

Lesen, Verhalten, soziale Integration:  
Zu Potentialen tutorieller Lernverfahren für Grundschul Kinder  
mit externalisierenden Verhaltensproblemen

Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades  
der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln  
nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von  
Markus Spilles  
geboren in Bensberg

Köln 2019

Erstgutachter: Prof. Dr. Thomas Hennemann, Universität zu Köln

Zweitgutachter: Prof. Dr. Matthias Grünke, Universität zu Köln

Drittgutachter: Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Universität Oldenburg

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im April 2020 angenommen.

Tag der mündlichen Prüfung: 21. April 2020

---

## Vorwort

Bei tutoriellen Lernverfahren unterstützen sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig im Kompetenzerwerb. Wie in dieser Dissertation thematisiert wird, ergeben sich hierdurch positive Effekte sowohl auf fachlicher als auch auf sozial-emotionaler Ebene.

Auch für mich und mein Promotionsvorhaben waren zwischenmenschliche Beziehungen von großer Bedeutung. An dieser Stelle möchte ich mich daher bei all den Menschen bedanken, die mich in dieser Zeit unterstützt haben.

Zunächst bedanke ich mich herzlich bei meinen Betreuern Prof. Dr. Thomas Hennemann und Prof. Dr. Matthias Grünke sowie bei Dr. Tobias Hagen, Dr. Tatjana Leidig und Julian Börger für ihre fachliche Unterstützung, ihre Offenheit, das entgegengebrachte Vertrauen und die zahlreichen wertvollen Gespräche. Weiterhin danke ich Prof. Dr. Clemens Hillenbrand für die Anfertigung des Drittgutachtens und Prof. Dr. Conny Melzer für die Übernahme des Disputationsvorsitzes.

Mein Dank gilt außerdem den Projektschulen und insgesamt fast 40 Studierenden, ohne deren Engagement die Umsetzung der Forschungsvorhaben nicht möglich gewesen wäre.

Nicht zuletzt möchte ich die emotionale Unterstützung durch meine Freundinnen und Freunde, meine Familie und meine Frau hervorheben. Euer Verständnis, euer stets offenes Ohr und eure aufbauenden Worte in den vergangenen Jahren bedeuten mir sehr viel.

Köln, 05.05.2020

Markus Spilles

---

## Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis .....	VII
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	VIII
1. Einleitung.....	9
2. Problembereiche von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen ...	14
2.1 Externalisierende Verhaltensprobleme .....	14
2.1.1 Gegenstandsbestimmung .....	14
2.1.2 Epidemiologie.....	24
2.1.3 Vorrangige Problembereiche.....	30
2.2 Lesekompetenz .....	32
2.2.1 Gegenstandsbestimmung .....	33
2.2.2 Lesekompetenz und externalisierende Verhaltensprobleme .....	42
2.3 Soziale Integration .....	44
2.3.1 Gegenstandsbestimmung.....	44
2.3.2 Soziale Integration und externalisierende Verhaltensprobleme .....	51
2.4 Fragestellung 1: Replikation bisheriger Forschungsergebnisse.....	52
2.4.1 Methode .....	53
2.4.2 Ergebnisse.....	55
2.4.3 Diskussion .....	63
2.5 Fazit zu Kapitel 2 .....	66
3. Potentiale tutorieller Lernverfahren für Kinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen .....	67
3.1 Gegenstandsbestimmung .....	67
3.2 Effekte tutorieller Lernverfahren .....	70
3.3 Fragestellung 2: Systematische Literaturrecherche (1. Fachbeitrag).....	76
3.3.1 Methode .....	76
3.3.2 Ergebnisse.....	77
3.3.3 Diskussion .....	78
3.4 Fazit zu Kapitel 3 .....	79

---

4.	Evaluation der Lautlesetandems mit Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen .....	80
4.1	Die Methode Lautlesetandems .....	80
4.2	Bisherige Evaluationsstudien .....	81
4.3	Fragestellung 3: Leseflüssigkeitsförderung (2. Fachbeitrag) .....	84
4.3.1	Methode .....	84
4.3.2	Ergebnisse .....	85
4.3.3	Diskussion .....	86
4.4	Fragestellung 4: Wirkung auf die soziale Integration (3. Fachbeitrag) .....	87
4.4.1	Methode .....	88
4.4.2	Ergebnisse .....	88
4.4.3	Diskussion .....	89
4.5	Fazit zu Kapitel 4 .....	90
5.	Evaluation des KlasseKinderSpiels im Kontext tutorieller Leseverfahren .....	91
5.1	Gruppenkontingenzverfahren bei peer-gestützten Lernformen .....	91
5.2	Das KlasseKinderSpiel .....	93
5.3	Bisherige Evaluationsstudien .....	94
5.4	Fragestellung 5: Evaluation des KlasseKinderSpiels im Kontext der Lautlesetandems (4. Fachbeitrag) .....	96
5.4.1	Methode .....	96
5.4.2	Ergebnisse .....	97
5.4.3	Diskussion .....	98
5.5	Fragestellung 6: Evaluation des KlasseKinderSpiels im Kontext des reziproken Lehrens (5. Fachbeitrag) .....	99
5.5.1	Methode .....	100
5.5.2	Ergebnisse .....	101
5.5.3	Diskussion .....	102
5.6	Fazit zu Kapitel 5 .....	104

---

6. Abschließende Diskussion.....	105
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	105
6.2 Diskussion der Ergebnisse.....	108
6.2.1 Lesen.....	109
6.2.2 Verhalten.....	110
6.2.3 Soziale Integration.....	112
6.3 Methodenkritik.....	114
6.4 Fazit.....	116
Literaturverzeichnis.....	117
Anteile der Eigenleistung an den Fachbeiträgen der Dissertation.....	144

---

## Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen
APA	American Psychological Association
AST	Ablehnungsstatus (Soziometrie)
BELLA	Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten
CBCL	Child Behavior Checklist
CCBD	Council for Children with Behavioral Disorders
DSM-IV/V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4./5. Aufl.)
FEES	Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen
GBG	Good Behavior Game
GP	Gesamtproblemwert (ITRF)
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (10. Aufl.)
IG	interdependente Gruppenkontingenzverfahren
IST	Integrationsstatus (Soziometrie)
ITRF	Integrated Teacher Report Form
KiGGS	Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
KK	Klassenklima (FEES)
KKS	KlasseKinderSpiel
LLT	Lautlesetandems
LQ	Lesequotient (SLS)
LSL	Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten
LV	Probleme im lernförderlichen Verhalten (ITRF)
PALS	Peer-Assisted Learning Strategies
PISA	Programme for International Student Assessment
SEVE	Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
SI	selbstwahrgenommene soziale Integration (FEES)
SLS	Salzburger Lese-Screening
SSV	Störungen des Sozialverhaltens
SULKI	integriertes Modell zur Förderung sozialer Integration
SV	störendes/oppositionelles Verhalten (ITRF)
TL	tutorielle Lernverfahren
VP	externalisierende Verhaltensprobleme
WHO	World Health Organization
WST	Wahlstatus (Soziometrie)

---

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

### *Abbildungen*

Abbildung 1. Didaktisches Modell der Lesekompetenz .....	34
Abbildung 2. Integriertes Modell zur Förderung sozialer Integration .....	50
Abbildung 3. Berechnung des Wahl- und Ablehnungsstatus .....	54
Abbildung 4. Statusgruppenanteile .....	59
Abbildung 5. Integrationsstatus, selbstwahrgenommene soziale Integration und Klassenklima in Abhängigkeit vom klassenspezifischen Anteil an Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen .....	62
Abbildung 6. Ablauf der Lautlesetandems.....	81

### *Tabellen*

Tabelle 1. Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen.....	20
Tabelle 2. Korrelationen von Verhaltensproblemen, Lesekompetenz, selbstwahrgenommener sozialer Integration, Integrationsstatus und Klassenklima.....	56
Tabelle 3. Prävalenz externalisierender Verhaltensprobleme .....	57
Tabelle 4. Gegenüberstellung von Kindern mit und ohne Risikowert im Bereich externalisierender Verhaltensprobleme.....	58
Tabelle 5. Differenzierte Gegenüberstellung von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen .....	60
Tabelle 6. Korrelationen zwischen dem klassenspezifischen Anteil an Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen und der selbstwahrgenommenen sozialen Integration, dem Klassenklima und dem Integrationsstatus .....	61



## 1. Einleitung

### *Problemaufriss*

Die schulische Situation von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen (VP<sup>1</sup>) ist als äußerst problematisch einzuschätzen. Schülerinnen und Schüler mit nach außen gerichteten (also beobachtbaren) Verhaltensproblemen zeichnen sich z. B. durch oppositionelle, aggressive, impulsive und hyperkinetische Verhaltensweisen aus, die im Falle eines stark von der Norm abweichenden und andauernd intensiven Auftretens zu einem erheblichen Leidensdruck und deutlichen Beeinträchtigungen in verschiedenen Lebensbereichen führen können (Döpfner, 2013). Ungeachtet einer kategorialen Störungsdiagnose (bspw. Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS): Döpfner & Banaschewski, 2013; Störungen des Sozialverhaltens (SSV): Petermann & Petermann, 2013a) weisen zahlreiche Studien (s. u.) darauf hin, dass Kinder mit VP mit multiplen Schwierigkeiten zu kämpfen haben und für Lehrkräfte eine große Herausforderung darstellen.

In der Schule konkretisieren sich VP bspw. in häufigen Regelverletzungen und negativen Interaktionen mit Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrerinnen und Lehrern (Simpson, 2004). Dies führt nicht nur zu einem erhöhten Belastungserleben der Lehrpersonen (Avramidis & Norwich, 2002). Schülerinnen und Schüler mit VP schätzen ihr Verhältnis zur Lehrkraft auch selbst vergleichsweise negativ ein (Krull, Wilbert & Hennemann, 2014a) und werden von ihren Klassenkameradinnen und -kameraden nur wenig akzeptiert (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Ellinger & Stein, 2012). Aktuelle Untersuchungen im deutschsprachigen Raum bestätigen, dass Kinder mit VP in inklusiven Klassen signifikant häufiger aktiv sozial abgelehnt werden als ihre Peers (Krull, Wilbert & Hennemann, 2014b) und im zeitlichen Verlauf zunehmend seltener als gewünschte Sitznachbarinnen und -nachbarn benannt werden (Krull, Wilbert & Hennemann, 2018).

Zusätzlich zu sozial-emotionalen Problemen sind bis zu 50 % dieser Klientel von gravierenden Lernschwierigkeiten betroffen (Al-Hendawi, 2012; Klauer & Lauth, 1997; Simpson, 2004). Insbesondere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten treten überzufällig häufig auf (Bäcker & Neuhäuser, 2003; Carroll, Maughan, Goodman & Meltzer,

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit verwendete Abkürzungen repräsentieren je nach Satzkontext unterschiedliche Deklinationsformen (z. B. externalisierende Verhaltensprobleme, externalisierenden Verhaltensproblemen).

---

2005; Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera & Schmidt, 2017; Willcutt & Pennington, 2000). Damit einhergehend zeigen leleschwache Kinder oftmals auch z. B. ADHS-spezifische Symptome. Klinische Studien verweisen hier auf Komorbiditätsraten von 45-60 % (zum Überblick: Sexton, Gelhorn, Bell & Classi, 2012).

Die Kumulation dieser Problemlagen verdeutlicht eine dramatische Prognose, die dadurch verschärft wird, dass sich VP, soziale Ausgrenzung und Lernschwierigkeiten gegenseitig negativ beeinflussen. So zeigen die Befunde der Wiener Längsschnittstudie, dass Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben in den ersten Schuljahren zu einer Verstärkung aggressiver und störender Verhaltensweisen führen (Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993). VP in der Kindheit gelten zudem als ursächlich für die Entstehung von Lerndefiziten, woraus im frühen Erwachsenenalter auch internalisierende Probleme resultieren können (Masten et al., 2005). Die Relevanz sozial-emotionaler Kompetenzen (wie die Selbstregulations- oder Kooperationsfähigkeit) für gute schulische Leistungen wird von groß angelegten Längsschnittstudien herausgestellt (Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle & Calkins, 2006; McClelland, Acock & Morrison, 2006). Neben negativen Wirkungen von VP auf die soziale Akzeptanz (Krull et al., 2018) stehen sozial abgelehnte Kinder vice versa unter einem erhöhten Risiko, externalisierende Störungen zu entwickeln (Sturaro, van Lier, Cuijpers & Koot, 2011), was u. a. durch fehlende soziale Erfahrungen erklärbar sein könnte (Blumenthal & Marten, 2016). Auch lässt sich die häufig geringe Unterrichtsbeteiligung von sozial schlecht integrierten Jungen und Mädchen als Teilursache für schwache Schulleistungen erwägen (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997a).

Vor dem Hintergrund dieser multifaktoriellen und -kausalen Probleme stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, adäquate Unterrichtsmethoden zur Förderung von Kindern mit VP zu implementieren, die einerseits Lernfortschritte begünstigen und andererseits die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung sowie die soziale Integration fördern. Tutorielle Lernverfahren (TL) bieten eine unterrichtspraktische Option, möglicherweise alle drei Ebenen zu adressieren.

---

Utley, Mortweet und Greenwood (1997) definieren TL als „a class of practices and strategies that employ peers as one-on-one teachers to provide individualized instruction, practice, repetition, and clarification of concepts“ (S. 9). Schülerinnen und Schüler übernehmen im gemeinsamen Lernprozess entweder die Rolle des Tutors<sup>2</sup> (Lehrende bzw. Lehrender) oder die des Tutanden (Lernende bzw. Lernender), wobei die erfolgreiche Vermittlung von Lerninhalten und/oder -strategien das Primärziel ist.

Vielfach konnte nachgewiesen werden, dass sich TL positiv auf die Aneignung von Kulturtechniken wie Lesen (z. B. Oddo, Barnett, Hawkins & Musti-Rao, 2010) oder Rechnen (z. B. Fantuzzo, King & Heller, 1992) auswirken und dabei mittlere bis große Effekte erzielen ( $TauU = 0.75$ ; Bowman-Perrott et al., 2013). Neben fachlichen Dimensionen verbessern TL aber auch sozial-emotionale Indikatoren wie soziale Kompetenzen, die soziale Integration und das Klassenklima (Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006; Garrote, Sermier Dessemontet & Moser Opitz, 2017; Spörer, 2009). Gerade für die inklusive Unterrichtsgestaltung eignen sich diese Methoden besonders, da durch die verbundenen Vorgehensweisen individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt und Potentiale in heterogenen Lerngruppen systematisch genutzt werden können – sowohl im Hinblick auf fachliche als auch auf sozial-emotionale Kompetenzen (Spilles, Hagen & Hennemann, 2018).

In Anbetracht der günstigen Wirksamkeit stellt sich die Frage, ob Kinder mit VP auf den benannten Ebenen von TL ebenso profitieren, wie es bisherige Untersuchungsergebnisse vermuten lassen. Während internationale Studien positive Effekte im Bereich des fachlichen Lernens auch bei dieser Klientel belegen (Spencer, 2006; Spencer, Simpson & Oatis, 2009; Kaya, Blake & Chan, 2015; Bowman-Perrott et al, 2013), stellen Forschungsarbeiten zur Verhaltensförderung und insbesondere zur Verbesserung der sozialen Integration ein Desiderat dar. Im deutschsprachigen Raum liegen insgesamt noch deutlich weniger bzw. je nach inhaltlichem Schwerpunkt keine Studien zu diesen Themen vor.

---

<sup>2</sup> Zur besseren Lesbarkeit wird bei den Begriffen „Tutor“ und „Tutand“ auf die weibliche Schreibweise verzichtet.

---

*Schwerpunkte, Fragestellungen und Aufbau der Dissertation*

Aus diesen Gründen widmet sich die vorliegende Dissertation der Frage, welche Potentiale TL für Grundschul Kinder mit VP in den Bereichen Lesen, Verhalten und soziale Integration bieten. Der Schwerpunkt auf dem Grundschulbereich wird dadurch begründet, dass in der Kindheit auftretende VP meist eine hohe Persistenz aufweisen (Ihle & Esser, 2008). Die Evaluation frühzeitig einsetzbarer Interventionen ist daher von besonderer Relevanz. Die Ausführungen hinsichtlich des fachlichen Kompetenzaufbaus beschränken sich auf die Leseförderung, da Lesekompetenz in verschiedenen Lebensbereichen eine wesentliche Rolle spielt und eine wichtige Basis für die gesellschaftliche Teilhabe ist. Wie bereits dargestellt, haben Kinder mit VP jedoch gerade hier besonders häufig Schwierigkeiten.

Die Arbeit gliedert sich in vier inhaltliche Teile, innerhalb derer die Ergebnisse von fünf Fachbeiträgen miteinbezogen werden.

Der erste Teil (Kapitel 2) widmet sich zunächst den vorrangigen Problembereichen von Kindern mit VP. Nach einer Gegenstandsbestimmung, der Darstellung epidemiologischer Daten und einem Überblick zu Komorbiditäten werden theoretische Hintergründe zu den weiteren Schwerpunktthemen Lesekompetenz und soziale Integration erläutert und jeweils in Bezug zu VP gesetzt. Das Kapitel schließt mit einer Replizierung bisheriger Forschungsbefunde mit der spezifischen Klientel, auf die sich die weiterführenden Untersuchungen beziehen.

Im zweiten Teil (Kapitel 3) werden TL grundlegend definiert. Es folgt eine systematische Aufarbeitung des Forschungsstands zu tutoriellen Leseverfahren mit Grundschulkindern mit VP. Grundlage hierfür bildet der erste Fachbeitrag in Form eines systematischen Literaturreviews. Neben der Präsentation zentraler Ergebnisse werden hier auch konzeptionelle Überlegungen zur Umsetzung TL mit Kindern mit VP auf Basis der identifizierten Originalarbeiten und eigener Überlegungen angestellt.

Der dritte Teil (Kapitel 4) bezieht sich auf die Evaluation der Lautlesetandems (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011) mit Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern. Es wird überprüft, ob diese tutorielle Maßnahme geeignet ist, die Leseflüssigkeit von Kindern mit VP zu fördern und deren soziale Integration in Grundschulklassen zu verbessern. Dabei werden zwei weitere Fachbeiträge eingebunden.

Die Evaluation des KlasseKinderSpiels (Hillenbrand & Pütz, 2008) im Kontext tutorieller Lesefördermethoden ist Gegenstand des vierten Teils (Kapitel 5). Aufbauend auf den konzeptionellen Überlegungen der systematischen Literaturrecherche und den Erkenntnissen der vorherigen Studien wird erörtert, ob der Einsatz des KlasseKinderSpiels die Effektivität tutorieller Methoden bei Kindern mit VP erhöht. Auch hier werden wiederum zwei Fachbeiträge einbezogen.

Die Dissertation schließt mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Studienergebnisse sowie einer methodenkritischen Auseinandersetzung. Weiterhin werden basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen relevante Aspekte und Perspektiven für pädagogische und wissenschaftliche Bereiche aufgezeigt.

## 2. Problembereiche von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen

Wie einleitend dargestellt, sind die Problembereiche von Kindern mit VP sehr vielschichtig. Diese Vielschichtigkeit umfasst im Kontext der verwendeten Terminologie natürlich zunächst verhaltensbezogene Dimensionen. Weiterhin ergeben sich (bedingt durch gemeinsame Ursachen und Wechselwirkungen) sekundäre Schwierigkeiten.

Das zweite Kapitel gibt eine Übersicht zu den Problembereichen von Kindern mit VP. Zunächst erfolgt eine grundlegende Auseinandersetzung mit der Zielgruppe. Dabei wird auch eine Begriffsdefinition vorgenommen. Weiterhin werden Erscheinungsformen erläutert und epidemiologische Fakten präsentiert. Nach einer knappen Übersicht zu den vorrangigen Problembereichen von Kindern mit VP folgen ausführlichere Darstellungen zu den Schwerpunktthemen Lesekompetenz und soziale Integration. Das Kapitel endet mit einer Replizierung bisheriger Forschungsbefunde mit der fokussierten Klientel.

### 2.1 Externalisierende Verhaltensprobleme

Mit externalisierendem Verhalten ist per Wortbedeutung ein nach außen gerichtetes und somit beobachtbares Verhalten gemeint (Dudenredaktion, 2018). Während diesbezüglich keine semantischen Unklarheiten vorherrschen dürften, birgt die Frage, welche Verhaltensweisen als problematisch gelten, großes Diskussionspotential. Hieran anschließend ist außerdem diskutabel, ab welchem Ausprägungsgrad von gestörtem Verhalten (also einem Verhalten, das deutlich von der Norm abweicht) zu sprechen ist. In diesem Zusammenhang stellen sich auch Fragen nach den Ursachen, Folgen und der Verbreitung von VP bzw. Verhaltensstörungen.

#### 2.1.1 Gegenstandsbestimmung

##### *Begrifflichkeiten*

Um sich einer Definition inhaltlich anzunähern, erweist sich zunächst eine Einordnung verschiedener Begrifflichkeiten als sinnvoll. Sowohl in fachwissenschaftlichen Abhandlungen als auch im alltäglichen Sprachgebrauch existiert eine Vielzahl potentiell verwendbarer Terminologien, die kontroverse Diskussionen evozieren (Heimlich,

2016; Hillenbrand, 2008a). Beispielhaft zählen Myschker und Stein (2014) einige Wörter auf, welche zur Beschreibung von Kindern und Jugendlichen verwendet werden oder wurden, die mit sich selbst Schwierigkeiten haben und ihrer Umwelt solche bereiten: „Entwicklungsgehemmt, entwicklungsgestört, erziehungsschwierig, fehlentwickelt, führungsresistent, gemeinschaftsschwierig, integrationsbehindert, neurotisch, psychopathisch, schwererziehbar [...]“ (S. 46). Als aktuell stellen die Autoren die Oberbegriffe „Verhaltensauffälligkeit“ und „Verhaltensstörung“ heraus (S. 47). Über sämtliche Bezeichnungen ließe sich nun ausgiebig diskutieren. Stein und Müller (2015) geben auch zu bedenken, dass es pädagogisch und erzieherisch einen Unterschied mache, ob mit „gestörten“, „beeinträchtigten“, „behinderten“ oder „auffälligen“ Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird. Eine ausführliche Erörterung sämtlicher Terminologien würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Im Folgenden werden aufgrund der Aktualität die Begriffe „Verhaltensauffälligkeit“, „Verhaltensstörung“, „Gefühls- und Verhaltensstörung“ und „externalisierende Verhaltensprobleme“ näher beleuchtet. Letztere Formulierung ist die Arbeitsdefinition der Dissertation.

Es lässt sich nicht leugnen, dass mit der Beschreibung menschlichen Verhaltens eine offensichtliche oder heimliche Wertigkeit einhergeht. So unterstellt Schlee (1993) dem Terminus „Verhaltensstörung“, der seit 1989 durch die Auflage des Handbuchs der Sonderpädagogik (Band 6) „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ von Goetze und Neukäter im deutschen Sprachraum sehr gebräuchlich ist (Hillenbrand, 2008b), einen wertenden bzw. beurteilenden Charakter und somit mangelnde Objektivität. Der Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ gewann daher in der Vergangenheit, wahrscheinlich aufgrund der vermeintlichen Wertneutralität, an Beliebtheit (Myschker & Stein, 2014). Er gilt als „wertfreier, weniger normgebunden und weniger diffamierend“ (Hillenbrand, 2008b, S. 9). Allerdings ist zweifelhaft, ob eine Wertneutralität tatsächlich postuliert werden kann, da auffälliges Verhalten, welches negativ wahrgenommen wird, automatisch auch zu einer Begriffskonnotation und somit zu einer Bewertung der Person führt (vgl. Möckel, 2001). Myschker und Stein (2014) kritisieren weiterhin, dass Kinder und Jugendliche mit internalisierenden Problematiken nicht unbedingt auffälliges Verhalten zeigen, dass Personen, die durch bspw. Hochbegabungen auffallen und keine Schwierigkeiten mit sich oder der Umwelt haben, auch von der Norm abweichen, dass Verhaltensauffälligkeiten als temporäre Erscheinung bei bspw. Ermüdung

oder Überarbeitung als normal gelten und dass es ferner einer Unterscheidung in positive und negative Auffälligkeiten bedarf.

Aufgrund dieser Unzulänglichkeiten lehnen diverse Autorinnen und Autoren die Verwendung von „Verhaltensauffälligkeit“ insbesondere für wissenschaftliche Kontexte ab und favorisieren trotz der Kritik von z. B. Schlee (1993) den Gebrauch von „Verhaltensstörung“ (vgl. Hillenbrand, 2008a; Hillenbrand, 2008b; Myschker & Stein, 2014). Neben zahlreichen weiteren Definitionen (vgl. Goetze, 1993) findet in sonderpädagogischen Fachkreisen diejenige von Myschker große Zustimmung:

Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann. (Myschker & Stein, 2014, S. 51)

Die Definition beinhaltet fünf inhaltliche Ebenen:

1. Die phänomenologische Ebene: Das Verhalten wird als abweichend von Erwartungen und Normen wahrgenommen.
2. Die ätiologische Ebene: Es ist organisch und/oder milieureaktiv verursacht.
3. Die klassifikatorische Ebene: Es lässt sich nach den betroffenen Bereichen, der Häufigkeit und Schwere einordnen.
4. Die teleologische Ebene: Das erwartungswidrige Verhalten hat Konsequenzen und Auswirkungen auf die Entwicklung, das Lernen, Arbeiten und die Interaktion.
5. Die programmatische Ebene: Die Forderung nach Hilfen, insbesondere nach pädagogisch-therapeutischen Hilfen, wird postuliert. (Hillenbrand, 2008b, S. 10-11)

Hillenbrand (2008a) betont, dass eine derartige Definition nicht zwangsläufig als eine Abbildung der Wirklichkeit zu verstehen ist. Von größerer Bedeutung sei der praktische Nutzen: „Mit diesem Konstrukt müssen u. a. besondere Maßnahmen der Erziehungshilfe legitimiert werden [und] der Einsatz finanzieller und personeller Ressourcen sprachlich begründbar sein“ (S. 33). Dies trifft auf die Definition von Myschker zu. Zusätzlich ermöglicht die Verwendung von „Verhaltensstörung“ auch eine verbesserte internationale fachliche Kommunikation, bspw. im Hinblick auf die Störungsdiagnostik (Myschker & Stein, 2014). Seit dem Kongress für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Paris (1950) wird „behavior disorder“ international wohl am häufigsten ge-



braucht (Hillenbrand, 2008a). Weiterhin wird dieser Begriff in den international vorrangigen Klassifikationssystemen – der International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (aktuell: ICD-10) der World Health Organization (WHO) und dem Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (aktuell: DSM-V) der American Psychological Association (APA) – genutzt. Dem Störungsbe- griff (auch wenn er im pädagogischen Kontext unabhängig von medizinischen Diag- nosen Verwendung findet) lässt sich somit eine klinische Assoziation nicht völlig ab- sprechen.

Ein weiterer Terminus, der in den vergangenen Jahren deutlich an Popularität gewonnen hat, entstammt dem Council for Children with Behavioral Disorders (CCBD). Der vorgeschlagene Wortlaut „emotional or behavioral disorder“ (CCBD, 2000, S. 6) des US-amerikanischen Fachverbands von Pädagoginnen und Pädagogen wurde von Opp als „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ in den deutschen Sprachraum transferiert. Die Übersetzung lautet:

Der Begriff Gefühls- und Verhaltensstörungen beschreibt Beeinträchtigungen, die in der Schule als emotionale Reaktionen und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemes- senen, kulturellen oder ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungs- erfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfas- sen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten. Eine sol- che Beeinträchtigung ist

- mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensum- gebung,
- tritt über einen längeren Zeitraum in zwei verschiedenen Lebensbereichen auf, wobei min- destens einer dieser Bereiche schulbezogen ist und
- ist durch direkte Intervention im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein wür- den. (Opp & Unger, 2003, S. 55)

Um von Gefühls- und Verhaltensstörungen sprechen zu können, müssen in Bezug zum gezeigten Verhalten die Kriterien „Intensität“ (längerer Zeitraum, hoher Schwere- grad), „Ökologie“ (Auftreten in mindestens zwei Settings, von denen eines die Schule ist) und „Integration“ (Bedarf an spezifischen Hilfen für die Teilhabe an der Gesell- schaft) erfüllt sein (ebd.). Wie „Verhaltensstörung“ dient auch die Bezeichnung „Ge- fühls- und Verhaltensstörungen“ einer verbesserten internationalen wissenschaftlichen

Kommunikation (Hillenbrand, 2008a). Außerdem werden explizit emotionale Dimensionen berücksichtigt, auf beeinträchtigte Erziehungserfolge verwiesen und die Notwendigkeit spezifischer Hilfen herausgestellt (Opp, 1998).

Wie in den vergangenen Abschnitten thematisiert wurde, birgt die Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten verschiedene Vor- und Nachteile, wobei der tatsächliche Umfang des terminologischen Diskurses nur in Grundzügen verdeutlicht wurde. Vor dem Hintergrund der vielschichtigen Aspekte, die bei der Begriffswahl zu berücksichtigen sind, wird in der vorliegenden Arbeit eine eigene Definition vorgelegt, die den bisherigen Termini nicht überlegen ist, jedoch die hier fokussierte Zielgruppe adäquater beschreibt. Im Rahmen der Dissertation wird der Begriff „externalisierende Verhaltensprobleme“ (einleitend bereits abgekürzt: VP) verwendet:

VP sind beobachtbare Verhaltensweisen, die in ihrer Intensität bedeutsam negativ von schulischen Normen abweichen und mit Symptomen von externalisierenden Verhaltensstörungen assoziiert sind, ohne dass jedoch eine explizite Störungsdiagnose vorliegen muss. Aufgrund gemeinsamer Ursachen und Wechselwirkungen gehen mit VP häufig auch weitere Beeinträchtigungen in unterschiedlichen Bereichen einher, sodass vielschichtige Maßnahmen zur adäquaten Förderung der betroffenen Schülerinnen und Schüler notwendig sind.

Im Gegensatz zu „Verhaltensauffälligkeit“ werden mit „VP“ eindeutig problematische, also negativ wahrgenommene Verhaltensweisen beschrieben. Diese treten mindestens in der Schule auf, da sich die damit verbundenen Probleme (störendes/oppositionelles Verhalten, Probleme im lernförderlichen Verhalten, Leseprobleme, soziale Ausgrenzung), die in der Dissertation betrachtet werden, auch auf dieses Setting beziehen. Schwerpunktmäßig werden externalisierende Probleme in den Blick genommen und internalisierende Problematiken explizit ausgeklammert.

Auf „Störung“ wird trotz der verbesserten internationalen Kommunizierbarkeit aus mehreren Gründen verzichtet. Zunächst ist die Arbeit pädagogisch ausgerichtet. Dem Störungsbegriff ist jedoch eine klinische Assoziation immanent. Weiterhin kann externalisierendes Problemverhalten auch ohne Störungsdiagnose mit Beeinträchtigungen einhergehen. Die Notwendigkeit frühzeitiger Präventionsmaßnahmen bei Kindern, die noch keine manifeste Störung aufweisen, wird ferner von wissenschaftlichen Arbeitsgruppen betont (bspw. Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2015).

Zur Identifizierung von Kindern mit VP wird jedoch (genau wie beim Störungsbegriff) eine Abweichung von geltenden Normen gefordert. Nach Mattejat (1980) können vier Normvorstellungen unterschieden werden: Die statistische Norm, die Ideal-Norm, die Minimal-Norm und die funktionale Norm. Hillenbrand setzt diese Vorstellungen in Bezug zu Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen:

- Sehr häufig weichen sie vom durchschnittlichen Verhalten der Gleichaltrigen ab,
- sie erfüllen häufig nicht die geforderten Ideale und nähern sich ihnen auch nicht in einer akzeptablen Weise an,
- die Mindestanforderungen für soziale Verhaltensweisen werden nicht erfüllt,
- teilweise lassen sich auch Abweichungen von funktionalen Normen, z. B. in der synaptischen Tätigkeit bei hyperkinetischen Kindern, feststellen. (Hillenbrand, 2008a, S. 33)

Die hiesigen Untersuchungen beschäftigen sich mit Grundschulkindern, die basierend auf dem Urteil ihrer Klassenleitungen im Hinblick auf externalisierende Verhaltensweisen statistisch bedeutsam negativ von der Bezugsnorm abweichen und somit die Mindestanforderungen im Rahmen schulisch geforderter Ideale nicht oder nur unzureichend erfüllen. Einhergehend mit diesen Abweichungen (bspw. störendes/oppositionelles Verhalten im Unterricht, Probleme im lernförderlichen Verhalten) zeigen sich bei diesen Kindern auch weitere Beeinträchtigungen wie Leseprobleme oder eine verminderte soziale Integration.

Eine Forderung nach spezifischen Hilfen, die den Begriffen „Verhaltensstörung“ und „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ anhaftet, ist auch hier von zentraler Bedeutung: Die Analyse von Maßnahmen zur adäquaten Förderung von Kindern mit VP in den aufgeführten Bereichen und somit die Sicherstellung von Erziehungserfolgen ist das vorrangige Ziel der Dissertation.

### *Klassifikation*

Anknüpfend an eine begriffliche Diskussion, die zunächst auf einer übergeordneten Ebene geführt wurde, stellt sich die Frage nach konkreten Verhaltensweisen, welche unter dem verwendeten Oberbegriff subsumiert werden können, sowie nach deren Klassifikation. Während mittlerweile einige, eher aus situativen Gegebenheiten entstammende Modelle entwickelt wurden, werden heutzutage vorzugsweise empirisch abgesicherte Verhaltensklassifikationen favorisiert (Hillenbrand, 2008a). Ein weitver-

breitetes empirisches Modell stammt von Peterson, Quai und Tiffany (1961). Eine daran angelehnte Systematisierung wird von Myschker und Stein (2014, S. 58) vorgeschlagen:

Tabelle 1

*Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen (Myschker & Stein, 2014)*

Gruppierung	Symptomatik
1. Kinder und Jugendliche mit externalisierendem, aggressiv-ausagierendem Verhalten	aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, aufsässig, tyrannisierend, regelverletzend, Aufmerksamkeitsstörungen
2. Kinder und Jugendliche mit internalisierendem, ängstlich-gehemmten Verhalten	ängstlich, traurig, interesselos, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen, kränkelnd, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle
3. Kinder und Jugendliche mit sozial-unreifem Verhalten	nicht altersentsprechend, leicht ermüdbar, konzentrations-schwach, leistungsschwach, Sprach- und Sprechstörungen
4. Kinder und Jugendliche mit sozialisiert-delinquentem Verhalten	verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos, Normen missachtend, risikobereit, niedrige Hemmschwellen, Beziehungsstörungen

Basierend auf wissenschaftlichen Forschungen können dabei mit Gewissheit zwei Gruppen voneinander abgegrenzt werden (vgl. Tabelle 1), die sich entweder durch externalisierende oder durch internalisierende Symptome auszeichnen (Myschker & Stein, 2014). Eingegangen wird im Folgenden nur auf die erste Gruppe.

Zur Differenzierung von VP bieten diagnostische Klassifikationssysteme eine hilfreiche Grundlage. Unterschieden werden dabei „kategoriale“ (Becker & Schmidt, 2008) und „dimensionale“ (Holtmann & Schmidt, 2008) Diagnosesysteme.

Bei der kategorialen Diagnostik erfolgt eine Einschätzung von klinisch relevanten Verhaltensstörungen über spezifisch definierte Kriterien einschlägiger Klassifikationssysteme, die diskrete Störungseinheiten postulieren (Döpfner, Lehmkuhl, Heubrock & Petermann, 2000). International verbreitet sind die Systematiken der ICD-10 (WHO) und des DSM-V (APA). Obwohl für deutsche Krankenkassen die ICD-10 verbindlich ist, werden in der Wissenschaft meist beide Systeme verwendet, da sie teilweise miteinander konkurrieren, sich aber auch wechselseitig ergänzen (Becker & Schmidt, 2008).

Der ICD-10 folgt das sechs Achsen umfassende Multiaxiale Klassifikationschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters (nähere Ausführungen hierzu finden sich bei Remschmidt, Schmidt & Poustka, 2017). Relevante Erscheinungsformen bei Kindern und Jugendlichen im Bereich von Verhaltens- und psychischen Störungen sind „Entwicklungsstörungen“ (F80-F89) sowie „Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend“ (F90-F98) (Myschker & Stein, 2014). Externalisierende Verhaltensstörungen bilden sich konkret über die Störungsbilder „Hyperkinetische Störungen“ (F90) und „Störungen des Sozialverhaltens“ (einleitend bereits abgekürzt: SSV) (F91) ab. Diese werden nun auch unter Einbezug des DSM näher beschrieben.

Hyperkinetische Störungen werden in der ICD-10 in die Subkategorien „einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung“ (F90.0), „hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens“ (F90.1), „sonstige hyperkinetische Störungen“ (F90.8) und „hyperkinetische Störung, nicht näher bezeichnet“ (F90.9) unterteilt. Im DSM-V wird hingegen „Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen“ (einleitend bereits abgekürzt: ADHS) mit einer Spezifizierung in die Subtypen „vorwiegend unaufmerksamer Typ“, „vorwiegend hyperaktiv-impulsiver Typ“ und „Mischtyp“ verwendet. In beiden Systemen werden zur Diagnose Symptome in den Bereichen Impulsivität, Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit gelistet, auch wenn die Störungstypen hinsichtlich der Symptomkombinationen variieren (Döpfner & Banaschewski, 2013). Zur Feststellung einer hyperkinetischen Störung wird in der ICD-10 festgelegt, dass

die Symptome mindestens sechs Monate lang in einem [mit] dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenem Ausmaß vorliegen; die Störungen oder einige beeinträchtigende Symptome der Störung bereits vor dem Alter von sieben Jahren auftreten; die Beeinträchtigungen durch diese Symptome sich in zwei oder mehr Lebensbereichen manifestieren; sowie deutliche Hinweise auf klinisch bedeutsame Beeinträchtigungen in sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsbereichen vorhanden sein müssen.

(Döpfner & Banaschewski, 2013, S. 272)

SSV werden in der ICD-10 unterteilt in „auf den familiären Rahmen beschränkte SSV“ (F91.0), „SSV bei fehlenden sozialen Bindungen“ (F91.1), „SSV bei vorhandenen sozialen Bindungen“ (F91.2), „SSV mit oppositionellem, aufsässigem Verhalten“ (F91.3), „sonstige SSV“ (F91.8) und „SSV, nicht näher bezeichnet“ (F91.9) und umfassen aggressive, oppositionelle und delinquente Verhaltensweisen. Aufgrund der

starken Altersabhängigkeit (oppositionelles Verhalten tritt besonders häufig im Kindergartenalter auf, delinquentes Verhalten eher im Jugendalter) unterscheidet das DSM-IV (und so auch das DSM-V) die Diagnosen „SSV“ und „Störung mit Oppositionellem Trotzverhalten“ (Petermann & Petermann, 2013a). Die Störung mit Oppositionellem Trotzverhalten zeichnet sich durch acht Symptome (z. B. „wird schnell ärgerlich“ oder „ist häufig boshaft und nachtragend“) aus und wird auch als eine Vorform von SSV betrachtet (ebd.). Die 15 SSV-Symptome werden in der DSM-IV in die Kategorien „aggressives Verhalten gegenüber Menschen und Tieren“, „Zerstörung von Eigentum“, „Betrug oder Diebstahl“ sowie „schwere Regelverstöße“ unterteilt. Da es bei der ICD im Gegensatz zum DSM keine eigene Störungsdiagnose für oppositionelles Verhalten gibt, werden die zugehörigen acht Symptome zusammen mit den 15 SSV-Symptomen gelistet. Gemäß ICD-10 Vorgaben ist bestimmend für die SSV-Diagnose, dass je nach Störungssubtyp mehrere der insgesamt 23 Symptome in einem Zeitraum von mindestens sechs Monaten auftreten müssen (ebd.). Forscherinnen und Forscher differenzieren ferner die Ausdrucksformen „körperlich vs. verbal“, „offen vs. verdeckt“ und „reaktiv vs. proaktiv“ (Petermann & Koglin, 2015). Von besonderer Bedeutung ist außerdem der Beginn, da in der Kindheit (vor dem 10. Lebensjahr) auftretende Symptome die Wahrscheinlichkeit für einen persistenten Entwicklungsverlauf erhöhen (Petermann & Petermann, 2013a). Auch die Berücksichtigung sogenannter „callous unemotional traits“ (stabile psychopathische Persönlichkeitsmerkmale) erweist sich hilfreich für die Entwicklungsprognose (Stadler, 2012). Im DSM-V werden in diesem Zusammenhang Kriterien wie „Mangel an Reue oder Schuldgefühlen“, „Mangel an Empathie“, „Gleichgültigkeit gegenüber der eigenen Leistung“ und „oberflächliche oder defizitäre Emotionalität“ aufgeführt (ebd., S. 10).

