

Der Zusammenhang zwischen Lese-, Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten

Entwicklung vom Kindergarten bis zur vierten Grundschulklasse

Barbara Gasteiger-Klicpera¹, Christian Klicpera² und Alfred Schabmann²

¹ Pädagogische Hochschule Weingarten

² Universität Wien

Zusammenfassung. Um den Zusammenhang zwischen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und emotionalen sowie Verhaltensproblemen zu klären, wurde eine Längsschnittstudie vom Kindergarten bis zum Ende der vierten Grundschulklasse durchgeführt ($n = 219$). In jährlichem Abstand wurde der Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben erfasst und eine Befragung zum Sozialverhalten durchgeführt. Zudem wurden Verhaltenseinschätzungen seitens der Kindergärtnerin, Lehrerin, Eltern und Mitschüler erhoben. Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten zeigten bereits im Kindergarten häufiger auffälliges Verhalten, Kinder mit LRS-Schwierigkeiten in der Schule waren durch Defizite in den Vorläuferfertigkeiten gekennzeichnet. Von Anfang an bestand ein mäßiger Zusammenhang zwischen den Bereichen, der etwa in gleicher Größe über die Jahre erhalten blieb. Bei jährlicher Testung und Verhaltensbeurteilung nahm die Stabilität sowohl der Verhaltens- als auch der Lese-Rechtschreibprobleme über die Jahre zu. Beim Vergleich der Einschätzungen der Kindergärtnerin und der Klassenlehrerin bzw. eines Verhaltensratings der anderen Kinder wurde deutlich, dass die sozialen Anpassungsschwierigkeiten der Schüler mit Leserechtschreibschwierigkeiten in der vierten Klasse im Vergleich zum Kindergarten deutlich zugenommen hatten. Dies betraf allerdings nicht die Einschätzung von Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörung und auch nicht jene von aggressivem und störendem Verhalten, sondern zurückgezogenes Verhalten und Viktimisierung durch Mitschüler.

Schlüsselwörter: Lesestörung, Rechtschreibstörung, Komorbidität, psychische Störung, Längsschnittstudie

Relationship between reading, spelling and behavior disorders: A longitudinal study from kindergarten to the fourth grade of elementary school

Abstract. To clarify of the relationships between reading and spelling problems and emotional and behavior disorders, the development of social adjustment was studied during the acquisition of reading and spelling skills in the elementary grades ($n = 219$). At yearly intervals the achievement level in reading and spelling was ascertained and ratings of the social behavior by the kindergarten and school teachers, the parents, and the peers in the kindergarten group or the classroom were collected. The behavior and reading/spelling problems in school were preceded by similar problems in kindergarten. From the beginning there was a moderate association between the two areas which persisted over the years at about the same level. The stability of the problems increased over the years in both areas. When the ratings of the kindergarten and the school teachers and of the other children are compared, it is evident that the social adjustment problems of children with reading and spelling problems in the 4th grade had increased considerably since the kindergarten. This concerned not so much the rating of hyperactivity and attentional problems and also not the rating of aggressive behavior and conduct disorder, but rather withdrawn behavior and victimization by fellow students.

Key words: reading disorder, spelling disorder, comorbidity, mental disorder, longitudinal study

Sowohl aus der Tätigkeit der Schulpsychologie und der Sonderpädagogik als auch aus klinischen Einrichtungen ist der relativ enge Zusammenhang zwischen Lese-Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten bekannt. Viele Aspekte dieses Zusammenhangs sind jedoch unklar und umstritten, da vergleichsweise wenig und zudem widersprüchliche Befunde vorliegen. Zum einen ist unklar, auf welche Formen von Verhaltensproblemen – externalisierende oder internalisierende – sich dieser Zusammenhang vor allem bezieht. Lange Zeit wurden v. a. emotionale Probleme im Zusammenhang mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten betrachtet. Seit den weithin beachteten epidemiologischen Studien auf der Isle of

Wight (Rutter, Tizard & Whitmore, 1970) hat sich der Schwerpunkt der Betrachtung jedoch auf das dissoziale Verhalten verschoben, da in dieser Studie ein viel engerer Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten beim Lesenlernen und aggressiv-störendem Verhalten nachgewiesen wurde als mit emotionalen Problemen. Diese Studie wurde in einer Reihe kleinerer Stichproben repliziert; dabei bestätigte sich der enge Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (u. a. Stott, 1981; McMichael, 1979). In der Auseinandersetzung mit diesen Ergebnissen wurde jedoch darauf hingewiesen, dass bei der Erhebung hyperaktives Verhalten und Aufmerksamkeitsprobleme zu wenig Berücksichti-

gung gefunden hätten. Vor allem in der Dunedin-Studie bemühten sich die Forscher um eine entsprechende Ergänzung der Verhaltenseinschätzung und konnten zeigen, dass bei getrennter Berücksichtigung beider Dimensionen, des aggressiv-dissozialen Verhaltens und der Hyperaktivität und der Aufmerksamkeitsprobleme, letztere einen engeren Zusammenhang mit Problemen beim Lesenlernen aufweisen (McGee, Williams et al., 1986; McGee & Share, 1988). In den letzten Jahren wurden jedoch Befunde vorgelegt, die den Zusammenhang von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und emotionalen Störungen, insbesondere der Depression, stärker betonen. So konnten Maughan, Rowe, Loeber und Stouthamer-Loeber (2003) im Rahmen einer Längsschnittstudie in Pittsburgh zeigen, dass Leseschwierigkeiten bei jüngeren Kindern längerfristig das Risiko für die Entwicklung einer depressiven Störung erhöhen, und zwar unabhängig von anderen Risikofaktoren, wie familiären Belastungen etc.

Es wurde eine enge Verbindung zwischen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und sozialen Anpassungsschwierigkeiten bzw. der Ablehnung in der Gruppe der Gleichaltrigen nachgewiesen. In den letzten Jahren wurde dieser Zusammenhang durch die Aufmerksamkeit, die das Bullying und in der Folge die Viktimisierung durch Gleichaltrige erfahren hat (z. B. Mishna, 2003) mehrfach bestätigt.

Neben der Art der Auffälligkeiten ist auch die Kausalrichtung des Zusammenhangs zwischen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten unklar. Es können, wie bereits frühzeitig von Rutter et al. (1970) aufgezeigt, unterschiedliche Ursache-Wirkungs-Relationen angenommen werden (für einen Überblick siehe auch Hinshaw, 1992; Stevenson, 1996). Die Verhaltensschwierigkeiten können Folge der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sein; sie können aber auch den Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten vorausgehen und schließlich können sowohl die LRS-Schwierigkeiten als auch die Verhaltensschwierigkeiten als Folge eines dritten Faktors betrachtet werden.

Der Zusammenhang wird durch Belege weiter kompliziert, die darauf hinweisen, dass diese Einflussbedingungen nicht bei allen Kindern in gleicher Weise wirken, sondern es wohl verschiedene Kausalfade gibt. So wurde etwa von Rutter et al. (1970) auf Grund der Ergebnisse der Isle-of-Wight-Studie angenommen, dass der Zusammenhang zwischen Leseschwierigkeiten und dissozialem Verhalten bei Kindern mit spezifischen (= IQ-diskrepanten) Leseschwierigkeiten weitaus selektiver ist als bei Kindern mit einer allgemeinen (= nicht IQ-diskrepanten) Leseschwäche. Diese Hypothese konnte jedoch in der Dunedin-Studie nicht bestätigt werden (McGee et al., 1986).

Die bisherigen Studien haben den Zusammenhang nur zum Teil klären können. In einer früheren Studie un-

serer Gruppe (Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993) wurde die Entwicklung des Verhaltens und der Lese- und Rechtschreibleistungen von der zweiten bis zur achten Klassenstufe über Einschätzungen der Lehrer und Testung der Kinder erhoben. In einem Pfadmodell konnte ein Großteil des Zusammenhangs zwischen den Leistungen und dem Verhalten über gemeinsame Einflussfaktoren (familiäre Förderung) erklärt werden. Nur zu Beginn der Grundschule war ein negativer Einfluss des Verhaltens auf die Entwicklung der schriftsprachlichen Fertigkeiten festzustellen. Einschränkend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese Studie die Situation vor Schuleintritt nicht erfassen konnte.

