen wir uns gut, weil einfach (..) weil es irgendwie ums Kind geht und ich auch spüre, er hat das Kind (..) als Kind eigentlich gern. (M14, 283)

Zudem beschreiben die Eltern, dass das Vertrauen, welches sie den schulischen Fachpersonen entgegenbringen, damit zusammenhängt, wie sie die Förderung und die fachliche Kompetenz der Lehrpersonen einschätzen.

Also entweder hat man das Vertrauen in jemanden oder nicht und das ist so (...) ja, das hängt halt vom Eindruck ab, den man von jemandem hat (...) ja. Also auch ein Stück weit, für wie kompetent halte ich die Person am anderen Ende. (M6, 275-277)

Die Wichtigkeit, welche die Förderung und der Umgang mit dem Kind in der Kooperation von Schule und Familie einnehmen, wird auch bei den nachfolgenden Einzelfallinterpretationen an verschiedenen Stellen deutlich und dort jeweils mit weiteren Zitaten illustriert.

Schliesslich sei noch erwähnt, dass sowohl die elterlichen Erwartungen, Handlungen und Haltungen bezüglich der schulischen Förderung als auch in Bezug auf die Interaktion mit den schulischen Fachpersonen bereits als eine Dimension in die Bildung der Typologie eingeflossen sind (siehe Kapitel 5.1 und 4.3). Dabei wurde das Ganze aber auf einer höheren Abstraktionsebene betrachtet. Damit ist gemeint, dass es bei der Typenbildung in Bezug auf die elterlichen Erwartungen und Haltungen gegenüber der schulischen Förderung hauptsächlich um die Klarheit der Vorstellungen und das Ausmass an Zufriedenheit ging und weniger um den konkreten Inhalt oder Begründungen. Auch punkto Erwartungen, Haltungen und Handlungen bezüglich Interaktion von Schule und Familie ging es bei der Typenbildung darum, wie weit die Eltern die Förderung mit der Schule koordinieren wollen, wie aktiv ihre Handlungsstrategien und wie hoch ihre Erwartungen an die Umsetzung der eigenen Anliegen in der Schule sind. Die konkreten Inhalte spielten eine sekundäre Rolle. Bei der nachstehenden Beschreibung der Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation stehen nun diese konkreten Inhalte im Vordergrund.

5.2.1 Frau Soltermann²⁹ (M10), genügsamer Typ

Frau Soltermann ist die Mutter von Fabio, welchem der Schriftspracherwerb grosse Mühe bereitet. Sie lebt mit ihren beiden Kindern (Fabio und dessen jüngerer Schwester) in einem grösseren Dorf (F.). Ihre Muttersprache ist Schweizerdeutsch. Sie arbeitet im Service und im Verkauf, hat aber keine Berufslehre, sondern nur die obligatorische Schule absolviert. Sie lebt von den Vätern der beiden Kinder getrennt. Zu Fabios Vater besteht kein Kontakt mehr. Er ist Bodenleger, hat aber ebenfalls keine Berufslehre gemacht. Besonders zu erwähnen ist, dass Frau Soltermann sehr früh Mutter wurde und später eine schwierige Zeit mit Suchtproblemen erlebt hat. Sie hat aus diesem Grund einen sogenannten „Familienbegleiter“. Das ist ein Sozialpädagoge, welcher die Familie in allen Belangen unterstützt³⁰. Dieser steht Frau Soltermann nun schon seit knapp einem Jahr zur Seite.

Fabio ist zum Zeitpunkt des Interviews zwölfjährig und besucht die sechste Klasse. Die Familie ist vor zwei Jahren neu nach F. gezogen; Fabio hat deshalb in der vierten Klasse einen Schulwechsel hinter sich. Im Interview lag der Fokus auf der aktuellen Zusammenarbeit mit der Schule in F. Der Junge hatte schon früh Schwierigkeiten: Bereits der Spracherwerb verlief erschwert, in der Schule fiel er neben den LRS zusätzlich durch sein Verhalten auf. Er hat ein Aufmerksamkeitsdefizit, welches mit Ritalin therapiert wird. Gegenwärtig wird er in der Schule von der schulischen Heilpädagogin in Form von Integrierter Förderung (IF) im Bereich Schriftsprache unterstützt.

Umgang mit dem Kind in der Schule und schulische Förderung

Für Frau Soltermann ist mit dem Umgang, welchen die schulischen Fachpersonen mit dem Kind praktizieren, insgesamt sehr zufrieden und sie ist froh, dass dem so ist. Sie schätzt, dass die Lehrerin ressourcenorientiert ist und dem Kind wertschätzend gegenübertritt.

I: Das Sie eigentlich darauf vertrauen, das sind Fachpersonen, die wissen was sie machen. Da kann ich mit gutem Gewissen zustimmen, so?

M10: *Richtig. Richtig, ja. (4) Ja und ich glaube auch, dass sie irgendwie nur das BESTE wollen für (.) für jedes Kind [...]*

I: An WAS merkt man das?

M10: *[...] Bei der Lehrerin vom Fabio ist es so, dass sie ähm (.) schon sehr einfühlsam ist und auch die guten Sachen von den Kindern, (.) grösstenteils sieht. [...] und sie tut da schon (.) ihn immer, also wenn er dabei ist an dem Gespräch, ziemlich aufbauen und so und/ probiert das Gute zu sehen, nebst ALL dem negativen, das es dann noch hat. (383-385)³¹*

²⁹ Die Namen wurden durch zufällig gewählte aber vergleichbare Namen ersetzt. Im Gegensatz zu nicht sprechenden Ziffern oder Buchstaben bleibt durch diese Art der Pseudonymisierung der Leserfluss erhalten (Meyermann & Porzelt, 2014).

³⁰ Familienbegleitung ist ein sozialpädagogisches Angebot, welche zum Ziel hat, Familien in schwierigen Lebenssituationen zu unterstützen, deren Handlungs- und Erziehungskompetenzen zu vergrössern und ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken (Amt für Jugend und Berufsberatung Kanton Zürich, 2015). Das Angebot ist unabhängig von der Schule.

³¹ Bei der Zeilenangabe wird bei der Darstellung der repräsentativen Fälle auf das Kürzel verzichtet, weil es sich jeweils konstant um die gleiche interviewte Person handelt.

In diesem Interviewausschnitt wird auch das Vertrauen in die schulischen Fachpersonen deutlich, das den genügsamen Typen charakterisiert. Erwähnenswert ist zudem, dass der ressourcenorientierte Umgang mit dem Kind für Frau Soltermann an Elterngesprächen sichtbar wird. Die Mutter berichtet in diesem Zusammenhang, dass diese Wertschätzung des Kindes auch für sie als Mutter wichtig ist, weil dann die Gespräche mit der Lehrperson angenehm sind.

Und (..) eben auch für MICH, also (..) ist es sehr angenehm so ein/ mittlerweile ist es angenehm, so ein Gespräch zu haben in der Schule, weil ich weiss, dass sie (..) das nega/ also das Schlechte nicht auf die Seite schiebt, also (..) nicht NICHT erwähnt, aber einfach sie verpackt es so ein bisschen schön, so (..) dass äh/ dass es schon angenehm ist, so ein Gespräch zu haben. (387)

Frau Soltermann ist nicht nur mit dem Umgang, sondern auch mit der schulischen Förderung ihres Kindes zufrieden. Da sie entsprechend dem genügsamen Typen keine klare Vorstellung davon hat, wie die Förderung aussehen sollte, bleiben die Beschreibungen in diesem Bereich eher oberflächlich. Insgesamt ist es Frau Soltermann einfach wichtig, dass die Schule dem Kind spezielle Unterstützung bietet. Es findet keine Reflexion der Art und Weise dieser Unterstützung statt. Vielmehr vertraut die Mutter darauf, dass die Schule weiss, was sie dem Kind anbietet. Darauf wurde schon bei der Typenbeschreibung eingegangen (siehe 5.1.1).

Also für den Fabio, für (..) speziell jetzt meinen Bub ist es wichtig, (..) dass er eben so an die Hand genommen wird. Also dass er / (..) dass man sich auch spezifisch so für IHN Zeit nimmt. Oder eben dadurch, dass er ein bisschen Schwierigkeiten hat, ist es wichtig/ (..) Also zum Beispiel dieses IF finde ich SUPER (..) für den Fabio. (317-318)

Die schulische Unterstützung des Kindes ist gleichzeitig auch für die Mutter eine Unterstützung und eine Entlastung, weil sie sich nicht alleine um die Problemen ihres Kindes kümmern muss.

I: Sie haben auch gesagt äh (..) eben Sie fühlen sich zum Teil so ein bisschen ALLEINE gelassen mit diesen Problemen. Würden Sie sich dann wünschen/ (..) Also was genau müsste sein, dass Sie sich NICHT alleine gelassen fühlen?

M10: (6) Ja ich denke mal eben Unterstützung mit dem IF und eben mit dieser Aufgabenhilfe und die Lehrerin nimmt sich auch Zeit und so. (137-138)

Die Mutter wertet die schulische Unterstützung des Kindes als Leistung der Fachpersonen, welche auch ihr als Mutter zugutekommt. Daran wird die enge Verbindung der schulischen Förderung und der Zusammenarbeit von Schule und Familie sichtbar.

Speziell zu erwähnen ist bezüglich der schulischen Förderung die Hausaufgabenhilfe, welche das Kind vier Mal pro Woche in Anspruch nimmt. Dieses Angebot beschreibt Frau Soltermann als Entlastung. Sie ist froh, dass ihr Sohn die Hausaufgaben in der Schule mit einer Fachperson erledigen kann, weil es für sie schwierig ist, das Kind in diesem Bereich zu unterstützen (siehe 5.1.1).

Interaktion von Schule und Familie

Frau Soltermann hat keine klare Vorstellungen davon, wie die Zusammenarbeit gestaltet sein sollte: „*Ich weiss auch nicht so wirklich (lacht), was ich ähm (.) erwarte irgendwie so von der Schule*“ (131). Sie berichtet an verschiedenen Stellen im Interview, dass die Kooperation nicht so „*intensiv*“ (134) sei und dass es nicht so eine „*richtige*“ (164) Zusammenarbeit gäbe zwischen ihr und der Schule. Sie findet aber die Zusammenarbeit auch nicht schlecht oder problematisch. Die Zusammenarbeit ist für sie nicht so zufriedenstellend, weil sie häufig wegen Problemen ihres Kindes mit der Schule in Kontakt ist. Sie beschreibt aber, dass dies nichts mit den Lehrpersonen oder der Interaktion an sich zu tun hat, sondern eben mit den schulischen Schwierigkeiten ihres Kindes.

Nein, aber so von der schulischen Seite her, ich weiss/ (5) mmh könnte ich ihnen nicht wirklich sagen, was das/ eben/ (4) Für mich ist es einfach nicht so zufriedenstellend, weil der Fabio Probleme hat in der Schule, oder? Aber ich glaube nicht, dass das gross mit dem Lehrpersonal oder so zusammenhängt, sondern (..) schon mehr mit meinem Sohn. (141-142)

Die Kooperation findet hauptsächlich in Bezug aufs Verhalten und auf die Hausaufgaben statt, was bereits bei der Typenbildung erwähnt wurde (siehe 5.1.1). In diesem Bereich berichtet die Mutter von einer engen „*Verbundenheit*“ (222) zwischen ihr und der Lehrerin, damit das Kind keine Schlupflöcher hat, Hausaufgaben nicht zu erledigen. Das schätzt sie sehr.

Als Kommunikationsmittel kommt schwerpunktmässig das Aufgabebuch zum Einsatz, in welches sich die Lehrperson und die Mutter gegenseitig Mitteilungen schreiben und das sie sich zur Kontrolle der Hausaufgaben gegenseitig unterschreiben. Frau Soltermann berichtet zudem, dass viele Gespräche und Telefongespräche stattfinden. Diese Elterngespräche bezeichnet sie als den engsten Kontakt, der zur Schule besteht und findet sie sehr wichtig für eine gute Kooperation.

I: Warum sind Sie zufrieden, also was WAS ist dann gut? Und (.) was sind die Voraussetzungen, dass es eben gelingen kann (.) das Zusammenarbeiten. Verstehen Sie meine Frage?

M10: Ja. (..) ähm. (..) Also eben so der (.) Kontakt ist vor allem wichtig. Also ich finde diese Elterngespräche sehr wichtig, oder (.) auch dass (...) dass eben (.) diese Zusammenarbeit stimmen kann, dass sie mir (.) jederzeit anrufen kann oder ich ihr jederzeit anrufen kann. (192-194)

Gut findet sie auch Gespräche am Runden Tisch mit mehreren Beteiligten. Von einer Koordination bezüglich der Förderung berichtet die Mutter nicht. Sie wird zwar beigezogen und darüber informiert, was läuft und gab ihr Einverständnis zur integrierten Förderung. Eine eigentliche Koordination der Förderung findet aber nicht statt und wird von der Mutter auch nicht angesprochen. Diese Tatsache kann darauf zurückgeführt werden, dass zuhause ausser des konfliktbeladenen Sicherstellens der Hausaufgabenenerledigung, keine weiterführende Förderung stattfindet (siehe 5.1.1).

Im Weiteren schätzt es Frau Soltermann, dass die Schule Bereitschaft zeigt, auf die Anliegen der Eltern einzugehen und dass sie die Lehrerin insbesondere in Bezug auf die Hausaufgaben jederzeit anrufen darf. Die Erreichbarkeit der schulischen Fachpersonen ist für sie ein weiteres wichtiges Erfolgskriterium der Kooperation.

Die Mutter fühlt sich von den schulischen Fachpersonen verstanden und „gut aufgehoben“ (346). Dabei schätzt sie es sehr, dass die Lehrperson an Gesprächen auch von positiven Eigenschaften ihres Kindes berichtet. Das findet sie nicht nur fürs Kind wichtig, sondern auch für sich selbst als Mutter.

Aber sonst findet sie eigentlich den Fabio ein motivierter Schüler und so. Eben zu Hause finde ich das (.) nicht so, aber. Es tut mir dann jeweils gut, das zu hören in der Schule. (126)

Ja Elterngespräche sind dann jeweils schon/ Eben ich (.) gehe mit einem schlechten Gewi/ oder also mit einem schlechten Gefühl dort hin und dann schlussendlich (.) kommt doch etwas Positives dabei raus, also (.) kann ich doch etwas Gutes davon nehmen ja. (..) Ja. [...] Ich denke dort bin ich schon gut aufgehoben bei der Schule. (172-176)

In Anbetracht der Tatsache, dass es für die Mutter belastend ist, weil sie häufig in Kontakt ist wegen schulischen Problemen des Kindes, erhält diese Ressourcenorientierung an Gesprächen ein besonderes Gewicht in der Zusammenarbeit. Die Entlastung, welche die Ressourcenorientierung für die Mutter bewirkt, ist auch deshalb wichtig, weil sich Frau Soltermann für die Schulschwierigkeiten ihres Kindes schuldig fühlt.

Also ich bin mir am Anfang schon recht äh (..) ja wie will ich sagen, so schäbig vorgekommen oder so ja. Also/ (...) JA ich habe einfach auch von meinem Sohn viel auf mich genommen, also/ Ich habe immer gedacht, ich sei schuld, dass er das Problem hat und so. (363)

Im Weiteren wünscht sich Frau Soltermann von den schulischen Fachpersonen Informationen dazu, was in der Schule läuft, wie es dem Kind geht, was gut läuft und wo Verbesserungspotential vorhanden ist und wo die Mutter allenfalls noch mehr helfen könnte zu Hause. Hier stellt sich allerdings die Frage, inwiefern die Mutter allfällige Unterstützungsmassnahmen zu Hause tatsächlich umsetzen könnte, weil sie diesbezüglich über grosse Schwierigkeiten berichtet.

Frau Soltermann findet es im Weiteren für die Zusammenarbeit wichtig, dass der oben genannte Informationsaustausch direkt zwischen ihr und den schulischen Fachpersonen stattfindet. Ihr Sohn erzählt zu Hause nicht viel von der Schule und wäre ein unzuverlässiger Informationsübermittler.

Im Weiteren wünscht sich die Mutter Unterstützung von den Lehrpersonen in Bezug auf die Hausaufgaben. Sie schätzte es sehr, als die Lehrperson sie einmal diesbezüglich beriet und ihr Erklärungen gab, als sie etwas nicht verstand.

M10: [...] Was mein Ziel ist? (...) Informationen von meinem Kind einholen, oder eben wie es läuft in der Schule. [...] Ich gehe schon dorthin, um (.) hauptsächlich mich (..) zu informieren und auch zum Schauen, wie man (.) ja, wie man ihm weiterhelfen kann, also schon/

MK: Und was heisst ihm weiterhelfen? [...] Können Sie da ein Beispiel machen?

M10: (...) Also das letzte Mal bin ich in der Schule gewesen und dann (..) ähm hat er etwas vergessen, das Englischheft und (..) und ich bin auch nicht so ein Hirsch im Englisch und dann äh (.) hat sie mir zum Beispiel die Englischaufgaben erklärt, die dann für mich total einfach gewesen ist. [...] und wenn der Fabio und ich alleine zu Hause gehockt wären, dann hätten wir das müssen äh/ (..) Also ich hätte ihm nicht helfen können, weil er hätte es mir nicht erklären können. Also da habe ich auch gedacht, das ist sehr/ Ich habe dann zu der Lehrerin so spasseshalber gesagt gehabt: „Ja jedes Mal wenn wir jetzt Englischaufgaben haben, dann komme ich zuerst zu Ihnen. Dass Sie mir die Grundschriffe so ein bisschen erklären können“, oder? Weil dann/ (.) Dann wäre es auch einfacher für mich so. Also das ist jetzt ein Mal gewesen, wo wir das so gemacht haben, aber ich habe eben gedacht, das (.) wäre etwas Hilfreiches für mich, wenn ich nicht mitkomme. (lacht) Ja. mh=mh. Dass ich (.) so könnte Informationen einholen, (.) was äh die Aufgaben anbelangt. (240-251)

Über diese Beratung zu den Hausaufgaben hinaus wünscht sie sich, dass sie von der Lehrperson Tipps erhalten würde, wenn sie zu Hause Probleme mit dem Kind hat. Dies nicht nur in Bezug auf die Hausaufgaben, sondern darüber hinaus.

Und das ist auch ein Anliegen von mir, dass (.) wenn ich ein Problem zu Hause mit ihm habe, dass ich das vielleicht mit ihr (.) besprechen kann, oder dass sie mir kann einen Tipp geben, oder so. Und (...) ich ähm (..) ja ich (...) dass das gelingt. (199)

Sie berichtet, dass sie sich diesbezüglich vom Familienbegleiter fast besser unterstützt fühlt, als von der Schule.

Schliesslich ist es Frau Soltermann wichtig, dass die schulischen Fachpersonen mit ihr Kontakt aufnehmen, wenn es Probleme gibt. „Und eben, dass wenn etwas wäre, dass ich das erfahre irgendwie von (..) von der Schule“ (133). Dabei wünscht sie sich von den Lehrpersonen, dass sie ehrlich über die Probleme ihres Kindes berichten.

Ihren eigenen Beitrag für eine gelingende Kooperation sieht Frau Soltermann darin, dass sie im Aufgabenbuch Informationen dazu weitergibt, wie es mit den Hausaufgaben lief und kontrolliert, ob ihr Sohn alles erledigt hat. Zudem berichtet sie davon, dass sie am Besuchsmorgen war und dass sie regelmässig Gesprächstermine wahrnimmt.

5.2.2 Herr und Frau Blauberg (MV3), ambivalenter Typ

Herr und Frau Blauberg wohnen zusammen mit ihrem Sohn, Thomas, auf einem abgelegenen Bauernhof, den sie als Bäuerin und Bauer selbständig bewirtschaften. Beide Eltern haben eine entsprechende Berufslehre absolviert. Die Familiensprache ist Schweizerdeutsch.

Thomas besucht zum Zeitpunkt des Interviews die dritte Klasse und ist zehn Jahre alt. Er hat grosse Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache. Dabei bereitet ihm gemäss

den Eltern das Schreiben mehr Probleme als das Lesen. Thomas fiel schon im Kindergarten wegen graphomotorischen Schwierigkeiten auf, erhielt in der Folge Psychomotorik-Therapie, später Logopädie und zum Zeitpunkt des Interviews Unterstützung durch die Heilpädagogin in Form von integrierter Förderung (IF). Ausser dem Lesen und Schreiben hat Thomas keine Schwierigkeiten in der Schule.

Weil beide Elternteile am Gespräch beteiligt waren, sind die Textstellen für die Mutter mit M3 und V3 für den Vater markiert. Das gesamte Interview wird in der Folge aber als Einzelfall behandelt³². Wer die Äusserungen tätigt, wird dabei nicht gewichtet. Anzumerken bleibt, dass die Mutter während des gesamten Interviews den Lead behielt und die meisten inhaltlichen Äusserungen von ihr stammen. Sie ist es auch, die sich mehrheitlich um die schulischen Angelegenheiten des Kindes kümmert und mit den schulischen Fachpersonen interagiert.

Umgang mit dem Kind in der Schule und schulische Förderung

Herr und Frau Blauberg benennen Aspekte, welche den Umgang mit dem Kind betreffen, immer wieder direkt als Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation. So zum Beispiel den Umgang der schulischen Fachpersonen damit, dass das Kind nach Schlupflöchern sucht, um bestimmte Aufgaben nicht erledigen zu müssen.

I: Gibt es noch andere Aspekte warum Sie sagen, die Zusammenarbeit funktioniert? [...]

M3: [...] Ich denke, was wirklich/ was was vielleicht primär ist, ist/ man merkt ob der Lehrer selber Kinder hat, oder nicht. Das ist natürlich ein massgebender Punkt. [...]

I: Woran merkt man das denn?

M3: äh. Man hat die Erfahrungen nicht. Man weiss nicht, wie die Kinder ticken. [...] Einfach so so diese (.) Kinderspiele³³. [...] [Die Lehrpersonen; Anm. MK] die dann (.) keine Kinder haben, die können mit dem zum Teil gar nicht umgehen. Die sind dann schlichtweg überfordert. (M3, 254-258)

Insgesamt ist es den Eltern wichtig, dass die Lehrpersonen verständnisvoll mit dem Kind umgehen und keinen Druck ausüben. Auch dieses Anliegen beschreibt die Mutter direkt auf die Frage nach den Gelingensfaktoren der Kooperation.

I: Gibt es noch mehr Punkte, wo Sie das Gefühl haben, das wäre wichtig, wie die Zusammenarbeit gestaltet sein sollte, dass sie gelingen kann [...]?

M3: Also (..) Was ich mir jetzt einfach noch vorstellen könnte, ist dass/ Man sollte quasi NICHT die Kinder unter Druck setzen, im Sinne von die Kinder müssen das reinbringen, sondern (.) die LEHRER müssten quasi äh auch wie/ (..) das ist jetzt noch schwierig zu erklären. ähm. (..) Für die Lehrer ist es eigentlich relativ einfach. Eben: Wenn das Kind nicht funktioniert (pfeift) anziehen! (M3, 334-336)

³² Dieses Vorgehen wurde bereits in Abschnitt 5.1.2 begründet und wird weiter Reflexion des methodischen Vorgehens (6.3) diskutiert

³³ Damit meint die Mutter das erwähnte Verhalten des Kindes, nach Schlupflöchern zu suchen, um bestimmte Aufgaben nicht erledigen zu müssen.

Schliesslich haben die Eltern eine ganz klare Vorstellung davon, dass die Lehrperson eine klare Führung der Klasse übernehmen muss. Herr Blauberg spricht davon, dass der Lehrer der „Obervater“ (258) bzw. die Lehrerin die „Obermutter“ (258) der Klasse sein müsse. Dabei erwarten Herr und Frau Blauberg klare Verhaltensregeln im Klassenzimmer, die auch konsequent eingefordert werden. Sie beanstandeten allerdings, dass es nicht möglich sei, die Kinder stringent zu führen, weil die Klassen heute von vielen verschiedenen Lehrpersonen betreut werden. So erhielt das Kind pro Tag bei jedem Lehrerwechsel mehrere Gelegenheiten, negativ aufzufallen, ohne dass es Konsequenzen habe, weil jede Lehrperson das Kind zuerst aufs Neue erfassen müsse, bevor sie reagieren könne.

Obwohl die Eltern im Interview aussagen, dass sie von schulischen Inhalten zu wenig verstehen, als dass sie mitreden könnten, sind sie mit der Förderung im Bereich Schriftsprache unzufrieden und äussern teilweise sehr konkrete Erwartungen an die Schule. Allerdings stimmen diese nicht immer mit den aktuellen Erkenntnissen über den Schriftspracherwerbsprozess überein. So äussert Frau Blauberg zum Beispiel Kritik an der Lese-Rechtschreib-Didaktik. Auf Grund der elterlichen Äusserungen kann natürlich nicht geschlossen werden, ob tatsächlich Versäumnisse seitens der Schule vorliegen. Es liegt allerdings die Vermutung nahe, dass die Eltern das Vorgehen bemängeln, weil sie nicht verstehen dass heute (im Vergleich zu früher) viel länger beim lautgetreuen Schreiben verweilt wird, bevor weitere Rechtschreibregeln eingeführt werden (siehe 3.5.3).

Ich denke (.) das hat man von der Schule her in MEINEN Augen (.) vernachlässigt. Es heisst immer: Ja jetzt, die Rechtschreibung sei noch nicht so wichtig. Aber ich finde, wenn sie anfangen zu schreiben, sollen sie von Anfang lernen, richtig zu schreiben und nicht irgendwie. (M3, 52)

Die Mutter bemängelt in diesem Zusammenhang, dass die schulischen Fachpersonen die Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten des Kindes nicht rechtzeitig wahrgenommen haben, weil sie der Rechtschreibung zu wenig Beachtung schenkten. Zudem sind sie überzeugt, dass das Kind die Lehrpersonen täuschen konnte, weil es seine Schwächen geschickt kaschierte. Aus dieser Gegebenheit resultiert eine grosse Unzufriedenheit. Die Eltern drücken sehr klar aus, welche Erwartungen sie in diesem Bereich an die schulischen Fachpersonen haben. Sie möchten, dass die Lehrperson Schwierigkeiten registriert und dann sofort Unterstützungsmassnahmen ergreift.

Ich gehe doch nicht als Mutter, sind wir doch ehrlich, ich gehe doch nicht als Mutter alle zwei Wochen der Schule anrufen: „Wie läuft es jetzt?“ [...] Und dann erwarte ich vom Lehrer, das eben in DIESEM Moment, sobald ER [das Kind; Anm. MK] (.) irgendeine Fehlbewegung macht, vor allem solche Kinder (.) mit so einem Problem, dass da blitzartig gehandelt wird. (M3, 491)

Herr und Frau Blauberg finden, dass die Förderung anfänglich unstrukturiert und schlecht geplant war. Sie kritisieren im Weiteren auch spezifische Fördermassnahmen. So

waren sie zum Beispiel nicht einverstanden mit der von der Kindergartenlehrperson initiierten Psychomotorik-Therapie, weil sie es nicht so schlimm finden, wenn Kindergartenkinder nicht so schön zeichnen können. Sie sehen keinen Zusammenhang der Probleme im psychomotorischen Bereich mit der Schrift. *„Ein Arzt schreibt auch nicht schön. Und ein Arzt zeichnet auch nicht so toll, also ich meine mein Gott“ (M3, 93).* Es kann an dieser Stelle wiederum nicht beurteilt werden, ob die Psychomotorik-Therapie tatsächlich nicht zielführend war, oder ob den Eltern nicht bewusst ist, dass graphomotorische Schwierigkeiten den Schriftspracherwerb beeinflussen können und sich bereits beim Zeichnen manifestieren, wie dies im Fachdiskurs einheitlich beschrieben wird (siehe z.B. Wendler, 2001). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Mutter konstant von „Physiomotorik“ statt Psychomotorik spricht. Dies könnte als Indiz gewertet werden, dass sie gar nicht recht weiss, was dies für eine Therapieform ist.

Zufrieden sind die Eltern mit der Hausaufgabenhilfe sowie mit der Unterstützung, welche das Kind in der Logopädie erhält. Dabei ist es ihnen wichtig, dass die Förderung konstant ist. Sie bemängeln, dass teilweise Therapieunterbrüche als sogenannte Pausen stattfanden oder dass die Förderung auf Grund von anderen Prioritäten wie z.B. einem Singprojekt in den Hintergrund geriet. Wenn diese Konstanz nicht gegeben sei, gäbe es Rückschritte, welche kaum mehr aufzuholen seien. Scharf kritisieren die Eltern in diesem Zusammenhang den häufigen Personalwechsel in der Schule, weil das Kind unter solchen Umständen keine Fortschritte machen könne.

I: Und können Sie so ein bisschen beschreiben, wie (.) wir haben schon so ein paar Sachen, haben Sie auch schon gesagt, wie die Zusammenarbeit läuft, mit der Schule. Was ist da Alles gegangen. Wie haben Sie das gefunden?

V3: Ja die hm/ Das Hauptproblem ist gewesen, die (.) riesigen Lehrerwechsel, die wir gehabt haben. Dann hat man ihn die erste Klasse noch einmal machen lassen, (.) dass er bei seiner Lehrerin ist, oder. [...]

M3: //Man muss es richtig sagen//. Man hat dann gesagt gehabt nach einem halben Jahr man macht die ERSTE Klasse in zwei Jahren. [...] Und das ist eben gegangen mit dieser LEHRERIN eigentlich. Weil die hat Erste und Zweite gemacht. (atmet tief) Ja bis sie dann eben (.) Lämpen bekommen haben. Und dann in der (.) zweiten Klasse ist er dann zu der Frau Ding gekommen, Malzach. Und die hat dann geheiratet. Und dann ist sie für (.) sieben oder acht Wochen in die Flitterwochen und dann haben sie dort noch einmal etwa vier oder fünf verschiedene Lehrer gehabt. Ich meine, also da ist klar da/ da gibt es keinen Fortschritt. (MV3, 154-171)

Besonders schwierig fanden die Eltern, dass die Erstklasslehrerin gekündigt hatte. Sie sahen in der Repetition einer Klasse den Vorteil, dass das Kind nochmals bei der gleichen Lehrerin bleiben konnte. Das war dann natürlich nicht mehr möglich.

Dem obigen Zitat ist anzumerken, dass die Eltern wiederum auf eine Frage zur Zusammenarbeit direkt über einen Bereich berichten, der die schulische Förderung betrifft bzw. dass die Umstände in der Schule keinen Fortschritt ermöglichten. Dadurch wird einmal mehr betont, wie wichtig den Eltern die schulische Förderung in der Zusammenarbeit ist.

Herr und Frau Blauberg erwähnen im Zusammenhang mit dem häufigen Lehrerwechsel die Wichtigkeit der Absprachen, welche die schulischen Fachpersonen untereinander tätigen. Wenn eine neue Person die Förderung übernimmt, ist es in ihren Augen unumgänglich, dass sie sich mit den vorherigen Fachpersonen austauscht. Das kann ihrer Meinung nach den Nachteil des häufigen Wechsels schmälern. *„Das ist der einzige Vorteil gewesen in diesem Lehrerwechsel drin, dass die zwei Physiomotorik Lehrerinnen (.) auch sehr eng zusammenarbeiten“* (M3, 191). Die Wichtigkeit des gegenseitigen Austausches unter den Lehrpersonen nennen die Eltern auch in Bezug auf den stringenten Umgang mit störendem Verhalten.

Interaktion von Schule und Familie

Herr und Frau Blauberg sehen die Kontrolle der Hausaufgaben als gemeinsame Aufgabe der Schule und der Eltern. Dafür ist es ihnen wichtig, dass die Lehrperson jeweils kontrolliert, ob das Kind alle Hausaufgaben ins Aufgabenbuch eingetragen hat. Nur so können sie zu Hause sicherstellen, dass das Kind alles erledigt, was ihm aufgetragen wurde. Dieses System finden sie gut.

Als Kontaktform beschreiben die Eltern neben dem Hausaufgabenbuch Gespräche und Telefongespräche. Sie schätzen es, dass es immer wieder Gespräche gab, wenn etwas besprochen werden musste. Elternabende finden Herr und Frau Blauberg hingegen weniger nützlich, weil auf individuelle Fragen nicht eingegangen werden kann.

Ja. Ich meine es nützt nichts (.) Elternabende für alle Eltern zu machen (.) und sagen, wie es eigentlich wäre, weil (.) man kann gar nicht auf Fragen eingehen (.) und die wirklich alle solide beantworten können. (M3, 697)

Das kannst du brauchen also so Grundinformation der Elternabend, oder? Spezifische Fragen/ (..) Also dann wird dann vermutlich auch der Elternabend nicht mehr fertig, oder? Dann können sie eine ElternNACHT machen, oder? (V3, 706)

Den Eltern ist es wichtig, dass die schulischen Fachpersonen auf sie eingehen und das annehmen, was sie sagen und versuchen, es umzusetzen. Die Mutter beschreibt es als zentrale Voraussetzung für eine gelingende Kooperation, dass die schulischen Fachpersonen auf die Eltern eingehen und auf sie hören.

Also ich denke sicher, die Grundvoraussetzung ist einfach, eben das habe ich vorher schon einmal erwähnt, dass sie einfach wirklich auf das eingehen, was die Eltern sagen. Weil die Eltern kennen die Kinder. Ganz klar. (M3, 690)

Die oben erwähnten Personalwechsel, welche sich negativ auf die Förderung des Kindes auswirken, beeinflussen auch die Interaktion von Schule und Familie. Es ist für Herrn und Frau Blauberg nämlich schwierig, sich bei ständig wechselnden Ansprechpersonen zu orientieren. *„Kaum kennst du jemanden halbwegs, dann musst du schon wieder mit jemand anderem/ Ich weiss mittlerweile gar nicht mehr, wie die Lehrerin heisst, oder?“* (V3, 377-

378). Zudem ist es auch eine Herausforderung, dass mehrere Personen an der Förderung beteiligt sind, weil man als Eltern gleich mehrere Ansprechpersonen hat, die unter Umständen auch noch je andere Meinungen vertreten.

V3: Ja das ist dann natürlich noch dazu, du hast natürlich nicht nur ein Ansprechpartner. Du hast irgendwie vier, oder?

M3: Und vier Meinungen. (403-405)

Deshalb halten die Eltern Absprachen unter den Fachpersonen und eine Klärung der Zuständigkeiten für gewinnbringend.

Die Eltern schätzen es, wenn sie von den Lehrpersonen über Organisatorisches informiert werden. Zudem ist es ihnen wichtig, dass sie regelmässig darüber informiert werden, wie es dem Kind in der Schule geht. In Bezug auf die Hausaufgaben erwarten die Eltern sehr klare Informationen von der Schule und vor allem eindeutig definierte Aufträge. Sonst verstehen sie nicht, was das Kind machen muss und können ihm nicht helfen.

Im Weiteren spielen die Lernzielkontrollen eine besondere Rolle. Sie geben den Eltern Einblick ins schulische Geschehen.

Aber auf die andere Seite ich meine wir sehen ja nicht in die Schule rein. Und wenn wir keine Lernzielkontrolle nach Hause bekommen/ das ist die EINZIGE Kontrolle, die wir haben. Ja muss ich ganz ehrlich sagen, wenn wir keine Lernzielkontrolle haben, sehen wir nicht, was in der Schule abgeht. (M3, 490)

Es ist den Eltern also wichtig, dass sie Informationen über erfolgte Prüfungen erhalten.

Von der Schule erwarten die Eltern schliesslich, dass sie sofort informiert werden, wenn das Kind in Probleme hat. Es soll nicht bis zum nächsten regulären Elterngespräch abgewartet werden. Sie bemängeln, dass dies nicht immer geklappt hat.

I: Was haben Sie das Gefühl, nützt (.) die Zusammenarbeit? [...]

V3: Dass wir kein AHA-Erlebnisse haben, wie wir es am ersten Standortgespräch gehabt haben, oder? Am allerersten. Es immer geheissen hat, das Ganze, ja es laufe prima, es laufe prima. Und dann kommen wir an das Gespräch und dann heisst es: Ja, hätte man eigentlich/ also böse gesagt müsste er die erste Klasse noch einmal wiederholen und Zeug und/ (..) Da sind wir völlig perplex gewesen. (V3, 453)

Die Eltern möchten sich darauf verlassen können, dass sie von der Schule sofort hören, wenn etwas nicht stimmt. Dieses Vertrauen haben sie nicht.

Bezüglich ihres eigenen Beitrags in der Kooperation erachten es Herr und Frau Blau-berg als ihre Pflicht, den Lehrpersonen mitzuteilen, wenn sie die Hausaufgaben fürs Kind ungeeignet finden (siehe 5.1.2).

Zudem beschreiben sie es als ihren Beitrag ans Gelingen der Kooperation, zu kontrollieren, ob sich die schulischen Fachpersonen an Abmachungen halten. Des Weiteren sollen die Eltern, bei den Lehrpersonen Druck zu machen, damit dem Kind in der Schule schnell die notwendige Hilfe geboten wird, wenn es Probleme gibt.

Und wenn es dann eben nicht (.) blitzartig geht eben, sage ich als Eltern, dann muss man einfach in die Schule anrufen und einfach wirklich Druck machen. Sonst geht nichts. (..) Oder? (M3, 492)

Für die Eltern gehört es im Weiteren zu ihrer Aufgabe, sich in der Schule mehr durchzusetzen. „Ich denke als Eltern muss man einfach sicher mehr durchsetzen. Ganz klar“ (M3, 371). Die Eltern sollen nicht darauf vertrauen, dass die schulischen Fachpersonen schon wissen, was sie in der Förderung machen, sonst könne die Zusammenarbeit nicht gelingen. Sie müssen darauf achten, dass das Richtige gemacht wird. Die Eltern möchten also durch die Kooperation das schulische Geschehen beeinflussen.

5.2.3 Frau Toma (M13), bemüht-delegierender Typ

Frau Toma lebt mit ihrem Sohn, Kevin, in einem grösseren Dorf. Ihre Muttersprache ist Schweizerdeutsch. Sie hat eine kaufmännische Berufslehre gemacht und arbeitet als Sekretärin in der Schule, die ihr Sohn besucht. Frau Toma ist alleinerziehend. Kevins Vater arbeitet als Bauarbeiter und hat nur die obligatorische Schule besucht. Die Familie hat eine schwierige Zeit mit dem neuen Partner der Mutter hinter sich. Weil dieser straffällig wurde, besteht gegenwärtig kein Kontakt mehr zu ihm. Für Kevin war das ein grosser Verlust. Speziell zu erwähnen ist, dass Frau Toma als Kind selber grosse Schwierigkeiten hatte beim Schriftspracherwerb.

Kevin ist zum Zeitpunkt des Interviews elf Jahre alt und besucht die fünfte Klasse. Er hat neben den gravierenden LRS auch in anderen Bereichen Mühe, vor allem in der Mathematik. Gegenwärtig macht die Logopädin, welche ihn beim Lesen- und Schreibenlernen unterstützt, Abklärungen bezüglich Dyskalkulie. Bei Kevin verlief bereits der Spracherwerb verzögert, weshalb er schon von einer Logopädin unterstützt wurde, bevor er wegen den LRS Legasthenietherapie erhielt.

Umgang mit dem Kind in der Schule und schulische Förderung

Der Umgang mit dem Kind in der Schule ist für Frau Toma ein grosses Anliegen. Das erstaunt nicht, da der bemüht-delegierende Typ das Wohlbefinden des Kindes sehr stark gewichtet (siehe 5.1.3). Für die Mutter ist es zentral, dass das Kind und die schulischen Fachpersonen ein gutes Verhältnis miteinander haben. Dieses Verhältnis beeinflusst ihre eigene Beziehung zu den Lehrpersonen und ist somit ein wichtiger Faktor für das Gelingen der Zusammenarbeit.

Die CHEMIE muss nicht zwischen MIR und der Lehrerin stimmen, sondern zwischen dem KIND und der Lehrerin. Und ich tu einfach als Mutter mein Bestes dazu, dass das auch SO bleiben kann und dann habe ich nicht ein Problem mit jemandem. (502)

Frau Toma ist es zudem wichtig, dass kein Druck aufs Kind ausgeübt wird und dem Kind Wertschätzung wie z.B. Lob entgegengebracht wird. Dabei schätzt sie es auch, dass die Lehrerin eine „gesunde Art“ (230) hat, mit den individuellen Bedürfnissen der Kinder umzugehen. Dies vermeide Missgunst unter den Kindern und mache ihren Sohn nicht zum Außenseiter in der Klasse.

Frau Toma ist insgesamt dankbar dafür, dass ihr Kind in der Schule spezielle Unterstützung erhält. *„Und (..) JA das die Schule überhaupt so eine Unterstützung ANbietet. Also ich dazumal habe das ja nicht gekannt, dort ist man einfach die gewesen, die immer Zweier schreibt im Diktat“* (274-275). Sie findet es wichtig, dass die Förderung geplant und strukturiert ist und dass Förderziele gesetzt werden.

I: Wie sollte die Zusammenarbeit gestaltet sein, dass sie gelingt?

M13: *[...] Also ich denke es muss einen (.) gewissen Ablauf haben, oder. [...] Dass die Logopädin, oder die Legasthenietherapeutin (.) wenn sie mit einem Kind arbeitet (.) so eine klare Struktur hat, [...] Und äh, das denke ich das ist wahrscheinlich mal das Wichtigste, dass es auch strukturiert ist, dass man sich vielleicht Ziele SETZT. (313-320)*

Dabei will sie bei diesem Ablauf und den Zielen nicht mitreden, sondern überlässt die Förderung der Schule. Sie fühlt sich diesbezüglich nämlich nicht kompetent genug (siehe 5.1.3). Trotzdem hat sie in einigen Belangen eine klare Vorstellung. Sie findet es wichtig, dass differenzierende Massnahmen ergriffen werden und bei der Benotung die LRS berücksichtigt werden.

Es gibt ja solche, die haben GANZ eine schwere LRS und dann gibt es solche, die haben vielleicht eine leichtere und/ Also ich kann ja, mm/ oder wenn es diagnostiziert ist, die Problematik vom Kind, also das kann ja nicht sein, dass wenn denn der mit der schweren LRS zwölf Fehler hat, die gleiche Note bekommt wie einer der eine leichte hat und der hat auch zwölf Fehler. ALSO für MICH. (328)

Frau Toma nimmt für ihren Sohn keine Hausaufgabenhilfe in Anspruch. Sie findet sogar, dass dieses Angebot eine Strafe für Kevin wäre, weil es etwas Zusätzliches ist, das in der Freizeit stattfindet. Offenbar finden vor allem diejenigen Eltern die Hausaufgabenhilfe fürs Kind sinnvoll, welche es schwierig finden, das Kind zu Hause zu unterstützen. Frau Toma hat genügend Ressourcen, diese Hilfe selber zu bieten. Sie beschreibt in diesem Zusammenhang, dass es für sie ein Vorteil ist, dass sie selber als Kind von LRS betroffen war. Deshalb kann sie manchmal besser nachvollziehen, wo die Schwierigkeiten für ihr Kind liegen und ihm manchmal bei den Hausaufgaben besser helfen.

Also dadurch, dass ich das gleiche Problem wahrscheinlich gehabt habe, wie er, als Kind, [...] dort habe ich das Gefühl, habe ich ein bisschen Vorteil, dass ich wissen kann, wie es bei ihm vielleicht etwa abläuft. [...] So im Kopf. Und manchmal kann ich es auch gar nicht nachvollziehen. (129-133)

Frau Toma schätzt es, dass für ihr Kind von Anfang an in der Schule Hilfe da war. Der erste Schritt, um diese Unterstützung zu erhalten, war eine Abklärung beim schulpsychologischen Dienst. Die Mutter berichtet Positives von diesem Angebot. Als weniger gelungen bezeichnet sie die Zeit mit der Stellvertretung, als die Logopädin im Mutterschaftsurlaub war. In dieser Zeit war Kevin wenig motiviert für die Therapie. Erst seit die Logopädin aus der Babypause zurück ist, macht er wieder Fortschritte. Personelle Diskontinuität in der Förderung ist also ein hinderlicher Faktor.

Im Weiteren hat Frau Toma die klare Erwartung, dass sich die schulischen Fachpersonen in Bezug auf die Förderung miteinander absprechen. Sie geht davon aus, dass diese Absprachen stattfinden, weil es für sie ein absolutes Muss ist in der Förderung.

M13: Ja. (4) Also dort finde ich eben, diese Zusammenarbeit MUSS SEIN. Sonst funktioniert das wahrscheinlich nicht so wie es sollte

I: Warum nicht? (4)

M13: [...] Jetzt zum Beispiel die Logopädin, oder die Legasthien-therapeutin, die arbeitet mit dem KIND [...] einfach EINZELN. Und da ist die Lehrerin. Klar es ist immer das Kind, das kommunizieren kann. Aber wenn SIE einfach arbeiten und zum Beispiel die Lehrerin NICHTS (.) mitbekommt von dem, was sie arbeiten, oder sagen wir jetzt eben die Legasthien-therapeutin nichts mitbekommt von dem, was in der SCHULE läuft, also finde ich das noch relativ SCHWIERIG. Weil das Kind sagt/nimmt ja wahrscheinlich die Fehler, die es macht (.) NICHT WAHR. Das kann ja nicht sagen, ich mache das und das immer falsch. (412-416)

Frau Toma findet es nicht nur wichtig, dass sich die schulischen Fachpersonen untereinander absprechen, sondern dass die Lehrperson auch hinter den gewählten Fördermassnahmen steht und diese befürwortet. Wenn das der Fall ist, merkt es das Kind und kann die Therapie als etwas Positives annehmen.

Interaktion von Schule und Familie

Frau Toma findet es wichtig, dass die schulischen Fachpersonen und die Eltern in einem guten Verhältnis zueinander stehen und am gleichen Strang ziehen. Dies hat ihrer Meinung nach Auswirkungen aufs Kind.

Also dann ja wenn das KIND sich aufgehoben fühlt (.) und wenn keine Spannung sind, zwischen Schule und Elternhaus (6) dann ja, habe ich das Gefühl ist das schon ein grosser Teil (.) davon. (...) wo, ja dann habe ich das Gefühl stimmt diese Zusammenarbeit. [...] Wenn jetzt Spannungen sind zwischen der/ sagen wir zwischen dem (.) Elternhaus und der Lehrerin. Zwischen den El/ Also wenn schon dort so das Verhältnis nicht stimmt [...] dann gibt das so eine Schiefelage. Und das Kind hat wahrscheinlich Schul-Bauchweh, wenn es dann eben (.) SCHLECHT ist. Wo ich einfach das Gefühl habe, man zieht dann nicht am GLEICHEN STRICK und das wirkt sich auf die Psyche VOM KIND AUS. Weil das ist dann so zwischendrin, oder? (499-500)

Für sie liegt es in der Natur der Sache, dass sich die Eltern und die schulischen Fachpersonen in Bezug auf die Hausaufgaben absprechen müssen. Sie berichtet, dass sie sich mit der Therapeutin absprach, weil Kevin die Hausaufgaben nur wenig motiviert erledigte

und dass sie dann gemeinsam nach Verbesserungsmöglichkeiten suchten. Solchen Austausch schätzt sie sehr. Die Mutter fragt zudem in der Schule nach, wenn sie mit den Hausaufgaben oder den zusätzlichen Übungen aus der Legasthenietherapie nicht weiterkommt. Sie legt grossen Wert darauf, wenn sie in solchen Fällen Ratschläge erhält.

Letztthin habe ich sie auch gefragt zum Beispiel mit dem Diktat üben, oder (..) Wenn dann die Wörtchen richtig sind, dann kommen die I-Punkte und Ü-Punkte und Komma und Punkte, die man vergisst, oder. Wie fülle ich (..) dieses Hirn mit so vielen Informationen in einer Form, wo er es auch BEHALTEN kann? Es ist so wie, der Schwamm ist dann voll und speichert nichts mehr, oder? Und dann kommt dann aber auch wirklich umgehend ihre Antwort, was ich jetzt SONST noch könnte und so, das finde ich cool. Also das finde ich wirklich toll. (197-199)

Frau Toma schätzt, dass sie mit den schulischen Fachpersonen in konstantem Austausch ist, sei es per Telefon oder per Mail oder auch in kurzen Gesprächen. Das ist bei ihr sehr gut möglich, weil sie im Schulhaus ihres eigenen Kindes arbeitet und die Lehrpersonen wissen, dass sie dort immer erreichbar ist. Zudem schätzt sie, dass die schulischen Fachpersonen jederzeit erreichbar sind.

Die Mutter berichtet, dass am Anfang gemeinsame Gespräche mit der Lehrperson und der Logopädin stattfanden. Sie findet es aber nicht notwendig, regelmässige Gespräche zu halten mit allen an der Förderung beteiligten Personen, wenn die Förderung aufgegleist ist und alles funktioniert. *„Dann muss man ja nicht (..) periodisch noch eine Dreiersitzung machen, dass man die Lage besprechen kann. Weil dann finde ich, dann funktioniert es einfach“* (222). Das fand sie auch nicht nötig, als das Kind zu einer neuen Lehrperson wechselte. Für Frau Toma läuft der Austausch hauptsächlich über die Therapeutin, insbesondere was das Thema LRS anbelangt. Wie bereits erwähnt, geht die Mutter davon aus, dass sich die Lehrerin und die Therapeutin wiederum regelmässig absprechen.

Frau Toma möchte von den schulischen Fachpersonen auf dem Laufenden gehalten werden bezüglich der Förderung. Dazu scheint ihr ein strukturierter Ablauf notwendig. *„Ähnlich wie in der Administration auf dem Büro, oder, dass gewisse Abläufe koordiniert sind. Also es muss sicher eine gewisse Koordination haben“* (319). Sie will aber weder von der Logopädin noch von der Lehrerin detaillierte Informationen zum Vorgehen. Dies steht im Zusammenhang damit, dass sie die Förderung im Kompetenzbereich der schulischen Fachpersonen sieht.