Im Gegensatz zur kategorialen Diagnostik werden bei der dimensional Diagnostik Merkmale von Personen auf einer kontinuierlichen Skala erfasst. Dabei werden häufig psychometrische Methoden wie Fragebögen oder Beobachtungsskalen eingesetzt, deren Items zu übergeordneten Faktoren zusammengefasst werden (Holtmann & Schmidt, 2008). Im Bereich von VP bietet bspw. die klinisch orientierte „Child Behavior Checklist“ (CBCL) (Achenbach, 1991) die Möglichkeit, Aufmerksamkeitsprobleme, regelverletzendes Verhalten und aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen durch differenzierte Fragen aus Sicht von Lehrkräften, Eltern und ab einem

gewissen Alter auch aus Selbstsicht einschätzen zu lassen. Validierte Verfahren ermöglichen i. d. R. auch Vergleiche mit Altersnormen und geben Schwellenwerte an, ab denen ein Verhalten als problematisch und somit als behandlungswürdig einzustufen ist. So wird bei der CBCL ein Schwellenwert von 98 % festgelegt. Dies bedeutet, dass 98 % der Personen der vergleichbaren Normstichprobe unproblematischer als die aktuell beurteilte Person eingeschätzt wurden (Holtmann & Schmidt, 2008).

Neben sehr umfangreichen Verfahren wie der CBCL ermöglichen dimensionale Screening-Verfahren einen ökonomischen Einsatz im Schulalltag oder für wissenschaftliche Zwecke. Volpe et al. (2018) geben einen kurzen Überblick zu universellen Verhaltensscreenings, die für den deutschen Sprachraum vorliegen. Zu nennen sind hier die deutsche Version des „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ) (Goodman, 1997), die „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“ (LSL) (Petermann & Petermann, 2013b), die „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (SEVE) (Hartke & Vrbán, 2015) und die deutsche Version der „Integrated Teacher Report Form“ (ITRF) (Volpe et al., 2018). Alle vier Verfahren eignen sich für den schulpraktischen Einsatz. Für den Gebrauch in wissenschaftlichen Kontexten lassen sich jedoch einige Kritikpunkte zu den ersten drei Instrumenten aufführen wie fehlende Evaluationsstudien zu psychometrischen Eigenschaften (SEVE) (ebd.), uneindeutige Faktorenstrukturen (LSL) (Sparfeldt & Rost, 2012), fehlende Studien zur Brauchbarkeit im schulischen Setting (SDQ) (Volpe et al., 2018) und mangelnde Ökonomie (LSL, SEVE) (ebd.).

In der vorliegenden Arbeit wird u. a. aus diesen Gründen die ITRF als Verhaltensscreening zur Erfassung von VP verwendet. Diese ermöglicht die Beurteilung konkreter Verhaltensweisen durch die Klassenleitung. Im deutschen Sprachraum existieren eine Kurzversion (16 Items) und eine Langversion (47 Items), denen die Faktoren „Probleme im lernförderlichen Verhalten“ (z. B. „beginnt mit der Aufgabenbearbeitung nicht selbstständig“) und „störendes/oppositionelles Verhalten“ (z. B. „hat Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern“) zugrunde liegen (ebd.). Bei der Kurzversion können Kinder über die Bildung von Summenwerten (Einschätzung auf einer vierstufigen Skala: 0 = Verhalten ist nicht problematisch, 1 = Verhalten ist leicht problematisch, 2 = Verhalten ist mäßig problematisch, 3 = Verhalten ist stark problematisch) im Vergleich mit einer Normstichprobe als möglicherweise verhaltensproblematisch eingestuft werden. Die Kurzversion weist eine hohe interne Konsistenz der

Gesamtskala (Cronbach's  $\alpha = .92$ ) und der Subskalen ( $\alpha = .91/.87$ ) auf (ebd.). Über eine konfirmatorische Faktorenanalyse wurde die Faktorenstruktur nachgewiesen (CFI = 0.970, TLI = 0.965, RMSEA<sub>90%CI</sub> = 0.059 – 0.070) (Casale et al., 2018). Die Schwellenwerte zur Bestimmung von Schülerinnen und Schülern mit Problemverhalten sowie die Klassifikationsgenauigkeit wurden über einen Vergleich mittels Receiver-Operating-Characteristic-Kurven mit Werten aus der deutschsprachigen Teacher Report Form der CBCL (Döpfner, Plück & Kinnen, 2015) ermittelt. Werte ab 13 (Gesamtwert: GP – vgl. „externe Probleme“ der CBCL), 10 (Probleme im lernförderlichen Verhalten: LV – vgl. „Aufmerksamkeitsprobleme“ der CBCL) und 5 (störendes/oppositionelles Verhalten: SV – vgl. „regelverletzendes Verhalten“ der CBCL) weisen entsprechend auf ein relevantes Problemverhalten hin (Volpe et al., 2018).

Neben der psychometrischen und ökonomischen Überlegenheit gegenüber den anderen Verfahren bietet sich der Einsatz der ITRF-Kurzversion im Rahmen der Dissertation außerdem wegen des schulischen Bezugs an. Die ITRF erscheint vor dem Hintergrund der hiesigen Definition von VP am geeignetsten. Gleichzeitig sind die Subskalen durch die Validierung mittels der CBCL mit den Störungsbildern SSV bzw. Störung mit Oppositionellem Trotzverhalten (vgl. SV) und ADHS (vgl. LV) assoziiert. Auch lassen sich Verhaltensverläufe über die dimensional Skalen abbilden.

### *2.1.2 Epidemiologie*

Im aktuellen Kapitel werden Informationen zur Prävalenz, Persistenz und Ätiologie von VP gegeben. Angaben zur Komorbidität sind im Kapitel 2.1.3 enthalten.

#### *Prävalenz und Persistenz*

Entsprechend der zugrundeliegenden Definitionen sowie der eingesetzten Erhebungsinstrumente (s. o.) variieren die in der Literatur angegebenen Prävalenzzahlen zu VP. Im Hinblick auf die Auftrittshäufigkeit diagnostizierter externalisierender Störungsformen liegen die Quoten für SSV in etwa bei 4-5 % (im Grundschulalter ca. bei 1-2 %) (Maughan, Rowe, Messer, Goldman & Meltzer, 2004; Petermann & Petermann, 2013a) und für ADHS bei 3-5 % (Kutcher et al., 2004; Steinhausen, 2010), wobei in beiden Fällen je nach Altersgruppe und Störungsform Jungen mit einer Dominanz von 2:1 bis 9:1 häufiger betroffen sind als Mädchen (ebd.).



Die Prävalenz psychischer Auffälligkeiten unabhängig von einer kategorialen Diagnose wird in Deutschland seit 2003 regelmäßig vom Robert Koch-Institut in der Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten (BELLA-Studie), einem Modul der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS), erhoben. Klasen, Meyrose, Otto, Reiss und Ravens-Sieberer (2017) publizieren Zahlen aus dem Studienintervall 2009-2012 mit einer Stichprobe von 2814 Kindern und Jugendlichen im Alter von drei bis 17 Jahren. Die Quote der Schülerinnen und Schüler mit psychischen Auffälligkeiten zwischen sieben und zehn Jahren beträgt demnach 19.8 %. In Abhängigkeit von Alter und Geschlecht ist davon auszugehen, dass zwischen 4.5 % und 15.6 % der Heranwachsenden im Grundschulalter klinisch bedeutsame Anzeichen für externalisierende Störungen (ADHS: 4.5 % - 11.5 %; SSV: 12.1 % - 15.6 %) aufweisen (Klasen et al., 2016). Analysen der aktuellsten Zahlen der KiGGS-Studie (Welle 2: 2014-2017), bei denen Elternangaben des SDQ (Goodman, 1997) als Indikatoren herangezogen wurden, belegen einen Rückgang der Prävalenz. So lag die Quote von Kindern und Jugendlichen (6.637 Mädchen und 6.568 Jungen zwischen drei und 17 Jahren) mit psychischen Auffälligkeiten nur noch bei 16.9 %, während in der Basiserhebung (2003-2006) 19.9 % der Heranwachsenden (7.100 Mädchen und 7.377 Jungen zwischen drei und 17 Jahren) als auffällig eingestuft wurden (Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert & Hölling, 2018). Laut den Autorinnen und Autoren zeichnet sich im Vergleich zur Basiserhebung ein „statistisch bedeutsamer Rückgang psychischer Auffälligkeiten für Jungen im Alter von 9 bis 17 Jahren“ (ebd., S. 40) ab, woraus auch eine Reduzierung des Geschlechtsunterschieds resultiert. So wiesen in der Basiserhebung 15.9 % der Mädchen und 23.6 % der Jungen und in Welle 2 14.5 % der Mädchen und nur noch 19.1 % der Jungen Risikowerte auf.

Als Erklärung für die Befunde werden gesundheitspolitische Maßnahmen diskutiert. So habe sich die „Anzahl der an der vertragsärztlichen Versorgung teilnehmenden Kinder- und Jugendpsychiaterinnen und -psychiater von 557 im Jahr 2003 auf 1.062 im Jahr 2017 fast verdoppelt“ (ebd., S. 41). Möglicherweise tragen auch der Anstoß zur Umsetzung präventiver Maßnahmen sowie die Ausweitung von Kinder- vorseorgeuntersuchungen zur Förderung der psychischen Gesundheit in Kindergärten und Schulen und zum Rückgang der Häufigkeit bei (ebd.). In Bezug zum Geschlechtsunterschied konstatieren Klipker et al. (2018):

Ein möglicher Erklärungsansatz für die Geschlechtsunterschiede der vorliegenden Daten ist, dass die Maßnahmen in der Gesundheitsversorgung vorwiegend dort greifen, wo Auffälligkeiten nach außen sichtbar werden und Abläufe in Kindergarten, Schule oder Familie störend beeinflussen. Da Jungen von nach außen gerichteten Auffälligkeiten häufiger betroffen sind als Mädchen [...], wird ein Handlungsbedarf von Eltern und der Umgebung bei Jungen möglicherweise schneller erkannt. (Klipker et al., 2018, S. 41-42)

Bzgl. der Persistenz von VP bestätigen internationale Längsschnittstudien, dass aggressives Verhalten sehr stabil ist (Petermann & Petermann, 2013a). Störungen mit Oppositionellem Trotzverhalten und ADHS gehen einer diagnostizierten SSV häufig voraus, wobei sehr früh auftretende aggressive Verhaltensweisen in mehreren Lebensbereichen die Stabilität erhöhen (ebd.). ADHS-Symptome (insbesondere Hyperaktivität und Impulsivität) nehmen mit fortschreitendem Alter tendenziell ab, allerdings erfüllen die meisten diagnostizierten Kinder auch im Jugendalter noch die Diagnosekriterien (Döpfner & Banaschewski, 2013). Auch im Erwachsenenalter liegen oft noch VP vor und gehen häufig mit aggressiv-dissozialem und kriminellem Verhalten sowie Problemen im beruflichen und privaten Bereich einher (ebd.).

### *Ätiologie*

Bei der Entstehung von externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen bzw. -störungen gehen aktuelle Ansätze von einem biopsychosozialen Wechselspiel verschiedener Faktoren aus, die innerhalb oder außerhalb einer Person gelagert sind (Steinhausen, 2010). Dabei steht das Konzept der Resilienz im Zentrum zahlreicher wissenschaftlicher Arbeiten (bspw. Werner, 2000; Brezinka, 2003; Steinhausen, 2010; Beelmann & Raabe, 2007).

Da relevante Begrifflichkeiten international wie national sehr vielfältig und teilweise wenig eindeutig genutzt werden, werden hier die Ausführungen einer Arbeitsgruppe favorisiert. Bezugnehmend auf Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse ist

Resilienz ein dynamischer oder kompensatorischer Prozess positiver Anpassung bei ungünstigen Entwicklungsbedingungen und dem Auftreten von Belastungsfaktoren. Charakteristisch für Resilienz sind außerdem ihre variable Größe, das situationsspezifische Auftreten und die damit verbundene Multidimensionalität. (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015, S. 13)

---

Zur Betrachtung multidimensionaler Einflüsse auf die psychische Entwicklung eines Menschen lassen sich Risiko- und Schutzfaktoren voneinander abgrenzen.

„Risikofaktoren werden als krankheitsbegünstigende, risikohörende und entwicklungshemmende Merkmale definiert, von denen potentiell eine Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes ausgeht“ (ebd., S. 21; angelehnt an Holtmann & Schmidt, 2004). Unterteilt werden können diese in Stressoren der psychosozialen Umgebung eines Menschen (bspw. niedriger sozioökonomischer Status, aversives Wohnumfeld, elterliche Trennung und Scheidung, Erziehungsdefizite) und Vulnerabilitätsfaktoren, welche im Menschen selbst gelagert sind. Vulnerabilitätsfaktoren umfassen einerseits primäre Faktoren, die von Geburt an vorhanden sind (bspw. prä-, peri- und postnatale Faktoren, neuropsychologische Defizite, genetische Faktoren) und andererseits sekundäre Faktoren, die erst in der Interaktion mit der Umwelt erworben werden (bspw. unsichere Bindungsorganisation, geringe Selbstregulationsfähigkeiten) (ebd.).

„Schutzfaktoren werden als Merkmale beschrieben, die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen“ (ebd., S. 28; angelehnt an Rutter, 1990). Wie Risikofaktoren werden auch Schutzfaktoren in personale und soziale Ressourcen unterteilt. Unter die personalen Ressourcen fassen Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2015) kindbezogene Faktoren (bspw. positives Temperament, intellektuelle Fähigkeiten) und Resilienzfaktoren (bspw. Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz). Soziale Ressourcen werden unterteilt in solche, die innerhalb der Familie vorliegen (bspw. enge Geschwisterbindungen, hohes Bildungsniveau der Eltern) und solche, die in Bildungsinstitutionen (bspw. wertschätzendes Klima, positive Peerkontakte) oder im weiteren sozialen Umfeld (bspw. gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten, kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie) vorhanden sind.

Risiko- und Schutzfaktoren befinden sich in einem komplexen und wechselseitigen Wirkverhältnis (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004), das in transaktionalen Erklärungsmodellen (Sameroff & Fiese, 2000; Fontaine & Dodge, 2009) schematisch dargestellt wird. Diese Modelle postulieren, dass die verschiedenen Faktoren miteinander interagieren und sich im Prozess der Wechselwirkung beständig verändern (Pinquart & Silbereisen, 2007).

Wie die Entstehung dissozialen Verhaltens in der Betrachtung einer transaktionalen Entwicklung von Risikofaktoren nachvollzogen werden kann, beschreiben Beelmann und Raabe (2007) in ihrem kumulativen Entwicklungsmodell dissozialen Verhaltens. Hierbei werden Entwicklungen und Interaktionen von biologischen, sozialen und psychologischen Risikofaktoren ab der Geburt über die frühe und mittlere Kindheit bis hin zum Jugendalter bzw. jungen Erwachsenenalter skizziert. Demnach können aus (dem Wechselspiel von) genetischen Risikofaktoren bzw. neurologischen Beeinträchtigungen, Schwangerschafts- und Geburtskomplikationen sowie einem Multi-Problem Milieu, in das ein Kind möglicherweise hineingeboren wird, in der frühen Kindheit kognitive Entwicklungsdefizite und schwierige Temperamenteigenschaften entstehen, die evtl. zusätzlich durch psychopathologische Dispositionen der Eltern, familiäre Konflikte und Defizite in der Erziehungskompetenz verstärkt werden. In der mittleren Kindheit resultieren hieraus evtl. geringe soziale Kompetenzen, oppositionelle und aggressive Verhaltensweisen, eine verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung sowie Aufmerksamkeitsprobleme und hyperaktives Verhalten. Folgen im Jugend- und frühen Erwachsenenalter sind bspw. Ablehnung durch die Peergruppe, Kontakt mit devianten Gruppen, offenes und verdecktes dissoziales Verhalten, frühe Kriminalität und Gewalt, schulische Probleme, geringe Qualifikationen und Schwierigkeiten im Berufsleben. Im schlimmsten Fall ergibt sich hieraus ein persistent dissozialer Lebensstil. Beelmann und Raabe fassen folgende Kernaussagen zusammen:

- Biologische Risikofaktoren machen deutlich, dass die Ausgangsbasis dissozialer Entwicklungsprobleme bereits früh im Lebenslauf, nämlich schon während der Schwangerschaft, der Geburt oder im Kleinkindalter liegen kann.
- Biologische Merkmale stehen in engem Zusammenhang mit psychologischen Prozessen und beeinflussen damit die Art und Weise, wie Kinder ihre Umwelt wahrnehmen, in ihrer Umwelt handeln und auf Bedingungen des sozialen Kontextes reagieren.
- Aversive soziale Interaktionen und Beziehungen, besonders in der Familie, interagieren mit biologischen und psychologischen Risiken des Kindes und verschärfen damit das Risiko einer psychopathologischen Entwicklung.
- Durch elterliches Erziehungsverhalten lassen sich verschiedene Risikobedingungen abpuffern oder verstärken. Vor allem Eltern, deren Kinder Verhaltensprobleme aufweisen, scheinen zumeist mit ihren Erziehungsaufgaben überfordert zu sein. Denn einerseits rufen problematische Kinder eher negative Reaktionen bei den Eltern hervor, andererseits weisen Eltern dissozialer Kindern meist selbst eine dissoziale Vergangenheit auf und sind deshalb

eher bereit, aversive Erziehungspraktiken einzusetzen.

- Im Jugendalter wirken sich die Ablehnung von Peers und der Kontakt zu devianten Jugendlichen intensiv auf die Entwicklung dissozialen Verhaltens aus. Jugendliche sind jedoch mit steigendem Alter in zunehmendem Maße aktive Gestalter ihrer eigenen Entwicklung. Die Auswahl von Freundeskreisen ist daher nicht unabhängig von den Zielen und Merkmalen einer Person, die sich als Resultat genetischer Bedingungen und vergangener sozialer Erfahrungen ergeben.
- Die Nachbarschaften, Freizeitkontexte und medialen Umgebungen stellen weitere Kontexte dar, in denen Kinder und Jugendliche mit dissozialem Verhalten konfrontiert werden und die mehr oder weniger gute Gelegenheiten zum Erlernen und Ausführen dissozialer Verhaltensweisen liefern. (Beelmann & Raabe, 2007, S. 110)

Ein Faktor, dem im Zusammenhang mit der Entstehung aber auch der Prävention aggressiven Verhaltens eine wesentliche Bedeutung zukommt, ist die sozial-kognitive Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Das empirisch validierte Modell beschreibt kognitive Prozesse angefangen bei der Wahrnehmung von sozialen Hinweisreizen bis hin zur Handlungsumsetzung. Nach Crick und Dodge (1994) werden in sozialen Situationen zunächst 1) Hinweisreize wahrgenommen, enkodiert und 2) interpretiert. In Abhängigkeit davon werden vom Individuum 3) Ziele für die Entwicklung der Situation festgelegt. Aus dem vorhandenen Wissensbestand werden nun 4) verschiedene Handlungsalternativen abgerufen und 5) bewertet. Anschließend erfolgt die 6) Handlungsumsetzung. In einer erweiterten Darstellung von Lemerise und Arsenio (2000) werden zusätzlich emotionale Aspekte berücksichtigt, die jede der sechs Phasen prägen. Störungen der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung können theoretisch in jeder Phase auftreten. Aggressive Menschen reagieren z. B. besonders sensibel auf aggressive Hinweisreize (Dodge & Frame, 1982), interpretieren Hinweisreize häufig aversiv (Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991), setzen sich kurzfristige und selbstbezogene Ziele (ebd.) und kennen tendenziell wenige, eher aggressiv-impulsive Handlungsmöglichkeiten (Zelli, Dodge, Lochman, Laird & Group, 1999). Ebenso liegen oft geringe emotionale Kompetenzen vor wie eine mangelnde Emotionsregulation (Koglin, Petermann, Jaščenoka, Petermann & Kullik, 2013). Programme zur Prävention von Verhaltensstörungen setzen daher häufig an der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung an und fördern systematisch relevante Kompetenzen (Hennemann et al., 2015).

Ähnlich wie bei SSV werden auch bei der Ätiologie von ADHS multiple Einflüsse diskutiert. Nach Döpfner und Banaschewski (2013) beeinflussen allerdings genetische Faktoren die Entwicklung am stärksten. In einer Metaanalyse zu 20 Zwillingsstudien konnten Faraone et al. (2005) ca. 76 % der Varianz im Kontext vorhandener ADHS-Symptome durch genetische Dispositionen erklären. Entsprechend werden in erster Linie auch solche im biopsychosozialen Erklärungsmodell (Döpfner & Banaschewski, 2013) als Ursachen für Störungen im Neurotransmitter-Stoffwechsel (v. a. Dopamin) und andere zerebrale Störungen angesehen. Weiterhin gelten Schädigungen des Zentralnervensystems (bspw. durch Substanzmissbrauch während der Schwangerschaft) und die Zunahme von Nahrungsmittelbestandteilen (bspw. Farbstoffe) als kausal, wobei die tatsächliche Erklärungskraft insbesondere des letzten Faktors kontrovers diskutiert und daher im Modell als weniger einflussreich bzw. zweifelhaft dargestellt wird. In Folge neurobiologischer Beeinträchtigungen entstehen auf neuropsychologischer Ebene Störungen der exekutiven Funktionen (bspw. mangelnde Reaktionshemmung, Arbeitsgedächtnisdefizite, schlechtes Planungsvermögen), motivationale Defizite (bspw. Abneigungen gegen Belohnungsverzögerungen) und somit ADHS-spezifische Symptome (Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität, Hyperaktivität). Insbesondere bei zusätzlichen psychosozialen Belastungen resultieren hieraus möglicherweise negative Interaktionen mit Bezugspersonen, was zu Leistungsdefiziten oder Aggressionen führen kann. Interventionsstrategien bei ADHS sollten aufgrund der multiplen Ursachen multimodal angelegt sein und umfassen Psychoedukation, Psychotherapie, psychosoziale Interventionen und Pharmakotherapie (ebd.).

### *2.1.3 Vorrangige Problembereiche*

Die Problembereiche von Kindern mit VP sind der Wortbedeutung folgend natürlich zunächst verhaltensbezogen. Aufgrund der vorhergehenden Erläuterungen soll hierauf nicht erneut eingegangen werden. Auch Defizite, die zur Erklärung bspw. aggressiver Verhaltensweisen (wie eine mangelnde sozial-kognitive Informationsverarbeitung) herangezogen werden können, werden nicht wiederholt. Stattdessen werden Komorbiditäten und vor allem schulisch relevante Schwierigkeiten aufgezeigt.

Leider sind klinische Komorbiditäten bei VP eher Regel als Ausnahme – eingangs wurde schon auf die äußerst problematische Situation der betroffenen Kinder und Jugendlichen verwiesen. Bei ADHS liegt die Komorbiditätsrate übergreifend bei bis zu 80 % (Döpfner & Banaschewski, 2013). Das gemeinsame Auftreten mit oppositionellen Störungen oder SSV ist bei einer ADHS-Diagnose in bis zu 50 % der Fälle gegeben (ebd.), wobei ADHS i. d. R. als Vorläuferstörung gilt (Steinhausen, 2010). In einer Metaanalyse zur Koexistenz von aggressivem Verhalten und ADHS kommen Witthöft, Koglin und Petermann (2010) unter Berücksichtigung von acht epidemiologischen Studien (29980 Kinder und Jugendliche) auf ein Odds Ratio von 21 und schließen: „Die Chance, dass eine der genannten Störungen komorbid zu der anderen auftritt, ist 21-mal höher, als dass eine der beiden Störungen ohne die jeweils andere auftritt“ (S. 222).

Hohe Überschneidungen gibt es auch zu internalisierenden Störungen. Angold, Costello und Erkanli (1999) publizieren Komorbiditätsraten zwischen aggressiv-dissozialen Störungen und depressiven Störungen bzw. Angststörungen von 15.3 % bzw. 19.2 %. Hyperkinetische Störungen und depressive Störungen bzw. Angststörungen treten bei 9.1 % bzw. 17.2 % der betroffenen Menschen gemeinsam auf (ebd.).

Mit Blick auf die schulische Situation ist hervorzuheben, dass bis zu 50 % der Schülerinnen und Schüler mit VP auch gravierende Lernschwierigkeiten aufweisen (Al-Hendawi, 2012; Klauer & Lauth, 1997; Simpson, 2004). Insbesondere Leserechtschreibschwierigkeiten treten überzufällig häufig auf (Bäcker & Neuhäuser, 2003; Carroll et al., 2005; Klicpera et al., 2017; Willcutt & Pennington, 2000). Damit einhergehend zeigen leseschwache Kinder oftmals auch ADHS-spezifische Symptome. Klinische Studien verweisen hier auf Komorbiditätsraten von 45-60 % (zum Überblick: Sexton et al., 2012).

Die Effekte einer inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden von Ellinger und Stein (2012) in einem systematischen Literaturreview betrachtet. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass sich das inklusive Setting leicht günstiger im Hinblick auf Leistungsaspekte, das Sozialverhalten und das Selbstkonzept dieser Klientel auswirkt. Tendenziell negativ wird der Einfluss von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf auf Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderbedarf eingeschätzt. Besonders problematische Ergebnisse finden sich bzgl. der sozialen Integration. Ellinger und

---

Stein (2012) kritisieren allerdings die dünne empirische Basis und die oftmals geringe Qualität der gefundenen Studien. Anzumerken ist außerdem, dass sich diese Befunde nicht direkt auf Kinder mit VP übertragen lassen, da der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auch internalisierende Problematiken inkludiert.

Insgesamt wird ersichtlich, dass Kinder mit VP im schlimmsten Fall mit mannigfaltigen Beeinträchtigungen zu kämpfen haben. Die Kumulation dieser Problemlagen führt zu einer äußerst dramatischen Prognose, die sich weiterhin durch die Interaktion der Faktoren verschärft. Dass die Unterrichtung von Kindern mit VP für inklusiv arbeitende Lehrkräfte sehr herausfordernd ist (Avramidis & Norwich, 2002), lässt sich vor diesem Hintergrund gut nachvollziehen.

Bzgl. aufgezeigter und weiterer Schwierigkeiten im Kontext von VP bedarf es natürlich einer genaueren Betrachtung. Oben wurden ausgewählte Förderbereiche exemplarisch und stark reduziert präsentiert. Da die Dissertation die Themen Lesekompetenz und soziale Integration fokussiert, wird auf diese in den folgenden Kapiteln auch jeweils in Bezug zu Kindern mit VP näher eingegangen.

## 2.2 Lesekompetenz

Lesekompetenz ist eine notwendige Voraussetzung zur selbstständigen Bewältigung alltäglicher Anforderungen. Sie bildet eine wichtige Basis für die Teilhabe am Bildungswesen und spielt für das private wie berufliche Leben eine wesentliche Rolle. Spätestens seit dem Ergebnisbericht der ersten Erhebung des „Programme for International Student Assessment“ (PISA) ist jedoch bekannt, dass viele deutsche Schülerinnen und Schüler große Probleme im Aneignungsprozess haben (Baumert et al., 2001). Dies gilt insbesondere für Kinder mit VP (Fischbach, Schuchardt, Mähler & Hasselhorn, 2010; Jacobs, Tischler & Petermann, 2009; Visser, Büttner & Hasselhorn, 2019; Morgan, Farkas, Tufis & Sperling, 2008).

Auf den nächsten Seiten wird Lesekompetenz aus kognitionspsychologischer und pädagogischer Sicht definiert. Anschließend werden Zusammenhänge zwischen VP und Leseschwierigkeiten erläutert.



### 2.2.1 Gegenstandsbestimmung

#### *Definition*

Lesekompetenz ist ein mehrdimensionales Konstrukt, welches in der Literatur mannigfaltig umschrieben und dabei mehr oder weniger eng bzw. weit gefasst wird.

Im Rahmen von PISA wird Lesekompetenz definiert als die Fähigkeit, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001, S. 23) und umfasst die Aspekte 1) allgemeines Textverständnis, 2) Informationsermittlung, 3) textbezogene Interpretation, 4) inhaltliche Reflexion und 5) formbezogene Reflexion (Hurrelmann, 2002). PISA verfolgt somit einen stark kognitiv ausgerichteten Kompetenzbegriff, dem textimmanente und wissensbasierte Verstehensleistungen zugrunde liegen (ebd.).

Aus Perspektive der Lesesozialisationsforschung schreibt Hurrelmann, dass

es sich beim Lesen um einen konstruktiven Akt der Bedeutungszuweisung zu einem Text handelt, der in einem Handlungszusammenhang steht, so dass auf Leserseite nicht nur Vorwissen und kognitive Fähigkeiten (samt Lesestrategien) gefragt sind, sondern auch motivational-emotionale und kommunikativ-interaktive Bereitschaften und Fähigkeiten. (Hurrelmann, 2010, S. 24)

Anhand dieser ausgewählten Operationalisierungen verdeutlicht sich, dass Lesekompetenz in einem erweiterten Begriffsverständnis mehr umfasst als lediglich Lesefertigkeit. Während kognitive Verarbeitungsprozesse natürlich eine wesentliche Grundlage darstellen, ergänzen aus einer ganzheitlichen Perspektive subjektiv-motivationale Dispositionen sowie Fähigkeiten zur Kommunikation über Textinhalte den Kompetenzbegriff. Diese umfassende Sichtweise erscheint vor allem aus pädagogischer Sicht relevant, da die Schule nicht nur vor der Aufgabe steht, das Leseverständnis zu fördern, sondern ebenso die Fähigkeit zur Kommunikation über Texte und die Freude am Lesen unterstützen soll (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, 2004).

Ein geeignetes Rahmenmodell stellt daher das didaktische Modell der Lesekompetenz nach Rosebrock et al. (2011) dar (Abbildung 1). Es unterscheidet drei Ebenen der Lesekompetenz: Die Prozessebene, die Subjektebene und die soziale Ebene. Alle Ebenen beinhalten gleichbedeutende Teilaspekte, die während des Lesens und darüber hinaus von Bedeutung sind.

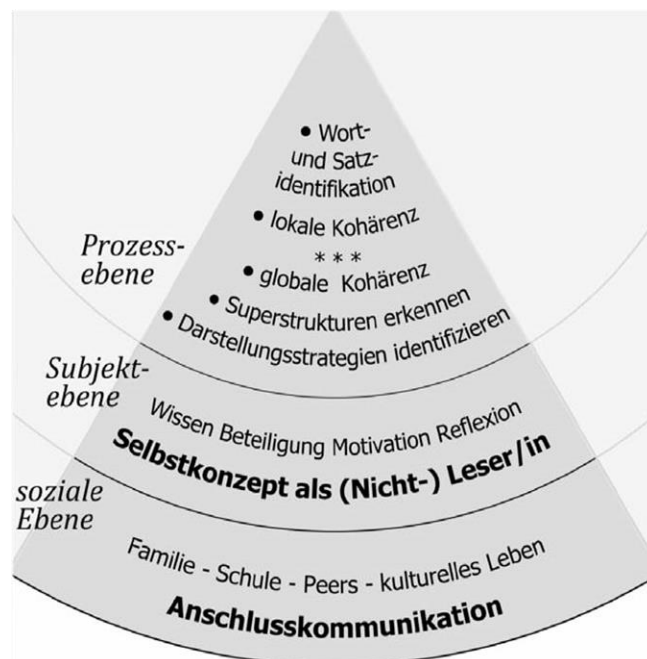


Abbildung 1. Didaktisches Modell der Lesekompetenz (Rosebrock et al., 2011).

Die Prozessebene

umfasst messbare Leseprozesse, die in fünf Anforderungsdimensionen unterteilt werden: 1) Wort- und Satzidentifikation, 2) lokale Kohärenzbildung, 3) globale Kohärenzbildung, 4) Superstrukturen erkennen und 5) Darstellungsstrategien identifizieren. Zur systematischen Veranschaulichung dieser Dimensionen bieten kognitionspsychologische Modelle eine hilfreiche Grundlage, die zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehöheren Prozessen unterscheiden.

Auf der Basis eines sozio-kognitiven Lesemodells (nähere Ausführungen hierzu finden sich bei Ruddell & Unrau, 1994) definiert Holle (2010) hierarchieniedrige Prozesse als im Verlauf einer Lesebiografie erlernbare Wissensbestände und automatisierbare Abläufe, die der Wortidentifizierung und dem Wortverständnis dienen. Im Modell von Rosebrock et al. (2011) fallen hierunter die Wort- und Satzidentifikation sowie die lokale Kohärenzbildung.

Kompetenzen, die hier als notwendig für die Wort- und Satzidentifikation erachtet und nachfolgend erläutert werden, sind die phonologische Bewusstheit, Fähigkeiten zur Re- und Dekodierung von Wörtern und der verfügbare Sichtwortschatz.

### Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne ist

die Fähigkeit, die phonologische Struktur eines Wortes unabhängig von dessen Bedeutung wahrzunehmen, zu analysieren und zu manipulieren bzw. bei der Aufnahme, der Verarbeitung, der Speicherung und dem Abruf von sprachlichen Informationen Wissen über die lautliche Struktur der Sprache heranzuziehen. Die Elemente der phonologischen Bewusstheit gehen auf die Grundunterscheidung zwischen Analyse und Synthese zurück: Es geht einerseits um die Fähigkeit, Wörter in ihre Phoneme zu zerlegen (Analyse) und andererseits darum, aus Phonemen Wörter zu bilden (Synthese). (Schneider et al., 2013, S. 12)

Die „artikulatorische Umsetzung der Grapheme eines Wortes, ohne dass ein tieferes Verstehen dieses Wortes involviert ist“ (Holle, 2010, S. 146) wird als Rekodieren bezeichnet. Dabei werden einzelne Grapheme basierend auf gelernten Phonem-Graphem-Korrespondenzen in Laute umgewandelt, die im Arbeitsgedächtnis zu einem Wort synthetisiert werden (Mayer, 2013; Mayer, 2016a). Über die auditive Rückkopplung mit mental gespeicherten Lexikoneinträgen werden die korrekte Aussprache des Wortes und dessen Bedeutung aktiviert (ebd.). Unter Dekodieren wird der Prozess der semantischen Übersetzung verstanden (Holle, 2010). Geübte Leserinnen und Leser können Wörter i. d. R. über einen direkten oder lexikalischen Weg erfassen, sodass ein aufwändiges phonologisches Rekodieren nicht notwendig ist (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001). Voraussetzung dafür ist, dass das entsprechende Wort im mentalen Lexikon (Sichtwortschatz) gespeichert ist oder mindestens größere sublexikalische Einheiten wie Silben, Onsets oder Morpheme erkannt werden. Der indirekte oder sublexikalische Weg wird nur noch dann verwendet, wenn die schriftsprachliche Modalität des Wortes unbekannt ist (Mayer, 2016b).

Für die Satzidentifikation sind Fähigkeiten auf der Wortebene grundlegend. Die semantische Erfassung ganzer Sätze erfordert ferner die Integration einzelner Wörter (Hasselhorn & Gold, 2017), was ein grammatikalisches Verständnis voraussetzt (Rosebrock et al., 2011).

Die zweite hierarchieniedrige Dimension im didaktischen Modell, die den Übergang zu hierarchiehöheren Prozessen bildet, ist die lokale Kohärenzbildung. Beim Lesen müssen Zusammenhänge zwischen Wortgruppen und einzelnen Sätzen hergestellt werden (Rosebrock et al., 2011). Hierfür muss eine Person in der Lage sein, „sprachliche Mittel, mit denen Beziehungen zwischen Wörtern, Satzteilen und Sätzen ausgedrückt werden, korrekt zu verstehen“ (Mayer 2016a, S. 240).

In Abgrenzung zu hierarchieniedrigen Kompetenzen, die der Wortidentifizierung und dem Wortverständnis dienen, sind hierarchiehöhere Kompetenzen Prozesse und Wissensbestände, die für das sinnentnehmende Lesen von Texten entscheidend sind (Holle, 2010). Hierzu zählen im didaktischen Modell der Lesekompetenz die globale Kohärenzbildung, das Erkennen von Superstrukturen und die Identifizierung von Darstellungsstrategien.

Lokale Kohärenzen, die sich auf einzelne Stellen im Text beziehen, werden bei der globalen Kohärenzbildung integriert, sodass eine Gesamtvorstellung des Textes entsteht (Rosebrock & Nix, 2015). Vorwissen ist wichtig, damit neu generiertes Wissen verknüpft und mental gespeichert werden kann.

Erfahrene Leserinnen und Leser können außerdem verschiedene Textarten, also Superstrukturen, unterscheiden (Rosebrock et al., 2011). Textsortenwissen ist für die Texterschließung hilfreich (Rosebrock & Nix, 2015). Schließlich geht man beim Lesen eines wissenschaftlichen Aufsatzes anders vor, als bei einem Roman. Neben grundlegenden kognitiven Voraussetzungen wie Hintergrundwissen und Wortschatz sind daher ebenfalls der zunehmende Fundus an strategischen Methoden zur Texterschließung und deren adaptive Anwendung Prädiktoren für den Leserfolg.

Die letzte Kompetenz der Prozessebene ist die Identifizierung von Darstellungsstrategien. Geübte Leserinnen und Leser sind in der Lage zu erkennen, warum ein Text einen spezifischen Aufbau hat und auf welche stilistischen Mittel zurückgegriffen wird (Rosebrock et al., 2011).

Formal können hierarchieniedrige und -hohe Prozesse getrennt betrachtet werden. Sie stehen jedoch in engem Bezug zueinander. Als Bindeglied kann die Leseflüssigkeit, also „die Fähigkeit, in hoch automatisierten Dekodierungsprozessen Texte mit einem für ihr Verstehen ausreichendem Lesetempo lesen und verstehen zu können“ (Holle, 2010, S. 147), angesehen werden. Indikatoren für eine gute Leseflüssigkeit sind die Dekodierungsgenauigkeit (fehlerfreies Erlesen von Wörtern), die Automatisierung (niedrige Beanspruchung kognitiver Ressourcen beim Dekodierungsprozess), die Lesegeschwindigkeit und die Fähigkeit zum ausdrucksstarken Vorlesen (Unterteilung des Textes in sinnvolle Einheiten durch angemessene Betonungen) (Rosebrock et al., 2011). Dementsprechend sind hierarchieniedrige Kompetenzen notwendig für flüssiges Lesen. Weitergehend beeinflusst die Leseflüssigkeit auch hierarchiehohe

Kompetenzen, denn bei einer guten Leseflüssigkeit sind kognitive Ressourcen in einem größeren Maße für Textverstehensleistungen verfügbar (ebd.).

In der Mitte der Modelldarstellung verorten Rosebrock et al. (2011) die Subjektebene. Motivationale Aspekte und die Offenheit gegenüber dem vorliegenden Text werden u. a. von biografischen Erfahrungen beeinflusst. Die Förderung eines positiven Selbstkonzepts (also der Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, die die eigene Person betreffen; Moschner, 2001) ist aus pädagogischer Perspektive besonders bedeutsam, da Schulleistungen und Leistungsmotivationen (Ireson & Hallam, 2009; Marsh & Craven, 2006; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005; Niepel, Brunner & Preckel, 2014) sowie Bildungswegentscheidungen (Marsh & Yeung, 1997) von Selbsteinschätzungen abhängen.

