

Florentine Paudel

Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten unter inklusiver Perspektive

Eine Rekonstruktion der
Handlungsrahmen von Lehrkräften in
Integrationsklassen der Sekundarstufe

λογος

Florentine Paudel

Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten unter inklusiver Perspektive

Eine Rekonstruktion der Handlungsrahmen
von Lehrkräften in Integrationsklassen
der Sekundarstufe

Logos Verlag Berlin



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



© Copyright Logos Verlag Berlin GmbH 2023

Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-3-8325-5706-5

Logos Verlag Berlin GmbH
Georg-Knorr-Str. 4, Geb. 10,
D-12681 Berlin
Germany

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90

Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92

<http://www.logos-verlag.de>

Vorwort

„Der Schüler soll nicht Gedanken, sondern denken lernen; man soll ihn nicht tragen, sondern leiten, wenn man will, dass er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein soll.“

Immanuel Kant (1724-1804)

Dieses Zitat (vgl. Röbe et al. 2019, 119) stelle ich an den Beginn dieser Arbeit, um die Bedeutsamkeit der Rolle der Lehrperson in den Mittelpunkt zu rücken und somit auf ihre grundlegende Bedeutung zur Unterstützung von Schüler*innen¹ mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten² hinzuweisen. Denn das Zitat beschreibt aus meiner Sicht die Rolle einer Lehrperson, die den Schüler*innen die Möglichkeit zu einem selbstständigen Leben gibt, das eben auch die Überwindung möglicher Barrieren, die sich in Zusammenhang mit diesen Schwierigkeiten ergeben können, vorsieht und dabei den Fokus auf die Selbstwirksamkeit der Schülerin*des Schülers legt.

Daher liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf den Perspektiven von Lehrpersonen, die alltäglich mit Schüler*innen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, zu tun haben.

Mein eigenes Interesse an der Thematik steht in engem Zusammenhang mit der Erfahrung, die ich als sogenannte Legasthenietherapeutin außerschulisch sammeln konnte. In diesem Zusammenhang wird ausdrücklich von sogenannter Legasthenietherapeutin gesprochen, da schon die Begrifflichkeit an sich auf einen eingeschränkten Fokus auf Schüler*innen mit „Legasthenie“³ verweist und somit diese spezielle Förderung nicht allen Schüler*innen zuteilwird. Des Weiteren bezeichnet der Begriff eine Berufsgruppe, die eigens konstruiert ist und

¹ Im Verlauf dieses Textes wird versucht, durch die Konstruktionen mit * auszudrücken, dass eine eindeutige, dichotome und in sich geschlossene Zuordnung von Geschlecht beziehungsweise Gender (bspw. männlich oder weiblich) aufgebrochen wird (Hornscheidt 2012).

² Diese Form der Schreibung wurde bewusst gewählt, damit deutlich zum Ausdruck kommt, dass Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sowohl kombiniert als auch einzeln vorkommen können.

³ „Legasthenie“ ist beziehungsweise war eine Begrifflichkeit, die vor allem im medizinisch-psychologischen Kontext verwendet wurde, um eine Diagnose dahingehend stellen zu können. Damit verbunden wird beziehungsweise wurde diese Diagnose oftmals im Sinne eines Krankheitsbildes verstanden, sodass sich die Autorin dieser Arbeit an dieser Stelle mit den Anführungszeichen auf diesen Kontext, der historisch entstanden ist, hinweisen möchte und sich gegen eine solche Begrifflichkeit stellt.

im Rahmen des Bildungsauftrages von Schule (siehe 1.2 *Bildungswissenschaftliche Relevanz*) in Frage gestellt wird. Denn aufgrund der eigenen Erfahrung scheint es, als ob Lehrpersonen die Überwindung dieser Schwierigkeiten an außerschulische Expert*innen übergeben. In Verbindung mit der außerschulischen Erfahrung mit Jugendlichen stellte sich mir die Frage, welche Rolle Lehrpersonen in der Sekundarstufe bei Schüler*innen mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten einnehmen und welche Handlungsmöglichkeiten aufgrund der eigenen Rollenzuschreibung abgeleitet werden. Denn aufgrund der Bedeutsamkeit der Rolle der Lehrperson (siehe *Zitat*) wäre es wichtig, dieser Fragestellung in der Forschung nachzugehen.

In meiner Rolle als Volksschullehrkraft konnte ich aufgrund meiner Ausbildung als Legasthenietherapeutin und meiner außerschulischen Erfahrung mit Schüler*innen, die Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten hatten, viele Handlungsmöglichkeiten für die individuelle Unterstützung in der Entwicklung ableiten. Aufgrund dieser Erfahrung sehe ich einen Perspektivenwechsel hin zu einem ressourcenorientierten Unterricht.

Mit der Etablierung einer Lehrer*innenbildung NEU in Österreich, die seit 2016 eingeführt ist, wurde Inklusion zum Thema für alle angehenden Lehrpersonen und die Auseinandersetzung mit der Thematik durch entsprechende Lehrveranstaltungen umgesetzt. Damit hätte eine explizite curriculare Verankerung erfolgen können, die sich mit dem Umgang von Schüler*innen, die Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten haben, auseinandersetzt. Aufgrund der Nachfrage nach außerschulischen Expert*innen scheint das im österreichischen Bildungssystem aus jetziger Sicht noch nicht angekommen zu sein und die Forderung nach „Bildung für alle“ und hier geltend für Schüler*innen, die Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten haben, noch nicht erfüllt.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
Kapitel 1 – Forschungsvorhaben	11
1.1 Forschungsziele und Forschungsfragen	11
1.2 Bildungswissenschaftliche Relevanz.....	12
Kapitel 2 – (Theoretische) Verortung.....	15
2.1 Erkenntnistheoretische Grundlagen des sozialen Konstruktivismus.....	15
2.2 Theoretische Auseinandersetzung mit dem Handlungsrahmen	17
2.2.1 Theoretische Überlegungen zum Orientierungsrahmen	18
2.2.2 Theoretische Überlegungen zu den Handlungsmöglichkeiten anhand eines Beispiels	24
2.2.3 Handlungsrahmen und Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten.....	25
2.3 Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten	27
2.3.1 Historische Einbettung der Thematik.....	27
2.3.2 Theoretische Annäherung an den Begriff Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten.....	31
2.3.3 Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten – Verortung der Paradigmen im globalen Raum	38
2.3.4 Schulische Perspektive auf Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten.....	39
2.3.4.1 Schulpraktische Annäherung an den Begriff	40
2.3.4.2 Perspektive auf Lehrpersonen in Bezug auf Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten	43
2.4 Der Diskurs um Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und Inklusion	45
2.4.1 Inklusive Perspektive auf die Beschulung von Schüler*innen.....	47
2.4.2 Inklusion und Integrationsklassen – ein Widerspruch?.....	51
Kapitel 3 – Methodologie und Methoden der Forschung	53
3.1 Methodologische Grundlagen	53
3.2 Methode	54
3.2.1 Methodischer Zugang zum Datenmaterial.....	54
3.2.2 Die Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode	55
3.2.3 Gütekriterien.....	57
3.2.4 Forschungsethische Aspekte	60
3.3 Methodische Umsetzung.....	62
3.3.1 Sampling	62
3.3.2 Forschungsverlauf	64

3.3.3 Sättigung des Datenmaterials	66
3.2.4 Durchführung der narrativ fundierten Interviews nach Nohl (2017).....	66
3.4 Analyse.....	67
3.4.1 Einblicke in die Analyseschritte	67
3.4.2 Interpretationsgruppen	72
3.4.3 Herausforderungen in der Datenanalyse.....	73
3.4.4 Vorstellung der Analyseschritte und ersten Ergebnisse der Scientific Community ..	85
3.4.5 Kommunikative Validierung	85
Kapitel 4 – Ergebnisdarstellung.....	87
4.1 Handlungsrahmen	87
4.2 Orientierungsrahmen.....	92
4.2.1 Heterogenität der Schüler*innen.....	92
4.2.2 Erfahrung	97
4.2.3 Ursachenzuschreibung	98
4.2.4 Konjunktiver Erfahrungsraum	102
4.3 Handlungsmöglichkeiten	111
4.3.1 Pädagogische Testverfahren	111
4.3.2 Unterricht	113
4.3.3 Förderkurse.....	115
4.3.4 Lesen	117
4.3.5 Schreiben	123
4.3.6 Beurteilung	128
4.4 Veränderungen.....	130
4.4.1 Veränderungen innerhalb des eigenen Handlungsrahmens	130
4.4.2 Veränderungen außerhalb des eigenen Handlungsrahmens	133
Kapitel 5 – Interpretation und Kontextualisierung der Ergebnisse	139
5.1 Ergebnisse in Bezug auf Forschungsfragen und wissenschaftliche und/oder theoretische Erkenntnisse	139
5.2 Inklusive Bildung aus kritischer bildungspolitischer Sicht	158
Kapitel 6 – Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick.....	173
Literatur	179
Anhang	201

Einleitung

Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten⁴ sind in einen breiten Diskurs eingebettet. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik wird durch unterschiedliche Forschungsdesigns und Fragestellungen (u.a. Metz et al. 2003; Armstrong & Humphrey 2008; Anderson 2009; Gorecki & Landerl 2015) bestritten. Die Gemeinsamkeit der Forschungsinteressen beziehungsweise der Gestaltung dieser Designs besteht zumeist darin, dass mit spezifischen Vorannahmen ins Feld gegangen wird und somit der Blick auf eine gewisse Fragestellung fokussiert ist. Als Beispiel kann hier auf die Untersuchung von Gorecki und Landerl (2015) verwiesen werden, die sich als Ziel die Überprüfung, „ob eine Prädiktion der PB [phonologischen Bewusstheit]⁵ für die Lesefähigkeiten auch unter Kontrolle früher Leseleistungen gegeben ist“ (Gorecki & Landerl 2015, 141), setzt. Dabei liegt die Annahme zugrunde, dass phonologische Defizite als Ursache für Leseschwierigkeiten gelten und daher die phonologische Bewusstheit die späteren Lesefähigkeiten vorhersagen kann. Aufgrund dieser Vorannahme wurde ein Forschungsdesign konzipiert, welches diese Zielsetzung überprüfen kann. Aufgrund der formulierten Hypothesen wird der Forschungsbereich einerseits eingegrenzt und andererseits präzisiert.

Die vorliegende Arbeit versucht, eine andere Perspektive in der Forschung einzunehmen, indem bewusst ein qualitatives Design gewählt wurde, das offene Forschungsfragen in Form von narrativ fundierten Interviews und Gruppendiskussionen bearbeitet. Mit dieser Vorgehensweise verbunden ist eine Theoriebildung aus dem Datenmaterial. Da Studien (u.a. Wadlington & Wadlington 2005; Wolf-Kremsner 2003), die sich mit der Perspektive von Lehrpersonen befassen haben, vorwiegend mittels Fragebogen durchgeführt worden sind, ermöglicht das vorgeschlagene Design eine neue Perspektive auf das Forschungsfeld, indem Lehrkräfte die Möglichkeit bekommen, aus ihrer Sicht Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten zu beschreiben. In Studien, die sich auf Österreich beziehen, wurden bisher unter anderem Befragungen wie zum Beispiel zu den „Determinanten von Lehrer[*innen]prognosen im Kontext: Lese- und Rechtschreibleistungen, Schüler[*innen]verhalten und Elternkontakt; Ergebnisse

⁴ Diese Form der Schreibung wurde bewusst gewählt, damit deutlich zum Ausdruck kommt, dass Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sowohl kombiniert als auch einzeln vorkommen können.

⁵ Die Fähigkeit mit Sprachlauten hantieren zu können, wird mit dem Begriff „phonologische Bewusstheit“ bezeichnet (vgl. Ligges 2007, 238).

der Wiener Längsschnittuntersuchung der Kohorte 92/93“ (Steinhuber 2002) oder zur „Auswahl der Teilnehmer[*innen] an schulischen Fördermaßnahmen der LRS unter besonderer Berücksichtigung der Beurteilungsfähigkeit kindlicher Leistungen durch den[*die] Lehrer[*innen]“ (Wolf-Kremsner 2003) durchgeführt. Im globalen Raum lassen sich Forschungsarbeiten in Zusammenhang mit Perspektiven von Lehrpersonen vermehrt finden. Die dortigen Forschungsdesigns reichen unter anderem von eigens entwickelten Befragungen (z. B. Wadlington & Wadlington 2005), leitfadengestützten Interviews (z. B. Worthy, DeJulio, Svrcek et al. 2016) bis hin zu schriftlichen Befragungen (z. B. Washburn, Joshi & Binks-Cantrell 2011). Das im Rahmen dieser Dissertation vorgeschlagene Design, das eben einerseits einen qualitativen Zugang wählt und andererseits den Teilnehmer*innen die Möglichkeit eröffnet, das Datenmaterial maßgeblich in Form von narrativ fundierten Interviews und Gruppendiskussionen zu gestalten, ebnet den Weg zu neuen beziehungsweise anderen Erkenntnissen, die für die Scientific Community neue Perspektiven für die Forschung eröffnen können.

Aufgrund der vielen Erkenntnisse aus dem wissenschaftlichen Diskurs der Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten stellt sich die Frage nach möglichen Interdependenzen oder Differenzen zum pädagogischen Diskurs von Lehrpersonen. Daher möchte sich dieses Forschungsvorhaben dieser Forschungslücke annehmen. Denn österreichische Erlässe, wie zum Beispiel der Erlass II: „Richtlinien zum Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwäche (LRS) im schulischen Kontext der AHS [allgemein bildenden höheren Schulen⁶]“ (vgl. Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014) weisen auf den wissenschaftlichen Diskurs im pädagogischen Handlungsfeld hin, indem zum Beispiel auf evidenzbasierte Förderprogramme hingewiesen wird, die bei der Förderung von Schüler*innen mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten einzusetzen sind. Des Weiteren wird sowohl in den Erlässen (vgl. Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014; Stadtschulrat für Wien, 00.094/0210-kanz1/2014a; Stadtschulrat für Wien, 00.094/0210-kanz1/2014b) als auch in den entsprechenden Lehrplänen der Schularten in Österreich (vgl. u.a. BMBWF 2014 a; BMBWF 2014 b) eine individuelle Unterstützung der Schüler*innen gefordert. Es kann weiters auf die PISA-Ergebnisse 2018 verwiesen werden (vgl. Suchań, Höller & Wallner-Paschon 2019, 45), die zeigen, dass sich 24 % der österreichischen Jugendlichen in der Lese-Risikogruppe befinden und somit Schwierigkei-

⁶ Mit dieser Schulform wird die gymnasiale Unter- und Oberstufe in Österreich bezeichnet.

ten im Bereich der Schriftsprache haben. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass Lehrpersonen aufgrund dieser internationalen Vergleiche unter Druck stehen, allen Schüler*innen im Unterricht Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs zumindest beim Lesen zu eröffnen und sich somit mit den Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten der Schüler*innen auseinandersetzen müssen. Fraglich bleibt jedoch, welche Perspektiven Lehrpersonen dabei einnehmen, denn aufgrund der interdisziplinären Auseinandersetzung mit der Thematik gibt es unterschiedliche Begrifflichkeiten wie zum Beispiel Legasthenie, Lese-/Rechtschreibstörung, Lese-/Rechtschreibschwäche, Dyslexie und Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten, die wiederum unterschiedliche Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Der Schwerpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit liegt darin, unterschiedliche Sichtweisen von unterschiedlich ausgebildeten Lehrkräften, die gemeinsam in einer Integrationsklasse agieren, aufzuzeigen. Mit Integrationsklassen werden Klassen in Österreich bezeichnet, in denen von maximal 25 Schüler*innen bis zu vier Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Unterricht teilnehmen können. Denn in diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie diese personellen Ressourcen von drei Lehrkräften (Lehrkraft für das Fach Deutsch, die sonderpädagogische Lehrkraft⁷ und die Förderlehrkraft⁸) in Bezug auf Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten genutzt werden. Damit verbunden eröffnet sich die Frage, wie das im Rahmen der Inklusion geforderte Recht auf „Bildung für alle“, das insbesondere unter Bezugnahme auf die PISA Ergebnisse vor allem beim Lesen als besonders relevant gesehen werden kann, in diesem Setting umgesetzt wird.

Dabei fokussiert die Studie nicht auf unterschiedliche Meinungen oder Einstellungen, sondern leitet über auf die Ebene der Handlungspraxis und der zugrundeliegenden handlungsleitenden Orientierungen. Der Fokus auf „handlungsleitende Orientierungen“ verweist auf die methodologische Orientierung an den Prinzipien der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014; Nohl 2017). Dabei lassen die Begriffe „Orientierungen“ und „Orientierungsrahmen“ in Zusammenhang mit den methodischen Ausführungen nach Nohl (2017) einen Interpretations-

⁷ Als sonderpädagogische Lehrkräfte werden solche Lehrpersonen bezeichnet, die einerseits eine spezifische Ausbildung zur*m Sonderpädagog*in gemacht haben und daher andererseits für die Unterstützung von vor allem jenen Schüler*innen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, verantwortlich sind.

⁸ Als Förderlehrkräfte werden solche Lehrkräfte bezeichnet, die entweder während des Unterrichts oder in Form von Förderkursen, die zumeist am Nachmittag stattfinden, eingesetzt werden und für die Förderung der Schüler*innen zuständig sind.

spielraum zu, der im Rahmen dieser Dissertation in Zusammenhang mit dem sozialen Konstruktivismus nach Schütz (1971, 1972), Schütz und Luckmann (1975) und Gergen (1985, 2002) theoretisch eingegrenzt wird. Allgemein lässt sich festhalten, dass der Fokus des Forschungsdesigns einerseits darin besteht, woran Lehrpersonen sich bei dieser Thematik orientieren. Das bedeutet, welches Wissen Lehrpersonen über diese Schwierigkeiten haben und welchem Wissen Bedeutung zugeschrieben wird. Des Weiteren stellt sich die Frage, wie das Thema im konjunktiven Erfahrungsraum nach Mannheim (1980) von Lehrpersonen beschrieben wird. Andererseits fokussiert die Arbeit darin, wie sich die eigenen Handlungsmöglichkeiten der Lehrpersonen im Rahmen des Unterrichts gestalten. In diesem Zusammenhang wird von Handlungsmöglichkeiten gesprochen, da im Rahmen der methodischen Umsetzung (siehe 3.3 *Methodische Umsetzung*) die Handlungsmöglichkeiten der Lehrpersonen im Fokus stehen. Die tatsächlichen Handlungen, die sich im Unterricht vollziehen, sind insofern nicht Gegenstand dieser Arbeit, da sich das Datenmaterial auf die Durchführung von Interviews und Gruppendiskussionen beschränkt. Der Begriff Handlungsrahmen, der im Kapitel 2.2 *theoretische Auseinandersetzung mit dem Handlungsrahmen* näher erläutert wird, basiert in Zusammenhang mit dieser Dissertation auf Wissen von Lehrpersonen über Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und beschreibt daraus abgeleitete Handlungsmöglichkeiten.

Die Ergebnisse der Dissertation ermöglichen Schlussfolgerungen darüber, was aus der wissenschaftlichen Forschung zu Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten in die Handlungspraxis der Lehrkräfte eindringt. Des Weiteren füllen die Erkenntnisse dieser Dissertation eine Lücke im inklusiven Diskurs. Denn diese Thematik ist dort wenig vertreten. Somit ermöglicht diese Arbeit eine Bereicherung für die Scientific Community, indem dem Thema einerseits Bedeutung zugeschrieben wird und andererseits neue Perspektiven für die Beforschung in diesem Bereich eröffnet werden.

Die Arbeit selbst besteht aus insgesamt 6 Kapiteln und ist wie folgt aufgebaut:

- Das erste Kapitel bildet die Auseinandersetzung mit dem Forschungsvorhaben. Darin wird einerseits auf die Forschungsziele und Forschungsfragen eingegangen und andererseits die bildungswissenschaftliche Relevanz dargestellt.

- Die (theoretische) Verortung des Themas findet sich im zweiten Kapitel, das die erkenntnistheoretischen Grundlagen, die theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff Handlungsrahmen, die Annäherung an den Begriff Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten und Inklusion beinhaltet.
- Die method(olog)ische Auseinandersetzung findet sich im Kapitel 3, in dem auf die methodologischen Grundlagen, die Methode, die methodische Umsetzung und die Analyse des Datenmaterials eingegangen wird.
- Im Kapitel 4 erfolgt die Ergebnisdarstellung.
- Die Kontextualisierung der Ergebnisse findet sich in Kapitel 5 in Bezug auf die Forschungsfragen und wissenschaftlichen/theoretischen Erkenntnisse und in Zusammenhang mit der inklusiven Perspektive der Beschulung von Schüler*innen.
- Das letzte Kapitel umfasst die Zusammenfassung, Diskussion und den Ausblick.

Kapitel 1 – Forschungsvorhaben

In diesem Kapitel sollen die Forschungsziele und die daraus abgeleiteten Forschungsfragen näher erläutert werden. Des Weiteren wird die bildungswissenschaftliche Relevanz dargestellt.

1.1 Forschungsziele und Forschungsfragen

Wie schon in der *Einleitung* erläutert, soll der professionelle Alltagsdiskurs von Lehrpersonen in Bezug auf Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten rekonstruiert werden. In Zusammenhang mit der Betrachtung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung stellt sich die Frage nach möglichen Interdependenzen oder Differenzen im pädagogischen Dialog von Lehrpersonen. Das übergeordnete Ziel ist die Rekonstruktion von Handlungsrahmen von Lehrpersonen, die in Integrationsklassen der Sekundarstufe agieren können. Mit dem Begriff Handlungsrahmen, der im Kapitel 2.2 *Theoretische Auseinandersetzung mit dem Handlungsrahmen* näher erläutert wird, werden einerseits die Orientierungen der Lehrpersonen und andererseits die daraus abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten (siehe *Einleitung*) subsumiert. Denn unklar bleibt, wie schon zuvor erörtert, wie die Ressourcen von drei Lehrpersonen in diesen Klassen genutzt werden. Das würde zu einem erweiterten Verständnis für den Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten in der pädagogischen Praxis von Lehrkräften führen und Lehrpersonen professionalisieren. Daher steht der pädagogische Alltagsdiskurs⁹ zu Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Daraus leiten sich folgende Forschungsfragen ab:

- Welchen Orientierungsrahmen zu Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten haben Lehrpersonen einer Integrationsklasse in der Sekundarstufe?
- Welche Handlungsmöglichkeiten beschreiben sie in Bezug auf Schüler*innen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben?
- Welche Änderungen halten die Lehrer*innen für notwendig, um den Orientierungsrahmen und die daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten erweitern zu können?

⁹ Pädagogisch, da es sich um einen Diskurs von Pädagog*innen handelt.

1.2 Bildungswissenschaftliche Relevanz

Schule als gesellschaftliche Institution ist niemals Selbstzweck, sondern sollte darum bemüht sein, bestimmte Aufgaben und Ziele zu verfolgen. Diesbezüglich besteht eine dieser unbestrittenen Aufgaben darin, in die Schriftkultur einzuführen (vgl. Dehn et al. 1999, 569). Aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz, die dieser Kulturtechnik sowohl im Alltag als auch im beruflichen Kontext zuteilwird, kann Lesen und Schreiben sogar als DER Bildungsauftrag von Schule verstanden werden. In diesem Zusammenhang kann auf die PISA-Ergebnisse 2018 verwiesen werden, die zeigen, dass sich 24 % der österreichischen Jugendlichen in der Lese-Risikogruppe befinden und somit Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache haben. Die österreichische Lese-Risikogruppe ist fast doppelt so groß wie jene der führenden Länder, wie Estland, Kanada und Finnland im OECD-Raum, in dieser Studie. Eine positive Entwicklung für die Vergleichszeitpunkte 2015 und 2018 konnte in Österreich nicht festgestellt werden (vgl. Suchaň, Höller & Wallner-Paschon 2019, 45). In diesem Zusammenhang fehlen eine verstärkte Auseinandersetzung seitens der Forschung mit der Frage, welche Rolle der Institution Schule und den dort stattfindenden Bildungsprozessen zukommt, und mögliche Erklärungen, warum Schüler*innen, trotz dieses bedeutsamen Bildungsauftrags, im Rahmen solcher Studien verhältnismäßig schlecht abschneiden. Als mögliche Begründung wird vor allem in diesem Zusammenhang auf die Leistungsbewertung verwiesen, die häufig als Problem dargestellt wird, da primär die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens als Grundlage für schulischen Erfolg herangezogen werden und somit im Verlauf der Bildungslaufbahn diese Fähigkeiten als vorausgesetzt gelten.

Wie schon in der *Einleitung* angedeutet, verweisen unter anderem Erlässe und Lehrpläne (vgl. u.a. BMBWF 2014 a; BMBWF 2014 b) auf eine Auseinandersetzung mit der Thematik, die nun die Frage nach dem Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis aufwirft. Denn im Rahmen des Erlasses II: „Richtlinien zum Umgang mit Lese-/ Rechtschreibschwäche (LRS) im schulischen Kontext der AHS“ (vgl. Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014) wird den Lehrpersonen empfohlen, in der Förderung von Schüler*innen, die Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten aufweisen, evidenzbasierte Lese-/Rechtschreib-Förderprogramme zu verwenden (vgl. Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014, 3; BMB 2016). Das bedeutet, dass sich Lehrpersonen auch zumindest in dieser Form mit der wissenschaftlichen

Auseinandersetzung zu Interventionen und Förderungsprogrammen auseinandersetzen müssten, was die Frage aufwirft, wie mit den dortigen Ergebnissen im Rahmen des Bildungsprozesses umgegangen wird.

Im Beitrag: „Inklusion statt LRS-Förderung“ von Gerlach (2015) wird in Verbindung mit Inklusion und dem zuvor erwähnten Zusammenhang zwischen den PISA-Studien und dem unterrichtlichen Geschehen von einer Gefahr potenzieller Benachteiligung gesprochen, die im Rahmen des Beitrages von Gerlach (2015) diskutiert wird. Hierbei wird ein Verweis auf die Lehrer*innenausbildung in Deutschland gegeben. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte, besonders für weiterführende Schulen, nicht für einen inklusiven Unterricht, der den Anspruch erhebt, allen Schüler*innen einen gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen, ausgebildet werden. Im Abschnitt *Vorwort* wurde diesbezüglich ein knapper Verweis auf die österreichische Lehrer*innenbildung gegeben. Dabei wurde festgehalten, dass eben auch im Rahmen der Etablierung der Lehrer*innenbildung Neu, die seit 2016 umgesetzt ist, zwar eine Auseinandersetzung mit inklusivem Unterricht erfolgt, jedoch in einem eingeschränkten Ausmaß und zumeist ohne die explizite Berücksichtigung von Schüler*innen, die Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten haben. Diesbezüglich ist anzumerken, dass es Studien gibt, die zeigen, dass einige dieser Schwierigkeiten durch eine Professionalisierung der Lehrkräfte im Vorfeld möglicherweise vermieden beziehungsweise im Unterricht schon mögliche Lösungsansätze angeboten werden können (u.a. Corvacho del Toro 2013, Thomé 2019). Als Möglichkeit zur Förderung von Schüler*innen, die Lese/Rechtschreibschwierigkeiten aufweisen, wird zumeist das Durchführen von Förderkursen beschrieben. Diese Förderkurse können jedoch nicht als zielführend im Sinne von Inklusion betrachtet werden, da aufgrund der beschränkten Anzahl dieser Förderkurse nicht alle Schüler*innen daran teilnehmen können (siehe 2.3.4.1 *Schulpraktische Annäherung an den Begriff*). Somit plädiert Gerlach (2015) für die Förderung im gemeinsamen Unterricht und führt hierzu Gelingensbedingungen an, die eine allgemeine Förderdiagnose der Schwierigkeiten, eine Sensibilisierung der Lehrkräfte und Schüler*innen für diese Schwierigkeiten, den Einsatz schulrechtlicher Maßnahmen, wie zum Beispiel den Nachteilsausgleich, das Zurverfügungstellen von evidenzbasiertem Fördermaterial und den Einsatz ausgebildeter Lehrkräfte beinhalten.

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit darin besteht, unterschiedliche Perspektiven von unterschiedlich ausgebildeten Lehrkräften, die gemeinsam in einer Integrationsklasse agieren, darzustellen (siehe *Einleitung*), bleibt offen, wie die dortigen personellen Ressourcen in Bezug

auf Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten in Zusammenhang mit Gerlachs Plädoyer (2015) genutzt werden.

Kapitel 2 – (Theoretische) Verortung

In diesem Kapitel sollen die (theoretische) Verortung in Bezug auf die erkenntnistheoretischen Grundlagen des sozialen Konstruktivismus, die theoretische Auseinandersetzung mit dem Handlungsrahmen, die Annäherung an den Begriff Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und die inklusive Perspektive in Zusammenhang mit der Beschulung von Schüler*innen erfolgen.

2.1 Erkenntnistheoretische Grundlagen des sozialen Konstruktivismus

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass Lehrpersonen ihren Handlungsrahmen in Bezug auf Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten konstruieren. Dabei kann auf Wortham und Jackson (2008) verwiesen werden, die die Konstruktion von Lese-/ Schreibfähigkeiten im Handbuch für konstruktivistische Forschung (Holstein & Gubrium 2008) näher erläutern. Dabei gehen die Autor*innen von unterschiedlich konstruierten Mechanismen aus, die die Annahme, dass die Zuschreibung der Fähigkeit zum Lesen und Schreiben sozial konstruiert ist, bestätigen. Als Beispiel kann auf Street (1984, 1993, 2001) verwiesen werden, der argumentiert, dass die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben kein universeller Satz an kognitiven Fähigkeiten ist, die der Mensch erwerben kann oder nicht.

Daher soll nun auf die Erkenntnistheorie aus dieser Perspektive eingegangen werden.

Unter der Bezeichnung „Konstruktivismus“ werden unterschiedliche Ansätze subsumiert, die alle das Verhältnis zur Wirklichkeit problematisieren, indem sie konstruktive Prozesse beim Zugang zu dieser behandeln (vgl. Flick 2013, 151). In diesem Forschungsvorhaben steht der soziale Konstruktivismus in der Tradition von Schütz (1971, 1972), Schütz und Luckmann (1975) und Gergen (1985, 2002) im Vordergrund. Hierbei wird nach den sozialen Konventionalisierungen, die Wahrnehmung und Wissen im Alltag beeinflussen, gefragt. Wie sich das Individuum selbst und in der eigenen Welt beschreibt, hängt aus dieser Perspektive von den sprachlichen und erzählerischen Formen ab, die die Gesellschaft zu einem gegebenen Zeitpunkt bereitstellt (vgl. Von Ameln 2004, 179). Gergen umschreibt das sozial-konstruktivistische Forschungsprogramm in folgenden Worten: „Social-konstruktionistische Forschung befasst sich hauptsächlich damit, die Prozesse zu erklären, mittels derer Menschen die Welt, in der sie leben (inklusive sie selbst), beschreiben, erklären oder sonstwie begründen.“ (Gergen 1985, 266)

Schütz (1971) sieht die Bildung des Wissens über die Welt als aktiven Herstellungsprozess, der konstruiert wird. Dabei ist die Welt an sich eine intersubjektive Welt, die vom Individuum interpretiert wird. Das eigene Wissen von der Welt ist also von vornherein intersubjektiv (vgl. Schütz 1971, 11f.). Aufgrund dieser subjektiven Interpretation unterscheidet sich nicht nur, *was* jede Person weiß, sondern auch, *wie* zwei Personen die „gleichen“ Tatsachen kennen und wie sich diese möglicherweise unterscheiden (vgl. Schütz 1971, 16f.). Der Zugang zur Erfahrungswelt, „d.h. der natürlichen und sozialen Umwelt, den Ereignissen und Aktivitäten darin, läuft über die vom wahrnehmenden Subjekt konstruierten Begriffe und das daraus gebildete Wissen ab. Diese dienen dann zur Interpretation von Erfahrungen, d.h. Verstehen und Zuschreibung von Bedeutungen“ (Flick 2013, 155).

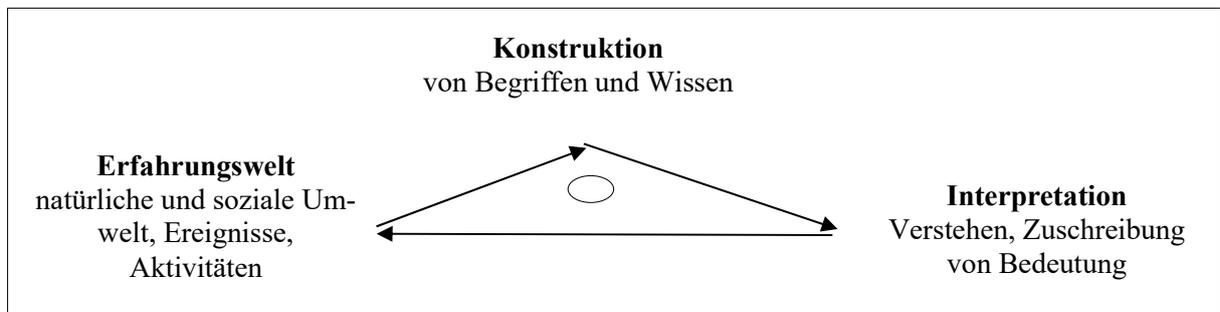


Abbildung 1: Zugang zur Erfahrungswelt des Individuums (Flick 2013, 155)

Abbildung 1 veranschaulicht diesen Zugang zur Erfahrungswelt, der eine wesentliche Grundlage für Forschung aus dieser erkenntnistheoretischen Perspektive bildet.

Denn aufgrund dieser subjektiven Interpretationen geht es für Gergen (2002) in der konstruktivistischen Forschung nicht nur

- a) um eine Erklärung und Rekonstruktion von Wissen, sondern auch
- b) um eine Dekonstruktion der Wirklichkeit, wie zum Beispiel, dass es sich bei Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten um eine (veränderbare, möglicherweise auch willkürliche) soziale Konstruktion handelt. Dabei versteht sich diese Dekonstruktion
- c) als Infragestellung der Verhältnisse.

Sozialwissenschaftliches Wissen wird auf der Basis des Alltagswissens entwickelt und über diesen Entwicklungsprozess sozial konstruiert. Dabei unterscheidet Schütz (1971) zwischen Konstruktionen ersten und zweiten Grades. Konstruktionen zweiten Grades „sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden“ (Schütz

1971, 7). Die Konstruktionen ersten Grades sind solche Konstruktionen des alltäglichen Lebens, die von Menschen im Vorfeld gegliedert und interpretiert werden. Daher sieht Schütz es als eine wesentliche Aufgabe der Methodologie, die allgemeinen Prinzipien zu erforschen, nach denen Menschen die eigenen Erfahrungen und die der Sozialwelt ordnen (vgl. Schütz 1971, 68). Die Ergebnisse einer solchen Forschung sind soziale Konstruktionen im untersuchten Alltag.

Daraus lässt sich ableiten, dass der soziale Konstruktivismus von der postmodernen Philosophie (unter anderem Foucault) die Bedenken übernimmt, dass die Welt durch wenige Theorien erklärt werden könnte oder dass es sogar eine „perfekte“ Wahrheit gäbe. Hierbei liegt das Wissenschaftsideal darin, die Komplexität der Wirklichkeit aus verschiedenen Perspektiven mit zahlreichen gleichzeitig existierenden, gleichermaßen begründeten Beschreibungen darzustellen (vgl. Von Ameln 2004, 181). Diesem Wissenschaftsideal möchte sich die Autorin anschließen.

In dieser Arbeit steht die Erklärung und Rekonstruktion von Wissen, das Lehrpersonen in Zusammenhang von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten im Rahmen der Interviews und Gruppendiskussionen wiedergeben, im Fokus. Des Weiteren geht die Autorin dieser Arbeit davon aus, dass Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten sozial konstruiert werden und daher steht auch die Dekonstruktion und das Infragestellen dieser Konstruktion im Vordergrund – so wie die konstruktivistische Forschungsperspektive schon in Zusammenhang mit Gergen (2002) dargestellt wurde. Als wesentliche Aufgabe in Bezug auf die Methodologie sieht diese Arbeit die Erforschung der allgemeinen Prinzipien, nach denen Lehrpersonen die eigenen Erfahrungen und die der Sozialwelt ordnen. Da sozialwissenschaftliches Wissen auf der Basis des Alltagswissens entwickelt wird, sind die Ergebnisse dieser Forschung soziale Konstruktionen im untersuchten Alltag – also Konstruktionen zweiten Grades.

2.2 Theoretische Auseinandersetzung mit dem Handlungsrahmen

Aufgrund des erkenntnistheoretischen Rahmens leitet sich der Orientierungsrahmen, der als Teil des Handlungsrahmens definiert wird, von der Abbildung 1 ab, da mithilfe dieser Abbildung der Zugang zur Erfahrungswelt des Individuums beschrieben wird.

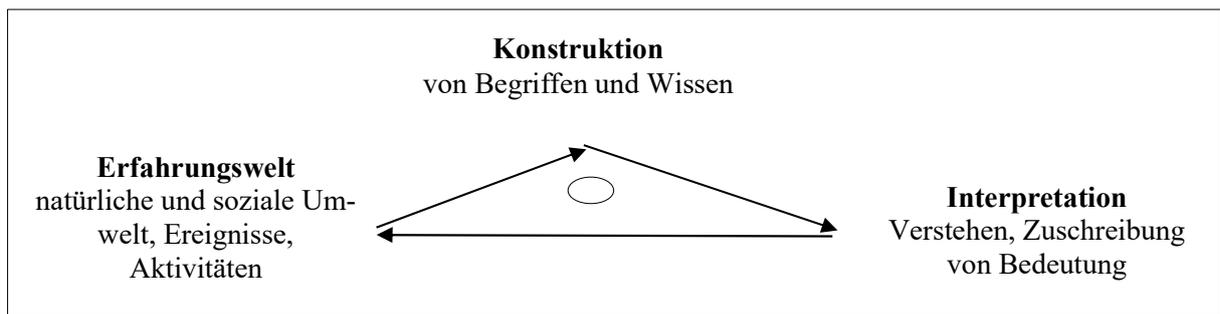


Abbildung 1: Zugang zur Erfahrungswelt des Individuums (Flick 2013, 155)

2.2.1 Theoretische Überlegungen zum Orientierungsrahmen

Der Orientierungsrahmen besteht, angelehnt an Abbildung 1, aus Wissen, einer Interpretation und einem konjunktiven Erfahrungsraum. Darauf soll nun im Folgenden näher eingegangen werden.

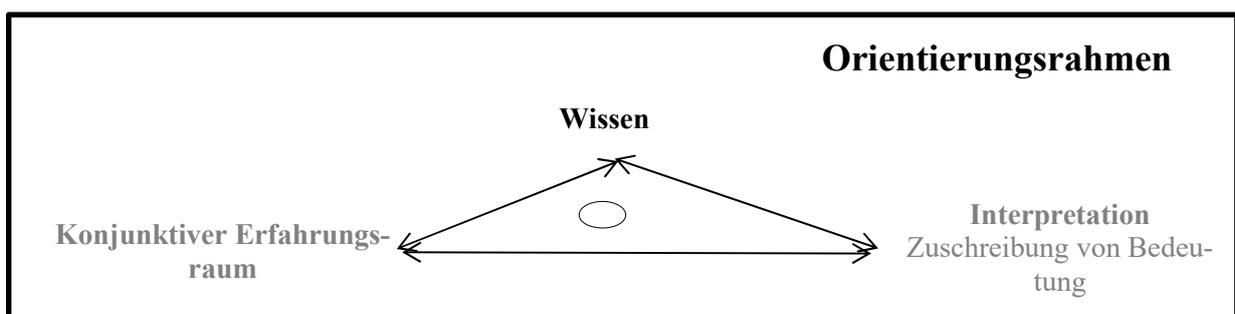


Abbildung 2: Theoretische Darstellung des Orientierungsrahmens in Zusammenhang mit Wissen

Bis heute gibt es für den Begriff **Wissen** keine einheitliche Definition, sondern er wird von den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, wie der Pädagogik, der Psychologie und den Sozialwissenschaften, geprägt. Als eine mögliche Definition kann auf Schütz und Luckmann (1975) verwiesen werden, die sich auf den Wissenserwerb beziehen und diesen „als [...] Vorgang in der inneren Dauer“ beschreiben. „Wissenserwerb, als Sedimentierung von Erfahrungen, erfolgt in Situationen und ist biographisch artikuliert“ (Schütz & Luckmann 1975, 130).

Das Wissen wird bezugnehmend auf das Forschungsinteresse in Zusammenhang mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis beschrieben. Denn fraglich bleibt zu diesem Zeitpunkt, was vom wissenschaftlichen, theoretischen Diskurs betreffend Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten in die Alltagspraxis der Lehrpersonen eindringt und was somit als Wissen bei den Lehrpersonen dokumentiert werden kann.

Mollenhauer (1968) beschreibt das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit mit folgenden Worten:

„Der Gegenstand der Pädagogik ist als ein in der Geschichte verlaufendes Geschehen benannt [...] – damit [ist ein] eigentümliches Verhältnis der Theorie zu ihrem Objekt angedeutet. Dieses Verhältnis, als die Bedingung der Möglichkeit pädagogischer Erkenntnis, ist seinerseits ermöglicht und gefordert von der Erziehungswirklichkeit her. Die wissenschaftliche Theorie der Erziehung nämlich ist nicht das Resultat einer kontinuierlichen Ausweitung des Erkenntnisinteresses. [...] Vielmehr ist sie das Ergebnis der geschichtlichen Bewegung des Gegenstandes selbst. Das der pädagogischen Theorie leitende Interesse [...] entstammt der Erziehungswirklichkeit.“ (Mollenhauer 1968, 292)

Diesbezüglich beschreibt Weniger die Wirklichkeit als ein Ganzes, das der Theorie gegenüber in unterschiedliche Schichten gegliedert erscheint und nicht als eine geschlossene Einheit. Unter diesen Wirklichkeitsschichten versteht Weniger zum Beispiel öffentliche Institutionen, schulische Organisationsformen und die Individuallage, die bestimmt wird durch die „Persönlichkeit des Erziehers, durch die Sonderart der Schulen und Anstalten und ihrer örtlichen Bedingtheit“ (Weniger 1953, 8f.).

Die Aufgabe der Theorie ist es, über die Praxis zu informieren und aufzuklären. Sie soll gleichzeitig „als stellvertretende Besinnung, als Läuterung der in der Praxis angelegten Theorien, als bewußte Vorbesinnung und bewußte nachträgliche Klärung“ (Weniger 1953, 20) wirksam werden. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, müsste die Theorie jedoch das Ethos der Praxis teilen, denn eine an den Problemen der Praxis interessierte Theorie, die auch die Bereitschaft hat, sich mit den praktischen Fragen und Notwendigkeiten zu befassen, könnte wiederum auch zur Gestaltung der Praxis nutzbringend sein. Daraus ergibt sich nach Weniger die Notwendigkeit einer verantwortlichen Anteilnahme der Theoretikerin*des Theoretikers am Entwicklungsprozess der Erziehungswirklichkeit. Aufgrund dieser Anteilnahme teilt Weniger die pädagogische Theorie in Theorien ersten, zweiten und dritten Grades ein. Hierbei handelt es sich keineswegs um eine Rangordnung, sondern diese Unterscheidung der einzelnen Theorien ist abhängig von der Vorgangsweise und dem Wirkungsbereich. Die Theorie 1. Grades ist nach Weniger „die unausdrückliche Anschauung, in der die Wirklichkeit gegenständlich wird, die Voreinstellung, die unausgesprochene Fragestellung, die an die Wirklichkeit und die Aufgabe herangetragen wird, das Gerichtetsein auf Gegenstand und Aufgabe, die

schon die erste Ordnung in ihnen vollzieht. [...] Das letzte, was der Analyse da begegnet, ist das weltanschauliche Apriori, das ein ethisches Apriori in sich schließt“ (Weniger 1953,16). Die Theorie 2. Grades umfasst, „was auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagwörtern und was es so gibt“ (Weniger 1953, 17). Daran schließt die Theorie 3. Grades an, sie „ist an sich schon auf dem Erkenntnisbedürfnis der Wissenschaft begründet und hat schon eine Berechtigung in der bloßen Analyse der Struktur der Praxis um der Erkenntnis willen“ (Weniger 1953, 19). Diese letzte Stufe der Theorie begründet sich nicht aus der Notwendigkeit für die Praxis, sondern aus dem Strukturzusammenhang der Wissenschaften. Diesbezüglich muss sich zwar in der Intention des Theoretikers das praktische Anliegen der Erziehungswirklichkeit wiederfinden, jedoch nicht aus einer gemeinsamen Erfahrung heraus, sondern aus einem anderen Begründungszusammenhang – nämlich aus einem theoretischen Zusammenhang. Weniger beschreibt die enge Verschränkung und Bezogenheit beider Bereiche zueinander. In Zusammenhang mit der Trennung von wissenschaftlicher Theorie und Praxis erläutert Weniger eine organisatorische Notwendigkeit der Arbeitsteilung beider Bereiche, die sich aufgrund einer zunehmenden Differenzierung der pädagogischen Fragestellung ergibt. Diese Arbeitsteilung birgt auch die Gefahr der Verselbstständigung eines der beiden Bereiche, und diese Schwierigkeiten beschreibt Weniger, indem er sagt, dass „die Theorie den Charakter eines ideologischen Überbaus annehmen kann, der das Sosein eines pädagogischen Aktes rechtfertigen oder verdecken soll, der in Wirklichkeit ganz anders aussieht“ (Weniger 1953, 15). Genauso kann die Praxis nicht auf sich allein gestellt bleiben, da sonst die Erfahrung zu einem Gerede und einer Sammlung zufälliger Eindrücke verkommt. Die Erfahrung an sich sagt noch nichts über Richtigkeit und Gültigkeit aus, hierfür braucht es die Theorie. Wissen in diesem Zusammenhang lässt sich als pädagogische Theorie unterschiedlichen Grades beschreiben.

Nachdem nun auf das Verhältnis von Theorie und Praxis näher eingegangen wurde, soll die Struktur von Wissen nach Schütz und Luckmann (1975) herausgearbeitet werden.

Hierbei lässt sich der Wissenserwerb, wie schon zu Beginn von 2.2.1 *Theoretische Überlegungen zum Orientierungsrahmen* erläutert, „als [...] Vorgang in der inneren Dauer beschreiben. Wissenserwerb, als Sedimentierung von Erfahrungen, erfolgt in Situationen und ist biographisch artikuliert“ (Schütz & Luckmann 1975, 130). Da der Wissenserwerb ein Vorgang

in der inneren Dauer ist, artikuliert er sich in den Strukturen der subjektiven Zeit. Dabei konstituieren sich Erfahrungen durch Aufmerksamkeitszuwendung in sogenannte Zeiteinheiten, die bestimmt sind in Bewusstseinsspannung und deren Rhythmus. Der eigentliche Wissenserwerb erfolgt über die Sedimentierung von Erfahrungen, sodass die Bedingung der Situation auch die Bedingung des Wissenserwerbs ist. Des Weiteren ist der Wissenserwerb biographisch geprägt, sodass er eingefügt ist in die Gesamtbiographie eines Menschen (vgl. Schütz & Luckmann 1975, 130ff.). Die Grundelemente des Wissensvorrates „bestehen aus im Wissen um die Grenzbedingungen all solcher Erfahrungen, ein Wissen, das in jeder Erfahrung mehr oder minder automatisch mitgegeben ist“ (Schütz & Luckmann 1975, 144). Sie werden durch einzelne Erfahrungen bestätigt, modifiziert oder widerlegt. Eine Zwischenstellung zwischen den Grundelementen und den Inhalten des Wissensvorrates nimmt das Gewohnheitswissen ein. Dabei handelt es sich um Fertigkeiten bis hin zum Gebrauchswissen als Resultat von Erfahrungssedimentierung, wobei es, ähnlich wie Grundelemente, immer vorhanden ist. Es kann darauf automatisch zugegriffen werden (vgl. Schütz & Luckmann 1975, 144f.). „Die Elemente des Gewohnheitswissens [...] sind im Horizont des Erfahrungsablaufs mitgegeben.“ (Schütz & Luckmann 1975, 145) Damit nehmen die Grundelemente des Wissensvorrats und das Gewohnheitswissen eine Sonderstellung in der Struktur ein, da sie immer vorhanden und automatisch mitgegeben sind.

Nach Schütz & Luckmann (1975) lässt sich zusammenfassend festhalten, dass in jeder Situation, durch jede Erfahrung, die man macht, Wissen erworben wird. Mit diesem Prozess wird der Wissensvorrat immer weiter ausgebaut und gegebenenfalls aktualisiert. Das wiederum bedeutet, dass der Wissensvorrat von Person zu Person aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen und unterschiedlichen Wissens verschieden ist. Des Weiteren findet der Wissenserwerb in Handlungen, sozialen Beziehungen und Erfahrungen, die niemals abgeschlossen sind, statt. Der Wissensvorrat dient zur Bewältigung von subjektiv voraussehbaren Situationen.

In Zusammenhang mit dem Alltag und Handlungen gilt für Schütz & Luckmann (2017), dass Menschen handelnd eingreifen und durch das eigene Tun Veränderungen bewirken. Somit ist der Alltag jener Bereich der Wirklichkeit, in dem eine Begegnung zu den natürlichen und gesellschaftlichen Bedingungen als Bedingungen des eigenen Lebens gegeben ist. Das wiederum bedeutet, dass der Alltag als der Bereich menschlicher Praxis erfahren wird. Handlungen sind Handlungsabläufe, die von der Person aus geschehen und daher motivierend sind. Es sind also vorentworfene Erfahrungen. Das gilt für die meisten Situationen des täglichen

Lebens und für die meisten praktischen Zwecke. Dieser Handlungsentwurf bewirkt eine Veränderung in der natürlichen und sozialen Umwelt. In Zusammenhang mit Arbeit halten Schütz und Luckmann (vgl. 2017, 463) fest, dass der Handelnde arbeitet, wenn sie*er etwas Bestimmtes in der Umwelt bewirken möchte. Dagegen grenzen Schütz und Luckmann (vgl. 2017, 474) den Begriff **Einstellungen von Handeln** ab. Dabei sind die Einstellungen dem Handelnden zumeist nicht bewusst. Wenn es Handlungsergebnisse gibt, so können Einstellungen darüber wieder ins Bewusstsein gehoben werden. In einer Abfolge von Schritten bedeutet Handeln, dass zunächst Handeln entworfen, zweitens Entwürfe gewählt werden und drittens, dass die Wahl des Entwurfs auf eine Situation zurückgeht, die wiederum mehrere Entwürfe zur Wahl stellt. Dabei geht jedem Entwurf ein Interesse voraus und aus Interessen bilden sich Interessenszusammenhänge, die Planhierarchien entsprechen. Aufgrund von Zukunftsvorstellungen aus Interesse werden bestimmte Geschehen entworfen und mithilfe des subjektiven Wissensvorrates, der über die Durchführbarkeit des Entwurfs urteilt, auf die Möglichkeiten der Verwirklichung geprüft. Auf den Vorgang der Wahl wirken die Erfahrungen, die im Wissensvorrat des Handelnden vorhanden sind. In der Gegenwart des Wählens treten Wissen und Relevanz in Form von Einschätzungen der Durchführbarkeit und des Interesses an bestimmten Zukunftsmöglichkeiten auf. Der Handelnde hat nachgedacht und verschiedene Möglichkeiten abgewogen und trifft einen Entschluss, der als Willensakt verstanden wird. Jedes Handeln hat einen Beginn und ein Ende. Am Anfang steht der Entschluss zu handeln und am Ende präsentieren sich die Dinge nicht so wie am Anfang (vgl. Schütz und Luckmann 2017, 474).

In Bezug auf die **Interpretation** beziehungsweise der **Zuschreibung von Bedeutung** (siehe Abbildung 3), die dem Wissen zuteilwird, beschreiben Schütz & Luckmann (1975) die Interpretationsrelevanz, die unterschieden wird in eine „auferlegte“ und eine „motiviert“.

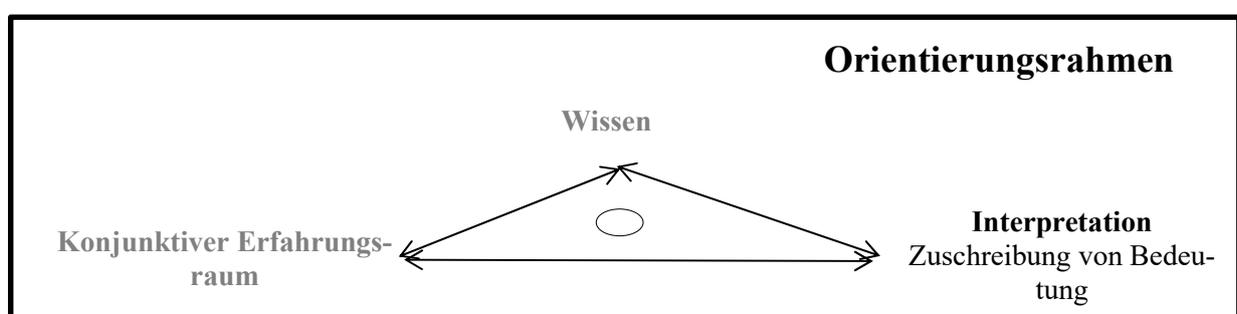


Abbildung 3: Theoretische Darstellung des Orientierungsrahmens in Zusammenhang mit der Interpretation beziehungsweise der Zuschreibung von Bedeutung

Um die „auferlegte“ Interpretationsrelevanz handelt es sich dann, wenn ein Thema sich routinemäßig mit hinreichend vertrauten und hinreichend bestimmten Elementen des Wissensvorrates deckt. Bei einer routinemäßigen Deckung ist die „Interpretation“ automatisch. „Falls jedoch das Thema zum Problem wird, besteht ein Motiv zur mehr oder minder expliziten, schrittweisen, ‚urteilenden‘ Auslegung. In diesem Fall handelt es sich um ‚motivierte Interpretationsrelevanz‘“. (Schütz & Luckmann 1975, 200) Ein Problem kann dann entstehen, wie schon zuvor beschrieben, wenn zwischen Thema und Wissenselement keine routinemäßige Deckung zustande kommt. Es kann aber auch dann entstehen, wenn zwar die Erfahrung in einen im Wissensvorrat vorhandenen Typus „hineinpasst“, aber der Typus zur Bewältigung der Situation nicht ausreicht. Des Weiteren kann etwas zum Problem werden, wenn zwei im Wissensvorrat fraglos mitbestehende Wissenselemente wechselseitig unverträglich sind (vgl. Schütz & Luckmann 1975, 203f.). Das bedeutet, dass sich die Interpretation und das Wissen wechselseitig bedingen, insbesondere, wenn es sich um eine „motivierte Interpretationsrelevanz“ handelt, denn dann muss eine Auslegung erfolgen, die wiederum Einfluss auf den Wissensvorrat hat. Diese Auslegung kann sich im konjunktiven Erfahrungsraum ereignen.

Der Begriff des **konjunktiven Erfahrungsraums** (siehe Abbildung 4) geht auf den Wissenssoziologen Karl Mannheim (1980) zurück.

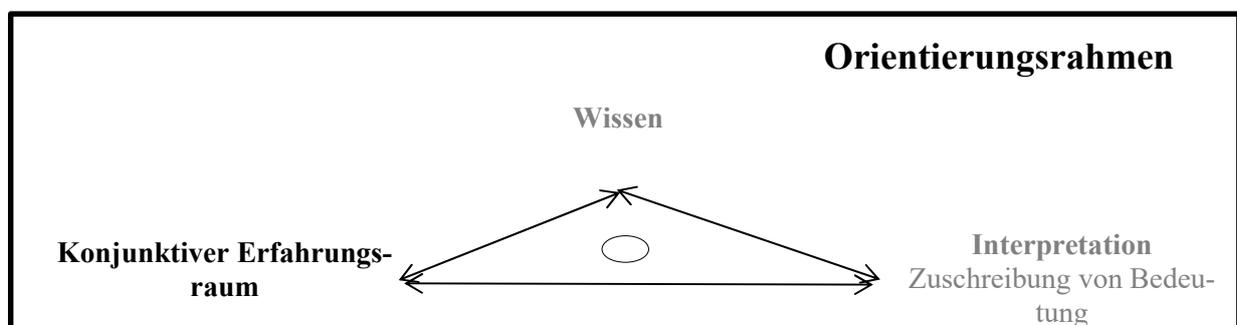


Abbildung 4: Theoretische Darstellung des Orientierungsrahmens in Zusammenhang mit dem konjunktiven Erfahrungsraum

Hierbei handelt es sich um fundamentale, existentiell bedeutsame Zusammenhänge. Sie bestimmen die Sozialisation von Individuen, die mit anderen geteilt werden kann. Beispielsweise können das milieu-, generations-, geschlechts- oder organisationsspezifische Erfahrungen sein. So ist die schulische Sozialisation ein konjunktiver Erfahrungsraum von Lehrpersonen. Konjunktive Erfahrungen können gemeinsame Erfahrungen von einer Realgruppe sein

oder Erfahrungen, die Individuen miteinander verbinden, ohne dass sich diese kennen müssen. Es könnten auch Erfahrungen mit Schule oder Lehrpersonen generell sein. Unabhängig vom Schulstandort oder in Bezug auf die Realgruppe könnten das Lehrpersonen an einem spezifischen Schulstandort sein, die sich gemeinsam für Schüler*innen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, einsetzen. Je nachdem, welche dieser konjunktiven Erfahrungen geteilt werden, hängt davon auch gewissermaßen das damit verbundene Wissen zusammen, da durch diese Erfahrungen einerseits Wissen erworben, aber auch der Wissensvorrat nach Schütz & Luckmann (1975) ausgebaut beziehungsweise aktualisiert wird. In Bezug auf die Interpretationsrelevanz spielt der konjunktive Erfahrungsraum insofern eine Rolle, als bei einer „motivierten“ Interpretationsrelevanz die Auslegung in diesem Erfahrungsraum ausgehandelt werden kann und somit diese mitbeeinflusst.

Aus dem zuvor dargestellten Orientierungsrahmen, der sich aus Wissen, Interpretation und dem konjunktiven Erfahrungsraum, die sich gegenseitig bedingen, ergibt, können Handlungsmöglichkeiten (siehe Abbildung 5) abgeleitet werden.

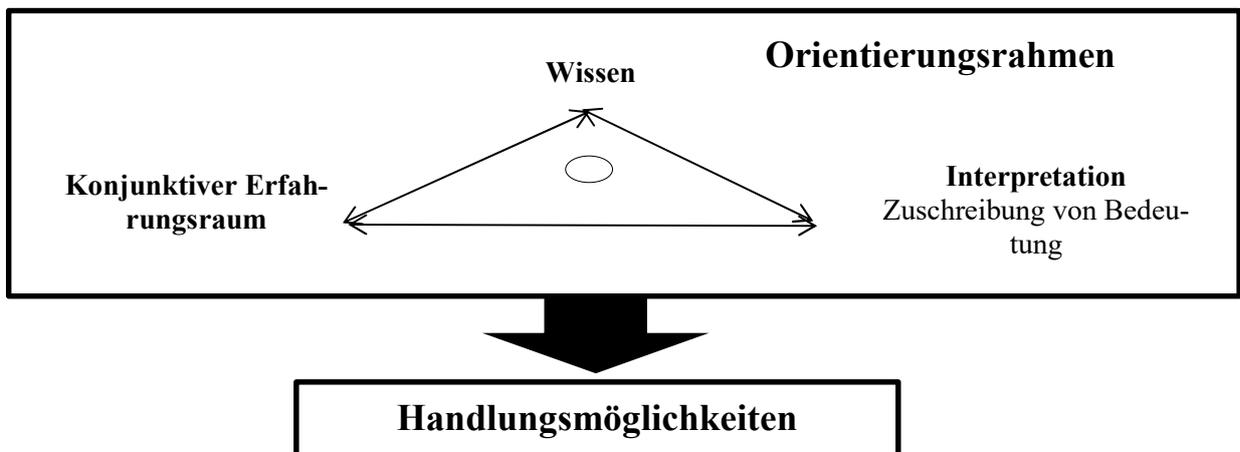


Abbildung 5: Theoretische Darstellung des Orientierungsrahmens und der Handlungsmöglichkeiten

2.2.2 Theoretische Überlegungen zu den Handlungsmöglichkeiten anhand eines Beispiels

Diese Handlungsmöglichkeiten können sich einerseits auf konkrete Handlungen und andererseits auf schulorganisatorische Möglichkeiten beziehen. Als Beispiel zum Verständnis wird hypothetisch auf eine Lehrperson eingegangen, die einer pädagogischen Förderdiagnose eine Zuschreibung an Bedeutung zukommen lässt aufgrund des Wissens, das diese Lehrkraft im Rahmen einer Fortbildung erworben hat. Des Weiteren ist diese Zuschreibung an Bedeutung,

aber auch das Wissen darüber, ein kollektiv Geteiltes, da es vom Kollegium als bedeutsam gesehen wird und eben ein geteiltes Wissen ist. Daher sind das Wissen und die Interpretation eingebettet in einen konjunktiven Erfahrungsraum. Aus dieser Orientierung an einer pädagogischen Förderdiagnose erfolgen Handlungsmöglichkeiten, die darin bestehen können, einen eigenen Förderplan für Schüler*innen zu entwickeln, der wiederum von den beteiligten Lehrpersonen sowohl im Unterricht als auch möglicherweise in Förderkursen umgesetzt wird. Je nachdem, welche Lehrperson es ist und in welchem Setting sich diese Lehrperson befindet, können wiederum konkrete Handlungen abgeleitet werden, wie zum Beispiel eine Differenzierung im Unterricht.

Der Orientierungsrahmen und die daraus abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten ergeben gemeinsam den Handlungsrahmen.

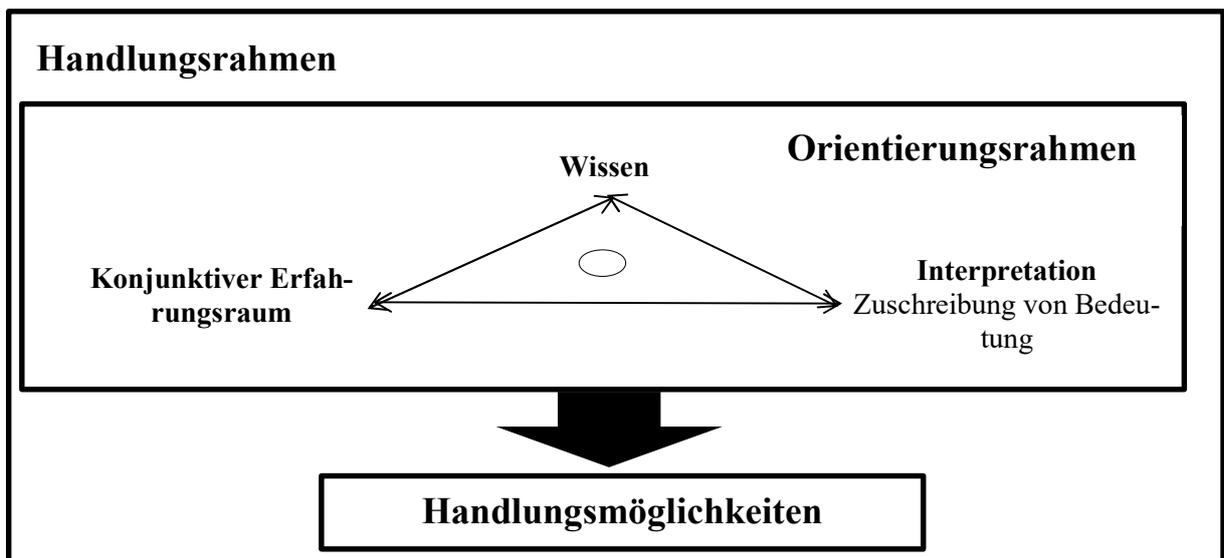


Abbildung 6: Theoretische Darstellung des gesamten Handlungsrahmens

2.2.3 Handlungsrahmen und Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten

In Zusammenhang mit den Forschungszielen und den Forschungsfragen stellt sich, beziehungsweise auf die theoretische Darstellung des Handlungsrahmens, die Frage, wie Lehrpersonen ihren Handlungsrahmen in Verbindung mit Schüler*innen, die Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten aufweisen, konstruieren. Welches Wissen dokumentiert sich im Rahmen des Datenmaterials bei den Lehrpersonen? Damit verbunden ist die Frage nach mögli-

chen Interdependenzen oder Differenzen zwischen dem pädagogischen und dem wissenschaftlichen Diskurs. In Zusammenhang mit der Interpretation und der Zuschreibung von Bedeutung eröffnet sich die Frage, welchem Wissen Bedeutung zugeschrieben wird. Des Weiteren ergibt sich die Fragestellung, ob sich aufgrund der Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben „motiviert Interpretationsrelevanz“ im Sinne von Schütz & Luckmann (1975) im Datenmaterial der Lehrpersonen dokumentieren und welchen Einfluss diese „motivierten Interpretationsrelevanz“ für den Orientierungsrahmen und die abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten haben. Wie schon unter 2.2.1 *Theoretische Überlegungen zum Orientierungsrahmen* in Zusammenhang mit dem konjunktiven Erfahrungsraum erörtert, teilen Lehrpersonen einen konjunktiven Erfahrungsraum. Dabei kann die Frage aufgeworfen werden, welches Wissen in diesem konjunktiven Erfahrungsraum geteilt wird und welchem Wissen Bedeutung zugeschrieben wird. Bei einer „motivierten Interpretationsrelevanz“ eröffnet sich die Fragestellung nach deren Aushandlung innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums. Aufgrund des dokumentierten Orientierungsrahmens stellt sich die Frage nach den Handlungsmöglichkeiten in Zusammenhang mit Schüler*innen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben. Aus der Rekonstruktion des Orientierungsrahmens und den Handlungsmöglichkeiten aus dem Datenmaterial der Lehrpersonen ergibt sich der Handlungsrahmen, der sich aufgrund der Fragestellung auf Schüler*innen, die Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten haben, bezieht.

2.3 Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten

In diesem Abschnitt wird einerseits ein Fokus auf die historische Einbettung der Thematik, die theoretische Annäherung an den Begriff und die Verortung des Diskurses im globalen Raum dargestellt. Andererseits wird die schulische Perspektive auf Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten in den Blick genommen.

2.3.1 Historische Einbettung der Thematik

Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten sind eingebettet in einen über Jahrzehnte andauernden historischen Diskurs, auf den nun näher eingegangen wird. In Zusammenhang mit diesem Diskurs kann auf Müller (1977) verwiesen werden. Er benennt drei Etappen der deutschen „Legasthenieforschung“¹⁰, die etwa 1950 begonnen hat. Die erste Etappe wird als „Etappe der kindzentrierten Forschung“ benannt, die durch klinische Einzelfallstudien und die Auswertung kleiner Stichproben gekennzeichnet ist und bis Mitte der 1960er Jahre angedauert hat. Die zweite Etappe, die Etappe der „theoretischen Ursachenforschung“, lässt sich durch großangelegte empirische Vergleichsuntersuchungen beschreiben. Die Ursachenforschung hat bis heute einen wesentlichen Stellenwert im Bereich der Forschung der Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. Als dritte Etappe benennt Müller (1977) die Etappe der „pragmatischen Forschung“, die sich aufgrund der Kritik an der Ursachenforschung entwickelt hat. Damit sollte eine Neuorientierung der Forschung hin zu praxisnahen Zielen erfolgen. Als Ziele werden von Müller (vgl. 1977, 243) Untersuchungen zur Schriftsprache, zum aktuellen Lese- und Schreibverhalten, Weiterentwicklung diagnostischer Verfahren, Überprüfung bereits entwickelter Arbeitsmittel und Methoden sowie systematische Entwicklung neuer Medien und Methoden genannt. Zimmermann (1980) verschreibt es sich selbst, einen Beitrag zur Überwindung der Kluft zwischen Theorie und Praxis in seinem Werk zu liefern. Hierbei wird auf Schlee (1976) verwiesen, der in seiner Kritik am Legastheniekonzept besonders auf die Legasthenieforschung eingeht und diese als wenig theoriegeleitet beschreibt. Aufgrund der Erforschung der Ursachen und der damit verbundenen Therapieansätze, die als zahlreich angeführt werden, vergleicht Zimmermann diese mithilfe von Schlee (1976), der diese Maß-

¹⁰ Da Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten in den „Legastheniediskurs“ eingebettet sind, wird hier im Folgenden über Legasthenie im historischen Kontext geschrieben. Die begriffliche Verwendung Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und die damit verbundene Sichtweise werden in der *theoretischen Annäherung an den Begriff Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten* (2.3.2) näher erläutert.

nahmen mit einem „Warenhauskatalog“ vergleicht, die zur Behebung einer bestimmten Lernstörung dienen sollen. In weiteren Ausführungen wird die medizinische Sicht auf „Legasthenie“ von Zimmermann (1980) beschrieben, die als Störung im Sinne einer Krankheit dargestellt wird. Mit 1951 wird ein Wendepunkt in der Geschichte der Legasthenieforschung markiert, der durch Maria Linder eingeleitet wird. Ihre Definition von Legasthenie, die bis heute Verwendung findet, ist:

„Unter Legasthenie verstehen wir eine spezielle, aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des selbstständigen orthographischen Schreibens) bei sonst intakter (oder im Verhältnis zur Lesefähigkeit) relativ guter Intelligenz“ (Linder 1951, 133).