Bisher hat erst eine relativ geringe Anzahl von Studien die Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens bzw. deren Vorläuferfertigkeiten und jene des Verhaltens vom Vorschulalter weg über einen längeren Zeitraum verfolgt und so im Längsschnitt den Zusammenhang zwischen der Leistungs- und der Verhaltensentwicklung und dessen Veränderung mit der Zeit festhalten können. Um über den Einfluss des schulischen Versagens Aussagen machen zu können, erscheint es aber wesentlich, das Verhalten der Kinder und das Ausmaß der sozialen Anpassung und Eingliederung bereits im Vorschulalter zu kennen. Diese Bedingungen erfüllt vor allem die große epidemiologische Längsschnittstudie aus Neuseeland, die Dunedin-Studie (Williams & McGee, 1996). Nach dieser Studie ist vor allem der Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeitsstörungen und Leseschwierigkeiten bedeutsam. Dieser Zusammenhang ist aber überwiegend durch die mit der Aufmerksamkeitsstörung verbundene Sprachentwicklungsstörung bedingt. Des Weiteren wurden negative Auswirkungen der Leseschwierigkeiten auf die soziale Entwicklung beobachtet; hier dürfte eine Beeinträchtigung der Selbstachtung als Mediator wirken.

In der hier berichteten Studie wurde nicht nur versucht, das Verhalten und die Vorläuferfertigkeiten des Lesens und Rechtschreibens bereits im Kindergarten zu erfassen, es wurde auch zwischen verschiedenen Verhaltensdimensionen unterschieden, und neben der Lehrer- und Elternperspektive wurde auch die Beurteilung durch die Mitschüler sowie die Selbsteinschätzung herangezogen. Die Dunedin-Studie hat gezeigt, dass die Auswirkungen von Leseschwierigkeiten über längere Zeit deutlicher werden, es sollten deshalb die Verhaltenseinschätzungen vom Kindergarten mit jenen am Ende der Grundschulzeit, also am Ende der vierten Klasse verglichen werden. Im Unterschied zur Dunedin-Studie erachten wir es als notwendig, uns nicht nur auf Leseschwierigkeiten zu beschränken, sondern die Gesamtleistung im Lesen, also die Sicherheit und Geschwindigkeit des mündlichen Lesens, und im Rechtschreiben zu betrachten.

- Im Vordergrund in Bezug auf die Verhaltensdimensionen standen einerseits Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen, andererseits Disziplinschwierig-

keiten und aggressives Verhalten und schließlich scheues, zurückgezogenes Verhalten und Viktimisierung.

- Im Besonderen wurde vermutet, dass Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens von der Fähigkeit zur Konzentration und Regulation der Aufmerksamkeit abhängen, dass Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten aber auch die Konzentrationsprobleme im Unterricht verstärken können, weil etwa das Lesen den Kindern wesentlich mehr Mühe bereitet, und es ihnen daher schwerer fällt, längere Zeit konzentriert bei ihrer Aufgabe zu bleiben.
- Neben dem Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeitsstörungen und den LRS-Schwierigkeiten wurde auch ein Zusammenhang mit zurückgezogenem Verhalten und mit einem geringen sozialen Status in der Gruppe der Gleichaltrigen vermutet. Wir nahmen an, dass sich Schwierigkeiten, in der Gruppe akzeptiert zu werden und unter den Mitschülern Freunde zu finden, bei Kindern mit Problemen beim Schriftsprachenerwerb verstärken. Diese Schwierigkeiten sollten sowohl von den Lehrern als auch von den Mitschülern wahrgenommen werden.
- Ausgehend von den Befunden der Dunedin-Studie würden wir bis zum Ende der vierten Klassenstufe auch eine Zunahme aggressiv-störenden Verhaltens vermuten. Da diese Zunahme eher in der Schule zu erwarten ist, sollte sie neben den Lehrern vor allem den Mitschülern auffallen, während die Eltern dies eher nicht beobachten sollten.
- Wir nehmen an, dass den Schülern selbst die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben bewusst sind und dass sich dies in einem geringeren Selbstwert widerspiegelt. Fraglich ist, ob sich dies auf die Einschätzung der Fähigkeiten beim Lesen und Schreiben beschränkt oder ob es sich auf das generelle Selbstkonzept ausweitet. Wir nehmen weiter an, dass den Kindern auch die Schwierigkeiten im sozialen Kontext mit ihren Klassenkameraden bewusst sind und dass sie darunter leiden. Sie dürften sich von ihren Mitschülern schlechter behandelt und ausgegrenzt fühlen, was sich emotional in Gefühlen von Einsamkeit und Traurigkeit äußern dürfte.

Untersuchungsmethode

Stichprobe im Kindergarten. Die Studie wurde an allen Kindern aus 23 Kindergärten durchgeführt, die im Schuljahr 1997/98 den Kindergarten besuchten, das Einschulungsalter erreicht hatten und für die das Einverständnis der Eltern zur Teilnahme an der Studie vorlag. Insgesamt nahmen 335 Kinder (186 Buben, 149 Mädchen) aus 45 Kindergartengruppen daran teil. Die Kindergärten waren

alle in kleineren Ortschaften in Niederösterreich gelegen und wurden so ausgewählt, dass die Wahrscheinlichkeit sehr groß war, die Kinder im folgenden Schuljahr in einer begrenzten Zahl von Schulen wiederzufinden. Zusätzlich wurden in einem Ort auch die Kinder ($N = 17$, 10 Buben, 7 Mädchen), die die Vorschulklasse besuchten und im kommenden Schuljahr in die 1. Klasse aufsteigen sollten, in die Untersuchungsgruppe mit aufgenommen. Somit ergibt sich insgesamt eine Stichprobe von 352 Kindern.

Stichprobe in der Volksschule. Die Studie wurde an Kindern aus 13 Volksschulen durchgeführt, die im Schuljahr 1998/99 neu eingeschult wurden und für die das Einverständnis der Eltern zur Teilnahme an einer Längsschnittstudie über die Entwicklung in der Volksschulzeit vorlag. Insgesamt nahmen in der ersten Klasse 366 Kinder aus 21 Klassen teil. 283 Kinder hatten bereits an der Studie im Kindergarten bzw. der Vorschule teilgenommen, 83 waren neu in die Studie aufgenommen worden.

Am Ende der zweiten Klasse nahmen 328 Kinder aus nunmehr 22 zweiten Klassen an der Weiterführung der Studie teil. Am Ende der vierten Klasse konnten 303 Kinder befragt werden. Insgesamt hatten 219 Kinder an allen Studien vom Kindergarten bis zum Ende der vierten Klasse teilgenommen.

Untersuchungsdurchführung

Die Studie umfasste zu allen Zeitpunkten mehrere für das Generalthema der sozialen Anpassungsschwierigkeiten und der Entwicklung der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten relevante Teile. Sie enthielt eine Befragung der Kinder, die ebenso wie die Testung überwiegend in Interviewform einzeln mit den Kindern in einem ruhigen Raum des Kindergartens bzw. der Schule durchgeführt wurde. Erst die Befragung und Testung am Ende der vierten Klasse konnte überwiegend in Gruppenform in der Klasse vorgenommen werden. Zusätzlich wurden zu jedem Zeitpunkt die Kindergärtnerinnen bzw. die Lehrerinnen zu den Kindern sowie zur Gestaltung der Arbeit in der Kindergartengruppe bzw. der Klasse befragt. Auch von den Eltern wurden Einschätzungen des Verhaltens und der Entwicklung des Kindes erhoben.

Untersuchungsinstrumente und Skalenbildung

Da sich die hier dargestellten Ergebnisse vor allem auf die beiden Untersuchungszeitpunkte im Kindergarten und am Ende der vierten Klasse beziehen, sollen im Folgenden exemplarisch die zu diesen beiden Zeitpunkten verwendeten Instrumente dargestellt werden, soweit sie für die hier berichteten Ergebnisse relevant sind. Diese

Instrumente (Eltern-, Lehrer- bzw. Kindergärtnerinnenfragebögen) wurden bei den wiederholten Vorgaben möglichst wenig verändert, um eine bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Nur bei der Schülerbefragung erfolgte in der vierten Klasse eine wesentliche Erweiterung der Untersuchungsinstrumente, da zu diesem Zeitpunkt eine schriftliche Befragung möglich war.