Die dritte und letzte Dimension im didaktischen Modell der Lesekompetenz ist die soziale Ebene und verdeutlicht die Relevanz der Anschlusskommunikation über Textinhalte im sozialen Umfeld (Rosebrock et al., 2011). Rosebrock merkt hierzu an:

In der Realität ist die Lektüre sozial eingebettet, sie hat Funktionen, die sie formatieren. Lesen ist in aller Regel Bestandteil von Interaktionen, ob in der Schule eine schriftliche Aufgabe verstanden werden soll, der Geburtstagsbrief von den Großeltern in der Familie vorgelesen wird oder die Aufbauanleitung für neue Möbel bewältigt werden muss – wir lesen anders und mit anderen Funktionen je nach der Situation, die uns dazu auffordert. Diese soziale Ebene ist von außerordentlich großer Wichtigkeit für den Erwerb von Lesekompetenz, wie wir aus der Lese-sozialisationsforschung wissen. Der Eintritt in literale Modi des Erfahrens und Lernens vollzieht sich grundsätzlich und von Beginn an in sozialen Interaktionen, und der soziale Austausch, z. B. im Unterricht, ist der zentrale Motor zur Weiterentwicklung von literalen Kompetenzen. (Rosebrock, 2012, S. 6)

### *Entwicklung*

Ein fundiertes Wissen über die Entwicklung von Lesekompetenzen ist notwendig, um Entwicklungsverzögerungen erkennen und Interventionen rechtzeitig initialisieren zu können. Es ist auch eine Voraussetzung, Über- oder Unterforderungen, die aus einer unzureichenden Passung von Entwicklungsstand und Fördermaßnahme resultieren können, zu verhindern (Hölz, 2014).

In diversen Modellen wird die Lesekompetenzentwicklung anhand von Phasen oder Stadien (bspw. Frith, 1985; Ehri, 1999) dargestellt. Das populäre Modell von

Firth unterscheidet drei Phasen, die sukzessive durchlaufen werden. Die logographische Phase beschreibt das Anfangsstadium, in dem Wörter vorrangig anhand visueller Merkmale (z. B. Wortlänge, Anfangsbuchstaben) erkannt werden (Klicpera et al., 2017). In der alphabetischen Phase verfügt das Kind bereits über Wissen zu Phonem-Graphem-Zusammenhängen. Laute und Buchstaben können miteinander in Beziehung gesetzt werden und es entsteht ein Verständnis für Regelmäßigkeiten in der geschriebenen Sprache. Dies ermöglicht das Erlesen unbekannter Wörter sowie die Synthese von Lautfolgen. Charakteristisch für die darauffolgende orthographische Phase ist, dass Wörter aus Repräsentationen im Langzeitgedächtnis wiedererkannt und aus orthographischen Einheiten zusammengesetzt werden können. Phonologisches Rekodieren kommt somit nur noch selten zum Einsatz (ebd.).

Kritik am Modell nach Frith (1985) entzündet sich im deutschen Sprachraum vor allem in Bezug zur logographischen Stufe: „Bei Kindern, die in einer transparenten Orthographie das Lesen lernen, [kann] davon ausgegangen werden, dass diese abhängig von der Erstleseinstruktion bereits von Beginn an ein phonologisches Rekodieren anwenden“ (Hölz, 2014, S. 42). Ferner wird die Abgrenzbarkeit der Phasen angezweifelt (Klicpera et al., 2017).

Im Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens (ebd.), welches auf Basis von Forschungsbefunden im deutschen Sprachraum entwickelt wurde und die Leseentwicklung ab dem beginnenden Erstleseunterricht beschreibt, wird daher von einer distinkten Phaseneinteilung Abstand genommen. Ebenfalls wird eine logographische Phase angezweifelt. Deren Existenz hängt nach Klicpera et al. (2017) davon ab, ob im Erstleseunterricht Instruktionen zu Buchstaben-Laut-Verbindungen hinreichend berücksichtigt wurden. Phonologische Fertigkeiten werden bei entsprechender Förderung teilweise bereits im Vorschulalter erworben. Während der Grundschulzeit ist vor allem die Entwicklung vom nicht-lexikalischen hin zum lexikalischen Lesen zentral, wobei sich beide Stränge weitgehend parallel entwickeln (ebd.). In der nicht-lexikalischen Phase werden Wörter zunächst Buchstabe für Buchstabe aufwändig erlesen (systematische Buchstabe-Lautübersetzung). Demgegenüber erlaubt der lexikalische Weg die Worterkennung anhand des Buchstabenmusters durch die unmittelbare Aktivierung von Worteinträgen im orthografischen Lexikon (Coltheart et al., 2001). Beim letztgenannten Vorgehen handelt es sich um den deutlich ökonomischeren Weg, der

wesentlich weniger kognitive Ressourcen erfordert. Mit zunehmender Automatisierung wird „nur noch bei Bedarf (z. B. beim Lesen unbekannte Wörter) [...] auf die nicht- oder sublexikalische Route zurückgegriffen“ (Klicpera et al., 2017, S. 30). Das Zusammenspiel von lexikalischem und nicht-lexikalischem Lesen führt letztendlich zu einem adaptiven Lesevorgang, bei dem deutlich weniger Fehler begangen werden und sich die Lesegeschwindigkeit erhöht (ebd.). Hierdurch verbessert sich auch zunehmend das sinnentnehmende Lesen.

### *Fördermöglichkeiten*

Für die Unterstützung hierarchieniedriger Prozesse haben sich vor allem Lautiertrainings als erfolgreich erwiesen. Diese zielen auf die Unterstützung der Phonem-Graphem-Korrespondenz ab, indem das phonologische Rekodieren von Buchstabenfolgen (Lautsynthese) und die Zergliederung bestehender Wörter in Silben und Buchstaben (Wortanalyse) geübt werden (Cain, 2010). Besonders wirksam sind Lautiertrainings nach einer Metaanalyse von Ehri, Nunes, Stahl und Willows (2001) im Kindergartenalter ( $d = 0.55$ ). Nach der ersten Klasse profitieren Kinder meist nur noch geringfügig. Ein bekanntes deutschsprachiges Training ist das Programm „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (Forster & Martschinke, 2001). Hier werden verschiedene Trainingsmethoden zunächst lehrkraftzentriert vermittelt und können anschließend auch in der Partnerarbeit umgesetzt werden.

Ebenfalls erfolgversprechend zur Förderung hierarchieniedriger Prozesse sind Methoden zum Aufbau des Sichtwortschatzes. Sogenanntes Blitzlesen fördert die automatisierte Worterfassung und somit auch das flüssige Lesen. Dabei werden die Lernwörter zunächst vorgelegt und besprochen. Anschließend wird die Präsentationszeit fortlaufend verkürzt, um das Lesen zunehmend zu automatisieren. Durch Blitzwörtertrainings verbessern sich Grund- und Sekundarstufenschülerinnen und -schüler mittelstark bis stark in verschiedenen Kompetenzbereichen (Browder & Xin, 1998). Das Trainingsprogramm „Blitzschnelle Worterkennung“ (Mayer, 2018) bietet eine ausführliche Einführung in das Thema.

Die Leseflüssigkeit kann durch Viel- und Lautleseverfahren verbessert werden (Gold, 2011). Im Rahmen von Vielleseverfahren lesen Kinder bspw. 15-20 Minuten pro Tag in einem Buch ihrer Wahl. Die Lesezeit ist häufig fester Bestandteil des Unterrichtsalltags. Lautleseverfahren zeichnen sich dadurch aus, dass meist zu zweit laut

gelesen wird und beruhen i. d. R. auf dem „Prinzip des wiederholten, begleiteten und korrigierten Lesens“ (ebd., S. 225). Das laute Lesen hat den Vorteil, dass der Leseprozess überprüft werden kann. Dadurch besteht die Möglichkeit, korrigierend einzugreifen. Aus diesem Grund gelten Lautleseverfahren auch als gewinnbringender, speziell für besonders leseschwache Kinder (ebd.). Belege zur Förderung der Leseflüssigkeit durch Lautleseverfahren liegen für Heranwachsende der zweiten bis achten Klassenstufe vor (Kuhn & Stahl, 2003). Weiterhin erzielen Lautleseverfahren mittlere Effekte im Leseverständnis, während diese Wirkung bei Vielleseverfahren ausbleibt (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Nach einer Metaanalyse von Therrien (2004) können moderate Effekte auf die Leseflüssigkeit und etwas schwächere Effekte auf das Leseverständnis durch wiederholtes Lesen auch für Kinder mit Lernproblemen erwartet werden. Ein konkretes Lautleseverfahren im deutschsprachigen Raum sind die Lautlesetandems (Rosebrock et al., 2011). Diese Methode wird in Kapitel 4 ausführlich vorgestellt.

Hinsichtlich der Optimierung hierarchiehoher Prozesse eignet sich der Aufbau von Lesestrategien (Slavin, Lake, Davis & Madden, 2011). Zu den effektivsten Strategien gehören solche, die „die Informationsaufnahme durch Elaborieren und Organisieren des Gelesenen [...] unterstützen“ (Seuring & Spörer, 2010, S. 192). Hierzu zählen „das Aktivieren von Hintergrundwissen, das Zusammenfassen von Abschnitten, das Unterstreichen wichtiger Passagen, das Generieren von Fragen sowie das Treffen von Vorhersagen“ (ebd., S. 192) (nähere Ausführungen finden sich bei Collins Block & Duffy, 2008). Je nach Programm bzw. Methode (bspw. Peer-Assisted Learning Strategies (PALS): Fuchs et al., 2001; Story Mapping: Smith, Boon, Stagliano & Grünke, 2011; Concept Oriented Reading Instruction: Guthrie et al., 1998) und adressierter Textart variieren die eingesetzten Strategien und Vorgehensweisen.

Eine beliebte Methode, die sich für die schulische Leseverständnisförderung eignet, ist das reziproke Lehren (Palincsar & Brown, 1984). Es wird meist in Kleingruppen durchgeführt, kann aber auch in Tandems umgesetzt werden. Charakteristisch ist der wiederkehrende Ablauf (Spörer, Demmrich & Brunstein, 2014): Texte werden schrittweise erarbeitet, indem nach dem Lesen eines Abschnitts zunächst 1) unbekannte Wörter geklärt werden, anschließend 2) der Abschnitt zusammengefasst wird, 3) mögliche Verständnisfragen besprochen und 4) weitere Textinhalte vorhergesagt werden. Pro Textabschnitt bestimmt die Gruppe bzw. das Tandem eine Person, die die



Leitung übernimmt und durch die einzelnen Schritte führt (ebd.). Die verschiedenen Aufgaben werden von den restlichen Personen übernommen und nach jedem Abschnitt neu vergeben. Über diesen Weg wird die Beteiligung Aller am Geschehen sichergestellt und eine systematische Vorgehensweise zur Texterschließung durch wiederholte Anwendung eingeübt. Die vielzitierte Metaanalyse von Rosenshine & Meister (1994), die 16 Studien inkludiert, bestätigt die Wirksamkeit des reziproken Lehrens gegenüber dem herkömmlichen Unterricht in standardisierten ( $d = 0.32$ ) und selbstkonstruierten ( $d = 0.88$ ) Lesetests. In einer im deutschsprachigen Raum durchgeführten Evaluationsstudie mit 210 Grundschulkindern untersuchten Spörer, Brunstein und Kieschke (2009) die Effektivität in Kleingruppen und Tandems und konnten den Fördererfolg für beide Umsetzungsformen bestätigen.

Dem didaktischen Modell der Lesekompetenz (Rosebrock et al., 2011) folgend ist ferner von Bedeutung, ein positives Selbstkonzept und die Anschlusskommunikation zu unterstützen. Zur Selbstkonzeptförderung eignen sich nach einer Metaanalyse von O'Mara, Marsh, Craven und Debus (2006) (145 Studien) insbesondere Interventionen, die systematisches Feedback einsetzen. Spilles fasst zusammen:

O'Mara et al. (2006) resümieren in Anbetracht ihrer Forschungsergebnisse, dass Maßnahmen, die auf Kompetenzaufbau in Kombination mit Lob und Feedback abzielen, besonders effektiv waren ( $d = 1.13$ , hoher Effekt). In den meisten und ebenfalls erfolgreichsten der evaluierten Interventionen erfolgten Rückmeldungen systematisch. Verwendet wurden dabei attributionale Feedbacks zu Erfolgen bzw. Misserfolgen und zielbezogene Feedbacks z. B. zu konkreten fachlichen Zielen. Spezifisches Lob wurde in Bezug zu wünschenswerten sowie veränderbaren und explizit nicht zu statischen Eigenschaften (wie generelle Charaktereigenschaften) ausgesprochen. (Spilles, 2018, S. 460)

Im Rahmen der Selbstkonzeptförderung bieten sich weiterhin eine Orientierung an der individuellen Bezugsnorm bei Leistungsrückmeldungen, computergestützte Lernförderungen (die oft systematische Rückmeldungen in Kombination mit einem adaptiven Kompetenzaufbau beinhalten) und peer-gestützte Lernverfahren an (detailliertere Ausführungen und Wirksamkeitsbefunde finden sich bei Spilles, 2018).

Damit Lesen eine soziale Relevanz erlangt, sollten Lehrkräfte darauf achten, dass sie im Unterricht Gelegenheiten zum Austausch über das Gelesene ermöglichen: „Der Eintritt in literale Modi des Erfahrens und Lernens vollzieht sich grundsätzlich

und von Beginn an in sozialen Interaktionen, und der soziale Austausch, z. B. im Unterricht, ist der zentrale Motor zur Weiterentwicklung von literalen Kompetenzen“ (Rosebrock, 2012, S. 6).

Festzuhalten ist, dass die Förderung von Lesekompetenzen auf der Prozessebene, der Subjektebene und der sozialen Ebene eine sehr komplexe Aufgabe darstellt. Wirksame Förderansätze lassen sich effektiv und unterrichtspraktisch in peer-gestützten Lernformaten realisieren. Diese haben sich hinsichtlich hierarchieniedriger und hierarchiehöherer Prozesse und bei der Unterstützung eines positiven Selbstkonzepts als erfolgreich erwiesen. Weiterhin verlangen sie den Austausch über das Gelesene. Dass in diesem Zusammenhang auch die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern verbessert werden kann, wird in Kapitel 2.3 thematisiert. Ab Kapitel 3 wird erörtert, ob sich solche Verfahren auch zur Förderung von Kindern mit VP eignen.

### *2.2.2 Lesekompetenz und externalisierende Verhaltensprobleme*

VP und Lesekompetenzdefizite stehen in einem engen Zusammenhang. Bereits vor 50 Jahren fanden Rutter, Tizard und Whitmore (1970) in ihren Isle-of-Wight-Studien heraus, dass etwa ein Drittel der Kinder mit dissozialen Störungen auch Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben aufwiesen und vice versa (Bäcker & Neuhäuser, 2003). Auch deutsche Untersuchungen (bspw. Esser, 1991) belegen eine hohe Komorbidität zwischen dissozialem Verhalten oder hyperkinetischen Störungen und Lese-Rechtschreibstörungen.

Roberts, Solis, Ciullo, McKenna und Vaughn (2015) beschreiben basierend auf den Ausführungen von Hinshaw (1992) sowie Spira und Fischel (2005) vier grundlegende Hypothesen zur Koexistenz: 1) VP resultieren aus Leseschwierigkeiten und gelten als Vermeidungs- bzw. Kompensationsstrategien, 2) Leseschwierigkeiten resultieren aus VP, welche ein vermindertes Lernengagement zur Folge haben, 3) Leseschwierigkeiten und VP beeinflussen sich wechselseitig und 4) Leseschwierigkeiten und VP resultieren aus einer gemeinsamen Ursache (bspw. genetische Faktoren).

Der Zusammenhang zwischen beiden Domänen ist demnach sehr komplex, was eine vollkommen getrennte Betrachtung unangemessen erscheinen lässt. So zeigen die Befunde der Wiener Längsschnittstudie, dass Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben

in den ersten Schuljahren zu einer Verstärkung aggressiver und störender Verhaltensweisen führen (Klicpera et al., 1993). Konsistent damit scheinen Lernförderungen auch sozial-emotionale Indikatoren positiv zu beeinflussen (Ginsburg-Block et al., 2006). Demgegenüber gelten VP in der Kindheit als ursächlich für die Entstehung von Lerndefiziten, woraus im frühen Erwachsenenalter auch internalisierende Probleme resultieren können (Masten et al., 2005). Die Relevanz sozial-emotionaler Kompetenzen (wie die Selbstregulations- und Kooperationsfähigkeit) für schulische Leistungen wird durch groß angelegte Längsschnittstudien bestätigt (Hair et al., 2006; McClelland et al., 2006).

Bezugnehmend auf die Frage, welche konkreten Verhaltensproblematiken mit Leseschwierigkeiten zusammenhängen, gelten Aufmerksamkeitsprobleme und hyperaktives Verhalten als die primären Ursachen. Schon in der Dunedin-Studie von 1986 zeigte sich, dass Probleme in diesen Bereichen enger mit Leseschwierigkeiten zusammenhängen als dissoziales Verhalten (Gasteiger-Klicpera, Julius, Klicpera, Borchert & Goetze, 2008). Auch in einem aktuellen Review (170 Artikel zur Komorbidität von Lernstörungen und psychischen Auffälligkeiten) kommen Visser et al. (2019) zu dem Ergebnis, dass ADHS die am häufigsten mit Lese-Rechtschreibstörungen gemeinsam auftretende Verhaltensstörung ist. Sie konstatieren: „[...] die Verbindung zwischen SLS [spezifischen Lernstörungen] und problematischem externalisierendem Verhalten und möglicherweise auch Depression [scheint] durch Unaufmerksamkeit mediiert zu werden“ (S. 16).

Die obigen Befunde zum gemeinsamen Auftreten von VP und Leseproblemen stärken die Annahme einer wechselseitigen Einflussnahme, die dynamisch und im Sinne eines transaktionalen Entwicklungsverständnisses (Sameroff & Fiese, 2000; Fontaine & Dodge, 2009) verläuft. Hieraus leitet sich ab, dass schulische Interventionen bei Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen multimodal angelegt sein sollten, um sowohl sozial-emotionale als auch kognitive Kompetenzen zu fördern. Da insbesondere ADHS-spezifische Symptome mit Lernstörungen zusammenhängen, erscheint im Rahmen der Leseförderung von Kindern mit VP die gezielte Unterstützung des Lern- und Arbeitsverhaltens als notwendig. Auf vielversprechende Maßnahmen wird in Kapitel 5 ausführlich eingegangen.

### 2.3 Soziale Integration

Durch die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (Bundesgesetzblatt, 2008) ist das Thema der Integration bzw. Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland in den öffentlich-medialen Fokus gerückt und gleichzeitig Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Fachbeiträge (bspw. Krull et al., 2014a; Huber & Wilbert, 2012). Studien zur Thematik reichen bis in die Sechzigerjahre zurück (bspw. Rick, 1961) und replizieren dabei immer wieder, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf als Risikofaktor für sozialen Ausschluss angesehen werden kann (Huber, 2019). Auch international werden diese Ergebnisse insbesondere für Kinder mit VP bestätigt (Newcomb et al., 1993). Im aktuellen Kapitel erfolgt zunächst eine grundlegende thematische Auseinandersetzung. Anschließend wird näher auf die soziale Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern mit VP eingegangen.

#### 2.3.1 Gegenstandsbestimmung

##### *Definition*

Dem Gegenstand der sozialen Integration widmen sich diverse Forschungszweige, die sich mit dem Zusammenschluss bzw. der Separation von gesellschaftlichen Bereichen und Systemen sowie Personengruppen befassen (bspw. Kobi, 1999; Allport, 1954; Pettigrew, 1998; Speck, 1991). Soziologisch betrachtet meint soziale Integration „die Zuweisung von Positionen und Funktionen in einem sozialen Gebilde“ (Reinholdt, 2000, S. 300), welche im Idealfall aufeinander bezogen, funktional und interdependent sind und sich somit zu einem Ganzen konstituieren (ebd.). Übertragen lässt sich diese Definition auch auf das Schulklassensystem, da Schülerinnen und Schüler auch hier gewisse Positionen und Funktionen einnehmen, die jedoch einen weniger formellen Charakter aufweisen. Vor einem schulpädagogischen Hintergrund definiert Preuss-Lausitz (2002) soziale Integration daher als die „informelle Verankerung in der Klasse“ (S. 462). Weil soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen im Kindes- und Jugendalter für das Wohlbefinden, die Identitätsbildung sowie für die soziale und kognitive Entwicklung sehr wichtig sind (Kessels & Hannover, 2014), stehen Individuen innerhalb einer Klasse durchaus auch in einem Abhängigkeitsverhältnis.

Die Bedeutsamkeit einer guten sozialen Integration (ein umfassenderer Überblick findet sich bei Krull, 2018) induziert einen schulischen Auftrag:

Im Sinne der normativen Vision bedeutet „soziale Integration“ die Aufhebung sämtlicher systematischer Zusammenhänge zwischen Beliebtheit und Ablehnung von Schülern in Schulklassen und irgendwelchen Ausgrenzungsmerkmalen wie beispielsweise äußere Erscheinung, soziale Herkunft, Sprachfähigkeit, Intelligenz, Leistungsfähigkeit und Verhaltensauffälligkeiten. (Haeblerlin, 1991, S. 173)

Damit diese Forderung erfüllt werden kann, steht die Wissenschaft vor der Aufgabe, Grundlagenforschung zu betreiben und erfolgversprechende Interventionen zu evaluieren. In diesem Zusammenhang kann die soziale Integration anhand von vier Dimensionen erfasst werden: 1) Freundschaften bzw. Beziehungen, 2) positive Interaktionen bzw. Kontakte, 3) die selbstwahrgenommene soziale Akzeptanz und 4) die Akzeptanz durch Mitschülerinnen und Mitschüler (Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009).

In Forschungsarbeiten kommen zur Analyse von Beziehungen häufig soziometrische Verfahren (Moreno, 1967) zum Einsatz, bei denen Einstellungen gegenüber Mitschülerinnen und -schülern durch vorgegebene Kategorien (bspw. „Mit wem arbeitest du im Unterricht gerne zusammen?“, „Neben wem möchtest du im Unterricht gerne sitzen?“) erfragt werden. Anhand der Wahlen und Ablehnungen lässt sich ein soziometrischer Status errechnen (Huber, 2011). Nach Coie, Dodge und Coppotelli (1982) werden beliebte Schülerinnen und Schüler häufig gewählt und selten abgelehnt. Bei unbeliebten Kindern und Jugendlichen verhält es sich umgekehrt. Wenige positive und wenige negative Wahlen führen zu der Kategorie „vernachlässigt“, häufige Wahlen in beiden Bereichen zu der Kategorie „kontrovers“. Durchschnittlich beliebte Personen erhalten (am Klassendurchschnitt orientiert) eine mittlere Anzahl an negativen und positiven Nennungen (ebd.).

Soziometrische Daten bieten auch die Möglichkeit, Beziehungsnetzwerke in Klassen zu analysieren (Borgatti, Everett & Johnson, 2013) und können je nach gewählter Fragekategorie ebenfalls Aufschluss über das Sozialverhalten (bspw. „Welche Kinder helfen am meisten anderen Kindern?“), die Unterrichtsbeteiligung (bspw. „Welche Kinder machen am meisten im Unterricht mit?“) oder außerschulische Kontakte (bspw. „Mit welchen Kindern triffst du dich auch außerhalb der Schule?“) liefern (Kulawiak, 2015, S. 4).

Zur Bestimmung der selbstwahrgenommenen sozialen Integration von Schulkindern findet in Deutschland der Fragebogen zur Erfassung der emotionalen und sozialen Schulerfahrungen von Grundschulkindern (FEESS) (für erste und zweite Klassen: Rauer & Schuck, 2004; für dritte und vierte Klassen: Rauer & Schuck, 2003) häufig Anwendung. Hier schätzen Kinder bspw. ein, ob Mitschülerinnen und Mitschüler Hilfsbereitschaft gegenüber der eigenen Person zeigen.

Positive soziale Interaktionen werden in Studien häufig über direkte Verhaltensbeobachtungen ermittelt (Spilles et al., 2018). Hier wird z. B. gezählt, wie häufig Kinder Unterrichtsmaterialien miteinander teilen oder sich gegenseitig helfen.

Anzumerken ist noch, dass bei der Verwendung von Begriffen, die mit sozialer Integration assoziiert sind, international eine große Vielfalt vorherrscht. Koster et al. (2009) benennen in ihrem systematischen Literaturreview drei wesentliche Termini, die in Studien häufig unscharf und synonym verwendet werden: 1) social inclusion, 2) social integration, 3) social participation. Auch wenn Koster et al. (2009) selbst „social participation“ bevorzugen, wird in dieser Arbeit weiterhin „soziale Integration“ benutzt, da dieser Begriff im sonderpädagogischen Forschungsbereich einschlägig ist.

### *Einflussfaktoren*

Die Erforschung der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern (meist mit sonderpädagogischem Förderbedarf) ist international von großem Interesse geprägt. Allerdings mangelt es vor allem im deutschen Sprachraum an kausalitätsüberprüfenden Studien (Krull, 2018). Um dennoch etwaige Ursachen erörtern und somit Fördermöglichkeiten ableiten zu können, bieten sozialpsychologische Modelle eine hilfreiche Grundlage. Huber (2019) beschreibt drei zentrale Theorien:

- 1) Das social skills deficit model (Asher, Renshaw & Hymel, 1982)
- 2) Die intergroup contact theory (Allport, 1954)
- 3) Die social referencing theory (Feinman, 1992)

Beim social skills deficit model wird die Ursache für soziale Ausgrenzung in der ausgegrenzten Person selbst verortet (Huber, 2019). Die bereits benannte Metaanalyse von Newcomb et al. (1993) untermauert, dass betroffene Schülerinnen und Schüler häufig aggressives Verhalten zeigen, sich oft zurückziehen und über geringe soziale und/oder kognitive Kompetenzen verfügen. Persönlichkeitseigenschaften abgelehnter

Kinder werden bei Newcomb et al. (1993) analysiert, indem Mittelwertunterschiede zwischen dieser Zielgruppe und durchschnittlich integrierten Schülerinnen und Schülern verglichen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich abgelehnte Kinder durch aggressives Verhalten ( $d = 0.639$ ), schwache kognitive Fähigkeiten ( $d = -0.407$ ), soziales Rückzugsverhalten ( $d = 0.303$ ) und eine geringere Soziabilität ( $d = -0.293$ ) auszeichnen. Im Gegensatz zu problematischen externalisierenden oder internalisierenden Verhaltensweisen gelten sozial erwünschte Eigenschaften wie Kooperationsfähigkeit oder Hilfsbereitschaft als prädiktiv für die soziale Integration (ebd.). Weiterhin stehen VP meist in Verbindung mit direkter Ablehnung, während Kinder und Jugendliche mit internalisierenden Problematiken eher „nicht gemocht“ werden (Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016, S. 504). Empirische Befunde zur Wirkung von Sozialkompetenztrainings auf die soziale Integration zeigen heterogene Befunde (Huber, 2019). Es gilt es zu beachten, dass Schülerinnen und Schüler mit Defiziten im Sozialverhalten keine homogene Gruppe darstellen und je nach Problematik (internalisierende vs. externalisierende Probleme) bei der Förderung unterschiedlich angesetzt werden muss (Huber, 2019). Außerdem sollten soziale Kompetenzen auch bei der Peergruppe gefördert werden (ebd.).

Die intergroup contact theory versucht zu erklären, wie Vorurteile und negative Einstellungen gegenüber anderen Personengruppen entstehen (ebd.). Allport (1954) geht davon aus, dass Sozialkontakte zunächst die Einstellung zu der Kontaktperson (Primäreffekt) und im Folgenden zu der sozialen Gruppe, die von dieser Person vertreten wird (Sekundäreffekt), beeinflussen. Huber (2019) identifiziert vor dem Hintergrund verschiedener Forschungsarbeiten (u. a. Allport, 1954) acht Gelingensbedingungen für hochwertige Sozialkontakte und den Abbau von Vorurteilen:

- 1) Statusgleichheit (die Personen haben gleiche Rechte und Pflichten)
- 2) Zielgleichheit (die Personen verfolgen die gleichen Ziele)
- 3) Positive Interdependenz (die Personen sind positiv voneinander abhängig und agieren miteinander um ein Ergebnis zu erzielen)
- 4) Legitimation durch eine Autorität (der Kontakt zwischen den Personen wird öffentlich befürwortet)
- 5) Qualität des Kontakts (der Kontakt wird von allen Personen als positiv und bedeutsam wahrgenommen)

- 6) Länge des Kontakts (der Kontakt zwischen den Personen findet regelmäßig und über einen längeren Zeitraum statt)
- 7) Intimität des Kontakts (die Personen geben intime Einblicke in die eigene Persönlichkeit)
- 8) Zwanglosigkeit des Kontakts (die Personen interagieren freiwillig und ohne äußeren Druck)

Tatsächlich weisen Pettigrew und Tropp (2006) unter Einbezug von 515 Studien einen schwachen Abbau von Vorurteilen durch den Einfluss dieser Faktoren nach, wobei bei genauer Einhaltung ein Effektanstieg verzeichnet wird. Kritisch anzumerken in Bezug zur generellen empirischen Befundlage ist nach Huber (2019), dass sich die meisten Studien auf Personen unterschiedlicher Herkunftsländer beziehen. Nur selten werden Menschen mit Behinderung oder das System Schule in den Blick genommen. Im Rahmen von Unterrichtskonzeptionen zur Unterstützung positiver Sozialkontakte stellt Huber (2019) vor allem das kooperative Lernen heraus.

Die social referencing theory postuliert, dass sich Menschen bei der Einstellungsentwicklung am Verhalten anerkannter Bezugspersonen orientieren (Feinman, 1992). So bilden sich bspw. Schulkinder gegenüber einem anderen Kind ihre Meinung, indem sie die Interaktion der Klassenleitung mit diesem Kind beobachten. Experimentelle Studien (Huber, Gebhardt & Schwab, 2015; Huber, Gerullis, Gebhardt & Schwab, 2018) stützen diese Annahme mit mittleren bis starken Effekten. Dabei wirkt sich nach Huber et al. (2015) negatives Feedback stärker negativ auf die soziale Akzeptanz aus, als sich positives Feedback positiv auswirkt. Unter Berücksichtigung der social referencing theory wird deutlich, dass das Vorhanden- oder Nichtvorhandensein von prosozialen oder aggressiven Verhaltensweisen keine monokausale Erklärung für die soziale Ablehnung sein kann. Es ist zu vermuten, dass Schülerinnen und Schüler mit VP proportional häufiger negatives Verhaltensfeedback von ihren Lehrkräften erhalten, was die Einstellung der Mitschülerinnen und Mitschüler ihnen gegenüber beeinflusst. Auch negative Leistungsrückmeldungen sind in diesem Zusammenhang zu betrachten, denn Kinder mit VP zeigen häufig auch schwache Schulleistungen (Al-Hendawi, 2012; Klauer & Lauth, 1997; Simpson, 2004). Dass schlechte Noten mit sozialer Ablehnung zusammenhängen, bestätigen bspw. Huber und Wilbert (2012).



Neben den drei vorgestellten Modellen spielen ebenfalls Normen und Wertvorstellungen innerhalb der Klasse eine Rolle (Krull, 2018). Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge und Coie (1999) konnten in einer Untersuchung mit über 2000 Kindern aus ersten und zweiten Klassenstufen feststellen, dass die Akzeptanz aggressiver Kinder in solchen Klassen höher war, in denen insgesamt schon ein hohes Aggressionspotential vorherrschte. Zu ähnlichen Befunden kommen auch Chang (2004), Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1997b) sowie Müller und Zurbriggen (2016).

### *Fördermöglichkeiten*

Erfolgversprechende Fördermöglichkeiten leiten sich aus den oben vorgestellten Einflussfaktoren ab. Basierend auf den sozialpsychologischen Theorien zur Erklärung sozialer Ausgrenzungsprozesse bzw. sozialer Integration entwirft Huber (2019) ein integriertes Rahmenmodell, welches davon ausgeht, dass die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern über optimale Sozialkontakte gefördert werden kann.

Bestandteil des SULKI-Modells (Abbildung 2) ist erstens die Förderung von Sozialkompetenzen durch bspw. gutes Classroom Management, den Einsatz von Gruppenkontingenzverfahren sowie Einzel-, Gruppen- und Elterntrainings (ebd.).

Zweitens gilt es den Unterricht so zu gestalten, dass positive Kontakte und somit der gegenseitige Austausch überhaupt ermöglicht werden. Hierbei können Lehrerinnen und Lehrer bspw. auf kooperative Lernformen und Methoden der Wissensvermittlung und des Gruppendialogs zurückgreifen (ebd.).

Drittens wird Feedback berücksichtigt. Lehrkräfte sollten insbesondere negative Rückmeldungen zum Verhalten oder zu Schulleistungen nicht öffentlich kundtun und bei Leistungsrückmeldungen die individuelle Bezugsnorm fokussieren (ebd.).

Alle drei Faktoren stehen im Zusammenhang und wirken sich auf die Qualität der Kontakte innerhalb einer Klasse aus. Indikatoren hierfür sind die acht Kriterien, die aus der intergroup contact theory resultieren (s. o.). Es lässt sich erhoffen, dass zunächst einzelne Schülerinnen und Schüler besser sozial integriert werden, wodurch sich weiterhin auch die Einstellung zu Mitgliedern der repräsentierten Gruppe (bspw. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf) verbessern (ebd.).

Auch wenn einige der Wirkmechanismen bereits verifiziert wurden, fehlt aktuell noch eine empirische Validierung des Gesamtmodells (ebd.).

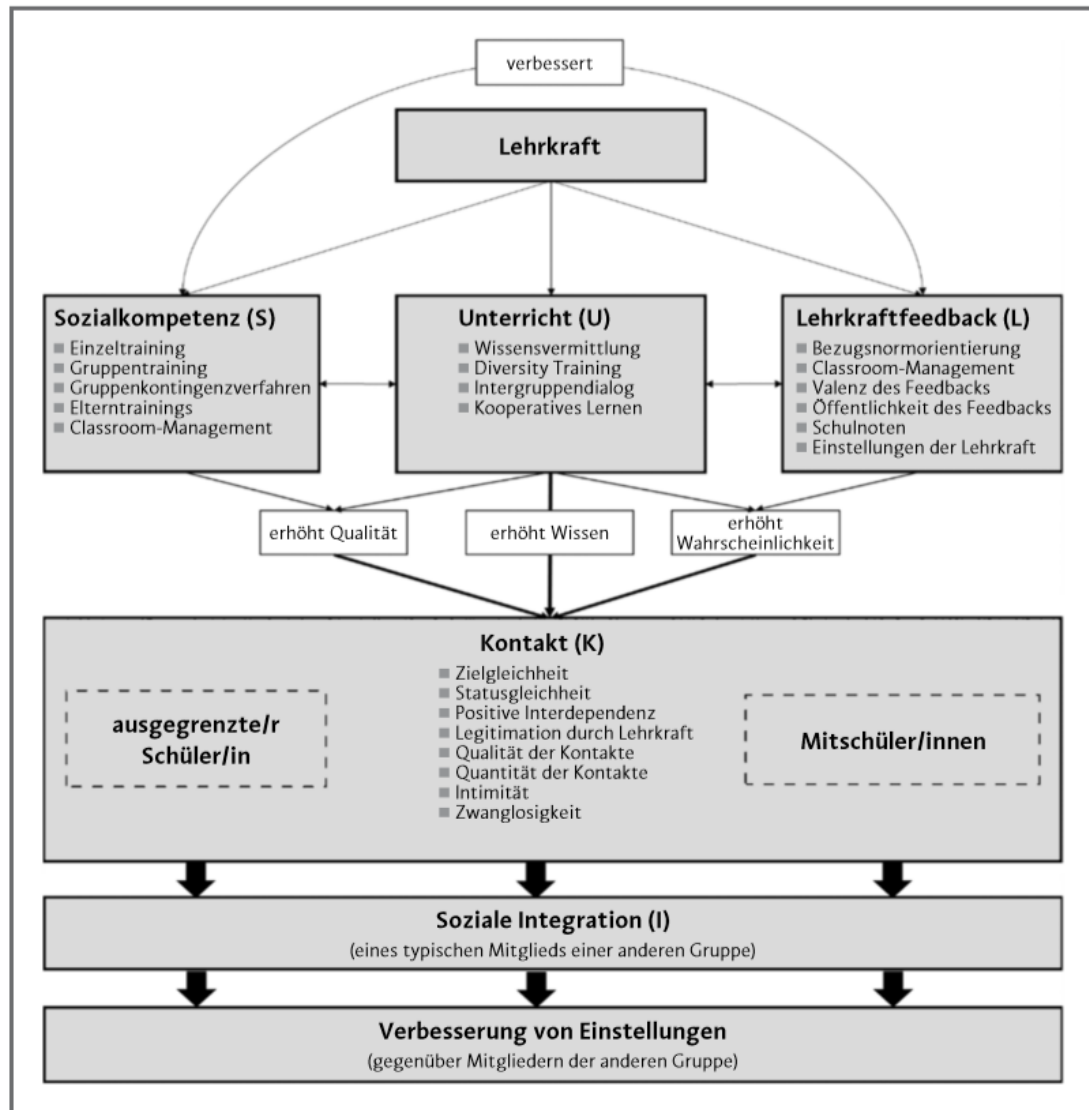


Abbildung 2. Integriertes Modell zur Förderung sozialer Integration (SULKI-Modell; Huber, 2019).

Unter Berücksichtigung empirischer Befunde diskutiert Krull (2018, S. 92-98) in ihrer Dissertation zur sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen in der Primarstufe Interventionsmöglichkeiten, die kohärent mit den zuvor benannten Ansatzpunkten sind. Konkret werden Sozialtrainings, Methoden zur Förderung von Lernfortschritten, peer-gestützte Verfahren sowie die Beziehungs- bzw. Interaktionsgestaltung zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrkraft benannt. Zusätzlich wird betont, dass diese Maßnahmen in ein schulweites Handlungskonzept eingebunden werden sollten, um die Erfolgswahrscheinlichkeit zu erhöhen.

Um verlässliche Aussagen über die Wirksamkeit spezifischer Maßnahmen auf die soziale Integration treffen zu können, ist insgesamt noch großes Forschungsengagement notwendig. Garrote et al. (2017) resümieren in ihrem Literaturreview:

Teaching interaction strategies to typically developing pupils, group activities in the academic context (cooperative learning and peer-tutoring), support groups for pupils with SEN [special educational needs], and training paraprofessionals to facilitate social interactions, were found to improve the social participation of pupils with SEN in general education classrooms. Nevertheless, there is need for more intervention studies implementing a variety of strategies and including different groups of pupils with SEN. (Garrote et al. 2017, S. 12)

Aktuell widmet sich die Forschungsgruppe um Prof. Dr. Christian Huber unter Berücksichtigung des SULKI-Modells der Förderung sozialer Integration durch kooperatives Lernen. Erste Ergebnisse hierzu können im Jahr 2020 erwartet werden. Der Forschungsstand zur Förderung von Kindern mit VP durch tutorielles Lernen wird in Kapitel 3 aufgearbeitet und durch die Interventionsstudien (Kapitel 4 und 5) erweitert.

### *2.3.2 Soziale Integration und externalisierende Verhaltensprobleme*

Das inklusive Schulsystem steht vor der Aufgabe, sozialen Ausgrenzungsprozessen aufgrund individueller Merkmale wie „äußere Erscheinung, soziale Herkunft, Sprachfähigkeit, Intelligenz, Leistungsfähigkeit und Verhaltensauffälligkeiten“ (Haeberlin, 1991, S. 173) entgegenzuwirken. Leider stellt sich die Situation für Kinder mit VP besonders problematisch dar. Gerade aggressive Verhaltensweisen stehen nach internationalen Befunden in einem engen Zusammenhang mit sozialer Ablehnung (Newcomb et al., 1993). Hierzulande replizieren aktuelle Studien, dass (auch im Vergleich mit anderen Förderschwerpunkten) Kinder mit VP seltener beliebt sind und häufig aktiv abgelehnt werden (bspw. Krull et al., 2014a, Krull et al., 2014b, Krull et al., 2018; Abelein, 2017; Schwab, Gebhardt, Krammer & Gasteiger-Klicpera, 2014).