Unter dem Begriff des Diskrepanzkriteriums spielt diese Definition im aktuellen Diskurs immer noch eine wesentliche Rolle, auf die im Unterkapitel 2.3.2 *theoretische Annäherung an den Begriff Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten* weiterführend eingegangen wird. Des Weiteren führte Linder schon damals an, dass ungünstige Schulverhältnisse, wie „schlechte Schulmethoden oder offensichtlich gestörte Lehrer-Schülerbeziehungen“ (1951, 100) als Ursachen mitberücksichtigt werden müssten. In diesem Zusammenhang wird von einem „Teufelskreis“ gesprochen. Dieser Zusammenhang wurde unter anderem von Valtin (1973) und in dem vielzitierten Buch: „Teufelskreis Lernstörungen“ von Betz und Breuninger (1987) dargestellt. Nachdem die Definition von Linder (1951) sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Bereich weitgehend akzeptiert war, wurde das Problem im Laufe der 1960er Jahre immer populärer. Das zeigte sich an einer ständig steigenden Anzahl an wissenschaftlichen Untersuchungen und auch die Öffentlichkeit und Schulbehörden zeigten Interesse an diesem Thema. Mit Valtin (1973) erfolgte eine Wende in der Legasthenie-Forschung mit dem Ziel, „monokausale Erklärungsversuche immer mehr zugunsten multikausaler Theorien“ aufzugeben (Valtin 1973, 51). In diesem Zusammenhang kann Angermaier (1970, 1974) herangezogen werden, der 700 Untersuchungen zur Legasthenie sichtet und unter den Aspekten der begrifflichen Klärung, der vermuteten körperlichen Ursachen, der Begabungsstruktur und des Umwelt-Einflusses analysierte. Aus dieser Untersuchung wurde bereits 1970 als Ergebnis dargestellt, dass die These einer isolierten Legasthenie nicht haltbar ist.

Trotz dieser Erkenntnisse wurde dieses Konzept weiter forciert und darauf baute eine ganze Reihe bildungspolitischer Entscheidungen auf. Eine der wohl am gravierendsten gesehenen

Entscheidungen war, dass man nur den isolierten Legastheniker*innen, nicht aber den Rechtschreibschwachen, die auch in der Intelligenz und in anderen Schulleistungen als schwach bezeichnet wurden, Förderunterricht und andere Privilegien (wie zum Beispiel eine Verbesserung der Noten) zugestand. Diese Entscheidung hat noch bis heute Auswirkungen auf das österreichische Bildungssystem, da immer noch nicht alle Schüler*innen Förderangebote in Anspruch nehmen können.

Durch die häufig zitierte Arbeit von Valtin (1970; 1973) wurde Legasthenie als ein „Phänomen sozialer und kultureller Benachteiligung“ erkannt. Daraus wurde die Schlussfolgerung gezogen, „daß durch eine systematische vorschulische Erziehung, die frühzeitig hemmende Milieueinflüsse kompensiert, in vielen Fällen dem Entstehen einer Legasthenie vorgebeugt werden kann“ (Valtin 1973, 216). Damit wurde eine Forschungsperiode eingeleitet, die als „neue Legasthenieforschung“ nach Schlee (1976, 6) oder als „moderne Legasthenieforschung“ nach Dummer (1977) bezeichnet wurde. Zimmermann (1980) beschreibt den Unterschied zwischen diesen beiden Ären in folgenden Worten: „Während die alte Definition von nicht näher bezeichneten hohen Diskrepanzen zwischen Lesen und/oder Rechtschreiben einerseits und Intelligenz und/oder anderen Schulleistungen andererseits ausging, die trotz familiärer und schulischer Förderung bestehen sollten, ging das neue Konzept von nur mehr geringen solchen Diskrepanzen aufgrund soziokultureller Determinanten aus. Die moderne Forschung untersuchte also im Grund mit ihren Auswahlkriterien einen anderen Sachverhalt als die alte Forschung.“ (Zimmermann 1980 24f.)

In diesem Zusammenhang kann Dummer (1977) zitiert werden, die in Gedanken zwei Gruppen rechtschreibversagender Kinder unterscheidet, nämlich eine Gruppe, die sich durch eine „isolierte Lese-Rechtschreibschwäche“ mit deutlicher Intelligenz-Diskrepanz und eine „allgemeine Lese-Rechtschreibschwäche“ mit allgemeinem Schulversagen infolge belastender Milieufaktoren auszeichnen. Auf die erste Gruppe bezog sich eben die zuvor erläuterte „ältere Legasthenieforschung“ (1. Etappe nach Müller 1977) und auf die zweite Gruppe die „moderne Legasthenieforschung“ (2. Etappe bei Müller 1977). Durch diese Unterscheidung sind aber auch die Ergebnisse der ersten Gruppe durch die der zweiten nicht unbedingt zu widerlegen, da sie sich auf verschiedene Forschungsinhalte beziehen.

Aus dieser Gruppenbildung lässt sich die Frage ableiten, welche Gruppen von Legastheniker*innen für förderungsbedürftig gehalten wurden. Die damalige Förderungspraxis zeigte,

dass die Gesellschaft eindeutig jene Schüler*innen bevorzugte, bei denen eine isolierte Legasthenie vermutet wurde und somit Schüler*innen, die dem Diskrepanzkriterium nicht entsprachen, von Förderangeboten ausschloss.

In der Literatur zur traditionellen Legasthenieforschung lassen sich immer wieder Uneinigheiten bezüglich einer als gültig zu betrachtenden Definition und uneinheitliche Terminologien (siehe *Einleitung*) finden. Seit etwa 1975 wurde das Legastheniekonzept aus verschiedenster Sicht kritisiert (Weinert 1977, Scheerer-Neumann 1977). Die Folgen dieser Kritik beschreibt Scheerer-Neumann (1977, 7) damit, dass auf der einen Seite das „klinische Legastheniesyndrom“ aufgegeben wurde und auf der anderen Seite im schulischen Kontext die Verpflichtung entstand, eine „spezifisch behinderte“ Teilpopulation lese- und rechtschreibschwacher Kinder gesondert zu fördern, anstatt den eigentlichen Bildungsauftrag zu erfüllen, der darin bestehen würde, alle Schüler*innen in den Kulturtechniken zu unterrichten.

Durch die heftige Kritik an der traditionellen Legasthenieforschung war es eine Zeit lang still um dieses Phänomen geworden. Erst in den Neunzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts erlebte die Erforschung der Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten einen Aufschwung. Sie ist bis heute ein interdisziplinäres Forschungsfeld, das immer wieder neue Ansätze und Erkenntnisse hervorbringt. Die weiteren Forschungen zu den Prozessen der Lese-/Rechtschreibentwicklung tragen wesentlich dazu bei, die Schwierigkeiten besser zu verstehen und adäquate Interventionsmöglichkeiten zu entwickeln.

Leider ist es bis heute noch nicht selbstverständlich, dass alle Schüler*innen soweit in den Kulturtechniken unterrichtet werden, dass der Bildungsauftrag der Schule als erfüllt angesehen werden kann. In diesem Zusammenhang kann nochmals auf die PISA-Ergebnisse 2018 verwiesen werden, die zeigen, dass sich 24 % der österreichischen Jugendlichen in der Lese-Risikogruppe befinden und somit Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache haben (vgl. Suchań, Höller & Wallner-Paschon 2019, 45) (siehe *Einleitung* und Kapitel 1.2 *Bildungswissenschaftliche Relevanz*).

Aus der geschichtlichen Genese entwickelten sich verschiedene Perspektiven der unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen zu Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten, die nun näher erläutert werden.

2.3.2 Theoretische Annäherung an den Begriff Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten

Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten werden aus verschiedenen Perspektiven von unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen betrachtet. Selbst die Begrifflichkeit wird in diesen unterschiedlichen Disziplinen unterschiedlich verwendet. Je nach wissenschafts- und erkenntnistheoretischem Zugang wird unter Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten etwas anderes verstanden. Daraus ergeben sich Konsequenzen für Diagnostik, Förderung und Beratung (vgl. Daum 2003, 255).

In einer **medizinisch orientierten Sichtweise**, wie sie unter anderem von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) im Rahmen der „Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandten Gesundheitsprobleme“ (ICD=International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) beschrieben wird, definiert sich die dort genannte Lese-Rechtschreibstörung als „umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81)“ (Krollner & Krollner 2019). In einer psychologisch ausgerichteten Definition wird dann von einer Lese-Rechtschreibstörung gesprochen, wenn folgende Kriterien erfüllt sind:

- „eine lernspezifische Minderleistung
- ein IQ über 70
- eine bedeutsame Diskrepanz zwischen den allgemeinen Lern- und Leistungsmöglichkeiten. Dies wird mithilfe eines Intelligenztests und der schulischen Teilleistungen ermittelt“ (Hasselhorn, Mähler & Grube 2008, 796).

Nach dem „Diagnostischen und Statistischen Manual Psychischer Störungen“ (DSM-5), das von der American Psychiatric Association (APA) herausgegeben wird, besteht eine „spezifische Lernstörung“ darin, dass schulische Fertigkeiten sich nicht normal entwickeln trotz eingesetzter Interventionen und dass somit diese Fertigkeiten wesentlich unter den Niveaus liegen, die aufgrund des Alters der Person zu erwarten wären (vgl. Mähler & Gruber 2018, 624). Das Wort „spezifisch“ weist darauf hin, dass diese Lernstörung nicht allein durch alternative Störungen, wie zum Beispiel Seh- oder Hörstörungen, oder durch Umweltbedingungen, wie Unterrichtsbedingungen, erklärbar ist.

Das oben beschriebene Diskrepanzkriterium erfährt in einigen Studien eine negativ ausgerichtete Resonanz, da Ergebnisse diverser Studien (u. a. Metz, Marx, Weber, Schneider 2003; Francis et al. 2005; Stanovich 2005; Ehler, Schroeders & Fritz-Stratmann 2012) zeigen, dass

Kinder mit Lese-/Rechtschreibproblemen unabhängig vom Intelligenzniveau dieselben Defizite zeigen. Aus diesen Ergebnissen kann man schließen, dass eine begriffliche Differenzierung in „Lese-Rechtschreibstörung“, „Lernschwäche“ und „Lernbehinderung“ nicht notwendig ist. Dieser Krankheits- beziehungsweise Störungsbegriff in Bezug auf die Lese-Rechtschreibstörung wurde – wie schon im vorigen Kapitel beschrieben – von einigen Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen generell abgelehnt (Zimmermann 1980; Bühler-Niederberger 1991; Scheerer-Neumann 2002). Es wird sogar von der Gefahr der Pathologisierung und der Stigmatisierung der Betroffenen als Kranke im Sinne einer unheilbaren Unzulänglichkeit gesprochen. Daher wird Lese-Rechtschreibschwäche definiert als Lese-Rechtschreibleistungen am unteren Ende der Normalverteilung. Somit befinden sich die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten der betroffenen Menschen auf einer Dimension, das heißt, es gibt bessere und schlechtere Leser*innen und Schreiber*innen (vgl. Steinbrink & Lachmann 2014, 53). Für das pädagogische Handeln bedeutet dies, dass „alle Kinder mit (besonderen) Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und der Rechtschreibung [...] ein Recht auf eine gezielte und qualifizierte Förderung“ haben (Schenk 2007, 260) und daher jeder Definitionsversuch der sogenannten Legasthenie beziehungsweise Lese-/Rechtschreibschwäche für den schulischen Alltag überflüssig wird. Die Autorin schließt sich dieser Sichtweise an und möchte mit der Begriffsdeklaration „Personen, die **Lese-/Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS)** aufweisen“, ausdrücken, dass es sich hier um Personen handelt, die Schwierigkeiten in der Schriftsprache haben, ohne dass eine weitere Differenzierung nötig wäre. Des Weiteren bezieht diese Begrifflichkeit auch das Umfeld mit ein in Abgrenzung zur Begriffsdeklaration Lese-/Rechtschreibschwäche, die vor allem die Schwäche in der Person sieht und daher auch die kompensatorischen Möglichkeiten dort verortet.

Aus dem **medizinisch-psychologischen Paradigma** stellt die Beforschung der Ursachenzuschreibung einen wesentlichen Schwerpunkt dar. Daher soll kurz auf diese eingegangen werden.

Zur Ursache der Lese-Rechtschreibstörung gibt es verschiedene historische und rezente Theorien. Als Folge genetischer Faktoren lässt sich ein enger Zusammenhang zwischen Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und einer abweichenden Verarbeitung visuell-auditiver Informationen im Gehirn nachweisen (vgl. Klicpera et al. 2003, 161f.). Lang andauernde Beein-

trächtigung des peripheren Hörorgans durch zum Beispiel häufig auftretende Mittelohrentzündungen und nicht oder spät erkannte Schwerhörigkeit führen zu ähnlichen Entwicklungsverzögerungen. Auch Augenprobleme, wie das verdeckte Schielen oder Fehlsichtigkeit, können als Ursache für Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten infrage kommen (vgl. Kalmár 2016, 13f.). Des Weiteren stellen auch beeinträchtigte Lern- beziehungsweise Informationsverarbeitungsprozesse eine unmittelbare Erklärung für Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten dar. Diese Beeinträchtigungen sind genetisch bedingt. Sie wirken sich auch auf die Entwicklung des Nervensystems aus und sind somit neurologische Ursachen (vgl. Klicpera et al. 2003, 162). Des Weiteren werden Wahrnehmungsverarbeitungsprobleme genannt. Dazu gehören einerseits auditive Wahrnehmungsschwächen und/oder ein Rückstand in der Entwicklung der Sprachwahrnehmung (vgl. Klicpera et al. 2003, 181; Kalmár 2016, 13f). Eine weitere Ursache wird in angeborenen Defiziten im Bereich der Sprachlautverarbeitung gesehen, die auch die wahrscheinlich größte wissenschaftliche Evidenzbasis verzeichnen kann. Die Fähigkeit, mit Sprachlauten hantieren zu können, wird mit dem Begriff „phonologische Bewusstheit“ bezeichnet (Ligges 2007, 238). Es gibt empirische Hinweise (Landerl, Linortner & Wimmer 1992; Klicpera & Humer, u.a. 1993), dass die Ausprägung der phonologischen Bewusstheit bis zu einem gewissen Grad die Leistungen beim Schriftspracherwerb voraussagen kann und somit ein wichtiges Indiz für den erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache darstellt. Es gibt jedoch auch Studien und theoretische Auseinandersetzungen (Paudel 2009; Valtin 2012; Gorcecki & Landerl 2015), die die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit als Prädiktor für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb abschwächen beziehungsweise diese als Konstrukt sehen. Aus der Beschreibung der Ursachen wird deutlich, dass Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten ein komplexes Phänomen darstellen.

Aus dieser Perspektive werden diverse Konzepte und Trainingsmethoden angeboten, die für Schüler*innen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben aufweisen, in Verbindung mit einer (außer-)schulischen Förderung eingesetzt werden können.

Eine weitere theoretische Perspektive stellt das **lern- und entwicklungstheoretische Paradigma** dar. Hierbei werden Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten im Kontext der kindlichen Entwicklung interpretiert. Mitte der 1980er Jahre wurden erste Modelle entwickelt, die das Schriftsprachlernen als einen in sich gegliederten und strukturierten Prozess beschreiben und die bis heute in Verwendung sind (u.a. Frith 1985; Scheerer-Neumann 1997; Hofmann 2017).

Diagnostische Analyseverfahren, wie zum Beispiel das Verfahren für die Diagnose der Leseentwicklung von Niedermann und Sassenroth (2017) und die Oldenburger Fehleranalyse (Thomé & Thomé 2017), die die Rechtschreibentwicklung anhand von freien Texten erfasst, ermöglichen es, Lese- und Schreibfehler unter neuen Gesichtspunkten zu interpretieren. Dadurch werden Einsichten in die Struktur der Schriftsprache durch Fehler offengelegt. Der Rückgriff auf diese Modelle ermöglicht es, Fehler im Sinne einer bestimmten Phase des Schriftsprachlernens zu interpretieren, die eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Schrift verdeutlicht. Aus dieser Perspektive werden schriftsprachliche Leistungen von Schüler*innen auf die individuelle Entwicklung in der Schriftsprache ausgerichtet. Die motivationalen und affektiven Einstellungen der Schülerin*des Schülers gehören aus dieser Sicht gleichermaßen beachtet.

Ein weiterer Ansatz ist die **systemisch-konstruktivistische Perspektive** auf Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten, die sich auch für den Erwerb und Gebrauch der Schriftsprache etabliert hat (Balhorn & Brügelmann 1995; Meixner & Müller 2004). Aus dieser Perspektive gelingt es der allgemeinbildenden Schule nicht, an den mitgebrachten Konstruktionen zur Schriftsprache der Schüler*innen anzuknüpfen (vgl. Werning 2007, 135f.). Ein Grundsatz dieses Ansatzes ist es, dass es nicht um isolierte Phänomene wie zum Beispiel Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten, sondern um Wechselwirkungen in sozialen Kontexten geht. Eine professionelle pädagogische Beobachtung hat aus dieser Perspektive sowohl den Beziehungsaspekt zwischen Individuum und Lebenswelt als auch zwischen den Anforderungen an die Lese- und Rechtschreibkompetenzen und den Bedingungen, unter denen die Schüler*innen daran teilhaben, im Blickfeld. Im Rahmen der Masterarbeit der Autorin (2019) wurden Legasthienethérapeut*innen über die Förderung von Schüler*innen interviewt. Dabei wurde in den Interviews einerseits dieser Beziehungsaspekt, aber auch die individuelle Förderung, die es aus der Sicht der Therapeut*innen den Klient*innen ermöglichen sollte, an den individuellen Lese- und Rechtschreibkompetenzen aufzubauen, beschrieben.

In Anlehnung an Werning (2002) und unter Einbeziehung dieses Paradigmas können Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten als gestörte Beziehungsmuster begriffen werden. Er beschreibt den Zusammenhang zwischen der Niveaustufe, auf denen eine Schülerin*ein Schüler individuelles Wissen in der Schriftsprache hat, und unter welchen Bedingungen und wie es ihr*ihm bisher möglich war, dieses individuelle Wissen auf die sozial konstruierten Wissenswelten

von expliziten und impliziten Regeln der Schriftsprache und deren Gebrauch zu beziehen, der diese gestörten Beziehungsmuster verursachen kann (vgl. Daum 2003, 272).

Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive des Lernens können Dysfunktionalitäten entstehen, wenn die Lernprozesse durch die Trivialisierung von Lehrprozessen, das heißt, wenn diese in einseitiger Form von Seiten der Lehrkraft initiiert werden, behindert werden. Lernprozesse der Schüler*innen können durch subjektive Regeln und Erfahrungen, Vorerfahrungen und individuelle Verständniszugänge, die aus den kontextuellen Verschachtelungen der bisherigen Wirklichkeitskonstruktionen entstehen, heraus bestimmt werden (vgl. Werning 2007, 135). Dies wird auch im Rahmen verschiedener Studien bestätigt (u.a. Begemann 1996; Werning 2002).

Im Rahmen des **interaktionstheoretischen Paradigmas** können Lernschwierigkeiten als Ergebnis eines Interaktionsprozesses verstanden werden, in dem die lernende Person die gestellten normativen Anforderungen nicht im entsprechenden Ausmaß bewältigen kann. Lehrpersonen definieren dieses Lernverhalten als normabweichend beziehungsweise nicht angemessen. Aus der Perspektive dieses Paradigmas spielt der Stigmatisierungsansatz, der aus der soziologischen Theorie des Symbolischen Interaktionismus stammt, eine wesentliche Rolle (vgl. Benkmann 2007, 81 ff.).

Ein weiterer theoretischer Ansatz zur Erklärung von Lernschwierigkeiten stellt die **soziokulturelle Benachteiligung** dar, die in manchen Werken als Ursache für Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten angeführt wird (Kalmár 2016; Klicpera, Schabman & Gasteiger-Klicpera 2003). Diesbezüglich wird hervorgehoben, dass die sozioökonomischen Verhältnisse ein grober Indikator dafür sein können, um Risikogruppen zu identifizieren und entsprechende Unterstützungen so früh wie möglich zu gewährleisten (vgl. Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera 2003, 187). Hierbei kann auf den Begriff Literacy verwiesen werden, der nach Zell (2016) ein „Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur“ ist (Zell 2016, 70). In diesem Zusammenhang sollen erste Literacy-Erfahrungen den Kindern im elementarpädagogischen Bereich ermöglicht werden.

Im **schulsystemischen Paradigma** trägt das Entscheidungshandeln im Interesse des Systems Schule zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Lernschwierigkeiten bei (vgl. Orthmann

Bless 2007, 103). In diesem Zusammenhang soll auf die Leistungsbeurteilung verwiesen werden, die zwar einen Nachteilsausgleich für Personen mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten vorsieht, jedoch in der Sekundarstufe zumeist so beschaffen ist, dass alle Lernenden vor die gleichen Aufgaben gestellt werden und somit alle dieselben Anforderungen erfüllen müssen. Die auftretenden Leistungsdifferenzen, die sich durch die Individualität ergeben, werden in Form der Notenskalen verdeutlicht. Das bedeutet, dass bei Bestehen des Nachteilsausgleichs zwar keine negativen Noten, jedoch im Sinne des Systems zumeist auch keine guten Noten in Zusammenhang mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten vergeben werden (vgl. Tillmann & Vollstädt 2000).

Eine weitere Perspektive stellt die **inklusionspädagogische Perspektive** dar, die sich als weiterführende Entwicklung versteht. Denn durch die Bedeutsamkeit des Diskrepanzkriteriums und der damit verbundenen Förderungspraxis in den 1980er Jahren gab es schon damals eine vehemente Welle der Kritik aus der Sonder- und Heilpädagogik. Diesbezüglich kann auf Werke verwiesen werden, die sich aus der Perspektive dieser Disziplin dem Thema annahmen (Grissemann & Kobi 1977; Grissemann 1996; Werning 2002; Walter & Wember 2007). Die Forderung, die mit der Kritik einherging, bezog sich darauf, dass alle Schüler*innen das Recht auf Förderung haben sollten und nicht wie bisher nur jene, die dem Diskrepanzkriterium entsprachen. Diesbezüglich wurde auch auf die Forschungsansätze verwiesen, die als Grundlage das Diskrepanzkriterium verwendeten und aus der Sicht der Kritiker*innen durch diese Unterscheidung eine sehr eingeschränkte Gültigkeit hatten. In Verbindung mit der bildungspolitischen Forderung nach Inklusion erlebt dieser Anspruch in Zusammenhang mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten eine Renaissance, der sich vor allem in der Literatur zu Inklusion und dem Deutschunterricht finden lässt (u.a. Hennies & Ritter 2014; Olsen & Hochstadt 2019). Dort lassen sich didaktische Überlegungen zur Umsetzung von Unterricht in heterogenen Klassen finden, die den Fokus auf Heterogenität im Allgemeinen legt. Sie stehen daher in enger Verbindung mit dem Plädoyer von Gerlach (2015), der eben die Förderung im Unterricht statt in Förderkursen hervorhebt.

Medizinisch-psychologisch orientierte Sichtweise	Lern- und entwicklungstheoretische Paradigma	Systemisch-konstruktivistische Perspektive
<ul style="list-style-type: none"> • Klassifikation zur Abgrenzung • Ursachenzuschreibung • diverse Konzepte und Trainingsmethoden 	<ul style="list-style-type: none"> • Es werden Modelle entwickelt, die das Schriftsprachlernen als einen in sich gegliederten und strukturierten Prozess beschreiben. • Fehler werden im Sinne einer Phase des Schriftsprachenlernens interpretiert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es gelingt der all-gemeinbildenden Schule nicht, an den mitge-brachten Wirklichkeits-konstruktionen der Schüler*innen anzu-knüpfen. • Für die Entwicklung pädagogischer Förder-ansätze sollten als Grundlage verschiedene Integrationsniveaus der Person im Kontext der Lebenswelt in ihrer wechselseitigen Ver-bundenheit beachtet werden.
Interaktionstheoretische Paradigma	Ansatz der soziokulturellen Benachteiligung	Schulsystemische Paradigma
<ul style="list-style-type: none"> • Lernschwierigkeiten können als Ergebnis eines Interaktionsprozesses verstanden werden, in dem die lernende Person die gestellten normativen Anforderungen nicht im entsprechenden Ausmaß bewältigen kann. • Der Stigmatisierungs-ansatz spielt eine wesentliche Rolle. 	<ul style="list-style-type: none"> • wird unter anderem als Ursache für Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten genannt. • Ermöglichung von Literacy-Erfahrungen im Rahmen des Besuches des Kindergartens 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Entscheidungs-handeln trägt im Interesse des Systems Schule zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Lernschwierigkeiten bei. • Leistungsbeurteilung erfolgt nicht im Sinne eines Nachteilsausgleichs.
Inklusions-pädagogische Perspektive		
<ul style="list-style-type: none"> • versteht sich als weiterführende Entwicklung. • Es lassen sich erste didaktische Überlegungen zur Umsetzung von Unterricht in heterogenen Klassen finden. 		

Tabelle 1: Übersicht der unterschiedlichen Paradigmen der Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten

In Zusammenhang mit den verschiedenen Paradigmen stellt sich die Frage nach der diskursiven Gestaltung im globalen Raum, weshalb nun darauf eingegangen werden soll.

2.3.3 Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten – Verortung der Paradigmen im globalen Raum

Die Forschung im globalen Raum unterliegt vor allem dem medizinisch-psychologischen Paradigma. Dort lassen sich Erkenntnisse und Studien zu den Themenbereichen Genetik, Ursachenbeschreibung, neurologische Faktoren, entwicklungspsychologische Grundlagen, phonologische Bewusstheit et cetera finden (u. a. Beaton 2004; Shankweiler 2012; Snowling, Gooch & Henderson 2012; Skeide et al. 2014; Goswami 2015).

Des Weiteren finden sich immer wieder Arbeiten, die sich mit der Frage beschäftigen, wo Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten verortet werden können. Hier kann auf Alexander-Passe (2018) verwiesen werden, der sich mit der Frage „Should ‚development dyslexia‘ be understood as a disability or a difference?“ auseinandersetzt. Diese Zuordnung ist insofern relevant, als durch sie rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, die eben auch Personen, die Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten aufweisen, miteinschließen oder nicht. Das wird in Zusammenhang mit der *Inklusiven Perspektive auf die Beschulung von Schüler*innen* im Unterkapitel 2.4.1 nochmals aufgegriffen und näher erläutert. Aufgrund der Notwendigkeit einer Bezeichnung lassen sich im internationalen Diskurs auch Arbeiten finden, die sich mit den Konsequenzen auseinandersetzen. Als Beispiel kann der Beitrag von Riddick (2000) genannt werden, die den Zusammenhang zwischen Bezeichnung und Stigmatisierung unter besonderer Berücksichtigung von „Legasthenie“ erläutert. Ein weiterer Beitrag, der sich mit der Kennzeichnung und der damit verbundenen Diagnose aus der medizinisch-psychologischen Perspektive beschäftigt, ist „The lost children: The underdiagnosis of dyslexia in Italy. A cross-sectional national study“ (Barbiero et al. 2019).

Des Weiteren lassen sich auch qualitativ-empirische Studien finden, die sich auf Personen mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten beziehen. Diese Studien zeigen eine andere Perspektive auf das Forschungsfeld, nämlich die Sicht der Betroffenen (u.a. McNulty 2003; Armstrong & Humphrey 2008; Anderson 2009).

Ein weiterer Forschungszugang beschreibt Wege beziehungsweise Modelle, die der Verbesserung der Situation der Betroffenen dienen sollen und hier auch im Sinne von best-practice Beispielen Möglichkeiten im nationalen Fokus eröffnen (u.a. Johnson 2008; Reraki 2016).

Wie schon in der *Einleitung* erörtert, findet die Perspektive von Lehrpersonen Eingang in die wissenschaftliche Auseinandersetzung (u. a. Wadlington & Wadlington 2005; Washburn, Joshi & Binks-Cantrell 2011; Worthy, DeJulio, Svrcek et al. 2016). In diesen Arbeiten ist einerseits der Fokus auf das Wissen von Lehrkräften über Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten und andererseits auf die diesbezüglichen Perspektiven dieser Personengruppe gerichtet.

Die vorliegende Arbeit eröffnet in Bezug auf den Forschungszugang, die Auswertung der Daten und die damit verbundenen Ergebnisse eine neue Perspektive. Es wurde bewusst ein qualitatives Design gewählt, das offene Forschungsfragen bearbeitet, die durch die Erstellung der Daten durch die Teilnehmer*innen in Form von narrativ fundierten Interviews und Gruppendiskussionen beeinflusst werden. Des Weiteren orientiert sich die Arbeit an den Prinzipien der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack 2014), die im Rahmen der Auseinandersetzung mit dieser Thematik in der Form nicht durchgeführt wurde. Daher trägt diese Arbeit aus der Sicht der Autorin wesentlich dazu bei, die wissenschaftlichen Forschungszugänge zu Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten zu erweitern.

Da sich diese Dissertation mit dem pädagogischen Handlungsrahmen von Lehrpersonen auseinandersetzt, soll nun näher die schulische Perspektive auf Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten beschrieben werden.

2.3.4 Schulische Perspektive auf Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten

Im österreichischen Raum gibt es je nach Bundesland unterschiedliche schulrechtliche Rahmenbedingungen für Schüler*innen, die Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten aufweisen. Diese rechtlichen Unterschiede, die seitens der Autorin kritisch gesehen werden, werden aufgrund der Vielzahl und Unterschiedlichkeiten an dieser Stelle nicht näher ausgeführt. Die Datenerhebung findet im Wiener Raum statt und daher wird auf die schulpraktische Annäherung in Bezug auf die Rahmenbedingungen in Wien eingegangen.

2.3.4.1 Schulpraktische Annäherung an den Begriff

Für die schulischen Rahmenbedingungen von „Schüler*innen mit spezifischen Lernschwierigkeiten im Bereich des Erwerbs und Gebrauchs der Schriftsprache“¹¹ sind die einschlägigen Erlässe grundlegend. Für den Wiener Raum sind das die Erlässe für die allgemeinbildenden Pflichtschulen (Stadtschulrat für Wien, 00.094/0210-kanz1/2014a; Stadtschulrat für Wien, 00.094/0210-kanz1/2014b) und deren Erläuterung sowie der „Erlass II: Richtlinien zum Umgang mit Lese-/ Rechtschreibschwäche (LRS) im schulischen Kontext der AHS“ (vgl. Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014). „Im Mittelpunkt der Betreuungs- und Fördermaßnahmen für betroffene Kinder stehen das präventive Fördern und die Erstellung individueller Lernprogramme durch den/die Klassenlehrer/in“ (Stadtschulrat für Wien, 00.094/0210-kanz1/2014a, 2; Stadtschulrat für Wien, 00.094/0210-kanz1/2014b, 3). Damit diese Förderung in Kraft treten kann, „ist die Erstellung einer Förderdiagnose zum frühestmöglichen Zeitpunkt“ wichtig, bei der auch schulische Fachkräfte, wie zum Beispiel Schulpsycholog*innen, herangezogen werden können. Nach der Diagnose wird ein an die Bedürfnisse des Kindes angepasstes Förderprogramm erstellt, bei dem Ziele und Maßnahmen verschriftlicht werden. Der jeweilige Schulstandort ist für die Umsetzung mit den dort zur Verfügung stehenden Ressourcen verantwortlich. In der Sekundarstufe I können betroffene Schüler*innen in der Förderstunde von der*dem Fachlehrer*in oder integrativ durch die*den Teamlehrer*in betreut werden (vgl. Stadtschulrat für Wien, 00.094/0210-kanz1/2014a, 3; Stadtschulrat für Wien, 00.094/0210-kanz1/2014b, 4). Im „Erlass II: Richtlinien zum Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwäche (LRS) im schulischen Kontext der AHS“ (vgl. Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014) wird nahegelegt, in der Förderung betroffener Schüler*innen evidenzbasierte Lese-/Rechtschreib-Förderprogramme einzusetzen, die in der Broschüre des Bundesministeriums für Bildung empfohlen werden (vgl. Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014, 3; BMB 2016). Bei genauerer Betrachtung der Befunde zur Wirksamkeit von Lese-/ Rechtschreibstörung-Förderprogrammen¹² fällt auf, dass diese nur mit Einschränkungen feststellbar ist. Das bedeutet, dass die evidenzbasierten Förderprogramme nur gezielt eingesetzt werden können, wenn die Person, die diese einsetzt, ein breites

¹¹ Die Schüler*innen werden in den Erlässen als „Schüler*innen mit spezifischen Lernschwierigkeiten im Bereich des Erwerbs und Gebrauchs der Schriftsprache“ bezeichnet.

¹² Aufgrund der Aufbereitung dieser Broschüre von Psycholog*innen wird hier von Lese-/ Rechtschreibstörung gesprochen.

Wissen von der Wirksamkeit jedes einzelnen Programmes hat und dieses pädagogisch sinnvoll an die Bedürfnisse der Person, die Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten aufweist, anpasst (Paudel 2016). Des Weiteren wird im Erlass (vgl. Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014, 4) empfohlen, Gruppengrößen von 8-12 Personen einzurichten, die in zwei Teilgruppen, die jeweils eine Stunde pro Woche arbeiten. Da für jede*n Schüler*in eine differenzierte Diagnose und darauf aufbauend ein differenzierter Förderplan erstellt werden sollte, bleibt fraglich, wie die Lehrkraft mithilfe dieser Programme den Unterricht umsetzt, um den damit verbundenen Anforderungen gerecht werden zu können und wie sie professionell mit diesen Schwierigkeiten umgehen soll.

Reichen die Förderkapazitäten am Schulstandort nicht aus, kann gegebenenfalls ergänzend ein außerschulisches Förderprogramm und/oder verändertes Fördersetting erfolgen. Die Erziehungsberechtigten haben über den Besuch einer solchen Förderung einen Nachweis zu erbringen, sobald die Schule eine Aufforderung hierzu erteilt (vgl. Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014, 4). Dieser Aspekt im Erlass ermöglicht es Lehrkräften, die Bearbeitung der Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten in den außerschulischen Bereich zu verlagern.

Schon Juna und Sretenovic warfen 1993 die Frage auf, ob sich die Fördermaßnahmen der „Legastheniekurse“ durch die Ausweitung eines individuellen Lernangebots in den Klassen erübrigen würden. In diesem Zusammenhang stellen sich die Fragen, wie Unterricht in der Sekundarstufe organisiert ist und ob damit auf die Bedürfnisse von Personen, die Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten aufweisen, eingegangen werden kann.

Ein wichtiger Aspekt für diese Altersgruppe ist der Umgang mit Rechtschreibfehlern, der wesentlich dazu beiträgt, Personen mit Lese/Rechtschreibschwierigkeiten zu unterstützen. „Korrekturen als ausdrückliche Hilfestellung scheinen dem Grundsatz zu folgen: ‚Korrigiere alles, was der Standardsprachlichen Norm nicht entspricht.‘ Was Norm ist, scheint in korrigierender Einstellung kein Problem zu sein“ (Balhorn & Vieluf 1995, 245). Dabei wäre zu beachten, dass Rechtschreibfehler als Hinweise für Übungsschwerpunkte zu betrachten und die Schwerpunkte der Rechtschreibung zu individualisieren wären. Bei der Textkorrektur gilt Eigenkorrektur vor Fremdkorrektur. Darin unterscheiden sich erfolgreiche Personen, die

Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten aufweisen, von jenen, die nicht erfolgreich sind. Sie wissen um ihre Fehler und korrigieren selbst ihre Texte beziehungsweise lassen sich ihre Texte korrigieren (vgl. Balhorn & Vieluf 1995; Fröhler 2008, 365ff.; Hofmann 2016, 153).

In Bezug auf die Leistungsbeurteilung werden in den Erlässen Empfehlungen für eine positive Beeinflussung von Motivation, Ausdauer und Selbstvertrauen der Schüler*innen gegeben. Dementsprechend geht es um die Bewertung der Bereiche der Rechtschreibung, die beherrscht werden. Des Weiteren werden solche Rückmeldungen über die Leistung und die Fehler empfohlen, die als Hilfen wirken und zur Vermeidung solcher Fehler beitragen (vgl. Stadtschulrat für Wien, 00.094/0210-kanz1/2014a, 4; Stadtschulrat für Wien, 00.094/0210-kanz1/2014b, 5f.; Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014, 2f.). Diesbezüglich bleibt fraglich, wie in der Sekundarstufe tatsächlich mit den Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang umgegangen wird.

Aus den bereits angeführten Erläuterungen zeigt sich, dass der Schriftsprachgebrauch wesentlich im schulischen Kontext erfolgt. „Kinder starten mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in den Schriftspracherwerb, und die schwierige Aufgabe der Schule und damit der Lehrpersonen besteht darin, ihre Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Gegebenheiten zu erkennen und auf ihrem Weg in die Schrift zu begleiten und so gut wie möglich zu unterstützen“ (Landerl & Haller 2018, 8). Hier sei auf den Lehrplan der AHS verwiesen, der sich ausdrücklich dieser Sichtweise annimmt und dementsprechend sowohl im allgemeinen Teil als auch speziell in jenem Teil, der sich mit den Lehrplananforderungen des Unterrichtsfaches Deutsch befasst, die Individualisierung und Differenzierung fordert (vgl. BMBWF 2014 a; BMBWF 2014 b). Diesbezüglich kann auf Brunner (1991) verwiesen werden, der eine terminologische Klärung dieser beiden Begriffe vornimmt. Dabei definiert er Differenzierung als didaktisches Mittel. In Zusammenhang mit dem Begriff Individualisierung wird eine ethische Haltung dargelegt, die mit Hilfe Pestalozzis Menschenbild als Grundlage erläutert wird. „Individualisieren heisst, mit tiefer Ehrfurcht jedem Kind als ganzheitlichem Wesen (nicht eingengt auf den Aspekt des Lernenden) zu begegnen, sich in den eigenen Handlungen an seinem ‚göttlichen Kern‘ (Pestalozzi) auszurichten. Es geht darum, immer wieder zu versuchen, jedes Kind in seiner Einzigartigkeit, seiner Eigenart, in seinem Fühlen und Denken, in seinen Stärken und Schwächen zu verstehen und anzunehmen und was in ihm angelegt ist, zur Entfaltung zu bringen zu seinem und dem gesellschaftlichen Wohle.“ (Brunner 1991, 15).

Aufgrund der oben angeführten Erläuterungen zeigt sich eine Ambivalenz zwischen den Anforderungen (präventive Förderung in der Pflichtschule, Förderung in Form von Kursen und ein differenzierter Unterricht, der sich bewusst auf die Heterogenität in Bezug auf die Lese- und Rechtschreibkompetenzen der Schüler*innen bezieht), die durch die Erlässe und Lehrpläne geregelt sind und den Ursachenzuschreibungen im „Erlass II: Richtlinien zum Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwäche (LRS) im schulischen Kontext der AHS“ (vgl. Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014). Die dort genannten Ursachen können als „pädagogisches Versagen“ interpretiert werden, da inadäquate Lernbedingungen und Schullaufbahn, mangelndes Lernmanagement, psychologische Probleme und eine neurotische Lernhemmung beschrieben werden (vgl. Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014). Das bedeutet, dass trotz der Verfügbarkeit der Erkenntnisse zumindest über die Ursachen für Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und der Fördermöglichkeiten an Schulen manchen Schüler*innen aufgrund dieser Schwierigkeiten der individuelle Bildungsweg dennoch verwehrt sein kann.

Aufgrund der bisherigen Darstellung bleibt offen, wie sich die Perspektive auf Lehrpersonen in Zusammenhang mit Schüler*innen, die Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten aufweisen, beschreiben lässt.

2.3.4.2 Perspektive auf Lehrpersonen in Bezug auf Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten

Im Rahmen der Vorschläge in Zusammenhang mit der Nicht-Diskriminierung in Bezug auf Lese-/Rechtschreib-/Rechenschwierigkeiten gehen Liegl und Wladasch (2019) auf die Schwierigkeiten, mit denen Schüler*innen konfrontiert werden, ein. Dabei wird sowohl auf Erschwernisse eingegangen, die sich auf die Teilhabe am Unterricht als auch auf die Erbringung von Leistungen zur Beurteilung des Lernfortschrittes beziehen. In Zusammenhang mit dem österreichischen Schulsystem wird auf eine Vielzahl an Erlässen verwiesen, die diese Schwierigkeiten überwinden sollen. Jedoch wird in diesem Zusammenhang die fehlende Klarheit darüber, dass Diskriminierung verboten und Gleichstellung geboten ist, hervorgehoben. Daraus lässt sich schließen, dass Lehrpersonen aufgrund unterschiedlicher, teilweise auch widersprechender, Anforderungen an die eigene Rolle vor einem Spannungsverhältnis stehen, das sich durch Schlagwörter, wie Individualisierung und Standardisierung, Kompensation und Vielfalt, beschreiben lässt. In Zusammenhang mit einem differenzierten Unterricht kann auf Lehrpläne der Pflichtschulen und der allgemeinbildenden höheren Schulen (vgl. u.a.

BMBWF 2014 a; BMBWF 2014 b) verwiesen werden, die zwar einen differenzierten Unterricht vorsehen, jedoch die Lehrpersonen besonders an den weiterführenden Schulen für den Umgang mit Schwierigkeiten in den Kulturtechniken wenig ausgebildet und vorbereitet sind. Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich auch in deutschsprachigen Studien, die sich mit der Perspektive von Lehrpersonen zum Thema Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten auseinandersetzen (u.a. Wolf-Kremsner 2003; Steffen & Sodogé 2010).

In der Untersuchung von Wolf-Kremsner (2003), die sich mit der „Auswahl der Teilnehmer[*innen] an schulischen Fördermaßnahmen der LRS unter besonderer Berücksichtigung der Beurteilungsfähigkeit kindlicher Leistungen durch den[*die] Lehrer[*in]“ beschäftigte, wurde die Vermutung geäußert, dass diese Auswahl nicht nach zeitgemäßen Merkmalen beziehungsweise nicht nach objektiven Kriterien erfolgt, da vor allem nur bei jenen Schüler*innen, die Schwierigkeiten aufweisen, Überprüfungen stattfinden. Daraus schließt Wolf-Kremsner (vgl. 2003, 118), dass ein Großteil der Lehrpersonen immer noch dem traditionellen „Legastheniekonzept“ folgen, das eine Unterscheidung zwischen spezifischer und unspezifischer „Lese-/ Rechtschreibschwäche“ vornimmt. In Zusammenhang mit den Überprüfungen wird festgehalten, dass vorwiegend selbst zusammengestellte Übungen und eben keine standardisierten Verfahren eingesetzt werden. Aufgrund der dargestellten Ergebnisse schließt Wolf-Kremsner (vgl. 2003, 119), dass sich seit der Untersuchung von Klicpera, Gasteiger-Klicpera, und Schabmann (1993) zumindest in Zusammenhang mit der Leistungsüberprüfung vor einer Teilnahme am „Legasthenikerförderkurs“ nichts maßgeblich geändert hätte. In Zusammenhang mit den subjektiven Theorien von Lehrpersonen zu Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten ergibt auch die Untersuchung von Steffen und Sodogé (2010), dass sonderpädagogische Lehrkräfte in der Schweiz an einer als „klassisch“ bezeichneten Konzeption von Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten festhielten. Sie sahen diese Schwierigkeiten als Teilleistungsschwächen bei sonst normaler Intelligenz und gestalteten somit die Förderung mehrheitlich wahrnehmungsorientiert, wobei sie den Faktor Unterrichtsqualität unterschätzten. Diese zwei exemplarisch dargestellten Studien unterstützen die Schlussfolgerung, dass Lehrpersonen für diesen Bereich anscheinend zu wenig ausgebildet beziehungsweise kompetent sind.

Daher möchte sich die dargestellte Arbeit auf Lehrpersonen beschränken, die an einer AHS¹³ unterrichten. Des Weiteren fokussiert diese Arbeit Lehrpersonen, die gemeinsam in einer Integrationsklasse agieren können. Diese Lehrpersonen sind die Lehrperson für das Fach Deutsch, die sonderpädagogische Lehrperson und die Förderlehrkraft. Zu diesem Zeitpunkt bleibt fraglich, wie diese personellen Ressourcen für einen Unterricht für alle Schüler*innen genutzt werden.

2.4 Der Diskurs um Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und Inklusion

Wie schon im Kapitel 2.3.2 *Theoretische Annäherung an den Begriff Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten* erläutert, wurden unterschiedliche Paradigmen dargestellt. Dabei wurde auf die inklusions-pädagogische Perspektive verwiesen.

In Zusammenhang mit der inklusions-pädagogischen Perspektive wurde von einer Renaissance des Anspruchs für einen Unterricht für alle Schüler*innen gesprochen. Aufgrund der unterschiedlichen Paradigmen ergeben sich aus diesem Diskurs Möglichkeiten für einen professionellen Umgang mit diesen Schwierigkeiten. So sei beispielsweise auf das lern- und entwicklungstheoretische Paradigma verwiesen, das Modelle entwickelte, die das Schriftsprachlernen als einen in sich gegliederten und strukturierten Prozess beschreiben lassen und die bis heute in Verwendung sind (u.a. Frith 1985; Scheerer-Neumann 1997; Hofmann 2017).

¹³ AHS steht für allgemeinbildende höhere Schule und bezeichnet die gymnasiale Unter- und Oberstufe in Österreich.

Medizinisch-psychologisch orientierte Sichtweise	Lern- und entwicklungstheoretische Paradigma	Systemisch-konstruktivistische Perspektive
<ul style="list-style-type: none"> • Klassifikation zur Abgrenzung • Ursachenzuschreibung • diverse Konzepte und Trainingsmethoden 	<ul style="list-style-type: none"> • Es werden Modelle entwickelt, die das Schriftsprachlernen als einen in sich gegliederten und strukturierten Prozess beschreiben. • Fehler werden im Sinne einer Phase des Schriftsprachenlernens interpretiert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es gelingt der all-gemeinbildenden Schule nicht, an den mitge-brachten Wirklichkeits-konstruktionen der Schüler*innen anzu-knüpfen. • Für die Entwicklung pädagogischer Förder-ansätze sollten als Grundlage verschiedene Integrations-niveaus der Person im Kontext der Lebenswelt in ihrer wechselseitigen Ver-bundenheit beachtet werden.
Interaktionstheoretische Paradigma	Ansatz der soziokulturellen Benachteiligung	Schulsystemische Paradigma
<ul style="list-style-type: none"> • Lernschwierigkeiten können als Ergebnis eines Interaktionsprozesses verstanden werden, in dem die lernende Person die gestellten normativen Anforderungen nicht im entsprechenden Ausmaß bewältigen kann. • Der Stigmatisierungs-ansatz spielt eine wesentliche Rolle. 	<ul style="list-style-type: none"> • wird u. a. als Ursache für Lese-/Rechtschreib-schwierigkeiten genannt • Ermöglichung von Literacy-Erfahrungen im Rahmen des Besuches des Kindergartens 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Entscheidungshandeln trägt im Interesse des Systems Schule zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Lernschwierigkeiten bei. • Leistungsbeurteilung erfolgt nicht im Sinne eines Nachteils-ausgleichs
Inklusions-pädagogische Perspektive		
<ul style="list-style-type: none"> • versteht sich als weiterführende Entwicklung. • Es lassen sich erste didaktische Überlegungen zur Umsetzung von Unterricht in heterogenen Klassen finden. 		

Tabelle 1: Übersicht der unterschiedlichen Paradigmen der Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten

Aus dieser Perspektive werden pädagogisch-diagnostische Analyseverfahren, wie die Oldenburger Fehleranalyse von Thomé & Thomé (2017), entwickelt, die die Rechtschreibentwicklung anhand von freien Texten erfasst, indem Rechtschreibfehler im Sinne einer bestimmten Phase des Schriftsprachlernens interpretiert werden. Aus dieser Perspektive werden schriftsprachliche Leistungen von Schüler*innen auf die individuelle Entwicklung in der Schriftsprache ausgerichtet und ermöglichen somit Schlussfolgerungen für den Unterricht.

In Zusammenhang mit der Beschulung von Schüler*innen eröffnet die inklusive Perspektive bildungspolitische Rechte, die eine „Bildung für alle“ im Sinne der europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) ermöglichen sollen. Daher soll nun auf diese Aspekte, die sich aufgrund der Forderung ergeben, eingegangen werden.

2.4.1 Inklusive Perspektive auf die Beschulung von Schüler*innen

In Zusammenhang mit dem Begriff der Inklusion und dem damit verbundenen Leitgedanken „Bildung für alle“ wird Bildung zu einem Menschenrecht, das auch in der europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) verankert ist, nämlich im Artikel 2 des Zusatzprotokolls. In Verbindung mit dem Recht auf Bildung kann auf Artikel 14 der europäischen Menschenrechtskonvention verwiesen werden, in dem das Diskriminierungsverbot beschrieben steht. Darin wird explizit auf die Rechte aller Menschen verwiesen, unabhängig „des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt oder sonstigen Status“. Diese gesetzlich verankerten Rechte allein garantieren noch nicht den ungehinderten und gleichen Zugang zu Bildung für alle Menschen, denn in kaum einem anderen Industrieland hängt der Bildungserfolg vom sozialen Status, von der kulturellen Herkunft und den ökonomischen Voraussetzungen der Familien ab wie in Österreich (vgl. Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner 2018, 210ff.).

Hierbei sei auf die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit verwiesen, die „in der Regel dann erhoben wird, wenn externe oder interne Hindernisse zu einer als nicht hinnehmbar eingestuft und daher nach Ausgleich verlangenden Ungleichverteilung von Bildungschancen führen.“ (Dederich 2016, 93) Dabei strebt Bildungsgerechtigkeit einen Ausgleich zwischen der institutionalisierten Ordnung des Bildungswesens, die sich auf die Selektionsmechanismen und den Modus der Verteilung von Bildung beziehen, und legitimen individuellen Ansprü-

chen an. Dabei wird der Anspruch erhoben, dass individuelle und soziale Ausgangslagen berücksichtigt werden. Aus dieser Perspektive wäre die Herstellung von Gleichheit durch Ungleichbehandlung unter bestimmten Umständen erforderlich. Das bedeutet, dass die pädagogischen Anforderungen und Lehr-Lern-Arrangements an die Voraussetzungen der Schüler*innen angepasst werden. Diese Individualisierung wäre aus der Perspektive der Gerechtigkeit ein Versuch, Ungleichheit durch Ungleichbehandlung auszugleichen und daher im pädagogischen Kontext von besonderer Relevanz (vgl. Dederich 2016, 93f.)

In Zusammenhang mit dem Begriff Inklusion und weiteren Grundlagen steht die UN-Behindertenrechtskonvention (UNBRK), die die allgemeinen Menschenrechte für Menschen mit Behinderung konkretisiert. Diese Konvention wird auch – nicht ganz unumstritten – in Verbindung mit Personen mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten als geltend beansprucht. So bezieht sich die European Dyslexia Association (2019) darauf, um argumentativ diese Schwierigkeiten als Beeinträchtigung zu deklarieren und somit auf die Rechte zu verweisen, die Personen mit diesen Schwierigkeiten haben. Hierbei liegt der Fokus auf der Überwindung von Barrieren, die physischer, einstellungsbezogener und gesellschaftlicher Art sein können. Des Weiteren wird im Rahmen einer Studie zur „Nicht-Diskriminierung in Bezug auf Legasthenie und Dyskalkulie. Angemessene Vorkehrungen bei Leistungsbewertung bzw. –beurteilung – wie kann ein effektiver Nachteilsausgleich gewährleistet werden?“ von Wladasch und Liegl (2019) unter anderem auf die rechtlichen Rahmenbedingungen von Personen mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten verwiesen. Hierbei erfolgt eine Einordnung der Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten als eine Behinderung im rechtlichen Sinn. Begründet wird diese Einordnung aufgrund der Klassifikation im Sinne der ICD (siehe 2.3.2 *Theoretische Annäherung an den Begriff Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten*). Daher können hier die Geltung der UN-Behindertenrechtskonvention (UNBRK) und entsprechende nationale Gesetze als gültig betrachtet werden, da Österreich die UNBRK 2008 ratifizierte.

Zu Menschen mit Behinderungen zählen gemäß Artikel 1 der UNBRK „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ (BMASGK 2016, 6)

Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass in der deutschsprachigen Fassung der UNBRK der Terminus „Teilhabe“ verwendet wird, während in der englischsprachigen Fassung der Begriff „participation“ verwendet wird. Darauf nehmen Schwalb und Theunissen (2009, 9)

Bezug und heben kritisch hervor: „Partizipation steht nämlich nicht nur für aktive Beteiligung in einem sozialen System oder als Teil oder Mitglied einer Gemeinschaft oder Gesellschaft, sondern gleichfalls – wie im Empowerment-Konzept angelegt – für das Recht auf Mitsprache, konkrete Mitgestaltungs-möglichkeiten sowie Mitbestimmung.“ Bei Biewer (2017) werden die Begriffe Partizipation, Selbstbestimmung und Empowerment als begriffliche Zugänge zur Lebenssituation von Menschen mit Behinderung in Verbindung gebracht, die ihren Ausgang von deren Rechten nehmen und entsprechende Bewertungs- und Handlungsperspektiven implizieren. Daher spielt dieses lebensbereichsbezogene Partizipationsverständnis im Bereich der Pädagogik eine große Rolle (vgl. Biewer 2017, 148ff.) In Schwabs Schlussbetrachtung zur angestrebten Vision der Partizipation auf allen Ebenen wird abschließend von einer Scheinpartizipation von Menschen mit Behinderung geschrieben, da es „zwar für viele Lebensbereiche bereits angepasste Konzepte innerhalb derer agiert werden kann, [gibt,] jedoch ist ein Agieren außerhalb dieser Konzepte aktuell oftmals nicht möglich.“ (Schwab 2016, 130)

Artikel 5 der UNBRK enthält die Verpflichtung zur „Förderung der Gleichberechtigung und zur Beseitigung der Diskriminierung“. Des Weiteren umfasst das „alle geeigneten Schritte, um die Bereitstellung *angemessener Vorkehrungen* zu gewährleisten“. In Artikel 2 werden die „angemessenen Vorkehrungen“ näher ausgeführt, indem diese als „notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorgenommen werden, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben können.“ (BGBl. III Nr. 155/2008) Diese Bereitstellung angemessener Vorkehrungen zur Herbeiführung von Gleichberechtigung ist für die Herstellung von Chancengerechtigkeit für Schüler*innen mit Les-/Rechtschreibschwierigkeiten relevant. Reich (2016, 31) definiert den Begriff Chancengerechtigkeit, in dem dieser „gesellschaftliche Praktiken, Routinen und Institutionen, die vor dem Hintergrund einer demokratischen gesellschaftlichen Orientierung einen gerechten, d. h. möglichst gleichen Zugang zu Ressourcen, Leistungen, Positionen oder Güter auch bei unterschiedlichen Ausgangssituationen einzelner Gesellschaftsmitglieder zu ermöglichen“, bezeichnet. Reich (2016) stellt den aktiven Einsatz, um insbesondere auszugleichen beziehungs-

weise aktiv entgegenzusteuern, in den Vordergrund. In Bezug auf die Bereitstellung angemessener Vorkehrungen bleibt fraglich, inwiefern dieser von Reich geforderte aktive Einsatz zur Herstellung der Chancengerechtigkeit im schulischen Alltag gestaltet wird.

Des Weiteren wird in Artikel 24 Absatz 5 in Bezug auf die Vertragspartner sichergestellt, dass „Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben“ (BMSGK 2016, 21). Dieser Absatz in Zusammenhang mit den angemessenen Vorkehrungen zeigt einen Weg auf, der von vornherein einen Lebensweg vorsieht, der über den Besuch der Pflichtschule hinausgeht und somit klar das lebenslange Lernen im Fokus hat. Das wiederum würde bedeuten, dass diese Vorkehrungen auch in dieser Richtung getroffen werden. Diesbezüglich spielt die Selbstbestimmung als Leitbild der Inklusion eine zentrale Rolle. Schuppener (2016) fasst nach einer intensiven und kontroversen Diskussion innerhalb der sonderpädagogischen Disziplin Selbstbestimmung als relativen Begriff in Abhängigkeit vom sozialen Bezugssystem auf und verweist hier auf Bradl (2002). Nach Miles-Paul (2006) wird der Fokus auf eine Kontrolle des eigenen Lebens gelegt. Diese Kontrolle basiert auf der Wahl von akzeptablen Möglichkeiten (vgl. Miles-Paul 2006, 34f.). In Bezug auf Inklusion eröffnet sich dadurch ein wechselseitiges Bedingungsgefüge, welches sich durch Autonomie und Beziehungsentwicklung, die als Basis der Inklusion gesehen werden können, kennzeichnet. Dieser Ansatz zur Autonomieentwicklung wurde von Fischer (2009) in Zusammenhang mit bindungstheoretischen Aspekten, wie zum Beispiel die Entwicklung der Bindung, erörtert. In Zusammenhang mit dem wechselseitigen Gefüge kann auf die Anerkennungstheorien im Anschluss an Hegel verwiesen werden; sie sehen den Menschen „nicht als letztlich isoliertes, individualisiertes Wesen, sondern eingebettet in sein soziales und kulturelles Umfeld. Und sie betrachten dieses Umfeld als zentral für ein gutes menschliches Leben“ (Felder 2016, 97). Dabei unterscheidet Honneth (1994) drei Formen der Anerkennung, nämlich Liebe/Fürsorge, Respekt und Wertschätzung/Solidarität. Liebe und Fürsorge beziehen sich auf elementare Bedürfnisse in personalen Nahbeziehungen, wie die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen. In Zusammenhang mit Respekt wird auf die Würde jedes Menschen verwiesen. Über die Wertschätzung und Solidarität kann sich das Selbstwertgefühl einer Person entwickeln. Anerkennungstheorien, wie diese von Honneth (1994), sind nach Felder (2016, 98) „substanzieller und reichhaltiger, indem sie Aussagen über die für ein

gutes menschliches Leben und allgemein für menschliche Gesellschaften zentralen normativen Bedingungen fallen resp. voraussetzen.“

Aufgrund der argumentativ dargestellten inklusiven Perspektive, die auf der Grundlage rechtlicher und politischer Forderungen wie Bildungs- und Chancengerechtigkeit, Gleichberechtigung, Selbstbestimmung und Anerkennung bezogen wird, bleibt fraglich, wie im Rahmen der Alltagspraxis von Lehrpersonen in Integrationsklassen diese Forderungen wahrgenommen werden.

2.4.2 Inklusion und Integrationsklassen – ein Widerspruch?

Für das vorgestellte Dissertationsprojekt wird an dieser Stelle näher auf den Begriff der Integrationsklassen in Bezug auf eine inklusive Perspektive eingegangen, weil die Bezeichnung „Integrationsklassen“ keinerlei Hinweise darüber gibt, ob diese Klassen integrativ oder inklusiv geführt werden. Die Bezeichnung ist in Österreich dahingehend nicht eindeutig.

In Zusammenhang mit den Begriffen Integration und Inklusion wird vielfach zur Unterscheidung auf ein Stufenmodell zurückgegriffen. Das Modell wurde zunächst von Bürli (1997) entwickelt. Danach wurde es von Sander (2008) und Hinz (2004) systematisch aufgenommen und hat dadurch eine Verbreitung in der Literatur ermöglicht. Es werden vier Entwicklungsphasen unterschieden, nämlich Exklusion, Separation, Integration und Inklusion.

„In der Phase der *Exklusion* werden bestimmte Personen [, wie zum Beispiel behinderte Personen¹⁴,] ganz und gar aus dem System der Bildung und Erziehung ausgeschlossen. [...] Bei der *Segregation* werden alle Kinder und Jugendlichen nach bestimmten Kriterien – vorrangig nach Leistung, aber wie mit PISA nochmals bestätigt wurde, auch nach sozialem Milieu – in je eigenen Institutionen gruppiert“ (Hinz 2004, 49f.) In Bezug auf das Schulsystem weist diese Phase auf eine „Zwei-Schulen-Theorie“ hin, die sich aus Sonderschule und Regelschule ergibt. Die Phase der *Integration* sieht die Eingliederung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in eine allgemeine Schule vor. Dabei steht eine Zwei-Gruppen-Theorie im Vordergrund (behinderte/nichtbehinderte Schüler*innen). Ressourcen werden für jene Schüler*innen bereitgestellt, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Sonderpä-

¹⁴ Dieser Begriff soll auf das dahinterliegende soziale Modell von Behinderung verweisen, das behinderte Menschen als Menschen, die behindert werden, versteht. (Hughes & Paterson 2010)

dagog*innen dienen als Unterstützung für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sowie für den Prozess der sozialen Integration (vgl. Hinz 2004, 46f.). In der Phase der *Inklusion* bilden unterschiedlichste Personen eine Gruppe. Die Gruppe ist von vornherein heterogen und die Vielfalt wird zur Norm. Des Weiteren nimmt Inklusion eine systemische Perspektive ein, die Leben und Lernen für alle in der allgemeinen Schule vorsieht. Dabei wird von einer Heterogenität aller beteiligten Gruppen ausgegangen, die umfassende Ressourcen für alle bereitstellt. Sonderpädagog*innen werden als Unterstützung für Klassenlehrer*innen, Klassen und Schulen gesehen (vgl. Hinz 2004, 46f.).

Wenn man sich die begriffliche Unterscheidung zwischen „bedingter“ und „unbedingter Integration“ nach Kobi (1997) näher betrachtet, bleibt zu diesem Zeitpunkt fraglich, in welcher Phase des Stufenmodells sich eine Integrationsklasse der Sekundarstufe befindet. Denn mit „bedingter Integration“ ist der Gedanke verbunden, dass Integration an Bedingungen geknüpft ist, was bedeutet, dass nicht jeder integrierbar ist. Erst vor dem Hintergrund der jeweiligen individuellen, zeitlichen, räumlichen und personellen Voraussetzungen wird entschieden, ob eine Person integriert werden kann oder nicht. Dieser Begriff steht in Zusammenhang mit der Phase der Integration. Unter „unbedingter Integration“ wird das „existentielle Grundrecht auf ein Mitsein“ (Kobi 1997, 77) verstanden, das mit dem individuellen Recht jeder Person auf Partizipation und Teilhabe begründet ist. Dieser Ansatz schließt jegliche Form der Separation aus. Das entspricht der Phase der Inklusion im Stufenmodell.

Aufgrund dieser begrifflichen Differenzierung in Bezug auf Integration und der damit verbundenen Integrationsklassen bleibt zu diesem Zeitpunkt fraglich, wie in Integrationsklassen der Sekundarstufe gearbeitet wird und an welcher Phase des Stufenmodells sich diese Klassen befinden. Des Weiteren gibt es keine Studien zu Integrationsklassen an allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich, sodass zunächst der Fokus auf diesen Schultyp gelegt wird. Eine weitere Begründung liegt an der Zusammensetzung des Schüler*innenklientels, das in Integrationsklassen als besonders heterogen beschrieben werden kann.

Kapitel 3 – Methodologie und Methoden der Forschung

Wie schon in der *Einleitung* erwähnt, liegt der Schwerpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit darin, unterschiedliche Perspektiven von unterschiedlich ausgebildeten Lehrpersonen, die gemeinsam in einer Integrationsklasse agieren können, aufzuzeigen. Aufgrund des Fokus auf die Handlungspraxis, der zugrundeliegenden handlungsleitenden Orientierungen und den daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten orientiert sich die Arbeit an den Prinzipien der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack 2014), auf die nun näher eingegangen wird.

3.1 Methodologische Grundlagen

Methodologisch orientiert sich die Arbeit an den Prinzipien der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack, 2014). Als grundlegende und zentrale Kennzeichen zählen hierbei die Orientierung an der rekonstruktiven Methodologie nach Schütz (1971), sowie an der gegenstandsbegründeten Theoriebildung (Glaser & Strauss 1967). Methodologisch stützt sich die rekonstruktive Sozialforschung dabei auf die von Schütz definierten „Konstruktionen zweiten Grades“ (Schütz 1971, 7), auf die bereits im Kapitel 2.1 *Erkenntnistheoretische Grundlagen des sozialen Konstruktivismus* eingegangen wurde. In diesem Zusammenhang schließt die wissenschaftliche Theoriebildung an die vollzogenen Konstruktionen des Alltags an und wird rekonstruiert. Dabei liegt der Fokus auf dem impliziten Handlungswissen, über das man keine Auskunft geben kann. Daher steht in dieser Forschungsarbeit im Vordergrund, was die beteiligten Personen vor dem Hintergrund der gemeinsamen Erfahrung erleben und wie sie handeln. Aufgrund dieser Fokussierung steht die Handlungspraxis, der wiederum handlungsleitende Orientierungen zugrunde liegen, im Vordergrund. Nohl (2017, 4) formuliert das in folgenden Worten: „Sie dient der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen, Gruppen, in Milieus und Organisationen und gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis“. Als weiteres Kennzeichen der Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung kann ihr explorativer Charakter angeführt werden, der sich auf den gesamten Forschungsprozess bezieht. Daher ist der Prozess auf die Erarbeitung einer gegenstandsbezogenen Theorie angelegt und steht somit in engem Zusammenhang mit der Methode der „Grounded Theory“ (Glaser & Strauss 1967). Es werden im Vorfeld keine Hypothesen aufgestellt,

die an das Forschungsfeld herangetragen werden, sondern vielmehr entwickelt sich eine Theorie aus dem Forschungsgegenstand selbst beziehungsweise aus den erhobenen Daten (siehe *Einleitung*). Ähnlich wird bei der Dokumentarischen Methode vorgegangen.

3.2 Methode

Die Annäherung an die Methode erfolgt anhand des methodischen Zugangs zum Datenmaterial, den Ausführungen zu den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode, den damit verbundenen Gütekriterien und den forschungsethischen Aspekten.

3.2.1 Methodischer Zugang zum Datenmaterial

Bei interpretativen beziehungsweise rekonstruktiven Verfahren, wie der Dokumentarischen Methode, soll durch wenige Eingriffe der forschenden Person mehr methodische Kontrolle erreicht werden. Das bedeutet, dass die Fragestellung möglichst offen formuliert sein sollte. Diese Vorgehensweise ermöglicht der befragten Person, die Kommunikation selbst zu strukturieren und somit bekommt die Person die Möglichkeit zu beschreiben, ob einerseits die Fragestellung an sich interessant ist und unter welchem Aspekt sie an Bedeutung für die Befragten gewinnt. Die Befragten legen daher offen, wie sie die Fragestellung interpretieren beziehungsweise wie sie die Frage übersetzen und wie das Thema in der eigenen Sprache entfaltet wird. Je ausführlicher die Befragten zu Wort kommen, desto geringer ist die Gefahr, dass die Personen, die das Interview durchführen und auswerten, die Befragten missverstehen. Die methodische Kontrolle ergibt sich aufgrund der Unterschiede in der Sprache von Forschenden und Erforschten, über die Differenzen ihrer Interpretationsrahmen und ihrer Relevanzsysteme. Voraussetzung ist hierfür, dass die befragten Personen die Möglichkeit bekommen, ihr Relevanzsystem zu entfalten. Darauf aufbauend werden die Unterschiede der Interpretationsrahmen in rekonstruierter Weise verdeutlicht. In Zusammenhang mit einem derartigen methodisch kontrollierten Fremdverstehen werden zwei methodische Prinzipien der interpretativen Verfahren deutlich, nämlich das Prinzip der Offenheit und das Prinzip der Kommunikation. Hierbei nimmt Bohnsack (vgl. 2014, 23f.) Bezug auf Christa Hoffmann-Riem (vgl. 1980, 343f.). Das „Prinzip der Kommunikation“ definiert sich dadurch, dass die forschende Person den Zugriff auf bedeutungsstrukturierte Daten dann gewinnt, wenn eine Kommunikationsbeziehung mit dem Subjekt eingegangen wird, wobei das kommunikative Regelsystem gilt. Das „Prinzip der Offenheit“ sagt aus, dass die theoretische Gliederung des

Forschungsgegenstandes so lange zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung durch die forschenden Subjekte herauskristallisiert hat (vgl. Hoffmann-Riem, 343f.). Hierbei kann auf Holstein und Gubrium (2004) verwiesen werden, die die Bedeutsamkeit dieses methodischen Zugangs in Zusammenhang mit dem sozialen Konstruktivismus in folgenden Worten zusammenfassen: „It would seem far more productive to devote our attention to finding rigorous ways of examining social context and the ways that the *hows* and the *whats* (as well as the *whens* and *wheres*) of interaction reflexively constitute that which can be situationally construed as consequential social context“ (Holstein & Gubrium 2004, 309). Dabei lässt sich eine Verbindung zwischen dem sozialen Konstruktivismus und der Dokumentarischen Methode insofern darstellen, da sich die Dokumentarische Methode „durch einen Wechsel der Analyseinstellung vom Was zum Wie“ eines Textes auszeichnet (Bohnsack 2005, 73).

In Zusammenhang mit dem beschriebenen Zugang zum Datenmaterial und der Datenerhebung wird nun auf die Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode eingegangen.

3.2.2 Die Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode

Wie schon zuvor erörtert, dient die Dokumentarische Methode der Rekonstruktion praktischer Erfahrungen von Personen und Gruppen. Diese wiederum geben „Aufschluss über Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren und eröffnen somit einen Zugang zur Handlungspraxis“ (Nohl 2017, 4). Dabei unterscheidet sie drei Arbeitsschritte. Dazu zählen die formulierende Interpretation, die reflektierende Interpretation und die Typenbildung (vgl. Bohnsack et al. 2013, 15f.; Nohl 2017, 30).