Kindergärtnerinnenfragebogen. Der Fragebogen für die einzelnen Kinder enthielt 44 Fragen zum Verhalten der Kinder in der Gruppe, die auf einer fünfstufigen Likertskala (mit den Alternativen „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“, die als 0–4 kodiert wurden) einzustufen waren. Für Skalen relevant:

- Hyperaktives Verhalten bzw. Aufmerksamkeitsprobleme mit sechs Items (z. B. „Er/sie kann nicht stillsitzen, rutscht auf dem Stuhl hin und her.“, „Er/sie ist leicht ablenkbar und unaufmerksam.“) (Cronbachs $\alpha = 0.87$).
- Offen aggressives und störendes Verhalten in der Gruppe mit acht Items (z. B. „Er/sie streitet viel mit anderen Kindern.“, „Dieses Kind reagiert gleich aggressiv, wenn ein anderes es stößt oder seine Spielsachen durcheinander bringt, auch wenn das nicht mit Absicht geschehen ist.“) (Cronbachs $\alpha = 0.94$).
- Zurückgezogenes Verhalten mit acht Items (z. B. „Er/sie spricht von sich aus kaum mit anderen Kindern.“, „Er/sie ist anderen Kindern gegenüber scheu und zurückhaltend.“) (Cronbachs $\alpha = 0.88$).
- Viktimisierung mit drei Items (z. B. „Er/sie wird von anderen Kindern oft geschlagen oder angerempelt.“, „Er/sie muss oft von mir vor anderen Kindern in Schutz genommen werden.“) (Cronbachs $\alpha = 0.76$).

Zusätzlich wurde ein Gesamtscore berechnet, in den alle 32 Items eingingen, die eine Item-Gesamtscore-Korrelation von wenigstens .35 hatten, und der eine konsistente zusammenfassende Aussage (Cronbachs $\alpha = 0.96$) über das Ausmaß an Verhaltensproblemen aus Sicht der Kindergärtnerin darstellen sollte.

Lehrerfragebogen. Die LehrerInnen schätzten sowohl das Verhalten im Unterricht als auch das Verhalten gegenüber den anderen Kindern auf Grund ihrer bisherigen Beobachtungen ein. In der vierten Klasse wurden die folgenden Skalen in die Analyse einbezogen:

- Aufmerksamkeitsprobleme und Hyperaktivität (4 Items z. B. „Das Kind kann sich kaum für eine längere Zeit mit einer Aufgabe beschäftigen.“) (4. Klasse: Cronbachs $\alpha = .82$).
- störendes und oppositionelles Verhalten (3 Items z. B. „Das Kind stört öfters im Unterricht.“) (4. Klasse: Cronbachs $\alpha = .90$),
- zurückgezogenes und scheues Verhalten (5 Items z. B. „Das Kind braucht längere Zeit, bis es aus sich

herausgeht [auftaut]“) (4. Klasse: Cronbachs $\alpha = .79$) und

- Viktimisierung (2 Items z. B. „Das Kind wird öfter von anderen Kindern vom Spielen ausgeschlossen.“) (4. Klasse: Cronbachs $\alpha = .73$).

Auch für die Einschätzungen der Lehrer wurde ein Gesamtscore berechnet, in den jene 16 Items mit einer Item-Gesamtscore-Korrelation über .35 eingingen und der trotzdem von hoher interner Konsistenz war (Cronbachs $\alpha = 0.91$).

Elternfragebogen. Die Eltern wurden im Kindergarten und in den ersten Klassen der Grundschule in dem an sie gerichteten Fragebogen nach ihrer Einschätzung des Verhaltens ihres Kindes zu Hause und gegenüber anderen Kindern (jeweils auf einer 4-stufigen Likertskala, mit den Alternativen „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“, die als 0–3 kodiert wurden) gefragt. Die Fragen befassten sich neben dem hyperaktiven und oppositionellen Verhalten v. a. mit dem Sozialverhalten (aggressives Verhalten, scheues Verhalten und Viktimisierung der Kinder). Es wird hier nur über die Auswertung eines Gesamtscores berichtet, in den bei gleicher Skalierung im Kindergarten 26 Items und in der Schule 15 Items eingingen (Cronbachs $\alpha = .89$ und .85).

Schülerbefragung. Am Ende der vierten Klasse wurde die Befragung der Schüler zu einem guten Teil mit jenen Instrumenten durchgeführt, die bereits in früheren Längsschnittstudien unserer Gruppe verwendet worden waren, v. a. mit dem „Leben in der Klasse“. Dies ist eine Selbsteinschätzung der sozialen Erfahrungen und des Befindens in der Schule und erfasst in je drei Subskalen das eigene Verhalten und passive „Erleben“ des Verhaltens der Mitschüler sowie in vier Subskalen das emotionale Befinden in der Schule. In der Zusammenstellung der Items für diesen Fragebogen orientierten wir uns stark an den von Crick und Grotpeter (1995, 1996; Children's Peer Relations Scale, Social Experience Questionnaire) verwendeten Instrumenten. Zusätzlich wurde eine Gruppe von Fragen zum emotionalen Erleben in der Schule vorgegeben. Der Fragebogen enthielt folgende, für diese Studie relevante Teile:

- Einschätzung des Verhaltens der Mitschüler einem selbst gegenüber mit drei Subskalen zu je fünf Items (zum Opfer direkter Aggressionen werden, zum Opfer indirekter Aggressionen werden, prosoziales Verhalten der Mitschüler einem selbst gegenüber) (Reliabilität der Subskalen nach Cronbachs $\alpha .79$, .71 und .82).
- Einschätzen des eigenen Verhaltens gegenüber den Mitschülern, wieder mit drei Subskalen zu je vier Items (direkt aggressiv handeln, indirekt aggressiv handeln, prosoziales Verhalten) (Cronbachs α der Subskalen .77, .57 und .76). Um die Zustimmung zu negativen Items zu erhöhen, waren die Items nach dem Vorbild der Skalen von Harter (1981) so formu-

liert, dass sie zunächst das Verhalten eines anderen Schülers beschrieben, mit dem das eigene Verhalten verglichen werden sollte (z.B. „Manche Schüler reden nicht mehr mit ihren Mitschülern, wenn sie auf sie böse sind. Wie oft tust du das?“).

- Einschätzung des emotionalen Erlebens in der Schule mit einer Subskala zum Einsamkeitserleben (6 Items, z.B. „Ich fühle mich in der Schule aus vielen Dingen ausgeschlossen.“), zur sozialen Ängstlichkeit (4 Items, z.B. „Wenn andere mitsammen spielen und ich sie nicht gut kenne, fällt es mir schwer, sie zu fragen, ob ich mitspielen kann.“) und zur Niedergeschlagenheit und Depression (5 Items, z.B. „Ich fühle mich traurig und niedergeschlagen.“). Alle Skalen waren relativ reliabel (Cronbachs α der übrigen drei Subskalen .75, .64 und .77).

Die Items aller Skalen wurden als fünfstufige Likertskalen vorgegeben, die nach der Häufigkeit des Vorkommens (nie, selten, gelegentlich, oft, sehr oft) bzw. dem Ausmaß der Zustimmung (stimmt nie, selten, gelegentlich, oft, immer) zu beurteilen waren.

Zusätzlich wurden den Kindern in der vierten Klasse die Selbstkonzept-Skalen von Harter (deutsche Version von Asendorpf & van Aken, 1993) sowie Fragen zur Schulgegenstands-bezogenen Kompetenzeinschätzung für Deutsch und Mathematik nach Sirsch (2000) vorgelegt.