Andere Arbeiten zeigen allerdings auch konträre Befunde auf. So stellen bspw. Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1997b) fest, dass nur ein Teil der befragten Kinder mit aggressiven Problematiken sozial abgelehnt wurde und dass aggressive Kinder die Ablehnung durch Mitschülerinnen und Mitschüler häufig selbst kaum wahrnahmen. Eine pauschale Aussage über die soziale Integration dieser Klientel ist demnach nicht möglich (Bierman, 2004).

Eine differenzierte Betrachtung von VP ist hier aufschlussreich. Nach Bierman, Smoot und Aumiller (1993) haben aggressive und abgelehnte Jungen vor allem gemeinsam auftretende Probleme in den Bereichen körperliche/verbale Gewalt, Streitlust, störendes/regelverletzendes Verhalten sowie Unaufmerksamkeit/Hyperaktivität und zeigen wenig prosoziale Verhaltensweisen. Aggressive Jungen, die in Schulklassen nicht abgelehnt wurden, zeigten weniger komplexe Symptomkombinationen und unterschieden sich von abgelehnten Jungen in den Bereichen physische Gewalt, Aufmerksamkeitsprobleme und prosoziales Verhalten (ebd.). Auch Voß, Blumenthal, Marten und Hartke (2016) nehmen an, dass aggressive Verhaltensweisen durch positive Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft kompensiert werden können.

#### 2.4 Fragestellung 1: Replikation bisheriger Forschungsergebnisse

In Kapitel 2.1.1 wurde eine Begriffsbestimmung bzgl. der hier fokussierten Klientel vorgenommen. Dabei wurde die ITRF (Volpe et al., 2018) als Instrument zur Identifizierung von Schülerinnen und Schülern mit VP festgelegt. Zum jetzigen Zeitpunkt liegen außer im Rahmen dieser Dissertation keine deutschsprachigen Studien vor, in denen die ITRF im Kontext der Analyse von Lesekompetenzen und der sozialen Integration eingesetzt wurde. Es wird daher zunächst überprüft, ob über die ITRF identifizierte Kinder überhaupt Probleme in den anvisierten Bereichen aufweisen. Dieser Fragestellung wird innerhalb der Rahmenschrift nachgegangen.

Aufgrund der theoretischen und empirischen Hintergründe, die in den Kapiteln 2.1 bis 2.3 dargestellt wurden, ergeben sich folgende Hypothesen:

- 1) Bei Jungen sind VP stärker ausgeprägt und liegen häufiger vor als bei Mädchen (vgl. S. 24-26).
- 2) Kinder mit VP haben einen niedrigeren Integrationsstatus und fühlen sich schlechter sozial integriert als Kinder ohne VP. Insbesondere gilt dies für Kinder mit Risikowerten in beiden ITRF-Skalen (SV, LV) (vgl. S. 46-48 sowie S. 51-52).
- 3) Kinder mit VP sind seltener beliebt bzw. häufiger unbeliebt als Kinder ohne VP (vgl. S. 46-48 sowie S. 51-52).

- 4) Die soziale Integration von Kindern mit VP ist in Klassen, in denen wenige Kinder mit VP unterrichtet werden, besonders schlecht (vgl. S. 49).
- 5) Kinder mit VP zeigen schlechtere Leseleistungen als Kinder ohne VP. Bestimmt wird dieser Unterschied von Risikowerten in der ITRF-Skala LV, da diese mit Problemen im Bereich von ADHS assoziiert ist (vgl. S. 42-43).

### 2.4.1 Methode

#### *Stichprobe*

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden Querschnittsdaten von sechs zweiten Klassen im November 2016 sowie einer weiteren zweiten Klasse und zwei dritten Klassen im November 2017 erhoben. Befragt wurden 208 Schülerinnen (51.9 %) und Schüler (48.1 %) aus vier Grundschulen. Die Kinder waren im Schnitt 7.7 Jahre alt ( $SD = 8.78$ ;  $Min = 6$ ,  $Max = 10.75$ ). Weitere demografische Angaben wurden nicht erhoben.

Zwei der Grundschulen liegen im Einzugsgebiet einer nordrhein-westfälischen Großstadt, zwei im Einzugsgebiet einer nahegelegenen Kleinstadt. Der sozioökonomische Status der Klientel ist i. d. R. sehr schwach. Der Migrationsanteil ist im Vergleich zu den restlichen Schulen der Region relativ hoch.

#### *Instrumente*

*Integrated Teacher Report Form.* Zur Erfassung von VP wurde die Kurzversion der ITRF (Volpe et al., 2018) eingesetzt. Eine Beschreibung ist in Kapitel 2.1.1 enthalten.

*Soziometrie.* Zur Analyse der fremdbeurteilten sozialen Integration wurden soziometrische Daten auf Grundlage von Morenos (1967) Ausführungen und bisherigen Untersuchungen (bspw. Huber & Wilbert, 2012) erhoben und ausgewertet. Schülerinnen und Schüler wurden ohne Anzahlbegrenzung gebeten zu notieren, neben welchen Klassenkameradinnen und -kameraden sie gerne sitzen würden und neben welchen nicht. Anschließend wurden Wahl- und Ablehnungsstatus (WST, AST) eines jeden Kindes berechnet (vgl. Abbildung 3).

$WST = 1 + \frac{E(WA) - M(WA)}{MAX(WA)}$	WST:	Wahlstatus
	$E(WA)$ :	individuell erhaltene Wahlen innerhalb einer Klasse
	$M(WA)$ :	durchschnittliche Anzahl an Wahlen innerhalb einer Klasse
	$MAX(WA)$ :	maximale Anzahl an Wahlen innerhalb einer Klasse
$AST = 1 + \frac{E(AB) - M(AB)}{MAX(AB)}$	AST:	Ablehnungsstatus
	$E(AB)$ :	individuell erhaltene Ablehnungen innerhalb einer Klasse
	$M(AB)$ :	durchschnittliche Anzahl an Ablehnungen innerhalb einer Klasse
	$MAX(AB)$ :	maximale Anzahl an Ablehnungen innerhalb einer Klasse

Abbildung 3. Berechnung des Wahl- und Ablehnungsstatus (angelehnt an Huber, 2011).

WST und AST wurden auf Klassenebene z-standardisiert und zum Integrationsstatus zusammengefasst ( $IST = WST - AST$ ). Außerdem wurden die Kinder innerhalb ihrer Klassen in fünf Statusgruppen (durchschnittlich, beliebt, unbeliebt, vernachlässigt, kontrovers) eingeteilt (vgl. Huber & Wilbert, 2012). Reliabilitätswerte von soziometrischen Verfahren liegen zwischen  $r = .75$  (Asher, Singleton, Tinsley & Hymel, 1979) und  $r = .80$  (Bukowski & Newcomb, 1984) und sind als mittelmäßig zu beurteilen. Validitätskoeffizienten variieren nach Gottlieb, Gottlieb, Berkell und Levy (1986) im Bereich von  $r = .45$  bis  $r = .80$  (akzeptable bis gute Werte).

*Fragebogen zur Erfassung der emotionalen und sozialen Schulerfahrungen.* Der Fragebogen zur Erfassung der emotionalen und sozialen Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2; Rauer & Schuck, 2004) wurde verwendet, um die selbstwahrgenommene soziale Integration zu evaluieren. In der aktuellen Untersuchung kamen lediglich zwei Skalen zum Einsatz: „Soziale Integration“ (SI) (selbst erlebte eigene soziale Integration in der Klasse, z. B. „Meine Mitschüler helfen mir, wenn ich etwas nicht kann.“) und „Klassenklima“ (KK) (wahrgenommene soziale Beziehungen in der Klasse, z. B. „In der Klasse halten wir alle gut zusammen.“). Die internen Konsistenzen der Skalen liegen bei  $\alpha = .72$  (SI) und  $\alpha = .69$  (KK) und weisen damit befriedigende Werte auf. Im Rahmen der Untersuchung wurden die Kinder aufgefordert, vorgelesene Aussagen als richtig oder falsch zu beurteilen. Anschließend wurde unter Berücksichtigung negativ formulierter Items der Gesamtscore

für beide Skalen berechnet. Da die Normwerte für die Fragestellungen dieser Untersuchung irrelevant sind, wurde aufgrund der besseren Verständlichkeit der FEES 1-2, der eine zweistufige anstelle einer vierstufigen Antwortskala enthält, verwendet. Die Fragen sind identisch mit der Version für dritte und vierte Klassen.

*Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9.* Über das Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9 (SLS 2-9; Wimmer & Mayringer, 2014) werden basale Lesefertigkeiten ökonomisch erfasst. Anhand der Anzahl korrekt beurteilter Aussagen (richtig oder falsch) innerhalb von drei Minuten ergibt sich ein Indikator für die Lesegeschwindigkeit. Der Zusammenhang zwischen der Wortlesegeschwindigkeit und den SLS-Rohwerten liegt für zweite Klassen bei einem hohen Wert von  $r = .89$  (Form A). Über den Normstichprobenvergleich kann außerdem ein Lesequotient (LQ) berechnet werden, dessen Skala mit der des Intelligenzquotienten vergleichbar ist (sehr schwach:  $LQ \leq 69$ , durchschnittlich:  $90 \leq LQ \leq 109$ , sehr gut:  $LQ \geq 130$ ). In der Untersuchung wird der LQ verwendet, da Kinder mit und ohne VP aus verschiedenen Klassenstufen verglichen werden.

#### 2.4.2 Ergebnisse

Um zunächst den Zusammenhang der erhobenen Variablen zu veranschaulichen, werden einleitend deren Korrelationen dargestellt. Unterschiede in den abhängigen Variablen zwischen zwei Gruppen werden über  $t$ -Tests für unabhängige Stichproben verdeutlicht und in begründeten Fällen durch Kovarianzanalysen und multivariate Varianzanalysen ergänzt. Für den Vergleich von drei Gruppen wurden Varianzanalysen mit dreistufigem Zwischensubjektfaktor berechnet. Nominalskalierte Daten werden zusätzlich zu den angegebenen Quoten mit Hilfe von  $\chi^2$ -Tests aufbereitet. Klassenspezifische Unterschiede werden aufgrund der geringen Stichprobe primär deskriptiv analysiert. Die Einschätzung der Effektgrößen erfolgt nach den gängigen Konventionen (vgl. Bortz & Döring, 2006).

Aufgrund multifaktorieller Problemlagen (bspw. VP, Schulabsentismus, Erkrankungen) ist der verwendete Datensatz nicht ganz vollständig. Der Anteil fehlender Werte ist jedoch nicht substantiell.

### *Interkorrelation der erhobenen Variablen*

In Tabelle 2 findet sich eine Übersicht zur Interkorrelation (Pearson) der Variablen. Erwartungskonform korrelieren alle ITRF-Skalen ( $GP = LV + SV$ ) stark. Ein mittlerer Zusammenhang mit den Lesekompetenzwerten (LQ) ergibt sich mit der Skala LV, mit der Skala SV hingegen nicht. Die FEES-Skalen (KK, SI) hängen mittelstark mit der Skala SV und schwach mit der Skala LV zusammen. Der IST (Soziometrie) korreliert stark mit der Skala SV und schwach mit der Skala LV. Der Zusammenhang mit dem LQ ist nur schwach. Die beiden FEES-Skalen korrelieren untereinander stark, jedoch nur schwach mit dem IST und kaum mit dem LQ.

Es deutet sich an, dass Leseprobleme in erster Linie mit Problemen im Lernverhalten einhergehen und weniger mit störendem bzw. oppositionellem Verhalten. Störendes bzw. oppositionelles Verhalten hängt hingegen etwas stärker negativ mit der sozial-emotionalen Schulsituation und der fremdbeurteilten sozialen Integration zusammen. Dass die Selbsteinschätzung der eigenen sozialen Integration und die Fremdeinschätzung durch Mitschülerinnen und Mitschüler nicht zwingend identisch sind, verdeutlicht die schwache Korrelation der FEES-Skalen mit dem IST.

Tabelle 2

*Korrelationen von Verhaltensproblemen, Lesekompetenz, selbstwahrgenommener sozialer Integration, Integrationsstatus und Klassenklima*

	<i>M (SD)</i>	GP	SV	LV	LQ	SI	KK	IST
GP	9.10 (9.54)		.852**	.915**	-.267**	-.313**	-.345**	-.533**
SV	3.66 (4.68)			.568**	-.097	-.323**	-.362**	-.510**
LV	5.44 (6.07)				-.345**	-.246**	-.268**	-.444**
LQ	81.74 (21.43)					.115	.041	.216**
SI	8.67 (2.19)						.543**	.185*
KK	8.03 (2.24)							.192**
IST	0.00 (1.68)							

*Anmerkungen.* \*  $p < 05$ , \*\*  $p < 01$  (zweiseitige Testung). Integrated Teacher Report Form: Gesamtproblemwert (GP), störendes/oppositionelles Verhalten (SV), Probleme im lernförderlichen Verhalten (LV). Salzburger Lesescreening: Lesequotient (LQ). Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen: Soziale Integration (SI), Klassenklima (KK). Soziometrie: Integrationsstatus (IST).



*Prävalenz und geschlechtsspezifische Unterschiede*

Tabelle 3 gibt einen Überblick zu den geschlechtsspezifischen Mittelwerten in den ITRF-Skalen sowie zur Prävalenz von Kindern mit VP.

In zwei ITRF-Skalen finden sich signifikant höhere Problemwerte für Jungen. Im GP ergibt sich ein kleiner Effekt von  $d = 0.39 [0.11 - 0.67]_{95\%}$  ( $t(176.44) = 2.75, p < .01$ ), in der Skala SV ein mittlerer Effekt von  $d = 0.50 [0.22 - 0.78]_{95\%}$  ( $t(163.46) = 3.48, p < .01$ ). Bzgl. der Skala LV besteht ein kleiner, aber nicht signifikanter Unterschied von  $d = 0.23 [0.05 - 0.51]_{95\%}$  ( $t(200) = 1.65, p = .10$ ). Um eine alpha-Fehler-Inflation zu vermeiden, wurde eine multivariate Varianzanalyse unter Berücksichtigung aller Skalen berechnet. Es resultiert ein signifikantes Gesamtmodell ( $F(2, 199) = 6.39, p < .01, \eta^2 = .06$ ). Erwartungskonform liefern die Variablen GP und SV eine kleine bzw. mittlere Varianzaufklärung (GP:  $p < .01, \eta^2 = .037$ ; SV:  $p < .001, \eta^2 = .06$ ).

Tabelle 3

*Prävalenz externalisierender Verhaltensprobleme*

	Jungen ( $n = 95$ )		Mädchen ( $n = 107$ )		Gesamt ( $n = 202$ )	
	$M(SD)$	Risiko (%)	$M(SD)$	Risiko (%)	$M(SD)$	Risiko (%)
GP	11.04 (10.57)	38.9	7.36 (8.19)	24.3	9.09 (9.54)	31.2
SV	4.86 (5.37)	40.0	2.58 (3.68)	23.4	3.65 (4.68)	31.2
LV	6.18 (6.43)	23.2	4.78 (5.67)	22.4	5.44 (6.07)	22.8
Risiko in min. einer Skala		48.4		35.5		41.6

*Anmerkungen.* Integrated Teacher Report Form: Gesamtproblemwert (GP), störendes/oppositionelles Verhalten (SV), Probleme im lernförderlichen Verhalten (LV).

Geschlechtsunterschiede in den Risikonennungen gibt es im GP ( $\chi^2 = 5.03, p < .05$ ) und in der Skala SV ( $\chi^2 = 6.49, p < .05$ ), in der Skala LV nicht ( $\chi^2 = 0.015, p = .90$ ).

Unabhängig von der ersten Hypothese wurden noch weitere Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen analysiert. Die Lesekompetenz- und FEESS-Ergebnisse sind vergleichbar. Im IST zeigt sich ein mittlerer Effekt von  $d = 0.59 [0.31 - 0.87]_{95\%}$  ( $t(206) = 4.26, p < .001$ ), der auf eine bessere Integration der Mädchen hinweist. In Anbetracht der hohen Korrelation zwischen VP und IST sowie aufgrund des Mittelwertunterschieds in der Skala SV wurde zusätzlich eine Kovarianzanalyse (SV als Kovariate) berechnet. Es resultiert ein signifikanter, jedoch nur noch kleiner Unterschied;  $F(1, 199) = 7.56, p < .01, \eta^2 = .037$  (umgerechnet:  $d = 0.39$ ).

*Unterschiede zwischen Kindern mit VP und ohne VP*

Mittelwertunterschiede zwischen Kindern mit VP und ohne VP werden durch *t*-Tests verdeutlicht (Tabelle 4). Zur Absicherung wurden unter Berücksichtigung des Geschlechts zusätzlich Kovarianzanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse weichen nicht bedeutsam von denen der *t*-Tests ab und werden daher nicht berichtet.

Tabelle 4

*Gegenüberstellung von Kindern mit und ohne Risikowert im Bereich externalisierender Verhaltensprobleme*

	Gruppe (n)	M (SD)	<i>d</i> Cohen [95 % CI]	<i>t</i> -Test
GP	VP (84)	18.21 (8.01)	2.78 [2.39 - 3.17]	<i>t</i> (98.72) = 17.08, <i>p</i> < .001
	keine VP (118)	2.59 (2.91)		
SV	VP (84)	7.75 (4.73)	2.22 [1.86 - 2.7]	<i>t</i> (89.4) = 13.35, <i>p</i> < .001
	keine VP (118)	0.74 (1.1)		
LV	VP (84)	10.46 (6.1)	1.98 [1.64 - 2.32]	<i>t</i> (101.44) = 12.27, <i>p</i> < .001
	keine VP (118)	1.86 (2.4)		
LQ	VP (81)	77.25 (22.73)	0.38 [0.09 - 0.67]	<i>t</i> (191) = -2.62, <i>p</i> < .05
	keine VP (112)	85.00 (18.33)		
SI	VP (80)	8.09 (2.56)	0.50 [0.21 - 0.79]	<i>t</i> (130.39) = -3.24, <i>p</i> < .01
	keine VP (113)	9.16 (1.76)		
KK	VP (77)	7.34 (2.48)	0.51 [0.22 - 0.80]	<i>t</i> (136.71) = -3.3, <i>p</i> < .01
	keine VP (116)	8.45 (1.97)		
IST	VP (84)	-0.91 (1.67)	1.11 [0.81 - 1.41]	<i>t</i> (150.84) = -7.44, <i>p</i> < .001
	keine VP (118)	0.72 (1.31)		

*Anmerkungen.* Zweiseitige *t*-Tests für unabhängige Stichproben. Externalisierende Verhaltensprobleme (VP). Integrated Teacher Report Form: Gesamtproblemwert (GP), störendes/oppositionelles Verhalten (SV), Probleme im lernförderlichen Verhalten (LV). Salzburger Lesescreening: Lesequotient (LQ). Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen: Soziale Integration (SI), Klassenklima (KK). Soziometrie: Integrationsstatus (IST).

Um eine Kumulation des alpha-Fehlers zu vermeiden, wurden zwei multivariate Varianzanalysen mit 1) den ITRF-Variablen (GP, SV, LV) und 2) den FEES-Variablen (SI, KK) gerechnet. Die Analyse der ITRF-Skalen weist ein signifikantes Gesamtmodell nach ( $F(2, 199) = 196.43, p < .001, \eta^2 = .66$ ), wobei alle Skalen eine deutliche

Varianzaufklärung liefern ( $p < .001$ ,  $\eta^2 > .49$ ). Die großen Unterschiede in den ITRF-Skalen ergeben sich selbstverständlich, weil die Risikowerte als Indikatoren zur Gruppeneinteilung verwendet wurden. Die Analyse der FEES-Skalen bestätigt ein signifikantes Gesamtmodell ( $F(2, 186) = 8.53$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .084$ ). Hier liefern beide Variablen eine mittlere Varianzaufklärung ( $p < .001$ ,  $\eta^2 > .062$ ).

Anzumerken bzgl. des LQ ist, dass sich Kinder, die einen Risikowert in der Skala LV aufweisen ( $n = 44$ ) ( $M = 72.25$ ,  $SD = 23.53$ ), mittelstark von Kindern unterscheiden, die keine VP haben ( $n = 112$ ) ( $M = 85.0$ ,  $SD = 18.33$ );  $d = 0.64 [0.28 - 1.00]_{95\%}$  ( $t(154) = -3.6$ ,  $p < .001$ ). Kinder, die lediglich einen Risikowert in der Skala SV zeigen ( $n = 36$ ) ( $M = 83.58$ ,  $SD = 20.64$ ), unterschieden sich in ihrer Lesekompetenz hingegen nicht von Kindern ohne VP;  $d = 0.08 [-0.30 - 0.45]_{95\%}$  ( $t(146) = -0.39$ ,  $p = .7$ ). Eine differenziertere Subgruppenanalyse wird im nächsten Teilkapitel vorgenommen.

Die Statusgruppenverteilung (Abbildung 4) verdeutlicht übergreifend Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne VP ( $\chi^2 = 43.55$ ,  $p < .001$ ). Besonders gravierend sind die Ergebnisse in den Kategorien „beliebt“ und „unbeliebt“. Kinder mit VP wurden im Vergleich zu Kindern ohne VP rund dreimal seltener als beliebt eingeschätzt und rund achtmal häufiger als unbeliebt.

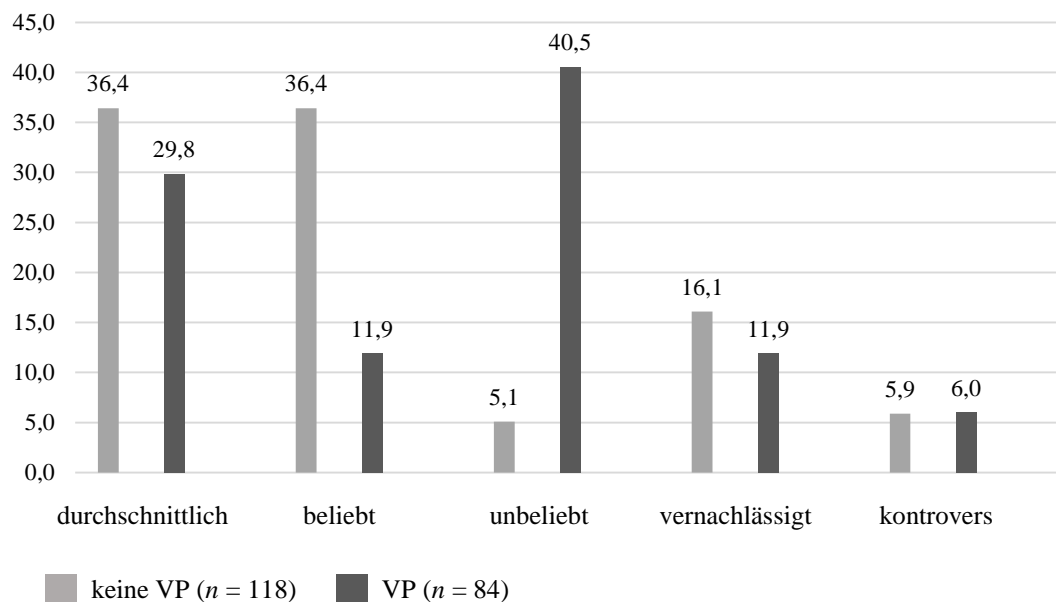


Abbildung 4. Statusgruppenanteile.

Anmerkungen. Externalisierende Verhaltensprobleme (VP). Angaben in Prozent.

*Unterschiede innerhalb der Gruppe von Kindern mit VP*

Eine differenzierte Betrachtung der Kinder mit VP erfolgt in Tabelle 5. Dabei ist zunächst der hohe Overlap von Problemwerten in den Skalen SV und LV herauszustellen. In der aktuellen Stichprobe weisen 41.3 % der Kinder, für die sich ein Risikowert in der Skala SV ergibt, ebenfalls einen Risikowert in der Skala LV auf.

Zur Analyse verschiedener Problemkonstellationen wurden vier Varianzanalysen (LQ, SI, KK, IST) jeweils mit einem dreistufigen Zwischensubjektfaktor (nur SV, nur LV, SV & LV) gerechnet. Diese bestätigen jedoch nur nahezu signifikante Gruppenunterschiede in den Lesekompetenzen;  $F(2, 71) = 3.13, p = .05003$ . Die Post-Hoc-Analyse (Bonferroni) offenbart signifikante Unterschiede zwischen Kindern, die nur Probleme in der Skala LV zeigen und solchen, die nur Probleme in der Skala SV zeigen ( $d = 0.7 [0.12 - 1.29]_{95\%}, p < .05$ ). Obwohl keine weiteren Unterschiede in den anderen abhängigen Variablen festgestellt wurden, ist herauszustellen, dass Kinder mit auffälligen Werten in beiden ITRF-Skalen (SV & LV) einen niedrigeren IST aufweisen als Kinder, die nur in einem Bereich Problemverhalten zeigen (vs. nur SV:  $d = 0.27$ , vs. nur LV:  $d = 0.47$ ). Aufgrund der geringen Stichprobengröße sind die Ergebnisse jedoch zurückhaltend zu interpretieren.

*Tabelle 5*

Differenzierte Gegenüberstellung von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen

	Gruppe (n)	M (SD)
LQ	nur SV (34)	84.79 (20.61)
	nur LV (18)	68.39 (27.78)
	SV & LV (22)	77.09 (21.34)
SI	nur SV (35)	8.11 (2.89)
	nur LV (18)	8.89 (2.27)
	SV & LV (26)	7.42 (2.19)
KK	nur SV (32)	7.41 (2.59)
	nur LV (19)	8.11 (2.11)
	SV & LV (25)	6.60 (2.53)
IST	nur SV (37)	-0.85 (1.70)
	nur LV (20)	-0.54 (1.4)
	SV & LV (26)	-1.32 (1.81)

*Anmerkungen.* Integrated Teacher Report Form: Störendes/oppositionelles Verhalten (SV), Probleme im lernförderlichen Verhalten (LV). Salzburger Lesescreening: Lesequotient (LQ). Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen: Soziale Integration (SI), Klassenklima (KK). Soziometrie: Integrationsstatus (IST).

*Klassenspezifische Unterschiede bzgl. der sozialen Integration von Kindern mit VP*

In Abbildung 5 (siehe nächste Seite) wird der IST, die selbstwahrgenommene soziale Integration und das wahrgenommene Klassenklima von Kindern mit VP in Abhängigkeit vom klassenspezifischen Anteil an VP dargestellt. Da in der Untersuchung nur neun Schulklassen involviert waren, beschränkt sich die Evaluation zunächst auf eine deskriptive Betrachtung. Dabei fällt auf, dass der IST von Kindern mit VP in Klassen mit wenigen Kindern mit VP besonders niedrig ist. In der Klasse mit dem geringsten Anteil (7.7 %) liegt dieser durchschnittlich bei -2.55, in der Klasse mit dem höchsten Anteil (76.2 %) bei nur -0.59. Bzgl. der selbstwahrgenommenen sozialen Integration und des Klassenklimas ergeben sich hingegen leicht gegenteilige Trends.

Um trotz der geringen Schulklassenanzahl dennoch eine statistische Aussage über die beobachteten Zusammenhänge treffen zu können, wurden zur Berechnung von Korrelationswerten die klassenspezifischen Anteile an Kindern mit VP auf individueller Ebene als Variable eingefügt. Die Ergebnisdarstellung erfolgt in Tabelle 6. Wie sich in der Visualisierung (Abbildung 5) schon andeutet, zeigt sich ein kleiner signifikanter Zusammenhang mit dem IST. Für die selbstwahrgenommene soziale Integration und das wahrgenommene Klassenklima ergeben sich keine signifikanten Korrelationswerte. Aufgrund der unkonventionellen Berechnung der statistischen Werte ist eine vorsichtige Interpretation empfehlenswert.

Tabelle 6

*Korrelationen zwischen dem klassenspezifischen Anteil an Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen und der selbstwahrgenommenen sozialen Integration, dem Klassenklima und dem Integrationsstatus*

	SI	KK	IST
Anteil an Kindern mit VP	-.050	-.208	.232*

*Anmerkungen.* \*  $p < 05$ , \*\*  $p < 01$  (zweiseitige Testung). Externalisierende Verhaltensprobleme (VP). Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen: Soziale Integration (SI), Klassenklima (KK). Soziometrie: Integrationsstatus (IST). Zur Berechnung der Korrelationswerte wurden die klassenspezifischen Anteile an Kindern mit VP auf individueller Ebene als Variable eingefügt.

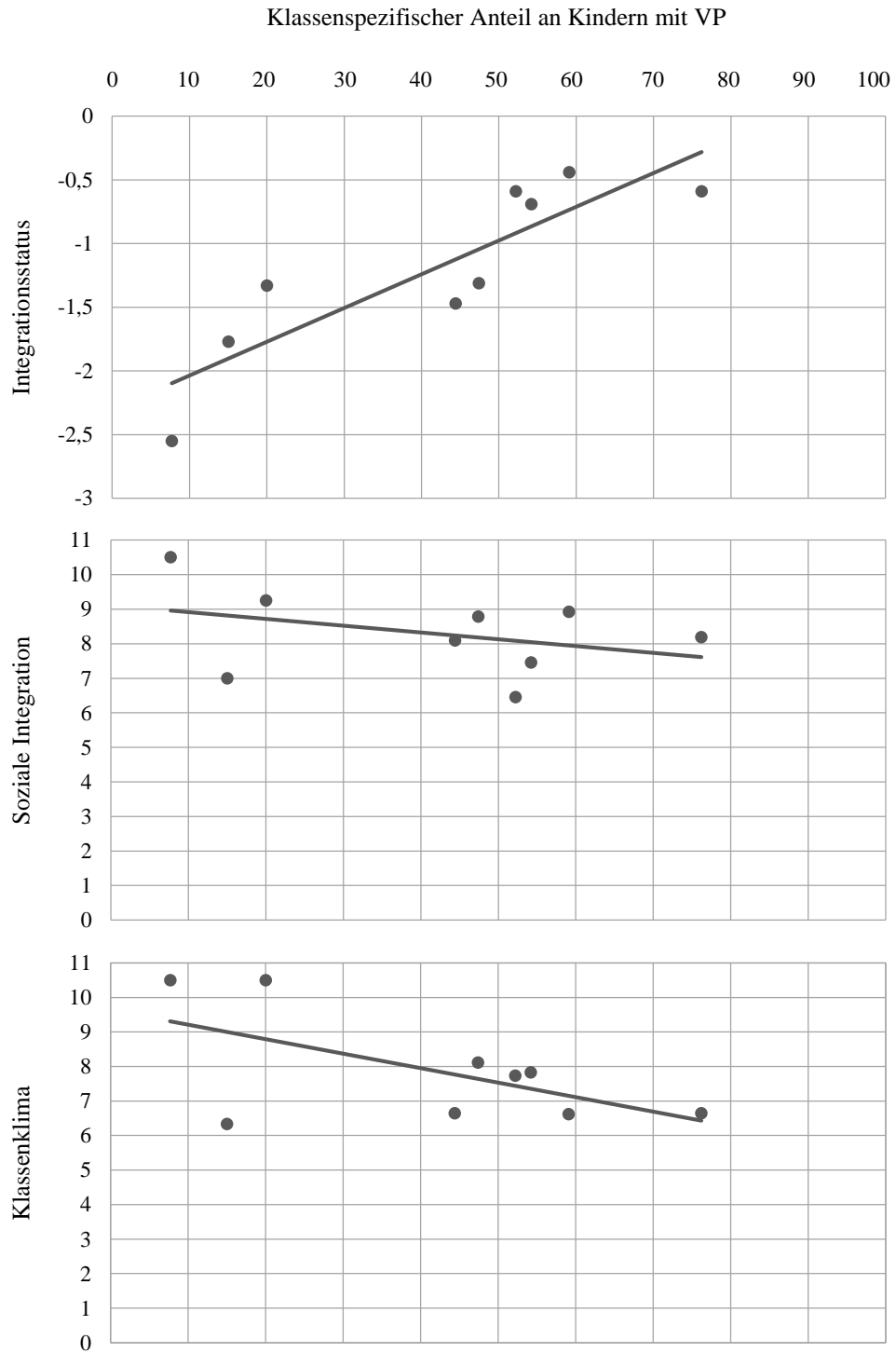


Abbildung 5. Integrationsstatus, selbstwahrgenommene soziale Integration und Klassenklima in Abhängigkeit vom klassenspezifischen Anteil an Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen.

Anmerkungen. Externalisierende Verhaltensprobleme (VP). Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen: Soziale Integration, Klassenklima. Soziometrie: Integrationsstatus.

### 2.4.3 Diskussion

#### *Prävalenz und geschlechtsspezifische Unterschiede*

Innerhalb der Stichprobe zeigt sich eine sehr hohe Prävalenz an Schülerinnen und Schülern mit VP. 41.6 % der Kinder weisen einen Problemwert in mindestens einer der drei ITRF-Skalen auf, wobei ungefähr die Hälfte aller Jungen und nur ca. ein Drittel aller Mädchen als verhaltensproblematisch eingestuft werden. Störende/oppositionelle Verhaltensweisen werden bei ca. einem Drittel der Kinder festgestellt, Probleme im lernförderlichen Verhalten bei ca. einem Viertel bis einem Fünftel. Diesbezüglich sind Mädchen und Jungen in etwa gleichhäufig auffällig. Im Bereich von SV hingegen ist die Prävalenzrate der Jungen ca. doppelt so hoch wie die der Mädchen. Dies wird auch von den inferenzstatistischen Ergebnissen gestützt, die hier einen mittleren Geschlechtseffekt bestätigen.

Im Vergleich mit der KiGGS-Studie (Klipker et al., 2018), in der eine Prävalenz von 16.9 % an Kindern und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten berichtet wird, erscheint die Gesamtquote an VP sehr hoch. Ein kritischer GP wird bei 31.2 % der Stichprobe erreicht. Konsistent mit den Ergebnissen von Klipker et al. (2018) liegt die höhere Rate bei den Jungen. Der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist mit 19.1 % vs. 14.5 % (ebd.) jedoch deutlich geringer als in den hiesigen Zahlen (38.9 % vs. 24.3 %). Um dies zu erklären, ist zu beachten, dass die gezogene Stichprobe aus Schulen mit einer sozioökonomisch sehr schwachen Klientel stammt und die Befunde der KiGGS-Studie auf einer deutlich repräsentativeren Stichprobe basieren. Da bei beiden Untersuchungen unterschiedliche Instrumente verwendet wurden, sind die Ergebnisse auch nicht direkt vergleichbar – die ITRF (Volpe et al., 2018) fokussiert VP, während der SDQ (Goodman, 1997) auch emotionale Probleme im Gesamtproblemwert berücksichtigt. Selbstverständlich liegen die Quoten deutlich über den Prävalenzahlen von klinischen Diagnosen (vgl. Petermann & Petermann, 2013a; Steinhausen, 2010). Die ITRF sowie der SDQ haben als Verhaltensscreenings den Zweck, möglichst alle Kinder mit einem erhöhten Risiko für Verhaltensstörungen zu identifizieren.

Mit Blick auf die Prävalenz von spezifischen VP überrascht, dass Mädchen und Jungen in etwa gleich häufig einen Problemwert in der Skala LV aufweisen. In der BELLA-Studie (Klasen et al., 2016) wird in Bezug zu ADHS für Jungen im Grundschulalter eine rund doppelt so hohe Quote im Vergleich zu Mädchen verzeichnet.

Eine Erklärung könnte sein, dass die ITRF weniger konkrete Symptome von ADHS abfragt, sondern auf Probleme im Lernverhalten (Konzentrations-, Motivations- und Organisationsschwierigkeiten) abzielt. Impulsives und hyperaktives Verhalten wird dabei nicht in den Blick genommen. Externalisierendes Verhalten (SV) wurde bei Jungen hingegen deutlich häufiger kritisch eingeschätzt. Auch bei Klasen et al. (2016) sind im Bereich von SSV zumindest im Grundschulalter Jungen häufiger auffällig, auch wenn die Prävalenz mit zunehmendem Alter bei Mädchen höher ausfällt.

Weitere geschlechtsspezifische Differenzen betreffen lediglich den IST. Es ergeben sich unter Berücksichtigung der Skala SV jedoch nur kleine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Da die Ergebnisse zur sozialen Integration weiter unten diskutiert werden, wird an dieser Stelle hierauf nicht näher eingegangen.

Zusammengefasst lässt sich die erste Hypothese weitestgehend verifizieren. Rein deskriptiv liegen VP bei Jungen häufiger vor und sind stärker ausgeprägt, als bei Mädchen. Statistisch bedeutsame (mittelstarke) Unterschiede ergeben sich bzgl. störender/oppositioneller Verhaltensweisen.

### *Soziale Integration von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen*

Die Annahmen, dass Kinder mit VP einen niedrigeren IST aufweisen, sich schlechter sozial integriert fühlen und häufiger unbeliebt bzw. seltener beliebt sind als Kinder ohne VP (Hypothesen 2 und 3), werden bestätigt. Aus den vorliegenden Daten ergibt sich ein mittelstarker Effekt im Bereich sozial-emotionaler Schulerfahrungen und ein starker Effekt hinsichtlich der fremdbeurteilten sozialen Integration zu Ungunsten dieser Klientel. Bei Betrachtung der Statusgruppenanteile verdeutlicht sich, dass Kinder mit VP im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und -schülern rund dreimal seltener beliebt und achtmal häufiger unbeliebt waren.

Es entsteht der Eindruck, dass Kinder mit VP ihre soziale Integration positiver wahrnehmen, als sie tatsächlich ist. Dies geht einher mit den Ergebnissen von Krull et al. (2014a), die bei Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Einschätzung der Lehrkräfte) mittlere bis starke Unterschiede in den soziometrischen Daten aber nicht im FEESS nachzeichnen konnten. Auch Rauer und Schuck (2003) veröffentlichen zum Nachweis der kriteriumsbezogenen Validität der SI-Skala nur schwache Korrelationen mit soziometrischen Indizes.



Dass Kinder mit multiplen VP besonders schlecht sozial integriert sind (Konkretisierung von Hypothese 2), ist statistisch nicht zu belegen, auch wenn Kinder mit Risikowerten in beiden ITRF-Skalen einen schwach niedrigeren IST aufweisen als Kinder mit Problemen in nur einer Skala. Die deskriptiven Zahlen ergeben, dass in erster Linie störende/oppositionelle Verhaltensweisen einen negativen Einfluss auf den IST nehmen. Bei Newcomb et al. (1993) finden sich Unterschiede zwischen durchschnittlich beliebten und abgelehnten Schülerinnen und Schülern vor allem bzgl. aggressiver Verhaltensweisen ( $d = 0.639$ ). Insbesondere disruptives Verhalten (häufige Regelverletzungen, hyperaktives Verhalten etc.) erscheint hier erklärungsrelevant ( $d = .698$ ). Weniger einflussreich waren kognitive Unterschiede ( $d = -0.407$ ). Vergleichbare Hinweise liefert die aktuelle Untersuchung.

Ob der klassenspezifische Anteil an Kindern mit VP einen Einfluss auf deren soziale Integration nimmt (Hypothese 4), lässt sich aufgrund der Datenquantität nicht sicher beantworten. Über die konstruierte Variable, bei der die klassenspezifischen Anteile an Kindern mit VP auf individueller Ebene eingefügt wurden, lässt sich ein schwacher Zusammenhang bestätigen: Je höher der Anteil an Kindern mit VP, desto besser ist deren soziale Akzeptanz. Dieser Befund ist ähnlich zu den Ergebnissen von Stormshak et al. (1999), die feststellen, dass die Akzeptanz aggressiver Kinder in Klassen mit erhöhtem Aggressionspotential günstiger ausfällt. Auch Chang (2004) stellt in einer Mehrebenenanalyse zum Zusammenhang zwischen Klassennormen und sozialer Akzeptanz fest: „For example, in classes characterized by a high level of aggression, aggressive students were more accepted by peers“ (S. 697).