Der „immanente Sinngehalt“ wird mithilfe der formulierenden Interpretation untersucht. Hierbei wird unterschieden zwischen dem „subjektiv gemeinten intentionalen Ausdruckssinn“, bei dem es sich um die Absichten und Motive der interviewten Person handelt, und zwischen dem „Objektsinn“, bei dem es um die allgemeine Bedeutung des Textinhalts geht. Die formulierende Interpretation beschäftigt sich mit dem „Objektsinn“, der thematisch identifiziert wird. Sie bleibt vollständig in der Perspektive des Interpretierten, dessen thematischer Gehalt mithilfe neuer Worte formulierend zusammengefasst wird. Das bedeutet, dass zunächst thematische Verläufe identifiziert werden, die die tabellarische Aufzeichnung der zeitlichen Abfolge der Themen vorsieht. Danach folgt die formulierende Feininterpretation, bei der jeder Abschnitt sequenziell nach markanten Themenwechseln durchgesehen wird. Es werden jeweils Ober- und Unterthemen identifiziert (vgl. Nohl 2017, 4ff.).

Außerdem ermöglicht die Dokumentarische Methode, mithilfe der reflektierenden Interpretation den „dokumentarischen Sinngehalt“ zu rekonstruieren. Das bedeutet, dass „die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung rekonstruiert“ wird (Nohl 2017, 4). Somit wird der Orientierungsrahmen, in welchem das Thema abgehandelt wird, untersucht (vgl. Bohnsack 2014, 34; Nohl 2017, 4ff.). Dabei werden wiederum zwei weitere Schritte nach Nohl (2017) unterschieden, nämlich die formale Interpretation mit Textsortentrennung und die semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse. Bei der formalen Interpretation unterscheidet man im Sinne einer Textsortentrennung nach Nohl (2017, 32) „Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung“. Eine Beschreibung ist dadurch gekennzeichnet, dass immer wiederkehrende Handlungsabläufe oder Sachverhalte dargestellt werden. „Argumentationen sind (alltags-)theoretische Zusammenfassungen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln [...]. Bewertungen sind evaluative Stellungnahmen zu eigenem oder fremdem Handeln.“ (Nohl 2017, 32).

„Die Bestimmung des dokumentarischen Sinngehalts, der Bearbeitungsweise bzw. des Orientierungsrahmens wird dann möglich, wenn man die implizite Regelhaftigkeit, die den ersten mit dem zweiten und weiteren Abschnitten verbindet, rekonstruiert“ (Nohl 2017, 37). Dieses Zitat beschreibt im Wesentlichen die Vorgehensweise in der komparativen Sequenzanalyse. Dabei werden die Interviews daraufhin verglichen, wie die interviewten Personen mit dem Thema umgehen. Das Tertium Comparationis „ist hier das Thema der ersten Äußerung“ (Nohl 2017, 40). In der komparativen Sequenzanalyse wird nur ein themenbezogenes Tertium Comparationis angewendet. Aus diesen rekonstruierten Orientierungsrahmen lassen sich im nächsten Schritt sinngenetische Typen bilden. Wenn das Tertium Comparationis (mehrfach) variiert wird, so kann eine mehrdimensionale soziogenetische Typenbildung erfolgen.

Während es in der sinngenetischen Typenbildung darum geht, „die in einem Fall rekonstruierten Orientierungsrahmen zu abstrahieren und mit den Orientierungsrahmen anderer Fälle typisierend zu kontrastieren“ (Nohl 2017, 74), dient die soziogenetische Typenbildung dazu, den sozialen Zusammenhängen dieser Orientierungsrahmen nachzugehen (vgl. Nohl 2017, 41ff.).

Im Zusammenhang mit der Typenbildung und der Theoriegenerierung bei rekonstruktiven Verfahren sind eben diese Typen generalisierungsfähig. Das bedeutet, dass die Generalisierungsfähigkeit maßgeblich davon abhängt, inwieweit die Typik durch andere Typiken „nachgewiesen und somit im Rahmen einer Typologie verortet werden können“ (Bohnsack 2013, 267). Die Voraussetzung für diese Generalisierungsleistungen ist die Bestimmung der Grenzen des Geltungsbereichs des jeweiligen Typus. Am Fall sind unterschiedliche Typiken empirisch zu rekonstruieren, indem unterschiedliche Dimensionen oder „Erfahrungsräume“ auf der Grundlage der komparativen Analyse aufzuzeigen sind (vgl. Nohl 2017, 99). Das bedeutet, dass im Rahmen der Analyse des Datenmaterials das Herausarbeiten von Typiken zur Theoriegenerierung im Vordergrund steht. Nachdem nun die Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode theoretisch erläutert wurden, wird an dieser Stelle auf die Gütekriterien der qualitativen Forschung eingegangen, da diese unmittelbare Folgen für den Forschungsprozess haben.

3.2.3 Gütekriterien

In diesem Abschnitt soll auf Gütekriterien qualitativer Forschung eingegangen und diese in Bezug auf das Forschungsdesign dargestellt werden, da aufgrund des rekonstruktiven Verfahrens und der Umsetzung des Forschungsprozesses diese als relevant gesehen werden.

Wissenschaftshistorisch kann festgehalten werden, dass die Idee der Gütekriterien in der Weiterentwicklung der sogenannten klassischen Mess- und Testtheorie innerhalb der Psychologie wurzelt, wobei klassische Testgütekriterien prinzipiell auf alle Beobachtungsmethoden im weiteren Sinne anwendbar sind. Aus dieser Perspektive heraus haben sich Gütekriterien auch für die qualitative Forschung entwickelt (vgl. Lamnek & Krell 2016, 141).

Daher gilt für die Feststellung der Qualität des Weges zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung das Formulieren genereller Kriterien, die die verschiedenen Aspekte aller Methoden vor einem bestimmten wissenschaftstheoretischen Hintergrund erfassen und untereinander die Möglichkeit des Vergleichs ermöglicht. Daher schlagen unter anderen Steinke (2013), Lamnek & Krell (2016) und Mayring (2016) einerseits zentrale und breit angelegte Kernkriterien und andererseits Kriterien und Prüfverfahren vor, die für die Anwendung untersuchungsspezifisch konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt werden.

Als erstes wichtiges Kernkriterium beschreibt Steinke (2013) die intersubjektive Nachvollziehbarkeit für die qualitative Sozialforschung. Hierbei wird der Anspruch erhoben, dass der Forschungsprozess nachvollziehbar dargestellt wird. Dabei können Sicherung und Prüfung auf drei Wegen erfolgen (vgl. Steinke 2013, 324ff. Mayring 2016, 144ff.):

1. Die Dokumentation des Forschungsprozesses soll externe*n Leser*innen die Möglichkeit bieten, die Untersuchung Schritt für Schritt zu verfolgen und den Forschungsprozess und die daraus hervorgegangenen Ergebnisse nachzuvollziehen. Bei Mayring (2016) wird dieses Gütekriterium als Verfahrensdokumentation beschrieben. Im Rahmen dieser Arbeit werden im Kapitel 3, „*Methodologie und Methoden der Forschung*“, die einzelnen Schritte theoretisch (siehe 3.2.2 *Die Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode*) und exemplarisch anhand des Datenmaterials (siehe 3.4.1 *Einblicke in die Analyse*) näher ausgeführt und die Ergebnisse durch die zuvor erläuterten Schritte dargestellt. Das Vorverständnis der Forscherin wurde in Kapitel 1 und 2 dargelegt, wo zum Beispiel die Annahme formuliert wurde, dass Lehrpersonen ihren Handlungsrahmen in Bezug auf Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten konstruieren. Des Weiteren werden die Erhebungsmethode, der Erhebungskontext, die Transkriptionsregeln, die Dokumentation der Daten, die in Verbindung mit den Auswertungsschritten steht, die Auswertungsmethoden und die Informationsquellen (wörtliche Transkription der Lehrpersonen) erläutert (siehe 3.3 *Methodische Umsetzung*).
2. Interpretationen in Gruppen sind eine Form der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch den expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretation. Darauf wird in Kapitel 3.4.2 *Interpretationsgruppen* näher eingegangen, da die Dokumentarische Methode ein interpretatives Verfahren ist und somit die Analyse von der Interpretation des Datenmaterials abhängt. In Bezug auf die Interpretationsweise hebt Mayring (2016) die argumentative Begründung, das adäquate Verständnis der Interpretin*des Interpreters und die Schlüssigkeit der Interpretation hervor.
3. Die Anwendung kodifizierter Verfahren dient zur Herstellung von Intersubjektivität. Darunter kann allgemein das vereinheitlichte methodische Vorgehen verstanden werden. In Zusammenhang mit der Auswertungsmethode der Dokumentarischen Methode wären das die Auswertungsschritte, die durch das gesamte Datenmaterial auf ähnliche Weise durchgeführt wurden (formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, und so weiter).

Als weiteres wichtiges Kernelement steht die Indikation des Forschungsprozesses im Vordergrund (vgl. Steinke 2013, 326ff.). Das bezieht sich auf den gesamten Forschungsprozess und dessen Angemessenheit in Bezug auf Erhebungs- und Auswertungsmethode. In Bezug auf die Fragestellung könnte es indiziert sein, einem qualitativen Zugang den Vorzug gegenüber einem quantitativen zu geben. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde festgehalten, dass in den meisten durchgeführten Studien mit spezifischen Vorannahmen ins Feld gegangen wird und somit der Blick auf eine gewisse Fragestellung fokussiert ist. Die dargelegte Arbeit versucht sich davon abzugrenzen, indem bewusst ein qualitatives Design gewählt wurde, das offene Forschungsfragen bearbeitet, die durch die Interviews und Gruppendiskussionen der Teilnehmer*innen beeinflusst werden und somit den Werdegang zu den Ergebnissen der Untersuchung im Vorfeld offen lässt. Diesbezüglich hält Mayring (2016) als Gütekriterium die Nähe zum Gegenstand fest, die sich auf die Anknüpfung an die Alltagswelt der beforschten Personen bezieht und somit den Feldzugang als zentrales Gütekriterium in den Vordergrund rückt. Weitere Indikatoren betreffen nach Steinke (2013) die Angemessenheit der Methodenwahl, der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie und methodischer Einzelentscheidungen. Die empirische Verankerung, als weiteres Kriterium von Steinke (vgl. 2013, 328f.), beinhaltet die Überprüfung beziehungsweise Bildung von Theorien empirisch anhand der Daten. Das bedeutet, dass die Theoriebildung dazu dienen sollte, Neues zu entdecken beziehungsweise theoretische Vorannahmen der Forscherin*des Forschers zu hinterfragen beziehungsweise zu modifizieren. Eine Form der Prüfung der empirischen Verankerung stellt die *kommunikative Validierung* dar, die im Unterkapitel 3.4.5 in Bezug auf die Analyse näher erläutert und auch bei Mayring (2016) explizit als Gütekriterium genannt wird. Dabei handelt es sich um die Rückbindung der im Forschungsprozess entwickelten Theorie an die untersuchten Personen. Unangemessen wäre die kommunikative Validierung dann, wenn die dargestellten Theorien jenseits der Zustimmungsfähigkeit der untersuchten Personen liegen. Die Limitation dient dazu, die Grenzen des Geltungsbereiches festzulegen. Diese werden im Rahmen der Diskussion dargestellt. Weitere Kriterien sind die Kohärenz, das bedeutet, dass die entwickelte Theorie konsistent ist beziehungsweise, dass ungelöste Fragen und Widersprüche offengelegt wurden, die Relevanz, die mit folgenden Fragen verbunden ist: Ist die Fragestellung relevant? Welchen Beitrag leistet die entwickelte Theorie? Als letztes Kriterium sind die reflektierte Subjektivität und damit verbunden die Rolle der forschenden Person zu nennen (vgl. Steinke 2013, 329ff.). Auf die Relevanz und die Kohärenz des vorgestellten

Untersuchungsprogramms wird im Kapitel 6 *Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick* nochmals eingegangen. In Bezug auf die reflektierte Subjektivität kann festgehalten werden, dass die methodische Vorgehensweise seitens der Forscherin im Nachhinein als angemessen betrachtet werden kann, da die Lehrpersonen sich auf die Situation einstellen konnten und somit eine Vertrauensbeziehung zwischen Forscherin und Lehrpersonen gelingen konnte. Auch Themen, die möglicherweise als „heikel“ für die Lehrpersonen betrachtet wurden, wurden angesprochen und thematisiert. Des Weiteren wurde den interviewten Personen ein offenes Format angeboten, das auch sie leiten konnten. Im Nachhinein betrachtet, führte diese Situation zu Datenmaterial, das mithilfe eines interpretativen Auswertungsverfahrens analysiert werden konnte.

Nachdem nun allgemein auf die Gütekriterien qualitativer Forschung eingegangen wurde, werden die ethischen Aspekte im Forschungsprozess erläutert.

3.2.4 Forschungsethische Aspekte

Von Unger (2014) definiert die Bedeutsamkeit forschungsethischer Fragen wie folgt: „Forschungsethische Fragen sind immanenter Bestandteil der empirischen Forschungspraxis und stellen sich in allen Phasen des Forschungsprozesses – von der Themenwahl und Zielsetzung über das Studiendesign, den Zugang zum Feld, Verfahren der Datenerhebung und Auswertung bis hin zu Fragen der Publikation und Verwertung von Forschungsergebnissen.“ (von Unger 2014, 16). Hierbei stehen folgende Fragestellungen im Mittelpunkt (vgl. von Unger 2014, 16f.):

- Wie nehmen forschende Personen die eigene Verantwortung als Wissenschaftler*innen wahr?
- Wie wird die Beziehung zu den Personen, die am Forschungsprozess teilnehmen, gestaltet?
- Wie wird mit den Daten umgegangen?
- Welche Informationen werden preisgegeben?
- Wie werden die vielfältigen Entscheidungen, die einen Forschungsprozess begleiten, getroffen?

Zusammenfassend lässt sich aufgrund der bisherigen Darstellung festhalten, dass sich Forschungsethik im Wesentlichen auf die Gestaltung der Forschungsbeziehungen und der Fragen

des Umgangs mit Informationen (unter anderem des Schutzes von Daten) bezieht. Im Rahmen des Beitrags von von Unger (2014) wird auf die formulierten Grundsätze des deutschen Ethik-Kodex der Soziolog*innen verwiesen. Aufgrund der Forschung in Österreich werden die ethischen Grundsätze für die bildungswissenschaftliche Forschung näher beleuchtet. Speziell werden diese Grundsätze aus der Perspektive der österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) dargestellt. Dabei wird hervorgehoben, dass diese Grundsätze die Qualität der Bildungsforschung im Allgemeinen fördern sollen. Des Weiteren soll durch die Formulierung der ethischen Grundsätze der Schutz von Studienteilnehmer*innen gewährleistet werden, sodass „die Integrität ihrer eigenen Forschung, der bildungswissenschaftlichen Forschungsgemeinschaft und aller Kooperationspartner und -partnerinnen [gewahrt wird]“ (ÖFEB 2017, 1). Bei der Gestaltung der Forschungsbeziehungen gilt es nach der ÖFEB (2017, 1), sich als forschende Person der besonderen gesellschaftlichen Verantwortung bewusst zu sein, da mögliche Empfehlungen, Aussagen oder Entscheidungen das Leben der Mitmenschen beeinflussen können. In Zusammenhang mit den erhobenen Daten wird auf eine vertrauliche beziehungsweise anonyme Behandlung eingegangen. Dabei geht das Einverständnis der am Forschungsprozess teilnehmenden Personen der Gewährleistung der Anonymität unmittelbar voraus. Es ist für eine sichere Verwahrung der Forschungsdaten Sorge zu tragen. Des Weiteren sind die beteiligten Personen über das Ziel der Forschung, wie die erhobenen Daten gewonnen und verarbeitet werden, zu informieren. Die Teilnahme an der Forschung geschieht auf freiwilliger Basis. Im Zuge der Datenerhebung ist es eine Aufgabe der Wissenschaftler*in, die Stressoren so weit als möglich gering zu halten und die Dauer beziehungsweise die möglicherweise entstehenden Belastungen angemessen zu wählen. Eine gute Forschungspraxis zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass die Teilnehmer*innen über die Ergebnisse der Forschung informiert werden (vgl. ÖFEB 2017, 1f.) In Verbindung mit den ethischen Grundsätzen für die bildungswissenschaftliche Forschung kann für den vorliegenden Forschungsprozess festgehalten werden,

- dass die Teilnahme ausschließlich auf freiwilliger Basis stattfand,
- dass die teilnehmenden Personen
 - vor der Erhebung
 - über das Ziel der Forschung,
 - über die Verarbeitung, Verwendung
 - und über die Löschung der Daten informiert wurden.

- dass sie schriftlich ihr Einverständnis für die Teilnahme gegeben haben und
- die Dauer der Erhebung der Daten angemessen im Sinne der zeitlichen Ressourcen der Lehrpersonen gestaltet wurde, sodass die damit verbundenen Belastungen als angemessen betrachtet werden konnten.

Die Ergebnisse wurden im Rahmen einer kommunikativen Validierung den daran teilnehmenden Lehrpersonen vorgestellt (siehe 3.4.5 *Kommunikative Validierung*), sodass im Vorfeld der Veröffentlichung den daran interessierten Lehrpersonen die Ergebnisse (siehe Kapitel 4 *Ergebnisdarstellung*) präsentiert wurden.

Nach diesen theoretischen Einblicken in die Forschung wird nun auf die Umsetzung des Forschungsprozesses eingegangen.

3.3 Methodische Umsetzung

In diesem Abschnitt wird näher auf die methodische Umsetzung des Forschungsprozesses eingegangen. Hierbei wird auf das Sampling, den Forschungsverlauf, die Sättigung des Datenmaterials und die Durchführung der narrativ fundierten Interviews eingegangen.

3.3.1 Sampling

Zunächst wurde der Schultyp auf die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) festgelegt, da nur wenige Studien zu diesem Schultyp und zu Integrationsklassen vorhanden sind (siehe Kapitel 2.3.4 *Schulische Perspektive auf Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten* und 2.4.2 *Inklusion und Integrationsklassen – ein Widerspruch?*). Des Weiteren liegt im Rahmen dieser Untersuchung der Fokus auf den Perspektiven der Lehrpersonen (siehe 2.3.4.2 *Perspektive auf Lehrpersonen in Bezug auf Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten*), daher wurden AHS im Großraum Wien gesucht, die Integrationsklassen führen.

Auf der Suche nach Schulen dieses Schultyps wurden Kontakte von der Bildungsdirektion zu zunächst drei AHS hergestellt. Von diesen Schulen waren zwei seitens der Direktion mit der Durchführung von Interviews mit Lehrkräften, die in einer Integrationsklasse unterrichten, einverstanden, wobei anzumerken ist, dass die Schule, die abgesagt hatte, eine Privatschule war. Danach wurden durch Internetrecherchen drei weitere AHS gefunden, wobei sich zwei für die Teilnahme an der Studie seitens der Schulleitung bereit erklärten und eine weitere aufgrund der nicht mehr geführten Integrationsklassen absagte. In den vier Schulen wurde der

Kontakt zu den jeweiligen Lehrkräften (Lehrkraft für das Fach Deutsch, die sonderpädagogische Lehrkraft und, wenn vorhanden, eine Förderlehrkraft) insofern über die Direktion hergestellt, als die Kontaktdaten (Name und E-Mail-Adressen) der jeweiligen Lehrkräfte weitergegeben und die Lehrkräfte seitens der Schulleitung über die Untersuchung informiert wurden. Danach wurden die Lehrpersonen einzeln per Mail kontaktiert. Einerseits wurde kurz die Zielsetzung beschrieben und andererseits wurde versucht, die Bereitschaft zur Teilnahme zu wecken. Zunächst stellten sich insgesamt zehn Lehrkräfte zur Verfügung, wobei zwei sonderpädagogische Lehrpersonen während des Beginns der Untersuchung ihre Bereitschaft aus persönlichen Gründen zurückzogen. Daher stellten sich schlussendlich acht Lehrkräfte aus vier allgemeinbildenden höheren Schulen zur Verfügung. Das Sampling setzte sich aus

- zwei sonderpädagogischen Lehrpersonen¹⁵,
- zwei Förderlehrkräften¹⁶,
- drei Lehrkräften für das Fach Deutsch,
- einer Lehrperson, die sowohl Förder- als auch Lehrkraft für das Fach Deutsch war

zusammen.

Zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme mit den Lehrpersonen war zunächst angedacht, mit denselben Lehrpersonen auch Gruppendiskussionen durchzuführen. Da jedoch nach den Einzelinterviews die Bereitschaft dazu zurückgenommen wurde, wurden im Rahmen einer Fortbildung, die den Titel „Ressourcenorientierte Begleitung von Personen mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb“ trug, zwei Gruppendiskussionen in Wien durchgeführt. Hierbei bestand das Sampling aus:

- drei Lehrpersonen für das Fach Deutsch an Neuen Mittelschulen,
- drei sonderpädagogischen Lehrkräften,
- zwei Lehrpersonen, die an einer polytechnischen Schule unterrichteten,
- einer Volksschullehrkraft,
- und einer Beratungslehrkraft, die an einer Neuen Mittelschule und einer Volksschule tätig war.

¹⁵ Als sonderpädagogische Lehrkräfte werden solche Lehrpersonen bezeichnet, die einerseits eine spezifische Ausbildung zur*m Sonderpädagog*in gemacht haben und daher andererseits für die Unterstützung von vor allem jenen Schüler*innen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, verantwortlich sind.

¹⁶ Als Förderlehrkräfte werden solche Lehrkräfte bezeichnet, die entweder während des Unterrichts oder in Form von Förderkursen, die zumeist am Nachmittag stattfinden, eingesetzt werden und für die Förderung von Schüler*innen zuständig sind.

Aufgrund der unterschiedlichen Schultypen diente diese Durchführung der Diskussionen zur Kontrastierung der Einzelinterviews.

3.3.2 Forschungsverlauf

Im Zusammenhang mit dem Sampling wird nun der zeitliche Verlauf der Forschungsarbeit in einem kurzen Überblick dargestellt.

Arbeitsschritte	Zeitplan
Erstellung eines Leitfadens für die Einzelinterviews	August 2018
Durchführung der Probeinterviews	September 2018 – November 2018
Präzisierung der Forschungsfragen und die Erstellung der Interviewrichtlinien	Dezember 2018 – Jänner 2019
Zugang zu den Probanden wurde verschafft (siehe 3.2.1 <i>Sampling</i>) und narrativ fundierte Interviews wurden mit den Lehrkräften der AHS durchgeführt.	Jänner 2019 – Mitte Februar 2019
Identifizierung der zu transkribierenden Interviewabschnitte der Einzelinterviews mithilfe des thematischen Verlaufs	Februar 2019 – Anfang März 2019
Formulierende Feininterpretation	März 2019 – Juli 2019
Durchführung der Gruppendiskussionen	Juni 2019
Reflektierende Interpretation der Interviews (Juli 2019) und Auswertung der Gruppendiskussion	Juli 2019 – Oktober 2019
Empirische Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen reflektieren	Oktober 2019 – Dezember 2019

Tabelle 2: Zeitplan und die damit verbundenen Arbeitsschritte

Für die Datenauswertung wurden acht Einzelinterviews, die jeweils ungefähr eine Stunde gedauert hatten, und zwei Gruppendiskussionen, die wiederum ungefähr eine Stunde gedauert hatten, ausgewertet. In Tabelle 2 werden die verschiedenen Phasen der Auswertung dargestellt.

1. Phase	2. Phase
Erhebungsmethode: narrativ fundierte Interviews	
Auswertung mittels Dokumentarischer Methode nach Nohl (2012)	
Formulierende Interpretation <ol style="list-style-type: none"> 1. Erstellen von thematischen Verläufen (Identifizierung der zu transkribierenden Interviewabschnitte) 2. Transkription 3. Formulierende Feininterpretation 	Erhebungsmethode: Gruppendiskussionen
Reflektierende Interpretation <ol style="list-style-type: none"> 1. Textsortendifferenzierung 2. Bildung sinngenetischer Typen 	Auswertungsmethode nach Bohnsack (2013, 2014) Formulierende Interpretation <ol style="list-style-type: none"> 1. Erstellen von thematischen Verläufen (Identifizierung der zu transkribierenden Interviewabschnitte) 2. Transkription 3. Formulierende Feininterpretation
	Reflektierende Interpretation <ul style="list-style-type: none"> • Diskursbeschreibung

Tabelle 3: Auswertungsverlauf des Datenmaterials

Im Zuge der Auswertung zeigte sich bei den Gruppendiskussionen, dass sich das Setting, unter dem diese stattgefunden hatten, als nicht günstig herausstellte. Die Gruppendiskussionen wurden am Ende einer Fortbildungsveranstaltung durchgeführt und hatten daher anscheinend für die Lehrpersonen einen evaluativen Charakter. Des Weiteren wurden die Gruppendiskussionen zwar von der Autorin dieser Arbeit durchgeführt, jedoch im Beisein der Fortbildungsleiterin. Das bedeutete für den Forschungsverlauf, dass der *methodische Zugang zum Datenmaterial*, wie er unter 3.2.1 dargestellt wurde, nicht in dieser Form durchgeführt werden und somit die Auswertungsmethode nicht im vollen Umfang zum Tragen kommen konnte. Die Ergebnisse spiegelten eher diesen evaluativen Charakter wider und aufgrund des Forschungsverlaufs der Einzelinterviews und den damit verbundenen Ergebnissen wurde beschlossen, die Gruppendiskussionen in Zusammenhang mit der Fortbildung anderwärtig zu

veröffentlichen, nämlich in Verbindung mit dem Thema: Fortbildung und Professionalisierung von Lehrpersonen.

3.3.3 Sättigung des Datenmaterials

Im Zusammenhang mit der Eingrenzung des Datenmaterials kann aufgrund der – wenn auch begrenzten – Anzahl von fünf allgemeinbildenden höheren Schulen, die Integrationsklassen (zumeist eine Klasse) führen, und aufgrund der Bereitschaft von vier allgemeinbildenden höheren Schulen, an der Untersuchung teilzunehmen, von einer Sättigung des Datenmaterials gesprochen werden, weil es im Wiener Raum nicht mehr allgemeinbildende höhere Schulen gibt, die Integrationsklassen führen.

Wegen des Ausschlusses des Datenmaterials der Gruppendiskussionen wird nun auf die Durchführung der narrativ fundierten Interviews näher eingegangen.

3.2.4 Durchführung der narrativ fundierten Interviews nach Nohl (2017)

Zu Beginn der Untersuchung wurde ein erzählgenerierender Leitfaden erstellt und mit drei Lehrpersonen Probeinterviews durchgeführt. Dabei wurde der Leitfaden flexibel verwendet, um unerwartete Themen, die von den interviewten Personen eingebracht wurden, nicht zu unterbinden. Daher lag der Fokus im Interview darauf, Gelegenheiten anzubieten, die es ermöglichten zu berichten und anhand von Beispielen zu erläutern, wie Entscheidungen getroffen werden. Danach wurden thematische Verläufe erstellt, um Rückschlüsse auf die im Leitfaden generierten Fragen in Bezug auf die Forschungsfrage und die entsprechenden Antworten ziehen zu können. Dabei wurden geringfügige Änderungen vorgenommen. Die Fragen beziehungsweise Fragestellungen, die für die Durchführung der Interviews verwendet wurden, waren:

- Erzählen Sie mir von Schüler*innen, die sich Ihrem Eindruck nach im Lesen und Schreiben schwertun!
- Erzählen Sie mir, wie Sie mit den erläuterten Schwierigkeiten umgehen!
- Woher wissen Sie, wie Sie mit diesen Problemen umgehen?
- Wie erklären Sie sich diese Probleme beim Lesen und Schreiben?
- Erzählen Sie mir von Aktivitäten, mit denen Sie das Lesen und Schreiben fördern!

- Erzählen Sie mir, welche Änderungen aus Ihrer Sicht wichtig wären, um auf Schüler*innen mit diesen Problembereichen besser eingehen zu können!

Es ist anzumerken, dass die Gespräche mit den interviewten Lehrkräften im Sinne des *methodischen Zugangs zum Datenmaterial* (siehe Erläuterungen im Kapitel 3.2.1) geleitet wurden und somit die Inhalte und auch die Vertiefungen von den jeweiligen Darstellungen der Lehrpersonen abwichen. Das bedeutete auch, dass die Leitfragen zwar alle gestellt wurden, aber nicht unbedingt in der vorgegebenen Reihenfolge.

Die erzählgenerierenden Fragen wurden zumeist übergeleitet in Beschreibungen, wobei die gestellten Fragen den interviewten Personen die Möglichkeit boten zu erzählen, wie zum Beispiel didaktische Entscheidungen getroffen, wie in bestimmten Situationen, die auch von Seiten der Lehrkräfte vorgegeben worden waren, gehandelt wurde und wie Themenbereiche eröffnet und vertieft worden waren.

3.4 Analyse

Nach den Ausführungen zur methodischen Umsetzung erfolgt nun die Darstellung der Analyse des Datenmaterials. Dabei wird auf die Durchführung der Analyseschritte, die Interpretationsgruppen, die Herausforderungen, die Vorstellung der Analyse der Scientific Community und die Durchführung der kommunikativen Validierung eingegangen.

3.4.1 Einblicke in die Analyseschritte

Nach der Durchführung der Interviews erfolgte die Auswertung des Datenmaterials. Exemplarisch werden nun die einzelnen Auswertungsschritte anhand eines Beispiels näher ausgeführt. Nach der Durchführung der Interviews wurden, wie schon zuvor erwähnt, thematische Verläufe erstellt. Hierbei wurden der Zeitpunkt des Interviews, das Kürzel für die Lehrkraft (siehe Anhang: *Liste der Interviews und die dazugehörigen Abkürzungen*), eine knappe Zusammenfassung und die zeitliche Abfolge erstellt. Für die Auswahl der thematischen Abschnitte, die dann im nächsten Schritt transkribiert werden sollten, werden nach Nohl (vgl. 2017, 30) drei Kriterien herangezogen:

1. Jene Themen werden als wichtig betrachtet, die vor Beginn der Forschung von der forschenden Person festgelegt worden sind.

2. Des Weiteren sind solche Themen relevant, zu denen sich die interviewten Personen „besonders ausführlich, engagiert und metaphorisch geäußert haben“ (Nohl 2017, 30).
3. „Weiterhin ist es möglich, mit den thematischen Verläufen jene Themen zu identifizieren, die in unterschiedlichen Fällen gleichermaßen behandelt werden und sich insofern gut für die komparative Analyse eignen.“ (Nohl 2017, 30)

Aufgrund dieser Kriterien wurde ein Großteil der Interviews transkribiert beziehungsweise wurden jene Textstellen nicht weiterbearbeitet, die eine Gewährleistung der Anonymisierung erschwerten (siehe 3.2.4 *Forschungsethische Aspekte*). Des Weiteren wurde im Rahmen einer Interpretationsgruppe die Auswahl der Abschnitte diskutiert und die Autorin wurde in der Auswahl der Textstellen bestätigt.

Hier ein Ausschnitt vom Beginn eines thematischen Verlaufs von 1A¹⁷:

Thematischer Verlauf zum Interview von 1A 17.01.2019, ca. 09:00-10:00	
Zeitpunkt	Fragen der Interviewerin Y, Themen (abstrakt und knapp zusammengefasst oder nahe am Wortlaut der interviewten Person)
Tonaufnahme 1 00:00	Y: Zielsetzung der Untersuchung, Formales (Einverständniserklärung).
01:09	Y: Aufforderung, über Schüler*innen zu erzählen, die Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben haben.
01:16	In welcher Hinsicht? Wie es den Schülern [im Wortlaut der Person] persönlich geht?
01:22	Y: Klärung der Frage (alles, was für Sie unter diese Frage fallen würde).
01:34 1B, 2D, 3F: 18VS	Wenn die Schüler [im Wortlaut der Person] hierherkommen, sind die Leistungsunterschiede sehr groß. Klärung der Ursachen (Begabung, Volksschule). ¹⁹
02:12 1B, 2D, 3F, 4I: VS	Eingehen auf das Arbeiten in der Volksschule. Entstehung von Defiziten. Dilemma zwischen den Voraussetzungen, die ich erwarten sollte, und den Defiziten, die vorhanden sind. Zerreibt das Kind. Frustrationserlebnisse und der Umgang damit aus der Sicht des Schülers.
04:34	Y: Aufforderung, über die Entstehung dieser Defizite zu erzählen.
04:43	Es gibt mehrere Gründe: Befähigung der Lehrkräfte, Sprache. Sehr früh ihre Defizite sammeln. Beginnt im Kleinstkindalter (Beispiel: Mutter und Kind im Kinderwagen). Volksschule muss dort weitermachen, wo die Kinder stehen.
06:41	Y: Aufforderung, über den Umgang mit diesen Schwierigkeiten, die sich aufgrund des Schulwechsels und der Leistungsunterschiede ergeben, zu erzählen.
07:05	Lernstandserhebung ²⁰ . Was können die Kinder, womit kommen sie. Personelle Ressourcen: Leichtere Möglichkeiten der Differenzierung (Assistenzlehrkräfte).

¹⁷ Die Zusammenstellung der Abkürzungen kann im Anhang unter: *Liste der Interviews* nachgelesen werden.

¹⁸ Lila – Bezug zu Themen, die in unterschiedlichen Fällen behandelt wurden

¹⁹ Grün – Auswahl aufgrund von Forschungsfragen und Relevanz für die Person

²⁰ Blau – Ausdrücke, die wiederholt verwendet werden innerhalb eines Falles

	Aufholen von Defiziten gelingt dann, wenn es gelingt, Schüler*innen in geeignete Fördermaßnahmen zu bringen (DaZ, DaF), Eltern dabei sind, Assistenzen Differenzierungen durchführen. Eltern, Lehrkräfte und zusätzliche Unterstützung: Wenn diese zusammenarbeiten, haben wir garantiert Erfolg. Spannungsfeld Elternhaus-Lehrermeinung für das Kind sehr groß.
09:46 1B, 2D, 2E, 3G, 4H, 4I: Eltern	Gründe für das Spannungsverhältnis. Elternhaus (Verwahrlosung von Armen und Verwahrlosung von Reichen mit gleichen Folgen). Fehlt Zuwendung, Interesse. Kann nicht nur der Lehrer erzielen. Entscheidend für den Erfolg.
10:57 1B, 2D 2E, 3G, 4H, 4I: Eltern	Beispiel: Vater: Türke, aber hier aufgewachsen, Mutter kam aus der Türkei. Bub kam vor 4 Jahren in die Schule. Keine Sprache beherrscht. Weder Muttersprache noch Deutsch. Klassiker, haben nie eine Sprache erworben. Wir haben dem Vater klar gemacht, wo wir das Problem sehen. Den Vater haben wir auf unsere Seite gebracht. War ihm klar und wichtig und hat gemerkt, dass wir im Interesse des Kindes handeln. Wir haben eine gute Betreuung bekommen. 4. Klasse: klare, grammatikalische Sätze. Paradebeispiel.

Tabelle 4: Beispiel eines thematischen Verlaufs

Anhand der thematischen Verläufe wurden dann die Interviews transkribiert. Im Anhang unter *Transkriptionsrichtlinien* befindet sich dazu das Transkriptionssystem, das sich an Froschauer & Lueger (2019) anlehnt.

Nach der Transkription wurde die formulierende Feininterpretation angefertigt. Hierbei wird „jeder Abschnitt sequentiell nach mehr oder weniger markantem Themenwechsel durchgesehen“ und somit „Ober- und Unterthemen identifiziert“ (Nohl 2017, 31). „Zu jedem Unterthema [...] wird zudem eine thematische Zusammenfassung in ganzen Sätzen und in den eigenen Worten der Forschenden angefertigt“ (Nohl 2017, 31). Dieser Schritt dient dazu, sich als Forscher*in gegenüber dem Text zu distanzieren. Damit wird verdeutlicht, dass die Art und Weise der Zusammenfassung interpretationsbedürftig sind (vgl. Nohl 2017, 31).

Exemplarisch soll hier ein Ausschnitt aus dem Interview von 1A dargestellt werden:

Thema: Leistungsunterschiede, deren Ursachen und Folgen	
1-5	Wenn Schüler*innen in die AHS von 1A kommen, dann sind die Leistungsunterschiede groß. Diese Unterschiede sehe 1A nicht an der Begabung der Schülerin*des Schülers, sondern aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsweise in der Volksschule.
6-8	Da 1A selbst als Volksschullehrkraft tätig war, könnten nach 1A in der Volksschule Defizite entstehen, die sich dann in der Sekundarstufe fortsetzen könnten.
8-13	Für 1A entstehe ein Dilemma zwischen den Voraussetzungen, die laut Lehrplan erfüllt sein sollten und auf der anderen Seite kann die Schülerin/der Schüler durch diese Defizite nicht anschließen. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld, das aus der Sicht der Schülerin*des Schülers als ein Problem gesehen werden kann.
13-16	Auf diese Frustrationserlebnisse reagieren Schüler*innen mit Rückzug, Aggression und Krankenständen, die dazu dienen, der Situation zumindest zeitweise zu entkommen.
16-20	Aus der Sicht von 1A sei es „schwachen“ Schüler*innen durchaus klar, dass sie „schwach“ seien und auf der Verliererseite stünden.
21-25	Auf die Frage, wie diese Defizite in der Volksschule entstehen, antwortet 1A, dass es in jeder Berufsgruppe wenig „befähigte“ Personen gäbe. Des Weiteren werden als Gründe für diese Defizite das Ignorieren und Hergeben guter Noten genannt, um von den Eltern der Schüler*innen Ruhe zu haben.
25-27	In Bezug auf Sprache sehe 1A das Sammeln von Defiziten schon im Kleinstkindalter.
27-30	1A nennt als Beispiel Mütter mit Kinderwägen, die vermehrt am Handy hängen und nicht mit dem Kind sprechen, sondern ein Handy oder Tablet in die Hand des Kindes geben.
30-32	Die Sprachentwicklung beginne nach 1A mit dem ersten Lebenstag und die Fenster, in denen die sprachlichen Grundfunktionen erlernt werden, werden ausgelassen.
33-37	Dadurch entstehen Lücken, mit denen die Kinder in den Kindergarten kommen und dann auch in die Volksschule. 1A hält den Volksschullehrkräften zugute, dass auch sie dort beginnen müssen, wo die Kinder stehen und aus der Sicht von 1A sei dies mittlerweile in vielen Fällen sehr wenig.

Tabelle 5: Formulierende Feininterpretation 1A

Nach der formulierenden Feininterpretation erfolgt in der Dokumentarischen Methode die reflektierende Interpretation, die aus einer formalen Interpretation mit Textsortentrennung und einer semantischen Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse besteht (vgl. Nohl 2017, 31ff.).

Die Textsortentrennung verweist einerseits auf den formalen, aber andererseits auch auf den semantischen Aspekt von Interviews. Dabei wird nach Nohl (2017, 32) zwischen Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung unterschieden. Eine Beschreibung ist dadurch gekennzeichnet, dass immer wiederkehrende Handlungsabläufe oder Sachverhalte dargestellt werden. „Argumentationen sind (alltags-)theoretische Zusammenfassungen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln [...]. Bewertungen sind evaluative Stellungnahmen zu eigenem oder fremdem Handeln.“ (Nohl 2017, 32).

Als Beispiel wird wiederum ein Ausschnitt von 1A dargestellt:

1-20	Erzählgenerierende Frage, Beschreibung und Bewertung mit Hintergrundkonstruktionen im Modus einer Beschreibung (6-20) Auf die Erzählaufforderung beginnt 1A mit einer allgemeinen Beschreibung der Schüler*innen, die mit Leistungsunterschieden von der Volksschule in die AHS kommen und begründet diese Unterschiede mit der unterschiedlichen Arbeitsweise in der Volksschule. Aufgrund der eigenen beruflichen Tätigkeit als Volksschullehrkraft beschreibt 1A Defizite, die während der Volksschule entstehen können und möglicherweise von Seiten der Lehrkräfte nicht im Rahmen des Unterrichts berücksichtigt werden und die sich dann in der Sekundarstufe fortsetzen. Daraus entwickelt sich ein Dilemma zwischen den Erwartungen, die im Rahmen des Lehrplans erfüllt sein sollten, und den tatsächlichen Leistungsunterschieden der Schüler*innen. Dieses Dilemma führt bei der Schülerin*dem Schüler zu einem Spannungsverhältnis, auf das seitens der Schülerin*des Schülers unterschiedlich reagiert wird. Als Beispiele beschreibt 1A Rückzug, Aggression, Krankenstände, die es der Schülerin*dem Schüler ermöglichen, dieser Situation zu entkommen. In der weiteren Beschreibung von 1A wird dieses Spannungsverhältnis noch verstärkt, indem das Bewusstsein der Schülerin*des Schülers über die eigenen „Schwächen“ beschrieben wird, die von wahrscheinlich allen Schüler*innen zumindest in der Klasse möglicherweise auch unausgesprochen im Raum stehen. Die „Härte“ dieses Spannungsverhältnisses betont 1A mit dem Wort „Verliererseite“, das beschreibt, wo diese Schülerin*dieser Schüler steht.
21-37	Beschreibungsgenerierende immanente Sachfrage, Sachverhaltsdarstellung und Bewertung Bezugnehmend auf die in der Volksschule entstandenen Defizite leitet 1A damit ein, dass sie*er über mehrere Gründe für die Entstehung dieser Defizite spricht. Als ersten Grund führt 1A die Befähigung von Lehrpersonen an und geht über in eine Beschreibung von „nicht befähigten“ Lehrpersonen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie etwa gewisse Dinge ignorieren, wie zum Beispiel die entstandenen Defizite und eine Beurteilung, die eine Auseinandersetzung mit den Eltern erst gar nicht nötig macht. Als weiteren Grund gibt 1A die Sprache an, bei der diese Defizite schon im Kleinstkindalter „gesammelt“ werden können. 1A bringt zur Verdeutlichung ein Beispiel von Müttern mit Kinderwägen, die ihre Aufmerksamkeit den sozialen Netzwerken und der virtuellen Welt widmen und nicht mit den Kindern sprechen, während diese entweder mit Tablets oder Handys beschäftigt werden oder „stumpf“ im Kinderwagen sitzen. Die Orientierung an Erkenntnissen über die Sprachentwicklung führt 1A weiter aus und beschreibt, dass die Sprachentwicklung mit dem ersten Lebenstag beginnt und es gewisse „Fenster“ gibt, in denen sprachliche Grundfunktionen erlernt werden, die aber durch ein solches Verhalten ausgelassen werden. Mit diesen „Lücken“, wie es 1A nennt, kommen die Kinder in den Kindergarten und weiterführend in die Volksschule, und auch in der Volksschule müssen die Lehrkräfte dort beginnen, wo die Kinder stehen. In Bezug auf die angehenden Schüler*innen bewertet 1A, dass sie in vielen Fällen wenig in die Schule mitbringen und beschreibt entsprechende Defizite im alltäglichen Ausdruck.

Tabelle 6: Formale Interpretation mit Textsortentrennung 1A

Die zuvor erörterten Schritte wurden für alle Einzelinterviews durchgeführt. Weitere Beispiele von den Lehrpersonen finden sich im Anhang: *Einblicke in die Auswertung des Datenmaterials anhand von Beispielen von 2E und 3G.*

Im Zuge der formulierenden und reflektierenden Interpretation, die sich auf die formale Interpretation mit Textsortendifferenzierung bezog, wurde das Datenmaterial in Interpretationsgruppen eingebracht. Daher soll auf die Bedeutsamkeit und das Setting dieser Interpretationsgruppen näher eingegangen werden.

3.4.2 Interpretationsgruppen

Da die Dokumentarische Methode ein interpretatives Verfahren ist und somit die Analyse maßgeblich von der Interpretation des Datenmaterials abhängt, wird darauf nun näher eingegangen.

Eine Form des Interpretierens in Gruppen stellt die Forschungswerkstatt dar. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit gleichem Namen an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, die seitens der Autorin im SS 2019 und im WS 2019/2020 besucht wurde, wird das Interpretieren als offener Prozess verstanden, in dem die Interpretationsarbeit durch eine Grundhaltung des Fragens und „Sich-Wunderns“ getragen wird. Als Kernelement steht die gemeinsame Arbeit an empirischem Material im Vordergrund, wobei offenbleibt, was unter „Datenmaterial“ zu verstehen ist. Nach Dausien (2019) „geht es darum, dass die Erfahrungen der Forschenden im Arbeitsprozess, also z. B. beim Kontakt mit dem Forschungsfeld oder der eigenen Auseinandersetzung mit Fragen und Irritationen, die im Forschungsverlauf auftauchen, grundsätzlich zum Material wissenschaftlicher Analyse und Reflexion werden – die einzige Bedingung dafür ist, dass diese Erfahrungen schriftlich festgehalten sind“ (Dausien 2019, 263). Eine zentrale Prämisse der Werkstattarbeit lautet, dass die untersuchten Gegenstände komplexe soziale Sinnkonstruktionen sind, die in sich widersprüchlich, mehrdeutig und auslegungsbedürftig sind. Das wiederum bedeutet, dass unterschiedliche „Lesarten“ entwickelt und expliziert werden können. In Bezug auf die Arbeit am Datenmaterial kann festgehalten werden, dass sequenziell vorgegangen wird, da sich das für die Interpretation aller Arten von Texten bewährt hat, und zwar unabhängig von der Erhebungsmethode. Des Weiteren wird fragend an das Datenmaterial herangegangen. Als weitere Voraussetzung für das Gelingen einer solchen Forschungswerkstatt beschreibt Dausien (vgl. 2019, 268) die Etablierung einer demokratischen Kommunikationskultur, die sich durch die Gleichberechtigung aller Redebeiträge und Interpretationsideen auszeichnet. Als Begründung für das gemeinsame Argumentieren werden in der Fachliteratur die Qualitätsverbesserung der Forschungsarbeit

und die Erweiterung und Ausdifferenzierung des Deutungshorizonts genannt, wobei festzuhalten ist, dass Reichertz (2013) in Bezug auf die Qualitätssteigerung skeptisch ist und als Zielsetzung eher die gemeinsame Wissens- und Erkenntnisproduktion vorschlagen würde.

Nachdem nun allgemein auf die Forschungswerkstatt eingegangen wurde, soll kurz über die Veranstaltungen berichtet werden, die von der Autorin dieser Arbeit besucht wurden, um die eigenen Interpretationen zu erweitern beziehungsweise ausdifferenzieren.

Einerseits wurde von ihr, wie schon zuvor geschrieben, die Forschungswerkstatt bei Prof.ⁱⁿ Bettina Dausien seit dem SS 2019 (für zwei Semester) besucht. Des Weiteren wurde eine Interpretationsgruppe, bestehend aus Dissertant*innen der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, die wie die Forschungswerkstatt interpretiert, seit dem WS 2018 besucht und für zwei Semester auch organisiert. Dort wurden thematische Verläufe und Interviewpassagen gemeinsam interpretiert. Dabei stand das Entwickeln neuer Lesarten im Vordergrund. Im SS 2019 organisierte die Arbeitsgruppe „Dokumentarische Methode“, die institutsübergreifend zwischen der Fakultät für Bildungswissenschaft und dem Zentrum für Lehrer*innenbildung zusammenarbeitet, einen zweitägigen Workshop, an dem die Autorin teilnahm und zu dem sie Material einbrachte. Der Workshop fokussierte auf die Auswertung der Dokumentarischen Methode und daher konnte eine Diskussion über bisherige Auswertungsschritte erfolgen. Diese beinhalteten die formulierende Feininterpretation und die reflektierende Interpretation. Außerdem wurde weiteres Datenmaterial im Rahmen eines Writing Retreats im Sommer 2019, das vom Doktoratsprogramm des Zentrums für Lehrer*innenbildung organisiert worden war, eingebracht und bei dem die bisherigen Auswertungsschritte diskutiert beziehungsweise Sequenzen ähnlich ausgewertet wurden wie in der Forschungswerkstatt.

3.4.3 Herausforderungen in der Datenanalyse

Nach der formulierenden und der reflektierenden Interpretation, die sich auf die formale Interpretation mit Textsortendifferenzierung bezog, erfolgte die komparative Sequenzanalyse. In der komparativen Sequenzanalyse geht es nun darum, Fälle (im Sinne der Einzelinterviews) zu finden, in denen eine sogenannte erste Äußerung zu einer Problematik beziehungsweise einem Themenbereich auf eine strukturgleiche Art und Weise bearbeitet wurde. Das bedeutet, dass zu Beginn dieser Sequenzanalyse die Interviews daraufhin verglichen werden,

wie die interviewten Personen mit einem Thema umgehen, was wiederum bedeutet, in welchem Orientierungsrahmen die jeweilige Person das Thema bearbeitet. Das Tertium Comparationis ist das Thema der ersten Äußerung, das sich zunächst auf die Themen, die sich aufgrund der Fragen des Leitfadens ergeben, bezog (vgl. Nohl 2017, 37f.). Exemplarisch wird die komparative Sequenzanalyse in den Interviews zur Erzählaufforderung: „Erzählen Sie mir von Schüler*innen, die sich Ihrem Eindruck nach im Lesen und Schreiben schwertun!“ dargestellt.

	Interview 1A	Interview 1B	Interview 2D	Interview 2E	Interview 3F	Interview 3G	Interview 4H	Interview 4I
1. Äußerung	„... ist es oft so, dass die Leistungsunterschiede sehr groß sind.“	„... sind halt sehr unterschiedliche Kinder, die da auf mich zukommen.“	„In der AHS fällt ma am meisten auf, dass es Probleme gibt bezüglich Textverständnis.“	„Wir sind eine Integrationsklasse.“	„Wir haben eine Integrationsklasse.“	„Es gibt immer wieder Schüler, die sich beim Lesen und Schreiben schwer tun...“	„Das ist ein bisschen schwierig, das allgemein zu formulieren, weil da muss man differenzieren.“	„Bei uns am Standort bieten wir einen Legastheniekurs an für die erste und zweite AHS Klasse.“
2. Äußerung	„... liegt nicht an der Begabung, sondern, dass in der Volksschule sehr, sehr unterschiedlich gearbeitet wird.“	„... gibt teilweise Kinder, wo man glaubt, 4 Jahre Volksschule und ...“	„... Textverständnisprobleme aufgrund eines zu geringen Wortschatzes vorhanden sind.“	„Also die Schule hat schon lange Integrationsklassen.“	„Wir haben jetzt niemanden, der wirklich Leseprobleme hat.“	„Ich bekomme sie meistens schon im 1. Gymnasium.“	„Wir haben an unserem Standort SchülerInnen mit Deutsch als Muttersprache, aber auch SchülerInnen, die nicht Deutsch als Muttersprache haben...“	„Dann sind die Ressourcen schon zu Ende.“
3. Äußerung	„... Defizite, die da grundsätzlich, ned beabsichtigt, sondern entstehen und nicht berücksichtigt werden, setzen sich ...fort.“	„Da denkt man sich halt schon: „Oh je, was ist da passiert?“	„Da gibt's meistens eben vom sozialen Hintergrund diese Unterschiede.“	„Das ist die ganze Sekundarstufe durchgängig.“	„Aber doch große Unsicherheiten beim Lesen.“	„Also selten übernehme ich eine Klasse später.“	„Was die Schüler und Schülerinnen mit deutscher Muttersprache betrifft...“	„Mehr Werteinheiten haben wir dafür leider nicht.“
Typus	Homologe Äußerungen (Typus: Volksschule)	Homologe Äußerungen	Homologe Äußerungen (Problembereiche)	Homologe Äußerungen (Typus: Integrationsklasse)	Homologe Äußerungen	Homologe Äußerungen (Problembereiche)	Homologe Äußerungen	

Tabelle 7: Komparative Sequenzanalyse zum Thema: Schüler*innen, die sich im Lesen und Schreiben „schwertun“ (*Thema aus dem Leitfaden*)

Die Tabelle 7 *Komparative Sequenzanalyse zum Thema: Schüler*innen, die sich im Lesen und Schreiben „schwertun“ (Thema aus dem Leitfaden)* beinhaltet die ersten Äußerungen, die direkt nach der Fragestellung von den Lehrpersonen wiedergegeben wurden. Aufgrund der Äußerungen wurden homologe Äußerungen in derselben Farbe markiert und der Typus themenspezifisch benannt. So äußern sich sowohl 1A als auch 1B zunächst zu den Unterschiedlichkeiten der Schüler*innen und leiten über zur Volksschule. 2D und 3G äußern sich zu den Problembereichen der Schüler*innen. 2E und 3F nehmen explizit Bezug zur Integrationsklasse und daher handelt es sich hier um homologe Äußerungen diesbezüglich. 4H geht auf unterschiedliche Schüler*innen ein, während 4I auf den „Legastheniekurs“ an der Schule eingeht. Bei 4H und 4I konnten die Aussagen nicht themenspezifisch typisiert werden.

Um jedoch den Orientierungsrahmen differenzierter zu rekonstruieren, wurden im nächsten Schritt jeweils mehrere Passagen eines Falles einer Sequenzanalyse unterzogen. Denn wie in *Tabelle 7* ersichtlich, beginnen die Lehrkräfte auf die Frage unterschiedlich zu antworten, und sie kommen meistens im Verlauf der Darstellung zu einem ähnlichen Thema. So spielt auch das Thema Volksschule bei den Lehrpersonen 2D, 3F, 3G und 4H eine Rolle (siehe Anhang *Komparative Sequenzanalyse anhand der Ursachenzuschreibung in Zusammenhang mit der Volksschule*). Daher wurde meist die gesamte Passage, die sich auf die Frage bezog, für die Analyse herangezogen. Themenbereiche, die sich aus dem Datenmaterial ergaben und in den anderen Fällen vorkamen, wurden tabellarisch gesammelt und dann einer komparativen Sequenzanalyse unterzogen. Aus dem themenbezogenen Tertium Comparationis lassen sich mit den jeweils rekonstruierten Orientierungsrahmen sinngenetische Typen bilden (vgl. Nohl 2017, 41).

Die komparative Sequenzanalyse diente vorwiegend dazu, den Orientierungsrahmen in einem ersten Fall dadurch zu rekonstruieren, dass er sich von einem Orientierungsrahmen in einem vierten und fünften Fall klar abgrenzte. „In der sinngenetischen Typenbildung erhalten die kontrastierenden Orientierungsrahmen der Vergleichsfälle [...] eine eigenständige Bedeutung. [...] So kann ein Orientierungsrahmen A, der zunächst nur im ersten Fall sichtbar war, nun auch im zweiten und dritten Fall herausgearbeitet – und auf diese Weise vom ersten Einzelfall abgelöst – werden. Und ein Orientierungsrahmen B, der zunächst nur im vierten Fall sichtbar war, kann nun auch im fünften Fall herausgearbeitet – und auf diese Weise vom vierten Einzelfall abgelöst – werden; und so weiter“ (Nohl 2017, 42). Das bedeutet, dass die

in einem Fall rekonstruierten Orientierungsrahmen insofern abstrahiert wurden, da sie mit den Orientierungsrahmen anderer Fälle typisierend kontrastiert wurden.

Das bedeutet weiters, dass die sinngenetische Typenbildung dazu dient, jene unterschiedlichen Orientierungsrahmen, in denen die beforschten Personen Themen und Problemstellungen bearbeiten, herauszuarbeiten.

Exemplarisch wird nun die komparative Sequenzanalyse in Zusammenhang mit der Orientierung an Ursachenzuschreibungen weiter ausgeführt. Hierbei wurden zunächst sämtliche Sequenzen, in denen Lehrpersonen über die Ursachenzuschreibung sprachen, zusammengetragen. Da es hierzu eine explizite Leitfrage, nämlich „Wie erklären Sie sich diese Probleme beim Lesen und Schreiben?“, gab, wurden zunächst die Antworten auf diese Frage zusammengestellt und danach die Orientierungen der Lehrpersonen in den Passagen mit Abkürzungen vermerkt.

	Äußerungen	OR
1A	<p>„...die Schüler natürlich grad was Sprache betrifft, was den Bezug zum Lesen betrifft, äh viel früher ihre Defizite sammeln und das beginnt eigentlich im Kleinstkindalter. (Y: Mhm.) Ähm. Ich bring gern das Beispiel: Wenn man sich heute (2 Sekunden Pause) schaut Mütter mit Kinderwägen, nicht alle aber die meisten, hängen am Handy. Das Kind sitzt stumpf drinnen. Es wird mit ihm nicht gesprochen und was dann dem Kind in die Hand gedrückt wird, ist eben ein Handy, ein Tablet. (Y: Mhm.) Nicht in allen Fällen, aber Sprachentwicklung beginnt eigentlich mim ersten Lebenstag und diese Fenster, dies gibt, wo gewisse sprachliche Grundfunktionen ähm er-erlernt werden, die lässt man aus. (Y: Mhm.) Und mit diesen Lücken kommen sie dann auch in den Kindergarten, in die Volksschule und das muss man der Volksschule zugutehalten, sie müssen auch dort beginnen, wo die Kinder stehen und das ist mittlerweile eh sehr wenig in vielen Fällen. (3 Sekunden Pause) und das betrifft auch alltägliche Dinge, wie einfache Begriffe für das, was uns umgibt, keine exotischen Bereiche.“</p> <p>„Das Problem beginnt kurz nach der Geburt. (Y: Mhm.) Mit den Kindern wird zu wenig gesprochen, äh, nicht mit allen, natürlich, aber es wird zu wenig gesprochen äh von Anfang an. Sie sitzen allein vor den Medien sehr oft (Y: Mhm.) Das heißt, sie werden nur Rezipienten. Sie haben nie die Möglichkeit, was heißt das, was ist das, wie meint, wie meint man das. Das fehlt</p>	<p>Orientierungsrahmen (OR) → Wissen (W) → frühkindliche Sprachentwicklung und neue Medien</p> <p>OR → W → frühkindliche Sprachentwicklung und deren Folgen → Zuschreibung an Bedeutung (Z) Digitalisierung → Problembereich Wortschatz eröffnet</p>

	<p>einfach so massiv. (Y: Mhm.) Und dieser Digitalisierungswahn, der da schon langsam um sich greift, dass ma glaubt von klein auf müssen Kinder mit all diesen Medien operieren ohne darüber mit ihnen zu sprechen, oder das gemeinsam mit ihnen zu machen äh kann sich Sprache nicht entwickeln und daher fehlt's an Begriffen. Die Kinder, auch österreichisch, also Kinder, die Österreicher sind, kennen einfachste Dinge nicht. Selbst ein Rauchfang ist schon ein Fremdwort von der Antarktis. (Y: Mhm.) Es sind wirklich Dinge, wo man sagt: „Des muas doch jeder a moi gsen ham." Und da beginnt für mich das Problem nach wie vor. (Y: Mhm.) Man spricht mit den Kindern zu wenig und es is so ein, ein Konsum, letztlich auch nur das Konsumverhalten. Man setzt sie wo dafür, sie geben eine Ruh und herrlich. (Y: Mhm.) (4 Sekunden Pause) Aber das fehlt ihnen. Es fehlt ihnen die sprachliche Entwicklung, vor dem, vor Kindergarten, Schule und das manifestiert sich dann in einer Behinderung, ist auch eine Form der Behinderung, na Sprache nicht zu beherrschen. Eine Form der Behinderung und die diese Leute ihr Leben lang mitnehmen. Das ist so wie Lesen.“</p> <p>„Das Interesse für Lesen muss von Anfang an da sein. (2 Sekunden Pause) Und ob man jetzt Märchen, moderne Geschichten vom Tegetthoff, von den Gebrüder Grimm, erzählt, liest. All diese Dinge fehlen den Kindern. Kinder kennen oft die Kinderliteratur nicht mehr, weder aktuelle noch Klassiker wie Nöstlinger, Lindgren, was immer ne. (Y: Mhm.) Ähm. (3 Sekunden Pause) Und auch das Elternhaus muss lesen. I hab des scho oft erlebt, das Eltern zu mir sagen: "Ich möchte, dass mein Kind liest." (3 Sekunden Pause) Und man sagt: „Sie lesen?" „Ja, ja". „Was haben Sie als letztes gelesen?" Dann stellt sich heraus, dass das Familienbuch leider verloren gegangen ist. (Y: Mhm.) Also selbst bei den Eltern, die sagen: „Lesen ist wichtig", lesen selber nicht. Wie sollen die Kinder zum Lesen kommen. (3 Sekunden Pause) Und bis auf ganz wenig talentierte Fälle, die man als Lehrer dann dazu verführt und begeistert kann. Des geht ned. Des funktioniert ned.“</p>	<p>Vergleich zu einer Behinderung gezogen → „schwer aufholbar“</p> <p>W → Entwicklung im vorschulischen Bereich in Bezug auf Lesen → Z an Bedeutung gegenüber dem familiären Umfeld</p>
1B	<p>„Also ich sehe, ich sehe die Probleme darin, dass halt relativ früh. Also es muss relativ früh irgendwo äh unter Anführungszeichen eine Liebe oder Lust am Lesen geweckt werden oder an Geschichten geweckt werden. Und das passiert in vielen Familien natürlich nicht. Weil erstens die Zeit ned do is, zweitens ich weiß es nicht, natürlich mit diesen Handys und so. Viele Eltern haben, sind sehr zufrieden, wenn die a Ruha gebn und sich beschäftigen mit dem Handy und diese. Früher hat es</p>	<p>OR: W → Entwicklung im vorschulischen Bereich in Bezug auf Lesen → Z → familiären Umfeld → neue Medien</p>

	des auch nicht in allen Familien gegeben. Aber ich glaub früher. Ich weiß es nicht. Kann ich goar ned sagen. Aber da liegt schon a bissl der Hund begraben, glaub i, weil des muass ma relativ früh äh früh fördern, also die Lust an Geschichten, die Lust am Erzählen, die Lust am Zuhören, die Lust am selber Lesen und sonstiges. Des kann ma donn ganz schwer aufpfropfen irgendwann amoi. Und des passiert halt vielfach nicht.“	Z → „schwer aufholbar“
2D	„Da gibt’s meistens eben vom sozialen Hintergrund diese Unterschiede. Man merkt sehr schnell, welchen Kindern zu Hause vorgelesen wurde, welche gefördert wurden. Auch wo’s, selbst wenn sie Rechtschreibung- und Grammatikprobleme haben, ehm, merkt man, wo wo die Eltern in sprachlicher Hinsicht ihre Kinder fördern und fordern und sie halt von klein auf automatisch einen größeren Wortschatz erworben haben als andere. (Y: Mhm.) Und diese Defizite können die Kinder, die eben ned ein soziales Umfeld haben, meiner Wahrnehmung nach, kaum aufholen. (3 Sekunden Pause) Sie können kaum gleichziehen. Sie steigern sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Aber mit Sicherheit wäre es wichtig noch früher - also vom Kindergarten an - gezielt zu trainieren und Wortschatzübungen zu machen und sie vielfältig zu fördern, weil sie sonst den anderen immer nachhinken. (Y: Mhm.) Des würde ich schon so rigoros sagen.“	OR: W → Entwicklung im vorschulischen Bereich in Bezug auf Lesen OR: W → frühkindliche Sprachentwicklung Z → „aufgrund des sozialen Umfeldes kaum aufholbar“
2E	„Grundsätzlich ist es halt bei Integrationskindern, die ich hab als Sonderschüler, ist fast schon zu 100% eine Lernbehinderung gegeben. Das heißt, da gibt es dann irgendwo ein ein Niveau, wo man sagt, das Kind kommt, das Kind hat einen Horizont, indem es bewegen kann und wir versuchen ihn zu erweitern und aufzubrechen, aber irgendwann muss man auch sagen, da quäl ich ihm jetzt. Es geht nicht mehr. Ich werde jemanden, der Wörter abzeichnet, nicht dazu bringen können einen Aufsatz zu schreiben zum Beispiel. Und es kommt in den meisten Fällen kommen die die Lernbehinderungen, die ich bis jetzt gehabt habe äh sind oftmals durch Sauerstoffunterversorgung bei der Geburt, drastische Sauerstoffunterversorgung ganz oft. Kann krankheitsbedingt in der Schwangerschaft oder auch im frühen Kindesalter, ganz selten durch Unfälle oder Krankheiten. Kann auch passieren. Aber wir hatten auch Schüler, die durch ihr soziales Umfeld behindert wurden, die quasi keine Lernbehinderung haben müssten, wären sie in ein anderes Umfeld geboren worden. (Y: Mhm.) Ganz ganz drastische Fälle hatten wir hier schon. Allerdings nicht in der AHS.“	OR: W → Lernbehinderung aufgrund von Sauerstoffunterversorgung, krankheitsbedingt, Unfälle und Krankheiten, soziales Umfeld

3F	<p>„Verschiedenste Hintergründe. Es ist ganz sicher auch einfach eine Begabungssache, eine eine angeborene kognitive Sache. Ja. Das ist. Das ist ein ganz großer Faktor. Dann Fleiß. Natürlich. Ich kann mich verbessern. Ist wie im Sport. Ich kann als ganz unsportliche Person trotzdem wenn ich trainiere ein gewisses Ziel erreichen. (Y: Mhm) Zwar immer weit unter den anderen, aber egal. Ja. Du kannst dich in jeden Bereich verbessern. Ja. Jeder auf seinem Niveau. So Fleiß. Ehm. (2 Sekunden Pause) Und natürlich die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus. Ja. Keine Frage. (3 Sekunden Pause) Das wars eigentlich.“</p>	<p>OR: W → Begabung → angeborene kognitive Fähigkeiten</p> <p>Fleiß</p> <p>„Zusammenarbeit mit dem Elternhaus“</p>
3G	<p>„Ich würde die Gene dafür verantwortlich machen. (Y: Mhm.) Und oft ist es auch so. Die Eltern sagen: "Ich weiß wie das ist. Ich hatte das auch." (Y: Mhm.) Ich meine, Gene sind nicht für alles verantwortlich. Aber ahm sag ma so, ich hab viele Kinder kennengelernt, wo die Eltern dann gesagt haben: "Ja, das kenn ich aus eigener Erfahrung." (Y: Mhm.) Oder mehr oder weniger: "Ja, ja, das ist bei uns in unserer Familie so. Die halbe Familie hatte diese Probleme.“</p> <p>„Also ich denke, wenn einem Kind, wenn viel mit einem Kind gesprochen wird, egal in welcher Sprache. Wenn viel vorgelesen wird. Das sag ich immer Psychologie ist mein Zweitfach. Meinen Siebtklasslern sag ich immer: "Lest euren Kindern viel vor. Redet viel mit ihnen. Erzählt ihnen viel." Ich glaube auch, dass man das ein wenig Fördern kann.“</p>	<p>OR: W → Gene</p> <p>OR: W → frühkindliche Sprachentwicklung und im vorschulischen Bereich beim Lesen</p>
4H	<p>„Beides hängt sicher damit zusammen wie oft man etwas tut. Ahm. Und damit natürlich auch wieder mit dem sozialen Umfeld aus dem ein Kind kommt. Sprich, wie früh wurde mit einer Förderung begonnen im Sinne von es wurde dem Kind vorgelesen, im Sinne von es wurde begleitet ah als es Lesen und Schreiben gelernt hat, damit hängt, glaube ich, sehr sehr viel zusammen. Ehm. Viel hängt zusammen mit der Freude (2 Sekunden Pause) am Lesen und am Schreiben. Viele Kinder wollen das einfach gar nicht, wobei man dann oft auch gar nicht weiß, was war zuerst. Ehm. Hat es das nicht gut können und ist es deshalb nicht mit Freude dabei oder freut es das Kind nicht und deswegen kann es das nicht gut. Das ist immer so ein Henne-Ei-Problem ein bisschen. Ähm. Ja. Mit mit der frühen frühen Sprachförderung hängt das ganz sicher zusammen ah und dann mit der Begleitung im Prozess des Lesens- und Schreibenlernens, ganz sicher und dann ist das ein kontinuierlicher Prozess der Entwicklung meiner Meinung nach, ehm wo sich das dann verbessert durch ständiges Tun und Üben oder einfach nicht verbessert durch mangelndes Tun und Üben. (2 Sekunden Pause) (Y: Mhm.) Und dann ist es sicherlich auch</p>	<p>OR: W → Häufigkeit des Tuns, soziales Umfeld → frühe Förderung: Vorlesen, Begleitung beim Lesen- und Schreibenlernen Freude</p> <p>OR: W → frühkindliche Sprachentwicklung</p> <p>OR: Z → Übung, Training</p>

	<p>ein gutes Stück weit, sonst könnte man nicht erklären, warum aus, warum auch geförderte Kinder Schwierigkeiten haben, ein gutes Stück ist es wahrscheinlich auch ehm Veranlagung, könnte ich mir vorstellen. (Y: Mhm.) Also einfach die Fähigkeit ehm (2 Sekunden Pause) die kognitive Fähigkeit, die es braucht, um richtig Lesen und Schreiben zu können.“</p> <p>„Und das einfach schon ganz stark ah vom sozialen Umfeld abhängt. (6 Sekunden Pause) Und das es da eine eine ungleich Stellung gibt die Schule nur bedingt ausgleichen kann von der sozialen Seite her. (3 Sekunden Pause) Weil es gibt Kinder, die werden in einem ah ah in einem familiären Umfeld groß indem es keine Bücher gibt und es gibt Kinder, die werden in einem familiären Umfeld groß, wo es eine Bibliothek zu Hause gibt. Also das ist ganz unterschiedlich.“</p> <p>Ursache der Probleme bei den Einzelfällen</p> <p>„Also bei dem Schüler von dem ich gesprochen habe, der n i ch t Deutsch als Muttersprache hat, glaub ich einfach, das es daran liegt, dass er also von einem sozialen Umfeld stammt in dem ähm das Bildungsniveau nicht besonders hoch ist u n d (2 Sekunden Pause) die deutsche Sprache einfach nicht die Muttersprache ist und in der Freizeit eine untergeordnete Rolle spielt.“</p> <p>„Und bei der Schülerin mit Deutsch als Muttersprache (9 Sekunden Pause) hab ich den Eindruck, das ähm bei der hab ich den Eindruck, dass sie nicht (8 Sekunden Pause) ein in sich gefestigtes Kind ist. (2 Sekunden Pause) Und dadurch einfach (Schulglocke ertönt) (2 Sekunden Pause) sehr verhaltend agiert und (9 Sekunden Pause) unsicher ist und dadurch einfach vieles an an an an (4 Sekunden Pause) Denkleistung (3 Sekunden Pause) für (2 Sekunden Pause) soziale Bereiche gebraucht wird und weniger Denkleistungs- und kognitive äh äh Kapazität übrigbleibt für inhaltliche Dinge, wo ich einfach das Gefühl hab, dass da ehm. Ja, das ist mein Eindruck, dass da (2 Sekunden Pause) dass sie einfach ängstlich ist. Dass sie einfach ängstlich ist und sich nicht wirklich traut und und und das sie das auch blockiert in der in der in der a ahm in der Wissensvermehrung und in ihrem ganzen Zugang.“</p>	<p>W → Veranlagung → kognitive Fähigkeit</p> <p>OR: W → soziales Umfeld</p> <p>OR: beim Einzelfall → soziales Umfeld → in Abhängigkeit zum Bildungsniveau</p> <p>OR: beim Einzelfall:</p> <p>kognitive Fähigkeiten für soziale Bereiche → „keine kognitiven Kapazitäten übrigbleiben“</p>
4I	<p>„Großes Minus. Die Kinder lesen viel weniger als früher. (Y: Mhm.) Ah. Konkurrenz von Videogames kennen wir alle. Ah diese. Also meiner Meinung nach, das ist jetzt wirklich meine persönliche Ansicht ich weiß manche sind nicht dieser Ansicht. Ah ich glaube, dass diese sehr viel zerstören. Also diese</p>	<p>OR: Z → weniger lesen, Konkurrenz von Videogames</p>

<p>Videogames, Playstation, ah ich weiß nicht wie das alles heißt, Nintendo, die zerstören die Konzentrationsfähigkeit. Ah das betrifft jetzt nicht nur Legastheniefälle, sondern das gilt natürlich auch für alle Kinder. Ah die Kinder haben immer mehr Probleme sich über mehrere, über längere Zeiträume hin durch zu konzentrieren. Ich führe das auf diese komplette Reizüberflutung zurück (Y: Mhm.) durch diese Spiele, ahm durch dieses.“</p> <p>„Ich bin auch ganz altmodisch aufgewachsen mit Büchern und (4I lacht) lesen und ahm fernsehen maximal. Früher hat man immer gesagt: „Fernsehen ist das Schlimme usw.“ aber Fernsehen, die tun ja nicht mal mehr fernsehen die Jugendlichen und Kinder. Fernsehen ist ja nur für die Alten, kommt mir schon vor. Ah, die sind gleichzeitig mit diesen Dingen beschäftigt. Hängen stundenlang, fast schon den ganzen Tag, an diesen Smartphonebildschirmen. Ähm. Also ich glaub diese ganze Geschichte äh ist äh maßgeblich auch dafür verantwortlich, dass die Rechtschreibung den Bach runtergeht.“</p>	<p>Konsequenzen für die Konzentrationsfähigkeit</p> <p>Neue Medien OR am Konsumverhalten von Jugendlichen</p>
---	---

Tabelle 8: Komparative Sequenzanalyse in Zusammenhang mit der Orientierung an Ursachenzuschreibungen

Aus den eröffneten Orientierungen in Zusammenhang mit Wissen, das als eine Orientierung an einer Ursachenzuschreibung rekonstruiert wurde, wurden die Orientierungen in Form einer schematischen Darstellung zusammengefasst. In Zusammenhang mit der dargestellten Ursachenzuschreibung (die Ursachen in der Volksschule wurden wiederum in einer weiteren Tabelle zusammengetragen, da diese sich in weiteren Sequenzen dokumentierten (siehe Anhang: *Komparative Sequenzanalyse anhand der Ursachenzuschreibung in Zusammenhang mit der Volksschule*), sah das wie folgt aus:

Ursachenzuschreibung (OR)				
Soziales Umfeld (typische Grundhaltung (TG))				Biologische Ursachen (TG)
Frühkindliche Sprachentwicklung <ul style="list-style-type: none"> • Neue Medien (Konsumverhalten d. Eltern) 	(Vor-)schulische Entwicklung <ul style="list-style-type: none"> • Vorlesen • Vorbilder • Begleitung im Lese-Schreibprozess 	<ul style="list-style-type: none"> • „Fleiß“ • Häufigkeit des Tuns • Üben 	<ul style="list-style-type: none"> • „Lernbehinderung“ • soziales Umfeld 	<ul style="list-style-type: none"> • „Gene“ • angeborene kognitive Fähigkeiten • Komplikationen bei der Geburt

	Z → fehlende Förderung → „kaum aufholbar“			
--	---	--	--	--

Tabelle 9: Exemplarische Übersicht des Orientierungsrahmens und der typischen Grundhaltung in Zusammenhang mit der Ursachenzuschreibung

Das bedeutet, dass aufgrund des Datenmaterials eine Orientierung an einer Ursachenzuschreibung rekonstruiert werden konnte. Im Beispiel dokumentieren sich zwei typische Grundhaltungen, die diese Ursachen für die Lehrpersonen erklären, nämlich das soziale Umfeld und biologische Ursachen. Genauso wurde mit dem Rest des Datenmaterials vorgegangen. Im Sinne der Darstellung der Vorgehensweise wird nun die gesamte schematische Darstellung in Abbildung 7 präsentiert, die dann im 4. Kapitel *Ergebnisdarstellung* wiederum in Zusammenhang mit dem Datenmaterial beschrieben wird, wobei die Ursachenzuschreibung, wie sie zuvor dargestellt wurde, besonders hervorgehoben wurde.