Mitschüler-Rating. Einen besonderen Schwerpunkt der Befragung der Kinder bildete die Einschätzung der anderen Kinder aus ihrer Gruppe bzw. ihrer Klasse, für die die Erlaubnis der Eltern zur Teilnahme vorlag. Diese Einschätzung bezog sich *im Kindergarten* nur auf jene Kinder, die ebenfalls das Einschulungsalter erreicht hatten. Den Kindern wurden Photos der anderen Kinder in der Gruppe vorgelegt und sie sollten für insgesamt sieben Verhaltensweisen (zwei Verhaltensweisen, die Merkmale aggressiven Verhaltens entsprechen, eine für Viktimisierung und jeweils zwei für zurückgezogenes und prosoziales Verhalten) das Verhalten der Kinder (mithilfe der Photos) nach drei Abstufungen (die durch einen frohen bzw. positiven, neutralen und misshandigten bzw. negativen Gesichtsausdruck gekennzeichnet waren) beurteilen. Die Beurteilungen auf den drei Skalenstufen, die die Kinder von den anderen erhalten hatten, wurden addiert, mit der entsprechenden Gewichtung der Ratingskala (von 0 bis 2) multipliziert und durch die Anzahl der beurteilenden Kinder dividiert, so dass sich ein Wert zwischen 0 und 2 ergab. Das durchschnittliche Rating, das die Kinder auf den sieben Verhaltensweisen erhielten, wurde auf Grund einer Faktorenanalyse, bei der drei Faktoren 71% der Varianz erklärten, folgenden Subskalen zugeordnet:

- aggressives Verhalten mit zwei Items („oft eine Rauferei beginnen“, „sich gerne über andere lustig ma-

chen und zu anderen gemein sein“) (Cronbachs $\alpha = 0.79$),

- Viktimisierung mit einem Item („oft von anderen ge- ärgert werden“)
- zurückgezogenes Verhalten mit zwei Items („schüch- tern sein“, „oft allein spielen“) (Cronbachs $\alpha = 0.55$),
- prosoziales Verhalten mit zwei Items („besonders nett zu anderen Kindern sein“, „gute Einfälle und Ideen zum Spielen haben“) (Cronbachs $\alpha = 0.73$).

Auch *am Ende der vierten Klasse* wurde eine Erhebung des sozialen Status und die Verhaltenseinschätzung jener Schüler, für die die Erlaubnis der Eltern zur Teilnahme an der Studie vorlag, durch die Mitschüler durchgeführt. Die Kinder sollten für insgesamt acht Verhaltensweisen (2 Verhaltensweisen, die Merkmale direkten aggressiven Verhaltens entsprechen, 2 für Viktimisierung, jeweils 2 für zurückgezogenes und prosoziales Verhalten) das Verhalten aller Mitschüler gleichen Geschlechts auf einer vierstufigen Skala (nach der Häufigkeit des Verhaltens – nie bis sehr oft, 0–3) einstufen bzw. angeben, wie weit sie mit ihnen gerne spielen bzw. in der Klasse gerne neben ihnen sitzen bzw. nicht so gerne mit ihnen spielen und neben ihnen sitzen würden.

Die acht Verhaltensweisen, die beim Mitschüler-Rating *am Ende der vierten Klasse* verwendet wurden, ließen sich vier Subskalen zu je zwei Items zuordnen:

- aggressives Verhalten (Rauferei beginnen, andere verspotten) (Cronbachs $\alpha = .86$),
- zurückgezogenes Verhalten (in Pause allein spielen, in Pause nicht mit anderen reden und Spaß haben) (Cronbachs $\alpha = .62$),
- Viktimisierung (ausgelacht werden, gestoßen werden) (Cronbachs $\alpha = .82$) und
- prosoziales Verhalten (nett sein, helfen) (Cronbachs $\alpha = .86$).

Es zeigte sich eine relativ hohe Interkorrelation der Subskalen, nach einer Faktorenanalyse erreichte nur ein Faktor einen Eigenwert von mehr als 1 und dieser Faktor (mit positiven und negativen Ladungen der Items) erklärte beinahe 2 Drittel der Varianz.

Bestimmung der sozialen Statuspositionen. Zur Erfassung der sozialen Statuspositionen wurden die Kinder im Kindergarten (wegen der relativ kleinen Gruppengröße) gebeten, für jedes der anderen Kinder aus ihrer Gruppe, das an der Studie teilnahm, auf einer dreistufigen Skala anzugeben, wie gerne es mit diesem Kind spiele und wie sehr es dieses Kind möge. Für jedes Kind wurde die Anzahl der positiven und der negativen Einstufungen summiert, durch die Anzahl der in der jeweiligen Gruppe am Rating teilnehmenden Kinder dividiert und die erhaltenen Werte dann zu z-Werten transformiert. Durch Subtraktion der z-Werte für positive und negative Einstufungen wurde ein Präferenzscore berechnet, der nach neuer-

licher z-Transformation die Grundlage für die Statuseinteilung bildete. In der vierten Klasse wurde für die Berechnung des sozialen Status (bei ausgewogener Zusammensetzung der Klassen nach dem Geschlecht) eine Nominierung (jeweils von Mitgliedern des eigenen Geschlechts) von drei gemochten und drei weniger gemochten Kindern durchgeführt und dann der soziale Status nach der Methode von Coie, Dodge und Coppotelli (1982) bestimmt. Da es sich im Kindergarten um ein Rating handelte, wurde zu beiden Zeitpunkten zusätzlich der soziale Status der Kinder auch auf eine einfache Art berechnet (siehe Hymel, 1983). Dabei wurde nur vom Präferenzscore ausgegangen und die Kinder jeweils dem Drittel mit einem hohen, mittleren oder geringen Score zugeordnet.

Instrumente zur Testung der Kinder

Bielefelder Screening zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten (BISC, Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 1999). In einer eigenen Sitzung wurden den Kindern die Aufgaben des Bielefelder Screenings zur Vorbereitung auf den Erstlese-Unterricht gestellt. Dieser Test sieht vier Arten von Aufgaben vor:

- Aufgaben zur Prüfung der phonologischen Bewusstheit,
- Aufgaben zur Prüfung des schnellen Abrufs aus dem Langzeitgedächtnis,
- zur Prüfung des phonologischen Rekodierens im Kurzzeitgedächtnis und
- zum visuellen Aufmerksamkeitsverhalten.

Zur Auswertung wurde für die Aufgaben, bei denen es auf die Zeit ankam, die im Testmanual angegebene Punktzuordnung verwendet. Entsprechend den Anweisungen des Testmanuals wurde zusätzlich die Gesamtanzahl an Risikopunkten berechnet.

Instrumente für die Studie zu Anfang der ersten Klasse. Um die ersten Fortschritte beim Lesen- und Schreibenlernen zu überprüfen, war es notwendig, sich eng an dem Erstleseunterricht und den verwendeten Leselehrgängen zu orientieren. Ähnlich wie bei Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993) wurde deshalb für jeden Leselehrgang ein eigener, parallel aufgebauter Test zusammengestellt.

Individueller Lesetest für die Studie am Ende der ersten, zweiten und vierten Klasse. Die mündliche Lesefähigkeit der Kinder wurde in einer Einzeltestung mit dem Individuellen Lesetest (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1994), bei dem die Kinder jeweils eine Liste häufiger und seltener ein- und dreisilbiger Wörter sowie ein- und dreisilbiger Pseudowörter lesen sollen (insgesamt sechs

Listen mit jeweils 15 Wörtern), bestimmt. Neben der Anzahl der richtig gelesenen Wörter wurde pro Liste auch die Lesezeit gemessen.

Bestimmung der Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit. Am Ende der ersten Klasse wurde die Rechtschreibfähigkeit mit dem Diktat von insgesamt 56 Wörtern, die besondere Schwierigkeiten bei der Phonemanalyse bereiten sollten (Konsonantenverbindungen und Verschlusslaute, siehe Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2000), in einem Lückentext bestimmt. Am Ende der zweiten und vierten Klasse wurde der Rechtschreibsubtest des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT, Landerl, Wimmer & Moser, 1997) verwendet.

Berechnung des Leistungsstands im Lesen und Rechtschreiben und Bildung von Untergruppen

Zu jedem Testzeitpunkt wurde ein Score für die Lesesicherheit gebildet, der aus der Gesamtanzahl der richtig gelesenen Wörter und Pseudowörter bestand. In gleicher Weise wurde auch die Rechtschreibsicherheit als Anzahl der vollständig korrekt geschriebenen Wörter sowie der lautgetreu geschriebenen Pseudowörter erfasst. Zusätzlich wurde mit Ausnahme der Testung zu Beginn der ersten Klasse, bei der auf eine Erfassung der Lesezeit verzichtet wurde, die Lesegeschwindigkeit (als Anzahl der pro min gelesenen Wörter) bestimmt. Diese drei Scores (Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit, Rechtschreibsicherheit) wurden in z-Werte umgerechnet und gemittelt. Der durchschnittliche z-Wert diente als Ausgangswert für die Gruppenbildung, indem als (im Lesen und Rechtschreiben) schwache Schüler jene definiert wurden, die einen Prozentrang unter zehn erzielten, und als durchschnittliche bis gute Schüler jene, deren Leistungen über dem Prozentrang 35 lagen. Dabei wurde von den Leistungen am Ende der vierten Grundschulklasse ausgegangen, da die Leistungen zu diesem Zeitpunkt am stabilsten sind und es sinnvoll erscheint, die Entwicklung von Verhaltensschwierigkeiten rückblickend zu betrachten. Nach dieser Einteilung wurden in der vierten Klasse 33 Kinder als (im Lesen und Rechtschreiben) schwache und 220 als durchschnittliche bis gute Schüler bezeichnet. Daten für die Studie im Kindergarten und in der vierten Klasse lagen für 25 schwache und für 145 durchschnittliche bis gute Schüler vor.

