

EMPIRISCHE ARBEIT

LRS-Elterngruppenprogramm: Teilnehmerzufriedenheit und subjektive Effektivität

Anke Buschmann^{1,2} und Bettina Multhauf^{1,2}

Zusammenfassung: Das Ziel vorliegender Studie bestand in einer Überprüfung der Akzeptanz und Teilnehmerzufriedenheit eines Gruppentrainings für Eltern von Kindern mit Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten. Zudem sollten erste Indikatoren bezüglich der Wirksamkeit des Programmes untersucht werden.

Dazu wurden Daten von 25 Müttern zu 2 Messzeitpunkten (Post-Test, 3-Monats-Follow-up) analysiert. Die Probandinnen nahmen über einen Zeitraum von 3 Monaten an 5 Sitzungen des Programms „Mein Kind mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten verstehen, stärken und unterstützen: Heidelberger Elterntraining zum Umgang mit LRS“ teil.

Ein Paper-Pencil-Fragebogen diente zum Post-Test der Erhebung von Teilnahmeparametern, der Zufriedenheit mit dem Training, der Relevanz einzelner Themen und der wahrgenommenen Veränderungen in wichtigen Zielbereichen. Zusätzlich kam eine für das Gruppensetting adaptierte Form des Goal Attainment Scaling zum Einsatz, um das Erreichen persönlich relevanter Ziele unmittelbar nach dem Training sowie 3 Monate später zu erfassen.

Die Analyse des Fragebogens zeigte eine hohe Partizipationsbereitschaft der Mütter. Die Rahmenbedingungen des Trainings (Gruppengröße, Dauer des Trainings und der Sitzungen) sowie die didaktischen Methoden wurden als ideal und die Themen als relevant eingeschätzt. Die Mütter sahen sich in der Lage, die Inhalte im Alltag anzuwenden und nahmen positive Veränderungen hinsichtlich Einfühlungsvermögen, Unterstützung des Kindes, Hausaufgabensituation und Beziehung zum Kind wahr. Das Ausmaß des Erreichens individueller Ziele zum Post-Test variierte je nach Zielbereich: Einfühlen und Verstehen (75 %), Optimierung der Hausaufgabensituation (76 %), Unterstützung psychosozialer Entwicklung (86 %), Lese-Rechtschreibförderung (60 %) und war auch 3 Monate später noch vergleichbar hoch. Die Überprüfung der Wirksamkeit hinsichtlich einer Belastungsreduktion und Kompetenzstärkung seitens der Eltern erfolgt aktuell im Vergleich zu einer unbehandelten Kontrollgruppe.

Schlüsselwörter: Elterntraining, Lese-Rechtschreibstörung, umschriebene Entwicklungsstörung, Goal Attainment Scaling, Hausaufgaben, Elternbelastung

1

FOKUS FORSCHUNG

¹Frühinterventionszentrum Heidelberg, Heidelberg;

²Universitätsklinikum Heidelberg, Heidelberg

EINLEITUNG

Kinder, die im Bereich Schriftsprache leistungsschwach sind, weisen bereits in der Grundschule ein höheres Ausmaß an Prüfungsangst, sowie eine reduzierte Lesemotivation im Vergleich zu Kindern ohne schriftsprachliche Schwierigkeiten auf (Morgan, Fuchs, Compton, Cordray & Fuchs, 2008; Pixner & Kaufmann, 2013). Zudem zeigen Kinder mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche oder -störung (LRS)¹ häufiger Verhaltensauffälligkeiten und leiden unter Anpassungsstörungen, hyperkinetischen Störungen, Angststörungen oder einem verringerten Selbstwertgefühl (Bäcker & Neuhäuser, 2003; Schulz, Dertmann & Jagla, 2003).

¹ Aufgrund der unterschiedlichen Verwendung der Begriffe *Lese-Rechtschreibstörung* und *Lese-Rechtschreibschwäche* im pädagogischen und psychologischen Kontext soll sich die Abkürzung LRS im Folgenden, soweit nicht anders vermerkt, auf beide Begriffe beziehen.

Die Erziehung und Unterstützung der schulischen und psychosozialen Entwicklung von Kindern mit LRS stellt vergleichsweise hohe Anforderungen an die Eltern. Dies spiegelt sich in einer höheren elterlichen Belastung und vermehrten depressiven Symptomen wider (Antshel & Joseph, 2006; Snowling, Muter & Carroll, 2007). Das Ausmaß der psychischen Symptomatik des Kindes steht dabei in einem positiven Zusammenhang mit der elterlichen Stressbelastung (Stadelmann, Perren, Kölch, Groeben & Schmid, 2010). Befragungen betroffener Eltern deuten außerdem auf einen erheblichen Einfluss der Lese-Rechtschreibproblematik auf das Familienleben und die Interaktion mit dem Kind hin (Heiman, Zinck & Heath, 2008; Snowling et al., 2007). Weiterhin zeigen Eltern, die Lese-Rechtschreibprobleme bei ihren Kindern vermuten in Hausaufgaben-situation tendenziell mehr kontrollierendes Verhalten und üben länger mit den Kindern als Eltern, die keine Schwierigkeiten wahrnehmen. Es zeigt sich, dass diese Kinder eine geringere Lern- und Lesemotivation entwickeln und Leistungsrückstände vergleichsweise schlechter aufholen (Gasteiger Klicpera, Klicpera & Schabmann, 2001).

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die Eltern im täglichen Umgang mit den Schwierigkeiten ihres Kindes beim Erlernen des Lesens und Schreibens anzuleiten. Es ist zu anzunehmen, dass die Eltern u. a. Störungswissen als Basis für das Verstehen der Probleme ihres Kindes benötigen und ihnen Kompetenzen im Umgang mit den Lernschwierigkeiten ihres Kindes sowie Strategien für die Gestaltung der Hausaufgaben-situation fehlen. Gruppenprogramme bieten ein besonders hohes Erfolgspotenzial, da sich Eltern von Kindern mit LRS neben Informationen über das Störungsbild vor allem emotionale Unterstützung durch andere Eltern erhoffen (Bull, 2003). Zudem ist zu vermuten, dass eine gezielte Elternanleitung mit einer Reduktion deren psychischer Belastung einhergeht.

Elternanleitungen, die auf eine Optimierung von Hausaufgaben- und Lernsituationen bei Kindern ohne LRS fokussieren, haben sich bereits als effektiv erwiesen (Bailey, 2006; Bruder, Perels & Schmitz, 2004; Reynolds & Nicolson, 2007; Lund, Rheinberg & Gladasch, 2001; Villiger, Niggli, Wandeler & Kutzelmann, 2012). Eine Interventionsstudie von Wittler (2008) zeigte zudem positive Effekte eines Gruppentrainings für Eltern von Kindern mit Schwierigkeiten im Fach Mathematik auf das elterliche Instruktionsverhalten in Lernkontexten. Elterntrainings zur Erhöhung der Erziehungskompetenz haben sich sowohl als präventive Maßnahme als auch als Angebot für bestimmte Risikogruppen

als wirksam herausgestellt (Petermann, Petermann & Franz, 2010). Diese können jedoch nicht allen Bedürfnissen der Eltern von Kindern mit LRS gerecht werden (Todd et al., 2010).

Eine australische RCT-Studie von Brock und Shute (2001) deutete auf positive Effekte eines kognitiv-behavioralen Gruppenprogramms für Eltern von Kindern mit Lernstörungen hin. Die drei Schwerpunkte des Trainings bestanden in: Psychoedukation in Bezug auf Lernstörungen, Vermittlung kognitiver Coping-Strategien und verhaltensbezogener Erziehungsstrategien. Die Mütter der Trainingsgruppe fühlten sich bei Nachuntersuchungen deutlich weniger belastet, wiesen weniger Schuldgefühle und eine engere Bindung zum Kind auf. Außerdem schätzten sie das Ausmaß von Verhaltensauffälligkeiten und emotionalen Problemen der Kinder geringer ein als die Mütter der Wartegruppe.

Einer deutschlandweiten Befragung von LRS-Therapeuten zufolge kommen bisher nur wenige Formen der Elternarbeit im Rahmen einer Therapie lese-rechtschreibschwacher Kinder zum Einsatz (Multhauf & Buschmann, 2014). Die Therapeuten beziehen Eltern vor allem in das Anamnesegespräch ein und erklären diesen Übungen für zu Hause. Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der positiven Einstellung der Therapeuten gegenüber Elternpartizipation und dem relativ geringen Ausmaß an praktizierter Elternarbeit.

Aufgrund des Mangels an spezifischen Konzepten zur Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit LRS im Hinblick auf eine Reduktion elterlicher Belastung, Optimierung von Hausaufgaben- und Übungssituationen sowie Erhöhung der Kompetenzen im Umgang mit Lernschwierigkeiten wurde das Programm „Mein Kind mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten verstehen, stärken und unterstützen: Heidelberger Elterntraining zum Umgang mit LRS (HET-LRS)“ entwickelt. Das Programm ist als eine Ergänzung der kindzentrierten Lese-Rechtschreibtherapie konzipiert. Es besteht aus fünf inhaltlich aufeinander aufbauenden zweistündigen Sitzungen und ist für die Durchführung mit einer Kleingruppe entwickelt. In Anlehnung an eine Meta-Analyse von Singer, Ethridge und Aldana (2007) wurde ein kognitiv-behavioraler Ansatz mit hohem Praxisbezug gewählt, da sich kombinierte Interventionen bei Eltern von Kindern mit Entwicklungsstörungen hinsichtlich der Belastungsreduktion als deutlich effektiver erwiesen als reine kognitive oder behaviorale Trainings.