#### *Leseleistungen von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen*

Einhergehend mit der fünften Hypothese zeigen Kinder mit VP insgesamt etwas schlechtere Leseleistungen als Kinder ohne VP (schwacher Effekt). Mittelstark fällt der Effekt aus, wenn Kinder mit Problemen in der Skala LV mit Kindern ohne VP verglichen werden. Kinder, die nur in der Skala SV Schwierigkeiten haben, unterscheiden sich in ihrer Leseleistung nicht von Kindern ohne VP. Weiterhin konnte bei der Subgruppenanalyse ein signifikanter Unterschied zwischen Kindern, die nur Probleme in der Skala LV zeigen und Kindern, die nur Probleme in der Skala SV zeigen, gefunden werden. Die Annahme, dass Lesekompetenzdefizite von Problemwerten in

---

der ITRF-Skala LV bestimmt werden (Konkretisierung von Hypothese 5), wurde somit verifiziert und ist konsistent mit den Überlegungen von Visser et al. (2019), die die Verbindung zwischen spezifischen Lernstörungen und VP auf Unaufmerksamkeit zurückführen. Erwähnenswert ist, dass in der aktuellen Stichprobe 41.3 % der Kinder mit einem Risikowert in der Skala SV ebenfalls einen Risikowert in der Skala LV haben. Dass störende/oppositionelle Kinder häufig auch Leseprobleme haben, ist also nicht zu falsifizieren. Die Komorbidität lässt sich allerdings wahrscheinlich auf das häufige Vorhandensein von Lernproblemen zurückführen.

### *Methodenkritik*

Es ergeben sich einige Limitationen dieser kleinangelegten Querschnittserhebung. Exemplarisch zu nennen sind die folgenden Punkte:

Aufgrund der geringen Stichprobe lassen sich nur sehr verhalten Aussagen für die Gesamtpopulation treffen. Dies deutet sich bereits in den berichteten Konfidenzintervallen an. Weiterhin konnten genestete Datenstrukturen nicht angemessen berücksichtigt werden. Leider wurden auch weitere relevante Persönlichkeitsmerkmale (wie Migrationshintergrund oder Intelligenz) nicht erhoben.

Auch wenn Folgestudien unter Berücksichtigung dieser und weiterer Aspekte validere Aussagen treffen könnten, verdeutlichen die Ergebnisse die Notwendigkeit von Interventionsmaßnahmen für die in der Dissertation betrachtete Zielgruppe.

## 2.5 Fazit zu Kapitel 2

In Kapitel 2 wurden Problembereiche von Kindern mit VP dargestellt. Im Schwerpunkt wurden dabei die Dimensionen Lesen, Verhalten und soziale Integration in den Blick genommen. Bisherige Studien bestätigen, dass Schülerinnen und Schüler mit VP in allen drei Bereichen mit Herausforderungen zu kämpfen haben. Dies konnte für die Klientel, die in der Dissertation fokussiert wird, ebenfalls nachgewiesen werden.

In Kapitel 3 werden die Potentiale tutorieller Lernverfahren für Schülerinnen und Schüler mit VP bzgl. der drei oben genannten Dimensionen erörtert.

### 3. Potentiale tutorieller Lernverfahren für Kinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen

Wie in Kapitel 2 gezeigt wurde, sind Kinder mit VP neben Verhaltensproblemen auch häufig von Lesekompetenzdefiziten und sozialer Ausgrenzung betroffen. Peer-gestützte Lernformen, bei denen sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig im Kompetenzerwerb unterstützen (i. d. R. kooperatives oder tutorielles Lernen), erzielen allgemein positive Effekte in diesen Bereichen (bspw. Ginsburg-Block et al., 2006; Bowman-Perrott et al., 2013; Garrote et al., 2017). Entsprechend stellt sich die Frage, ob tutorielle Lernverfahren (einleitend bereits abgekürzt: TL) auch zur Förderung von Kindern mit VP geeignet sind und welche spezifischen Implikationen bei der Durchführung als besonders relevant erachtet werden können.

Im aktuellen Kapitel wird diesen Fragestellungen auf Basis bisheriger Forschungsarbeiten nachgegangen. Zunächst wird tutorielles Lernen grundsätzlich beschrieben. Weiterhin werden allgemeine Wirksamkeitsbefunde dargestellt. Da die Publikationen dieser Dissertation hierüber ausführlich berichten, geschieht dies eher knapp. In Kapitel 3.3 erfolgt die fokussierte Auseinandersetzung mit den Potentialen TL in den Bereichen Lesen, Verhalten und soziale Integration für Grundschul Kinder mit VP. Grundlage hierfür ist der erste Fachbeitrag in Form eines systematischen Literaturreviews. Pädagogische Implikationen und Forschungsdesiderate werden ausgehend hiervon abgeleitet und waren Ausgangsbasis für die in Kapitel 4 und 5 dargestellten Interventionsstudien.

#### 3.1 Gegenstandsbestimmung

##### *Definition*

Utley et al. (1997, S. 9) definieren TL als „a class of practices and strategies that employ peers as one-on-one teachers to provide individualized instruction, practice, repetition, and clarification of concepts“. Es handelt sich also um eine gesamte Klasse von Methoden, bei denen sich zwei Peers (Kinder oder Jugendliche ähnlichen Alters, die aus einer primären sozialen Bezugsgruppe entstammen; Dudenredaktion, 2019) gegenseitig im Kompetenzerwerb unterstützen. Dabei können beliebige Inhalte thematisiert und verschiedene Strategien eingesetzt werden.

Im Rahmen TL übernehmen Schülerinnen und Schüler innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts entweder die Rolle des Tutors (Lehrende bzw. Lehrender) oder die des Tutanden (Lernende bzw. Lernender). Die Rollenverteilung ist meist so festgelegt, dass die Kompetenzvermittlung durch das kompetentere Kind bzw. den kompetenteren Jugendlichen erfolgt (Kirschenfauth, 2014). Allerdings gibt es auch Umsetzungsformen, bei denen die Rollen regelmäßig wechseln, damit beide Personen von den Vorteilen der jeweiligen Funktion profitieren (Haag, 2014). Dies ist sowohl bei kompetenzhomogenen als auch bei kompetenzheterogenen Konstellationen nicht unüblich (Spilles et al., 2018). Weiterhin können die Paare altersgleich oder altersgemischt gebildet werden (Haag, 2014). Ob diese über die gesamte Zeit hinweg bestehen bleiben oder im Verlauf der Förderung wechseln, ist ebenfalls variabel und oft altersabhängig (Spilles et al., 2018).

Umgesetzt werden TL klassenweit, in separaten Fördersettings sowie klassen- bzw. jahrgangübergreifend. I. d. R. finden Sitzungen mindestens dreimal pro Woche für mindestens 15 Minuten über einen Zeitraum von minimal sechs Wochen statt (wobei der Rahmen nach oben hin offen ist) (ebd.).

Nicht selten kommen auch zusätzliche Formen der Verhaltensverstärkung zum Einsatz, worauf in Kapitel 5.1 noch ausführlich eingegangen wird.

Auch wenn TL und kooperative Lernverfahren häufig gemeinsam betrachtet werden, da beide Ansätze zu den peer-gestützten oder peer-medierten Instruktionsformen zählen, gilt es diese voneinander abzugrenzen. Primär unterscheiden sich beide Konzepte in der Größe der sozialen Einheit (Tandems vs. Kleingruppen) und der Zielsetzung (Einübung von bekanntem Lernstoff bzw. von Basisfertigkeiten vs. gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtsstoff) (Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012). Weiterhin sind die Vorgehensweisen bei TL meist stärker strukturiert und die Lerninhalte enger umrissen, was eine effiziente Implementation im Unterricht begünstigt (ebd.).

Die Annahmen, dass bei TL im Gegensatz zum kooperativen Lernen soziale Hinweisreize nur von einer Person verarbeitet und interpretiert werden müssen (vgl. Kap. 2.1.2) und dass die Strukturiertheit tutorieller Methoden ein höheres Maß an Verfahrenssicherheit bietet, führte zu der Entscheidung, innerhalb der Dissertation TL und nicht kooperative Lernformen als Fördermethoden für Kinder mit VP zu betrachten.

### *Funktionsbereiche*

Anhand der Funktionsbereiche tutoriellen Lernens (Kirschenfauth, 2014) verdeutlicht sich, dass TL für die inklusive Unterrichtsplanung geeignet sind und zu einer pädagogischen Ausgestaltung des gesamten Schulsystems beitragen können.

Die Primärziele TL betreffen die Lernförderung der Tutanden (ebd.). Durch die individuelle Kompetenzförderung wird einerseits die Verbesserung fachbezogener Leistungen und Prüfungsergebnisse zur Klassenzielerreichung angestrebt. Weiterhin soll das selbstregulierte Lernen und somit auch das Selbstbewusstsein gefördert werden. Grundlegend hierfür ist die Unterstützung einer aktiven Lernbeteiligung entgegengesetzt zu einer passiven, lediglich konsumierenden Rolle im Bildungsprozess.

Sekundärziel TL ist die Förderung der Tutoren (ebd.). Die Festigung des eigenen Wissens in der Rolle als Wissensvermittlerin bzw. Wissensvermittler sowie die Unterstützung emotional-sozialer Kompetenzen und eines positiven Selbstbilds stehen hier im Vordergrund.

Der schulweite Einsatz TL führt im Idealfall auch zu einer veränderten Lernkultur der Schulgemeinschaft (ebd.). Die Implementation individualisierter tutorieller Lernförderprogramme und die damit intendierte Steigerung positiver sozialer Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern zielen auf eine allgemeine Leistungssteigerung und einen sozialen Wandel des Schulsystems ab (Tertiärziele).

### *Organisation*

Eine erfolgreiche Implementation TL setzt einige Organisationsschritte voraus. Auch wenn sich tutorielles Lernen zunächst simpel darstellt, ist eine sachgemäße Umsetzung durchaus komplex. Haag (2014) gibt diesbezüglich wichtige Hinweise, die hier durch einige Ausführungen von Spilles et al. (2018) ergänzt werden:

- 1) Bildung der Lerntandems: Bzgl. der Tandemzusammensetzung lassen sich nach Spilles et al. (2018) folgende Kategorien identifizieren: Rollen (Gibt es eine feste Einteilung in Bezug auf die Rolle als Tutor oder Tutand oder wechseln die Rollen im Verlauf der jeweiligen Sitzung?), Alter (Arbeiten Kinder verschiedenen oder gleichen Alters zusammen?), Dynamik (Wechseln die Personenkonstellationen im Verlauf der Förderung oder bleiben die

Paare über die gesamte Zeit hinweg bestehen?), Kompetenz (Arbeiten Kinder mit verschiedenen oder ähnlichen Kompetenzniveaus zusammen?).

- 2) Zielvorgaben: Schülerinnen und Schülern muss vermittelt werden, welche Kompetenzen im Rahmen der Förderung erreicht werden sollen. Diese sollten möglichst genau besprochen und verbindlich vereinbart werden.
- 3) Zeitplanung: Haag schlägt ein Minimum von 3 Sitzungen à 30 bis 40 Minuten pro Woche für die Anfangszeit vor. Auch in der Forschungsliteratur werden meist Einheiten mit einer Länge von mindestens 15 Minuten beschrieben (Spilles et al., 2018). Der Förderzeitraum sollte sechs Wochen nicht unterschreiten.
- 4) Lernmaterial: Lernmaterialien sollten klar strukturiert sein und sich am Leistungsniveau des schwächeren Kindes orientieren.
- 5) Einübung des Tutorenverhaltens: Die Kommunikation untereinander (loben, eindeutige Rückmeldungen geben etc.) muss vor der Förderung explizit besprochen und eingeübt werden.
- 6) Registrierung von Lernfortschritten: Hierfür sind Tandems und Lehrkräfte zuständig. Tutoren und Tutanden können ihren Fortschritt selbst dokumentieren (z. B. in vorgegebenen Tabellen). Eine regelmäßige Überprüfung durch mündliche Stichproben oder Tests ist Aufgabe der Lehrkraft.

Auf detailliertere Angaben wird an dieser Stelle verzichtet. Ausführliche pädagogischen Implikationen sind im Review von Spilles et al. (2018) enthalten.

### 3.2 Effekte tutorieller Lernverfahren

#### *Lernen*

In den letzten vier Dekaden wurden TL hinsichtlich der Förderung fachlicher Kompetenzen mannigfach evaluiert. Mittlerweile existieren zahlreiche internationale Metaanalysen, die die Wirksamkeit in verschiedenen Lernbereichen und für verschiedene Zielgruppen mit schwachen bis starken Effekten nachweisen (Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Cook, Scruggs, Mastropieri & Casto, 1985; Browder & Xin, 1998; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003; Jun, Ramirez & Cumming, 2010; Bowman-Perrott et al., 2013; Cole, 2014; Leung, 2015; Bowman-Perrott, deMarín, Ma-

hadevan & Etchells, 2016; Shenderovich, Thurston & Miller, 2016; Alegre-Ansuategui, Moliner, Lorenzo & Maroto, 2018; Leung, 2019a, Leung, 2019b; Moeyaert, Klingbeil, Rodabaugh & Turan, 2019). TL können somit als evidenzbasierte Lernfördermethoden bezeichnet werden. Erwähnenswert ist, dass meistens auch die Tutoren von der Förderung profitieren (Leung, 2019b), allerdings scheinbar nicht ganz so stark wie die Tutanden (vgl. Cohen et al., 1982; Cook et al., 1985).

Diese Effekte werden von Haag (2014) dadurch begründet, dass beim tutoriellen Lernen 1) zusätzliche Zeit für das Lernen investiert wird, um Wissensrückstände aufzuholen, 2) der Lernstoff aktiver verarbeitet werden kann, da direkt Fragen gestellt und Rückmeldungen gegeben werden können, 3) konkrete Lerntechniken zur Selbstbewertung, -überwachung und -korrektur erworben werden, 4) gegenseitige Ermutigungen bei Lernschwierigkeiten stattfinden und 5) das Selbstvertrauen durch die Vergabe der Tutorenrolle gefördert wird. Wirksamkeitsbegünstigend ist weiterhin vor allem der Einsatz von Verstärkersystemen (Bowman-Perrott et al. 2013) bzw. spezifisch von Gruppenkontingenzverfahren (Belohnungen in Abhängigkeit von Gruppenleistungen) (Slavin, 1990; Rohrbeck et al., 2003) (vgl. Kapitel 5.1).

Positive Wirkungen tutorieller Verfahren bestätigen sich auch für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf. Grünke (2006) untersuchte anhand von 26 Metaanalysen Methoden zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Metastudie belegt kleine, vier Metastudien belegen mittlere und drei Metastudien belegen große Effekte, sodass TL von Grünke im Vergleich mit vielen anderen Förderkonzepten als besonders erfolgreich herausgestellt werden.

Übersichtsarbeiten weisen Lerneffekte ebenfalls für Kinder mit VP nach (Maheady, Harper & Mallette, 2001; Spencer, 2006; Spencer et al., 2009; Kaya et al., 2015). Bowman-Perrott et al. (2013) kommen in ihrer Metaanalyse sogar zu dem Schluss, dass diese Klientel mit am stärksten von TL profitiert ( $TauU = 0.76$ ).

Natürlich kann auch der Aufbau von Lesekompetenzen bei dieser Zielgruppe erfolgreich über TL realisiert werden. Spencer (2006) evaluierte 38 Studien mit Schülerinnen und Schülern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen. Im Schnitt erzielten die 29 Untersuchungen zur Leseförderung einen fast starken Effekt ( $d = 0.79$ ). Besonders erfolgreich waren jahrgangsübergreifende Konzepte (Cross-Age Tutoring).

Zusammenfassend wird tutorielles Lernen hinsichtlich der Lernförderung grundsätzlich als evidenzbasiert eingestuft, wobei konkret auch Kinder und Jugendliche mit VP im Bereich des Lesens von TL profitieren.

### *Verhalten*

Neben fachlichen Kompetenzen können tutorielle Verfahren auch soziale Kompetenzen und weitere verhaltensbezogene Faktoren verbessern. Dies ist nicht verwunderlich, da sozial kompetentes Handeln (freundliches Korrigieren und Loben, Motivieren, selbstbeherrschtes Reagieren auf Verbesserungen etc.) ein wesentlicher Bestandteil dieser Methoden ist und sich die Schülerinnen und Schüler in einer positiven Abhängigkeit zueinander befinden. Außerdem werden erwünschte Verhaltensweisen häufig zusätzlich durch lerntheoretisch begründete Maßnahmen positiv verstärkt. Metaanalysen zu dieser Thematik (Ginsburg-Block et al., 2006; Bowman-Perrott, Burke, Zhang & Zaini, 2014; Dart, Collins, Klingbeil & McKinley, 2014; Bowman-Perrott, deMarín, Mahadevan, & Etchells, 2016; Moeyaert et al., 2019) finden sich nicht ganz so zahlreich wie zur Lernförderung.

Ginsburg-Block et al. (2006) untersuchten anhand von 36 Gruppenstudien zu peer-gestützten Lernverfahren Wirkungen auf das arbeitsbezogene Verhalten (Aufgabenorientierung, Frustrationstoleranz, Regeleinhaltung etc.) und die Sozialkompetenz (Freundschaften, Kooperationsverhalten, Konfliktlösefertigkeiten etc.) von Schülerinnen und Schülern der ersten bis sechsten Klassenstufe. Es ergaben sich im Mittel schwache bis moderate gewichtete Effektstärken von  $d = 0.45$  (arbeitsbezogenes Verhalten) und  $d = 0.28$  (Sozialkompetenz). Positiv beeinflusst wurden soziale Indikatoren durch einen hohen Autonomiegrad (bspw. eigene Zielsetzungen, selbstständige Fortschrittsüberprüfungen), eine starke Strukturierung (bspw. im Hinblick auf die Aufgaben- und Rollenverteilung), individualisierte Curricula und den Einsatz von Gruppenkontingenzverfahren (ebd.).

Auch Bowman-Perrott et al. (2014) berichten spezifisch zu TL schwache bis moderate Effekte auf soziale Kompetenzen und oppositionelles/störendes bzw. lernbezogenes Verhalten ( $TauU = 0.62$ ). In ihre Analysen wurden 128 Schülerinnen und Schüler (Vorschulbereich bis zwölfte Klassenstufe) aus 20 Einzelfallstudien einbezogen. Positive Effekte werden auch in den 18 Studien mit Kindern und Jugendlichen



---

mit Verhaltens- und Lernproblemen publiziert. Moderatoranalysen ergeben im Gegensatz zu den Erkenntnissen von Ginsburg-Block et al. (2006), dass die Förderung sozialer Kompetenzen ohne den Einsatz von zusätzlichen Verstärkern effektiver scheint, während oppositionelles/störendes und lernbezogenes Verhalten durch additive Belohnungen deutlicher vermindert bzw. verbessert wird. Größer waren die Effekte außerdem, wenn primär die Förderung sozialer Kompetenzen (und anderer Verhaltensweisen) verfolgt wurde und nicht die Lernförderung im Vordergrund stand. Dies bestätigt sich auch bei Fuchs, Fuchs, Kazdan und Allen (1999), die einen unterstützenden Einfluss eines zusätzlichen Trainings zum Geben guter Hilfestellungen in heterogenen Lerngruppen nachweisen. Die explizite Vermittlung, Einübung und Reflexion sozial erwünschter Verhaltensweisen scheint im Rahmen TL zur Förderung sozialer Kompetenzen also besonders wichtig zu sein.

Insgesamt ist die Forschungslage bzgl. der Verhaltensförderung im Vergleich zur Lernförderung etwas schwächer. International liegen dennoch einige Studien vor, die positive Effekte TL bei Kindern und Jugendlichen mit VP bestätigen.

### *Soziale Integration*

Warum TL auch vielversprechend zur Förderung der sozialen Integration sein könnten, lässt sich über die Theorien zur Genese (vgl. Kapitel 2.3.1) erörtern. Vorrangig sind hier die intergroup contact theory (Allport, 1954) und das social skills deficit model (Asher et al., 1982) zu nennen. Diese Ansätze spiegeln sich auch in den Begründungen von Dion, Fuchs und Fuchs (2005) hinsichtlich der PALS wider: Erstens wird über tutorielles Lernen die Partizipation aller Kinder an gemeinsamen Lernaktivitäten gewährleistet. Die strukturierten Vorgaben zur Aufgabebearbeitung führen zu einer positiven Abhängigkeit, da die jeweiligen Aktivitäten nur zusammen durchgeführt werden können. Zweitens fördert tutorielles Lernen auch soziale Kompetenzen (s. o.).

Potentiale und Herausforderungen in Bezug auf die Initialisierung integrationsförderlicher Kontakte lassen sich anhand der acht Kriterien beleuchten, die von Huber (2019) auf Basis der Forschung von Allport (1954) u. a. zusammengetragen werden:

- 1) Positive Interdependenz: TL sind nur zu zweit durchführbar. Tutoren und Tutanden haben rollenspezifische Aufgaben zu erfüllen, damit die Methoden umgesetzt werden können. Die positive Abhängigkeit kann außerdem durch die pädagogische Aufmachung (vgl. Analogie zum sportlichen Training bei den Lautlesetandems; Rosebrock et al., 2011) unterstützt werden.
- 2) Legitimation durch eine Autorität: Die gemeinsame Arbeit im Tandem wird von der Lehrkraft befürwortet, was im Rahmen der Einführung und fortlaufenden Reflexion immer wieder herausgestellt werden sollte.
- 3) Länge des Kontakts: TL werden i. d. R. mindestens dreimal pro Woche und über mehrere Wochen hinweg durchgeführt, sodass regelmäßige Kontakterfahrungen ermöglicht werden. Durch wechselnde Tandemkonstellationen können auch multiple Kontakte gefördert werden.
- 4) Zielgleichheit: Sowohl für Tutoren als auch Tutanden besteht das Ziel, ihre Kompetenzen zu erweitern. In einigen Konzepten (bspw. den PALS) werden außerdem Gruppenbelohnungen bei guten Leistungen vergeben, was den Zusammenhalt und die gemeinsame Zielfokussierung unterstützt. Da bei einer klaren Rollentrennung und stabilen -zuordnung jedoch zunächst unterschiedliche Ziele vorliegen, sollte die positive Interdependenz z. B. durch gemeinsame Belohnungen unterstützt werden.
- 5) Statusgleichheit: Dieses Kriterium ist kritisch zu hinterfragen. Bei TL (im Vergleich zu kooperativen Lernformen) herrschen zunächst unterschiedliche Status vor, die durch die Einteilung in Tutoren und Tutanden zustande kommen. Bei reziproken Umsetzungsformen gibt es wahrscheinlich zumindest formal eine bessere Statusgleichheit, auch wenn Leistungsunterschiede sicherlich trotzdem wahrgenommen werden.
- 6) Qualität des Kontakts: Ob ein Kontakt positiv wahrgenommen wird, ist von der Beziehung der Tandempartnerinnen und -partner abhängig. Hier verdeutlicht sich nochmal die Bedeutung der Einführung und regelmäßigen Reflexion der Zusammenarbeit. Zur Ermittlung günstiger Konstellationen lie-

fern soziometrische Verfahren Hinweise. Es sollten keine Kinder zusammenarbeiten, die sich nicht verstehen. Jedoch könnte die Zusammenarbeit von Kindern, die sich nicht ablehnen, aber wenig in Kontakt stehen, gewinnbringend sein. Berücksichtigt werden sollten auch fachliche Kompetenzen, damit das gemeinsame Lernen als förderlich wahrgenommen wird.

- 7) Intimität des Kontakts: Dieses Kriterium wird nur wenig erfüllt, da sich die gemeinsamen Aktivitäten primär auf die Methodenumsetzung beschränken. Allerdings können Einblicke in die Persönlichkeiten der Partnerinnen und Partner z. B. bei ergänzenden Kennenlernspielen gewonnen werden.
- 8) Zwanglosigkeit des Kontakts: Zwanglosigkeit ist prinzipiell anzuzweifeln, da die Förderung durch die Lehrkraft initialisiert wird. Es sollte daher ausführlich verdeutlicht werden, warum die gemeinsame Arbeit so wichtig ist und welche Vorteile sich sowohl für Tutanden als auch für Tutoren ergeben.

Da schwache Schulleistungen mit sozialem Ausschluss einhergehen (Huber & Wilbert, 2012), liefert die Lernförderung ein weiteres Argument. Es kann gemutmaßt werden, dass durch TL verbesserte Schulleistungen (s. o.) bei kognitiv schwachen Schülerinnen und Schülern langfristig protektiv wirksam werden.

Dass TL die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern wirklich verbessern, deuten internationale Studien an (bspw. Eiserman, 1988; Fuchs, Fuchs, Mathes & Martinez, 2002; García-Vázquez & Ehly, 1992). Die Evidenzbasis ist jedoch insgesamt nicht so umfangreich, wie zur Lern- oder Verhaltensförderung. In einer Übersichtsarbeit resümieren Garrote et al. (2017), dass peer-gestützte Lernformen zur Förderung der sozialen Integration grundsätzlich geeignet scheinen. Die Aussagekraft der fünf Studien zu TL und kooperativen Lernmethoden wird jedoch durch die eher kleinen Stichproben und nicht berichtete Effektstärken (ebd.) gemindert. Teilweise finden sich allerdings auch Originalarbeiten mit größeren Fallzahlen. Bei Fuchs et al. (2002) wird bspw. ein guter Nachweis über die Verbesserung der sozialen Integration von 25 Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten im Rahmen der PALS erbracht.

National gibt es fast keine Untersuchungen. In einer der seltenen deutschsprachigen Veröffentlichungen publiziert Spörer (2009) die Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Festigung mathematischer Basiskompetenzen durch die PALS mit 39 Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern. In der Experimentalgruppe verbesserte sich

die soziale Integration im Vergleich zur Kontrollgruppe deutlich (Zeit  $\times$  Untersuchungsbedingung:  $\eta^2 = .28$ ).

Zur Förderung der sozialen Integration speziell von Kindern mit VP durch TL existieren kaum Forschungsbefunde. Bei Dion et al. (2005) wird diese Klientel eingeschlossen, jedoch nicht explizit fokussiert. Berichtet werden zwar positive Effekte der PALS auf die soziale Akzeptanz zuvor unbeliebter Kinder. Allerdings wird aufgrund der eher verhaltenen Ergebnisse vermutet, dass VP (aversives Verhalten gegenüber anderen Kindern, störendes Verhalten, mangelnde Aufgabenorientierung) den Interventionserfolg minderten. Die Identifizierung von Studien zur Thematik war daher ein zentrales Anliegen der systematischen Literaturrecherche (s. u.).

### 3.3 Fragestellung 2: Systematische Literaturrecherche (1. Fachbeitrag)

Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2018). Tutorielle Leseverfahren mit Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10, 39-71.

Zuvor wurde dargelegt, dass TL in den fokussierten Problembereichen grundsätzlich mehr oder weniger vielversprechend eingestuft werden. Das Anliegen des ersten Fachbeitrags ist es, den Forschungsstand zu Wirkungen TL in den Bereichen Lesen, Verhalten und soziale Integration bei Grundschulkindern mit VP systematisch zu erfassen.

#### 3.3.1 Methode

Zur Auswertung des Forschungsstands wurde eine systematische Recherche in einschlägigen Datenbanken und vorliegenden Übersichtsarbeiten zu peer-gestützten Lernverfahren durchgeführt. Gesucht wurde nach Studien zur Lesekompetenzförderung durch TL mit Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter, die Kinder mit VP einschließen und/oder Variablen zur Sozialkompetenz oder zur sozialen Integration berichten. Über diesen Weg sollten relevante Originalarbeiten identifiziert werden, um gesicherte Erkenntnisse sowie Desiderate aufzudecken. Darauf basierend wurden konzeptionelle Überlegungen für die Förderung dieser Klientel abgeleitet.

### 3.3.2 Ergebnisse

Insgesamt wurden 25 Studien gefunden. 16 Studien schließen Kinder mit VP ein. Neun Studien setzen hinsichtlich der Probandinnen und Probanden einen anderen Schwerpunkt, evaluieren jedoch mindestens soziale Indikatoren im Kontext tutorieller Leseverfahren. Zentrale Ergebnisse der Recherche sind:

- Nahezu alle Studien mit Kindern mit VP, in denen Lesekompetenzentwicklungen erfasst wurden, belegen diesbezüglich positive Interventionseffekte.
- In neun Studien mit Kindern mit VP wurden soziale Kompetenzen, das Arbeitsverhalten oder Indikatoren zur sozialen Integration erfasst. In einigen dieser Untersuchungen können die Ergebnisse auf die tutorielle Förderung zurückgeführt werden: Vier Studien berichten von positiven sozialen Interaktionen während der Förderung. Eine Studie bestätigt ebenfalls ein verbessertes Sozialverhalten im Lehrkrafturteil. In vier Studien wurde ein gesteigertes Arbeitsverhalten beobachtet. In einer Studie wurde via Soziometrie die Einstellung zu anderen Kindern erfasst, jedoch ohne signifikantes Gesamtergebnis. Das schwache Ergebnis wird u. a. auf den hohen Anteil an Kindern mit VP zurückgeführt.
- Ca. 50 % der Studien ohne Kinder mit VP berichten von günstigen Wirkungen auf die selbst- und fremdwahrgenommene soziale Integration, vor allem von zuvor unbeliebten Kindern oder Kindern mit Lernproblemen. Zwei Drittel der Studien bestätigen positive Effekte auf soziale Kompetenzen bzw. das Sozialverhalten. Keine oder negative Effekte finden sich in keiner Studie.
- Die Studiendesigns und Stichprobengrößen der Untersuchungen mit Kindern mit VP sind teilweise zu bemängeln. In drei Studien lassen sich die gefundenen Effekte nicht auf die TL zurückführen. Lediglich ca. 50 % wurden mit einer Stichprobengröße von  $n > 20$  durchgeführt und ca. 40 % sind Einzelfallstudien.
- Die Studiendesigns der Untersuchungen ohne Kinder mit VP erscheinen insgesamt aussagekräftiger. Ca. 50 % verwenden randomisierte Gruppendesigns mit einer Stichprobengröße von meist  $n > 100$ . Der Rest sind Einzelfallstudien.
- Es konnten keine nennenswerten Adaptionen bzgl. der Klientel (wie zusätzliche Unterstützungsangebote für Kinder mit VP) festgestellt werden.
- Keine Studie stammt aus dem deutschsprachigen Raum.

### 3.3.3 Diskussion

Aufgrund der gefundenen Originalarbeiten wird davon ausgegangen, dass TL zur Lesekompetenzförderung von Grundschulkindern mit VP geeignet sind, da die meisten Studien mit dieser Klientel positive Ergebnisse hinsichtlich verschiedener Lesekompetenzbereiche berichten. Einschränkend sind hier die oftmals kleinen Stichproben zu nennen. Etwas seltener zeigen sich günstige Effekte auf das Sozial- und Arbeitsverhalten.

Desiderate ergeben sich hinsichtlich der Förderung der sozialen Integration von Kindern mit VP. So wurden soziometrische Daten nur bei Dion et al. (2005) erhoben. Wünschenswerte Wirkungen auf die soziale Integration werden hier nicht genannt.

Weiterhin kritisch zu beurteilen sind neben den kleinen Stichproben auch anteilig schwache Studiendesigns, die keine Rückschlüsse auf kausale Zusammenhänge zulassen. Dass keine Studie aus dem deutschsprachigen Raum gefunden wurde, untermauert, dass die Evidenzlage hierzulande konsolidiert werden sollte.

Überraschend ist, dass sich die beschriebenen Förderkonzepte, die mit Kindern mit VP durchgeführt wurden, nicht von denen unterscheiden, die mit Kindern ohne VP umgesetzt wurden. Konkrete Hinweise auf spezifische Unterstützungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit VP finden sich daher keine.

Auf Grundlage der analysierten Arbeiten und eigener Überlegungen werden im Artikel umfangreiche konzeptionelle Überlegungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit VP angestellt. Eingegangen wird hierbei auf die Zusammensetzung der Dyaden, die Implementation im Klassenraum und die weiterführende Begleitung und Förderung des Sozial- und Arbeitsverhaltens. Außerdem wird ein gestuftes Konzept zur Förderung der Lesekompetenz und des Sozial- und Arbeitsverhaltens vorgestellt. Ein zentrales Element ist hier der Einsatz von Gruppenkontingenzverfahren, worauf in Kapitel 5 noch ausführlich eingegangen wird.

### 3.4 Fazit zu Kapitel 3

Im dritten Kapitel wurde gezeigt, dass TL allgemein hin günstige Wirkungen in den Bereichen Lesen, Verhalten und soziale Integration erzielen können. Die Evidenzlage ist dabei absteigend (äquivalent zu dieser Reihenfolge). Über eine systematische Literaturrecherche wurde versucht, Wirksamkeitsnachweise auch spezifisch für Grundschul Kinder mit VP aufzudecken. Dabei ergibt sich ein ähnliches Bild: Eine effektive Leseförderung von Kindern mit VP durch TL scheint am ehesten abgesichert. Weniger Studien finden sich zur Verhaltensförderung. Sehr schwach ist der Forschungsstand zur sozialen Integration. Weiterhin wurden keine nationalen Originalarbeiten gefunden. Außerdem werden in den Artikeln keine spezifischen Unterstützungsangebote für Kinder mit VP vorgestellt und evaluiert. Hieraus ergeben sich folgende vorrangige Implikationen:

- 1) Der Forschungsstand zu TL mit Grundschulkindern mit VP muss in Deutschland grundsätzlich ausgebaut werden.
- 2) Das Potential TL hinsichtlich der Förderung der sozialen Integration von Kindern mit VP sollte national wie international erörtert werden.
- 3) Unterstützungsangebote im Rahmen TL für Kinder mit VP sollten konzipiert und evaluiert werden.

Diese Implikationen sind motivgebend für die in Kapitel 4 und 5 dargestellten Forschungsbemühungen.

## 4. Evaluation der Lautlesetandems mit Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen

Im vierten Kapitel werden zwei Beiträge vorgestellt, die sich mit der tutoriellen Methode Lautlesetandems (LLT; Rosebrock et al., 2011) beschäftigen. Da hierzulande weder grundsätzlich zu TL noch speziell zu den LLT Untersuchungen mit Grundschulkindern mit VP vorliegen, handelt es sich um Pilotstudien. Aufgrund der Standardisierung, dem hohen Strukturierungsgrad sowie der pädagogischen Aufbereitung könnte die Methode für diese Klientel erfolgversprechend sein. Außerdem existieren hierzulande schon einige Evaluationsstudien, die die Wirksamkeit sowie die Implementierbarkeit im Unterricht grundsätzlich bestätigen. Neben der Leseförderung steht in den Dissertationsstudien die Umsetzbarkeit mit Kindern mit VP im Vordergrund.

### 4.1 Die Methode Lautlesetandems

Bei den LLT (Rosebrock et al., 2011) handelt es sich um ein populäres tutorielles Konzept zur Förderung der Leseflüssigkeit, das wiederholtes und chorisches Lesen verbindet. Während der Durchführung (Abbildung 6) lesen zwei leistungsheterogene Schülerinnen und Schüler halblaut und synchron einen Text viermal in Folge. Die Aufgabe des Tutors ist es, den Leseprozess des Tutanden aufmerksam zu verfolgen und ihn freundlich zu verbessern, wenn dieser einen Fehler beim Lesen begeht und sich nicht unmittelbar selbst verbessern kann. In diesem Fall wird der Satz erneut gelesen. Fühlt sich der Tutand beim Vorlesen zunehmend sicher, teilt er dies nonverbal mit und liest alleine halblaut weiter. Der Tutor liest leise mit und verbessert, falls notwendig.

Die Anforderungen beider Rollen sowie die positive gegenseitige Abhängigkeit werden in einer Einführungswoche explizit über die Analogie zum sportlichen Training besprochen und eingeübt (Sportler (Tutanden) brauchen einen guten Trainer (Tutor), der mit ihnen zusammen trainiert; Sportler behandeln ihre Trainer freundlich und mit Respekt; Trainer müssen Sportler fördern, damit sie sich verbessern; Trainer weisen freundlich auf Fehler hin; Der Erfolg des Trainers wird am Erfolg des Sportlers gemessen; Beide Partner bilden ein Team; vgl. ebd., S. 131 ff.).



Die Aufgaben der Lehrkraft umfassen die Tandembildung, die Zeitplanung, die Erstellung von Lesematerialien, die Beaufsichtigung und Überwachung der Leseprozesse und die Sicherstellung der Regeleinhaltung (vgl. Kapitel 3.1).

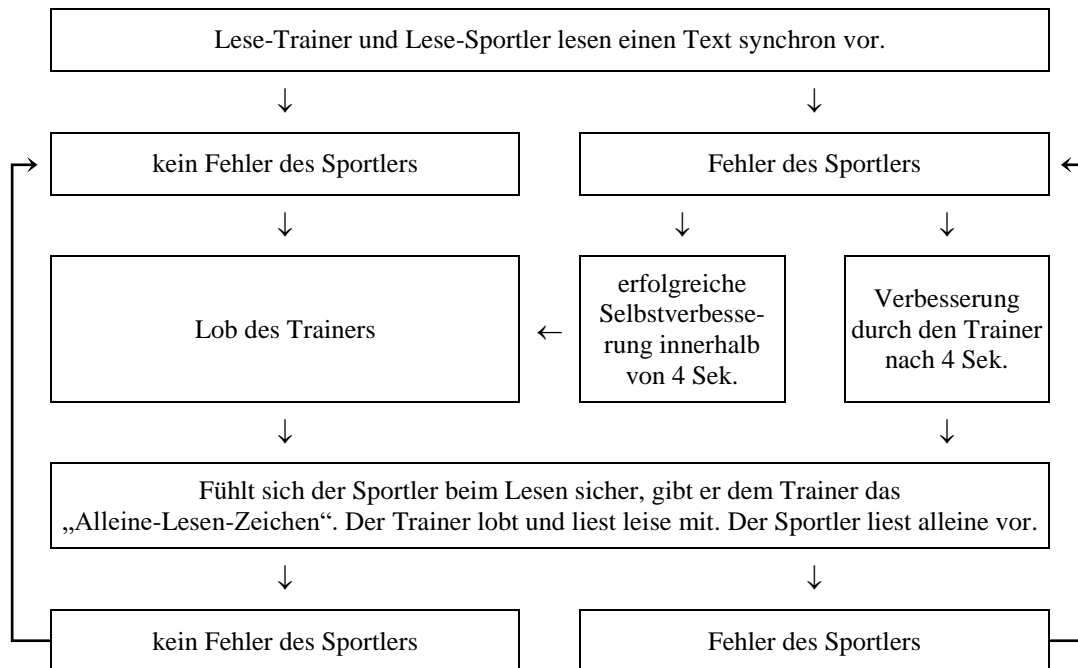


Abbildung 6. Ablauf der Lautlesetandems (Rosebrock et al., 2011).

Anmerkungen. Zur besseren Lesbarkeit wird auf die weibliche Schreibweise verzichtet.

#### 4.2 Bisherige Evaluationsstudien

Mittlerweile existieren mehrere Untersuchungen zur Wirksamkeit der LLT. Rosebrock, Rieckmann, Nix & Gold (2010) konnten positive Effekte bei leseschwachen Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern nachweisen. An der Untersuchung nahmen 527 Hauptschülerinnen und -schüler teil, die drei Gruppen zugeteilt wurden. In einer Gruppe erfolgte 1) die Durchführung der LLT, in einer weiteren Gruppe wurden 2) stille Lesezeiten eingerichtet und eine dritte Gruppe erhielt 3) keine spezifische Leseförderung (regulärer Deutschunterricht). Der Zeitraum betrug ca. vier bis fünf Monate bei einer Taktung von drei 20-minütigen Einheiten pro Woche. Zusätzlich wurde eine Follow-Up-Messung ca. vier bis fünf Monate nach Abschluss der Förderung durchgeführt. Die Kinder der Gruppe 1 profitierten sowohl kurz- als auch langfristig. Ein Vergleich mit Gruppe 3 ergab signifikante Verbesserungen auf den Dimensionen Leseflüssigkeit (Prä-Post:  $d = 0.84$ ; Prä-Follow-Up:  $d = 0.52$ ) und Textverständnis

(Prä-Post:  $d = 0.36$ ; Prä-Follow-Up:  $d = 0.30$ ). Demgegenüber konnte kein signifikanter Unterschied zwischen Gruppe 1 und 2 festgestellt werden. Die Verbesserungen traten unabhängig von Geschlecht, Migrationshintergrund und Intelligenzquotient auf.