Ergebnisse

In einem ersten Schritt sollte die Stabilität der Lese- und Rechtschreibleistung in der Grundschulzeit mit der Stabilität der Gesamteinschätzung verglichen werden. Dabei

Tabelle 1. Zusammenhang zwischen dem Bielefelder Screening im Kindergarten, der Gesamtleistung im Lesen und Rechtschreiben zu den vier Testzeitpunkten in der Grundschule und der Beurteilung von Verhaltensauffälligkeiten durch die Kindergärtnerin bzw. die Lehrerin (Gesamtscore) zu verschiedenen Zeitpunkten im Längsschnitt

Schriftsprach-relevante Leistungen	Anf. 1. Kl.	Ende 1. Kl.	Ende 2. Kl.	Ende 4. Kl.
Ende des Kindergartens	.37	.28	.26	.27
Anfang 1. Klasse		.51	.37	.38
Ende 1. Klasse			.79	.70
Ende 2. Klasse				.84
Gesamtbeurteilung des Verhaltens	Anf. 1. Kl.	Ende 1. Kl.	Ende 2. Kl.	Ende 4. Kl.
Ende des Kindergartens	.30	.31	.28	.36
Anfang 1. Klasse		.78	.71	.58
Ende 1. Klasse			.71	.66
Ende 2. Klasse				.75

Tabelle 2. Gleichzeitiger Zusammenhang zwischen dem Bielefelder Screening im Kindergarten, der Gesamtleistung im Lesen und Rechtschreiben und der Beurteilung von Verhaltensauffälligkeiten durch die Kindergärtnerin bzw. die Lehrerin zu verschiedenen Zeitpunkten im Längsschnitt (Korrelationskoeffizienten von signifikant unterschiedlicher Höhe mit verschiedenen Indices markiert; $p < .05$)

	Ende Kinder- garten	Anf. 1. Kl.	Ende 1. Kl.	Ende 2. Kl.	Ende 4. Kl.
Gesamteinschätzung der Verhaltensstörung	.26ab	.32a	.26a	.33a	.30a
Beurteilung von aggr.-störendem Verhalten	.16a	.14 b	.13 b	.17 b	.16 b
Beurteilung von Hyperaktivität	.35 b	.37a	.27a	.37a	.33a
Beurteilung von zurückgezog. Verhalten	.31 b	.23ab	.25a	.27ab	.24ab
Beurteilung von Viktimisierung	.20a	.16 b	.13 b	.12 b	.16 b

zeigte sich, dass sowohl die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben als auch die Verhaltenseinschätzungen durch die Lehrerin in der Grundschule recht stabil waren. Auch die Testergebnisse der Vorläuferfertigkeiten und die Beurteilung der Kindergärtnerin korrelierten signifikant mit den Ergebnissen in der Schule, allerdings waren hier die Zusammenhänge deutlich geringer. Weiterhin ist festzuhalten, dass die Stabilität der Verhaltensbeurteilung durch die Klassenlehrerin von Anfang der ersten Klasse an relativ hoch war, während die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben erst von der zweiten Klasse an eine ähnlich große Stabilität erreichten (Tab. 1).

Die Gesamteinschätzung des Verhaltens durch die Kindergärtnerin bzw. die Klassenlehrerin korreliert zu allen Zeitpunkten signifikant, aber nicht sehr stark mit den schriftsprachlichen Leistungen. Auffallend ist, dass sich dieser Zusammenhang bereits im letzten Kindergartenjahr zeigt, obwohl der Kindergarten test ja nur Vorläufer der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten erfassen konnte. Von den vier näher betrachteten Dimensionen der Verhaltensbeurteilung durch die Lehrer zeigte die

Beurteilung der Hyperaktivität den engsten Zusammenhang mit dem Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben, gefolgt von zurückgezogenem Verhalten. Im Gegensatz dazu war der Zusammenhang der Beurteilung des aggressiv-störenden Verhaltens und der Viktimisierung deutlich geringer (Tab. 2).

Unterschiede in der Verhaltensentwicklung zwischen Schülern mit einem unterschiedlichen Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben am Ende der vierten Klasse

Einschätzungen der Klassenlehrerinnen. Als Ausgangspunkt für die Analyse der Entwicklung des Verhaltens von Kindern mit unterschiedlich großen Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen wurde der Leistungsstand am Ende der vierten Klasse genommen, da zu die-

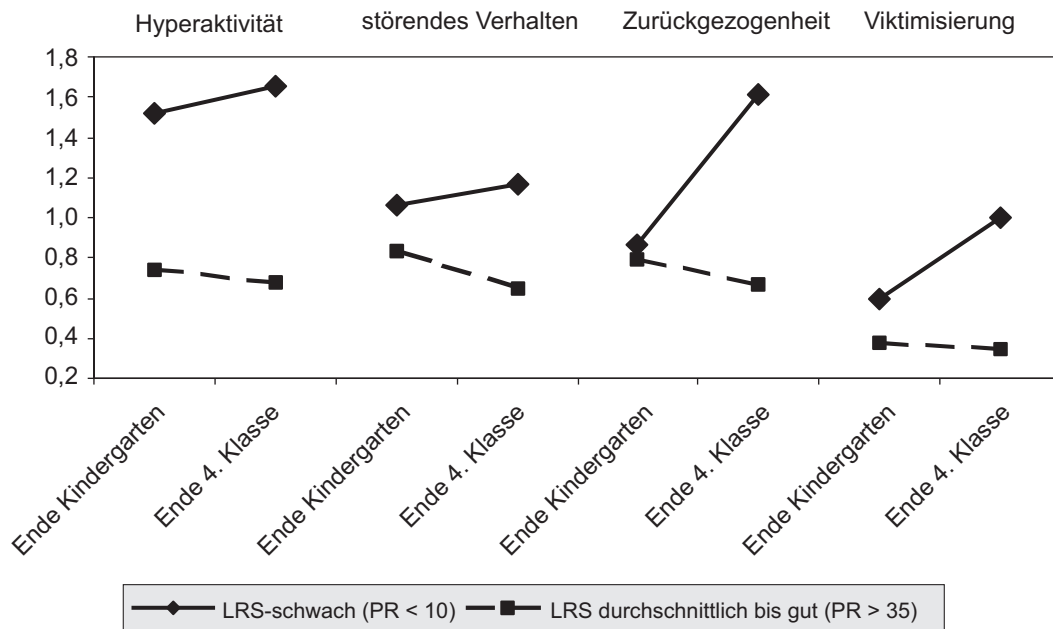


Abbildung 1. Entwicklung des Verhaltens bei Kindern mit unterschiedlichem Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben (Ende der 4. Klasse): Beurteilung von Verhaltensauffälligkeiten (Hyperaktivität, zurückgezogenes Verhalten, aggressives und störendes Verhalten, Viktimisierung und Zurückgezogenheit) durch die Kindergärtnerin bzw. die Lehrerin der vierten Klasse.

sem Zeitpunkt die Grundschule beendet wird und die Klassenlehrerin wechselt. Für jede der vier Beurteilungsdimensionen des Verhaltens wurde mittels einer Varianzanalyse mit wiederholten Messungen getrennt geprüft, ob sich die beiden Gruppen im Verhalten unterschieden und ob signifikante Veränderungen über die Zeit auftraten.

Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen bestanden im hyperaktiven Verhalten ($F(1,159) = 22.4, p < 0.001$). Diese waren von Anfang an vorhanden. Über die Zeit ließ sich vom Kindergarten über die erste Klasse bis zum Ende der vierten Klasse keine wesentliche Zunahme der Hyperaktivität feststellen, und dies galt für alle Schülergruppen. Der Unterschied zwischen schwachen und guten Schülern konnte von Anfang an beobachtet werden und blieb im Wesentlichen über die Zeit erhalten. Sogar bei den schwächsten Schülern notierten die Lehrer keine stärkere Zunahme an hyperaktivem Verhalten (Abb. 1).