Eine randomisierte kontrollierte Studie an der Universitätsklinik Heidelberg dient der Evaluation des

Elterntrainings. Die vorliegende Studie stellt eine erste Analyse der in der Trainingsgruppe gewonnenen Daten dar. Zentrale Fragestellungen bestanden in einer Überprüfung der Teilnehmerzufriedenheit und subjektiven Wirksamkeit des neu entwickelten Elterntrainings. In Bezug auf die Zufriedenheit wurde untersucht, ob die Teilnehmer die inkludierten Themen als relevant erachteten, mit dem Training insgesamt, den Rahmenbedingungen und den verwendeten Methoden zufrieden waren. Zur Untersuchung der subjektiven Wirksamkeit des Trainings wurden die wahrgenommenen Veränderungen in wichtigen Zielaspekten und das Ausmaß des Erreichens persönlicher Ziele im Laufe des Trainings erfasst.

METHODIK

Studiendesign

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Durchgängen. In den Schuljahren 2012/2013 sowie 2013/2014 konnten insgesamt 25 Familien des Rhein-Neckar-Kreises durch Bekanntmachung des Projekts in Schulen, kinderärztlichen Praxen, LRS- und Eltern-Verbänden im Umkreis von Heidelberg und durch eine Anzeige in einer regionalen Zeitung für eine Studienteilnahme gewonnen werden. Die standardisierten Einganguntersuchungen der Kinder fanden jeweils in den ersten beiden Monaten des Schuljahres statt. Aufgenommen wurden einsprachig deutsch sprechende Kinder aus der dritten Klasse mit normalen allgemeinen kognitiven Fähigkeiten ($IQ > 70$) sowie einem unterdurchschnittlichen Ergebnis in einem Lese- und/oder Rechtschreibtest ($T\text{-Wert} < 40$). Ausgeschlossen wurden Kinder mit signifikanter Beeinträchtigung der Hör- oder Sehfähigkeit, mit Verdacht auf eine tiefgreifende Entwicklungsstörung und mit neurologischen oder chromosomalen Störungen. Die Mütter nahmen über einen Zeitraum von drei Monaten am Elterntraining teil. Die testdiagnostischen Untersuchungen der Kinder sowie die Teilnahme am Elterntraining waren für alle Familien kostenfrei.

Elterntraining

Das Elterntraining zum Umgang mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ist kognitiv-behavioral orientiert und versteht sich als eine Ergänzung zur kindzentrierten Therapie lese-rechtschreibschwacher Kinder. Es verfolgt folgende Ziele: Vermittlung von Wissen über das Störungsbild LRS, Erhöhung des elterlichen

Verständnisses für die Probleme des Kindes, Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit der LRS im familiären Rahmen, Erarbeitung von Strategien zur besseren Organisation der Hausaufgabensituation und optimalen Unterstützung des Kindes, Sensibilisierung für Alltagssituationen zum Lesen- und Schreibenüben mit Spaß und eine Stressreduktion der Eltern.

Organisation

Das Training umfasst fünf zweistündige Sitzungen im Abstand von etwa zwei Wochen. Es findet in Abwesenheit der Kinder statt. Eine Trainingsgruppe besteht aus maximal 10 Teilnehmern bzw. fünf Elternpaaren. Aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit nahmen im Rahmen der Studie ausschließlich Mütter teil. Prinzipiell richtet sich das Training jedoch an Mütter und Väter sowie andere Bezugspersonen.

Inhalte

Das Training enthält folgende Schwerpunkte, welche in inhaltlich logischer Abfolge aufeinander aufbauen und die Komponenten Wissenserweiterung, Erwerb von Handlungskompetenz in Hausaufgaben- und Übungssituationen, Sensibilisierung für Lesen- und Schreibenlernen in Alltagssituationen sowie Supervision enthalten.

Voraussetzungen und Phasen des Schriftspracherwerbs

Die Eltern erfahren, welche Grundvoraussetzungen seitens des Kindes für den Schriftspracherwerb erforderlich sind und welche regulären Entwicklungsschritte durchlaufen werden. Es wird eine Perspektivenübernahme angeregt, um das Verständnis der Eltern für die Schwierigkeiten der Kinder in grundlegenden Bereichen wie der visuellen und auditiven Informationsverarbeitung zu erhöhen.

Ursachen und Symptomatik der LRS

Eltern von Kindern mit LRS geben sich häufig selbst die Schuld für die Lernstörung (Dyson, 2010) und zeigen überhöhte Erwartungen bezüglich der Lernfortschritte ihrer Kinder (Gasteiger Klicpera et al., 2001). Aus diesem Grund wird mit der Aufklärung über die multidimensionalen Ursachen der LRS eine Entlastung der Eltern von der Schuldfrage angestrebt.

Gestaltung von Hausaufgaben- und Übungssituationen

Leistungsschwache Kinder erleben in Lern- und Übungssituationen meist ein höheres Maß an

kontrollierendem Verhalten der Eltern sowie Konflikte mit diesen (Dumont, Trautwein, Nagy & Nagen-gast, 2014). Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten benötigen oft eine engere Betreuung während der Hausaufgaben. Vor allem, wenn bereits gehäuft negative Erfahrungen mit Lernsituationen vorliegen, tendieren die Kinder dazu, den Beginn der Hausaufgaben hinaus zu zögern. Zudem haben sie Schwierigkeiten, konstant zu arbeiten. Deshalb werden mit den Eltern Möglichkeiten zur Strukturierung der Hausaufgaben-situation sowie zur Steigerung der kindlichen Selbstbestimmung und Motivation erarbeitet. In Anlehnung an die Selbstbestimmungs-Theorie von Deci und Ryan (1993) wird den Eltern die besondere Bedeutung von autonomieunterstützenden Hilfen, positiven Rückmeldungen und selbstwertdienlichen Attributionen für die Motivation verdeutlicht.

Lese-Rechtschreibförderung im Alltag

Da sich freudvolles Lernen hinsichtlich der Wissensspeicherung als besonders vorteilhaft erwiesen hat (Purves et al., 2008), lernen die Eltern Möglichkeiten der spielerischen Lese-Rechtschreibförderung kennen. Aufgrund der besonderen Bedeutung familiärer

Tabelle 1
Überblick über die Inhalte der Sitzungen des Elterstrainings

Sitzung	Inhalte
1	<ul style="list-style-type: none"> – Kennenlernen der Teilnehmer – Persönliche Trainingsziele setzen – Ablauf des regulären Schriftspracherwerbs – Wichtige Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs – Ursachen einer LRS
2	<ul style="list-style-type: none"> – Bedeutung von Fehlern beim Schriftspracherwerb – Fakten und Zahlen rund um die LRS – Optimale Rahmenbedingungen der Hausaufgaben-situation
3	<ul style="list-style-type: none"> – Auswertung von Veränderungen der Rahmenbedingungen in Hausaufgaben-situationen – Elterliches Verhalten in der Hausaufgaben-situation – Rückmeldung geben, Loben und Motivieren – Möglichkeiten des gemeinsamen Lesens
4	<ul style="list-style-type: none"> – Rückmeldungen zum veränderten elterlichen Verhalten in der Hausaufgaben-situation (v. a. Loben) – Förderliches und hinderliches Verhalten von Eltern im Umgang mit der LRS des Kindes – Möglichkeiten der Lese-Rechtschreibförderung im Alltag
5	<ul style="list-style-type: none"> – Rückmeldungen zum gemeinsamen Lesen – Einen Ausgleich zum Lernen und Üben schaffen – Möglichkeiten zur Unterstützung der allgemeinen psycho-sozialen Entwicklung des Kindes – Bücher, Spiele und Software zur Lese-Rechtschreibförderung – Wissenswertes zum Thema Lese-Rechtschreibtherapie – Rückblick und Beantwortung des Evaluationsbogens

Lesesozialisation für den Schriftspracherwerb und den Bildungserfolg von Schülern werden sie zudem ange-regt, vermehrt echte Lese- und Schreibanlässe im Alltag zu schaffen. Somit wird zum einen ihre Vorbildfunktion genutzt und den Kindern andererseits die Relevanz des Lesens und Schreibens außerhalb des schulischen Kontexts aufgezeigt (McElvany, Becker & Lütke, 2009).

Umgang mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

Aufgrund zahlreicher Misserfolgserfahrungen in der Schule und bei den Hausaufgaben weist ein Teil der Kinder mit LRS sekundäre Begleiterscheinungen wie emotionale Störungen, Angststörungen, somatische Symptome oder Verhaltensschwierigkeiten auf (Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, 2006). Demzufolge laufen die Kinder nicht nur Gefahr schulische Misserfolge zu erleiden, sondern es besteht ein erhebliches Risiko für deren sozial-emotionale Entwicklung. Aus diesem Grund werden Möglichkeiten erarbeitet, Begabungen der Kinder zu erkennen, Stärken zu fördern und den Selbstwert zu stabilisieren.

Eine Übersicht der Themen der einzelnen Sitzungen ist Tabelle 1 zu entnehmen.