M13: *Sie [die Logopädin; Anm. MK] tut mir jetzt natürlich nicht ääh (..) ins Detail sagen, jetzt haben wir das gemacht und jetzt haben wir das gemacht. Das muss sie auch NICHT. Also das muss sie genau so wenig (..) in meiner Sicht als Mutter, wie das die Lehrerin muss, was sie jetzt mit den Kindern für einen Lehrplan hat in den nächsten drei Wochen. Weil das der Lehrer BESSER als ich. Und der Therapeut wahrscheinlich auch, oder was er MUSS (..) machen mit dem Kind, dass es/ (lacht). Ja. Wohin, dass er will (..) mit den Kindern. I: Also Sie können das wie abgeben an die Schule.*

Frau Toma: Ja. (244-248)

Nur im Bereich der Benotung wünscht sie sich ein bisschen mehr Transparenz, damit sie Gewissheit hat, dass die Notengebung für ein Kind mit LRS fair ist.

Frau Toma erwähnt ausserdem Informationen zum organisatorischen Schulgeschehen. Sie wünscht sich, dass ein bisschen mehr Informationsbriefe nach Hause kommen, weil ihr Sohn zu Hause nicht zuverlässig alles erzählt. Gleichzeitig findet sie aber auch, dass sie sich selber an der Nase nehmen muss, die Informationen genau zu lesen.

Bezüglich der Information von Seiten der Schule schätzt es die Mutter, dass die Therapeutin zu Hause anruft, wenn es Probleme gibt oder dass Termine vereinbart werden, wenn es etwas zu besprechen gibt.

Als ihren eigenen Beitrag in der Kooperation sieht es Frau Toma als wichtig an, die schulischen Fachpersonen so zu akzeptieren, wie sie sind. Sie findet, dass sie nicht immer mit allem einverstanden sein muss, was in der Schule läuft und die Zusammenarbeit trotzdem gut sein kann.

Ihr ist es im Weiteren wichtig, mit der Schule offen zu kommunizieren. Das heisst für sie, dass sie die schulischen Fachpersonen darüber informiert, wo sie selber Schwerpunkte setzt. Dieser Austausch ist für sie eine zentrale Gelingensbedingung der Kooperation, weil es letztendlich dem Kind zugutekommt.

Ich habe ein Kind, das nicht/ dem geht es nicht einfach ring (.) in der Schule. Und DA ist mir wichtig, dass (..) dass ich SO mit der Schule und mit den Lehrpersonen kommunizieren kann, dass sie auch merken, wo sind die Schwerpunkte die ich jetzt (..) setze. Als Mutter. [...] Das ist für mich darum dann schon noch wichtig, dass ich die Zusammenarbeit habe (..) mit den Lehrpersonen, um denen auch zu vermitteln: Mir ist es wichtig, dass ER sich wohlfühlt. Dass ER die Leistung BRINGEN kann und dass er eben nicht unter Druck steht und halt NICHT, pff Fünfeinhalber und Sechser muss nach Hause bringen, weil ICH das fordere. [...] Und ich finde auch den Standpunkt wichtig, die die Eltern haben. [...] Oder das muss ja die Lehrerin auch so wie wissen. Wie ticken die Eltern? (443-450)

Dabei findet sie es bedeutsam, dass die Lehrpersonen sie als Mutter kennen, weil sie dann besser wissen, wie sie mit dem Kind umgehen müssen. Der Apfel falle bekanntlich nicht weit vom Stamm.

Zur offenen Kommunikation gehört es für Frau Toma auch, dass sie der Schule wichtige Informationen weitergibt. Dazu zählt sie den Bericht vom schulpsychologischen Dienst³⁴ aber auch private Angelegenheiten, die sich aufs Kind auswirken können.

Wir haben jetzt eine ganz schwere Situation gehabt, privat, also familiär, wo ich sie dann halt auch mit einbeziehe, weil das sind so Sachen, wo ich das Gefühl habe, da stolpert das Kind, oder. [...] Und ich finde dann, gerade so jemand, der Therapie macht mit einem Kind (.), also jetzt neben der Lehrerin, wo es eigentlich ja sowieso klar ist, aber das sind auch wichtige Personen, oder, die das wie wissen müssen, weil DIE (..) merken, weil sie die Kinder einzeln haben vielleicht auch noch ein bisschen eher/ Ui, wieso ist jetzt das Kind so

³⁴ Aus Datenschutzgründen darf der schulpsychologische Dienst in bestimmten Fällen keine Informationen ohne die Einwilligung der Eltern an die Schule weitergeben.

bedrückt, oder wa/ oder? Und auch DORT bin ich halt eine Mutter, die das offen kommuniziert. (192)

Frau Toma beschreibt, dass es ihre Aufgabe als Mutter ist, auch einmal bei den Lehrpersonen nachzufragen, wie es dem Kind geht. Sie findet, dass die Verantwortung für den Informationsfluss nicht alleine bei den Lehrpersonen liegt. Allerdings findet sie, dass sie selber vielleicht ein bisschen mehr nachfragen könnte. Die Schwierigkeit besteht für sie darin, als berufstätige Mutter die Zeit für solche Dinge zu finden. *„Beziehungsweise vielleicht auch die Problematik von mir als berufstätige Mutter, wo ich halt einfach die Zeit nicht habe, um (...) der Lehrerin anzurufen“ (338).*

5.2.4 Herr Stuki (V12), kooperativ-realistischer Typ

Herr Stuki ist Vater von drei Töchtern, die er zusammen mit seiner Frau, einer gebürtigen Engländerin, auf dem Land aufzieht. Beide Eltern haben einen universitären Masterabschluss. Der Vater hat Erziehungswissenschaften studiert und absolvierte zum Zeitpunkt des Interviews eine Zusatzausbildung zum schulischen Heilpädagogen. Er ist also mit dem schulischen Umfeld und mit dem Thema Lernschwierigkeiten aus eigener beruflicher Erfahrung bestens vertraut. Die Familie ist zweisprachig, denn die Erstsprache des Vaters ist Deutsch, diejenige der Mutter ist Englisch. In der Familie wird ein „Sprachen-Mischmasch“ gesprochen: Die Kinder sprechen untereinander fast nur Deutsch, der Vater spricht mit den Kindern ebenfalls hauptsächlich Deutsch, die Mutter Englisch. Die Eltern sprechen untereinander ein Gemisch von beiden Sprachen aber mehrheitlich Englisch.

Die Tochter mit den Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten heisst Alessia. Sie ist mit neun Jahren die Jüngste in der Familie und besucht zum Zeitpunkt des Interviews die dritte Klasse. Neben den LRS hat sie Mühe im emotionalen Bereich: Sie hatte bis in die erste Klasse häufig Wutanfälle. Zudem fällt es ihr wahnsinnig schwer, sich zu organisieren. Sie erhält seit der zweiten Klasse regelmässig Unterstützung zuerst von einer Heilpädagogin, seit der dritten Klasse von einem Heilpädagogen.

Umgang mit dem Kind in der Schule und schulische Förderung

Herrn Stuki ist es sehr wichtig, wie in der Schule mit dem Kind umgegangen wird. Bei ihm wird besonders deutlich, dass die Interaktion der schulischen Fachpersonen mit dem Kind die Kooperation von Schule und Familie beeinflusst. Wenn der Umgang wertschätzend ist, hat das für die Eltern einen positiven Einfluss auf die Beziehung mit den schulischen Fachpersonen.

V12: [Der SHP; Anm. MK] ist einfach so wirklich ein lässiger Typ und da hast du das Gefühl, der macht das schon. [...] Und man geht dann einfach, einfach mit einer (.) positiven Grundstimmung hinein. [...] Also so etwas die persönliche Komponente, spricht mich jetzt diese Person persönlich an, hat nach die-

ser Erfahrung einen grossen Einfluss, für mich jetzt so. Auch wie ich seine Förderung jetzt auch grundsätzlich einschätze.

I: Also [...] du denkst, der macht dann // schon. //

V12: // Ja, der macht // das schon auf eine gute Art.

I: Und aufgrund von was schliesst du das zu wissen?

V12: Einfach weil ich ihn, also wie ich ihn erlebt habe im Umgang mit den Kindern. [...] Ja, das ist jetzt wirklich einer dieser Menschen, da siehst du ihn interagieren mit Kindern, da weisst du, das ist gut, das ist gut, das machst du gut. (193-199)

Zum wertschätzenden Umgang gehört für den Vater auch das ressourcenorientierte Arbeiten und die emotionale Unterstützung des Kindes.

Wie im oben zitierten Ausschnitt deutlich wurde, spielt für Herrn Stuki nicht nur der Umgang, sondern auch die schulische Förderung des Kindes eine zentrale Rolle in der Kooperation. Es besteht wiederum ein direkter Zusammenhang mit der Interaktion zwischen Schule und Familie, denn ob er sich mit den schulischen Fachpersonen gut versteht, hängt für ihn damit zusammen, wie er deren Förderung einschätzt.

An die Förderung hat der Vater klare Vorstellungen und Erwartungen, die er teilweise sehr differenziert beschreibt. Seine Ausführungen verdeutlichen, dass er die Schwierigkeiten des Kindes sehr genau beobachtet und selber eine Vorstellung des Schriftspracherwerbs hat, welche mit dem aktuellen Fachdiskurs übereinstimmt.

Ich habe eigentlich das Gefühl gehabt, sie übe einfach immer wieder das Gleiche. [...] Sie hat (.) [...] mit Alessia so viel mit Blitz-Lesewörtern gearbeitet, wo ich dann gefunden habe, das ist jetzt genau das Verkehrte. Quasi, ich habe bei ihr eher darauf tendiert, man sollte eine Stufe zurückgehen und wieder [...] buchstabierend lesen. Dass sie wirklich einfach das Langsame, eins nach dem Anderen. Weil sie wirklich, also auch jetzt beim Lesen, sie springt/also sie tut manchmal nicht nur Buchstaben vertauschen, sondern auch ganze Wörter. (67-68)

Diese Differenziertheit der Beschreibungen ist darauf zurückzuführen, dass er als angehender schulischer Heilpädagoge sehr gut über das Thema LRS und die damit zusammenhängenden Schwierigkeiten informiert ist.

In der Förderung wünscht sich Herr Stuki eine klare, differenzierte Diagnosestellung, auf welcher die Unterstützungsmassnahmen aufbauen. Er hat den Anspruch, dass genau hingeschaut werden sollte, welche Schwierigkeiten ein Kind hat und die Förderung darauf abgestimmt werden muss. Das war in der Vergangenheit nicht immer so, was er beanstandet.

Und dann bei mir ist halt das Problem gewesen, dass ich, dass ich die Art vom (..) Lese-,Schreiberwerb in der ersten und zweiten Klasse didaktisch unsinnig fand. Also sie haben eben sehr schnell mit diesen Blitzwörtern gearbeitet. [...] Das ist einfach eine Verstärkung von dem gewesen, [...] das eher ihr Problem ist. [...] Wo ich irgendwie wie das Gefühl gehabt habe: „Jetzt (.) schau mal hin was das Kind eigentlich für Förderung bräuchte.“ (85-87)

Diese Ausführungen betreffen die ehemaligen schulischen Fachpersonen der Tochter. Wie oben bereits deutlich wurde, ist der Vater mit der aktuellen Förderung und dem Heilpädagogen, der sein Kind seit einer Weile betreut, besser zufrieden.

Herr Stuki beschreibt die Diagnose nicht nur wegen der Möglichkeit der genau aufs Kind abgestimmten Förderung als wichtig, sondern auch, weil sie für die Eltern entlastend ist. Dank ihr wissen die Eltern, woran die Schwierigkeiten des Kindes liegen.

Ein weiterer Punkt, welcher Herr Stuki erwähnt, ist die Kontinuität der Förderung. Er bemängelt, dass es bei Lehrerwechseln Verzögerungen gibt und Wartezeiten entstehen.

Und dann ist es so, die kommt dann die neue Lehrperson, oder, und dann muss sie auch zuerst wieder ein paar Wochen mal überhaupt wieder in der Klasse drin sein und das also, das führt dann immer wieder so zu Verzögerungen. (151)

Er beschreibt auch eine Situation mit einer Stellvertretung als sehr ungünstig, weil dann den Schwierigkeiten seiner Tochter nicht auf den Grund gegangen wurde.

Also die erste, zweite Klasse-Situation, da ist so ein bisschen das Problem auch noch gewesen, dass die Lehrperson (4) hat einen halbjährigen Urlaub gehabt, würde ich sagen. Also dort hat es dann noch so Stellvertretungssituationen gegeben in dieser Phase drin. Und das ist sehr unglücklich gewesen, weil man dann so wie/man ist dann so einfach an der Thematik dran und dann/oder beziehungsweise es ist dann sogar offensichtlich geworden, dass ein Thema da ist. Und dann ist diese in den Urlaub gegangen, auf eine Weltreise. Und dann ist da gerade diese Stellvertreterin gekommen, und dann, wo wir mit ihr dort gewesen sind, dass wir quasi über das Thema hätten sprechen können, ist dann wieder der Retourwechsel gekommen. (91)

Für ihn ist der Lehrerwechsel ein Grund, dass er sofort mit der Schule Kontakt aufnimmt, damit die gewünschte Kontinuität stattfinden kann.

Mit der Problematik der Diskontinuität bei Lehrerwechsel hängt für Herrn Stuki wie schon bei den Blaubergs die Absprache unter den schulischen Fachpersonen zusammen. Diese findet er nicht nur bei Lehrerwechseln wichtig, sondern auch unter den verschiedenen Fachpersonen, die an der Schule tätig sind. Er hätte es z.B. begrüsst, wenn die Lehrperson auch einmal die Logopädin um Rat gebeten hätte.

Interaktion von Schule und Familie

Herr Stuki beschreibt, dass die persönliche Beziehung zwischen ihm und den schulischen Fachpersonen in der Zusammenarbeit eine wichtige Rolle spielt. Das klappte bei der Heilpädagogin, welche zuerst für das Kind zuständig war, nicht gut. Er führt dies unter anderem auf deren Persönlichkeit zurück.

Also mit dieser Heilpädagogin haben wir eigentlich nie den Draht gehabt. [...] Ich habe das Gefühl, das ist eine Persönlichkeitsgeschichte. Sie ist sehr/ich glaube sie ist sehr eine gute Heilpädagogin, sehr geduldig, sehr/aber sehr proper, sehr genau. Und wir sind sehr chaotisch. (92-93)

Mit dem neuen Heilpädagogen versteht er sich viel besser, weil er einen ähnlicheren Hintergrund hat, wie die Eltern. Das wirkt sich für den Vater direkt auf die Stimmung an Gesprächen aus.

Für Herrn Stuki ist es in der Zusammenarbeit zentral, dass sich die Schule und die Eltern bezüglich der Förderung absprechen (siehe 5.1.4). Er möchte, dass alle Beteiligten am gleichen Strang ziehen und sich bezüglich des Vorgehens einig sind. Nur so erlebe das Kind seine Umwelt stringent und könne Lernen. Dabei geht es nicht nur um die Absprache von einzelnen Förderinhalten, sondern darum, dass die Eltern und die schulischen Fachpersonen eine gemeinsame Haltung erarbeiten.

Also ich finde die Tatsache, dass wir jetzt auch es geschafft haben, dies so ausdiskutieren, dass wir zumindest/Also ich habe das Gefühl, dass Alessia gemerkt hat nach dem Gespräch in der dritten Klasse: „Aha ok, jetzt ist es wieder auf einer Ebene.“ [...] Also von dem her wirklich die Kohärenz in dem, in dem, im Vorgehen. Und, und da geht es nicht nur darum, dass man, dass man also quasi die Handlungen miteinander abspricht, sondern, dass man wirklich, auf eine Ebene von, von, auch auf der Verständnisebene Kompromisse findet. (321-324)

Herr Stuki schätzt es in der Zusammenarbeit, dass die Schule offen ist, Gespräche zu führen und sich jederzeit Zeit nimmt, auf Anliegen der Eltern einzugehen.

Ja also bei uns ist es so, das ist sehr gut, wir haben jederzeit, das sagen sie auch deutlich als Schule, wir haben, wir können jederzeit daher kommen. Und einfach sagen wir, ich würde jetzt mit dir über was auch immer. Und das ist wirklich eine Gesprächskultur bei der ich das Gefühl habe, in diesem Schulhaus wird sie sehr gut transportiert. Ich glaube, also ich weiss nicht, ob nur wir das so wahrnehmen, aber so das Gefühl wirklich einfach hereinzulaufen und und mit den Leuten zu reden, das ist wirklich/das vermitteln sie sehr gut. (256)

Dabei begrüsst er es, dass an den Gesprächen grundsätzlich immer alle an der Förderung beteiligten teilnehmen. Als Kontaktform schätzt der Vater auch Elternabende, um allgemeine Informationen zu erhalten und zu wissen, wie die Lehrpersonen in der Schule arbeiten. Für ihn ist es bedeutsam, dass er die Lehrpersonen als Fachpersonen kennenlernen kann, damit er weiss, wie sie ihre pädagogische Arbeit realisieren.

Wenn jetzt die Kinder irgendwie ein kleines Theaterstückchen aufgeführt hätten. Das ist schön und gut. Aber ich finde es dort wichtig, wirklich, dass sie als Fachperson in ihrer Rolle vor mir/vor uns hinsteht und sagt, das bin ich. Weil dann hast du einen Anknüpfungspunkt auf dieser Ebene. Ich möchte ja nicht, weiss auch nicht, als Nachbarin oder so mit ihr reden. (287)

Herr Stuki schätzt hingegen den informellen Austausch mit den schulischen Fachpersonen nicht sonderlich, weil ihm diese Kontaktform gar nicht liegt.

Für eine gelingende Kooperation findet es der Vater im Weiteren wichtig, dass die Schule den Eltern vermittelt, dass sie willkommen sind und dass die Eltern ernst genommen und respektvoll behandelt werden. Im Weiteren ist es für ihn zentral, dass er für persönliche Angelegenheiten nicht be- oder verurteilt wird.

Es ist immer so die Frage wie weit öffnest du dich als Eltern. Weil du hast ganz viele Sachen zu Hause, die sind, ja die sind sehr persönlich oder. Und wo, wo, wo, wo aber zur Thematik des Kindes dazugehören könnten. Und dort ist es schon entscheidend zu wissen, dass nichts/also dass du einfach nicht negative Rückmeldungen bekommst, negative Kommentare. [...] Also so das Gefühl, nicht beurteilt, nicht verurteilt zu werden für das, ja quasi irgendwie so. (245-249)

Er beschreibt in diesem Zusammenhang, wie wichtig es ist, dass er den schulischen Fachpersonen vertrauen kann.

Aber es fällt mir aus der Elternperspektive, und dass ist jetzt interessant, weil es aus der Lehrerperspektive eine ganz andere Wahrnehmung ist. Aus der Elternperspektive fällt mir auf, wie wahnsinnig delikat die Situation ist. Und wie wahnsinnig eine Vertrauenssituation dass das ist. Wie, ja also eben, also als Lehrer habe ich irgendwie das Gefühl, wir reden über ein Sachproblem. Und als/wenn ich als Vater in dieses Gespräch hinein gehe, dann merke ich, da geht es um/das ist sehr eine persönliche Angelegenheit, oder. (249-252)

Herr Stuki erwartet von der Schule Informationen bezüglich Organisatorischem, wie z.B. Terminabsprachen und zu den Hausaufgaben. Er findet es schwierig, dass die Schule kommuniziert, die Eltern sollten den Kindern bei den Hausaufgaben nicht helfen, sondern die Kinder machen lassen. Er ist der Ansicht, dass sich die Lehrpersonen nicht bewusst sind, wie viel die Eltern zu Hause helfen und ist zum Schluss gekommen, dass er die Kinder unterstützen muss, damit sie nicht unter Leistungsdruck kommen. Hier wünscht er sich in der Kommunikation weniger Diskrepanz.

Des Weiteren findet es Herr Stuki wichtig, von der Schule über getroffene Fördermassnahmen informiert zu werden. Er möchte wissen, warum sein Kind mit dem schulischen Heilpädagogen arbeitet. Für ihn war es verwirrend, als das Kind einmal nach Hause kam und berichtete, mit dem SHP gearbeitet zu haben und er als Vater den Grund nicht kannte.

Der Vater findet es in der Zusammenarbeit zentral, dass der Austausch regelmässig stattfindet und dass die Eltern von der Schule rechtzeitig informiert werden, wenn sich Probleme anbahnen.

*I: Was hast du das Gefühl, bräuchtest du/bräuchtet ihr als Eltern?
V12: (4) Ich (...) glaube (...), was ich mir so ein bisschen wünschte, wäre (...) eine aktivere Kontaktaufnahme, wenn sich solche Problemstellungen abzeichnen. [...] Ich habe oft das Gefühl, es liegt schlussendlich an den Eltern. Wenn die Eltern nicht gehen, dann werden einfach/dann wird einfach weitergelebt bis zum nächsten Standortgespräch, und welches einmal im Jahr stattfindet [...] Und das kann eine wahnsinnig lange Zeit sein. Bis dann quasi dieses Gespräch dann einfach ritualisiert einmal stattfindet. Wo ich mir wirklich als Vater wünschen würde, dass ich mich darauf verlassen kann, dass, wenn etwas am schief laufen ist, dass ich auch von Seiten der Schule her ein Zeichen bekomme. Also ein Telefon oder so. (205-209)*

Herr Stuki beschreibt als eigenen Beitrag, den er für eine gelingende Kooperation leistet, den Respekt, den er den schulischen Fachpersonen entgegenbringt. Er bemüht sich sehr, den Kompetenzbereich der Lehrpersonen zu respektieren.

Also, eben meine Situation/ Ich finde wirklich und das haben wahrscheinlich alle, die aus dem pädagogischen Umfeld kommen, mein Grundziel ist immer, niemandem so fest auf die Füsse zu stehen, dass es nachher schädigend wird. (313)

Er und seine Frau halten sich deshalb zurück, wenn sie mit Dingen in der Schule unzufrieden sind, die aber für die Kinder stimmen.

Weil es ist die Schule der Kinder. Nicht unsere. Und es muss für sie stimmen. Und wenn sie [die Lehrerin; Anm. MK] irgendetwas macht, das wir völlig daneben finden, aber für unsere Kinder ist es ok, wunderbar. So ein bisschen/eben, das hat wahrscheinlich mit dieser Rolle zu tun, dass wir uns immer sehr bemüht haben wirklich zu sagen, das ist ihre Schule. Und solange es für sie stimmt, stimmt es. (315)

Im Weiteren erachtet er es als seine Aufgabe, die schulischen Fachpersonen über private Angelegenheiten zu informieren, wenn sie für das schulische Lernen wichtig sind. Weiter oben wurde schon deutlich, dass er dies aber nur tun kann, wenn er darauf vertraut, nicht dafür verurteilt zu werden.

Schliesslich ist es dem Vater bewusst, dass es auch in seiner Pflicht steht, Informationen von der Schule einzuholen. Er beschreibt dies im Zusammenhang mit seiner teilweise nicht erfüllten Erwartung, dass die Schule auf ihn zukommt, wenn etwas schief läuft.

Aber dort muss ich auch sagen, dort sind natürlich auch wir als Eltern ein bisschen (...) lasch. Also ich meine, andere gehen wahrscheinlich ihr Kind alle sechs Wochen einmal von der Schule abholen und dann ergibt sich ein Schwatz mit der Lehrperson, oder. Das machen jetzt wir nicht. (214)

5.2.5 Frau Haldenberg (M7), kämpferischer Typ

Frau Haldenberg lebt mit ihren beiden Söhnen und ihrem Mann in einer kleinen Stadt. Die Mutter ist Ergotherapeutin und der Vater Ingenieur. Die Mutter hat eine Fachhochschule absolviert, der Vater hat einen universitären Abschluss (Doktorat an der ETH). Beide Eltern sind Holländer und sprechen mit den Kindern in ihrer Erstsprache. Frau Haldenberg spricht sehr gut Deutsch, das Führen des Interviews stellte in keiner Weise ein sprachliches Problem dar.

Rees ist der ältere der beiden Söhne. Er ist zum Zeitpunkt des Interviews zehn Jahre alt und besucht die vierte Klasse. Er hat sowohl im Schreiben als auch im Lesen grosse Schwierigkeiten. In anderen Fächern hat das Kind keine Probleme, ausser wenn es darum geht, seine Fähigkeiten schriftlich unter Beweis zu stellen. Er erhielt zuerst Unterstützung von der schulischen Logopädin. Die Eltern waren aber mit dieser Förderung unzufrieden und haben deshalb auf privater Basis eine Legasthien-therapeutin organisiert, welche das Kind regelmässig unterstützt. Zudem arbeitet eine Heilpädagogin in der Klasse, welche die Schülerinnen und Schüler je nach Bedarf individuell unterstützt.

Umgang mit dem Kind in der Schule und schulische Förderung

Frau Haldenberg ist der Umgang mit dem Kind in der Schule äusserst wichtig. Sie findet es nicht gut, wenn die Lehrpersonen Druck aufs Kind ausüben und sie erwartet einen wertschätzenden Umgang mit dem Kind. Für sie ist es ein Grund, mit der Schule Kontakt aufzunehmen, wenn sie das Gefühl hat, der Umgang mit dem Kind sei nicht adäquat. Dabei nimmt sie auch in Kauf, dass es Konflikte geben könnte.

Und dann ist der erste Deutschtest gekommen mit dem entsprechenden Resultat für einen Legastheniker. Und dann hat sie [die Lehrerin; Anm. MK] ihn vor die Klasse geholt und fragt, ob er überhaupt je seine Hausaufgaben gemacht habe. Und das ist dann wieder der Moment gewesen, in dem ich gefunden habe. Ok. Das ist erstens das letzte Mal, dass das passiert ist. Da habe ich auch direkt/ und weil ich mich extrem gut mit der Schule auskenne. Ich bin sehr aktiv in der Elternpartizipation. Schon über Jahre. Ich kenne den Weg und habe auch keine Angst, mich mal mit einer Konfliktsituation auseinanderzusetzen mit der Schulleitung, der Schulpflege. Und wer auch immer. Ich bin zur Schulleitung gegangen. Und ich habe gefunden: „Kannst du jetzt mal mit der Lehrerin reden? Sonst nehme ich mein Kind aus der Schule. Das lass ich mir nicht bieten von der Schule.“ (114-118)

An diesem Interview-Ausschnitt wird deutlich, dass sich für Frau Haldenberg der Umgang mit dem Kind in der Schule direkt auf die Zusammenarbeit auswirkt, denn es kann zu Auseinandersetzungen zwischen Schule und Eltern führen, wenn die Eltern mit dem Umgang nicht zufrieden sind.

Frau Haldenberg erwartet, dass die schulischen Fachpersonen über LRS Bescheid wissen. Sie bemängelt allerdings deren fachliche Kompetenz auf Schärfste. Sie hat zum Beispiel den Eindruck, dass die Lehrperson schlecht über die Problematik LRS informiert ist und nicht adäquat mit den Lernschwierigkeiten des Kindes umgehen kann.

Ja. Und da ist dann einfach klargeworden, wie wenig Ahnung die Lehrerin hat, wo das Problem ist. Was das eigentlich heisst. Was ist eigentlich legasthenisch sein? Oder dyslektisch? Was/ was kennt sie da? Wieviel Empathie kann sie aufbringen, für ein Kind mit so einem Problem. (137)

Es ist der Mutter aber ein grosses Anliegen, dass ihrem Kind geholfen wird. Sie erwartet von der Schule, dass sie dem Kind die nötigen Unterstützungsmassnahmen bietet und dass die Förderung strukturiert und geplant ist. Sie kritisiert die logopädische Unterstützung, welche das Kind in der Schule erhielt, weil sie planlos und nicht zielorientiert war.

Bei dem Elterngespräch wird dann einfach erwähnt: „Es geht einmal in der Woche in die Logopädie.“ Da läge kein Bericht vor. Das ist nicht strukturiert organisiert. Da wird einfach einmal ein bisschen hingearbeitet. (168)

Ich könnte als Ergotherapeutin, dürfte ich das gar nicht bei der Arbeit. Jemand kommt. Da wird eine Art Protokoll geführt. Was haben wir heute gemacht? Was ist das Ziel gewesen? Was haben wir erreicht? Was ist das Ziel für die nächste Woche? Und so machst du weiter, damit es dann sichtbar wird. Und. Soviel Sichtbarkeit gibt es nicht bei der Logopädie und nicht in der Zusammenarbeit mit der Schule und den Problem von dem Legastheniker. (296-297)

Insgesamt verurteilt sie deshalb die Logopädie der Schule als „*unseriöse Disziplin*“ (442), welche sie keinen Nutzen bringt. Einzig von der Unterstützung durch die Heilpädagogin, welche das Kind in der dritten Klasse besuchte, berichtet die Mutter Positives. Sie beschreibt die Heilpädagogin als sehr erfahren und sympathisch und bedauert, dass sie inzwischen pensioniert wurde.

Frau Haldenberg ist davon überzeugt, dass dem Kind geholfen werden kann. Auch wenn es Mühe beim Schriftspracherwerb hat, müsse darauf hingearbeitet werden, dass es mit den Schwierigkeiten fertig wird, in einer „*Welt, in der man Lesen können muss und Schreiben*“ (326). Dabei ist es ihr wichtig, dass dem Kind individuelle Unterstützungsmassnahmen geboten werden. Neben speziellen Förderstunden erwartet sie auch den Einsatz von Hilfsmittel, wie z.B. dass das Kind mit dem Computer schreiben darf, statt von Hand. Sie beschreibt, dass sie von der Schule eigentlich das Gleiche erwartet, wie Eltern, deren Kinder keine LRS haben, „*aber mit ein paar kleinen Anpassungen, hier und da*“ (372). Solche Anpassungen erwartet sie auch bei Prüfungen. Sie ist frustriert, wenn das Kind bei Prüfungen schlecht abschneidet, weil es über das Lesen und Schreiben stolpert. Sie erwartet, dass die Lehrpersonen solche Probleme wahrnehmen und dem Kind entgegenkommen.

Und das hat sich dann wieder mal beim Englischtest gezeigt, in dem ein Satz angefangen hat: „Manuela is living in B.“ Und wo er das Wort oder den Namen Manuela nicht entziffern konnte. [...] Daheim bekommt man dann den Test. [...] Und dann habe ich ihn gefragt, was das Problem ist. Dann ist eigentlich direkt klar gewesen. „Ich kann Manuela nicht lesen.“ [...] Ein paar Tage später habe ich den gleichen Satz nochmal wiederholt mit Jil und dann ging es. Und das ist dann sehr frustrierend, gell. Für mich, die es feststellt. Für ihn, der schlechte Noten holt. Und grosser Frust liegt auch noch, dass die Lehrerin selber nicht frustriert wird von so etwas. Null Verständnis. Null Verständnis. (188-190)

Frau Haldenberg ist es wichtig, dass schulische Schwierigkeiten wahrgenommen werden und dass danach schnell gehandelt wird. Sie bemängelt, dass sie in der Schule vertröstet wurde, als sie die Lehrpersonen auf die Schwierigkeiten des Kindes ansprach. Es hiess, die Schwierigkeiten würden sich schon noch legen, es sei alles normal. Die Mutter kritisiert, dass zu lange abgewartet wurde. Sie findet es wichtig, dass schnell eine Diagnose gestellt wird. Im ersten Schritt reiche es, wenn die Lehrperson feststelle, dass etwas „*auffallend anders*“ (338) sei. Diesem anfänglichen Verdacht müsse dann aber schnell auf den Grund gegangen werden und darauf aufbauend die richtigen Unterstützungsmassnahmen getroffen werden. Nur so habe das Kind eine Chance, vorwärtszukommen. Die Mutter ist sehr besorgt, dass wegen all des Abwartens und den Umwegen bezüglich Fördermassnahmen, die Hilfe für ihr Kind zu spät kommt.

Das ist eigentlich das Ziel. Das es schneller. (5s) Einen einfacheren Weg, denke ich, muss es geben. Das. Und und das. Und schneller ein Resultat haben können. Das ist denke ich/ Meine grosse Sorgen ist momentan, dass irgendwann mit all dem Suchen. Dass irgendwann das Kind zumacht und sagt:

„Ich mache da nicht mehr mit.“ Und dann haben wir alle verloren. Und und warum? Weil wir als Erwachsene nicht fähig sind, den Weg schneller parat für ihn zu machen. Das das ist. Das ist meine grosse Sorge. Dass das irgendwann kommt. Und darum denke ich, dass die Zusammenarbeit, dass das vor allem bringen soll, dass es schnell vorwärtskommt. Eine schnelle Diagnose, eine schneller Weg. (416-420)

Die Mutter findet es in diesem Zusammenhang auch wichtig, dass die Förderung kontinuierlich stattfindet. Sie bemängelt, dass dies bei Lehrerwechseln auf Grund von Stellvertretungen und Stufenübergängen zu kurz komme. Sie erwartet, dass sich die schulischen Fachpersonen absprechen, Informationen weitergeben und dass diese Informationen dann auch gelesen werden, um in der Förderung darauf aufzubauen.

Und auch sie [die Lehrerin; Anm. MK] hat die Unterlagen von Rees nicht gelesen bei dem Übertritt in die vierte Klasse. Hat sich dann auch in ein von den Elterngespräch herausgestellt. Und. Ehm. Ich bin sehr enttäuscht. Wieso man dann so ein Gespräch gemacht. Die kann man auch gut gleich nicht machen. Weil es nützt ja gar nichts. Zum am Schluss einfach zu wissen. Mein Kind steht hier. Und das nächste Jahr tut dann jemand Neues wieder abwarten, wie es kommt. Finde ich ziemlich sinnlos. (M7, 293-295)

Sie berichtet, dass eine Stellvertretung an und für sich nichts Negatives sein muss, vorausgesetzt, die Absprache funktioniert.

MK: Haben Sie, hast du auch noch etwas, was gut gelaufen ist? Mit der Zusammenarbeit, das du denken kannst?

Frau Haldenberg: (8s) Das muss schon von weit kommen, gell? Das finde ich jetzt. [...] In der dritten Klasse ist dann seine Hauptlehrerin in Schwangerschaftsurlaub gegangen. Dann ist eine Vertreterin gekommen und da musste ich auch merken, sie ist sehr gut informiert. So von der Lehrerin her, ist SIE dann wieder informiert worden, wie es weitergeht und sie hat dann auch ein Abschlussgespräch gehabt, das ist dann um die letzten drei Monate gegangen. Aber da bin ich doch eigentlich erstaunt gewesen, wie wie gut sie echt vom Hut und dem Rand weiss. [...]

MK: Also es kann auch mit einer Stellvertretung funktionieren.

Frau Haldenberg: Oh, ja. Aber da bin ich überzeugt. Aber aber es kann es kann nur nicht funktionieren, wenn sie sich, wenn niemand sich anstrengt, etwas aufzuschreiben. Du kannst unmöglich alles auswendig wissen. Und aber. Du machst ja ein Protokoll von der Sitzung. Und das Protokoll ist dazu zum Weitergeben. Damit die Information weiter/ Das ist ja, wie bei jeder Sitzung. Und so soll das sicher in Therapien stattfinden und für mich ist das VÖLLIG unklar, wieso das bei der Logopädie nicht passiert. Und und. Das vice versa zwischen Logopädie und Lehrpersonen. (M7, 424-433)

Zum Thema Lehrerwechseln äussert sich die Mutter auch noch in einer anderen Weise. Weil sie so unzufrieden ist mit der Lehrerin ihres Sohnes, denkt sie darüber nach, das Kind eine Klasse repetieren zu lassen. So würde es zu einer neuen Lehrperson kommen. Dass sie über solche Massnahmen nachdenkt, findet sie „ganz dramatisch“ (164), denn es zeigt auf, wie unzufrieden sie mit der schulischen Förderung ist.

Insgesamt wird an ihren Ausführungen deutlich, dass sie sich ein grosses Wissen über LRS und die damit zusammenhängenden Probleme angeeignet hat. Ihre Ansichten stimmen mit dem aktuellen Fachdiskurs überein.

Interaktion von Schule und Familie

Für Frau Haldenberg ist es ein zentraler Bestandteil der Kooperation, dass sie mit den Lehrpersonen die Förderung des Kindes bespricht und nach Lösungen für anstehende Probleme sucht. Es ist für sie die gemeinsame Aufgabe von Schule und Familie, dem Kind das Lernen zu ermöglichen. Sie bespricht mit den schulischen Fachpersonen die Förderung, handelt Lösungen aus und trifft Abmachungen. Frau Haldenberg bringt ihre Ideen bezüglich der Förderung direkt ein.

Dann haben wir gefunden. Ist es nicht möglich, dass er einfach die Schnüerlschrift mal weglässt. Weil er es nicht zurücklesen kann. Einerseits (unv.) der Füller und Linkshänder schon nicht so gut zusammen gehen. Aber vor allem, weil er einfach die Buchstaben nicht mehr zusammenbringen kann. Und. Dann macht eine Lehrerin erst einmal die Bemerkung: „Ja wir müssen einen Nam- eine Note aufs Zeugnis schreiben.“ Und das ist mir rausgerutscht und ich habe gesagt: „Und dann schreibst du einen Fünfer und dann ist es fertig.“ Und dann ist die, die Zweitlehrerin, die Heilpädagogin, sie ist die Begleitung von der Klasse, hat dann gesagt: „Ja, das ist ein guter Vorschlag. Machen wir doch das. Einfach eine Note aufschreiben, eine Genügende und wir schauen weiter, dass er in seiner Schrift, damit er es zurücklesen kann.“ (275)

Der Kontakt mit der Schule findet hauptsächlich in Gesprächen statt. Dabei schätzt es die Mutter, wenn an diesen Gesprächen alle an der Förderung Beteiligten anwesend sind. In diesem Zusammenhang berichtet sie, dass die Schule auch im Austausch mit der privat engagierten Logopädin steht. Das schätzt die Mutter sehr und sie ist auch froh, dass die Lehrpersonen die Art und Weise, wie die Logopädin mit dem Kind arbeitet, unterstützen.

Frau Haldenberg bemängelt, dass die Schule den Eltern die Verantwortung für die Förderung des Kindes abtrat, als sie auf privater Basis eine Logopädin für das Kind organisierten.

Ein Moment, als wir den Rees aus der Schullogopädie geholt haben. Dann gibt es einen offiziellen Brief, dass man sich distanziert und dass man selber jetzt verantwortlich ist für das Problem. Dass man/ Eigentlich sehr schwer und heftig ist das. Wird wird echt Druck auf deine Schulter also als Eltern gelegt. (208)

Daraus kann geschlossen werden, dass sie sich wünscht, die Verantwortung nicht alleine tragen zu müssen, sondern dass die Schule ihren Teil übernimmt.

Im Weiteren wünscht sie sich, dass sie in der Schule Probleme ansprechen darf, ohne dafür verurteilt zu werden. „Und dann habe ich sie darauf [auf ein Problem beim Lernen von Englischvokabeln; Anm. MK] angesprochen. Und dann bin ich einfach direkt in die Schublade schwierige Mutter gelandet“ (128). Es ist ihr wichtig, dass ihre Anliegen von der Schule ernst genommen werden.

Frau Haldenberg hat im Weiteren klare Vorstellungen darüber, wie die Schule den Eltern Informationen weitergeben soll. Sie erwartet, dass Informationsbriefe vollständig und schlüssig sind. Wenn dies nicht der Fall ist, kann sie die schulischen Fachpersonen nicht ernst nehmen. An Elterngesprächen erwartet sie Informationen zum Lernstand des Kindes

und was die weiteren Ziele sind. Sie will auch Auskunft darüber, was in den Förderstunden gemacht wird, welche Ziele dort verfolgt werden und wie es weiter geht.

Aber aber ich denke nach jeder Eltern musst du eine Geschichte haben können. Was macht mein Kind in der Logopädie? Wo haben wir angefangen? Was ist der Weg? Was haben wir jetzt erreicht? Wie gehen wir weiter? (435)

Darüber hinaus will sie Hintergrundinformationen zu den Hausaufgaben und zu den zusätzlichen Übungen, die das Kind zu Hause machen muss, damit sie als Mutter das Kind motivieren kann.

Aber das ist ja ganz klar, das ist eine Übung, die man zu Hause machen muss. Dann muss man aufgeklärt werden. Was ist das? Wie motiviere ich das Kind? Das muss ja jeden Tag daran. Ich denke, nur deshalb ist es schon wichtig, dass Eltern mit einbezogen werden. Und nicht nur Hausaufgaben mit nach Hause bekommen. Aber manchmal einfach mal, was was bewirkt denn das? Einfach mal ein klein wenig verstehen, warum? Weil du das Kind immer wieder motivieren können musst. (96)

Frau Haldenberg wünscht sich im Weiteren von der Schule Informationen zum Thema LRS, was das für Schwierigkeiten sind, welche Fördermöglichkeiten bestehen und welche Anlaufstellen es gibt. Sie ist sehr enttäuscht von der Schule, weil sie als Eltern nicht informiert werden. „Wenn man dann ein Problem hat mit dem Kind, dann fehlen dann auch sehr viele Informationen“ (207). Sie bemängelt, dass sie von A bis Z alles selber entdecken muss. Sie wünscht sich in der Zusammenarbeit folgendes Vorgehen:

Was wünscht man sich als Mutter. Für mich wäre die logische Reihenfolge: Lehrperson stellt fest, da ist ein Problem. Elterngespräch. Eine vorläufige Diagnose. Und dann ein Angebot, wissen wohin mit dem Problem um die Diagnose festzustellen. Und dann wieder zusammen schauen in der Schule. Was gibt es da für Möglichkeiten? Was kann die Schule dazu beitragen? Und. Information haben, was können wir in der Schule? Und wenn es nicht in der Schule wird funktionieren, dann haben wir noch dies und dies und dies und diese Möglichkeiten. (342)

Dieses Zitat illustriert die Schritte des förderdiagnostischen Prozesses aus der Sicht der Eltern (siehe Kapitel 2.3): Zwischen den wesentlichen Schritten erwartet die Mutter jeweils ein Gespräch mit den schulischen Fachpersonen.

Ihren eigenen Beitrag in der Kooperation sieht die Mutter in der aktiven Beteiligung in der Schule.

Ich denke immer für mich, ich bin fähig einfach vom Beruf her vom Typ her, von. Wie gesagt sehr aktiv in der Elternpartizipation. Ich kenne die Schule sehr gut. Um das Loch, welches die Lehrerin da hinterlässt, aufzufüllen mit einem grossen Engagement. Gerade weil ich in der Elternpartizipation so aktiv bin, sehe ich auch, was es für andere Eltern heissen muss. Und da mache ich mir grosse Sorgen um viele Kinder. (165-166)

Sie möchte durch die Elternpartizipation die Situation nicht nur für sich, sondern auch für andere Eltern verbessern. Dabei scheut sie sich nicht, sich der Schule entgegenzustellen und für ihr Kind zu kämpfen.

Weil Frau Haldenberg mit der schulischen Förderung des Kindes so unzufrieden war, hatte sie anfänglich selber versucht, dem Kind zu helfen. Bis sie merkte, dass es nicht gut ist, wenn sie das Kind selber therapieren will. *„Weil ich muss Mami sein für meinen Sohn und nicht eine Ergotherapeutin. Das muss ich in meinen Beruf machen“ (77)*. Also hat sie sich auf die Suche gemacht nach jemandem, der dem Kind weiterhelfen kann. Sie fand eine Logopädin, die sie auf privater Basis engagierte. Sie fühlt sich für die Förderung des Kindes stark verantwortlich und möchte durch die Zusammenarbeit die Situation des Kindes in der Schule verbessern.

5.2.6 Vergleich der fünf repräsentativen Fälle

Im Folgenden werden nun die präsentierten repräsentativen Fallinterpretationen zusammengefasst und miteinander verglichen. In den nachstehenden Abschnitten wird deutlich, dass bestimmte Aspekte der Kooperation von allen fünf Fällen genannt werden. Weil diese als Prototypen für je einen Typen repräsentativ sind, können diese Aspekte verallgemeinernd für alle Typen als Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation bezeichnet werden. Andere Faktoren werden nicht von allen Eltern benannt, je unterschiedlich betont oder sogar gegensätzlich wahrgenommen. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden im Folgenden herausgearbeitet.

Umgang mit dem Kind in der Schule

Zusammenfassend trägt ein respektvoller, wertschätzender Umgang mit dem Kind durch die schulischen Fachpersonen typenübergreifend zum Gelingen der Kooperation von Schule und Familie bei. Dazu gehört, dass die schulischen Fachpersonen einfühlsam sind, aufs Kind eingehen, eine gute Beziehung zum Kind haben, keinen Druck ausüben und sich an den Ressourcen des Kindes orientieren, statt seine Schwächen zu betonen. Schätzen die Eltern den Umgang mit dem Kind positiv ein, ist dies förderlich fürs Vertrauen, dass sie den schulischen Fachpersonen entgegenbringen und beeinflusst die Beziehung von Schule und Familie positiv. Umgekehrt kann es sich negativ auf die Interaktion von Schule und Familie auswirken, wenn die Eltern unzufrieden sind, wie mit dem Kind in der Schule umgegangen wird.

Neben dieser Aussage, die verallgemeinernd für alle Typen zutrifft, lassen sich auch Besonderheiten ausmachen, die nur auf die einzelnen Fälle zutreffen. Diese sind zwecks besserer Vergleichbarkeit tabellarisch dargestellt (Tabelle 12).

Tabelle 12: Besonderheiten zwischen den Typen bezüglich Erwartungen an den Umgang mit dem Kind in der Schule

TYP UND REPRÄSENTATIVES FALLBEISPIEL				
genügsam: Soltermann (M10)	ambivalent: Blauberg (MV3)	bemüht- delegierend: Toma (M13)	kooperativ- realistisch: Stuki (V12)	kämpferisch: Haldenberg (M7)
Vertrauen in einen respektvollen, wertschätzenden Umgang der schulischen Fachpersonen ist vorhanden, der Umgang wird an Elterngesprächen sichtbar.	Der respektvolle, wertschätzende Umgang wird direkt als Voraussetzung für eine gelingende Kooperation genannt.	Gutes Verhältnis der schulischen Fachpersonen zum Kind wird als Grund einer problemlosen Beziehung von Schule und Familie benannt.	Beziehung der Eltern zu den schulischen Fachpersonen ist u.a. davon abhängig, wie sie deren Umgang mit dem Kind einschätzen.	Unzufriedenheit mit dem Umgang ist Anlass zur Kontaktaufnahme, Konflikte werden dabei nicht gescheut.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass auf der Grundlage der Interviews keine Aussagen dazu gemacht werden können, wie tatsächlich mit dem Kind in der Schule umgegangen wird. Bei den elterlichen Berichten über den Umgang mit dem Kind handelt es sich vielmehr um die Wahrnehmung der Eltern. Als Voraussetzung für eine gelingende Kooperation muss deshalb nicht nur der wertschätzende, respektvolle Umgang mit dem Kind in der Schule benannt werden, sondern vor allem auch, dass die Eltern diesen Umgang positiv einschätzen.

Schulische Förderung und Unterstützungsangebote in der Schule

Insgesamt sind den Eltern typenübergreifend die angemessene schulische Förderung und spezifische Unterstützungsmassnahmen für das Kind wichtige Anliegen in der Zusammenarbeit. Die Eltern schätzen es bzw. erwarten, dass dem Kind in der Schule geholfen wird, mit seinen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben klar zu kommen. Diese Hilfe fürs Kind kann für alle Typen als Voraussetzung für eine gelingende Kooperation bezeichnet werden. Schätzen die Eltern die schulische Förderung als gut ein, hat dies einen positiven Einfluss auf ihre Beziehung zu den schulischen Fachpersonen.

Darüber, welche Unterstützungsmassnahmen sich die Eltern für ihre Kinder in der Schule wünschen, lassen sich keine typenübergreifenden Aussagen formulieren. Entscheidend ist insgesamt, ob die Eltern den Eindruck haben, dass dem Kind mittels speziellen Angeboten in der Schule geholfen wird und weniger, ob es sich dabei z.B. um Logopädie-Therapien oder SHP-Förderstunden handelt. Auch hier muss wiederum drauf hingewiesen werden, dass auf der Grundlage der Interviews nur Aussagen über die Wahrnehmung der schulischen Förderung durch die Eltern gemacht werden können. Was in der Schule tatsächlich umgesetzt wurde, ist nicht belegt.

Speziell zu erwähnen ist das Angebot der Hausaufgabenhilfe. Dieses wird insbesondere von der genügsamen Mutter (M10) und den ambivalenten Eltern (MV3) geschätzt.

Beide Typen haben beschränkte Ressourcen, dem Kind beim Lernen ausserhalb der Schule zu helfen und sind deshalb um diese Entlastung froh. Die anderen Eltern können und wollen dem Kind selber bei den Hausaufgaben Hilfe leisten.

Beim Vergleich der fünf repräsentativen Fälle sticht in erster Linie der genügsame Typ ins Auge, weil die Mutter inhaltlich wenig spezifische Aussagen bezüglich der schulischen Förderung macht. Für sie ist es einfach wesentlich, dass das Kind spezielle Unterstützung erhält. Dabei ist insbesondere erwähnenswert, dass sie diese Hilfe nicht nur fürs Kind selber wichtig findet, sondern sie auch für sich selbst als Entlastung beschreibt.

Die verbleibenden vier Eltern, welche je einen Typen repräsentieren, äussern detailliertere Erwartungen an die schulische Förderung des Kindes. Sie haben bezüglich einiger Themen sehr ähnliche Vorstellungen. So hat die Diagnose der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten für alle einen zentralen Stellenwert. Die Eltern erwarten bzw. schätzen es, wenn die schulischen Fachpersonen die Schwierigkeiten, die das Kind beim Lesen und Schreiben hat, wahrnehmen und in der Folge schnell gehandelt wird, das heisst, sofort Unterstützungsmassnahmen ergriffen werden. Zudem ist den vier Eltern einheitlich wichtig, dass die Förderung geplant und strukturiert ist und Kontinuität aufweist. Als hinderlich für die Kontinuität bezeichnen die Eltern Therapieunterbrüche und Wartefristen. Dazu gehören auch Verzögerungen und Diskontinuitäten, die durch Wechsel der schulischen Fachpersonen zustande kommen, wie Kündigungen, Stellvertretungen und Übertritte in eine neue Klassenstufe, die einen Lehrerwechsel bedingen. Als förderlich für die Kontinuität bezeichnen die vier Eltern Absprachen unter den schulischen Fachpersonen. Damit steht auch im Zusammenhang, dass sich die schulischen Fachpersonen gegenseitig unterstützen, sich um Rat fragen und hinter den gewählten Massnahmen stehen.