Ebenso zeigten sich Unterschiede im aggressiv-störenden Verhalten zwischen den Gruppen, die durchgängig erhalten blieben. Sie erwiesen sich zwar nicht als sehr groß, aber doch als signifikant ($F(1,160) = 4.0, p < 0.05$). Insgesamt blieb dieses Verhalten nach Einschätzung der Lehrerinnen vom Kindergarten bis zum Ende der vierten Klasse in etwa gleichem Ausmaß erhalten.

Anders bei den beiden anderen Dimensionen – dem zurückgezogenen Verhalten und der Viktimisierung –

bei denen zwar ebenfalls Gruppenunterschiede bestanden (Zurückgezogenes Verhalten: $F(1,157) = 11.6, p = 0.001$; Viktimisierung: $F(1,160) = 16.3, p < 0.001$). Im Verlauf der Zeit kam es nach Einschätzung der Lehrerinnen jedoch zu einer deutlichen Zunahme (Zurückgezogenes Verhalten: $F(1,157) = 10.4, p < 0.005$; Viktimisierung: $F(1,160) = 3.57, p = 0.02$). Vor allem aber ist festzuhalten, dass diese beiden Dimensionen bei den schwachen Schülern in den höheren Klassen als signifikant schwerwiegender eingeschätzt wurden als im Kindergarten (Interaktion Gruppe \times Zeit: Zurückgezogenes Verhalten: $F(1,157) = 19.6, p < 0.001$; Viktimisierung: $F(1,160) = 3.6, p = 0.06$).

Rating der anderen Kinder in der Gruppe bzw. der Mitschüler in der Klasse. Da bei Lehrern die Gefahr besteht, dass ihre Einschätzung der schulischen Leistungen in die Verhaltensbeurteilung einfließt, sollte eine weitere Informationsquelle über das Verhalten der Kinder in der Schule berücksichtigt werden. Daher wurden im Kindergarten die anderen Kinder der Gruppe, und in der Schule die Mitschüler um eine Verhaltensbeurteilung gebeten. Auch diese Einschätzungen wurden getrennt für die vier Dimensionen in Varianzanalysen mit wiederholten Messungen analysiert.

Bei der Beurteilung des aggressiven Verhaltens zeigten sich zwar insgesamt signifikante Gruppenunterschiede. Die schwächeren Schüler wurden als aggressiver eingeschätzt ($F(1,154) = 9.6, p < 0.01$). Dies zeigte sich je-

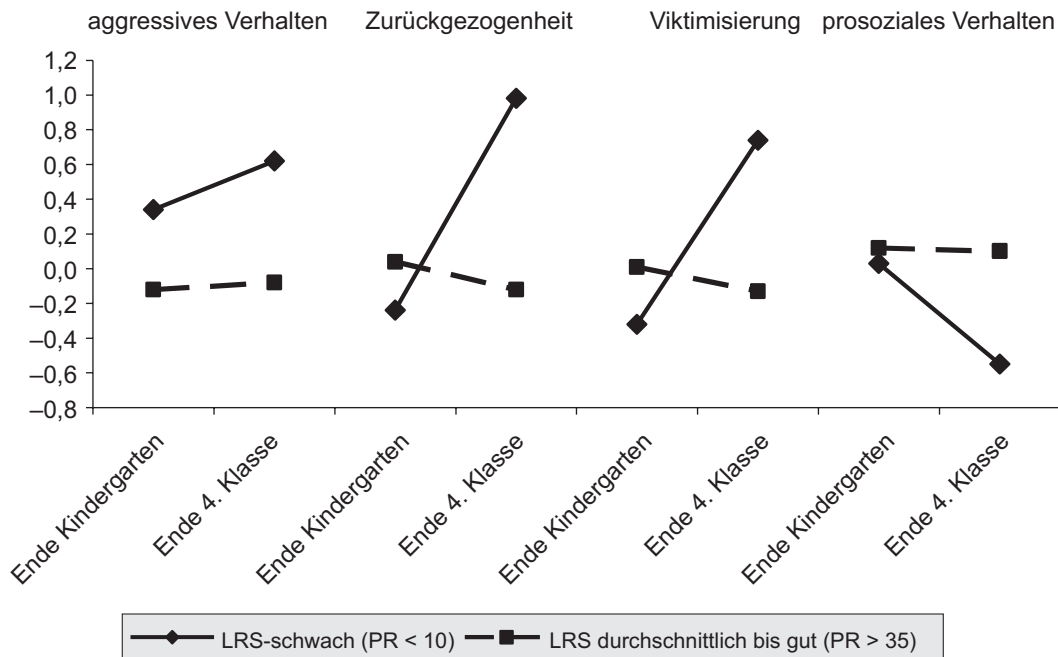


Abbildung 2. Entwicklung des Verhaltens bei Kindern, die am Ende der vierten Klasse einen unterschiedlichen Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben aufwiesen: Beurteilung von Verhaltensauffälligkeiten (aggressives Verhalten, zurückgezogenes Verhalten, Viktimisierung und prosoziales Verhalten) durch die anderen Kinder in der Gruppe (im Kindergarten) bzw. die Mitschüler (in der 4. Klasse) (Ratings für jeden Zeitpunkt z-transformiert).

doch bereits im Kindergarten und veränderte sich in den folgenden Jahren kaum. Analog dazu entwickelte sich die Einschätzung des prosozialen Verhaltens ($F(1,154) = 4.2, p < 0.05$). Auch hier zeigten sich deutliche Gruppenunterschiede, die sich über die Zeit nicht veränderten – allerdings wurde hier die Signifikanzgrenze nur knapp verfehlt ($F(1,154) = 3.7, p = 0.06$).

In den beiden anderen Dimensionen kam es zusätzlich zu den Gruppenunterschieden (zurückgezogenes Verhalten: $F(1,154) = 6.4, p = 0.01$; Viktimisierung: $F(1,154) = 2.7, p = 0.10$) zu deutlichen Veränderungen in den höheren Klassen (Interaktion Gruppen \times Zeit: zurückgezogenes Verhalten: $F(1,154) = 23.2, p < 0.001$; Viktimisierung: $F(1,154) = 20.5, p < 0.001$). Bei schwachen Schülern nahm das auffällige Verhalten bzw. die negativen Erfahrungen über die Zeit deutlich zu (Abb. 2).

Entwicklung des sozialen Status. Neben den Angaben zum Verhalten ihrer Mitschüler wurde die soziale Präferenz erhoben mit Fragen, wie gern die Kinder neben einem bestimmten anderen Kind sitzen bzw. mit ihm spielen wollten. Nach diesen positiven und negativen Einschätzungen wurde der soziale Status der Kinder in der Klasse berechnet. Da ein Rating verwendet wurde, wird die Einteilung der Gruppen in Drittel mit großer, durchschnittlicher und geringer Präferenz seitens der Mitschüler berichtet.

Trotz der eben dargestellten unterschiedlichen Beurteilung des Verhaltens durch die Mitschüler, wiesen die schwachen Schüler im Kindergarten noch keinen Außenseiterstatus auf. Durchschnittliche und gute Schüler unterschieden sich nicht signifikant. Dies änderte sich allerdings in den folgenden Jahren. Am Ende der vierten Klasse gehörte etwa die Hälfte der schwachen Schüler zum wenig beliebten Drittel. Ihr Anteil war mehr als doppelt so groß als jener der durchschnittlichen und guten Schüler (Chiquadrat = 10.3, $df = 2, p < 0.01$) (Tab. 3).