Didaktische Methoden

Im HET-LRS werden verschiedene Methoden aus der Erwachsenenbildung genutzt. Wesentliche Inhalte werden unter aktivem Einbezug der Kompetenzen und Erfahrungen der Teilnehmer erarbeitet. Neben Prä-sentationen und der Darstellung von Fallbeispielen kommen durch den Trainer geleitete Gruppendiskus-sionen zum Einsatz. Die praktische Umsetzung der Inhalte wird über das Üben in Kleingruppen und durch Arbeitsaufträge im häuslichen Kontext zwischen den Sitzungen realisiert. Der Transfer der Inhalte erfolgt über Selbstreflexion der Teilnehmer und Supervision durch den Trainingsleiter zu Beginn jeder Sitzung begleitet. Zum Nachlesen und Vertiefen von In-halten erhalten die Eltern in jeder Sitzung ausführliches schriftliches Material.

Stichprobe

In die Analysen gingen Daten von 25 Müttern ein. Die Ausfallrate zum Post-Test und Follow-up betrug je 0%. Die Familien stammten aus den Bundeslän-dern Baden-Württemberg ($n = 15$) und Hessen ($n = 10$). Die Teilnehmerinnen wurden in jedem Studien-durchlauf randomisiert auf zwei Trainingskurse aufge-teilt. Das durchschnittliche Alter der Mütter betrug zum

Post-Test 42.2 Jahre ($SD = 5.24$), das der Kinder 9.1 Jahre ($SD = 0.51$). Im Vergleich zu Daten des Deutschen Statistischen Bundesamtes (2013) (Frauen der Altersgruppe 40 bis 45 Jahre) weist die vorliegende Stichprobe einen jeweils geringeren Anteil an Hauptschulabschlüssen (12 % im Vergleich zu 21 %) und Realschulabschlüssen (32 % im Vergleich zu 43 %) sowie einen höheren Anteil an Fach-/Hochschulreife (56 % im Vergleich zu 31 %) auf. In einer festen Partnerschaft befanden sich 22 Mütter, 3 lebten vom Partner getrennt. Die durchschnittliche Arbeitszeit der berufstätigen Mütter ($n = 22$) betrug 20.6 Stunden pro Woche ($SD = 5.83$).

Instrumente

Die Diagnostik der Kinder im Vorfeld umfasste eine Untersuchung von intellektuellen Fähigkeiten in allen Teilleistungsbereichen und der allgemeinen Begabung anhand standardisierter und normierter testpsychologischer Verfahren. Die Rechtschreibfähigkeiten wurden mittels des Weingartener Grundwortschatz Rechtschreibtests für zweite und dritte Klassen (WRT 2+, Birkel, 2007) erfasst. Zur Erhebung der Lesefähigkeiten kamen der Ein-Minuten-Leseflüssigkeitstest der Weiterentwicklung des Salzburger Lese-Rechtschreibtests (SLRT-II, Moll & Landerl, 2010) sowie der Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1–6, Lenhard & Schneider, 2006) zum Einsatz. Der Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder (HAWIK-IV, Petermann & Petermann, 2007) diente der Erfassung kognitiver Fähigkeiten. Alle Untersuchungen fanden im Einzelsetting statt.

Zur Erfassung der Teilnehmerzufriedenheit und Akzeptanz des Trainings wurde ein Fragebogen entwickelt. Dieser enthielt Fragen zur Zufriedenheit der Teilnehmerinnen mit den Rahmenbedingungen und den verwendeten Methoden des Trainings, zur Relevanz einzelner Themen, zu Parametern der Teilnahme (z. B. Erledigen der häuslichen Übungen, Lesen der Begleitmaterialien) sowie zu wahrgenommenen Veränderung durch das Training (z. B. Bewältigung von Hausaufgabensituationen). Der Fragebogen bestand aus 44 geschlossenen und 7 offenen Fragen. Es kamen vier- und fünfstufige Antwortskalen zum Einsatz (z. B. Erfassung der Zufriedenheit: 1 = *völlig unzufrieden* bis 4 = *völlig zufrieden*; Erfassung der Themenrelevanz: 1 = *unwichtig* bis 5 = *wichtig*). Die offenen Fragen boten Gelegenheit, die eigene Verhaltensänderung zu erläutern, Kritik und Lob mitzuteilen sowie Verbesserungsvorschläge und zusätzliche Themenhinweise zu geben. Die schriftliche Befragung fand direkt im Anschluss an die letzte Sitzung des Elterntrainings vor

Ort statt. Mütter, die dabei nicht anwesend sein konnten ($n = 3$), wurden postalisch befragt.

Zur Überprüfung des Erreichens individueller Ziele im Rahmen des Trainings wurde eine von den Autoren auf das Gruppensetting und das Training zugeschnittene Form des Goal Attainment Scaling (GAS) angewandt. In der ersten Sitzung wählten die Mütter 3 Ziele aus einem Katalog 20 verhaltensnah formulierter Ziele (Beispielziel: „Ich möchte in der Hausaufgabensituation ruhig und verständnisvoll bleiben.“). Nach Bedarf konnten sie ein weiteres Ziel frei formulieren. Eine 10-stufige Skala diente der Ermittlung der persönlichen Relevanz der gewählten Ziele (1 = *unwichtig* bis 10 = *wichtig*). In der letzten Sitzung sowie zum Drei-Monats-Follow-up wurde das Ausmaß der Zielerreichung anhand einer 11-stufigen Skala erfasst (1 = 0 % bis 11 = 100 %).

Statistische Analysen

Die Datenauswertung erfolgte mittels der statistischen Datenanalysesoftware PASW18. Im Rahmen deskriptiver Analysen wurden Kennwerte berechnet. Um die Relevanz gewählter und frei formulierter Ziele sowie das Ausmaß der Erreichung verschiedener Zielbereiche zu vergleichen, wurden Einstichproben-*t*-Tests eingesetzt. Für den Vergleich der vier Zielbereiche wurde die Bonferroni-Korrektur angewandt und das Signifikanzniveau auf .0083 festgelegt. Die Unterschiede in den Zielerreichungen zwischen Post-Test und Follow-up wurden mittels abhängiger *t*-Tests geprüft (zweiseitige Testung). Angaben zu offenen Fragen wurden nach inhaltlichen Kriterien zusammengefasst. Ebenso erfolgte eine inhaltliche Kategorisierung der im GAS gewählten Ziele.

ERGEBNISSE

Teilnahme am Elterntaining

Die mittlere Teilnehmerate betrug 87.2 %. Vierundvierzig Prozent der Mütter nahmen an allen, 48 % an vier und 8 % an drei Sitzungen des Trainings teil. Die Teilnehmerate korrelierte nicht signifikant mit der Entfernung zwischen Wohn- und Veranstaltungsort ($r = -.036$, $p = .760$). Nach Angaben der Teilnehmerinnen wurden die Begleitmaterialien zum Training von 36 % *immer*, von 28 % *oft* und von 36 % *gelegentlich* gelesen. Sechzig Prozent der Mütter gaben an, die Hausaufgaben *immer* erledigt zu haben, 36 % *oft* und 4 % *gelegentlich*. Den Angaben zufolge versuchten 32 % der Mütter *immer*,

64 % *oft* und 4 % *gelegentlich*, die Inhalte im häuslichen Kontext umzusetzen. Zum Post-Test gaben 16 Mütter (64 %) an, sich neben der Teilnahme am Elterntaining anderweitig zum Thema LRS informiert zu haben. Neun Mütter nutzten dazu das Internet, acht ließen sich von einer Fachperson beraten und sechs lasen Bücher (Mehrfachnennungen möglich). Zudem gaben 21 Mütter (84 %) an, dass zusätzlich eine kindzentrierte Förderung stattfand, die in schulischem Förderunterricht ($n = 15$), einer LRS-Therapie ($n = 6$) oder Nachhilfeunterricht ($n = 1$) bestand.

Bewertung der Rahmenbedingungen und Methodik des Elterntrainings

Auf einer Skala von 1 = *zu kurz* bis 5 = *zu lang* wurde die Gesamtlänge des Trainings tendenziell als ideal beurteilt ($M = 2.71$, $SD = 0.75$). Die Dauer der Sitzungen ($M = 3.29$, $SD = 0.62$) sowie der zeitliche Abstand zwischen den Sitzungen ($M = 2.96$, $SD = 0.46$) wurden im Durchschnitt ebenfalls als ideal eingeschätzt. Die Teilnehmerinnen schätzten die Gruppengröße als passend ein ($M = 3.04$, $SD = 0.20$).

Auf einer vierstufigen Skala (1 = *völlig unzufrieden* bis 4 = *völlig zufrieden*) gaben die Mütter an, mit den Methoden zur Vermittlung der Inhalte zufrieden zu sein ($M = 3.67$, $SD = 0.44$). Hinsichtlich der Merk- und Arbeitsblätter im Training ($M = 3.72$, $SD = 0.46$) sowie den Begleitmaterialien für zu Hause ($M = 3.72$, $SD =$

0.46) ergab sich ebenfalls eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmerinnen.

Bewertung der Themen des Elterntrainings

Alle Themen des Elterntrainings wurden im Mittel als wichtig eingeschätzt, keine Thematik wurde als gänzlich irrelevant empfunden. Eine Übersicht der Bewertung der Themenrelevanz ist Tabelle 2 zu entnehmen. Als wichtigste Aspekte wurden von den Müttern sowohl der *Umgang mit den Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten* als auch das *elterliche Verhalten in der Hausaufgabensituation* angegeben. Die größten interindividuellen Unterschiede zeigten sich hinsichtlich der Bewertung der Themen *Ablauf des Schriftspracherwerbs* und *Voraussetzungen für das Lernen des Lesens und Schreibens*.

Neun Mütter nannten in der offenen Frage Themen, die ihrer Meinung nach einer ausführlicheren Behandlung bedürfen: Kommunikation mit Lehrern und Schule bezüglich der Anerkennung der LRS ($n = 4$), Übungen und Strategien zur Verbesserung der Rechtschreibfähigkeiten ($n = 2$), Einrichtungen vor Ort für eine LRS-Therapie ($n = 1$), ein strukturierter Tagesplan zur Bewältigung des Alltags ($n = 1$) und schließlich die Ursachen der LRS ($n = 1$). Fünf Mütter wünschten sich insgesamt mehr Zeit zum Austausch untereinander. Zudem äußerten acht Mütter weitere Themenwünsche: Fremdspracherwerb bei LRS ($n = 3$), häusliche

Tabelle 2
Themen des Elterntrainings geordnet nach wahrgenommener Relevanz

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Umgang mit der Lese-Rechtschreibstörung	4.84	0.37	4	5
Elterliches Verhalten in der Hausaufgabensituation	4.84	0.37	4	5
Förderung des Lesens und Schreibens im Alltag	4.80	0.50	3	5
Rahmenbedingungen der Hausaufgabensituation	4.75	0.53	3	5
Loben und Rückmeldung geben	4.72	0.54	3	5
Fakten der Lese-Rechtschreibstörung	4.60	0.76	3	5
Ursachen von Lese- und Rechtschreibproblemen	4.60	0.82	2	5
Fehler beim Lernen des Lesens und Schreibens	4.64	0.49	4	5
Einen Ausgleich schaffen	4.44	0.58	3	5
Voraussetzungen für das Lernen des Lesens und Schreibens	4.32	0.95	2	5
Paarweises Lesen	4.28	0.84	2	5
Bücher, Spiele und Software	4.20	0.82	3	5
Ablauf des Schriftspracherwerbs	4.12	1.05	2	5

Anmerkung: Die Items wurden anhand einer fünfstufigen Skala (1 = unwichtig, 5 = wichtig) beurteilt.

Tabelle 3
Subjektive Veränderungen im Rahmen des Elterntrainings

Item		M	SD	Min.	Max.
1	Können Sie die Informationen und Anregungen im Alltag anwenden?	4.60	0.58	3	5
2	Haben Sie Ihr Verhalten Ihrem Kind gegenüber verändert?	4.28	0.61	3	5
3	Glauben Sie, Ihr Kind jetzt besser beim Lesen- und Schreibenlernen unterstützen zu können?	4.40	0.71	2	5
4	Glauben Sie, Hausaufgaben- und Übungssituationen nun besser bewältigen zu können?	4.26	0.52	3	5
5	Können Sie sich jetzt besser in die Lage Ihres Kindes hineinversetzen?	4.16	0.55	3	5
6	Hat sich das Training positiv auf die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrem Kind ausgewirkt?	4.28	0.74	3	5

Anmerkung: Die Items wurden anhand einer fünfstufigen Skala (1 = gar nicht, 5 = sehr) beurteilt.

Übungsmaterialien als Ersatz für eine LRS-Therapie ($n = 2$), Institute zur LRS-Förderung außerhalb der Schule ($n = 1$), elterlicher Umgang mit mehreren Kindern mit besonderen Anforderungen ($n = 1$), Umgang mit Lehrern ($n = 1$).

Zufriedenheit der Teilnehmerinnen

Insgesamt gaben die Mütter eine hohe globale Zufriedenheit mit dem Elterntaining an ($M = 3.60$, $SD = 0.50$, $Min. = 3$; $Max. = 4$, vierstufige Skala). Der zeitliche und organisatorische Aufwand wurde als angemessen beurteilt ($M = 3.28$, $SD = 0.74$, vierstufige Skala). Der Frage, ob sie das Training anderen Eltern empfehlen würden, stimmten die Teilnehmerinnen im Mittel zu ($M = 4.60$, $SD = 0.58$, fünfstufige Skala). Die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Eltern wurde als positiv empfunden ($M = 4.28$, $SD = 0.84$, fünfstufige Skala).

Wahrgenommene Veränderungen durch das Training

Die Kennwerte zur wahrgenommenen Veränderung im Rahmen des Elterntrainings sind in Tabelle 3 einzusehen. Demzufolge konnten die Mütter die Informationen aus dem Training gut in ihrem Alltag anwenden (Item 1) und nahmen eine Veränderung des Verhaltens gegenüber dem Kind wahr (Item 2). Die Analyse der offenen Frage nach der Art der Verhaltensänderung ($n = 24$) ergab insgesamt zehn verschiedene Kategorien subjektiver Veränderungen (Mehrfachnennungen möglich). Es wurden ein erhöhtes Ausmaß an Geduld ($n = 12$), verstärktes Loben ($n = 11$), sowie mehr Verständnis für die Problematik des Kindes ($n = 7$) und ein gelassenerer Umgang mit der LRS ($n = 7$) genannt. Darüber hinaus wurde eine Änderung des Verhaltens in der Hausaufgabensituation ($n = 6$), eine Veränderung des gemeinsamen Lesens ($n = 3$), die Reduktion des Leistungsdruckes ($n = 3$), eine erhöhte Zeitaufwendung für das Kind ($n =$

2), ein insgesamt positiverer Blick ($n = 2$) und das Schaffen eines Ausgleiches zum Lernen ($n = 1$) beschrieben.

Hinsichtlich der subjektiven Kompetenz im Umgang mit der LRS gaben die Mütter an, ihr Kind nun besser beim Lesen- und Schreibenlernen unterstützen (Item 3) sowie Hausaufgaben- und Übungssituationen besser bewältigen zu können (Item 4). Außerdem waren die Teilnehmerinnen der Meinung, sich tendenziell besser in die Lage des Kindes hineinversetzen zu können (Item 5). Das Training wirkte sich nach dem subjektiven Empfinden der Mütter letztlich positiv auf ihre Beziehung zum Kind aus (Item 6).

Erreichen individueller Ziele im Rahmen des Trainings

Die durchschnittliche Relevanz gewählter Ziele aus dem Katalog war im Mittel hoch ($M = 9.53$, zehnstufige Skala) und mit den Werten der von den Müttern frei formulierten Ziele vergleichbar ($M = 9.40$, $n = 10$) ($t(24) = 1.044$, $p = .307$).

Die aus dem Katalog gewählten Ziele bildeten vier inhaltliche Schwerpunkte, die in unterschiedlichem Ausmaß von den Teilnehmerinnen genannt und erreicht wurden (siehe Tabelle 4). Bei keinem der Zielbereiche bestanden signifikante Unterschiede in der Erreichung zwischen Post- und Follow-up-Test: 1. sich in das Kind einfühlen und es verstehen ($t(18) = -0.721$, $p = .480$), 2. Hausaufgaben- und Übungssituationen bewältigen ($t(17) = 0$, $p = 1.0$), 3. Unterstützung der psychosozialen Entwicklung ($t(4) = 1.725$, $p = .160$), 4. Förderung des Lesens und Schreibens ($t(28) = -0.967$, $p = .342$). Die größten interindividuellen Unterschiede in der Zielerreichung wurden für den Bereich Lese-Rechtschreibförderung ermittelt ($SD_{Post-Test} = 27.79$, $SD_{Follow-up} = 30.97$). Dieser Bereich wurde zum Post-Test in signifikant geringerem Ausmaß erreicht als Bereiche,

Tabelle 4

Relevanz und Ausmaß des Erreichens persönlicher Ziele im Rahmen des Elterntrainings

Zielbereiche und Items	N	Relevanz M (SD)	Erreichung Posttest M (SD)	Erreichung Follow-Up M (SD)
Einfühlen und Verstehen: Ich möchte ...	23	9.8 (0.6)	74.8 (16.2)	77.0 (17.4)
mich in mein Kind einfühlen können.	2	9.0 (1.4)	75.0 (21.2)	75.0 (21.21)
nachvollziehen können, wie es meinem Kind beim Lesen oder Schreiben geht.	14	9.9 (0.5)	73.6 (17.4)	74.3 (20.27)
Verständnis für mein Kind haben.	1	10 (0.0)	60.0 (0)	80.0 (0)
Geduld in Hausaufgaben- und Übungssituationen haben.	6	9.8 (0.4)	80.0 (14.1)	83.3 (10.33)
Hausaufgaben- und Übungssituationen bewältigen: Ich möchte...	18	9.6 (0.8)	76.1 (18.5)	76.1 (18.8)
mein Kind bei den Hausaufgaben unterstützen können.	5	9.6 (0.9)	84.0 (20.7)	74.0 (28.81)
mit meinem Kind Rechtschreibfehler in Ruhe besprechen können.	1	9.0 (0.0)	90.0 (0)	70.0 (0)
den Ablauf der Hausaufgabenerledigung strukturieren.	3	9.3 (1.2)	60.0 (26.5)	76.7 (25.17)
in der Hausaufgabensituation ruhig und verständnisvoll bleiben.	9	9.7 (0.7)	75.6 (13.3)	77.8 (13.02)
Unterstützung psychosozialer Entwicklung: Ich möchte ...	5	9.8 (0.4)	86.0 (5.5)	70.0 (20.0)
die Stärken meines Kindes erkennen und fördern.	5	9.8 (0.4)	86.0 (5.5)	70.0 (20.0)
Leserechtschreibförderung: Ich möchte ...	29	9.3 (1.1)	60.2 (27.8)	63.4 (30.1)
mein Kind motivieren, in der Freizeit zu lesen oder zu schreiben.	14	9.4 (1.2)	56.1 (29.1)	57.1 (27.30)
mein Kind zum Üben motivieren können.	8	8.6 (1.4)	61.3 (18.1)	63.8 (29.25)
mit meinem Kind täglich gemeinsam lesen.	1	10 (0.0)	0 (0)	0 (0)
mit meinem Kind täglich schreiben üben.	1	9.0 (0.0)	40.0 (0)	40.0 (0)
das Lesen und Schreiben in den Familienalltag einbauen.	2	10 (0.0)	85.0 (21.2)	95.0 (7.07)
mit meinem Kind regelmäßig Spiele spielen, bei denen gelesen oder geschrieben werden muss.	1	10 (0.0)	100.0 (0)	100.0 (0)
für mein Kind eine Leserechtschreibtherapie organisieren.	2	10 (0.0)	80.0 (0)	100.0 (0)