In einer weiteren Gruppenuntersuchung von Lauer-Schmaltz, Rosebrock und Gold (2014) wurden die LLT mit einer Stichprobe von 45 dritten Klassen (ca. 900 Schülerinnen und Schüler) evaluiert. Die Kinder wurden drei Gruppen zugeordnet: 1) LLT, 2) Klassenlautlesen, 3) Kontrollbedingung (regulärer Deutschunterricht). Beim Klassenlautlesen wird der Text zunächst von der Lehrkraft zweimal laut vorgelesen, während die Schülerinnen und Schüler den Finger im Text mitführen. Nach einem kurzen Gespräch über die Textinhalte liest die gesamte Klasse den Text einmal gemeinsam mit der Lehrkraft im Chor. Anschließend arbeiten die Kinder im Tandem. Dabei lesen sie den Text abwechselnd vor, kontrollieren sich gegenseitig und geben einander Feedback. Gefördert wurde dreimal pro Woche jeweils für 15-20 Minuten über einen Zeitraum von einem Schulhalbjahr. Die Leseflüssigkeit und das Textverstehen wurden vorab und unmittelbar nach Abschluss der Förderung mit standardisierten Testverfahren erfasst. Vier Monate nach dem Posttest erfolgte eine Follow-Up-Erhebung. Die Effekte waren geringer als vorher angenommen. Sowohl für Gruppe 1 als auch für Gruppe 2 ergaben die Analysen der kurzfristigen Leseflüssigkeitszuwächse im Vergleich zu Gruppe 3 Effektstärken von  $d_{korr} < 0.2$ . Signifikante Langzeiteffekte wurden nur für Gruppe 2 festgestellt ( $d_{korr} = 0.12$ ). Im Textverständnis zeigte sich für Gruppe 1 immerhin ein kleiner Effekt von  $d_{korr} = 0.28$ . Bei Gruppe 2 lag dieser bei  $d_{korr} = 0.12$ . Eine langfristige Überlegenheit gegenüber Gruppe 3 wurde für beide Fördermaßnahmen nicht festgestellt. Die Autoren begründen die geringen Effekte u. a. mit großen entwicklungsbedingten Kompetenzzuwächsen in dieser Altersstufe, die „wenig Raum für zusätzliche Trainingseffekte“ lassen (ebd., S. 57).

Walter, Ide und Petersen (2012) entwickelten und evaluierten ein Lesetraining zur Verbesserung der Leseflüssigkeit von Drittklässlerinnen und Drittklässlern in Anlehnung an die LLT. Die Stichprobe bestand aus zwei Klassen mit insgesamt 34 Kindern. Die Förderung umfasste elf einstündige Sitzungen (eine Sitzung pro Woche). Während in einer Klasse ( $n = 16$ ) das Lesetraining zum Einsatz kam, fungierte die Parallelklasse ( $n = 18$ ) als Kontrollgruppe. Trotz diverser Gemeinsamkeiten mit den LLT unterschieden sich die Trainingsinhalte und Vorgehensweisen. So kamen bspw. Lesestrategien (Vorhersagen, Zusammenfassen) zum Einsatz, die in erster Linie das

Textverständnis fokussieren. Zudem wurde das gemeinsame Lautlesen erst in der sechsten Sitzung eingeführt. Die varianzanalytische Datenauswertung ergab einen signifikanten Interaktionseffekt (Gruppe x Zeit) im Satzverständnis. Die geförderten Kinder profitierten im Prä-Postvergleich mittelstark ( $d_{korr} = 0.68$ ). In der Leseflüssigkeitsentwicklung zeigte sich ein kleiner Effekt von  $d_{korr} = 0.40$  zugunsten der Experimentalgruppe. Tutoren und Tutanden profitierten unabhängig von individuellen Lernvoraussetzungen gleichermaßen.

Neben den Gruppenuntersuchungen existiert eine kontrollierte Einzelfallstudie im AB-Design. Paal, Hintz und Marx (2017) betteten die LLT in ein Hörbuchprojekt ein. An der Untersuchung beteiligten sich zehn eher leseschwache Förderschülerinnen und -schüler (hauptsächlich mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) der fünften und sechsten Jahrgangsstufe. Zur Erfassung der Leseflüssigkeitszuwächse wurden Lautleseprotokolle angefertigt. Im Anschluss an die Baseline (drei Messzeitpunkte) erfolgte die Förderung täglich für 20 Minuten über einen Zeitraum von zwei Wochen (neun Messzeitpunkte). Die curriculumbasierten Messungen wurden jeweils im Anschluss an die Fördereinheiten durchgeführt. Trotz des sehr kurzen Förderzeitraums reicht die Bandbreite von unklaren bis zu hohen Effekten. Die Schülerinnen und Schüler profitierten demnach unterschiedlich stark. Unter Berücksichtigung aller Einzelfälle ergaben sich fragliche bzw. mittlere Effekte ( $PND = 60.96\%$ ,  $PEM = 0.86$ ,  $TauU = 0.36$ ).

Im Jahr 2019 erschien eine Publikation zu den LLT von Hollerwöger-Kellner. Die Förderung wurde in einer Berliner Grundschulklasse (sechste Stufe) mit Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und Teilleistungsschwächen durchgeführt. Im Prä-Post-Vergleich wurden bei der Experimentalgruppe (vier Schülerinnen und zwei Schüler) signifikant stärkere Lerneffekte als bei der Kontrollgruppe (drei Schülerinnen und drei Schüler) gefunden.

### 4.3 Fragestellung 3: Leseflüssigkeitsförderung (2. Fachbeitrag)

Spilles, M., Hagen, T., Leidig, T. & Hennemann, T. (2019). Tutorielle Leseflüssigkeitsförderung von drei leseschwachen Zweitklässlern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64, 185-201.

Die LLT stellen im deutschsprachigen Raum eines der am besten evaluierten tutoriellen Leseförderkonzepte dar. Untersuchungen liegen mit Schülerinnen und -schülern der dritten bis sechsten Jahrgangsstufe vor. Evaluationsstudien mit Grundschulkindern mit VP existieren zurzeit noch nicht. Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Lesestörungen unterstreichen jedoch die Notwendigkeit, einer ungünstigen Entwicklung möglichst früh entgegenwirken (Galuschka & Schulte-Körne, 2016). Aus Forschungsergebnissen zur Lesekompetenzentwicklung geht hervor, dass der lexikalische Weg ab der zweiten Klasse zunehmend genutzt wird (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2013). Eine Leseflüssigkeitsförderung könnte demnach bereits in dieser Altersstufe sinnvoll sein. Da bei Schülerinnen und Schülern mit VP häufig Lesekompetenzdefizite vorliegen, überprüft die nachfolgend beschriebene Untersuchung, ob jüngere leseschwache Kinder mit VP ebenfalls von den LLT profitieren. Dabei ebenfalls die Umsetzbarkeit mit dieser Klientel im Vordergrund.

#### 4.3.1 Methode

Im Rahmen einer kontrollierten Einzelfallstudie mit AB-Plan im Multiple-Baseline-Design (Jain & Spieß, 2012) wurden die LLT mit drei leseschwachen Zweitklässlern mit VP evaluiert. Einzelfalluntersuchungen bieten den Vorteil, dass über die Dokumentation individueller Lernverläufe Fortschritte in der Leseflüssigkeit detaillierter abgebildet werden können, als dies bei Gruppenuntersuchungen möglich ist. Die Evaluation von Leseförderungen in jüngeren Altersstufen stellt aufgrund der großen Kompetenzzuwächse eine Herausforderung dar (Lauer-Schmaltz et al., 2014).

Die drei Jungen (Jonas, Leon und Jan), die als Tutanden an der Förderung teilnahmen, waren zu Beginn der Förderung ca. sieben Jahre alt und wiesen kritische Werte in der ITRF-Skala SV und im GP (Volpe et al., 2018) auf. Zwei Kinder (Leon und Jan) hatten ebenfalls Risikowerte in der Skala LV. Die Jungen stammten aus drei

Schulklassen und zeigten im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und -schülern die gravierendsten VP.

Umgesetzt wurden die LLT dreimal pro Woche à 15 bis 20 Minuten über einen Zeitraum von fünf bis sieben Wochen. Die tutorielle Förderung (B-Phase) ersetzte zu einem zufällig gezogenen Zeitpunkt eine stille Lesezeit (A-Phase). Die Leseflüssigkeitsentwicklung wurde via curriculumbasierter Messung mit der Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (Walter, 2010) überprüft. Zusätzlich wurde das SLS 2-9 (Wimmer & Mayringer, 2014) vor und nach der Förderung durchgeführt.

Zur Beurteilung der Effektivität wurden verschiedene Effektstärkemaße sowie Randomisierungstests gerechnet. Diese Verfahren werden ausführlich bei Spilles und Hagen (2019) beschrieben. Anzumerken ist, dass bei den drei Jungen aus motivationalen Gründen immer nur zwei Lesetextwiederholungen stattfanden. Bei Rosebrock et al. (2011) werden vier Wiederholungen empfohlen.

#### *4.3.2 Ergebnisse*

Übergreifend wurden je nach Effektmaß kleine bis mittlere Effekte festgestellt. Außerdem zeigt sich im Randomisierungstest ein signifikantes Ergebnis ( $p = .025$ ), was für einen überzufälligen Mittelwertanstieg von Baseline zu Intervention spricht. Bei Betrachtung der Individualresultate fällt auf, dass Jonas, der keine Problemwerte in der Skala LV aufwies und in der Baseline das durchschnittlich beste LDL-Ergebnis erzielte, scheinbar am stärksten profitierte. Schwierigkeiten in der Skala SV liefern hier eine weniger passende Erklärung, da Jonas' Problemwert deutlich über denen von Leon und Jan lag. Signifikante Randomisierungstestergebnisse finden sich auf individueller Ebene nicht. Erwähnenswert ist jedoch, dass sich die ermittelten  $p$ -Werte bei Jonas und Leon aus dem ersten Rang aller Permutationen ergeben und daher so minimal wie möglich sind. Die günstigen Entwicklungen werden ebenfalls von den SLS-Ergebnissen gestützt, jedoch lassen diese im Gegensatz zu den LDL-Ergebnissen keine Rückschlüsse auf den Interventionseffekt zu.

### 4.3.3 Diskussion

Die Frage, ob die LLT bei leseschwachen Zweitklässlern mit VP eine Förderung der Leseflüssigkeit bewirken können, ist übergreifend positiv zu beantworten. Die Effekte waren allerdings nur schwach bis mittelstark und hoch individuell. Außerdem lassen sich aufgrund der kleinen Stichprobe keine allgemeingültigen Aussagen treffen.

Bzgl. der differenziellen Wirksamkeit kann die Hypothese aufgestellt werden, dass sich Defizite im Lernverhalten, wie sie bei Schülerinnen und Schülern mit Symptomen im Kontext von ADHS häufig vorliegen, womöglich negativ auf den Interventionserfolg auswirken. Dies würde auch erklären, warum die Komorbidität mit Lesekompetenzdefiziten vor allem bei dieser Gruppe vergleichsweise hoch ausfällt (vgl. Kapitel 2.4). Konträr zu dieser Vermutung ist, dass tutorielle Konzepte zur Förderung von Kindern mit Lernproblemen meist günstig evaluiert werden (bspw. Bowman-Perrott et al., 2013). Es könnte sein, dass zusätzlich eingesetzte lerntheoretisch fundierte Maßnahmen den Fördererfolg für diese Zielgruppe unterstützen. Der positive Effekt solcher Verfahren wird in Metastudien meist explizit herausgestellt (vgl. Kapitel 5.1), leider jedoch nicht differenziert für verschiedene Zielgruppen.

Neben Verhaltensmerkmalen könnte außerdem die vor der Förderung vorhandene Lesekompetenz einen Prädiktor für den Profit darstellen, was auch bei Lauer-Schmaltz et al. (2014) konstatiert wird. Wenn sich Kinder noch nicht in der lexikalischen Phase befinden, führt eine Leseflüssigkeitsförderung ggf. zu Überforderung. Hier sollten vorab noch grundlegendere Fähigkeiten wie die phonologische Bewusstheit trainiert oder der Sichtwortschatz aufgebaut werden.

Erkenntnisreich hinsichtlich der Umsetzbarkeit ist, dass aus motivationalen Gründen bei der Förderung der drei Jungen nur zwei Lesetextwiederholungen durchgeführt werden konnten.

Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen lassen sich folgende Implikationen ableiten: Zukünftige Studien sollten größer angelegt werden und die differenzielle Wirksamkeit bei Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen überprüfen. Außerdem gilt es zusätzliche Möglichkeiten zur Förderung des Lern- und Arbeitsverhaltens im Rahmen TL zu evaluieren.

#### 4.4 Fragestellung 4: Wirkung auf die soziale Integration (3. Fachbeitrag)

Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2019a). Wirkungen einer tutoriellen Leseflüssigkeitsförderung auf die soziale Integration von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen sowie auf die Lesegeschwindigkeit von Tutoren und Tutanden. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 44-57.

Neben der Leseflüssigkeitsförderung erscheinen die LLT auch vielversprechend zur Förderung der sozialen Integration.

Theoretisch begründen lässt sich diese Vermutung in Rückbezug auf die intergroup contact theory (vgl. Kapitel 2.3.1). So wird über die pädagogische Aufmachung (vgl. Kapitel 4.1) die positive Interdependenz der Tandems und ein sozialer Umgang miteinander gefördert, was hoffentlich zu einem qualitativ hochwertigen Sozialkontakt führt. Natürlich wird auch die gemeinsame Arbeit durch eine Autorität (die Klassenlehrkraft) legitimiert und es finden regelmäßige Kontakte zwischen den Kindern im Unterricht statt. Die Kriterien der Ziel- und Statusgleichheit sind kritischer einzuschätzen, da bei den LLT eine klare Rollentrennung vorherrscht. Allerdings werden durch die Vermittlung der positiven Abhängigkeit von Tutoren und Tutanden ähnliche Ziele suggeriert. Weiterhin ist die Zusammenarbeit natürlich nicht freiwillig, auch finden kaum intime Einblicke in die Persönlichkeit der Partnerin bzw. des Partners statt.

Empirisch leitet sich eine wünschenswerte Wirkung auf die soziale Integration aus den positiven Effekten TL auf soziale Kompetenzen (vgl. Kapitel 2.3.1: social skills deficit model) und Dimensionen der sozialen Integration selbst (vgl. Kapitel 3.2) ab, auch wenn der Forschungsstand hinsichtlich der Förderung von Kindern mit VP sehr schwach ist (vgl. Kapitel 3.2 sowie 3.3).

Da die fokussierte Zielgruppe in Schulklassen grundsätzlich schlecht sozial integriert scheint (vgl. Kapitel 2.4) und eine Überprüfung dieser Fragestellung national wie international ein Desiderat darstellt, wurde in der nun vorgestellten Studie erörtert, ob Kinder mit VP von den LLT hinsichtlich ihrer sozialen Integration profitieren.

#### 4.4.1 Methode

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden die LLT in drei zweiten Grundschulklassen implementiert. An der Untersuchung nahmen 67 Kinder teil, die im Schnitt 7.3 Jahre alt waren ( $SD = 0.46$ ). 55.2 % der Kinder waren Mädchen, 45 % waren durchschnittlich bis überdurchschnittlich gute Leserinnen und Leser.

Die LLT wurden für ca. sechs Wochen drei Mal pro Woche für jeweils 15 bis 20 Minuten nach den Vorgaben von Rosebrock et al. (2011) durchgeführt. Unmittelbar vor und nach dem Förderzeitraum wurde die emotional-soziale Schulsituation anhand der Skalen KK und SI des FEES 1-2 (Rauer & Schuck, 2004) erhoben. Die fremdbewertete soziale Integration wurde via Soziometrie (Sitznachbarin- bzw. Sitznachbarfrage) ermittelt. Auf dieser Basis wurde der klassenspezifische IST eines jeden Kindes berechnet. In einer Nebenfragestellung wurde außerdem beleuchtet, ob Tutoren und Tutanden unterschiedlich stark von den LLT profitieren, weshalb ebenfalls das SLS 2-9 (Wimmer & Mayringer, 2014) im Prä- und Posttest zum Einsatz kam.

Die Identifizierung von Kindern mit VP erfolgte über die ITRF (Volpe et al., 2018). Für die Evaluation der ersten Fragestellung wurden die Kinder anhand des GP in zwei Gruppen eingeteilt: Kinder mit VP (37.3 %) und Kinder ohne VP. Zur Beantwortung der Nebenfragestellung wurden die Kinder ebenfalls in zwei Gruppen aufgeteilt: Tutoren (ca. 50 %) und Tutanden.

Berechnet wurden Varianzanalysen mit dem Innersubjektfaktor Zeit (Prä- vs. Posttest) und den beiden Zwischensubjektfaktoren VP (VP vs. keine VP) und Rolle (Tutoren vs. Tutanden). Da keine Kontrollgruppe zum Vergleich betrachtet wird, handelt es sich hierbei um ein vorexperimentelles Design (Rost, 2013).

#### 4.4.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse bestätigen zunächst, dass Kinder mit VP sowohl hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Schulsituation als auch im IST deutlich geringere Werte aufweisen als Kinder ohne VP (mittlere bis starke Effekte). Außerdem ist die Leseleistung der Tutanden erwartungskonform deutlich schlechter als die der Tutoren.

Eine positive Entwicklung in den Variablen KK, SI und IST zeigt sich weder für Kinder mit VP noch für Kinder ohne VP. Tutoren und Tutanden hingegen konnten sich im Hinblick auf ihre Lesegeschwindigkeit stark aneinander annähern.



Nicht berichtet wird in der Publikation, dass sich für die Kinder mit VP auch keine Veränderungen in den erhaltenen Wahlen ( $t(24) = -0.17, p = .87$ ) und Ablehnungen ( $t(24) = -0.16, p = .88$ ) (Soziometrie) sowie in den Skalen LV ( $t(24) = 0.69, p = .50$ ) und SV ( $t(24) = 1.52, p = .14$ ) der ITRF ergaben.

#### 4.4.3 Diskussion

Die Hypothese, dass sich die Durchführung der LLT positiv auf die soziale Integration von Kinder mit VP auswirkt, wird abgelehnt, da weder in den FEES-Skalen noch in den Ergebnissen der Soziometrie eine zeitliche Veränderung stattfand.

Eine Erklärung könnte der hohe Anteil an Kindern mit VP sein. Auch Dion et al. (2005) mutmaßen bzgl. ihrer PALS-Studie, dass Verhaltensprobleme den normalerweise positiven Effekt peer-gestützter Lernverfahren auf die soziale Beziehungsentwicklung minderten. Die Umsetzung der LLT wurde durch eine mangelnde Aufgabenfokussierung und störende Verhaltensweisen der Kinder mit VP erschwert, wie die Klassenleitungen berichteten. Die persistenten Werte in den ITRF-Skalen verdeutlichen, dass wahrscheinlich keine Verhaltensverbesserung stattfand, auch wenn es sich hier um keine explizite Beurteilung von Verhaltensweisen während der Förderung handelt.

Einen weiteren Ansatzpunkt bietet die Kontakttheorie (Allport, 1954). Wie erwähnt, wurde das Kriterium der Statusgleichheit aufgrund der festen Rolleneinteilung nicht erfüllt. Ebenfalls waren nicht alle Kinder miteinander in Kontakt, auch wenn innerhalb der sechs Wochen die Tandemkonstellationen (wenn möglich) gewechselt wurden.

Um einen positiven Effekt auf die soziale Integration von Kindern mit VP in zukünftigen Untersuchungen zu evozieren, sollten zusätzliche Maßnahmen zur Verhaltensförderung eingesetzt und multiple Kontakte sowie reziproke Arbeitsweisen unterstützt werden. Außerdem müssten stärkere Forschungsdesigns mit größeren Stichproben zum Einsatz kommen. Auch die Wirkung der LLT auf die Lesekompetenz von Tutoren und Tutanden gilt es in dieser Altersgruppe näher zu überprüfen. Aufgrund der untergeordneten Bedeutsamkeit der Fragestellung wird an dieser Stelle hierauf nicht näher eingegangen.

#### 4.5 Fazit zu Kapitel 4

Im vierten Kapitel wurde der Frage nachgegangen, ob sich eine im deutschen Sprachraum etablierte tutorielle Methode eignet, um die Lesekompetenz sowie die soziale Integration von Kindern mit VP zu fördern. Die LLT (Rosebrock et al., 2011) wurden aufgrund der hohen Standardisierung, der bisherigen Forschungsbefunde und der pädagogischen Aufmachung als erfolgversprechend eingestuft.

Die Ergebnisse der Einzelfalluntersuchung deuten an, dass die LLT zur Förderung der Leseflüssigkeit bei dieser Zielgruppe förderlich sein können, auch wenn die Effekte nur klein bis mittelgroß waren und aufgrund der geringen Stichprobe keine Pauschalaussagen möglich sind. Motivationale Probleme und Schwierigkeiten im lernbezogenen Verhalten wurden als limitierende Faktoren diskutiert.

In der Gruppenuntersuchung wurde hinsichtlich der sozialen Integration kein positiver Einfluss der LLT festgestellt. Hier könnten VP sowie spezifische Elemente der Methodenkonzeption hinderlich gewesen sein.

Zusammenfassend ist zu vermuten, dass eine zusätzliche Verhaltensunterstützung die Effekte tutorieller Methoden für Kinder mit VP steigern könnte. Bzgl. der Förderung der sozialen Integration stellen außerdem multiple Kontakte und reziproke Arbeitsweisen vielversprechende Ansatzpunkte dar.

## 5. Evaluation des KlasseKinderSpiels im Kontext tutorieller Leseverfahren

Die Ergebnisse beider Originalarbeiten aus Kapitel 4 verdeutlichen, dass Kinder mit VP bei der Durchführung tutorieller Methoden ggf. zusätzliche Unterstützung benötigen. Dies bestätigte sich ebenfalls in Reflexionsgesprächen mit den Klassenleitungen und Studierenden, die bei der Umsetzung und Evaluation eingebunden waren.

Im Literaturreview (Spilles et al., 2018) wurden bereits Überlegungen hierzu angestellt und Gruppenkontingenzverfahren als Möglichkeit zur Verhaltensförderung im Kontext TL diskutiert. Kapitel 5 greift dieses Thema zunächst grundlegend auf. Anschließend wird das KlasseKinderSpiel (Hillenbrand & Pütz, 2008) als spezifische Variante vorgestellt. Darauffolgend werden zwei Originalarbeiten zusammengefasst, die das KlasseKinderSpiel im Rahmen tutorieller Lesefördermethoden evaluieren.

### 5.1 Gruppenkontingenzverfahren bei peer-gestützten Lernformen

Der Einsatz von Verstärkersystemen, also Maßnahmen zur Förderung erwünschter bzw. Unterbindung unerwünschter Verhaltensweisen, wird in der Forschungsliteratur zu peer-gestützten Lernverfahren prominent diskutiert. Insbesondere im nordamerikanischen Raum erfreuen sich diese Vorgehensweisen nahezu exzesshafter Beliebtheit (Topping, 2005). Untersuchungsergebnisse bestätigen, dass Studien, bei denen zusätzliche Verstärker verwendet wurden, signifikant größere Effekte im Hinblick auf den Lernzuwachs (Slavin, 1990; Rohrbeck et al., 2003), die Förderung sozialer Kompetenzen (Ginsburg-Block et al., 2006) und die Unterstützung eines positiven Selbstkonzepts (ebd.) erzielen. Andere Übersichtsarbeiten (Bowman-Perrott et al., 2014) kommen hingegen zu ambivalenten Ergebnissen: „The effect size for studies of disruptive/off-task behaviors using rewards [...] was higher than that in those not using rewards [...]. The opposite was true for studies addressing social skills/social interactions” (S. 275). Aus pädagogischer Perspektive ist die Implementation durchaus diskutabel, wenn das Ziel z. B. die Förderung intrinsischer Prosozialität ist. Bei Schülerinnen und Schülern mit VP liegen jedoch Defizite in der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung vor. Da TL allerdings ein gewisses Maß an ebendiesen Fähigkeiten erfordern, könnten solche Methoden eine zusätzliche Unterstützung bieten.

Speziell interdependente Gruppenkontingenzverfahren (IG) gelten als Erfolgsprädiktoren peer-gestützter Lernförderungen (Slavin, 1990; Rohrbeck et al., 2003, Ginsburg-Block et al., 2006). IG sind lerntheoretisch fundierte Methoden, bei denen der Erfolg eines Individuums vom Verhalten der zugehörigen Gruppe abhängig ist (Hillenbrand & Pütz, 2008). Schon in den frühen Achtzigerjahren wurde dieses Prinzip verfolgt und findet sich auch heute noch bei sehr populären Konzepten wie den PALS (Büttner et al., 2012). Das Vorgehen funktioniert meist wie folgt: Die Tandems oder Gruppen werden zur Verbesserung der Anstrengungsbereitschaft und korrekten Umsetzung der Methoden in mehrwöchig bis täglich wechselnden Intervallen jeweils einem von zwei Klassenteams zugewiesen. Sie erhalten für richtig gelöste Aufgaben, kooperatives Verhalten und bei angemessener Methodenumsetzung Punkte, die am Ende der Woche auf Gruppenebene ausgewertet werden. Anschließend wird ein Gewinnerteam ermittelt, dem die andere Gruppe applaudiert. Durch die positive Abhängigkeit und die zusätzlich zum Einsatz kommenden sozialen Verstärker werden Anreize für erwünschte Verhaltensweisen gegeben.

Ginsburg-Block et al. (2006) berichten signifikant unterschiedliche Wirkungen, je nachdem, ob in den Untersuchungen IG verwendet wurden oder nicht. Hinsichtlich sozialer Kompetenzen resultiert ein mittlerer Effekt (Hedge's  $g_u$ ) von 0.35 (mit IG) (schwacher Effekt) anstelle von 0.16 (ohne IG) (kein Effekt), hinsichtlich der Selbstkonzeptförderung ein Effekt von 0.27 (mit IG) (schwacher Effekt) anstelle von -0.03 (ohne IG) (kein Effekt). Rohrbeck et al. (2003) publizieren signifikant unterschiedliche Effekte ( $g_u$ ) auf fachliche Indikatoren von 0.34 (mit IG) (schwacher Effekt) und 0.26 (ohne IG) (schwacher Effekt).

Auch Kinder und Jugendliche mit VP profitieren prinzipiell von IG (vgl. Kapitel 5.3). Allerdings ist eine Adaption der Vorgehensweisen, die in der Literatur zum peer-gestützten Lernen beschrieben werden, meist sehr aufwändig. Hier werden u. a. regelmäßige Leistungstests durchgeführt, um die Teams zu evaluieren (vgl. bspw. Ginsburg-Block & Fantuzzo, 1998). Die Ökonomie von Fördermethoden ist jedoch ein wesentliches Akzeptanzkriterium für Lehrkräfte und Schulkinder (Tingstrom, 1994). Im nächsten Kapitel wird das KlasseKinderSpiel (Hillenbrand & Pütz, 2008) als eine effektive und ökonomische Alternative vorgestellt, die konkret auf die Verhaltensförderung (von Schülerinnen und Schülern mit VP) abzielt und dabei sehr erfolgreich ist.

## 5.2 Das KlasseKinderSpiel

Das Good Behavior Game (GBG) wurde in den Sechzigerjahren im US-amerikanischen Raum entwickelt und ist seitdem in Schulen sehr beliebt, da es sich um eine ökonomische und effektive Variante der interdependenten Gruppenverstärkung handelt. Seit der ersten Evaluationsstudie von Barrish, Saunders und Wolf (1969) folgten zahlreiche weitere Publikationen, sodass heute mehrere Metaanalysen die positive Wirkung auf das Arbeits- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern (gerade auch mit VP) bestätigen (s. u.). Für den deutschsprachigen Raum wurde das GBG von Hillenbrand und Pütz (2008) unter dem Namen KlasseKinderSpiel (KKS) adaptiert.

Beim GBG bzw. KKS werden (mit einigen Variationen) 1) Kinder jeweils einem von mehreren Klassenteams zugeordnet, 2) Regelverstöße für unangemessene Verhaltensweisen auf Teamebene aufsummiert und 3) Kinder des Teams mit den wenigsten Regelverstößen belohnt (Bowman-Perrott, Burke, Zaini, Zhang & Vannest, 2016).

Wie die Einführung und Umsetzung im Detail erfolgen kann, wird von Hagen, Hennemann und Hövel (2012) in sechs Schritten beschrieben. Zunächst muss 1) entschieden werden, in welchen Phasen des Schulalltags gespielt werden soll. Anfangs sollten solche gewählt werden, in denen es den Schülerinnen und Schülern leichtfällt, adäquates Regelverhalten zu zeigen. Die Autoren empfehlen eine Spielzeit von zunächst maximal 15 Minuten. Im nächsten Schritt bietet es sich an, 2) die Ausgangslage bspw. anhand der gezeigten Unterrichtsstörungen in der anvisierten Spielphase zu erheben, um später den Erfolg überprüfen zu können. Lehrkräfte müssen außerdem 3) Belohnungen auswählen, die für die Lerngruppe attraktiv sind. Es können materielle oder soziale Verstärker verwendet werden, wobei langfristig letztere empfohlen werden. Bei der 4) Einführung gilt es die Regeln mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu erarbeiten. Erwünschte Verhaltensweisen sollten konkret thematisiert werden. Außerdem müssen die Spielzeiten und die Teameinteilung innerhalb der Klasse besprochen werden. Vor dem Hintergrund der aufgestellten Regeln werden 5) inadäquate Verhaltensweisen oder „Fouls“ möglichst genau definiert, sodass Regelverstöße eindeutig und fair geahndet werden können. Wie die Gewinnerteams ermittelt werden, ist variabel und sollte vorab ebenfalls abgesprochen werden. Bspw. gewinnt das Team mit der niedrigsten Foulanzahl. Es können aber auch alle Teams siegen, die

unter einer gewissen Foulgrenze bleiben. Alternativ bietet sich auch die „Goalvariante“ an, bei der erwünschtes Verhalten gezählt wird. Die 6) Umsetzung erfolgt i. d. R. im regulären Unterricht. Die Lehrkraft zeigt Fouls oder Goals konsequent an. Diese werden immer nur auf Teamebene und niemals individuell vergeben. Die Spielzeit sollte transparent gemacht werden (z. B. mit einer Eieruhr), genauso wie der aktuelle Foul- bzw. Goalstand. Am Ende der Spielphase wird das Gewinnerteam (bzw. werden die Gewinnerteams) gelobt und belohnt. Nach einigen Wochen kann Schritt 2) für die Evaluation des Interventionserfolgs wiederholt werden. Langfristig sollte außerdem darauf geachtet werden, dass die KKS-Teams regelmäßig gewechselt werden, der spielerische Charakter erhalten bleibt und das Spiel auch in neuen Situationen oder sogar verdeckt gespielt wird.

### 5.3 Bisherige Evaluationsstudien

Aufgrund der Popularität des GBG liegen international mittlerweile einige Übersichtsartikel vor, die häufig Originalarbeiten im Einzelfalldesign einschließen (Tankersley, 1995; Tingstrom, Sterling-Turner & Wilczynski, 2006; Flower, McKenna, Bunuan, Muething & Vega, 2014; Bowman-Perrott et al., 2016). Zwei werden im Folgenden exemplarisch vorgestellt.

Flower et al. (2014) fanden 22 Publikationen zum GBG. 20 Studien wurden im Grundschulbereich umgesetzt, zwei im Sekundarstufenbereich. In 19 Untersuchungen führten Lehrkräfte das Spiel selbst durch. Die Evaluation der 16 Einzelfallstudien in einem hierarchischen linearen Regressionsmodell verweist auf einen moderaten bis starken und unmittelbaren Treatment-Effekt (-20.38 %) auf herausfordernde Verhaltensweisen (bspw. störendes oder aggressives Verhalten). Der Trendeffekt (0.03 %) ist nicht signifikant. Aus den Gruppenstudien resultiert ein moderater Effekt von  $d = 0.50$ . Interventionen, bei denen materielle Verstärker verwendet wurden, waren besonders erfolgreich. Unterschiedliche Effektstärken für verschiedene Settings ergeben sich nicht. Außerdem wird eine lange Implementationszeit (Median: 26 Interventionstage) nicht als wirksamkeitsbegünstigend beurteilt. Zwei Originalarbeiten zum Einfluss des GBG auf Peer-Beziehungen konstatieren moderate Effekte auf die Steigerung der Akzeptanz (Witvliet, van Lier, Cuijpers & Koot, 2009) bzw. auf die Verminderung der Ablehnungen (Leflot, van Lier, Onghena & Colpin, 2013).

Unter Berücksichtigung von 21 Einzelfallstudien zum GBG mit insgesamt 1580 Schülerinnen und Schülern (Vorschule bis zwölfte Klasse) berechneten Bowman-Perrott et al. (2016) einen substantiellen Effekt ( $TauU = 0.82$ ) auf verhaltensbezogene Variablen. Off-task Verhalten konnte in den Untersuchungen deutlich reduziert werden ( $TauU = 0.81$ ). Schülerinnen und Schüler mit Verhaltens- und emotionalen Problemen profitierten dabei besonders stark ( $TauU = 0.98$ ). Andere Indikatoren (Altersstufe, GBG-Format, Verstärkerfrequenz) klären die Varianz der Ergebnisse nicht auf.

Aufgrund der positiven Resultate insbesondere bei Kindern mit VP wird das GBG auch zur universellen Förderung bei klinischen Störungen wie ADHS (Fabiano & Pyle, 2019) oder SSV (Waschbusch, Breaux & Babinski, 2019) empfohlen.

Eine Untersuchung zum KKS wird bei Hillenbrand und Pütz (2008) skizziert. Die zwölfmonatige Umsetzung erfolgte in zwölf Grundschulen mit 282 Schülerinnen und Schülern im Alter von fünf bis sieben Jahren. 232 Kinder dienten als Kontrollgruppe. Im Vergleich steigerte sich das Lern- und Arbeitsverhalten in der Experimentalgruppe signifikant. Ebenso führte das KKS zu überzufälligen Verbesserungen den Bereichen Kooperation, Regelverhalten und Aufmerksamkeit. Der Negativtrend bzgl. der sozialen Ablehnung von Risikokindern, der in der Kontrollgruppe beobachtet wurde, konnte laut Hillenbrand und Pütz (2008) in der KKS-Gruppe aufgefangen werden. Weitere nationale Studien, die ebenfalls günstige Wirkungen berichten, liegen nur vereinzelt vor (bspw. Huber, 1979) und befinden sich teilweise noch im Publikationsprozess (bspw. Leidig et al., eingereicht).

Auch wenn aufgrund der Evaluationsergebnisse angenommen wird, dass das GBG bzw. KKS auch eine sinnvolle Ergänzung für Kinder mit VP während TL sein könnte, liegen hierzu bislang keine Untersuchungen vor. U. a. deswegen wurden zwei Studien zum KKS im tutoriellen Setting durchgeführt, die nun vorgestellt werden.

#### 5.4 Fragestellung 5: Evaluation des KlasseKinderSpiels im Kontext der Lautlesetandems (4. Fachbeitrag)

Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2019b). Playing the Good Behavior Game During a Peer-Tutoring Intervention: Effects on Behavior and Reading Fluency of Tutors and Tutees With Behavioral Problems. *Insights into Learning Disabilities*, 16, 59-77.

Bisherige Studienergebnisse lassen vermuten, dass das GBG bzw. KKS wünschenswerte Verhaltensweisen von Kindern mit VP im Rahmen TL unterstützen könnte. Besonders reizvoll ist, dass in einem solchen Setting explizit prosoziales Verhalten in der Tandemarbeit verstärkt werden kann. Zusätzlich handelt es sich um eine sehr ökonomische Fördermethode, die in dieser Hinsicht einigen in der Forschungsliteratur beschriebenen IG überlegen ist.

In der aktuellen Studie wird überprüft, ob das KKS zu einem verbesserten Verhalten von Kindern mit VP während der LLT führt. Es wird weiterhin vermutet, dass sich ein günstiger Effekt auf die Leseflüssigkeitsentwicklung ergibt. Diese Annahmen fußen auf den Studienergebnissen zu IG im Rahmen peer-gestützter Maßnahmen (vgl. Kapitel 5.1) sowie zum GBG bzw. KKS selbst (vgl. Kapitel 5.2).

##### 5.4.1 Methode

Die Wirkung des KKS wurde anhand einer kontrollierten Einzelfallstudie mit AB-Plan im Multiple-Baseline-Design (Jain & Spieß, 2012) evaluiert. An der Untersuchung nahmen zwei dritte Klassen, eine zweite Klasse und eine Lerngruppe mit Kindern aus zweiten und dritten Klassen teil.

In jeder Gruppe wurden die LLT zunächst grundlegend ein- und für insgesamt zehn Wochen durchgeführt (wöchentlich drei Sitzungen à 20 Minuten). In der Einführungswoche wurden mit den Kindern drei Verhaltensregeln erarbeitet, die für die Umsetzung der LLT als besonders wichtig erachtet werden: 1) Wir sprechen freundlich miteinander und hören einander gut zu. 2) Wir arbeiten selbstständig und konzentriert. 3) Wir arbeiten ruhig an unserem Platz.



Die tutorielle Förderung verlief zunächst ohne KKS (A-Phase). Per Zufall wurde für jede Gruppe bestimmt, ab wann das KKS zusätzlich zur Verstärkung der Regeleinhaltung während der LLT gespielt wird (B-Phase). Während der Spielphase wurden die Tandems einem von zwei Teams, die alle zwei bis drei Wochen neu zusammengesetzt wurden, zugewiesen. Die Lehrkräfte verteilten bei Verstößen gegen die drei Verhaltensregeln Strafpunkte auf Teamebene. Am Ende jeder Spielphase wurden alle Teams belohnt, die unter einer Grenze von fünf Fouls blieben. Die Verstärker wurden von den Klassenleitungen selbst ausgewählt.

An den Evaluationsprozeduren nahmen aus jeder Gruppe der Tutor und der Tutand mit den jeweils gravierendsten VP teil. Zur Identifizierung der Kinder wurde die ITRF (Volpe et al., 2018) vorab von den Klassenleitungen ausgefüllt.

Um zu überprüfen, ob die vier Tutanden und vier Tutoren die Regeln in der B-Phase insgesamt besser einhalten als in der A-Phase, füllten die Lehrkräfte nach jeder Sitzung eine direkte Verhaltensbeurteilung mit drei sechsstufigen Single-Item-Skalen (vgl. Huber & Rietz, 2015) aus. Jede Skala bezog sich auf eine Regel und wurde anhand gängiger Verhaltensweisen, die in der Forschungsliteratur zur direkten Verhaltensbeurteilung (ebd.) postuliert werden (störendes, lernbezogenes und respektvolles Verhalten), operationalisiert. Diese Verhaltensweisen wurden mit den Kindern in der Einführungswoche besprochen und während der KKS-Phase verstärkt.

Um zu überprüfen, ob die Leseflüssigkeitsentwicklung durch das KKS begünstigt wird, führten Studierende die Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (Walter, 2010) nach jeder Sitzung mit den acht Kindern durch.

Zur Auswertung wurden datenspezifisch verschiedene Effektmaße und Signifikanztests berechnet. Erläuterungen hierzu finden sich bei Spilles und Hagen (2019).

#### *5.4.2 Ergebnisse*

Die Ergebnisse der direkten Verhaltensbeurteilungen werden aufgrund der Quantität der erhobenen Daten für Tutoren und Tutanden nur übergreifend berichtet. Zusammengefasst ergibt sich für beide Gruppen eine schwache Zunahme des lernbezogenen Verhaltens und eine mittelstarke Abnahme des störenden Verhaltens. Eine leichte Verbesserung des respektvollen Verhaltens deuten lediglich die deskriptiven Werte an.

Die medianbasierten Randomisierungstests bzgl. aller drei Verhaltensdimensionen liefern keine signifikanten Ergebnisse. Die effektstärkenspezifischen Signifikanztests verweisen hingegen auf eine signifikante Zunahme des lernbezogenen und Abnahme des störenden Verhaltens.