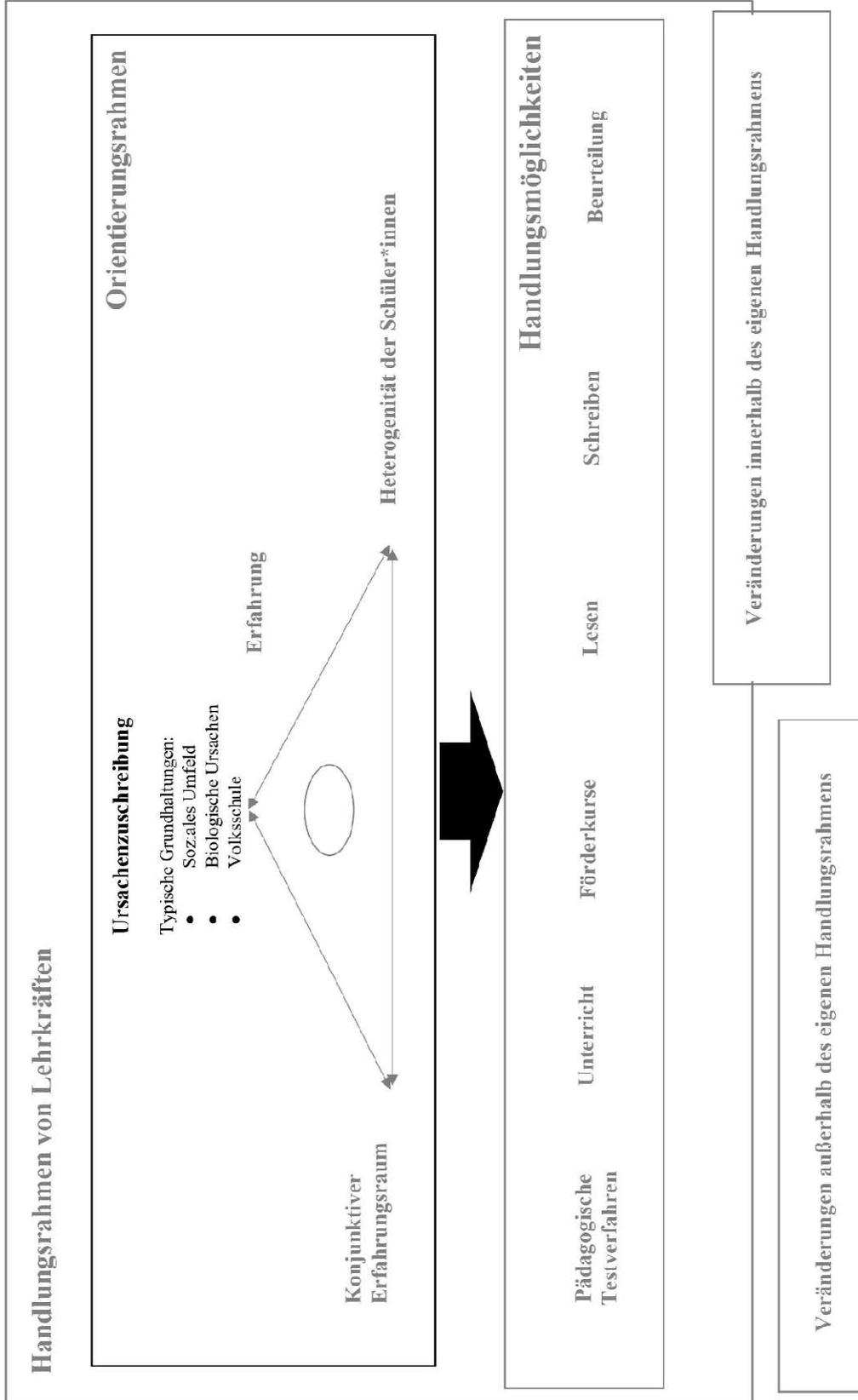


Abbildung 7: Handlungsrahmen der interviewten Lehrpersonen am Beispiel der Ursachenzuschreibung

3.4.4 Vorstellung der Analyseschritte und ersten Ergebnisse der Scientific Community

Aufgrund der zuvor beschriebenen Herausforderungen wurden im Rahmen von Konferenzen die Analyseschritte und Ergebnisse der Scientific Community präsentiert und zur Diskussion gestellt, um die Interpretationen und die damit verbundene Ergebnisdarstellung in Form von Diskussionen mit Partner*innen aus der Scientific Community zu prüfen.

Eine weitere Form der Prüfung der empirischen Verankerung stellt die kommunikative Validierung dar, auf die nun näher eingegangen wird.

3.4.5 Kommunikative Validierung

„Unter kommunikativer Validierung versteht man den Versuch, sich seiner Interpretationsergebnisse durch erneutes Befragen der Interviewten zu vergewissern. Mit diesem Vorgehen soll es möglich sein, die Stimmigkeit und Gültigkeit der Analyse zu überprüfen.“ (Lamnek & Krell 2016, 152) In diesem Zusammenhang wird festgehalten, dass der Werdegang dieser Validierung nicht so streng ausgelegt wird, als wäre der erfolgreiche Abschluss dieses Validierungsversuchs an die Zustimmung der Betroffenen gebunden. Vielmehr steht die Rückmeldung zu den Forschungsergebnissen an die analysierten Untersuchungsteilnehmer*innen im Vordergrund.

Nachdem eine Kontaktaufnahme mit den Lehrpersonen stattgefunden hatte, erklärten sich fünf der acht Lehrpersonen bereit, an der Validierung teilzunehmen. Es fanden drei Treffen statt, zweimal mit zwei Lehrpersonen und einmal mit einer Lehrperson.

Es kann festgehalten werden, dass die teilnehmenden Lehrpersonen die Ergebnisse nicht ablehnten. Es wurde die Komplexität der Darstellung hervorgehoben, die aus der Sicht der Lehrpersonen auf einer wissenschaftstheoretischen Metaebene den Handlungsrahmen in Bezug auf Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten beschreibt. In zwei Gruppen wurde das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis thematisiert, indem die Frage aufgegriffen wurde, worin der Nutzen für die Praxis besteht. Diese Frage wurde auch in Bezug auf weitere Forschungen, die aus der Sicht der Lehrpersonen als wichtig erachtet wurden, um Änderungen zu vollziehen, diskutiert. In einer der Gruppen wurde die schematische Darstellung in Verbindung mit den eigenen Problembereichen gesetzt und als „Ja, das stellt unsere Probleme dar“ beschrieben.

In dem Einzelgespräch wurde zusammenfassend festgestellt, dass das Konzept schlüssig und umfangreich ist und klare Strukturen aufweist.

Die kommunikative Validierung kann in Zusammenhang mit der Definition von Lamnek und Krell (2016) als stimmig und aus der Sicht der Lehrpersonen als gültig zusammengefasst werden.

Kapitel 4 – Ergebnisdarstellung

Im Rahmen dieses Kapitels werden nun die Ergebnisse dargestellt. Anhand der schematischen Darstellung von 3.4.3 *Herausforderungen in der Datenanalyse* wird ein Überblick über die Ergebnisse gegeben. Dabei wird der Handlungsrahmen in Bezug auf die theoretischen Erläuterungen vom Punkt 2.2 *Theoretische Auseinandersetzung mit dem Handlungsrahmen* erklärt. Danach folgt die Darstellung des Orientierungsrahmens. Die Themen des Orientierungsrahmens und die damit verbundenen typischen Grundhaltungen werden mithilfe von direkten Zitaten der interviewten Personen und der reflektierenden Interpretation in nachvollziehbarer Weise dargestellt. Begonnen wird mit dem Thema *Heterogenität der Schüler*innen*, gefolgt von folgenden Themen: *Erfahrung, Ursachenzuschreibung und Darstellung des konjunktiven Erfahrungsraums*. Im Anschluss daran wird zu den Handlungsmöglichkeiten übergeleitet, die einerseits den Orientierungsrahmen mithilfe typischer Grundhaltungen und andererseits die daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten beinhalten. Wiederum werden Bezüge zum Datenmaterial mithilfe von direkten Zitaten und der reflektierenden Interpretation hergestellt. Abschließend wird auf Veränderungen, die sich innerhalb und außerhalb der eigenen Handlungsmöglichkeiten befinden, eingegangen.

4.1 Handlungsrahmen

Wenn man den dargestellten Handlungsrahmen von Abbildung 7 mit der Abbildung 6 *Theoretische Darstellung des gesamten Handlungsrahmens* in Beziehung setzt, dann zeichnet sich Wissen in Form einer Ursachenzuschreibung in Bezug auf Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten ab.

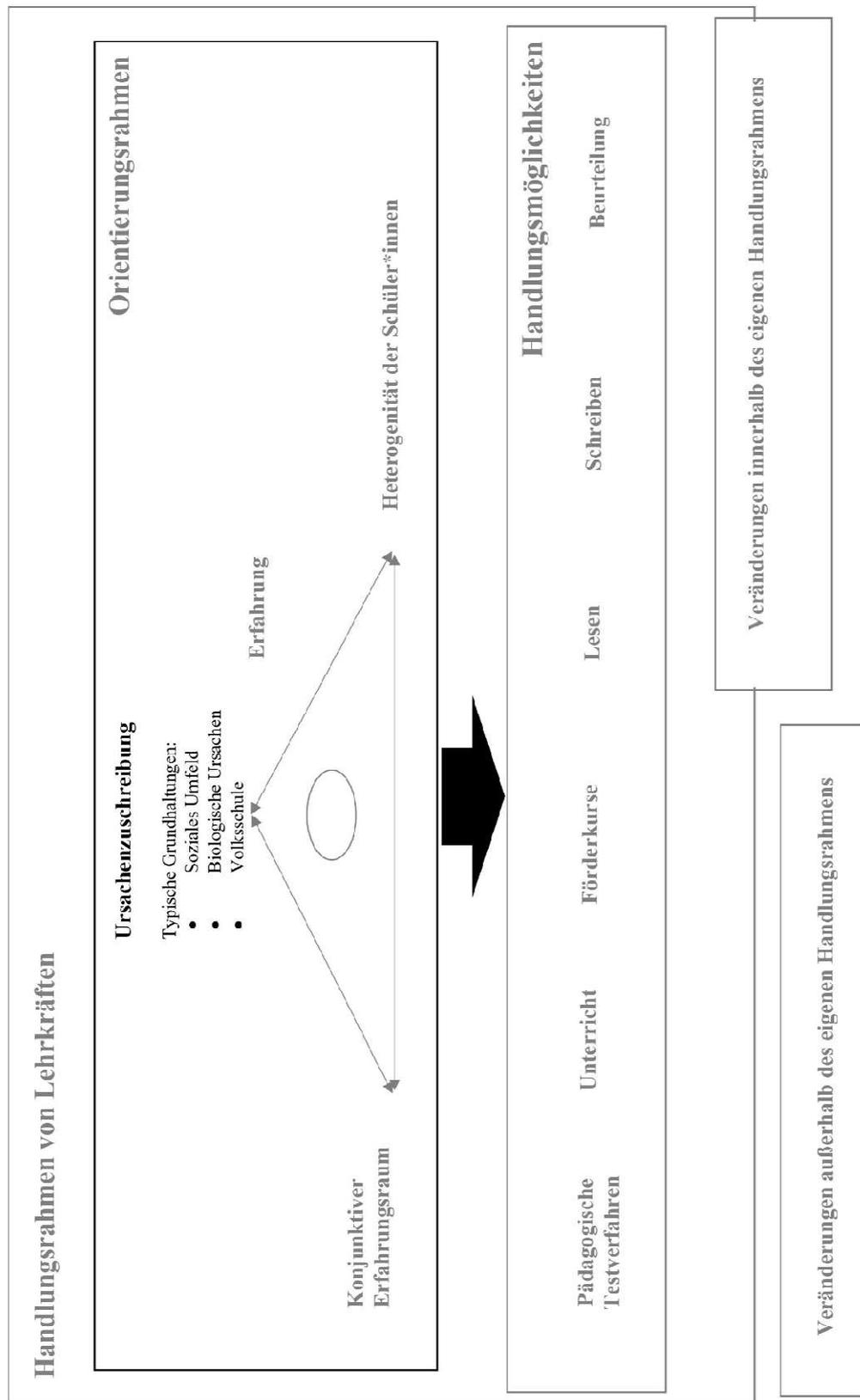


Abbildung 7: Handlungsrahmen der interviewten Lehrpersonen am Beispiel der Ursachenzuschreibung

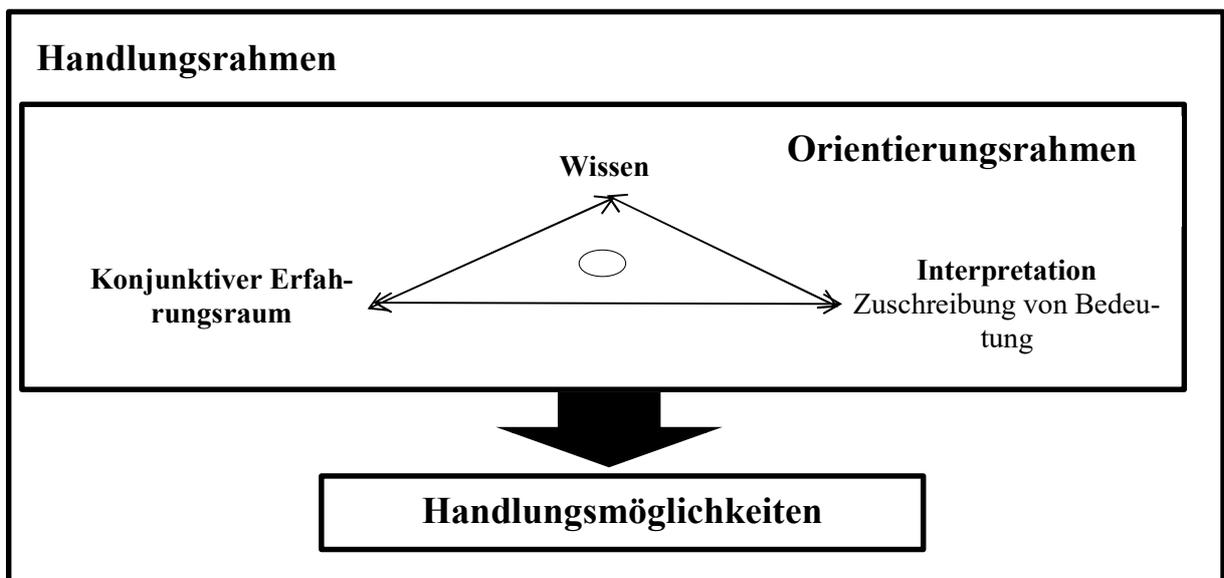


Abbildung 6: Theoretische Darstellung des gesamten Handlungsrahmens

Die Orientierung an der Ursachenzuschreibung ergibt sich aus der leitfadengenerierten Frage („Wie erklären Sie sich diese Probleme beim Lesen und Schreiben?“) und ist daher von der forschenden Person initiiert. Als typische Grundhaltungen bezüglich der Ursachen dokumentieren sich aus dem Datenmaterial das soziale Umfeld, biologische Ursachen und die Volksschule. Das bedeutet, dass die befragten Lehrpersonen für sich genommen Wissen über die Ursachen benennen und beschreiben können. In Bezug auf die theoretischen Erkenntnisse (2.3.2 *Theoretische Annäherung an den Begriff Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten*) kann festgehalten werden, dass gewisse Zusammenhänge seitens der Lehrpersonen dargestellt werden können, aber die Komplexität der Ursachen stark reduziert wird. Des Weiteren wird die Erfahrung als Begründung für den Umgang mit diesen Schwierigkeiten von allen Lehrpersonen genannt. Bezugnehmend auf die pädagogische Theorie von Weniger (1953) handelt es sich hierbei zumeist um Theorien 2. Grades, die beschreiben, „was auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagwörtern und was es so gibt“ (Weniger 1953, 17). In den Erzählungen der Lehrpersonen eröffnen sich Problemfelder im zeitlichen Verlauf in der eigenen Erfahrung, die, um auf die Interpretationsrelevanz von Schütz & Luckmann (1975) zurückzukommen, auf eine „motivierte Interpretationsrelevanz“ hindeuten. Diese Erzählungen markieren eine gewisse Bedeutsamkeit für die Lehrpersonen, da sie einerseits biographisch artikuliert werden und andererseits die explizite, schrittweise Auslegung in Worten

beschreibt. Daher steht die Erfahrung zwischen Wissen und Interpretation. Als bedeutungszuschreibend dokumentiert sich im Datenmaterial die Heterogenität der Schüler*innen, die wiederum auf eine „motivierte Interpretationsrelevanz“ hindeutet. Der konjunktive Erfahrungsraum wurde mithilfe der typischen Grundhaltungen Kooperation und Abgrenzung in Verbindung gebracht. Im Rahmen der Kooperation werden konjunktive Erfahrungen eröffnet. Diese Erfahrungen beziehen sich zumeist auf Wissen, das geteilt wird. In diesem konjunktiven Erfahrungsraum lässt sich eine „motivierte Interpretationsrelevanz“ beschreiben, die in diesem Erfahrungsraum ausgehandelt wird (Beurteilung der Rechtschreibung). Wenn das Wissen nicht von allen Lehrpersonen im konjunktiven Erfahrungsraum geteilt wird, dann erfolgt eine Abgrenzung davon.

Aus dem Orientierungsrahmen werden Handlungsmöglichkeiten abgeleitet. Diesbezüglich dokumentieren sich im Datenmaterial: pädagogische Testverfahren, der Unterricht, Förderkurse, Lesen, Schreiben und die Beurteilung. Aufgrund des Forschungsinteresses und des Datenmaterials konnten Veränderungen innerhalb und außerhalb des eigenen Handlungsrahmens herausgearbeitet werden.

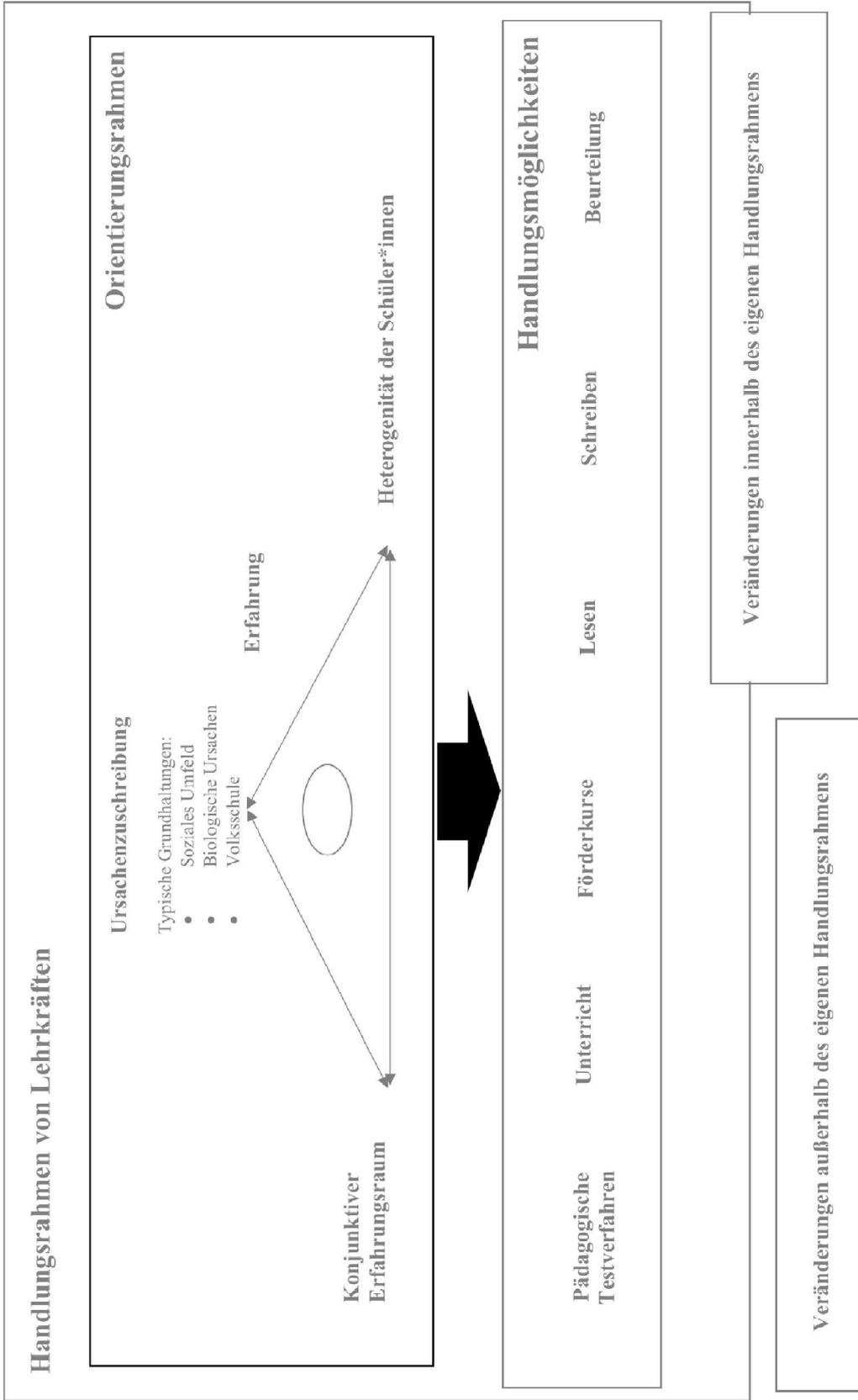


Abbildung 8: Gesamtdarstellung des Handlungsrahmens der interviewten Lehrpersonen

Nun werden die Ergebnisse anhand des Datenmaterials und der Auswertungsmethode beschrieben. Diesbezüglich wird angemerkt, dass die ausgearbeiteten Typologien keinesfalls so gemeint sind, dass einzelne Lehrpersonen ausschließlich einem dieser Typen zugeordnet werden können. In den Interviews lassen sich immer mehr oder weniger Anteile und Passagen der jeweiligen typischen Grundhaltung rekonstruieren.

4.2 Orientierungsrahmen

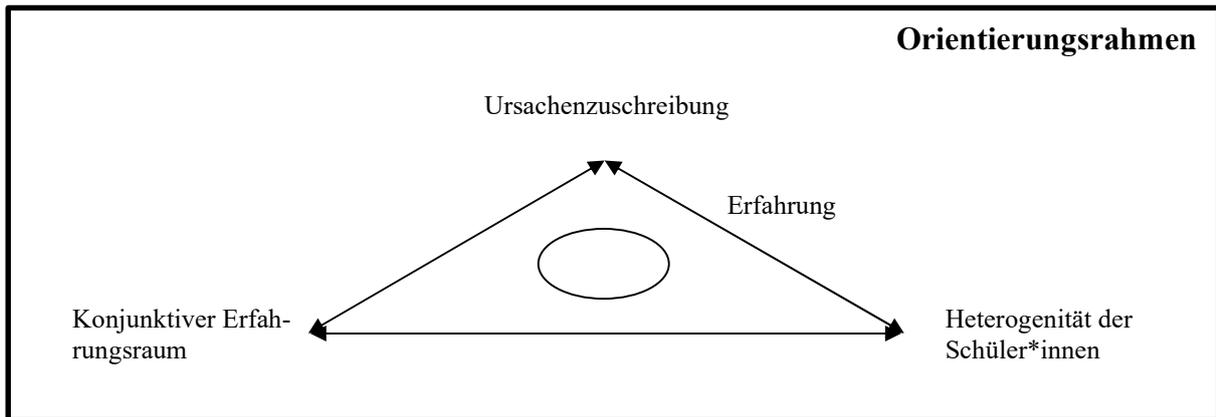


Abbildung 9: Orientierungsrahmen der interviewten Lehrpersonen

Aus dem Datenmaterial dokumentieren sich Orientierungen in Bezug auf Heterogenität der Schüler*innen, Erfahrung der Lehrpersonen, Ursachenzuschreibung und einen konjunktiven Erfahrungsraum. Darauf soll nun näher eingegangen werden.

4.2.1 Heterogenität der Schüler*innen

Aufgrund des Datenmaterials und der ersten Frage des Leitfadens („Erzählen Sie mir von Schüler*innen, die sich Ihrem Eindruck nach im Lesen und Schreiben schwertun!“) ergab sich eine Orientierung an der Heterogenität der Schüler*innen. Die interviewten Personen gaben zu Beginn in verschiedener Weise an, mit unterschiedlichen Schüler*innen konfrontiert zu werden. Beispielsweise leitete 1B (siehe Anhang: *Liste der Interviews und der dazugehörigen Abkürzungen*) das Interview mit folgenden Worten ein:

„Jo, i hab jetzt gerade eine erste Klasse wieder und da sind halt sehr unterschiedliche Kinder, die da auf mich zukommen.“ (1B)

Anhand der Antworten der interviewten Lehrkräfte auf die oben genannte Frage konnten drei typische Grundhaltungen rekonstruiert werden, nämlich:

- Fokus auf die Schüler*innenperspektive
- Fokus auf Schüler*innen mit einem spezifischen Status
- Klassifikation von Schüler*innen

Bezugnehmend auf den „Fokus auf die Schüler*innenperspektive“ wurde von 1A, 1B und 3G ein Dilemma zwischen den curricularen Vorgaben und dem, was Schüler*innen leistungsmäßig aus der Volksschule mitbringen sollten, angegeben. Das Dilemma aus der Sicht der Schüler*innen, die von 1A näher beschrieben werden, führe zu verschiedenen Reaktionen seitens der Schüler*innen, wie zum Beispiel Rückzug, Aggression und Krankenstände. In einer weiteren Beschreibung von 1A wird dieses Spannungsverhältnis noch verstärkt, indem das Bewusstsein der Schülerin*des Schülers über die eigenen „Schwächen“ beschrieben wird. Diese stehen wahrscheinlich für zumindest alle Schüler*innen der Klasse unausgesprochen im Raum. Die „Härte“ dieses Spannungsverhältnisses betont 1A mit dem Wort „Verliererseite“, auf der diese Schülerin*dieser Schüler ihrer*seiner Meinung nach stehe.

Um die Heterogenität der Schüler*innen näher zu beschreiben, werden von den genannten Lehrpersonen Einzelfälle näher ausgeführt. Hierbei werden Beispiele zu „schweren Fällen“, aber auch differenziertere Beispiele angeführt, um gewisse Schwerpunkte im Interview näher zu erläutern. 3G beschreibt folgende Situation einer Schülerin:

„Ich hab in meiner Klasse, in meiner Dritten ist ein Mäderl, die ist überhaupt erst in der, die war zunächst in einer (2 Sekunden Pause) arabischen, wie auch immer, Schule und ist erst in der Vierten dann in eine deutsche Volksschule gekommen. Dafür ist sie blitzgescheit. Aber natürlich hat sie nach wie vor Probleme beim Schreiben. (Y: Mhm.) Und m e i n Spagat ist jetzt, wie gehe ich damit um? Sie ist auf der einen Seite ein gescheites Mädchen, auf der anderen Seite, wie weit kann ich das berücksichtigen oder darf ich das berücksichtigen, dass sie immer noch in Deutsch große Probleme beim Schreiben hat. (Y: Mhm.) Des is so ein bissal. Das sind so ein bissal meine Probleme.“

Hierbei wird wiederum das zuvor erläuterte Dilemma anhand dieses Einzelfalls dargestellt.

Bezugnehmend auf den „Fokus auf die Schüler*innenperspektive“ werden zeitliche Veränderungen seitens der Schüler*innen von den Lehrpersonen angegeben. Diese Veränderungen werden im Kapitel 4.4.2: *Veränderungen außerhalb des eigenen Handlungsrahmens* näher erläutert.

Als weitere typische Grundhaltung ergibt sich aus dem Datenmaterial der „Fokus auf Schüler*innen mit einem spezifischen Status“. Diese Grundhaltung steht insofern zwischen den typischen Grundhaltungen „Fokus auf die Schüler*innenperspektive“ und „Klassifikation von Schüler*innen“, als sie zwar für sich genommen eine eigene Grundhaltung ist, aber dennoch Elemente der beiden anderen Grundhaltungen beinhaltet. So erfolgt eine Klassifizierung insofern, als in den Beschreibungen von 2E und 3F eine Abgrenzung der Schüler*innen mit spezifischem Status gegenüber den sogenannten „Regelschüler*innen“ erfolgt. So beschreibt 3F zur eingangs gestellten Frage die eigenen Schüler*innen wie folgt:

„Aus meiner Sicht, eine spezielle Sicht. Wir haben eine Integrationsklasse und wir haben aber auch im AHS-Bereich Schüler, die (2 Sekunden Pause) - jetzt sind wir eine Dritte - die von der Ersten bis zur Dritten daran arbeiten mussten, wirklich flüssig zu lesen. Wir haben jetzt niemanden, der wirklich Leseprobleme hatte. Das nicht. Aber doch große Unsicherheiten beim Lesen. Ja. Und für meine Integrationskinder ist das Lesethema überhaupt ein Thema.“

Für die Darstellung der Heterogenität werden, wie bei der typischen Grundhaltung „Fokus auf der Schüler*innenperspektive“, Einzelfälle beschrieben. Hierbei dokumentiert sich eine Orientierung an einer „Horizontenerweiterung“²¹, die jedoch durch Grenzen der Förderung und der Leistung seitens der Schülerin*des Schülers eingeschränkt wird.

Zur Nachvollziehbarkeit dieser Schlussfolgerung soll wiederum eine kurze Passage von 2E wiedergegeben werden, bei der einerseits über diese Horizontenerweiterung gesprochen wird und andererseits die Grenzen anhand einer Erzählung eines Einzelfalls aufgezeigt werden:

„Im vorigen Radl war ein Mädchen, da sind wir nicht über das Buchstabenzeichnen hinausgekommen trotz 4 Jahre intensivster Bemühungen. Hat nicht sollen sein. (Y: Mhm.) Weil in dem Fall kann ich sie auch nicht zwingen. Wir versuchen's, wir versuchen's soweit wir können, auch ihren Horizont zu erweitern. Aber irgendwann ist auch eine Grenze erreicht, wo man sagt: ‚Okay. Dann festigen wir das, was wir haben. Okay, dann wird es Deutsch nie werden. Wenn du erkennen kannst das Schriftbild, dann ist mir das, haben wir auch schon gewonnen. Wenn du erkennst am Straßennamen. Du siehst das und weißt, das ist meine Heimatstraße, meine meine Wohnstraße. Das ist schon mal ein Fortschritt im Gegensatz dazu: Es ist nur ein blaues Schild.‘ Also (2E lacht). Das ist halt das ganz weite Feld.“

²¹ Diese Formulierung entspricht den Aussagen der Lehrpersonen und wird somit in Anführungszeichen wiedergegeben.

In dieser typischen Grundhaltung lässt sich eine Orientierung an „Integration“ dieser Schüler*innen mit spezifischem Status rekonstruieren. So beschreibt 2E diese Integration in eigenen Worten so:

„Das heißt die, die sich wirklich sehr schwer tun bei mir, sind diese 4 Integrationskinder. Obwohl hier Integration nicht gemeint ist. Das sind jetzt keine Zuwanderer. Das ist nicht diese Art der Integration, sondern integrieren, Integration von Sonderschulen, sprich Kinder, die einen eigenen Lehrplan haben, Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule oder den Lehrplan für - früher hat er für Schwerstbehinderte geheißen - jetzt für Schüler mit erhöhtem Förderbedarf. Ist in diesem konkreten Fall, ist in dieser konkreten Klasse so. Bei diesen 4 Kindern ist ein Kind mit diesem SEF Lehrplan, dem mit erhöhtem Förderbedarf, und 3 Kinder nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule.“

Die aus der Orientierung abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten werden diesbezüglich von 2E und 3F damit beschrieben, dass die Schüler*innen mit spezifischem Status durch den Wechsel der Sitzplätze mit den Regelschüler*innen durchmischt werden. Des Weiteren erfolgt eine bewusste Zuteilung der „Integrationskinder“ durch die Lehrperson. Dieser Zuteilungsprozess wird von 3F als „sensibler Prozess“ beschrieben, und sie*er begründet diese Sensibilität dadurch, dass die „Integrationskinder“ zur Gruppe „nichts beitragen können“. 3F erklärt in einer Hintergrundkonstruktion²² mögliche Benachteiligungen und die Notwendigkeit der Förderung für alle. In Zusammenhang mit dieser sensiblen Arbeit weist 3F auch auf andere Fächer hin und führt anhand eines Beispiels weiter aus, wann ein Eingreifen in Form der Einteilung einer Gruppe bestehend aus allen „Integrationskindern“ als notwendig erachtet werde, nämlich dann, wenn es zu Benachteiligungen bei der Förderung von allen kommen würde. 3F spielt die eigene Vorgehensweise in Bezug auf die Ablehnung dieser Einteilung von den Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf weiter, indem die Aufgabenteilung genau seitens der Lehrkräfte eingeteilt werde. Bezugnehmend auf die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschreibt 3F ein „An-sich-Reißen“ von Führungspositionen innerhalb der Gruppe, die 3F als „Die sind alleine komplett überfordert“ abwertet. Eine weitere Handlungsmöglichkeit bezieht sich auf den „gemeinsamen Unterricht“, bei dem eine Adaption beziehungsweise Selektion der Unterrichtsthemen erfolgt. Im Unterpunkt 4.3 *Handlungsmöglichkeiten* wird darauf näher eingegangen.

²² Bei Hintergrundkonstruktionen handelt es sich um eingeschobene Erzählungen, Beschreibungen, evaluative Stellungnahmen und so weiter, die einer Schilderung beigelegt sind.

Die dritte typische Grundhaltung ist die „Klassifikation der Schüler*innen“. In dieser typischen Grundhaltung werden einerseits die Problembereiche im Lesen und Schreiben differenzierter beschrieben und andererseits erfolgt eine Klassifikation der Schüler*innen in diverse Gruppen. So werden Schüler*innen beispielsweise von 4H wie folgt unterschieden:

„Wir haben an unserem Standort ah Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Muttersprache, aber auch Schüler und Schülerinnen, die nicht Deutsch als Muttersprache haben und ehm es gibt sowohl in der einen als auch in der anderen Gruppe beim Lesen und beim Schreiben Probleme. (Y: Mhm.) Ehm. Was äh die äh die Schüler und Schülerinnen mit deutscher Muttersprache betrifft, ehm (2 Sekunden Pause), ist es ebenfalls unterschiedlich. Es gibt solche aus nicht geförderten Familien als auch welche aus geförderten Familien, wo's Schwierigkeiten gibt beim Lesen und beim Schreiben. (4H hustet) Ähm bei den Kindern aus mit nicht deutscher Muttersprache ist es so, dass ähm die meisten Kinder zu Hause nicht so gut gefördert werden können. (Y: Mhm.) (3 Sekunden Pause) Und der Anteil jener Kinder, die Schwierigkeiten haben, größer ist als bei dem Anteil der Kinder mit nichtdeutsch äh mit deutscher Muttersprache.“

Auch bei 2D und teilweise auch bei 3G lässt sich eine Klassifizierung der Schüler*innen in

- Schüler*innen, die zu Hause gefördert oder nicht gefördert werden,
- Schüler*innen mit „Legasthenie“ und
- Schüler*innen mit anderer Erstsprache

finden.

Als „fatale Kombination“ erklärt 2D eine Schülerin, einen Schüler, die*der Deutsch nicht als Erstsprache und gleichzeitig „Legasthenie oder Teilleistungsschwächen“ hätte. 2D beschreibt die Problematik in Bezug auf Lesen so, dass beim lauten Lesen der Fokus auf der korrekten Aussprache liege und dadurch die Sinnentnahme nicht möglich sei.

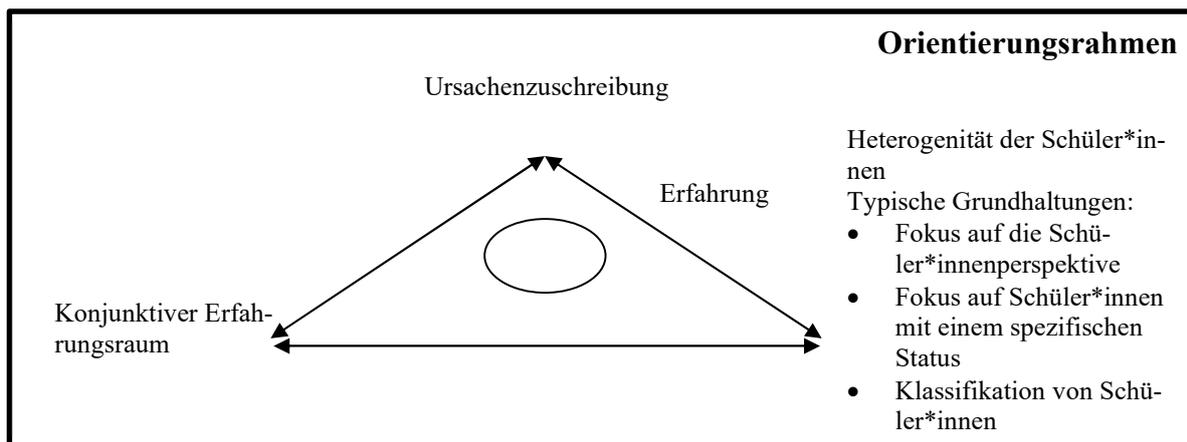


Abbildung 10: Orientierungsrahmen der interviewten Lehrpersonen in Bezug auf Heterogenität der Schüler*innen

4.2.2 Erfahrung

Im Rahmen der Leitfrage „Woher wissen Sie, wie Sie mit diesen Problemen umgehen?“ eröffnete sich eine Orientierung an der Erfahrung der Lehrpersonen. Hier dokumentiert sich eine typische Grundhaltung in Form eines Entwicklungsprozesses. Die über Jahre erworbene Erfahrung wurde durch Seminare, Ausbildungen, den Austausch im Kollegium, Kooperationen zum Beispiel mit „Eltern“²³, die eigene Recherche in Fachbüchern und -zeitschriften und durch beschriebene Haltungen entwickelt. Beispielsweise beantwortet 3G die Leitfrage wie folgt:

„Also ich mein. Ich verfüg schon über ein paar Jahre Erfahrung. Ah. Ich hab sehr liebe Kollegen und Kolleginnen, mit denen ich mich austausche. Ich schau auch, dass ich seminarmäßig so ein bissal nicht nicht ganz daneben bin. Ah. Das heißt, ich bilde mich fort. Ahm. Ja, also wenn es ein Problem gibt, als (nennt die Funktion, die sie in der Schule auch hat) bin ich ganz besonders mit der Schulpsychologie in Kontakt. Unsere Schulpsychologin kommt einmal im Monat. Äh. Da geht's zwar meistens um andere Probleme. Aber wenn ich da ein Problem hätte, wo ich wirklich den Eindruck hätte, dass ähm, dann würde ich es mit ihr bereden. (Y: Mhm.) Ich mein, die Ersten sind sowieso immer die Eltern.“

In Bezug auf die Haltungen der Lehrpersonen werden einerseits grundlegende genannt, die zu Beginn der Karriere schon vorhanden waren und die über die Jahre noch immer als wichtig bewertet werden, und solche, die sich über die Jahre änderten. Zwei solche grundlegenden

²³ „Eltern“, „Elternhaus“ sind Begrifflichkeiten, die seitens der Lehrpersonen verwendet werden. Aufgrund der damit verbundenen traditionellen Vorstellung von Familie, die aus der Sicht der Lehrpersonen zumeist aus Vater, Mutter und Kind beschrieben wird, werden diese Begriffe unter Anführungszeichen verwendet.

Haltungen werden von 1B beschrieben, denn 1B wäre schon in jüngeren Jahren „relativ *angstfrei*“ und hätte auch nicht viel nachgefragt. Auf den zeitlichen Verlauf von 1B beruflicher Karriere rückblickend, versichert 1B Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung. Im Gegensatz dazu beschreibt 1B, dass sich die konstante Sicht auf „*sich Zeit geben*“ und die damit verbundene Sicherheit nicht verändert habe und bewertet das als „immer gut“ für sich selbst, aber auch für viele andere. Eine weitere Haltung solcher Art wird von 1B, 2E und 4H eröffnet, nämlich die Vermittlung von „Freude“, die im Abschnitt 4.4.1 *Veränderungen innerhalb des eigenen Handlungsrahmens* näher beschrieben wird.

Eine veränderte Haltung in Bezug auf die Förderung des eigenen Handelns seitens der Schüler*innen ergibt sich bei 2D. 2D beschreibt einen zeitlichen Verlauf, an dem es einen Punkt gegeben habe, an dem 2D bewusst wurde, dass 2D weniger selbst darbiere und das Handeln der Schüler*innen in den Vordergrund stelle. Diesen Schritt begründet 2D damit, dass die Schüler*innen so höher motiviert seien, eine Angabe zu lesen beziehungsweise auch den Inhalt zu verstehen und begründet diese Veränderung damit, dass die Schüler*innen teilweise einen „Mangel“ an Aufmerksamkeit oder Konzentrationsfähigkeit hätten. Diesen „Mangel“ wiederum führt 2D darauf zurück, dass die Schüler*innen gewissermaßen daran gewöhnt seien, dass alles präsentiert werde. Durch diese Veränderung im eigenen Handeln zeigen sich auch Veränderungen in den Handlungsmöglichkeiten, die in diesem Unterkapitel nochmals näher beschrieben werden. 1B beschreibt diese Haltung im Hier und Jetzt.

4.2.3 Ursachenzuschreibung

Durch die Leitfrage: „Wie erklären Sie sich diese Probleme beim Lesen und Schreiben?“ konnte eine Orientierung an einer Ursachenzuschreibung rekonstruiert werden. Hierbei lassen sich drei typische Grundhaltungen, die diese Ursachen beschreiben, dokumentieren, nämlich: das soziale Umfeld, biologische Ursachen (wie zum Beispiel Komplikationen bei der Geburt, Gene, angeborene Fähigkeiten) und die Volksschule²⁴.

In der typischen Grundhaltung, das soziale Umfeld für die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben verantwortlich zu machen, werden Bezüge zur frühkindlichen Sprachentwicklung, zur (vor-)schulischen Entwicklung und zur „Lernbehinderung“ hergestellt.

²⁴ Die Lehrpersonen sprechen zumeist vom Schultyp Volksschule und nicht von den Volksschullehrkräften.

So stellt 1A als weiteren Grund Bezüge zur sprachlichen Entwicklung her und gibt an, dass diese Defizite schon im Kleinstkindalter „gesammelt“ werden können. Zur Verdeutlichung bringt 1A ein Beispiel von Kinderwagen schiebenden Müttern, die ihre Aufmerksamkeit den sozialen Netzwerken und der virtuellen Welt widmen und nicht mit dem Kind sprechen, während die Kinder entweder mit Tablets oder Handys beschäftigt werden oder „stumpf“ im Kinderwagen sitzen. Die Orientierung an der Sprachentwicklung und auch an Erkenntnissen daraus führt 1A weiter aus. Sie*Er beschreibt, dass die Sprachentwicklung mit dem ersten Lebensstag beginne und es gewisse „Fenster“ gebe, in denen sprachliche Grundfunktionen erlernt würden, die aber durch ein solches Verhalten ausgelassen würden. Mit diesen von 1A als „Lücken“ bezeichneten Defiziten kämen die Kinder in den Kindergarten und weiterführend in die Volksschule, und auch in der Volksschule müssten die Lehrkräfte dort beginnen, wo die Kinder stehen.

Bezugnehmend auf die (vor-)schulische Entwicklung und die Bedeutung des sozialen Umfeldes formuliert 2D den Zusammenhang in folgender Weise:

„Da gibt's meistens eben vom sozialen Hintergrund diese Unterschiede. Man merkt sehr schnell, welchen Kindern zu Hause vorgelesen wurde, welche gefördert wurden. Auch wo's, selbst wenn sie Rechtschreib- und Grammatikprobleme haben, ehm, merkt man, wo wo die Eltern in sprachlicher Hinsicht ihre Kinder fördern und fordern und sie halt von klein auf automatisch einen größeren Wortschatz erworben haben als andere. (Y: Mhm.) Und diese Defizite können die Kinder, die eben ned ein soziales Umfeld haben, meiner Wahrnehmung nach, kaum aufholen. (3 Sekunden Pause) Sie können kaum gleichziehen. Sie steigern sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Aber mit Sicherheit wäre es wichtig noch früher - also vom Kindergarten an - gezielt zu trainieren und Wortschatzübungen zu machen und sie vielfältig zu fördern, weil sie sonst den anderen immer nachhinken. (Y: Mhm.) Des würde ich schon so rigoros sagen.“

Zur (vor-)schulischen Entwicklung werden Themen in Bezug auf Vorlesen, Vorbildwirkung in Verbindung mit dem Lesen von Büchern und die Begleitung im Lese-Schreibprozess, die wiederum in Form von familiärer Förderung beschrieben wird, eröffnet. Im Datenmaterial lassen sich immer wieder Sequenzen finden, die darauf hindeuten, dass die schulische Förderung aus der Perspektive der Lehrpersonen nicht in der Lage zu sein scheint, diese Defizite aufzuholen.

Der Zusammenhang zwischen dem sozialen Umfeld und einer „Lernbehinderung“ wird von 2E mit den folgenden Worten hergestellt:

„Aber wir hatten auch Schüler, die durch ihr soziales Umfeld behindert wurden, die quasi keine Lernbehinderung haben müssten, wären sie in ein anderes Umfeld geboren worden. (Y: Mhm) Ganz ganz drastische Fälle hatten wir hier schon. Allerdings nicht in der AHS.“

Auch 3F stellt im Rahmen einer Einzelfalldarstellung diesen Zusammenhang her.

Als weitere typische Grundhaltung dokumentiert sich die Zuweisung an biologische Ursachen. Am häufigsten wird hier die genetische Veranlagung genannt. Des Weiteren wird auf Komplikationen bei der Geburt, wie zum Beispiel Sauerstoffunterversorgung, eingegangen. Eine weitere Bezugsgröße ist die „Begabung“. So führt 3F weiters eine gewisse Begabung in Zusammenhang mit angeborenen kognitiven Fähigkeiten als Ursache für Leistungsgrenzen an, die 3F als „großen“ Faktor bewertet.

Eine weitere typische Grundhaltung eröffnet sich im Rahmen der Orientierung an der Volksschule, in der Schwierigkeiten in Form von Defiziten beim Lesen und Schreiben durch das Aufheben von Lehrplanvorschriften und das zu späte „Erkennen von Legasthenie“ aus der Sicht der Lehrpersonen (1A, 1B, 2D, 3F, 3G, 4H) entstehen.

In folgenden Worten beschreibt 1A die Problematik diesbezüglich:

„Nachdem ich selber auch als Volksschullehrer in der Volksschule gearbeitet habe, denke ich, habe ich da einen guten Einblick und diese Defizite, die da grundsätzlich, ned beabsichtigt, sondern entstehen und nicht berücksichtigt werden, setzen sich dann einfach natürlich in der Sekundarstufe fort.“

Als weiteres Beispiel zur Entstehung von Defiziten und dem damit verbundenen Spannungsverhältnis zwischen der Einforderung seitens der AHS-Lehrkraft und den curricularen Vorgaben, die unter anderem die Beherrschung der Schulschrift als vorausgesetzt beschreiben, kann eine Passage von 4H herangezogen werden. 4H nimmt Bezug auf Schüler*innen aus den ersten Klassen, denen 4H das Schreiben in jeder Zeile und in Schreibschrift beibringe. 4H beschreibt, dass die Schüler*innen zum Teil in Druckschrift, krakelig und „linkisch“ schreiben würden. Diese Schrift erklärt 4H als kaum lesbar. Des Weiteren beschreibt 4H, dass überdurchschnittlich viele Schüler*innen eine Seite nicht strukturieren können und führt dies exemplarisch aus. In einer Hintergrundkonstruktion erklärt 4H Veränderungen, die auf die Volksschule zurückführen seien und in der die Schüler*innen bezüglich ihres*seines Schriftbildes und ihrer*seiner motorischen Schreibfähigkeit als nicht mehr so gut ausgebildet beschrieben werden. 4H führt in der Wir-Form Sätze an, die die Anforderungen in Bezug auf

die Schrift verdeutlichen. Bezugnehmend auf die Einforderungen seitens 4H werde eine Ungehaltenheit der Schüler*innen gegenüber 4H erläutert. Daraus schließt 4H, dass diese Schüler*innen nicht gewohnt seien, dass etwas eingefordert werde. 4H beschreibt diese Ungehaltenheit in Verbindung mit einer gewissen Rebellion, die sich dann vollziehe, wenn 4H vehement Forderungen stelle, die mit Worten wie „Ich möchte und ich verlange...“ ausgedrückt werden. 4H argumentiert in der wörtlichen Rede, die sich an die*den Schüler*in richte, dass das Schreiben in Schreibschrift zu einer gewissen Schnelligkeit führe, die beim Mitschreiben als erforderlich gelte. In einer Hintergrundkonstruktion zweiten Grades wiederholt 4H eigentlich nochmals diese Rebellion und dieses Plagen am Anfang und argumentiert, dass das Schreiben in Druckschrift zu einer gewissen Langsamkeit führe. Daher „beharre“ sie*er auf der Verwendung der Schreibschrift. Bezugnehmend auf das zweite Semester beschreibt 4H, dass nun alle Schüler*innen in Schreibschrift schreiben, wobei 4H erklärt, dass ein Drittel mit Druckschrift gekommen sei.

Bezugnehmend auf die Möglichkeit einer Wiedereingliederung in die Regelschule geht 3F in einer Passage darauf ein und beschreibt die Konsequenz als stressig in Bezug auf die Notengebung. 3F erklärt, dass das Aufheben des sonderpädagogischen Förderbedarfs seitens 3F als nicht notwendig gesehen werde, da es ohnehin die Möglichkeit nach der vierten Klasse AHS gebe, in einen Abschlussjahrgang der Neuen Mittelschule zu gehen. In einem weiteren Absatz nimmt 3F Bezug auf die jetzigen ersten und zweiten Klassen in der Volksschule, in denen diese Lehrplanänderungen vollzogen werden müssten, und beziehend auf einen beschriebenen Einzelfall erklärt 3F, dass dies in der vierten Klasse geändert worden sei. Im Rahmen dieses Abschnittes kann eine gewisse negative Positionierung gegenüber der Volksschule, die diese Änderungen vollzogen hat, seitens 3F beschrieben werden. In Zusammenhang mit der Wiedereingliederung in die Regelschule kann eine ähnliche Positionierung bei 2E gefunden werden, wobei 2E den Status als Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Schutz sieht.

Als großes Defizit bei Volksschullehrkräften beschreibt 2D das Nicht-Erkennen einer „Legasthenie“ und bewertet diesen Sachverhalt als „entsetzlich“. In einer Hintergrundkonstruktion erzählt 2D von einem „Elterngespräch“, bei dem seitens der „Eltern“ angeführt wird, dass in der vierten Klasse Volksschule von Seiten der Lehrkraft etwas beim Kind gesehen wurde, das als problematisch bewertet wurde. 2D berichtet, dass vorher keine Gespräche zu diesen

Problemen geführt worden seien. 2D betont den eigentlichen Aufgabenbereich der Volksschullehrkraft, die ab der ersten Klasse das Lesen und die Rechtschreibung mit den Schüler*innen zu üben und zu trainieren habe und somit präventiv arbeiten müsste. In einer Hintergrundkonstruktion zweiten Grades erzählt 2D von ihrem*seinem Neffen, der als „schwerer Legastheniker“ beschrieben wird und mit dem das private Umfeld trainiert habe, damit er in die AHS komme. 2D beschreibt, dass viele Probleme gar nicht entstehen würden, wenn die Präventivmaßnahmen in der Volksschule ansetzten.

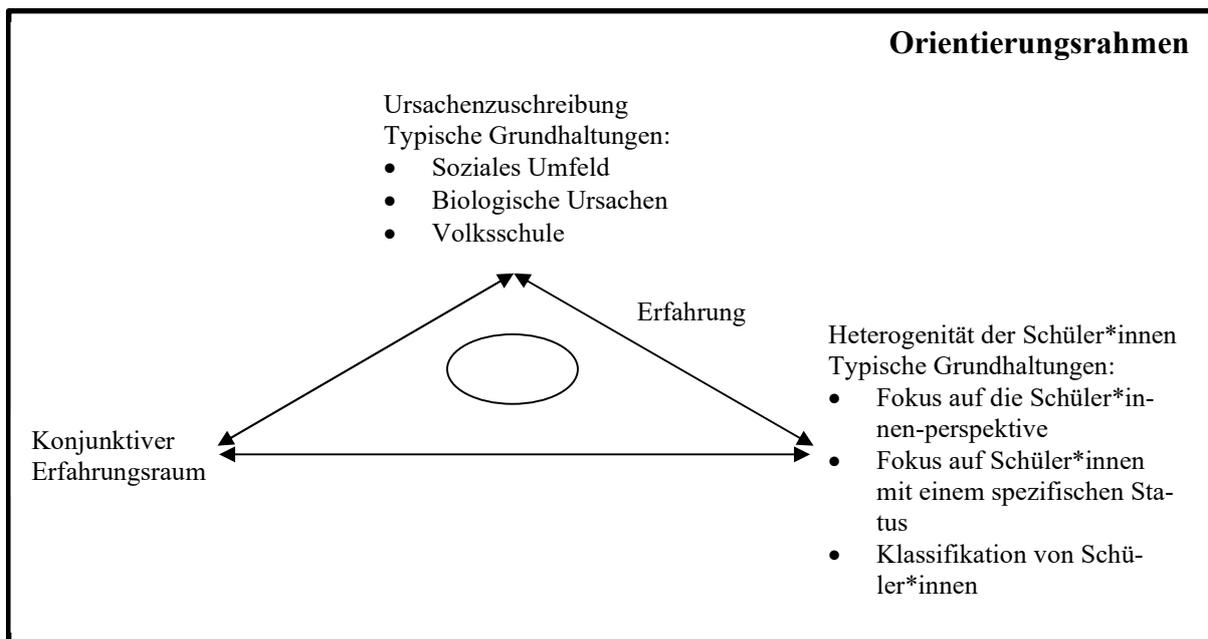


Abbildung 11: Orientierungsrahmen der interviewten Lehrpersonen in Bezug auf Heterogenität der Schüler*innen, Erfahrung und Ursachenzuschreibung

4.2.4 Konjunktiver Erfahrungsraum

Im Datenmaterial kann zwischen zwei typischen Grundhaltungen in der Orientierung an einem kollektiven Erfahrungsraum unterschieden werden. Einerseits handelt es sich um eine kooperative Grundhaltung zu Kolleg*innen im weitesten Sinne und dem familiären Umfeld, zum anderen um eine Grundhaltung, die eine Abgrenzung gegenüber Kolleg*innen vorsieht.

Eine kooperative Haltung wird in Bezug auf Förderlehrkräfte, Deutschlehrkräfte, sonderpädagogische Lehrkräfte, Assistenzen, dem Bibliotheksteam, Schulpsycholog*innen, Einsteiger*innen im zeitlichen Verlauf und in Bezug auf das familiäre Umfeld von allen Lehrkräften beschrieben. Für die Darstellung dieser kooperativen Haltung wird nun insbesondere auf die

Kooperation mit Förder-, Deutsch- und sonderpädagogischen Lehrkräften, den Assistenzen, Einsteiger*innen und dem familiären Umfeld näher eingegangen, da diese differenzierter und über längere Passagen beschrieben wurden.

Die Bedeutsamkeit der kooperativen Haltung in Bezug auf das „Aufholen von Defiziten“ wird von 1A wie folgt zusammengefasst:

1A beschreibt, dass das Aufholen von Defiziten dann gelinge, wenn die Schüler*innen Fördermaßnahmen in Form von Kursen, die zumeist außerschulisch stattfänden, besuchten, die „Eltern“ involviert seien und Assistenzen, die die Differenzierungsmaßnahmen für diese Schülerin*diesen Schüler vornehmen, zur Verfügung stünden. Wenn diese, 1A nennt sie „drei Gestirne“ von „Eltern“, Lehrkraft und Unterstützung miteinander kooperierten, dann bewertet 1A dies mit einer Garantie für Erfolg. 1A beschreibt die Erfolgsaussichten, wenn ein Teil, wie zum Beispiel die Fördermaßnahmen, ausfalle und betont in diesem Zusammenhang, dass das „Elternhaus“ „maßgeblich“ für den Erfolg verantwortlich sei und begründet dies argumentativ damit, dass durch die Kooperation der „Eltern“ mit der Schule dem Kind zu Hause ein positives Gefühl vermittelt werde. 1A bewertet diese Kooperation als so bedeutsam für „Eltern“ und Kind, dass in keinem Fall auf sie verzichtet werden könne. 1A hebt also in dieser Passage des Interviews die Notwendigkeit der kooperativen Haltung aller beteiligten Personen hervor, ohne die es aus der Sicht von 1A nicht möglich sei, diese „Defizite“ aufzuholen.

Auf die kooperative Grundhaltung zwischen Förderlehrkräften geht vor allem 4I über mehrere und auch längere Passagen ein. Sie*er beschreibt die eigene Ratlosigkeit nach der Ausbildung zur*m Legastheniebetreuer*in²⁵ vor zehn Jahren. Dieselbe Ratslosigkeit beobachte sie*er bei Kolleg*innen, die diese Ausbildung jetzt besuchten und die sie*ihn um Tipps bäten. 4I betont durch eine weitere Ausführung, dass anscheinend jede*r Legastheniebetreuer*in sich ein eigenes Konzept zurechtlege. Hierbei nimmt 4I Bezug auf die Kollegin*den Kollegen und erklärt, dass sie*er es so ähnlich mache wie 4I. Aus dieser Passage zeichnet sich eine Kooperation insofern ab, als 4I durch den zeitlichen Verlauf angibt, sich ein eigenes Konzept zurechtgelegt zu haben und dieses Konzept an die Kollegin, den Kollegen weiterzugeben.

Von 4I wird auch eine längere Passage über die Kooperation zwischen Förderlehrkraft und Deutschlehrkräften eröffnet, wie dies in allgemeiner Form von 1A beschrieben wurde, wobei

²⁵ Die Lehrperson bezeichnet sich selbst als Legastheniebetreuer*in.

4I auf die Rücksprache mit den Deutschlehrkräften, das Einlegen eines „guten Wortes“ für jene Schüler*innen, die den Förderkurs besuchen, und das Austeilen der Erlässe näher eingehet.

In Bezug auf die kooperative Grundhaltung der sonderpädagogischen Lehrkräfte mit den Deutschlehrkräften beschreiben 2E und 3F einen Austausch zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und den Lehrkräften für das Fach Deutsch, der sich vor allem auf die Themen im Deutschunterricht während des Schuljahres bezieht. 2E formuliert diese Kooperation in eigenen Worten wie folgt:

„Das heißt, wir Lehrer sind da gefordert, dass wir uns regelmäßig zusammensetzen. Wir treffen uns mehrmals im Halbjahr. Alle Themen, die kommen, werden auf den Tisch gelegt und ich frag gezielt nach: ‚Wie schaut es in Deutsch oder so aus?‘“

Aus der Perspektive einer Deutschlehrkraft beschreibt 3G die Gelingensbedingungen für eine Kooperation mit der sonderpädagogischen Lehrkraft. 3G beschreibt sich selbst einerseits als „Einzelkämpfer*in“ und andererseits erläutert 3G die Erfahrungen in Bezug auf Teamarbeit in der Integrationsklasse als positiv. Die Zusammenarbeit legt 3G anhand eines zeitlichen Verlaufs dar, der zu Beginn das Austauschen von Plänen vorgesehen habe. Jetzt finde einerseits eine vor allem nonverbale Kommunikation statt und andererseits werde eine Flexibilität in der Gestaltung des Unterrichts, die mit einem möglichen Wechsel der Örtlichkeit beschrieben wird, dargestellt. Des Weiteren beschreibt 3G den Aufgabenbereich der Integrationslehrkraft darin, dass sie*er für die Adaption der Inhalte zuständig sei. In einem zeitlichen Verlauf erläutert 3G eine Veränderung in der Teamarbeit, die sich auf die letzten Durchgänge der Integrationsklasse bezieht, in der in der ersten Klasse vermehrt zusammengearbeitet worden sei, was mit den Jahren sukzessive gesunken sei. Bezüglich des jetzigen Durchgangs gibt 3G die Prognose ab, dass ein Großteil der Zeit gemeinsam gearbeitet werden würde, und beschreibt die ähnlichen Schularbeiten, das Schreiben der gleichen Textsorten und die Differenzierung für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Zusammenarbeit beschreibt 3G als „nett“. Sie*Er begründet das damit, dass die Lehrkräfte bei längerem Zusammenarbeiten viele Dinge voneinander wüssten, die es für eine Aufgabenteilung ohne große zeitliche und organisatorische Ressourcen bräuchte.

Die kooperative Grundhaltung gegenüber Assistenzen²⁶ wird von 1A, 1B, 2D, 3G und 4H näher ausgeführt. Hierbei werden Assistenzen als Möglichkeit zur Differenzierung gesehen, da die Klasse in kleinere Gruppen aufgeteilt werden könne. 2D beschreibt den Einsatz der Assistenz diesbezüglich in folgenden Worten:

„Wir haben in den ersten Klassen jeweils eine Stunde von den vier Deutschstunden eine Begleitlehrerin äh. In dieser Stunde teilen wir die Gruppe immer, dass wir individuell auf die Schüler und Schülerinnen eingehen können und diese Stunde wird genutzt entweder zu einem ganz konkreten Lesetraining, wo sie ... Gschichten geht, wie eben Textverständnis, Kernaussagen herausfiltern, Fragen an den Text stellen, Fragen beantworten, selbst Quizfragen erstellen, was auch immer, aber auch ausdrucksvolles Vorlesen üben wir dann ähm und zum anderen nutzen wir diese eine Stunde auch, damit wir individueller auf einzelne Rechtschreib- und Grammatikschwierigkeiten eingehen, um das nochmals in der Kleingruppe zu üben.“

Als weitere Möglichkeit wird die Verwendung der Assistenz im Unterricht zum Beispiel von 4H angegeben. Dabei werden die jeweiligen Vor- und Nachteile des Einsatzes in der Klasse während des Unterrichts und des Einsatzes der Assistenz zur Teilung in Gruppen erwogen. 4H erklärt, einen Vorteil in der letztgenannten Konstellation darin zu sehen, dass in kleineren Gruppen gearbeitet werden könne. Als Nachteil beschreibt 4H die Zusammenführung der Gruppen, die notwendig erscheine, da aufgrund der unterschiedlichen Lehrkräfte und Schüler*innen ein unterschiedliches Tempo in der Durchbringung des Stoffes erläutert werde. 4H bejaht eine gewisse Unverzichtbarkeit einer Absprache der Lehrkräfte, damit die Unterbringung des Stoffes in den Kleingruppen gelinge. In einer Hintergrundkonstruktion leitet 4H in die Möglichkeit des Teamteachings ein und führt an, dass diese Möglichkeit die häufigste Art der Verwendung der Zweitbesetzung am Schulstandort sei. 4H beschreibt Teamteaching sinngemäß folgendermaßen: Eine Lehrkraft unterrichte, während die zweite Lehrkraft unterstütze. Die weitere Erklärung hat zum Inhalt, dass die zwei Lehrpersonen unterschiedlich bezahlt würden und es daher eine „Hauptlehrkraft“, die für die Stundenplanung und Korrekturarbeiten verantwortlich sei, und eine „Begleitlehrkraft“ gebe. Als Ideal beschreibt 4H die gemeinsame Stundenplanung, die jedoch selten gemeinsam ausgeführt werde, da mehrere Begleitlehrkräfte die „Hauptlehrkraft“ unterstützten und 4H das als „wahnsinnig zeitintensiv“ in der Vorbereitung bewerte. 4H erläutert, dass daher am Schulstandort eine Etablierung in folgender Form stattfinde: Die „Hauptlehrkraft“ bereite vor und informiere die „Begleitlehrkraft“

²⁶ Assistenzen sind Lehrpersonen, die die Lehrpersonen während der Unterrichtsstunde unterstützen.

kurz über die Themen im Unterricht, sodass die „Begleitlehrkraft“ im Unterricht unterstützen könne.

Auf die Kooperation zwischen Einsteiger*innen und „erfahrenen“ Kolleg*innen gehen sowohl 2E als auch 3G ein, wobei 2E dieser Kooperation mit Kolleg*innen eine Bedeutsamkeit zuschreibt. In 2E's Worten:

„In den ersten 2 Jahren hab ich tausend Fehler gemacht, hab mich ganz oft verrannt. Das, das gehört glaub ich dazu. Ich hatte zum Glück damals. Wir waren ein kleines Team. Wir waren 8 Lehrer. Es war eine ganz kleine Schule. Und weil das so ein kleines Team war, wurde mir von allen Seiten unter die Arme gegriffen. Das heißt, es wurde mir gesagt: ‚(Vorname wird genannt) pass auf, schau dir das nochmals an. Da kommst nicht weiter. Überleg dir, ob das sinnvoll ist!‘ Ich hatte die Möglichkeit, Fehler zu machen, weil sie mir ausgebügelt wurden, bevor es zu einem Problem hätte werden können. In einer solch großen Schule wäre ich am Anfang wahrscheinlich aufgeschmissen gewesen, weil wir sind 100 Lehrer hier und doch sehr viel anonym und dort nur 8. Und dadurch hab ich die Möglichkeit ghabt langsam hineinzuwachsen. Ich hatte Unterstützung von älteren, erfahrenen Kollegen, die gesagt haben: ‚Pass auf! Schau an, ob das was du da tust wirklich zielführend ist. Wir glauben nicht, WEIL.‘ (3 Sekunden Pause) (Y: Mhm.) Also das war schon ein ein Trial-und-Error-Prozess, da am Anfang. Jetzt muss ich einfach sagen, jetzt hab ich das Glück dadurch, dass so viel. Ich habs.“

Aus dem Zitat zeichnet sich eine kooperative Grundhaltung der „erfahrenen Kolleg*innen“ ab, die es sich anscheinend zur Aufgabe gemacht hatten, 2E im Rahmen von Entscheidungsprozessen zu unterstützen.

Eine weitere kooperative Grundhaltung wird von 3G und 4I in Bezug auf Schulpsycholog*innen eröffnet, die sich vor allem auf die Austestung von Schüler*innen bezieht. Diesbezüglich beschreibt 3G die Kooperation wie folgt:

„Wir arbeiten ja mit der Schulpsychologie eng zusammen. Da gibt's dann die Möglichkeit der Austestung und dann werden dementsprechend die Hilfsangebote leider nicht angeboten, weil die Ressourcen bei uns nicht so groß sind, dass wir da Legastheniebetreuung haben, ah aber es gibt Legastheniebetreuung relativ oft in der oder ziemlich viel in der Nähe und da wird den Eltern gesagt: "Bitte schauens, weil weil dann," und da haben wir, wenn es rechtzeitig behandelt wird, daran gearbeitet wird, ganz gute Erfolge.“

In Zusammenhang mit der Austestung eröffnet sich eine Differenz zwischen 3G und 4I. Während bei 3G Austestungen seitens der Schulpsychologie als möglich beschrieben werden, beschreibt 4I eine Veränderung des Zuständigkeitsbereiches der Schulpsycholog*innen, der

sich in den letzten 10 Jahren gewandelt hat und eben eine Austestung auf Lese-/Rechtschreibschwäche nicht mehr vorsieht. Diesbezüglich geht 4I auf private Austestungen ein, die seitens der „Eltern“ organisiert, bezahlt und unterstützt werden.

In der kooperativen Grundhaltung spielt das familiäre Umfeld der Schüler*innen bei allen Lehrpersonen eine Rolle. Hierbei werden Gespräche mit „Eltern“ angeführt, die das Sprechen von „Klartext“ über Unterstützungsbedarf beziehungsweise Förderung seitens der „Eltern“ und Möglichkeiten des Entgegenkommens seitens der Lehrkraft zum Inhalt hätten.

Das Sprechen von „Klartext“ und dessen Bedeutsamkeit hebt 1B hervor. In einer Hintergrundkonstruktion erzählt 1B von „Elterngesprächen“, in denen 1B klarstelle, dass eine positive Note bei den zuvor beschriebenen Einzelfällen „eigentlich“ nicht realistisch wäre, wobei sie*er einräumt, diesbezüglich keine Prognosen geben zu können. In dieser Situation fällt der Vergleich mit dem „Leo“, in dem sich die Schüler*innen in Sicherheit wiegen könnten. 1B argumentiert diese Vorgehensweise damit, dass sie*er im Wiederholen der Schulstufen keinen Vorteil sehe. In einer Hintergrundkonstruktion zweiten Grades nimmt 1B wiederum Bezug auf die „Elterngespräche“, in denen 1B „Klartext“ spreche und die „Eltern“ wissen lasse, dass sich ihr Kind auf einem „wackeligen Niveau bewege“. 1B argumentiert diese Vorgangsweise damit, dass es für sie*ihn solange okay sei, als Fortschritte bei diesen Schüler*innen sichtbar seien. Trotz der Fortschritte beschreibt 1B, dass diese Schüler*innen die normativen Leistungsanforderungen, die von Lehrplan und Schule gestellt würden, eigentlich nicht erfüllt hätten und somit negativ beurteilt werden müssten. 1B gibt an, das Positive im Sinne der Note „Genügend“ zu sehen.

In Bezug auf zusätzlichen Unterstützungsbedarf seitens der „Eltern“ formuliert 2D die Kooperation mit den „Eltern“ wie folgt:

„Also zum einen gibt's Eltern, die ja, die sehr intensiv den Kontakt suchen oder wo man halt sehr intensiv zusammenarbeitet und dann gibt es auch andere, die das auf ein Lerninstitut übertragen haben oder auf eine Legastheniebetreuung, eine intensivere.“

Sie*Er nimmt vor allem Bezug auf Schüler*innen, die eine „Legasthenie“ haben. Diese Form der Kooperation mit „Eltern“ in Bezug auf „Legasthenie“ beziehungsweise „Leseschwäche“ lässt sich in anderen Worten auch bei 3G und 4I finden. Hierbei wird wiederum Bezug genommen auf Unterstützungsangebote auch außerhalb der Schule mit der Begründung, dass

die Schule hierfür keine Ressourcen habe. In einer Hintergrundkonstruktion erläutert 4I die Bereitschaft zum Lernen beziehungsweise auf ein mögliches eigenes Kind mit „Legasthenie“. Damit leitet 4I zu einer Überzeugung über, dass durch ein konsequentes, regelmäßiges Training die Probleme in den Griff zu bekommen seien. Bezugnehmend auf „Elterngespräche“ beschreibt 4I eine dahingehende Beratung.

Als zweite typische Grundhaltung kann die Abgrenzung vom Kollegium unterschieden werden. Diese Abgrenzung erfolgt aufgrund von Haltungen, die als „wichtig“ bewertet, aber nicht vom Kollegium geteilt werden. Dazu wurden die Themen Lernstandserhebung, „Angstfreiheit“ und die Art der Beurteilung eröffnet.

1A hebt in einigen Passagen die Bedeutsamkeit einer Lernstandserhebung hervor, die auch die eigene Arbeit als Förderlehrkraft beeinflussen würde. In einer Passage geht 1A auf die sinkende Nachfrage von Kolleg*innen in Bezug auf die von 1A entwickelten Testinstrumente ein und schließt diese Beschreibung mit einer Bewertung ab. Die Bewertung: „Es hilft mir weniger gut zu arbeiten.“ wird dabei in Zusammenhang mit der sinkenden Nachfrage der Kolleg*innen gebracht. 1A führt dann weiter aus, dass sich eine Standardisierung in dem Lehrer*innenkollegium nicht durchsetzen habe können. Als Grund wird angeführt, dass ein „passiver Widerstand“ bestehe, der argumentativ dahingehend erklärt wird, dass die Lehrkräfte die Schüler*innen nicht mehr homogen unterrichten könnten, sondern Differenzierungsangebote setzen müssten, die 1A als arbeitsaufwändiger beschreibe.

Das Thema Angstfreiheit wird von 1B eröffnet. 1B beschreibt sich selbst als von Beginn der Karriere an angstfrei und geht in einer weiteren Passage auf die Fokussierung von curricularen Lehrzielen ein. 1B begründet diese Fokussierung damit, dass es vielleicht „zum Lehrer*innenstand“ dazu gehöre, dass Lehrkräfte selbst Prüfungsängste bei der Matura der Schüler*innen hätten und schließt die Argumentation als „kontraproduktiv“ ab. In einer Hintergrundkonstruktion argumentiert 1B die eigene „Angstfreiheit“ damit, dass im unterrichtlichen Geschehen eine Offenheit beziehungsweise ein Zulassen erforderlich sei. Diese Argumentation vertieft 1B mit einer Beschreibung aus der unterrichtlichen Tätigkeit, in der 1B den Schüler*innen die Möglichkeit einräume, die Stunde zum Beispiel für Diskussion zu nutzen. Sie*Er argumentiert dies damit, dass die curricularen Forderungen „nicht alle durchgebracht“ werden müssten und dass eine gewisse Flexibilität in der Unterrichtsplanung und -vorbereitung bestehe. In einer weiteren Hintergrundkonstruktion beschreibt 1B den Sachverhalt, dass

es für sie*ihn kein Problem darstelle, Themen, die von Seiten der Schüler*innen als interessant oder spannend angesehen werden, im Unterricht zu behandeln. 1B argumentiert diese Vorgehensweise damit, dass alle Beteiligten einen Nutzen daraus ziehen können. In dieser längeren Passage grenzt sich 1B klar von jenen Kolleg*innen ab, die sich auf curriculare Lehr-/Lernziele fokussieren.

Bezugnehmend auf zeitliche Veränderungen in der Beurteilung grenzt sich 2D klar in der nächsten Aussage vom eigenen Kollegium ab:

„Ich beobacht das immer mehr, dass ähm seit Rechtschreibung nicht mehr das alleinige Beurteilungskriterium ist, was ich eh gut finde, ähm kommen mitunter Noten heraus bei Kollegen/Kolleginnen, die meiner Ansicht nach nicht dem Leistungsniveau des Schülers entsprechen.“

Die zeitliche Veränderung in Bezug auf die Beurteilung der Rechtschreibung findet sich auch bei 3G, 4H und 4I. Der kollektive Aushandlungsprozess in Bezug auf den Umgang mit der Rechtschreibung im Rahmen der Beurteilung findet sich in dieser abgrenzenden Form nur bei 2D.

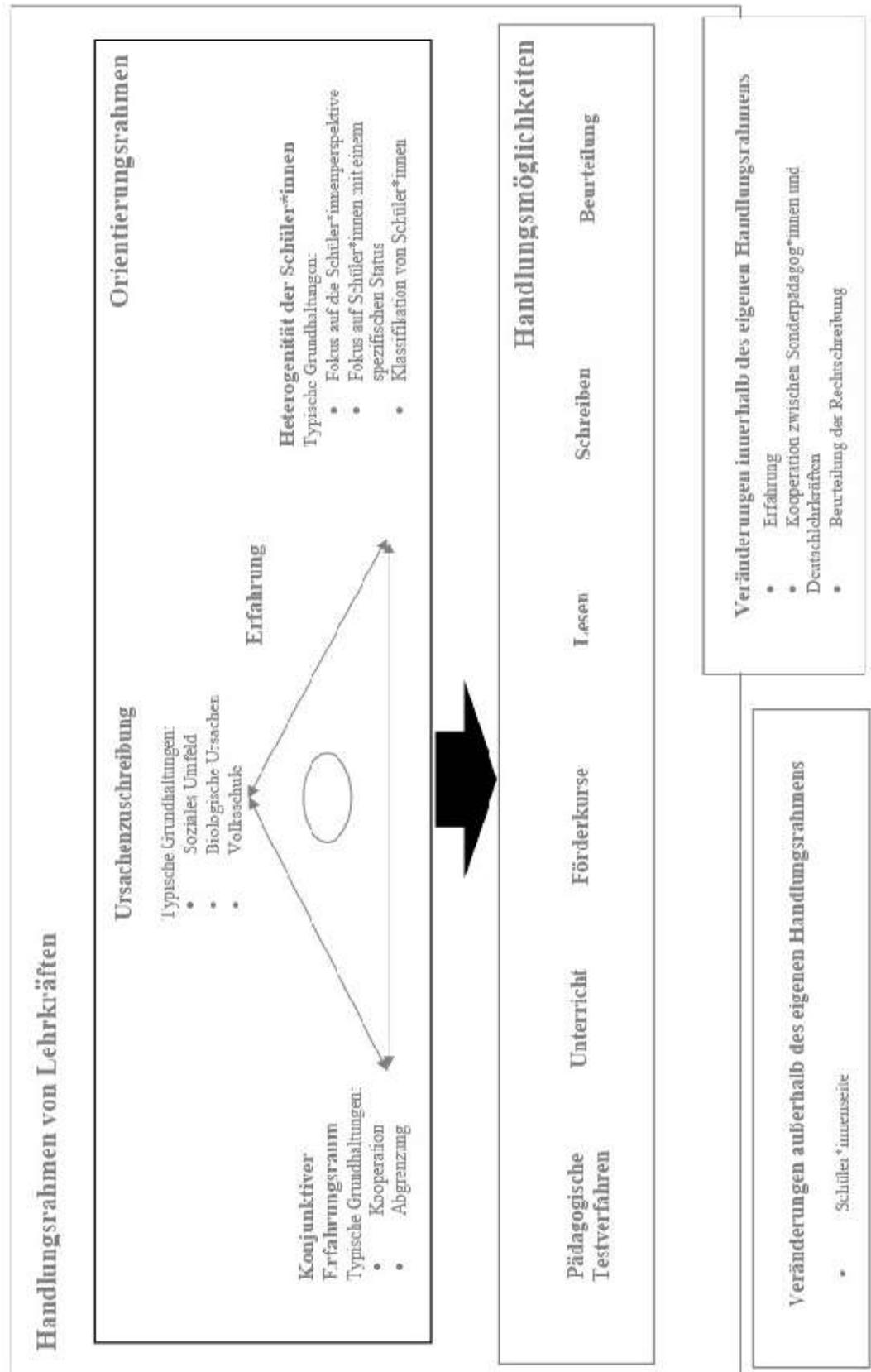


Abbildung 12: Orientierungsrahmen der interviewten Lehrpersonen mit den typischen Grundhaltungen und Veränderungen

4.3 Handlungsmöglichkeiten

Im Rahmen der Handlungsmöglichkeiten werden einerseits Orientierungen an typischen Grundhaltungen ausgearbeitet und andererseits leiten sich aus diesen Grundhaltungen die Handlungsmöglichkeiten ab. Auf die Themen pädagogische Testverfahren, Unterricht, Förderkurse, Lesen und Schreiben sowie auf die Frage der Beurteilung wird nun näher eingegangen.

4.3.1 Pädagogische Testverfahren

Im Datenmaterial dokumentiert sich eine Orientierung an pädagogischen Testverfahren, bei der zwei typische Grundhaltungen unterschieden werden können. So besteht eine dieser Grundhaltungen darin, festzustellen, wo Schüler*innen leistungsmäßig stehen und andererseits besteht eine weitere Grundhaltung in der Abgrenzung zu Testverfahren.

Die Grundhaltung, pädagogische Testverfahren einzusetzen, um den Leistungsstand der Schüler*innen zu „erfassen“, spielt in einigen Passagen bei 1A, 2D, 3G, 4H und 4I eine Rolle. Die Analyse eines Textes der Schüler*innen als Grundlage für die Erhebung eines Leistungsstandes wird im Sinne eines pädagogischen Testverfahrens bei 1A, 2D, 4H und 4I erwähnt.

In den Worten von 2D wird die Einfachheit der Feststellung mithilfe eines Aufsatzes hervorgehoben:

„Man braucht eine Seite lesen, einen Aufsatz lesen und man weiß, welche Schwierigkeiten das Kind hat.“

4I beschreibt eine „Rekrutierung“ der Schüler*innen zu den entsprechenden Förderkursen am Schulstandort, indem am Schulanfang eine Bildgeschichte in allen ersten Klassen von den Schüler*innen geschrieben wird. In Bezug auf die Wahl eines glatten Papiers erklärt 4I, damit die Raumlage zu überprüfen. Des Weiteren gibt 4I an, die geschriebenen Texte anhand „typisch legasthener Fehler“ zu analysieren und die „krassesten“ Fälle zum „Legastheniekurs“ einzuladen. Es wird also eine Textanalyse herangezogen, um Schüler*innen für Förderkurse rekrutieren zu können.

Bei 2D und 4H werden Onlinetools als pädagogische Testverfahren eingesetzt. So begründet 2D den Einsatz eines solchen Tools damit, dass es Kompetenztests und individuelle Übungen für die Schüler*innen gebe und 2D als Lehrkraft einen Überblick über den Leistungsstand in

der Klasse bekomme. 2D bewertet dieses Tool abschließend als „recht lässig“. 4H verwendet ein Onlinetool, um Rückschlüsse auf die Lesefähigkeit ziehen zu können.

Im Rahmen von vorgeschriebenen pädagogischen Testverfahren, wie die Durchführung des Salzburger Lesescreenings, erfolgt seitens 3G eine kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen. So leitet 3G in einer Hintergrundkonstruktion zum Salzburger Lesescreening über. Dabei beschreibt 3G in diesem Zusammenhang nochmals die in einer Passage zuvor eröffnete Differenz in den Lesestrategien der Schüler*innen und kommt diesbezüglich zu dem Schluss, dass 3G von den Ergebnissen des Screenings „nicht ganz überzeugt“ sei, wobei einleitend festgehalten wird, dass es in den meisten Fällen klappe, aber eben nicht für alle Schüler*innen und daher eine gewisse Skepsis gegenüber diesem Verfahren beschrieben wird.

In Bezug auf eine Lerntypentestung erfolgt einerseits der Einsatz dieser Testung zur Feststellung des Lerntyps und andererseits eröffnet sich in dieser Thematik eine Abgrenzung zu solchen Testverfahren. So stellt 1A eine Lerntypentestung für das Kollegium zur Verfügung, während sich 3F davon mit den folgenden Worten abgrenzt:

„Außerdem darf ich auch manche Testungen nicht durchführen. Also ich kann das nur informell durchführen, weil ich ja nicht beauftragt bin zu diagnostizieren und Testungen durchführen kann. Das ist nicht mein Aufgabenbereich... Aber so rein rein vom Gefühl her, weiß ich dann, okay, also da funktioniert es dann eher durch die Bilder.“

Auch bei 4I lässt sich eine Abgrenzung in Bezug auf Diagnosen rekonstruieren. Dabei nimmt 4I Bezug auf die Ausbildung zur*m Legastheniebetreuer*in, in der eine Testung für ein*e Schüler*in vorgestellt wurde und räumt ein, damit nichts anfangen zu können. Eine 100%ige Diagnose beschreibt 4I als „Wagnis“, das 4I nicht eingehe. 4I erklärt, die Eltern auf die Schulpsychologie im Stadtschulrat oder auf private Austestung zu verweisen. Hierbei eröffnet sich eine Differenz zwischen der eigenen Profession als Legastheniebetreuer*in und der der Psycholog*innen. In einer weiteren Passage nimmt 4I Bezug auf die Textanalyse in der ersten Klasse und erklärt, damit gewissermaßen richtig gelegen zu haben und ein „Gespür“ für die Unterscheidung zwischen „legasthen“ und Schwierigkeiten, die in den Bereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache falle, zu haben. 4I führt diese Kompetenz auf Einlesen in die Thematik und Erfahrung durch jahrzehntelanges Unterrichten an.

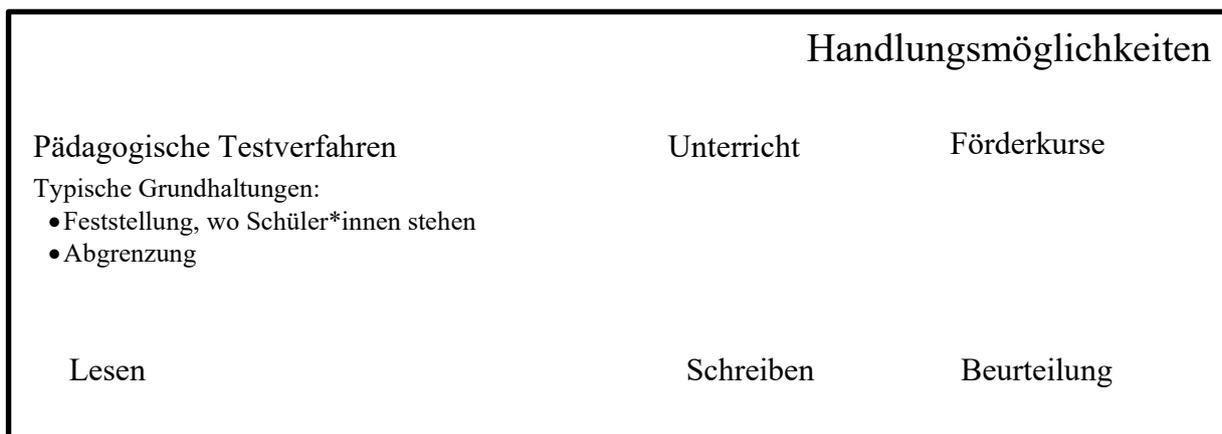


Abbildung 13: Übersicht der Handlungsmöglichkeiten der interviewten Lehrpersonen in Bezug auf pädagogische Testverfahren

4.3.2 Unterricht

Eine Orientierung am Unterricht dokumentiert sich aufgrund des Datenmaterials, anhand derer wiederum zwei Grundhaltungen rekonstruiert werden konnten, die einerseits eine Differenzierung und andererseits eine Homogenisierung im Unterricht vorsehen.

In der typischen Grundhaltung in Bezug auf die Differenzierung im Unterricht wird einerseits das Setzen von Angeboten mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden im Unterricht von 1A und 1B explizit angegeben, andererseits erfolgt das Einteilen in Gruppen mithilfe der Assistenzen und somit eine Außendifferenzierung bei 2D und 4H. 4H setzt, wie schon im Orientierungsrahmen zum kollektiven Erfahrungsraum in Bezug auf die Grundhaltung der Kooperation mit den Assistenzen erläutert, eher die Assistenz für die Unterstützung im Unterricht ein. Die Binnendifferenzierung, die von 1A und 1B genannt wird, erfolgt anhand von Unterrichtseinheiten, in denen es verschiedene Lernangebote in verschiedenen Schwierigkeitsgraden gibt. In den Worten von 1A:

„Jo, im Prinzip eh steht die Stunde von der Planung her und lässt sich aber in 2, 3 Schwierigkeitsgraden ja abfedern. Es muss ja ned jeder Schüler alles erledigen, (2 Sekunden Pause) was vorgeben ist. Ich kann also. Das ist eine Form, eine relativ einfache Form der Differenzierung, wo ich immer sog: "Ich bereite für die Besten vor und schieb die Stufen einfach dazu."

In Bezug auf die Orientierung an Schüler*innen eröffnet sich eine Differenz zwischen der Vorbereitung von 1A, die sich an den „Besten“ orientiert, während 1B sich eher an den „schwachen Kindern“ orientiert. Hierzu äußert sich 3G nicht.

Bei 2E und 3F erfolgt die Differenzierung in Bezug auf die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf darin, dass die Unterrichtsthemen entweder adaptiert oder selektiert werden. Diese Adaption steht zumeist nur den Schüler*innen mit diesem Status zur Verfügung. In den Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Lesen wird auf die Adaption anhand des Beispiels der Klassenlektüre noch näher eingegangen.

Als zweite typische Grundhaltung konnte die Homogenisierung der Schüler*innen rekonstruiert werden. Hierbei werden Angebote für alle ohne jegliche Differenzierung gesetzt. Als eine mögliche Begründung führt 4H in einer Passage argumentativ aus, dass 4H noch nicht das „ideale Werkzeug“ zur Differenzierung gefunden habe. In einer Hintergrundkonstruktion führt 4H zum Unterricht hin, in der 4H einen Versuch beschreibt, den Schüler*innen Inhalte anzubieten, die 4H einerseits für alle Schüler*innen als sinnvoll betrachte und die andererseits dem individuellen Niveau der Schüler*innen entspreche. 3G führt in folgenden Worten in Bezug auf das Üben von Lerninhalten näher aus, dass diese Homogenisierung von der Klassenzusammensetzung abhängt:

„Wir tun's einfach. (3G lacht) Ja, es hängt natürlich. Ich gebe zu, es hängt von der Klasse ab. Ahm. Jede Klasse ist anders. Das macht die Sache ja so nett.“

Bei jenen Lehrkräften (2D, 3G, 4H), die vor allem eine Homogenisierung im Unterricht vornehmen, spielt die Rückmeldung eine Rolle. Hierbei werden „Schwächen“ an die Schüler*innen rückgemeldet und Anregungen zur Verbesserung gegeben. Diesbezüglich erläutert 4H in einer Passage, dass nicht alle Förderung im eigenen Bereich liege. Diesen eigenen Bereich beschreibt 4H genauer, indem auf das Aufzeigen von Schwierigkeiten und Anregungen zur Verbesserung eingegangen wird. Diesbezüglich räumt 4H eine gewisse Verantwortlichkeit der Schüler*innen ein.

Bei den zuvor erwähnten Lehrkräften spielt das Ausgleichen der „Schwächen“ in Form des Besuches der Förderkurse am Standort beziehungsweise privat, also entweder durch das familiäre Umfeld oder ein außerschulisches Institut, eine Rolle.

Unabhängig von den typischen Grundhaltungen konnte die Auseinandersetzung mit der Vermittlung eines „Kernstoffgebietes“, das von allen Schüler*innen bearbeitet werden sollte, festgehalten werden.

Handlungsmöglichkeiten		
Pädagogische Testverfahren Typische Grundhaltungen: <ul style="list-style-type: none"> • Feststellung, wo Schüler*innen stehen • Abgrenzung 	Unterricht Typische Grundhaltungen: <ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung • Homogenisierung 	Förderkurse
Lesen	Schreiben	Beurteilung

Abbildung 14: Übersicht der Handlungsmöglichkeiten der interviewten Lehrpersonen in Bezug auf pädagogische Testverfahren und Unterricht

4.3.3 Förderkurse

Bei der Orientierung an Förderkursen lassen sich typische Grundhaltungen in Zusammenhang mit der Abgrenzung von Einzelbetreuungen, die außerschulisch stattfinden, und dem Schaffen von Rahmenbedingungen unterscheiden.

Bei der typischen Grundhaltung von 2D und 4I, die sich durch eine Abgrenzung zu einer Einzelbetreuung charakterisieren lässt, findet vor allem eine Homogenisierung in den Förderkursen statt, in denen der Fokus auf „generelle“ Problembereiche und die Vorbereitung auf bestimmte Textsorten liegt. Bezugnehmend auf den „Legastheniekurs“, der anscheinend von vielen Schüler*innen besucht wird, beschreibt 4I gewisse Schwierigkeiten in Bezug auf die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen. 4I räumt ein, dass der Kurs nicht vergleichbar sei mit einer Einzelbetreuung und beschreibt diesbezüglich kurz die Möglichkeiten. 4I gibt an, dass alle Schüler*innen im Förderkurs dasselbe machten. 4I führt weiter aus, dass die Schwerpunkte einer Einheit anhand der Textanalyse, die zu Beginn der ersten Klasse durchgeführt wird, gewählt werde.

Als zweite typische Grundhaltung dokumentiert sich aus dem Datenmaterial das Schaffen von Rahmenbedingungen. Hierbei geht es um die Anpassung des Stundenplans an die Bedürfnisse der Schüler*innen. Beispielsweise beschreibt 1A diese Organisation in folgenden Worten:

„Ich habe mich gekümmert auch, dass die Schüler möglichst an ihren Unterricht anschließend Förderkurse besuchen. Weil wenn des irgendwann am Nachmittag ist, dann kommen sie nicht. Nicht, des des olles äh solide funktioniert, das ma auch unter Umständen mal Stundenpläne, soweit dies möglich ist, eine Spur ändert. Des die Schüler sind hier und haben keine langen Wartezeiten“.

In Zusammenhang mit der Organisation der Förderkurse und dem Versuch, den Schüler*innen zeitlich entgegenzukommen, beginnt 1B in einer Passage, die Förderkurse am Schulstandort aufzuzählen (solche Aufzählungen lassen sich auch bei 1B, 2D, 3F, 4H und 4I finden) und leitet über zu den „Eltern“, die diesbezüglich von Seiten der Lehrkraft Vorschläge für die Auswahl der Kurse bekommen, und zu den Schüler*innen, die nachmittags aufgrund von anderen Terminen ziemlich „eingedeckt“ seien. 1B nimmt als Beispiel den zu Beginn des Interviews beschriebenen Einzelfall, wo der Schüler keine Zeit für den Förderkurs habe, obwohl der Besuch seitens 1B als „sehr wichtig“ bewertet werde. 1B eröffnet hier ein Spannungsverhältnis zwischen der Zuschreibung der Wichtigkeit des Besuches des Kurses und der Freiwilligkeit des Kursbesuches. Die Wichtigkeit dieses Besuches ist auch ein Thema am „Elternsprechtage“ mit dem Vater des Schülers. Obwohl 1B dies sogar im Gespräch mit dem Vater mit dem Satz „Es wäre ganz, ganz wichtig“ betont, muss 1B resignierend anerkennen, dass der Besuch des Kurses freiwillig ist. Die Wichtigkeit des Besuches hebt auch 3F hervor, indem in einer Passage auch Bezug zu einem Einzelfall hergestellt und die Bedeutsamkeit darin gesehen wird, dass im Rahmen des Unterrichts nicht alles gefördert werden könne und daher ein Förderkurs eine als wichtig bewertete Notwendigkeit darstelle.

Handlungsmöglichkeiten		
Pädagogische Testverfahren Typische Grundhaltungen: • Feststellung, wo Schüler*innen stehen • Abgrenzung	Unterricht Typische Grundhaltungen: • Differenzierung • Homogenisierung	Förderkurse Typische Grundhaltungen: • Abgrenzung zu 1:1 Betreuung • Schaffen von Rahmenbedingungen
Lesen	Schreiben	Beurteilung

Abbildung 15: Übersicht der Handlungsmöglichkeiten der interviewten Lehrpersonen in Bezug auf pädagogische Testverfahren, Unterricht und Förderkurse

4.3.4 Lesen

Anhand der Daten konnte eine Orientierung zum Thema Lesen dokumentiert werden. Hierbei lassen sich zwei typische Grundhaltungen unterscheiden, nämlich das Schaffen eines Zugangs zu Büchern und die Einbindung des Lesens in den Unterricht.

In der typischen Grundhaltung des Schaffens eines Zuganges werden seitens der Lehrpersonen unterschiedliche Möglichkeiten beschrieben. So gibt es an der Hälfte der Schulstandorte der interviewten Lehrpersonen Schulbibliotheken, die ähnlich der städtischen Büchereien organisiert sind. 1A beschreibt die Schulbibliothek wie folgt:

„... Die ist relativ groß. Ähm. Wir haben auch einen internen Onlinekatalog, wo natürlich auch Schüler darauf zugreifen können. (Y: Mhm.) Also da bietet die Schule (Name der Schule wurde genannt) schon sehr viele Möglichkeiten, grundsätzlich ganz einfach zu Büchern zu kommen. Also wir haben ein Entlehnssystem aller städtischer Büchereien alt. (Y: Mhm.) Noch mit Entlehnausweis, aber des is wuarscht. Ich sag nur, das is egal.“

Als weitere Möglichkeit wird das Führen einer Klassenbibliothek, die seitens 1A und 1B in Bezug auf ihre Bewährung unterschiedlich bewertet wird, erwähnt. In einer Hintergrundkonstruktion zweiten Grades beschreibt 1B im zeitlichen Verlauf der eigenen Karriere als Lehrkraft das Prozedere für die Erstellung einer Klassenbibliothek. Sie*Er bewertet die Verwendung als „teilweise nicht bewährt“ und begründet dies anhand von schulorganisatorischen Schwierigkeiten. Aus dieser Beschreibung geht hervor, warum 1B heutzutage davon absieht, diese zu verwenden und die Schulbibliothek in den Vordergrund rückt.

Als weitere Möglichkeiten werden seitens 2D und 4H das Führen von Bücherkörben und ein Fundus von Büchern angegeben, wobei der Fundus eher für die Nutzung im Unterricht in Form einer Klassenlektüre beschrieben wird. Die genannten Möglichkeiten werden mit dem individuellen Lesen in Verbindung gebracht.

In der typischen Grundhaltung, die sich durch das Einbinden des Lesens in den Unterricht beschreiben lässt, werden seitens der Lehrpersonen verschiedene Formen des Lesens unterschieden. Des Weiteren werden die Bedeutsamkeit der Motivation zum Lesen und das „Lesetraining“ genannt. Das Lesetraining umfasst Lesestrategien, die Einbindung des Lesens in allen Gegenständen und das Lesen von Sachtexten. Die Verwendung einer Klassenlektüre und deren Überprüfung werden als weiteres Thema im Rahmen der Interviews aufgegriffen.

Von den Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten, wird eine Unterscheidung zwischen lautem und leisem Lesen im Datenmaterial vorgenommen. Diesbezüglich geht 3G auf eine Veränderung im didaktischen Vorgehen ein, indem nicht mehr so oft wie früher das laute Lesen, bei dem die Schüler*innen jeweils einen Satz oder Absatz lesen, eine Rolle im Unterricht spiele. 3G erläutert das wiederholt anhand eines Textes, der gemeinsam begonnen und zu Hause fertiggelesen werde. 3G erklärt kurz, dass ein solches Vorgehen „wenig bringe“. Als Beispiel nennt sie*er Gedichte beziehungsweise Balladen, bei denen eine Aufgabe darin bestehe, sie vorzutragen. Zwischen dem Lesen und dem Vortragen bestehe kein unmittelbarer Zusammenhang, doch komme dem Vortragen eine gewisse Bedeutung zu. Bezugnehmend auf die Unterstufe erklärt 3G, dass Übung notwendig sei, um laut vortragen zu können. In einer Hintergrundkonstruktion zweiten Grades beschreibt 3G wiederholt, dass Ganztexte nicht mehr wie früher laut vorgelesen werden und räumt gleichzeitig ein, möglicherweise in der dritten, vierten Schulstufe Dramen zu lesen und begründet dieses Vorgehen damit, dass es den Schüler*innen Spaß mache, mit verteilten Rollen zu lesen, und erläutert relativierend, dass eben Schlüsselszenen gelesen werden. Auch bei 2D lässt sich eine zeitliche Veränderung der didaktischen Vorgehensweise in Bezug auf lautes und leises Lesen finden:

„Das, was ich geändert habe, ist, dass ich nicht mehr erkläre was zu tun ist, sondern, dass sie Angaben selbst lesen und ich per Zufallsprinzip auswähle, wer’s mir erklärt. (Y: Mhm.) Weil ich einfach draufgekommen bin, dass viele Angaben nicht lesen oder Arbeitsaufträge und bis hin zur Mathematikmatura ein Problem ist, weil es relativ wenig gibt, die nicht genau Angaben lesen sei es dann in Testsituationen, Schularbeitssituationen oder wirklich dann bei der Matura. (Y: Mhm.) Ich glaub auch, dass das Problem unterschätzt wird.“

Als Differenz zu diesen Perspektiven schreibt 4H dem lauten Lesen eine Bedeutsamkeit zu und stellt sogar eine eigens entwickelte Methode des „richtigen Lesens“ vor, die mit der Forderung, „langsam, laut und deutlich“ zu lesen, verbunden ist. Bezugnehmend auf diese Forderung beschreibt 4H eine gewisse Relevanz der Wahl der Lautstärke, die an die Umgebung angepasst sein müsse. Die Bedeutung von Lautstärke und Deutlichkeit begründet 4H argumentativ mit der Neigung der Schüler*innen, Endungen zu „verschlucken“. Den Deutschunterricht sieht 4H als Raum für das Lernen der Artikulation. Das langsame Lesen argumentiert 4H mit der durch das langsame Lesen gewissermaßen gewonnenen Zeit, die die Schüler*innen hätten, um zu artikulieren, aber auch um die Bedeutung unbekannter Wörter zu erschließen und dennoch im Lesefluss zu bleiben. In einer Hintergrundkonstruktion geht 4H nochmals auf diese drei genannten Adjektive, die als Forderung formuliert sind, ein. Ihnen wird

eine gewisse Relevanz wiederholt zugeschrieben und 4H bewertet die Umsetzung im Unterricht als „relativ“ gut. 4H erläutert das Entstehen vieler Fehler als Folge des schnellen Lesens.

Eine weitere Form des Lesens wird von den Lehrpersonen 1A, 1B, 2D, 3F, 3G und 4H als „individuelles Lesen“ bezeichnet. Hierbei werden Schulstunden dazu verwendet, dass Schüler*innen selbst gewählte Bücher lesen können. So stellt 4H in einer Passage das sogenannte „Lesefrühstück“ vor, das monatlich stattfindet.

Eine Zuschreibung an Bedeutung dokumentiert sich bei der Motivation zum Lesen. In diesem Zusammenhang spielt die „Freude“ bei den Lehrpersonen 1A, 1B, 2E, 3F, 3G und 4H eine Rolle. Den Zusammenhang zwischen der Motivation zum Lesen und Teilhabe eröffnet 2E in folgenden Worten:

„Wenn ich ein Kind motivieren kann, wenn ich ihm Freude vermitteln kann. ‚Schau, das ist total super, wenn wir das können, weil. Wenn du das gelesen hast, dann können wir mit den anderen mitreden. Wenn du das gelesen hast. Die schreiben sich auch Whatsapp Nachrichten in der Klasse quasi als Klassengruppe, dann kannst du da miteinsteigen bei einem Gespräch zum Beispiel.‘ Solche Sachen. Wenn ich das Kind so weit bringe, dass es das gerne macht und motiviert ist und es mit Freude macht, dann hab ich’s. Das ist. Das ist für mich das Um und Auf. Das ist die Grundvoraussetzung, der Spaß an der Sache.“

Aus diesem Zitat wird deutlich, dass 2E versucht, die Schüler*innen extrinsisch zum Lesen zu motivieren beziehungsweise aufgrund der Argumente fast schon zu überzeugen. 1B differenziert die Zugänge zur Motivation wie folgt:

„Weil da muss man meiner Ansicht nach auch aufpassen. Man darf. Die, die gerne lesen wollen, die machen es eh und die anderen, die halt ungern lesen, die muss man halt zu einem gewissen, versuchen, ihnen das schmackhaft zu machen. Und meiner Ansicht nach darf man sie nicht überfrachten.“

Hierbei unterscheidet 1B zwischen jenen Schüler*innen, die gerne lesen und die es von sich aus tun im Sinne einer intrinsischen Motivation und jenen Schüler*innen, denen Lesen seitens der Lehrperson schmackhaft gemacht werden sollte.

Bei den Lehrpersonen 3F, 3G und 4H dokumentiert sich ein Lesetraining, das sich explizit durch häufiges Üben auszeichnet. Von 1B, 2D und 4H werden Lesestrategien genannt. Eine solche Strategie, die von den zuvor genannten Lehrpersonen beschrieben wurde, ist, dass die Schüler*innen eine Anleitung lesen, gegebenenfalls Wichtiges markieren und dann den Inhalt

in eigenen Worten zusammenfassen sollen. In Bezug auf die Zusammenfassung werden didaktische Möglichkeiten beschrieben, wie dies im Rahmen des Unterrichts erfolgt (zum Beispiel wird nach dem Zufallsprinzip ein*e Schüler*in ausgewählt). 4H gibt an, ein „Instrument“ entwickelt zu haben, das bei Schwierigkeiten beim Lesen von Aufgabenstellungen herangezogen werden könne. Dieses „Instrument“ wird von 4H wie folgt beschrieben:

„Ich hab so ein Instrument auch eingeführt, wenn s i e i n Einzelarbeit etwas erledigen müssen, dass ich sie auch die Aufgabenstellung zunächst lesen lasse und dann die Aufgabe ausführen lasse. Jetzt zum Beispiel im Arbeitsbuch zu machen ist. Wenn sie es nicht verstehen, müssen sie äh zunächst sich selber fragen, weil einfach ganz, ganz viele Kinder eh m gschwind einmal die Hand in der Höhe haben und sagen: ‚Ich versteh das nicht.‘ Fast reflexartig. Wenn sie selber trotz Nachdenkens nicht verstehen können, dann dürfen sie flüsternd den Nachbarn fragen, um auch dieses gegenseitige Unterstützen ein bisschen zu fördern und erst wenn der Nachbar auch nicht Bescheid weiß, dürfen sie die Lehrperson fragen.“

Dieses Instrument wird an verschiedenen Stellen des Interviews immer wieder beschrieben, sodass sich eine diesbezügliche Zuschreibung an Bedeutung im Datenmaterial dokumentiert.

In Zusammenhang mit dem Lesetraining wird das Einbinden des Lesens in das Unterrichtsgeschehen aller Gegenstände, und da vor allem das Lesen von Sachtexten, von 1A, 2D und 3F beschrieben, wobei die Bedeutsamkeit des Lesens in allen Fächern auch von 4H und 4I betont wird.

Als weitere Handlungsmöglichkeit in Bezug auf das Einbinden des Lesens in den Unterricht wird von 1B, 2E, 3F, 3G und 4H die Klassenlektüre als Möglichkeit gesehen. Bei 2E und 3F spielt diesbezüglich die Adaption des Inhalts für die „Integrationskinder“ eine Rolle. So stellt 2E eine Verbindung zum gemeinsamen Unterricht insofern her, als 2E erklärt, dass viel mit der Klasse gelesen werde. Bezugnehmend auf die Anzahl der Bücher führt 2E diese kurz an und legt die Bandbreite der unterschiedlichen Arten der Geschichten dar. 2E beschreibt die eigene Aufgabe, die darin bestehe, den Inhalt zu adaptieren. 2E geht als Beispiel auf einen Schüler ein, der mitlesen könne und als Adaption eine kürzere Leseausübung bekomme. Hierbei wird die Differenzierung seitens 2E anhand der zu lesenden Seitenanzahl verdeutlicht, die von zwei Seiten, die der zuvor beschriebene Schüler lesen sollte, bis hin zu 60 Seiten, die die Regelschüler*innen lesen, variiert. Abschließend bewertet 2E das Lesen einer solchen Hausübung bezugnehmend auf die anderen drei „Integrationskinder“ als undenkbar, da diese daran „verzweifeln“ würden. In einer Hintergrundkonstruktion beschreibt 2E die Schritte der

Vorbereitung in Bezug auf die Differenzierungsangebote der Klassenlektüre. Dabei zählt 2E das Lesen des Buches, das Zusammenfassen auf wenigen Seiten und das Verfassen von simplen Arbeitsaufträgen auf. Als Vorteil sehe 2E, dass die gesamte Klasse in derselben Zeit dieselbe Anzahl an Kapiteln beziehungsweise Geschichten bewältige. Das betont 2E nochmals mithilfe eines Beispiels. Als weiteren Vorteil führt 2E an, auf bereits eigens erstellte Materialien zurückgreifen zu können und begründet das mit der sich wiederholenden Klassenlektüre. Die Begründung wird weiter ausgeführt, indem 2E auf den zeitlichen Aufwand der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts eingeht. Die Vorbereitung einer solchen Klassenlektüre bewertet 2E als „schwierig, aber es gehe“. 3F beschreibt im Gegensatz dazu die Adaption so:

„Jetzt haben wir auch die Klassenlektüre. Das ist ein ziemlicher. Sie wollen teilweise nicht, wenn wir eine Klassenlektüre haben ein anderes Buch. Dieses Mal ist es ein bisschen schwieriger, weil das Leichtere war jetzt aus. Hat eine andere Klasse ausgeborgt und mussten das schwierigere Buch wählen. Eh unglücklicherweise, aber wenn es ausgeborgt ist, ist es eben so. Das ist eben der Krabat, das ist ein dickes Buch und eh für ein AHS-Kind kein Problem, aber es ist teilweise schon schwierig zu lesen. Ich kopier dann die ersten zwei, drei Kapiteln raus und dann gibt. Dann werden wir schauen, dass wir diese drei Kapiteln, dass wir erzählen, wer sind die Hauptpersonen und so weiter, weil die anderen haben dann bis jetzt haben wir das Limit gesetzt bis wann das Buch fertiggelesen ist. Da gibt's Arbeitsblätter zu dem Buch und so weiter. Bei uns gibt es Arbeitsblätter zu den ersten drei Kapiteln, die dann ich zusammenstelle.“

Hierbei wird wiederum eine Differenz zwischen den „AHS-Kindern“ und den „Integrationskindern“ eröffnet. Um das Lesen der Klassenlektüre für alle zu ermöglichen, beschränkt 3F das Lesen des Buches auf drei Kapitel. In einer weiteren Passage begründet 3F diese Vorgehensweise mit dem mangelnden Wortschatz der Schüler*innen. In dieser Passage wird auf den dargelegten Sachverhalt, der darin besteht, dass die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu Hause nicht lesen können, eingegangen, indem 3F als Ursache den Wortschatz, über den die Schüler*innen nicht verfügen, nennt. Anhand des Tafelbildes erläutert 3F die Probleme des Wortschatzes und beschreibt, dass sie aufgrund des „Bildungshintergrundes“ jedes zweite, dritte Wort nicht verstehen würden, und bestärkt ihre*seine Sicht der Problematik mit einem als Begründung eingeleiteten Bezug zum Volksschulstoff. In einer Hintergrundkonstruktion geht 3F auf die Aufgaben des familiären Umfeldes ein und erklärt anhand eines Beispiels, was normativ in einer Familie besprochen werde. 3F nimmt Bezug auf Bilderbücher, die wieder als normativ vorausgesetzt beschrieben werden. Da anscheinend die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht aus einem solch normativ beschriebenen Umfeld kommen, erklärt 3F, dass die Schüler*innen den Wortschatz erlernen

müssten, wobei die „Lebenspraxis“ als „Lernstoff“ deklariert wird. Anhand des Tafelbildes und bezugnehmend auf den Alltag beschreibt 3F diesen „Lernstoff“ für die Schüler*innen mithilfe des Lesens einer Seite, die für diese Schüler*innen als Seite mit 50 Englischvokabeln in Verbindung gebracht werde. Den Wortschatz der Schüler*innen führt 3F als Alltagssprache an und gibt hierfür Beispiele von Gesprächen von „Eltern“ mit dem eigenen Kind und zählt des Weiteren auf, dass die „Eltern“ mit den Kindern keine Bilderbücher und keine „ordentlichen“ Filme anschauen sowie keine Hörbücher anhören würden. 3F hebt die eigene Sicht hervor, indem nochmals anhand des familiären Umfeldes, in dem anscheinend einfachste Alltagssprache in der Erstsprache oder „falsches“ Deutsch gesprochen werde, diese Probleme im Wortschatz beschrieben werden. Aufgrund dieser Zuschreibung des mangelnden Wortschatzes wird das Lesen der Klassenlektüre auf die ersten Kapitel beschränkt, während 2E die Inhalte auf wenige Seiten zu reduzieren versucht.

Die Klassenlektüre wird von den anderen Lehrpersonen im Unterricht unterschiedlich eingesetzt. So beschreibt 1B die differenzierte Verwendung einer Klassenlektüre für den Unterricht, die einerseits gemeinsam bearbeitet werde und bei der andererseits die „Guten“ wählen können, ob sie*er das Buch lese oder nicht. 1B bewertet diese Vorgehensweise mit „Das funktioniert halbwegs“. Für 3G hängt die Wahl der Klassenlektüre maßgeblich von der Zusammensetzung der Klasse ab. So beschreibt 3G die Wahl wie folgt:

„Kommt drauf an, was es ist. Also ich hab letztes Jahr ah. Wir lesen ziemlich viele, also von den ersten Jahren her, ab der Ersten. Aber eigentlich auch bis zur Vierten. Es gibt so zwei Schienen. Auf der einen Seite Jugendliteratur ah. In meiner Ersten, die sind aber wie gesagt gut, haben wir jetzt den "Herr der Diebe" gelesen von der Cornelia Funke. Das war eine ziemliche Leistung für eine Erste. Aber sie haben das bravourös gemeistert. In m e i n e r Dritten les ich grad den Krabat. Ahm. Ja auch nicht ganz neu. Ah. Gefällt ihnen ganz gut, wobei es nicht ganz einfach ist. Also dieses Wendische und diese alten sorbischen Sagen. Aber sie schlagen sich inzwischen ganz tapfer. In der 3 (nennt die Bezeichnung der Klasse) zum Beispiel. In dieser Klasse, die da neu zusammengekommen ist, da tue ich mich noch ein bisschen schwer, weil auf der einen Seite gibt's Texte die. Also. Ich will doch einen Text haben, der ihren, ja ein Jugendbuch, das nicht für Zehnjährige ist. Also ich brauch ein Jugendbuch, das für 13-, 14jährige ist, das aber alle verstehen. (2 Sekunden Pause) Da, das ist manchmal ein bisschen schwierig in dieser Klasse. Auch weil ich sie erst ein halbes Jahr kenn. Meine kenn ich seit zweieinhalb Jahren. Das ist was anderes.“

Bei allen genannten Lehrkräften wird die Wahl der Klassenlektüre von den Lehrpersonen getroffen. Des Weiteren werden große Teile des Buches zum Lesen als Hausübung aufgegeben und zumindest bei 4H mittels einer Lektürenüberprüfung in gedruckter oder digitaler

Form überprüft. 4H erzählt in diesem Zusammenhang von der Durchführung zweier Überprüfungen in den ersten Klassen, in denen 4H unterrichtet, und geht dabei auf ungefähr vier Kinder ein, die bei dem Test „sehr schlecht“ abgeschnitten hätten. Dabei erläutert 4H die eigenen Schlussfolgerungen, die 4H aus dem schlechten Ergebnis ziehe, nämlich, dass die Schüler*innen das Buch nicht gelesen hätten oder nur zum Teil, und dass sie*er daraus auf die Lesefähigkeit der Schüler*innen schließen könne. Das begründet 4H damit, dass Schüler*innen, die Schwierigkeiten beim Lesen hätten, nicht gerne lesen beziehungsweise gar nicht lesen.

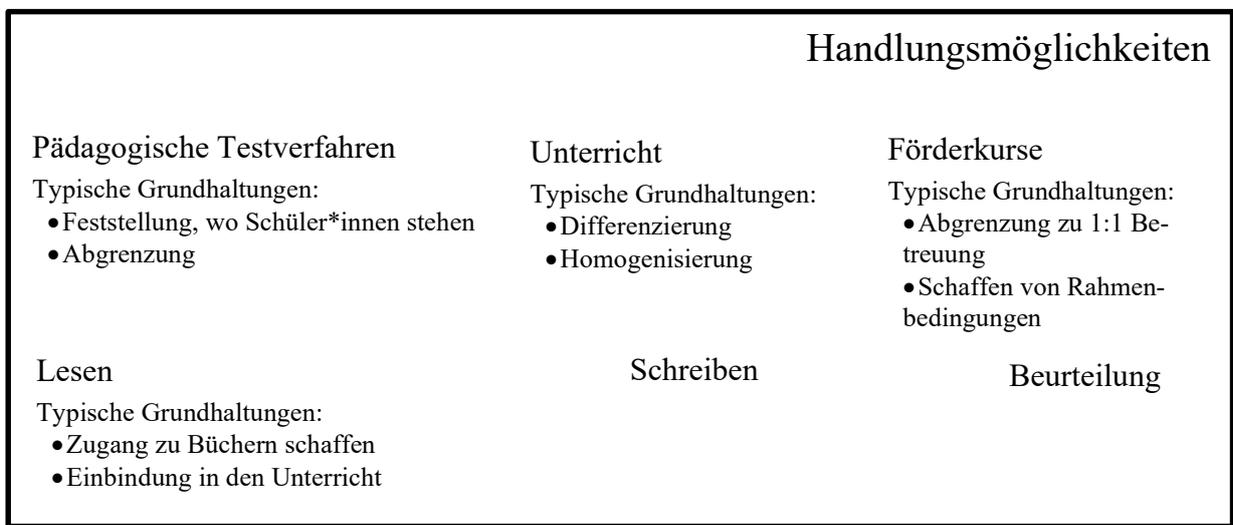


Abbildung 16: Übersicht der Handlungsmöglichkeiten der interviewten Lehrpersonen in Bezug auf pädagogische Testverfahren, Unterricht, Förderkurse und Lesen

4.3.5 Schreiben

In der Orientierung am Schreiben konnten drei typische Grundhaltungen rekonstruiert werden, nämlich die Trainierbarkeit der Rechtschreibung, der Schreibprozess als „gehobene Disziplin“ und „Verbesserungen und Korrekturen“.

In der typischen Grundhaltung Trainierbarkeit der Rechtschreibung eröffnet sich eine zeitliche Veränderung innerhalb des eigenen Handlungsrahmens. Hierbei eröffnet sich eine Diskrepanz zwischen dem Stellenwert der Rechtschreibung in der Schule und außerhalb der Schule. Die Bedeutsamkeit der Rechtschreibung nach der Schule hebt 1A im folgenden Zitat hervor:

„Ich halte es. Ich halte es für trotzdem für wichtig. Äh. Des ist so wie gewisse Benimmregeln. Wenn ich, da bin i jetzt einmal dabei, dass i sog in Richtung berufliche Ausrichtung, egal wo ich hingeh. Wenn ich weiter hinaufkommen will, (3 Sekunden Pause) legt man darauf Wert. (Y: Mhm.) Ich kenne kaum Firmen, das ist eher die Ausnahme, die sogen, alles is wuarscht.“

Die Diskrepanz zwischen dem Stellenwert der Rechtschreibung in der Schule und außerhalb der Schule wird von 4I aufgegriffen:

„Dass die Rechtschreibung als nicht wichtig mehr wahrgenommen wird. Ja. (Y: Mhm.) Ist vielleicht auch einer der Gründe, weil wir vorher über die Gründe gesprochen haben, Rechtschreibung ist nicht mehr so wichtig wie sie vor zwanzig Jahren sagen wir jetzt einmal war. (3 Sekunden Pause) In der Schule. Das Problem ist aber, sobald sich der bewirbt in irgendeiner Firma und man sieht wie verheerend der rechtschreibt, sag ich mal, wie die Rechtschreibung ist, ahm kann das sehr wohl ein Problem werden.“

Auf den Stellenwert der Rechtschreibung in der Beurteilung wird im Punkt 4.3.6 *Beurteilung* nochmals eingegangen. An dieser Stelle kann zusammengefasst festgehalten werden, dass sich auch in der Beurteilung der Rechtschreibung im zeitlichen Verlauf eine Veränderung dokumentiert, die dazu führt, dass die Rechtschreibung als nicht mehr so entscheidendes Beurteilungskriterium bewertet wird.

Eine weitere zeitliche Veränderung zeichnet sich in Bezug auf Rechtschreibung darin ab, dass Rechtschreibung nicht nur als trainierbar angesehen wird, sondern auch als etwas, das einem Entwicklungsprozess folgt, insbesondere im Zusammenhang mit einem „Regelbewusstsein“. Diesen Zusammenhang fasst 4H in folgende Worte:

„Was die Rechtschreibung, das Schreiben betrifft, da habe ich jedoch das Gefühl, dass abgesehen von den Dingen, die wir zur Förderung der Rechtschreibung tun, auch eine Entwicklungsfrage ist. Das heißt, ich habe das Gefühl, dass sie mit zunehmendem Alter richtig schreiben unabhängig von den schulischen Interventionen oder fast unabhängig von den schulischen Interventionen. Das heißt, dass sich das richtige Schreiben auch ein bisschen entwickelt mit der Zeit, weil sich das Sprachverständnis auch erst entwickelt. (Y: Mhm.) Diese Metaebene, einfach auch verstehen, was ich wie schreibe und dass ein kurz gesprochener Vokal einen Doppelkonsonanten nach sich zieht. Also so ein bisschen ein Regelverständnis, das ist erst ab einem gewissen Alter möglich oder besser möglich.“

Möglicherweise ist diese Sicht auch ein Grund dafür, dass die Rechtschreibung in der Beurteilung und im Rahmen des Unterrichts einen geringeren Stellenwert einnimmt, weil diese als ein Entwicklungsprozess gesehen wird. Explizit wurde jedoch dieser Zusammenhang von den interviewten Personen nicht hergestellt.

Aufgrund der typischen Grundhaltung, dass Rechtschreibung trainierbar sei, werden Methoden, wie zum Beispiel das Führen einer Fehlerkartei, das Üben von Fehlerwörtern und das Anschauen eigener Fehlerquellen als Möglichkeiten des Rechtschreibtrainings angeführt. Das Führen einer Fehlerkartei wird als individualisierte Form beschrieben, die nicht bei allen Schüler*innen angewendet wird. So betont auch 2D, dass diese sich nicht für alle eigne und beschreibt die Verwendung in Bezug auf Fehlerwörter und Verbesserung. Des Weiteren klärt 2D über die Notwendigkeit der Korrektur dieser Kartei auf. Danach argumentiert 2D die Eignung dieser Kartei für manche Schüler*innen damit, dass die Schüler*innen einerseits damit umgehen können sollten und andererseits, dass es hierfür eine gewisse Unterstützung von zu Hause brauche, mit dem Argument, dass dies zu organisatorischen Schwierigkeiten führen könne. Dies wird in Bezug auf Motivation seitens 2D nochmals wiederholt und durch den erneuten Hinweis auf das häusliche Üben ergänzt. 2D und 3G geben an, die Fehler der Schüler*innen zu kategorisieren und anhand dieser Kategorien individualisierte Übungsmöglichkeiten anzuregen, wie zum Beispiel die Verbesserung anhand einer bestimmten Kategorie im Sinne von „Verbessere alle Nomen in deinem Text“.

Die typische Grundhaltung, die den Schreibprozess als „gehobenere Disziplin“ beschreibt, dokumentiert sich vor allem in den Interviewpassagen von 2E und 3F. In diesem Zusammenhang eröffnet 3F eine Differenz zwischen dem Schreiben nach Diktat und dem freien Schreiben:

„Alle können schreiben, sogar nach dem Diktat schreiben. Ja, wenn sie Rechtschreibung trainieren, dann funktioniert das auch.“ „Manche von meinen Schülern können keinen Satz alleine schreiben. Nie. Der. Ja, einen dysgrammatischen können sie schreiben...Also das freie Schreiben bleibt für uns, ich sprech jetzt von den Sonderschulkindern, ja, ein teilweise unerreichbares Ziel, ja.“

In ähnlicher Weise wird das auch bei 2E in Bezug auf die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschrieben.

Bei allen Lehrkräften werden didaktische Möglichkeiten beschrieben, die für den Umgang mit den Schwierigkeiten beim Schreiben behilflich sein sollen. So betonen 1A und 2D die Methode des „Free Writings“, um Schreibhemmungen abzubauen. In einer Passage des Interviews nimmt 1A Bezug auf das „Free Writing“, das als „interessant“ bewertet wird. 1A führt dann näher aus, dass sie*er eine gewisse Skepsis hätte und geht weiter zur Beschreibung der Durchführung. 1A beschreibt, dass am Schulstandort diese Methode anscheinend nicht zum

Tragen komme. Nach der Beschreibung der Durchführung wiederholt 1A die eigene Skepsis gegenüber dieser Methode und geht dazu über zu berichten, dass die Schüler*innen zu schreiben begannen und dass diese Texte wie Tagebücher gehandhabt würden. 1A sieht in dieser Methode eine Möglichkeit, Schreibhemmungen zu überwinden und begründet dies mit den eigenen negativen Erfahrungen als Schüler*in im Fach Deutsch. 1B und 4H geben, wie aus den Gesprächen hervorgeht, Gelegenheit zum Schreiben und 4H baut immer wieder kreative Schreibimpulse ein. In Bezug auf diese geschriebenen Texte stellt 4H einen Zusammenhang zwischen dem freien Schreiben und der geringeren Anzahl von Fehlern wie folgt her:

„Und dann schreib ich halt ganz gerne auch ah, das mögen sie auch sehr gerne, immer wieder mal kreative Texte, sodass wir nicht nur Texte schreiben, die ah ah die d i e jetzt von der Textsorte her Schulbuch und schularbeitsbezogen sind, sondern die zu einem Thema sind, das die Kinder persönlich involviert, wie zum Beispiel: ‚Wie das bei mir mit dem Lesen ist.‘ Und das ist eine Überschrift und sie dürfen sich und sie dürfen alles was bei ihnen in Zusammenhang mit dem Lesen steht, dürfen sie aufschreiben... Also das sind interessanterweise ganz oft wirklich Texte, die wesentlich weniger Fehler haben, wenn sie über sich selber schreiben als Texte, ah wo sie eine Struktur einhalten sollen, die quasi so Schularbeitstexte darstellen sollen. Wenn sie über sich schreiben, ehm schreiben sie flüssiger, sie sind sprachlich besser die Texte und sie sind immer weniger fehlerreich und zwar quer von der ersten Klasse bis zur Oberstufe. Und das schreiben sie gern... Ehm das erkläre ich mir daraus, dass sie dann ah weniger verknüpft sind. Das heißt, dass sie diese diese diese Metaebene wie gehört das jetzt ahm nicht mitschwingt und ahm dass sie dann ah dass sie dann auch eigentlich richtig machen lustigerweise. Ja, das ist einfach komischerweise auch flüssiger ist. Es sind auch wesentlich weniger Rechtschreibfehler drinnen. Also in der ersten, zweiten Klasse noch nicht so sehr, aber in den weiterführenden Klassen signifikanter Unterschied.“

In dieser Textpassage zeichnet sich einerseits ein didaktisches Vorgehen ab, das durch einen zeitlichen Verlauf an Schüler*innen erprobt wurde, und andererseits zu einer evaluativen Stellungnahme führt, die wiederum argumentativ begründet wird.

In Bezug auf Textsorten, die im Rahmen der Schularbeiten eine Rolle spielen, wird von den Lehrpersonen eine didaktische Vorgehensweise beschrieben, vor allem von 2D, 2E und 3G. So beschreibt 3G eine didaktische Vorgehensweise in Bezug auf Textgattungen und das Einführen einer solchen. Hierbei differenziert 3G diese anhand von Schulstufen und erläutert einen gewissen Lernprozess, der in Zusammenhang mit unterschiedlichen Textgattungen und auch der Verwendung unterschiedlicher Zeiten gebracht werde. Wiederum geht 3G auf das wiederholte Üben ein, indem beschrieben wird, dass die Übung solange im Vordergrund stehe, bis auch die letzte Schülerin, der letzte Schüler die Textgattung und die Zeit richtig anwenden könne.

Die typische Grundhaltung, die das Verbessern und Korrigieren von schriftlichen Arbeiten der Schüler*innen vorsieht, dokumentiert sich in den Interviews der Lehrpersonen 1B, 2D, 3F, 3G und 4H. Die Bedeutsamkeit wird unter anderem von 1B mit den folgenden Worten betont:

„Jo, ich bin leider so einer und des macht mir immer mehr Schwierigkeiten. Ich verbesser jede Hausübung und des is zeitaufwändig. Des is irre. Für mich ist es wichtig. Ja, weil jeder macht spezifische Fehler. Sie können nur aus ihren eigenen Fehlern lernen und des is a totaler Zeitaufwand. Ich habe wirklich meine ganze Karriere, wirklich jede Hausübung verbessert. Es gibt keine Hausübung, die ich nicht verbesser. Ja. (Y: Mhm.) Und bin dann a recht rigid mit ihrer Verbesserung der Fehler. Ja. Also wer dann a Hausübung nicht verbessert, die vorhergehende, verbessere ich die konkrete äh Hausübung nicht. Dann schreib ich drunter: "Keine Verbesserung der letzten HÜ". (Y: Mhm.) Und und des funktioniert gut“.

Dieser Zusammenhang zwischen dem Zeitaufwand, der als „hoch“ eingeschätzt wird, und dem Nutzen wird auch in ähnlicher Weise von 3G wiedergegeben, wobei 3G auch in diesem Zusammenhang die Bedeutsamkeit in den Vordergrund rückt. Im Rahmen der Korrekturen werden auch verschiedene Formen der Rückmeldung (schriftlich und mündlich) behandelt. So versucht 2D, mithilfe von Dramatik und Emotionen die Schüler*innen zu motivieren, sich über die eigenen Grenzen hin auszudrücken. Im Rahmen der Beurteilung wird nun auf die zuvor genannten Rückmeldungen näher eingegangen.
nicht lesen.

Handlungsmöglichkeiten		
<p>Pädagogische Testverfahren</p> <p>Typische Grundhaltungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feststellung, wo Schüler*innen stehen • Abgrenzung 	<p>Unterricht</p> <p>Typische Grundhaltungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung • Homogenisierung 	<p>Förderkurse</p> <p>Typische Grundhaltungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung zu 1:1 Betreuung • Schaffen von Rahmenbedingungen
<p>Lesen</p> <p>Typische Grundhaltungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zugang zu Büchern schaffen • Einbindung in den Unterricht 	<p>Schreiben</p> <p>Typische Grundhaltungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trainierbarkeit der Rechtschreibung • Schreibprozess als „gehobenere Disziplin“ • Verbesserungen und Korrekturen 	<p>Beurteilung</p>

Abbildung 17: Übersicht der Handlungsmöglichkeiten der interviewten Lehrpersonen in Bezug auf pädagogische Testverfahren, Unterricht, Förderkurse, Lesen und Schreiben

4.3.6 Beurteilung

Eine Orientierung an der Beurteilung von Schüler*innen, die von den Lehrpersonen 1B, 2D, 3F, 3G, 4H, und 4I eröffnet wird, dokumentiert sich im Datenmaterial. Die typische Grundhaltung diesbezüglich ist die Transparenz, die sich durch unterschiedliche Formen der Beurteilung (schriftliche und verbale Beurteilung), Offenlegung von Kriterien und die Bekanntgabe einer Gewichtung der Schularbeiten zeigt.

Als unterschiedliche Formen der Rückmeldung von Beurteilungskriterien lassen sich einerseits schriftliche, andererseits mündliche Formen finden. Hierbei wird auf Kriterien eingegangen, die sich auf Inhalt, Ausdruck, Rechtschreibung und Grammatik beziehen, wobei sich eine zeitliche Veränderung in Bezug auf die Bewertung von Rechtschreibfehlern finden lässt. So beschreibt 3G:

„Mir ist es lieber, sie lernen jetzt einmal ausführlich zu schreiben und mit den Fehlern befassen wir uns durchaus, aber ich bin nicht so und sag: ‚Aha, da ein Fehler, da da da da und da. Nicht genügend.‘ Das war mal so und das halte ich für den falschen Weg. (Y: Mhm.)“

Die Lehrpersonen messen der Transparenz der Beurteilung eine Bedeutsamkeit zu, die auch im Rahmen der Handlungsmöglichkeiten gesetzt werden, die sich bei 2D in folgenden Worten widerspiegelt:

„Grundsätzlich ist es so, dass ich, zum einen arbeite ich mit Zeichen, dass sie wissen, wie wär, wie wär dieser Aufsatz, wie würde ich diesen Aufsatz, was Inhalt und Ausdruck betrifft, bei einer Schularbeit bewerten und wie würde ich ihn bezüglich Rechtschreibung und Grammatik beurteilen, also ich teile das und gleichzeitig gibt's noch eine Litanei an verbaler Beurteilung. Ich schreib sehr viel. Ich melde Schülern, wenn sie schriftlich etwas abgeben, detailliert zurück, wo ihre Stärken liegen, aber auch noch was sie üben müssen beziehungsweise wenn's um den Aufbau von Texten geht, steht auch auf dem Korrekturrand, was super gelungen ist und was noch zu üben ist oder was fehlt. Also ich bin auch davon überzeugt, dass eine detaillierte Rückmeldung extrem wichtig ist. Grad dass sich sprachschwache Kinder weiterentwickeln können. (Y: Mhm.) Dass sie aufgefordert werden: ‚Überleg dir einen kreativeren Einstieg‘, ‚Versuche mehr Adjektive einzubauen, um spannend zu erzählen‘, ‚Erzähl langsamer, (Y: Mhm.) oder abwechslungsreicher‘, was auch immer.“

Aus dem Zitat wird aus der Perspektive von 2D deutlich, dass diese Offenlegung der Stärken und Schwächen auch Möglichkeiten zur Verbesserung der Beurteilung bietet. Es liegt jedoch an den Schüler*innen, was sie aus diesen Rückmeldungen und den Vorschlägen zur Verbesserung machen.

Handlungsrahmen von Lehrkräften

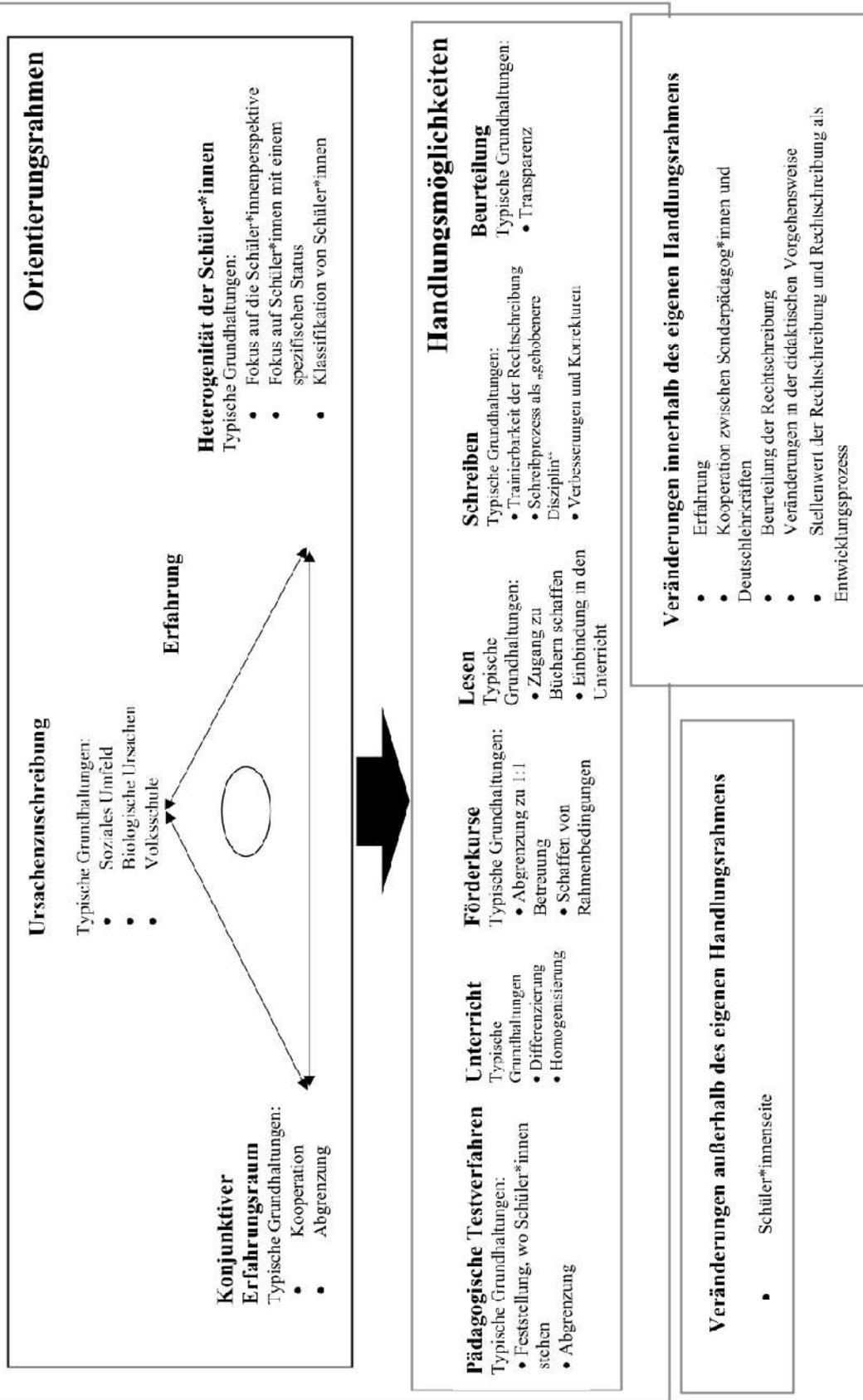


Abbildung 18: Gesamtdarstellung des Handlungsrahmens der interviewten Lehrpersonen

4.4 Veränderungen

In Bezug auf Veränderungen wurde im Rahmen des Leitfadens folgende Frage formuliert und an die interviewten Personen weitergegeben:

- Erzählen Sie mir, welche Änderungen aus Ihrer Sicht wichtig wären, um auf Schüler*innen mit diesen Problembereichen besser eingehen zu können!

Des Weiteren eröffneten sich Veränderungen während der Interviewsituation, sodass sich einerseits Veränderungen, die sich innerhalb des eigenen Handlungsrahmens, und andererseits Veränderungen, die sich außerhalb des eigenen Handlungsrahmens ergaben, beschrieben wurden.

4.4.1 Veränderungen innerhalb des eigenen Handlungsrahmens

Im Datenmaterial werden Veränderungen innerhalb des eigenen Handlungsrahmens dokumentiert. Themen, die diesbezüglich seitens der interviewten Lehrkräfte eröffnet werden, sind: Veränderungen in

- der Erfahrung,
- der Kooperation zwischen sonderpädagogischen Lehrpersonen und Deutschlehrkräften,
- der didaktischen Vorgehensweise vor allem in Bezug auf Lesen,
- der Beurteilung der Rechtschreibung und
- im Stellenwert der Rechtschreibung und der Sicht, dass Rechtschreibung ein Entwicklungsprozess ist.

Wie schon in Punkt 4.2.2 *Erfahrung* erwähnt, eröffnen sich im Datenmaterial zeitliche Veränderungen. Dabei können Haltungen der Lehrpersonen unterschieden werden, die überdauern, und solche, die sich über einen zeitlichen Verlauf geändert haben. Als überdauernde Haltung beschreibt 1B das „angstfreie“ Handeln und das „Geben von Zeit“, die schon bei 4.2.2 *Erfahrung* näher beschrieben wurden. Eine weitere Haltung dieser Art wird von 1B, 2E und 4H eröffnet, nämlich die Vermittlung von „Freude“. So stellt 2E einen Zusammenhang zwischen Freude und der Bereitschaft der Schülerin, des Schülers zum Lernen her. In einer Hintergrundkonstruktion erzählt 2E von einer*inem Schüler*in mit Trisomie und beschreibt diesbezüglich einen starken Willen, der anhand einer kurzen Unterrichtssequenz dargestellt

wird, indem anscheinend fiktiv 2E dieser*diesem Schüler*in etwas aufzwingt und eine Reaktion folgt, die für beide Beteiligten zu einer eher aussichtslosen Situation führt. In einer Hintergrundkonstruktion zweiten Grades betont 2E das Motivieren der Schüler*innen seitens 2E, indem als Ergänzung noch das Vermitteln der Freude beschrieben werde. Schlussendlich betont 2E wiederholt die Freude an der Sache als Grundvoraussetzung des Lernens.

Als veränderte Haltung wurde seitens 2D bei der Förderung des eigenen Handelns das veränderte Schüler*innenverhalten beschrieben. In ähnlicher Weise stellt 1B diese Haltung im Hier und Jetzt dar:

„Ich versuch immer von relativ frühen Anfängen a bissl zu Selbstständigkeit zu erziehen. (Y: Mhm.) Des is. Des is ma ziemlich wichtig. Ja. (Y: Mhm.) Also ich möchte ihnen nicht alles vorkauen oder Sonstiges. Und i bin ana der sehr wenig an die Tafel schreibt. Und Dinge, die dann. Begriffe, die wichtig sind, schreib ich an die Tafel - aber nicht den ganzen Satz oder manchmal steht im Buch etwas. Da sag ich: "Schauts da im Buch nach, wie man das schreibt und sonstiges." Und i bin da ned einer der aufschreibt und sie müssen dann abmalen dann. Also das versuch ich schon von Anfang an. Ja“

Unklar bleibt in diesem Abschnitt, ob sich diese „Erziehung zur Selbstständigkeit“ im zeitlichen Verlauf entwickelt hat oder schon immer bei 1B vorhanden war.

Als weitere Veränderung innerhalb des eigenen Handlungsrahmens wird die Kooperation zwischen sonderpädagogischer Lehrperson und der Deutschlehrkraft, wie schon unter 4.2.4 *Konjunktiver Erfahrungsraum* im Zusammenhang mit Kooperation beschrieben. Dieser wurde im Rahmen der Interviews von 3G in einer Passage, die nun zitiert werden soll, näher beschrieben:

„Also wir arbeiten schon recht lange zusammen. Das heißt, wir machen. In den ersten Jahren haben wir immer Pläne ausgetauscht. Jetzt schau ma uns an und wissen, was die andere denkt, macht. Ahm. Und wenn's irgendwo. Wenn wir ein Thema besprechen, wo wir wissen, die Integrationskinder sind überfordert, dann geht die (nennt den Vornamen der Kollegin) in den Sonderraum und macht Dinge, die für sie wichtig sind. Ah. Aber des ist schon. Wenn man zu zweit unterrichtet, das hat schon was.“

Die Veränderungen im zeitlichen Verlauf beziehen sich zunächst auf das Austauschen von Plänen, das über die Jahre dazu geführt hat, dass eine solche Absprache im Unterricht durch nonverbale Signale ergänzt wird und somit die Lehrpersonen wissen, wie sie mit den Entscheidungsprozessen im Unterricht (zum Beispiel wann ein gemeinsamer Unterricht für alle möglich ist) umgehen können.

Eine weitere Veränderung lässt sich in der didaktischen Vorgehensweise in Bezug auf Lesen in den Interviews dokumentieren. Hierbei eröffnet 3G in folgenden Worten diese zeitliche Veränderung:

„Aber als ich begonnen habe zu unterrichten, hat man natürlich also der liest einen Satz und der liest einen Satz oder einen Absatz oder wie auch immer. Das mach ich jetzt nicht mehr so oft. Wenn wir einen Text lesen, fangen wir, also einen Ganztext lesen, fangen wir gemeinsam an. Schon ein bisschen laut, aber dann wird einmal daheim gelesen“

3G nimmt Bezug auf das laute Lesen im Unterricht und beschreibt einen zeitlichen Verlauf, der das leise Lesen auf der individuellen Ebene im Unterricht verstärkte. Diese Veränderung beschreibt auch 2D in einer Passage im Interview. Im Gegensatz dazu schreibt 4H dem lauten Lesen eine gewisse Bedeutsamkeit zu, da sogar eine eigene „Methodik“ hierfür angewendet werde. Dieser Zusammenhang wurde schon in 4.3.4 *Lesen* näher erläutert. Im Zusammenhang mit der zeitlichen Veränderung bleibt offen, warum diese unterschiedlichen Perspektiven auf das laute Lesen entstehen.

In Bezug auf Rechtschreibung dokumentiert sich eine Veränderung im eigenen Handlungsrahmen, die sich auf die Beurteilung, den Stellenwert der Rechtschreibung und Rechtschreibung als Entwicklungsprozess bezieht.

Auf die zeitlichen Veränderungen in der Beurteilung der Rechtschreibung wurde einerseits im Punkt 4.2.4 *Konjunktiver Erfahrungsraum* (typische Grundhaltung: Abgrenzung zum Kollegium) und andererseits im Punkt 4.3.6 *Beurteilung* eingegangen. Im konjunktiven Erfahrungsraum scheint der Umgang mit der Rechtschreibung im Rahmen der Beurteilung noch kontrovers zu sein, da zum Beispiel 2D sich klar von der Umgangsweise von Kolleg*innen abgrenzt und sich daraus ein noch nicht abgeschlossener Aushandlungsprozess innerhalb der Deutschlehrkräfte zeigt.

Weitere zeitliche Veränderungen dokumentieren sich in der typischen Grundhaltung zur Trainierbarkeit der Rechtschreibung. Einerseits wird seitens der Deutschlehrkräfte 1B, 2D, 3G und 4H und der Förderlehrkraft 4I Rechtschreibung als Entwicklungsprozess gesehen und andererseits zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem Stellenwert der Rechtschreibung in der Schule und der Bedeutsamkeit außerhalb der Schule bei zumindest 1A und 4I. Das kann auch in Zusammenhang mit dem zuvor beschriebenen Aushandlungsprozess in Verbindung ge-

bracht werden. Einerseits spielt die Rechtschreibung im Rahmen der Beurteilung eine untergeordnete Rolle, da diese eine Frage der Entwicklung sei, daher wird in diesem Aushandlungsprozess zwischen den Deutschlehrkräften der Rechtschreibung im Rahmen des Unterrichts eine unterschiedliche Bedeutung zugemessen. Es herrscht jedoch Übereinstimmung darin, dass die rechtschreibkonforme Schreibung nach der Schule an Bedeutung gewinne, weil die Schüler*innen sie dann für Bewerbungsprozesse benötigen.

4.4.2 Veränderungen außerhalb des eigenen Handlungsrahmens

Durch die leitfadengenerierte Frage, die sich auf die Veränderungen bezog, dokumentierte sich eine Orientierung an Veränderungen, die außerhalb des eigenen Handlungsrahmens liegt und sich auf Ressourcen im weitesten Sinne und auf die Sensibilisierung bezieht. Themen, die sich aufgrund der Orientierung an Ressourcen dokumentieren, sind: eine Förderschule am Nachmittag, die Öffnung der Stundenpläne am Vormittag und die Reduktion der Klassen-Größen. Außerdem kommt es zu einer Zuschreibung von Bedeutung zu Ressourcen aufgrund der „neuen Ausbildung“ der inklusiven Pädagog*innen und zu der Forderung, dass mehr Ressourcen für Legastheniebetreuer*innen im System bereitgestellt werden sollen.

Die Förderschule am Nachmittag wurde von 1B und 3F im Rahmen der Veränderungen beschrieben, wobei sich 3F auf eine Förderschule bezieht, die anscheinend nur in der Neuen Mittelschule umgesetzt wurde. 1A beschreibt eine „Unterrichtsschiene“, die schon früher an der Schule vorhanden gewesen war und wo anscheinend die Bereitschaft der Lehrkräfte nicht vorhanden scheint, dies nochmals umzusetzen. 1A erklärt ein Nachmittagsystem, bei dem die Lehrkräfte für alle Schulstufen eingesetzt werden, um Schüler*innen bei Hausübungen und so weiter zu unterstützen, wobei bevorzugt Lehrer*innen der Pflichtgegenstände eingesetzt würden. Gleichzeitig finden auch Förderkurse am Nachmittag statt. Mit diesem System hätten die Schüler*innen die Chance, bei Problemen die entsprechende Lehrkraft für das entsprechende Fach aufzusuchen. 1A bewertet dieses System deshalb als „sehr wichtig“, da die Probleme dann aufgefangen werden, wenn sie auftreten. 1A bringt auch das Thema der Stundenplanöffnung ein und betont diesbezüglich wiederholt die Relevanz der Lernstandserhebung, die Trends bei den Schüler*innen aufzeigen könne. Durch eine Öffnung der Stundenpläne am Vormittag könnten die Schüler*innen diese Defizite schwerpunktmäßig „behandeln“. 1A beschreibt intensive Phasen, in denen einerseits die Probleme aufgegriffen würden und längerfristig an ihnen gearbeitet werde, und andererseits Phasen, in denen das Interesse

im Vordergrund stehe. 1A begründet diesen Balanceakt damit, dass durch die hauptsächliche Fokussierung auf die Defizite das Selbstwertgefühl der Schüler*innen verringert werde. Hierbei dokumentiert sich eine Zuschreibung von Bedeutsamkeit in der frühzeitigen Förderung von Schüler*innen. Die Reduktion der Klassengrößen wird von 2D und 4H in Verbindung mit mehr Ressourcen gesehen, da dann aus der Sicht der Lehrpersonen ein individuelleres Eingehen möglich wäre. 4H bringt in diesem Zusammenhang auch die Forderung nach einer Veränderung des Unterrichtssystems ein:

„...Ich kann sicher besser eingehen auf Schüler, wenn ich sag einmal 5 bis maximal 10 Schüler hätte ja, wo ich jetzt sag, ich arbeite in der Kleingruppe und ich hätte dann aber auch ein ganz ein anderes Unterrichtssystem, (Y: Mhm.) wenn ich mit einer solchen kleinen Gruppe arbeiten würde. Ich glaub einfach, dass in der Großgruppe, so wie wir sie haben, im Klassenverband, so wie wir ihn haben, ähm keine ähh großartige Verbesserung des Systems möglich ist. In Feinheiten ganz sicher ja.“

2E beschreibt in einer Passage in Bezug auf die leitfadengenerierte Frage das Inklusionsmodell mit zwei Lehrkräften, die gemeinsam unterrichten würden, und bewertet dieses Modell als „theoretisch ganz toll“. 2E erklärt, dass zwei Lehrkräfte mehr Ressourcen zur Verfügung hätten und „modern“ ausgebildet seien, was dazu führe, dass neue didaktische Wege beschritten werden könnten. Für den eigenen beruflichen Bereich begründet 2E einen Werdegang, der nun eine gewisse Sicherheit biete, und sie*er stellt klar, dass sie*er keine Inklusions-, sondern eine Integrationslehrkraft sei. In dem beschriebenen Inklusionsmodell dokumentiert sich die typische Grundhaltung, dass die ausgebildeten Lehrkräfte von vornherein mehr Ressourcen mitbrächten. 4I sieht diese Ressourcen dann als gegeben, wenn die Ausbildung zur*m Legastheniebetreuer*in weiterentwickelt werde und mehr Personen diese Ausbildung absolvieren würden, da diese Lehrpersonen aus der Sicht von 2E von vornherein anderes Wissen mitbringen.

Als weitere typische Grundhaltung, die außerhalb des eigenen Handlungsrahmens verortet wird, dokumentiert sich die Prävention, die aus der Sicht der Lehrpersonen im Kindergarten und in der Volksschule erfolgen sollte. Diese Sensibilisierung wird von 1A und 2D in Bezug auf den Kindergarten eröffnet, wobei 1A zunächst eine sprachliche Überprüfung in Form eines Screenings beschreibt, das dann als Konsequenz den Besuch eines Sprachkindergartens vorsehen würde. Die explizite Sensibilisierung seitens der Pädagog*innen im Kindergarten wird von 2D beschrieben:

„Sensibilisieren vom vom Kindergarten an, das Fördern, aber auch Diagnostizieren, wer hat wo Schwächen, wer gehört gefördert, ähm, ist meiner Ansicht nach wahnsinnig wichtig.“

2D und 4I beschreiben die Sensibilisierung der Volksschullehrkräfte. Diesbezüglich formuliert 4I einen Appell an das Unterrichtsministerium, dass das „Phänomen der Legasthenie“ in der Volksschullehrer*innenausbildung verankert werden müsse, da 4I zukünftig eine noch höhere Anzahl an Schüler*innen, die aufgrund des Konsumverhaltens der Jugendlichen davon betroffen sein werden, beschreibt. In einer Hintergrundkonstruktion zweiten Grades geht 4I nochmals auf die Lehrkräfte der Volksschulen ein und erläutert, dass eine frühe Förderung bei „jüngeren“ Schüler*innen besser greife und betont damit nochmals die Verantwortung der Volksschullehrkräfte, diesbezüglich „einzugreifen“ und Maßnahmen zu setzen.

Eine Veränderung, die sich anhand des Datenmaterials dokumentiert und die auch außerhalb des Handlungsrahmens der Lehrkräfte ist, zeigt sich auf der Schüler*innenseite. Hierbei wird Bezug auf das veränderte Konsum- und Leseverhalten und veränderte Kompetenzen, die sich in der Transition von Volksschule und AHS zeigen, genommen.

So beschreibt 4I in einem zeitlichen Verlauf, dass Schüler*innen im Gegensatz zu früher weniger lesen würden. 4I führt die Konkurrenz von Videogames als möglichen Grund an. Sie*Er beschreibt eine gewisse Zerstörkraft, die von diesen Spielen ausgehe und 4I in Bezug auf die Konzentrationsfähigkeit bringe. Dabei räumt 4I ein, dass das alle Schüler*innen betreffe. Die Probleme in der Konzentration führt 4I auf die Reizüberflutung zurück und geht dazu über, von dem eigenen Sohn zu berichten, der ein Videospiel, ein YouTube-Video und noch etwas gleichzeitig tue. Dieses „Multitasking“ wird von 4I als „Das kann ja nicht gut gehen“ bewertet. In einer Hintergrundkonstruktion beschreibt 4I die eigene Kindheit mit dem Lesen von Büchern und maximal mit Fernsehen, wobei eingeräumt wird, dass früher Fernsehen als schlimm gesehen worden sei. Bezüglich der Jugendlichen und Kinder von heute führt 4I an, dass diese nicht mehr „nur“ fernsehen, sondern gleichzeitig mit anderen Dingen beschäftigt seien. 4I erläutert, dass diese Entwicklung auch dafür verantwortlich ist, dass die Rechtschreibung „den Bach runter geht“.

Das Thema der Veränderungen im Leseverhalten wird von 1B eröffnet, indem 1B beschreibt, dass früher 90 % der Mädchen und 50 % der Burschen privat gelesen hätten und dies sukzessive gesunken sei auf 50 % der Mädchen und maximal 10 % der Burschen, die heute in der Freizeit lesen. Die Auswirkungen dieser Entwicklung sehe 1B in Bezug auf Sprache. Die Zuschreibung der Bedeutsamkeit des Lesens für das sprachliche Niveau hebt 1B durch den

möglichen förderlichen Zusammenhang zwischen viel Lesen und sprachlichem Ausdruck, Rechtschreibung und Grammatik hervor. In einer Hintergrundkonstruktion beschreibt 1B, dass es auch in der Vergangenheit „schlechte“ Schüler*innen gegeben habe. 1B weist auf eine auffällige Verschlechterung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen im zeitlichen Verlauf der eigenen beruflichen Karriere hin.

1A und 4H gehen auf Veränderungen der Kompetenzen, die heutige Schüler*innen beim Übergang von der Volksschule in die AHS mitbringen, ein und stellen fest, dass diese anders seien als früher. So beschreibt 4H:

„Ich merk jetzt schon, dass Kinder sehr schlecht schreiben. Das haben wir zum Beispiel gar nicht besprochen. Ich merk, dass immer mehr Kinder in der ersten Klasse ins Gymnasium bekomme, die rein was die Feinmotorik betrifft ganz schlecht schreiben können, wo ich wirklich dran arbeiten muss, dass die lernen ich schreib in jede Zeile, ich schreib in Schreibschrift. Ich krieg unwahrscheinlich viele Kinder, die in Druckschrift schreiben, wenn sie ins Gymnasium kommen ahm. Es sind unwahrscheinlich viele Kinder, die wirklich krakelig und linkisch schreiben. Dass man kaum lesen kann. Es sind unwahrscheinlich viele Kinder, also überdurchschnittlich viele Kinder, die ähm es nicht gut schaffen äh eine Seite zu strukturieren was das Schriftbild betrifft. Die entweder alles links picken haben oder alles rechts picken haben, die einfach nicht in der Lage sind, ein eine Heftseite zu strukturieren. Also da merk ich schon Veränderungen.“

Im Rahmen der Handlungsmöglichkeiten beschreiben 1A und 4I unterschiedliche Umgangsmöglichkeiten. Bei 1A wird eine Hilfe angeboten, die die Schüler*innen nutzen können, um die Schreibschrift zu automatisieren. 4I dagegen fordere die Schreibschrift vehement ein. Bezugnehmend auf die Einforderungen seitens 4H erläutert 4H eine Ungehaltenheit der Schüler*innen 4H gegenüber. Daraus schließe 4H, dass diese Schüler*innen nicht gewohnt seien, dass etwas eingefordert werde, und sich auch hier Veränderungen außerhalb des eigenen Handlungsrahmens vollzögen.

Als Überblick über die diskutierten Ergebnisse wird nun die Gesamtdarstellung aller Ergebnisse präsentiert.

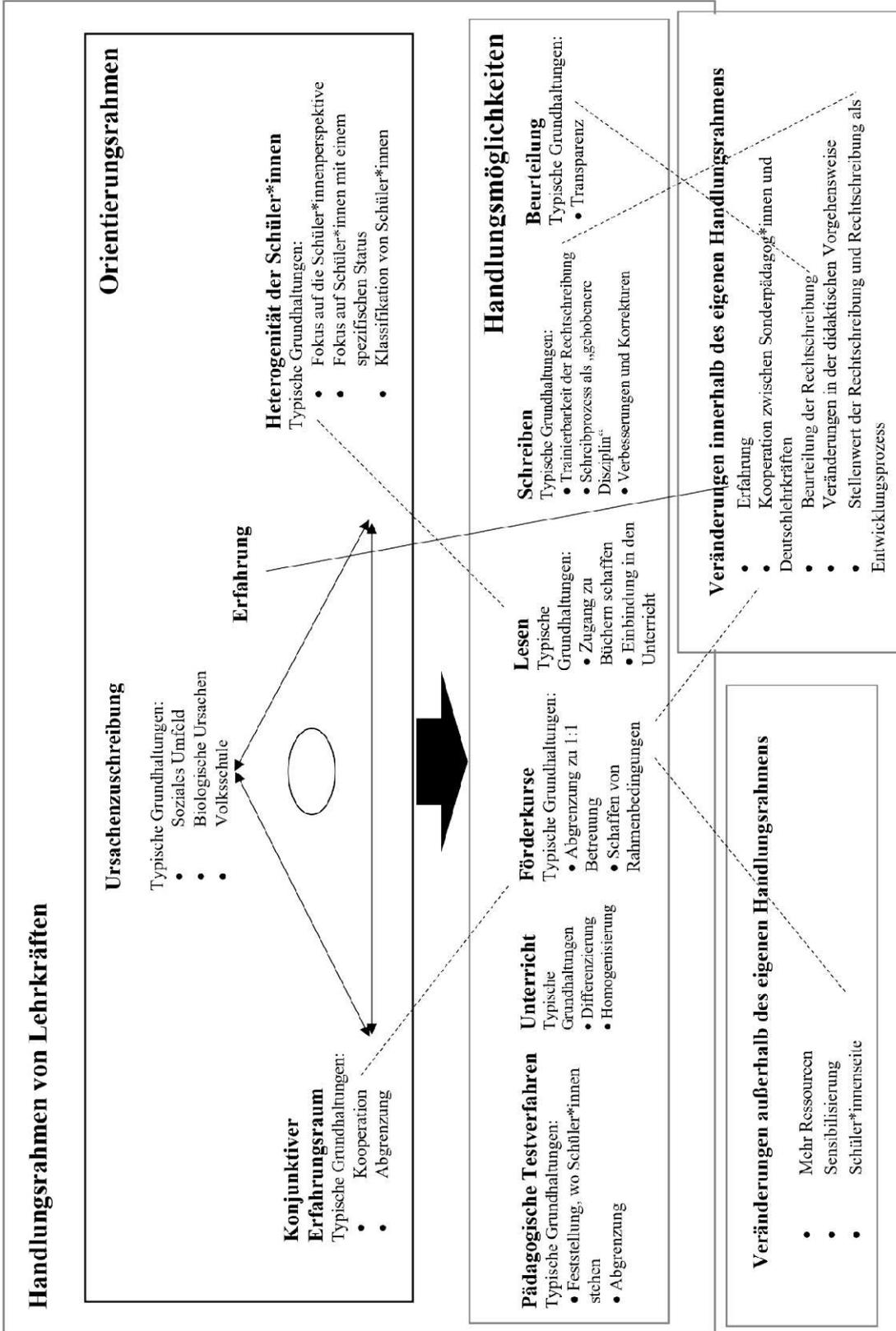


Abbildung 19: Gesamtdarstellung des Handlungsrahmens der interviewten Lehrpersonen mit Querverweisen

Kapitel 5 – Interpretation und Kontextualisierung der Ergebnisse

Um die Ergebnisse bezugnehmend auf die Forschungsfragen zusammenfassend festhalten zu können, werden nochmals die Forschungsfragen vom Kapitel 1.1 *Forschungsziele und Forschungsfragen* wiedergegeben.

1. Welchen Orientierungsrahmen zu Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten haben Lehrpersonen einer Integrationsklasse in der Sekundarstufe?
2. Welche Handlungsmöglichkeiten beschreiben sie in Bezug auf Schüler*innen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben?
3. Welche Änderungen halten die Lehrer*innen für notwendig, um den Orientierungsrahmen und die daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten erweitern zu können?

Die damit verbundene Zielsetzung, die in 1.1 *Forschungsziele und Forschungsfragen* erläutert wurde, ist, dass der Alltagsdiskurs von Lehrpersonen in Bezug auf Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten rekonstruiert werden soll.

5.1 Ergebnisse in Bezug auf Forschungsfragen und wissenschaftliche und/oder theoretische Erkenntnisse

In Bezug auf die Betrachtung des wissenschaftlichen Diskurses stellt sich die Frage nach möglichen Interdependenzen oder Differenzen zum pädagogischen Diskurs von Lehrpersonen. Um diese Frage zu beantworten, kann auf die erste Forschungsfrage verwiesen werden, die sich mit dem Orientierungsrahmen von Lehrpersonen befasst.

Im Rahmen der Ergebnisdarstellung konnte im Orientierungsrahmen (4.2) Wissen um die Ursachenzuschreibung (4.2.3) rekonstruiert werden, das sich aufgrund der damit verbundenen Leitfrage ergibt. In diesem Wissen werden das *soziale Umfeld*, *biologische Ursachen* und die *Volksschule* genannt, wobei in den Interviews über das soziale Umfeld zumeist ausführlicher und über mehrere Sequenzen hinweg gesprochen wurde, wodurch eine Bedeutsamkeit dieser Ursachenzuschreibung markiert wird. In Bezug auf die theoretische Annäherung an den Begriff Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten kann in Zusammenhang mit dem sozialen Umfeld festgehalten werden, dass es zwar einige Auseinandersetzungen zum Einfluss des sozialen

Umfelds gibt (u.a. Lehl, Ebert, Roßbach & Weinert 2012; Hippmann, Jambor-Fahlen & Becker-Mrotzek 2019), aber in Anbetracht der unzähligen Forschungen, die es zu dem Thema Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten gibt, eine vergleichsweise geringere Anzahl angeführt werden kann. Des Weiteren wird ein spezifischer Fokus der Forschung eingenommen, der sich auf die Bedeutung und den Einfluss des familiären Umfelds bezieht. Hierbei zeigt sich eine Differenz zwischen der Bedeutsamkeit, die dem sozialen Umfeld für die Ursachen von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten seitens der Lehrpersonen zugeschrieben wird, und dem wissenschaftlichen Diskurs, der sich mit der Thematik befasst.

In dieser Untersuchung werden in Zusammenhang mit der typischen Grundhaltung, das soziale Umfeld für die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben verantwortlich zu machen, Bezüge zur frühkindlichen Sprachentwicklung, zur (vor-)schulischen Entwicklung und zur „Lernbehinderung“ hergestellt. Hierbei kann auf die Ergebnisse der Untersuchung von Parzer (2000) verwiesen werden, die als wesentlichen Faktor für eine gesteigerte Lesemotivation der Jugendlichen eine Lesekultur im familiären Umfeld beschreibt, die darin besteht, dass Kindern im frühen Alter vorgelesen wird und die „Eltern“ selbst lesefreudig sind. Die Lernförderung (Hilfestellung bei Hausübungen in Deutsch) im familiären Umfeld wirkt sich in der Untersuchung von Parzer (2000) nicht auf die Lesemotivation der Schüler*innen, wohl aber auf den Lernerfolg im Gegenstand Deutsch aus. Im Rahmen der Untersuchung wurde auch der Einfluss von Unterrichtsmaßnahmen auf die Lesemotivation und -häufigkeit der Jugendlichen untersucht. Dabei erwiesen sich die Maßnahmen, wie das Geben von Informationen über neue Bücher durch die Lehrperson, die Verfügbarkeit von Arbeitsblättern, das Spielen von Szenen, die bildnerische Darstellung und das Anfertigen von Notizen durch Schüler*innen, als im hohen Maß geeignet, um das Leseverhalten der Schüler*innen zu beeinflussen. (vgl. Parzer 2000, 222ff.). Dieser Zusammenhang zwischen der Lesemotivation und dem positiven Einfluss von Unterricht widerspricht den Vorstellungen der interviewten Lehrpersonen. Sie sehen den Einfluss des familiären Umfeldes als so maßgeblich an, dass aus der Sicht der Lehrpersonen „fehlende“ Entwicklungen kaum aufholbar seien.

Des Weiteren wurden Ursachen beschrieben, die im Rahmen der entsprechenden Erlässe entweder gar nicht (wie im Erlass für die AHS, vgl. Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014) oder als Unterpunkte, wie zum Beispiel genetische Ursachen im Erlass der Pflichtschule (vgl. Stadtschulrat für Wien, 00.094/0210-kanz1/2014) genannt werden. Da die Lehrpersonen in den Interviews keine Bezüge zu den Erlässen herstellten beziehungsweise 41

im Interview angab, diese an die Lehrpersonen auszuteilen, bleibt fraglich, ob sie eine Relevanz für den Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten haben. In diesem Zusammenhang kann auf die Studie von Liegl und Wladasch (2019, 69) verwiesen werden. Sie halten fest: „der österreichischen Schulgesetzgebung fehlt es an Klarheit [in Zusammenhang mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten] darüber, dass Diskriminierung verboten und Gleichstellung geboten ist. Es fehlen konkrete Vorgaben zur Vornahme von Anpassungen und eine Anleitung dazu, wann Ausgleichsmaßnahmen gesetzt werden müssen und wo sie auch ihre Grenzen haben“. Da diese Erlässe als Kann-Bestimmungen in der schulischen Gesetzgebung deklariert werden und die eben genannte Klarheit fehlt, könnte daraus eine Erklärung abgeleitet werden, warum die Inhalte der Erlässe im Rahmen der Interviews keine Rolle spielten.

Des Weiteren wird in der Orientierung Ursachenzuschreibung (4.2.3) als weitere Ursache die Volksschule genannt. Diesbezüglich werden die fehlende Prävention, das Entstehen von Defiziten und mangelnde Kompetenzen in Bezug auf das Erkennen von „Legasthenie“ genannt. Diese Beschreibungen sind konträr zu den im Erlass der Pflichtschule geforderten Maßnahmen wie Förderdiagnose, Förderplan und Präventivmaßnahmen (vgl. Stadtschulrat für Wien, 00.094/0210-kanz1/2014). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Lehrpersonen auf die fehlenden Kompetenzen der Volksschullehrkräfte eingehen mit der Intention, dass, wenn dort frühzeitig Förderungsmaßnahmen vorgenommen würden, sich die Lehrkräfte in der Sekundarstufe weniger damit auseinandersetzen müssten.

Im Diskurs zu Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten erhält der Unterricht vor allem in der Primarstufe eine wesentliche Bedeutung für den Lese-/Schreibprozess. So auch im Werk von Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera (2003, 84ff.), in dem ein Zusammenhang zwischen der Gestaltung des Unterrichts und dem Erlernen des Lesens und Schreibens und dem damit verbundenen Verlauf der Entwicklung hergestellt wird. Untersuchungen (u. a. Wolf-Kremsner 2003; Degelsegger 2005; Röhr-Sendlmeier, Wagner, & Götze 2007), die sich mit dem Unterricht in der Primarstufe beschäftigen, stellen einen differenzierteren Blick auf diese Bedeutsamkeit dar.

Die Untersuchung von Wolf-Kremsner (2003), die im Rahmen einer Diplomarbeit entstanden ist, und die „Auswahl der Teilnehmer[*innen] an schulischen Fördermaßnahmen der LRS unter besonderer Berücksichtigung der Beurteilungsfähigkeit kindlicher Leistungen durch den[*die] Lehrer[*in]“ untersucht, kommt zu dem Ergebnis, dass die Einschätzungen von Lehrpersonen der Primarstufe nicht generell als falsch bewertet werden können. Jedoch fällt

es den untersuchten Lehrpersonen schwer, die Leistungen der Schüler*innen und damit verbunden die Notwendigkeit von Fördermaßnahmen richtig einzuschätzen. Diese Untersuchung liegt zwar schon eine Zeit lang zurück, doch decken sich ihre Ergebnisse mit den Einschätzungen der Lehrpersonen aus der AHS, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung interviewt wurden und diesbezüglich angaben, dass Lehrpersonen in der Primarstufe präventive Maßnahmen unzureichend oder gar nicht setzen. In der Diplomarbeit von Degelsegger (2005), die sich mit dem Einfluss differenzierender Maßnahmen im Unterricht auf die Lese- und Rechtschreibentwicklung von Schüler*innen der Primarstufe auseinandersetzt, zeigt sich eine geringe Wirksamkeit der differenzierenden Maßnahmen im Unterricht, die sich auf spezielle Arbeitsblätter, Leseübungen und das Anhalten der „leseschwachen“ Schüler*innen zum lauten Vorlesen beziehen. Im Rahmen der Untersuchung konnten gewisse Trends verzeichnet werden, wie zum Beispiel die Verbesserung der Rechtschreibeisicherheit in Abhängigkeit vom Besuch der Förderstunde der Klassenlehrkraft. In Zusammenhang mit der Lesegeschwindigkeit und Lesesicherheit zeigte sich jedoch keine Wirksamkeit. Im Gegensatz zu der Untersuchung von Wolf-Kremsner (2003) wurde die Zuteilung der „lese- und rechtschreibschwachen“ Schüler*innen zum Förderkurs der Lehrperson als „meist optimal“ seitens der forschenden Person bewertet. Das könnte damit zusammenhängen, dass die Klassenlehrkraft gleichzeitig auch die Förderlehrkraft war und daher möglicherweise die Fördermaßnahmen zielgerichteter ansetzten. Aufgrund dieser Erkenntnis wird von Degelsegger Folgendes empfohlen: „Je frühzeitiger die Schwächen der Schüler erkannt werden, umso rascher kann eine Teilnahme an einem Förderkurs eingeleitet werden, um den Kindern Hilfestellungen zu bieten. Wichtig ist hierbei auch, dass exakt überprüft wird, welche Schüler einen Förderkurs oder aber differenzierende Maßnahmen im Unterricht benötigen, und welche nicht. Nur so ist gewährleistet, dass der Legasthenikerförderkurs und differenzierende Maßnahmen ihr Ziel erreichen und wirksam für lese-rechtschreibschwache Schüler sind.“ (Degelsegger 2005, 178) Hierbei wird ein Zusammenhang zwischen dem Besuch eines Förderkurses und des Unterrichts hergestellt, der auch im Rahmen dieser Untersuchung als bedeutsam für das Aufholen von Defiziten beschrieben wird. In den Studien von Röhr-Sendlmeier, Wagner & Götze (2007), die sich mit den Auswirkungen unterschiedlicher Didaktiken und elterlichen Anregungen auf den Orthographieerwerb im Grundschulalter in Hamburg beschäftigten, zeigte sich, dass „bei vergleichbaren Ausgangsbedingungen der Kinder der in der Schule eingesetzten Erstlese-Rechtschreibdidaktik keine überragende Bedeutung für die Rechtschreib- und

Leseleistung zukommt“ (Röhr-Sendlmeier, Wagner & Götze 2007, 367f.). Daher liefern diese Studien keine Hinweise für eine Bevorzugung einer dieser Methoden für die Initiierung des Lese-/Schreibprozesses. Hingegen führt „das systematische Vermitteln von Regelwissen durch den Lehrer[*innen] und das selbstständige Arbeiten in einem vom Lehrer[*innen] vorbereiteten Rahmen [...] zu vergleichbaren Erfolgen in der Rechtschreibkompetenz am Ende des dritten Schuljahres und der Lesefähigkeit im dritten und vierten Schuljahr“ (Röhr-Sendlmeier, Wagner & Götze 2007, 368). Daher könnte dieser didaktischen Vorgehensweise in der Primarstufe eine Bedeutung zugeschrieben werden. Die dargestellten Untersuchungen verweisen auf den Diskurs zu Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten im Unterricht der Primarstufe, dem eine wesentliche Bedeutung für den Lese-/Schreibprozess zugeschrieben wird.

In Zusammenhang mit dem Orientierungsrahmens (4.2) konnte eine Orientierung an Erfahrung (4.2.2) rekonstruiert werden. Das bedeutet, dass auch die Ursachen zum Teil aus Beobachtungen aus dem Alltag und Erfahrungen mit Schüler*innen abgeleitet wurden und somit das Wissen aus dem wissenschaftlichen Diskurs in den Interviews wenig zur Sprache kam. Wie schon im Punkt 4.1 Handlungsrahmen kann bezugnehmend auf die pädagogische Theorie von Weniger (1953) festgehalten werden, dass es sich hierbei zumeist um Theorien 2. Grades handelt, die beschreiben, „was auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagwörtern und was es so gibt“ (Weniger 1953, 17).

Als weitere Orientierung kann die Heterogenität der Schüler*innen (4.2.1) genannt werden. Diesbezüglich dokumentieren sich drei verschiedene typische Grundhaltungen (Fokus auf die Schüler*innenperspektive, Fokus auf Schüler*innen mit spezifischem Status und Klassifikation der Schüler*innen), die sich aufgrund der ersten Leitfrage ergeben. In der Forschung der letzten Jahre lassen sich immer wieder Forschungen finden, die sich mit der Orientierung von (angehenden) Lehrpersonen beschäftigen (u.a. Bräu & Schlickum 2015; Hinzke 2018; Leonhard, Kosinár & Reintjes 2018).

Bei Schieferdecker (2016), der sich in einem Forschungsprojekt den Orientierungen von Lehrer*innen zum Thema Heterogenität widmete, bestand das Datenmaterial aus Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen aus verschiedenen Schularten. Das Datenmaterial wurde mithilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Ergebnisse können mit den vorliegenden

Ergebnissen dieser Forschung in Zusammenhang gebracht werden. So beschreibt auch Schieferdecker (vgl. 2016, 66f.) eine Homogenisierung durch Individualisierung, die sich darin auszeichnet, dass Lehrpersonen mit einer vermeintlich individualisierten Beschreibung der Schüler*innen homogenisierende Kategorien bilden. Hierbei wird auf unterschiedliche Kategorien, wie zum Beispiel Migration, Geschlecht und Leistung, innerhalb derer Homogenitätsvorstellungen der Lehrpersonen angenommen werden können, Bezug genommen. In Zusammenhang mit der vorliegenden Auswertung wäre diese Homogenisierung durch Individualisierung vergleichbar mit der typischen Grundhaltung *Klassifikation der Schüler*innen*. Hierbei werden Kategorien wie „Legasthenie“, andere Erstsprachen und familiäres Umfeld gebildet und als homogene Gruppen beschrieben. Des Weiteren findet sich bei Schieferdecker (vgl. 2016, 69) die Homogenisierung durch Vereinheitlichung, bei der den Schüler*innen explizit die Individualität auf der Grundlage positiver Verallgemeinerungen abgesprochen wird. Hierbei findet eben keine Differenzierung statt. In Verbindung mit der vorliegenden Arbeit findet in der typischen Grundhaltung *Klassifikation der Schüler*innen* in den Handlungsmöglichkeiten vor allem eine *Homogenisierung* im Unterricht (4.3.2) statt. Bei Schieferdecker bleibt es bei diesen beiden Orientierungen in Bezug auf die Wahrnehmung von Schüler*innen, während in dieser Untersuchung der *Fokus auf die Schüler*innenperspektive* und der *Fokus auf Schüler*innen mit spezifischem Status* sich als erweiterte Grundhaltungen im Datenmaterial dokumentieren.

Des Weiteren wird die Wahrnehmung von Schule und „Eltern“ bei Schieferdecker (2016) weiter ausgeführt. Da die „Eltern“ im Rahmen des konjunktiven Erfahrungsraums (4.2.4) in Zusammenhang mit der typischen Grundhaltung Kooperation eine Rolle spielen, wird auf diese Ergebnisse von Schieferdecker (2016) näher eingegangen. Im Gegensatz zur vorgestellten typischen Grundhaltung der Lehrpersonen gegenüber „Eltern“, die vor allem eine Kooperation in den Vordergrund rückt, werden „Eltern“ innerhalb der Gruppendiskussionen von Schieferdecker vorwiegend als störender Einflussfaktor thematisiert. Diesbezüglich eröffnet sich eine Differenz in den Rollenzuschreibungen, da „Eltern“ und Lehrpersonen als zwei verschiedene Gruppen wahrgenommen werden, die sich gegenseitig fremd sind. Einmischungen seitens der „Eltern“ werden von den Lehrpersonen als Erschwernis wahrgenommen, wobei gleichwohl eine positive Einflussnahme der „Eltern“ auf die Schüler*innen durch Erziehung erwartet wird. Auch in diesem Forschungsprojekt werden viele Probleme der Lehrenden mit Heterogenität auf das familiäre Umfeld zurückgeführt. Während in dieser Untersuchung von

den „Eltern“ gesprochen wird, findet in zwei der Gruppendiskussionen bei Schieferdecker (2016) eine spezifische Unterscheidung in Väter und Mütter statt. Hierbei wird Vätern und Müttern unterschiedliches Verhalten zugeschrieben (vgl. Schieferdecker 2016, 82ff.). Eine solche Differenzierung findet in dem vorgestellten Sampling so nicht statt. In Bezug auf Familien, die die eigenen Kinder fördern, bleibt durchgehend offen, wer die Förderung übernimmt, und daher werden Rollenklischees (aktives Einbringen der Mütter) seitens der Lehrpersonen nicht explizit reproduziert.

Die typische Grundhaltung Kooperation bezieht sich im Datenmaterial nicht nur auf „Eltern“, sondern eben auch auf Förderlehrkräfte, Deutschlehrkräfte, sonderpädagogische Lehrkräfte, Assistenzen, das Bibliotheksteam, Schulpsycholog*innen und Einsteiger*innen. Die Bedeutung der kooperativen Haltung in Bezug auf das „Aufholen von Defiziten“ beschreibt 1A über längere Passagen, und sie*er geht auf die „drei Gestirne“ von „Eltern“, Lehrkraft und Unterstützung ein. Wenn eben diese „drei Gestirne“ kooperieren, dann „garantiert“ das nach 1A Erfolg. Die Rolle der „Eltern“ wird charakterisiert durch das Vermitteln eines positiven Gefühls. Im Rahmen des Erlasses lässt sich eine solche Kooperation zwischen Förderlehrkräften, Deutschlehrkräften und „Eltern“ wiederfinden, indem einerseits der Austausch untereinander als „wünschenswert“ angesehen und andererseits das Miteinbeziehen der „Eltern“ in den Förderprozess gefordert wird. In diesem Zusammenhang wird dort auch in Form eines Beratungsgespräches empfohlen, bei nicht ausreichenden Förderkapazitäten am Schulstandort eine Ergänzung der Förderung außerhalb der Schule mit den „Eltern“ zu beratschlagen (vgl. Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014). Auch in den Studien von Röhr-Sendlmeier, Wagner, & Götze (2007) wird die zuvor beschriebene Rolle der „Eltern“, die am Beispiel von 1A beschrieben wurde, bestätigt. Das bedeutet, dass es bei der Kooperation mit den „Eltern“ nicht unbedingt darum geht, dass „Eltern“ die Förderrolle zugeschrieben bekommen, sondern dass „das Verhalten an förderlichen Lernbedingungen für die Kinder ausgerichte[t wird].“ (Röhr-Sendlmeier, Wagner, & Götze 2007, 371) Aus dieser Perspektive eröffnen sich Differenzen zwischen der Erwartungshaltungen der an dieser Untersuchung teilgenommen habenden Lehrpersonen, da im Rahmen der Orientierung an der Heterogenität der Schüler*innen (4.2.1) in der typischen Grundhaltung *Klassifikation der Schüler*innen* explizit Schüler*innen unterschieden werden, die von geförderten/nicht geförderten Familien kommen und somit die Förderrolle dem familiären Umfeld zugeschrieben wird. Killus und Paseka (2016) verweisen auf aktuelle Forschungsbefunde, in denen „Eltern“ und Lehrkräfte

einer Kooperation gegenüber positiv eingestellt sind und diese im Interesse der Kinder auch als sinnvoll einschätzen (Paseka 2011, 2012; Killus 2012). In diesem Zusammenhang fühlen sich „Eltern“ und Lehrkräfte – im Sinne einer geteilten Zuständigkeit – für die Realisierung von Bildungs-, aber auch Erziehungszielen verantwortlich (Killus 2012). In der Untersuchung von Killus und Paseka (2016), die sich mit dem Verhältnis zwischen „Elternhaus“ und Schule beschäftigte, gab es viele „Eltern“, die sich als „Partner“ und/oder „Zulieferer“ verstanden sahen. „Eltern“ mit „Zuliefererfunktionen“ schätzen das eigene Kind angesichts der schulischen Anforderungen als überfordert ein und sehen sich dadurch anscheinend verpflichtet, kompensatorisch die Aufgaben der Schule zu übernehmen und übernehmen somit eine Förderrolle. Hierbei beschreiben Killus und Paseka (2016) ein nicht unbeträchtliches Konfliktpotenzial, das an die Kompetenzen der Lehrkräfte große Anforderungen in Bezug auf Kommunikation und Beratung stellt. Auf die unterschiedlichen „Elterntypen“ und die damit verbundenen zugeschriebenen Rollen, wie sie in der Untersuchung von Killus und Paseka (2016) beschrieben werden, wird auch in diesem Datenmaterial seitens der interviewten Lehrpersonen eingegangen. Vor allem Lehrpersonen, deren typische Grundhaltung der Fokus auf die Schüler*innenperspektive ist, sehen die Kooperation mit den „Eltern“ partnerschaftlich an, während die Lehrpersonen, die vor allem eine Klassifikation der Schüler*innen vornehmen, den „Eltern“ eher eine „Zuliefererfunktion“ – in der Typenbeschreibung von Killus und Paseka (2016) – zuschreiben.

Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulpsycholog*innen dokumentiert sich im Datenmaterial, wobei Austestungen anscheinend immer noch durchgeführt werden (im Erlass wird diese Notwendigkeit ausdrücklich verneint). Die Bedeutsamkeit von Austestungen lässt sich immer wieder im Datenmaterial finden, wobei die Lehrpersonen hervorheben, dass diese Austestungen vor allem für die „Eltern“ wichtig seien.

Als zweite typische Grundhaltung ergibt sich im Datenmaterial die Abgrenzung vom Kollegium, die sich aufgrund von Haltungen, die als „wichtig“ bewertet, aber nicht vom Kollegium geteilt werden, ergibt.

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf die aus dem Orientierungsrahmen abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten (4.3). Hierbei konnten aus dem Datenmaterial sechs Orientierungen, aus denen sich die Handlungsmöglichkeiten ergeben, rekonstruiert werden, auf die nun näher eingegangen wird.

Bei der Orientierung an pädagogischen Testverfahren (4.3.1) dokumentieren sich aus dem Datenmaterial zwei typische Grundhaltungen: Feststellung, wo Schüler*innen leistungsmäßig stehen und die Abgrenzung zu Testverfahren. In der typischen Grundhaltung, pädagogische Testverfahren zu verwenden, werden Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt. Zusammengefasst können diese wie folgt aufgezählt werden: Textanalysen zur Ableitung von Schwierigkeiten und zur Rekrutierung von Schüler*innen für Förderkurse, die Verwendung von Onlinetools zur Überprüfung beziehungsweise Testung von Kompetenzen, die Durchführung des Salzburger Lesescreenings und Lerntypentestung. In Zusammenhang mit der Anwendung von Textanalysen kann ein Bezug zur theoretischen Perspektive des lern- und entwicklungstheoretischen Paradigmas hergestellt werden. Die unter 2.3.2 *Theoretische Annäherung an den Begriff der Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten* erwähnte Oldenburger Fehleranalyse (Thomé & Thomé 2017) analysiert Texte von Schüler*innen, um Fehler im Sinne einer bestimmten Phase des Schriftsprachelernens zu interpretieren und damit verbunden mögliche Förderbedarfe zu deklarieren. In der Textanalyse von zumindest 4I – diese Lehrperson führt diese Analyse näher aus – werden sogenannte „legasthene Fehler“ gesucht, die die Rekrutierung der Schüler*innen zu den Förderkursen ermöglichen sollen. Interessant in diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse der Studie von Lackner (1994), die sich mit dem „Leistungsverlauf im Lesen und Rechtschreiben in der Primarstufe unter Berücksichtigung des Legasthenieförderkurseinflusses“ beschäftigte und schon damals eine unzureichende Auswahl der Schüler*innen für den Förderkurs seitens der Klassenlehrkräfte in ihrer Studie beschreibt. Lackner führt das auf die Vorstellungen der Lehrpersonen und Direktor*innen zurück, die damals noch einem „traditionellen Legastheniekonzept“ nach Schenk-Danzinger (1968) verhaftet waren. Daher wurden Schüler*innen mit „Orientierungsschwächen“ – das bedeutet, die Schüler*innen hatten Schwierigkeiten mit Links und Rechts –, Linkshändigkeit oder sogenannten „legasthenietypischen Fehlern“ für den Kursbesuch ausgewählt. Da solche „typischen Fehler“ auf der einen Seite nicht sehr häufig vorkommen und auf der anderen Seite auch bei Schüler*innen auftreten, die recht gut rechtschreiben und daher kein Indiz für eine „globale Rechtschreibschwäche“ darstellen, empfiehlt Lackner eine Neukonzeption bei der Auswahl und im Förderprogramm selbst (vgl. Lackner 1994, 115). Anscheinend dürfte diese „Neukonzeption“ selbst nach 25 Jahren – zumindest bei 4I, die*der sich explizit als Legastheniebetreuer*in sieht – nicht durchgedrungen sein, da einerseits die Auswahl nach Raumlage und „legasthenietypischen Fehlern“ erfolgt und auch im Förderkurs selbst sogenannte

„Teilleistungsschwächen“ zu Beginn der Einheit trainiert werden. Unterstützt wird diese Vermutung durch die Ergebnisse von Kitzler (2001), die sich im Rahmen der Diplomarbeit mit der Effektivität schulischer Förderung für „lese- und rechtschreibschwache“ Kinder in Wien und Niederösterreich in der Primarstufe beschäftigte und im Rahmen der zugrundeliegenden Vorstellungen über das Wissen von Legasthenie Folgendes festhält:

„Die Ansichten der Legasthenikerförderlehrerinnen zeigen ein sehr traditionelles Bild von den Aufgaben und Anliegen eines Legasthenikerförderkurses [...] Die Legasthenikerförderlehrerinnen betonen sehr stark die Bedeutung einer Förderung von basalen Teilleistungen durch Funktionsübungen.“ (Kitzler 2001, 158)

In Bezug auf die Lerntypentestung eröffnen sich Differenzen zwischen den typischen Grundhaltungen. Während auf der einen Seite eine „standardisierte“ Lerntypentestung verwendet wird, wird auf der anderen Seite der Lerntyp mithilfe eines „Gespürs“ und Beobachtungen erfasst. Des Weiteren erfolgt eine Abgrenzung der interviewten Lehrpersonen zur Durchführung von Testverfahren, die zu einer Diagnose führen sollen. Diesbezüglich wird auf fehlende Kompetenzen hingewiesen.

Wie schon beim Orientierungsrahmen in Bezug auf die Orientierung an der Heterogenität der Schüler*innen (4.2.1) erwähnt, zeigen sich im Datenmaterial zwei typische Grundhaltungen in Bezug auf den Unterricht (4.3.2), nämlich die Homogenisierung und die Differenzierung. Hierbei wurde ein Zusammenhang zwischen den typischen Grundhaltungen der Orientierung an der Heterogenität der Schüler*innen (4.2.1) und den daraus abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten hergestellt. Jene Lehrpersonen, die vor allem eine *Klassifikation der Schüler*innen* vornehmen, orientieren sich im Unterricht (4.3.2) an einer *Homogenisierung*. Das bedeutet, dass den Schüler*innen Lerninhalte für alle angeboten werden. Hierbei wird unter anderem als Begründung das fehlende „Werkzeug“ zur Differenzierung angegeben. In Bezug auf diese Lehrkräfte spielt die Rückmeldung vor allem der „Schwächen“ eine Rolle. Hierbei werden Anregungen zur Verbesserung gegeben, die jedoch in der Verantwortlichkeit der Schüler*innen liegt. Auch der Ausgleich dieser „Schwächen“ findet aus der Sicht dieser Lehrpersonen entweder in den Förderkursen am Schulstandort oder privat (familiäres Umfeld oder außerschulische Institute) statt. Diesbezüglich eröffnet sich eine Differenz zu den typischen Grundhaltungen, die sich auf den Fokus auf die Schüler*innen beziehen. Hierbei findet die *Diffe-*

renzierung vorwiegend im Unterricht mithilfe verschiedener Schwierigkeitsstufen von Lerninhalten statt und somit erfolgt eine Auseinandersetzung mit den „Schwächen“ im Unterricht, aber auch in Form von Förderkursen.

Aus der Orientierung an Förderkursen (4.3.3) konnten die typischen Grundhaltungen *Abgrenzung zu Einzelbetreuungen*, die außerschulisch stattfinden und das *Schaffen von Rahmenbedingungen* rekonstruiert werden. Die Abgrenzung zur Einzelbetreuung lässt sich durch eine Homogenisierung in den Förderkursen charakterisieren, die einen Fokus auf „generelle“ Problembereiche beziehungsweise Schularbeitsvorbereitung legt. Bei 2.3.4.1 *Schulpraktische Annäherung an den Begriff* wurde mit Juna und Sretenovic (1993) die Frage aufgeworfen, wie Förderkurse in der Sekundarstufe organisiert sind und ob diese auf die Bedürfnisse von Schüler*innen, die Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten aufweisen, eingehen können. In Zusammenhang mit der Darstellung in 4.3.3 *Förderkurse* kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Lehrpersonen aufgrund der hohen Schüler*innenanzahl Schwierigkeiten in Bezug auf die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen haben und sich daher einerseits von Einzelbetreuungen abgrenzen und andererseits eine Homogenisierung der Schüler*innen vornehmen.

Das Schaffen von Rahmenbedingungen als weitere typische Grundhaltung für den Besuch der Förderkurse wird vor allem von jenen Lehrpersonen beschrieben, die einen *Fokus auf die Schüler*innenperspektive* legen. In diesem Zusammenhang geht es um die Anpassung der Stundenpläne an die Schüler*innen, wobei ein Spannungsverhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*in beziehungsweise familiärem Umfeld dargestellt wird, wenn eben die Lehrperson den Besuch des Förderkurses als bedeutsam ansieht, aber die*der Schüler*in und/oder das familiäre Umfeld diese Möglichkeit nicht in Anspruch nimmt.

Weitere Handlungsmöglichkeiten werden in Zusammenhang mit der Orientierung zum Thema Lesen (4.3.4) beschrieben. Die dabei dokumentierten typischen Grundhaltungen sind das *Schaffen eines Zugangs zu Büchern* und die *Einbindung des Lesens in den Unterricht*.

In der Grundhaltung, Lesen in den Unterricht einzubinden, werden verschiedene Formen des Lesens unterschieden. Das stellt offensichtlich eine übliche Unterscheidung in der Handlungspraxis dar. In Zusammenhang mit lautem und leisem Lesen eröffnet sich eine Differenz in der didaktischen Vorgehensweise, indem einerseits Lehrpersonen davon absehen, im Un-

terricht ganze Texte laut vorlesen zu lassen und andererseits dem lauten Lesen so große Bedeutsamkeit zugeschrieben wird, dass es den Schüler*innen sogar mit einer eigens dafür entwickelten Methode nahegebracht wird. Für beide Vorgehensweisen erläutern die Lehrpersonen Argumentationen, die aus der Perspektive der Lehrpersonen schlüssig sind und im Rahmen des konjunktiven Erfahrungsraums geteilt werden. Eine weitere Form des Lesens ist das als „individuelles Lesen“ bezeichnete, wobei diese Form im Unterricht unterschiedlich – je nach zeitlichen Ressourcen – zum Einsatz kommt, aber im Zusammenhang mit dem lauten und leisen Lesen eher eine untergeordnete Rolle im Rahmen der Interviews spielt.

In dieser Grundhaltung dokumentiert sich eine Bedeutsamkeit der Motivation zum Lesen, in der „die Freude“ am Lesen im Mittelpunkt steht. In diesem Zusammenhang beschreiben Lehrpersonen unterschiedliche Zugänge, wie die Motivation zum Lesen entfacht beziehungsweise erhalten werden könne. Einerseits versuchen Lehrpersonen, Schüler*innen extrinsisch zu motivieren und andererseits beschreiben Lehrpersonen auch eine Mischform zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation, die von den Schüler*innen abhängig sei. Die grundlegende Zielsetzung der Förderung der Freude am Lesen ist in den letzten Jahrzehnten immer wieder in den Mittelpunkt des Deutschunterrichts gerückt. In diesem Zusammenhang wird seitens der Literaturdidaktik die „dezidierte Orientierung an den Kindern bzw. Jugendlichen, ihrem Entwicklungsstand, ihren Bedürfnissen und geistigen Suchbewegungen“ gefordert (Dehn et al. 1999, 598). Für die Umsetzung ist es jedoch nach Streblow und Schöning (2013) erforderlich, dass Lehrpersonen über hinreichend gute diagnostische Kompetenz verfügen, um Schüler*innenmerkmale einschätzen zu können und des Weiteren Texte im Hinblick auf Interessantheit und die damit verbundenen Anforderungen richtig beurteilen zu können. In diesem Zusammenhang kann festgehalten werden, dass die interviewten Lehrpersonen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf die Förderung der Motivation wählen, wie zum Beispiel durch Erläuterungen der Wichtigkeit und Auswahl der Lektüre. McElvany und Schneider (2009) halten fest, dass es für den Bereich der Lesekompetenz bisher nur wenig Forschung zur Bedeutung der Kompetenzen der Lehrkräfte für die Qualität des Unterrichts sowie für die Leistungsentwicklung von Schüler*innen gibt. Es wird hervorgehoben, dass das ein wichtiges Forschungsfeld wäre aufgrund der hohen Bedeutung, die der Interessantheit und Angemessenheit der im Unterricht verwendeten Texte für die aktuelle, aber auch habituelle Lesemotivation zukommt.

Als weitere Handlungsmöglichkeiten, das Lesen in den Unterricht einzubinden, werden das Lesetraining, das sich explizit durch häufiges Üben auszeichnet, und spezielle Lesestrategien genannt. Eine dieser Lesestrategien, die von mehreren Lehrpersonen erwähnt wird und somit eine Bedeutsamkeit erfährt, besteht darin, dass die Schüler*innen eine Anleitung lesen, gegebenenfalls Wichtiges markieren und dann den Inhalt in eigenen Worten zusammenfassen sollen. In Zusammenhang mit dem Lesetraining wird das Lesen in allen Gegenständen als bedeutsam beschrieben.

Das Lesen einer Klassenlektüre wird als weitere Handlungsmöglichkeit benannt, deren Einsatz über mehrere Passagen erläutert wird. Bei den sonderpädagogischen Lehrkräften spielt diesbezüglich die Adaption des Inhaltes für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Rolle, wobei sich hier eine Differenz in der didaktischen Vorgehensweise eröffnet. Eine Lehrperson fasst die Inhalte einer Klassenlektüre auf wenigen Seiten zusammen und erstellt dazu Aufträge für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die andere Lehrperson beschränkt das Lesen eines Buches auf drei Kapitel, wobei diese im Unterricht mit den „Integrationskindern“ gelesen werden. Argumentativ wird diese Vorgehensweise damit begründet, dass das Lesen der Seiten aufgrund des mangelnden Wortschatzes der Schüler*innen sehr zeitintensiv sei und daher das Buch nicht zu Ende gelesen werden könne. Aufgrund des Zeitmangels im Unterricht wird vom Großteil der Teilnehmer*innen das Lesen des Buches als Hausübung beschrieben, die mitunter mit einer Überprüfung einhergeht. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Lesen seitens der Lehrpersonen beschrieben wurden.

In der Orientierung am Schreiben (4.3.5) konnten drei typische Grundhaltungen rekonstruiert werden, nämlich die *Trainierbarkeit der Rechtschreibung*, der *Schreibprozess als „gehobene Disziplin“* und *Verbesserungen und Korrekturen*. Daraus wurden wiederum Handlungsmöglichkeiten abgeleitet. Bezugnehmend auf die typische Grundhaltung, dass Rechtschreibung trainierbar sei, eröffnet sich eine Diskrepanz zwischen dem Stellenwert der Rechtschreibung in der Schule und außerhalb der Schule. Heute hat sich im Bereich der Schule weithin die Meinung durchgesetzt, dass Rechtschreibung nicht mehr das entscheidende Beurteilungskriterium ist.

Diese Veränderung beruht auf der Sichtweise der Lehrpersonen, die nun Rechtschreibung als einen Entwicklungsprozess sehen und somit die Beherrschung als zeitlichen Entwicklungs-

verlauf beschreiben. Als Handlungsmöglichkeiten werden unterschiedliche Methoden angeführt, wie zum Beispiel das Führen einer Fehlerkartei, das Üben von Fehlerwörtern und das Anschauen eigener Fehlerquellen als Möglichkeiten des Rechtschreibtrainings. Das Führen einer Fehlerkartei wird als individualisierte Form beschrieben, die jedoch nicht bei allen Schüler*innen angewendet wird. Diese didaktische Möglichkeit wird von allen Lehrkräften für das Fach Deutsch beschrieben.

In der typischen Grundhaltung, die den Schreibprozess als „gehobenere Disziplin“ beschreibt, werden didaktische Möglichkeiten beschrieben, die für den Umgang mit Schwierigkeiten behilflich sein sollen, wie zum Beispiel die Methode des „Freewritings“, das Schaffen von Gelegenheiten zum Schreiben, kreative Schreibimpulse und so weiter. Es wird eine Differenz zwischen „freigeschriebenen Texten“ und vorgegebenen Texten, wie etwa Textsorten, die im Rahmen der Schularbeiten eine Rolle spielen, eröffnet, die sich vor allem in der Fehlerzahl der Texte der Schüler*innen widerspiegelt (siehe Ausführungen im Kapitel 4.3.5 *Schreiben*). Weitere Handlungsmöglichkeiten werden in Bezug auf das Verbessern und Korrigieren von schriftlichen Texten der Schüler*innen eröffnet. Diese Möglichkeiten beziehen sich darauf, einerseits den Schüler*innen Rückmeldung zu geben und andererseits werden diesbezüglich Verbesserungen in den Kompetenzen der Schüler*innen beschrieben. In Zusammenhang mit dem Zitat von Balhorn & Vieluf (1995, 245) „Korrekturen als Ausdruck lehrender Hilfestellung scheinen dem Grundsatz zu folgen: ‚Korrigiere alles, was der standardsprachlichen Norm nicht entspricht.‘ Was Norm ist, scheint in korrigierender Einstellung kein Problem zu sein“ kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich an dieser Grundeinstellung bei Lehrpersonen anscheinend wenig geändert hat. Immer noch wird die vorwiegende Korrekturarbeit von Lehrpersonen übernommen und die Schüler*innen sollen anhand der Verbesserungen an den eigenen Fehlern arbeiten. Die Korrekturarbeit von Schüler*innenseite und die Etablierung im Rahmen des Unterrichts ist im Datenmaterial nicht dokumentiert. In diesem Zusammenhang kann Moschner (2008, 336) zitiert werden, die sich für die Förderung einer positiven Fehlerkultur ausspricht. „Fehler haben in Lernsituationen eine wichtige Bedeutung. Manchmal kann das Richtige nur in Abgrenzung zum Falschen erkannt werden. Nur durch die Analyse von Fehlern in Lernprozessen können manche Lernsituationen effektiver gestaltet werden“. Dabei wird auf die sogenannte „Fehlervermeidungskultur“ im schulischen Unterricht eingegangen, die sich dadurch auszeichnet, dass Schüler*innen, aber auch Lehrpersonen versuchen, Fehler zu vermeiden, indem sie die richtigen und die fehlerhaften Wortbilder in der

Vorstellung kontrastiv gegenüberstellen. Es zeigt sich nach Moschner (2008), dass Menschen, die sich mit ihren Fehlern im eigenen Lerngeschehen auseinandersetzen, eher dazu fähig sind, höhere Lernleistungen langfristig erzielen zu können. In diesem Zusammenhang kann auf Reichardt, Kruse und Lipowsky (2014) verwiesen werden, die „vor allem dem Erwerb von Überarbeitungsfähigkeiten eine grundlegende Funktion bei der Entwicklung von Schreibfähigkeiten“ zuerkennen (2014, 65) und auf das damit verbundene Forschungsfeld der Revisionsforschung hinweisen. In Verbindung mit dem Datenmaterial kann angenommen werden, dass von den interviewten Lehrpersonen aufgrund der geänderten Grundhaltung, dass Rechtschreibung ein Entwicklungsprozess sei und auch Verbesserungen als Auseinandersetzung mit den eigenen Fehlerquellen betrachtet würden, die Etablierung einer positiven Fehlerkultur im Sinne von Moschner (2008) im Unterricht erfolgt.

Im Datenmaterial dokumentiert sich eine Orientierung an der Beurteilung (4.3.6) von Schüler*innen. Die typische Grundhaltung, die sich aufgrund des Datenmaterials ergibt, ist die Transparenz, die sich durch unterschiedliche Formen der Beurteilung (schriftliche und verbale Beurteilung), Offenlegung von Kriterien und die Bekanntgabe einer Gewichtung der Schularbeiten zeigt. Bei Lehrpersonen, bei denen sich vor allem eine Klassifikation der Schüler*innen im Datenmaterial finden lässt, liegen die Handlungsmöglichkeiten diesbezüglich in der Rückmeldung, die vor allem die „Schwächen“ der Schüler*innen beinhaltet und es obliegt den Schüler*innen und dem familiären Umfeld, wie mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten umgegangen wird. Das bedeutet, dass alle Schüler*innen vor die gleichen Anforderungen gestellt und somit die Handlungsmöglichkeiten in diesem Zusammenhang gesehen werden können. Hierbei kann ein Bezug zum schulsystemischen Paradigma (2.3.2 *Theoretische Annäherung an den Begriff Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten*) hergestellt werden, bei dem das Entscheidungshandeln im Interesse des Systems Schule zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Lernschwierigkeiten beiträgt. In diesem Zusammenhang wurde auf den Nachteilsausgleich insofern eingegangen, als aus dieser Perspektive zwar keine negativen Noten, jedoch im Sinne des Systems zumeist auch keine guten Noten bei Schüler*innen mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten vergeben werden (Tillmann & Vollstädt 2000).

Bei Lehrpersonen, die vor allem den Fokus auf die Schüler*innenperspektive legen, eröffnen sich unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten. So werden Bereiche, in denen „Schwächen“ verortet werden, in der Beurteilung zunächst nicht vorwiegend beachtet und somit wird den

Schüler*innen ein Entwicklungsprozess zuerkennt. Des Weiteren zeigen sich diesbezüglich Handlungsmöglichkeiten in dem Verweis auf den Besuch von Förderkursen und/oder möglichen differenzierten Lernangeboten in der Klasse, um diesen Entwicklungsprozess zu unterstützen.

Die dritte Forschungsfrage beinhaltet die Änderungen, die Lehrpersonen für notwendig halten, um den Orientierungsrahmen und die daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten erweitern zu können. Aufgrund der leitfadengestützten Aufforderung: „Erzählen Sie mir, welche Änderungen aus Ihrer Sicht wichtig wären, um auf Schüler*innen mit diesen Problemereichen besser eingehen zu können!“ eröffneten sich Veränderungen (4.4), die außerhalb des eigenen Handlungsrahmens der Lehrpersonen beschrieben wurden. Diese Veränderungen bezogen sich auf Ressourcen und auf Sensibilisierung.

Die Orientierung an *Ressourcen* beinhaltete Themen wie eine Förderschleie am Nachmittag, die Öffnung der Stundenpläne am Vormittag, die Reduktion der Klassengrößen sowie eine Zuschreibung von Bedeutung zu Ressourcen aufgrund der „neuen Ausbildung“ der inklusiven Pädagog*innen und der Ressourcen für Legastheniebetreuer*innen.

Die *Sensibilisierung* wird seitens der Lehrpersonen sowohl im Kindergarten als auch in der Volksschule verortet. In Zusammenhang mit dem Kindergarten werden notwendige sprachliche Überprüfungen beschrieben, die ausschlaggebend für den Besuch eines sogenannten Sprachkindergartens gesehen werden. Bezugnehmend auf die Ausbildung der Volksschullehrkräfte wird eine hohe Bedeutsamkeit der Verankerung von Inhalten, die sich mit der Thematik auseinandersetzen, zugeschrieben, sodass die angehenden Lehrpersonen dazu befähigt werden, diese Schwierigkeiten zu erkennen und präventiv aufzufangen und somit einen Entwicklungsverlauf zu ermöglichen, der das gar nicht erst entstehen lässt. Hierbei kann auf die Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf die Ursachenzuschreibung in Zusammenhang mit der Volksschule verwiesen werden, in der die Bedeutsamkeit der Präventionsmöglichkeiten in der Volksschule differenzierter dargestellt wurde.

Eine weitere Veränderung zeigt sich auf der *Schüler*innenseite*. Hierbei wird auf das veränderte Konsum- und Leseverhalten und auf veränderte Kompetenzen, die sich unter anderem in der Transition von Volksschule und AHS zeigen, Bezug genommen. In Zusammenhang mit dem veränderten Leseverhalten kann einerseits auf die Dissertation von Parzer (2000), die sich mit der Frage „Ist Lesen für die Wiener Hauptschülerinnen und Hauptschüler noch

interessant?“ auseinandersetzt, und andererseits auf die Diplomarbeit von Aigner (2008), die sich unter anderem mit dem Thema „Leseverhalten, Lesetestung & Leseförderung in Österreich und Finnland“ beschäftigt, verwiesen werden.

In der Untersuchung von Parzer (2000) wird ein Zusammenhang zwischen Medienkonsum und Leseverhalten insofern hergestellt, als das Interesse an der EDV als Konkurrent der Printmedien gesehen wird. Hierbei werden computerorientierte Schüler*innen durch eine erhöhte Skepsis gegenüber der Aktualität von gedruckten Inhalten und der Neigung, digitale Informationen gegenüber Büchern und Druckwerken zu bevorzugen, charakterisiert. Das Medium Fernsehen scheint nach den Ergebnissen der Untersuchung in keinem starken Konkurrenzverhältnis zu Printmedien zu stehen (vgl. Parzer 2000, 224f.). Während in Parzers Untersuchung das Interesse an der EDV eher als negativer Einfluss auf die Lesemotivation gesehen wird, wird das Leseverhalten in der Diplomarbeit von Aigner (2008) in Zusammenhang mit dem zunehmend veränderten Medienverhalten gebracht. Hierbei stellt Lesen eine Grundfertigkeit dar, die sowohl für die Buchlektüre als auch für den Internetkonsum und somit für jeglichen Medienkonsum als Grundvoraussetzung gesehen wird. Daher wird der zuvor eher als negativ gesehenen Einfluss negiert und als Teil einer gesellschaftlichen Veränderung gesehen. Nach Aigner (2008) trägt Schule dem veränderten Medienverhalten im Rahmen des Unterrichts nur bedingt Rechnung und den privaten Vorlieben der Schüler*innen wird immer noch zu wenig Berücksichtigung geschenkt. Um dies zu erreichen, plädiert Aigner (2008) dafür, dem folgenden Leitgedanken für den Lese- und Literaturunterricht zu folgen: „So viele Textsorten und Genres und so viele Methoden und Individualisierung wie möglich, aber nur so viele Vorgaben wie unbedingt nötig.“ (Aigner 2008, 207) Daraus könnte geschlossen werden, dass diese Entwicklung im Leseverhalten wegen der traditionellen Sichtweise vieler Lehrpersonen zu wenig Berücksichtigung finden. Einerseits wird von den interviewten Lehrpersonen dieser Untersuchung ein Bezug zu diesen Veränderungen hergestellt, andererseits wird diese Veränderung lediglich am Lesen von Büchern festgemacht. Somit werden viele andere Medien, die – wie schon Aigner (2008) beschreibt – ebenfalls die Lesekompetenz fördern, außer Acht gelassen, was die Einschätzung des tatsächlichen Lesekonsums der Jugendlichen verfälscht. Im Rahmen der Darstellung der Handlungsmöglichkeiten in dieser Untersuchung eröffnet sich ein Bild eines traditionellen Literaturunterrichts, der vorwiegend aus der Klassenlektüre, die seitens der Lehrperson ausgesucht wird, besteht. Das veränderte Medienverhalten der Schüler*innen wird von den Lehrpersonen als negativer Einfluss auf das

Leseverhalten beschrieben. Möglichkeiten zum individuellen Lesen werden im Rahmen des Unterrichts nur in einem sehr geringen Ausmaß geboten. Das bedeutet, dass die Lesemotivation von den interviewten Lehrpersonen zwar als wichtig angesehen, aber im Unterricht wenig gefördert wird; der Unterricht besteht eher aus Lesetraining und dem Lesen einer Klassenlektüre.

Diesbezüglich kann auf Kruse (2010) verwiesen werden. Er unterscheidet drei Konzepte für den Lese- und Literaturunterricht für die schulische Praxis, nämlich die Konzepte „Lesetraining“ als Einüben von Fertigkeiten und Strategien, die ein müheloses Lesen und eine zielgerichtete Textarbeit ermöglichen, „Literarische Bildung“, die die Einführung in die literarische Kultur und den Aufbau einer literarischen Rezeptionskompetenz mittels literarischer Texte und Stoffe vorsieht, und „Leseförderung“ als Aufbau einer stabilen Lesehaltung durch die Vermittlung von Leselust und Lesefreude. Kruse (2010) schlägt vor, diese drei Konzepte in ein umfassendes Modell von Lesekompetenz zu integrieren.

Des Weiteren ist die oft beobachtete Zunahme mangelnder Rechtschreibfähigkeit von Interesse. Steinig und Betzel (2014) beschäftigten sich im Rahmen einer Studie mit Texten von Viertklässler*innen aus Deutschland aus den Jahren 1972, 2002 und 2012 und warfen die Frage auf, ob Grundschüler*innen heute schlechter schreiben als vor 40 Jahren. Aus der Sicht der Autoren zeigen sich deutliche Veränderungen im Schreiben von Texten in den letzten zehn Jahren. Diese Veränderungen zeigen sich darin, dass eine Zuweisung des Textes zu einer Textsorte teilweise schwierig geworden ist, die Vielfalt der textuellen Gestaltung zugenommen hat und sich die Texte öfter mit adressierenden Wendungen am Anfang und/oder am Ende an den Leiter der Untersuchung richten (vgl. Steinig & Betzel 2014, 367). In Bezug auf die deutliche Zunahme von Rechtschreibfehlern führen die Autoren an, dass angenommen wird, dass für die Rechtschreibung im Unterricht zunehmend weniger Zeit zur Verfügung steht. Das wird in Zusammenhang mit der so genannten kognitiven Wende in den 1980er Jahren in Verbindung gebracht, in der sich der Anteil der expliziten Rechtschreibarbeit verringerte und die eigenaktiven Regelbildungsfähigkeiten der Schüler*innen durch den Umgang mit Schrift zur korrekten Rechtschreibung führen sollten. Es wird angenommen, dass das nur jenen Schüler*innen gelingt, die durch ihre schriftsprachlich geprägte Sozialisation einen geringer werdenden Anteil expliziter Rechtschreibarbeit durch „innere Regelbildung“ kompensieren können. Bei weniger privilegierten Gruppen gerät dieser Regelbildungsprozess vermutlich mit höherem Anspruch an die Rechtschreibleistung ins Stocken und führt zu einer

Erhöhung der Verunsicherung, und dadurch wird der Abstand zu den „erfolgreichen Lernern“ zunehmend größer. Diese Schüler*innen würden nach Steinig und Betzel (vgl. 2014, 369) von einer verstärkten expliziten Erarbeitung rechtschriftlicher Phänomene in besonderer Weise profitieren. Diese Forderung deckt sich mit der Schlussfolgerung aus den Studien von Röhr-Sendlmeier, Wagner, & Götze (2007): „Das systematische Vermitteln von Regelwissen durch den Lehrer und das selbstständige Arbeiten in einem vom Lehrer vorbereiteten Rahmen führt zu vergleichbaren Erfolgen in der Rechtschreibkompetenz am Ende des dritten Schuljahres.“ (Röhr-Sendlmeier, Wagner, & Götze 2007, 368) Das würde jedoch eine differenzierte didaktische Vorgehensweise in der Rechtschreibung bedeuten. Im Rahmen dieser Untersuchung kann diesbezüglich festgehalten werden, dass bei Lehrpersonen, die sequenziell eine Klassifikation der Schüler*innen als typische Grundhaltung einnehmen, die explizite Erarbeitung der Rechtschreibung in Form einer Fehlerkartei bei Schüler*innen, die aus der Sicht dieser Lehrpersonen aus einem „geförderten Elternhaus“ kommen, im familiären Umfeld stattfindet. Des Weiteren erfolgt die Er- beziehungsweise Bearbeitung der Rechtschreibung eher in Form von Kapiteln in den Deutschbüchern für alle Schüler*innen. Bei Lehrpersonen, die sich sequenziell der typischen Grundhaltung *Fokus auf die Schüler*innenperspektive* annehmen, werden Möglichkeiten im Unterricht geboten, die eine explizite Erarbeitung gestatten. So werden das Kategorisieren von Fehlern und damit verbundene individualisierte Übungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel die Verbesserung einer Kategorie im gesamten Text, angeboten. Es werden auch Versuche zur individualisierten Rückmeldung erwähnt.

Im Datenmaterial dokumentieren sich Veränderungen, die innerhalb des eigenen Handlungsrahmens (4.4.1) beschrieben wurden. Diese Veränderungen beziehen sich auf veränderte Erfahrungen, die Kooperation zwischen sonderpädagogischen Lehrpersonen und Deutschlehrkräften, didaktische Vorgehensweisen vor allem in Bezug auf Lesen, die Beurteilung der Rechtschreibung und damit verbunden auf den Stellenwert der Rechtschreibung in der Schule (aufgrund der Zuschreibung als Entwicklungsprozess) und außerhalb der Schule.

In Zusammenhang mit Veränderungen in der Erfahrung der Lehrpersonen im zeitlichen Verlauf lassen sich Haltungen unterscheiden, die überdauern (zum Beispiel Zeit geben, Angstfreiheit) und solche, die sich über einen zeitlichen Verlauf geändert haben (zum Beispiel die „Erziehung zur Selbstständigkeit“).

Die Veränderungen im zeitlichen Verlauf in Bezug auf die Kooperation zwischen sonderpädagogischer Förderlehrkraft und der Lehrperson für das Fach Deutsch beziehen sich zunächst auf das Austauschen von Plänen, was über die Jahre dazu geführt hat, dass eine solche Absprache im Unterricht durch nonverbale Signale ergänzt wird und dass somit die Lehrpersonen wissen, wie sie mit den Entscheidungsprozessen im Unterricht (zum Beispiel wann ein gemeinsamer Unterricht für alle möglich ist) umgehen können. In Zusammenhang mit der unter 4.2.4 *Konjunktiver Erfahrungsraum* dargestellten Kooperation zwischen sonderpädagogischer Lehrkraft und der Lehrkraft für das Fach Deutsch kann ein Zusammenhang zur praxeologischen Studie von Sturm und Wagner-Willi (2016) hergestellt werden. Die Autorinnen arbeiteten die latente Gefahr einer überdauernden Differenzherstellung durch kooperative Praktiken von Regel- und Sonderpädagog*innen für den Fachunterricht in Schweizer Schulen entlang von Leistungsanforderungen heraus. Diese Herstellung einer Differenz zwischen den sogenannten AHS-Schüler*innen und den Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Zusammenhang mit den Leistungsanforderungen kann auch für dieses Sampling als bestätigt betrachtet werden.

Nach der Interpretation und Kontextualisierung der Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen und wissenschaftlichen und/oder theoretischen Erkenntnissen sollen nun die Ergebnisse auf einer Metaebene in Bezug auf die inklusive Perspektive der Beschulung von Schüler*innen betrachtet werden.

5.2 Inklusive Bildung aus kritischer bildungspolitischer Sicht

Im Rahmen dieses Kapitels werden die Ergebnisse in Zusammenhang mit der im Kapitel 2.4.1 dargestellten *Inklusiven Perspektive auf die Beschulung von Schüler*innen* und der damit verbundenen Frage, wie im Rahmen der professionellen Alltagspraxis von Lehrpersonen die Forderungen nach Bildungs- und Chancengerechtigkeit, Selbstbestimmung und Anerkennung in Zusammenhang mit der Beschulung von Schüler*innen in Bezug auf Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten wahrgenommen werden, dargestellt.

In Zusammenhang mit dem Recht auf Bildung, das in Artikel 2 des Zusatzprotokolls der Europäischen Menschenrechtskonvention verankert ist, und dem in Artikel 14 geforderten Diskriminierungsverbot wurde der Begriff der Bildungsgerechtigkeit eingeführt. Bildungsgerechtigkeit strebt den Ausgleich zwischen der institutionalisierten Ordnung des Bildungswe-

sens, die sich auf die Selektionsmechanismen bezieht, und den legitimen individuellen Ansprüchen an. Dabei wäre es geboten, die individuellen und sozialen Ausgangslagen der Schüler*innen zu berücksichtigen. Die Individualisierung wäre aus dieser Perspektive ein Versuch, Ungleichheit durch Ungleichbehandlung auszugleichen (vgl. Dederich 2016, 93f.)

In Verbindung mit den dargestellten Ergebnissen wird festgehalten, dass die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit, wie sie zuvor beschrieben wurde, am ehesten von jenen Lehrpersonen umgesetzt wird, die als typische Grundhaltung den *Fokus auf die Schüler*innenperspektive* bei der Orientierung an Heterogenität der Schüler*innen (4.2.1) legen. Sie leiten von dieser Grundhaltung Handlungsmöglichkeiten ab, die eine Individualisierung vorsehen. So wird unter anderem eine *Differenzierung* im Unterricht (4.3.2) umgesetzt und auf weitere Förderung im Rahmen von Förderkursen verwiesen. In Zusammenhang mit dem Datenmaterial von 1B zeigt sich eine Ungleichbehandlung auch jener Schüler*innen, die die curricularen Anforderungen nicht erfüllen. Einerseits wird auf einen differenzierten Unterricht, der die Bearbeitung eines Kernstoffgebietes vorsieht, verwiesen und andererseits wird im Rahmen der Beurteilung „Positives“ im Sinne der Note Genügend gesehen. Begründet wird das mit der Haltung, der Bedeutung zugeschrieben wird, des Zeitgebens und den damit verbundenen Fortschritten, die die Lehrperson in einer zeitlichen Perspektive bei den Schüler*innen wahrnimmt. Im Gegensatz dazu findet vorwiegend im Unterricht (4.3.2) eine *Homogenisierung* bei jenen Lehrpersonen statt, die die typische Grundhaltung *Klassifikation der Schüler*innen* einnehmen. Auch diese Lehrkräfte verweisen auf die Förderkurse, jedoch mit dem Zweck, dass diese die Schwierigkeiten der Schüler*innen kompensieren sollen und der Unterricht für alle Schüler*innen gleichermaßen gestaltet wird.

In Zusammenhang mit dem angestrebten Ausgleich zwischen der institutionalisierten Ordnung des Bildungswesens mit den verbundenen Selektionsmechanismen und dem Modus der Verteilung in Zusammenhang mit Bildungsgerechtigkeit kann in Verbindung mit der typischen Grundhaltung *Fokus auf Schüler*innen mit spezifischem Status* festgehalten werden, dass die interviewten sonderpädagogischen Lehrpersonen diese Mechanismen eher unterstützen. Im Kapitel 4.2.3 Ursachenzuschreibung wird in Zusammenhang mit der typischen Grundhaltung, die *Volksschule* als Schulform für die Schwierigkeiten verantwortlich zu machen, auf die Vergabe des sonderpädagogischen Förderbedarfs einerseits und auf dessen Auf-

hebung andererseits eingegangen. In Verbindung mit der Aufhebung dieses Status geben sowohl 3F und 2E an, diesen ungern frühzeitig aufheben zu lassen – das wird von einer Kommission vollzogen – und benennen dafür zwei Gründe, nämlich einerseits Stress in der Notengebung, der sich aus den veränderten curricularen Vorgaben ergebe, und andererseits, dass den Schüler*innen mit der Aufrechterhaltung dieses Status ein gewisser Schutz erhalten bleibt – zumindest aus der Sicht von 2E. Beide Lehrpersonen beschreiben die Möglichkeit, nach der vierten Klasse AHS im Idealfall einen Abschlussjahrgang in der neuen Mittelschule zu besuchen. Da hierfür jedoch ein Empfehlungsschreiben der sonderpädagogischen Lehrperson nötig sei, entstehe jedoch ein Abhängigkeitsverhältnis, das als Gegensatz zu der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit interpretiert werden kann. In diesem Zusammenhang kann Pfahl (2011) zitiert werden, die anhand der eingehenden Untersuchung des deutschen Bildungswesens Techniken der Behinderung identifiziert. Hierbei wird von einer sozialen Konstruktion von Behinderung gesprochen, indem man für Kinder und Jugendliche mit „individuellen Defiziten“ einen „gesonderten Bildungsanspruch“ konstruiert. In Zusammenhang mit der zuvor beschriebenen vermeintlichen Relevanz des sonderpädagogischem Förderbedarfs kann festgehalten werden, dass die interviewten sonderpädagogischen Lehrkräfte die soziale Konstruktion von Behinderung, die zumeist in der Volksschule erfolgt ist, nicht nur in der AHS weiterführen, sondern auch weitgehend unterstützen.

Bezugnehmend auf Artikel 24 Absatz 5 der UN-Behindertenrechtskonvention, in dem die Vertragspartner sicherzustellen haben, dass „Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben“ (BMSGK 2016, 21), stellte sich im Rahmen des Samplings heraus, dass sich die Anzahl der AHS mit Integrationsklassen als sehr gering – nämlich fünf Schulen – erwies. Des Weiteren führten drei der vier Schulen eine Integrationsklasse über vier Jahre für die Unterstufe, sodass alle vier Jahre Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die sich im Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe befinden, die Möglichkeiten bekommen, eine solche Klasse in der AHS zu besuchen. Allgemein kann daher festgehalten werden, dass behinderte Menschen²⁷ nur ein-

²⁷ Dieser Begriff soll auf das dahinterliegende soziale Modell von Behinderung verweisen, das behinderte Menschen als Menschen, die behindert werden, versteht (Hughes & Paterson 2010)

geschränkt Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung im Wiener Raum haben. In diesem Zusammenhang kann auf die Schlussbetrachtung zur angestrebten Vision der Partizipation auf allen Ebenen von Schwab (2016) verwiesen werden, die schon im Rahmen des Kapitels 2.4.1 *Inklusive Perspektive auf die Beschulung von Schüler*innen* herangezogen wurde. In ihr wird von einer Scheinpartizipation gesprochen, die für viele Lebensbereiche angepasste Konzepte, innerhalb derer agiert werden kann, vorsieht und außerhalb derer ein Agieren oftmals nicht möglich ist (Schwab 2016, 130). In Verbindung mit dieser Schlussbetrachtung scheint ein Zugang zu tertiärer Bildung für behinderte Menschen über Integrationsklassen der AHS als ungeeignetes Konzept, da – abgesehen von einer einzigen Schule – ein Besuch der Oberstufe nicht vorgesehen ist. In Zusammenhang mit der Beforschung von Übergängen schließt diese Arbeit an den Wechsel zwischen Schultypen an. Hierbei hebt Fasching (2017) hervor, dass Bildungsübergänge mit Risiken, aber auch mit potenziellen Chancen verbunden seien und daher das Individuum, aber auch die Gesellschaft vor Herausforderungen stellen. In diesem Zusammenhang weist sie darauf hin, dass unterschiedliche Personengruppen in der Regel nicht die gleichen Ressourcen zur Verfügung gestellt bekämen, um diese Herausforderungen zu meistern. Es „handelt sich bei Übergängen um sozial strukturierte Verteilerpunkte bzw. um ‚neuralgische Punkte‘ (Reißig 2013, 6), an denen bestehende soziale Ungleichheiten (verstärkt) wirken, Inklusions- und Exklusionsprozesse stattfinden und die soziale Selektion vorangetrieben wird“ (Fasching 2017, 19). Wie die in dieser Arbeit dargestellten Ergebnisse zeigen, treten die beschriebenen Exklusionsprozesse am Übergang zur Oberstufe der höheren Schule auf.

In Verbindung mit dem Begriff Partizipation und der zitierten Definition nach Schwalb und Theunissen (2009), die darunter die aktive Beteiligung an einem sozialen System, das Recht auf Mitsprache, konkrete Mitgestaltungsmöglichkeiten und Mitbestimmung verstehen, kann in Bezug auf die Ergebnisse angeführt werden, dass Mitsprache und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Rahmen des Unterrichts bei allen Lehrpersonen wenig angesprochen werden. Alle gesetzten didaktischen Vorgehensweisen werden zumeist von den Lehrpersonen initiiert. Als Beispiel kann die Handlungsmöglichkeit, beim Lesen (4.3.4) eine Klassenlektüre zu verwenden, angeführt werden. Hierbei bleibt die Auswahl der Lektüre allein bei den Lehrpersonen und auch die danach zu erfüllenden Aufgaben, Tests und so weiter werden von den Lehrkräften für die Schüler*innen vorbereitet und dann von den Schüler*innen bearbeitet. In den

Handlungs-möglichkeiten der Orientierung am Unterricht (4.3.2), insbesondere bei den typischen Grundhaltungen *Differenzierung* und *Homogenisierung*, werden zwar Aspekte der Wahl thematisiert, wie zum Beispiel im Rahmen des Stationenlernens, jedoch bleibt die Gestaltung dieser Stationen zumeist in der Hand der Lehrpersonen. Somit zeigt sich auch in diesem Beispiel, dass in der AHS die Forderung nach Partizipation im Sinne einer aktiven Beteiligung, besonders in Bezug auf Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht für alle Schüler*innen, in Zusammenhang mit dem Datenmaterial, wenig im Vordergrund der Interviews stand. In Verbindung mit dieser Schlussfolgerung kann auf Weber, Winklhofer und Bacher (2008) verwiesen werden, die sich mit der Partizipation von Schüler*innen in der Grundschule und der Sekundarschule I in Deutschland beschäftigten. Dabei wurde festgestellt, dass schulische Partizipation sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe stattfindet. In Zusammenhang mit der Sekundarstufe I wird festgehalten, dass Partizipation keineswegs eine Selbstverständlichkeit ist, wobei die aktive Teilnahme im Schulalltag mit zunehmendem Alter zunimmt. Trotz dieser Befunde berichten die Autor*innen, dass in der Gruppe der 11- bis 12-Jährigen etwa 20 % angeben, dass Diskussionen mit dem Klassenlehrer*der Klassenlehrerin nicht oder eher nicht stattfinden. Des Weiteren geben viele Schüler*innen an, dass ihre Meinung zu geplanten Aktivitäten nicht eingeholt werde. Etwa 30 % des Samplings (n= 603) antworten auf die Frage, ob sie über Dinge, die für die Klasse als wichtig erachtet werden, mit den Lehrpersonen sprechen können, mit „selten“ oder „nie“. Weitaus mehr – nämlich zirka 84 % – geben an, dass sie selten oder nie bestimmen können, was in der Schulstunde gemacht wird. Daraus schließen die Autor*innen (vgl. 2008, 340), dass Initiativen, aber auch Programme zur Verbesserung der Mitbestimmung von Schüler*innen in der Schule und in allen Lebensbereichen nach wie vor als wichtig gesehen werden. Aufgrund des gesammelten Datenmaterials lässt sich feststellen, dass die Partizipation der Schüler*innen immer noch wenig im Vordergrund steht. Daher kann die Forderung danach als umsetzungsbedürftig betrachtet werden.

In Zusammenhang mit dem Begriff der Selbstbestimmung kann auf Schuppener (2016) verwiesen werden, die für die begriffliche Beschreibung herangezogen wurde. Hierbei wird der Fokus auf die Kontrolle des eigenen Lebens gelegt. Bei der schrittweisen Annäherung an eine solche Kontrolle des eigenen Lebens spielt ein wechselseitiges Bindungsgefüge, welches sich durch Autonomie und Beziehungsentwicklung konstituiert und als Basis der Inklusion gesehen werden kann, eine große Rolle. Aus den unter Punkt 4 dargestellten Ergebnissen lässt

sich ableiten, dass in Zusammenhang mit der Autonomie und dem damit verbundenen Fokus auf Kontrolle des eigenen Lebens eine veränderte Haltung von den Lehrpersonen in der Form beschrieben wurde, dass über einen zeitlichen Verlauf nicht mehr die Darbietung der Lehrperson im Vordergrund steht, sondern das Handeln der Schüler*innen. 1B spricht diesbezüglich explizit von einer Erziehung zur Selbstständigkeit, die von Anfang an eine besondere Bedeutung hat. Exemplarisch wird ein gewisses Unwissen der Schüler*innen herangezogen, welches nicht mehr durch die Lehrperson behoben wird, sondern die Schüler*innen werden aufgefordert, selbsttätig eine Antwort zu finden, die dann im Rahmen des Unterrichts diskutiert wird. Zumindest in der Orientierung kann eine gewisse Autonomie durch diese veränderte Grundhaltung interpretiert werden. Wie schon in Zusammenhang mit Bildungsgerechtigkeit erörtert, beschreiben die Lehrpersonen eher Handlungsmöglichkeiten, die eine Autonomieentwicklung im Sinne Schuppener (2016) mit dem Fokus auf eine Kontrolle des eigenen Lebens erschweren, da zum Beispiel im Rahmen des Überganges die Entscheidung zum weiteren Lebensweg maßgeblich von den Lehrpersonen – insbesondere von den sonderpädagogischen Lehrpersonen – entschieden wird.

In Zusammenhang mit der Orientierung an der Heterogenität der Schüler*innen (4.2.1) und den damit verbundenen typischen Grundhaltungen *Fokus auf Schüler*innen mit spezifischem Status* und *Klassifikation der Schüler*innen* wird immer wieder Bezug zu Defiziten, die aus der Sicht der Lehrpersonen bei den Schüler*innen gesehen werden, genommen. So werden bei Lehrpersonen, die die typische Grundhaltung aufweisen, Schüler*innen zu klassifizieren, die Probleme differenziert erörtert. Die Kompensation dieser Probleme findet in dieser Grundhaltung vor allem in Förderkursen statt, sodass die Schüler*innen während des Unterrichts mit diesen „Schwächen“ konfrontiert werden. In der typischen Grundhaltung, den *Fokus auf Schüler*innen mit spezifischem Status* zu legen, werden von beiden Lehrpersonen Grenzen beschrieben, die wiederum bei den Schüler*innen gesehen werden. Explizit sieht es 2E als Zielsetzung an, diesen „Horizont“ der Schüler*innen zu erweitern, wobei im Rahmen von Einzelfallbeschreibungen eben auch diese Grenzen erläutert werden. Feyerer (2003) beschreibt in diesem Zusammenhang einen Paradigmenwechsel in der Heil- und Sonderpädagogik. Dieser vollzog sich vor dem Hintergrund eines medizinischen Denkens, in dem Behinderung als Krankheit, die auf eine bestimmte Ursache zurückzuführen war, betrachtet wurde und in dem durch besondere Therapien, die wiederum besondere Spezialisten erforderten, Besserung erreicht werden konnte. Unter der heute gültigen ökosystemischen Sichtweise wird

Behinderung hingegen als vorwiegend sozial bedingt gesehen. Schon in der WHO-Definition von 1980 wurde Behinderung als „eine auf eine Schädigung oder Leistungsminderung zurückgehende Benachteiligung, die einen Menschen teilweise oder ganz daran hindert, eine Rolle auszufüllen, die für ihn nach Alter, Geschlecht und soziokulturellen Faktoren normal wäre“ (offizielle deutsche Übersetzung der WHO-Definition von 1980, zitiert nach Sander 1994, 103f) bezeichnet. Nach Feyerer (2003) ermöglicht „ein solcher ökosystemischer Behinderungsbegriff [...], dass er den Blick weg vom Kind auf den dialektischen Wechselwirkungsprozess zwischen Individuum und Umwelt lenkt und damit neue pädagogische Handlungsmöglichkeiten eröffnet“ (Feyerer 2003, 3).

Unter Berücksichtigung einer systemisch-konstruktivistischen Sichtweise werden Personen „nicht länger mehr aufgrund ihrer Symptome kategorisiert, selektiert und separiert [...], sondern als Mensch in all ihrem subjektiven So-Sein, in ihren biographischen und gesellschaftlichen Bezügen als unverwechselbare bio-psycho-soziale Einheit [angenommen], um ihnen eine möglichst autonome und selbstbestimmte Entwicklung zu ermöglichen“ (Feuser 1995, 84ff.)

In Zusammenhang mit dem Diskurs der Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten kann ein ähnlicher Paradigmenwechsel verzeichnet werden. Er wendet sich zumindest in der therapeutischen Sicht von einem medizinischen Denken, das vor allem die Diagnose und Kategorisierung des Defizits als Grundlage der Behandlung sieht, hin zu einem ressourcenorientierten Ansatz, der sich vor allem durch eine systemisch-konstruktivistische Sichtweise auszeichnet (Fröschl 2001, Daum 2003). Aus den bisherigen Darstellungen lässt sich schlussfolgern, dass dieser Paradigmenwechsel anscheinend noch nicht zur Gänze Eingang in die Sichtweisen von Lehrpersonen gefunden hat.

In Verbindung mit dem wechselseitigen Gefüge zwischen Autonomie und Beziehungsentwicklung wurde auf die Anerkennungstheorie verwiesen, die den Menschen „nicht als letztlich isoliertes, individualisiertes Wesen, sondern eingebettet in sein soziales und kulturelles Umfeld [sieht]. Und sie betrachten dieses Umfeld als zentral für ein gutes menschliches Leben.“ (Felder 2016, 97) Hierbei stellt sich die Frage, wie Schüler*innen in das soziale und kulturelle Umfeld der Schule seitens der Lehrpersonen eingebettet sind. In der Orientierung an Heterogenität (4.2.1) und der typischen Grundhaltung *Fokus auf Schüler*innen mit spezifischem Status* wurde diesbezüglich eine Orientierung an „Integration“ dieser Schüler*innen

beschrieben. Hierbei eröffnet sich eine Konstruktion von Differenz zwischen sogenannten Regelschüler*innen und sogenannten Integrationskindern. Dabei kann auf das Stufenmodell von Bürli (1997), Sander (2008) und Hinz (2004) verwiesen werden. In der Phase der Integration steht die Eingliederung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vordergrund. Diesbezüglich wird von einer Zwei-Gruppen-Theorie gesprochen, nämlich die Gruppen der „behinderten“ und „nichtbehinderten“ Schüler*innen. Dabei versteht sich die sonderpädagogische Lehrperson als Unterstützung, die sowohl für die Umsetzung des Unterrichts der zugewiesenen Schüler*innen als auch für die soziale Integration zuständig ist. Im Rahmen der abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten wird seitens der Lehrpersonen das Durchmischen der Schüler*innen zur Förderung dieses Prozesses beschrieben. Vor allem 3F geht in einer längeren Passage auf diesen Zuteilungsprozess ein, der als „sensibel“ beschrieben wird. Hierbei wird insbesondere auf Gruppenarbeiten eingegangen. Aus der Sicht der Lehrperson 3F können die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Gruppe „nichts beitragen“, sodass sich die Regelschüler*innen benachteiligt fühlen können und daher ein Eingreifen der Lehrperson als notwendig gesehen wird. Das Eingreifen kann sich auf die Gruppen- oder Aufgabenverteilung beziehen. Dabei kann wiederum auf die Autonomie und den damit verbundenen Fokus auf Kontrolle des eigenen Lebens verwiesen werden, die in dieser Passage des Interviews bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die Haltung und Handlungsmöglichkeiten als eher eingeschränkt betrachtet werden kann. In Zusammenhang mit dem Zitat von Felder (2016, 97) kann zusammenfassend festgehalten werden, dass eine Integration der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Status in das soziale und kulturelle Umfeld der Schule im Vordergrund steht. Möglicherweise aufgrund der Konstruktion dieser Differenz zwischen den sogenannten Regelschüler*innen und den sogenannten Integrationskindern ist diese Zielsetzung der Integration mit Schwierigkeiten verbunden, die im Rahmen des Datenmaterials erwähnt wird. Diesbezüglich kann auf Lindmeier (2019) verwiesen werden, der kritische Punkte bei Adressierungs- und Otheringprozessen, die sich eben bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vollziehen, beschreibt. Einer dieser kritischen Punkte bezieht sich auf die Identifikation besonderer Bedarfe, bei der eine Balance von Gleichheit und Verschiedenheit in der Beschreibung der Schüler*innen und ihrer Bedarfe an besonderer Unterstützung gefordert und diesbezüglich die Frage aufgeworfen wird, wie diese spezifischen Bedarfe beschrieben werden können, ohne die

Schüler*innen zu „ganz anderen“ – wie zu den sogenannten Integrationskindern – zu Schüler*innen mit Probleme und Defiziten zu machen. Als Lösung plädiert Lindmeier für eine Einteilung von Bedarfen in drei Dimensionen: allgemeine Bedarfe, Bedarfe einzelner Gruppen und individuelle Bedarfe (Lindmeier 2019, 74f.). In Verbindung mit der Frage, welche Werte und übergeordneten Ziele das Bildungssystem verfolgt, zitiert Lindmeier (2019, 75f.) Norwich. Dabei werden zwei als besonders wichtige Werte benannt, nämlich individuellen Respekt vor jeder Schülerin* jedem Schüler, der sich in der Schaffung einer angemessenen (Lern-) Umgebung entsprechend des individuellen Bedürfnisses ausdrückt und durch gleiche Rechte und Partizipation an der Gemeinschaft ergänzt wird. Die gleichen Rechte und die Partizipation an der Gemeinschaft schließen das Gefühl der Zugehörigkeit und des Akzeptiertseins in „normalen Schulen“ für alle Schüler*innen ein. Im Rahmen des Datenmaterials bleibt offen, wie Schüler*innen die eigene Integration wahrnehmen.

In Verbindung mit Anerkennungstheorien wurde auf Honneth (1994) verwiesen, der drei Formen der Anerkennung unterscheidet, nämlich Liebe/Fürsorge, Respekt und Wertschätzung/Solidarität. Im Rahmen des Datenmaterials wurden zwar Bezüge zur Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen dargestellt, jedoch stand dieser Aspekt für die Lehrpersonen im Rahmen der Thematik nicht gänzlich im Vordergrund, da auch die vorliegende Arbeit sich mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten befasst. Daher können Bezüge nur mit einer gewissen Vorsicht in der Interpretation hergestellt werden.

Liebe und Fürsorge beziehen sich nach Honneth (1994) auf elementare Bedürfnisse in personalen Nahbeziehungen, wie eben auch die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in. In der Orientierung an Heterogenität der Schüler*innen (4.2.1) und bei den typischen Grundhaltungen *Fokus auf Schüler*innenperspektive* und *Fokus auf Schüler*innen mit spezifischem Status* lassen sich vermehrt Interviewpassagen finden, die auf eine Nahbeziehung zu den Schüler*innen hindeuten. Zum Beispiel wird von einem Dilemma zwischen curricularen Vorgaben und dem, was Schüler*innen leistungsmäßig mitbringen sollten, gesprochen. Hierbei findet ein Perspektivenwechsel statt, der die Sicht der Schülerin*des Schülers beschreibt. Dabei werden auf Emotionen und Sozialität eingegangen und Handlungsmöglichkeiten eröffnet, die auf Fürsorge und Liebe seitens der Lehrpersonen hindeuten.

Respekt wird nach Honneth (1994) in Zusammenhang mit der Würde jedes Menschen verstanden. Diesbezüglich kann aus dem Datenmaterial keine Interpretation erfolgen.

Als dritte Form der Anerkennung werden nach Honneth (1994) Wertschätzung und Solidarität genannt, durch die sich das Selbstwertgefühl einer Person entwickeln kann. Für eine Interpretation zu dieser Form der Anerkennung wäre die Perspektive der Schüler*innen notwendig, da schlussendlich die Einschätzung des Verhaltens der Lehrpersonen gegenüber den Schüler*innen aus der Perspektive der Schüler*innen fehlt. Exemplarisch kann das Beispiel von 3F in Bezug auf den Zuteilungsprozess der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf herangezogen werden, indem 3F explizit davon spricht, dass die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu einer Gruppenarbeit „nichts beitragen können“. Im Zuge der ausführlicheren Beschreibung, die sich auf der Seite 101 befindet, wird des Weiteren ein „An-sich-Reißen“ von Führungspositionen innerhalb der Gruppe beschrieben, die 3F als „Die [gemeint sind die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf] sind allein komplett überfordert“ abwertet. Im Rahmen dieser Passagen kommt eher eine abwertende als eine wertschätzende Haltung zum Ausdruck, wobei diesbezüglich nochmals darauf hingewiesen werden muss, dass die Interaktion in der Klasse sich anders gestaltet haben kann, als im Interview beschrieben wurde. Im Rahmen der Studie von Prengel (2019, 6), die sich mit den Fragen „Kann pädagogisches Handeln der geschlechtlichen, kulturellen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden? Wie kann Pädagogik dabei das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen?“ auseinandersetzte, wurden dabei als Ergebnis 17 Thesen formuliert, die sich dem Ziel verpflichteten, „für alle Schüler*innen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik den gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten“ (Prengel 2019, 193f.). In diesen Thesen sind die bereits dargelegten drei Dimensionen der Anerkennung nach Honneth (1994) berücksichtigt beziehungsweise für den pädagogischen Kontext modifiziert worden. Das in der Pädagogik der Vielfalt von Prengel (2019) angelegte ethische Fundament für alle Zielgruppen, pädagogischen Arbeitsfelder und alle pädagogischen Professionen wurde durch das Manifest der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (Prengel, Heinzl, Reitz & Winklhofer 2017) weiter entfaltet und dient zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen und zur Stärkung der Demokratisierung im Bildungswesen. Dabei wurden zehn Leitlinien formuliert, die kurz dargestellt werden sollen, da sie Postulate für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen beinhalten und somit normativ festlegen, wie eine pädagogische Beziehung gestaltet werden kann, und damit auch an die

zuvor schon dargestellte Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die inklusive Perspektive anschließen.

„Was ethisch begründet ist	Was ethisch unzulässig ist
<p>1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.</p> <p>2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.</p> <p>3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.</p> <p>4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.</p> <p>5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.</p> <p>6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.</p>	<p>7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.</p> <p>8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.</p> <p>9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.</p> <p>10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.“ (Pregel, Heinzl, Reitz & Winklhofer 2017, 4)</p>

Tabelle 10: Leitlinien der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (Pregel, Heinzl, Reitz & Winklhofer 2017, 4)

In Verbindung mit dem Artikel 5 der UN-Behindertenrechtskonvention, dem Gebot zur Förderung der Gleichberechtigung und zur Forderung, Diskriminierung zu beseitigen, wurde das Bereitstellen von angemessenen Vorkehrungen in diesem Zusammenhang erwähnt. Dabei wurde Bezug genommen auf Schüler*innen mit Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten, bei denen der Begriff der Chancengerechtigkeit nach Reich (2016) eingeführt wurde. Der Begriff bezeichnet „gesellschaftliche Praktiken, Routinen und Institutionen, die vor dem Hintergrund

einer demokratischen gesellschaftlichen Orientierung einen gerechten, d. h. möglichst gleichen Zugang zu Ressourcen, Leistungen, Positionen oder Güter auch bei unterschiedlichen Ausgangssituationen einzelner Gesellschaftsmitglieder zu ermöglichen“ (Reich 2016, 31). Dabei stellt Reich (2016) den aktiven Einsatz in den Vordergrund, um Chancengerechtigkeit herzustellen. In diesem Zusammenhang wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern dieser von Reich geforderte aktive Einsatz zur Herstellung der Chancengerechtigkeit im schulischen Alltag gestaltet wird.

Im Rahmen der Darstellung der Orientierung an Ursachenzuschreibung (4.2.3) kann auf die typische Grundhaltung, das *soziale Umfeld* für die Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten verantwortlich zu machen, verwiesen werden. Von den Lehrpersonen werden in diesem Zusammenhang Bezüge zur frühkindlichen Sprachentwicklung, zur (vor-) schulischen Entwicklung und zur „Lernbehinderung“ hergestellt. Die entstehenden Defizite, die sich nach Meinung der Lehrpersonen aus dem sozialen Umfeld der Schüler*innen ergeben, werden als so gravierend beschrieben, dass sie kaum aufgeholt werden können. Aus der Sicht der Lehrpersonen stellt es sich trotz der Erkenntnis, dass es sich um Schüler*innen aus völlig verschiedenen sozialen Milieus handelt, so dar: Es gebe zwar Handlungsmöglichkeiten wie den Besuch spezifischer Förderkurse mit Sprachförderung am Schulstandort, jedoch reichen diese Maßnahmen oftmals nicht aus, um die beschriebenen Defizite zu beheben oder zu kompensieren. In Zusammenhang mit den Förderkursen wird eine Differenz eröffnet zwischen jenen Kursen, die an der Schule und jenen, die außerschulisch stattfinden. Im Rahmen der Handlungsmöglichkeiten wurde in Zusammenhang mit den Förderkursen (4.3.3) die typische Grundhaltung einer *Abgrenzung von Einzelbetreuungen*, die eben zumeist außerschulisch oder in Form von Förderung durch Personen aus dem sozialen Umfeld stattfinden, beschrieben. Das bedeutet, dass jene Schüler*innen, die eine solche Förderung erhalten, aus der Sicht der Lehrpersonen eher durch diese Einzelbetreuung diese „fehlenden Entwicklungen“ aufholen können. Das bedeutet jedoch auch, dass das soziale Umfeld, welches diese Einzelförderung aufbringen kann, maßgeblich dafür verantwortlich gemacht wird, dass Schüler*innen Zugang auch zu weiterführender tertiärer Bildung bekommen. In diesem Zusammenhang kann auf das in 2.3.4.1 *Schulpraktische Annäherung an den Begriff* beschriebene „pädagogische Versagen“ verwiesen werden. Dieses Versagen wurde anhand der Ursachen, die im „Erlass II: Richtlinien zum Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwäche (LRS) im schulischen Kontext der AHS“ (vgl.

Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014) genannt wurden, dargestellt. Dabei werden nicht adäquate Lernbedingungen und Schullaufbahn, mangelndes Lernmanagement, psychologische Probleme und eine neurotische Lernhemmung als Ursachen beschrieben. In Verbindung mit nicht adäquaten Lernbedingungen und möglichem mangelndem Lernmanagement könnte die Schlussfolgerung anhand der bisherigen Darstellung gezogen werden, dass die Schulform AHS diese Lernbedingungen nicht in dem Maße gestalten kann, die im Rahmen der Forderung zur Herstellung der Chancengerechtigkeit erforderlich wäre.

In Zusammenhang mit dem von Reich (2016) geforderten aktiven Einsatz zur Erreichung der Chancengerechtigkeit kann auf den Rechtschreibunterricht verwiesen werden. In Kapitel 5.1 *Ergebnisse in Bezug auf Forschungsfragen und wissenschaftliche/theoretische Erkenntnisse* wurde auf Steinig & Betzel (2014) in Verbindung mit den veränderten Rechtschreibkompetenzen der Schüler*innen verwiesen. Dabei wurde in Verbindung mit der deutlichen Zunahme von Rechtschreibfehlern seitens der Autoren angeführt, dass angenommen wird, dass für die Rechtschreibung im Unterricht zunehmend weniger Zeit zur Verfügung steht. Es wird Bezug auf die sogenannte kognitive Wende in den 1980er Jahren genommen, in der sich der Anteil der expliziten Rechtschreibarbeit verringert und die eigene aktive Regelbildungsfähigkeit der Schüler*innen durch den Umgang mit Schrift zur korrekten Rechtschreibung führen sollte. Daher wird angenommen, dass diese Regelbildungsfähigkeit nur bei jenen Schüler*innen gelingt, die durch ihre schriftsprachlich geprägte Sozialisation einen geringer werdenden Anteil expliziter Rechtschreibarbeit durch „innere Regelbildung“ kompensieren können. Für weniger privilegierte Gruppen führt dieser höhere Anspruch an die Rechtschreibleistung eher zu einer Erhöhung der Verunsicherung, wodurch der Abstand zu den „erfolgreichen Lerner*innen“ zunehmend größer wird. Diese Schüler*innen würden nach Steinig und Betzel (vgl. 2014, 369) von einer verstärkten expliziten Erarbeitung rechtschriftlicher Phänomene in besonderer Weise profitieren. In Zusammenhang mit den Ergebnissen kann festgehalten werden, dass bei Lehrpersonen, die sequenziell eine *Klassifikation der Schüler*innen* als typische Grundhaltung einnehmen, eher die Er- beziehungsweise Bearbeitung der Rechtschreibung in Form von Kapiteln in den Deutschbüchern und somit explizit für alle Schüler*innen erfolgt. Jedoch bleibt in diesem Zusammenhang fraglich, wie Schüler*innen diese Er- und Bearbeitungen der Rechtschreibung für sich verstehen. Bei Lehrpersonen, die sich sequenziell der typischen Grundhaltung *Fokus auf die Schüler*innenperspektive* annehmen, werden Möglichkeiten im Unterricht geboten, die eine explizite Erarbeitung bei jeder einzelnen Schülerin,

bei jedem einzelnen Schüler ermöglichen. So werden das Kategorisieren von Fehlern und damit verbundene individualisierte Übungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel die Verbesserung einer Kategorie im gesamten Text, angeboten. Es werden auch Versuche zur individualisierten Rückmeldung erwähnt. Wenn die bisherige Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf den von Reich (2016) geforderten aktiven Einsatz zur Erreichung der Chancengerechtigkeit betrachtet wird, so kann dieser aktive Einsatz eher in der Beschreibung der typischen Grundhaltung *Fokus auf die Schüler*innenperspektive* insofern interpretiert werden, da vor allem in dieser Grundhaltung eine Individualisierung erfolgt.

In Zusammenhang mit der sozialen Ungleichheit kann auf die Agenda 2030 verwiesen werden, die eine Reduzierung von Ungleichheit insbesondere in Kombination mit inklusiver Bildung als Schwerpunkt setzt (vgl. Biewer, Proyer & Kremsner 2019, 65). Das bedeutet, dass die Thematik auch in zukünftigen Debatten zur Bildung eine zunehmende Rolle einnehmen wird und daher zu diesem Zeitpunkt fraglich bleibt, wie sich Schule in zukünftiger Weise damit auseinandersetzt.

Im Rahmen des Sammelbandes „Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe“ (Biewer, Böhm, Schütz 2015), der in Zusammenhang mit einer gleichnamigen Ringvorlesung im Wintersemester 2015/16 an der Universität Wien entstanden ist, werden ungelöste Problemlagen eröffnet und zum Nachdenken über die zahlreichen Herausforderungen im Kontext Inklusiver Schule angeregt. Vier Jahre später präsentieren sich aus dem Datenmaterial immer noch Herausforderungen, die es zu lösen gilt, aber auch schon Schritte der Veränderungen hin zu einer Inklusiven Schule (vgl. Biewer, Böhm, Schütz 2015, 7). Als Ergebnis dieser Arbeit kann der Handlungsrahmen von Lehrpersonen herangezogen werden, um auch in der Praxis kritisch über die Umsetzung der bildungspolitischen Forderung nach Inklusion zu reflektieren. Hier sei auf die *kommunikative Validierung* (3.4.5) verwiesen, die hier auch als Anlass zum Nachdenken der Lehrpersonen einen wesentlichen Beitrag leistete.

Kapitel 6 – Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Die Agenda 2030 verweist auf die Reduzierung von Ungleichheit insbesondere in Kombination mit inklusiver Bildung als Schwerpunkt (vgl. Biewer, Proyer & Kremsner 2019, 65). Im Rahmen der *Ergebnisdarstellung* (siehe 4. Kapitel) und der *Interpretation und Kontextualisierung der Ergebnisse* (siehe 5. Kapitel) kann in Zusammenhang mit der Schulform AHS diesbezüglich zusammengefasst festgehalten werden:

Bildungspolitische Forderungen	Ergebnisse
<p>Bildungsgerechtigkeit</p>	<p>Die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit wird am ehesten von jenen Lehrpersonen umgesetzt, die als typische Grundhaltung den Fokus auf die Schüler*innenperspektive bei der Orientierung an Heterogenität der Schüler*innen (4.2.1) legen. Sie leiten von dieser Grundhaltung Handlungsmöglichkeiten ab, die eine Individualisierung vorsehen. So wird unter anderem eine <i>Differenzierung</i> im Unterricht (4.3.2) umgesetzt und auf weitere Förderung im Rahmen von Förderkursen verwiesen.</p> <p>Im Gegensatz dazu findet vorwiegend eine <i>Homogenisierung</i> bei jenen Lehrpersonen im Unterricht (4.3.2) statt, die die typische Grundhaltung <i>Klassifikation der Schüler*innen</i> einnehmen. Auch diese Lehrkräfte verweisen auf die Förderkurse am Schulstandort, jedoch mit dem Zweck, dass diese die Schwierigkeiten der Schüler*innen kompensieren sollen und der Unterricht für alle Schüler*innen gleichermaßen gestaltet wird.</p>
<p>Forderung nach dem Ausgleich zwischen der institutionalisierten Ordnung des Bildungswesens mit den verbundenen Selektionsmechanismen und dem Modus der Verteilung in Zusammenhang mit Bildungsgerechtigkeit.</p>	<p>Dabei kann in Verbindung mit der typischen Grundhaltung <i>Fokus auf Schüler*innen mit spezifischem Status</i> festgehalten werden, dass die interviewten sonderpädagogischen Lehrpersonen diese Selektionsmechanismen bei Schüler*innen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, eher unterstützen.</p>
<p>Forderung, dass „Menschen mit Behinderungen ohne Dis-</p>	<p>Im Rahmen des Samplings stellte sich heraus, dass sich die Anzahl der AHS mit Integrationsklassen als sehr gering – nämlich fünf Schulen – erwies und dass davon</p>

<p>kriminierung und gleichberechtigt mit anderen einen Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung [...] haben.“ (BMASGK 2016, 21)</p>	<p>drei der vier Schulen eine Integrationsklasse über vier Jahre für die Unterstufe führten. Allgemein kann daher festgehalten werden, dass es nur eingeschränkt Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung im Wiener Raum gibt. Es finden eher Exklusionsprozesse am Übergang zur Oberstufe der höheren Schule statt.</p>
<p>Forderung nach Partizipation</p>	<p>Alle gesetzten didaktischen Vorgehensweisen werden zumeist von den Lehrpersonen initiiert, sodass die Schlussfolgerung gezogen werden kann, dass in der AHS die Forderung nach Partizipation im Sinne einer aktiven Beteiligung besonders in Bezug auf Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht für alle Schüler*innen in Zusammenhang mit dem Datenmaterial wenig im Vordergrund des Unterrichts stand. Daher kann die Forderung danach als umsetzungsbedürftig betrachtet werden.</p>
<p>Forderung nach Selbstbestimmung, die sich auf die Kontrolle des eigenen Lebens und auf die Wahl akzeptabler Möglichkeiten bezog.</p>	<p>Im Datenmaterial dokumentiert sich eine veränderte Haltung von den Lehrpersonen in der Form, dass über einen zeitlichen Verlauf nicht mehr die Darbietung der Lehrperson im Vordergrund steht, sondern das Handeln der Schüler*innen. Zumindest in der Orientierung kann dadurch eine gewisse Autonomie durch diese veränderte Grundhaltung interpretiert werden.</p>
<p>Forderung nach einem Paradigmenwechsel von einem medizinischen Denken im Sinne eines Krankheitsbildes hin auf eine ökosystemische Sichtweise, die die soziale Bedingtheit miteinbezieht.</p>	<p>Dieser Paradigmenwechsel dürfte anscheinend noch nicht zur Gänze Eingang in die Sichtweisen von Lehrpersonen gefunden haben, da oftmals die Defizite der Schüler*innen aus der Perspektive der Lehrpersonen im Vordergrund stehen.</p>
<p>Forderung nach inklusiven Klassen im Sinne des Stufenmodells nach Bürli (1997), Sander (2008) und Hinz (2004).</p>	<p>In den Integrationsklassen steht die Eingliederung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vordergrund. Dabei versteht sich die sonderpädagogische Lehrperson als Unterstützung, die sowohl für die Umsetzung des Unterrichts der zugewiesenen Schüler*innen als auch für den Prozess der sozialen Integration zuständig ist. Im Rahmen des Datenmaterials dokumentiert sich eine Differenz zwischen den sogenannten</p>

	Regelschüler*innen und den sogenannten Integrationskindern, sodass die Forderung nach inklusiven Klassen im Sinne des Stufenmodells als nicht umgesetzt gesehen werden kann.
Forderung nach Chancengerechtigkeit	Aus der Sicht der Lehrpersonen stellt es sich trotz der Erkenntnis, dass es sich um Schüler*innen aus völlig verschiedenen sozialen Milieus handelt, so dar, dass es zwar Handlungsmöglichkeiten wie zum Beispiel den Besuch spezifischer Förderkurse mit Sprachförderung am Schulstandort gibt, jedoch reichen diese Maßnahmen oftmals nicht aus, um die aus der Sicht der Lehrpersonen beschriebenen Defizite zu beheben oder zu kompensieren. In Zusammenhang mit den Förderkursen wird eine Differenz eröffnet zwischen jenen, die an der Schule und jenen, die außerschulisch stattfinden. Dabei eröffnet sich der Zusammenhang, dass das soziale Umfeld, welches Einzelförderung aufbringen kann, maßgeblich dafür verantwortlich gemacht wird, dass Schüler*innen Zugang auch zu weiterführender tertiärer Bildung bekommen. Daraus leitet sich die Schlussfolgerung ab, dass die Schulform AHS die erforderlichen Lernbedingungen nicht in dem Maße gestalten kann, die im Rahmen der Forderung zur Herstellung der Chancengerechtigkeit erforderlich wäre.

Tabelle 11: Übersicht der bildungspolitischen Forderungen in Zusammenhang mit den Ergebnissen der Dissertation

Aus der Übersicht zeichnet sich ein konkreter Handlungsbedarf ab, der im Rahmen der Agenda 2030 zunehmend in den Vordergrund rücken kann. In diesem Zusammenhang kann auf den Abschlussbericht der „EU High Level Group of Experts on Literacy“ (2012) verwiesen werden, in dem explizite Interventionsmöglichkeiten zur Verbesserung der Lese-/Schreibkompetenzen beschrieben und gefordert werden.

Im Rahmen des Vorworts wurde eingangs die als bedeutsam beschriebene Rolle der Lehrpersonen, die sich auch in der Gestaltung des Forschungsdesigns widerspiegelte, ins Zentrum gerückt. Aufgrund der bisherigen Forschungen, die es in diesem Zusammenhang gibt, wurde bewusst ein qualitatives Design gewählt, in dem offene Forschungsfragen bearbeitet wurden, sodass die Teilnehmer*innen in Form von narrativ fundierten Interviews die Datenerhebung

durch ihre Erzählungen, Beschreibungen und so weiter beeinflussten. Aufgrund dieser Vorgangsweise sollte ein neuartiger Zugang zu dieser Thematik eröffnet werden und dadurch andere/neue Erkenntnisse an die Scientific Community, aber auch an die Lehrpersonen selbst im Sinne einer *kommunikativen Validierung* (siehe Kapitel 3.4.5), zurückgespielt werden.

Dabei stand die Frage nach möglichen Interdependenzen oder Differenzen zum pädagogischen Diskurs der Lehrpersonen im Vordergrund. Die Ausführung dieser Frage wurde im Kapitel 5.1 *Ergebnisse in Bezug auf Forschungsfragen und wissenschaftliche und/oder theoretische Erkenntnisse* eingehend beschrieben. Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit lag darin, unterschiedliche Perspektiven von unterschiedlich ausgebildeten Lehrpersonen in der Datenerhebung zu erheben, auszuwerten und damit verbunden die Frage zu beantworten, wie diese Ressourcen von drei Lehrkräften (Lehrkraft für das Fach Deutsch, die sonderpädagogische Lehrkraft und die Förderlehrkraft) in Bezug auf Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und der Forderung nach „Bildung für alle“ genutzt werden. Im Rahmen der Ergebnisse konnte einerseits auf kooperative Verhältnisse, andererseits auf weitere Ressourcen wie zum Beispiel Assistenzen verwiesen werden.

In Zusammenhang mit den unterschiedlichen Perspektiven fokussierte die Studie jedoch nicht auf unterschiedliche Meinungen oder Einstellungen, sondern leitete über auf die Ebene der Handlungspraxis und der zugrunde liegenden handlungsleitenden Orientierungen und daraus abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten (siehe Abbildung 19: *Gesamtdarstellung des Handlungsrahmens der interviewten Lehrpersonen mit Querverweisen*). Die Ergebnisse der Auswertung gaben Aufschlüsse, wie die bildungspolitischen Forderungen für eine „Bildung für alle“ bei Schüler*innen, die Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten haben, entsprochen wurde. Der Fokus wurde auf Bildungs- und Chancengerechtigkeit, Gleichberechtigung, Selbstbestimmung und Anerkennung gelegt.

In Verbindung mit den zuvor erörterten Fragestellungen leistet die entwickelte Theorie über den Handlungsrahmen einen Beitrag, wobei nun auf die Einschränkungen der Forschung eingegangen wird.

Der Handlungsrahmen wurde auf Lehrpersonen in der Allgemeinbildenden Höheren Schule beschränkt. Aufgrund der fehlenden Bereitschaft der Lehrpersonen, Gruppendiskussionen durchzuführen, beschränkt sich die Datenauswertung auf Einzelinterviews. Daher empfiehlt

es sich für weiterführende Studien, auch den Handlungsrahmen von Schüler*innen, dem familiären Umfeld und vielleicht auch der Schulleitung zu erheben, um die Theorie zu erweitern. Des Weiteren wären Einzelinterviews in Verbindung mit Gruppendiskussionen eine wichtige Ergänzung des Datenmaterials. Durch diese Herangehensweise wäre eine Multiperspektive möglich, die den Handlungsrahmen der beteiligten Personen mit den verbundenen Differenzen und Interdependenzen darstellt. Überdies wäre es auch möglich, Lehrpersonen von anderen Schultypen, wie zum Beispiel der Neuen Mittelschule, ins Sampling miteinzubeziehen.

Der dargestellte Handlungsrahmen mit den theoretischen Erörterungen stellt eine Grundlage für weitere Untersuchungen im Forschungsfeld Schule und Unterricht dar.

Literatur

Aigner, M.-T. (2008). Leseverhalten, Lesetestung & Leseförderung in Österreich und Finnland. Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Titels Magistra der Philosophie für das Lehramt Deutsch, Psychologie/Philosophie.

Alexander-Passe, N. (2018). Should ‚developmental dyslexia‘ be understood as a disability or a difference? *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*. Vol. 5 (2), 247-271.

Anderson, R. (2009). ‚They’re telling me what I already know instead of what I don’t know‘: dyslexic pupils’ experiences of withdrawal tuition during the later primary years. *Support for Learning*, Volume 24, Number 2, 55-61.

Angermaier, M. (1970). *Legasthenie – Verursachungsmomente einer Lernstörung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Angermeier, M. (1974). Über die Nützlichkeit der „Erfindung“ der Legasthenie. *Bildung und Erziehung*, 27, 300-306.

Armstrong, D., Humphrey, N. (2008). Reactions to a diagnosis of dyslexia among students entering further education: development of the ‚resistance-accomodation‘ model. *British Journal of Special Education*, Volume 36, Number 2, 95-102.

Balhorn, H., Brügelmann, H. (1995). *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*. Bodensee: Libelle.

Balhorn, H., Vieluf, U. (1995). Themen und korrekturen machen keine autoren. Überlegungen nach der durchsicht von tausend schüleraufsätzen. In Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*. Bodensee: Libelle, 245-250.

Barbiero, C., Montico, M., Lonciari, I., Monasta, L., Roberta P., et al. (2019). The lost children: The under diagnosis of dyslexia in Italy. A cross-sectional national study. PLoS ONE 14(1), 1-12.

Beaton, A. (2004). Dyslexia, reading, and the brain – a sourcebook of psychological and biological research. New York: Psychology Press.

Begemann, E. (1996). Zum Begriff und Phänomen Lernen. Vom Lehren zum Selbstlernen. In Eberwein, H. (Hg.), Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim, Basel: Beltz, 259-278.

Benkman, R. (2007). Das interaktionstheoretische Paradigma. In Walter, J., Wember, F. B. (Hg.), Handbuch Sonderpädagogik Band 2. Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen: Verlag Hogrefe, 81-92.

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

Biewer, G., Böhm, E. T., Schütz, S. (2015). Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Biewer, G. (2017). Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Biewer, G., Proyer, M., Kreamsner, G. (2019). Inklusive Schule und Vielfalt. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

BMB (2016). Evidenzbasierte LRS-Förderung. Wien: Bundesministerium für Bildung. http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/evidenzbas_LRS.pdf (Zugriff am 09.02.2020).

BMBWF (2014). Lehrplan der AHS -- allgemeiner Teil. Wien: Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?61ebzh (Zugriff am 07.12.2019).

BMBWF (2014). Lehrplan der AHS – Unterrichtsfach Deutsch. Wien: Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?61ebzn (Zugriff am 07.12.2019).

Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 7. Jg. Beiheft 4, 65-83.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (Hg.), Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag, 9-32.

Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (Hg.), Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag, 241-270.

Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Stuttgart: UTB GmbH.

Bradl, Ch. (2002). Selbstbestimmung und Assistenz für Menschen mit geistiger Behinderung. Geistige Behinderung 2002/4, 289-293.

Bräu, K.; Schlickum, Ch. (2015). Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Brunner, J. (1991). Individualisierung und Differenzierung: Versuch einer terminologischen Klärung. Schweizer Schule, Heft 12, Band 78, 14-22.

Bühler-Niederberger, D. (1991). Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung. Opladen: Leske + Budrich.

Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK) (2016): UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll. BMASGK: Wien.

Bundesrecht Österreich: Gesamte Rechtsvorschrift für Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie Fakultativprotokoll, Fassung vom 27.01.2020, BGBl. III Nr. 155/2008

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006062> (Zugriff am 27.01.2020).

Bürli, A (1997). Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum. Fernuniversität Hagen.

Corvacho Del Toro, I. M. (2013). Fachwissen von Grundschullehrkräften. Effekt auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern. Bamberg: University of Bamberg Press.

Daum, O. (2003). Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten – Perspektiven konstruktivistischen Denkens. In Balgo, R., Werning, R. (Hg.), Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund: Borgmann Verlag, 255-276.

Dausien, B. (2019). "Doing reflexivity": Interpretations- und Forschungswerkstätten. Überlegungen und Fragen (nicht nur) aus der Perspektive von "Anfänger*innen" in der Biographieforschung. In Jost, G., Haas, M. (Hg.), Handbuch zur soziologischen Biographieforschung. Grundlagen für die methodische Praxis. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Dederich, M. (2016). Bildungsgerechtigkeit. In Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (Hg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 92-95.

Dehn, M., Payrhuber, F.-J., Schulz, G., Spinner, K. H. (1999). Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In Franzmann, B., Hasemann, K., Löffler, D., Schön, E. (Hg.), Handbuch Lesen. München: K. G. Saur, 568-637.

Degelsegger, D. (2005). Der Einfluss von differenzierenden Maßnahmen im Unterricht auf die Lese- und Rechtschreibentwicklung von Schülern – Eine Untersuchung zur Effektivität von Fördermaßnahmen für lese- und rechtschreibschwache Schüler in Wien. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades rer. nat. an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien.

Dummer, L. (1977). Die Diagnose Legasthenie in der Schulklasse. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Ehlert, A., Schroeders, U., Fritz-Stratmann, A. (2012). Kritik am Diskrepanzkriterium der Diagnostik von Legasthenie und Dyskalkulie. Lernen und Lernstörungen, 1 (3), 169-184.

European Dyslexia Association (2019). About Dyslexia.

<https://www.eda-info.eu/news/Dyslexia-and-Employment-european-law.html> (Zugriff am 12.01.2020).

EU High Level Group of Experts on Literacy (2012). Final Report. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Fasching, H. (2017) Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In Fasching, H., Geppert, C., Markarova, E. (Hg.), Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 17-28.

Felder, F. (2016). Anerkennung. In Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (Hg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 96-101.

Feuser, G. (1995): Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Feyerer, E. (2003). Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Nr. 1/2003; Graz: Reha Druck, 38-52.

Fischer, U. (2009). Bindungstheoretische Impulse für eine inklusive Pädagogik - Ansätze zur Kompetenz- und Autonomieentwicklung in der heilpädagogischen Arbeit. Vortrag der Katholischen Hochschule Berlin. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/150/150> (Zugriff am 27.01.2020).

Flick, U. (2013). Konstruktivismus. In Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 10. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag, 150-163.

Francis, D. J., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Lyon, G. R., Shaywitz, B. A., Shawith, S. E. (2005). Psychometric approaches to the identification of LD: IQ and achievement scores are not sufficient. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 98-108.

Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Development Dyslexia. In Patterson, K.E., Marshall, J.C., Coltherat, M. (Hg.), *Surface dyslexia*. New York: Hillsdale, 301-330.

Fröhler, H. (2008). Texte verfassen – Texte beurteilen. Eine zeitgemäße Didaktik des Schreibens für die Schulstufen 2 bis 9. Wien: HF-Verlag.

Froschauer, U., Lueger, M. (2019). *Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. 2. aktual. u. erw. Auflage. Stuttgart: UTB GmbH.

Fröschl, M. (2001). Teilleistungsschwächen neu betrachtet. Die Möglichkeiten einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40 (3), 266-275.

Gergen, K. J. (2002). Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart: Kohlhammer.

Gerlach, D. (2015). Inklusion statt LRS-Förderung? Ansätze und Gelingensbedingungen einer inklusiven Schriftsprachförderung. In Blömer, D., Lichtblau, M., Jüttner, A.-K., Koch, K., Krüger, M., Werning, R. (Hg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer Verlag, 237-242.

Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Gorecki, B. & Landerl, K. (2015). Phonologische Bewusstheit. Ist die phonologische Bewusstheit ein Prädiktor für die Leseleistung? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 139-146.

Goswami, U. (2015). Dyslexia, Development. In Wright, J. (Hg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. New York: Elsevier, 727-730.

Grissemann, H., Kobi, E. E. (1977). Zur Anti-Legasthenie-Bewegung. Sprach-, sozial- und neuropsychologische Hinweise zu neuen Ansätzen der Prävention, der Diagnostik und der Therapie der Lese- und Rechtschreibschwäche. Gemeinsames Referat an der Legasthenietaugung vom 6./7. Oktober 1977 in Brugg-Windisch. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Hans Huber.

Grisseemann, H. (1996). Von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb. Therapeutische und sprachdidaktische Konsequenzen eines gewandelten psychologischen und sonderpädagogischen Konzepts. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

Hasselhorn, M., Mähler, C., Grube, D. (2008). Lernstörungen in Teilleistungsbereichen. In Oerter, R., Montada, L. (Hg.) Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim: BeltzPVU, 769-778.

Hennies, J., Ritter, M. (2014). Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In Schnell, I, Sander, A. (Hg.), Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 41-74.

Hinzke, J.-H. (2018). Lehrerkrisen im Berufsalltag: Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Wiesbaden: Springer VS.

Hippmann, K., Jambor-Fahlen, S. & Becker-Mrotzek, M. (2019). Der Einfluss familiärer Hintergrundvariablen auf die Leseleistung von Grundschulkindern im Anfangsunterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22, 51-73.

Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 32, S. 339-372.

Hofmann, R. (2016). Rechtschreiben lernen leichter gemacht. In Hofmann, R., Kalmár, M. (Hg), L-R-S: Lesen-Rechnen-Schreiben. Ein Handbuch. Wien: Lernen mit Pfiff, 151-156.

Hofmann, R. (2017). Lese- und Schreiblernmethoden kritisch betrachtet. In Paier, A. (Hg.), Lebensmittel Sprache. Spezifische Sprach-, Kommunikations- und Interaktionsförderung im Spannungsfeld Interdisziplinarität. Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (ÖGS), 163-172.

Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2004). Context: Working it up, down, and across. In Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (Hg.), *Qualitative research practice*. London: Sage, 297-311.

Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2008). *Handbook of Constructionist Research*. New York, London: The Guilford Press.

Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hornscheidt, L. (2012). *feministische w_orte: Ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Hughes, B., Paterson, K. (2010). The Social Model of Disability and the Disappearing Body: Towards a sociology of impairment. *Disability of Society* 12 (3), 325-340.

Johnson, M. (2008). Dyslexia-friendly schools – policy and practice. In Gavin, R., Fawcett, A. J. (Hg.), *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice*. London & Philadelphia: Whurr Publishers.

Juna, J., Sretenovic, K. (1993). *Legasthenie – gibt's die?* Wien: Jugend & Volk.

Liegl, B., Wladasch, K. (2019). *Nicht-Diskriminierung in Bezug auf Legasthenie und Dyskalkulie. Angemessene Vorkehrungen bei Leistungsbewertung bzw. -beurteilung – wie kann ein effektiver Nachteilsausgleich gewährleistet werden?* Wien: Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte, Forschungsverein.

Kalmár, M. (2016). Abriss (einiger) möglicher Ursachen für kindliche Beeinträchtigungen des Schriftspracherwerbs und -gebrauchs. In Hofmann, R., Kalmár, M. (Hg), *L-R-S: Lesen-Rechnen-Schreiben. Ein Handbuch*. Wien: Lernen mit Pfiff, 13-18.

Killus, D. (2012). Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule: Erfahrungen, Erwartungen und Enttäuschungen. In Killus, D., Tillmann, K.-J. (Hg.), Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann, 49-68.

Killus, D., Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. Zeitschrift für Bildungsforschung 6, 151-168.

Kitzler, P. (2001). Einfluss qualitativer Merkmale schulischer Fördermaßnahmen auf die Entwicklung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwäche. Eine Untersuchung zur Effektivität schulischer Förderung für lese- und rechtschreibschwache Kinder in Wien und Niederösterreich. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Naturwissenschaften an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Universität Wien.

Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B., Schabmann, A. (1993). Lesen und Schreiben - Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchung über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Bern: Huber.

Klicpera, C., Humer, R., Lugmayer, A., Gasteiger-Klicpera, B. (1993). Vorhersage von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu Beginn der 1. Klasse: Frühzeitige Differenzierung unterschiedlicher Verlaufsformen. Frühförderung Interdisziplinär 12, 176-185.

Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München: UTB GmbH.

Kobi, E. (1997). Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In Eberwein, H. (Hrsg.), Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz, 71-79.

Krollner, B., Krollner, D. (2019). ICD Code 2019. Hamburg. <https://www.icd-code.de/icd/code/F81.1.html> (Zugriff am: 22.10.2019).

Kruse, G. (2010). Das Lesen trainieren. Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung. In Bertschi-Kaufmann, A. (Hg.), Lesekompetenzen, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 3. Auflage. Hannover: Kallmeyer Verlag, 176-188.

Lackner, S. (1994). Der Leistungsverlauf im Lesen und Rechtschreiben in der zweiten Klasse Volksschule, unter Berücksichtigung des Legasthenieförderkurseinflusses. Diplomarbeit aus dem Hauptfach Psychologie zur Erlangung des Magisters der Naturwissenschaft an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.

Lamnek, S., Krell, C. (2016). Qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Landerl, K., Haller, B. (Hg.) (2018). Der schulische Umgang mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche. Eine Handreichung. Wien: Bundesministerium für Bildung.

Landerl, K., Linortner, R., Wimmer, H. (1992). Phonologische Bewusstheit als Prädiktor für Lese- und Rechtschreibfertigkeiten in der Grundschule. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8, 153-164.

Lehrl, S., Ebert, S., Roßbach, H.-G., Weinert, S. (2012). Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter. Zeitschrift für Familienforschung, 24. Jahrgang, Heft 2, 115-133.

Leonhard, T., Kosinár, J., Reintjes, C. (Hg.) (2018). Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Ligges, C. (2007). Die Bedeutung der Phonologie für die Lese-Rechtschreibstörung. In Schulte-Körner, G. (Hg.), *Legasthenie und Dyskalkulie. Aktuelle Entwicklungen in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler, 237-246.

Linder, M. (1951). Über Legasthenie (spezielle Leseschwäche). *Zeitschrift für Kinderpsychiatrie*, 17, 97-143.

Lindmeier, C. (2019). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätswussten Pädagogik*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Mähler, C., Grube, D. (2018). Lernstörungen. In Schneider, W., Lindenberger, U. (Hg.) *Entwicklungspsychologie*. 8. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Verlag, 623-636.

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlagsgruppe.

McElvany, N., Schneider, C. (2009). Förderung von Lesekompetenz. In Lenhard, W., Schneider, W. (Hg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*. Göttingen: Hofgreffe, 151-184.

McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 36 (4), 363-381.

Meixner, J., Müller, K. (2004). Konstruktivismus in der Praxis: Pädagogik der Erwachsenenbildung. In Von Ameln, F. (Hg.), *Konstruktivismus. Die Grundlagen systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Metz, U., Marx, P., Weber, J., Schneider, W. (2003). Overachievement im Lesen und Rechtschreiben: Folgerungen für die Diskrepanzdefinition der Legasthenie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (3), 127-134.

Miles-Paul, O. (2006). Selbstbestimmung behinderter Menschen. Eine Grundlage der Disability Studies. In Hermes, G., Rohrman, E. (Hg.), *Nicht über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung*.

Mollenhauer, K. (1968). Erziehungswirklichkeit. In Dahmer, I., Klafki, W. (Hg.), *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weninger*. Weinheim und Berlin, 223-230.

Moschner, B. (2008). Lern- und Leistungsförderung im Unterricht. In Schweer, M. K. W. (Hg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 327-341.

Müller, R. (1977). Geht es uns um Legasthenie oder um das lese- und rechtschreibschwache Kind? In Schwartz, E. (Hg.), *"Legasthenie" oder Lesestörungen? Pro und Contra*. Frankfurt: 239-261.

Niedermann, A., Sassenroth, M. (2017). *Lesestufen: Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung*. Hamburg: Persen Verlag.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Schreiner, C. (2018). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.

Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (2017). Ethische Grundsätze für die bildungswissenschaftliche Forschung der ÖFEB. <https://oefeb.at/seiten/display/ethischegrundsätze> (Zugriff am 14.03.2020).

Olsen, R., Hochstadt, Ch. (2019). Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Orthmann Bless, D. (2007). Das schulsystemische Paradigma. In Walter, J., Wember, F. B. (Hg.), Handbuch Sonderpädagogik Band 2. Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen: Verlag Hogrefe, 128-142.

Parzer, G. (2000). Ist Lesen für die Wiener Hauptschülerinnen und Hauptschüler noch interessant? Eine empirische Untersuchung zum Leseverhalten von Schüler/innen in der Sekundarstufe an Wiener Hauptschulen. Dissertation zur Erlangung des Doktorats an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.

Paseka, A. (2011). Wozu ist Schule da? Die Aufgaben der Schule und die Mitarbeit der Eltern. In Killus, D., Tillmann, K.-J. (Hg.), Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann, 89-112.

Paseka, A. (2012). Die Arbeit der Lehrpersonen und die Rahmenbedingungen von Unterricht aus der Sicht der Eltern. In Killus, D., Tillmann, K.-J. (Hg.), Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann, 105-122.

Paudel, F. (2009). Kompensationsstrategien bei geringer phonologischer Bewusstheit. Eine empirische Untersuchung. Saarbrücken: Akademikerverlag.

Paudel, F. (2016). Evaluation zweier Rechtschreibprogramme zur Förderung von Kindern, die eine Lese- Rechtschreibschwäche aufweisen. In Hofmann, R., Kalmár, M. (Hg.), L-R-S: Lesen-Rechnen-Schreiben. Ein Handbuch. Wien: Lernen mit Pfiff, 147-150.

Paudel, F. (2019). Die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen zur Förderung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache: Hilfreiche Ansätze der Logopädiagogik. In Fasching, H. (Hg.), Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 151-168.

Pfahl, L. (2011). Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.

Prenzel, A., Heinzel, F., Reitz, S., Winklhofer, U. (2017). Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Reckahn: Rochow-Edition.

Prenzel, A. (2019). Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.

Reich, K. (2016). Chancengerechtigkeit und Inklusion. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Band 92 (1), 31-45.

Reichardt, A., Kurse, N. & Lipowsky, F. (2014). Textüberarbeitung mit Schreibkonferenz oder Textlupe. Zum Einfluss der Schreibumgebung auf die Qualität von Schülertexten. Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 20, 36, 65-85.

Reichert, J. (2013). Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess. Wiesbaden: Springer VS.

Reißig, Birgit (2013). Das Ende der »Normalbiografie«. DJI-Impulse. Ausgegrenzt, benachteiligt, marginalisiert. Junge Menschen zwischen Inklusion und Exklusion, 104 (4), 4, 4-6.

Reraki, M. (2016). Dyslexia Friendly Practices in Greek Primary EFL Classrooms. The University of Manchester (United Kingdom): ProQuest Dissertations Publishing.

Riddick, B. (2000). An Examination of the Relationship Between Labelling and Stigmatisation with Special Reference to Dyslexia. *Disability & Society*, 15:4, 653-667.

Röbe, E., Aicher-Jakob, M., Seifert, A. (2019). *Lehrer werden, Lehrer sein, Lehrer bleiben*. Paderborn: UTB.

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.

Sander, A (1994). Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In Eberwein, H. (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, 99-107.

Sander, A. (2008). Inklusion macht Schule. Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 342-354.

Scheerer-Neumann, G. (1977). Prozeßanalyse von Lesestörungen. In Ebel, V. (Hg.) *Legasthenie*. Koblenz: Bundesverband Legasthenie, 63-83.

Scheerer-Neumann, G. (1997). Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In Naegele, I.M., Valtin, R. (Hg.), *LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*. Bd. 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 58-77.

Scheerer-Neumann, G. (2002). Zum Begriff der Lese-Rechtschreibschwäche: Rückblick, Stand – und Zukunft? In Balhorn, H., Bartnitzky, H., Büchner, I, Speck-Hamdan, A. (Hg.), *Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste 2*, 41-53.

Schenk, Ch. (2007). *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Schlee, J. (1976). Legasthenieforschung am Ende? München, Berlin und Wien: Urban und Schwarzenberg.

Schuppener, S. (2016). Selbstbestimmung. In Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (Hg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 108-112.

Schütz, A. (1971). Gesammelte Aufsätze I - Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Schütz, A. (1972). Verstehen und Sozialwelt. In Bühl, W. L. (Hg.), Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen. München: Nymphenburger Verlagshandlung GmbH, 114-136.

Schütz, A., Luckmann, T. (1975). Strukturen der Lebenswelt. Neuwied und Darmstadt: Hermann Luchterhand Verlag.

Schütz, A., Luckmann, T. (2017). Strukturen der Lebenswelt. 2. Auflage. München: UVK/Lucius.

Schwab, S. (2016). Partizipation. In Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (Hg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 127-131.

Schwalb, H., Theunissen, G. (2009). Vorwort. In Schwalb, H. Theunissen, G. (Hg.), Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 7-10.

Shankweiler, D. (2012). Reading and Phonological Processing. In Ramachandran, V. (Hg.), Encyclopedia of Human Behavior. Second Edition. New York: Elsevier 249-256.

Skeide, M. A., Kirsten, H., Kraft, I., Schaadt, G., Müller, B., Neef, N., Brauer, J., Wilcke, A., Emmerich, F., Boltze, J., Friederici, A. (2014). Genetic dyslexia risk variant is related to neural connectivity patterns underlying phonological awareness in children. In *NeuroImage*, Volume 118, 414-421.

Snowling, M. J., Gooch, D. C., Henderson, L. M. (2012). Dyslexia. In Ramachandran, V. (Hg.), *Encyclopedia of Human Behavior. Second Edition*. New York: Elsevier, 732–739.

Stadtschulrat für Wien, 00.094/0210-kanz1/2014, Richtlinien für den Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigungen des Erwerbs und Gebrauchs der Schriftsprache (ICD-10: F81.0 Lese- und Rechtschreibstörung; F81.1 Isolierte Rechtschreibstörung).

Stadtschulrat für Wien, 00.094/0210-kanz1/2014, Erläuterungen zu Erlass I.

Stadtschulrat für Wien, 240.120/0355-kanz2/2014, Richtlinien zum Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwächen (LRS) im schulischen Kontext der AHS.

Stanovich, K. E. (2005). The future of a mistake: Will discrepancy measurement continue to make the learning disabilities field a pseudoscience? *Learning Disability Quarterly*, 28, 103-106.

Steffen, M., Sdogé, A. (2010). Was schulische Heilpädagoginnen über Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten denken. Eine qualitative Interviewstudie zur Analyse subjektiver Theorien. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 4/2010.

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

Steinhuber, B. (2002). Determinanten von Lehrerprognosen im Kontext: Lese- und Rechtschreibleistungen, Schülerverhalten und Elternkontakt; Ergebnisse der Wiener Längsschnittuntersuchung der Kohorte 92/93. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Naturwissenschaften an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Universität Wien.

Steinig, W., Betzel, D. (2014). Schreiben Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren? Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972, 2002 und 2012. In Plewina, A., Witt, A. (Hg.), Sprachverfall? Dynamik - Wandel - Variation. Berlin, Boston: de Gruyter, 353-371.

Steinke, I. (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 319-331.

Streblow, L., Schöning, A. (2013). Lesemotivation. Dimensionen, Befunde, Förderung. In Rühr, S., Kuhn, A. (Hg.), Sinn und Unsinn des Lesens. Gegenständige, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart. Göttingen: V&R unipress, 181-195.

Street, B. V. (1984). Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. V. (1993). Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. V. (2001). Literacy and development: Ethnographic perspectives. London: Routledge.

Sturm, T., Wagner-Willi, M. (2016). Kooperation pädagogischer Professionen. In Kreis, A., Wick, J., Kosorok, C. (Hg.), Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster: Waxmann, 207-222.

Suchań, B., Höller, I., Wallner-Paschon, C. (2019). PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam GesmbH.

Tillmann, K.-J. & Vollstädt, W. (2000): Funktionen der Leistungsbewertung. Eine Bestandsaufnahme. In Maas, M. (Hg.), Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg: Bergmann + Helbig, 27-37.

Thomé, G. & Thomé, D. (2017). OLFA 3-9. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9: Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung aus freien Texten und Qualitätssicherung von Fördermaßnahmen. 5. Auflage. Oldenburg: Isb Institut für sprachliche Bildung GbR.

Thomé, G. (2019). Deutsche Orthographie. Historisch, systematisch, didaktisch. Grundlagen der Wortschreibung. 2. Auflage. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung.

Valtin, R. (1970). Legasthenie – Theorien und Untersuchungen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Valtin, R. (1973). Einführung in die Legasthenieforschung. Weinheim und Basel Beltz Verlag.

Valtin, R. (2012). Phonologische Bewusstheit: Ein kritischer Blick auf ein modisches Konstrukt. Frühe Bildung, 1, 223-225.

Von Ameln, F. (2004). Konstruktivismus. Die Grundlagen systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Von Unger, H. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In von Unger, H., Narimani, P., M'Bayo, R. (Hg.), Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer Verlag, 15-40.

Wadlington, E. M., Wadlington, P. L. (2005). What Educators Really Believe about Dylsexia. Reading Improvement, Vol. 42(1), 16-33.

Walter, J., Wember, F. B. (2007), Handbuch Sonderpädagogik Band 2. Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen: Verlag Hogrefe.

Washburn, E. K., Joshi, R. M., Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher Knowledge of Basic Language Concepts and Dyslexia. *Dyslexia* 17, 165-183.

Weber, C., Winklhofer, U., Bacher, J. (2008). Partizipation von Kindern in der Grund- und Sekundarstufe. In Alt, C. (Hg.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 317-344.

Weinert, F. (1977). Legasthenieforschung -defizitäre Erforschung defizienter Lernprozesse? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 24, 164 - 173.

Weniger, E. (1953). Theorie und Praxis in der Erziehung. In Weniger, E. (Hg.), *Die Eigenständigkeit der Erziehung in der Theorie und Praxis, Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Weinheit, Bergstraße: Verlag Julius Beltz.

Werning, R. (2002). Lernen und Behinderung des Lernens. In Balgo, R., Palmowski, W., Sassenroth, M., Werning, R. (Hg.), *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung*. München, Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 129-189.

Werning, R. (2007). Das systemisch-konstruktivistische Paradigma. In Walter, J., Wember, F. B. (Hg.), *Handbuch Sonderpädagogik Band 2. Sonderpädagogik des Lernens*. Göttingen: Verlag Hogrefe, 128-142.

Wolf-Kremsner, T. M. (2003). Die Auswahl der Teilnehmer an schulischen Fördermaßnahmen der LRS unter besonderer Berücksichtigung der Beurteilungsfähigkeit kindlicher Leistungen durch den Lehrer. Eine empirische Untersuchung in den Volksschulen in Wien und Niederösterreich. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Naturwissenschaften an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Universität Wien.

Wortham, S. & Jackson, K. (2008). Educational Constructionisms. In Holstein, J. A., Gubrium, J. F. (Hg.), *Handbook of Constructionist Research*. New York, London: The Guilford Press, 107-127.

Worthy, J., DeJulio, S., Svrcek, N., Villarreal, D. A., Derbyshire, C., LeeKeenan, K., Wiebe, M. T., Lammert, C., Rubin, J. C. & Salmerón, C. (2016). Teachers' Understandings, Perspectives, and Experiences of Dyslexia. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, Vol. 65, 436-453.

Zell, K. (2016). Literacy - Die ersten Schritte zum Erwerb von Lesen und Schreiben. In Hofmann, R., Kalmár, M. (Hg), *L-R-S: Lesen-Rechnen-Schreiben. Ein Handbuch*. Wien: Lernen mit Pfiff, 69-75.

Zimmermann, A. (1980). *Legasthenie und schriftsprachliche Kommunikation. Ansätze zur Neuorientierung eines fragwürdigen Konzepts*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Anhang

Liste der Interviews und die dazugehörigen Abkürzungen:

Schule 1 (AHS)	
1A	Förderlehrkraft
1B	Lehrkraft für das Fach Deutsch
Schule 2 (AHS)	
2D	Förder- und Lehrkraft für das Fach Deutsch
2E	Sonderpädagogische Lehrkraft
Schule 3 (AHS)	
3F	Sonderpädagogische Lehrkraft
3G	Lehrkraft für das Fach Deutsch
Schule 4 (AHS)	
4H	Lehrkraft für das Fach Deutsch
4I	Förderlehrkraft für einen sogenannten Rechtschreib-Teilleistungskurs

Transkriptionsrichtlinien (angelehnt an Froschauer & Lueger 2019)

- (...) Ergänzungen beziehungsweise Unverständliches werden ausgesprochen
- Schule betont ausgesprochen
- U n d Dehnung eines Wortes/Buchstabens (lang ausgesprochen)
- (1 Sekunde Pause) Beschreibung der Pause
- (lacht) Gemütslage der sprechenden Person bzw. Kommentar zur Situation wird beschrieben.

Einblicke in die Auswertung des Datenmaterials anhand von Beispielen (2E und 3G)

Beispiel von 2E (sonderpädagogische Lehrkraft)

Ausschnitt aus dem thematischen Verlauf von 2E

Thematischer Verlauf zum Interview von 2E²⁸ 12.02.2019 10:00-11:05	
Zeitpunkt	Fragen der Interviewerin Y, Themen (abstrakt und knapp zusammengefasst oder nahe am Wortlaut der interviewten Person)
11:42	Y: Aufforderung über eine mögliche Rückführung zu erzählen. Beispiel Schüler. ²⁹
11:48	Nein, ist nicht möglich. Systembedingtes Konstrukt, weil in der AHS können nur solche I-Kinder genommen werden, die nicht aufgestuft werden, weil wir können nur volle Sonderschulkinder unterrichten. Beispiel. Aufstufen bedeutet NMS Lehrplan und das wiederum bedeutet, dass die Schule verlassen werden muss. Großes Problem der AHS Integration. Muss man sich gut überlegen, ob man diesen Status aufhebt. Ist auch ein Schutz.
14:00	Y: Woher wissen Sie, wie Sie mit diesen Problemen umgehen?
14:10 1B, 3F, 3G, 4H	Erfahrung ³⁰ . Ich bin seit (über 10 Jahren) dabei und in den ersten 2 Jahren bin ich geschwommen. Ich habe tausend Fehler gemacht. Kleines Team und mir wurde von allen Seiten geholfen. Meine Fehler wurden rechtzeitig ausgebügelt, bevor sie ein Problem geworden wären. Hatte die Möglichkeit hineinzuwachsen. Wurde von den Kollegen auch begründet, warum möglicherweise diese Vorgehensweise nicht richtig ist.
15:20	Bezug zum Poly und nun die Arbeit in der Integrationsklasse. Dadurch dass die Kinder so unterschiedlich sind, hat man dann so ein breites Spektrum abgedeckt, dass mich nun nichts mehr so leicht überraschen kann.
16:03 1B	Bezug zum Deutschunterricht: Kinder von einer Abhängigkeit von mir, von den Eltern, wegzubringen hin zu einem selbstständigen Leben. Möglichkeiten der Schullaufbahn. Sinnerfassend Lesen und zielgerichtet Schreiben brauchen sie in ihrem Leben. Basics müssen abgedeckt werden. Metapher: Ich kann kein Haus auf Sand bauen. Auch Umgangsformen wichtig.
17:45	Y: Aufforderung über die Sicht zu den Grundvoraussetzungen des Lesens und Schreibens zu erzählen.
17:55 1B	Die Freude des Kindes. Bereitschaft. Beispiel eines Kindes mit Trisomie. Kinder, die für ihren starken Willen bekannt sind. Begründungen, warum gewisse Dinge wichtig sind.

²⁸ Die Zusammenstellung der Abkürzungen kann im Anhang unter: *Liste der Interviews* nachgelesen werden.

²⁹ Grün – Auswahl aufgrund von Forschungsfragen und Relevanz für die Person

³⁰ Lila – Bezug zu Themen, die in unterschiedlichen Fällen behandelt wurden

Formulierende Feininterpretation am Beispiel von 2E

Thema: Schüler, der als „Regelschüler“ verwechselt wird

- 110-112 Auf die Frage, ob bei dem Schüler, der als „Regelschüler“ verwechselt wird, eine Rückführung angedacht sei, antwortet 2E verneinend. Dies sei ein systembedingtes Konstrukt.
- 112-115 Ein Integrationskind in der AHS müsse nach 2E in allen Gegenständen einen „Sonderschullehrplan“ aufweisen.
- 115-119 Wenn ein*e Schüler*in so gut wäre, dass auf den nächsthöheren Lehrplan aufgestuft werden könne, dann wäre das der Lehrplan der Neuen Mittelschule und somit müsste die Schule verlassen werden, da an einer AHS laut 2E keine Lehrkräfte mit der dementsprechenden Ausbildung unterrichten würden.
- 119-123 Das bedeutet die*der Schüler*in bräuchte nach 2E drei Lehrkräfte und das könne nicht abgedeckt werden.
- 122-124 Das wäre das große Problem aus der Sicht von 2E der AHS Integration.
- 125-128 Bei Schüler*innen, wo 2E sehe, es mache eine Aufstufung Sinn, werde das den Eltern auch angeboten.
- 128-129 In der polytechnischen Schule, wo 2E zuvor unterrichtet hat, gab es Schüler*innen, die bereits aufgestuft wurden, und 2E dies hinterfrage.
- 129-131 Für 2E müsse man da gut überlegen, ob man einem Kind etwas Gutes tue, wenn der Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule aufgehoben werde. Aus der Sicht von 2E sei das auch ein Schutz.
- 131-135 Problematisch sehe das 2E im Zusammenhang mit dem Einstieg in den Arbeitsmarkt beziehungsweise auch in Bezug auf Fördermaßnahmen. Wenn 2E erkenne, es mache Sinn, dann würde 2E mit den Eltern darüber reden und eine Empfehlung für einen Wechsel des Standortes aussprechen.

Thema: Erfahrungswerte von 2E

Unterthema: Die Laufbahn in verschiedenen Schulen von 2E

- 136-139 Auf die Frage, woher 2E wisse, wie 2E mit diesen Problemen umgehe, antwortet 2E mit Erfahrung. 2E sei seit über 10 Jahren eine Lehrkraft.
- 139-141 In den ersten Jahren habe sich 2E oft „verrannt“ und gestehe diesbezüglich auch Fehler ein, die aus der Sicht von 2E dazugehören.
- 141-143 2E begann an einer Schule, die aus einem kleinen Team aus 8 Lehrkräften bestand und 2E wurde zu Beginn unterstützt.
- 143-146 2E hätte die Möglichkeit gehabt Fehler zu machen, aber gleichzeitig wurde 2E unterstützt, bevor diese Fehler zu Problemen hätten werden können.
- 146-147 An der jetzigen Schule seien 100 Lehrkräfte und in einer solchen Schule zu Beginn der Karriere von 2E wäre 2E „aufgeschmissen“ gewesen.
- 147-150 2E hatte Unterstützung von älteren, erfahrenen Lehrkräften und hatte somit die Möglichkeit, in den Lehrberuf „hineinzuwachsen“.
- 150-152 Am Anfang der Karriere von 2E sei es ein Trial-and-Error Prozess gewesen.
- 153-154 Im Vergleich zur polytechnischen Schule, wo 2E die Schüler*innen für ein Jahr unterrichtete, würde 2E nun in der Integrationsklasse 4 Jahre die Schüler*innen begleiten.

Unterthema: Grundvoraussetzungen für das Lehren und Lernen

- 154-159 Als Vorteil sehe 2E, dass durch die Arbeit mit Schüler*innen, die von den eigenen Bedürfnissen und Anforderungen so unterschiedlich seien, man irgendwann ein so breites Spektrum abgedeckt habe, dass man darauf zurückgreifen könne.

- 160-162 Grundsätzlich sei es 2E wichtig, die Schüler*innen von einer Abhängigkeit von Seiten der Lehrkraft, der Eltern und der Schule wegzubringen hin zu einem selbstständigen Leben.
- 162-166 Als Begründung nennt 2E das Ablaufdatum der Schule und nimmt Bezug auf die 9 Jahre Schulpflicht.
- 166-168 Nach der vierten Klasse sei es für 2E wichtig, dass 2E wisse, dass sinnerfassendes Lesen und zielgerichtetes Schreiben etwas sei, das die Schüler*innen im Leben gebrauchen können.
- 168-174 Für 2E sei es wichtig, dass die Grundvoraussetzungen geschaffen seien, dass die Schüler*innen ein „Fundament“ hätten und dann können die Schüler*innen „gehobenerer“ werden.
- 174-176 Zu diesen Grundvoraussetzungen gehören Lesen und Schreiben, aber auch Höflichkeit, Benehmen und Auftreten.
- 177-179 Auf die Frage was 2E als Grundvoraussetzungen zum Lesen und Schreiben lernen zählen würde, antwortet 2E die Freude und die damit zusammenhängende Bereitschaft.
- 179-181 Durch Zwang würde man nach 2E bei einem „Integrationskind“ nicht weitkommen.
- 181-183 Als Beispiel nimmt 2E Bezug zu einem Kind mit Trisomie, die für ihren*seinen starken Willen bekannt seien.
- 183-187 Für 2E sei es wichtig, die Schüler*innen zu motivieren in Bezug auf gemeinsame Klassengespräche und ihnen die Freude zu belassen.
- 187-189 Das sei für 2E die Grundvoraussetzung, „der Spaß an der Sache“.

Formale Interpretation mit Textsortentrennung 2E

110-135 Immanente Nachfrage, Beschreibung und Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Beschreibung (114-118) sowie im Modus einer Argumentation (118-122) und Hintergrundkonstruktion zur Hintergrundkonstruktion im Modus einer Beschreibung (122-128), im Modus einer Erzählung (128-129) sowie im Modus einer Bewertung (129-130) sowie im Modus einer Argumentation (130-132) und Hintergrundkonstruktion zur Hintergrundkonstruktion zur Hintergrundkonstruktion im Modus einer Beschreibung (133-135)

Bezugnehmend auf den Schüler, der als AHS-Kind verwechselt wird, verneint 2E und führt weiter aus, dass eine Rückführung des Schülers nicht möglich sei. Als Beschreibung erklärt 2E, dass das ein systembedingtes Konstrukt sei, das bei „Integrationskindern“ in der AHS so sein müsse und begründet das damit, dass in der AHS nur „volle Sonderschüler*innen“ unterrichtet werden können. In der Hintergrundkonstruktion beschreibt 2E ein fiktives Beispiel, bei dem fiktiv die „Aufhebung des Lehrplans“ bezugnehmend auf ein Fach gedanklich durchgespielt wird. Die Aufstufung in den nächsthöheren Lehrplan, welcher der Lehrplan der NMS und nicht der AHS wäre, erklärt 2E die Konsequenz dieser Aufstufung mit dem Verlassen der Schule. Argumentativ begründet 2E diesen Schritt damit, dass die*der Schüler*in drei Lehrkräfte zur Abdeckung der Fächer brauche, wobei aus dieser Beschreibung nicht klar hervorgeht, wieso diese*r Schüler*in eine AHS-Lehrkraft benötigt. In der Hintergrundkonstruktion zweiten Grades beschreibt 2E das als großes Problem der AHS und wiederholt nochmals, dass eine Aufstufung mit dem Verlassen der Schule einhergehe. 2E erläutert die mögliche Unterstützung bei einem Wechsel, die auch ein Gespräch mit den Eltern vorsehe. Bezugnehmend auf ein berufliches Erlebnis als Lehrkraft einer polytechnischen Schule erzählt 2E von einem Schüler, der bereits aufgestuft wurde. Die Aufstufung bewertet 2E mit „Um Gottes Willen, was habt ihr gemacht?“ und führt die Bewertung weiter aus, indem von „sehr guten“ Überlegungen gesprochen wird, die dem Wohl des Kindes dienen. In einer weiteren Argumentation erklärt 2E, dass es ein Schutz sei, wenn der Lehrplan nicht aufgehoben werde und begründet diesen Schutz argumentativ damit, dass nachher am Arbeitsmarkt Schwierigkeiten in Bezug auf den Einstieg beziehungsweise um Förderung zu erhalten, entstehen können. In der Hintergrundkonstruktion dritten Grades beschreibt 2E ein weiteres fiktives Beispiel, in dem 2E ausführt, wann ein solcher Wechsel Sinn mache und geht kurz auf ein mögliches Elterngespräch ein.

136-152 Argumentationsfördernde Frage, Beschreibung und Bewertung mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Beschreibung (140-142) sowie im Modus einer Argumentation (142-143) mit Hintergrundkonstruktion zur Hintergrundkonstruktion im Modus einer Erzählung (143-145) sowie im Modus einer Argumentation (145-146) mit Hintergrundkonstruktion zur Hintergrundkonstruktion zur Hintergrundkonstruktion im Modus einer Beschreibung (146-147) sowie im Modus einer Argumentation (147) mit Hintergrundkonstruktion zur Hintergrundkonstruktion zur Hintergrundkonstruktion zur Hintergrundkonstruktion im Modus einer Erzählung (147-152)

Nach einer kurzen Pause nach der Frage beginnt 2E kurz und knapp zu antworten und nimmt Bezug auf die Dienstjahre. Die ersten zwei Dienstjahre bewertet 2E mit „furchtbar geschwommen“. In der Hintergrundkonstruktion beschreibt 2E diese ersten zwei Jahre als „Verrennen“ und das „Machen von Fehlern“, wobei 2E einräumt, dass das anscheinend zum Lehrberuf dazu gehöre. Das „Glück“ beschreibt 2E weiter, war das kleine Team in der Schule, in der 2E den Lehrberuf begann und begründet dieses „Glück“ damit, dass die Kolleg*innen aus diesem kleinen Team 2E unterstützten. In der Hintergrundkonstruktion zweiten Grades erzählt 2E näher von dem Team, indem eine wörtliche Rede aus der Perspektive einer Kollegin, eines Kollegen wiedergegeben wird. 2E argumentiert die Möglichkeit „Fehler zu machen“ damit, dass diese von den Kolleg*innen frühzeitig aufgegriffen wurden, sodass sich diese Fehler zu keinen Problemen entwickeln konnten. In der Hintergrundkonstruktion dritten Grades geht 2E auf den jetzigen Schulstandort ein und beschreibt ein gewisses Ausgeliefertsein, das entstanden wäre, wenn 2E schon am Beginn der beruflichen Karriere an die-

sem Standort begonnen hätte und begründet das damit, dass die Anzahl der Lehrkräfte um ein Vielfaches größer sei und somit eine größere Anonymität unter den Kolleg*innen herrsche. In der Hintergrundkonstruktion vierten Grades beschreibt 2E diese Unterstützung im Rahmen des Kollegiums am Beginn der Karriere und führt einen „Trail and Error“ Prozess in diesem Zusammenhang an und betont wiederum das Glück dieses Kollegiums.

153-159 Beschreibung

2E nimmt Bezug zur polytechnischen Schule, in der 2E jedes Jahr andere „Integrationskinder“ bekommen hätte und vergleicht diese schulorganisatorischen Rahmenbedingungen mit denen der jetzigen Integrationsklasse, in der 2E die Schüler*innen vier Jahre unterrichtet. Anscheinend aufgrund dieser Erfahrungen, die 2E zu Beginn der Frage als knappe Antwort wiedergibt, erklärt 2E, ein breites Spektrum abgedeckt zu haben, welches 2E im Rahmen der unterrichtlichen Tätigkeit unterstützt.

160-176 Beschreibung und Argumentation mit Hintergrundkonstruktionen im Modus einer Beschreibung (162-167)

In diesem Abschnitt hebt 2E die Abhängigkeit vom familiären Umfeld, 2E und Schule hin zu einem selbstständigen Leben hervor und argumentiert das mit dem „Ablaufdatum“ der Schule. 2E beschreibt das Schulsystem in Österreich mit den unterschiedlichen Unterteilungen, die zusammengekommen zu einer 9-jährigen Schulpflicht führen. 2E nimmt Bezug zu alltagspraktischen Kompetenzen, die dann zu einem selbstständigen Leben führen und die im Rahmen des Unterrichts im Vordergrund stehen. Diese alltagspraktischen Kompetenzen bilden für 2E die Grundvoraussetzungen, die geschaffen werden müssen, um möglicherweise auch andere Themen im Unterricht, die 2E als „gehobener“ beschreibt, zu behandeln. 2E vergleicht diese Grundvoraussetzungen mit einem Fundament und zählt hierzu Lesen, Schreiben, Höflichkeit, Benehmen und Auftreten auf.

177-189 Immanente Sachfrage und Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Erzählung (181-183) und Hintergrundkonstruktion zu Hintergrundkonstruktion im Modus einer Beschreibung (183-189)

Die immanente Sachfrage, die sich auf die Grundvoraussetzung des Lesens und Schreibens bezieht, beantwortet 2E kurz und knapp mit Freude und stellt einen Zusammenhang zwischen Freude und der Bereitschaft der Schülerin, des Schülers her. In der Hintergrundkonstruktion erzählt 2E von einer Schülerin, einem Schüler mit Trisomie und beschreibt diesbezüglich einen starken Willen, der anhand einer kurzen Unterrichtssequenz dargestellt wird, indem anscheinend fiktiv 2E dieser Schülerin, diesem Schüler etwas aufzwingt und eine Reaktion folgt, die für beide Beteiligten zu einer eher aussichtslosen Situation führe. In der Hintergrundkonstruktion zweiten Grades betont 2E das Motivieren der Schüler*innen seitens 2E, in dem als Ergänzung noch das Vermitteln der Freude beschrieben wird. In diesem Zusammenhang formuliert 2E mögliche direkte Reden, die diese Vermittlung beschreiben. Bezugnehmend auf soziale Netzwerke führt 2E eine Motivation des Lesens in Bezug auf Teilhabe aus. Schlussendlich betont 2E wiederholt die Freude an der Sache als Grundvoraussetzung.

Beispiel von 3G (Lehrkraft für das Fach Deutsch)

Ausschnitt aus dem thematischen Verlauf von 3G

Thematischer Verlauf zum Interview von 3G³¹ 15.02.2019 12:00-13:00	
Zeitpunkt	Fragen der Interviewerin Y, Themen (abstrakt und knapp zusammengefasst oder nahe am Wortlaut der interviewten Person)
35:53	Y: Aufforderung über weitere Aktivitäten zu erzählen, wie die Lehrperson das Lesen und Schreiben fördert. ³²
36:07 1B, 4H	Wir tun es einfach. Abhängig von der Klasse. Jede anders. 3. Klasse übernommen. Beschreibt die Heterogenität ³³ . Lehrperson kämpft damit alle auf einem Level zu bringen. Bezug zum Alter. Leistungsmöglichkeiten so unterschiedlich. Das Heterogene ist sehr unangenehm. Bezug zur 1. Klasse. Da kann man aufbauen. Bezug zur I-Klasse und dem Unterricht. Arbeiten für sich und nicht für mich.
39:19	Y: Wie üben Sie das Schreiben?
39:22	Textgattung steht im Mittelpunkt. Bezug zur Einführung von Textgattungen. Ähnlicher Text kommt zur Schularbeit und wir üben das.
40:30	Y: Aufforderung über die Rechtschreibung im Text zu erzählen.
40:33 2D, 4I	Die hat ihren Stellenwert. Bezug zur Verbesserung. Beispiele.
41:09	Y: Aufforderung, vielleicht nochmal die Förderung im Lesen zu beschreiben.
41:13 1A, 1B, 3F	2 Schienen. Jugendliteratur. Beispiele. Anzahl der Bücher im Jahr. Lesetagebuch. Bibliothek.
44:32	Y: Aufforderung über mögliche Änderungen zu erzählen, die notwendig wären, um besser auf diese Problembereiche eingehen zu können.
44:55 2D, 4H	Mehr Geld. Kleinere Klassen. Beispiel: Oberstufe. Typengeteilte Klasse. Gruppe mit 10 und eine Gruppe mit 12 Schüler*innen. Das war so schön. Erste Klasse, die die Lehrkraft geführt hat, war mit 37 Leuten. Kleinere Klassen haben den Vorteil, dass man auf die Kinder genauer eingehen kann.
46:58 1B, 2D, 4H	Einzelkämpferin. Erfahrung mit Integrationsklasse. Teamarbeit wird näher beschrieben. Bezug zu einer Zweitlehrerin. Eine Stunde pro Woche. Die zweite Lehrkraft wurde für die Arbeit im EDV-Raum genutzt. Beispiele, was gemacht wurde. Eine Stunde ist eine Notlösung.

³¹ Die Zusammenstellung der Abkürzungen kann im Anhang unter: *Liste der Interviews* nachgelesen werden.

³² Grün – Auswahl aufgrund von Forschungsfragen und Relevanz für die Person

³³ Lila – Bezug zu Themen, die in unterschiedlichen Fällen behandelt wurden

Formulierende Feininterpretation am Beispiel von 3G

Thema: Aktivitäten, die das Lesen und Schreiben fördern

Unterthema: Einstellung der Lehrperson

357-361 Auf die Erzählaufforderung von weiteren Aktivitäten zu erzählen, die das Lesen und Schreiben fördert, antwortet 3G zunächst mit: „Wir tun’s einfach.“ Jede Klasse sei anders und daher würde dies auch von der Klasse abhängen.

Unterthema: Unterschiedliche Leistungsmöglichkeiten und der Umgang damit

361-370 3G hat in diesem Schuljahr eine dritte Klasse übernommen, die neu entstanden ist. Dies sei insofern aus der Sicht von 3G nicht so einfach gewesen, da die Schüler*innen mit unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten gekommen seien. 3G kämpfe immer noch damit, sie alle auf ein Level zu bringen. Das sei mit dreizehn Jahren auch nicht unbedingt die Zeit, wo man sich aus der Sicht von 3G reiße, etwas lernen zu dürfen.

370-371 Im zweiten Semester hätten die Schüler*innen laut 3G mitbekommen, dass sie etwas tun müssen.

371-374 Die Leistungsmöglichkeiten in dieser Klasse seien so unterschiedlich, dass manche Schüler*innen sich langweilen, für andere passe es und manche seien überfordert. Dieses Heterogene sei aus der Sicht von 3G sehr unangenehm.

374-375 Wenn man eine erste Klasse hätte, dann, so 3G, sei es im Normalfall so, dass zu Weihnachten alle Schüler*innen ungefähr auf einem Level seien und man darauf aufbauen könne.

376-379 Auch in der Integrationsklasse sei es nach 3G so, dass jetzt alle ungefähr ein ähnliches Level hätten.

379 Das dauere laut 3G Zeit.

379-381 Es wird im Unterricht von 3G viel gelesen, auch zu Hause und Schreiben geübt und das allein oder miteinander.

382-385 In der dritten Klasse seien sie nach 3G nun soweit, dass die Schüler*innen begriffen hätten, dass sie für sich lernen und 3G bekomme die Dinge, die 3G möchte und irgendwo arbeiten die Schüler*innen an sich. Das fände 3G wichtig.

Unterthema: Übungen zum Schreiben

386-388 Auf die Frage, wie das Schreiben geübt wird, antwortet 3G, dass bestimmte Textgattungen, die dann zur Schularbeit kommen, in den Mittelpunkt gestellt werden.

388-390 Diese neue Textgattung wird dann bei 3G besprochen.

390-397 In den ersten und zweiten Klassen werden erzählerische Formen gemacht, wie zum Beispiel Bildgeschichte, Erlebnisufsatz, bei denen auf die Formulierung von Emotionen und Gefühle Wert gelegt wird. In der dritten Klasse wird die Inhaltsanalyse bearbeitet. Das sei aus der Sicht von 3G ein ziemlicher Umstieg, da kaum sei das Präteritum „intus“, müssen die Schüler*innen im Präsens schreiben. Das sei nach 3G ein Lernprozess, der geübt wird.

398-404 Die Rechtschreibung hat einen Stellenwert im Text. 3G verbessere alles und lässt unterschiedlich die Texte verbessern.

Unterthema: Leseförderung

405-407 In den ersten Klassen bis zur Vierten wird viel gelesen.

407-408 Nach 3G gebe es zwei Schienen. Auf der einen Seite die Jugendliteratur.

408-410 In der ersten Klasse hätte 3G das Buch „Herr der Diebe“ von Cornelia Funke mit den Schüler*innen gelesen. Das sei laut 3G eine ziemliche Leistung gewesen, die die Schüler*innen bravourös gemeistert hätten.

410-412 In der dritten Klasse (Integrationsklasse) wird gerade das Buch „Krabat“ gelesen, welches aus der Sicht von 3G nicht so einfach wäre.

- 412-418 In der anderen dritten Klasse, die übernommen wurde, tue sich 3G schwer eine Literatur auszuwählen, denn 3G brauche ein Jugendbuch, das für 13- 14jährige sei, das aber auch alle verstünden.
- 419-420 Auf die Frage, wie viele Bücher im Jahr oder Semester gelesen werden, antwortet 3G, dass das von der Klasse abhängt.
- 420-426 In den Klassen von 3G wird ein Lesetagebuch geführt. Jede*r Schüler*in liest jedes Semester ein Buch und liefert dann dieses Lesetagebuch. Beschreibung des Lesetagebuchs.
- 426-432 Die Schüler*innen, die viel lesen, wollen den „Zettel“ nicht ausfüllen und manchmal lässt dann 3G die Schüler*innen auch kurz erzählen.
- 433-434 Auf die Frage, ob die Bücher zu Hause gelesen werden, bejaht 3G das.
- 434-437 In der Schulbibliothek können die Schüler*innen von 3G Bücher ausborgen. Wichtig sei es nach 3G, dass die Schüler*innen lesen, unabhängig von dem, was sie lesen.

Thema: Änderungen, die wichtig wären, um auf Schüler*innen mit diesen Problembereichen besser eingehen zu können

Unterthema: Klassengröße

- 438-441 Auf die Frage, welche Änderungen aus der Sicht von 3G wichtig wären, um auf Schüler*innen mit diesen Problembereichen besser eingehen zu können, antwortet 3G: „Mehr Geld für Bildung“.
- 442-443 Auf die Frage, was 3G mit mehr Geld machen würde, antwortet 3G: „Kleinere Klassen“.
- 444-460 Auf die Frage, wie groß die Klassen dann wären, beginnt 3G mit einem Beispiel. In einer vorherigen Klasse, in der 3G Klassenvorstand war, war dies eine typengeteilte Klasse, in der Schüler*innen aus dem Realgymnasium und Schüler*innen aus dem wirtschaftskundlichen Realgymnasium gewesen seien. In einigen wenigen Fächern, so auch in Deutsch, wurden die Schüler*innen gemeinsam unterrichtet. 3G hatte diese Klasse vier Jahre lang in Deutsch. In der siebten und achten Klasse hatte 3G diese Schüler*innen im Fach Psychologie und Philosophie, wo sie nach den Schwerpunkten getrennt waren und 3G somit eine Gruppe mit 10 und eine Gruppe mit 12 Schüler*innen hatte. Das war nach 3G „schön“.
- 460-461 Die erste Klasse, die 3G als Klassenvorständin/-vorstand führte, war eine fünfte Klasse mit 37 Schüler*innen, was heutzutage nicht mehr sei.
- 462-463 In den kleineren Klassen sehe 3G den Vorteil, dass man genauer auf die Schüler*innen eingehen könne.

Unterthema: Teamarbeit

- 464 3G sei an sich nach ein*e Einzelkämpfer*in.
- 464-466 Durch die Erfahrungen in der Integrationsklasse würde 3G sagen, dass das auch etwas hätte, wenn zwei Lehrkräfte in der Klasse wären.
- 466-473 Man müsse nach 3G zusammenarbeiten können. 3G arbeite schon recht lange mit der Lehrkraft zusammen. In den ersten Jahren wurden Pläne ausgetauscht. Jetzt würden sich die zwei Lehrkräfte nach 3G anschauen und wissen, was die*der andere denkt. Wenn ein Thema besprochen werde, so 3G, welches die „Integrationskinder“ überfordere, dann gehe die Kollegin in einen anderen Raum.
- 474-477 In der ersten Klasse habe 3G einmal in der Woche eine Zweitlehrkraft in einer Stunde.
- 477-486 In den vorigen Jahren hatte 3G eine*n Kolleg*in, wo die Idee aufkam, es wäre sinnvoller, in den Stunden, wo beide Lehrkräfte im Raum sind, den EDV-Raum zu nutzen, um das 10-Fingersystem zu lernen, um Texte zu schreiben, zu lernen, wie man Powerpoint Präsentationen erstellt. Das hätte sich nach 3G als ganz gut herausgestellt.
- 487-488 Die eine Stunde sei aus der Sicht von 3G eher eine Notlösung.

Formale Interpretation mit Textsortentrennung 3G

357-385 Beschreibungsgenerierende Frage und Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Beschreibung (368-373) sowie im Modus einer Bewertung (373-374) und Hintergrundkonstruktionen zur Hintergrundkonstruktion im Modus einer Beschreibung (374-385) und Bewertung (385)

Die Frage ist beschreibungsgenerierend, da die Gesamtheit der „Aktivitäten der Förderung“ in den Blick genommen wird. 3G beschreibt ein einfaches Tun, welches in Abhängigkeit zur Klasse gesetzt wird. Bezugnehmend zur Klasse erklärt 3G eine Unterschiedlichkeit, die 3G als „nett“ beschreibe. Bezugnehmend zu einer dritten Klasse, die 3G übernommen hat, erläutert 3G, dass die Schüler*innen unterschiedliche Leistungsanforderungen aufgrund der neu zusammengesetzten Klasse mitbringen. 3G bringt diesbezüglich den Begriff des Kampfes ein, der in Zusammenhang mit der Homogenisierung der Klasse fällt. In der Hintergrundkonstruktion erklärt 3G die beginnende Pubertät der Schüler*innen als möglicherweise nicht motivierend. Die Leistungsunterschiede beschreibt 3G heterogen, die 3G als „sehr unangenehm“ bewerte. In der Hintergrundkonstruktion zweiten Grades geht 3G auf diese Homogenisierung in Bezug auf die erste Klasse insofern ein, als dass 3G erläutert, dass alle Schüler*innen im Normalfall zu Weihnachten ungefähr auf einem Level seien und beschreibt das zusätzlich anhand der Integrationsklasse, in der 3G im Vorfeld Über- und Unterforderungen im Unterricht einschätzen könne. Hierbei betont 3G eine gewisse zeitliche Dauer. In Bezug auf den Unterricht beschreibt 3G den eigenen Unterricht als „verzopft“ und führt das näher aus, indem viel zu Hause gelesen, viel geschrieben werde und verschiedene soziale Formen beschrieben werden. In Verbindung mit der zuvor beschriebenen dritten Klasse erklärt 3G, dass die Schüler*innen nun von sich aus bereit seien zu lernen und bewertet das als „ganz wichtig“.

386-397 Beschreibungsgenerierende immanente Nachfrage und Beschreibung

Die Frage ist insofern immanent, da auf die Übung beim Schreiben verwiesen wird. 3G beschreibt eine didaktische Vorgehensweise in Bezug auf Textgattungen und das Einführen einer solchen. Hierbei differenziert 3G diese anhand der Schulstufen und erläutert einen gewissen Lernprozess, der in Zusammenhang mit unterschiedlichen Textgattungen und auch die Verwendung unterschiedlicher Zeiten gebracht wird. Wiederum geht 3G auf das wiederholte Üben ein, indem beschrieben wird, dass solange die Übung im Vordergrund stehe bis auch die letzte Schülerin, der letzte Schüler, die Textgattung und die Zeit richtig anwenden könne.

398-404 Beschreibungsgenerierende Frage und Beschreibung

Bezugnehmend auf die Frage hebt 3G einen gewissen Stellenwert gegenüber der Rechtschreibung hervor, der sich dadurch möglicherweise auszeichnet, dass 3G einerseits alles verbessert und andererseits die Verbesserung der Schüler*innen einfordert. Bezugnehmend auf die Verbesserungen gibt 3G beispielhaft Rückmeldungen an Schüler*innen wieder.

405-418 Beschreibungsgenerierende Frage und Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Erzählung (408-410) sowie im Modus einer Bewertung (410) hierzu Hintergrundkonstruktion zur Hintergrundkonstruktion im Modus einer Erzählung (410-412) und Hintergrundkonstruktion zur Hintergrundkonstruktion zur Hintergrundkonstruktion im Modus einer Erzählung (412-418) und Argumentation (417)

Die Frage greift die Aktivitäten in Bezug auf Lesen auf und lädt ein, diese zu beschreiben. 3G führt die Thematik damit ein, indem zwei Schienen erwähnt werden und geht auf die Jugendliteratur ein. In der Hintergrundkonstruktion erzählt 3G von dem Werk „Herr der Diebe“, indem auf eine erste Klasse Bezug genommen wird. 3G beschreibt das Lesen dieses Werkes als ziemliche Leistung für eine erste Klasse und bewerte das als „bravourös gemeistert“. In der Hintergrundkonstruktion erzählt 3G von einer dritten Klasse, wahrscheinlich der Integrationsklasse, die das Werk „Krabat“ liest. Bezugnehmend auf die Schüler*innen erläutert 3G einerseits ein Gefallen an dem Buch und

andererseits ein sich Durchschlagen. In der Hintergrundkonstruktion dritten Grades geht 3G auf die neu zusammengekommene dritte Klasse ein und beschreibt eine Diskrepanz zwischen den Leistungsmöglichkeiten der Schüler*innen und der Wahl eines Jugendbuches, indem 3G einerseits ein inhaltliches Buch für 13-14Jährige Schüler*innen suche und andererseits ein Buch benötige, das die Leistungsmöglichkeiten der Schüler*innen nicht überfordere. Die Wahl des Buches erklärt 3G als schwierig und begründet das in dieser Klasse damit, dass 3G die Schüler*innen erst seit einem halben Jahr kenne.

419-432 Immanente Sachfrage und Beschreibung

Bezugnehmend auf das Lesen von Klassenlektüren beschreibt 3G eine Differenzierung, die von der Klasse abhängt und 3G nimmt Bezug auf das Lesetagebuch und führt an, dass die Schüler*innen ein Buch pro Semester lesen. Das Lesetagebuch erläutert 3G formal, indem die Angaben, wie Papierformat, inhaltliche Aspekte, wie Angabe zum Monat, in dem das Buch gelesen wurde, Autor, kurzer Inhalt, Wiedergabe der Namen der wichtigsten Personen, Bewertung und eine Notenvergabe, erwähnt werden. 3G eröffnet eine Differenz zwischen Schüler*innen, die viel und Schüler*innen die wenig lesen und geht näher auf die Schüler*innen, die viel lesen, ein. Hierbei beschreibt 3G eine gewisse Frustration beim Ausfüllen des Tagebuches, indem 3G berichtet, dass dieses Ausfüllen zu einem Schummeln ausarte und daher 3G dazu übergehe, Fragen an diese Schüler*innen zu stellen.

433-437 Immanente Nachfrage und Beschreibung

Die Frage ist insofern immanent, da die Örtlichkeit des Lesens der Bücher aufgegriffen wird. Einerseits gibt 3G eine knappe Antwort und andererseits nimmt 3G Bezug zur Schulbibliothek, in der das Ausborgen der Bücher beschrieben wird. 3G betont aufgrund des beschriebenen Ausborgeverhaltens der Schüler*innen die Wichtigkeit, dass Schüler*innen lesen, unabhängig von dem, was sie lesen.

438-441 Beschreibungsgenerierende Frage und kurze Beschreibung

Auf die Frage, die sich auf Änderungen in Bezug auf Schüler*innen mit diesen Problembereichen bezieht, gibt 3G eine kurze knappe Antwort mit „Mehr Geld für Bildung“.

442-443 Beschreibungsgenerierende Nachfrage und kurze Beschreibung

Auf die immanente Nachfrage, die sich auf die Möglichkeiten in Bezug auf „Mehr Geld für Bildung“ bezieht, antwortet 3G wiederum kurz und knapp mit „Ich würde kleinere Klassen machen“.

444-463 Immanente Sachfrage, Beschreibung und Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Beschreibung (452-456), im Modus einer Bewertung (456) sowie im Modus einer Argumentation (456-459) und Hintergrundkonstruktion zur Hintergrundkonstruktion im Modus einer Beschreibung (460-463)

Bezugnehmend auf die kleinen Klassen geht 3G auf eine schon weiter zurückliegende Klasse, die 3G als Klassenvorständin, Klassenvorstand hatte und die 3G als typengeteilte Klasse beschreibt. Aufgrund der Typenteilung erklärt 3G, dass die Schüler*innen keine Klassengemeinschaft aufbauen konnten, da die Schüler*innen nur in wenigen Fächern tatsächlich gemeinsam unterrichtet wurden. In der Hintergrundkonstruktion nimmt 3G Bezug zur siebten und achten Schulstufe, in denen die Schüler*innen von 3G getrennt unterrichtet wurden, in dem die Gruppengrößen von 10 und 12 Schüler*innen angegeben werden. 3G bewertet diese Größe als „schön“ und argumentiert das damit, dass die Schüler*innen sich nicht „verstecken“ können und die Möglichkeit bestehe, Schüler*innen öfters dranzunehmen. In der Hintergrundkonstruktion zweiten Grades erläutert 3G die Klassengröße von 37 Schüler*innen in Zusammenhang mit der ersten Klasse als Klassenvorständin, Klassenvorstand und hebt erleichtert hervor, dass das heutzutage nicht mehr der Fall sei. In Bezug auf die kleineren Klassen sehe 3G den Vorteil eines genaueren Eingehens auf die Schüler*innen.

464-473 Beschreibung

3G beschreibt sich einerseits als „Einzelkämpfer*in“ und andererseits erläutert 3G die Erfahrungen in Bezug auf Teamarbeit in der Integrationsklasse als möglicherweise positiv. Die Zusammenarbeit legt 3G anhand eines zeitlichen Verlaufs dar, der zu Beginn das Austauschen von Plänen vorsah und jetzt einerseits eine, vor allem nonverbale, Kommunikation stattfindet und andererseits eine Flexibilität in der Gestaltung des Unterrichts, die mit einem möglichen Wechsel der Örtlichkeit beschrieben wird, dargestellt wird.

474-488 Immanente Nachfrage, Beschreibung, Bewertung und Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Beschreibung (482-486) sowie im Modus einer Bewertung (487-488)

Die Frage ist insofern immanent, da auf die Möglichkeit einer Zweitbesetzung in Bezug auf nicht-vorhandene kleinere Klassen Bezug genommen wird. 3G bejaht zuerst die Frage, und leitet das Thema Assistenzunterricht ein. Hierbei beschreibt 3G die zeitliche Ressource einer „Begleitlehrerin“, die einmal in der Woche für eine Stunde in der Klasse sei. Diese „Begleitlehrerin“ wird in Verbindung mit einer weiteren Begleitlehrkraft, die 3G anscheinend zuvor hatte und als Kollege bezeichnet, verglichen. Mit diesem Kollegen geht 3G auf die Nutzung dieser Stunde ein, indem für diese Stunde der EDV-Raum als gebucht beschrieben wird mit der Begründung, dass dieser Kollege „sehr affin“ in dieser Hinsicht war und bewertet sozusagen die Lösung dieser Einstundenregelung als „gut“. In der Hintergrundkonstruktion bezeichnet 3G in Bezug auf die Stunde, in der der Computer genutzt wird, den Inhalt mit „digitaler Grundbildung“ und beschreibt ein „unserer“ Zeit voraus Sein. 3G erklärt die Lernziele in den Stunden, indem das Erstellen von Powerpoint-Präsentationen, das Erlernen des 10-Fingersystems und das Schreiben von Texten aufgezählt wird. Die eine Stunde mit Assistenz bewertet 3G abschließend als „Notlösung“.

Komparative Sequenzanalyse anhand der Ursachenzuschreibung in Zusammenhang mit der Volksschule

	Äußerungen	Orientierung (OR)
1A	„Nachdem ich selber auch als Volksschullehrer*in in der Volksschule gearbeitet habe, denke ich, habe ich da einen guten Einblick und diese Defizite, die da grundsätzlich, ned beabsichtigt, sondern entstehen und nicht berücksichtigt werden, setzen sich dann einfach natürlich in der Sekundarstufe fort.“	OR → Zuschreibung an Bedeutung (Z) → Entstehen von Defiziten
1B	„Und es gibt teilweise Kinder, wo man glaubt, 4 Jahre Volksschule und (2 Sekunden Pause) die können hoit ned zusammenlautend Lesen oder ham beim ersten schwierigen Wort scho Schwierigkeiten drüber zu kommen und ja. Da denkt ma sich halt schon: „Oh je, was ist da passiert?““	OR → Z → Entstehen von Defiziten
2D	„Also, was meiner Ansicht nach auch ein richtiges Defizit ist, dass noch immer zu wenig Volksschullehrer Legasthenie erkennen. Das viel. Das finde ich entsetzlich. Kann ich kaum glauben? Das ich mit Eltern Gespräche habe und die sagen: „Die Volksschullehrerin hat dann erst in der Vierten gsagt, es wird jetzt ein Problem“, und vorher wurden nicht Gespräche geführt. Das muss man ab der Ersten machen: Trainieren, spielerisch Üben und des is dann egal, ob Lesen oder oder Rechtschreibung. Also ich. Ich hätte das nie geglaubt, habs auch fast aus eigener Erfahrung ähm mitbekommen, weil einer meiner Neffen, zu dem ich einen engen Kontakt habe, eh schwerer Legastheniker war und wenn meine Schwester und auch mit mir, wenn wir nicht mit ihm trainiert hätten, wär der sicher nicht in die AHS gekommen. (Y: Mhm.) Und da denke ich mir, da da wär echt. Da würden viele Probleme dann in weiterer Folge nicht entstehen. Wir hätten wahrscheinlich auch weniger Schulabbrecher. (3 Sekunden Pause) Des is. Das wären Präventivmaßnahmen von denen ich geglaubt hätte, dass sie stärker in der Volksschule verankert sind.“ „(3 Sekunden) Woher ich das weiß? Man braucht eine Seite lesen, einen Aufsatz lesen und man weiß, welche Schwierigkeiten das Kind hat. Und darum wundere ich mich ja, warum Volksschullehrerinnen ned draufkommen, wer eine Schwäche hat und wer nicht.“	OR → Z → „Erkennen von Legasthenie“ und entsprechende Handlungsmöglichkeiten umsetzen → Entstehen von Defiziten Beschreibung eigener Erfahrungen Z → Präventivmaßnahmen Z → „Einfachheit des Erkennens von „Legasthenie““
2E		
3F	„Ich krieg sie nach der Volksschule mit gewissen Lehrplanvorschriften. Ja. „In dem Fach bist du Sonderschüler, in dem Fach nicht.“ (Y: Mhm.) Ja. Und der ist überhaupt eine spezielle Situation. Den haben wir übernommen. Der war in allen Fächern Sonderschüler. Das wird jetzt gar nicht mehr gemacht. Ja. Außer es ist ein Kind mit derartigen Beeinträchtigungen. Dann ist es so. Ja. Aber eines mit diesen typischen kognitiven Teilleistungsschwächen und Lernbeh. Es fällt unter Lernbehinderung. Das macht man nicht mehr in allen Gegenständen. Ehm. Und den haben sie dann in der Volksschule in Mathematik aufgehoben. „In Mathematik brauchst du nicht mehr den Sonderschullehrplan. In allen anderen Fächern schon.“ Ja. (3F lacht auf.) Also wie gesagt, die kuriosesten Dinge geschehen da. Und also bis auf bis auf dezidiert auch ausgenommen wie Werken, Turnen und so weiter. Ja. Weil ich hab zwei Schüler mit vollem Sonderschullehrplan, die in al-	OR → Beschreibung eines Einzelfalls

	<p>len Fächern sind und dieser eine, den ich da meine, der ist in Mathematik aufgehoben worden. Keinen Sonderschullehrplan mehr in Mathematik, in allen Gegenständen schon bis auf Zeichnen, Werken, ja, Turnen. Ja.“</p> <p>„Kommissionen heben das auf. Ja. In der Volksschule wurde festgestellt in Mathematik ist er recht gut. Er muss kein Sonderschüler in Mathematik sein. Dann werden viele Berichte geschrieben und dann kommt das zu einer Kommission. Die prüft das die Kommission und die äh die teilt dann zu, muss unterrichtet werden nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule, muss nicht unterrichtet werden nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule. Und dann heißt das, dass der Lehrplan <u>aufgehoben</u> wird. (Y: Mhm.) Ja. Also in der Ersten, Zweiten, also in den ersten zwei Volksschuljahren sollte das erledigt sein, sonst gibt's jetzt eh keine Chance mehr. (Y: Mhm.) Und in der Vierten haben sie ihm das aufgehoben.“</p>	<p>Beschreibung der Aufhebung des SPFs in bestimmten Fächern</p> <p>Z → in den ersten Volksschuljahren</p>
3G	<p>„Es gibt Kinder, die. Da hat man den Eindruck, dass die eine Art Schreibhemmung haben. Ob das jetzt kommt, weil man ihnen immer gesagt hat: „Du kannst das nicht“, oder ob die Schularbeiten immer schlecht waren. Ich weiß es nicht. Ja. Es gibt Kinder, die ah trauen sich nicht oder „Ich hab Angst Fehler zu machen. Also das heißt, ich schreib das Minimum. Da kann ich nicht viele Fehler machen.“ Es gibt auch Kinder, die mit dieser Einstellung aus der Volksschule kommen.“</p>	<p>OR: Schreibhemmung → Ursache in der Volksschule</p>
4H	<p>„Die Kinder, die wir von der Volksschule bekommen, die nicht mehr so gut ähm ähm mmh ausgebildet sind, was das Schriftbild, die Schriftfähigkeit betrifft. Ich habe jetzt in der Klasse angefangen wirklich daran zu arbeiten: Wir schreiben in Schreibschrift, wir schreiben ähm so klein, das es mir möglich ist jede Zeile zu beschreiben, ahm und wir schreiben so deutlich, dass jemand, der meine Schrift nicht kennt, gut lesen kann und wir versuchen ein Schriftbild zu finden, dass die Seite gestaltet. Ja. Ich hab Kinder, die schreiben so groß, dass sie eine Zeile auslassen müssen. Sehr, sehr viele und Kinder, die wirklich nicht Schreibschrift schreiben können und die dann auch ungehalten reagieren, wenn man es einfordert. Die sind anscheinend von der Volksschule überhaupt nicht gewöhnt, dass etwas eingefordert wird. Also die dann wirklich quasi rebellieren.“</p> <p>„.... Ich hab sicher von den Kindern ein Drittel gehabt, die mit Druckschrift gekommen sind.“</p>	<p>Z → Schreiben der Schulschrift</p> <p>„Fehlende Einforderung“ als Ursache dieser Defizite</p>
4I		

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zugang zur Erfahrungswelt des Individuums (Flick 2013, 155)

Abbildung 2: Theoretische Darstellung des Orientierungsrahmens in Zusammenhang mit Wissen

Abbildung 3: Theoretische Darstellung des Orientierungsrahmens in Zusammenhang mit der Interpretation beziehungsweise der Zuschreibung von Bedeutung

Abbildung 4: Theoretische Darstellung des Orientierungsrahmens in Zusammenhang mit dem konjunktiven Erfahrungsraum

Abbildung 5: Theoretische Darstellung des Orientierungsrahmens und der Handlungsmöglichkeiten

Abbildung 6: Theoretische Darstellung des gesamten Handlungsrahmens

Abbildung 7: Handlungsrahmen der interviewten Lehrpersonen am Beispiel der Ursachenzuschreibung

Abbildung 8: Gesamtdarstellung des Handlungsrahmens der interviewten Lehrpersonen

Abbildung 9: Orientierungsrahmen der interviewten Lehrpersonen

Abbildung 10: Orientierungsrahmen der interviewten Lehrpersonen in Bezug auf Heterogenität der Schüler*innen

Abbildung 11: Orientierungsrahmen der interviewten Lehrpersonen in Bezug auf Heterogenität der Schüler*innen, Erfahrung und Ursachenzuschreibung

Abbildung 12: Orientierungsrahmen der interviewten Lehrpersonen mit den typischen Grundhaltungen und Veränderungen

Abbildung 13: Übersicht der Handlungsmöglichkeiten der interviewten Lehrpersonen in Bezug auf pädagogische Testverfahren

Abbildung 14: Übersicht der Handlungsmöglichkeiten der interviewten Lehrpersonen in Bezug auf pädagogische Testverfahren und Unterricht

Abbildung 15: Übersicht der Handlungsmöglichkeiten der interviewten Lehrpersonen in Bezug auf pädagogische Testverfahren, Unterricht und Förderkurse

Abbildung 16: Übersicht der Handlungsmöglichkeiten der interviewten Lehrpersonen in Bezug auf pädagogische Testverfahren, Unterricht, Förderkurse und Lesen

Abbildung 17: Übersicht der Handlungsmöglichkeiten der interviewten Lehrpersonen in Bezug auf pädagogische Testverfahren, Unterricht, Förderkurse, Lesen und Schreiben

Abbildung 18: Gesamtdarstellung des Handlungsrahmens der interviewten Lehrpersonen

Abbildung 19: Gesamtdarstellung des Handlungsrahmens der interviewten Lehrpersonen mit Querverweisen

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der unterschiedlichen Paradigmen der Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten

Tabelle 2: Zeitplan und die damit verbundenen Arbeitsschritte

Tabelle 3: Auswertungsverlauf des Datenmaterials

Tabelle 4: Beispiel eines thematischen Verlaufs

Tabelle 5: Formulierende Feininterpretation 1A

Tabelle 6: Formale Interpretation mit Textsortentrennung 1A

Tabelle 7: Komparative Sequenzanalyse zum Thema: Schüler*innen, die sich im Lesen und Schreiben „schwertun“ (*Thema aus dem Leitfaden*)

Tabelle 8: Komparative Sequenzanalyse in Zusammenhang mit der Orientierung an Ursachenzuschreibungen

Tabelle 9: Exemplarische Übersicht des Orientierungsrahmens und der typischen Grundhaltung in Zusammenhang mit der Ursachenzuschreibung

Tabelle 10: Leitlinien der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (Prenzel, Heinzel, Reitz & Winklhofer 2017, 4)

Tabelle 11: Übersicht der bildungspolitischen Forderungen in Zusammenhang mit den Ergebnissen der Dissertation

Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten sind eingebettet in einen breiten Diskurs, jedoch sind die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse kontroversiell. Die Komplexität des Themas führt zu einer Verunsicherung bei Lehrkräften im Umgang mit diesem Phänomen – insbesondere in Österreich. Daher beschäftigt sich dieses Buch mit dem Handlungsrahmen von Lehrkräften in Integrationsklassen der Sekundarstufe in Österreich.

Hierbei fokussiert der Handlungsrahmen auf Orientierungen der Lehrpersonen und Handlungsmöglichkeiten, die aus den Orientierungen abgeleitet werden können. Mithilfe eines qualitativen Designs wurden die Forschungsfragen bearbeitet. Die Auswertung des Datenmaterials, das auf narrativ fundierte Interviews und Gruppendiskussionen basiert, erfolgte mit der „Dokumentarischen Methode“. Die Ergebnisse der Datenauswertung wurden in Zusammenhang mit den Forschungsfragen, dem wissenschaftlichen/theoretischen Diskurs zu Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und einer inklusiven Perspektive interpretiert und kontextualisiert. Das Buch ist für all jene geschrieben worden, die sich in diesem Kontext mit der Perspektive von Lehrpersonen befassen möchten.

Logos Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-5706-5