Anmerkung: N = Anzahl der Nennungen von Zielen; die Relevanz der Ziele wurde auf einer Skala von 1 = unwichtig bis 10 = wichtig beurteilt; das Ausmaß der Zielerreichung ist als Prozentangabe dargestellt.

die Hausaufgaben- und Übungssituationen ($t(28) = -3.086, p = .005$), das Verstehen und Einfühlen ($t(28) = -2.3835, p = .008$) oder die psychosoziale Entwicklung ($t(28) = -5.005, p = .001$) betrafen. Zudem lag das Ausmaß der Erreichung des Bereiches Verstehen und Einfühlen deutlich unter dem der psychosozialen Entwicklung ($t(22) = -3.321, p = .003$).

Zusätzliche eigene Ziele wurden von 10 Müttern formuliert. Diese ließen sich drei inhaltlichen Schwerpunkten zuordnen: 1. den Umgang mit der LRS verbessern ($n = 5$), 2. Informationen zum Thema LRS erhalten ($n = 3$), 3. das Kind zum freiwilligen Üben motivieren ($n = 3$). Das Ausmaß der Zielerreichung unterschied sich nicht signifikant zwischen den Messzeitpunkten ($M_{\text{Post-Test}} = 78.0; M_{\text{Follow-up}} = 76.0; t(9) = 0.51, p = .619$).

DISKUSSION

Das Ziel der Datenanalyse von 25 Müttern lese-rechtschreibschwacher Kinder bestand in der Erfassung der Akzeptanz und der subjektiven Effektivität des Elternprogramms „Mein Kind mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten verstehen, stärken und unterstützen: Heidelberger Elterntraining zum Umgang mit LRS (HET-LRS)“. Mit der Entwicklung und Evaluation dieses Trainings sollte dem bestehenden Mangel an deutschsprachigen Gruppenprogrammen zur Entlastung und Kompetenzstärkung von Eltern von Kindern mit Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten entgegengewirkt werden.

Der Analyse der Teilnahmeparameter zufolge nahm fast die Hälfte der Mütter an allen Sitzungen des

Trainings teil. Diese mittlere Teilnehmerate ist vergleichbar mit Daten anderer Interventionsstudien (George & Kidd, 2011; Hartung, Lups & Hahlweg, 2010; Todd et al., 2010). Die häuslichen Transferübungen erledigten der Befragung zufolge 96 % immer oder oft. Dies spricht für eine hohe Motivation und Partizipationsbereitschaft der Teilnehmerinnen.

Aufgrund der Rückmeldungen der Mütter können die Rahmenbedingungen des HET-LRS, wie Gruppengröße, zeitlicher Umfang des Trainings und didaktische Methoden als ideal beurteilt werden.

Die Inhalte wurden ausnahmslos als sehr relevant eingeschätzt. Insbesondere die Themen *Umgang mit der Lese-Rechtschreibstörung*, *Elterliches Verhalten in der Hausaufgabensituation* und *Förderung des Lesens und Schreibens im Alltag* greifen offensichtlich die aktuellen Bedürfnisse der Mütter von Kindern mit LRS auf. Auch Inhalte wie *Rahmenbedingungen der Hausaufgabensituation* und Hinweise zum *Loben und Rückmeldung geben* erachteten die Teilnehmerinnen als äußerst wichtig. Somit kann festgehalten werden, dass die inhaltlichen Schwerpunkte des Trainings, wie das Gestalten von Hausaufgaben- und Übungssituationen, der Umgang mit den Lese-Rechtschreibdefiziten des Kindes und die Lese-Rechtschreibförderung im Alltag, für die Zielgruppe Eltern von Kindern mit LRS passend gewählt wurden.

Eine vertiefte Behandlung der Kommunikation mit Lehrern bezüglich der Handhabung der LRS in der Schule sowie eine Erweiterung des Programmes um das Thema Fremdspracherwerb mit LRS scheinen für einen Teil der Mütter wünschenswert. Eine Ergänzung des Trainings um eine zusätzliche Sitzung ist denkbar, um das Bedürfnis der Teilnehmerinnen nach Informationen und Beratung diesbezüglich zu berücksichtigen. Andere gewünschte zusätzliche Themen, wie beispielsweise das Empfehlen von Übungsmaterial als Ersatz für eine LRS-Therapie, stehen allerdings im Widerspruch zur Konzeption des Trainings als eine die Therapie ergänzende Maßnahme.

Der Frage nach der globalen Zufriedenheit mit dem HET-LRS stimmten die Teilnehmerinnen in hohem Ausmaß zu. Die Mütter empfanden das Gruppensetting als positiv und würden das Training anderen Eltern weiterempfehlen. Die Akzeptanz des Trainings durch die Teilnehmer als eine Voraussetzung für die Wirksamkeit des Programms in Hinblick auf eine Belastungsreduktion kann als erfüllt angesehen werden.

Die von den Teilnehmerinnen subjektiv wahrgenommenen Veränderungen im Rahmen des Trainings liefern erste Hinweise bezüglich dessen Wirksamkeit. Die Mütter berichteten positive Veränderungen hinsichtlich wichtiger Zielaspekte wie dem Verständnis für die Problematik des Kindes, dem Loben, der Bewältigung von Hausaufgaben- und Übungssituationen und der Qualität der Beziehung zum Kind. Außerdem hatten die Mütter nach dem Training das Gefühl, ihre Kinder besser beim Lesen- und Schreibenlernen unterstützen und Hausaufgabensituationen besser bewältigen zu können. Dies bedeutet einen Zuwachs an elterlicher Selbstwirksamkeit in für den Umgang mit LRS relevanten Situationen. In einer Studie von Hartung et al. (2010) wurde die Rolle elterlicher Selbstwirksamkeit im Rahmen des Elterntrainings Workplace Triple P untersucht. Hierbei wirkte sich eine Teilnahme am Elternttraining allein nicht positiv auf die elterliche Selbstwirksamkeit aus. Schafften es die Eltern jedoch ihr dysfunktionales Erziehungsverhalten zu reduzieren, so stieg deren Selbstwirksamkeit im Rahmen des Trainings (vollständige Mediation). Folglich ist denkbar, dass die Mütter im Laufe des HET-LRS ungünstige Verhaltensweisen in Hausaufgabensituationen reduzieren und Fertigkeiten zur Lese-Rechtschreibförderung erweitern konnten und aufgrund dessen einen Zuwachs an elterlicher Selbstwirksamkeit wahrnahmen.

Das mittels GAS erfasste Erreichen persönlicher Ziele während des Elterntrainings deutet ebenfalls auf eine subjektive Effektivität der Intervention hin. Die von den Teilnehmerinnen gewählten Ziele besaßen für diese eine hohe und mit den frei formulierten Zielen vergleichbare Relevanz und scheinen daher für eine individuelle Erfolgsmessung geeignet. Die Ziele der vier inhaltlichen Schwerpunkte, 1. Einfühlen und Verstehen, 2. Hausaufgaben- und Übungssituationen bewältigen, 3. Unterstützung psychosozialer Entwicklung und 4. Lese-Rechtschreibförderung wurden zu 55 bis 86 % erreicht. Das Ausmaß der Zielerreichung war drei Monate später vergleichbar hoch. Dies deutet auf langfristige Effekte des Trainings hin. Die Zielerreichung für die Lese-Rechtschreib-Förderung fiel deutlich geringer aus als bei den anderen Bereichen. Es ist denkbar, dass Ziele dieser Kategorie eher langfristig umsetzbar sind, wohingegen Intentionen, die den Perspektivenwechsel und das Einfühlen in die Problematik des Kindes betreffen auch kurzfristig erreichbar scheinen. Zudem ist der Zielbereich der Empathie weniger von der Interaktion mit dem Kind abhängig als die anderen Bereiche und kann somit relativ unabhängig von den Merkmalen des Kindes erreicht werden.

Limitationen der Studie

Hinsichtlich der Stichprobengenerierung ist erstens kritisch zu bemerken, dass alle rekrutierten Probandinnen prinzipiell an einer Teilnahme am Elterntaining interessiert waren. Es handelt sich somit um eine Auswahl von Müttern, die einem Gruppentraining gegenüber positiv eingestellt waren und eine entsprechend hohe Erwartung und Motivation aufwiesen. Im Rahmen psychotherapeutischer Interventionen sind Zusammenhänge zwischen hohen Erwartungen an eine Intervention und deren Wirksamkeit bekannt, welche von einem hohen Ausmaß an Partizipation mediiert werden (Meyer et al., 2002). Es ist somit zu erwarten, dass Eltern mit niedrigeren Erwartungen an das Training auch in geringerem Ausmaß partizipieren und dementsprechend weniger von der Intervention profitieren. Es ist zudem wahrscheinlich, dass der Einsatz des GAS einen positiven Einfluss auf die Therapiemotivation ausübte. Inwiefern Teilnehmer ihre Ziele auch ohne Anwendung dieses Verfahrens erreichen, gilt es zu prüfen.

Zweitens ist kritisch zu betrachten, dass ausschließlich Mütter partizipierten und somit keine Rückschlüsse auf die Akzeptanz und subjektive Wirksamkeit des Trainings bei Vätern gezogen werden können. Dass sich die Urteile von Müttern und Vätern über die Effektivität einer Intervention signifikant unterscheiden können, zeigte eine Evaluation des Elterntainings Group Teen Triple P (Kliem, Aurin & Kröger, 2014). Die Auswertung von Teilnehmerzufriedenheit, Themenrelevanz und subjektiv wahrgenommenen Veränderungen durch das Training deutet auf Deckeneffekte hin. Diese einstimmig positiven Bewertungen des Trainings könnten Einflüssen von Erwartungseffekten oder sozialer Erwünschtheit unterliegen (Huber, 2005). Eine positive Bewertung des Trainings wäre zudem für die

Teilnehmerinnen funktional, um den eigenen Zeit- und Energieaufwand im Rahmen der Intervention sich selbst gegenüber zu rechtfertigen.

Inwiefern das HET-LRS effektiv ist, kann aufgrund der bisher vorliegenden Daten noch nicht zufriedenstellend eingeschätzt werden. Bisher mangelt es an Konventionen zur Bewertung des Ausmaßes der Zielerreichung im Rahmen des GAS. Daher ist nicht beurteilbar, ob die hier erreichten Prozentwerte als Indikator für den Erfolg des Trainings gelten können. Die Anzahl von Nennungen der einzelnen Ziele ist außerdem sehr unterschiedlich, somit ist deren Erreichungsausmaß wenig vergleichbar.

Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist aufgrund des relativ hohen Bildungsniveaus der teilnehmenden Familien und des fehlenden Vergleichs mit einer Kontrollgruppe eingeschränkt.

Die erhobenen Indikatoren bezüglich der Wirksamkeit des Trainings bilden zudem lediglich subjektive Wahrnehmungen der Teilnehmerinnen ab. Ob die wahrgenommenen Veränderungen im Rahmen des Elterntainings objektiv messbar sind, gilt es im nächsten Schritt über den Vergleich mit einer unbehandelten Kontrollgruppe zu analysieren. Darüber hinaus ist zu untersuchen, ob die Effekte auch über einen längeren Zeitraum Bestand haben. Diese Fragen sollen im Rahmen der bereits laufenden Evaluation des HET-LRS beantwortet werden.

Danksagung

Wir danken der Günter Reimann-Dubbers Stiftung für die finanzielle Förderung des Projektes. Zudem bedanken wir uns bei allen Eltern und Kindern für die Studienteilnahme.



Implikationen für die Praxis

Einleitende Informationen zur Studie

Das Ziel vorliegender Interventionsstudie bestand in der Analyse der Teilnehmerzufriedenheit und subjektiven Wirksamkeit eines Elterntainings zum Umgang mit lese-rechtschreibschwachen Kindern im familiären Kontext. Angesichts des Mangels an

systematischen Programmen für Eltern von Kindern mit Leserechtschreibschwäche oder -störung wurde ein Gruppenprogramm konzipiert, das auf eine Kompetenzsteigerung im familiären Umgang mit einer LRS, eine Belastungsreduktion seitens der Eltern sowie auf eine Verbesserung der Eltern-Kind-Interaktion in Lern- und Übungssituationen abzielt. Inhaltliche Schwerpunkte des Trainings bestehen u. a. im Hintergrundwissen zum Thema Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, dem Umgang mit Hausaufgaben- und Übungssituationen und

der Förderung des Lesens und Schreibens im Alltag. Im Rahmen vorliegender Studie nahmen 25 Mütter lese-rechtschreibschwacher Kinder an dem entwickelten Elternprogramm teil und wurden direkt nach dem Training sowie drei Monate später hinsichtlich verschiedener Zielvariablen befragt.

Ein Paper-Pencil-Fragebogen diente zur Erhebung der Zufriedenheit der Teilnehmerinnen sowie einer Erfassung wahrgenommener Veränderungen. Das Ausmaß des Erreichens persönlich relevanter Ziele wurde mittels einer an das Gruppenprogramm angepassten Form des Goal Attainment Scaling erfasst.

Implikationen für die Praxis

Die Ergebnisse der Studie besitzen praktische Relevanz, da sie erstens nahelegen, dass das konzipierte Gruppenprogramm von Eltern lese-rechtschreibschwacher Kinder gut angenommen und wertgeschätzt wird und somit in der Praxis durchführbar scheint. Die Teilnehmerinnen waren insgesamt zufrieden mit dem Training und empfanden alle behandelten Themen als äußerst relevant. Somit scheinen die Schwerpunkte des Trainings den Bedürfnissen der Betroffenen sehr gut zu entsprechen. Zweitens deuten die berichteten subjektiven

Erfolge darauf hin, dass Eltern mit Hilfe des Gruppenprogrammes Kompetenzen erwerben und Ziele erreichen können, die für sie persönlich im Umgang mit der LRS des Kindes relevant sind. Zum Dritten hat das Konzept das Potenzial eine Lücke in der Versorgung und Beratung von Eltern lese-rechtschreibschwacher Kinder zu schließen. Aufgrund erhöhter elterlicher Belastung und besonderer Bedürfnisse der Kinder ist eine gezielte Beratung notwendig. LRS-Therapeuten scheinen diesem Bedarf jedoch nicht gerecht zu werden (Multhauf & Buschmann, 2014). Zudem mangelt es bisher an spezifischen und evaluierten Programmen für betroffene Familien.

Einschränkend ist zu bemerken, dass die berichteten Effekte des Trainings auf den subjektiven Eindrücken der Mütter beruhen. Diese ersten Hinweise auf die Effektivität des Gruppenprogramms gilt es mit objektiven Daten und dem Vergleich mit einer unbehandelten Kontrollgruppe zu prüfen. Nach erfolgreichem Abschluss der Evaluationsstudie ist eine Implementation des Programmes in die Praxis vorgesehen. Zur Qualitätssicherung sind sowohl das Publizieren eines Manuals sowie das Konzipieren eines Curriculums zur Trainerausbildung geplant.



Forschungsmethoden

Die Erfassung der Teilnehmerzufriedenheit und subjektiven Wirksamkeit eines Gruppenprogrammes für Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten wurde am Universitätsklinikum Heidelberg über die Auswertung der Daten von 25 Müttern lese-rechtschreibschwacher Kinder realisiert. Zur Überprüfung der Effektivität seitens kindlicher und elterlicher Parameter findet in einem zweiten Schritt der Vergleich einer Experimentalgruppe mit einer unbehandelten Kontrollgruppe statt.

Um die subjektive Effektivität des Gruppenprogramms abzuschätzen, wurde das Verfahren Goal Attainment Scaling (GAS) genutzt. Dabei handelt es sich um ein erstmals von Kiresuk und Sherman (1968) beschriebenes Vorgehen zur Evaluation von Therapien im Bereich klinische Psychologie. Im Rahmen des GAS legen Therapeut und Patient gemeinsam objektiv messbare Ziele für die Behandlung sowie Kriterien für verschiedene Ausmaße

der Zielerreichung fest. Im Verlauf oder am Ende der Therapie wird anhand einer fünfstufigen Skala dokumentiert, inwiefern ein Ergebnis hinter den Erwartungen zurückblieb (-1, -2), ein erwartetes Ergebnis eintrat (0) oder das Ergebnis die Erwartungen übertraf (+1, +2). Das Verfahren gilt als vielseitig anwendbar und wurde neben dem Einsatz im Einzelsetting bereits für Gruppenbehandlungen adaptiert (Lauth, Breuer & Minsel, 2010).

Die in der vorliegenden Studie eingesetzte Form des GAS unterscheidet sich von anderen Anwendungen im Gruppensetting dahingehend, dass kein gemeinsames Formulieren von Zielen und Kriterien zwischen Trainer und Teilnehmer stattfand. Stattdessen wurde vorab ein Katalog mit 20 Zielen ausgearbeitet, die sich an den SMART-Kriterien orientierten und somit spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realistisch und terminiert formuliert wurden (Schaefer & Kolip, 2010). In der ersten Sitzung des Gruppenprogramms wählten die Teilnehmerinnen drei dieser Ziele und formulierten bei Bedarf eine weitere eigene Intention. Zudem wurde erfasst, inwiefern sie die Ziele als persönlich relevant einschätzten (10-stufige

Likert-Skala, 1 = *unwichtig* bis 10 = *wichtig*). Das Ausmaß der Zielerreichung wurde in der letzten Sitzung anhand einer 11-stufigen Skala erfasst (1 = 0% bis 11 = 100%).

Ein Vorteil dieser adaptierten Form des GAS besteht sowohl in der Zeitersparnis, als auch in der Praktikabilität im Gruppensetting. Bei guter Identifikation mit den gewählten Zielen ist davon auszugehen, dass der Einsatz des GAS die Partizipationsbereitschaft der Teilnehmer erhöht und die Zusammenarbeit zwischen Trainer und Teilnehmer intensiviert. Zusätzlich sorgen vorformulierte Ziele dafür, dass die Mütter keine unrealistischen Intentionen verfolgen und ihre Motivation dementsprechend gestärkt ist (Schaefer & Kolip, 2010). Im Allgemeinen bietet sich der Einsatz von Zielerreichungsskalen an, um ein unnötiges Erfassen vieler potenzieller Variablen zu vermeiden und sich auf die persönlich relevanten Zielbereiche der Betroffenen als Kriterium für den Erfolg zu konzentrieren (Lauth et al., 2010).

Eine Schwierigkeit bezüglich der Auswertung der Daten besteht darin, einzuschätzen, welches Ausmaß der Zielerreichung als zufriedenstellend zu beurteilen ist. Hierzu sind keine gültigen Konventionen bekannt. Die Einschätzung dieses Ausmaßes wurde in der vorliegenden Studie ausschließlich durch die Teilnehmerinnen selbst beurteilt. Es handelte sich somit um ein subjektives Maß, das im Rahmen des Gruppensettings nicht mit objektiven Indikatoren

gestützt werden konnte. Verzerrende Einflüsse wie Erwartungseffekte sind nicht auszuschließen. Eine Erweiterung des GAS um fünfstufige objektive Kriterien für jedes Ziel würde eine differenziertere Aussage bezüglich der Zielerreichung ermöglichen.

Die hier angewandte Form des GAS barg die Gefahr einer mangelnden Identifikation der Teilnehmerinnen mit dem vorab erstellten Zielkatalog. Die Relevanz der katalogisierten Ziele auf der einen Seite und der frei formulierten Ziele auf der anderen war jedoch vergleichbar, sodass die Auswahl für den Einsatz im Rahmen des Gruppenprogramms geeignet scheint. Ein universeller Katalog hat den Nachteil, dass der Schwierigkeitsgrad der Ziele nicht auf die Kompetenzen der Teilnehmer abzustimmen ist. Für Teilnehmer, die sich eher leicht bzw. kurzfristig erreichbare Ziele setzten, wurde dementsprechend ein höheres Ausmaß der Erreichung ermittelt. Die interindividuelle Vergleichbarkeit der persönlichen Zielerreichung ist folglich eingeschränkt.

Der Einsatz des GAS stellte sich letztlich im Rahmen des Gruppenprogrammes als praktikabel heraus. Mit Hilfe des Zielkataloges konnten ökonomisch Hinweise bezüglich einer subjektiven Effektivität des Trainings gewonnen werden. Das Verfahren ist nicht nur als eine sinnvolle Ergänzung anderer Erfolgsmaße im Rahmen von Evaluationen anzusehen, sondern dient auch zur Erhöhung von Motivation und Partizipationsbereitschaft der Teilnehmer.

Extended abstract

Group-Based Training for Parents of Children with Dyslexia: Parent Satisfaction and Subjective Effectiveness

Background: Children with dyslexia show a variety of comorbid disorders like behavior and adaptive disorders, hyperkinetic and anxiety disorders (Bäcker & Neuhäuser, 2003; Schulz et al., 2003). Raising and educating a child with dyslexia is a challenging task. Studies show that parents of children with dyslexia suffer under depressive symptoms and higher parenting stress (Antshel & Joseph, 2006; Snowling et al., 2007). To support the child's academic development many parents of children

with dyslexia practice reading and writing more often and show controlling and maladaptive behavior. As a result learning motivation of the child and later homework situations are influenced in a negative way (Gasteiger Klicpera et al., 2001). Consequently, it is necessary to provide parent training on appropriate behavior with academic exercises, in order to raise parent's competences, reduce parenting stress and promote learning motivation of the child. Brock and Shute (2001) found positive effects of a cognitive-behavioral group-based parent training for parents of learning disabled children on dealing with parenting stress, self-blame and emotional attachment to the child. In the German-speaking area there is a lack of elaborated and evaluated programs for parents of dyslexic children. Therefore, a group program that especially addresses the needs of these parents was devised. It is designed to

complement child-centered dyslexia therapy. The intervention program consists of 5 sessions held biweekly. A cognitive behavioral approach was chosen. A randomized controlled study of the University of Heidelberg (Children's Hospital) aims at evaluating the effects of the training on both children and parents. For the present study only data of the intervention group were used.

Aims: The first aim of the present study was to examine the satisfaction of the mothers who participated in the intervention. The second aim was to research one aspect of effectiveness of the program by analyzing whether changes in relevant situations happened and personal goals could be reached.

Methods: The group-based parent training was attended by 25 mothers of children

with dyslexia. Data of children and their mothers were collected prior to intervention, directly after intervention and 3 months after intervention.

At pretest the reading, writing and cognitive abilities were measured with standardized instruments. Only children who performed in the normal range on the test measuring cognitive abilities ($IQ > 70$) and who scored below average in at least one test measuring reading or writing ($T\text{-Score} < 40$) were included. Children with significant deficits in hearing or vision, pervasive developmental disorder or genetic disorders were excluded. For the post-test a paper/pencil questionnaire assessed parents' satisfaction with the training, level of attendance and the relevance of topics included. Furthermore, questions measuring perceived changes in competences in supporting academic development, mastering homework situations and attachment to the child were included. A form of Goal Attainment Scaling (GAS) that was adapted for group setting was used to assess the extent of goal achievement. Therefore, at the first session mothers chose 3 out of a list of 20 specific observable aims like "I would like to do daily writing exercises with my child." and rated their relevance on a 10-point Likert scale (1 = *unimportant*, 10 = *important*). In the last session and 3 month after intervention mothers rated to which extent the goals set could be reached (scale: 0 to 100 %).

The training follows a cognitive-behavioral approach and aims at knowledge transfer about dyslexia, raising parent's empathy for the child's difficulties in reading and writing, promoting parent's competencies and self-efficacy in handling dyslexia within the family context and during homework situations, sensitization for opportunities of integrating reading and writing into daily life and reduction of parental stress. A parent group consists of maximum 10 participants. The main topics covered are requirements and phases of acquisition of written language, the causes of dyslexia, helpful strategies for managing homework and exercises, facilitation of literacy in everyday life and dealing with dyslexia. Methods used are brief lectures, example cases, group discussions and practice, as well as homework tasks. Written handouts summarizing important topics are given at every session.

Statistical analyses were performed using PASW 18. Differences in goal attainment were analyzed by using *t*-tests. For interpreting open-ended questions coding categories were developed.

Results: Mean attendance rate was 87.2 %. According to the mothers written handouts were read *always* or *often* by 64 % and in each session homework tasks were

completed by at least 60 %. The mothers rated the duration of the group-based program and its sessions as 'just right'. Participants were satisfied with the group size. With regard to program structure ($M = 3.67$) and written handouts ($M = 3.72$) a high satisfaction was found (4-point Likert-scale). Mothers rated all elements of the training as very relevant ($M = 4.12$ to $M = 4.84$ on a 5-point Likert-scale). Strategies for handling of homework situations and dyslexia in general were reported to be the most important topics. Analysis of open-ended questions indicated that for example the following topics could be added to the program: communication with teachers about dyslexia ($n = 4$) and foreign language acquisition ($n = 3$). Overall satisfaction with the training was high ($M = 3.60$, 4-point Likert-scale) and most of the mothers reported that they would recommend the program to other parents ($M = 4.60$, 5-point Likert-scale).

Furthermore, program ratings indicated that mothers were able to transfer the strategies into everyday life ($M = 4.60$) and to change their behavior towards their children ($M = 4.28$) (5-point Likert-scale). Analyzing the open-ended question different forms of behavioral change were observed e.g. more patience ($n = 12$), giving more praise ($n = 11$), having better insight into the difficulties of the child ($n = 7$) and changing parent behavior in homework situations ($n = 6$). Mothers reported feeling more confident in supporting child's literacy acquisition ($M = 4.40$) and in handling homework and exercise situations ($M = 4.26$) (5-point Likert-scale). Ratings suggest that after the training mothers are more able to empathize with the child ($M = 4.16$) and that emotional attachment to the child improved ($M = 4.28$) (5-point Likert-scale). The mean relevance of selected GAS goals was high ($M = 9.53$, 10-point Likert-scale). Goals of different thematic categories varied in the extent of achievement at the post-test: 1. empathizing with the child (74.78 %), 2. dealing with homework situations (76.11 %), 3. support of social and emotional development (86.0 %) and 4. promoting child's acquisition of reading and writing (60.17 %). At the follow-up goal achievement was still at the same level as directly after intervention.

Discussion: In this study we examined parent satisfaction and first effectiveness of the developed group-based program for parents of children with dyslexia. In Germany there seem to be no structured and evaluated parent programs aiming at counselling and reducing stress in parents of dyslexic children.

The data show that mothers were highly motivated and participated actively. Mean attendance rate was comparable to data of

other studies (George & Kidd, 2011; Hartung et al., 2010; Todd et al., 2010). Participants were satisfied with the general conditions of the program (group size, duration, structure). All topics included were rated as relevant indicating that the content of the program meets the needs of mothers of a dyslexic child. The thematic focus of the intervention (managing homework situations, dealing with dyslexia and facilitating acquisition of reading and writing) seems to match the target group. Analysis of open ended questions revealed further information demand concerning the topics of cooperation with teachers and foreign language acquisition. The addition of one further session might be necessary in order to meet mothers' needs for further information. Overall satisfaction with the training was high, indicating that acceptance of the program as one requirement for effectivity on parental stress reduction is fulfilled.

In measures of effectiveness, mothers reported positive changes regarding empathy, dealing with homework situations, giving praise and attachment to the child. After the program, participants felt more confident in facilitating children's acquisition of written language and supporting homework.

Achievement of the personal goals set by the mothers varied between 60 to 86 % at the post-test and was still comparable after a period of 3 month. Mothers rated chosen goals as very important indicating that the prepared list of aims was appropriate for GAS in a group-based training. Goals regarding empathy, homework situations and discovering strengths of the child were reached to a higher extent than goals concerning fostering reading and writing. The latter seem to also depend on the behavior of the child and therefore, can be achieved to a lesser extent.

Summarizing the developed group-program seems to be well accepted. Mothers reported positive changes in relevant aspects and could reach personal goals to a certain extent.

Nevertheless the study has a number of limitations. All mothers participating were interested in the program and showed high motivation and expectations. Demand effects cannot be excluded. Conventions for judging the extent of goal attainment haven't been developed yet. Therefore, the evaluation of the percentages reached is unclear. For more information on the effectiveness of the program research of the long-term effects, the use of objective data and a comparison with a non-intervention group are necessary.

Keywords: Parent training, dyslexia, specific learning disorder, Goal Attainment Scaling, parenting stress, homework

Literatur

- Antshel, K. M. & Joseph, G. (2006). Maternal Stress in Nonverbal Learning Disorder: A Comparison with Reading Disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 194–205.
- Bäcker, A. & Neuhäuser, G. (2003). Internalisierende und externalisierende Syndrome bei Lese-Rechtschreibstörungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 329–337.
- Bailey, L. B. (2006). Interactive Homework: A Tool for Fostering Parent–Child Interactions and Improving Learning Outcomes for At-risk Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 34, 155–167.
- Birkel, P. (2007). *Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für 2. und 3. Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Brock, A. & Shute, R. (2001). Group Coping Skills Program for Parents of Children with Dyslexia and Other Learning Disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 6, 15–25.
- Bruder, S., Perels, F. & Schmitz, B. (2004). Selbstregulation und elterliche Hausaufgabenunterstützung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 139–146.
- Bull, L. (2003). The Use of Support Groups by Parents of Children with Dyslexia. *Early Child Development and Care*, 173, 341–347.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106, 144–161.
- Dyson, L. (2010). Unanticipated Effects of Children with Learning Disabilities on their Families. *Learning Disability Quarterly*, 33, 43–55.
- Gasteiger Klicpera, B., Klicpera, C. & Schabmann, A. (2001). Wahrnehmung der Schwierigkeiten lese-rechtschreibschwacher Kinder durch die Eltern: Pygmalion im Wohnzimmer? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 8, 622–639.
- George, C. & Kidd, G. (2011). Effectiveness of a parent training programme adapted for children with a learning disability. *Learning Disability Practice*, 14, 18–25.
- Hartung, D., Lups, F. & Hahlweg, K. (2010). Veränderungsmechanismen in Elterntrainings am Beispiel von Workplace Triple P. *Kindheit und Entwicklung*, 19, 102–108.
- Heiman, T., Zinck, L. C. & Heath, N. L. (2008). Parents and Youth with Learning Disabilities. Perceptions of Relationships and Communication. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 524–534.
- Huber, O. (2005). *Das psychologische Experiment. Eine Einführung*. Bern: Huber.
- Kiresuk, T. & Sherman, R. (1968). Goal Attainment Scaling. A General Method for Evaluating Comprehensive Community Mental Health Programs. *Community Mental Health Journal*, 4, 443–453.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2006). Die mittelfristige Entwicklung von Schülern mit Teilleistungsschwierigkeiten im Bereich der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 216–227.
- Kliem, S., Aurin, S. S. & Kröger, C. (2014). Zur Wirksamkeit des adoleszenzspezifischen Elterntrainings Group Teen Triple P. Eine randomisierte kontrollierte Studie. *Kindheit und Entwicklung*, 3, 184–193.
- Lauth, G.W., Breuer, J. & Minsel, W.-R. (2010). Goal Attainment Scaling in der Ermittlung der Behandlungswirksamkeit bei der behavioralen Therapie von Erwachsenen mit ADHS. Eine Pilotstudie. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 58, 45–53.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Lund, B., Rheinberg, F. & Gladasch, U. (2001). Ein Elterntraining zum motivationsförderlichen Erziehungsverhalten in Leistungskontexten. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 15, 130–143.
- Meyer, B., Pilkonis, P. A., Krupnick, J. L., Egan, M. K., Simmens, S. J. & Sotsky, S. M. (2002). Treatment expectancies, patient alliance, and outcome: Further analyses from the National Institute of Mental Health Treatment of Depression Collaborative Research Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 1051–1055.
- McElvany, N., Becker, M. & Lütke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 121–131.
- Moll, K. & Landerl, K. (2010). *Lese- und Rechtschreibtest. Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT)*. Bern: Huber.
- Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S. & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 387–404.
- Multhauf, B. & Buschmann, A. (2014). Elternpartizipation in der Therapie lese-rechtschreibschwacher Kinder. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 4, 233–241.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2007). *HAWIK-IV. Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder – IV. Übersetzung und Adaption der WISC-IV von David Wechsler*. Bern: Huber.
- Petermann, U., Petermann, F. & Franz, M. (2010). Erziehungs-kompetenz und Elterntraining. *Kindheit und Entwicklung*, 19, 67–71.
- Pixner, S. & Kaufmann, L. (2013). Prüfungsangst, Schulleistung und Lebensqualität bei Schülern. *Lernen und Lernstörungen*, 2, 111–124.
- Purves, D., Brannon, E. M., Cabeza, R., Huettel, S. A., LaBar, K. S., Platt, M. L. et al. (2008). *Cognitive Neuroscience*. Sunderland: Sinauer Associates.
- Reynolds, D. & Nicolson, R. I. (2007). Follow-up of an Exercise-based Treatment for Children with Reading Difficulties. *Dyslexia*, 96, 78–96.

- Schaefer, I. & Kolip, P. (2010). Unterstützung der Qualitätsentwicklung mit Goal Attainment Scaling (GAS). Erfahrungen mit der Anwendung von Zielerreichungsskalen in der Gesundheitsförderung. *Prävention*, 3, 66–69.
- Schulz, W., Dertmann, J. & Jagla, A. (2003). Kinder mit Lese- und Rechtschreibstörungen: Selbstwertgefühl und Integrative Lerntherapie. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 231–242.
- Singer, G. H. S., Ethridge, B. L. & Aldana, S. I. (2007). Primary and secondary effects of parenting and stress management interventions for parents of children with developmental disabilities: a meta-analysis. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 369, 357–369.
- Snowling, M. J., Muter, V. & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia : a follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatrie*, 6, 609–618.
- Stadelmann, S., Perren, S., Kölch, M., Groeben, M. & Schmid, M. (2010). Psychisch kranke und unbelastete Eltern. *Kindheit und Entwicklung*, 19, 72–81.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2013). *Bildungsstand der Bevölkerung*. Wiesbaden: Autor.
- Todd, S., Bromley, J., Ioannou, K., Harrison, J., Mellor, C., Taylor, E. et al. (2010). Using Group-Based Parent Training Interventions with Parents of Children with Disabilities: A Description of Process, Content and Outcomes in Clinical Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 15, 171–175.
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C. & Kutzelnann, S. (2012). Does Family Make a Difference? Mid-Term Effects of a School/Home-Based Intervention Program to Enhance Reading Motivation. *Learning & Instruction*, 22, 79–91.
- Wittler, C. (2008). *Lernlust statt Lernfrust. Evaluation eines Elterntrainings zur Förderung autonomieunterstützender Instruktionsstrategien im häuslichen Lernkontext*. Dissertation Universität Bielefeld.

Manuskript eingereicht: 07.04.2014

Manuskript nach Revision angenommen: 11.09.2014

Veröffentlicht online: 6.2.2015

Dr. Anke Buschmann

Diplom-Psychologin. 2009
Promotion an der Universität
Frankfurt. 2010 bis 2012 Vertretung
einer Professur für Entwicklungs-
psychologie mit Schwerpunkt
Sprache an der Pädagogischen
Hochschule Heidelberg. Lehr- und Dozenten-
tätigkeit.



Bettina Multhauf

M. Sc. Psych. Seit 2012 wissenschaft-
liche Mitarbeiterin am Zentrum
für Kinder- und Jugendmedizin,
Universitätsklinikum Heidelberg:
Mitarbeit im Drittmittelprojekt
„Evaluation des Heidelberger
Elterntrainings zur Lese- und Rechtschreib-
förderung“, Promotionsprojekt im Fach Psycho-
logie an der Universität Hildesheim zum Thema
Lese-Rechtschreib-Störung. Seit 2012 Tätigkeit als
Psychologin im FRIZ | Frühinterventionszentrum
in den Bereichen Diagnostik, Beratung, Eltern-
training und Fortbildung.
fruehinterventionszentrum@googlemail.com



Dr. Anke Buschmann und Bettina Multhauf
Frühinterventionszentrum Heidelberg
Felix-Wankel-Str. 6
69126 Heidelberg
Deutschland
buschmann@fruehinterventionszentrum.de