Im weiteren Vergleich der Einzelfallinterpretationen sticht der ambivalente Typ hervor, weil die von ihm beschriebenen Vorstellungen der schulischen Förderung teilweise dem aktuellen wissenschaftlichen Fachdiskurs widersprechen. So sieht er keinen Zusammenhang von graphomotorischen Schwierigkeiten und den Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb und stellt die Methode des lautgetreuen Schreibens in Frage.

Der kooperativ-realistische Vater und die kämpferische Mutter fallen dadurch auf, dass sie sehr detaillierte Vorstellungen der schulischen Förderung haben, welche mit dem aktuellen Fachdiskurs übereinstimmen. In ihren Beschreibungen verwenden sie zudem treffende Fachbegriffe. Die oben genannten Aspekte der Diagnose, dem schnellen Handeln und der Kontinuität beschreiben sie sehr genau. Zudem äussern sie die Erwartung, dass die schulische Förderung auf der Diagnose und den je spezifischen Schwierigkeiten des Kindes aufbauen müssen. Auch die bemüht-delegierende Mutter erwähnt die Wichtigkeit, individualisierender Massnahmen, allerdings nicht in gleich ausführlichem Masse.

Schliesslich hebt sich die kämpferische Mutter von den anderen Eltern ab, weil sie noch weiterführende Ansprüche an die schulische Förderung formuliert. Sie erwartet, dass die LRS bei Prüfungen berücksichtigt werden. In anderen Fächern als der deutschen Sprache dürfen ihrer Meinung nach die Noten von den LRS nicht negativ beeinflusst werden. Sie spricht das Thema der Nachteilsausgleiche für Kinder mit LRS nicht nur an, sondern misst ihm einen hohen Stellenwert bei. Schliesslich äussert sie sich ausführlich dazu, dass die schulischen Fachpersonen über LRS und den Umgang damit Bescheid wissen müssen. Sie erwartet, dass sie über Probleme, die mit LRS im Zusammenhang stehen, informiert sind. Das Wissen und die Erfahrung der schulischen Fachpersonen spielt für sie eine wichtige Rolle in der Zusammenarbeit. Die kämpferische Mutter findet es schliesslich zentral, dass die schulischen Fachpersonen die Fördermassnahmen unterstützen, welche die Mutter ausserhalb der Schule fürs Kind organisiert hat. Dazu gehört, dass sie sich mit den privat engagierten Therapeuten absprechen.

Interaktion von Schule und Familie

Auch bezüglich der Interaktion von Schule und Familie lassen sich zusammenfassende Aussagen machen, welche für alle Typen zutreffen. So kann der Informationsaustausch als zentrale Aufgabe der Kooperation bezeichnet werden. Die Eltern erwarten typenübergreifend, dass sie von der Schule darüber informiert werden, wie es dem Kind in der Schule geht und zwar sowohl auf der emotionalen Ebene sowie bezüglich des Lernstandes. Dabei ist es allen Eltern wichtig, dass die schulischen Fachpersonen frühzeitig und aktiv mit ihnen Kontakt aufnehmen, wenn das Kind in der Schule Probleme hat. Alle ausser die genügsame Mutter geben diesem Anliegen grossen Nachdruck.

Als weiteren Kernbereich der Interaktion von Schule und Familie kann die Koordination der Förderung bezeichnet werden. Die Erwartungen der Eltern sind in diesem Bereich allerdings unterschiedlich. Die genügsame Mutter und die ambivalenten Eltern wollen hauptsächlich die Hausaufgaben und Bereiche, die das kindliche Verhalten betreffen, mit der Schule koordinieren. Sie erachten in diesem Bereich den gegenseitigen Informationsaustausch und die Kontrolle als gemeinsame Aufgabe von Schule und Familie. Die ambivalenten Eltern sehen es überdies als ihre Aufgabe, den Lehrpersonen eine Rückmeldung zu geben, ob die erteilten Hausaufgaben sinnvoll sind. Zudem nennen sie klar definierte Hausaufgabenaufträge als Gelingensfaktor der Zusammenarbeit. Die anderen Eltern wollen nicht nur die Hausaufgaben mit der Schule koordinieren, sondern auch die Förderung. Der bemüht-delegierenden Mutter und dem kooperativ-realistischen Vater ist es dabei wichtig, dass die Schule und die Eltern an einem Strang ziehen. Die bemüht-delegierende Mutter versteht darunter hauptsächlich, dass sie den Lehrpersonen den Rücken deckt und sich auf das einlässt, was die Schule anbietet. Zudem will sie der Schule Informationen weitergeben,

welche für die Förderung wichtig sind. Der kooperativ-realistische Vater will das auch, sein Anspruch geht aber noch einen Schritt weiter. Er möchte, dass die schulischen Fachpersonen und die Eltern bezüglich der Förderung eine gemeinsame Haltung entwickeln. Dies bedingt nicht nur einen Informationsaustausch, sondern eine gemeinsame Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten des Kindes und den Fördermöglichkeiten. Auch die kämpferische Mutter will die Förderung mit der Schule koordinieren. Sie setzt aber ein stärkeres Mitspracherecht in der Schule voraus, als die anderen Eltern. Sie will eigene Ideen einbringen und erwartet von den schulischen Fachpersonen, dass sie die elterlichen Entscheidungen bezüglich außerschulischer Förderung nicht nur akzeptieren, sondern auch mittragen. Zudem will sie detaillierte Informationen zur Förderung und den Übungen, die das Kind zu Hause machen muss, damit sie versteht, was die schulischen Fachpersonen damit bezwecken wollen. Nur so kann sie das Kind zu Hause für diese Aufgaben motivieren.

Speziell zu erwähnen ist das Thema Beratung: Die genügsame und die bemüht-delegierende Mutter schätzen es, wenn die schulischen Fachpersonen ihnen Tipps geben, wie sie zu Hause mit dem Kind die Hausaufgaben erledigen können oder mit dem Kind lernen können. Die kämpferische Mutter will ausführlich in Bezug auf bestehende Fördermöglichkeiten und rund um das Thema LRS informiert und beraten werden. Die ambivalenten Eltern hingegen schätzen Tipps von den Lehrpersonen überhaupt nicht. Sie sind der Ansicht, dass sie als Eltern am besten wissen, wie das Kind lernen kann.

Die obigen Ausführungen beziehen sich hauptsächlich auf den Inhalt der Interaktion von Schule und Familie. Die Eltern beschreiben aber auch, in welcher Art und Weise und in welcher Form dieser Austausch ihrer Ansicht nach stattfinden sollte. So können typenübergreifend die individuellen Elterngespräche als Kernstück der Interaktion von Schule und Familie bezeichnet werden. Alle fünf Eltern schätzen diese Kontaktform und finden es wichtig, dass sie sich mit den schulischen Fachpersonen persönlich austauschen können. Das können auch Gespräche am Telefon sein. Geschätzt werden im Weiteren Gespräche am Runden Tisch. Diese sind aber nicht allen fünf Eltern gleich wichtig. Der kooperativ-realistische Vater und die kämpferische Mutter betonen den Vorteil dieser Kontaktform besonders stark. Die bemüht-delegierende Mutter findet sie hingegen nicht immer sinnvoll. Speziell zu erwähnen sind die Elternabende, weil zwei Eltern diesbezüglich sehr Unterschiedliches berichten. Die ambivalenten Eltern empfinden diese Kontaktform als nicht gewinnbringend, weil nicht auf individuelle Aspekte eingegangen werden kann. Der kooperativ-realistische Vater hingegen schätzt dieses Angebot sehr, weil es ihm wichtig ist, dass sich die schulischen Fachpersonen in diesem Rahmen fachlich positionieren. Für ihn sind hingegen informelle Treffen nicht gewinnbringend.

Wiederum verallgemeinernd für die Typen kann gesagt werden, dass der respektvolle, wertschätzende Umgang eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Kooperation

darstellt. Dabei gilt es zu beachten, dass die genügsame Mutter, die ambivalenten Eltern und die kämpferische Mutter vor allem Erwartungen an die schulischen Fachpersonen formulieren und nicht darauf eingehen, dass dieser wertschätzende Umgang auf Gegenseitigkeit beruhen muss. Der genügsamen Mutter ist bezüglich des respektvollen Umgangs wichtig, dass die Lehrpersonen auch von den Stärken des Kindes berichten, weil die Gespräche für sie so auch etwas Positives haben können und sie sich dann weniger Schuldgefühle wegen den Schulschwierigkeiten ihres Kindes macht. Für die ambivalenten Eltern und die kämpferische Mutter ist es vor allem wichtig, dass sie als Eltern von der Schule ernst genommen werden und auf ihre Anliegen eingegangen wird. Die kämpferische Mutter will zudem Probleme ansprechen dürfen, ohne dafür verurteilt zu werden. Im Gegensatz dazu formulieren die bemüht-delegierende Mutter und der kooperativ-realistische Vater nicht nur Ansprüche an die schulischen Fachpersonen, sondern beschreiben zusätzlich das eigene Verhalten den schulischen Fachpersonen gegenüber als Gelingensbedingung für die Kooperation. Der bemüht-delegierenden Mutter ist es wichtig, dass sie die Handlungen der schulischen Fachpersonen akzeptiert und ihnen den Rücken deckt. Der kooperativ-realistische Vater bemüht sich darüber hinaus aktiv, niemandem auf die Füsse zu treten und den Kompetenzbereich der schulischen Fachpersonen zu respektieren.

Es können noch weitere Vorstellungen über die Art und Weise der Interaktion zusammengefasst werden, zu welchen sich aber nicht alle fünf repräsentativen Fälle äussern. Es ist für die Eltern wichtig, dass die schulischen Fachpersonen für Gespräche und Telefongespräche erreichbar sind. Dazu äussern sich alle Fälle ausser die kämpferische Mutter. Die bemüht-delegierende Mutter und der kooperativ-realistische Vater erwähnen in diesem Zusammenhang zusätzlich, dass es auch an den Eltern ist, den Kontakt mit den schulischen Fachpersonen zu suchen. Für die berufstätige bemüht-delegierende Mutter ist dies aus zeitlichen Gründen nicht immer einfach.

Im Weiteren ist es vorteilhaft, wenn der Austausch von Schule und Familie regelmässig stattfindet. Dazu äussern sich der ambivalente, der kooperativ-realistische und der kämpferische Typ.

Die bemüht-delegierende und die kämpferische Mutter finden es wichtig, dass der Ablauf in der Kooperation koordiniert ist. Anzumerken ist, dass vor allem die kämpferische Mutter diesen Aspekt betont.

Schliesslich scheint es für die Eltern gewinnbringend, wenn sie in der Interaktion mit der Schule konstante Ansprechpersonen haben. Der ambivalente Typ findet es schwierig, dass er auf Grund der vielen involvierten Fachpersonen und des häufigen Personalwechsels mehrere Ansprechpersonen hat. Demgegenüber ist die bemüht-delegierende Mutter damit zufrieden, dass bei ihr der Kontakt hauptsächlich über die Logopädin läuft.

5.3 Zusammenfassung

Die Frage, wie aus Sicht der Eltern von Kindern mit LRS die Zusammenarbeit von Schule und Familie gelingen kann, erfordert eine komplexe Antwort. Es gibt zwar bestimmte Aspekte, von denen angenommen werden kann, dass sie für alle Eltern der Stichprobe wichtig sind. Die Erwartungen und Haltungen, welche die Eltern an die Kooperation herantragen sind allerdings sehr unterschiedlich und müssen differenziert betrachtet werden. Es kann deshalb nicht verallgemeinernd von „der einen“ Zusammenarbeit von Schule mit Eltern von Kindern mit LRS gesprochen werden. Vielmehr ist eine Pluralität vorhanden, die es zu beachten gilt.

Es gibt Faktoren, von welchen angenommen werden darf, dass sie für alle Eltern der Stichprobe, unabhängig der Typenzugehörigkeit, eine wichtige Rolle für das Gelingen der Zusammenarbeit spielen. Diese werden im Folgenden zusammengefasst. Danach werden die wichtigsten Erkenntnisse, welche für die einzelnen Typen spezifisch sind, resümiert.

Die übergeordneten Anliegen, welche die interviewten Eltern an die Kooperation herantragen, können *Fortschritte, Wohlbefinden, Motivation und soziale Integration* genannt werden. Alle Eltern möchten, dass ihr Kind möglichst gut lernen kann, Fortschritte machen kann, sich in der Schule und mit den Lehrpersonen wohl fühlt, motiviert und sozial integriert ist. Im Dreieck, welches die Interaktionen zwischen Kind, schulischen Fachpersonen und Eltern symbolisiert (siehe Abbildung 8, S. 145), können diese Aspekte den Erwartungen an Verbesserungen, die beim Kind sichtbar werden, zugeordnet werden.

Auch bezüglich der Interaktion zwischen dem Kind und den schulischen Fachpersonen (siehe Abbildung 8, S. 145), können einige Erwartungen und Haltungen ausgemacht werden, welche alle Eltern³⁵ an die Kooperation herantragen. Dabei ist eine wichtige Erkenntnis der vorliegenden Studie, dass die adäquate Förderung und der angemessene Umgang mit dem Kind in der Schule von den Eltern als Gelingensfaktoren der Zusammenarbeit von Schule und Familie gewertet werden. In diesem Bereich kann eine erste Erwartung, die alle Eltern hegen, als *ressourcenorientierter Umgang mit dem Kind* zusammengefasst werden. Die Eltern wollen, dass mit ihrem Kind trotz der LRS wertschätzend und ressourcenorientiert umgegangen wird. Dazu gehört, dass die schulischen Fachpersonen einfühlsam sind, aufs Kind eingehen, eine gute Beziehung zum Kind haben und keinen Druck ausüben. Die Eltern beschreiben, dass dieser angemessene Umgang mit dem Kind massgeblich zum Gelingen der Kooperation mit den schulischen Fachpersonen beiträgt. Anzumerken bleibt, dass es sich hier natürlich nicht um eine objektive Beobachtung des tatsächlichen Umgangs

³⁵ Im Folgenden wird nicht mehr immer explizit darauf hingewiesen, dass die Resultate an dieser Stelle nur für die Stichprobe verallgemeinert werden. Auf die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse wird im Diskussionsteil näher eingegangen (siehe 6.3).

mit dem Kind in der Schule handelt, sondern um deren Wahrnehmung durch die Eltern³⁶. Diese elterliche Wahrnehmung beruht einerseits auf Berichten des Kindes über den Schulalltag. Andererseits bilden sich die Eltern an Schulbesuchen eine Meinung. Zudem spielen der Umgang mit dem Kind an Gesprächen und die Art und Weise, wie die Lehrpersonen zu den Eltern über das Kind sprechen, eine Rolle.

Eine zweite allgemeine Erwartung der Eltern sind die *adäquaten Unterstützungsmassnahmen in der Schule*. Die Eltern haben den Anspruch, dass ihrem Kind in der Schule geholfen wird, mit den Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben (und allfälligen weiteren Problemen) klar zu kommen. Es gibt allerdings keine konkrete Unterstützungsmassnahme oder Therapieform, welche alle befragten Eltern besonders schätzen. Wichtig ist viel mehr die elterliche Einschätzung³⁷, dass das gewählte Vorgehen sinnvoll fürs Kind ist. Diese Einschätzung basiert wiederum auf Eindrücken aus Schulbesuchen und Elterngesprächen. Zudem leisten die Hausaufgaben einen Beitrag.

Ein dritter Bereich von Erwartungen an die schulische Förderung, welche die meisten Eltern³⁸ nennen, betrifft die *Diagnostik, das schnelle Handeln, die Planung und Strukturiertheit des Vorgehens, die Kontinuität sowie schulinterne Absprachen*. Den Eltern ist besonders wichtig, dass die Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten von den schulischen Fachpersonen rechtzeitig wahrgenommen bzw. diagnostiziert werden. Die Eltern wünschen, dass nach der Feststellung eines Problems die Unterstützungsmassnahmen schnell eingeleitet werden. Zudem erwarten sie, dass die Förderung gut geplant und strukturiert ist und kontinuierlich stattfindet. Dazu gehört, dass keine Therapieunterbrüche stattfinden, die Wartefristen für Abklärungen und Realisation der Fördermassnahmen kurz sind und dass keine Verzögerungen wegen Personalwechsels oder anderen Gründen zu Stande kommen. Schliesslich erachten es die Eltern als wichtig, dass sich die schulischen Fachpersonen untereinander absprechen und gegenseitig beraten.

Einige Anliegen, welche alle Elterntypen formulieren, betreffen schliesslich die Interaktion von Schule und Familie (siehe Abbildung 8, S. 145). Hierzu gehört der *Informationsaustausch*, welchen die Befragten als zentrale Aufgabe der Kooperation beschreiben. Die Eltern wollen von den schulischen Fachpersonen darüber informiert werden, wie es dem Kind in der Schule geht. Das betrifft sowohl die emotionale Ebene als auch den Lernstand. Auch Informationen, die den Schulalltag, die Hausaufgaben und organisatorische Aspekte betreffen, sind den Eltern wichtig. Im Weiteren ist es den Eltern wichtig, dass sie mit den schulischen Fachpersonen in *regelmässigem Austausch* stehen.

³⁶ Es wurden nur die Eltern befragt und nicht erhoben, was in der Schule geschieht.

³⁷ Aus den Daten kann nur berichtet werden, wie die Eltern die schulische Förderung wahrnehmen. Was in der Schule gemacht wird, wurde nicht beobachtet oder anderswertig genauer recherchiert.

³⁸ Der genügsame Typ äussert keine detaillierten Erwartungen zur schulischen Förderung.

Als weitere Gelingensfaktoren können die *frühzeitige Kontaktaufnahme und das schnelle, proaktive Handeln der schulischen Fachpersonen* bezeichnet werden. Den Eltern ist es wichtig, dass die schulischen Fachpersonen sofort mit ihnen in Kontakt treten, wenn das Kind in der Schule Schwierigkeiten hat. Sie erwarten von den Lehrpersonen in diesem Bereich Ehrlichkeit und schnelles, proaktives Handeln.

Ein weiterer zentraler Aspekt der Kooperation kann aus Sicht der Eltern zusammenfassend als *Koordination* bezeichnet werden. Dabei gibt es zwar typenspezifische Unterschiede, welche Aspekte koordiniert werden sollen. Für die einen Eltern geht es dabei hauptsächlich um Absprachen bezüglich der Hausaufgaben oder Verhaltensregeln. Andere Eltern wollen darüber hinaus die Förderung des Kindes mehr oder weniger stark mit der Schule koordinieren. Allen Eltern ist aber gemeinsam, dass sie die für sie wichtigen Aspekte koordinieren wollen.

Ein weiterer Faktor, welcher zum Gelingen der Zusammenarbeit beiträgt, kann als *Bereitschaft der Schule, auf die Eltern einzugehen*, zusammengefasst werden. Auch hier bestehen allerdings typenspezifische Unterschiede. Die einen Eltern verstehen darunter, dass sich die Lehrpersonen Zeit für sie nehmen und ihre Anliegen ernst nehmen. Andere haben die Erwartung, dass die schulischen Fachpersonen ihre Vorschläge im Unterricht direkt umsetzen.

Dem Gelingen der Kooperation zuträglich sind im Weiteren *individuelle Elterngespräche*. Für die Eltern von Kindern mit LRS sind sie das Kernstück der Zusammenarbeit. Für das Gelingen der Zusammenarbeit ist es für sie bedeutsam, in persönlichen Gesprächen individuelle Anliegen in Bezug auf das Lernen und Wohlbefinden des Kindes mit den schulischen Fachpersonen besprechen zu können. Schliesslich kann resümiert werden, dass *Gespräche am Runden Tisch* mit allen in die Förderung involvierten Fachpersonen von den interviewten Eltern geschätzt werden.

Neben diesen Erkenntnissen, welche typenübergreifend Gültigkeit haben, können für jeden Typen einige Aspekte beschrieben werden, die den entsprechenden Eltern in der Kooperation mit der Schule besonders am Herzen liegen bzw. in der Zusammenarbeit speziell beachtet werden müssen. In die nachfolgenden Zusammenfassungen fliessen sowohl Ergebnisse aus der Typologie (Kapitel 5.1) sowie aus den repräsentativen Fallbeschreibungen (Kapitel 5.2) ein.

Der genügsame Typ charakterisiert sich dadurch, dass er keine grossen Ambitionen für eine Leistungsverbesserung des Kindes hegt und sich wenig in der Förderung ausserhalb der Schule engagiert. Er vertraut darauf, dass die Schule das Kind angemessen fördert und ist zufrieden, wie es läuft. Er möchte im schulischen Geschehen wenig Einfluss nehmen. Dieser Typ hat kaum Vorstellungen von Gelingensfaktoren der Kooperation, welche über die oben beschriebenen allgemeinen Aspekte hinausgehen. Das betrifft sowohl

die schulische Förderung wie auch die Interaktion von Schule und Familie. Für ihn können aber zwei Themen ausgemacht werden, die ihm in der Kooperation eine besondere Rolle spielen. Erstens will er mit den schulischen Fachpersonen die Hausaufgaben und Verhaltensregeln koordinieren. In diesem Bereich beteiligt er sich im Gegensatz zu anderen Belangen aktiv: Er kontrolliert das Hausaufgabenbuch und gibt der Schule Rückmeldungen, wie es mit den Hausaufgaben gelaufen ist. Eine Koordination von weiterführender Förderung ist bei ihm kein Thema, weil er bereits mit der Unterstützung bei den Hausaufgaben an seine Grenzen stösst. Damit hängt das zweite Thema zusammen, nämlich die Beratung und Unterstützung der Eltern durch die Schule. Spezielles Gewicht hat für den genügsamen Typen die schulische Hausaufgabenhilfe. Sie bringt den Eltern Entlastung in einem Bereich, der zu Hause Schwierigkeiten bereitet und stellt daher nicht nur eine Unterstützung fürs Kind sondern auch für die Eltern dar. Entlastend ist es für den genügsamen Typen zudem, wenn er von der Schule Beratung zu den Hausaufgaben und darüber hinaus in erzieherischen Fragen zu Hause erhält, die über das schulische Lernen hinausgehen.

Der ambivalente Typ zeichnet sich dadurch aus, dass er nicht primär nach einer Verbesserung der Noten seines Kindes strebt und sich ausserhalb der Schule wenig in der Förderung engagiert. Er möchte, dass das Kind in der Schule stark unterstützt wird, ohne dass aus den schriftsprachlichen Schwierigkeiten ein Drama gemacht wird. Er ist wenig zufrieden mit der schulischen Förderung und erwartet, dass die schulischen Fachpersonen seine Inputs umsetzen. Dieser Typ hat in mancher Hinsicht sehr klare Vorstellungen, wie die schulische Förderung gestaltet sein sollte und kritisiert das schulische Vorgehen teilweise scharf. Gleichzeitig ist er der Meinung, von den schulischen Inhalten zu wenig zu verstehen, um wirklich mitreden zu können. Von seiner Kritik sind denn auch nicht alle Argumente fachlich haltbar. Wie schon für den genügsamen Typen ist für ihn die Koordination der Hausaufgaben ein wichtiger Aspekt der Kooperation. Er hat darüber hinaus aber den Anspruch, dass die Aufträge auch für die Eltern klar verständlich sein müssen und leistet Widerstand, wenn er nicht einverstanden ist mit den Aufgaben, die das Kind erledigen muss. Das Angebot der Hausaufgabenhilfe in der Schule beschreibt er ähnlich wie der genügsame Typ als Entlastung.

In Bezug auf die Kontaktformen mit der Schule betont der ambivalente Typ die Wichtigkeit von individuellen Gesprächen. Elternabende erachtet er als sinnlos, weil auf die Anliegen der einzelnen Anwesenden nicht eingegangen werden kann. In der Interaktion erwartet der ambivalente Typ von den schulischen Fachpersonen, dass sie die Eltern ernst nehmen und ihre Vorschläge bezüglich Förderung und Umgang mit dem Kind im Unterricht umsetzen. Er sieht es als wichtige Aufgaben der Eltern für das Gelingen der Kooperation, in der Schule Druck zu machen, Forderungen zu stellen, zu kontrollieren, ob Abmachungen eingehalten werden und sich gegenüber den schulischen Fachpersonen durchzusetzen.

Insgesamt will er durch die Kooperation die schulische Förderung inklusive Hausaufgaben beeinflussen. Obwohl er von sich selber sagt, ihm fehle das nötige Fachwissen, ist er der Ansicht, dass die Eltern besser wissen, was das Kind braucht und wie es am besten lernt. Belehrenlassen will er sich von den schulischen Fachpersonen nicht.

Den bemüht-delegierenden Typen kennzeichnet den Wunsch, dass sich sein Kind verbessern kann, wobei ihm aber Noten nicht wichtig sind. Er engagiert sich in der auserschulischen Förderung soweit, als dass er die konkreten Vorschläge der schulischen Fachpersonen umsetzt. Er erwartet klar, dass die Schule das Kind stark unterstützt und ist mit der Förderung mehrheitlich zufrieden. Ins schulische Geschehen mischt er sich nur beschränkt ein, ist aber um Absprachen bezüglich der Förderung bemüht. Dieser Typ schätzt über die oben genannten allgemeinen Aspekte der schulischen Förderung hinaus, dass in der Schule differenzierende Massnahmen ergriffen werden und die LRS auch bei Prüfungen berücksichtigt werden. Insgesamt überlässt er die Verantwortung für die Förderung aber der Schule. Er ist überzeugt und vertraut darauf, dass die schulischen Fachpersonen besser wissen als die Eltern, wie sie das Kind beim Lernen unterstützen können. Trotz dieser Delegation der Verantwortung ist er bemüht, das Kind zu Hause zu unterstützen. Bei den Hausaufgaben steht er dem Kind zur Seite und nutzt das Angebot der schulischen Hausaufgabenhilfe nicht. Die Koordination mit der Schule geht für ihn über die Hausaufgaben hinaus, denn er übt mit dem Kind auch zusätzlich. Aber nur, wenn ihm die schulischen Fachpersonen entsprechende Vorschläge unterbreiten. Er ergreift also in der Förderung keine Eigeninitiative. Es ist ihm aber wichtig, mit den Lehrpersonen in Kontakt zu treten, wenn das Kind beim Lernen zu Hause Schwierigkeiten bekundet und ist froh, wenn er von der Schule in diesem Bereich Ratschläge erhält. Diese setzt er dann zu Hause um.

In der Interaktion mit der Schule ist es dem bemüht-delegierenden Typen wichtig, dass er Informationen zu den getätigten Fördermassnahmen erhält. Weil er sich selbst fachlich nicht kompetent genug einschätzt, will er aber keine detaillierten Informationen, da er sie nicht verstehen würde. Gespräche am Runden Tisch schätzt er zwar, findet sie aber nur in der Anfangssituation wichtig. Wenn die Förderung einmal aufgegleist ist, ist es für ihn ausreichend, mit einer konstanten Ansprechperson zu kommunizieren, welche dann die Koordination innerhalb des Teams in der Schule übernimmt. Hier besteht ein Zusammenhang mit der oben beschriebenen Erwartung an Absprachen unter den schulischen Fachpersonen.

Schliesslich beschreibt der bemüht-delegierende Typ auch Aspekte seines eigenen Verhaltens als Faktoren für eine gelingende Kooperation. Es ist ihm wichtig, sich in der Schule einzubringen und Probleme des Kindes anzusprechen. Er stellt aber keine Forderungen und mischt sich nicht in die Förderung ein, da er diese (wie erwähnt) in der Verantwortung der Schule sieht. Er bemüht sich ausdrücklich, die schulischen Fachpersonen so

zu akzeptieren, wie sie sind. Ferner will er offen kommunizieren und der Schule mitteilen, wo er selber Schwerpunkte setzt bezüglich schulischen Lernens. Zur offenen Kommunikation gehört für ihn auch, wichtige Informationen weiterzugeben, die fürs Lernen des Kindes wichtig sein könnten wie Abklärungsberichte oder private Probleme. Zudem sieht er sich in der Pflicht, ab und zu bei den schulischen Fachpersonen nachzufragen, wie es mit dem Kind in der Schule läuft.

Der kooperativ-realistische Typ, welcher sich bewusst ist, dass bei LRS nur kleinschrittige Leistungsverbesserungen möglich sind, unterstützt das Kind zu Hause ohne Druck. Er hat klare Vorstellungen bezüglich der schulischen Förderung und ist ziemlich zufrieden, wie die Schule mit dem Kind umgeht. Er bemüht sich stark, die schriftsprachliche Förderung mit der Schule zu koordinieren und bringt sich in der Schule ein, ohne die Grenzen seines Einflussbereichs zu überschreiten. Dieser Typ hat hohe Ansprüche an die schulische Förderung und konkrete Vorstellungen an die Interaktion mit den Lehrpersonen. Seine Erwartungen an die schulische Unterstützung des Kindes sind detailliert und entsprechen dem aktuellen fachlichen Diskurs zum Thema LRS. Er verfügt über fundiertes Wissen zu diesem Thema. Neben den oben genannten allgemeinen Gelingensfaktoren der Zusammenarbeit betont er insbesondere den Stellenwert der Diagnosestellung und erwartet, dass die Förderung genau auf die individuellen Schwierigkeiten des Kindes abgestimmt wird. Für den kooperativ-realistischen Typen steht die Förderung des Kindes in der geteilten Verantwortung von Schule und Familie. Er unterstützt das Kind zu Hause weit über die Hausaufgaben hinaus aber ohne Verbissenheit. Das steht im Zusammenhang mit seinen hohen Ambitionen fürs Kind und der gleichzeitigen Einsicht, dass in der Regel nur kleine Fortschritte realistisch sind. In Bezug auf die Förderung sind ihm Absprachen mit den schulischen Fachpersonen sehr wichtig. Er will mit der Schule am gleichen Strang ziehen. Das bedeutet für ihn, dass sich die schulischen Fachpersonen und die Eltern nicht nur koordinieren, sondern eine gemeinsame Haltung bezüglich der Förderung entwickeln müssen. Obwohl sich der kooperativ-realistische Typ aktiv in der Schule einbringt und selber Ideen hat, wie das Kind gefördert werden könnte, ist er sehr bemüht, keine Grenzen zu überschreiten. Er akzeptiert den Tätigkeitsbereich der schulischen Fachpersonen und es ist ihm bewusst, dass seine Einflussnahme in der Schule begrenzt ist. Er betont darüber hinaus, dass die persönliche Beziehung mit den schulischen Fachpersonen und das gegenseitige Vertrauen fürs Gelingen der Kooperation wichtig sind. Dabei hat es für ihn ein grosses Gewicht, die Lehrpersonen als Fachpersonen kennenlernen zu können. Deshalb schätzt er Elternabende sehr. Informelle Anlässe findet er hingegen nicht gewinnbringend für die Zusammenarbeit. Schliesslich ist es dem kooperativ-realistischen Typen bewusst, dass es nicht nur die Pflicht der Schule ist, die Eltern zu informieren, sondern dass die Eltern mit ihren Anliegen auch selber auf die schulischen Fachpersonen zugehen müssen.

Der kämpferische Typ charakterisiert sich durch hohe Erwartungen an Verbesserungen beim Kind, durch äusserst hohes Engagement in der ausserschulischen Unterstützung, durch klare Vorstellungen von der schulischen Förderung und grosser Unzufriedenheit in diesem Bereich. Zudem will er das schulische Geschehen stark beeinflussen. Seine hohen Erwartungen an Verbesserungen beim Kind betreffen sowohl die Leistung und die Noten als auch den Übertritt in die Sekundarschule, der dem Kind alle Möglichkeiten einer passenden Berufswahl offen halten soll. So fördert und unterstützt er das Kind zu Hause ambitioniert und weit über die Hausaufgaben hinaus. Zudem organisiert er ausserschulische Förderung für das Kind wie Therapien oder Stützunterricht. Er will, dass das Kind in der Schule nach allen Möglichkeiten gefördert wird und hat sehr klare Vorstellungen, wie diese Förderung aussehen sollte. Er betont die Wichtigkeit des schnellen Handelns in Bezug auf die Wahrnehmung der Schwierigkeiten des Kindes, über die genaue Diagnosestellung hin zu den darauf aufbauenden Unterstützungsmassnahmen. Nur so kann seines Erachtens die Motivation beim Kind aufrechterhalten werden, damit es bereit ist, sich für eine Leistungsverbesserung einzusetzen. Seine Ansprüche an die Schule bezüglich des Umgangs mit dem Kind und punkto Förderung werden mehrheitlich nicht erfüllt und führen bei ihm zu grosser Unzufriedenheit.

Der kämpferische Typ sieht die Förderung des Kindes in der geteilten Verantwortung von Schule und Familie. Deshalb ist ihm die Koordination des Vorgehens ein wichtiges Anliegen. Er schätzt es, wenn sich die Schule auch mit den privat engagierten Fachpersonen, welche mit dem Kind arbeiten, abspricht. Darüber hinaus erwartet er von den schulischen Fachpersonen genaue Informationen darüber, was in der Schule gemacht wird und welche Aufgaben aus welchem Grund zu Hause erledigt werden sollen. Wenn er weiss, warum bestimmte Übungen sinnvoll sind, kann er das Kind besser zum Mitmachen motivieren. Zudem erwartet er von den schulischen Fachpersonen, dass sie Bescheid wissen über Anlaufstellen für Eltern von Kindern mit LRS und dass sie unterschiedliche Möglichkeiten zur Förderung betroffener Kinder kennen. Dieses Wissen soll die Schule an die Eltern weitergeben.

In der Interaktion verhält sich der kämpferische Typ sehr aktiv. Er ist der Ansicht, dass die Eltern sofort intervenieren sollen, wenn sie nicht zufrieden sind damit, wie in der Schule mit dem Kind umgegangen wird oder wie es gefördert und benotet wird. Er will in der Kooperation möglichst viel für das Kind in der Schule bewirken und darüber hinaus auch die Situation von anderen Kindern verbessern. Er will in der Schule eigene Ideen für die Förderung einbringen und erwartet, dass diese ernst genommen und umgesetzt werden. Seine Erwartungen an die Möglichkeiten der Eltern, das schulische Geschehen, den Unterricht und die Förderung in der Schule zu beeinflussen sind sehr hoch. In der Schule mitreden zu können ist für ihn ein wichtiger Gelingensfaktor der Zusammenarbeit.

Zum Schluss können nun noch die *Zusammenhänge* der Typenzugehörigkeit mit den *sekundären Informationen* folgendermassen resümiert werden. Es ist anzunehmen, dass der Bildungsgrad und der sozio-ökonomische Status der Eltern einen Einfluss auf die Typenzugehörigkeit hat: Der genügsame Typ hat einen sehr tiefen Bildungsgrad und sehr tiefen sozio-ökonomischen Status, beim ambivalenten Typen sind diese Merkmale tief ausgeprägt, der kooperativ-realistische sowie der kämpferische Typ haben hingegen einen hohen Bildungsgrad und sozio-ökonomischen Status. In Bezug auf die Familiensprache lassen sich keine Zusammenhänge ableiten. Ein möglicher Zusammenhang besteht hingegen bezüglich der Schulschwierigkeiten des Kindes: Dem kämpferischen Typen gehören mehrheitlich Eltern an, deren Kinder ausschliesslich von LRS betroffen sind. Der genügsame und der bemüht-delegierend Typ haben hingegen vorwiegend Kinder, welche neben den LRS auch noch weitere Schulschwierigkeiten haben.

6 Diskussion

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse reflektiert und in Beziehung gesetzt mit dem bisherigen Forschungsstand bzw. den daraus abgeleiteten Folgerungen für die Zusammenarbeit der Schule und Eltern von Kindern mit LRS. Bei der nachstehenden Betrachtung steht immer die erkenntnisleitende Fragestellung der vorliegenden Studie im Vordergrund, nämlich wie die Zusammenarbeit von Schule und Familie aus Sicht der Eltern von Kindern mit LRS gelingen kann. Der Abgleich mit dem bisherigen Forschungsstand bringt allerdings automatisch neben der elterlichen Sichtweise auch die Perspektive der Schule ins Spiel, da diese in bisherigen Untersuchungen im Vordergrund stand. In diesem Sinne geht es bei der nachstehenden Diskussion um eine Verortung der Ergebnisse im Gesamtkontext. Diese impliziert die Auseinandersetzung damit, was die Erkenntnisse der vorliegenden Studie für die Zusammenarbeit insgesamt, also auch aus Sicht der Schule, bedeuten. Es werden daher an verschiedenen Stellen auch Schlüsse für die pädagogische Praxis gezogen.

In den folgenden Ausführungen werden zuerst Ergebnisse, welche typenübergreifend alle befragten Eltern betreffen, diskutiert (6.1). Danach wird auf die Erkenntnisse eingegangen, welche für die einzelnen Typen spezifisch sind (6.2). Abschliessend wird das methodische Vorgehen reflektiert (6.3).

6.1 Typenübergreifende Erkenntnisse

Die typenübergreifenden Erkenntnisse resultieren aus einer fallübergreifenden Betrachtung der Ergebnisse. Dabei können zwei Perspektiven eingenommen werden. Die erste entspricht der gesamthaften Betrachtung eines bestimmten Aspekts im Sinne von thematischen Zusammenfassungen. Die zweite resultiert aus einem Vergleich der fünf Typen und umfasst Ergebnisse, welche für alle Typen gleichermassen zutreffen. Diese zweite Perspektive dominiert in der vorliegenden Studie. Trotzdem wird im Folgenden nun zuerst kurz die erste Perspektive eingenommen.

Auf der Ebene von thematischen Zusammenfassungen lässt sich nämlich aussagen, dass sich die Ergebnisse problemlos in den theoriegeleitet erarbeiteten Erfolgsfaktoren verorten lassen. Die meisten der in Kapitel 3.5 beschriebenen Gelingensfaktoren der Kooperation finden sich in den Interviews mit den Eltern wieder. Auf der Grundlage von thematischen Zusammenfassung kann allerdings lediglich der Schluss gezogen werden, dass die meisten der theoriegeleitet erarbeiteten Erfolgsfaktoren auch von einzelnen oder mehreren Eltern als solche wahrgenommen werden. Dieser Schluss ist für die Praxis wenig hilfreich. Die in Kapitel 3.5 beschriebenen Erfolgsfaktoren entsprechen einem langen Kriterienkatalog für die Gestaltung einer gelingenden Kooperation, der so formuliert ist, dass er umfassend für

alle Eltern Gültigkeit beanspruchen kann. Deshalb stellt sich die Frage, welche Aspekte in der Kooperation mit Eltern von Kindern mit LRS besonders berücksichtigt werden sollten. Dazu findet sich einerseits in denjenigen Aspekten eine Antwort, welche von den befragten Eltern typenübergreifend als wichtig für die Kooperation beschrieben werden. Auf diese wird weiter unten eingegangen. Andererseits wurde in der vorliegenden Studie aber auch deutlich, dass die einzelnen Eltern bzw. die zu Typen zusammengefassten Gruppen teilweise sehr unterschiedliche Erwartungen und Haltungen an die Zusammenarbeit herantragen und verschiedene Erfolgsfaktoren unterschiedlich gewichten. Diese Differenzen werden in Kapitel 6.2 genauer beleuchtet. An dieser Stelle kann aber eine wichtige Schlussfolgerung festgehalten werden: Erfolgskriterien für die Kooperation mit Eltern von Kindern mit LRS können nicht nur auf einer allgemeinen Ebene formuliert werden. In der Zusammenarbeit mit diesen Eltern ist immer eine differenzierte Betrachtung des Einzelfalls notwendig. In dieser differenzierten Betrachtung wird erst deutlich, welche der vielen möglichen Erfolgsfaktoren für die jeweiligen Eltern von besonderer Bedeutung sind. In dieser Hinsicht ermöglicht die in dieser Studie erarbeitete Typologie für die pädagogische Praxis eine Orientierungshilfe im Umgang mit den Eltern.

Zurück zur Aussage, dass sich die meisten Aussagen der Eltern in den theoriegeleitet erarbeiteten Erfolgskriterien wiederfinden. Diese Formulierung impliziert, dass es auch einige Aspekte gibt, welche die Eltern nicht, oder nur am Rande erwähnen und die aus ihrer Perspektive folglich nicht prioritär sind. Daraus kann allerdings nicht geschlossen werden, dass die entsprechenden Kriterien insgesamt fürs Gelingen der Kooperation unwichtig sind. Es muss vielmehr angenommen werden, dass gewisse Faktoren für die Eltern nicht sichtbar werden, aus schulischer Perspektive aber dennoch bedeutsam sind. Dies trifft hauptsächlich für Konzepte zu, welche der Zusammenarbeit auf der schulischen Seite zu Grunde liegen. Die geschilderte Problematik wird im Folgenden am Beispiel des Kriteriums „zeitlicher Rahmen“, welches nach Eckert et al. (2012) den Grundlagen der Zusammenarbeit angehört, exemplarisch veranschaulicht. So ist es den Eltern durchaus wichtig, dass die schulischen Fachpersonen für Gespräche, Telefone und Sitzungen verfügbar sind, also Zeit für die Eltern haben. Sie benennen es aber nicht als Erfolgsfaktor, dass den Lehrpersonen entsprechende Stunden für diesen Austausch im Arbeitspensum zur Verfügung stehen. Daran zeigt sich, dass für die Eltern die konkreten Handlungen der schulischen Fachpersonen, wie sie sie in der Interaktion direkt wahrnehmen, wichtiger sind, als die den Handlungen zu Grunde liegenden Rahmenbedingungen. In der Praxis muss somit nicht nur darauf geachtet werden, dass die Kooperation auf adäquaten Grundlagen basiert, sondern es muss insbesondere deren Umsetzung gewichtet werden.

Weil für alle Kriterien, welche von den Eltern nicht benannt werden, auf diese oder ähnliche Weise argumentiert werden kann, ist es nicht zielführend, an dieser Stelle sämtliche Aspekte aufzuzählen, welche in Kapitel 3.5 als Erfolgsfaktoren beschrieben wurden, in den Interviews aber nicht als solche benannt werden. Für die vorliegende Diskussion scheint es insgesamt gewinnbringender, auf diejenigen Aspekte genauer einzugehen, welche den Eltern typenübergreifend besonders wichtig sind in der Kooperation. Das sind, wie eingehend beschrieben, diejenigen Erkenntnisse, welche aus dem Vergleich der fünf Typen resultieren. Sie können in drei Themengebiete eingeteilt werden: (1) Die Verbesserungen, die beim Kind sichtbar werden, (2) die schulische Förderung und der Umgang mit dem Kind in der Schule sowie (3) die Interaktion von Schule und Familie. Sie werden nachstehend reflektiert.

In Bezug auf die *Verbesserungen, die beim Kind sichtbar werden*, kann verallgemeinert folgende Aussage gemacht werden: Der Fortschritt, das Wohlbefinden, die Motivation sowie die soziale Integration in die Klasse sind die übergeordneten Anliegen, welche die Eltern an die Kooperation herantragen. Das sind recht allgemeine Ziele, der wohl auch Eltern von Kindern ohne speziellen Förderbedarf zustimmen würden³⁹, wie in den Ausführungen in Kapitel 3.4 zu den Zielen und zur Wirksamkeit der Kooperation zur Geltung kommt. Beim Auftreten von LRS haben sie aber eine besondere Bedeutung. In den meisten Fällen ergeben sich diese Ziele nämlich nicht von selbst, sondern das Kind braucht zusätzliche Hilfe, um sie erreichen zu können. Dass die befragten Eltern eigentlich das gleiche wollen, wie andere Eltern auch – also dass es ihrem Kind gut geht, dass es gut und motiviert lernen kann und sich in der Klasse wohlfühlt – kann vor dem Hintergrund der grossen schulischen Schwierigkeiten der Kinder folgendermassen interpretiert werden: Die Eltern möchten Normalität trotz LRS. Kann diese hergestellt werden? Oder muss darauf hingearbeitet werden, den Eltern zu veranschaulichen, dass diese Normalität für ihr Kind eine andere Bedeutung hat? Aus pädagogischer Perspektive darf – ja muss – in Bezug auf das Wohlbefinden, die Motivation und die soziale Integration von der Schule erwartet werden, dass sie auch Kindern mit LRS das Erreichen dieser Ziele vollumfänglich ermöglicht. Ebenso darf erwartet werden, dass für Kinder mit LRS in der Schule Fortschritte machbar sind. Wie gross diese sind und wie schnell sie erreicht werden, kann jedoch nicht beliebig beeinflusst werden, da diese Aspekte auch von den jeweiligen Schwierigkeiten des Kindes abhängen (siehe Kapitel 2). Insgesamt scheint es gewinnbringend für die Kooperation, wenn mit den Eltern ausführlich darüber diskutiert wird, welche Auswirkungen die Lernschwierigkeiten ihrer Kinder haben und in welchem Rahmen kurz- und längerfristig Fortschritte möglich sind. Eine solche Diskussion scheint vor allem für diejenigen Eltern besonders wichtig, welche mit dem Effekt

³⁹ Dazu kann natürlich auf der Grundlage der vorliegenden Daten keine Aussage gemacht werden, weil nur Eltern von Kindern mit LRS befragt wurden.

der schulischen Förderung ihres Kindes unzufrieden sind oder welche besonders hohe Ansprüche an Leistungsverbesserungen ihrer Kinder haben.

Eine zweite Erkenntnis, welche typenübergreifend für die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit LRS Gültigkeit hat, ist der *hohe Stellenwert der schulischen Förderung und des Umgangs mit dem Kind in der Schule*. Die Eltern möchten trotz der LRS einen ressourcenorientierten Umgang mit dem Kind, der auf Wertschätzung basiert und ohne Druck auskommt. Sie wünschen sich adäquate Unterstützungsmassnahmen und erwarten, dass dem Kind geholfen wird, mit seinen schulischen Schwierigkeiten klar zu kommen. Dazu gehört auch die Diagnostik von LRS. Den Eltern ist es wichtig, dass die Lernschwierigkeiten ihres Kindes wahrgenommen und differenziert betrachtet werden. Hier sind die Ergebnisse mit denjenigen von Buswell Griffiths et al. (2004) kongruent: Die Diagnose von LRS hat für die Eltern eine hohe Bedeutsamkeit (siehe Kapitel 2.3). Im Weiteren wünschen die Eltern schnelles Handeln der Lehrpersonen, wenn Probleme auftreten, eine strukturierte und kontinuierliche Förderung sowie schulinterne Absprachen. Diese Ansprüche der Eltern können mehrheitlich dem in Kapitel 3.5 mit fachlicher Kompetenz betitelter Erfolgsfaktor zugeordnet werden. Dieses Kriterium gehört nach Eckert et al. (2012) zu den Grundlagen der Zusammenarbeit und umfasst mehrere Aspekte. In den Interviews kommen allerdings weniger die in Abschnitt 3.5.1 beschriebenen Gesprächsführungs- oder Managementkompetenzen zur Sprache, sondern vor allem die Professionalität im eigenen fachlichen Tätigkeitsbereich. Die Erwartungen der Eltern an einen ressourcenorientierten Umgang mit dem Kind und an adäquate Unterstützungsmassnahmen können nur erfüllt werden, wenn die schulischen Fachpersonen über die notwendigen Kompetenzen in ihrer Lehrtätigkeit und in ihrem Umgang mit Kindern mit LRS verfügen.

Die obenstehende Argumentation kann folgendermassen zusammengefasst werden: Die befragten Eltern wollen im Grunde genommen das Gleiche, wie alle Eltern. Das Kind mit LRS braucht aber zum Erreichen der Ziele spezielle Unterstützung. Vor diesem Hintergrund ist der hohe Stellenwert des Umgangs mit den Kindern und der Förderung der Kinder sehr gut verständlich. Es ist besonders erwähnenswert, dass die elterliche Wahrnehmung der schulischen Förderung und des Umgangs mit dem Kind als konkreter Gelingensfaktor der Kooperation identifiziert wurde. Ist diese Wahrnehmung positiv, ist es förderlich für die Beziehung, die die Eltern zu den schulischen Fachpersonen haben und das Vertrauen, dass sie ihnen gegenüber aufbringen. Aus diesem Ergebnis lässt sich ableiten, dass es für die Kooperation einerseits förderlich ist, wenn die schulischen Fachpersonen in ihrer fachlichen Kompetenz zur Förderung von Kindern mit LRS und zur Beziehungsgestaltung gestärkt werden. Andererseits muss auch überlegt werden, wie es den schulischen Fachpersonen gelingen kann, ihre fachliche Kompetenz für die Eltern sichtbar zu machen. Interessant ist in

diesem Zusammenhang die Studie von Buholzer, Tschopp und Grütter (2016): Gemäss ihrer Ergebnisse beurteilen Eltern die Lernunterstützung, die ihrem Kind mit SPF in der Schule geboten wird, unter anderem auf der Grundlage ihrer Einschätzung der Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit. Auch die Einschätzung der Lehrpersonen, welche individuelle Unterstützung sie dem Kind bieten, hat einen Einfluss auf das elterliche Urteil. Es müsste in Zukunft stärker untersucht werden, auf welchen weiteren Grundlagen die Eltern ihr Urteil über die schulische Förderung ihrer Kinder fällen.

Besorgniserregend ist im Zusammenhang mit der fachlichen Kompetenz die Tatsache, dass etwa die Hälfte der befragten Eltern (respektive zwei Typen) mit der schulischen Förderung und dem Umgang mit dem Kind in der Schule unzufrieden sind. Auf der Grundlage der vorliegenden Elternbefragung kann natürlich kein objektives Urteil darüber abgegeben werden, was in der Schule tatsächlich geschieht. Zudem kann die Vermutung aufgestellt werden, dass sich unzufriedene Eltern vielleicht vermehrt für ein Interview zur Verfügung gestellt haben. Da ein Grossteil der von den Eltern angebrachten Kritik fachlich haltbar ist, lassen die elterlichen Aussagen auf viel Optimierungspotential in der Praxis schliessen. In diesem Sinn stimmen die vorliegenden Ergebnisse mit den Befunden von Sodogé (2010) überein, wonach viele schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen nicht sattelfest wissen, welche Fördermassnahmen bei LRS zielführend sind (siehe auch 3.4.4). Weitführende Studien, welche genauer beforschen, wie Kinder mit LRS in der Praxis gefördert und unterstützt werden, könnten hier Aufschluss bringen.