Befragung der Schüler in der vierten Klasse. In der vierten Klasse wurden die Schüler ausführlicher zu ihrem eigenen Verhalten befragt. In einer multivariaten Testung unterschieden sich die Aussagen der LRS-schwachen Schüler sehr deutlich von guten und durchschnittlichen Schülern ($F(10,232) = 5.9, p < 0.001$). Wie Tabelle 6 zeigt, betrafen diese Unterschiede sowohl die Aussagen der Schüler über ihr eigenes Verhalten, als auch die Erfahrungen mit dem Verhalten der Mitschüler. Schwache Schüler bezeichneten sich häufiger als aktiv an aggressiven Auseinandersetzungen beteiligt und gaben auch häufiger an, zum Opfer von Aggressionen ihrer Mitschüler zu werden. Dies betraf sowohl direkte als auch indirekte Aggressionen, vor allem wurden schwache Schüler von gemeinsamen Aktivitäten ausgeschlossen und diskreditiert. Schließlich gaben die schwachen Schüler auch an, sie würden unter der Situation in ihrer Klasse leiden, sie

Tabelle 3. Anteil der Kinder mit hohen, durchschnittlichen und geringen sozialen Präferenzscores (Drittel) im Kindergarten und in der vierten Klasse unter den Gruppen, die am Ende der vierten Klasse einen unterschiedlichen Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben aufwiesen

	Ende Kindergarten			Ende 4. Klasse		
	beliebt	durchschn.	wenig beliebt	beliebt	durchschn.	wenig beliebt
LRS-schwach (PR < 10)	28 %	40 %	32 %	26 %	23 %	52 %
LRS-durchschnittlich bis gut (PR > 35)	42 %	35 %	23 %	34 %	41 %	24 %

Tabelle 4. Angaben von Kindern am Ende der vierten Klasse, die zu diesem Zeitpunkt einen unterschiedlichen Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben aufwiesen: Selbsteinschätzung des eigenen Verhaltens, des Verhaltens der Mitschüler sowie der Befindlichkeit in der Schule (*F*-Werte und Signifikanz der Post-hoc-Tests: * < 0.05)

	LRS-schwach	LRS-durchschnittlich	<i>F</i> -Werte
Täter offener Aggressionen	1.31 (0.9)	0.65 (0.7)	21.5*
Täter indirekter Aggressionen	0.85 (0.9)	0.62 (0.5)	4.5*
ausüben prosozialer Handlungen	2.24 (0.8)	2.56 (0.8)	3.7 ns
Opfer offener Aggressionen	1.61 (1.1)	1.01 (0.8)	13.6*
Opfer indirekter Aggressionen	1.52 (1.1)	0.86 (0.8)	16.3*
erleben prosozialer Handlungen	2.22 (1.2)	2.32 (0.9)	0.3 ns
Einsamkeit	1.31 (1.0)	0.69 (0.6)	21.6*
soziale Ängstlichkeit	1.64 (1.1)	1.39 (0.8)	2.2 ns
Niedergeschlagenheit und Depression	0.95 (0.9)	0.67 (0.6)	4.4*

Tabelle 5. Angaben von Kindern am Ende der vierten Klasse, die zu diesem Zeitpunkt einen unterschiedlichen Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben aufwiesen: Selbstkonzept nach der Harter-Skala und Einschätzung der Kompetenz in Deutsch und Mathematik (*F*-Werte und Signifikanz der Post-hoc-Tests; * < 0.05)

	LRS-schwach	LRS-durchschnittlich	<i>F</i> -Werte
globales Selbstwertgefühl	2.83 (0.7)	3.39 (0.6)	22.4*
Peer-Akzeptanz	2.74 (0.8)	3.19 (0.6)	11.6*
kognitive Kompetenz	2.57 (0.6)	3.05 (0.6)	13.4*
sportliche Kompetenz	2.64 (0.7)	2.99 (0.6)	7.0*
Aussehen	2.99 (0.6)	3.24 (0.6)	3.5 ns
Kompetenz in Deutsch	1.41 (0.8)	2.14 (0.7)	12.9*
Kompetenz in Mathematik	1.96 (1.0)	2.18 (0.8)	1.1 ns

würden sich einsamer fühlen, aber auch selbst von den Mitschülern zurückziehen und sich häufiger niedergeschlagen und depressiv fühlen (Tab. 4).

Zusätzlich zu den Angaben über ihre Situation in der Klasse wurden die Schüler am Ende der vierten Klasse nach ihrem Selbstkonzept befragt. Auch hier ergaben sich auf den Subskalen der Harter-Skala in der multivariaten Testung deutliche Unterschiede ($F(5,224) = 6.1$, $p < 0.001$). Es zeigte sich, dass die LRS-schwachen

Schüler ihr Selbstkonzept nicht nur in dem engeren Bereich der kognitiven Kompetenz kritischer wahrnahmen, sondern auch in vielen anderen Bereichen. Sie hatten auch ein geringeres globales Selbstkonzept und stuften ihre Peer-Akzeptanz als signifikant geringer ein als durchschnittliche bis gute Schüler.

Um zwischen dem Selbstkonzept in verschiedenen Leistungsbereichen differenzieren zu können, wurde von den Kindern auch die eigene Kompetenz in Deutsch

Tabelle 6. Gesamteinschätzung der Schwierigkeiten im Verhalten durch die Eltern bei Kindern, die am Ende der vierten Klasse einen unterschiedlichen Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben aufwiesen

	Ende KG	Ende 4. Kl.
LRS-schwach (PR < 10)	0.59 (0.5)	0.75 (0.5)
LRS-durchschnittlich bis gut (PR > 35)	0.54 (0.3)	0.62 (0.4)

und Mathematik eingeschätzt. Auch hier erwiesen sich die Unterschiede zwischen den im Lesen und Rechtschreiben schwachen und durchschnittlichen Schülern bei multivariater Testung als signifikant ($F(2,235) = 12.3, p < 0.001$). Die post hoc durchgeführte Testung zeigte allerdings, dass die Gruppenunterschiede nur in der Kompetenzeinschätzung in Deutsch, nicht aber in Mathematik signifikant waren. Demnach verfügen die Schüler am Ende der vierten Klasse über ein relativ differenziertes Selbstkonzept und sind sich ihrer speziellen Schwächen bewusst (Tab. 5).

Einschätzungen der Eltern. Die Elterneinschätzungen von Kindern mit einem unterschiedlichen Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben erwiesen sich zu beiden Zeitpunkten als vergleichbar. Zwar hatten die Verhaltensschwierigkeiten vom Kindergarten bis zum Ende der vierten Klasse etwas zugenommen ($F(1,143) = 8.6, p < 0.01$), dies betraf jedoch beide Schülergruppen, die durchschnittlichen und guten Schüler ebenso wie die schwachen (Tab. 6).

Diskussion und Schlussfolgerungen für die Praxis

Die Längsschnittstudie bestätigt die Vermutung, dass die Leistungsschwierigkeiten lese- und rechtschreibschwacher Kinder mit Verhaltensproblemen verbunden sind, und dass diese Schwierigkeiten über die Zeit zunehmen. Allerdings sind in dieser Stichprobe davon nicht störende Verhaltensweisen betroffen, wie dies seit den bekannten Isle-of-Wight-Studien häufig angenommen wurde. Auffällig ist in erster Linie ein verstärkter Rückzug der schwachen Schüler vom Kontakt mit den Klassenkameraden. Die im Lesen und Rechtschreiben schwachen Schüler werden deshalb sowohl von den Lehrern als auch von den Mitschülern zunehmend als scheu und zurückgezogen eingeschätzt.

Aufgrund der Angaben der Mitschüler und der Selbsteinschätzung der Kinder ist anzunehmen, dass die

schwachen Schüler nicht so sehr wegen aggressiven Verhaltens abgelehnt werden, sondern wegen ihres geringen Engagements in der Gruppe der Gleichaltrigen und dem geringeren prosozialen Verhalten. Im Endeffekt ist jedoch klar, dass die schwachen Schüler durch den sozialen Rückzug immer mehr in eine Außenseiterposition geraten. Die schwachen Schüler werden zwar nicht unbedingt abgelehnt, sie nehmen aber in jedem Fall eine Randposition in der Klasse ein. So ist der soziale Status dieser Kinder in erster Linie durch eine geringe Präferenz gekennzeichnet, relativ häufig gehören sie am Ende der vierten Klasse auch zur Gruppe der wenig beachteten Kinder. Dies beginnt im Kindergarten, entwickelt sich allmählich und verstärkt sich von Jahr zu Jahr.

Ein wesentlicher Teil der Belastung schwacher Schüler ist durch die negativen Auswirkungen auf das Selbstkonzept bedingt. Einerseits löst das Versagen beim Erlernen des Lesens und Schreibens die Tendenz aus, sich aus näheren Kontakten mit den Mitschülern zurückzuziehen. Dies hat zur Folge, dass der Vergleich mit den Mitschülern nicht mehr so stark im Vordergrund steht. So führt diese Erfahrung zu einer starken Abwertung des Selbstkonzepts bei den lese- und rechtschreibschwachen Kindern. Kurzfristig dürfte der soziale Rückzug somit verständlich und für das alltägliche Zurechtkommen von Vorteil sein, längerfristig birgt er jedoch Gefahren. Damit sinkt die Motivation, die Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben zu überwinden; zudem führt dies dazu, dass das Selbstwertgefühl insgesamt reduziert wird. Weiterhin werden durch den sozialen Rückzug auch die sozialen Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten der schwachen Schüler reduziert.