In den Resultaten der curriculumbasierten Leseflüssigkeitsmessungen zeigt sich eine schwache bis mittelstarke Verbesserung der Lesekompetenzentwicklung der Tutanden während der KKS-Phase. Auch das übergreifende Ergebnis im mittelwertbasierten Randomisierungstest ist für diese Gruppe signifikant ( $p = .049$ ). Eine überzufällige Verbesserung der Tutoren während der KKS-Phase wird nicht bestätigt.

### 5.4.3 Diskussion

Die Frage, ob der Einsatz des KKS zu einer Verhaltensverbesserung von Tutoren und Tutanden mit VP während der LLT führt, ist mit einigen Einschränkungen für die hiesige Stichprobe positiv zu beantworten. Bzgl. des störenden Verhaltens wurde ein mittelstarker Rückgang beobachtet. Das lernbezogene Verhalten verbesserte sich schwach. Da die Randomisierungstests diesbezüglich keine signifikanten Werte liefern, die effektstärkenspezifischen Signifikanztests hingegen schon, ist eine absolute Aussage nicht möglich. Das respektvolle Verhalten verbesserte sich nicht.

Die positive Wirkung TL auf verhaltensbezogene Dimensionen (vgl. Kapitel 3.2) liefert eine Erklärung für die eher verhaltenen Befunde (insbesondere bzgl. des respektvollen Verhaltens). Eine Baseline ohne LLT hätte Aufschluss darüber geben können, ob die LLT selbst schon das Verhalten der Kinder verbesserten. Allerdings ist ein vergleichbares Setting zu einer tutoriellen Förderung nur schwer vorstellbar.

Eine methodische Erklärung ergibt sich ggf. aus der eingeschränkten Messgenauigkeit der drei Skalen. Störendes und lernbezogenes Verhalten wird generell von Lehrkräften valider eingeschätzt als respektvolles Verhalten (Huber & Rietz, 2015). Auch hätten Multi-Item-Skalen mehr Varianz in den Datenverläufen zugelassen.

Anzumerken ist zusätzlich, dass sowohl Lehrkräfte als auch Studierende unabhängig voneinander in den Nachbesprechungen angaben, die Lernatmosphäre sei während der KKS-Spielzeit deutlich angenehmer gewesen.

Hinsichtlich der Leseflüssigkeitsentwicklung wurden nur schwache bis mittelstarke Effekte gefunden. Hier ist erneut der Fördereffekt der LLT (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3), die schon in der Baseline zum Einsatz kamen, hervorzuheben.

Bei individueller Betrachtung der Schülerinnen und Schüler lässt sich mutmaßen, dass Kinder mit Problemen in der Skala LV insgesamt stärker vom Einsatz des KKS profitieren. Dies wäre wünschenswert, da in Kapitel 4.3 die Förderung dieser Zielgruppe als Herausforderung diskutiert wurde.

Dass sich bei den Tutanden ein signifikanter und deutlicherer Effekt als bei den Tutoren zeigt, ist ebenfalls bemerkenswert. Evtl. begünstigt das KKS einen konstruktiveren Umgang mit Feedback. Feedback ist eines der wichtigsten Elemente von TL (Bowman-Perrott et al., 2013). Bei Kindern mit VP könnte hochfrequentes Feedback jedoch affektierte Reaktionen auslösen. Vielleicht unterstützt das KKS in solchen Fällen die Selbstregulation, was sich aus bisherigen Studien zum GBG (vgl. Kapitel 5.3) ableiten ließe.

Zukünftige Untersuchungen sollten diesen Vermutungen in größer angelegten Projekten nachgehen und methodische Einschränkungen der Studie berücksichtigen.

## 5.5 Fragestellung 6: Evaluation des KlasseKinderSpiels im Kontext des reziproken Lehrens (5. Fachbeitrag)

Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (angenommen). Evaluation des KlasseKinderSpiels im Kontext einer tutoriellen Leseförderung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.

Die letzte empirische Studie der Dissertation verfolgt gleich mehrere Ziele. Zuvor wurde das KKS im Rahmen der LLT evaluiert und als vermutlich sinnvolle Ergänzung zur Verhaltens- und Lesekompetenzförderung erachtet (vgl. Kapitel 5.4). Dies soll nun erneut mit einer anderen tutoriellen Methode und einer größeren Stichprobe überprüft werden. Weiterhin wurden in Kapitel 4.4 einige Überlegungen angestellt, warum die Durchführung der LLT zu keiner Verbesserung der sozialen Integration von Kindern mit VP führte. Einerseits könnte problematisches Verhalten während der Förderung ein Grund gewesen sein. Hier bietet der Einsatz des KKS evtl. einen Vorteil. Vor dem Hintergrund der Kontakttheorie (vgl. Kapitel 2.3.1) wurden fehlende Statusgleichheit

sowie unzureichend viele Kontaktinitialisierungen zwischen verschiedenen Kindern als limitierende Faktoren diskutiert. Die Förderung reziproker Arbeitsweisen und multipler Kontakte sind hier naheliegende Ansatzpunkte.

Aus diesen Gründen wurde eine Kombination aus reziprokem Lehren (vgl. Kapitel 2.2.1) und KKS mit regelmäßig wechselnden Tandem- und KKS-Team-Konstellationen evaluiert.

### *5.5.1 Methode*

Die Studie erfolgte in Form eines quasiexperimentellen zwei-Gruppen-Designs mit Prä-, Post- und Follow-Up-Erhebung und randomisierter Zuweisung auf Klassenebene. Es beteiligten sich acht vierte und zwei jahrgangsgemischte Klassen (dritte und vierte Jahrgangsstufe) und somit insgesamt 224 Kinder aus sieben Grundschulen. Fünf Klassen erhielten eine kombinierte Förderung aus reziprokem Lehren und KKS. In den anderen fünf Klassen wurde lediglich das reziproke Lehren ohne KKS durchgeführt.

Die tutorielle Förderung wurde flächendeckend in einer Einführungswoche von jeweils zwei geschulten Trainerinnen bzw. Trainern in Kooperation mit den Klassenleitungen implementiert. Hier wurden genau wie in der vorangegangenen Studie (Spilles et al., 2019b) dieselben drei Verhaltensregeln erarbeitet. Die Durchführung erfolgte anschließend für sechs Wochen (wöchentlich drei Sitzungen à 30 Minuten). Die Inhalte von Kurzgeschichten wurden systematisch erschlossen, indem bzgl. jedes Textabschnitts die vier Lesestrategien (vgl. Kapitel 2.2.1) zum Einsatz kamen. Ein Kind führte durch die Schritte, das andere Kind wendete die Strategien an. Die Rollen wurden abschnittsweise gewechselt, die Tandemkonstellationen wöchentlich. Die erste Förderwoche verlief in allen Klassen gleich. Ab der zweiten Woche spielten fünf Klassen zusätzlich das KKS. Die Umsetzung war ähnlich wie in der Studie von Spilles et al. (2019b). Die KKS-Teams wurden wöchentlich neu zusammengestellt.

Zur Evaluation der Regeleinhaltung während der tutoriellen Förderung beurteilten Lehrkräfte sowie Trainerinnen bzw. Trainer jedes Kind ihrer Klasse hinsichtlich der ersten Interventionswoche (hier wurde in beiden Gruppen lediglich das reziproke Lehren umgesetzt) und hinsichtlich der letzten fünf Interventionswochen (hier wurde in einer Gruppe zusätzlich das KKS gespielt). Außerdem wurde die Entwicklung globaler Verhaltensweisen von den Klassenleitungen anhand der ITRF (Volpe et al.,

2018) und der Skala zum prosozialem Verhalten des SDQ (Goodman, 2001) in der Prä-, Post-, und Follow-Up-Befragung eingeschätzt. Ebenfalls zu allen Messzeitpunkten kam der Lesetest ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006), der FEES 3-4 (Rauer & Schuck, 2003) (Skala SI) und eine Soziometrie (hier sollten Kinder angeben, mit wem sie im Unterricht gerne zusammenarbeiten würden und mit wem nicht) zum Einsatz. Die Frage wurde ausgewählt, da sie sich stärker auf die Interaktion während der Förderung bezieht, als die Frage nach der Sitznachbarin bzw. dem Sitznachbarn.

Da sich alle vier Fragestellungen (Regeleinhaltung, Verhalten global, Lesekompetenz, soziale Integration) explizit auf Kinder mit VP beziehen, wurden nur solche mit in die Analysen einbezogen, die im Prä-Test einen Risikowert in der ITRF aufwiesen (69 Kinder). Diese Kinder waren im Schnitt ca. zehn Jahre alt ( $SD = 0.67$ ).

Gerechnet wurden Varianzanalysen mit dem Zwischensubjektfaktor Gruppe und dem Innersubjektfaktor Zeit. Außerdem wurden die Subgruppenentwicklungen (Kinder, die in nur einer ITRF-Skala oder in beiden Skalen Problemwerte aufweisen) deskriptiv aufbereitet und durch  $t$ -Tests für abhängige Stichproben ergänzt.

### 5.5.2 Ergebnisse

In den Varianzanalysen zur Regeleinhaltung zeigt sich übergreifend keine Verbesserung, die auf das KKS zurückgeführt werden kann. Es ergibt sich sogar ein leicht negativer Trend für die KKS-Gruppe, während Kinder der Gruppe ohne KKS zeitlich konstant eingeschätzt wurden. Eine nähere Betrachtung der deskriptiven Subgruppenresultate offenbart hingegen bei Kindern mit Problemwerten in beiden ITRF-Skalen eine vergleichsweise günstigere Entwicklung der KKS-Gruppe (Urteil Lehrkräfte:  $d_{korr} = 0.12$ , Urteil Trainerinnen bzw. Trainer:  $d_{korr} = 0.58$ ). Im Trainerinnen- bzw. Trainerurteil zeigt sich hier sogar eine signifikante Steigerung für diese Gruppe.

In den Screeningresultaten werden signifikant günstigere (mittelstarke) Effekte bzgl. der Skala SV (ITRF) und im prosozialem Verhalten (SDQ) für die Gruppe ohne KKS festgestellt. Kinder der KKS-Gruppe wurden im zeitlichen Verlauf konstant eingeschätzt. Bei Kindern der Gruppe ohne KKS deutet sich eine Abnahme des störenden/oppositionellen Verhaltens und eine Zunahme des prosozialem Verhaltens an. In der Skala LV gibt es keine Veränderungen.

Eine Steigerung der Lesekompetenzentwicklung ist für Kinder beider Gruppen deutlich beobachtbar. Signifikant unterschiedliche Verläufe ergeben sich nicht. In der Subgruppendarstellung fallen jedoch besonders starke Fördererfolge bei Kindern der Gruppe ohne KKS auf, die nur in der Skala LV Problemwerte aufwiesen.

Bzgl. der selbstwahrgenommenen sozialen Integration (FEES) zeigt sich ein leicht positiver aber nicht signifikanter Trend in beiden Gruppen. Die Wahlen (Soziometrie) steigen übergreifend signifikant und mittelstark an. Die Ablehnungen nehmen signifikant und stark ab. Unterschiedliche Gruppenentwicklungen bestätigen sich nicht. Die Mittelwerte sprechen jedoch für günstigere Verläufe der Gruppe ohne KKS. Bei Betrachtung der Subgruppen fallen die deutlich positiven Trends bei Kindern mit ausschließlich Problemen im lernförderlichen Verhalten der Gruppe ohne KKS auf.

### 5.5.3 Diskussion

Die Studienergebnisse stützen einen wünschenswerten Einfluss des KKS auf die abhängigen Variablen nicht.

In Bezug zur Regeleinhaltung überrascht dies, da bisherige Untersuchungen zum GBG bzw. KKS (vgl. Kapitel 5.3) positive Effekte auf bspw. störendes oder lernbezogenes Verhalten berichten. Die Ergebnisse der Einzelfalluntersuchung (Spilles et al., 2019b), in der das KKS im Kontext der LLT evaluiert wurde (vgl. Kapitel 5.4), weisen auf günstige Wirkungen auch im tutoriellen Setting hin.

Eine mögliche Erklärung liefert wiederum der Effekt TL auf das Verhalten (vgl. Kapitel 3.2). Außerdem könnte die Güte der hier verwendeten Erhebungsmethode (Verhaltensbeurteilung zu nur zwei Messzeitpunkten) im Vergleich zur direkten Verhaltensbeurteilung bei Spilles et al. (2019b) (hochfrequente Verhaltenseinschätzung), schwächer sein. Möglicherweise achteten die Klassenleitungen und Studierenden der KKS-Gruppe auch zunehmend stärker auf Regelverstöße und beurteilten deren Einhaltung somit in der Post-Befragung kritischer (Priming).

Hervorzuheben ist, dass sich rein deskriptiv für die Subgruppe mit multiplen VP ein Fördererfolg durch das KKS andeutet. Evtl. profitieren eher Kinder mit starken VP vom KKS. Für Kinder mit moderaten VP könnte der hohe Aufforderungscharakter von TL schon ausreichend sein.

Erklärungen zu den Einschätzungen der globalen Verhaltensweisen via ITRF und SDQ sind vergleichbar mit denen zur Regeleinhaltung. Im Hinblick auf die Förderung prosozialen Verhaltens stellt sich außerdem die Frage, ob lerntheoretisch fundierte Maßnahmen überhaupt eine sinnvolle Ergänzung sind, wenn hier TL bereits wünschenswerte Resultate erzielen. Bowman-Perrott et al. (2014) fanden in ihrer Metaanalyse günstige Effekte von Verstärkersystemen auf lernbezogenes und störendes, jedoch nicht auf prosoziales Verhalten (IG wurden allerdings nicht konkret fokussiert).

Dass keine Verbesserung der Lesekompetenzförderung durch das KKS festgestellt wurde, ist nicht ganz überraschend, da in beiden Gruppen das reziproke Lehren stattfand. Der Nachweis von Interventionseffekten ist im Grundschulalter zudem sehr schwierig, da sich ohnehin große entwicklungsbedingte Kompetenzzuwächse ergeben (Lauer-Schmaltz et al., 2014). Hier wäre der Einsatz curriculumbasierter Erhebungsmethoden eine Perspektive, um Entwicklungen sensibler abzubilden.

Erfreulich ist, dass für beide Gruppen bzgl. der Wahlen und Ablehnungen (Soziometrie) wünschenswerte und signifikante Trends im mittelstarken bis starken Bereich vorliegen. Es kann gemutmaßt werden, dass in diesem Zusammenhang die Konzeption der aktuellen Förderung im Vergleich zu den LLT günstiger ist. Leider können anhand des Studiendesigns keine Erfolgsprädiktoren wie reziproke Arbeitsweisen, multiple Kontakte oder die Leseförderkonzeption evaluiert werden. Der schwächere Trend der KKS-Gruppe lässt sich evtl. über den kompetitiven Charakter des Spiels erklären. Wahrgenommene Regelverstöße von Kindern mit VP könnten für die Förderung deren sozialer Akzeptanz hinderlich sein.

Bemerkenswert bei Betrachtung der Subgruppen sind die besonders positiven Entwicklungen der Kinder, die ausschließlich Probleme im lernförderlichen Verhalten zeigen und in der Gruppe ohne KKS gefördert wurden. Interessanterweise stammen vier dieser sieben Kinder aus einer Schulklasse. Es ist denkbar, dass neben individuellen Persönlichkeitseigenschaften ebenso klassenspezifische Unterschiede wie Lehrkraftverhalten oder Klassenkomposition hier einen entscheidenden Einfluss nehmen.

Zukünftig müssten zur differenzierten Wirksamkeitsüberprüfung Subgruppenanalysen in groß angelegten Studien, bei denen auch genestete Datenstrukturen berücksichtigt werden können, vorgenommen werden. Dabei gilt es Ausprägungen von Individualfaktoren und Unterschiede der Klassenkompositionen zu beleuchten. Auch

müssten variierende Elemente tutorieller Konzepte wie Tandemwechselfrequenz, reziproke Arbeitsweisen oder Förderkonzeption gegenübergestellt werden, um Gelingensfaktoren für die Förderung der sozialen Integration zu bestimmen. Zur genaueren Wirksamkeitsüberprüfung des KKS sollten das Lehrkraftverhalten beobachtet und evtl. andere Spielweisen in den Blick genommen werden.

## 5.6 Fazit zu Kapitel 5

Im fünften Kapitel wurde die Evaluation des KKS im Rahmen tutorieller Lesefördermethoden fokussiert. Begründet wurde dies durch die teils nüchternen Ergebnisse der Studien aus Kapitel 4 und die Annahme, dass eine zusätzliche Verhaltensunterstützung die Effekte für Kinder mit VP steigern könnte. Hierfür wurde das KKS als vielversprechend erachtet. Bzgl. der Förderung der sozialen Integration stellten außerdem multiple Kontakte und reziproke Arbeitsweisen neue Ansatzpunkte dar.

Während die Einzelfallstudienresultate (Spilles et al., 2019b) einen positiven Einfluss des KKS auf das Verhalten und teilweise auch auf die Leseflüssigkeitsentwicklung der Kinder tendenziell stützen, ergeben sich aus der Gruppenuntersuchung (Spilles et al., angenommen) keine Vorteile des Spiels.

Angenommen werden kann dennoch, dass das KKS für Kinder mit starken VP während TL eine Unterstützung sein kann. Dabei ist jedoch die Methodenkonzeption zu berücksichtigen. Studierende, die in beiden Untersuchungen involviert waren, betonten, dass die Durchführung des KKS während der LLT deutlich besser funktionierte. Im Rahmen des reziproken Lehrens wurde eine mögliche Überforderung der Kinder vermutet. Der Einsatz des KKS sollte daher nur im Rahmen einfacher oder gut bekannter tutorieller Methoden erfolgen.

Ungeachtet dessen stellt sich das reziproke Lehren, wie es in der letzten Untersuchung implementiert wurde, bzgl. der Förderung der sozialen Integration von Kindern mit VP günstiger dar als die LLT. Erklärungen leiten sich aus der Kontakttheorie ab. So wurde explizit auf Statusgleichheit und multiple Kontakte Wert gelegt. Beide Konzepte wurden jedoch nicht in einer Studie gegenübergestellt, sodass hier weitere Forschungsbemühungen erfolgen müssen.



## 6. Abschließende Diskussion

Im letzten Teil der Rahmenschrift werden einleitend die Ergebnisse der Kapitel 2 bis 5 zusammengefasst. Daran anknüpfend folgt eine Diskussion zu den Potentialen TL für Grundschul Kinder mit VP. Da sich aus den Befunden neben Erkenntnissen vor allem aber weitere Fragestellungen ableiten, werden auch Perspektiven für künftige Untersuchungen gegeben. Nach einer übergreifenden Methodenkritik schließt die Arbeit mit einem Fazit.

### 6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Dissertationsziel war die Erörterung von Potentialen TL für Grundschul Kinder mit VP in den Bereichen Lesen, Verhalten und soziale Integration. Innerhalb der Rahmenschrift wurde der gesamte Forschungsprozess (ausgehend von der Beschreibung der Ausgangslage, über die literaturgestützte Analyse von Fördermöglichkeiten und Forschungsdesideraten bis hin zur Überprüfung eigener, aufeinander aufbauender Fragestellungen) beschrieben.

Im zweiten Kapitel wurde zunächst die Zielgruppe definiert. Weiterhin erfolgten Gegenstandsbestimmungen der anvisierten Problem- bzw. Förderbereiche (Lesen, Verhalten, soziale Integration). In einer Querschnittsstudie konnten bisherige Untersuchungsergebnisse für die fokussierte Klientel repliziert werden. Grundschul Kinder mit VP, die über die ITRF (Volpe et al., 2018) identifiziert wurden, zeigten (neben Verhaltensproblemen) im Vergleich zu Kindern ohne VP schwächere Leseleistungen und waren innerhalb ihrer Schulklassen aus Eigen- und Fremdperspektive schlechter sozial integriert, was die Notwendigkeit evidenzbasierter Fördermöglichkeiten im Hinblick auf diese drei Bereiche unterstreicht.

Untersuchungen zu TL verweisen allgemein hin auf günstige Wirkungen hinsichtlich der oben genannten Zielebenen (Ginsburg-Block et al., 2006; Bowman-Perrott et al., 2013; Garrote et al., 2017). Daher wurde im dritten Kapitel den Potentialen dieser Methoden basierend auf vorliegenden Metastudien und Originalarbeiten im Detail nachgegangen. Festgestellt wurde, dass wünschenswerte Effekte vor allem hinsichtlich der Leseförderung postuliert werden. Positive Ergebnisse zu verhaltensbezogenen Dimensionen werden etwas weniger prominent berichtet. Am schwächsten er-

scheint der Forschungsstand zur Förderung der sozialen Integration. In einer systematischen Literaturrecherche (1. Fachbeitrag: Spilles et al., 2018) wiederholte sich dieses Bild auch mit einem expliziten Blick auf Grundschul Kinder mit VP. Desiderate, die sich aus dem Review ableiten, sind Untersuchungen mit Grundschulkindern mit VP in Deutschland, internationale wie nationale Studien zur Förderung der sozialen Integration dieser Zielgruppe sowie die Evaluation zusätzlicher Maßnahmen zur Verhaltensunterstützung.

Zwei eigene Originalarbeiten, die vor diesem Hintergrund zur Konsolidierung der Forschungslage in Deutschland beitragen sollen, wurden in Kapitel 4 zusammengefasst. Die LLT (Rosebrock et al., 2011), ein hierzulande gut evaluiertes tutorielles Leseflüssigkeitsförderkonzept, wurden für diesen Zweck mit Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern durchgeführt. Im Rahmen einer kontrollierten Einzelfallstudie (2. Fachbeitrag: Spilles, Hagen, Leidig & Hennemann, 2019) konnte ein Fördererfolg bzgl. der Leseflüssigkeit von drei leseschwachen Jungen mit VP bestätigt werden. Die Ergebnisse (schwache bis mittlere Effekte) waren jedoch hoch individuell. Lesekompetenzdefizite und Probleme im Lernverhalten wurden als limitierende Faktoren diskutiert. Außerdem stellten Verhaltens- und motivationale Probleme Herausforderungen bei der Umsetzung dar. Aufgrund der vielversprechenden pädagogischen Aufmachung der LLT wurde in einer vorexperimentellen Gruppenuntersuchung (3. Fachbeitrag: Spilles et al., 2019a) auch deren Wirkung auf die soziale Integration von Kindern mit VP aus drei zweiten Klassen überprüft. Eine Veränderung über die Zeit ergab sich leider nicht. Problematisches Verhalten während der Durchführung könnte auch hier den Fördererfolg gemindert haben. Auf Grundlage sozialpsychologischer Theorien zur Förderung der sozialen Integration (Huber, 2019) wurden die Initialisierung multipler Kontakte und reziproke Arbeitsweisen als möglicherweise erfolgsversprechende Ansätze für künftige Vorhaben eingeschätzt.

Aus den bisherigen Ergebnissen leitet sich der Bedarf an zusätzlichen Verhaltensunterstützungssystemen im tutoriellen Setting für Kinder mit VP ab. Im fünften Kapitel wurde daher erörtert, ob das KKS (Hillenbrand & Pütz, 2008) in diesem Zusammenhang eine sinnvolle Ergänzung sein könnte. Aufgrund bisheriger Evaluationsstudien zum GBG (Flower et al., 2014; Bowman-Perrott et al., 2016) bzw. zum KKS (Hillenbrand & Pütz, 2008; Leidig et al., eingereicht) und günstiger Moderationswirkungen IG im Kontext peer-gestützter Lernverfahren (Ginsburg-Block et al., 2006;

---

Rohrbeck et al., 2003) wurden steigernde Effekte der Maßnahme bzgl. der Verhaltens- und Leseförderung erwartet (Evaluationsstudien zum GBG bzw. KKS im tutoriellen Setting lagen derzeit noch nicht vor). In einer weiteren Einzelfalluntersuchung (4. Fachbeitrag: Spilles et al., 2019b) mit vier Tutoren und vier Tutanden mit VP, in der das KKS ab einem bestimmten Zeitpunkt während der LLT zusätzlich zum Einsatz kam, wurden in der Spielphase erwartungskonform eine leichte Erhöhung des lernbezogenen und ein mittelstarker Rückgang des störenden Verhaltens beobachtet. Außerdem ergab sich für die Tutanden eine signifikante Steigerung der Leseflüssigkeitsentwicklung im schwachen bis maximal mittleren Bereich. Gemutmaßt wurde, dass vorrangig Kinder mit Problemen im lernförderlichen Verhalten vom KKS profitierten. Um diesen Hinweisen noch weiter nachzugehen, wurde das KKS im Kontext des reziproken Lehrens (Spörer et al., 2014) über ein quasiexperimentelles Gruppendesign evaluiert (5. Fachbeitrag: Spilles et al., angenommen). Zehn dritte bis vierte Klassen wurden per Zufall in zwei Gruppen eingeteilt: Reziprokes Lehren vs. Reziprokes Lehren und KKS. Zusätzlich zur Verhaltens- und Leseförderung wurde betrachtet, wie sich die soziale Integration von Kindern mit VP in beiden Gruppen entwickelt. Aufgrund konträrer Argumente wurde diesbezüglich allerdings keine Hypothese zur Wirkung des KKS aufgestellt (vgl. Spilles et al., angenommen). In dieser letzten Studie erwies sich die Konzeption ohne KKS zusammengefasst als etwas gewinnbringender. Die Gruppe, in der das KKS nach einiger Zeit zusätzlich während der tutoriellen Methode gespielt wurde, wurde während der Spielphase bzgl. der Regeleinhaltung leicht negativer eingeschätzt als zuvor. Kinder der Gruppe ohne KKS wurden hingegen konstant beurteilt. Im Gegensatz zur KKS-Gruppe verbesserte sich die Gruppe ohne KKS außerdem in den Ergebnissen der Verhaltensscreenings (prosoziales und störendes Verhalten). Die Lesekompetenzzuwächse waren in beiden Gruppen vergleichbar. Auch die soziometrischen Wahlen erhöhten sich in beiden Gruppen substantiell, die Ablehnungen verringerten sich deutlich. Die Mittelwertentwicklungen der rein tutoriellen Förderung waren hier leicht, aber nicht überzufällig günstiger. Eine nähere Betrachtung der Subgruppen offenbarte außerdem, dass sich Kinder mit gravierenden VP während der KKS-Phase bzgl. der Regeleinhaltung rein deskriptiv stärker verbesserten als vergleichbare Kinder der Gruppe ohne KKS. Kinder mit Problemen im lernförderlichen Verhalten, die einer Schulklasse ohne KKS angehörten, profitierten besonders stark hinsichtlich ihrer Lesekompetenz und in den soziometrischen Verläufen.

## 6.2 Diskussion der Ergebnisse

Zu Beginn der Rahmenschrift wurde konstatiert, dass die schulische Situation von Kindern mit VP als äußerst problematisch einzuschätzen ist. Neben Verhaltensproblemen, die sich in der Schule z. B. in einer mangelnden Regeleinhaltung konkretisieren und zu einem erhöhten Belastungserleben von Lehrkräften führen können (Avramidis & Norwich, 2002), haben Schülerinnen und Schüler mit VP darüber hinaus häufig mit sozialer Ablehnung (Newcomb et al., 1993) sowie mit Lernschwierigkeiten (Simpson, 2004) zu kämpfen. Die eigenen Querschnittsergebnisse (Kapitel 2.4) zur sozialen Integration von Kindern mit VP gehen einher mit den Befunden bisheriger Studien im deutschen Sprachraum (bspw. Krull et al., 2018). Auch postulierte Leseschwächen dieser Klientel (bspw. Klicpera et al., 2017) wurden bestätigt.

Es verdeutlicht sich im Ganzen ein dringender pädagogischer Handlungsbedarf, der vor dem Hintergrund der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (Bundesgesetzblatt, 2008) eine besondere Relevanz erlangt. Sowohl Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Lesestörungen (Galuschka & Schulte-Körne, 2016) als auch empirische Befunde zur Förderung bei VP (Fabiano & Pyle, 2019; Waschbusch et al., 2019) unterstreichen die Notwendigkeit, ungünstigen Entwicklungen mit Hilfe präventiver Maßnahmen möglichst frühzeitig entgegenzuwirken.

Aus diesen Gründen wurden in der Dissertation Interventionsmöglichkeiten für den Grundschulbereich in den Blick genommen, die in allen drei Bereichen (Lesen, Verhalten, soziale Integration) vielversprechend erscheinen und sich zudem praktikabel für den Einsatz im Unterricht darstellen: TL (Spilles et al., 2018) sowie das KKS (Hillenbrand & Pütz, 2008).

Am Ende der systematischen Auseinandersetzung mit bisherigen Studienergebnissen und der Auswertung von vier Teilstudien stellt sich nun die Frage, welche Potentiale TL bzw. eine Kombination aus TL und KKS für Grundschul Kinder mit VP bieten.

### 6.2.1 Lesen

Mit einiger Sicherheit kann behauptet werden, dass TL zur Lesekompetenzförderung von Kindern mit VP gewinnbringend eingesetzt werden können. Dieses Fazit leitet sich in erster Linie aus internationalen Forschungsergebnissen zur Thematik ab, die in vergangenen Übersichtsarbeiten (bspw. Spencer, 2006) und im aktuellen Literaturreview (Spilles et al., 2018) zusammenfasst werden. Auch zeigte sich in den eigenen Untersuchungen stets ein Anstieg der Lesekompetenz, der aufgrund der Studiendesigns jedoch lediglich bei Spilles, Hagen, Leidig und Hennemann (2019) und hier auch nur mit einer sehr kleinen Stichprobe auf die tutorielle Förderung zurückgeführt werden kann. Ein zwingendes Erfordernis ist daher die weitergehende Evaluation von TL mit Kindern mit VP in Deutschland. Dabei sollten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht nur die Prozessebene, sondern auch die Subjektebene (vgl. didaktisches Modell der Lesekompetenz nach Rosebrock et al., 2011) in den Blick nehmen, da bspw. das Selbstkonzept in Zusammenhang mit fachlichen Leistungen steht (Marsh & Craven, 2006) und somit entscheidend für den Interventionserfolg ist. Auch müsste überprüft werden, ob Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Unterstützungsbedarfen unterschiedlich stark profitieren und welche Verfahren für welche Altersstufen geeignet sind. Bspw. könnte aufgrund erster Hinweise (Spilles, Hagen, Leidig & Hennemann, 2019) eine Betrachtung der LLT mit Kindern der zweiten Klassenstufe in einer größeren Einzelfalluntersuchung erkenntnisreich sein. Eine Verbesserung des momentan schwachen Forschungsstands könnte dazu beitragen, dass TL zukünftig häufiger in Schulen und insbesondere bei dieser Zielgruppe zum Einsatz kommen.

Hinsichtlich der Leseförderung lag ein Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Eignung des KKS als zusätzliches Unterstützungsangebot für Kinder mit VP im Kontext TL. Es wurde erwartet, dass eine Verbesserung des Lernverhaltens während der tutoriellen Förderung auch zu einer optimaleren Leseförderung führt. Ein eindeutiges Fazit ist leider nicht möglich, da die bestärkenden Ergebnisse der Einzelfallstudie (Spilles et al., 2019b) und die äquivalente Entwicklung beider Interventionsgruppen bei Spilles et al. (angenommen) im Widerspruch stehen. Bereits diskutiert wurde, dass einerseits die Konzeption (z. B. die Komplexität) der tutoriellen Maßnahme und andererseits die Vertrautheit mit beiden Verfahren vor dem gemeinsamen Einsatz entscheidend sein könnten. Die Cognitive Load Theory (Sweller, van Merriënboer & Paas, 1998) geht

davon aus, dass bspw. ungünstig entworfenes Lernmaterial das Arbeitsgedächtnis belastet und den Lernerfolg somit negativ beeinflusst. Auch das KKS könnte bei einem anspruchsvollen oder noch wenig vertrauten Leseförderkonzept zusätzliche kognitive Ressourcen beanspruchen. Auch wenn sich ein negativer Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in den hiesigen Studien nicht bestätigt, sollten dies Lehrkräfte und zukünftige Untersuchungen unbedingt berücksichtigen.

Neben der Evaluation des KKS könnte die Analyse anderer ergänzender Maßnahmen (auch für verschiedene Zielgruppen) gerade in Deutschland Fokus weiterführender Arbeiten sein. International erfolgreich erwiesen haben sich (wie bereits ausführlich dargestellt) IG, bei denen gute Leseleistungen der Tandems auf Teamebene belohnt werden. Positive Moderationswirkungen ergeben sich u. a. für fachliche Indikatoren (Rohrbeck et al., 2003) und das akademische Selbstkonzept (Ginsburg-Blick et al., 2006). Während bei populären Methoden wie den PALS (Fuchs et al., 2001) IG schon seit Jahren erfolgreich implementiert werden, könnten auch Verfahren wie die LLT hiervon profitieren. Darüber hinaus sind Leistungsrückmeldungen durch systematisches Feedback (Hattie, 2008) und via Self-Graphing (Sutherland & Snyder, 2007) vielversprechende Ansätze. Hier werden den Schülerinnen und Schülern ihre individuellen Lernfortschritte verdeutlicht und Lernziele festgelegt, was durchaus in oder ergänzend zu der Tandemarbeit stattfinden könnte. Abgesehen vom Lernfortschritt können selbstbezogene Kognitionen durch z. B. attributionales Feedback gefördert werden (O'Mara et al., 2006).

### *6.2.2 Verhalten*

Dass TL erwünschte Verhaltensweisen von Kindern mit VP unterstützen, bestätigen ebenfalls bisherige Forschungssynopsen (bspw. Bowman-Perrott et al., 2014) sowie der hiesige Übersichtsartikel (Spilles et al., 2018). Zum aktuellen Zeitpunkt liegen hierzu jedoch längst nicht so viele Originalarbeiten und Metaanalysen vor, wie zur Leseförderung. Bemerkenswert ist allerdings, dass sich der überwiegende Teil der publizierten Untersuchungen tatsächlich auf Kinder und Jugendliche mit VP bezieht (Bowman-Perrott et al., 2014) und die Effekte peer-gestützter Lernverfahren für Schülerinnen und Schüler mit „minority status“ besonders hoch ausfallen (Ginsburg-Block et al., 2006, S. 740-741).

Die Umsetzung von TL führt natürlich nicht automatisch zu einer Verhaltensverbesserung. Schülerinnen und Schüler in die Partnerarbeit zu schicken und auf einen Fördererfolg zu hoffen, reicht hierzu nicht aus. Passend dazu schreibt Topping (2005) provokativ: „However, many schools might think they are implementing peer tutoring or cooperative learning, when all they are really doing is putting children together and hoping for the best“ (S. 632). Auch in den ersten beiden Dissertationsstudien (Spilles, Hagen, Leidig & Hennemann, 2019; Spilles et al., 2019a) musste festgestellt werden, dass die Umsetzung mit Kindern mit VP sehr herausfordernd sein kann, wenngleich sich diese Erkenntnis in erster Linie aus dem Austausch mit den Lehrkräften und Studierenden und nur anteilig aus den Evaluationsergebnissen ableitet. Es ist selbstverständlich, dass wünschenswerte Verhaltensweisen zunächst ausgiebig besprochen und regelmäßig reflektiert werden sollten. Darüber hinaus wurde die Sinnhaftigkeit einer zusätzlichen Verhaltensunterstützung bereits in der Vergangenheit diskutiert (Ginsburg-Block et al., 2006, Bowman-Perrott et al., 2014) und ist mit Fokus auf Kindern mit VP Thema zweier Fachbeiträge (Spilles et al., 2019b, Spilles et al., angenommen). Aus diesen Übersichts- und Originalarbeiten ergeben sich starke Kontroversen. Während Ginsburg-Block et al. (2006) feststellen, dass IG im Rahmen peer-gestützter Lernformen einen positiven Einfluss auf die soziale Kompetenzentwicklung aber nicht auf das lernbezogene Verhalten nehmen, kommen Bowman-Perrott et al. (2014) zu der Einsicht, dass additive Belohnungssysteme (kein Schwerpunkt auf IG) bei TL eine Verminderung des störenden und eine Erhöhung des lernbezogenen Verhaltens bewirken, jedoch keine Verbesserung sozialer Kompetenzen. Letztere Erkenntnis bildet sich auch bei Spilles et al. (2019b) hinsichtlich des KKS ab. Hier wird ein Einfluss auf das störende und lernbezogene Verhalten, allerdings nicht auf das respektvolle Verhalten konstatiert. Spilles et al. (angenommen) verzeichnen hingegen nur deskriptiv unterstützende Effekte auf die Regeleinhaltung von Hochrisikokindern. Kinder mit leichten VP profitierten nicht vom KKS.

Angesichts dieser Befunde leiten sich zahlreiche Forschungsfragen ab. Insgesamt bedarf es weiterer Studien, um klare Aussagen über die Wirkungen unterschiedlicher Belohnungssysteme für diverse Zielgruppen in peer-gestützten Lernsettings auf prosoziale, störende und lernbezogene Verhaltensweisen treffen zu können. Hier ist wieder die Forschungslage in Deutschland zu bemängeln. Die Evaluation des KKS bzw. GBG im Kontext peer-gestützter Verfahren ist momentan auch international noch

Neuland. Diesbezüglich ist die Wirksamkeit auch für Kinder mit starken VP oder Verhaltensstörungen bei Betrachtung verschiedener Spielvarianten (Verstärkereinsatz, Foul- vs. Goalvariante, Teamkonstellation etc.) zu beleuchten. Systematische Verhaltensbeobachtungen innerhalb und außerhalb des Fördersettings sollten zur Analyse von direkten Effekten und Transfereffekten verwendet werden, um objektivere Erhebungen als die Verhaltensbeurteilungen bei Spilles et al. (2019b) und Spilles et al. (angenommen) zu gewährleisten.

Neben lerntheoretisch fundierten Methoden könnten ferner auch Sozialkompetenztrainings (Hennemann et al., 2015) oder ausgiebige Anleitungen zum Geben guter Hilfestellungen (Fuchs et al., 1999) als ergänzende Fördermöglichkeiten implementiert und untersucht werden.

### *6.2.3 Soziale Integration*

Garrote et al. (2017) kommen in ihrem Review zu dem Schluss, dass peer-gestützte Lernformen die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern verbessern können. Dieses Fazit stützt sich auf nur fünf Studien, deren Qualität anteilig zu bemängeln ist (ebd.). Bei Spilles et al. (2018) wurden insgesamt fast doppelt so viele Untersuchungen zu TL im Grundschulbereich gefunden, die i. d. R. Steigerungen hinsichtlich verschiedener Dimensionen der sozialen Integration (vgl. Koster et al., 2009) berichten. Kaum ein Beitrag beschäftigt sich jedoch mit der Förderung von Kindern mit VP. Die wenigen Studien, die von Spilles et al. (2018) identifiziert wurden (Dion et al., 2005; Kamps, Leonard, Potucek & Garrision-Harrell, 1995), setzen außerdem keinen klaren Schwerpunkt bzgl. dieser Klientel und finden verhaltene Effekte, die sogar teilweise auf die Involviertheit der Kinder mit VP zurückgeführt werden (Dion et al., 2005).

Aufgrund der bislang unzureichenden Forschungsbemühungen wurden zwei Untersuchungen zum Einfluss TL auf die soziale Integration von Kindern mit VP durchgeführt (Spilles et al., 2019a; Spilles et al., angenommen). Ein Effekt der LLT konnte in zweiten Klassen nicht festgestellt werden (Spilles et al., 2019a). Bei einer Überprüfung des reziproken Lehrens in dritten bis vierten Klassen zeigte sich hingegen eine deutliche Steigerung der Wahlen bzw. eine Verminderung der Ablehnungen (Spilles et al., angenommen). Da das Studiendesign auf die Evaluation des KKS abzielt und das reziproke Lehren in beiden Untersuchungsgruppen implementiert wurde, ist



es leider nicht möglich, diesen Befund tatsächlich auf die tutorielle Intervention zurückzuführen. Dennoch ist das Ergebnis bemerkenswert und weist zumindest nach, dass sich die Akzeptanz von Kindern mit VP positiv beeinflussen lässt.