Aufhorchen lassen auch die elterlichen Berichte zu Diskontinuitäten in der Förderung. Dazu gehören erstens langen Wartefristen für Abklärungen und Förderstunden. Es wäre wichtig, objektiv zu prüfen, ob in der Praxis wirklich solch lange Wartezeiten bestehen und wie sie allenfalls verkürzt werden könnten. Denn sie sind nicht nur für die Eltern belastend, sondern auch aus förderdiagnostischer Sicht nicht sinnvoll (siehe Kapitel 2.4). Zweitens verursachen gemäss der Eltern Personalwechsel Diskontinuitäten. Sie wirken sich aus elterlicher Sicht negativ auf das Lernen ihrer Kinder sowie auf die Zusammenarbeit aus. Hier ist ein Punkt, an welchem weitführende Forschung ansetzen muss. Das Thema Lehrerwechsel und dessen Einfluss auf Schülerleistung ist nämlich bislang wenig beforscht, wie Aeschlimann, Fanger, Herzog und Hollenstein (2015) feststellen. Die wenigen vorliegenden Befunde attestieren dem Lehrerwechsel einen negativen Einfluss (z.B. Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2013). Drittens stehen Absprachen bei Stellvertretungen, Kündigungen und Stufenübertritten im Zusammenhang mit den geschilderten Diskontinuitäten. Einige Eltern berichten, dass die schulischen Fachpersonen zuweilen keine detaillierten Informationen zu den Lernschwierigkeiten der Kinder weitergeben, weil sich die abnehmenden Lehrpersonen zuerst selber ein unvoreingenommenes Bild vom Kind machen sollen. Natürlich müssen

solche Aussagen vorsichtig interpretiert werden. Darüber, welche Informationen die Lehrpersonen einander tatsächlich weitergeben, liegen keine objektiven Daten vor. Es würde sich aber lohnen, einmal genauer hinzuschauen, wie die Informationsweitergabe bei Schülern mit LRS in der Praxis gehandhabt wird. Dabei sollte auch der Frage nachgegangen werden, wie der Datenschutz von den schulischen Fachpersonen interpretiert wird. Sind sie sich bewusst, dass unter allen Beteiligten Informationen ausgetauscht werden dürfen, wenn sie benötigt werden, um den schulischen Auftrag zu erfüllen (Datenschutzbeauftragter Kanton Zürich, 2014)? Informationen über Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Förderung in diesem Bereich gehören eindeutig zu diesen Informationen. Werden sie nicht weitergegeben, wird der Prozess der Förderung unnötig unterbrochen.

Schliesslich lassen sich auf der typenübergreifenden Ebene auch Faktoren beschreiben, welche die *Interaktion von Schule und Familie* betreffen. So erachten alle interviewten Eltern den Informationsaustausch als zentrale Aufgabe der Zusammenarbeit. Dieser Erfolgsfaktor gehört nach Eckert et al. (2012) zu den Inhalten der Zusammenarbeit. Er wird im aktuellen Fachdiskurs als klassisches Element der Kooperation gewertet. Für die Eltern von Kindern mit LRS ist neben allgemeinen Belangen wie Organisatorischem oder den Hausaufgaben der Aspekt des regelmässigen Austauschs zentral. Die Eltern machen sich wegen den Lernschwierigkeiten ihres Kindes Sorgen, trauen sich aber eventuell nicht, immer wieder nachzufragen, wie es in der Schule läuft. Wenn sie regelmässig informiert werden, trägt dies zum Gelingen der Kooperation bei. Das Gleiche gilt für die frühzeitige Kontaktaufnahme bei Schwierigkeiten. Die Eltern erwarten von der Schule in diesem Bereich proaktives Handeln. Dieser Aspekt wurde bereits in Abschnitt 3.5.3 theoriebasiert als Erfolgsfaktor der Kooperation beschrieben. Dass er den Eltern typenübergreifend wichtig ist, betont seine Relevanz in der Kooperation bei LRS.

Ein weiterer zentraler Aspekt der Kooperation kann typenübergreifend mit Koordination bezeichnet werden. Insofern entsprechen die Ergebnisse der in Abschnitt 3.5.2 beschriebenen Notwendigkeit der Koordination von pädagogischen Massnahmen zwischen Schule und Familie. Die vorliegende Studie macht aber deutlich, dass die Eltern je nach ihren Möglichkeiten der ausserschulischen Förderung sowie je nach Einstellungen und Haltungen unterschiedliche Aspekte mit der Schule koordinieren wollen. Die Anliegen gehen von Hausaufgaben und Verhaltensregeln bis hin zur stringenten Organisation der weiterführenden Förderung. In diesem Bereich wird die typenübergreifende Ebene erst im Zusammenhang mit der typenspezifischen Ebene greifbar und daher weiter unten wieder aufgegriffen (siehe 6.2).

Das Gleiche gilt für die Bereitschaft der Schule, auf die Anliegen der Eltern einzugehen. Diese Bereitschaft ist für alle Eltern wichtig. Was die einzelnen Personen allerdings darunter verstehen, ist typenspezifisch geprägt und muss je individuell betrachtet werden.

Insgesamt kann der genannte Aspekt bei den Erfolgskriterien nach Eckert et al. (2012) der Positiven Atmosphäre bzw. den Haltungen in der Zusammenarbeit zugeordnet werden. In diesem Zusammenhang ist besonders erwähnenswert, dass für die Eltern der Aufbau von Vertrauen mit der von ihnen wahrgenommenen fachlichen Kompetenz der Lehrpersonen zusammenhängt. Ein weiterer Grund also, die schulischen Fachpersonen in ihren professionellen Kompetenzen zu stärken und sich zu überlegen, wie erreicht werden kann, dass die Eltern diese Kompetenzen auch wahrnehmen.

Schliesslich sind den Befragten typenübergreifend individuelle Elterngespräche besonders wichtig. Die Eltern wollen ihre Anliegen in persönlichen Gesprächen mit den schulischen Fachpersonen besprechen. Idealerweise geschieht dies auch an regelmässigen Gesprächen am Runden Tisch mit allen Beteiligten der Kooperation. Um diesem Anliegen gerecht werden zu können, ist ein hoher Zeitaufwand und zeitliche Flexibilität sowohl von der Seite der Schule als auch von den Eltern unabdingbar.

6.2 Typenspezifische Ergebnisse

Eine zentrale Erkenntnis der vorliegenden Studie ist, dass es nicht DIE eine Zusammenarbeit von Schule und Eltern von Kindern mit LRS gibt, sondern dass von der Kooperation eigentlich im Plural gesprochen werden muss. Die interindividuellen Unterschiede von Erwartungen, Haltungen und Handlungen der Eltern sind zu gross. Die erarbeitete Typologie bündelt diese Heterogenität und macht dadurch das Untersuchungsfeld fassbar.

In den folgenden Ausführungen wird unter anderem reflektiert, inwiefern sich die typenspezifischen Ergebnisse im bisherigen Forschungsstand verorten lassen. Dazu gehören nicht nur die Aussagen zu den Erfolgsfaktoren, sondern auch die empirisch begründete Typologie als solche. Insgesamt steht letztere nicht quer zum bisherigen wissenschaftlichen Diskurs. Es ist allerdings festzuhalten, dass bis zum jetzigen Zeitpunkt keine Typologie zur Zusammenarbeit von Schule und Familie bekannt ist, welche ebenfalls auf einer Befragung von Eltern mit Kindern, die LRS haben, aufbaut. Insofern hebt sich die vorliegende Studie durch ihren Fokus von anderen Untersuchungen ab und ist nicht eins zu eins mit letzteren vergleichbar. Trotzdem finden sich Parallelen zu den Beschreibungen in den Kapiteln 3.2 und vor allem 3.3 der vorliegenden Arbeit. Insbesondere zu der an verschiedenen Stellen angesprochene Typologie von Wippermann et al. (2013) finden sich Gemeinsamkeiten. Die besagte Studie beschreibt Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern verschiedener gesellschaftlicher Milieus und ist somit der vorliegenden Untersuchung thematisch nahe. Sie ist aktuell die umfangreichste und umfassendste Typologie im Themenbereich Schule und Eltern. Daher ist es gewinnbringend, sie detailliert in den Vergleich mit den vorliegenden Ergebnissen einzubeziehen. Dabei muss im Auge behalten werden, dass sich die von Wippermann et al. (2013) beschriebenen Delta-Milieus auf Deutschland und nicht

auf die Schweiz beziehen und ihr somit unterschiedliche Lebenssituationen und ein anderes Schulsystem zu Grunde liegen. Hinzu kommt, dass die Autoren Eltern befragten, deren Kinder die Sekundarstufe I besuchen. Weil in Deutschland der Übertritt in diese Stufe bereits nach der vierten Grundschulklasse stattfindet, sind diese Kinder zwischen zehn und siebzehn Jahren alt und daher zumindest teilweise im gleichen Alter wie die Kinder der Eltern der vorliegenden Studie. Unterschiede zu den vorliegenden Ergebnissen könnten aber trotzdem zum Teil auch in den verschiedenen Untersuchungsanlagen und Populationen begründet liegen.

Weil in den folgenden Ausführungen immer wieder Bezug zu den Delta-Milieus genommen wird, sind sie zur Übersicht in Abbildung 12 dargestellt. Die Milieus befinden sich in einem zweidimensionalen Raum, in welchem die vertikale Achse die soziale Lage der Personen darstellt, die horizontale Achse ihre Grundhaltungen. Das Modell beruht auf der Erkenntnis, wonach Bildung, Einkommen und Berufsprestige nicht die einzigen Merkmale sein können, wenn es darum geht, Menschen in bestimmte Gruppen einzuteilen (Wippermann et al., 2013). Auf eine ausführliche Beschreibung der Milieus wird an dieser Stelle verzichtet. In den nachstehenden Ausführungen werden aber diejenigen Ergebnisse von Wippermann et al. (2013) ausführlicher beschrieben, welche in Zusammenhang mit der vorliegenden Studie gebracht werden können.

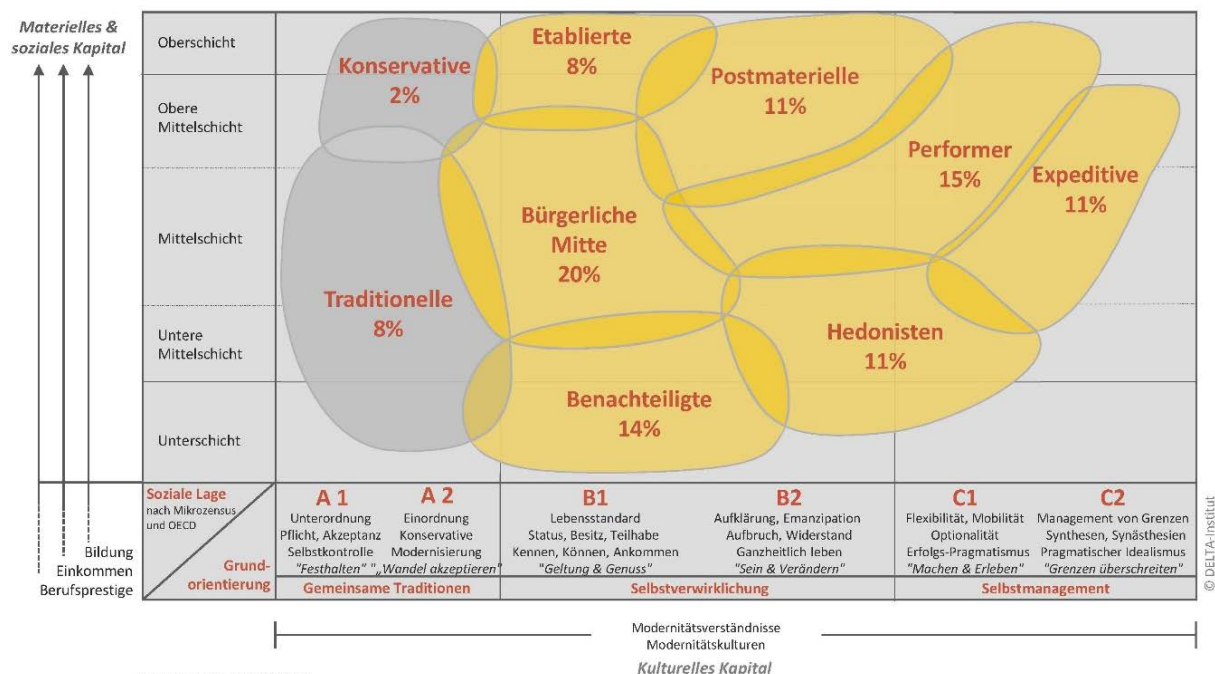


Abbildung 12: Soziale Milieus in Deutschland 2012 – Verteilung Mütter und Väter mit Kind(ern) in der Sekundarstufe I (Wippermann et al., 2013, S. 123)⁴⁰

⁴⁰ Mit freundlicher Abdruckgenehmigung von Prof. Dr. C. Wippermann (2. Mai 2017)

Insgesamt zeigt der nachstehende Vergleich auf, dass sich vor allem die beiden Typen an den Extrempolen (genügsamer und kämpferischer Typ) gut im bestehenden Forschungsstand verorten lassen, auch wenn an einigen Punkten Differenzen bestehen. Für die Typen im Mittelfeld finden sich zwar auch gewisse Parallelen, diese sind jedoch weniger prägnant.

Der genügsame Typ entspricht in vielerlei Hinsicht dem Bild der bildungsfernen Eltern mit tiefem sozialem Status, welches in Kapitel 3.3 wie auch in Abschnitt 2.2.2 gezeichnet wurde. Insbesondere die Tatsachen, dass diese Eltern dem Kind zu Hause wenig Unterstützung bieten können, nicht so hohe Ambitionen an die schulischen Abschlüsse ihrer Kinder haben und keine Vorstellungen davon haben, wie die Schule das Kind fördern soll, wurden im Theorieteil verschiedentlich angesprochen. Die Erwartung des genügsamen Typs, von der Schule bei der Förderung und Erziehung des Kindes entlastet zu werden, passt ebenfalls zu diesem Bild. Vor diesem Hintergrund scheint es auch kein Zufall zu sein, dass die genügsamen Eltern einen tiefen Bildungsgrad und HISEI haben. Es wirkt auch schlüssig, dass die einzige Mutter der Stichprobe, welche die Merkmalskombination Bildungsfern mit Migrationshintergrund aufweist, diesem Typen angehört. Die oben beschriebenen Eigenschaften passen alle zum Bild der doppelt benachteiligten Eltern und deren Kinder, auf die in der Zusammenarbeit besonders geachtet werden muss.

Bemerkenswert ist, dass die Selbstdarstellungen der genügsamen Eltern nicht zu den Beschreibungen der sogenannt schwer erreichbaren Eltern passen. Der genügsame Typ verhält sich zwar der Schule gegenüber im Vergleich zu den anderen Typen passiv. Er berichtet aber trotzdem, dass es ihm wichtig ist, mit den schulischen Fachpersonen in Kontakt zu stehen, an Elternabenden teilzunehmen und auch an Besuchsmorgen in der Schule vorbeizuschauen. Das passt nicht zum Bild von Eltern, die von der Schule als abwesend wahrgenommen werden. Ob die schulischen Fachpersonen die genügsamen Eltern tatsächlich nicht als schwer erreichbar bezeichnen würden, kann basierend auf der vorliegenden Elternbefragung natürlich nicht beantwortet werden. Fakt ist, dass insgesamt in der Stichprobe keine Eltern sind, welche auf der Grundlage der Interviews als schwer erreichbar klassifiziert werden könnten. Es stellt sich deshalb die Frage, worin dies begründet liegt. Widerspiegelt sich hier der Befund von Killus und Paseka (2014), in deren Studie sich auch die bildungsfernen Eltern als engagierte und an schulischen Anliegen interessierte Kooperationspartner präsentierten, auch wenn gleichzeitig ihre Unterstützung nicht unbedingt lern- oder leistungsförderlich ist? Oder liegt es daran, dass die befragten Eltern auf Grund der LRS ihrer Kinder von der Schule vermehrt in die Zusammenarbeit einbezogen werden oder wegen diesen Schwierigkeiten den hohen Stellenwert einer Kooperation mit der Schule erkennen? Ein anderer, naheliegender Grund für die Absenz von schwer erreichbaren Eltern ist in der Untersuchungsanlage zu finden. Die Teilnahme am Interview war freiwillig und die Rekrutierung erfolgte über schulische Fachpersonen. Es muss daher angenommen werden, dass

Eltern, welche sich aus der Kooperation mit der Schule zurücknehmen, gar nicht erst für ein Mitmachen bereit waren. Hinzu kommt, dass in der vorliegenden Studie aus Gründen der Durchführbarkeit keine Eltern befragt wurden, welche nicht oder kaum Deutsch sprechen. Bei dieser Gruppe von Eltern ist die Wahrscheinlichkeit von Unerreichbarkeit am grössten. Es bleibt somit offen, ob die vorliegende Typologie um einen weiteren Typen ergänzt werden müsste, wenn es in einer weiterführenden Studie gelänge, auch Eltern einzubeziehen, welche von der Schule als schwer erreichbar wahrgenommen werden.

Zum genügsamen Typen finden sich in den Delta-Milieus mehrere Parallelen zum Milieu der „Benachteiligten“. Das betrifft die geringe Wichtigkeit des schulischen Vorwärtkommens, die begrenzten Ressourcen zur ausserschulischen Förderung und zum Teil die Handlungsstrategien der Schule gegenüber. Wippermann et al. (2013) beschreiben, dass die benachteiligten Eltern geringe Erwartungen an den Schulerfolg ihrer Kinder haben und einfach froh sind, wenn das Kind irgendeinen Schulabschluss erreicht. Bei Schulmisserfolg ziehen die benachteiligten Eltern häufig Krankheitsbilder wie Legasthenie oder anders zur Erklärung heran. Sie begreifen die Diagnose als unabänderliches Schicksal, wodurch sich ihr Nicht-Engagement in der ausserschulischen Förderung legitimiert. Zu dieser Einstellung passt die Akzeptanz der schulischen Schwierigkeiten, welche den genügsamen Typen auszeichnet. Wippermann et al. (2013) skizzieren im benachteiligten Milieu zwei Strömungen. Die eine passt nicht zum genügsamen Typen, weil die entsprechenden Eltern die Bildungsziele für ihre Kinder total aufgegeben haben und resigniert sind. Dies sind diejenigen Eltern, welche für die Schule unsichtbar bleiben. Die andere Strömung kommt näher an den genügsamen Typen heran. Es sind diejenigen Eltern des benachteiligten Milieus, welche sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten bemühen, das Kind zu unterstützen. Sie sind aber persönlich überlastet und können dem Kind beim Schulstoff nicht helfen, weil sie selber Verstehensschwierigkeiten haben. Ihre Hilfe beschränkt sich daher auf Ermahnungen, die Hausaufgaben zu erledigen. Diese Gruppe der benachteiligten Eltern verlassen sich darauf, dass die Schule die Verantwortung fürs Lernen ihres Kindes übernimmt.

Der genügsame Typ hat kaum Vorstellungen von Erfolgsfaktoren für die Kooperation, welche über die oben beschriebenen typenübergreifenden Erkenntnisse hinausgehen. Einige Aspekte haben aber für diesen Typen eine spezifische Bedeutung in der Kooperation. Dies betrifft erstens die schulische Förderung und den Umgang mit dem Kind in der Schule. Der genügsame Typ ist darauf angewiesen, dass die schulischen Fachpersonen in ihrem fachlichen Tätigkeitsbereich kompetent sind, weil er in diesem Bereich nicht mitreden kann. Er ist mit den Möglichkeiten der Förderung von Kindern mit LRS nicht vertraut und hat sich kein Wissen über diese komplexe Lernstörung aufgebaut. Deshalb bleibt ihm nichts anderes übrig, als sich darauf zu verlassen, dass das Kind in der Schule angemessen unterstützt wird. So muss an dieser Stelle die Frage gestellt werden, womit die Zufriedenheit mit der

schulischen Förderung und das Vertrauen, welches dieser Typ den schulischen Fachpersonen entgegen bringt, zusammenhängen. Es könnte sein, dass es nicht nur auf der tatsächlichen fachlichen Kompetenz der Lehrpersonen beruht. Vielmehr könnte es damit zusammenhängen, dass der genügsame Typ gar keine konkrete Vorstellung davon hat, wie dem Kind geholfen werden kann. Ihm fehlt das notwendige Wissen, um allfällige Missstände in der Schule wahrnehmen zu können.

Zweitens muss die individuelle Bedeutung des Wunsches nach Koordination von pädagogischen Massnahmen diskutiert werden. Dem genügsamen Typen geht es vor allem darum, mit der Schule die Hausaufgaben und Verhaltensregeln zu koordinieren. Die Koordination von weiterführender Förderung ist für ihn kein Thema, denn er stösst bereits bei den Hausaufgaben an seine Grenzen. Es muss angenommen werden, dass die genügsamen Eltern nicht in der Lage sind, ihr Kind in dem Ausmass zu Hause zu unterstützen, wie dies gemäss der Experten-Sicht notwendig wäre (Gasteiger Klicpera & Klicpera, 1998; Jokeit & Schaumann, 2003) und in Abschnitt 2.4.6 beschrieben ist. Es stellt sich somit die Frage, wo die Kinder von genügsamen Eltern ausserhalb der Schule die zusätzliche Unterstützung erhalten, um trotz ihrer Schwierigkeiten das Lesen und Schreiben zu erlernen. Es ist zwar nachgewiesen, dass durch Interventionen (wie Family-Literacy-Programme) Erfolge für die Lese-Rechtschreib-Kompetenzen der Kinder erzielt werden können und es ist möglich, die Eltern bei der Förderung ihrer Kinder anzuleiten und zu unterstützen (siehe Abschnitte 2.4.6 und 3.4.1). An dieser Stelle wird aber in Frage gestellt, ob solche Massnahmen bei den genügsamen Eltern ausreichen. In Interventionsprogrammen kann nicht einfach das Bildungsniveau oder der sozio-ökonomische Status einer Elterngruppe angehoben werden, der Erwerb von Deutschkompetenzen ist ein langer Prozess und auch familiäre Spannungen, psychische Probleme oder Suchtverhalten müssen über längere Zeit angegangen werden. In der Zusammenarbeit ist es somit wichtig, im Einzelfall auszuloten, bei welchen Aspekten der Lese-Rechtschreib-Förderung die Eltern zu Hause mithelfen können. Dabei ist es förderlich, wenn die Schule die Verantwortung dort übernimmt, wo die Grenzen der elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten erreicht sind. Allenfalls braucht es weiterführende Massnahmen, damit das Kind trotzdem über den Unterricht hinaus Unterstützung erhält. Hier ist die Hausaufgabenhilfe ein wichtiger Ansatz, wie die Aussagen der genügsamen Eltern deutlich machen. Solche Angebote werden von den Eltern in der Zusammenarbeit sehr geschätzt, weil sie Entlastung bringen in einem Bereich, der zu Hause Schwierigkeiten bereitet. Es gilt in weiterführender Forschung zu prüfen, ob weitere Massnahmen sinnvoll sind, wie z.B. die in Kapitel 3.2 erwähnten Angebote von Tagesschulen oder Bibliotheken.

Massnahmen, welche die Familie darin stärken, ihre Kinder zu Hause unterstützen zu können, sind beim genügsamen Typen natürlich gleichwohl wichtig. Er erhofft sich durch die Zusammenarbeit konkrete Hilfestellungen, wie er dem Kind bei den Hausaufgaben helfen

kann. Zudem erwartet er Hilfe, welche über das schulische Lernen hinausgeht, also allgemein erzieherische Belange betrifft. Es stellt sich allerdings die Frage, ob diese Unterstützung der Eltern durch die Schule erbracht werden muss, oder ob andere Möglichkeiten vorhanden sind, welche auch die schulischen Fachpersonen entlasten würden. Das könnten zum Beispiel sozialpädagogische Angebote sein, wie der Familienbegleiter, welcher Frau Soltermann (M10) zur Seite steht.

Der ambivalente Typ kann nicht so einfach im bisherigen wissenschaftlichen Diskurs verortet werden. Er zeichnet sich nämlich durch eine Kombination von Eigenschaften zweier konträrer Typen aus. Auf der einen Seite ist er dem genügsamen Typen ähnlich: Er hat keine hohen Ambitionen an den Schulerfolg des Kindes, kann das Kind ausserhalb der Schule wenig unterstützen und hat einen tiefen Bildungsgrad. Auf der anderen Seite steht er dem kämpferischen Typen nahe, weil er aktiv ist, bei den schulischen Fachpersonen Druck macht, Forderungen stellt und erwartet, dass die Lehrpersonen seine Inputs umsetzen. Diese Ambivalenzen haben ihm zu seinem Namen verholfen. Sie machen es schwierig, ihn in bekannten Elterngruppierungen zu lokalisieren.

Auch ein Vergleich mit den Delta-Milieus (Wippermann et al., 2013) kann diese Ambivalenzen nicht auflösen. Zum einen finden sich auf Grund der Ähnlichkeiten mit dem genügsamen Typen die oben beschriebenen Parallelen zum Milieu der Benachteiligten. Auf der anderen Seite finden sich wegen der Nähe zum kämpferischen Typen auch Parallelen zu den Milieus der Etablierten, der Performer und der bürgerlichen Mitte. Diese Milieus sind weiter unten genauer beschrieben. Schliesslich gibt es noch ein weiteres Milieu, welches gewisse Ähnlichkeiten mit dem ambivalenten Typen aufweist, nämlich dasjenige der Hedonisten. Wippermann et al. (2013) beschreiben, dass diese Eltern den Schulerfolg nicht so stark gewichten, weil sie für sich und ihr Kind eher den geringsten Weg des Widerstandes wählen. Schulerfolg ist für sie nicht an einen Notenschnitt gekoppelt. Im Weiteren blicken die Hedonisten sehr kritisch aufs Schulsystem und finden, dass vieles, was in der Schule vermittelt wird, später nicht mehr gebraucht wird. Diese Einstellung weist gewissen Ähnlichkeiten auf mit der Haltung des ambivalenten Typen, der findet, man solle wegen den Lernschwierigkeiten des Kindes nicht so ein Drama machen.

Insgesamt sind die Zuordnungsmöglichkeiten zur bestehenden Forschung nicht eindeutig. Der ambivalente Typ scheint zwischen verschiedenen Positionen hin- und hergerissen. Es stellt sich die Frage, worin diese Ambivalenzen begründet liegen. Ein möglicher Grund dafür könnte die elterliche Unzufriedenheit mit der schulischen Förderung des Kindes sein: Weil die Eltern das Gefühl haben, in der Schule werde dem Kind nicht die nötige Unterstützung geboten, werden sie der Schule gegenüber aktiv. Dieses Verhalten könnte auch ein Ausdruck von Verzweiflung sein, weil sie dem Kind selber nicht weiterhelfen können,

aber merken, dass es in der Schule an seine Grenzen stösst. Es wäre gewinnbringend, dieser Frage in weiterführender Forschung auf den Grund zu gehen.

Einige Einstellungen des ambivalenten Typen scheinen für die Zusammenarbeit eine Herausforderung zu sein. Dazu gehört in erster Linie die Tatsache, dass er es als seine Aufgabe versteht, in der Schule Druck zu machen, Forderungen zu stellen und zu kontrollieren, ob die Lehrpersonen Abmachungen einhalten. Die entsprechenden Aussagen können als klares Misstrauensvotum der Schule gegenüber gewertet werden. Es ist anzunehmen, dass dieses Misstrauen auf Grund von vielen negativen Erfahrungen zustande gekommen ist. Unklar ist, ob allen Aspekten, die von den Eltern bemängelt werden, tatsächlich eine mangelhafte Praxis zu Grunde liegt. Die grosse Unzufriedenheit mit der schulischen Förderung könnte zumindest teilweise auf mangelndes Verständnis zurückzuführen sein. Die elterlichen Aussagen legen zum Beispiel die Vermutung nahe, dass ihnen der Zusammenhang zwischen graphomotorischen Fertigkeiten und dem Schriftspracherwerb nicht bewusst ist und dass sie nicht verstehen, dass heutzutage viel länger beim lautgetreuen Schreiben verweilt wird als früher. Für die Zusammenarbeit mit dem ambivalenten Typen scheint es daher gewinnbringend, sonderpädagogische Massnahmen stets so zu begründen, dass sie für die Eltern verständlich sind. Dabei kann einerseits auf der sprachlichen Ebene angesetzt werden, indem der Bildungs-Jargon möglichst vermieden wird (Gomolla, 2009; Lee & Bowen, 2006), worauf in Kapitel 3.3 bereits eingegangen wurde. Andererseits scheint es in der Zusammenarbeit mit dem ambivalenten Typen wichtig, zu thematisieren, welche Effekte durch die Förderung kurz und längerfristig erreicht werden können, damit er keine falschen Erwartungshaltungen entwickelt. Dieser Punkt wurde bereits in Kapitel 6.1 angesprochen. Bei solchen Gesprächen ist seitens der schulischen Fachpersonen sehr viel Fingerspitzengefühl gefragt, weil sich der ambivalente Typ keines Falls belehren lassen will. Der Frage, wie es genau gelingen kann, den Eltern in einfachen Worten und ohne Belehrung zu vermitteln, warum die in der Schule getroffenen Fördermassnahmen hilfreich sind, müsste allerdings in weiterführenden Forschungsarbeiten nachgegangen werden.

Beim ambivalenten Typen spielen im Weiteren die Hausaufgaben in der Zusammenarbeit eine wichtige Rolle. Es geht wie bereits beim genügsamen Typen um deren Koordination und Kontrolle. Zudem schätzen die Eltern das Angebot der schulischen Hausaufgabenhilfe, weil es für sie eine Entlastung ist. Darüber hinaus wird beim ambivalenten Typen deutlich, dass die Hausaufgaben eine Art Fenster sind, welches den Eltern zeigt, wie in der Schule gearbeitet wird (Niggli & Moroni, 2009). Ein Teil der elterlichen Unzufriedenheit mit der schulischen Förderung kann auf ihr Urteil zurückgeführt werden, dass die Hausaufgaben nicht sinnvoll und sowohl für die Kinder als auch für die Eltern unverständlich sind. Für das Gelingen der Kooperation sind bei diesem Typen die Hausaufgaben somit ein weiterer möglicher Ansatzpunkt. Es wäre lohnenswert, in weiterer Forschung der Frage nachzugehen,

welche Rolle die Hausaufgaben für die elterliche Beurteilung der schulischen Förderung spielen.

Schliesslich muss diskutiert werden, dass die häusliche Förderung, welche der ambivalente Typ dem Kind bieten kann, begrenzt ist. Wie schon beim genügsamen Typen erwähnt wurde, ist es daher wichtig, dass die Schule die Verantwortung für die Förderung übernimmt und allfällige zusätzliche Unterstützungsmassnahmen zur Entlastung der Eltern organisiert (z.B. Hausaufgabenbetreuung). Zudem muss je individuell abgeklärt werden, wie die Eltern in die Förderung einbezogen werden können. In diesem Bereich muss wiederum sehr sorgfältig vorgegangen werden, weil die Gefahr besteht, dass sich der ambivalente Typ belehrt fühlt, was negative Folgen für die Kooperation haben kann.

Der bemüht-delegierende Typ befindet sich von seinen Einstellungen und Haltungen her zwischen den beiden Extrempolen der Typologie, wobei er dem genügsamen Typen in vielen Belangen näher steht als dem kämpferischen Typen. Auf die gleiche Weise lässt er sich im Forschungsstand verorten. Bezüglich der Ambitionen an das schulische Vorwärtskommen gleicht er dem genügsamen Typen, wodurch er dem Bild der bildungsfernen Eltern bzw. dem Milieu der Benachteiligten (Wippermann et al., 2013) nahe steht. Im Vergleich mit dem genügsamen Typen unterstützt er das Kind zu Hause aber stärker und stösst auch nicht in gleicher Weise an seine Grenzen. Zudem nimmt er auch von sich aus aktiv mit der Schule Kontakt auf, wenn er Fragen hat. Durch diese Eigenschaften entfernt er sich noch deutlicher als der genügsame Typ vom Bild der schwer erreichbaren Eltern.

Die Tatsache, dass er mit der Förderung des Kindes in der Schule mehrheitlich zufrieden ist, und Unzufriedenheit höchstens in Bezug auf das Schulsystem kundtut, stellt den bemüht-delegierenden Typen in die Nähe des Delta-Milieus der bürgerlichen Mitte, welches der Schule mit einer positiven Grundstimmung gegenüber steht und Probleme beim Schulsystem, nicht aber bei den einzelnen Lehrpersonen verortet (Wippermann et al., 2013).

Weitere konkrete Parallelen lassen sich zum bemüht-delegierenden Typen nicht beschreiben. Es kann aber gemutmasst werden, dass dieser Typ aus Sicht der schulischen Fachpersonen zu denjenigen Eltern gehören, bei welchen die Kooperation unproblematisch läuft. Die Eltern haben gewisse Möglichkeiten, das Kind zu Hause zu unterstützen und nehmen Tipps und Anregungen der Lehrpersonen gerne an. Sie stellen auch keine Forderungen und setzen keine Druckmittel ein, um ihren Anliegen Gehör zu verschaffen. Zudem bemühen sie sich, die schulischen Fachpersonen so zu akzeptieren, wie sie sind. Es ist ihnen bewusst, dass sie im konstruktiven, offenen Umgang mit den schulischen Fachpersonen selbst einen Beitrag zum Gelingen der Kooperation leisten können.

Speziell zu erwähnen ist, dass dieser Typ die Verantwortung der Förderung den schulischen Fachpersonen überlässt, obwohl er in gewissem Mass selbst in der Lage ist, das

Kind zu Hause zu unterstützen. Um mit dem bemüht-delegierenden Typen die pädagogischen Massnahmen so zu koordinieren, dass den Kindern auch zu Hause die notwendige Unterstützung fürs Lesen- und Schreibenlernen zuteilwird, müssen die Eltern konkret angeleitet werden. Die schulischen Fachpersonen müssen ihnen also aufzeigen, wie sie ihrem Kind helfen können. Diese Notwendigkeit wurde bereits in Abschnitt 2.4.6 thematisiert. In diesem Zusammenhang wird wiederum deutlich, wie wichtig die fachliche Kompetenz der Lehrpersonen fürs Gelingen der Kooperation ist. Sie müssen sich mit konkreten Fördermöglichkeiten, die von den Eltern ausserhalb der Schule sinnvoll umgesetzt werden können, auskennen, um den bemüht-delegierenden Typen anzuleiten.

Der kooperativ-realistische Typ passt in vielerlei Hinsicht zum gezeichneten Bild der gut gebildeten Eltern, welche die Möglichkeit haben, ihre Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen und mit den Lehrpersonen auf Augenhöhe kooperieren möchten. Es kann gemutmasst werden, dass diese Eltern von den schulischen Fachpersonen trotz ihrer Bildungsnähe nicht als überinvolviert wahrgenommen werden, weil sie stets bemüht sind, ihre Grenzen der Einflussnahme zu respektieren⁴¹. In diesem Sinne passt der kooperativ-realistische Typ zur Beschreibung in Kapitel 3.3, dass sich nicht alle Eltern aus bildungsnahen privilegierten Schichten in der Schule überinvolvieren. Zum Attribut der Bildungsnähe passt schliesslich auch die Tatsache, dass sich der kooperativ-realistische Typ ein grosses Wissen über das Thema LRS angeeignet hat oder sich beruflich damit befasst. Für bildungsferne Personen ist es schwieriger, sich in ein solch komplexes Phänomen einzuarbeiten und selbst nach Unterstützungsmöglichkeiten fürs Kind zu suchen.

Bei den Delta-Milieus (Wippermann et al., 2013) finden sich beim postmateriellen und dem expeditiven Milieu gewisse Parallelen zum kooperativ-realistischen Typen. Die realistischen Erwartungen an die schulischen Verbesserungen des Kindes passen zu den postmateriellen Eltern, welche möchten, dass sich ihre Kinder im Rahmen ihrer Möglichkeiten anstrengen. Diesen Eltern ist Bildung zwar wichtig, das Abitur sehen sie aber nicht als einzige Lösung. Die starke Gewichtung der Motivation und des Wohlbefindens, welchen den kooperativ-realistischen Typen auszeichnen, passt zum expeditiven Milieu. Die entsprechenden Eltern sehen die Motivation als Schlüssel für den schulischen Erfolg und ein gelingendes Schulleben. Die Tatsache, dass der kooperativ-realistische Typ das Kind zu Hause ohne Verbissenheit unterstützt, passt wiederum zum postmateriellen Milieu. Diese Eltern sehen wenig Grund für eine dauerhafte Unterstützung ihrer Söhne und Töchter. Es ist ihnen wichtig, dass die Kinder für ihr eigenes Lernen Verantwortung übernehmen. Bei Leistungsverschlechterungen verfolgen die Postmateriellen die Strategie „Ruhe bewahren und nicht in Panik verfallen“ (Wippermann et al., 2013, S. 154). Interessant ist die Beschreibung von

⁴¹ Diese Annahme ist natürlich in weiterführender Forschung zu prüfen, weil die Perspektive der Schule nicht erhoben wurde.

Wippermann et al. (2013), dass diese Strategie an ihre Grenzen gerät, wenn die schulischen Leistungen deutlich nachlassen oder die Kinder kaum oder keinen Zugang zum Lernen finden. Es stellt sich daher die Frage, welche Strategie die Postmateriellen verfolgen, wenn ihr Kind von LRS betroffen ist. In den Beschreibungen der Delta-Milieus findet sich keine Antwort auf diese Frage. Die Ausführungen der befragten Eltern, welche dem kooperativ-realistischen Typen zugeordnet wurden, zeigen, dass Bemühungen da sind, eine Balance zu finden, zwischen Ruhe-Bewahren und Aktiv-Werden. Es wäre gewinnbringend, diesem Aspekt in weiteren Forschungsarbeiten genauer nachzugehen.

Schliesslich findet sich noch eine weitere Parallele zu den Delta-Milieus. Die Tatsache, dass es dem kooperativ-realistischen Typen wichtig ist, die häusliche Förderung gut mit der Schule abzusprechen und auf der Verständnisebene einen Konsens zu finden, passt zum Milieu der Expeditiven. Diese Eltern suchen intensiven Kontakt zur Schule, wünschen eine gemeinsame Abstimmung und streben eine echte Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Familie an (Wippermann et al., 2013).

Die geschilderten Erwartungen, Haltungen und Handlungen des kooperativ-realistischen Typen lassen darauf schliessen, dass sie von den schulischen Fachpersonen in der Zusammenarbeit positiv wahrgenommen werden. Neben der hohen Kooperationsbereitschaft verfügt dieser Typ über ein grosses Wissen zum Thema LRS und kann das Kind selbständig zu Hause fördern. Hier können die schulischen Fachpersonen auf ein vorhandenes Potential zurückgreifen, das sie in ihrer Arbeit mit den Kindern entlasten kann. Mit dem kooperativ-realistischen Typen ist in der Zusammenarbeit eine echt partnerschaftliche Koordination pädagogischer Massnahmen möglich. Dank seines Wissens und seiner Kooperationsbereitschaft ist zu erwarten, dass es mit ihm gelingt, die schulische Förderung zu Hause in optimaler Passung fortzusetzen.

Zum Schluss sei erwähnt, dass die fachliche Kompetenz der Lehrpersonen auch beim kooperativ-realistischen Typen eine wichtige Rolle spielt. Eine partnerschaftliche Koordination der Förderung bedingt, dass die Lehrpersonen zumindest auf dem gleichen Wissensstand bezüglich LRS sind, wie die Eltern.

Der kämpferische Typ bzw. seine Eigenschaften können in engen Bezug gesetzt werden zu den sogenannt überengagierten Eltern, welche in Kapitel 3.3 beschrieben wurden. Sie haben hohe Ambitionen für ihr Kind, hohe Erwartungen an die Schule und zögern nicht, ihre Meinung den schulischen Fachpersonen gegenüber kundzutun, auch wenn dies Konflikte zur Folge hat. Dass die entsprechenden Eltern mehrheitlich einen hohen Bildungsgrad und einen hohen sozio-ökonomischen Status haben, passt ebenfalls ins skizzierte Bild der überinvolvierten Eltern. Einerseits hängt nämlich die Tatsache, dass die kämpferischen Eltern für ihr Kind zusätzliche ausserschulische Förderangebote in Anspruch nehmen, mit der finanziellen Lage dieser Familien zusammen. Private Angebote können sich nicht alle Eltern

leisten. Andererseits haben sich die kämpferischen Eltern ein grosses Wissen zum Thema LRS angeeignet, das es ihnen ermöglicht, dem Kind ausserhalb der Schule Unterstützung zu bieten. Bildungsnahen Personen fällt es einfacher als bildungsfernen, sich neues Wissen anzueignen.

In Kapitel 3.3 wurde aufgezeigt, dass das Phänomen der überinvolvierten Eltern in allen Gesellschaftsschichten anzutreffen ist und sich nicht auf bildungsnahe Personen beschränkt. Auch in diesem Punkt sind die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit dem aktuellen Forschungsstand kongruent, denn dem kämpferischen Typen gehören auch Eltern mit tiefem SES an.

Zum kämpferischen Typen finden sich in den Delta-Milieus (Wippermann et al., 2013) verschiedene Parallelen. Vergleichbar sind vor allem bestimmte Wahrnehmungen und Erfahrungen der Eltern gehobener und mittlerer sozialer Lagen. Bei den drei Milieus „Etablierte“, „Performer“ und „Bürgerliche Mitte“ finden sich wie beim kämpferischen Typen hohe Ambitionen bezüglich der Leistungen, der Noten, der Niveau-Zuteilung in der Sekundarstufe sowie der Möglichkeiten der Berufswahl. Diese Eltern unterstützen ihre Kinder ebenfalls aktiv und sehr engagiert in schulischen Belangen. Wippermann et al. (2013) beschreiben die bürgerliche Mitte in diesem Zusammenhang als „Helikoptereltern“ (ebd. S. 185).

Die Organisation privater Therapien oder von Stützunterricht, welche den kämpferischen Typen im Weiteren charakterisiert, passt zum Bild der Etablierten und der Performer, welche bereit sind, Nachhilfeunterricht für das Kind zu organisieren und ihre Kinder vermehrt auf Privatschulen schicken, wenn der erwünschte Schulerfolg nicht eintritt. In Bezug auf die Wahl von Privatschulen können in der vorliegenden Studie allerdings keine Aussagen gemacht werden, weil nur Eltern befragt wurden, deren Kinder die öffentliche Schule besuchen. Die präsentierten Ergebnisse in Abschnitt 5.2.5 verdeutlichen aber, dass die kämpferischen Eltern Privatschulen durchaus als Option im Betracht ziehen.

Andere Charakteristiken des kämpferischen Typen finden sich nicht so deutlich in den Delta-Milieus wieder. Die grosse Unzufriedenheit mit den schulischen Fachpersonen und deren fachlichen Kompetenz beschreiben Wippermann et al. (2013) für kein Milieu in gleichem Ausmass, wie es in der vorliegenden Studie deutlich wurde. In diesem Bereich passt das Bild des kämpferischen Typen am ehesten zu den Etablierten und den Performern. Erstere üben Kritik am öffentlichen Schulsystem, letztere haben hohe Ansprüche an motivierte und besonders qualifizierte Lehrpersonen. Die bürgerliche Mitte hingegen ist mit der Schule mehrheitlich zufrieden und will keine zu hohen Ansprüche stellen. Das entspricht nicht den beschriebenen Eigenschaften des kämpferischen Typen.

Auch die aktiven Handlungsstrategien des kämpferischen Typen und sein Wunsch, das schulische Geschehen stark zu beeinflussen, finden sich so nicht in den Delta-Milieus.

Gerade die bürgerliche Mitte, welche hinsichtlich der starken Unterstützung des Kindes ausserhalb der Schule dem kämpferischen Typen entspricht, will explizit nicht gegen Lehrer oder Mängel an der Schule aufbegehren, sondern der Norm genügen. Eine einzige Parallele findet sich in diesem Bereich zum Milieu der Etablierten. Diese Eltern sind der Ansicht, dass die Schule und die Lehrerschaft den Eltern kundenorientiert in einer Bringschuld stehen. Das passt zur Erwartung des kämpferischen Typen, dass die schulischen Fachpersonen seine Ideen und Wünsche umsetzen sollen.

Es stellt sich die Frage, worin die fordernde Haltung des kämpferischen Typen begründet liegt. Es kann zum einen mit den LRS des Kindes in Verbindung gebracht werden. Vielleicht zeigt sich darin die Verzweiflung und Belastung dieser Eltern, welche im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit als Leidensdruck der Betroffenen und ihrem Umfeld beschrieben wurde (Kapitel 1.1 und 2). Gekoppelt mit den hohen Erwartungen an den Schulerfolg ihrer Kinder fühlen sich die Eltern unter Druck, etwas für ihr Kind zu tun, koste es, was es wolle. Das fordernde Verhalten scheint zum anderen mit der Unzufriedenheit mit der schulischen Förderung zusammenzuhängen. Weil die Eltern Bedenken haben, dass ihrem Kind die richtige Unterstützung geboten wird, tun sie alles, was in ihrer Macht steht, eine Änderung zu bewirken. Dadurch greifen die Eltern in den Tätigkeitsbereich der schulischen Fachpersonen ein. Es ist anzunehmen, dass dies von den Lehrpersonen als Grenzüberschreitungen wahrgenommen wird und sich hinderlich auf die Kooperation auswirkt. Dieser vermutete Zusammenhang passt zum Befund der vorliegenden Studie, dass es für das Gelingen der Zusammenarbeit zentral ist, wie die Eltern die schulische Förderung und Unterstützung ihres Kindes einschätzen. Auf den obenstehenden Überlegungen wird daher folgende These abgeleitet: Sind die Lehrpersonen in ihrem eigenen fachlichen Tätigkeitsbereich kompetent und können diese Kompetenz den Eltern gegenüber sichtbar machen, trägt dies dazu bei, die grenzüberschreitenden Aktionen der kämpferischen Eltern einzudämmen.

Beim kämpferischen Typen ist im Weiteren der Tatsache Aufmerksamkeit zu schenken, dass er das Kind zu Hause in hohem Masse unterstützt und auch weiterführende auserschulische Förderangebote nutzt. So wünscht sich dieser Elterntyp denn auch Ratschläge von der Schule, welche Förderangebote existieren und sinnvollerweise genutzt werden können. Für diese Beratung ist seitens der schulischen Fachpersonen ein weiterer Bereich von professioneller Kompetenz gefragt. Sie müssen sich nämlich im „Psychomarkt Legasthenietherapie“ (Grissemann, 2001, S. 117) auskennen (siehe Kapitel 3.2), also über Informationen für schulexterne Beratungs- und Unterstützungsangebote verfügen.

In Bezug auf die Nutzung von externen Förderangeboten muss schliesslich noch erwähnt werden, dass es die Eltern schätzen, wenn sich die schulischen Fachpersonen mit den externen Fachpersonen austauschen. Dieser Austausch findet aber nur am Rande statt. Auf der Grundlage der elterlichen Ausführungen kann geschlossen werden, dass hier noch

ungenutztes Potential vorhanden ist. Bei den theoriegeleitet erarbeiteten Erfolgskriterien wurde im Zusammenhang mit der Vernetzung die Wichtigkeit dieser Absprachen ausführlich dargestellt (siehe 3.5.2). Gemäss den Berichten der Eltern wird diese Möglichkeit innerhalb der Förderung und der Kooperation von Schule, Familie und dem erweiterten Kreis an Beteiligten zu wenig genutzt. Es ist in weiterer Forschung zu prüfen, wie diese Nutzung gewinnbringend gelingen könnte.

In Abschnitt 5.1.6 wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die Typen-Zugehörigkeit mit *sekundären Merkmalen* im Zusammenhang stehen könnte. Die vorgefundenen Muster werden im Folgenden diskutiert.

Die deutlichste Gesetzmässigkeit wurde in Bezug auf den Bildungsgrad und den sozio-ökonomischen Status festgestellt. Daher wird hier die These aufgestellt, dass dem genügsamen und dem ambivalenten Typen mehrheitlich Eltern mit tiefem Bildungsgrad und aus eher tiefen sozialen Schichten angehören. Umgekehrt haben der kooperativ-realistische und der kämpferische Typ eher hohe Bildungsabschlüsse und Berufe, die mit einem hohen sozio-ökonomischen Status in Verbindung gebracht werden können. In den obigen Ausführungen wurde bereits herausgearbeitet, dass dieser Zusammenhang mit dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs kongruent und somit plausibel ist. Wichtig ist aber auch die Feststellung, dass die Typenzugehörigkeit nicht nur durch die soziale Lage bestimmt wird.

In Bezug auf die Familiensprache liefern die Ergebnisse keine Hinweise auf Zusammenhänge mit der Typenzugehörigkeit. Dies mag zum einen daran liegen, dass der Anteil an fremdsprachigen Eltern in der vorliegenden Studie sehr klein ist und nur eine der Mütter nicht so gute Deutschkenntnisse hatte. Andererseits könnte es aber auch sein, dass die Familiensprache tatsächlich keinen entscheidenden Einfluss auf die Typenzugehörigkeit hat, weil andere Faktoren wichtiger sind. Dafür sprechen die Erkenntnisse von Wippermann et al. (2013), die verdeutlichen, dass „Menschen verschiedener Herkunftskulturen aus gleich gelagerten Milieus [...] mehr miteinander gemeinsam [haben] als Eltern derselben Ethnie, die verschiedenen Milieus angehören“ (ebd. S. 43). Ein solcher Faktor könnte die Beherrschung der deutschen Sprache sein. Die besagte Mutter, welche schlecht Deutsch spricht, beschreibt, dass sie ihrem Kind nur begrenzt in schulischen Belangen behilflich sein kann. Für sie ist die Fremdsprachigkeit ein Hindernis, ausserschulische Hilfe zu gewähren. Weil das Mass an ausserschulischer Hilfe dem Merkmalsraum der Typologie zugehörig ist, besteht hier ein Zusammenhang mit der Typenzugehörigkeit. Es wäre gewinnbringend, diesem Aspekt in weiterführender Forschung nachzugehen.

Auf der Datengrundlage der vorliegenden Studie kann kein Zusammenhang der Typenzugehörigkeit mit dem Geschlecht der Interviewpartner angenommen werden. Da aber nur drei Väter überhaupt an einem Interview teilgenommen haben, ist dieser Sachverhalt

wohl eher der Stichprobe als den Eigenschaften der Population zuzuschreiben. Weitere Untersuchungen wären nötig, um diesen Bereich weiter zu beleuchten.

Ein Zusammenhang wurde hingegen in Bezug auf die Familienform der Alleinerziehenden vermutet. In der Stichprobe der vorliegenden Untersuchung sind sie nur bei den genügsamen und den bemüht-delegierenden Eltern vertreten. Beim genügsamen Typen ist die Tatsache, alleine für die Erziehung der Kinder verantwortlich zu sein, ein weiterer erschwerender Faktor, das Kind zu unterstützen. Die alleinerziehende Mutter des bemüht-delegierenden Typen bringt hingegen ihre familiäre Situation in Zusammenhang mit ihrer eher geringen Häufigkeit der Kontaktsuche mit den schulischen Fachpersonen. Insofern könnte die Familienform durchaus einen Einfluss haben auf die Typenzugehörigkeit. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass in den Studien von Wippermann et al. (2013) sowie von Merkle und Wippermann (2008) Alleinerziehende zwar gehäuft in bestimmten sozialen Milieus vorkommen. Sie sind aber in anderen Milieus übervertreten, als in jenen, welche dem genügsamen und dem bemüht-delegierenden Typen am nächsten stehen. Die Sachlage ist somit uneindeutig und kann nur mittels weiterführenden Forschungsarbeiten geklärt werden.

Die erfassten Hintergrundvariablen, welche die Kinder betreffen (Geschlecht, Alter und Schulstufe), scheinen die Typenzugehörigkeit nicht zu beeinflussen. Es ist bemerkenswert, dass der kämpferische Typ nicht unbedingt ältere Kinder hat, welche höhere Schulstufen besuchen, als die anderen Eltern. Es läge nämlich die Vermutung nahe, dass die hohen Ambitionen an ein schulisches Vorwärtskommen, die hohe Gewichtung von Noten und die Sorgen bezüglich des Übertritts in die Sekundarstufe I und die spätere Berufswahl bei Eltern stärker ausgeprägt ist, deren Kinder kurz vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I stehen. Ob dieser Zusammenhang nur wegen der kleinen Stichprobe nicht hervor kam oder ob er tatsächlich nicht existiert, kann wiederum nur mit zukünftigen Untersuchungen beantwortet werden.

Die Analyse der Zusammenhänge zwischen Typen und sekundären Informationen zeigte schliesslich auf, dass diejenigen Kinder, welche ausschliesslich mit der Schriftsprache Probleme haben, in der Gruppe der kämpferischen Eltern übervertreten sind. Das Kind des ambivalenten Typs, welcher aus einem einzigen repräsentativen Fall besteht, hat ebenfalls nur LRS und keine weiteren schulischen Schwierigkeiten. Diese Verteilung wirft die Frage auf, ob das fordernde Verhalten der Schule gegenüber, welches den kämpferischen und den ambivalenten Typen charakterisiert, mit dieser Tatsache in Zusammenhang gebracht werden kann. Vielleicht sind für Eltern die schulischen Probleme ihres Kindes schwieriger zu akzeptieren, wenn sie ausschliesslich auf die LRS zurückzuführen sind. Die Kinder haben wegen den fehlenden schriftsprachlichen Kompetenzen auch in Fächern schlechte Noten, in denen sie eigentlich kompetent sind. Nur stolpern sie dabei immer wieder über

ihre Unfähigkeit, schriftliche Texte zu verstehen oder zu produzieren. Es muss in weiterführender Forschung der Frage nachgegangen werden, welche Rolle die in Kapitel 2.3 beschriebene Diskrepanzdiagnose von LRS in der Zusammenarbeit spielt. Es könnte sein, dass es für die Eltern schwieriger wird, Schulschwierigkeiten ihres Kindes zu akzeptieren, wenn sie wissen, dass das Kind einen normalen bis hohen IQ hat und nur beim Lesen und Schreiben gegenüber der Klasse im Rückstand ist. Wenn ein Kind wegen zusätzlichen anderen Schwierigkeiten als allgemein schulschwach wahrgenommen wird, passen schlechte Noten viel besser in ein solches Persönlichkeitsbild, als bei Kindern, die nur LRS haben. Das könnte zumindest teilweise erklären, warum sich der kämpferische Typ stärker als andere Eltern für Nachteilsausgleiche starkmacht und bei den schulischen Fachpersonen Druck aufsetzt. Aus pädagogischer Sicht sollte das Thema Nachteilsausgleich natürlich für alle Kinder eine Rolle spielen, egal ob sie noch andere Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten haben oder nicht. Für die Zusammenarbeit könnte es aber gewinnbringend sein, ergriffene Massnahmen, die dem Nachteilsausgleich dienen, insbesondere bei Eltern von Kindern, die nur bei der Schriftsprache Probleme haben, in der Zusammenarbeit vermehrt zu thematisieren. Hier ist wiederum ein Punkt, an welchem zukünftige Forschungsprojekte ansetzen könnten. Weitführende Erkenntnisse in diesem Bereich könnten einen Beitrag zum Gelingen der Zusammenarbeit von Schule und Eltern von Kindern mit LRS leisten.

6.3 Reflexion des methodischen Vorgehens

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen kritisch reflektiert. Dabei wird entlang der zentralen Schritte im Forschungsprozess argumentiert. Zuerst wird die Untersuchungseinheit genauer unter die Lupe genommen. Anschliessend werden zentrale Aspekte der Erhebungsmethode und der Durchführung der Interviews reflektiert sowie die Datenauswertung kritisch betrachtet. Abschliessend folgt eine Auseinandersetzung mit der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse.

Die Untersuchungseinheit wird reflektiert, weil die Samplingstrategie ein zentraler Aspekt zur Beurteilung der Qualität qualitativer Forschung ist. Er gehört gemäss Steinke (2008) zum Gütekriterium Indikation des Forschungsprozesses. Es stellt sich insbesondere die Frage, ob für die Fragestellung und das Untersuchungsfeld relevante Fälle in die Stichprobe einbezogen werden (Lamnek, 2005). In der qualitativen Forschung wird in diesem Zusammenhang nicht Repräsentativität im statistischen Sinn angestrebt, sondern versucht, durch bewusste, Kriterien gesteuerte Fallauswahl und Fallkontrastierung sicher zu stellen, „dass für die Fragestellung relevante Fälle berücksichtigt werden“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 43).

Insgesamt ist es in der vorliegenden Studie gelungen, eine Stichprobe zu rekrutieren, welche das heterogene Untersuchungsfeld adäquat abbildet. Es gab dennoch einige Herausforderungen, welche im Folgenden reflektiert werden. So finden sich in der Stichprobe

keine Eltern, welche kaum oder nur sehr schlecht Deutsch sprechen, da sie nicht in der Lage gewesen wären, ein Interview in Deutsch abzuhalten. Hinzu kommt, dass für die Interviews insgesamt nur wenige fremdsprachige Eltern rekrutiert werden konnten. Weil zusätzlich die Gruppe der fremdsprachigen Eltern in sich wiederum sehr heterogen ist, wie die Migranten-Milieus der Sinus-Lebenswelten eindrücklich belegen (Merkle & Wippermann, 2008), ist nicht klar, ob sich die Einstellungen und Erwartungen dieser fehlenden Eltern in der erarbeiteten Typologie einordnen lassen würden oder nicht. Bei der Analyse der Zusammenhänge mit den sekundären Informationen (Abschnitt 5.1.6) fand sich keine Häufung der fremdsprachigen Eltern in bestimmten Typen. Es kann aber an dieser Stelle nicht festgestellt werden, ob dies an der Untervertretung dieser Gruppe innerhalb der Stichprobe liegt, oder ob für die Typenzugehörigkeiten andere Faktoren wichtiger sind als die Familiensprache. Diesen offenen Punkten muss in weiterführenden Studien auf den Grund gegangen werden.

Dank grossen Anstrengungen ist es hingegen gelungen, Eltern mit unterschiedlicher Bildungsnähe in die Stichprobe einzubeziehen. Trotzdem hat es in der Stichprobe nur wenige Eltern, die einen sehr tiefen Bildungsgrad (höchstens Sekundarstufe I) und einen sehr tiefen sozio-ökonomischen Status haben. Bei einer grösseren Stichprobe könnte eine dreifache Aufteilung in Personen mit tiefem, mittlerem und hohem Bildungsgrad bzw. sozio-ökonomischem Status vielleicht noch mehr Aufschluss darüber geben, inwiefern diese Faktoren mit der Typenzugehörigkeit zusammenhängen.

Im Zusammenhang mit der Stichprobenrekrutierung muss im Weiteren die Funktion der schulischen Fachpersonen als Gatekeeper diskutiert werden. Das Vorgehen wurde gewählt, weil es auf Grund von Datenschutzbestimmungen schwierig ist, an das gesuchte Untersuchungsfeld heranzukommen und hat sich sehr bewährt. Es könnte allerdings argumentiert werden, dass die Fachpersonen nur Eltern für ein Interview anfragten, von denen sie vermuten konnten, nicht in ein schlechtes Licht gestellt zu werden. Diesem Argument widerspricht die Tatsache, dass in den Interviews viele Aspekte der Zusammenarbeit beschrieben wurden, welche die Eltern negativ erleben. Gerade die Eltern des kämpferischen Typs äussern grosse Unzufriedenheit bezüglich der Kooperation mit den schulischen Fachpersonen.

Speziell erwähnt werden muss im Weiteren noch die Auswahl der Eltern in Bezug auf die LRS ihrer Kinder. Die Beurteilung, ob ein Kind von dieser Lernschwierigkeit betroffen war, beruhte auf der Einschätzung der schulischen Fachpersonen, welche mit dem Kind arbeiteten. Auf eine spezifische Testung der Lese-Rechtschreib-Kompetenz und die Intelligenz wurde bewusst verzichtet (siehe 4.1.1). Zudem durften die Kinder neben den LRS auch weitere schulische Schwierigkeiten haben. Eine solch offene Auswahl hat natürlich zur Folge, dass die Schwierigkeiten der Kinder nicht eins zu eins vergleichbar sind. Der Vorteil besteht aber darin, dass in der vorliegenden Studie Eltern von sehr unterschiedlichen Kin-

dern mit LRS vertreten sind. Somit darf angenommen werden, dass in diesem Bereich relevante Merkmale des Feldes in der Stichprobe angemessen vertreten sind. Zur Überprüfung der in Kapitel 6.2 aufgestellten Vermutung, dass zwischen der Typenzugehörigkeit und der Lernschwierigkeit des Kindes ein Zusammenhang besteht, müsste diese Variable allerdings noch genauer erhoben und kontrolliert werden.

Positiv zu erwähnen ist die Tatsache, dass die Stichprobe auch die gewünschte Heterogenität aufweist bezüglich der Faktoren, welche bei der Rekrutierung nicht kontrolliert wurden (z.B. Familienform, Geschlecht der Interviewpartner, Geschlecht und weitere schulische Schwierigkeiten des Kindes). Die vielen berücksichtigten Hintergrundvariablen haben im Zusammenspiel mit der vergleichsweise kleinen Stichprobe von $N=15$ allerdings zur Folge, dass die Analyse der Zusammenhänge mit sekundären Informationen rein deskriptiver Natur sein konnte. Für eine statistische Überprüfung der vermuteten Zusammenhänge müsste eine grössere Stichprobe rekrutiert werden, in welcher alle Merkmalskombinationen ausgeglichen vorkommen.

Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit der Untersuchungseinheit diskutiert werden muss, ist die Tatsache, dass in der vorliegenden Studie nur die Eltern zu Wort kamen, nicht aber die anderen Beteiligten der Kooperation, sprich die Kinder, die schulischen Fachpersonen oder weitere Beteiligte. Es wäre interessant gewesen, für einzelne Fälle die anderen Perspektiven auch noch zu untersuchen und miteinander in Verbindung zu bringen. Das Ziel der vorliegenden Studie war aber ausdrücklich, den Eltern eine Stimme zu geben und ihre Sichtweise zu erforschen, weil diese in bisherigen Untersuchungen zu kurz kommt. Für diesen Zweck war eine Befragung der Eltern aufschlussreich und somit das richtige Mittel. Das schliesst aber nicht aus, dass in weiterführenden Studien vertiefte Fallstudien mit allen Beteiligten der Kooperation gewinnbringend wären. Dabei wäre es empfehlenswert, für ausgewählte Fälle neben den verschiedenen Sichtweisen auch konkrete Gespräche zwischen den Beteiligten aufzuzeichnen und auszuwerten, wie dies z.B. Knapp (2016) in ihrer Untersuchung zur Verantwortungsaushandlung in Eltern-Lehrpersonen-Gesprächen getan hat. Zudem könnten Unterlagen beigezogen werden, welche der Kooperation zugehören, wie Kontaktheft, Aufgabenbücher, E-Mails oder andere individuelle schriftliche Kommunikationen sowie Elternbriefe oder Homepages. Es müsste bei der Planung eines solchen Projektes allerdings in Betracht gezogen werden, dass die Auswertung eines entsprechend umfangreichen Datenkorpus äusserst aufwändig wäre. Es böte aber den Vorteil, dass neben den unterschiedlichen Datenarten auch verschiedene Auswertungsmethoden zum Zuge kommen könnten.

Insgesamt kann trotz der aufgeführten Herausforderungen geschlossen werden, dass die ausgewählten Eltern von Kindern mit LRS gut dafür geeignet waren, über ihre subjektive Sichtweise der Zusammenarbeit mit den schulischen Fachpersonen Auskunft zu geben. Sie

sind hinsichtlich vieler Faktoren unterschiedlich genug, um die Heterogenität des Untersuchungsfeldes angemessen abzubilden.

Nun werden die *Erhebungsmethode, die Durchführung der Interviews sowie wie Aufbereitung der Daten* diskutiert. Die Daten wurden mittels qualitativen Interviews erhoben. Dazu kam ein Leitfaden zum Einsatz, der in Anlehnung an das Problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel (1982; 2000) konzipiert wurde. In Kapitel 4.2 wurde bereits begründet, dass dieses Vorgehen und die Methode dem Ziel der vorliegenden Studie entspricht, die subjektive Sichtweise der Eltern in Erfahrung zu bringen und auch für das anschliessend durchgeführte typenbildende Verfahren geeignet ist. Im gleichen Kapitel wurden die verwendeten Instrumente (Leitfaden und Kurzfragebogen) ausführlich beschrieben und begründet. Deshalb werden diese Aspekte an dieser Stelle nicht noch einmal erläutert. Es werden aber einige Punkte herausgehoben, die einer weiterführenden Diskussion bedürfen.

Dazu gehört die Tatsache, dass im Leitfaden die Gelingensfaktoren der Zusammenarbeit nach Eckert et al. (2012) aufgelistet waren. Während der Durchführung der Interviews wurde deutlich, dass nicht auf die entsprechenden Stichworte eingegangen werden konnte, weil dies eine zu starke Lenkung der Befragten veranlasst hätte. Streng genommen hätten diese Stichworte für die Durchführung aus dem Leitfaden gestrichen werden müssen. Weil aber alle Interviews persönlich von der Autorin der Studie durchgeführt wurden, war trotzdem gewährleistet, dass die Stichworte zu den Gelingensfaktoren den Interviewablauf nicht beeinflussten. Insofern kann gesagt werden, dass die Interviewführung insgesamt genügend offen war, dass auch Irritationen des Vorverständnisses der forschenden Person möglich waren, was gemäss Steinke (2008) der Qualität der qualitativen Forschung zuträglich ist. Dass auf Irritationen des Vorverständnisses eingegangen wurde, zeigt sich auch in der Auswertung. Dort wurde die ursprünglich angedachte Struktur des Codierleitfadens, welche auf dem besagten Gelingensfaktoren aufbaut, gänzlich überarbeitet.

Bezüglich der Datenerhebung ist zweitens zu erwähnen, dass in einem Interview mit einer Mutter unverhofft nach einer Weile der Vater dazu stiess (MV3). Es wurde bereits in Abschnitt 4.2.2 begründet, warum das Interview trotzdem im Datenkorpus belassen wurde: Zwischen den Eltern bestand hoher Konsens und in der vorliegenden Studie stand nicht die Paarbeziehung der Eltern sondern ihre Einstellung zur Zusammenarbeit mit der Schule im Vordergrund. Deshalb wurde das Interview als ein Fall betrachtet, welcher die gemeinsamen Haltungen und Einstellungen der Eltern wiedergibt. Bemerkenswert ist, dass genau dieser Fall bei der Typenbildung als einzelner Fall einem Typen zugewiesen werden musste (siehe 4.3.4). Daraufhin wurde überprüft, ob die Ambivalenzen, die bei diesem Typen auftreten, zu Stande kamen, weil am Interview beide Elternteile präsent waren. Dieser Verdacht konnte aber nicht erhärtet werden. Die Widersprüchlichkeiten, welche den ambivalenten Typen charakterisieren, rühren also nicht von den unterschiedlichen Perspektiven der Mutter oder

des Vaters her. In einer weiterführenden Studie könnte überprüft werden, ob sich noch weitere Fälle für den vorgefundenen ambivalenten Typen finden lassen. Bereits in Kapitel 6.2 wurde auf Grund von Parallelen zu ganz unterschiedlichen Elterngruppen eine weiterführende Analyse als sinnvoll thematisiert. Zudem wurde der Fall MV3 bei dem clusteranalytischen Verfahren dem bemüht-delegierenden Typen zugewiesen (siehe 4.3.4). Das würde ein Argument dafür liefern, die Definition dieses Typen zu erweitern, damit der Fall MV3 darunter subsumiert werden könnte. Fest steht, dass sich der Fall MV3 in der vorliegenden Stichprobe von den anderen Eltern inhaltlich stark genug unterscheidet, um als Einzelfall einen Typen zu repräsentieren. Ob sich der Typ für Eltern, die nicht Teil der vorliegenden Studie sind, verallgemeinern lässt, muss durch weiterführende Forschung in Erfahrung gebracht werden.

Eine weitere Besonderheit, die es bezüglich der Durchführung der Interviews zu diskutieren gilt, ist die Tatsache, dass bei einem Interview (M1) der älteste Sohn (grosser Bruder des Kindes mit LRS) als Übersetzer teilnahm. Das war nicht geplant. Die Präsenz des Sohnes war hilfreich, weil die Mutter ab und zu froh um Übersetzungsleistungen war. Andererseits kann natürlich nicht ausgeschlossen werden, dass die übersetzten Äusserungen von den subjektiven Meinungen des Sohnes gefärbt sein könnten. Eine professionelle Übersetzung durch eine Fachperson, wie zum Beispiel einer Kulturdolmetscherin, wäre auf jeden Fall vorzuziehen. Für weiterführende Studien, welche vermehrt auch fremdsprachige Eltern einbeziehen möchte, wäre die Einplanung solcher Fachleute wichtig. Das Interview wurde im Datenkorpus behalten, weil es für die vorliegende Studie wertvolle Inhalte liefert. Im Weiteren stellt die Präsenz des grossen Bruders in der Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit schlechten Deutschkenntnissen keine Ausnahme dar. Wippermann et al. (2013) berichten, dass in solchen Familien oftmals ältere Geschwister mit ausreichenden Deutschkenntnissen regelmässig oder sporadisch in die Zusammenarbeit eingebunden werden. Es wäre lohnenswert, der Rolle dieser älteren Geschwister in weiteren Studien auf den Grund zu gehen.

Schliesslich muss erwähnt werden, dass in der vorliegenden Studie nur das Leitfadeninterview und der Kurzfragebogen als Datenerhebungsmethoden zum Einsatz kamen. Wie bereits im Zusammenhang mit der Untersuchungseinheit erwähnt, wäre es für weiterführende Forschung gewinnbringend, noch andere Datenquellen in eine Untersuchung mit einzubeziehen. Aufbauend auf die vorliegende Studie wäre es zum Beispiel möglich, einen Fragebogen zu konstruieren, auf dessen Grundlage dann gezielt Fälle für weiterführende Untersuchungen wie Interviews, Beobachtungen z.B. von Gesprächen und Analysen von schriftlichen Dokumenten ausgewählt werden könnten.

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels typenbildender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kukartz (2016). Dieses Vorgehen war für die vorliegende Studie zielführend, weil es

einerseits genügend offen war, um die Sichtweise und die subjektiven Überzeugungen von Befragten auszuwerten und es andererseits ermöglichte, das vorhandene Vorwissen in die Analyse einfließen zu lassen. Bei der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse war das Ablaufschema zur deduktiv-induktiven Kategorienbildung von Kukartz (2016) hilfreich. Die Typenbildung wurde nach dem Vorgehen des systematischen Ordners der Fallzusammenfassungen realisiert. Ergänzend wurde auf der Grundlage der Ergebnisse der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse eine Clusteranalyse gerechnet, was die subjektive Nachvollziehbarkeit des Vorgehens erhöht. Positiv zu erwähnen ist auch die sorgfältige und ausführliche Dokumentation des Vorgehens, welche es der Leserschaft ermöglicht, die einzelnen Schritte im Forschungsprozess nachzuvollziehen. Wichtige Elemente, wie z.B. die Codierleitfäden sind exemplarisch abgebildet und im Anhang aufgeführt. Dank des Einsatzes der MAXQDA-Software war es zudem möglich, bei der Auswertung stets die Originalaussagen der Eltern zur Verfügung zu haben und trotzdem systematisch vorzugehen. Dies ist der empirischen Verankerung, einem weiteren Gütekriterium der qualitativen Forschung (Steinke, 2008), zuträglich.

Als Schwachpunkt der vorliegenden Studie ist die Tatsache zu erwähnen, dass die Auswertung schwerpunktmässig in der Einzelarbeit erfolgte. Neben der Dokumentation des Forschungsprozesses erhöhen nämlich Interpretationen in Gruppen die intersubjektive Nachvollziehbarkeit von Forschungsarbeiten (Steinke, 2008). Da die vorliegende Studie nicht als Teamarbeit angelegt war, war es unmöglich, diesem Gütekriterium vollumfänglich Rechnung zu tragen. Es wurden aber Massnahmen unternommen, um die Qualität der Forschungsarbeit dennoch sicherzustellen. Erstens wurde bei der Definition sämtlicher Kategorien grossen Wert auf die Explizitheit gelegt und alle Kategorien mit Beispielen versehen. Die Codierung der Interviews wurde mehrfach und in zeitlichem Abstand durchgeführt. Das erhöhte die Wahrscheinlichkeit, Unklarheiten aufzudecken und die Definitionen genauer zu gestalten. Bei der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wurde die Qualitätssicherung bei diesen Massnahmen belassen, weil auf Grund des theoretischen Vorwissens bereits thematische Hauptkategorien bestanden, auf denen bei der Strukturierung aufgebaut werden konnte. Kukartz (2016) erachtet die Einzelarbeit im Allgemeinen zwar als Notlösung aber bei stark strukturierten Vorgehen als am wenigsten problematisch.

Bei der Typenbildung wurde zur Qualitätssicherung zusätzlich eine kritische Freundin in den Forschungsprozess mit einbezogen. Eine solche Besprechung mit einer nicht an der Forschung beteiligten wissenschaftlichen Fachperson wird in der Literatur als „Peer Debriefing“ bezeichnet (siehe z.B. Lamnek, 2005). Die Strategie hilft, eigene blinde Flecken aufzudecken und Arbeitshypothesen oder auch Ergebnisse kritisch zu überprüfen, weil die beigezogene Fachperson die Rolle des *Advocatus Diaboli* einnimmt (Lincoln & Guba, 1985). In der vorliegenden Studie war sie hilfreich, die Fälle in der erarbeiteten Typologie zu verorten

und die Ordnungsprinzipien klarer zu definieren oder, wo notwendig, anzupassen. Das Vorgehen kann somit als qualitätssteigernde Massnahme gewertet werden und mindert die geschilderten Nachteile, welche durch die Anlage der Studie als Einzelarbeit entstanden.

In Bezug auf das Peer Debriefing ist an dieser Stelle anzufügen, dass sich diese Strategie auch zu anderen Zeitpunkten im Arbeitsprozess bewährte. Es fanden regelmässige Besprechungen mit nicht am Projekt beteiligten Fachpersonen der Bildungswissenschaften statt. Dies waren erstens die Doktorandenkolloquien, an welchen die Arbeit wiederholt präsentiert und diskutiert wurde. Andererseits fanden zum gleichen Zweck regelmässige Treffen der Doktorierenden der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) sowie der Pädagogischen Hochschule Luzern (PHLU) statt. Zusätzlich wurden in regelmässigen Abständen gezielt einzelne Aspekte mit Peers besprochen und Vorversionen des schriftlichen Textes diskutiert.

Zur Auswertung der Daten ist schliesslich noch zu berichten, dass es dank der Herausarbeitung einer Typologie gelungen ist, den Untersuchungsgegenstand überschaubar zu machen. Dadurch wurden zentrale Gemeinsamkeiten und bedeutsame Unterschiede im Datenmaterial deutlich, was den wissenschaftlichen Diskurs bereichert. Es muss allerdings berücksichtigt werden, dass Typologien dynamische Gefüge sind. Werte und Normen können sich über die Zeit ebenso verändern wie Kontextbedingungen (Edelmann, 2007). Das wurde auch in den Interviews deutlich. Die Eltern äusserten sich teilweise in anderer Art und Weise, wenn sie von lang vergangenen Gegebenheiten berichteten als wenn es sich um Ereignisse neueren Datums handelte. In der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse wurden Berichte über die aktuelle Zusammenarbeit stärker gewichtet als die Kooperation in vergangenen Schuljahren. Es kann spekuliert werden, dass einige Eltern einem anderen Typen zugehört hätten, wären sie einige Jahre früher zum gleichen Thema interviewt worden. Auf die Ergebnisse hat dieser Wandel allerdings nur insofern einen Einfluss, als dass diese Dynamik bei der Interpretation der Typologie berücksichtigt werden muss: Die Eltern können über die Zeit und auf Grund ihrer Erfahrungen ihre Einstellungen, Haltungen und Vorstellungen von der Zusammenarbeit ändern. Für weiterführende Forschungsarbeiten wäre es gewinnbringend, diesen Wandel genauer zu untersuchen.

Zum Schluss wird die *Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse* diskutiert. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die mit ihren Methoden darauf abzielt, möglichst allgemeingültige und von den untersuchten Fällen unabhängige Aussagen zu generieren (Flick, 2009), ist die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse qualitativer Forschung nicht per se gegeben. Daher hat die Diskussion, inwiefern die entwickelte Theorie auf andere Kontexte bzw. Personen, Situationen oder Bedingungen übertragbar ist, einen zentralen Stellenwert (Steinke, 2007).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie gelten primär für die Eltern, welche in den Interviews Auskunft über ihre Erwartungen, Haltungen und Handlungen in der Kooperation gaben. Trotzdem darf vermutet werden, dass die Befunde auch über diese konkreten Fälle hinaus von Bedeutung sind. Es ist in diesem Zusammenhang nämlich positiv zu bewerten, dass die Daten anhand eines qualitativen Stichprobenplans erhoben wurden. Dadurch repräsentieren die befragten Eltern die Heterogenität des Untersuchungsfeldes in angemessener Weise (mit einigen Einschränkungen bezüglich der fremdsprachigen Eltern, die bereits weiter oben diskutiert wurden). Zudem leistet das eingesetzte typenbildende Verfahren einen Beitrag zur Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Indem die Typologie den Untersuchungsgegenstand überschaubar macht und zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Datenmaterial verdeutlicht, regt sie dazu an, über Mechanismen nachzudenken, die diesen Gemeinsamkeiten und Unterschieden möglicherweise zu Grunde liegen. In diesem Sinn ermöglichen Typologien nicht nur die Strukturierung eines Untersuchungsbereiches, sondern auch die Generierung von Hypothesen und die Weiterentwicklung von Theorien (Kelle & Kluge, 2010). Auf Grund dieser Überlegungen darf an dieser Stelle die Hypothese aufgestellt werden, dass sich auch die Einstellungen, Haltungen und Erwartungen anderer in der Deutschschweiz lebenden Eltern von Kindern mit LRS in der vorgefundenen Typologie verorten lassen. Es scheint im Weiteren plausibel, dass sich die herausgearbeiteten typenübergreifenden gemeinsamen Sichtweisen auch auf weitere deutschschweizerische Eltern von Kindern mit LRS übertragen lassen. Sie sind nämlich trotz der grossen Unterschiede zwischen den befragten Eltern für alle interviewten Personen von Bedeutung. Selbstverständlich handelt es sich bei diesen Überlegungen nur um Hypothesen, welche in weiterführenden Studien überprüft werden müssen, um Allgemeingültigkeit zu erlangen.

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Generalisierbarkeit wirft die kritische Lektüre der vorliegenden Ergebnisse zuweilen die Frage auf, inwiefern die gewonnenen Erkenntnisse spezifisch sind für Eltern von Kindern mit LRS. Hätten sich andere empirisch begründete Elterntypen und andere Gelingensfaktoren herauskristallisiert, wenn in die Stichprobe auch Eltern von Kindern mit allgemeinem sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) oder sogar Eltern von Kindern ohne SPF mit einbezogen worden wären?

Einleitend in Kapitel 3 wurde in Anlehnung an Norwich et al. (2005) veranschaulicht, dass Eltern von Kindern mit LRS eine Teilmenge der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind und diese wiederum eine Teilmenge aller Eltern darstellen (siehe Abbildung 4). Wenn also Eltern von Kindern mit LRS befragt werden, muss davon ausgegangen werden, dass sie auch Einstellungen, Haltungen und Handlungen ansprechen, die genauso gut für Eltern von Kindern mit allgemeinem SPF oder sogar für alle Eltern gelten können. Es wurde zwar deutlich, dass für die interviewten Eltern in der Zusammenarbeit mit der Schule immer das Kind mit seinen Schwierigkeiten im Bereich Lesen und Schreiben im

Zentrum steht. Das Thema LRS und die damit zusammenhängenden Probleme sind für sie in der Kooperation dominant. Somit sind die Ergebnisse spezifisch für Eltern von Kindern mit LRS. Es scheint aber naheliegend, dass die Eltern ähnliche Erwartungen, Haltungen und Handlungen schildern würden, wenn statt der LRS andere Problematiken im Vordergrund stünden. Für diese These spricht, dass sich die vorliegenden Ergebnisse insgesamt gut im bisherigen Forschungsstand verorten lassen (siehe Kapitel 6.1 und 6.2). Letzterer bezieht sich nämlich nicht ausschliesslich auf die Teilmenge der Eltern von Kindern mit LRS, sondern auch auf Eltern von Kindern mit allgemeinem SPF und teilweise auch auf die Elternschaft als Ganzes. Der Vergleich mit dem aktuellen Fachdiskurs zur Kooperation von Schule und Familie verdeutlicht vor allem, dass die Erwartungen und Haltungen der Eltern jeweils im Einzelfall betrachtet werden müssen. Es scheint nicht DIE spezifische Zusammenarbeit von Schule und Eltern von Kindern mit LRS zu geben. Vielmehr sind die Einstellungen dieser speziellen Elterngruppe genauso heterogen, wie die Elternschaft als Ganzes. Die LRS der Kinder kommen einfach als weiterer Faktor hinzu, der in die Gestaltung der Zusammenarbeit mit einfließt und bestimmte Prioritäten vorgibt. Diese Schwerpunkte sind aber wiederum individuell verschieden. Vor diesem Hintergrund drängt es sich auf, die Frage nach dem LRS-Spezifischen umzukehren und zu fragen, ob die Ergebnisse auch auf Eltern von Kindern mit allgemeinem SPF und vielleicht sogar auf die Elternschaft im Allgemeinen übertragbar sind. An dieser Stelle kann keine abschliessende Antwort darauf gegeben werden, weil ein Vergleich mit den erwähnten anderen Elterngruppen fehlt. Die obigen Überlegungen legen allerdings die Vermutung nahe, dass zumindest ein Teil der Erkenntnisse auch für andere Eltern stimmig sind. Diese These muss in weiterführenden Studien überprüft werden.

7 Ausblick

In der vorausgehenden Diskussion wurde an verschiedenen Stellen bereits mehr oder weniger explizit Konsequenzen für die pädagogische Praxis dargestellt sowie auf weiterführende Forschungsfragen bzw. Themen für zukünftige Untersuchungen hingewiesen. Die wichtigsten Punkte werden nun in den folgenden zwei Kapiteln summarisch aufgeführt.

7.1 Folgerungen für die pädagogische Praxis

Die Kooperation von Schule und Familie ist ein äusserst vielschichtiges Konstrukt, welches sich nicht durch einige wenige Themen charakterisieren lässt. Es gibt auch nicht DIE eine Zusammenarbeit von schulischen Fachpersonen und Eltern von Kindern mit LRS, sondern von der Kooperation müsste eigentlich im Plural gesprochen werden. Zur Beantwortung der Frage, wie die Zusammenarbeit aus Sicht der Eltern gelingen kann, ist daher immer eine differenzierte Betrachtung des Einzelfalls notwendig. In dieser Hinsicht stellt die erarbeitete Typologie für die Orientierung im Umgang mit verschiedenen Eltern ein Hilfsmittel dar. Sie darf aber in der Praxis nicht als Instrument zur klischeehaften Verortung von Eltern missbraucht werden. Es muss im Auge behalten werden, dass Typologien dynamische Konstrukte sind, denn Einstellungen und Haltungen aber auch Kontextbedingungen können sich über die Zeit ändern.

Trotzdem gibt es einige Faktoren, welche allgemein zum Gelingen der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit LRS beitragen. Das sind in erster Linie fachliche Kompetenzen der Lehrpersonen im Bereich LRS und in der Beziehungsgestaltung bzw. die adäquate schulische Förderung und ein positiver Umgang mit dem Kind in der Schule. Dabei ist nicht nur die fachliche Kompetenz an sich wichtig, sondern auch, den Eltern gegenüber sichtbar zu machen, dass ihr Kind in der Schule adäquat gefördert wird und eine gute Beziehung zum Kind besteht. Ein möglicher Ansatzpunkt für das Sichtbarmachen der schulischen Förderung sind neben Elterngesprächen und Schulbesuchen die Hausaufgaben. Sie geben den Eltern wie ein Fenster Einblick ins schulische Geschehen. Der Umgang mit dem Kind in der Schule wird für die Eltern in Elterngesprächen, an welchen das Kind beteiligt ist, sichtbar sowie in der Art und Weise, wie die Lehrpersonen zu den Eltern über das Kind sprechen. Diesem Punkt ist daher in der Zusammenarbeit besondere Beachtung zu schenken.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass aus elterlicher Sicht der Aufbau von Wissen und Können der schulischen Fachpersonen rund um LRS insbesondere in folgenden Bereichen für die Zusammenarbeit gewinnbringend ist: (1) Ressourcenorientierung im Umgang mit den Kindern, (2) Reduzierung des Drucks, bestimmte Lernziele erreichen zu müssen, (3) Wahrnehmung und Diagnose von LRS, (4) schnelles Einleiten von geplanten und strukturierten

Unterstützungsmassnahmen sowie (5) Gewähren einer kontinuierlichen Förderung. In Bezug auf den letzten Punkt, die Kontinuität, muss geprüft werden, wie Wartefristen für Abklärungen und Förderstunden verkürzt werden und wie durch interne Absprachen auch bei Personalwechsel auf Grund von Stellvertretungen oder Kündigungen sowie bei Klassenübergängen keine Unterbrüche in der Förderung entstehen.

Für das Verständnis des hohen Stellenwerts der schulischen Förderung und des Umgangs mit dem Kind in der Schule, kann das Wissen folgender Tatsache für die Lehrpersonen hilfreich sein: Eltern von Kindern mit LRS wollen in erster Linie, dass ihr Kind gut und motiviert lernen kann und sich in der Klasse und mit der Lehrperson wohlfühlt. Deshalb geht es für sie in erster Linie darum, wie mit dem Kind in der Schule interagiert wird. Die Interaktion von Schule und Eltern (und somit die Kooperation im engeren Sinn) kommt erst an zweiter Stelle. Auch wenn sich die Situation mit dem Kind auf Grund der LRS schwierig gestaltet, gilt es, dieses zentrale Anliegen stets im Auge zu behalten und die elterlichen Sorgen ernst zu nehmen. Das kann dazu beitragen, dass sich die Eltern verstanden fühlen und merken, dass die Schule auf ihre Anliegen eingeht.

In der Interaktion mit den Eltern von Kindern mit LRS ist insbesondere ein regelmässiger Austausch in individuellen Elterngesprächen und sogenannten Runden Tischen gewinnbringend. Es gilt, die Eltern kontinuierlich über schulische Angelegenheiten und darüber, wie es dem Kind in der Schule geht, zu informieren. Zentral ist auch die frühzeitige Kontaktaufnahme mit den Eltern, wenn sich Schwierigkeiten anbahnen. Zudem muss bei der Koordination pädagogischer Massnahmen stets berücksichtigt werden, welche Möglichkeiten und Ressourcen den jeweiligen Eltern zur Verfügung stehen, um Verantwortung an der Förderung des Kindes übernehmen zu können.

Neben diesen Aspekten, welche typenübergreifend Gültigkeit haben, gilt es auch individuelle Unterschiede zwischen den Eltern zu berücksichtigen. Diese werden im Folgenden dargestellt.

Beim Genügsamen Typen muss die Verantwortung der Förderung hauptsächlich bei der Schule bleiben, denn bei diesen Eltern ist im Zusammenhang mit LRS eine Fortführung der schulischen Förderung nur in sehr beschränktem Ausmass möglich. Für diesen Typen ist die oben genannte fachliche Kompetenz der Lehrpersonen wichtig, weil er sich mangels eigener Fähigkeiten und Ressourcen auf eine adäquate Unterstützung seines Kindes in der Schule verlassen können muss. Neben Massnahmen, welche die genügsamen Eltern in ihren Erziehungskompetenzen stärken, ist es für diesen Typen zentral, von der Schule entlastet zu werden. Die Organisation von Hausaufgabenhilfen und anderen ähnlichen Angeboten sind somit zielführend. Im Weiteren gilt es zu prüfen, welche ausserschulischen Hilfsangebote z.B. seitens der Sozialarbeit oder der Gemeinde für diese Eltern zur Verfügung stehen.

Auch für die Zusammenarbeit mit dem ambivalenten Typen sind zusätzliche Hilfsangebote hilfreich. Bei diesen Eltern scheinen zudem Gespräche gewinnbringend, welche Effekte die schulische Förderung kurz- und langfristig auf die Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten leisten kann, um falsche Vorstellungen und damit Enttäuschungen zu vermeiden. Dabei muss den Eltern auch erklärt werden, warum bestimmte Fördermassnahmen der Schule ergriffen werden. Dazu braucht es seitens der schulischen Fachpersonen wiederum grosses Wissen rund um LRS aber auch die Fähigkeit, Inhalte in verständlicher Sprache und ohne Belehrung weiterzugeben.

Mit dem bemüht-delegierenden Typen kann in der Zusammenarbeit besprochen werden, welche Aspekte der LRS-spezifischen Förderung zu Hause übernommen werden kann. Dazu brauchen die Eltern aber klare Inputs von den schulischen Fachpersonen. Auch hierfür ist die oben thematisierte fachliche Kompetenz wichtig, weil die Eltern ganz konkret zur auserschulischen Unterstützung ihres Kindes angeleitet werden müssen.

Mit dem kooperativ-realistischen Typen können in der Kooperation auf partnerschaftlicher Ebene die pädagogischen Massnahmen koordiniert werden. Auf Grund seines grossen Wissens zum Thema LRS können diesem Typen problemlos weiterführende Fördermassnahmen übertragen werden. Dabei ist es wichtig, in einen echten Dialog zu treten, damit in der Zusammenarbeit nicht nur auf der Handlungs- sondern auch auf der Einstellungsebene Konsens entstehen kann. In diesem Zusammenhang spielt wiederum die fachliche Kompetenz der Lehrpersonen eine Schlüsselrolle. Für die partnerschaftliche Koordination müssen die Lehrpersonen fachlich überhöht sein, um zumindest auf dem gleichen Wissensstand zu sein wie die gut informierten Eltern.

Das Gleiche gilt für die Zusammenarbeit mit den ebenfalls gut informierten kämpferischen Eltern. Wenn die Lehrpersonen fachlich kompetent sind und es gelingt, dass die Eltern diese Kompetenz auch wahrnehmen, kann dies dazu beitragen, grenzüberschreitende elterliche Aktionen einzudämmen. Für diesen Typen brauchen die schulischen Fachpersonen nicht nur Wissen über LRS und Fördermöglichkeiten in der Schule, sondern darüber hinaus auch Kenntnis von schulexternen Beratungs- und Unterstützungsangeboten. Da dieser Typ der einzige ist, welcher auf privater Basis Förderung für sein Kind organisiert, sollte überdies ins Auge gefasst werden, welche Absprachen mit diesen externen Fachpersonen für die Förderung des Kindes aber auch für Zusammenarbeit mit den Eltern gewinnbringend sind.

7.2 Folgerungen für die zukünftige Forschung

Die Ansatzpunkte für zukünftige Forschungsarbeiten sind vielfältig. Die wichtigsten werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Die hohe Bedeutung der fachlichen Kompetenz der Lehrpersonen muss genauer untersucht werden. Dabei gilt es in erster Linie in Erfahrung zu bringen, wie Kinder mit LRS tatsächlich in der Schule gefördert werden und wie mit ihnen umgegangen wird. Es muss geklärt werden, ob die grosse Unzufriedenheit einiger Eltern in diesem Bereich in fachlichen Mängeln begründet liegt oder ob es den Lehrpersonen nicht gelingt, den Eltern ihre professionellen Kompetenzen sichtbar zu machen. Es wäre in Interventionsstudien zu prüfen, ob sich die elterliche Zufriedenheit in der Kooperation erhöht, wenn die schulischen Fachpersonen ihr Wissen und Können rund um LRS verbessern. Dabei sollte auch der Frage nachgegangen werden, anhand welcher Faktoren die Eltern die fachliche Kompetenz der Lehrpersonen wahrnehmen und wie in diesem Bereich Verbesserungen erzielt werden können. Im Weiteren muss geprüft werden, ob sich die Stärkung der fachlichen Kompetenz und das Repertoire der Lehrpersonen, ihre Professionalität gegenüber den Eltern sichtbar zu machen, als Mittel bewähren, dass sich überinvolvierte Eltern mehr zurückhalten.

Unbedingt zu prüfen ist, welche Faktoren die Kontinuität der Förderung von Kindern mit LRS behindern. Dazu muss einerseits geklärt werden, welche Wartezeiten für Abklärungen und Förderangebote in der Praxis existieren und welche Möglichkeiten vorhanden sind, um diese zu verkürzen. Andererseits muss den Themen Personalwechsel, Stellvertretungen und Klassenübergängen bei Kindern mit LRS auf den Grund gegangen werden. Dabei muss auch geklärt werden, ob die für die Förderung relevanten Informationen in der Praxis jeweils von Lehrperson zu Lehrperson weitergegeben werden und was unternommen werden könnte, falls dies nicht geschieht. Schliesslich ist im Zusammenhang mit der Kontinuität der Förderung zu prüfen, wie die Vernetzung von schulischen und ausserschulischen Fachpersonen erfolgt und welche Optimierungsmöglichkeiten vorhanden sind. Dabei muss auch den Fragen nachgegangen werden, inwiefern eine solche Vernetzung für die Förderung des Kindes gewinnbringend ist und welche Entlastung sie den schulischen Fachpersonen bieten kann.

Ein weiterer Bereich, für welchen zukünftige Forschung bereichernd wäre, ist der hohe Bedarf der Eltern an Information, Beratung und Unterstützung. Es muss geklärt werden, was in zeitintensiven individuellen Elterngesprächen geleistet werden muss und welche weiteren Möglichkeiten sich bieten, die Eltern über LRS, die damit zusammenhängenden Probleme und vorhandene Beratungs- und Förderangebote zu informieren. Vielleicht finden sich in erfolgreichen Family-Literacy-Programme Hinweise, wie ein auf Eltern von Kindern mit LRS zugeschnittenes Angebot aussehen könnte. Dabei ist aber unbedingt zu berücksichtigen,

dass je nach Elterntyp anders vorzugehen ist. In diesem Zusammenhang muss auch geklärt werden, wie dem Wunsch der genügsamen Eltern nach weiterführender Familienunterstützung von der Schule Rechnung getragen werden kann. Es sollte in Erfahrung gebracht werden, welche ausserschulischen Fachpersonen beigezogen werden können, wenn der Bedarf der Eltern über die Themen der schulischen Förderung hinausgehen.

Prüfenswert ist im Weiteren die Frage, ob sich die Typologie auf eine grössere Gruppe von Eltern verallgemeinern lässt. Dabei ist einerseits zu klären, ob sich die Eltern von Kindern mit LRS insgesamt in dieser Typologie verorten lassen. Andererseits muss untersucht werden, inwiefern sich diese Typen auch auf Eltern von Kindern mit allgemeinem sonderpädagogischem Förderbedarf übertragen lassen und welche Aspekte sogar auch für die Elternschaft als Ganzes gültig sind. In Bezug auf die Typologie sollte auch geklärt werden, ob sich weitere Eltern finden, die dem ambivalenten Typen entsprechen, also zwischen den zwei Extrempolen bescheiden-zurückhaltend und ambitioniert-fordernd hin und hergerissen sind. Zudem muss in Erfahrung gebracht werden, ob sich empirisch ein zusätzlicher Elterntyp begründen lässt, wenn in einer zukünftigen Untersuchung vermehrt auch fremdsprachige Eltern mit tiefem Bildungsgrad und schlechten Deutschkenntnissen einbezogen würden.

Darüber hinaus sollte anhand grösserer Stichproben geklärt werden, welche Merkmale die Typenzugehörigkeit beeinflussen. Dabei lohnt es sich insbesondere, folgenden Fragen nachzugehen: Lässt sich der vermutete Zusammenhang mit dem sozio-ökonomischen Status bestätigen? Hat die Familiensprache einen Einfluss, oder ist die Beherrschung der deutschen Sprache aussagekräftiger? Welchen Einfluss haben die Lernschwierigkeiten des Kindes auf die Typenzugehörigkeit? Ist es für die Eltern tatsächlich schwieriger, die Lernschwierigkeiten ihres Kindes zu akzeptieren, wenn es nur von LRS betroffen ist und keinen weiteren sonderpädagogischen Förderbedarf hat? Haben Eltern, deren Kindern eine isolierte Lese-Rechtschreib-Schwäche haben, insgesamt höhere Ambitionen an den Schulerfolg ihrer Kinder und machen deshalb vermehrt Druck bei den Lehrpersonen? Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Diskrepanzdiagnose von LRS?

Schliesslich wäre es in weiterführenden Studien nützlich, vertiefende Einzelfallstudien durchzuführen, in welchen die Sichtweisen aller an der Förderung involvierten Personen gleichzeitig berücksichtigt werden. Dabei wäre es gewinnbringend, nicht nur Befragungen, sondern auch Beobachtungen und Dokumentenanalysen vorzunehmen. Dies würde eine vielschichtige Betrachtung des komplexen Untersuchungsfeldes ermöglichen.

Literatur

- Aeschlimann, B., Fanger, F., Herzog, W., & Hollenstein, A. (2015). *Irreguläre Lehrerwechsel und Schülerleistung*. Zugriff am 23.12.2015, auf https://www.researchgate.net/publication/279977662_Irregulare_Lehrerwechsel_und_Schulerleistung
- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic Differences in Reading Trajectories: The Contribution of Family, Neighborhood, and School Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235-251.
- Amt für Jugend und Berufsberatung Kanton Zürich. (2015). *Webweiser zu Jugend, Familie und Beruf*. Zugriff am 04.12.2015, auf <http://www.lotse.zh.ch/service/detail/500016>
- Baddeley, A. (1993). *La mémoire humaine. Théorie et pratique* (S. Hollard, Trans.). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Badel, I., & Schneider, G. (2006). Blickanalyse zum lauten Lesen im Unterricht bei lese-rechtschreibschwachen Kindern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 267-272.
- Baeck, U.-D. K. (2010). We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335.
- Bargsten, A. (2012). Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 391-395). Wiesbaden: Springer VS.
- Barth, K. (2006). Früherkennung und Prävention von Lernstörungen. Möglichkeiten und Grenzen diagnostischer und präventiver Ansätze in der Früherkennung von Lernstörungen. *Frühförderung interdisziplinär*, 25, 169-186.
- Battle-Bailey, L. (2004). Interactive Homework for Increasing Parent Involvement and Student Reading Achievement. *Childhood Education*, 81(1), 36-40.
- Bauer, P. (2006). Schule und Familie - Reflexionen zur Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft. In P. Bauer & E. J. Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 107-128). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Bauer, P., & Brunner, E. J. (2006). Elternpädagogik - Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Eine Einführung. In P. Bauer & E. J. Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 7-19). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- BDA. (2012a). Achieving Dyslexia Friendly School Pack. Zugriff am 28.09.2012, auf http://www.bdadyslexia.org.uk/files/dfs_pack_English.pdf
- BDA. (2012b). BDA Quality Mark for Individual Schools. Zugriff am 29.09.2012, auf <http://www.bdadyslexia.org.uk/files/QM%20for%20Individual%20Schools%20full%20document.pdf>
- Behringer, L., & Höfer, R. (2005). *Wie Kooperation in der Frühförderung gelingt*. München: Reinhardt Verlag.
- Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M., & Sommer, T. (2007). *Lesen. Das Training. Schweizer Ausgabe, Stufe I*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Bildungsdirektion des Kanton Zürich (Hrsg.). (2008). *Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2013). *Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengebung und Zuteilen*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2015a). *Elterninformation Integrative Förderung (IF)*. Zugriff am 16.06.2015, auf http://www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schule_und_umfeld/eltern/elterninfos_sopae_diverse/elterninformation_integrative_foerderung.pdf.spooler.download.1308747720498.pdf/elterninformation_integrative_foerderung.pdf

- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2015b). *www.bischu.zh.ch. Handbuch für die Zusammenarbeit von Bibliothek und Schule*. Zugriff am 15.06.2015, auf http://www.bischu.zh.ch/documents/Faltblatt/Bischu_Flyer_2014_web_OKAY.aspx
- Blakemore, S.-J., & Frith, U. (2006). *Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiss* (D. Verlags-Anstalt, Trans.). München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Blickenstorfer, R. (2000). Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In S. Mächler (Hrsg.), *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld* (S. 80-95). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Blickenstorfer, R. (2009). Strategien der Zusammenarbeit. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 69-87). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J., & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation* (3. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Brunbauer, M. (2008). Erstlesepräventionsprojekt: ein Schulprojekt zur Vermeidung von Leseschwächen in den 1. Volksschulklassen. *heilpädagogik*, 4, 5-13.
- Buholzer, A. (2006). *Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln. Grundlagen, Erfassungsmodell und Hilfsmittel*. Donauwörth & Luzern: Auer Verlag & Comenius Verlag.
- Buholzer, A., Tschopp, C., & Grütter, J. (2016). *Kooperation zwischen Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihren Lehrpersonen*. Vortrag anlässlich des Forschungskolloquiums der Pädagogischen Hochschule Luzern, Luzern.
- Bull, L. (2003). The Use of Support Groups by Parents of Children with Dyslexia. *Early Child Development and Care*, 173(2), 341-347.
- Bundesamt für Statistik. (2008). *Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2008*. Neuchâtel: Schweizerische Eidgenossenschaft.
- Buswell Griffiths, C., Norwich, B., & Burden, B. (2004). Parental Agency, Identity and Knowledge: Mothers of Children with Dyslexia. *Oxford Review of Education*, 30(3), 417-433.
- Caritasverband Mannheim. (2016). *Zwischen Kulturen vermitteln*. Zugriff am 25.04.2016, auf <http://www.caritas-mannheim.de/hilfe-und-beratung/fluechtlinge-und-migranten/kulturdolmetscher/kulturdolmetscher>
- Cholewa, J., Nierhaus, I., Tiro, M., & Unger, J. (2013). Entwicklungsstörungen des sublexikalischen (alphabetischen) Schreibens bei deutschsprachigen Drittklässlern mit Sprachentwicklungsstörungen: Welchen Effekt hat ein Training der phonologischen Bewusstheit? *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 315-342.
- Coleman, J. S., Campbell, H. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Eyuality of Educational Oppertunity*. Washington D.C.: U.S. Office of Education.
- Conteh, J., & Kawashima, Y. (2008). Diversity in Family Involvement in Children's Learning in English Primary Schools: Culture, Language and Identity. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(2), 113-125.
- Corvacho del Toro, I. (2013). *Fachwissen von Grundschullehrkräften. Effekt auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Croizer, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *Biritish Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- D-EDK. (2015). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Datenschutzbeauftragter Kanton Zürich. (2014). *Datnschutzlexikon Volksschule*. Zürich: Datenschutzbeauftragter Kanton Zürich.
- De Shazer, S. (2006). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeithherapie*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Departement für Erziehung Kultur und Sport. (2011). *Mitteilungsblatt Oberwallis*. Zugriff am 11.05.2015, auf

- http://www.vs.ch/NavigData/DS_314/M6496/de/Nr%20159%20Dezember%202011.pdf
- dict.cc. (2012). *Deutsch-Englisches-Wörterbuch*. Zugriff am 20.03.2012, auf www.dict.cc
- Dienststelle Volksschulbildung. (2015). *Merkblatt. Umgang mit Lese-Rechtschreib-Störungen und Rechenstörungen an den Volksschulen*. Luzern: Bildungs- und Kulturdepartement. Zugriff am 05.06.2017, auf https://newsletter.lu.ch/files/BKD/DGYM/Juni%202015/Volksschule_merkblatt_lrs_rs.pdf
- Direktion f. Erziehung Kultur u. Sport des Kantons Freiburg (Hrsg.). (2009). *Hausaufgaben geben - erledigen - betreuen. Vom erfolgreichen Umgang mit Hausaufgaben*. Freiburg: Lehrmittelverlag Freiburg, Schweiz
- Dresing, T., & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Zugriff am 25.10.2012, auf www.audiotranskription.de/praxisbuch
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31, 509-532.
- Dudenredaktion. (2007). *Duden - Das Fremdwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag.
- Durrer, L. (2012). *Schulärzte wünschen intensivere Zusammenarbeit mit Schulen*. Zugriff am 06.06.2015, auf <http://www.solothurnerzeitung.ch/solothurn/kanton-solothurn/schulaerzte-wuenschen-intensivere-zusammenarbeit-mit-schulen-119874830>
- Eckert, A., Sodogé, A., & Kern, M. (2012). Zusammenkommen ist ein Beginn, Zusammenarbeiten ein Erfolg. Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 27(1), 76-90.
- Edelmann, D. (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien und Zürich: LIT Verlag.
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the Development of Sight Word Reading and its Relationship to Recoding. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Hrsg.), *Reading Acquisition* (S. 107-145). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eichler, W. (2004). Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Legasthenie nach dem neuropsychologischen und Teilleistungskonzept. In G. Thomé (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung* (S. 40-55). Weinheim: Beltz.
- Elfert, M., & Rabkin, G. (2009). Family Literacy. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 107-120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elliot, J. G., & Gibbs, S. (2008). Does Dyslexia Exist? *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 475-491.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2010). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school and community: New directions for social research. In M. T. Hallinan (Hrsg.), *Handbook of the Sociology of Education* (S. 285-306). New York: Kluwer Academic.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N., . . . Williams, K. J. (2009). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action* (3. Auflage Auflage). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2012). *Legasthenie / Dyskalkulie*. Zugriff am 23.08.2012, auf

- http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/beurteilung_04/legasthenie_dyskalkulie.html
- Eylert, A. (2012). Vielfalt als Chance - Elternschaft als heterogenes Gebilde. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 286-296). Wiesbaden: Springer VS.
- Faber, G. (2001). Das Verhalten rechtschreibängstlicher Grundschul Kinder im Lehrerurteil: Empirische Untersuchungsergebnisse zur Problematik informeller Alltagsdiagnosen. *Heilpädagogische Forschung*, 2, 58-25.
- Faber, G. (2002). Diktatbezogene Erfolgs- und Misserfolgsattributionen: Empirische Untersuchungsergebnisse zum subjektiven Kompetenz- und Kontrollerleben rechtschreibschwacher Grundschul Kinder. *Heilpädagogische Forschung*, 28, 2-10.
- FABIA. (2017). *Interkulturelles Vermitteln / interkulturelles Dolmetschen*. Zugriff am 05.06.2017, auf http://www.fabialuzern.ch/schule/interkulturelles_vermitteln_interkulturelles_dolmetuschen_muendlich/
- Fachhochschule Nordwestschweiz. (2015). *Schulsozialarbeit*. Zugriff am 10.04.2015, auf <http://www.schulsozialarbeit.ch/>
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The Effects of Parental Involvement on Students' Academic Self-Efficacy, Engagement and Intrinsic Motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Feiler, A., Andrews, J., Greenhough, P., Hughes, M., Johnson, D., Scanlan, M., & Yee, W. C. (2008). Linking Home and School: The Home School Knowledge Exchange Project: Linking Home and School to Improve Children's Literacy. *Support for Learning*, 23(1), 12-18.
- Ferguson, C., Ramos, M., Rudo, Z., & Wood, L. (2008). *The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture. A Review of Current Literature*. Austin, Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Firnhaber, M. (1983). *Legasthenie. Wie Eltern helfen koennen*. Frankfurt, Main: Fischer.
- Firth, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface Dyslexia* (S. 300-330). London: Erlbaum.
- Firth, U. (1986). A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-83.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung* (2 Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.
- Forster, M., & Martschinke, S. (2005). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. (Band 2)*. Donauwörth: Auer.
- Freire, P. (1998). *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuch Verlag.
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2009). Einführung. Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 13-19). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ganzeboom, H. B. G. (2010, 01.05.2010). *A New International Socio-Economic Index (ISEI) of Occupational Status for the International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) Constructed with Data from the ISSP 2002-2007; with an analysis of quality of occupational measurement in ISSP*. Paper presented at the Annual Conference of International Survey Programme, Lisbon. Zugriff am 17.04.2017, auf [http://www.harryganzeboom.nl/pdf/2010-ganzeboom-isei08-issp-lisbon-\(paper\).pdf](http://www.harryganzeboom.nl/pdf/2010-ganzeboom-isei08-issp-lisbon-(paper).pdf)
- Garcia, D. C., & Hasson, D. J. (2004). Implementing Family Literacy Programs for Linguistically and Culturally Diverse Populations: Key Elements to Consider. *School Community Journal*, 14(1), 113-137.

- Gasteiger-Klicpera, B., & Klicpera, C. (2000a). Kinder mit deutscher und nicht-deutscher Mutter. Zusammenhang zwischen außerschulischer Förderung und Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. *Sonderpädagogik*, 30, 127-139.
- Gasteiger-Klicpera, B., & Klicpera, C. (2000b). Zusammenarbeit Eltern-Schule und Hausaufgabensituation in Familien mit lese- und rechtschreibschwachen Kindern. *Heilpädagogische Forschung*, 26(2), 93-104.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., & Schabmann, A. (2001). Wahrnehmung der Schwierigkeiten lese- und rechtschreibschwacher Kinder durch die Eltern - Pygmalion im Wohnzimmer? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 50, 622-639.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., & Schabmann, A. (2007). *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (3 Auflage). München: Reinhardt.
- Gasteiger Klicpera, B., & Klicpera, C. (1998). Ambulante schulische Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensschwierigkeiten. Einflußfaktoren auf den Betreuungserfolg. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(8), 350-357.
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 21-49). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Gössinger, P. (2007). Verdachtsdiagnose Lese-Rechtschreibschwäche (LRS)?! : Diskussion der Notwendigkeit einer umfassenden Diagnostik auf der Ebene psychischer Störungen. Ergebnisse einer Inanspruchnahmestudie von Klienten am Beratungszentrum für Schulfragen in Wolkerdorf/NÖ. *heilpädagogik*, 1, 22-32.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *School Community Journal*, 16(1), 117-129.
- Grissemann, H. (1980). *Klinische Sonderpädagogik am Beispiel der psycholinguistischen Legasthenietherapie. Ein pädagogisch-therapeutisches Lehrbuch*. Bern: Hans Huber.
- Grissemann, H. (2001). Legasthenie - umstrittene Konzepte. Zur Verwirrung auf dem Psychomarkt "Legasthenietherapie". *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 70, 117-131.
- Günther, H. (2007). *Schriftspracherwerb und LRS. Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen*. Weinheim: Beltz.
- Günther, K. B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 32-54). Konstanz: Faude.
- Günther, K. B. (1995). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Balhorn & H. Brügelmann (Hrsg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*. Lengwil: Libelle.
- Harrington, J. (2010). Die Silbe: phonologische und phonetische Aspekte.
- Harris, A., & Goodall, J. (2007). *Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter?* Warwick: University of Warwick. Zugriff am 03.04.2017, auf http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/3469/1/Engaging%20parents%20and%20raising%20achievement_Alma%20Harris_2007%20.pdf
- Hartmann, E. (2007). Erfolg versprechende Prävention von Leseschwierigkeiten in Kindergarten und Primarschule: ein Überblick. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2, 114-127.
- Hartmann, E., & Dolenc, R. (2005). *Olli, der Ohrendetektiv. Test und Förderverfahren zur phonologischen Bewusstheit in Vorschule und Schule (inkl. Materialien und CD-Rom)*. Donauwörth: Auer.
- Hartmann, E., & Niedermann, A. (2008). Förderung der Leseflüssigkeit. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 44-47.

- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heller, D. (1992). Die Erforschung der Lesestörungen: Zur Geschichte der Legasthenie. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 51(1), 5-14.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (Hrsg.). (1994). *A New Generation of Evidence. The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Zugriff am 09.09.2010, auf <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Henry-Huthmacher, C., & Borchard, M. (Hrsg.). (2008). *Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Hesse, I., & Latzko, B. (2009). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen: Budrich.
- Hochschule für Heilpädagogik Zürich. (2014a). Berufsfeld Logopädie.
- Hochschule für Heilpädagogik Zürich. (2014b). Berufsfeld Psychomotoriktherapie.
- Hof, S., & Wolter, S. C. (2012). *Nachhilfe. Bezahlte ausserschulische Lernunterstützung in der Schweiz*. Aarau: SKBF/CSRE Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Hofmann, R. (2008). Orientierungen - Raumorientierungsprobleme neu gedacht. *heilpädagogik*, 3, 16-21.
- Hogh, E. (2004). Freies Lesen auch außerhalb der Schule. *Grundschule Deutsch*(1), 34-35.
- Hollenweger, J. (2005). Die Relevanz der ICF für die Sonderpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 50(2), 150-168.
- Hollenweger, J., & Lienhard, P. (2007). *Schulische Standortgespräche*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Hollenweger, J., & Lienhard, P. (2008). *Schulische Standortgespräche*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Hopf, C. (2008). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung - Ein Handbuch* (Vol. 6, S. 349-360). Reinbek: Rowohlt.
- Horstkemper, M. (2014). Alleinerziehende Mütter und Väter: eine Familienform wie andere auch? In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland* (S. 149-168). Münster: Waxmann.
- Huemer, S. M., Pointner, A., & Landerl, K. (2009). *Evidenzbasierte LRS-Förderung. Bericht über die wissenschaftlich überprüfte Wirksamkeit von Programmen und Komponenten, die in der LRS-Förderung zum Einsatz kommen*. Berlin: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- International Labour Organization. (2012). *International Standard Classification of Occupations. Structure, group definitions and correspondence tables*.
- Jansen, H. (2004). Früherkennung und Frühförderung bei Risiken zur Ausbildung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. In G. Thomé (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung* (S. 108-127). Weinheim: Beltz.
- Jokeit, H., & Schaumann, R. (Hrsg.). (2003). *Lesen und Schreiben (k)ein Problem?* Bad Honnef: Hippocampus Verlag KG
- Katz, I., La Placa, V., & Hunter, S. (2007). *Barriers to inclusion and successful engagement of parents in mainstream services*. York (UK): Policy Research Bureau.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kern, M., Sodogé, A., & Eckert, A. (2012). Die Sicht der Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf auf die Zusammenarbeit mit den heilpädagogischen Fachpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(10), 36-42.
- Killus, D., & Paseka, A. (2014). Elterliches Engagement für das schulische Lernen des eigenen Kindes. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Tremdbericht zur Schule und bildungspolitik in Deutschland* (S. 131-148). Münster/New York: Waxmann.
- Kim, Y. (2009). Minority Parental Involvement and School Barriers: Moving the Focus Away from Deficiencies of Parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.
- Kirschock, E. M. (2004). *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kleine, S. (2000). *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten: eine Verzögerung im Schriftspracherwerb?* Norderstedt: GRIN Verlag.
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2000a). Häufigkeit und Merkmale von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten unter Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 16-25.
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2000b). Zusammenarbeit Eltern-Schule und Hausaufgabensituation in Familien mit lese- und rechtschreibschwachen Kindern. *Heilpädagogische Forschung*, 2, 93-104.
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2007). Viele Fragen - wenig Antworten: Provokative Gedanken über Legasthenie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 186-194.
- Klicpera, C., & Gasteiger Klicpera, B. (2005). Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten bei sprachgestörten Kindern der zweiten bis vierten Klassenstufe. In P. Arnoldy & B. Traub (Hrsg.), *Sprachentwicklungsstörungen - Früh erkennen und behandeln* (S. 77-95). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Klicpera, C., Rainer, S., & Gelautz, N. (2005). Einfluss eines klassenweisen Mitschüler-Tutoring auf die Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens sowie das Sozialverhalten in der 2. Klasse Grundschule. *Heilpädagogische Forschung*, 3, 145-152.
- Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2007). *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt.
- Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Legasthenie - LRS* (3. Auflage Auflage). München: Reinhardt.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum qualitative Sozialforschung*, 1(14). Zugriff am 16.06.2016, auf <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2497>
- Knapp, C. (2016). "Da ist er noch net an dem Punkt" - Verantwortungsaushandlung in einem Eltern-Lehrerin-Gespräch. In M. Bonanati & C. Knapp (Hrsg.), *Eltern - Lehrer - Schüler. Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen* (S. 102-116). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Köck, P. (2008). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis*. Augsburg: Pädagogik Verlag.
- Konsortium PISA.ch. (2014). *PISA 2012: Vertiefende Analysen*. Bern und Neuchâtel: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch. Zugriff am 17.04.2017, auf https://pisa.educa.ch/sites/default/files/20140923/pisa2012_vertiefende_analysen_0.pdf
- Korte, J. (2004). *Mit Eltern an einem Strang ziehen*. Donauwörth: Auer.
- Korte, J. (2008). *Erziehungspartnerschaft Eltern - Schule. Von der Elternarbeit zur Elternpädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Kretschmann, R. (2008). Kooperative Förderplanung und Kontrakte. In K.-H. Arnold & O. Graumann (Hrsg.), *Handbuch Förderung* (S. 160-164). Weinheim: Beltz.

- Kronig, W. (2008). Erfolg wider Erwarten - Eine Studie zur Lese- und Schreibentwicklung unter ungünstigen Bedingungen. [Kurzdarstellung aktuelle Forschungsprojekte]. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 250-251.
- Krontheuer, P. (2009). Möglichkeiten und Grenzen der ICF bei Lese- und Rechtschreibstörungen von Kindern und Jugendlichen. In H. Grötzbach & C. Iven (Hrsg.), *ICF in der Sprachtherapie. Umsetzung und Anwendung der logopädischen Praxis* (S. 213-226). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Krumm, V. (1996). Schulleistung - auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität* (S. 256-290). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Krumm, V. (2009). Elternarbeit und die Wirkung auf professionelles Handeln der Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität*. (S. 589-600). Weinheim u.a.: Beltz.
- Kukartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kukartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuonen, R. (2011). Lese-Rechtschreibstörung (LRS) - Abklärung und Therapie heute. *Mitteilungsblatt Oberwallis*, 4-5.
- Küspert, P. (2004). Möglichkeiten der frühen Prävention von Lese-Rechtschreib-Problemen. In G. Thomé (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung* (S. 144-149). Weinheim: Beltz.
- Küspert, P., & Schneider, W. (2006). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Vorschulkinder* (5. Auflage Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kussmaul, A. (1877). *Die Störungen der Sprache. Versuch einer Pathologie der Sprache*. Leipzig: Verlag von F. C. W. Vogel.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. vollständig überarbeitete Auflage Auflage). Weinheim: Beltz.
- Landwehr, N. (2012). *Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung. Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer und Solothurner Volksschule*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau.
- Lee, J.-S., & Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Leeman Ambroz, K. (2001). "Grundbausteine der Rechtschreibung" - ein Beitrag zur primären Prävention. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, 13-16.
- Leeman Ambroz, K. (2005). *Grundbausteine der Rechtschreibung. Handbuch*. Zug: Klett & Balmer.
- Leeman Ambroz, K. (2007). Rechtschreibkompetenz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 36-41.
- Lehrmittelverlag St. Gallen. (2014). *Klassencockpit*. Zugriff am 22.07.2014, auf www.klassencockpit.ch
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6*. Göttingen: Hogrefe.
- Lichtsteiner Müller, M. (2013). Bildungserfolg für Lernende und Studierende mit Dyslexie oder Dyskalkulie. In M. Lichtsteiner Müller (Hrsg.), *Dyslexie, Dyskalkulie. Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule* (2., aktualisierte Auflage., S. 98-137). Bern: hep.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Parc, CA: Sage.
- Linder, M. (1962). *Lesestörungen bei normalbegabten Kinder*. Zürich: Schweizerischer Lehrerinnenverein - Schweizerischer Lehrerverein.
- Long, L., & McPolin, P. (2009). Psychological Assessment and Dyslexia: Parents' Perspectives. *Irish Educational Studies*, 28(1), 115-126.

- Mächler, S., Sträuli Arslan, B., & Neugebauer, C. (2005). *Leseknick Lesekick*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Macleod, F. (2000). Low Attendance by Fathers at Family Literacy Events: Some Tentative Explanations. *Early Child Development and Care*, 161, 107-119.
- Mand, J. (2008). *Lese- und Rechtschreibförderung in Kita, Schule und in der Therapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mandu Rückert, E., Kunze, S., Schillert, M., & Schulte-Körne, G. (2010). Elterntraining. Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Effekte eines Eltern-Kind-Programms zur Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb. *Kindheit und Entwicklung*, 19, 82-89.
- Mannhaupt, G. (2002). Evaluationen von Förderkonzepten bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten - Ein Überblick. In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte* (S. 245-258). Bochum: Winkler.
- Margolis, H. (2005). Resolving Struggling Learners' Homework Difficulties: Working with Elementary School Learners and Parents. *Preventing School Failure*, 50(1), 5.
- Matthys-Egle, M. (1996). *Diagnose "Legasthenie". Konzepte systemischer Beratung in der Schulpsychologie als Alternative zur Praxis der Symptomkonstruktion*. Bern: Peter Lang.
- May, P. (2010). *HSP. Hamburger Schreibprobe 1-9*. Dortmund: vpm.
- Mayer, A. (2010). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mayer, A. (2011). *Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)*. München: Ernst Reinhardt.
- Mayer, A. (2016). *Lese-Rechtschreibstörungen (LRS)*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (3. überarbeitete Auflage Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse* (10. neu ausgestattete Auflage Auflage). Weinheim: Beltz.
- Merkle, T., & Wippermann, C. (2008). Eltern unter Druck - Die Studie. In C. Henry-Huthmacher & M. Borchard (Hrsg.), *Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten* (S. 25-241). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyermann, A., & Porzelt, M. (2014). *Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten*. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Mississippi Department of Education. (2002). *Mississippi Dyslexia Handbook*. Jackson, MS: Mississippi Department of Education.
- Mutzeck, W., & Melzer, C. (2007). Kooperative Förderplanung - Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne (KEFF). In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage Auflage, S. 199-239). Weinheim: Beltz.
- Naegele, I. M., & Valtin, R. (2000). Wie LRS beheben und vermeiden? In I. Naegele (Hrsg.), *LRS - Legasthenie in den Klassen 1-10. 1. Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung*. Weinheim: Beltz.
- Neuenschwander, M. P. (2013). Selektion beim Übergang in die Sekundarstufe I und in den Arbeitsmarkt im Vergleich. In M. P. Neuenschwander (Hrsg.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (S. 63-97). Zürich/Chur: Rüegger.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Nidegger, C., Moser, U., Angelone, D., Brühwiler, C., Buccheri, G., Abt, N., . . . Roos, E. (2010). *Pisa 2009. Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. Erste Ergebnisse*. Neuchâtel: Konsortium PISA.ch.

- Niedermann, A., & Sassenroth, M. (2002). *Lesestufen. Kommentar und Auswertungsbogen zum Bilderbuch Dani hat Geburtstag. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung*. Zug: Klett & Balmer.
- Niedermann, A., Schweizer, R., & Steppacher, J. (2007). *Förderdiagnostik im Unterricht. Grundlagen und kommentierte Darstellung von Hilfsmitteln für die Lernstandserfassung in Mathematik und Sprache*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH).
- Niggli, A., & Moroni, S. (2009). *Hausaufgaben geben, erledigen, betreuen*. Düringen: Lehrmittelverlag Freiburg, Schweiz.
- Norwich, B., Griffiths, C., & Burden, B. (2005). Dyslexia-Friendly Schools and Parent Partnership: Inclusion and Home-School Relationships. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 147-165.
- Osburg, C. (2011). Semantik: Wörter und ihre Bedeutungen verstehen und gebrauchen. In W. Knapp, C. Löffler, C. Osburg & K. Singer (Hrsg.), *Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe* (S. 48-92). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Osburg, C., & Singer, K. (2011). Sprache erwerben - ein komplexes Geschehen. In W. Knapp, C. Löffler, C. Osburg & K. Singer (Hrsg.), *Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung auf der Primarstufe*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Ossner, J. (2006). Geschichte der Didaktik des Rechtschreibens. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (2., durchgesehene Auflage., S. 355-368). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Oxford University Press. (2015). *Oxford Dictionaries*. Zugriff am 15.12.2015, auf http://www.oxforddictionaries.com/de/definition/englisch_usa/you-can-catch-more-flies-with-honey-than-with-vinegar
- Parmar, R. S. (2008). Lernbehinderung - Ein Forschungsüberblick zur Situation in den USA am Beispiel von Lesen und Mathematik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 8, 43-56.
- Paseka, A. (2014). Elternbeteiligung auf Klassen- und Schulebene. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement* (S. 111-130). Münster: Waxmann.
- Peuckert, R. (2001a). Schicht, soziale. In B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (7. Auflage., S. 297-301). Opladen: Leske und Budrich.
- Peuckert, R. (2001b). Status, sozialer. In B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (7. Auflage., S. 380-383). Opladen: Leske und Budrich.
- Plowden, B. (Hrsg.). (1967). *Children and their Primary Schools*. London: Her Majesty's Stationery
- Office, auf <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/plowden00.shtml>
- Plume, E., & Schneider, W. (2004). *Hören, lauschen, lernen 2. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Buchstaben-Laut-Training*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenburg Verlag.
- Ranschburg, P. (1916). Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments. In G. Thome (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung* (S. 166-186). Weinheim: Beltz.
- Reichert, J. (2002). Kinder mit Lese-Rechtschreibstörungen - Anregungen für eine verhaltensorientierte Intervention. *Sonderpädagogik*, 32, 180-189.
- Reuther-Liehr, C. (2001). *Lautgetreue Rechtschreibförderung*. Bochum: Winkler.
- Ritterfeld, U. (2007). Elternpartizipation. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik. Band 1: Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen: Hogrefe.

- Rocha-Schmid, E. (2010). Participatory pedagogy for empowerment: a critical discourse analysis of teacher-parents' interactions in a family literacy course in London. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 343-358.
- Röhner-Münch, K. (2002). Mit ungünstigen Lernvoraussetzungen zum Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 139-145.
- Röhr-Sendlmeier, U. M., Wagner, H., & Götze, I. (2007). Die Auswirkungen unterschiedlicher Didaktiken und elterlicher Anregungen auf den Orthographieerwerb im Grundschulalter. *Bildung und Erziehung*, 60(3), 357-375.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.
- Roos, J., & Schöler, H. (Hrsg.). (2009). *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C., & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Rosenbrock, C., & Nix, D. (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (5. unveränderte Auflage Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Zürich: Orell Füssli.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W. (2012a). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In W. Stange, A. Henschel, R. Krüger & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 232-243). Wiesbaden: Springer VS.
- Sacher, W. (2012b). Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 297-303). Wiesbaden: Springer VS.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Safra, D., & Steiner, F. (2005). Irlen-Syndrom, Asthenopie und Leseschwäche. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 10-17.
- Salem, T., & Rabkin, G. (2010). Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule im Hamburger FörMig-Projekt "Family Literacy". *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(4), 385-396.
- Schabmann, A., & Kabicher, R. (2007). Auswirkungen früher Leseschwierigkeiten - Leseverständnis, Leseverhalten und Einstellungen zum Lesen am Ende der Grundschulzeit. *Heilpädagogische Forschung*, 3, 155-166.
- Schabmann, A., & Schmidt, B. M. (2009). Sind Lehrer gute Leserechtschreibdiagnostiker? Der Einfluss von problematischem Schülerverhalten auf die Einschätzungen der Lesekompetenz durch Lehrkräfte. *Heilpädagogische Forschung*, 3, 133-145.
- Schäfer, H., & Leis, N. (2008). *Lesen und Schreiben im Handumdrehen. Lautgebärden erleichtern den Schriftspracherwerb in Förderschule und Grundschule*. München: Ernst Reinhardt.
- Schaub, H., & Zenke, K. G. (2002). *Wörterbuch Pädagogik*. Berlin: dtv.
- Scheerer-Neumann, G. (1989). Lese-Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In I. Naegle & R. valtin (Hrsg.), *LRS in den Klassen 1-10* (S. 25-35). Weinheim: Beltz.
- Schick, A., Fehrenbach, C., Treutlein, A., Zöller, I., Roos, J., & Schöler, H. (2006). *EVES Arbeitsbericht 6: Familiärer Hintergrund der Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002 in Heidelberg*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.

- Schiller, N., Wildenhues, U., & Wember, F. B. (2003). Systematische Leseförderung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern mit besonderem pädagogischen Förderbedarf - Erste Praxisversuche und Analysen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 183-193.
- Schlee, J. (1977). Legasthenie - Erforschung einer Leerformel. In Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.), *Zur Lage der Legasthenieforschung* (S. 19-26). Bonn: Boldt.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum qualitative Sozialforschung*, 15(1). Zugriff am 20.06.2016, auf <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prINTERfriendly/2043/3635>
- Schul- und Sportdepartement Stadt Zürich. (2015). *Über den Schulärztlichen Dienst*. Zugriff am 03.05.2015, auf https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/gesundheit_und_praevention/schularzt/schulaerztlicher_dienst.html
- Schulte-Körne, G. (2002). Neurobiologie und Genetik der Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie). In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.
- Schulte-Körne, G. (2004). Lese-Rechtschreib-Störung. Symptomatik, Diagnostik, Verlauf, Ursachen und Förderung. In G. Thomé (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung* (S. 64-85). Weinheim: Beltz.
- Seligman, M. E. P. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Shiferer, D. R. (2012). *The Structural and Social Correlates of the Learning Disability Label during High School*. Austin: University of Texas; UT Electronic Theses and Dissertation.
- Sirch, K. (1975). *Der Unfug mit der Legasthenie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SKBF (Hrsg.). (2010). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, SKBF/CSRE
- Sodogé, A. (2010). Förderung ist Detektivarbeit. Was schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen über die Förderung von Schülerinnen mit LRS denken. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 21-28.
- Sodogé, A. (2011). Wirksame Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im integrativen Unterricht. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 243-252). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sodogé, A., & Eckert, A. (2007). Kooperation mit den Eltern - ein Hindernislauf? Zehn mögliche Kooperationshindernisse und die Suche nach Lösungsansätzen - Spielregeln und ihre Hintergründe verstehen und verändern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*(3), 195-211.
- Sodogé, A., Eckert, A., & Kern, M. (2012). Kooperation von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in der Schule - Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 66-78.
- Sodogé, A., & Höffken, H. (2005). «Ja, lesen, mehr lesen, mehr verstehen, wenn man liest» Anmerkungen zur Förderung der Lesekompetenz von Jugendlichen mit Lern- und Sprachbehinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 250-261.
- Sodogé, A., & Kern, M. (2011). *The ICF as a Framework to Classify Dyslexia: Advantages and Risks*. Vortrag anlässlich 17th European Conference on Reading "Literacy & Diversity", Mons (Belgium)
- Späth, H., & Gasteiger-Klicpera, B. (2009). Situationsspezifische Copingstrategien bei Kindern und Jugendlichen mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 36-50.
- Stahnke, J., Voelmy, M., & Schnitzler, C. D. (2010). (K)ein normaler Alltag!? Qualitative Studie zur Erfassung der Aktivität, Partizipation und Kontextfaktoren im Sinne der

- ICF-CY von Grundschulkindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. *Sprachheilarbeit*, 5, 223-231.
- Stamm, M. (2016). *Lasst die Kinder los. Warum entspannte Erziehung lebensstüchtig macht*. München: Piper.
- Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften - Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Steckelberg, B. (2009). Interkulturelle Bildungslotsinnen. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinbrink, C., & Lachmann, T. (2014). *Lese-Rechtschreibstörung. Grundlagen. Diagnostik. Intervention*. Berlin: Springer.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 176-187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, K. Krippendorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowolt.
- Steppacher, J. (2004). Förderdiagnostik in der Schulischen Heilpädagogik. Eine kooperative und interdisziplinäre Aufgabe. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 18-23.
- Stiller, K.-T. (2004). *Kooperation von Schule und Familie. Hilfen für Kinder mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Studener, R. (2000). Das Phänomen Legasthenie - eine beständige Herausforderung sonderpädagogischer Forschung? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 69, 276-280.
- Textor, M. R. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen*. Norderstedt: Books on Demand.
- Thomé, G. (2004). *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Triarchie-Herrmann. (2008). Rechtschreibschwierigkeiten von Schülern mit Migrationshintergrund. *Sonderpädagogische Förderung*, 1, 39-52.
- UIL. (2008). *Family Literacy. A Global Approach to Lifelong Learning. Effective Practices in Family Literacy and Intergenerational Learning Around the World*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Valtin, R. (1997). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule* (S. 76-88). Weinheim: Beltz.
- Valtin, R. (2000). Die Theorie der kognitiven Klarheit - Das neue Verständnis von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. In Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten* (S. 16-59). Donauwörth: Auer Verlag.
- Valtin, R. (2004). Das Konstrukt Legasthenie - Wem schadet es? Wem nützt es? In G. Thome (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung* (S. 56-85). Weinheim: Beltz.
- Verband Dyslexie Schweiz. (2014). *Verband Dyslexie Schweiz*. Zugriff am 18.08.2014, auf www.verband-dyslexie.ch
- Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Zürich. (o.J.). *Berufsbild Schulleitung*. Zugriff am 15.06.2015, auf http://edudoc.ch/record/110320/files/VSLZH_Berufsbild_Schulleitung.pdf
- Vodafone Stiftung (Hrsg.). (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. Zugriff am 27.03.2017, auf <https://www.schleswig->

- holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/FortWeiterbildung/Elternmitwirkung/Material/qualitaetElternarbeit.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Voegeli, F. (2011, 29.06.2011). Legasthenie - Der Kampf um den Nachteilsausgleich. Eine Zwischenbilanz zum Stand entsprechender Massnahmen im Schweizer Bildungswesen, *Neue Zürcher Zeitung (NZZ)*, pp. 67-68.
- von Schippe, A., & Schweitzer, J. (2007). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Walter, J. (2005). Diskrepanz oder nicht-diskrepanz: Ist das noch die Frage? : über eine problematische Untergruppenbildung bei lese-rechtschreibschwachen Kindern und deren diagnostisch-konzeptionelle Überwindung. *Sonderpädagogik*, 2, 63-79.
- Walter, J., Schliebe, L., & Barzen, S. (2007). Evaluation eines morphemorientiert-strategischen Rechtschreibtrainings in schulischen Fördergruppen mit Grundschulern der 3. Klasse. *Heilpädagogische Forschung*, 3, 143-154.
- Warnke, A. (1990). *Legasthenie und Hirnfunktion. Neuropsychologische Befunde zur visuellen Informationsverarbeitung*. Bern: Hans Huber.
- Warnke, A., Hemminger, U., & Plume, E. (2004). *Lese-Rechtschreibstörungen*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Warnke, A., Hemminger, U., & Plumm, E. (2004). *Ratgeber Lese-Rechtschreibstörungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Göttingen: Hogrefe.
- Weber, M. (1904). Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In M. Weber (1988) (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (herausgegeben von J. Winckelmann) (7. Auflage., S. 146-214). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wehr, S., & Hartmann, E. (2005). Anforderungen und Hürden im frühen Schriftspracherwerb. Was Lehrpersonen über einen entwicklungsgerechten Anfangsunterricht wissen sollten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 196-206.
- Wendler, M. (2001). *Diagnostik und Förderung der Graphomotorik. Konzeptionelle Überlegungen zu einem entwicklungs- und bewegungsorientierten Schriftspracherwerb*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
- Wild, E., & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Wippermann, K., Wippermann, C., & Kirchner, A. (2013). *Eltern - Lehrer - Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Witzel, A. (1985). Das Problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (2000). The Problem-Centered Interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). Zugriff am 05.05.2016, auf <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132>
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The Double Deficit Hypothesis for the Developmental Dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438.
- World Health Organization (Hrsg.). (2005). *ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Genf: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI
- Wygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zimbardo, P. G. (1995). *Psychologie* (6. überarbeitete Auflage Auflage). Berlin: Springer.
- Zimmermann, A. (1980). *Legasthenie und Schriftsprachliche Kommunikation. Ansätze zur Neuorientierung eines fragwürdigen Konzeptes*. Weinheim: Beltz.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Stufenmodell des Schriftspracherwerbs in Anlehnung an Mayer (2011, 2016) und Niedermann und Sassenroth (2002).....	14
Tabelle 2:	Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften (Eckert et al., 2012, S. 84)	87
Tabelle 3:	Qualitativer Stichprobenplan	119
Tabelle 4:	Übersicht der zusätzlichen Eigenschaften der Befragten und deren Kinder	120
Tabelle 5:	Hintergrundvariablen der einzelnen Fälle	122
Tabelle 6:	Kategoriensystem der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse	131
Tabelle 7:	Exemplarischer Auszug aus dem Codierleitfaden zur Kategorie „frühzeitige und aktive Kontaktaufnahme“	132
Tabelle 8:	Übersicht der bewertenden Kategorien	134
Tabelle 9:	Exemplarischer Auszug aus dem Codierleitfaden zur Kategorie „Einsatz und Ressourcen zu Hause mit dem Kind zu lernen und zu üben“	135
Tabelle 10:	Typen und sekundäre Informationen	161
Tabelle 11:	Zusammenfassung der Typenbeschreibungen	163
Tabelle 12:	Besonderheiten zwischen den Typen bezüglich Erwartungen an den Umgang mit dem Kind in der Schule	194
Tabelle 13:	Codierleitfaden strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	266
Tabelle 14:	Codierleitfaden evaluative qualitative Inhaltsanalyse	278
Tabelle 15:	Näherungsmatrix	286
Tabelle 16:	Zuordnungsübersicht (Agglomerationsschritte; Complete Linkage)	287
Tabelle 17:	Cluster-Zugehörigkeit	287

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wirkungsgefüge der Ursachen und Herausbildung von LRS in Anlehnung an Klicpera et al. (2010) sowie Sodogé und Kern (2011)	18
Abbildung 2: Die phonologische Informationsverarbeitung (nach Mayer, 2011, 2016)	19
Abbildung 3: Förderdiagnostischer Prozess in Anlehnung an Niedermann et al. (2007) und Hesse und Latzko (2009)	42
Abbildung 4: Drei Ebenen der Kooperation von Schule und Familie in Anlehnung an Norwich et al. (2005)	57
Abbildung 5: Dendogramm	138
Abbildung 6: Modell des Zusammenhangs von Wichtigkeit des schulischen Vorwärtkommens und Unterstützung des Kindes ausserhalb der Schule	140
Abbildung 7: Modell des Zusammenhangs der Erwartungen an die schulische Förderung und an die Interaktion von Schule und Familie	141
Abbildung 8: Verschiedene Bereiche der elterlichen Erwartungen, Haltungen und Handlungen in der Kooperation	145
Abbildung 9: Dimension „Erwartungen an Verbesserungen beim Kind und Unterstützung des Kindes ausserhalb der Schule“	146
Abbildung 10: Dimension „Erwartungen an die schulische Förderung sowie an die Interaktion mit den schulischen Fachpersonen“	147
Abbildung 11: Verdichtete Darstellung der Typologie	148
Abbildung 12: Soziale Milieus in Deutschland 2012 – Verteilung Mütter und Väter mit Kind(ern) in der Sekundarstufe I (Wippermann et al., 2013, S. 123)	214
Abbildung 13: Kurzfragebogen	260
Abbildung 14: Interviewleitfaden	261
Abbildung 15: Schreiben an die Studierenden	262
Abbildung 16: Schreiben an weitere Fachpersonen im schulischen Umfeld	263
Abbildung 17: Kurzbeschreibung des Forschungsvorhabens	264
Abbildung 18: Eiszapfendiagramm	288
Abbildung 19: Lebenslauf	289

Abkürzungsverzeichnis

ADHD	Attention Deficit and Hyperactivity Disorder
ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung
ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitäts-Syndrom
ADS	Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom
BDA	British Dyslexia Association
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
D-EDK	Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz
DFS	Dyslexia Friendly School
ELFE	Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006)
EVES	Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbs- problemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule (Universität Heidelberg)
FLY	Projekt „Family Literacy“ (Universität Hamburg)
FörMig	Projekt „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (Universität Hamburg)
GPA	Grade Point Average
HBR	Home Based Reinforcement
HfH	Hochschule für Heilpädagogik
HISEI	Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICT	Information and Communication Technology
IF	Integrative Förderung
IS	Integrative Sonderschulung
ISEI	International Socio-Economic Index of Occupational Status
KMK	Kultus-Minister-Konferenz
LP	Lehrperson
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten
PGK	Phonem-Graphem-Korrespondenz
PHLU	Pädagogische Hochschule Luzern
PI	Parental Involvement
PISA	Programme for International Student Assessment (OSZE)
PMT	Psychomotorik-Therapie
POS	Psycho-Organisches Syndrom, tw. schweizerische Bezeichnung für ADHS

PZI	Problemzentriertes Interview
QUIMS	Projekt „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (Volksschulamt Kanton Zürich)
rILZ	reduzierte individuelle Lernziele
SES	Sozioökonomischer Status
SHP	Schulische Heilpädagogin / Schulischer Heilpädagoge
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SPD	Schulpsychologischer Dienst
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SuS	Schülerinnen und Schüler
ISCO	International Standard Classification of Occupations
VHPA	Verband Heilpädagogischer Ausbildungsinstitute
ZET	Zentrum für Entwicklung und Therapie (Kanton Wallis)

8 Anhang

8.1 Kurzfragebogen

Kurzfragebogen: Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten	
Kontaktperson	
Name, Vorname:	
Adresse etc.:	
In welcher Beziehung stehen Sie zum Kind mit LRS?	
<input type="checkbox"/> Mutter	<input type="checkbox"/> Vater <input type="checkbox"/> Anderes:
Angaben zum Kind:	
Name, Vorname:	
Alter, Klasse, Geschlecht:	
Erhält Ihr Kind besondere Unterstützung (Förderunterricht etc.) in der Schule?	
<input type="checkbox"/> ja => Welche?	<input type="checkbox"/> nein
Von wem?	
Wurde ihr Kind vom schulpsychologischen Dienst (oder einer ähnlichen Stelle) abgeklärt?	
<input type="checkbox"/> ja => Welche Diagnose wurde gestellt?	<input type="checkbox"/> nein
Hat ihr Kind zusätzliche Schwierigkeiten in der Schule (Dykalkulie, Aufmerksamkeit, Verhalten)?	
<input type="checkbox"/> ja => Welche?	<input type="checkbox"/> nein
Wie sieht ihre momentane Familiensituation aus?	
<input type="checkbox"/> Alleinerziehend	<input type="checkbox"/> Beide Elternteile leben im gleichen Haushalt
<input type="checkbox"/> Zwei Erwachsene leben mit dem Kind im gleichen Haushalt aber nicht beide sind die leiblichen Eltern	
<input type="checkbox"/> Anderes:	
Welche Sprache(n) sprechen Sie zu Hause mit dem Kind?	
Welche(s) ist/sind die Muttersprache(n) der Eltern?	
Mutter:	
Vater:	
Welchen Beruf üben die Eltern aus?	
Mutter:	
Vater:	
Welches ist der höchste Schulabschluss oder Berufsabschluss der Eltern?	
Mutter:	
Vater:	
Datum, Ort, Zeit:	

Abbildung 13: Kurzfragebogen

8.2 Interviewleitfaden

<p>Interviewleitfaden Befragung von Eltern mit Kindern mit LRS</p> <hr/> <p>Einleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dank - Mundart oder Standardsprache? - Thema: Zusammenarbeit mit der Schule in Bezug auf Ihr Kind mit LRS - Aufnahme Tonband, Anonymisierung - Viele Fragen, kein richtig oder falsch, mich interessiert Ihre Sicht der Dinge <p>Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten des Kindes (Einleitende Frage als Erzählimpuls)</p> <p>Bitte beschreiben Sie mir die Schwierigkeiten, die Ihr Kind im Lesen und Schreiben hat!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bereich der Schwierigkeiten, Lesen, Schreiben etc. - Andere Schulschwierigkeiten? - Abklärungen? Waren sie hilfreich? - Diagnosen? Waren sie hilfreich? - Seit wann? Wie & wer gemerkt? <p>Ist-Zustand</p> <p>Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den schulischen Fachpersonen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was läuft gut? - Was läuft schlecht? <p>Gelingsbedingungen</p> <p>Wie sollte die Zusammenarbeit gestaltet sein, damit sie gelingen kann? Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein?</p> <table border="0"> <tr> <td> <p>Grundlagen der Zusammenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konzeptionelle Verankerung - Zeitlicher Rahmen - Räumliche Bedingungen - Beteiligte - Fachkompetenz (Beratung & Bescheidwissen über LRS) <p>Gestaltung der Zusammenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vielfältigkeit und Flexibilität - Regelmässigkeit - Vernetzung (intern/extern) - Planung und Dokumentation - Gleichberechtigung </td> <td> <p>Inhalte der Zusammenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informationsangebote - Beratungsangebote - Familienunterstützung - Ermutigung zur Beteiligung - Entscheidungsfindung (Transparenz, Rollenklärung) <p>Haltungen in der Zusammenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Positive Atmosphäre - Wirksamkeitsüberzeugung - Ressourcenorientierung </td> </tr> </table> <p>Wirksamkeit, Erfolgsindikatoren</p> <p>Was nützt die Zusammenarbeit?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Woran erkennen Sie, dass die Zusammenarbeit mit den schulischen Fachpersonen gelingt? - Stellen Sie sich vor, die Zusammenarbeit gelingt. Woran würden Sie das erkennen? <p>Ziele in der Zusammenarbeit</p> <p>Welche Ziele verfolgen Sie in der Zusammenarbeit mit der Schule?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leistungsverbesserung? (was ist darunter zu verstehen) - Emotional-Soziale-Ziele? - Integration - Partizipation - ... <p>Ergänzende Fragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnose LRS, Hilfestellungen von aussen? Schulpsychologie? Elternvereinigung 	<p>Grundlagen der Zusammenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konzeptionelle Verankerung - Zeitlicher Rahmen - Räumliche Bedingungen - Beteiligte - Fachkompetenz (Beratung & Bescheidwissen über LRS) <p>Gestaltung der Zusammenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vielfältigkeit und Flexibilität - Regelmässigkeit - Vernetzung (intern/extern) - Planung und Dokumentation - Gleichberechtigung 	<p>Inhalte der Zusammenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informationsangebote - Beratungsangebote - Familienunterstützung - Ermutigung zur Beteiligung - Entscheidungsfindung (Transparenz, Rollenklärung) <p>Haltungen in der Zusammenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Positive Atmosphäre - Wirksamkeitsüberzeugung - Ressourcenorientierung
<p>Grundlagen der Zusammenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konzeptionelle Verankerung - Zeitlicher Rahmen - Räumliche Bedingungen - Beteiligte - Fachkompetenz (Beratung & Bescheidwissen über LRS) <p>Gestaltung der Zusammenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vielfältigkeit und Flexibilität - Regelmässigkeit - Vernetzung (intern/extern) - Planung und Dokumentation - Gleichberechtigung 	<p>Inhalte der Zusammenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informationsangebote - Beratungsangebote - Familienunterstützung - Ermutigung zur Beteiligung - Entscheidungsfindung (Transparenz, Rollenklärung) <p>Haltungen in der Zusammenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Positive Atmosphäre - Wirksamkeitsüberzeugung - Ressourcenorientierung 	

Abbildung 14: Interviewleitfaden

8.3 Briefe zur Rekrutierung der Stichprobe



Maja Kern
Hochschule für Heilpädagogik
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
8050 Zürich
E-Mail: [redacted]

Liebe Studierende

In meiner Doktorarbeit untersuche ich die Zusammenarbeit von Schule und Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS, Legasthenie). Auf der Rückseite ist eine kurze Beschreibung meines Projektes. Nun suche ich dringend Eltern, die ich zu diesem Thema befragen darf und bitte euch diesbezüglich um Hilfe.

Kennt ihr Eltern, deren Kinder LRS haben und die 3. bis 6. Klasse besuchen?

Dann wäre ich sehr dankbar, wenn ihr sie in meinem Namen anfragen könntet, ob sie sich für ein Interview zur Verfügung stellen würden. (Ein Gespräch dauert ca. 1 Stunde und kann bei den Eltern zu Hause durchgeführt werden.)

Die Kinder sollten...

- ... erhebliche Schwierigkeiten im Bereich Schriftsprache haben. (Eine Diagnose vom Schulpsychologischen Dienst oder ähnlichen Instanzen ist aber nicht notwendig.)
- ... die 3. bis 6. Klasse besuchen.
- ... in den anderen Schulfächern möglichst keine grossen Schwierigkeiten haben.

Die Eltern sollten...

- ... mit den Kindern in einer *Fremdsprache* kommunizieren aber genügend gut Deutsch sprechen und verstehen, damit ich sie befragen kann. Eltern mit Migrationshintergrund können sowohl aus *bildungsnahen* wie auch aus *bildungsfernen* Schichten stammen.
- ... mit den Kindern *Deutsch* sprechen und aus *bildungsfernen* Schichten stammen.

Die Rekrutierung von fremdsprachigen und/oder bildungsfernen Eltern gelingt erfahrungsgemäss am besten, wenn sie direkt und persönlich (also mündlich oder telefonisch) angesprochen und um ihre Mithilfe gebeten werden.

Bitte schickt mir die Kontaktdaten der Eltern an die obenstehende E-Mail Adresse.

Herzliche Grüsse und vielen Dank für die Bemühungen

Maja Kern

Abbildung 15: Schreiben an die Studierenden



Maja Kern
Hochschule für Heilpädagogik
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
8050 Zürich
E-Mail: [redacted]
Handy: [redacted]
Privat: [redacted]



Liebe Kolleginnen und Kollegen
Liebe Lehrpersonen
Liebe Heilpädagoginnen und Heilpädagogen
Liebe Logopädinnen und Logopäden
Liebe Schulpsychologinnen und Schulpsychologen

In meiner Doktorarbeit untersuche ich die Zusammenarbeit von Schule und Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS, Legasthenie). Nun suche ich dringend Eltern, die ich zu diesem Thema befragen darf und bitte Sie diesbezüglich um Hilfe.

Kennen Sie Eltern, deren Kinder LRS haben und die 3. bis 6. Klasse besuchen?

Dann wäre ich sehr dankbar, wenn Sie sie in meinem Namen anfragen könnten, ob sie sich für ein Interview zur Verfügung stellen würden. (Ein Gespräch dauert ca. 1 Stunde und kann bei den Eltern zu Hause durchgeführt werden.)

Die Kinder sollten...

- ... erhebliche Schwierigkeiten im Bereich Schriftsprache haben. (Eine Diagnose vom Schulpsychologischen Dienst oder ähnlichen Instanzen ist aber nicht notwendig.)
- ... die 3. bis 6. Klasse besuchen.
- ... in den anderen Schulfächern möglichst keine grossen Schwierigkeiten haben.

Die Eltern sollten...

- ... mit den Kindern in einer *Fremdsprache* kommunizieren aber genügend gut Deutsch sprechen und verstehen, damit ich sie befragen kann. Eltern mit Migrationshintergrund können sowohl aus *bildungsnahen* wie auch aus *bildungsfernen* Schichten stammen.
- ... mit den Kindern *Deutsch* sprechen und aus *bildungsfernen* Schichten stammen.

Die Rekrutierung von fremdsprachigen und/oder bildungsfernen Eltern gelingt erfahrungsgemäss am besten, wenn sie direkt und persönlich (also mündlich oder telefonisch) angesprochen und um ihre Mithilfe gebeten werden.

Bitte schicken Sie die Kontaktdaten der Eltern an die obenstehende E-Mail Adresse.

Herzliche Grüsse und vielen Dank für Ihre Bemühungen

Maja Kern

Abbildung 16: Schreiben an weitere Fachpersonen im schulischen Umfeld

8.4 Kurzbeschreibung des Forschungsvorhabens

Kooperation von schulischen Fachpersonen und Eltern:

Die Sicht der Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS)

Dissertationsprojekt von Maja Kern

Bei Prof. Dr. Margrit Stamm, Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften

Ausgangslage

Die Familie spielt für das Lernen und die schulischen Leistungen der Kinder eine wichtige Rolle (Walper & Wendt, 2009, S. 314). Dieses wissenschaftliche Erkenntnis hat auch in die Bildungspolitik des 21. Jahrhunderts Einzug genommen und Bemühungen, Eltern in die Schule einzubeziehen, nehmen gegenwärtig zu (SKBF, 2010, S. 61). Doch die Zusammenarbeit von Schule und Familie hegt Konfliktpotential, denn häufig treffen unterschiedliche Erwartungen und Ansichten aufeinander. In gewissen Bereichen ist die Aufgabenteilung zwischen Schule und Elternhaus nicht eindeutig geregelt oder es kommt zu Überschneidungen (Neuenschwander et al., 2005, S. 71). Ein solcher Bereich der geteilten Verantwortung ist die Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS). Einerseits ist die Vermittlung der Kulturtechniken das Kerngeschäft der Schule. Andererseits wird in der aktuellen Literatur unstrittig postuliert, dass Kinder mit LRS die Unterstützung der Eltern unbedingt brauchen, um in der Schule mitzukommen. Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, sind der Meinung, dass für „das Erlernen des Lesens [...] im Allgemeinen eine Partnerschaft zwischen der Schule und den Eltern nötig [sei, denn] [...] vor allem beim Lesen aber auch beim Schreiben können die Lehrer den Kindern kaum die individuelle Zuwendung geben, die in vielen Fällen erforderlich ist“ (2007, S. 114-115). Gerade die schwächeren Kinder bedürfen besonderer und individueller Hilfestellungen, welche aus Gründen begrenzter Ressourcen nur zu einem Teil von der Schule erbracht werden. Die Unterstützung „muss daher notgedrungen ausserhalb der Schule erfolgen, d.h. von der Familie übernommen werden“ (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2000, S. 94). Darüber, wie die Eltern diese Aufgabe wahrnehmen und wie sie dabei von der Schule unterstützt werden, ist in der Literatur allerdings wenig zu erfahren. Studien zum Thema Kooperation von Schule und Familie fokussieren hauptsächlich die Perspektive der Bildungsinstitutionen. An diesem Punkt setzt das Dissertationsprojekt an. Es soll in Erfahrung gebracht werden, wie die Kooperation aus der Sicht der Eltern gestaltet sein sollte, damit sie gelingen kann. Das detaillierte Verständnis der elterlichen Perspektive kann mithelfen, die Qualität der Zusammenarbeit zu verbessern.

Fragestellungen

Die erkenntnisleitende Fragestellung lautet:

Wie kann aus Sicht der Eltern von Kindern mit LRS die Kooperation mit der Schule gelingen?

Sie beinhaltet folgende Unterfragen:

- Welche Bedingungen müssen aus der Sicht der Eltern erfüllt sein, damit die Kooperation gelingen kann?
- Welche Ziele verfolgen die Eltern in der Zusammenarbeit mit der Schule?
- Woran ist der Erfolg der Kooperation erkennbar? (Wirksamkeit)
- Stimmen die von den Eltern skizzierten Gelingensbedingungen mit denjenigen, die aus der Theorie abgeleitet werden können, überein?

Methode

In einem ersten Schritt werden ca. 20 Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten mit Hilfe eines qualitativen Stichprobenplans (Kelle & Kluge, 2010; Lamnek, 2005) ausgewählt. Sie sollen bezüglich Familiensprache und Bildungsnähe unterschiedliche Hintergründe haben und ihre Kinder sollen die dritte bis sechste Klasse besuchen. Die Befragung erfolgt mit der Methode des problemzentrierten Interviews (Mayring, 1996, S. 51; Witzel, 1982). Dazu werden, ausgehend von den theoretischen Überlegungen, ein Interviewleitfaden und ein Kurzfragebogen erstellt. Die Interviews werden vollständig transkribiert und anschliessend mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2002) ausgewertet. Im nächsten Schritt werden weiterführende Subkategorien und ihre Dimensionen erarbeitet, um die Eltern mit verschiedenen Hintergründen bezüglich Ähnlichkeiten und Unterschiede zu vergleichen (Kelle & Kluge, 2010).

Literatur

- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2000). Zusammenarbeit Eltern-Schule und Hausaufgabensituation in Familien mit lese- und rechtschreibschwachen Kindern. *Heilpädagogische Forschung*, 2, 93-104.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2007). *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (3. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Inhaltsanalyse* (7). Weinheim: Beltz.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. et al. (2005). *Schule und Familie - was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- SKBF (Hrsg.). (2010). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, SKBF/CSRE.
- Walper, S. & Wendt, E.-V. (2009). Familie. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 307-321). Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a.M.: Campus.

Abbildung 17: Kurzbeschreibung des Forschungsvorhabens

8.5 Transkriptionsregelsystem

Das untenstehende Regelsystem wurde in starker Anlehnung an Dresing und Pehl (2011) konzipiert.

1. Schweizerdeutsche Aufnahmen werden bei der Transkription möglichst wortgenau in Standardsprache übersetzt und nur wo es von der Bedeutung her einen Unterschied ausmacht oder wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, werden die schweizerdeutschen Ausdrücke beibehalten.
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an die Schriftsprache angenähert.
3. Wort- und Satzabbrüche werden mit einem Schrägstrich / dargestellt
4. Die Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet. Bei Unklarheit über das Satzende wird eher ein Punkt statt ein Komma gesetzt.
5. Pausen werden durch Auslassungspunkte in Klammern markiert (...). Ein Punkt entspricht einer Sekunde. Bei Pausen, die länger als 3 Sekunden sind wird die Anzahl Sekunden in Klammern geschrieben (5 sek.).
6. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäusserungen (z.B. „Mhm“) der interviewenden Person werden nicht transkribiert, ausser sie dienen der Verständlichkeit.
7. Besonders betonte Wörter oder Äusserungen werden durch Grossschreibung markiert.
8. Auf jeden Sprechbeitrag folgt ein neuer Absatz.
9. Nonverbale Äusserungen wie z.B. Lachen oder Seufzen werden in Klammern notiert (lacht).
10. Gleichzeitige Rede wird mit jeweils zwei Schrägstrichen // eingeführt und beendet.
11. Unverständliche Wörter oder Passagen werden mit (unv.) gekennzeichnet. Wird ein Ausdruck vermutet aber nicht ganz genau verstanden, wird er in Klammer gesetzt und von einem Fragezeichen gefolgt (verständlich?).
12. Die Interviews werden anonymisiert, indem alle Namen durch Pseudonyme ersetzt werden. Ortschaften werden durch den ersten Buchstaben abgekürzt, Kantonsbezeichnungen mit „X.“.
13. Nach jeder Äusserung wird eine Zeitmarke gesetzt.

8.6 Codierleitfaden strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Tabelle 13: Codierleitfaden strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

(SUB-)KATEGORIE	DEFINITION	ANKERBEISPIEL(E)
1. Bewirken von Verbesserungen beim Kind		
1.1. Schriftsprachliche Kompetenzen		
1.1.1. Fortschritt, Leistung, Noten	Äusserungen zu Erwartungen und Haltungen bezüglich Fortschritten oder Leistungsverbesserungen des Kindes beim Lesen und/oder Schreiben aber auch in den anderen Fächern. Dazu gehören auch Aussagen zu Verbesserung der Noten, Erfolge feiern können, kleine Schritte machen sowie Aussagen, dass auf Grund des IQs höhere Leistungen möglich sein müssten, als das Kind es schafft.	<p><i>Dann würd/ würden die Kinder (.) Kinder vielleicht auch noch eine bessere Arbeit schaffen können. Denke ich. Noch eine besser Leistung haben. Vielleicht. Wahrscheinlich schon. (M15, 553)</i></p> <p><i>Also weil das Kind auch selber merkt (atmet laut ein) „Das hilft mir!“ (M13, 264)</i></p> <p><i>Mir ist es wichtig, dass ER sich wohlfühlt. Dass ER die Leistung BRINGEN kann und dass er eben nicht unter Druck steht und halt NICHT, pff Fünfeinhalber und Sechser muss nach Hause bringen, weil ICH das fordere. (M13, 447)</i></p> <p><i>Und das ist das wo WIR, (.) denke ich als Eltern, wo auch schwierig ist, dort an die Lehrer ranzukommen um wie zu sagen, Hallo, bei diesem Kind liegt ja viel mehr drin von der Intelligenz her. (M14, 78)</i></p>
1.1.2. Besser Lernen	Äusserungen, zu Erwartungen und Haltungen bezüglich besserem, einfacheren Lernen des Kindes, zu Entwickeln von Strategien, um mit den LRS umzugehen.	<i>Aber er muss mit seinen/ seinen begrenzten Handicap, oder wie würde ich dazu sagen, muss er umgehen können. Er muss damit fertigwerden können in der Welt, in der man lesen können muss und schreiben (M7, 326)</i>
1.2. Verhalten und Erleben		
1.2.1. Wohlbefinden	Äusserungen zu Erwartungen und Haltungen bezüglich des Wohlbefindens des Kindes.	<i>Also das Ziel von mir ist eigentlich, das mein Kind sich wohlfühlen kann in der Zusammenarbeit mit dem Lehrer. (M2, 735)</i>
1.2.2. Motivation	Äusserungen bezüglich Erwartungen und Haltungen bezüglich der Verbesserung/des Erhalts der Motivation: gerne in die Schule gehen, Freude haben am Lernen, Motivation.	<i>Mir ist dann so (..) das kleine Paketli wichtiger. Also einfach dass er trotzdem [...] nicht die Lust verliert am Lernen. (M13, 447)</i>
1.2.3. Selbstbewusstsein	Äusserungen bezüglich Erwartungen und Haltungen zum Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl oder der Selbstwirksamkeit des Kindes.	<i>MEIN (.) grösstes Anliegen ist das, dass man einfach diese Kinder wirklich nicht runter reduziert auf die Legasthenie, oder? Das ist wirklich einfach mein ALLERGRÖSSTES Anliegen. Weil diese Kinder, (.) die sind nachher im Selbstwertgefühl (.) sind sie unten, oder? (M14, 401)</i>
1.3. Partizipation		
1.3.1. Soziale Integration	Äusserungen zu Erwartungen und Haltungen bezüglich Integration in die Klasse, Freundschaften, Akzeptanz der Lernschwierigkeiten innerhalb der Klasse, Verbleib in der Klasse/Repetition.	<i>Also ich finde es SUPER, dass es jetzt da diese Unterstützung gibt von den Heilpädagogen. Ja. Dass das irgendwie auch integriert wird in die Klasse. Und ähm. Er hat eigentlich eine super Klasse, so. Da wird nicht gross ausgelacht. (M9, 275-278)</i>
1.3.2. Gelingender Übertritt in die Sekundarstufe I	Äusserungen zu Erwartungen und Haltungen bezüglich Übertritt in die Oberstufe.	<i>Ich hoffe natürlich sehr, dass es dann beim Übertritt auch ein bisschen eine glückliche Lösung gibt. Vor allem für ihn. (M14, 101)</i>
1.3.3. Gelingende Berufswahl	Äusserungen zu Erwartungen und Haltungen bezüglich Berufswahl und Möglichkeiten der Berufswahl.	<i>Mir tut es dann Leid, wenn nachher ein Kind quasi den Beruf nicht kann lernen, den es will. Es geht nicht um mein/ (...) mir ist es egal, ob jetzt ein Kind irgendwie (.) Bäcker-Konditor lernt oder ob es an der Uni studiert. Das spielt mir ABSOLUT keinen Riegel oder. (..)Ich finde einfach, es ist wirklich wichtig, dass das Ki/ dass sich das</i>

		<i>Kind DORT irgendwo einmal (.) findet, wo es einfach Freude dran hat. Und wo man einfach das auch raus spüren kann (.) wo kann es hin? Wo hat es Freude, oder? (M14, 313-314)</i>
2. Unterstützung der Kindes ausserhalb der Schule		
2.1. Informationsbeschaffung	Beschreibungen der Eltern, wo und wie sie sich Informationen beschaffen haben, um mit den Kindern zu üben: Bücher kaufen, Vorträge hören, sich mit anderen Eltern austauschen, Bekannte fragen, die im Bereich Pädagogik arbeiten etc., aktiv bei den schulischen Fachpersonen nachfragen, wie man noch helfen kann.	<p><i>Ich habe mir ein Buch gekauft, habe nachgelesen und gedacht „He, das ist es“. (M14, 367)</i></p> <p><i>Ja. Und da [Verband Dyslexie] gibt es auch immer wieder so Informationsabende, Vorträge wo man Inputs bekommt und Elternaustausch. (M2, 613)</i></p>
2.2. Hausaufgaben, Lernen und Üben	Beschreibungen, wie die Eltern bei den Hausaufgaben helfen, für Prüfungen üben und zusätzlich mit den Kindern üben und lernen zu Hause.	<p><i>Er hat in der dritten Klasse haben sie so, sie haben es Wochensätze genannt. Dann (unv.) Sätze diktirt, dann hatten sie eine Woche lang Zeit, diese zu üben und die nächste Woche hatten sie es so als Diktat dann geschrieben. Und das ging recht gut, dann hat er also wirklich zum Teil null Fehler hingekriegt. Aber mit wirklich jeden Tag einmal schreiben. Nicht einfach so (M4, 67)</i></p> <p><i>aber/ EBEN ich sage ich bin jetzt leider in dieser Situation, das ich halt ein bisschen (.) Kinder habe, die MÜHE haben. (.) Au/ EINES aber nur. (.) Und andere können halt sagen "Ja mein Kind kann nach Hause kommen, dann hockt es sich schnell fünf Minuten an die Hausaufgaben und dann sind sie erledigt". Und das habe ich halt hier nicht. Und ich muss halt/ Ich muss mich wirklich TEILEN (.) mit der einen zuerst die Aufgaben und nachher mit der anderen die Aufgaben. Weil miteinander geht gar nicht. Das geht gar nicht. Also ich bin von dem Moment weg, wo sie nach Hause kommen von der Schule bin ich dann bis am Abend um sechs einfach am Aufgaben machen. Und das ist das, was mich einfach/ ja Es STÖRT mich es NERVT mich, weil ich bin voll (.) einfach dann gleich blockiert, oder? Je nach dem kann es auch mal sieben werden bis (.) alles erledigt ist. (M5, 172-173)</i></p>
2.3. Umgang mit Misserfolgen	Beschreibungen dazu, wie die Eltern mit Misserfolgen der Kinder umgehen.	<p><i>Und ich denke immer, ich bin fähig gewesen, das Problem soweit wie möglich erkennen zu können. So. Es hat noch nie Schimpfe gegeben, weil er schlechte Noten nach Hause gebracht hat. (M7, 354)</i></p> <p><i>Ich muss dann irgendwie halt einfach auch wie mein Kind wieder abholen und sagen „Du komm, es ist einfach/ es ist eine Zahl, die da steht. Es ist wirklich/ Es tut nicht dich/ nicht dich als Mensch beurteilen. Tun wir das auf die Seite und du HAST viel gelernt und (.) Es reut mich auch, dass du/ Es reut mich für DICH, dass nicht mehr rausgeschaut hat, aber wir lassen es jetzt einfach. Ich tu jetzt einfach meine Unterschrift hin und für MICH hast du trotzdem gut gearbeitet, du hast für mich eine Sechs.“ (M14, 305)</i></p>
2.4. Organisation externer Förderung/ Therapie/ Diagnose	Äusserungen dazu, dass die Eltern selber extern Hilfe fürs Kind organisiert haben. Dazu gehören private Abklärungen/Diagnosen, Nachhilfeunterricht, private Therapien etc.	<i>Nein, wir haben es dann privat machen lassen. Weil wir einfach zulange hätten warten müssen im schulpsychologischen Dienst. (M2, 108)</i>

3. Förderung und Umgang mit dem Kind in der Schule		
3.1. Umgang mit dem Kind		
3.1.1. Allgemeines	Allgemeine Äusserungen zum Umgang mit dem Kind, inkl. Äusserungen zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, Klassenführung, Regeln einhalten, sozialer Umgang der Kinder untereinander (Mobbing)	<i>Und - also ich merke, ich bin wirklich froh um Lehrpersonen, die streng sind - im gesunden Mass -, bei der Kinder ganz klare Richtlinien haben. Bei der sie wissen, das wird toleriert und das nicht. Und es dann auch durchgezogen WIRD. Eine Strafe ist eine Strafe und die wird ausgehalten. Egal, was die Eltern dazu meinen. Weil ich auch anderes erlebt habe und das hat jetzt meinen Kindern überhaupt nicht gut getan. Also die haben einfach gerne ein Gerüst und darin könne sie sich bewegen. Aber Schranken müssen da sein. (M2, 520)</i>
3.1.2. Ressourcenorientierung	Äusserungen zur Ressourcenorientierung: Stärken des Kindes sehen und betonen, das Positive aufs Podest stellen, Kind nicht auf LRS reduzieren.	<i>Und ich denke, es wäre so schön für ein Kind, mal zu hören: „Hey, Bleron, schau mal, in Heimatkunde bist du so super. Du gibst dort immer tolle Antworten. Manchmal sind es schwierige Antworten, bei denen ich noch überlegen muss.“ Einfach mal wirklich das Positive auf das Podest stellen und wirklich hoch. Aber auch nicht künstlich, das merken sie auch wieder sehr schnell die Kinder. Aber einfach das die Schwierigkeiten mal nicht so hoch bewertet werden (M2, 434)</i> <i>Also es gibt vielleicht Ausnahmen, aber/ (..) und sie tut da schon (.) ihn immer, also wenn er dabei ist an dem Gespräch, ziemlich aufbauen und so und/ Probiert das Gute zu sehen, nebst ALL dem negativen, das es dann noch hat, ähm (..). (M10, 385)</i>
3.1.3. Beziehung und emotionale Ebene	Äusserung zur Beziehung der LP mit den Kindern, der Einfühlsamkeit, der Wertschätzung etc.	<i>Aber sie ist sicher nicht der sehr menschliche Typ. Also da ist sie einfach ein bisschen zu forsch, ein bisschen zu wenig Wärme, wo sie vielleicht ein bisschen mehr haben könnte, zu den Kindern. Also das höre ich generell, auch von andern. (V11, 40)</i>
3.1.4. Druck	Äusserungen zum Druck, der auf die Kinder gemacht wird oder nicht gemacht werden sollte.	<i>Ja. Und einfach der Druck, eben wieder wieder mit dem mit dem Druck, der mit dem Stoff auch kommt, dass DER nicht (.) nicht so gravierend ist. Weil sie wissen ja ganz genau, „Heute Morgen haben wir das, das, das, das, das, das, das.“ Dann fangen sie schon an aufzuzählen und „Oh am Nachmittag. Jesses nein, dann müssen wir noch das und das und das/ Oh Mann, wann machen wir denn das? Das ist ja uuh viel.“ (M5, 555)</i>
3.2. Kompetenz der schulischen Fachpersonen	Allgemeine Äusserungen zur Kompetenz der schulischen Fachpersonen. Dazu gehören auch Kritiken oder Umschreibungen von schlechter Kompetenz. Die genannten Aspekte beziehen sich nicht direkt auf eine der anderen Kategorien. Äusserungen zur Kompetenz, die sich auf Themen beziehen, zu welchen eine eigene Kategorie besteht, werden unter der entsprechenden Kategorie verortet. (Z.B. Wissen über LRS)	<i>Die Lehrer sind ganz gut. Und Frau (unv.) ist eine ganz gute Lehrerin. (M1, 395)</i> <i>Was ich beschrieben habe vorhin, war mehr so im Sinne von (..)/ja, also ich meine man kann dann auch nicht mehr geben, als man hat, quasi, oder. (V12, 158)</i>
3.3. Wissen über bzw. Erfahrung mit LRS	Äusserungen zum Wissen über LRS bzw. der Erfahrung mit LRS der schulischen Fachpersonen.	<i>Also, meine Erwartung ist, dass Lehrer über die Legasthenie Bescheid wissen“ (M2, 475)</i> <i>Aber ich meine, er hat, glaube ich, KEINE Ahnung was LRS oder eben Legasthenie bedeutet.“ (M4, 138)</i>

3.4. Diagnose bzw. Wahrnehmung der Schwierigkeiten	Äusserungen zur Diagnose bzw. der Wahrnehmung der Schwierigkeiten des Kindes. Inkl. Massnahmen zur Abklärung. Kann sowohl die Kompetenz der schulischen Fachperson betreffen, als auch Regelungen der Schule, das Schulsystem etc.	<p><i>Und (.) das ist wirklich die Schwierigkeit gewesen, dass man dort einfach von den Lehrern in der ERSTEN Zeit zu wenig abgeholt wird, dass es wie einfach so heisst „Ja das kann man noch nicht jetzt abklären“ und „Das kann man noch nicht jetzt sagen“, oder.(M14, 33-34)</i></p> <p><i>Was ja auch schon gut ist, aber ich habe nach wie vor das Gefühl, eigentlich würde es sich lohnen, einmal genauer hinzuschauen, wieso ist jetzt das. Wieso hat sie so wahnsinnig viel Mühe.(V12, 75)</i></p>
3.5. Unterstützung & Fördermassnahmen		
3.5.1. Allgemeine Vorstellungen	Äusserungen zu Erwartungen und Haltungen bezüglich Fördermassnahmen und schulischer Unterstützung, die sich nicht auf eine konkrete Fördermassnahme beziehen, sondern allgemeiner Natur sind.	<p><i>Und das ist, ja eigentlich für mich wie irgendwie zu wenig. (lacht) Ich möchte lieber, dass noch mehr/ also ich finde es ist höchste Eisenbahn zum etwas machen. Handlungsbedarf hoch Drei. (M8, 295)</i></p> <p><i>Also für den Fabio, für (.) speziell jetzt meinen Bub ist es wichtig, (.) dass er eben so an die Hand genommen wird. (M10, 317)</i></p> <p><i>Ja. (..) Ja mein Ziel ist ähm (...) das Maximale für mein Kind zu erreichen, was ich für ihn erreichen kann. (..) Die maximale Unterstützung für die Kinder (M15, 564-565)</i></p>
3.5.2. Förderangebote	Äusserungen zu zusätzlichen Förderangeboten in der Schule oder die von der Schule organisiert werden:	
3.5.2.1. Hausaufgabenhilfe	Äusserungen zur Hausaufgabenhilfe, die das Kind in der Schule erhält.	<i>Der Fabio geht zwar auch in die Aufgabenhilfe. Also er (.) geht viermal in der Woche macht er die Aufgaben in der Schule und ich muss es dann daheim einfach noch anschauen und unterschreiben, was das alles ein bisschen einfacher macht. (M10, 122)</i>
3.5.2.2. IF/SHP	Äusserungen zu IF oder Unterstützung durch die SHP, die das Kind in der Schule erhält.	<p><i>JA oder einfach halt diesbezüglich/ es gibt einfach Deutsch IF fertig. Das gilt für (..) Alles. (M8, 197)</i></p> <p><i>Also zum Beispiel dieses IF finde ich SUPER (.) für den Fabio (M10, 318)</i></p>
3.5.2.3. PMT	Äusserungen zu PMT (Psychomotorik-Therapie) oder Graphomotorik, die das Kind in der Schule erhält.	<i>Und dann haben sie ihn angefangen ein bisschen eben (.) Physiomotorik, dort ein bisschen schulen, was in meinen Augen eigentlich nichts gebracht hat. Weil eben, er hätte Logopädie gebraucht. (MV3, 74)</i>
3.5.2.4. Logo/Lega	Äusserungen zu Legasthenietherapie oder Logopädie, die das Kind in der Schule erhält, oder durch eine von der Schule organisierte Therapeutin geleistet wird.	<p><i>Also er hat das jetzt eigentlich durch die Legasthenie, die er überigens sehr, sehr gerne auch immer hingeht. Also, das ist ja auch noch ein Vorteil, wenn man ein Kind hat, das das auch gut findet, weil es merkt, es hilft mir. (M13, 47)</i></p> <p><i>Mir kommt es einfach als überhaupt keine seriöse Disziplin vor in der Schule. Die ganze Logopädie. (M7, 441)</i></p>
3.5.2.5. DaZ	Äusserungen zur Unterstützung „Deutsch als Zweitsprache“, die das Kind in der Schule erhält.	<i>Wir haben keine/ Wir hatten eigentlich verabredet/ Wir kamen hierher im April. Wir hatten eigentlich verabredet mit (...) der Schulhausleitung, dass die Kinder zuerst in C. (.) in eine Schule gehen würden, wo sie zuerst Deutsch lernen würden. DAS ist aber dann (.) letztendlich/ Also WIR HABEN bis/ bis vor Kurz/ also bis kurz vor dem Umzug gedacht, dass das so sein würde (.) und dann (.) haben wir die Nachricht bekommen von der Schulhausleitung „Nein, C. will sie nicht nehmen, weil sie schon halbwegs Jahr sind und sie</i>

		wollen nicht halbwegs Jahr Schüler nehmen". (M15, 38-40)
3.5.3. Geplantes Vorgehen	Äusserungen zur Planung der schulischen Unterstützung und Förderung Abgrenzung: Äusserungen, die das geplante Vorgehen der Diagnostik betreffen, werden im entsprechenden Code verortet.	Bei dem Elterngespräch wird dann einfach erwähnt: „Es geht einmal in der Woche in die Logopädie.“ Da läge kein Bericht vor. Das ist nicht strukturiert organisiert. Da wird einfach einmal ein bisschen hingearbeitet. (M7, 168)
3.5.4. Repetition	Äusserungen zur Repetition als Fördermassnahme	Man muss es richtig sagen//. Man hat dann gesagt gehabt nach einem halben Jahr, man macht die ERSTE Klasse in zwei Jahren. Das ist ja an und für sich anscheinend das neue Ding, das sie machen können. Dass er einfach den Stoff nicht sofort reindrücken muss, sondern dass er einfach die Zeit hat, die er braucht. (MV3, 169)
3.5.5. Lese-Rechtschreib-Didaktik	Äusserungen, die sich konkret auf die Lese- und Rechtschreib-Didaktik beziehen	und ich denke (.) das hat man von der Schule her in MEINEN Augen (.) vernachlässigt. Es heisst immer: Ja jetzt, die Rechtschreibung sei noch nicht so wichtig. Aber ich finde, wenn sie anfangen zu schreiben, sollen sie von Anfang lernen, richtig zu schreiben und nicht irgendwie/ (.) aber ja. (MV3, 52)
3.5.6. Individualisieren/Differenzieren	Äusserungen, die sich auf individualisierende und differenzierende Massnahmen im Unterricht beziehen: Bereitstellen von Hilfsmitteln, Angebote zur Förderung, mehr Zeit etc. <u>Abgrenzung:</u> Äusserungen zu Prüfungen, Notengebung und Nachteilsausgleichen werden in einer separaten Kategorie verortet.	Ja weil/ Ich meine wir/ Ihr LERNT ja das Konzept (.) wie ihr die Kinder ausbilden müsst. Und und Kinder können/ kann man nicht in ein Schema reindrücken, das geht einfach nicht, weil jedes ist einfach anders. Und und jedes lernt anders. (MV3, 277)
3.6. Nachteilsausgleich, Notengebung & Prüfungen	Äusserungen zu den Themen Nachteilsausgleich, Notengebung und Prüfungen.	Was aber ist, er muss nicht das ganze Diktat lernen, sondern die Hälfte. Und dann wird einfach die Fehlerzahl angepasst an den Klassenspiegel. (M2, 294) Ich weiss (.) ich weiss es gibt angepasste Tests für Kinder mit Dyslexie. (M15, 132) Und das hat sich dann wieder mal beim Englischtest gezeigt, in dem ein Satz angefangen hat: „Manuela is living in B.“ Und wo er das Wort oder den Namen Manuela nicht entziffern konnte. Und da ist er so durcheinander gekommen. Und dann hat er einfach irgendetwas/ und er hat so viel Stress gehabt und hat gefunden. „Ich mache das überhaupt nicht.“ Und ist weiter gegangen bei der zweiten Aufgabe. Und dann hat die Lehrerin gesagt: „Du musst etwas ausfüllen.“ Dann hat er irgendetwas hingeschrieben. Das hatte überhaupt kein Sinn gemacht. Und dann/ Wenn man das dann/ Daheim bekommt man dann den Test. Dann muss der Test unterschrieben werden. Und dann habe ich ihn gefragt, was das Problem ist. Dann ist eigentlich direkt klar gewesen. Ich kann Manuela nicht lesen. (M7, 188)
3.7. schnelles Handeln	Äusserungen dazu, dass beim Auftreten von Problemen sofort gehandelt werden sollte: Gespräch suchen, Diagnose einleiten, Förderung bereitstellen. Keine Zeit verlieren.	Und wenn ich vom Lehrer kein Feedback/ Ich gehe doch nicht als Mutter, sind wir doch ehrlich, ich gehe doch nicht als Mutter alle zwei Wochen der Schule anrufen „Wie läuft es jetzt?“ Das macht niemand. Und solange dort nichts retour kommt und alles eigentlich okay scheint, ist es OKAY. Und dann erwarte ich vom Lehrer, das eben in DIESEM Moment, sobald ER (.) irgendeine Fehlbewegung macht, vor allem solche Kinder (.) mit so einem Problem, dass da blitzartig gehandelt wird. [...] Oder ERST dann eben beim

		<i>Standortgespräch, aber meistens (.) ist das dann eben schon zu spät, oder? Dann ist der Zug schon abgefahren. Und diese Kinder, das dann wieder auffholen, nachholen also (atmet aus) ist äh (.) nicht ohne. (MV3, 491-493)</i>
3.8. Kontinuität		
3.8.1. Unterbrüche	Äusserungen zu Unterbrüchen in der Förderung/Therapie etc.	<i>Und dann nimmt man ihm das weg. So quasi als Pause. Und ich habe gefunden, das habe/ die haben fünf Wochen Sommerferien. Also diese fünf Wochen sind ja wohl Pause genug. (MV3, 128-129)</i>
3.8.2. Personalwechsel und Übergänge	Äusserungen zu Wechsel der zuständigen schulischen Fachpersonen bei Stufenübertritt oder Wohnortwechsel, bei Kündigungen/Pensionierungen/Krankheiten und/oder Stellvertretungen.	<i>Aber er hat halt/ In der ersten Klasse hat er ein Lehrer gehabt, in der zweiten ein anderer und in der dritten noch einmal ein anderer. Durch das ist das irgendwie immer so ein bisschen untergegangen und er ist halt immer so ein bisschen „gschloffe“ und nie jemand ist drangeblieben (..) (M8, 83)</i>
3.8.3. Absprache	<p>Äusserungen zur Absprache des förderdiagnostischen Vorgehens unter den involvierten schulischen Fachpersonen (sowohl die gleichzeitig involvierten Personen als auch die Absprache bei Personalwechsel oder Übergänge von einer Stufe in die nächste oder Wohnortwechsel).</p> <p>Ebenfalls hier verortet werden Äusserungen zur Absprache unter den involvierten Fachpersonen, wenn sie im Zusammenhang mit Erwartung der Eltern stehen, dass die Fachpersonen an Elterngesprächen informiert sind, was bezüglich Förderung in der Schule läuft.</p>	<p><i>Es ist nicht so, dass sie nichts voneinander wissen, aber sie wissen auch nicht wahnsinnig viel voneinander, habe ich so den Eindruck. Also dann, als ich dann von diesem Text erzählt habe der Logopädin, wo es mich fast „hinderegstrählet“ hat, hat sie gesagt, ja das würde sie jetzt auch noch interessieren und so und ja, da müsse sie schauen, dass sie den bekommt. Aber es ist nicht so, dass jetzt die Lehrerin automatisch gesagt hätte, schau mal diesen Text an, was meinst du dazu? (M6, 197)</i></p> <p><i>Wobei ich je nach dem ich merke, dass sie schon mit der Lehrerin geredet oder eben nicht. Wobei es für mich vorteilhaft ist, wenn sie schon mit der Lehrerin geredet hat. Und das erwarte ich eigentlich auch. Dass sie Vorabklärungen getroffen hat. Ich kann ihr einfach sagen, wie es daheim geht bei den Aufgaben. Und was er daheim gern macht und weniger. Und kann nicht erzählen, wie er in der Schulstunde ist. Ausser das, was er mir sagt. Und wenn sie dann von mir erwartet, ja wie ist es im letzten halben Jahr gegangen. Hat er Fortschritte gemacht? Da kann ich dann wirklich nur von den Aufgaben reden. Und ja, sie hat dann manchmal das Gefühl, ja ich muss ja noch etwas mehr wissen. Darum also frage ich meistens, wenn sie anruft, und nach einem Termin fragt, ob sie schon mit der Lehrerin geredet hat. (M2, 377-379)</i></p>
4. Interaktion von Schule und Familie		
4.1. Eltern und schulische Fachpersonen gleichermaßen betreffend		
4.1.1. Beziehungsebene	Äusserungen zur persönlichen Beziehung zwischen schulischen Fachpersonen und Eltern. Sympathie, Gefühle, Verständnis, Mögen bzw. nicht Mögen sowie Äusserungen, dass die Kooperation/Kommunikation etwas Persönliches ist.	<p><i>Also bei DIESEM Lehrer habe ich jetzt eigentlich ein sehr gutes Gefühl und bei der Frau Hauser eigentlich auch. (M8, 487)</i></p> <p><i>Sie wissen, Kommunikation ist sehr persönlich. Das hängt sehr von einem ab. Und wie macht man eine Kommunikation, wie bereitet man sie vor, wie gestaltet man sie. Und das ist natürlich sehr persönlich, oder. Da möchte ich nicht wer-ten. (V11, 140)</i></p> <p><i>Also so etwas die persönliche Komponente, spricht mich jetzt diese Person persönlich an, hat nach dieser Erfahrung einen grossen Einfluss, für mich jetzt so. (V12, 186)</i></p>

4.1.2. Koordination		
4.1.2.1. Verhalten	Äusserungen dazu, dass in der Kooperation der Umgang mit inadäquaten Verhaltensweisen koordiniert wird oder koordiniert werden sollte.	<i>Eben die Hauptarbeit miteinander, die Lehrerin und ich ist eigentlich schon (...) dass (.) dass wir dem Fabio möglichst wenig Spielraum lassen, also so/ (.) DA müssen wir eigentlich möglichst eng zusammenarbeiten so. (M10, 228)</i>
4.1.2.2. Hausaufgaben	Äusserungen dazu, dass in der Kooperation die Hausaufgaben Koordiniert werden müssen. Gegenseitige Kontrolle des Hausaufgabenbüchleins, Absprachen, wenn nicht alles gemacht werden kann oder die Aufgaben nicht verstanden werden.	<i>Wirklich DRAN bleiben und auch/ und wirklich das Aufgabenbüchlein KONTROLLIEREN. Und der Lehrer dann aber auch. Also sonst funktioniert es gar nicht. (MV3, 507)</i> <i>„Er vergisst immer die Hausaufgaben“. (...) Also das gibt ja auch Hausaufgaben. Da muss ja die die Zusammenarbeit (.) mehr oder weniger auch schon stattfinden. (M13, 428)</i>
4.1.2.3. Förderung	Äusserungen zur Koordination der Förderung, die in der Schule gemacht wird und zu Hause stattfindet: Absprachen, Aushandeln, an einem Strang ziehen.	<i>Das wäre vielleicht gut wenn wir das auch ein bisschen MEHR/ Weil das habe ich eigentlich, OBWOHL ich ein paar Mal in der Schule gewesen bin, habe ich nie (.) SO zusammengearbeitet. Wirklich so (.) zielgerichtet. Test - das geht noch nicht gut - da/ ein bisschen extra. Und was kann ich zu Hause machen? Was können SIE machen in der Schule? Was fehlt noch? Oder was geht jetzt GUT, aber DA fehlt vielleicht noch was. (M15, 274-275)</i>
4.1.2.4. Schule-Extern	Äusserungen zur Koordination der schulischen Fachpersonen und den externen Fachpersonen, die an der Förderung beteiligt sind. <u>Abgrenzung:</u> Angaben dazu, dass die Eltern die Koordination dazu übernehmen, sind separat kodiert.	<i>Aber wirklich inhaltlich, oder dass jetzt da irgendwie die Schule und der Therapeut miteinander gesprochen haben, das war nicht der Fall. Aber ich habe wie das Gefühl, dass es auch nicht nötig war. (M6, 303)</i> <i>Wir haben dann auch direkt die Logopädin Angabe gemacht von Mailadressen und so. Die haben dann auch mal miteinander geredet. (M7, 120)</i>
4.1.3. Kontaktformen		
4.1.3.1. Elterngespräch	Äusserungen zum Thema Elterngespräche: dass sie stattfinden, dass es gut ist, dass sie stattfinden, dass sie stattfinden sollten, Wichtigkeit dieser Kontaktform etc. <u>Anmerkung:</u> Hier geht es um die Kontaktform. Die Inhalte, mit denen die Äusserungen in Zusammenhang stehen, werden separat kodiert.	<i>Und von der Legasthenietherapeutin haben wir jetzt immer, bevor wieder so eine Sektion an Stunden anfangt, habe wir ein Gespräch. (M2, 376)</i>
4.1.3.2. Telefon	Äusserungen zu Telefongesprächen. <u>Anmerkung:</u> Hier geht es um die Kontaktform. Die Inhalte, mit denen die Äusserungen in Zusammenhang stehen, werden separat kodiert.	<i>Eben es hat auch schon Situationen gegeben, wo etwas akuter gewesen ist, wo zum Beispiel die Therapeutin dann heim/ dann halt zu Hause (.) anruft. (M13, 240)</i>
4.1.3.3. Runder Tisch	Äusserungen zu Gesprächen am Runden Tisch mit mehreren an der Förderung beteiligten Personen <u>Anmerkung:</u> Hier geht es um die Kontaktform. Die Inhalte, mit denen die Äusserungen in Zusammenhang stehen, werden separat kodiert.	<i>Also mir scheint eigentlich, bevor so eine Stunde anfängt, wäre es gut zu dritt oder zu viert zusammenzusitzen und am Ende auch wieder. (M2, 398)</i>
4.1.3.4. Kontaktheft/ Aufgabenbuch	Äusserungen zum Kontaktheft oder Aufgabenbuch als Kommunikationsmittel <u>Anmerkung:</u> Hier geht es um die Kontaktform. Die Inhalte, mit denen die Äusserungen in Zusammenhang stehen, werden separat kodiert.	<i>Genau. Das heisst sie haben/ sie haben Büchlein, die Kinder haben Hausaufgabenbüchlein (.) und dort drin darf die Kommunikation zwischen dem Lehrer und den Eltern stattfinden. (M5, 181)</i>

4.1.3.5. E-Mail	Äusserungen zum Kontakt per E-Mail <u>Anmerkung:</u> Hier geht es um die Kontaktform. Die Inhalte, mit denen die Äusserungen in Zusammenhang stehen, werden separat kodiert.	<i>Und da ist eigentlich der Kontakt, mit der Frau zum Beispiel jetzt für die Legasthenie, die ist hauptsächlich per Mail. (M13, 195)</i>
4.1.3.6. Brief	Äusserungen zu Briefen als Kommunikationsmittel <u>Anmerkung:</u> Hier geht es um die Kontaktform. Die Inhalte, mit denen die Äusserungen in Zusammenhang stehen, werden separat kodiert.	<i>Wir bekommen einfach immer wieder äh (.) ein Schreiben von der Frau Limacher, was (..) im Prinzip glaube ich in jedem Semester. Bekommen wir nachher einen Brief was jetzt GEWESEN ist (.) und was kommt. Und und ob es Neuerungen gegeben hat, ob sich ein Lehrer verabschiedet, oder wenn etwas passiert ist/ das teilen sie uns mit. Dann bekommen wir einfach immer einen Brief. Und auch wenn jetzt grössere Sachen bevorstehen, dass wir schon einmal Vorinformationen haben, "Das könnte dann dort oder dort langsam mal kommen", das bekommen wir schon. (M5, 345)</i>
4.1.3.7. Elternabend	Äusserungen zu Elternabenden <u>Anmerkung:</u> Hier geht es um die Kontaktform. Die Inhalte, mit denen die Äusserungen in Zusammenhang stehen, werden separat kodiert.	<i>Ich meine es nützt nichts (.) Elternabende für alle Eltern zu machen (.) und sagen, wie es eigentlich wäre, weil (.) man kann gar nicht auf Fragen eingehen (.) und die wirklich alle solide beantworten können. Sondern einfach wirklich (.) (MV3, 697)</i>
4.1.3.8. Besuchstag	Äusserungen zum Besuchstag als Kontaktform <u>Anmerkung:</u> Hier geht es um die Kontaktform. Die Inhalte, mit denen die Äusserungen in Zusammenhang stehen, werden separat kodiert.	<i>Am Dienstag wir haben eine Besuchsmorgen, dann ich bin bei Frau Hildebrand gegangen. Das war ganz gut. (M1, 140)</i>
4.1.3.9. Aufführung/ Schulfeste/ Informelles	Äusserungen zu Aufführungen, Schulfesten, informellen Kontakten <u>Anmerkung:</u> Hier geht es um die Kontaktform. Die Inhalte, mit denen die Äusserungen in Zusammenhang stehen, werden separat kodiert.	<i>Ich hätte jetzt auch, eben, wenn jetzt die Kinder irgendwie ein kleines Theaterstückchen aufgeführt hätten. Das ist schön und gut. Aber ich finde es dort wichtig, wirklich, dass sie als Fachperson in ihrer Rolle vor mir/vor uns hinsteht und sagt, das bin ich. Weil dann hast du einen Anknüpfungspunkt auf dieser Ebene. Ich möchte ja nicht, weiss auch nicht, als Nachbarin oder so mit ihr reden. (V12, 287)</i>
4.2. Beitrag der Schule		
4.2.1. Akzeptanz	Äusserungen zur Akzeptanz, dem Respekt und dem Verständnis, der schulischen Fachpersonen den Eltern gegenüber. Inkl. Bereitschaft der Schule, auf die Anliegen der Eltern einzugehen, gehört finden, ernst nehmen	<p><i>Ja. Zum Beispiel, weil ich bin äh, wir sind Ausländer. Und ich bin mit dem Kopftuch. Und dann, die haben viel Respekt. Und ich sage: „Entschuldigung, aber ich kann nicht sehr gut sprechen und verstehen“ und dann „Ja, ja, es ist alles ok, wir verstehen und es ist alles gut und sie sprechen ganz gut.“ Ich bin auch zufrieden. Wenn jemand sagt, ja nein, du kannst nicht reden, ich kann nicht mit sie. Das ist auch nicht gut. Aber mit der Lehrerin ich bin sehr zufrieden mit das. Weil die respektieren mir so. (M1, 247)</i></p> <p><i>Weil, manchmal ist es so halt schwierig als Mutter, weil man ja nicht immer nachfragen will. Oder ist es jetzt recht, wenn ich schon wieder nach acht Wochen telefoniere und mal nachfrage. Ja, es gibt da manchmal so ein klein/ muss ich schon wieder, soll ich? (M2, 360)</i></p> <p><i>Und dann ist dann nochmals der Logopäde beigezogen worden und der hat, anstatt das Kind abzuklären, hat er mich, also, ich bin ein bisschen wütend geworden, und ich bin heute noch wütend, hat er mich belehrt, dass man heute nicht mehr Legasthenie sagt, sondern LRS. Und dann habe ich so gefunden: „Ah, fuck you!“ Was soll das, das ist mir jetzt nicht so/ ja gut, dann sagt man dem halt LRS. (M4, 133)</i></p>

4.2.2. Verfügbarkeit, Erreichbarkeit	Äusserungen zur zeitlichen Verfügbarkeit und Erreichbarkeit der schulischen Fachpersonen. Inkl. zeitliches Engagement der schulischen Fachpersonen für die Kooperation.	<p><i>Eben sie hat viele Kinder in der Schule, also. Das ist ja klar, dass sie sich nicht jeden Tag Zeit nehmen kann, um mit den Eltern zu reden oder so, oder? (M10, 135)</i></p> <p><i>Der Lehrer/ (.) eben wie gesagt, ich denke, sie haben ihre Zeiten, wo sie sich dranhaltan müssen und und sie/ Ich denke wahnsinnig viel kommt da nicht, wenn sie nicht selber/ von den Lehrern/ wenn sie nicht selber (.) darauf schauen. (M14, 158)</i></p> <p><i>„Ich bin immer zu erreichen.“ Ich so: „Aber doch nicht während der Schule.“ „Nein dann nicht.“ „Und nachher zu Hause?“ „Nein auch nicht.“ Also eigentlich small window of opportunity (.) zu erreichen. (M15, 208)</i></p>
4.2.3. Ablauf und Dokumentation der Kooperation	Äusserungen zu einem koordinierten Ablauf und der Dokumentation der Kooperation.	<p><i>Also ich denke, es muss einen (.) gewissen Ablauf haben, oder. Also man muss wie so ein Schema haben, dass auch klar ist. Also mal sicher, ich könnte sagen Klarheit. Dass die Logopädin, oder die Legasthenietherapeutin (.) wenn sie mit einem Kind arbeitet (.) so eine klare Struktur hat, wenn das und das/ also WANN mache ich zum Beispiel welche Meldung? Was kommt zuerst, ist ja ähnlich wie in der Administration auf dem Büro, oder, dass gewisse Abläufe koordiniert sind. Also es muss sicher eine gewisse Koordination haben. Und äh, das denke ich das ist wahrscheinlich mal das Wichtigste, dass es auch strukturiert ist. (M13, 319)</i></p> <p><i>JA und ich muss auch wirklich jetzt/ Ich muss das auch wieder zu Gute schreiben diesen Lehrern, also sie (..) ja sie sind wirklich auch dabei und und an diesen Gesprächen (.) schreiben sie die Sachen auch auf und und/ Sie sind auch beim nächsten Gespräch sind sie wieder dabei, also nicht einfach irgendwo „Ja, jetzt muss ich noch schauen“ und „Ja, das weiss ich jetzt nicht mehr“ und/ Also sie sind dabei. (M14, 364)</i></p>
4.2.4. Ansprechpersonen	Äusserungen dazu, dass die Eltern eine bestimmte Ansprechperson haben, oder haben möchten oder dass sie verunsichert sind, weil sie verschiedene Ansprechpersonen haben.	<p><i>Ja das ist dann natürlich noch dazu, du hast natürlich nicht nur ein Ansprechpartner. Du hast irgendwie vier, oder? (MV3, 403)</i></p> <p><i>Aber auf Grund von dem kann ich jetzt mit der Lehrerin nicht gross (...) etwas sagen, weil ich das wie mit ihr nicht (..) also für das hat er die Therapeutin, oder? Und für das ist dort der Kontakt zu MIR und der Therapeutin, dann muss das nicht über die Lehrerin gehen.(M13, 202-203)</i></p>
4.2.5. Informationen		
4.2.5.1. Allgemeines & Organisatorisches	Äusserungen dazu, dass die Eltern Informationen möchten zu dem, was in der Schule läuft, zu Organisatorischem und allgemeinen Belangen	<p><i>Ja das ist schwierig. Irgendwie (..) auch halt mit/ vielleicht Zettel, wenn sie eine Schulanreise machen. Dass man dann das weiss, wann müssen sie dort sein, wann kommen sie nach Hause. Vielleicht. Ja. (...) Und einfach wenn sie so ein bisschen grössere Ausflüge machen würden, so. (M9, 189)</i></p>
4.2.5.2. Lernstand & Befindlichkeit des Kindes	Äusserungen dazu, dass die Eltern Informationen möchten dazu, wie es dem Kind in der Schule läuft: Lernstand und Befindlichkeit, Vergleich mit den anderen Kindern, Rapport über Fortschritte und/oder Probleme	<p><i>Also mir kommt es so vor, gewisse Lehrpersonen nehmen sich wirklich Mühe, die Eltern auch zu informieren. Es läuft gut. Er macht Fortschritte mit den Einschränkungen, die wir halt haben. (M2, 359)</i></p> <p><i>Ich denke, das ist doch normal, das ist doch ein Elterngespräch ist doch da in der Schule so oder</i></p>

		so. Zum Informieren. Wo steht mein Kind? Was sind die Ziele, die wir erreichen möchten dieses Jahr? Sind wir auf dem richtigen Weg? (M7, 439)
4.2.5.3. Hausaufgaben	Äusserungen dazu, dass die Eltern Informationen zu den Hausaufgaben wünschen: Was gemacht werden muss oder auch Erklärungen/Beratung dazu, wie sie helfen können	Eben ich/ (.) ähm (...) Ich fühle mich (.) mit Sachen von der Schule (...) Was Aufgaben anbelangt oder so, da kann ich immer/ immer zu der Lehrerin gehen oder so. Also das/ (.) dort fühle ich mich schon unterstützt, also. Oder ich kann sie auch anrufen. (M10, 159)
4.2.5.4. Prüfungen	Äusserungen der Eltern bezüglich Informationen zum Inhalt und Zeitpunkt bevorstehender Prüfungen sowie zu Prüfungsergebnissen und der Benotung	<p>Da in H. mussten wir die Lehrerin zuerst zwei, drei, viermal fragen: „Wie ist das gemeint? Wann kommen diese Prüfungen? Wer trägt das ein? Woher hat sie diese Info?“ Und ich bin heute noch sicher, ich glaube, nicht alle haben das begriffen von den Eltern. Wie das eigentlich laufen sollte. (V11, 193)</p> <p>Aber auf die andere Seite/ Ich meine, wir sehen ja nicht in die Schule rein. Und wenn wir keine Lernzielkontrolle nach Hause bekommen/ das ist die EINZIGE Kontrolle, die wir haben. Ja muss ich ganz ehrlich sagen, wenn wir keine Lernzielkontrolle haben, sehen wir nicht was in der Schule abgeht. (MV3, 490)</p> <p>Also was ich MANCHMAL mir zum Beispiel auch noch ein bisschen WÜNSCHEN würde, wäre, dass man so ein bisschen mehr Einsicht hat als Eltern, wenn jetzt ein Kind das/ die und die Problematik/ oder eben wie genau IST denn das, oder? WIE GENAU wird denn das benotet? (M13, 337)</p>
4.2.5.5. Fördermassnahmen und Lösungen in der Schule	Äusserungen dazu, dass die Eltern Informationen wünschen zu den Fördermassnahmen in der Schule und/oder zu den Fachpersonen, die das Kind fördern und/oder dass sie von den schulischen Fachpersonen Lösungsvorschläge wünschen, wie mit den LRS des Kindes in der Schule umgegangen werden kann. Inkl. lösungsorientiertes Arbeiten.	<p>Aber ich denke nach jeder Eltern musst du eine Geschichte haben können. Was macht mein Kind in der Logopädie? Wo haben wir angefangen? Was ist der Weg? Was haben wir jetzt erreicht? Wie gehen wir weiter? (M7, 435)</p> <p>Man kann ja nicht nur ein Problem feststellen. Man muss ja auch ein/ eine Lösung anbieten. (M7, 336)</p> <p>Aber ich mag mich jetzt, eben ich mag mich nicht mehr genau an die Situation erinnern, wo sie heimgekommen sind und sie sagen, sie hätten mit dem gearbeitet und du selbst bist nicht sicher wieso. War jetzt das einfach ein Teil vom Allgemeinen, haben sie Teamteaching gemacht oder was. Und das habe ich als sehr (5) disturbing/ also, es ist ein bisschen komisch, so, empfunden. Dass du dann nicht weisst.</p>
4.2.5.6. LRS & Fördermöglichkeiten zu Hause	Äusserungen dazu, dass die Eltern Informationen über LRS und den Fördermöglichkeiten zu Hause und/oder zum Umgang mit den LRS wünschen.	und dass man mehr von den Informationen her. Wie auch sagt, was sind die Möglichkeiten. Dass man mir sagt: Was ist es und was sind die Möglichkeiten, damit umzugehen. (M4 312)
4.2.5.7. Anlaufstellen & schulexterne Förderung	Äusserungen dazu, dass sich die Eltern Informationen zu Anlaufstellen und schulexternen Fördermöglichkeiten wünschen.	<p>Also da vermisste ich einfach generell, selbst wenn ich ans Rektorat gelange. Wo gibt es Stellen, wo man sich informieren kann. Wo gibt es mehr Hilfe. Was kann man machen, wenn meine Tochter zusätzlich Unterstützung. „Öh, da gibt's Nachhilfelehrer, schauen sie mal im Internet.“ (V11, 270)</p> <p>Oder dann geht er halt in dem/ sollen sie sagen, ich muss woanders hin in die THERAPIE wenn sie das da nicht können, aber das ist nie irgendwie der Fall gewesen. (M8, 470)</p>

4.2.5.8. Kind als Informationsquelle	Äusserungen dazu, dass der Informationsaustausch Schule-Eltern wichtig ist, weil sich das Kind schlecht als Informationsquelle eignet.	<p>SO erfahre ich auch überhaupt, was irgendwie läuft in der Schule, weil (.) der Fabio erzählt recht wenig zu Hause. (M10, 226)</p> <p>So ab Zwölf so fangen sie auch an auszuweichen. Wenn die Mutter so fragt, du wie ist es so gewesen, oder wie hast du es in der Schule. Also, sie wollen ja eben nicht immer nur von ihrer Schwäche erzählen. Wobei meine Frage tendiert ja auch auf Mathe, auf die andern Sachen, aber sie, weil sie schon so geprägt worden sind, beziehen es gerade auf das Schreiben. (M2, 370-371)</p>
4.2.6. frühzeitige und aktive Kontaktaufnahme	Äusserungen zur Erwartung, dass die schulischen Fachpersonen mit den Eltern frühzeitig und/oder aktiv Kontakt aufnehmen sollen, wenn es Probleme/Auffälligkeiten/Schwierigkeiten oder andere Dinge zu besprechen gibt. Inkl. Berichte, dass dies nicht geschah und schlecht war oder dass es geschah und gut ist.	<p>Von daher bin ich immer mal wieder froh von der Lehrerin selber etwas zu hören, ohne dass ich nachfrage. (M2, 362)</p> <p>Also, das was am Anfang wirklich nicht gut gelaufen ist, ist die Information von der Seite der Schule. Also ich hätte schon viel früher von dieser Lehrerin erwartet, dass sie sich bei mir meldet. Nicht erst, wenn ich komme und quasi runterknien muss, dass ich ein Gespräch erhalte. (M6, 132-133)</p> <p>Ich (..) glaube (.), was ich mir so ein bisschen wünschte, wäre (.) eine aktivere Kontaktaufnahme, wenn sich solche Problemstellungen abzeichnen. (V12, 207)</p>
4.2.7. Regelmässigkeit	Äusserungen zu regelmässig oder häufig stattfindenden Gesprächen/Telefonen/Informationen.	<p>Und dann nachher denke ich, wäre es für alle auch ringer, wenn man so ein bisschen würde so irgendwie so Gesprächsrythmus oder irgend so etwas hätte, das schon vorgegeben ist, wo klar ist, man trifft sich einmal im Quartal, einmal im Semester was weiss ich. Aber wenn das so ein bisschen institutionalisiert wäre. (M6, 251)</p> <p>Ja, also, im Idealfall ist natürlich die Kommunikation regelmässig, oder. (V12, 213)</p>
4.2.8. Unterstützung und Rückhalt	Äusserungen zur Unterstützung und Rückhalt von der Schule, welcher über die Zusammenarbeit bezüglich der Schulschwierigkeiten des Kindes hinausgehen (private Probleme der Eltern).	<p>DA kann ich jetzt also wirklich zurückgreifen und sagen, doch/ wenn ich etwas haben MUSS, wenn irgendetwas ist, ich kann (.) zu den Lehrern gehen, ich kann zu der Frau Limacher gehen, ist egal. Sie hören mir zu, oder also sie helfen dort durch schon das/ Sie sind auch DA und wenn ich (.) irgendwo sage, äh (..) äh ich komme nicht mehr weiter, ob es jetzt äh (.) nicht mehr an die Kinder ran kommen ist: „Könnt ihr mir helfen?“ (M5, 141)</p>
4.3. Beitrag der Eltern		
4.3.1. Respekt & Akzeptanz	Äusserungen dazu, dass die Eltern die schulischen Fachpersonen respektieren und akzeptieren sollten (oder es tun).	<p>Ich habe wirklich persönlich auch nicht das Gefühl, dass ich dem Lehrer sagen muss, das und das und das soll er so handhaben. Also da halte ich mich dann wirklich auch zurück. (M2, 787)</p> <p>Also eben (.) es IST halt eine spezielle Lehrerin, da/ Die muss man einfach nehmen, wie sie ist. So geht es am besten (lacht). (M9, 171)</p>
4.3.2. Informationsweitergabe	Äusserungen dazu, welche Informationen die Eltern der Schule weitergeben bzw. weitergeben sollten: Lernstand des Kindes, Probleme zu Hause, wie es läuft zu Hause etc. Inkl. Informationen über Abklärungsberichte.	<p>Und mir kommt es so vor, der Lehrperson gibt es nochmal einen anderen Einblick auf das Kind. Wie macht es das Kind zu Hause die Aufgaben? Ist es angewiesen auf die Mutter oder kann es es allein? Kommt es zufrieden heim von der Schule oder nicht? Das kommt mir schon noch wichtig vor, dass die Lehrperson das auch weiss. (M2, 663)</p>

		<p><i>Eben im Prinzip einfach bei äh/ ich sage einfach mit äh mit dem Lehrpersonal so (.) offen umgehen/ Ich meine sie haben äh, sie haben auch ihre Schweigepflicht, das darf auch nicht raus. ähm. Aber SO kommunizieren, dass äh (.) dass man nicht Sachen verdrehen muss, oder Lügensachen erfinden, nur dass man das Kind besser hin stellen kann. (.)äh, sondern wirklich lernen, sagen „Okay, so ist es. Das sind die Fakten. Und ich kann es nicht anders, weil ich kann nichts schön reden, es ist so.“ (M5, 433)</i></p> <p><i>Also ich bin jetzt halt auch eine Mutter, die den Schulpsychologischen Bericht weitergegeben hat. (M13, 191)</i></p>
4.3.3. Handlungsstrategien	Äusserungen dazu, inwiefern sich die Eltern in der Schule einbringen, auf die schulischen Fachpersonen zugehen: Probleme in der Schule ansprechen, thematisieren, wenn sie mit etwas nicht zufrieden sind, wie sie sich dafür einsetzen, dass Bedingungen geschaffen werden, dass es dem Kind besser geht. Inkl. Druck machen, Forderungen stellen, Elternpartizipation.	<p><i>Und wenn es dann eben nicht (.) blitzartig geht eben, sage ich als Eltern, dann muss man einfach in die Schule anrufen und einfach wirklich Druck machen. Sonst geht nichts. (..) Oder? (M3, 492)</i></p>
4.3.4. Zeit der Eltern	Äusserungen zur Zeit, die die Eltern in die Kooperation investieren bzw. investieren sollten.	<p><i>Beziehungsweise vielleicht auch die Problematik von mir als berufstätige Mutter, wo ich halt einfach die Zeit nicht habe um (..) der Lehrerin anzu-rufen und zu sagen „Du, kannst du mir jetzt schnell erklären, wie du jetzt das machst?“ (M13, 338)</i></p>

8.7 Codierleitfaden evaluative qualitative Inhaltsanalyse

Tabelle 14: Codierleitfaden evaluative qualitative Inhaltsanalyse

(SUB-) KATEGORIE & AUSPRÄGUNG		DEFINITION	ANKERBEISPIELE UND HINWEISE
A) Bewirken von Verbesserungen beim Kind			
A1) Wichtigkeit des schulischen Vorwärtstommens			Klassifizierung auf Grundlage der Äusserungen, der Kategorie „Bewirken von Verbesserungen beim Kind“ (strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, Kategorie Nr. A). Bei Widersprüchlichkeiten ggf. den Kontext einbeziehen.
	tief	Möchte, dass das Kind vorwärtskommt und Fortschritte macht und freut sich über Leistungsverbesserungen. Hat aber keine grossen Ambitionen für eine Leistungssteigerung, beschreibt z.B. dass dieses Ziel in der Kooperation nicht im Vordergrund steht, betont, dass das Wohlbefinden und die Motivation wichtiger sind, scheint sich mit der Tatsache abgefunden zu haben, dass das Kind in der Schule schwach ist.	<p><i>Dass die Kinder (.) SO können (..) durch die Schule kommen, MIT den Lehrern zusammen, dass man sagen kann: Okay, wir haben (.) ein Level erreicht, das (.) nicht (.) ein schlechter Schüler ist, aber ich muss auch kein Muster-schüler haben. Sondern dass einfach die Hilfe von den von den Lehrern da ist, dass man nicht mit Biegen und Brechen, sondern einfach, dass ein Schüler NORMAL durch die Schule kann. Das würde mir schon äh (.) voll und ganz reichen. (M5, 547)</i></p> <p><i>Beim Raoul weiss ich, dass er eigentlich in der Real am besten aufgehoben ist. (..) Ja. Also, es ist ja nicht so, dass wir ihn jetzt einfach links liegen lassen, aber einfach dass er dort jetzt (.) gut rein mag. So. (M9, 132)</i></p> <p><i>Also die Leistungen// im positiven Sinne. Die Kinder müssen sonst schon (.) ganz viel leisten. Es wird so an Leistungen gemessen. Also einfach, dass das KIND (.) eine Verbesserung (.) spürt. So würde ich es/ (...) kann einen Erfolg feiern (lacht) Kann man auch sagen, oder? (M13, 404)</i></p>
	mittel	Betont, dass Vorwärtstommen und Fortschritte wichtige Ziele der Kooperation sind, relativiert aber, dass Leistungsverbesserungen nur bedingt möglich sind und somit ein idealtypisches Ziel darstellen.	<i>Ich bin ein ehrgeiziger Vater, ich möchte, dass mein Kind Schulerfolg hat. Also im Rahmen von seinen, von ihren Möglichkeiten, oder. [...] Also das [Leistungsverbesserung; Anm. MK] ist so ein idealtypisches Ziel. Ob sich die Leistung so verbessern lässt, das wissen wir erst/vielleicht scheitern wir auch daran. Aber, aber, aber das Ziel quasi/ein Entwicklungsziel ist es, ja. (V12, 345 - 350)</i>
	hoch	Zielt in der Kooperation klar eine Leistungsverbesserung an und möchte die Leistungsmöglichkeiten des Kindes voll ausschöpfen und/oder die Noten verbessern. Beschreibt die Dringlichkeit dieser Verbesserungen auch im Zusammenhang mit dem Übertritt in die Sekundarstufe und/oder der gelingenden Berufswahl und/oder betont die IQ-Diskrepanz, also dass mehr drin läge vom IQ her und möchte bewirken, dass dies berücksichtigt wird.	<p><i>Ein schnellerer grösserer Erfolg für das Kind selbstverständlich. Das ist. Das muss das Ziel sein. (M7, 408)</i></p> <p><i>Sie sollen erklären, WIESO es keinen Einfluss auf seine Zukunft/ WIESO (..) so eine Note. (..) Weil (.) später wird ja NIE (.) wird nie jemand sagen: „JA aber diese Note sollten wir eigentlich nicht SO he/ hart mitzählen lassen, weil (.) da hat er eigentlich ein bisschen eine bessere Note gehabt, (.) äh wenn er den Antwortsatz geschrieben hätte.“ Das wird NIEMAND mehr/ mi/ sagen, sie sehen nur die Note. Das ist es. (.) Fertig. (M15, 320)</i></p>
	nicht klassifizierbar	Keine oder nicht klassifizierbare Aussagen zu den Erwartungen bezüglich der Verbesserungen der Lese-Rechtschreib-Leistungen des Kindes	

B) Unterstützung des Kindes ausserhalb der Schule			
B1) Einsatz und Ressourcen zu Hause mit dem Kind zu lernen und zu üben			Klassifizierung auf Grundlage der Kategorien „Hausaufgaben, Lernen und Üben“ (strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, Kategorie Nr. 2.2). Ggf. den gesamten Kontext einbeziehen.
	tief	Die Unterstützung zu Hause geht nicht über die Hilfe bei den Hausaufgaben hinaus und beschränkt sich hauptsächlich darauf, sicherzustellen, dass die Aufgaben gemacht sind. Berichtet von fehlenden Ressourcen, um das Kind zu unterstützen, wie z.B. grossen sprachlichen Barrieren und/oder weil der Schulstoff und die Aufgaben nicht verstanden werden und/oder zeitliche Ressourcen fehlen.	<p><i>Hausaufgaben macht immer mit dem Bruder. Weil ich kann nicht. Ich kann nur Albanisch. Er spricht Deutsch, wenn ich helfe, dann ich muss immer Albanisch und dann es ist schwierig zum Erklären. (M1, 321)</i></p> <p><i>Gut ich meine, das habe ich als Mutter schon x Mal müssen runter anrufen. Einfach halt dann weil ich nicht sicher gewesen bin, ob er es richtig erklärt hat. Eben, das sind dann solche Sachen. Aber (.) für die Lehrerin ist das eben klar und banal und einfach. Aber wir, die das nicht (.) mit diesen neuen Schulungsformen gar nicht vertraut worden sind (.) äh ja, wie gesagt dann/ (..) vor allem das erste Kind dann noch. Dann findest du irgendwie so (.) okay. Ja. Und dann machst du dem Kind auch keinen Gefallen, wenn du nicht weisst, wie du es lösen musst, oder? (Frau MV3, 671-673)</i></p>
	mittel	Unterstützt das Kind zu Hause bei den Hausaufgaben und übt das Lesen und Schreiben sowie weitere Inhalte auch zusätzlich regelmässig über die Hausaufgaben hinaus. Berichtet aber nicht von intensivem Üben oder erzählt, dass er/sie sich bewusst zurücknimmt. Inkl. Aussagen dazu, dass vielleicht zu Hause noch mehr gemacht werden könnte.	<p><i>Für mich ist dann natürlich schon, also für uns beide, wir haben, wenn wir gewusst haben, wir müssen jeden Tag dieses Lesen machen und ähm mit ihm diesen Wochensatz schreiben, dann hast du wie so, du weisst dann, also nicht nur das Kind weiss es, sondern wir wissen es auch, das musst du halt heute machen und dann ist es wie gemacht. Es gibt wie so eine Struktur hinein, die wie so ein bisschen so wie erledigt, also wir können dir eine Liste machen für jeden Tag und dann kannst du es abhaken. Du musst noch deine Musik machen, du musst noch deine Schuhe putzen, du musst noch abwaschen und musst noch das machen, du musst noch lesen und du musst noch schreiben und das ist wie so ein bisschen, man kann so wie eine Routine hineinbringen. (M4, 298)</i></p> <p><i>Das habe ich dann auch gemerkt im Gespräch mit den anderen Eltern. Huch! die machen so viel, sollten wir auch mehr machen? (M4, 301-303)</i></p>
	hoch	Übt das Lesen und Schreiben sowie weitere Aspekte intensiv mit dem Kind zu Hause, lernt mit dem Kind intensiv für Prüfungen, will viel mit dem Kind erreichen (z.B. gute Noten), engagiert viel Zeit und Energie ins Lernen und Üben. Inkl. Beschreibungen, dem Kind Arbeiten abzunehmen.	<p><i>ZUM BEISPIEL (.) in der Schule hatten sie einen Test, einen M und U Test. Wir haben VIEL dafür gelernt. (M15, 111)</i></p> <p><i>Und dann haben wir gesagt Okay, nach den Sommerferien (.) Jetzt fangen wir richtig an. Und dann bin ich auch wirklich (..) die ganze Zeit dran gewesen. „Habt ihr schon etwas von M und U mitbekommen? Wann ist der Test? Aber habt ihr schon etwas, können wir vielleicht da schon was machen, was lernen“ (M15, 185)</i></p> <p><i>Er hat auch schon einen Vortrag machen müssen von einem Buch (.) wo ich natürlich KLAR einfach Dreiviertel des Buches gelesen habe. Für ihn, oder? (M14, 120)</i></p>
	nicht klassifizierbar	Keine oder nicht klassifizierbare Aussagen zum Engagement und den Ressourcen für die ausser-schulische Förderung	

B2) Informationsbeschaffung ausserhalb der Schule			Klassifizierung auf Grundlage der Äusserungen zur Kategorie „Informationsbeschaffung“ (strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, Kategorie Nr. 2.1). Ggf. den gesamten Kontext einbeziehen.
	nein	Berichtet entweder nicht davon, sich zusätzliche Informationen über LRS und/oder Fördermöglichkeiten zu Hause beschafft zu haben oder nur, dass die zusätzlichen Informationen nur über die schulischen Fachpersonen eingeholt wurden.	<p><i>MK: Und von aussen haben Sie niemand noch beiziehen können? Also der schulpyschologische Dienst zum Beispiel der hat nur die Abklärung gemacht, der hat Ihnen auch nicht weitergeholfen? Oder/ Da haben sie auch keine Unterstützung/</i></p> <p><i>M8: Nein diesbezüglich nicht, nein. Sie sind nur für die Abklärung zuständig.</i></p> <p><i>MK: Und sonst ist auch niemand, (.) privat noch, wo sie//</i></p> <p><i>M8: Also ich// kenne noch (..) jemand die Lehrerin/ selber Lehrerin ist, aber nicht in dieser Gemeinde. [...]</i></p> <p><i>MK: Und DIE hat Ihnen dann noch können Tipps geben, diese Freundin, oder</i></p> <p><i>M8: Also Sie hat einfach das gesagt, ja/ Sie ist LEHRERIN dort und Sie hat gesagt, sie schickt ihre Schüler eben zu der Logopädin in die (.) Therapie. Das ist ganz klar dort so.</i></p> <p><i>MK: Und so Elternvereinigungen, Verband Dyslexie dort (..) Sagt Ihnen nichts?</i></p> <p><i>M8: Nein (lacht). (M8, 504-526)</i></p>
	ja	Beschafft sich zusätzliche Informationen über LRS: aus Büchern, Austausch mit anderen Eltern, bei schulexternen Fachpersonen, Verband Dyslexie oder anderes. Inklusive Bericht, dass er/sie sich Informationen selber zusammengesucht hat. Hier werden auch diejenigen Eltern verortet, bei denen auf Grund ihrer beruflichen Tätigkeit/Ausbildung (SHP) angenommen werden kann, dass sie über ein breites Wissen bezüglich LRS verfügen.	<p><i>Und dass man mehr von den Informationen her. Wie auch sagt, was sind die Möglichkeiten. Dass man mir sagt: Was ist es und was sind die Möglichkeiten, damit umzugehen. Und das so zusammenzusuchen, das fand ich teilweise schon ein bisschen anstrengend. (M4, 311-313)</i></p> <p><i>Ich habe jetzt auch vier Vorträge gehört, wo ich jetzt zu dir gekommen bin. Auch irgendwann, das ist es Möglichkeiten gibt bei pädagogische Hochschule um da mal weitere Informationen zu bekommen. (M7, 227)</i></p>
	nicht klassifizierbar	nicht klassifizierbare Aussagen zur Informationsbeschaffung zu LRS und/oder Fördermöglichkeiten	
B3) Zusätzliche Förderung oder Abklärung			Basiert auf Äusserungen, die der Kategorie „Organisation externer Förderung/Therapie/Diagnose“ zugeteilt wurden (strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, Kategorie Nr. 2.4). Ggf. den gesamten Kontext einbeziehen.
	nein	Keine zusätzliche Abklärung oder Förderung organisiert oder nur solche, die in keinem direkten Zusammenhang mit LRS stehen oder nicht auf Initiative der Eltern zustande kamen (Psychiater wegen psychischen Problemen der Mutter, Psychologe wegen Ritualen).	
	nur Abklärung	Nur externe Abklärung organisiert (keine zusätzliche Förderung).	<i>Nein, wir haben es [Abklärung] dann privat machen lassen. Weil wir einfach zu lange hätten warten müssen im schulpyschologischen Dienst. (M2, 108)</i>
	Förderung	Zusätzliche Förderung im Bereich Schriftsprache organisiert (ev. mit externer Abklärung, aber nicht	<i>Und parallel dazu haben wir noch etwas anderes gemacht. Wir sind in ein Augentraining mit ihm (M6, 89)</i>

		zwingend notwendig, ausschlaggebend ist die zusätzliche Förderung).	
	nicht klassifizierbar	nicht klassifizierbare Aussagen zur zusätzlichen externen Förderung	
C) Förderung und Umgang mit dem Kind in der Schule			
C1) Zufriedenheit mit der schulischen Förderung und dem Umgang mit dem Kind in der Schule		Klassifizierung auf der Grundlage aller Aussagen, die mit „Förderung und Umgang mit dem Kind in der Schule“ codiert wurden (strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, Kategorie Nr. 3). Bei Unklarheiten ggf. den gesamten Kontext mit einbeziehen. Aktuelle Situation stärker gewichtet als Vergangenes. Erfahrungen mit älteren Geschwistern werden weniger stark gewichtet als diejenigen, welche das Kind betreffen, zu welchem das Interview geführt wird.	
	tief	Ist mehrheitlich oder gänzlich unzufrieden mit der schulischen Förderung und dem Umgang mit dem Kind in der Schule. Die Unzufriedenheit betrifft mehrere Aspekte und/oder mehrere schulische Fachpersonen. Hier werden auch Eltern verortet, die aktuell unzufrieden sind, in der Vergangenheit aber von grösserer Zufriedenheit berichten.	<p><i>Und vor allem einfach wegen diesem Sing mit uns, einfach weil das einfach Vorrang gehabt hat. Und ich finde (.) ähm, in dem Moment, ein Kind mit solchen Problemen, hat Singen kein Vorrang. Also das ist meine Meinung einfach dann dazu. Weil eben, die Spalte (.) wird dann einfach zu gross. Und der Ärger von uns, das merkt das Kind auch und wir haben es nicht auf ihn übertragen, aber er hat es natürlich gemerkt gehabt, dass wir wütend gewesen sind auf die Lehrer. Und eben einer, der/ Er ist intelligent, also ich meine, und der spielt das knallhart aus. Und das sind dann einfach dann so Rückschläge, die es nicht braucht, weil bis man die wieder wirklich auskorrigieren kann, geht es in meinen Augen fast zu lange. (MV3, 328-330)</i></p> <p><i>Aber ähm, also ich/ (.) ich finde/ Ich finde es nach wie vor/ Ich finde es SEHR SCHLECHT wie das läuft im Moment, oder? (.) Ich finde es SEHR SEHR schlecht und (.) Ich/ Ich würde mir das schon wünschen in Zukunft, oder? Dass man diesen Kindern ein bisschen besser würde (.) schauen, oder? (M14, 405-406)</i></p>
	mittel	Ist mit einigen Aspekten der Förderung und des Umgangs mit dem Kind zufrieden, mit anderen Aspekten nicht. Hier werden Eltern verortet, welche von vergangenen Unzufriedenheiten berichten, aber in der Gegenwart mehrheitlich zufrieden sind.	<p><i>Und dann bei mir ist halt das Problem gewesen, dass ich, dass ich die Art vom (..) Lese-,Schreiberwerb in der ersten und zweiten Klasse didaktisch unsinnig fand. Also sie haben eben sehr schnell mit diesen Blitzwörtern gearbeitet. Sehr/sie sind sehr schnell von diesem buchstabierenden Lesen, so wie ich es mitbekommen habe, und ich schaue nicht wahnsinnig und ich habe einfach das Gefühl gehabt, also jetzt gerade in Bezug auf Alessia, das ist, das ist einfach (..) das ist einfach eine Verstärkung von dem gewesen, von dem sie (unv.; 10:12) das eher ihr Problem ist. (V12, 85)</i></p> <p><i>Und dort bin ich mir ziemlich sicher, weil ich ihn/also einfach sonst in der Schule siehst du ihn [SHP; Anm. MK] und so. Ja, das ist jetzt wirklich einer dieser Menschen, da siehst du ihn interagieren mit Kindern, da weisst du, das ist gut, das ist gut, das machst du gut. (V12, 199)</i></p> <p><i>Also bei DIESEM Lehrer habe ich jetzt eigentlich ein sehr gutes Gefühl und bei der Frau Hauser eigentlich auch Obwohl eben, es geht mir ja alles irgendwie zu langsam und zu harzig. (M8, 487-488)</i></p>

	hoch	Ist mehrheitlich zufrieden mit der schulischen Förderung und dem Umgang mit dem Kind in der Schule. Berichtet (wenn überhaupt) nur von einzelnen Vorkommnissen in der Vergangenheit, die nicht gut waren. An der gegenwärtigen Situation wird nichts bemängelt.	<i>Ich denke, dort bin ich schon gut aufgehoben bei der Schule, also dass/ dass sie irgendwie das Möglichste tun für den Fabio und (..) und eben mit dem IF und so bei der Frau Häller finde ich das äh (..) SUPER, dass er eben auch das Dybaster und so machen kann. (M10, 176)</i>
	nicht klassifizierbar	keine oder nicht klassifizierbare Aussagen zur Zufriedenheit mit der schulischen Förderung und dem Umgang mit dem Kind zu Hause	
C2) Vorstellungen bezüglich der schulischen Förderung und Umgang mit dem Kind in der Schule			Grundlage sind die Textstellen, welche der Kategorie „Förderung und Umgang in der Schule“ zugeordnet wurden (strukturierende qualitative Inhaltsanalyse; Kategorie Nr. 3). Ggf. den gesamten Kontext einbeziehen.
	wenig klar	Hat keine klaren bis wenig klare spezifischen Vorstellungen von der schulischen Förderung und dem Umgang mit dem Kind oder nur in Bezug auf allgemeine Aspekte.	<i>Frau M9: Nein, dass einfach (..) dass er die Sachen, die er machen muss, wie jetzt zum Beispiel Rechnungen lösen oder so, dass er dort (..) vielleicht nach einem anderen Schema oder so, vielleicht auch noch (..) mal ausprobieren könnte, was IHM selber besser würde (..) LAUFEN. (M9, 211)</i> <i>Vielleicht und Herr Richter, er ist ganz nett und er erklärt viel und dann der Achim versteht viel besser. (M1, 116)</i>
	klar	Hat klare bis sehr klare Vorstellungen von der schulischen Förderung und dem Umgang mit dem Kind. Diese beziehen sich sowohl auf allgemeine oder „SNE-spezifische“ Aspekte oder können in Zusammenhang mit LRS gebracht werden. (rechtzeitige Diagnose, schnelles Handeln bei Schwierigkeiten, Nachteilsausgleiche, keine Reduzierung des Kindes auf LRS)	<i>Und ich denke (..) das hat man von der Schule her in MEINEN Augen (..) vernachlässigt. Es heisst immer Ja jetzt, die Rechtschreibung sei noch nicht so wichtig. Aber ich finde, wenn sie anfangen zu schreiben, sollen sie von Anfang lernen richtig zu schreiben und nicht irgendwie/ (..) aber ja. (MV3, 52)</i> <i>Das andere ist, das wünschenswert wäre jetzt für mich, das einfach die Stärke von den Kindern noch ein klein wenig mehr hervorgehoben wird. Also häufig fangen die Gespräche jetzt Übertrittsgespräche oder was auch immer, oder Zeugnisgespräche fangen an mit einem Blick auf Deutsch. Es ist halt ein bisschen knapp, aber das weisst du, du bist ja Legastheniker. Jetzt einfach ganz grob gesagt (M2, 67-68)</i>
	nicht klassifizierbar	Nicht klassifizierbare Aussagen zu den Vorstellungen der schulischen Förderung und dem Umgang mit dem Kind in der Schule	
D) Interaktion von Schule und Familie			
D1) Koordination bezüglich Verhalten, Hausaufgaben, Förderung			Basiert auf Äusserungen, die der Kategorie „Koordination“ zugeteilt wurden (strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, Kategorie Nr. 4.1.2). Ggf. den gesamten Kontext einbeziehen.
	tief	keine Angaben zur Koordination	
	mittel	Schule und Eltern sollen sich bezüglich Verhalten (z.B. Strafen) und/oder Hausaufgaben absprechen. Die Förderung, welche über die Hausaufgaben hinausgeht, wird in diesem Zusammenhang nicht thematisiert.	<i>Und dann müsste man eigentlich eff/ effektiv rein laufen, das kontrollieren gehen (..) und das ist eben dann das, wo man dann wirklich/ eben das ist das, wo er auch meint mit dem Druck aufrecht erhalten. Wirklich DRAN bleiben und auch/ und wirklich das Aufgabenbüchlein KONTROLLIEREN. Und der Lehrer dann aber auch. Also sonst funktioniert es gar nicht. (MV3)</i>

	hoch	Schule und Eltern sollen nicht nur Verhaltensregeln und die Hausaufgaben, sondern auch die Förderung gemeinsam koordinieren.	<p><i>Nicht dass wir dann, oder, sonst liest sie [die SHP; Anm. MK] nochmals und wir lesen zu Hause und eigentlich geht dann das Schreiben unter. Nicht, dass etwas vergessen geht. [...]</i> <i>Das war das, als ich sagte, ich hätte wie das Gefühl, wir würden alle am gleichen, dafür gehe etwas unter. (M4, 264-266)</i></p> <p><i>Da kommen wir wieder auf die inhaltliche Ebene. Sie hat nicht die Entwicklung in den Lesekompetenzen die der Norm entsprechen, sagen wir mal. Und je nach Klärungsmodell, das man anwendet, kann man sagen, gut, ok, man braucht mehr Übungszeit. Und irgendwann ist die Übungszeit der Schule erschöpft, also muss diese Übungszeit zu Hause weiterlaufen. Und dann ist es entscheidend, dass dies koordiniert ist. Und wenn man dies koordiniert, dann ist die Aussicht auf den schulischen Erfolg grösser. (V12, 359)</i></p>
	nicht klassifizierbar	Nicht klassifizierbare Aussagen zur Koordination	
D2) Einbringen der eigenen Anliegen in der Schule			Basiert auf Aussagen, die mit „Handlungsstrategien“ und „Informationsweitergabe“ klassifiziert wurden (strukturierende qualitative Inhaltsanalyse Kategorien Nr. 4.3.3 und Nr. 4.3.2). Bei Unklarheiten ggf. den Kontext mit einbeziehen.
	wenig aktiv	Nimmt Gesprächstermine wahr, geht auch an Besuchsmorgen oder geht das Kind einmal abholen, um der LP kurz zu begegnen. Berichtet nicht davon, das Gespräch gesucht zu haben. Nimmt Angebote seitens der Schule wahr, fordert sie aber nicht aktiv ein; höchstens ein Nachfragen bezüglich der Hausaufgaben.	<p><i>Also ich finde auch diese Besuchsmorgen sehr interessant jeweils um (.) so zu hören, wo sie stehen in der Schule (M10, 276)</i></p> <p><i>Am nächsten Elterngespräch habe ich dann wieder davon erfahren, wie es besser geworden ist, oder (.) wie er mitmacht. (M10, 335)</i></p>
	aktiv	Neben dem Annehmen von Gesprächsangeboten seitens der Schule, geht die Mutter/der Vater aktiv auf die schulischen Fachpersonen zu, sucht das Gespräch, spricht Probleme an, thematisiert, wenn etwas missfällt.	<i>Ja ich habe einfach irgendwann einmal nachgefragt, nachdem er jede Woche dann (.) mit Null, also mit Null richtig gekommen ist mit diesen Tests. (M8, 68)</i>
	sehr aktiv	Berichtet davon, dass er/sie sich dem Schulbetrieb entgegenstellte, Druck machte, auf den Tisch haute. Strategien wie das Einschalten der Schulleitung oder Verwenden von Abklärungsberichten externer Fachpersonen als Druckmittel werden ebenfalls hier verortet.	<p><i>Und dort bin ich dann mit der Schulleitung einfach, wegen dieses Drucks gegangen, dass das so nicht geht. Und also so kann man nicht umgehen mit Kindern. (M4, 236)</i></p> <p><i>Ja, das war eben dort, als sie sagten, es hätte so eine lange Wartefrist, das ginge jetzt nicht mehr. Und dann bin ich ausgerastet und habe gefunden, jetzt spinnt ihr, jetzt muss man ihm beibringen, dass er mit einer Hand schreiben muss und nicht mit zwei und jetzt sagt ihr mir wieder, er dürfe das in der zweiten Klasse lernen. Also das geht denn nicht. Ich glaube, dort bin ich zum ersten Mal wirklich fordernd geworden gegenüber der Schule, als ich fand, so geht es nicht. (M4, 414-415)</i></p>
	nicht klassifizierbar	Nicht klassifizierbare Aussagen zum Einbringen der eigenen Anliegen in der Schule	

D3) Erwartung an die Umsetzung der eigenen Anliegen			Basiert auf Äusserungen zu „Beziehungsebene“, „Akzeptanz (Rolle der Schule)“ und „Respekt & Akzeptanz (Rolle der Eltern“ (strukturierte qualitative Inhaltsanalyse, Kategorien Nr. 4.1.1, Nr. 4.2.1 und Nr. 4.3.1). Ggf. den gesamten Kontext mit einbeziehen.
	tief	Unterbreitet keine eigenen Vorschläge und erwartet demnach auch nicht, dass diese umgesetzt werden. Äusserungen im Bereich Akzeptanz beziehen sich auf persönliche Dinge wie Akzeptanz psychischer Probleme der Eltern, Akzeptanz von kulturellen Unterschieden etc.	<i>Ja. Zum Beispiel, weil ich bin äh, wir sind Ausländer. Und ich bin mit dem Kopftuch. Und dann, die haben viel Respekt. Und ich sage: „Entschuldigung, aber ich kann nicht sehr gut sprechen und verstehen“ und dann „Ja, ja, es ist alles ok, wir verstehen und es ist alles gut und sie sprechen ganz gut.“ Ich bin auch zufrieden. Wenn jemand sagt, ja nein, du kannst nicht reden, ich kann nicht mit sie. Das ist auch nicht gut. Aber mit dem Lehrerin ich bin sehr zufrieden mit das. Weil die respektieren mir so. (M1, 247)</i>
	mittel	Erwartet nicht zwingend, dass die eigenen Ideen, Anliegen oder Fördervorschläge von den schulischen Fachpersonen umgesetzt werden. Sie stellen zwar Fragen oder bringen Wünsche an, es ist ihnen aber bewusst, dass ihre Einflussnahme auf den Unterricht beschränkt ist. Manche dieser Eltern betonen explizit, dass es ihnen wichtig ist, niemandem auf die Füsse zu treten, oder dass man die LP so nehmen muss, wie sie sind. Bei Abgrenzungsschwierigkeiten wird die Betonung der Grenze der Einflussnahme stärker gewichtet.	<i>Und das muss ich akzeptieren und sagen, ja, es ist ihr Zimmer. Sie muss das handhaben, wie es für sie stimmt und wie sie zurechtkommt. Ja, manchmal kommen ja solche Wünsche von acht Kindern, müssten zuvorderst sitzen. Und ruhig sitzen. Und dann lässt sich das einfach schlichtweg nicht bewerkstelligen. Und je nach Schulzimmer ist es halt enger, oder man hat etwas mehr Platz. Denke ich und. Das sind Sachen, die ich ganz klar akzeptiere. (M2, 503)</i> <i>Und das muss ich akzeptieren und sagen, ja, es ist ihr Zimmer. Sie muss das handhaben, wie es für sie stimmt und wie sie zurechtkommt. Ja, manchmal kommen ja solche Wünsche von acht Kindern, müssten zuvorderst sitzen. Und ruhig sitzen. Und dann lässt sich das einfach schlichtweg nicht bewerkstelligen. Und je nach Schulzimmer ist es halt enger, oder man hat etwas mehr Platz. Denke ich und. Das sind Sachen, die ich ganz klar akzeptiere. (Beantenberg, 519)</i>
	hoch	Möchte, dass die eigenen Vorschläge bezüglich der Förderung und des Umgangs mit dem Kind von der Schule umgesetzt wird. Ev. findet eine Reflexion statt, dass sie/er sich zurücknehmen muss, aber nicht, weil ihr/sein Einflussbereich begrenzt ist, sondern weil es dem Kind schaden würde, wenn man viel „stürmt“. Reflexionen, dass das fordernde Verhalten von den Lehrpersonen wahrscheinlich negativ wahrgenommen wird, werden auch hier verortet.	<i>Und ich glaube jetzt bei uns ist es schon sehr stark so, dass die Lehrer immer das Gefühl haben, ähm, sie sein überfordert und am Rand und es ist alles zu viel. Also das ist schon so ein bisschen die Stimmung dieser Schule, wo ich merke, das fördert natürlich auch nicht, dass du dann hingehst und forderst, ich sollte jetzt aber nochmals ein Gespräch haben. Wenn bei jedem, bei allem immer gerade heisst, „ja nein, das ist uns zu viel, das geht nicht, das bringen wir nicht, das können wir nicht auch noch“ so. (M4, 363)</i>

8.8 Ergebnisse der Clusteranalyse

Methode: Jonsonsche Maximum-Methode („Complete Linkage“)

Berechnung in SPSS: Hierarchische Clusteranalyse > „Entferntester Nachbar“; Skalenqualität „binär“ mit „einfacher Übereinstimmung“

Es wurden alle 15 Fälle in der Analyse verarbeitet

Tabelle 15: Näherungsmatrix

Fall	Näherungsmatrix														
	Ähnlichkeitsmaß der einfachen Übereinstimmung														
	1:M1	2:M2	3:MV3	4:M4	5:M5	6:M6	7:M7	8:M8	9:M9	10:M10	11:V11	12:V12	13:M13	14:M14	15:M15
1:M1	1.000	.375	.688	.500	.813	.438	.438	.563	.750	.938	.500	.438	.688	.438	.438
2:M2	.375	1.000	.438	.750	.438	.563	.438	.563	.500	.313	.500	.813	.563	.438	.563
3:MV3	.688	.438	1.000	.688	.875	.500	.625	.625	.438	.750	.688	.375	.500	.625	.625
4:M4	.500	.750	.688	1.000	.563	.688	.688	.438	.500	.438	.750	.688	.563	.688	.688
5:M5	.813	.438	.875	.563	1.000	.375	.500	.750	.563	.875	.563	.500	.625	.500	.500
6:M6	.438	.563	.500	.688	.375	1.000	.750	.250	.313	.375	.688	.500	.625	.750	.750
7:M7	.438	.438	.625	.688	.500	.750	1.000	.250	.313	.375	.938	.375	.375	1.000	.875
8:M8	.563	.563	.625	.438	.750	.250	.250	1.000	.688	.625	.313	.750	.750	.250	.375
9:M9	.750	.500	.438	.500	.563	.313	.313	.688	1.000	.688	.375	.688	.938	.313	.313
10:M10	.938	.313	.750	.438	.875	.375	.375	.625	.688	1.000	.438	.375	.625	.375	.375
11:V11	.500	.500	.688	.750	.563	.688	.938	.313	.375	.438	1.000	.438	.438	.938	.813
12:V12	.438	.813	.375	.688	.500	.500	.375	.750	.688	.375	.438	1.000	.750	.375	.500
13:M13	.688	.563	.500	.563	.625	.250	.375	.750	.938	.625	.438	.750	1.000	.375	.375
14:M14	.438	.438	.625	.688	.500	.750	1.000	.250	.313	.375	.938	.375	.375	1.000	.875
15:M15	.438	.563	.625	.688	.500	.750	.875	.375	.313	.375	.813	.500	.375	.875	1.000

Dies ist eine Ähnlichkeitsmatrix

Tabelle 16: Zuordnungsübersicht (Agglomerationsschritte; Complete Linkage)**Zuordnungsübersicht**

Schritt	Zusammengeführte Cluster		Koeffizienten	Erstes Vorkommen des Clusters		Nächster Schritt
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	7	14	1.000	0	0	3
2	9	13	.938	0	0	8
3	7	11	.938	1	0	6
4	1	10	.938	0	0	11
5	3	5	.875	0	0	11
6	7	15	.813	3	0	9
7	2	12	.813	0	0	12
8	8	9	.688	0	2	12
9	4	7	.688	0	6	10
10	4	6	.688	9	0	13
11	1	3	.688	4	5	13
12	2	8	.500	7	8	14
13	1	4	.375	11	10	14
14	1	2	.250	13	12	0

Tabelle 17: Cluster-Zugehörigkeit

Kürzel	LÖSUNG FÜR		
	4 Cluster	5 Cluster	6 Cluster
M1	1	1	1
MV3	1	1	3
M5	1	1	3
M10	1	1	1
M2	2	2	2
V12	2	2	2
M4	3	3	4
M7	3	3	4
V11	3	3	4
M14	3	3	4
M15	3	3	4
M6	3	4	5
M8	4	5	6
M9	4	5	6
M13	4	5	6

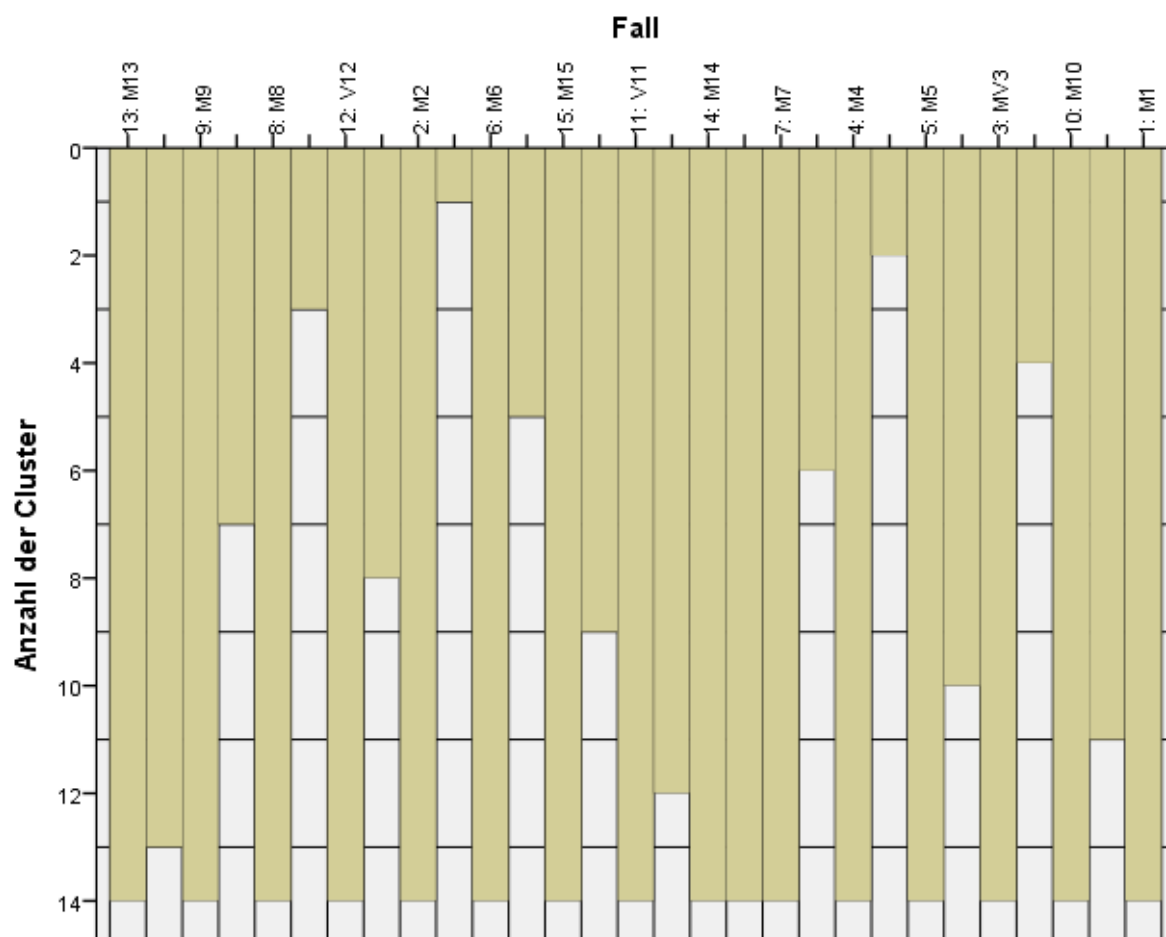


Abbildung 18: Eiszapfendiagramm

8.9 Lebenslauf

	CURRICULUM VITAE	
	Maja Kern	Nationalität: Schweizerin Geburtsdatum: 20.10.1976 Zivilstand: verheiratet Mutter von 3 Kindern
Berufserfahrung		
Pädagogische Hochschule Luzern (PHLU) Dozentin im Bereich Primarstufe (Mentorat)	seit 2014	
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) Lehrbeauftragte im Bereich Pädagogik bei Schulschwierigkeiten mit Schwerpunkt in den Modulen Sprache und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	seit 2014	
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Mentorin im Bereich Pädagogik bei Schulschwierigkeiten (Betreuung von Studierenden, Praxisbesuche, Unterrichten in Seminaren und Vorlesungen Mitarbeit in Forschungsprojekten zu den Themen LRS, Kooperation von Schule und Eltern, Schreibkompetenzen)	2009-2014	
Primarschule Kirchenfeld, Bern Klassenlehrerin (Mittelstufe)	2007 – 2009	
Primarschule Remigen, Kanton Aargau Klassenlehrerin (4./5. Klasse)	2007	
Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Professional Minds“ (Entwicklung von Kompetenzprofilen von Berufsschullehrpersonen) Operative Projektleitung des „Leading House“ (Institution zur nachhaltigen Förderung der schweizerischen Berufsbildungsforschung im Bereich „Qualität der beruflichen Bildung“)	2004 – 2007	
Pädagogische Fachhochschule Solothurn, Abteilung Forschung und Entwicklung Auswertung des Fragebogens „Lesen bewegt“ – Interventionsstudie zur Leseförderung im Kanton Solothurn	2004	
Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften Unterassistentin im Projekt „Samedan“ zur Bewertung zweisprachiger Schulen im Kanton Graubünden (Auswertung der Fragebögen zur Erhebung der Mathematik-, Biologie- und Physikkenntnissen)	1999 – 2003	
Ausbildung		
Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften Doktorandin bei Prof. Dr. M. Stamm zum Thema „Kooperation von Schule und Familie aus Sicht der Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten“	seit 2011	
Lehrdiplom für die Primarstufe, PH Bern (Bachelor of Arts in Primary Education) Obere Primarstufe: 3. bis 6. Schuljahr (alle Unterrichtsfächer)	2007	
Lizentiat an der philosophischen Fakultät der Universität Fribourg Hauptfach: Pädagogik und pädagogische Psychologie Nebenfächer: Psychologie générale et pédagogique Sciences de l'Etat (Staatsrecht) Lizentiatsarbeit: Kinder, Eltern und Computer. Eine Untersuchung elterlichen Einflusses auf die Einstellung von Kindern zum Computer Zweisprachiges Studium: Deutsch/Französisch	2004	

Abbildung 19: Lebenslauf

8.10 Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich ehrenwörtlich, dass ich die Dissertation selbst und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe. Die vorgelegte Abhandlung ist noch keiner anderen Fakultät vorgelegt worden.

Luzern, 14. Juli 2017

Maja Kern