Die höheren Grundschuljahre dürften ein Alter sein, in dem das Selbstkonzept der Kinder einerseits durch schulisches Versagen leicht verwundbar ist, die Kinder andererseits noch kaum Strategien ausgebildet haben, sich vor diesen Verwundungen zu schützen und über den Anschluss an andere „Schulversager“ und das Herunterspielen der Bedeutung schulischer Leistungen ihre Selbstachtung wiederherzustellen. Dass dies nicht immer so ist, erklärt möglicherweise die inkonsistenten Ergebnisse bezüglich des Selbstkonzepts von Kindern und Jugendlichen mit spezifischen Lernschwierigkeiten (Rourke & Fuerst, 1991).

Hinweise auf einen geringen sozialen Status von lernschwachen Kindern (sowie auch von Kindern mit spezifischen bzw. diskrepanten Lernschwierigkeiten) in der Klasse hat es bisher schon in einer größeren Anzahl von Studien gegeben (vgl. Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Hippler, 2001). Als mögliche Ursache dieser Probleme wurde v. a. ein geringeres sozial-kognitives Verständnis angenommen. Die Tatsache, dass sich der soziale Status der schwachen Schüler im Laufe der Jahre verschlechtert und der Unterschied zwischen den schwachen und durchschnittlichen Schülern im Kindergarten noch nicht signi-

fikant war, deutet allerdings darauf hin, dass dies auch mit der Schulsituation und möglicherweise mit dem zurückgezogenen Verhalten der schwachen Schüler in der Klasse zu tun hat.

Darüber hinaus hat die Studie – unserem Wissen nach erstmals – empirisch belegt, dass Schüler mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in den höheren Klassenstufen der Grundschule vermehrt Opfer von Aggressionen und Diffamierungen werden. Seitdem dieses Phänomen der Viktimisierung durch Gleichaltrige mehr Beachtung gefunden hat, ist dies zwar mehrfach vermutet worden (z. B. Mishna, 2003), ein eindeutiger Beleg für diese Vermutung stand jedoch bisher noch aus.

Im Vergleich zu früheren Studien liegt eine besondere Situation der vorliegenden Stichprobe auch darin, dass zwar die Mitschüler und die Klassenlehrer die Verhaltensprobleme der Schüler wahrnehmen und auch die Schüler selbst sowohl das eigene Verhalten in der Klasse als auch das Verhalten der Mitschüler ihnen gegenüber als schwierig beschreiben, die Eltern diese Probleme aber anscheinend nicht sehen. Dies trifft mehr oder weniger für den gesamten Zeitraum der Studie zu, also auch noch für die vierte Klasse, in der die Eltern ja die schulischen Probleme bereits mitbekommen haben. Gründe dafür können in einer unzureichenden Eltern-Schule-Kommunikation gesehen werden. Es ist anzunehmen, dass die Eltern über die Probleme im Klassenverhalten und in der sozialen Einbindung ihrer Kinder von den Lehrern nur unzureichend informiert werden. Möglich wäre auch, dass für die Eltern die Leistungsprobleme der Kinder von größerer Bedeutung sind.

Was folgt nun aus den Ergebnissen für die Betreuung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten? Die Befunde unserer Studie legen nahe, dass der größere Impuls für das Zusammenwirken von Leistungs- und Verhaltensproblemen von den Leistungsproblemen auszugehen scheint. Im Prinzip stimmen wir darin mit McGee und Share (1988) überein. Es dürfte daher sinnvoller sein, auch in der Therapie an den Leistungsproblemen anzusetzen und sich um eine Förderung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten zu bemühen. Allerdings sollte eine Beratung der Lehrer und eventuell auch eine Arbeit mit der Klasse Wege aufzeigen, wie die schwachen Schüler eine positivere soziale Position in der Klasse gewinnen können und eine Verstärkung des Außenseiterstatus verhindert wird.

Auch eine Beratung der Eltern über die sozialen Schwierigkeiten der Kinder, gekoppelt mit Ideen, wie die Eltern ihr Kind beim Aufbau und der Pflege sozialer Beziehungen unterstützen können, sollte als zentrales Anliegen der Elternarbeit betrachtet werden. Die Lehrer-Eltern-Beratung sollte sich nicht auf einen Austausch über den Leistungsstand des Kindes beschränken.

Literatur

- Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A. G. (1993). Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 64–86.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–570.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367–380.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2003). Warum fühlen sich Schüler einsam? Einflussfaktoren und Folgen von Einsamkeit im schulischen Kontext. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 1–16.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C. & Hippler, K. (2001). Soziale Anpassungsschwierigkeiten bei lernbehinderten Schülern und Schülern mit speziellen Lernbeeinträchtigungen. Eine Literaturübersicht: I. Der Beitrag sozial-kognitiver und kommunikativer Kompetenzen. *Heilpädagogische Forschung*, 27, 72–87.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300–312.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127–155.
- Hymel, S. (1983). Preschool children's peer relations: Issues in sociometric assessment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 237–260.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten* (BISC). Göttingen: Hogrefe.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (unter der Mitarbeit von A. Schabmann) (1993). *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern: Huber.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1994). Die langfristige Entwicklung der mündlichen Lesefertigkeit bei guten und schwachen Lesern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 26, 278–290.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten – Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2000). Sind Rechtschreibschwierigkeiten Folge einer phonologischen Störung? Die Entwicklung des orthographischen Wissens und der phonologischen Rekodierungsfähigkeit bei Schülern der 2. bis 4. Klasse Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 134–142.
- Klicpera, C. & Schabmann, A. (1993). Die Häufigkeit von emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht und der Zusammenhang mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 42, 358–363.

- Landerl, K., Wimmer, H. & Moser, E. (1997). *Salzburger Lese- und Rechtschreibtest. Verfahren zur Differentialdiagnostik von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. bis 4. Schulstufe*. Bern: Huber.
- Maughan, B., Rowe, R., Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (2003). Reading problems and depressed mood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 219–229.
- McGee, R. & Share, D. L. (1988). Attention deficit disorder – hyperactivity and academic failure: Which comes first and should be treated? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 318–325.
- McGee, R., Williams, S., Share, D. L., Anderson, J. & Silva, P. A. (1986). The relationship between specific reading retardation, general reading backwardness and behavioural problems in a large sample of Dunedin boys: A longitudinal study from five to eleven years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 597–610.
- McMichael, P. (1979). The hen or the egg? Which comes first – antisocial emotional disorders or reading disability? *British Journal of Educational Psychology*, 49, 226–238.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336–347.
- Rourke, B. P. & Fuerst, D. R. (1991). *Learning disabilities and psychosocial functioning: A neuropsychological perspective*. New York: Guilford.
- Rutter, M., Tizard, J. & Whitmore, K. (1970). *Education, health and behaviour*. London: Longmans.
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster: Waxmann.
- Stevenson, J. (1996). Developmental changes in the mechanisms linking language disabilities and behavior disorders. In H. H. Beitchman, N. J. Cohen, M. M. Konstantareas & R. Tannock (Eds.), *Language, learning, and behavior disorders: Developmental, biological, and clinical perspectives* (pp. 78–99). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stott, D. H. (1981). Behaviour disturbance and failure to learn: A study of cause and effect. *Educational Research*, 23, 163–172.
- Williams, S. M. & McGee, R. (1996). Reading in childhood and mental health in early adulthood. In H. H. Beitchman, N. J. Cohen, M. M. Konstantareas & R. Tannock (Eds.), *Language, learning, and behavior disorders: Developmental, biological, and clinical perspectives* (pp. 530–554). Cambridge: Cambridge University Press.

Prof. Dr. phil. Barbara Gasteiger-Klicpera

Pädagogische Psychologie
Pädagogische Hochschule Weingarten
Kirchplatz 2
88250 Weingarten

Prof. Dr. med. Dr. phil. Christian Klicpera
Prof. Dr. phil. Alfred Schabmann

Institut für Psychologie der Universität Wien
Universitätsstraße 7
1010 Wien
Österreich