Diesen Hinweisen muss zukünftig unbedingt nachgegangen werden. Unter Berücksichtigung verschiedener Theorien zur Genese sozialer Integration (Huber, 2019) sollten unterschiedliche Konzepte peer-gestützter Interventionen (z. B. kooperatives und tutorielles Lernen) oder Ausgestaltungen derselben Konzeption (z. B. konstante und reziproke Rollenvergaben) verglichen werden. Dabei bietet es sich an, Evaluationsmaße einzusetzen, die die vier Konstruktfacetten nach Koster et al. (2009) abbilden. In den Dissertationsstudien wurden nur die selbstwahrgenommene soziale Akzeptanz und die Akzeptanz durch Mitschülerinnen und Mitschüler erhoben. Ergänzend können soziale Interaktionen innerhalb und außerhalb des Fördersettings beobachtet und freundschaftliche Beziehungen zwischen Kindern erfragt werden. Da auch die Lehrkraft eine entscheidende Rolle im Hinblick auf die Wahrnehmung der Klassenkameradinnen und -kameraden spielt (Huber, 2019) und sich bei Spilles et al. (angenommen) besonders in einer Klasse Verbesserungen andeuten, sollten perspektivisch auch das Feedbackverhalten und das Classroom Management von Lehrerinnen und Lehrern in Zusammenhang mit Interventionswirkungen gebracht werden.

Welche Rolle das GBG bzw. KKS bei der Förderung der sozialen Integration spielen kann, ist bisher weitestgehend ungeklärt. Tatsächlich konkurrieren diesbezüglich verschiedene Theorien miteinander. Ausgehend vom social skills deficit model (Asher et al., 1982) ist zu vermuten, dass die Reduktion aggressiver Verhaltensweisen auch zu einer Verbesserung der sozialen Integration von Kindern mit VP führen kann. Bei Betrachtung der Kriterien der intergroup contact theory (Allport, 1954) lässt sich hingegen mindestens anzweifeln, dass Zwanglosigkeit vorherrscht oder die Qualität des Sozialkontakts als hoch erlebt wird, wenn Kinder mit Mitschülerinnen und -schülern in einem Team sind, die häufige Fouls provozieren. Auch die social referencing theory (Feinman, 1992) ist zu berücksichtigen, denn soziale Hinweisreize der Lehrkraft könnten auf die Störungsquelle verweisen und somit die Einstellungen der Klassenkameradinnen und -kameraden beeinflussen. Nicht zuletzt ist auch die Klassenkomposition ein Bedingungsfaktor, da Fouls in Klassen mit vielen verhaltensproblemmatischen Kindern vermutlich akzeptierter sind, als in solchen, in denen der Anteil an Kindern mit VP gering ist. Noch komplexer erweist sich die Situation, wenn das GBG

bzw. KKS während peer-gestützter Lernverfahren gespielt wird. In vergangenen Studien deuten sich wünschenswerte Effekte des GBG bzw. KKS auf die Peer-Akzeptanz bzw. Peer-Ablehnung an (Witvliet et al., 2009; Leflot et al., 2013; Hillenbrand & Pütz, 2008). Bei Spilles et al. (angenommen) war die Förderung der sozialen Integration in der Gruppe ohne KKS etwas erfolgreicher, auch wenn es keine signifikant unterschiedlichen Entwicklungen gab.

In Anbetracht der obigen Ausführungen sollten sich Untersuchungen den komplexen Einflussfaktoren auf die soziale Integration widmen, um Potentiale, Grenzen aber auch Gefahren von TL und dem KKS bzw. GBG in der Durchführung mit Kindern mit VP zu beleuchten.

### 6.3 Methodenkritik

Es ergeben sich einige methodische Einschränkungen. Da untersuchungsspezifische Kritikpunkte jedoch bereits in den Publikationen und der Diskussion thematisiert wurden, werden nachfolgend nur übergreifende Limitationen betrachtet.

Zur Bestimmung von Kindern mit VP wurde die ITRF (Volpe et al., 2018) eingesetzt. Die ITRF ist ein universelles Verhaltensscreening, das aufgrund der pädagogischen Ausrichtung der Arbeit geeignet erschien, da es schulrelevantes Problemverhalten erfasst. Problematisch ist allerdings, dass die Beurteilungen lediglich auf den subjektiven Sichtweisen der Klassenleitungen fußen. Die Ergebnisse sind also möglicherweise von individuellen Wahrnehmungen verzerrt (Bennett, Gottesman, Rock & Cerullo, 1993). Außerdem ist anhand der ITRF keine klinische Diagnose möglich, auch wenn die Subskalen mit externalisierenden Störungen assoziiert sind. Perspektivisch sollten Kinder von mehreren Beurteilenden (ggf. auch in verschiedenen Settings) eingeschätzt und zusätzliche klinische Verfahren verwendet werden, um validere und störungsspezifischere Aussagen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang müssten auch weitere Merkmale wie Schulleistung oder Intelligenz erfasst werden.

Ein Punkt, der ebenfalls alle Untersuchungen betrifft, ist die Erhebung und Auswertung der abhängigen Variablen. Der FEES (Rauer & Schuck, 2003; Rauer & Schuck, 2004) wurde aufgrund der ökonomischen Durchführ- und Auswertbarkeit ausgewählt, um das Klassenklima und die selbstwahrgenommene soziale Integration

zu erfragen. Zu berücksichtigen ist, dass die Teilnahme an wissenschaftlichen Befragungen keine reelle Situation darstellt und das Wissen, Teil einer Studie zu sein, Einfluss auf die Antworten nehmen kann (Hawthorne-Effekt) (Bortz & Döring, 2006). Auch kognitive Herausforderungen durch negativ formulierte Aussagesätze oder unbekannte Wörter beschränken die Validität. Um dem entgegenzuwirken, wurden die Items von unbekanntem Personen vorgelesen. Des Weiteren wurden zur Auswertung der soziometrischen Daten lediglich die erhaltenen Wahlen bzw. Ablehnungen und der IST herangezogen. Genauer sind Mehrebenen-Netzwerkanalysen (Kulawiak & Wilbert, 2015). Hervorzuheben ist außerdem, dass verhaltensbezogene Variablen durch Screenings wie den SDQ (Goodman, 2001) oder die ITRF (Volpe et al., 2018) und direkte Verhaltensbeurteilungen (Huber & Rietz, 2015) erhoben wurden. Zwar werden die Validität und die Reliabilität der Verfahren bestätigt. Jedoch handelt es sich auch hier um subjektive Erhebungsmethoden. Perspektivisch wird daher empfohlen, mindestens anteilig systematische Verhaltensbeobachtungen durchzuführen.

Dass die Lesetestungen teilweise durch starke Motivationsprobleme der Kinder beeinträchtigt wurden, ist als zusätzliche Limitation zu nennen. In den Einzelfallstudien (Spilles, Hagen, Leidig & Hennemann, 2019; Spilles et al., 2019b) bildet sich dies in den stark schwankenden Datenverläufen ab.

Weitere Kritik betrifft die geringen Stichprobengrößen, die keine Berücksichtigung geschachtelter Datenstrukturen zuließen. Aufgrund limitierter personeller und materieller Ressourcen war keine Planung in größeren Dimensionen möglich. Kinder mit VP stellen außerdem lediglich eine Subgruppe dar, weshalb bspw. bei Spilles et al. (angenommen) nur ca. ein Drittel der Schülerinnen und Schüler mit in die Analysen einbezogen werden konnte. Hier sollte zukünftig unbedingt nachgebessert werden.

Häufige Fehlzeiten von Kindern mit VP wurden schon in Untersuchungen zum Schulabsentismus festgestellt (Hagen, Spilles & Hennemann, 2017). Auch in den hierigen Interventionsstudien verursachten Abwesenheiten Probleme und begrenzen deren Aussagekraft. Dies ist allerdings ein unvermeidbares Manko bei der Arbeit mit Kindern mit VP und sollte keineswegs ein Grund dafür sein, Forschungsbemühungen mit dieser Zielgruppe einzuschränken.

#### 6.4 Fazit

Ein erfolgreicher Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist eine zentrale Kompetenz inklusiv arbeitender Lehrkräfte. In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für die Grundschule (2015, S. 6) wird explizit hierauf verwiesen:

Die Grundschule als Schule für alle Kinder gestaltet Unterricht und Schulleben so, dass jedes Kind ungeachtet seiner Herkunft und Leistungsfähigkeit gemeinsam mit den anderen leben und lernen kann. Die Lehrkräfte stehen dabei vor der Herausforderung, alle Schülerinnen und Schüler so gezielt zu fördern, dass ihre Bildungswege erfolgreich verlaufen können.

Wie bereits ausführlich dargelegt wurde, ist die angemessene Förderung von Kindern mit VP für Lehrkräfte besonders herausfordernd, da sich für diese Schülerinnen und Schüler häufig nicht nur verhaltensbezogene, sondern auch kognitive und sozial-emotionale Probleme ergeben. Es besteht somit ein dringender Bedarf an geeigneten Fördermethoden, die zugleich unterrichtspraktisch und evidenzbasiert sind. TL werden in diesem Zusammenhang als sehr vielversprechend angesehen. Obwohl die Erforschung dieser Methoden im schulpädagogischen Bereich schon vor einigen Jahrzehnten ihren Ursprung fand, ist das Interesse hieran angesichts laufender Schulentwicklungsprozesse so aktuell wie kaum zuvor.

Im Rahmen der Dissertation konnte auf Basis systematischer Literaturrecherchen sowie quantitativer Untersuchungen gezeigt werden, dass TL für Kinder mit VP hinsichtlich verschiedener Bereiche großes Potential bieten und somit gewinnbringend für die (inklusive) Unterrichtsgestaltung sein können. Dennoch ist gerade in Deutschland weitere Forschung notwendig, um die Möglichkeiten und Grenzen tutoriellen Lernens für diese Klientel differenzierter zu evaluieren. Eine breitere empirische Basis könnte dazu beitragen, dass peer-gestützte Fördermaßnahmen in Schulen häufiger genutzt werden und somit zu einer veränderten Lernkultur der Schulgemeinschaft beitragen (vgl. Kirschenfauth, 2014). Insbesondere für Kinder unter erhöhten Risikobedingungen werden TL als wichtiger Baustein eines präventiven Schulkonzepts (vgl. Henemann et al., 2015) erachtet, weshalb diesem Thema – ebenfalls mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit internalisierenden Problemen – auch in Zukunft große Beachtung geschenkt werden sollte.

---

## Literaturverzeichnis

- Abelein, P. (2017). *“Ich sehe was, was du nicht siehst?!“: Subjektive und fremde Wahrnehmung der sozialen Integration bei Schülern mit AD(H)S. Eine empirische Untersuchung an bayrischen Grundschulen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile.* Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Alegre-Ansuategui, F. J., Moliner, L., Lorenzo, G. & Maroto, A. (2018). Peer tutoring and academic achievement in mathematics: A meta-analysis. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 14*, 337-354.
- Al-Hendawi, M. (2012). Academic engagement of students with emotional and behavioral disorders: Existing research, issues, and future directions. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*, 125-141.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice.* Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Angold, A., Costello, E. J. & Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 57-87.
- Asher, S. R., Renshaw, P. D. & Hymel, S. (1982). Peer relations and the development of social skills. In S. G. Moore & C. R. Cooper (Eds.), *The Young Child: Reviews of Research* (pp. 137-158). Washington, DC: National Association for the Education on Young Children.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R. & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology, 15*, 443-444.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 129-147.
- Bäcker, A. & Neuhäuser, G. (2003). Internalisierende und externalisierende Syndrome bei Lese- und Rechtschreibstörungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 52*, 329-337.

- Barrish, H. H., Saunders, M. & Wolf, M. M. (1969). Good Behavior Game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). PISA 2000: *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15-68). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, K. & Schmidt, M. H. (2008). Kategoriale Klassifikationssysteme. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3, S. 34-48). Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Bennett, R. E., Gottesman, R. L., Rock, D. A. & Cerullo, F. (1993). Influence of behavior perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skill. *Journal of Educational Psychology*, 85, 347-356.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Abgerufen am 22. Februar 2018 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf)
- Bierman, K. L. (2004). *Peer Rejection: Developmental Processes and Intervention Strategies*. New York, NY: The Guilford Press.

- 
- Bierman, K. L., Smoot, D. L. & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development, 64*, 139-151.
- Blumenthal, Y. & Marten, K. (2016). Soziale Integration von abgelehnten Kindern in einer Schulklasse – Diagnostik und Interventionen. In K. Mahlau, S. Voß & B. Hartke (Hrsg.), *Lernen nachhaltig fördern* (Bd. 3, S. 273-308). Hamburg: Kováč.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G. & Johnson, J. C. (2013). *Analyzing Social Networks*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N. & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the Good Behavior Game. A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*, 180-190.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zhang, N. & Zaini, S. (2014). Direct and collateral effects of peer tutoring on social and behavioral outcomes: A meta-analysis of single-case research. *School Psychology Review, 43*, 260-285.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review, 42*, 39-55.
- Bowman-Perrott, L., deMarín, S., Mahadevan, L. & Etchells, M. (2016). Assessing the academic, social, and language production outcomes of English language learners engaged in peer tutoring: A systematic review. *Education and Treatment of Children, 39*, 359-388.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung, 12*, 71-83.
- Browder, D. M. & Xin, Y. P. (1998). A meta-analysis and review of sight word research and its implications for teaching functional reading to individuals with moderate and severe disabilities. *The Journal of Special Education, 32*, 130-153.

- Bukowski, W. M. & Newcomb, A. F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology*, 20, 941-952.
- Bundesgesetzblatt (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Teil II Nr. 35). Bonn.
- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2). Abgerufen am 15. Juli unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61>
- Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. Chichester, UK: Blackwell.
- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R. & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46, 524-532.
- Casale, G., Volpe, R. J., Daniels, B., Hennemann, T., Briesch, A. M. & Grosche, M. (2018). Measurement invariance of a universal behavioral screener across samples from the USA and Germany. *European Journal of Psychological Assessment*, 34, 87-100.
- CCBD (2000). *Draft Position Paper on Terminology and Definition of Emotional or Behavioral Disorders*. Abgerufen am 23. Oktober 2018 unter <https://higherlogicdownload.s3.amazonaws.com/SPED/bc40048c-cf24-4380-a493-273ff305ca3c/UploadedImages/CCBD%20Position%20Terminology%20and%20Definition.pdf>
- Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40, 691-702.



- 
- Cohen, P. A., Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19, 237-248.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Cole, M. W. (2014). Speaking to read: Meta-analysis of peer-mediated learning for English language learners. *Journal of Literacy Research*, 46, 358-382.
- Collins Block, C. & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. In C. Collins Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 19-37). New York, NY: The Guilford Press.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Cook, S. B., Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & Casto, G. C. (1985). Handicapped students as tutors. *The Journal of Special Education*, 19, 483-492.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Dart, E. H., Collins, T. A., Klingbeil, D. A., McKinley, L. E. (2014). Peer management interventions: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 43, 367-384.
- Dion, E., Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2005). Differential effects of peer-assisted learning strategies on students' social preference and friendship making. *Behavioral Disorders*, 30, 421-429.
- Dodge, K. A. & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.

- 
- Döpfner, M. (2013). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (7. Aufl., S. 31-56). Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M. & Banaschewski, T. (2013). Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS). In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (7. Aufl., S. 271-290). Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M., Lehmkuhl, G., Heubrock, D. & Petermann, F. (2000). Kategoriale versus dimensionale Diagnostik. In M. Döpfner, G. Lehmkuhl & F. Petermann (Hrsg.), *Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter* (Leitfaden Kinder- und Jugendpsychiatrie, Bd. 2, S. 7-19). Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M., Plück, J. & Kinnen, C. (2015). *CBCL/6-18R, TRF/6-18R, YSR/11-18R - Deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach*. Göttingen: Hogrefe.
- Dudenredaktion (2018). „*Externalisierend*“. Abgerufen am 23. Oktober 2018 unter <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/externalisieren>
- Dudenredaktion (2019). „*Peergroup*“. Abgerufen am 30. April 2019 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Peergroup>
- Ehri, L. C. (1999). Phases of development in learning to read words. In J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading Development and the Teaching of Reading: A Psychological Perspective* (pp. 79-108). Oxford: Blackwell Science.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447.
- Eiserman, W. D. (1988). Three types of peer tutoring: Effects on the attitudes of students with learning disabilities and their regular class peers. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 249-252.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 85-109.

- Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. Abgerufen am 13.6.2017 von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung\\_350\\_KMK\\_Arbeit\\_Grundschule\\_01.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf), 13.6.2017
- Esser, G. (1991). *Was wird aus Kindern mit Teilleistungsschwächen? Der langfristige Verlauf umschriebener Entwicklungsstörungen*. Stuttgart: Enke.
- Fabiano, G. A. & Pyle, K. (2019). Best practices in school mental health for attention-deficit/hyperactivity disorder: A framework for intervention. *School Mental Health, 11*, 72-91.
- Fantuzzo, J. W., King, J. A. & Heller, L. R. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology, 84*, 331-339.
- Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A. & Sklar, P. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry, 57*, 1313-1323.
- Feinman, S. (1992). Social referencing and conformity. In S. Feinman (Eds.), *Social Referencing and the Social Construction of Reality in Infancy* (pp. 229-267). Boston, MA: Springer.
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 42*, 201-210.
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S. & Vega, R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. *Review of Educational Research, 84*, 546-571.
- Fontaine, R. G. & Dodge, K. A. (2009). Social information processing and aggressive behavior: A transactional perspective. In A. J. Sameroff (Ed.), *The Transactional Model of Development: How Children and Contexts Shape Each Other* (pp. 117-135). Washington, DC: American Psychological Association.

- 
- Forster, M. & Martschinke, S. (2001). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit*. Donauwörth: Auer.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2015). *Resilienz* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. & Martinez, E. A. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and no-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*, 205-215.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otaiba, S., Yang, N., Nyman McMaster, K., Prentice, K., Kazdan, S. & Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading. Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial and Special Education, 22*, 15-21.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S. & Allen, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies in reading with and without training in elaborated help giving. *The Elementary School Journal, 99*, 201-219.
- Galuschka, K. & Schulte-Körne, G. (2016). Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung. *Deutsches Ärzteblatt, 113*, 279-286.
- García-Vázquez, E. & Ehly, S. W. (1992). Peer tutoring effects on students who are perceived as not socially accepted. *Psychology in the Schools, 29*, 256-266.
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R. & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review, 20*, 12-23.

- 
- Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H., Klicpera, C., Borchert, J. & Goetze, H. (2008). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997a). Die Bedeutung der sozialen Stellung in der Gruppe der Gleichaltrigen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 25, 234-246.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997b). Aggressivität und soziale Stellung in der Klassengemeinschaft. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 25, 139-150.
- Ginsburg-Block, M. D. & Fantuzzo, J. W. (1998). An evaluation of the relative effectiveness of NCTM standards-based interventions for low-achieving urban elementary students. *Journal of Educational Psychology*, 90, 560-569.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98, 732-749.
- Goetze, H. (1993). Was bedeutet "verhaltensgestört" für amerikanische, ost- und westeuropäische Studierende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 44, 650-658.
- Goetze, H. & Neukäter, H. (1989). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 6). Berlin: Marhold.
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345.
- Gottlieb, B. W., Gottlieb, J., Berkell, D. & Levy, L. (1986). Sociometric status and solitariness of LD boys and girls. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 619-622.

- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen: Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung, 15*, 239-254.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., Alao, S., Anderson, E. & McCann, A. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology, 90*, 261-278.
- Haag, L. (2014). Tutorielles Lernen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (2. Aufl., S. 462-471). Göttingen: Hogrefe.
- Haeblerlin, U. (1991). Die Integration von leistungsschwachen Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik, 2*, 167-189.
- Hagen, T., Hennemann, T. & Hövel, D. C. (2012). Das KlasseKinderSpiel. Ein Gruppenkontingenzverfahren zur Vermehrung aktiver Lernzeit. *Grundschule aktuell, Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 120*, 16-19.
- Hagen, T., Spilles, M. & Hennemann, T. (2017). Prävalenz von Schulabsentismus – schulform- und altersspezifische Häufigkeit und Verteilung von Fehlzeiten unter besonderer Berücksichtigung individueller Merkmale absenter Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 68*, 140-152.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B. & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 431-454.
- Hartke, B. & Vrban, R. (2015). *Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (10. Aufl.). Buxtehude: Persen.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

- 
- Heimlich, U. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2008a). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Hillenbrand, C. (2008b). Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3, S. 5-24). Göttingen: Hogrefe.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: Edition Körber Stiftung.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Holle, K. (2010). Psychologische Lesemodelle und ihre didaktischen Implikationen. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch (Hrsg.), *Texte Lesen* (2. Aufl., S. 103-166). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hollerwöger-Kellner, G. (2019). Evidenzbasierte Leseförderung mit kooperativen Leseverfahren. Eine Mikrostudie aus der Schulpraxis zum Training der Leseflüchtigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 122-135.
- Holtmann, M. & Schmidt, M. H. (2004). Resilienz im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 13, 195-200.
- Holtmann, M. & Schmidt, M. H. (2008). Dimensionale Klassifikationssysteme. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3, S. 25-34). Göttingen: Hogrefe.

- 
- Hölz, A. (2014). *Auswirkungen kurzzeitiger Lesetrainings auf sublexikalischer Ebene auf die Leseflüssigkeit leseschwacher Kinder*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Huber, C. (2011). Soziale Referenzierungsprozesse und soziale Integration in der Schule. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 20-36.
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 27-43.
- Huber, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61, 51-64.
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background. An experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 269-285.
- Huber, C., & Rietz, C. (2015). Direct Behavior Rating (DBR) als Methode zur Verhaltensverlaufsdagnostik in der Schule: Ein systematisches Review von Methodenstudien. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 75-98.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 147-165.
- Huber, H. (1979). Über den Wert eines verhaltensmodifikatorischen Programmes, durchgeführt in einer 4. Klasse einer Sonderschule E. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 28, 73-79.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 176, 6-18.



- 
- Hurrelmann, B. (2010): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.). *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 18-29). Seelze: Friedrich.
- Ihle, W. & Esser, G. (2008). Epidemiologie psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3, S. 49-62). Göttingen: Hogrefe.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction, 19*, 201-213.
- Jacobs, C., Tischler, L. & Petermann, F. (2009). Typische klinische Problemkonstellationen bei Patienten der Psychologischen Kinderambulanz der Universität Bremen. *Verhaltenstherapie, 19*, 22-27.
- Jain, A. & Spieß, R. (2012). Versuchspläne der experimentellen Einzelfallforschung. *Empirische Sonderpädagogik, 4*, 211-245.
- Jun, S. W., Ramirez, G. & Cumming, A. (2010). Tutoring adolescents in literacy: A meta-analysis. *Journal of Education, 45*, 219-238.
- Kamps, D. M., Leonard, B., Potucek, J. & Garrison-Harrell, L. (1995). Cooperative learning groups in reading: An integration strategy for students with autism and general classroom peers. *Behavioral Disorders, 21*, 89-109.
- Kaya, C., Blake, J. & Chan, F. (2015). Peer-mediated interventions with elementary and secondary school students with emotional and behavioural disorders: A literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*, 120-129.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2014). Gleichaltrige. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 283-302). Heidelberg: Springer.
- Kirschenfauth, M. (2014). *Schüler helfen Schülern: Implementierung von Peer-Tutoring-Programmen ins Schulleben*. Weinheim und Basel: Beltz.

- 
- Klasen, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Reiss, F. & Ravens-Sieberer (2017). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der BELLA-Studie. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 165, 402-407.
- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Barkmann, C., Otto, C., Haller, A.-C. et al. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse der BELLA-Kohortenstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 10-20.
- Klauer, K. J. & Lauth, G. W. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 701-738). Göttingen: Hogrefe.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (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., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). *Legasthenie – LRS* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie – LRS* (5. Aufl.). München: Reinhardt.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3, 37-45.
- Kobi, E. (1999). Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffes. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (S. 71-79). Weinheim: Beltz.
- Koglin, U., Petermann, F., Jaščenoka, J., Petermann, U. & Kullik, A. (2013). Emotionsregulation und aggressives Verhalten im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 22, 155-164.

- 
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117-140.
- Krull, J. (2018). *Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen in der Primarstufe. Eine zentrale Herausforderung beim Aufbau eines inklusiven Bildungssystems*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014a). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 59-75.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014b). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 169-190.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behavior problems and learning difficulties? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 235-253.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- Kulawiak, P. R. (2015). Soziometrie und Netzwerkanalyse. Eine Methode zur Erfassung der Gruppendynamik in inklusiven Schulklassen. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 1, 1-9.
- Kulawiak, P. R. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 241-257.
- Kutcher, S., Aman, M., Brooks, S. J., Buitelaar, J., van Daalen, E., Fegert, J. et al. (2004). International consensus statement on attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and disruptive behavior disorders (DBBs): Clinical implications and treatment practice suggestions. *European Neuropsychopharmacology*, 14, 11-28.

- 
- Lauer-Schmaltz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule. *Didaktik Deutsch*, 37, 44-61.
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P. & Colpin, H. (2013). The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: A randomized controlled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology*, 51, 187-199.
- Leidig, T., Casale, G., Wilbert, J., Hennemann, T., Volpe, R., Briesch, A. & Grosche, M. (eingereicht). Effects of the Good Behavior Game on at-risk primary school students in Germany – a single case study with randomized phase start.
- Lemerise, E. A. & Arsenio W. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Leung, K. C. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107, 558-579.
- Leung, K. C. (2019a). Compare the moderator for pre-test-post-test design in peer tutoring with treatment-control/comparison design. *European Journal of Psychology of Education*, online first, 1-19.
- Leung, K. C. (2019b). An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement. *School Psychology International*, 40, 200-214.
- Maheady, L., Harper, G. F. & Mallette, B. (2001). Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 22, 4-14.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-162.

- 
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development, 76*, 397-416.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997). Coursework selection: The effects of academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal, 34*, 691-720.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradovic, J., Riley, J. R. & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology, 41*, 733-746.
- Mattejat, F. (1980). Norm(en). In W. Arnold, H. J. Eysenck & R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie* (S. 1488-1491). Freiburg: Herder.
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R. & Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: Developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 609-621.
- Mayer, A. (2013). Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen. München: Ernst Reinhardt.
- Mayer, A. (2016a). Vermittlung strategischer Lesekompetenz im inklusiven Unterricht. In M. Becker-Mrotzek, J. Jost, T. Pohl & K. Schindler (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik* (Reihe A, S. 228- 255). Duisburg: Gilles & Francke.
- Mayer, A. (2016b). *Lese- Rechtschreibstörungen (LRS)*. München: Ernst Reinhardt.
- Mayer, A. (2018): *Blitzschnelle Worterkennung* (3. Aufl.). Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- McClelland, M. M., Acock, A. C. & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 471-490.
- Möckel, A. (2001). *Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule* (4. Aufl.). Heidelberg: Winter.

- 
- Moeyaert, M., Klingbeil, D. A., Rodabaugh, E. & Turan, M. (2019). Three-level meta-analysis of single-case data regarding the effects of peer tutoring on academic and social-behavioral outcomes for at-risk students and students with disabilities. *Remedial and Special Education, online first*, 1-13.
- Moreno, J. L. (1967). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A. & Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other? *Journal of Learning Disabilities, 41*, 417-436.
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 629-634). Weinheim: Beltz.
- Müller, C. M. & Zurbriggen, C. (2016). An overview of classroom composition research on social-emotional outcomes: Introduction to the special issue. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 15*, 163-184.
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction. Reports of the Subgroups*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*, 99-128.
- Niepel, C., Brunner, M. & Preckel, F. (2014). The longitudinal interplay of students' academic self-concepts and achievements within and across domains: Replicating and extending the reciprocal internal/external frame of reference model. *Journal of Educational Psychology, 106*, 1170-1191.

- 
- Oddo, M., Barnett, D. W., Hawkins, R. O. & Musti-Rao, S. (2010). Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups. *Psychology in the Schools, 47*, 842-858.
- Opp, G. (1998). Gefühls- und Verhaltensstörungen. Begriffliche Problemstellungen und Lösungsversuche. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 49*, 490-496.
- Opp, G. & Unger, N. (2003). Begriffliche Grundlagen. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S. 43-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paal, M., Hintz, A.-M. & Marx, L. T. (2017). „Wir trainieren für ein Hörbuch!“. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 68*, 193-207.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Petermann, F. & Koglin, U. (2015). *Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin: Springer.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2013a). Störungen des Sozialverhaltens. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (7. Aufl., S. 291-318). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2013b). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Peterson, D. R., Quay, H. C. & Tiffany, T. L. (1961). Personality factors related to juvenile delinquency. *Child Development, 32*, 355-372.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology, 49*, 65-85.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 751-783.

- 
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2007). Biopsychosoziale Erklärungsansätze. In F. Linderkamp & M. Grünke (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensstörungen. Genese, Diagnostik, Intervention* (S. 30-43). Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2002). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik* (6. Aufl., S. 458-470). Weinheim: Beltz.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Beltz.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz.
- Remschmidt, H., Schmidt, M. H. & Poustka, F. (Hrsg.) (2017). *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO* (7. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Reinholdt, G. (Hrsg.) (2000). *Soziologie-Lexikon* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rick, G. (1961). Die soziale Stellung entwicklungsgehemmter Kinder in Volksschulklassen und ihre soziale Stellung nach der Überweisung in die Hilfsschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 557-564.
- Roberts, G. J., Solis, M., Ciullo, S., McKenna, J. W. & Vaughn, S. (2015). Reading interventions with behavioral and social skill outcomes: A synthesis of research. *Behavior Modification*, 39, 8-42.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95, 240-257.
- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *Leseforum.ch*. Abgerufen am 06. März 2019 unter [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_3\\_Rosebrock.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf)



- Rosebrock, C. & Nix, D. (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 28, 33-58.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Rost, D. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ruddell, R. B. & Unrau N. J. (1994). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4<sup>th</sup> ed., pp. 996-1056). Newark, DE: International Reading Association.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. E. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nüchterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 181-214). New York, NY: Cambridge University Press.
- Rutter, M., Tizard, J. & Whitmore, K. (1970). *Education, Health and Behaviour*. London: Longmans.
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). Models of development and developmental risk. In C. H. Zeanah, Jr. (Eds.), *Handbook of Infant Mental Health* (pp. 3-19). New York: The Guilford Press.
- Schlee, J. (1993). Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In H. Goetze & H. Neukäter, *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 6, 2. Aufl., S. 36-49). Berlin: Marhold.
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, C. & Kernen, N. (2013). *Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung*.

Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich/Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Abgerufen am 22. Februar 2019 unter [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Expertise\\_Sprachfoerderung\\_Web\\_final\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final_03.pdf)

- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 30*, 1-14.
- Seuring, V. A. & Spörer, N. (2010). Reziprokes Lehren in der Schule: Förderung von Leseverständnis, Leseflüssigkeit und Strategieanwendung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24*, 191-205.
- Sexton, C. C., Gelhorn, H. L., Bell, J. A. & Classi, P. M. (2012). The co-occurrence of reading disorder and ADHD: Epidemiology, treatment, psychosocial impact, and economic burden. *Journal of Learning Disabilities, 45*, 538-564.
- Shenderovich, Y., Thurston, A. & Miller, S. (2016). Cross-age tutoring in kindergarten and elementary school settings: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research, 76*, 190-210.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). Beziehungen zu Gleichaltrigen. In R. Siegler, N. Eisenberg., J. DeLoache & J. Saffran (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl., S. 483-527). Berlin: Springer.
- Simpson, R. L. (2004). Inclusion of students with behavior disorders in general education settings: Research and measurement issues. *Behavioral Disorders, 30*, 19-31.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S. & Madden, N. A. (2011): Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review, 6*, 1-26.

- 
- Smith, S., Boon, R. T., Stagliano, C. & Grünke, M. (2011). Story Mapping: Eine Methode zur Verbesserung der Fähigkeit von leseschwachen Grundschulkindern, Sachtexte zu verstehen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 37-50.
- Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2012). Lehrerbeurteiltes Schülerverhalten: Eine Evaluation der „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“ (LSL). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 146-158.
- Speck, O. (1991). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. München: Ernst Reinhardt.
- Spencer, V. G. (2006). Peer tutoring and students with emotional or behavioral disorders: A review of the literature. *Behavioral Disorders*, 31, 204-222.
- Spencer, V. G., Simpson, C. G. & Oatis, T. L. (2009). An update on the use of peer tutoring and students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality Education International*, 19, 2-13.
- Spörer, N. (2009). Festigung mathematischer Basiskompetenzen durch peer-gestütztes Lernen: Ergebnisse einer Trainingsstudie in der Grundschule. *Empirische Pädagogik*, 23, 95-114.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286.
- Spörer, N., Demmrich, A. & Brunstein, J. C. (2014). Förderung des Leseverständnisses durch „Reziprokes Lehren“. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (2. Aufl., S. 162-175). Göttingen: Hogrefe.
- Spilles, M. (2018). Selbstkonzeptförderung im schulischen Setting. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 457-467.
- Spilles & Hagen (2019). Schulpraktische Erhebungs- und Auswertungsmöglichkeiten von Einzelfalldaten. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 3, 1-14.

- Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2018). Tutorielle Leseverfahren mit Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik, 10*, 39-71.
- Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2019a). Wirkungen einer tutoriellen Leseflüssigkeitsförderung auf die soziale Integration von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen sowie auf die Lesegeschwindigkeit von Tutoren und Tutanden. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 88*, 44-57.
- Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2019b). Playing the Good Behavior Game during a peer-tutoring intervention: Effects on behavior and reading fluency of tutors and tutees with behavioral problems. *Insights into Learning Disabilities, 16*, 59-77.
- Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (angenommen). Evaluation des KlasseKinderSpiels im Kontext einer tutoriellen Leseförderung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Spilles, M., Hagen, T., Leidig, T. & Hennemann, T. (2019). Tutorielle Leseflüssigkeitsförderung von drei leseschwachen Zweitklässlern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Sonderpädagogische Förderung heute, 64*, 185-201.
- Spira, E. G. & Fischel, J. E. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: A review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 755-773.
- Stadler, C. (2012). Störungen des Sozialverhaltens: Sind neue Erklärungsansätze eine Grundlage für eine evidenzbasierte Klassifikation und Behandlung? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 40*, 7-19.
- Stein, R. & Müller, T. (2015). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: Zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 22-47). Stuttgart: Kohlhammer.

- 
- Steinhausen, H.-C. (2010). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie* (7. Aufl.). München: Elsevier.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development, 70*, 169-182.
- Sturaro, C., van Lier, P. A., Cuijpers, P. & Koot, H. M. (2011). The role of peer relationships in the development of early school-age externalizing problems. *Child Development, 82*, 758-765.
- Sutherland, K. S. & Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*, 103-118.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G. & Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review, 10*, 251-296.
- Tankersley, M. (1995). A group-oriented contingency management program: A review of research on the Good Behavior Game and implications for teachers. *Preventing School Failure, 40*, 19-24.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*, 252-261.
- Tingstrom, D. H. (1994). The Good Behavior Game: An investigation of teachers' acceptance. *Psychology in the Schools, 31*, 57-65.
- Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E. & Wilczynski, S. M. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification, 30*, 225-253.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology, 25*, 631-645.
- Utley, C. A. & Mortweet, S. L. & Greenwood, C. R. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children, 29* (5), 1-23.

- Visser, L., Büttner, G. & Hasselhorn, M. (2019). Komorbidität spezifischer Lernstörungen und psychischer Auffälligkeiten: ein Literaturüberblick. *Lernen und Lernstörungen*, 8, 7-20.
- Volpe, R. J., Casale, G., Mohiyeddini, C., Grosche, M., Hennemann, T., Briesch, A. M. & Daniels, B. (2018). A universal behavioral screener linked to personalized classroom interventions: Psychometric characteristics in a large sample of German school children. *Journal of School Psychology*, 66, 25-40.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Marten, K. & Hartke, B. (2016). Freundschaften und eine angemessene emotional-soziale Entwicklung als Schutzfaktoren gegen soziale Ablehnung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. *Heilpädagogische Forschung*, 42, 202-212.
- Walter, J. (2010). *Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL)*. Göttingen: Hogrefe.
- Walter, J., Ide, S. & Petersen, A. (2012). Kooperatives Lernen auf der Basis von Lesetandems. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 448-464.
- Waschbusch, D. A., Breaux, R. P. & Babinski, D. E. (2019). School-based interventions for aggression and defiance in youth: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11, 92-105.
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 115-132). Cambridge: Cambridge University Press.
- Willcutt, E. & Pennington, B. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1039-1048.
- Wimmer, H. & Mayringer, H. (2014). *Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9 (SLS 2-9)*. Bern: Huber.
- Witthöft, J., Koglin, U. & Petermann, F. (2010). Zur Komorbidität von aggressivem Verhalten und ADHS. *Kindheit und Entwicklung*, 19, 218-227.

- 
- Witvliet, M., van Lier, P. A. C. & Cuijpers, P. & Koot, H. M. (2009). Testing links between childhood positive peer relations and externalizing outcomes through a randomized controlled intervention study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*, 905-915.
- Zelli, A., Dodge, K. A., Lochman, J. E., Laird, R. D. & Group, C. P. P. R. (1999). The distinction between beliefs legitimizing aggression and deviant processing of social cues: Testing measurements validity and the hypothesis that biased processing mediates the effects of beliefs on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 150-166.

---

## Anteile der Eigenleistung an den Fachbeiträgen der Dissertation

Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2018). Tutorielle Leseverfahren mit Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10, 39-71.

### *Beitrag des Erstautors*

Ideengenerierung, Literaturrecherche- und Auswertung, Schreiben der Publikation, Manuskripteinreichung, Revision und Manuskriptwiedereinreichung

### *Beitrag der Co-Autoren*

Ideengenerierung, Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts, Unterstützung bei der Verfassung der Revision

Spilles, M., Hagen, T., Leidig, T. & Hennemann, T. (2019). Tutorielle Leseflüssigkeitsförderung von drei leseschwachen Zweitklässlern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64, 185-201.

### *Beitrag des Erstautors*

Ideengenerierung, Literaturrecherche- und Auswertung, Forschungsdesign, Stichprobenakquise, Datenerhebung, Datenauswertung und -interpretation, Schreiben der Publikation, Manuskripteinreichung, Revision und Manuskriptwiedereinreichung

### *Beitrag der Co-Autorin und -Autoren*

Ideengenerierung, Forschungsdesign, Stichprobenakquise, Datenerhebung, Schreiben der Publikation, Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts, Unterstützung bei der Verfassung der Revision



Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2019a). Wirkungen einer tutoriellen Leseflüssigkeitsförderung auf die soziale Integration von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen sowie auf die Lesegeschwindigkeit von Tutoren und Tutanden. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 44-57.

*Beitrag des Erstautors*

Ideengenerierung, Literaturrecherche- und Auswertung, Forschungsdesign, Stichprobenakquise, Datenerhebung, Datenauswertung und -interpretation, Schreiben der Publikation, Manuskripteinreichung, Revision und Manuskriptwiedereinreichung

*Beitrag der Co-Autoren*

Ideengenerierung, Forschungsdesign, Stichprobenakquise, Datenerhebung, Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts, Unterstützung bei der Verfassung der Revision

Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2019b). Playing the Good Behavior Game During a Peer-Tutoring Intervention: Effects on Behavior and Reading Fluency of Tutors and Tutees With Behavioral Problems. *Insights into Learning Disabilities*, 16, 59-77.

*Beitrag des Erstautors*

Ideengenerierung, Literaturrecherche- und Auswertung, Forschungsdesign, Stichprobenakquise, Datenerhebung, Datenauswertung und -interpretation, Schreiben der Publikation, Manuskripteinreichung, Revision und Manuskriptwiedereinreichung

*Beitrag der Co-Autoren*

Ideengenerierung, Forschungsdesign, Stichprobenakquise, Datenerhebung, Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts, Unterstützung bei der Verfassung der Revision

---

Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (angenommen). Evaluation des KlasseKinderSpiels im Kontext einer tutoriellen Leseförderung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.

*Beitrag des Erstautors:*

Ideengenerierung, Literaturrecherche- und Auswertung, Forschungsdesign, Stichprobenakquise, Datenerhebung, Datenauswertung und -interpretation, Schreiben der Publikation, Manuskripteinreichung

*Beitrag der Co-Autoren:*

Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts