



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Externalisierende und internalisierende
Verhaltensauffälligkeiten und Auswirkungen auf
die schriftsprachlichen Fertigkeiten in den ersten
beiden Volksschuljahren

Verfasserin

Karin Rathgeb

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im September 2008

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: A. Univ. Prof. Dr. Mag. Alfred Schabmann

INHALTSVERZEICHNIS

A	THEORETISCHER TEIL.....	1
	EINLEITUNG.....	1
1	Erwerb der Schriftsprache	2
1.1	Lesen.....	2
1.1.1	Entwicklung des Lesens.....	2
1.1.2	Modelle des Lesens.....	5
1.1.2.1	Das Modell der zweifachen Zugangswege	5
1.1.2.2	Das Analogie- Modell	6
1.1.2.3	Das Leselernprozessmodell von Marsh et al.	7
1.1.2.4	Das Modell von Scheerer- Neumann.....	8
1.1.3	Leselernmethoden	9
1.2	Rechtschreiben.....	11
1.2.1	Entwicklung des Rechtschreibens.....	11
1.2.2	Modelle des Rechtschreibens.....	13
1.2.2.1	Prozessmodell von Simon und Simon	13
1.2.2.2	Modelle der zweifachen Zugangswege	14
1.2.2.3	Netzwerkmodell von Seidenberg und McClelland	15
1.2.3	Determinanten der Rechtschreibung	16
1.3	Zusammenhänge und Unterschiede zwischen Lesen und Rechtschreiben.....	16
1.3.1	Das Phasenmodell der Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens von Frith.....	18
1.3.2	Diskussion zum Modell von Frith.....	20
2	Soziale Stellung im Kindergarten	21
2.1	Soziale Entwicklung im Kindergarten	21
2.1.1	Funktion des Kindergartens	22
2.1.2	Gleichaltrigenbeziehungen.....	23
2.1.3	Entwicklung von Freundschaften.....	25
2.1.3.1	Stufenmodell der Freundschaft nach Selman	26
2.1.3.2	Freundschaftsmodell nach Youniss	28
2.1.3.3	Entwicklungsmodell der Freundschaftserwartungen nach Bigelow und La Gaipa ..	28
2.1.4	Funktion von Freundschaften.....	29
2.2	Soziale Statusgruppen.....	30
2.2.1	Beliebte Kinder	31

2.2.2	Außenseiter	32
2.2.2.1	Abgelehnte Kinder und vernachlässigte Kinder	32
2.2.2.2	Aggressive Kinder	32
2.2.3	Kontroverse Kinder	34
2.2.4	Hyperaktive Kinder	35
2.2.4.1	Klassifikation	35
2.2.5	Stabilität des sozialen Status	38
2.2.6	Verlauf des Fähigkeitsselbstbildes	39
3	Schulleistung	40
3.1	Definition von Schulleistung nach Krapp	40
3.2	Determinanten der Schulleistung	40
B	EMPIRISCHER TEIL	42
4	Beschreibung und Durchführung der Untersuchung	42
4.1	Gegenstand der Untersuchung und grundlegende Fragestellungen	43
5	Beschreibung der Stichprobe	43
5.1	Beschreibung der Kinderstichprobe im Kindergarten und in den ersten beiden Volksschuljahren	44
6	Darstellung der angewandten Untersuchungsinstrumente	44
6.1	Das Interview mit den Kindergarten- und Vorschulkindern	44
6.2	Instrumente für die Untersuchung der Lese- und Rechtschreibleistung am Ende der 1. und 2. Klasse	46
6.2.1	Individueller Lesetest (Klicpera & Gasteiger- Klicpera 1994):	46
6.2.2	Bestimmung der Rechtschreibfähigkeit (Klicpera & Gasteiger- Klicpera, 2000)	46
6.2.3	Salzburger Lese- und Rechtschreibtests SLRT (Landerl, Wimmer & Moser, 1997)	46
7	Darstellung der statistischen Auswertung der Ergebnisse	47
7.1	Angewandte statistische Verfahren	47
7.2	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	48
7.2.1	Erfassung und Beschreibung des sozialen Status	48
7.2.2	Erfassung und Beschreibung der Lese- und Rechtschreibleistung	51
7.2.3	Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status und der Lese- Rechtschreibleistung	53
7.2.3.1	Forschungshypothesen	53
7.2.3.2	Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status und der Lese- Rechtschreibleistung in der ersten Klasse Volksschule	54
7.2.3.3	Diskussion (1. Klasse)	60

7.2.3.4	Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status und der Lese- Rechtschreibleistung in der zweiten Klasse Volksschule	63
7.2.3.5	Diskussion (2. Klasse)	70
7.2.4	Erfassung und Beschreibung der Hyperaktivität	73
7.2.4.1	Forschungshypothesen	75
7.2.4.2	Zusammenhang zwischen Hyperaktivität und der Lese- Rechtschreibleistung in der ersten Klasse Volksschule	75
7.2.4.3	Diskussion (1. Klasse)	80
7.2.4.4	Zusammenhang zwischen Hyperaktivität und der Lese- Rechtschreibleistung in der zweiten Klasse Volksschule	82
7.2.4.5	Diskussion (2.Klasse)	86
8	Zusammenfassung	88
	C LITERATURVERZEICHNIS	90
	D TABELLENVERZEICHNIS	99

A THEORETISCHER TEIL

EINLEITUNG

Die vorliegende Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, externalisierende und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Vorschulalter zu erfassen und Auswirkungen auf die Lernleistung in den beiden Bereichen Lesen und Rechtschreiben zu untersuchen.

Beim Studium der entsprechenden Literatur wird schnell ersichtlich, dass die Forschung im Bereich der sozialen Stellung bei Kindern in Gruppen sich vorwiegend auf Untersuchungen im schulischen Bereich bezieht, jedoch der Bereich Kindergarten noch kaum untersucht wurde. Der Zusammenhang von Beziehungsstrukturen im Kindergarten und Lernprozessen am Anfang der Schullaufbahn steht somit im Fokus dieser Arbeit.

Kapitel 1 beschäftigt sich mit dem Erwerb der Schriftsprache, also mit der Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens, wobei auf derzeit gültige Modelle des Lesens und Rechtschreibens eingegangen wird.

Kapitel 2 widmet sich der sozialen Entwicklung des Kindes im Kindergarten, wobei Gleichaltrigenbeziehungen einen wesentlichen Beitrag leisten. Die Beschreibung des sozialen Status bei Kindern im Vorschulalter, sowie schul- und leistungsrelevante Verhaltensweisen, wie zum Beispiel die Hyperaktivität werden ebenfalls erläutert.

Abschließend stellt Kapitel 3 den Begriff „Schulleistung“ dar und geht des weiteren auf unterschiedliche Determinanten, wie z.B. die phonologische Verarbeitung und das phonologische Arbeitsgedächtnis der Schulleistung ein.

1 ERWERB DER SCHRIFTSPRACHE

Sprache beinhaltet im Wesentlichen zwei Funktionen: eine repräsentative und eine kommunikative Funktion. Wörter stehen stellvertretend für die Realität und dienen gleichzeitig dazu Vorstellungen von anderen zu beeinflussen. (Zollinger, 2002)

1.1 LESEN

1.1.1 Entwicklung des Lesens

In unserem Kulturkreis ist es üblich mit Kindern Bilderbücher anzusehen und ihnen Geschichten vorzulesen. Somit beginnt die Leseentwicklung lange vor dem eigentlichen Schuleintritt (Klicpera & Gasteiger- Klicpera, 1995).

Grissemann (1986) beschäftigte sich mit der Frage: „Was heißt Lesenkönnen?“ Und unterschied drei wesentliche Komponenten des Lesens:

1. Lesedimensionen
2. Leseoperationen
3. Lesebedingungen

Unter Lesedimensionen fasst Grisseman die Lesefertigkeit, messbar in Leseflüssigkeit, Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit, sowie das Leseverständnis (inhaltliches Verstehen), das Leseerleben (emotionale Dimension des Lesens) sowie das sinn gestaltende Vorlesen und die kognitive Verarbeitung von Leseinformationen zusammen.

Die Lesedimensionen stehen in Beziehung zu den Leseoperationen. Sowohl Lesefertigkeit als auch Leseverständnis sind von der Rekodierung, der Buchstaben- Lautumsetzung abhängig, beim Schreiben vom Phonemsystem ins Graphemsystem, beim Lesen vom Graphemsystem ins Phonemsystem.

Das Rekodieren ist von verschiedenen Leseoperationen, wie zum Beispiel der Wortsegmentation, der Ganzworterfassung, gespeicherten Sprech-Schreibmustern, Bedeutungszuordnungen, der Ausnützung von inhaltlichen (semantischen) und syntaktisch-grammatischen Leseerwartungen abhängig.

Als dritte Komponente nennt Grisseman das psychische Inventar an Zeichenbeständen als Lesebedingungen, wie zum Beispiel das Erfassen von Wortbildern und Wortteilen sowie von dem Segment- und Sprachregelinventar.

Bis zum Schuleintritt ist bei den meisten Kindern die Entwicklung des Lautbestandes abgeschlossen, sie besitzen einen relativ umfangreichen Wortschatz, können sich in längeren Sätzen ausdrücken und beherrschen die wesentlichen syntaktischen Elemente der Sprache. Ab dem 5. oder 6. Lebensjahr ist nicht mehr nur der Inhalt einer Mitteilung zentral, sondern sie entwickeln die Fähigkeit sprachliche Vorgänge zu reflektieren, die metalinguistische Fähigkeit. Diese Voraussetzung ist für das Erlernen der Schriftsprache wesentlich. (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995)

Tunmer (Tunmer et al. 1984) teilte die metalinguistische Fähigkeit in vier allgemeine Kategorien ein:

1. Die Wortbewusstheit

Unter Wortbewusstheit versteht Tunmer die Fähigkeit, Wörter als Elemente der Sprache zu sehen, Sätze in Wörter zu gliedern, sowie Synonyme und Antonyme zu erkennen.

2. Die syntaktische Bewusstheit

Unter syntaktischer Bewusstheit wird die Fähigkeit verstanden, Verletzungen der korrekten Satzbildung zu erkennen und zu korrigieren. Funktionswörter (z.B. "für", "jedoch") können anfangs schwer von Inhaltswörtern unterschieden werden.

3. Die pragmatische Bewusstheit

Die pragmatische Bewusstheit bezeichnet die Fähigkeit auf die Verständlichkeit einer Mitteilung, auf die Beziehung zwischen mehreren Sätzen als auch auf die gesamte Struktur des Textes achten zu können

4. Die phonologische Bewusstheit

Phoneme und Silben werden als die basalen Elemente der Sprache angesehen. Die Verarbeitung ist weitgehend automatisiert, so dass die Aufmerksamkeit normalerweise nicht auf diese Ebene gelenkt ist. Wörter in Silben und Silben in Phoneme zu unterteilen, ist meist erst möglich, nachdem Kinder Sätze in Wörter gliedern können.

Die Entwicklung des Lesens bildet sich über einen relativ langen Zeitraum aus, wobei die Entwicklung verschiedener Teilfertigkeiten notwendig ist. Die unterste Ebene der Teilfertigkeiten ist die Extraktion der Buchstabenmerkmale und in weiterer Folge die Zuordnung dieser Merkmale zu abstrakten Buchstabenschemata. Die Fähigkeit der phonologischen Rekodierung der Schrift und das Wissen um die Schreibweise von Wörtern sind weitere Schlüsselfertigkeiten in der Entwicklung des Lesens.

Downing und Leong (1981, zitiert nach Klicpera und Gasteiger- Klicpera, 1995) betrachten das Worterkennen als einen speziellen Fall der Aneignung einer

neuen Fertigkeit und unterscheiden drei Phasen: eine anfänglich kognitive Phase, eine Übungsphase und eine Automatisierungsphase.

1.1.2 Modelle des Lesens

1.1.2.1 Das Modell der zweifachen Zugangswege

Kernstück des Modells nach Coltheart (1980) ist eine Langzeitgedächtniskomponente: das innere bzw. mentale Lexikon. In diesem Lexikon sind alle orthographischen, phonologischen und semantischen Informationen über bekannte Wörter gespeichert (Scheerer- Neumann, 1989, in Beck, 1989).

Nach dem Modell von Coltheart stehen dem Leser prinzipiell zwei Zugangsmöglichkeiten beim Worterkennen zur Verfügung: der direkte und der indirekte Zugang.

Beim direkten Zugang wird ein unmittelbarer Kontakt zu einem lexikalischen Eintrag, über den orthographischen Kode des Schriftbildes hergestellt. Somit kann die Aussprache des Wortes ermittelt werden (postlexikalische phonologische Rekodierung) Dieser erste Zugangsweg gilt nur für bekannte Wörter, nicht jedoch für unbekannte Wörter und Pseudowörter, da in diesen Fällen keine Eintragungen im mentalen Lexikon vorhanden sind.

Bei Pseudowörtern wendet der Leser deshalb den indirekten (regelgeleiteten) Weg des prälexikalischen phonologischen Rekodierens an. Durch die phonologische Rekodierung der Buchstaben oder Buchstabengruppen in Phoneme wird ein Erkennen und Aussprechen der Wörter möglich. Dieser zweite Zugangsweg erfolgt vor dem Zugang zum mentalen Lexikon und wird daher prälexikalische phonologische Rekodierung genannt.

Der phonologische Kode kann bereits Grundlage für das laute Lesen sein, jedoch wird in der Regel in einem Zwischenschritt die Bedeutung der Wörter mit

Hilfe des mentalen Lexikons entschlüsselt (Scheerer- Neumann, 1989, in Beck, 1989).

Diese Form der Rekodierung. kann jedoch nicht die einzige sein, da es in einigen Schriftsprachen, beispielsweise dem Englischen, Homographie gibt. Dabei handelt es sich um Wörter, die gleich geschrieben, aber verschieden ausgesprochen werden (Klicpera & Gasteiger- Klicpera, 1994).

"Unregelmäßige" Wörter, die den Graphem- Phonem- Korrespondenzregeln nicht entsprechen, können durch prälexikalische phonologische Rekodierung nicht korrekt gelesen werden, und haben daher nur mehr einen Zugangsweg, den direkten offen. Das hieße "unregelmäßige" Wörter sollten schwerer zu lesen sein als "regelmäßige" Wörter.

Beide Zugangswege werden als von einander unabhängige Prozesse verstanden, die parallel eingeschlagen werden. Dabei ist der direkte Zugang bei häufigen Wörtern der schnellere.

1.1.2.2 Das Analogie- Modell

Patterson und Coltheart (1987, zitiert nach Klicpera und Gasteiger- Klicpera, 1995) gehen davon aus, dass die phonologische Rekodierung, wenn sie nicht direkt von dem lexikalischen Eintrag des Wortes (z.B. bei unbekannten Wörtern oder Pseudowörtern) abgeleitet werden kann, aufgrund ähnlich geschriebener Wörter konstruiert wird, und nicht aufgrund von Graphem- Phonem- Korrespondenzregeln.

Bei bekannten Wörtern, im Gegensatz zu Pseudowörtern, kann auch direkt die Aussprache der gesamten Buchstabensequenz abgerufen werden. Patterson und Coltheart (1987) unterscheiden somit zwischen einer direkten abrufbaren (addressed) Aussprache und einer neu erstellten (assembled) Aussprache.

1.1.2.3 Das Leselernprozessmodell von Marsh et al.

Marsh, Friedmann und Desberg haben 1981 den Prozess des Leselernens als eine allmähliche Entwicklung von differenzierten Lesestrategien beschrieben und in vier Stufen unterteilt.

1. Stadium des linguistischen Raten (linguistic guessing)

In diesem Stadium können Kinder nur jene Wörter lesen, die ihnen schon einmal vorgestellt wurden. Sie beziehen den Kontext und Bilder beim Lesen mit ein. Die Kinder lesen Wörter als "Logogramme", als ganzheitliche Gebilde.

2. Stadium des diskriminierten Lesens statt Raten (discriminating not guessing)

Es dominiert auch in diesem Stadium eine visuell orientierte Lesestrategie, jedoch können Wortlänge, Anfangs- und Endbuchstaben sowie hervorstechende Buchstaben zum Orientieren herangezogen werden. Die Buchstabenfolge wird noch nicht sequentiell dekodiert

3. Stadium des sequentiellen Dekodierens (sequential decoding)

In diesem Stadium können Kinder eine Buchstabenfolge sequentiell dekodieren, nehmen aber eine unbedingte Gültigkeit der Graphem- Phonem- Zuordnung an. Kinder beachten noch nicht den Kontext, in dem die Grapheme stehen, und somit auch nicht, dass die Zuordnung von Phonemen verändert werden kann. Marsh et al. (1981) sehen eine Parallele zum Stadium der konkreten Operationen. Mit etwa acht Jahren haben Kinder diese Fähigkeit erlangt.

4. Stadium des hierarchischen Dekodierens (hierachial decoding)

In diesem Stadium können Kinder komplexe orthographische Regeln anwenden. Der unmittelbare Kontext, aber auch Analogien zu anderen Wörtern und das Wissen um den Morphemaufbau werden beachtet. Diese Fähigkeit erlangen Kinder mit etwa zehn Jahren.

In den beiden ersten Stadien wird eine visuell orientierte Lesestrategie angewandt, im dritten Stadium können Kinder bereits eine Buchstaben- für- Buchstaben- Lesestrategie anwenden.

1.1.2.4 Das Modell von Scheerer- Neumann

Das Modell des Worterkennens von Scheerer- Neumann (1989, in Beck, 1989) legt die Aufmerksamkeit auf Verarbeitungseinheiten mittlerer Größe beim Worterkennen, also auf Buchstabenfolgen, die unterhalb der Wortebene liegen. Diese Buchstabenfolgen sind die Einheiten für die phonologische Rekodierung, die geübte Leser bereits in einem Prozess der visuellen Segmentierung herstellen können. Wenn die Segmentierung noch nicht auf der visuellen Ebene gelingt, ist ein Gruppierungsprozess (chunking) bei der phonologischen Kodierung möglich. Die Segmente könnten mehrbuchstabige Grapheme (z.B. <sch>, <au>), andere häufig zusammen auftretende Buchstabenfolgen (Anfangsgrapheme z.B. <tr>,
), Silben und Morpheme sein. Der Satzkontext beim Worterkennen führt entweder zu einer aktiven Hypothesenbildung über das kommende Wort oder zu einer passiven Erregungsausbreitung.

1.1.3 Leselernmethoden

Grissemann (1986) unterscheidet sechs Leselernmethoden, die alle im deutschsprachigen Raum verwendet werden:

1. Die ganzheitlich-analytische Methode
2. Die synthetische Leselehrmethode
3. Die analytisch-synthetische Methode mit Volldurchgliederung von Wörtern zur Buchstabengewinnung
4. Die analytisch-synthetische Methode mit Teildurchgliederung von Wörtern zur Buchstabengewinnung
5. Die analytisch-synthetische Methode mit Teildurchgliederung von Wörtern zur Buchstaben- und zur Buchstabengruppengewinnung
6. Die Umkehrmethode: Zuerst schreiben, dann lesen.

Tabelle 1 gibt eine Übersicht der Leselernmethoden (zitiert nach Grissemann, 1986, S. 67):

Tabelle 1:
Übersicht der Leselernmethoden
nach Grissemann

1. ganzheitlich- analytisch von Anfang an Lesen von Text/Sätzen/Wörtern	2. synthetisch Einführung von Einzelbuchstaben nach Merkwortmethode, allmählich Lesen von Silben, Wörtern , Sätzen	analytisch- synthetisch (methodisch übergreifend methodenintegrierend)
lange Phase mit Wortbildlesen und Wortbildspeicherung ohne Buchstabenkenntnis (Ganzheitsphase) allmähliches Entdecken der Buchstaben- Lautentsprechungen in Wörtern (analytische Phase), zunehmende Möglichkeit des Erlernens neuer Wörter, Wortbildspeicherung mit Buchstabenkenntnis Legastheniegefährdung! Begünstigung des Ratelesens in der langen Ganzheitsphase positiv: Betonung des sinnerfassenden Lesens	ständige Synthese von Buchstaben und Silben zu Wörtern (Zusammenschleifen) Lesen von Texten/Sätzen lange verzögert und eingeschränkt Legastheniegefährdung: Lange dauernde Einschränkung des Sinnverstehenden Lesens Ausrichtung auf buchstabenagierendes Lesen positiv: Betonung des lautlichen Bereichs, der Buchstaben- Laut-Umsetzung	von Anfang an Analyse und Synthese 3. Vollgliederung der Analysewörter 4. Teildurchgliederung der Analysewörter eingeschränkt auf Analyse Buchstaben/ Laute 5. Teildurchgliederung der Analysewörter strukturorientiert: Analyse erweitert um Buchstabengruppensegmente positiv: Begünstigt flexible, situations-angemessene Segmentation sowie Leseökonomie positiv: gleichmäßige Berücksichtigung des lautlichen und inhaltlichen Bereichs 6. Umkehrmethode Lesen durch Schreiben

1.2 RECHTSCHREIBEN

1.2.1 Entwicklung des Rechtschreibens

In den Modellen über den Rechtschreibprozess wird angenommen, dass der Rechtschreibvorgang nicht ein einheitlicher Informationsverarbeitungsprozess ist, sondern die Umwandlung der Sprache in Schrift auf verschiedenen Arten möglich ist (Klicpera und Gasteiger- Klicpera, 1995).

Die Rechtschreibentwicklung ist ein fortlaufender Prozess, der sich über die gesamte Schulzeit erstreckt. Um den Rechtschreibprozess verständlicher zu machen, ist es hilfreich, verschiedene Stadien zu unterscheiden. Marsh et al. (1981) und Frith (1985) unterteilen den Rechtschreibprozess in ein logographisches, alphabetisches und orthographisches Stadium. Andere, wie etwa Gentry (1978) und Beers und Henderson (1977), sowie Brown (1990) haben ein deskriptives Modell entwickelt, das insbesondere die Anfänge der Entwicklung des Rechtschreibens untersucht (zitiert nach Klicpera und Gasteiger- Klicpera, 1995).

Klicpera und Gasteiger- Klicpera (1995) haben nun diese beiden Ansätze miteinander verbunden:

- Im ersten Stadium (precommunicative stage) beginnen Kinder zu schreiben, jedoch ohne kommunikative Funktion, da Buchstaben und ihre Vorformen anfangs lediglich graphische Formen darstellen. Erst mit der Zeit bekommen Buchstaben eine eigene Ordnung, dadurch, dass sie aneinander gereiht und ausdifferenziert werden. Weiters erkennen Kinder in dieser Phase, dass Buchstaben Dinge bezeichnen, wobei dies meist der Name ist.
- Im semiphonetischen Stadium erkennen Kinder, dass mit Buchstaben bestimmte Laute wiedergegeben werden, ebenso dass die Schreibrichtung von links nach rechts erfolgt.

- Im alphabetischen oder phonetischen Stadium –nach einigen Monaten des Erstleseunterrichts- bemühen sich Kinder die Phonemfolge wiederzugeben. Phonologische Fehler sollten in dieser Phase abnehmen. Orthographische Fehler bleiben jedoch weiterhin konstant. Mit zunehmender Übung erkennen Kinder, dass einige so genannte "stille" Buchstaben nicht Laute abbilden, sondern anzeigen, wie andere Buchstaben ausgesprochen werden.
- Im orthographischen Stadium nehmen nun auch die orthographischen Fehler ab. Komplexere Regeln der Rechtschreibung können angewendet werden, ebenso wird die Kontextabhängigkeit der Phonem- Graphem-Zuordnung beachtet. Pseudowörter werden häufiger in Analogie zu bekannten Wörtern geschrieben. (Marsh et al. 1980, zitiert nach Klicpera, 1995)

Klicpera und Gasteiger- Klicpera (1995, S.111) gehen davon aus, dass die Rechtschreibung von einzelnen Teilfertigkeiten abhängig ist:

- Fertigkeiten bei der Bildung der Grapheme
- Kenntnis der häufigsten bzw. regelhaften Phonem- Graphemzuordnungen und deren Kontextabhängigkeit
- Kenntnis der Kontextabhängigkeit von Phonem- Graphemzuordnungen
- Entdeckung von Regelmäßigkeiten, Analogien der Schreibweise von Wörtern (z.B. Kennzeichnung von Dehnungen)
- Wissen um die Schreibweise verschiedener Wörter, Fähigkeit, die spezielle Schreibweise eines Wortes aus dem inneren orthographischen Lexikon abzurufen und ihre Richtigkeit anhand der Vorstellung zu überprüfen
- Wissen um orthographische Regelmäßigkeiten (z.B. keine drei gleichen Konsonanten hintereinander)

- Wissen um die Regelmäßigkeiten bei der Wortbildung, der Morphemzusammensetzung, um Wortfamilien; Wissen um grammatikalische Kategorien, um die Bildung von Fällen etc.
- Wissen um die Herkunft von Wörtern

1.2.2 Modelle des Rechtschreibens

1.2.2.1 Prozessmodell von Simon und Simon

Simon und Simon (1973) gehen davon aus, dass Rechtschreiben auf verschiedenen Wegen erfolgt.

Beim einfachsten Vorgang weiß der Schreiber, wie ein Wort zu schreiben ist, da er sich direkt an die Schreibweise des jeweiligen Wortes erinnern kann. Eine andere Möglichkeit der Rechtschreibung ist es, sich an die verschiedenen Schreibweisen für ein Phonem zu erinnern. Wichtig ist hierbei das Wissen um die Regelmäßigkeit der Schriftsprache und in Folge die Anwendung von Rechtschreibregeln.

Unübliche Phonem- Graphem- Assoziationen eines Wortes, die weder durch die Anwendung von Rechtschreibregeln noch durch die Phonem- Graphem- Korrespondenz richtig geschrieben werden können, werden besonders markiert. Simon (1976) ergänzte sein Modell durch die Annahme, dass der Schreiber Wörter in bekannte Silben unterteilt, die aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden können. Weiters ist es wichtig beim Schreiben ebenfalls Informationen über die Morphemgliederung heranzuziehen.

Nach diesem Modell ist eine Reihe von Teilfertigkeiten erforderlich:

- ein spezielles Wissen um die Schreibweise verschiedener Wörter,
- Kenntnis von Phonem- Graphem- Korrespondenzen,
- die Vertrautheit mit Rechtschreibregeln,

- die Fähigkeit, größere Wortteile auszugliedern und deren Schreibweise zu bestimmen. (zitiert nach Klicpera, Schabmann & Gasteiger- Klicpera, 2003, S. 52)

1.2.2.2 Modelle der zweifachen Zugangswege

Morton (1969, 1980) hat sowohl ein Modell über den Worterkennungsvorgang beim Lesen als auch über die beim Rechtschreiben ablaufenden Informationsverarbeitungsvorgänge entwickelt. Ellis hat dieses Modell 1982 näher ausgeführt.

In diesem Modell werden verschiedene Eingangsformen beim Schreiben als auch verschiedene Formen der Weiterverarbeitung unterschieden. Wenn der Text bereits schriftlich vorliegt, muss er nur abgeschrieben werden, wird er jedoch durch ein Diktat akustisch aufgenommen, muss die Eingangsinformation erst in Schrift umgewandelt werden. Außerdem unterscheidet das Modell zwischen lexikalischen und nichtlexikalischen Verarbeitungsvorgängen.

Der lexikalische Verarbeitungsvorgang lehnt sich an Mortons (1989) Logogenmodell an, bei dem zwischen Worterkennungseinheiten (Erfassen von Wörtern) und Worterzeugungseinheiten (Produktion von Wörtern) im kognitiven System unterschieden wird.

Für Ellis (1982) ergeben sich durch die interne Gliederung des mentalen Lexikons verschiedene Möglichkeiten, Sprache in Schrift zu übertragen. Eine Möglichkeit geht über das kognitive System, welches semantische Informationen enthält, die im graphematischen Ausgang- Logogen- System Wörter aktiviert. Der Schreiber erkennt beim Hören die Schreibweise des Wortes.

Eine weitere Verarbeitungsmöglichkeit von Sprache in Schrift ist der nichtlexikalische Weg, bei dem der Graphem- Phonem- Umwandlung eine wichtige Bedeutung zukommt. Dem nichtlexikalischen Weg wird jedoch nur eine

untergeordnete Rolle zugesprochen, da sich beim geübten Schreiber der Rechtschreibvorgang größtenteils auf wortspezifische, lexikalische Informationen stützt. Phonetische Informationen werden nur dann eingeholt, wenn die im mentalen Lexikon vorhandenen Informationen über die Schreibweise der Wörter ungenügend vorhanden sind. Nach der Rekodierung der Phonemfolge in eine Graphemfolge werden die Informationen an den Graphembuffer weitergegeben, der als spezieller Zwischenspeicher im Gedächtnissystem, die Graphemfolge für die Output- Verarbeitung speichert. Sollte der Graphembuffer versagen, treten beim Schreiben Fehler auf (Morton 1969 und 1980, Ellis 1982, zitiert nach Klicpera- Gasteiger- Klicpera, 1995).

Wahrscheinlich ist jedoch, dass beim Schreiben lexikalische und nichtlexikalische Prozesse nicht völlig getrennt voneinander ablaufen. Leong (1998) zu Folge sind beide Strategien für erfolgreiches Rechtschreiben wichtig.

1.2.2.3 Netzwerkmodell von Seidenberg und McClelland

Seidenberg und McClelland (1989) nehmen an, dass Lese- und Rechtschreibprozesse analog zu Gedächtnisvorgängen in neuronalen Netzwerken ablaufen. Verschiedene Informationen über Wörter werden in getrennten inneren Netzwerken gespeichert. Sie gehen weiters davon aus, dass es eine innere Repräsentation von phonologischen, orthographischen und semantischen Informationen gibt, die über so genannte verborgene Einheiten ("hidden units") miteinander verbunden sind.

Mit der Zeit kann der Leser rasch und unbewusst auf diese Informationen zugreifen. Lesefehler sind somit Folge von unzureichenden Ressourcen des Netzwerkes. Das Modell schließt die Annahme eines einheitlichen mentalen Lexikons sowie die Notwendigkeit von Graphem- Phonem- Zuordnungsregeln aus. Der Leser lernt Wörter zu lesen, indem er nicht den einzelnen Graphemen Phoneme zuordnet, sondern wie bestimmte Graphemfolgen in Phonemfolgen übersetzt werden und in welcher Relation diese Verbindungen stehen. (Klicpera, Schabmann, Gasteiger- Klicpera, 2003)

1.2.3 Determinanten der Rechtschreibung

Grissmann (1986) beschreibt, angelehnt an Scherer- Neumanns Redundanztheorie (1985) sieben Determinanten der Rechtschreibung, die auf den Schreibakt einwirken:

1. Erinnern gespeicherter visueller Merkmale
2. Erinnern gespeicherter schreibmotorischer Merkmale
3. Erfassen des morphologischen Aufbaus des Wortes (Morphemgliederung), auch im Kontext
4. Berücksichtigen orthographischer Regelmäßigkeiten im Kontext (a. Rechtschreibregeln, b. Signalgruppenerfassung)
5. Worterfassung auf der Laut- Buchstabenebene (a. Phonem- Graphem- Beziehungen, b. Lautabfolge)
6. Erfassen der inhaltlichen Bedeutungen, auch im Kontext
7. Empfinden eines emotionalen Gehalts

1.3 ZUSAMMENHÄNGE UND UNTERSCHIEDE ZWISCHEN LESEN UND RECHTSCHREIBEN

Der Vorgang des Rechtschreibens wurde lange als der spiegelbildliche Prozess zum Lesen verstanden. Dieser Gedanke ist nicht unproblematisch und wird auch in neueren Forschungsarbeiten immer mehr verworfen. Drei Aspekte, die Lesen und Rechtschreiben von einander abgrenzen, zählen Klicpera, Schabmann und Gasteiger- Klicpera (2003, S.50f) auf:

- Die Ausgangsposition beim Lesen ist eindeutig, nämlich das Vorliegen von Schrift in gedruckter oder handschriftlicher Form. Beim Rechtschreiben gibt es mehrere Möglichkeiten, z.B. freies Schreiben, Abschreiben nach einer Vorlage, Schreiben nach Diktat.
- Das Schreiben ist ein viel langsamerer Prozess als das Lesen. Dies hat zur Konsequenz, dass die Information über die niederzuschreibende Buchstabenfolge längere Zeit in Evidenz gehalten werden muss.

- Am wichtigsten ist jedoch, dass in vielen Sprachen - auch im Deutschen - die Graphem- Phonem- Korrespondenz viel regelmäßiger ist, als umgekehrt die Phonem- Graphem- Korrespondenz. Im Allgemeinen kann ein Laut auf viele verschiedene Arten in Schrift umgesetzt werden.

Gleichzeitig besteht in allen Klassenstufen "ein enger Zusammenhang zwischen der mündlichen Lesefähigkeit und der Rechtschreibleistung" (zitiert nach Klicpera & Gasteiger- Klicpera, 1995). Frith (1983) sowie Klicpera und Gasteiger- Klicpera (1993) finden Korrelationen von .50 bis .80, sowohl in deutsch- als auch in englischsprachigen Untersuchungen.

Müller zeigte 1974 (zitiert nach Grisseman, 1986) anhand von leistungsschwachen Schülern ebenfalls einen Zusammenhang zwischen der Lesefähigkeit und der Rechtschreibung auf. Teiloperationen des Lesens, wie zum Beispiel die Langzeitspeicherung von Wortbildern und Wortsegmenten sind auch beim Rechtschreiben beteiligt. Diese Bereiche können, selbst wenn die Lernprozesse des Lesens ungestört sind, Störfaktoren für die Rechtschreibung werden.

Beim Rechtschreiben erfolgt ausgehend von einer auditiven oder gedanklichen Spracheinheit eine Umkodierung in graphemische Einheiten. Diese Umkodierung hat zur Folge, dass ein „schreibmotorischer Bewegungsentwurf erfolgt und in eine komplizierte motorische Leistung übergeführt wird“ (zitiert nach Grisseman, 1986, S.55). Rechtschreibschwache Kinder haben zum Teil weniger Probleme mit der Beherrschung der Rechtschreibregeln und Speicherung von Wortbild- bzw. Wortsegmenten, als in der Integration verschiedener Teilfunktionen beim Umkodieren.

Worterkennen und Rechtschreiben bauen demnach auf sehr ähnlichen Teilfertigkeiten auf. In den ersten Schuljahren werden beide Leistungen durch die phonologische Rekodierung, also durch Kenntnisse der Graphem- Phonem- Korrespondenz und durch die wortspezifischen Kenntnisse

beeinflusst. Jedoch bauen beide Leistungen auf unterschiedlichen Zugängen zur Schriftsprache auf. Beim Lesen ist die visuelle Information über die gesamte Graphemfolge gleichzeitig verfügbar, beim Schreiben handelt es sich hingegen um einen sequentiellen Prozess. Somit kann davon ausgegangen werden, dass sich Lesen und Schreiben gegenseitig beeinflussen. (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995)

1.3.1 Das Phasenmodell der Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens von Frith

Frith (1985; in nach Beck, 1989) hat die Wechselwirkung zwischen Lesen und Schreiben in ihrem Phasenmodell detailliert beschrieben. Sie nimmt an, dass die kognitive Entwicklung des Kindes in drei definierten Stadien (mit je zwei Unterstufen) erfolgt: das logographische, das alphabetische und das orthographische Stadium. Weiters bezieht sich ihr Modell nicht nur auf die Entwicklung des Lesens, sondern auch auf die Entwicklung des Schreibens, das in ähnlichen Stadien verläuft.

1. Logographisches Stadium

Dieses Stadium ist gekennzeichnet durch das direkte Erkennen oder Schreiben eines Wortes ohne phonologische Rekodierung. Das Lesen beruht größtenteils auf einer Wiedererkennung markanter visueller Merkmale in einigen vertrauten Wörtern. Diese Vorgehensweise führt nur teilweise zur Identifikation der zu Wörtern zusammengesetzten Buchstaben. In dieser Phase wird der Buchstabenanordnung nur geringe Beachtung geschenkt. Mit zunehmender Detailliertheit des visuellen Bildes kommt es auch zur Erweiterung dieser Strategie auf das Schreiben. Die gebildeten Gedächtnisbilder der einzelnen Wörter werden nun auch für die graphische Wiedergabe verwendet. Diese Strategie entspricht in etwa dem, was lange Zeit als naiv- ganzheitliches Lesen bezeichnet wurde, und entspricht dem direkten Zugangsweg im Zwei- Wege-Modell.

2. Alphabetisches Stadium

Die Identifikation der Wörter erfolgt im zweiten Stadium meist durch das sequentielle phonologische Rekodieren der Buchstabenfolgen. Kinder lesen Wörter nicht mehr aufgrund einzelner visueller Merkmale, sondern zerlegen Wörter in Grapheme und ordnen diesen Phoneme zu. Die Aufmerksamkeit liegt nicht mehr bei der spezifischen Schreibweise einzelner Wörter, sondern bei den einzelnen Buchstaben. In dieser Phase erlesen Kinder Wörter buchstabenweise. Die alphabetische Strategie entspricht dem indirekten (regelgeleiteten) Zugangsweg des Worterkennens im Zwei-Wege-Modell.

3. Orthographisches Stadium

Im dritten Stadium erfolgt eine zunehmende Berücksichtigung orthographischen Wissens. Es gelingt Wörter zum Teil in Morpheme (kleinste, bedeutungstragende Einheiten in der Sprache) zu gliedern. Der Prozess des phonologischen Rekodierens wird soweit automatisiert, dass er keine Aufmerksamkeit mehr erfordert. Eine vollständige Repräsentation der Buchstabenfolge wird aufgebaut. Die Steigerung der Lesegeschwindigkeit ermöglicht nun Wörter, Pseudowörter, Buchstaben und Zahlen ähnlich schnell zu lesen. Der Übergang von einem Stadium zum nächsten erfolgt für das Lesen und Schreiben relativ gleichzeitig, da eine der beiden schriftsprachlichen Aktivitäten führend ist und die andere nachfolgt.

So ist das Lesen im logographischen Stadium führend, das logographische Schreiben setzt später ein. Jedoch tritt die alphabetische Strategie erstmals beim Schreiben auf, bei der orthographischen Strategie ist dann wieder das Lesen führend.

1.3.2 Diskussion zum Modell von Frith

Die deutsche Sprache ist, im Gegensatz zum Englischen, eine regelmäßige Sprache. Großteils ist im deutschsprachigen Raum die Leseentwicklung bei Kindern von der Graphem- Phonem- Beziehung gekennzeichnet, da im Leseunterricht der 1.Klasse Leselehrgänge verwendet werden, die die Buchstaben- Laut- Zuordnung systematisch vorstellen. Ein logographisches Stadium scheint somit im deutschsprachigen Raum nicht unbedingt abzulaufen (Klicpera & Gasteiger- Klicpera, 1995).

Anfänglich hängt das Erlernen des Rechtschreibens stärker von der Leseentwicklung ab, da durch das Lesen erste Informationen über die schriftliche Darstellung von Wörtern zugänglich werden. In einer zweiten Phase begünstigt der sequentielle Prozess des Schreibens das Erfassen des alphabetischen Prinzips. Der Übergang vom logographischen in das alphabetische Stadium wird somit begünstigt. In der dritten Phase übernimmt das Lesen, durch das Erfassen größerer Einheiten, die führende Rolle und es kommt zu einem Übergang in das orthographische Stadium (Klicpera & Gasteiger- Klicpera, 1995).

Schreiben begünstigt das Einprägen von Wörtern und deren Aufbau, dadurch können bisher verfügbare lexikalische Eintragungen durch orthographisches Wissen ergänzt werden. Weiters hilft das Schreiben die Segmentierung der Sprache in Laute besser zu verstehen, gleichzeitig dienen die Buchstaben als Symbole für Laute (phonologische Symbolisierung nach Ehri, 1980, zitiert nach Klicpera & Gasteiger- Klicpera, 1995).

Klicpera und Gasteiger- Klicpera (1993) fanden in ihrer Wiener Längsschnittstudie deutliche Belege für den Einfluss des Lesens auf die Entwicklung der Rechtschreibleistung. Lesen hilft somit die orthographischen, wortspezifischen Kenntnisse von Kindern zu fördern und dadurch das

Rechtschreiben insoweit zu beeinflussen, dass es kein einfaches lautgetreues Schreiben bleibt.

2 SOZIALE STELLUNG IM KINDERGARTEN

2.1 SOZIALE ENTWICKLUNG IM KINDERGARTEN

Obwohl dem Entwicklungsabschnitt zwischen dem fünften und sechsten Lebensjahr, also jener Phase, wo gleichaltrigen Beziehungen an Bedeutungen gewinnen, eine besondere Wichtigkeit zugesprochen wird, gibt es kaum Untersuchungen, die sich mit diesem Entwicklungsabschnitt auseinandersetzen. (Krappmann, 1982). Helmke (1965) weist ebenfalls darauf hin, dass es noch kaum geeignete Erhebungsinstrumente für diesen Altersbereich gibt.

Im Vorschulalter lernen Kinder, neben der Familie ein neues soziales Umfeld- häufig der Kindergarten oder auch eine Spielgruppe- mit anderen Kindern und Erwachsenen kennen. In dieser Umgebung lernt das Kind sich in neuen Situationen zurechtzufinden und zu behaupten und verändert und erweitert somit seine Beziehungsstrukturen und Handlungsspielräume qualitativ. Holtz (1989; zitiert nach Peter, 1998; in Zollinger, 1998; S.51) spricht in diesem Lebensabschnitt vom Entstehen neuer „sozial- interaktiver Prozesse“. „Die Sprache wird auf diesem Weg sozialisiert und somit unterstützt der Gebrauch der Sprache die Sozialisation der Kinder“.

Die sprachliche Kommunikation beeinflusst sowohl die soziale Entwicklung, das soziale Lernen, die Beziehungsfähigkeit als auch die Selbständigkeit des Kindes. Sie übernimmt somit die Funktion eines „Entwicklungsmotors“ (Holtz 1989; zitiert nach Peter, 1998; in Zollinger, 1998; S.51), das heißt sozial- kognitive Entwicklungsschritte im Vorschulalter sind verantwortlich, dass ein Austausch mit anderen entstehen kann.

Entwickeln von Freundschaften, Abbau des kindlichen Egozentrismus und die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme sind nach Piaget (1923) jene sozial- kognitiven Entwicklungsschritte, die das Kindergartenkind im Alter von drei bis sechs Jahren durchlebt. Piaget nennt die Fähigkeit, sich in andere

hineinzuversetzen und somit eine andere Perspektive zu übernehmen, Dezentrierungsprozess, der zwischen dem sechsten und siebenten Lebensjahr auftritt.

Ein wichtiges Merkmal der älteren Kindergartenkinder und Vorschulkinder ist das gemeinsame Rollenspiel, eine soziale Form des Symbolspiels mit Gleichaltrigen. Es dient primär dazu auf spielerische Art und Weise, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und die Rollen der Erwachsenen zu übernehmen, dies gelingt mit gleichaltrigen Kindern in einem eindeutigen Handlungsrahmen oft mit traditionellen Themen, wie zum Beispiel: „Mutter und Kind“ oder „Räuber und Gendarm“. Die Spielsituationen sind bereits komplexer strukturiert, da die Sprache weitgehend beherrscht wird, aber auch die meisten Bewegungsabläufe sind gut koordiniert. Sprachliche Ausdrucksformen, aber auch nonverbale Kommunikationsmittel werden geübt und neu verwendet (Krappmann, 1975; 1982).

2.1.1 Funktion des Kindergartens

Der Kindergarten als „sozialer Lernort“ (zitiert nach Colberg- Schrader, Krug & Pelzer, 1991, S.18) für Kinder nimmt heute eine ebenso wichtige Funktion in unserer Gesellschaft ein wie die Schule. Aufgrund immer kleiner werdender Familien, immer mehr berufstätigen Müttern und steigenden Bildungsanforderungen bietet die Institution Kindergarten für Kinder ein kontinuierliches Beziehungsangebot zu anderen Kindern. Wesentliche Aufgabe ist es soziale Kompetenzen, wie das Aushandeln, das Kooperieren und solidarisch Agieren, zu üben und zu fördern. Aber auch im Zusammenleben mit Anderen Verhaltensweisen auszuprobieren, Freude und Enttäuschung zu erleben, und erfolgreiches Handeln zu lernen.

Kindergärten sind häufig mit unzähligen Belastungen konfrontiert: Trennung oder Arbeitslosigkeit der Eltern, Patchwork-Familien, Raum- und daher Bewegungsmangel, um nur einige exemplarisch zu nennen (Colberg- Schrader, Krug & Pelzer, 1991).

Colberg- Schrader et al. (1991) verweisen auf den Situationsansatz, der in den 1970er Jahren entstanden ist. Dieses Konzept für den Kindergarten ordnet das sachbezogene dem sozialen Lernen unter. Soziales Lernen ist nicht nur „Sozialerziehung“, sondern geht davon aus, dass jedes Kind seine sozialen Fertigkeiten nicht in künstlichen Lernübungen sondern in realen Situationen lernt und lernen sollte.

2.1.2 Gleichaltrigenbeziehungen

Wie bereits oben erwähnt, gibt es wenige Untersuchungen von Gleichaltrigenbeziehungen im Kindergartenalter. Ursachen dafür sieht Krappmann (1982) zum einen in der Problematik jüngere Kinder mit üblichen Methoden zu befragen und zum anderen in der gängigen Meinung, dass in dieser Altersgruppe Sozialisationsprozesse primär im familiären Umfeld zu suchen sind.

Zu Beginn des Vorschulalters üben Beziehungen zu Gleichaltrigen einen konstanten Einfluss auf die soziale Entwicklung des Kindes aus. Damon (1989) beschreibt drei psychologische Veränderungen, die sich nach dem Ende der Kleinkindzeit massiv auf die Interaktionen zu Gleichaltrigen auswirken: Symbolbewusstsein, moralische Verpflichtung und Beständigkeit von Beziehungen. Alltagsereignisse bekommen immer mehr symbolische Bedeutung für das Kind. Dies schafft neue sozial- interaktive Möglichkeiten, die im sozialen Spiel und Rollenspiel Ausdruck finden. Moralische Verpflichtung wächst und wird im regelmäßigen Teilen mit Gleichaltrigen sichtbar. Das Kind entwickelt ein Gefühl für Freundschaft. Soziale Interaktionen werden als Teil eines Systems stabiler Beziehungen gesehen, die über die unmittelbare Gegenwart andauern.

Nach der frühkindlichen Mutter- Kind- Beziehung und die folgende Eltern- Kind- Triade wendet sich das Kind im Kindergarten den Gleichaltrigen zu, wo

Beziehungen und Rollen neu ausgehandelt werden müssen. Insbesondere zwischen dem fünften und zehnten Lebensjahr entwickeln sich Beziehungen unter Gleichaltrigen – im Englischen „peers“ genannt -, das heißt das Kind lernt sich mit „anderen“, gleichaltrigen Kindern auseinanderzusetzen. Erst in dieser Lebensphase wird für das Kind deutlich, „was es bedeutet, ein Junge oder Mädchen unter vielen zu sein“. (Krappmann, 1982, S. 450). Aus der Gruppe heraus entstehen für jedes Kind Besonderheiten: wird es ein Außenseiter, ein angesehenes Kind oder nur ein Mitläufer. Nicht nur äußerliche Merkmale beeinflussen diese Entwicklung, sondern auch die sozialen Fertigkeiten eines jeden einzelnen Kindes. Gelingt dieser Entwicklungsschritt nicht oder nur unvollständig, entstehen je nach „Vorerfahrungen und sozialer Lage des Kindes Rückzug und Aggression“ (zitiert nach Krappmann, 1982, S.451).

Dennoch sind Bedürfnisse, wie z.B. sich in eine Gruppe einzufügen, sich gegenseitig zu beeinflussen und zu helfen, in etwa gleich verteilt. Dies bedeutet, dass sich Kontroll- und Unterstützungsfunktionen in dieser Entwicklungsstufe gegenseitig beeinflussen. Parsons (1955, zitiert nach Krappmann, 1982) sieht in den Gleichaltrigengruppen eine wesentliche und eigenständige Rolle im Sozialisationsprozess des Kindes. Auch Piaget (1923, 1932) beschreibt, dass Kinder durch den Kontakt zu Gleichaltrigen zu sozialen, kognitiven und moralischen Entwicklungsschritten angeregt werden. Positive Beziehungen zu anderen sind eine wesentliche Voraussetzung, um eine positive Beziehung zu sich selber aufzubauen.

Krappmann beschreibt bereits bei den unter zehnjährigen Kindern unterschiedliche Typen von Gleichaltrigengruppen, die sich noch nicht strikt voneinander abgrenzen lassen. Insbesondere bei Buben nehmen Spiele jeglicher Art, vor allem das Fußballspiel, einen großen Teil der gemeinsamen Beschäftigung ein.

Gottmann und Parkhurst (1980, zitiert nach Von Salisch, 1991) untersuchten Auseinandersetzungen bei befreundeten und nicht befreundeten Kindern. Drei

bis vierjährige Freunde gehen mehr aufeinander ein, als nicht befreundete Kinder. Sie lassen durch soziale Vergleiche mehr Gemeinsamkeiten entstehen und legen weniger Wert, Unterschiede hervorzuheben. Bei fünf- bis sechsjährige Kindern konnte dieses Verhalten nicht festgestellt werden. Gottmann et al. nehmen an, dass Kinder in diesem Alter bereits gelernt hatten anderen gegenüber „höflich“ zu sein.

Dies zeigt, dass Freunde nicht unbedingt häufiger ein erwartetes Verhalten unter Freunden zeigen als bei Nicht- Freunden, sondern zum „richtigen“ Zeitpunkt besser auf ihren Freund eingehen. Was wiederum zeigt, dass Freunde besser aufeinander abgestimmt sind und nicht nur mehr Gefühlsregungen (Lachen, Lächeln, Sich- Anschauen, Sich- Berühren) zu erkennen sind, sondern auch diese zeitlich besser aufeinander abstimmen.

2.1.3 Entwicklung von Freundschaften

Vom Kindergartenalter an stellen Kinder an Freundschaften, als eine besondere Art der Beziehung unter Gleichaltrigen, auch besondere Erwartungen. Freundschaften zu schließen und diese aufrechtzuerhalten sind von sozial-kommunikativen Kompetenzen abhängig. Im Vorschulalter gelingt es Kindern nun Beziehungen mit anderen Kindern zu entwickeln, die über einen längeren Zeitraum reichen (Damon, 1989).

Schmidt- Denter (1988) sieht in der Entstehung von Freundschaften, bedeutende sozial- kommunikative Kompetenzen, wie Kontakte zu initiieren und aufrechtzuerhalten, Aufmerksamkeit zu erlangen, emotionale Zuwendung, Lob und Information zu erhalten, gemeinsam Spiele und Gespräche entstehen zulassen, verwirklicht. Diese Stufe von Freundschaft ist noch mit einer körperlich- räumlichen Nähe verbunden und/oder sie bezieht sich auf die „augenblickliche Interaktion“ mit einem anderen Kind. Das bedeutet jene Kinder, die in der selben Kindergartengruppe sind, die in direkter Umgebung wohnen und mit denen man gerade spielt, werden als Freunde bezeichnet (Peter, 1998).

Mit dem sechsten bzw. siebenten Lebensjahr verändert sich Freundschaft. Sie geht über die unmittelbare Interaktion hinaus und es entsteht die Vorstellung von Gegenseitigkeit (Reziprozität), wenn auch noch nicht gleichgewichtig (Selman, 1984).

Buben und Mädchen unterscheiden sich in der Art ihrer Freundschaften wesentlich. Mädchen neigen zu Dyaden mit exklusivem Charakter. Diese Freundschaften sind durch größere Intensität und Intimität gekennzeichnet und grenzen sich gegenüber neuen Kindern stärker ab als Bubenfreundschaften. Sie lassen mehr Raum für die Entwicklung von Intimität und Reziprozität und bieten im Allgemeinen mehr Platz für Selbstenthüllung (self- disclosure), während Buben ihre Freundschaften ausweiten und extensiv anlegen. Sie zeigen auch im Gegensatz zu Mädchenbeziehungen mehr Wettbewerbsverhalten. Konflikte werden schneller versucht über körperliche Wege zu lösen, Mädchen hingegen verwenden eher konfliktlösende Strategien. (Krappmann, 1982, in Von Salisch, 1991).

2.1.3.1 Stufenmodell der Freundschaft nach Selman

Selman geht in seinem Stufenmodell von der Annahme aus, dass das Freundschaftsverständnis auf der Koordination sozialer Perspektiven basiert. Unter Perspektive versteht Selman." die Art und Weise, in der eine bestimmte Situation von einem Individuum wahrgenommen und von seinen eigenen Wünschen und Bedürfnissen beeinflusst wird." (1984, zitiert nach Wagner, 1994)

Stufe 0: enge Freundschaft wird als momentane physische Interaktion gesehen,
physische Konfliktlösung (Alter:3- 7 Jahre)

Stufe 1: enge Freundschaft als einseitige Hilfestellung; isolierte Konfliktlösung
(Alter: 4- 9 Jahre)

Stufe 2: enge Freundschaft als "Schönwetterkooperation", kooperative
Konfliktlösung (Alter: 6- 12 Jahre)

Stufe 3: enge Freundschaft als gegenseitiger intimer Austausch, auf
Gegenseitigkeit beruhende Konfliktlösung (Alter. 9- 15)

Stufe 4: enge Freundschaft als Autonomie und Interdependenz, symbolisches
Handeln als Konfliktlösung (Alter: ab 12 Jahre)

Auf Stufe Null ist eine Unterscheidung zwischen eigener und fremder Perspektive noch nicht möglich. Kinder kennen zwar ihre eigenen Bedürfnisse, nehmen jedoch nicht wahr, dass andere ebenfalls eigene Perspektiven haben. Freunde sind jene Kinder, mit denen sie spielen oder in ihrer Nähe wohnen. Spielsachen sind häufig Gegenstand von Konflikten. Solche Konflikte werden in diesem Alter häufig mit Gewalt gelöst, aber auch durch Hinwendung zu einem anderen Spielzeug oder durch Nichtbeachten des anderen Kindes.

In einem weiteren Entwicklungsschritt- auf Stufe Eins- erkennen Kinder, dass andere Kinder ihre eigene Sicht und Bedürfnisse haben. Kinder unterscheiden zwar zwischen Physischem und Psychischem, sie schaffen aber noch nicht eigene und fremde Perspektiven aufeinander zu beziehen und sich in die Rolle des anderen hineinzusetzen. Dies gelingt in einem neuerlichen Schritt, wenn Kinder als Spielpartner versuchen beide Sichtweisen zu erfüllen. Im nächsten Entwicklungsschritt wird es möglich, die Beziehung aus der Sicht eines Dritten zu betrachten. Schließlich wird Freundschaft als Prozess gesehen, Selbständigkeit (Autonomie) und wechselseitige Abhängigkeit (Interdependenz) können miteinander in Einklang gebracht werden.

Freundschaften bei Kindern entstehen dadurch, dass sie sich häufig sehen und miteinander spielen können. Krappmann (1982) weist darauf hin, dass dennoch nicht vergessen werden darf, dass es von klein an Sympathiebeziehungen gibt, die Freundschaften entstehen lassen, auch wenn eine komplette Reziprozität nicht vorhanden sein muss.

2.1.3.2 Freundschaftsmodell nach Youniss

Youniss (1982) beschreibt Freundschaft als interpersonale Beziehungen zwischen Kindern und unterscheidet somit die Beziehung zu den Eltern. Kinder übernehmen nicht nur den Freundschaftsbegriff von ihren Eltern, sondern entwickeln und verändern den Freundschaftsbegriff durch den Umgang mit anderen. Das heißt, sie handeln konkret Freundschaften miteinander aus, unter dem Aspekt was erlaubt ist und was nicht. Youniss spricht von der "Ko-Konstruktion sozialer Perspektiven", da beide Kinder die soziale Realität von Freundschaft gedanklich konstruieren.

Weiters spielt die Art der Beeinflussung (Reziprozität) eine wichtige Rolle. Eine komplementäre Reziprozität stellt die Beziehung zu den Eltern dar. Eltern beeinflussen einseitig das Kind. Die Freundschaft zu Gleichaltrigen hingegen ist eine symmetrische Reziprozität, hier erfolgt eine wechselseitige Beeinflussung. Die Kooperation ist ein weiterer Schritt in der Entwicklung, da alleinige Symmetrie noch keine Freundschaft ausmacht. Wird nun von Freunden symmetrische Reziprozität kooperativ gebraucht, trägt dies zum Erhalt von Freundschaft bei.

2.1.3.3 Entwicklungsmodell der Freundschaftserwartungen nach Bigelow und La Gaipa

Bigelow und LaGaipa (1975) beschreiben in ihrem Entwicklungsmodell der Freundschaftserwartungen drei Stufen:

Die erste Stufe ist durch externe und oberflächliche Aspekte der Beziehung gekennzeichnet. Kinder bezeichnen andere Kinder als ihre Freunde, wenn gemeinsame Spiele und Unternehmungen gut verlaufen. Aber schon die räumliche Nähe reicht aus, um ein anderes Kind als Freund zu benennen.

Die zweite Stufe ist von Freundschaftsnormen und –regeln bestimmt. Freunde sind jene Kinder, die Regeln einhalten und keine Geheimnisse erzählen.

Die dritte Stufe kennzeichnet sich durch psychische Beziehungsaspekte aus. Es genügt nun nicht mehr gemeinsam etwas zu tun, sondern Verständnis zu haben und sich in die Lage des anderen zu versetzen, sind notwendig, um ein Freund zu werden und zu bleiben.

2.1.4 Funktion von Freundschaften

Furman und Robbins (1985, zitiert nach von Salisch, 1991, S. 5f) unterscheiden zwischen acht Aspekten bzw. Funktionen von Freundschaft, die jeweils unterschiedliche Lernmöglichkeiten bieten:

- a) Zuneigung (affection)
- b) Nähe/ Intimität (intimacy)
- c) verlässliche Unterstützung (reliable alliance)
- d) instrumentelle Hilfe (instrumental aid)
- e) emotionale Unterstützung (nurturance)
- f) Kameradschaft (companionship)
- g) Erhöhung des Selbstwerts (enhancement of worth)
- h) Gefühl der Zugehörigkeit (sense of inclusion)

Diese Lernmöglichkeiten werden in unterschiedlichen Beziehungen er- und gelebt. Gruppenbeziehungen können ein Gefühl der Zugehörigkeit (Bereich h) vermitteln. Gefühle der Zuneigung und Nähe zulassen und verlässliche Unterstützung anzubieten bzw. zu erhalten sind Zeichen für enge Freundschaft (Bereiche a, b, c). Kameradschaft und Erhöhung des Selbstwerts (Bereiche f, g) können sowohl durch Freundschaften als auch durch andere Beziehungen zu Gleichaltrigen erfüllt werden.

Der Freundschaftsbegriff verändert sich im Laufe der Entwicklung qualitativ und nicht quantitativ. Kinder müssen erst lernen, was ein Freund und ein Nicht-Freund ist, sie haben in diesem Alter eine andere Vorstellung von Freundschaft als Schulkinder oder Erwachsene. Wagner (1994) beschreibt weiters, dass

Kinder mit engen Freundschaften ein günstigeres Selbstbild hatten, sie waren altruistischer als Kinder ohne Freunde, zeigten weniger Ängstlichkeit und Misstrauen, jedoch mehr Optimismus und Vertrauen.

2.2 SOZIALE STATUSGRUPPEN

Die soziale Position eines Kindes wird zumeist über die Normierung einer Bezugsgruppe bestimmt. Asher und Coie (1990) haben nach der Bewertung durch die Gruppe, Kinder in fünf Kategorien unterteilt:

1. Beliebte Kinder erhalten die höchste Anzahl positiver Nennungen.
2. Abgelehnte Kinder erhalten kaum positive, aber viele negative Nennungen. Sie erfahren eine aktive Ablehnung durch die Peers.
3. Vernachlässigte Kinder erhalten generell wenige Nennungen. Sie werden eher ignoriert.
4. Kontroverse Kinder erhalten sowohl positive als auch negative Nennungen.
5. Durchschnittskinder werden akzeptiert und erhalten keine extremen Nennungen.

Fend (1965) beschäftigte sich mit der Frage, welche Strategien Kinder in der Schule anwenden, um einen für sie optimalen sozialen Status in der Gruppe zu erlangen. Die Rolle des Helfers, des Unterhalters, des Sportlers, des Technikers oder des guten Schülers sind nur einige Möglichkeiten, um Geltung und Beliebtheit in der Gruppe zu erlangen.

Kinder, denen es gelingt, sich sozial einzubringen, indem sie auf sich aufmerksam machen und Einfluss gewinnen, haben sich Geltung verschafft. Jene Kinder, die gemocht werden und es geschafft haben, Zuneigung zu erwecken, erreichen soziale Beliebtheit in der Gruppe. Dennoch gibt es Kinder, die unbeachtet bleiben oder soziale Ablehnung erfahren.

2.2.1 Beliebte Kinder

Beliebten Kindern gelingt es in der Interaktion mit anderen angemessen zu agieren, ihre wichtigste Fähigkeit scheint ihre ausgeprägte soziale Kompetenz zu sein. Nach Mayr (1992) haben sie niedrigere Hyperaktivitätswerte und Aggressivitätswerte als das durchschnittliche Kind.

Haug- Schnabel (1996) hat sich ebenfalls mit der Frage beschäftigt, wie sich „ranghohe“ bzw. angesehene Kinder verhalten und hat festgestellt, dass sie sich gerne zur Schau stellen, aber nie die Aggressivsten einer Gruppe sind. In einigen Bereichen sind sie den anderen Kindern überlegen, weisen ein gutes Einfühlungsvermögen und eine hohe Frustrationstoleranz auf. Ein Großteil der Initiative für Spiele geht von ihnen aus, aber auch ihre Überzeugungskraft macht viel ihrer Autorität in der Gruppe aus. Sie versuchen bei Konflikten zu helfen.

Diese Kinder werden von den anderen der Gruppe nachgeahmt und bewundert und stehen somit im Mittelpunkt der Gruppe. Bei Problemen werden sie um Rat gefragt. Gleichzeitig werden ihre Kontaktablehnungen schnell akzeptiert und sie werden häufig zu Wettbewerben herausgefordert, um ihre Stellung zu überprüfen. Sie erlangen eine Führerposition in der Gruppe.

Moreno (1967, in Kurzreiter, 1971) unterscheidet auf Grundlage soziometrischer Tests drei Führertypen:

1. Der populäre Führer erhält in soziometrischen Tests mehr Stimmen als erwartet.
2. Der mächtige Führer wird sowohl als Führer einer informellen, kleineren Gruppe innerhalb der Klasse gewählt, als auch von Schülern, die selbst einen hohen Status in der Klasse innehaben.
3. Der isolierte Führer erhält zwar wenige Stimmen, diese jedoch von Kindern, die selbst viele Stimmen erhalten.

2.2.2 Außenseiter

2.2.2.1 Abgelehnte Kinder und vernachlässigte Kinder

Nach Petillon (1980, 1993) sind soziale Außenseiter Kinder, die von anderen Kindern abgelehnt werden oder unbeachtet bleiben.

Schulz (1976, zitiert nach Petillon, 1980) unterscheidet zwischen dem aktiven Außenseiter, der oft "in die Rolle des schwarzen Schafes oder Sündenbockes" gedrängt wird und dem passiv Isolierten, dessen "Anwesenheit nur sporadisch von der übrigen Klasse zur Kenntnis genommen wird".

Kurzreiter (1971) unterscheidet ebenfalls zwischen zwei Außenseitertypen. Beim "schwarzen Schaf" handelt es sich um ein Kind, das von vielen in einer Gruppe abgelehnt wird, das aber selbst Anschluss an die Gruppe sucht. Da es von sich aus aktiven Kontakt zu anderen Kindern sucht, ist sein aktiver Wahlstatus hoch. "Der Igel" hingegen wird nicht nur von der Gruppe abgelehnt, sondern lehnt auch die anderen ab. Ein solches Kind erhält nicht nur negative Stimmen, sondern gibt selbst meist nur negative Stimmen ab. Sein aktiver Wahlstatus ist daher niedrig.

Vernachlässigte Kinder weichen nicht wesentlich von der Durchschnittsgruppe ab, dennoch verhalten sie sich eher passiv und stehen am Rand der Gruppe, wobei sie kaum Initiativen zeigen, sich am Spiel zu beteiligen. Nach Mayr (1992) weichen auch ihre Hyperaktivitäts- und Aggressivitätswerte nicht wesentlich vom Durchschnitt ab. Hatzichristou und Hopf (1996) zeigen bei diesen Kindern Mängel im Sozialverhalten und geringe Lernschwierigkeiten auf.

2.2.2.2 Aggressive Kinder

Zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr ist aggressives Verhalten besonders häufig. In einer durchschnittlichen Kindergartengruppe kommt es drei bis vier Mal pro Stunde zu aggressiven Auseinandersetzungen, die jedoch nie lange dauern.

Drei typische Arten der Aggression sind: das Auskämpfen, die verbale Aggression und die stille Aggression, sprich die Verweigerung. Die häufigste Form aller Aggressionseignisse ist die verbale Aggression. Beleidigen, beschuldigen, schimpfen, verbieten, kommandieren und weinen sind nur einige davon.

Haug- Schnabel (1996) unterscheidet zwischen dem Täter- Kind und dem Opfer- Kind, wobei der Übergang zwischen Täter- und Opferrolle häufig fließend ist und in einer einzigen Auseinandersetzung wechseln kann. Täter- Kinder stehen im Fokus der Gruppe, allerdings nicht weil sie Ansehen genießen, sondern weil sie schon häufig in größere Auseinandersetzungen verwickelt waren und ihnen deshalb Misstrauen entgegengebracht wird. Selbst wenn ein Täter- Kind sein Verhalten geändert hat, bleibt eine Stigmatisierung.

Opfer- Kinder werden von fast allen Kindern einer Gruppe bevorzugt gehänselt („Bullying“). Ändert sich die Gruppenkonstellation oder kommt das Kind in eine neue Gruppe, kann es rasch wieder in diese Rolle kommen.

Sowohl Täter-Kinder als auch Opfer- Kinder haben eines gemeinsam: es sind wehleidige Kinder, die schnell und häufig weinen und Angreifern wenig Widerstand leisten. Selbst nach der Eingewöhnungsphase gelten sie als nicht integrierbar und haben keine Freunde. Eine enge Bindung an die Mutter konnte ebenfalls festgestellt werden.

Kindergartenkinder beurteilen eine Auseinandersetzung rein subjektiv und entscheiden ohne Hilfe von Erwachsenen nach folgenden Kriterien: wem wurde wehgetan bzw. etwas weggenommen, wurde es selbst schon von diesem Kind attackiert bzw. nach der einfachen Formel: „Wer weint, hat recht“.

Aggressionen sind, ebenso wie das Spielen, das Singen und das Lachen, Teil eines Kindergartenalltags und bedeuten meist Streit, Lärm, Stoßen, Schlagen, Beißen, Treten, An-den-Haaren-ziehen, Wegnehmen und Kaputtmachen, Auslachen und Spotten. Bereits im Kleinkindalter handelt es sich bei aggressiven Verhalten um Verteidigung oder Erkämpfen von etwas, aber auch um das Erreichen von Ansehen und Zuneigung. Aggression wird eingesetzt um

dazuzugehören, anerkannt zu werden, zu dominieren und um einen guten Platz in der Gruppe zu bekommen.

Aggression hat immer eine Ursache. Sie dient der Verteidigung, entsteht in ausweglosen Situationen (Aggression in Panik), zeigt sich im Rangstufenkampf (aggressive soziale Exploration), entsteht aus Frustration, wird nachgeahmt und funktioniert als Gruppenaggression und kann sich auch als spielerische Aggression durch intensive Spielbegeisterung äußern (Haug- Schnabel, 1996).

2.2.3 Kontroverse Kinder

In Hatzichristous und Hopfs (1996) Studie werden kontroverse Kinder von den anderen Kindern der Gruppe als arrogant und snobistisch bewertet. Sie hatten gute Schulleistungen und waren Durchschnittskindern ähnlich. Buben zeigten in der Volksschule vermehrt aggressives Verhalten, dennoch hatten sie eine Führerposition inne.

Newcomb et al. (1993, zitiert nach Petermann et al., 1998) fanden, dass sich kontroverse Kinder ähnlich verhalten wie abgelehnte Kindern, aber sie kompensieren ihr Verhalten durch ihre kognitiven Fähigkeiten. Sie fühlen sich durch ihre Position in der Gruppe nicht belastet und sind bei mindestens einem Kind beliebt.

2.2.4 Hyperaktive Kinder

Klasen (1995) versteht Hyperaktivität als eine Entwicklungsstörung, die vor allem durch Aufmerksamkeitsmängel und psychomotorische Unruhe charakterisiert ist und deren Beginn in der frühen Kindheit liegt. Sie ist eine der häufigsten Vorstellungsgründe bei Therapeuten, in Erziehungsberatungsstellen, schulpsychologischen Diensten und kinderpsychiatrischen Einrichtungen.

Kinder mit Hyperaktivität haben keine Probleme Freundschaften zu schließen, allerdings sind sie häufig nicht in der Lage, diese über längere Zeit aufrecht zu halten. Somit entwickeln sich viele Kinder zu Außenseitern, die nicht nur von Gleichaltrigen, sondern auch von Lehrern Ablehnung und Ausgrenzung erfahren (Eichsleder, 1998).

Viele hyperaktive Kinder haben nicht nur wegen ihrem Verhalten Probleme in der Schule, sondern weisen auch einen Rückstand in den Lerngegenständen auf. Ein Großteil ist auf mangelnde Aufmerksamkeit im Unterricht zurückzuführen, teilweise treten Schwächen im Studierverhalten und bei der Bearbeitung von Aufgaben auf (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1996).

McGee, Williams und Silva (1984) konnten ebenfalls bestätigen, dass Kinder mit Hyperaktivität sehr häufig Defizite im schulischen Bereich aufweisen. Hyperaktive Kinder erreichen insgesamt schlechtere Noten, schneiden bei Lese- und Rechtschreibaufgaben signifikant schlechter ab und wechseln häufiger die Schulen, als Kinder ohne Hyperaktivität.

2.2.4.1 Klassifikation

Zur Klassifikation psychiatrischer Störungsbilder wie der Hyperaktivität werden in der Praxis vor allem die beiden Diagnoseschemata DSM- IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (American Psychiatric Association) und ICD- 10: International Classification of Diseases (WHO) herangezogen.

Nach DSM-IV (zitiert nach Klicpera & Gasteiger- Klicpera 1996, S 262-263) sollten für eine Hyperaktivitätsstörung mindestens 6 der folgenden 9 Symptome über einen längeren Zeitraum vorhanden sein:

Tabelle 2:
Symptome der Hyperaktivitätsstörung
nach DSM-IV

1. zappelt oft mit den Händen und Füßen oder rutscht unruhig auf dem Sitz herum
2. verlässt oft seinen Platz in der Klasse oder in anderen Situationen, wo man sitzen bleiben soll
3. läuft oft übermäßig herum oder klettert auf Gegenstände in Situationen, wo dies nicht angebracht ist (bei Jugendlichen oder Erwachsenen kann sich dies auf ein subjektives Gefühl der inneren Unruhe beschränken)
4. es fällt ihm/ ihr schwer, ruhig zu spielen oder sich in seiner Freizeit ruhig zu beschäftigen
5. ist immer in Bewegung und benimmt sich so, als ob ein „innerer Motor nicht abgestellt“ werden könnte
6. spricht oft übermäßig viel
7. platzt oft mit einer Antwort heraus, ohne zu warten, bis die Frage vollständig gestellt ist
8. es fällt ihm / ihr schwer zu warten, bis er/ sie an der Reihe ist
9. unterbricht andere oder mengt sich ein (platzt z.B. in Gespräche oder Spiele anderer hinein)

Die beiden nachfolgenden Tabellen zeigen die Forschungskriterien (gekürzte Wiedergabe der Indikatoren) für Hyperkinetische Störungen nach ICD- 10 (zitiert nach Remschmidt & Schmidt, 1994, S 101-102):

Tabelle 3:
F90 Hyperkinetische Störungen
nach ICD- 10

F90 Hyperkinetische Störungen

- charakterisiert durch einen frühen Beginn(sie sollen vor dem 6. Lebensjahr begonnen haben)
- Mangel an Ausdauer bei Beschäftigungen, die kognitiven Einsatz verlangen
- Tendenz, von einer Tätigkeit zu einer andern zu wechseln, ohne etwas zu Ende zu bringen
- desorganisierte, mangelhaft regulierte und überschießende Aktivität
- verschiedene andere Auffälligkeiten können zusätzlich vorliegen
- sie sind oft achtlos und impulsiv, neigen zu Unfällen und werden oft bestraft
- Beziehung zu Erwachsenen ist oft von einer Distanzstörung und einem Mangel an normaler Vorsicht und Zurückhaltung geprägt
- sind bei anderen Kindern unbeliebt und können isoliert sein
- kognitive Beeinträchtigung ist häufig
- spezifische Verzögerungen der motorischen und sprachlichen Entwicklung kommen überproportional oft vor
- sekundäre Komplikationen sind dissoziales Verhalten und niedriges Selbstwertgefühl

Die Kardinalsymptome sind beeinträchtigte Aufmerksamkeit und Überaktivität, beide sind für die Diagnose notwendig und sollten nebeneinander vorhanden sein. Sie sollten in mehr als einer Situation in Erscheinung treten (z.B. zu Hause, in der Klasse, in der Klinik).

Ausschluss:

- Angststörung (F41.x)
- affektive Störung (F30-F39)
- tief greifende Entwicklungsstörung (F84.x)
- Schizophrenie (F20.x)

Tabelle 4:
 Überblick über Diagnosen:
 F 90.0/F90.1/F90.8/F90.9
 nach ICD- 10

F90.0 Einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung

Dazugehörige Begriffe:

Aufmerksamkeitsdefizit bei

- Störung mit Hyperaktivität
- Hyperaktivitätsstörung
- Hyperaktivem Syndrom

F90.1 Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens

Dazugehörige Begriffe:

- hyperkinetische Störung verbunden mit Störung des Sozialverhaltens

F90.8 Sonstige hyperkinetische Störungen

F90.9 Nicht näher bezeichnete hyperkinetische Störung

Dazugehörige Begriffe:

- nicht näher bezeichnete hyperkinetische Reaktion der Kindheit oder der Jugend
- nicht näher bezeichnetes hyperkinetisches Syndrom

2.2.5 Stabilität des sozialen Status

Häufig wird (Kurzreiter, 1971) zwischen dem zugeschriebenen und dem erworbenen Status unterschieden. Durch die Geburt erfolgt eine Zuschreibung an eine bestimmte soziale Position, die außerhalb der Kontrolle des Einzelnen liegt. Der Einfluss dieser Zuschreibung sollte bereits in der Schule nicht unterschätzt werden. Während beim zugeschriebenen Status die statischen Momente überwiegen, ist der erworbene Status bereits Folge dynamischer Faktoren. Dies bedeutet, dass das eigene Verhalten, der Schulerfolg, Beliebtheit oder körperliche und persönliche Merkmale, den sozialen Status vermindern oder erhöhen können. Folglich ist der soziale Status kein Dauerzustand, sondern gibt Auskunft darüber, wo eine Person im Augenblick steht und welche Rechte und Pflichten sie hat. Die Art der Erfüllungen dieser sozialen Positionen bewirken somit Veränderungen im sozialen Status.

2.2.6 Verlauf des Fähigkeitsselbstbildes

Jeder Mensch entwickelt in seinem Leben, als Produkt spezifischer Person-Umwelt- Interaktionen, bestimmte Vorstellungen über seine Fähigkeiten, sein Verhalten und seine Handlungsmöglichkeiten, sowie deren Wichtigkeit und Qualität. Der Begriff Selbstkonzept bezeichnet die interne kognitive Repräsentation dieses Wissens über sich selbst (Ahnert & Schneider, 2006, in Hosenfeld & Schrader, 2006).

Helmke (1965) beschreibt, dass sich Kinder im Vorschul- und Volksschulalter durch Selbstüberschätzung ihrer Fähigkeiten und ausgeprägten Optimismus auszeichnen. Mögliche Gründe dafür nennt Helmke:

- 1) Bewertendes, normatives und evaluatives Feedback wird erst ab dem 9. Lebensjahr beachtet und adäquat verarbeitet, so dass Erwartungen noch nicht modifiziert werden können.
- 2) Kognitive Kompetenzen zur Integration verschiedener Informationsquellen sind noch nicht ausreichend entwickelt. Vergleichsinformationen werden erst ab dem Alter von 7- 8 Jahren systematisch genutzt.
- 3) Ab dem 9. Lebensjahr erwerben Kinder das kompensatorische Kausalschema für das Zusammenwirken von Fähigkeit und Anstrengung.
- 4) Das Konzept der Fähigkeit als stabiles Merkmal hat sich noch nicht entwickelt.
- 5) Wunsch und Realität werden noch verwechselt.

Beurteilen Kinder jedoch andere, sind ihre Einschätzungen wesentlich realistischer, als wenn es um ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen geht.

Mit einem Alter von 10 bis 12 Jahren, infolge kognitiver Entwicklungsfortschritten, wird die massive Selbstüberschätzung durch realistischere Selbsturteile ersetzt (Ahnert und Schneider 2006, in Hosenfeld & Schrader, 2006). Bossong (2006, in Hosenfeld & Schrader, 2006) geht im Grundschulalter von einer Kausalrichtung der Schulnoten zu den

Selbstkonzepten der Fähigkeiten aus, da die Kinder geprägt sind von den Bewertungen und den konkreten Rückmeldungen durch Andere.

3 SCHULLEISTUNG

3.1 DEFINITION VON SCHULLEISTUNG NACH KRAPP

Da häufig zwischen den Begriffen Schulleistung, Schulerfolg und Schulnoten nicht einheitlich unterschieden wird, gleichsam der Begriff „Schulleistung“ in der Literatur nicht einheitlich definiert ist, schlägt Krapp (1976, in Sauer & Gamsjäger, 1996) vor diesen als Abkürzung von „Schulleistungsfähigkeit“ zu verwenden und im Gegensatz dazu den Begriff „Schulleistungsverhalten“ für empirisch fassbare Indikatoren anzuwenden.

3.2 DETERMINANTEN DER SCHULLEISTUNG

Roeder, Pasdzierny und Wolf (1965) weisen auf die Tatsache hin, dass Schule eine Sprachschule ist, da ein Grossteil des Wissens in sprachlicher Form dargeboten wird. Der Lernstoff muss vom Schüler sprachlich bewältigt werden, nicht nur im Lernprozess an sich, sondern auch bei der Reproduktion des Gelernten. Nachweislich wird der Muttersprache, später den Fremdsprachen mehr Zeit gewidmet als anderen Wissensgebieten, einzig die Mathematik hat eine ähnliche Bedeutung.

Grube und Hasselborn (2006, in Hosenfeld & Schrader, 2006) gehen aufgrund zahlreicher Studien davon aus, dass kognitive Merkmale des Kindes in den Grundschuljahren eine zentralere Rolle für die Schulleistung spielen als nichtkognitive individuelle Voraussetzungen, Umwelt- und Unterrichtsmerkmale. Dennoch kommt es zu einer Vermengung des Einflusses kognitiver Merkmale mit Einflüssen motivationaler Bedingungsvariablen.

Swason (2003, in nach Grube & Hasselborn, 2006) nimmt für Kinder mit geringerer Lese- und Rechtschreibleistung ein generelles

Arbeitsgedächtnisdefizit an. Zumindest scheint ein spezifisches Defizit in den beiden Bereichen phonologische Verarbeitung und phonologisches Arbeitsgedächtnis für eine niedrigere Lese- und Rechtschreibleistung verantwortlich zu sein, womit die phonologische Informationsverarbeitung prädiktiv für den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens ist. Es zeigte sich, dass diese interindividuellen Unterschiede in den Schulleistungen bei Kindern in der Grundschule entwicklungsstabil sind. Kinder, die in einem Fach gute/schlechte Leistungen hatten, zeigten auch zu späteren Zeitpunkten tendenziell bessere/schlechter Leistungen in diesem Fach.

B EMPIRISCHER TEIL

4 BESCHREIBUNG UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

Die vorliegende Untersuchung wurde im Rahmen eines Längsschnittes bei einem Forschungsprojekt unter der Leitung von Univ. Prof. DDr. C. Klicpera und Univ. Prof. Dr. A. Schabmann erhoben, die sich mit der Fragestellung, inwieweit der soziale Status eines Kindes im Kindergarten auf die Lese- und Rechtschreibleistung in den beiden ersten Schuljahren Einfluss nehmen kann, befasst.

Im Vorfeld der Untersuchung für diese Studie wurden die Genehmigungen der niederösterreichischen Landes- und Bezirksinspektorate, der Schuldirektoren und der Kindergartenleiterinnen eingeholt. Weiters wurden Die Eltern um eine Einverständniserklärung gebeten, wodurch die Teilnahme ihrer Kinder an dieser Untersuchung und die Anfertigung von Fotos ermöglicht wurde.

Das Untersuchungsdesign dieser Diplomarbeit sieht folgende Erhebungszeitpunkte in der Bildungslaufbahn der einbezogenen Kinder vor:

- Kindergarten und Vorschule
- Ende der 1. Klasse Volksschule
- Ende der 2. Klasse Volksschule

Zu Beginn der Untersuchung sollte die soziale Situation der 5 bis 7 jährigen Kindergarten- und Vorschulkinder in ihrer Gruppe erfasst werden.

Am Ende der 1. und 2. Klasse Volksschule wurden die Kinder mittels verschiedener Lese- und Rechtschreibtests getestet. Die Lehrer bearbeiteten einen Fragebogen zur Gestaltung des Lese- und Rechtschreibunterrichts.

4.1 GEGENSTAND DER UNTERSUCHUNG UND GRUNDLEGENDE FRAGESTELLUNGEN

Die nachfolgende Untersuchung zum Thema „Sozialer Status von Kindern im Vorschulalter und Auswirkungen auf die schriftsprachlichen Fertigkeiten in den ersten beiden Volksschuljahren“ verfolgt folgende globale Zielsetzungen:

1. Erfassung und Beschreibung des sozialen Status eines jeden Kindes in der Kindergartengruppe bzw. in der Vorschulklasse.
2. Erfassung und Beschreibung des Leistungsstandes im Lesen und Rechtschreiben in den ersten beiden Volksschuljahren.
3. Überprüfung und Beschreibung des Zusammenhanges zwischen dem sozialen Status und der Lese- und Rechtschreibleistungen.
4. Überprüfung des Einflusses der Hyperaktivität auf die Lese- und Rechtschreibleistung.

5 BESCHREIBUNG DER STICHPROPE

Um die in Punkt 4.1 dargestellten Zielsetzungen der Untersuchung hinreichend umsetzen zu können, wurden für die Auswertung jene Daten der Kinder einbezogen, deren Verlauf über zumindest zwei der drei Untersuchungsjahre nachvollziehbar war.

5.1 BESCHREIBUNG DER KINDERSTICHPROBE IM KINDERGARTEN UND IN DEN ERSTEN BEIDEN VOLKSSCHULJAHREN

Die Datenerhebung erfolgte an 16 niederösterreichischen Kindergärten, mit insgesamt 31 Gruppen und 5 Vorschulen, mit jeweils einer Klasse. Somit ergaben sich für diese Untersuchung insgesamt 36 Gruppen. Die kleinste Gruppe bestand aus 4 Kindern, die größte aus 16 Kindern. Im ersten Untersuchungsjahr wurden 312 Kinder im Kindergarten bzw. in den Vorschulen in die Testung und Befragung einbezogen, davon 161 (51,6%) Mädchen und 151 (48,4%) Buben.

Nach der Ausfilterung unvollständiger Angaben konnten für die weiteren Berechnungen die Daten von 175 Kindern im ersten Schuljahr und im zweiten Schuljahr die Daten von 192 Kindern herangezogen werden.

Nachstehende Gemeinden nahmen an der Untersuchung teil:

Altengbach, Ernstbrunn, Gablitz, Götzendorf, Hof, Mannersdorf, Naglern, Sommerein, Sarasdorf, Trautmannsdorf, Wasenbruck, Wilhelmsburg.

6 DARSTELLUNG DER ANGEWANDTEN UNTERSUCHUNGSTRUMENTE

6.1 DAS INTERVIEW MIT DEN KINDERGARTEN UND VORSCHULKINDERN

Mit jedem an der Untersuchung teilnehmenden Kind wurde in einem ruhigen Raum im Kindergarten bzw. in der Vorschule ein Interview in der Dauer von durchschnittlich 30 Minuten durchgeführt.

Hierbei handelte es sich um eine soziometrische Befragung. Zuerst wurden die Kinder befragt, ob sie gerne in den Kindergarten gehen und ob sie sich auf die Schule freuen würden. Weiters wurden Informationen zu den Freundschaften des Kindes eingeholt, indem nach Freunden inner- und außerhalb der Gruppe, Kontakt mit Kindergartenkindern außerhalb des Kindergartens, sowie nach besten Freund bzw. Freundin, gefragt wurde.

Anschließend wurden die Kinder um eine Einschätzung des Verhaltens ihrer ebenfalls im Einschulungsalter befindlichen- Gruppenkollegen gebeten. Anhand von Fotos der anderen Kinder in der Gruppe und mittels eines lachenden Gesichtes für „trifft sehr zu“, eines neutralen Gesichtes für „trifft etwas zu“ und eines negativen Gesichtes für „trifft nicht zu“ wurden die Kinder angehalten, das Verhalten ihrer Kollegen mittels sieben Items zu beurteilen.

Jeweils zwei Items fassten die Verhaltensweisen prosoziales Verhalten („Ein Kind, das besonders nett zu anderen Kindern ist.“; „Ein Kind, das oft gute Einfälle und Ideen zum Spielen hat.“), aggressives Verhalten („Ein Kind, das oft eine Rauferei beginnt.“; „Ein Kind, das sich gerne über andere lustig macht und zu anderen gemein ist.“) und zurückgezogenes Verhalten („Ein Kind, das oft alleine spielt.“; „Ein Kind, das schüchtern ist.“) zusammen. Weiters gab es ein Item zu Viktimisierung („Ein Kind, das oft von anderen geärgert wird.“).

Zwei weitere Items („Wie gerne spielst du mit dem Kind?“; „Wie gerne magst du das Kind?“) wurden ebenfalls jedem Kind zu jedem anderen Kind gestellt.

Die Kinder mussten, nach jeder gestellten Frage, beantworten, ob die Verhaltensweise der anderen Kinder in der Gruppe sehr, etwas oder nicht zutrifft, indem sie die Fotos der Kinder in eine Box mit dem entsprechenden Gesicht hineinlegten. Abschließend wurden die Kinder nach ihrer Beziehung zur Kindergärtnerin befragt.

6.2 INSTRUMENTE FÜR DIE UNTERSUCHUNG DER LESE- UND RECHTSCHREIBLEISTUNG AM ENDE DER 1. UND 2. KLASSE

6.2.1 Individueller Lesetest (Klicpera & Gasteiger- Klicpera 1994):

Mit Hilfe des Individuellen Lesetest wurde die mündliche Lesefähigkeit der Kinder bestimmt. Die Kinder mussten - in einer Einzeltestung - insgesamt sechs Listen mit jeweils 15 Wörtern häufiger und seltener ein- und dreisilbiger Wörter sowie ein- und dreisilbige Pseudowörter lesen. Zusätzlich wurde neben der Anzahl der richtig gelesenen Wörter und Pseudowörter pro Liste auch die Lesezeit gemessen.

6.2.2 Bestimmung der Rechtschreibfähigkeit (Klicpera & Gasteiger- Klicpera, 2000)

Am Ende der 1. Klasse wurde den Kindern mit Hilfe eines Lückentextes ein Diktat von insgesamt 56 Wörtern zur Erkennung der Rechtschreibfähigkeit vorgegeben. Es wurden jene Wörter und Pseudowörter ausgewählt, die Schwierigkeiten bei der Phonemanalyse bereiten sollten (Konsonantenverbindungen und Verschlusslaute).

6.2.3 Salzburger Lese- und Rechtschreibtests SLRT (Landerl, Wimmer & Moser, 1997)

Am Ende der 2. Klasse wurde aus dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtest SLRT der Subtest für Rechtschreiben verwendet.

7 DARSTELLUNG DER STATISTISCHEN AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE

7.1 ANGEWANDTE STATISTISCHE VERFAHREN

Vergleiche Bühl & Zöfel (1996), sowie Kubinger (1996):

- Häufigkeitsauszählungen

Häufigkeitstabellen beschreiben Merkmalsausprägungen sowie deren prozentuale Häufigkeiten und geben somit Aufschluss über gültige und fehlende Fälle. Die Berechnung statistischer Kennwerte, wie zum Beispiel Mittelwert, Standardabweichung oder Varianz, etc. ermöglicht die Gewinnung deskriptiver Statistiken einzelner Variablen.

- Reliabilitätsanalyse

Die Reliabilitätsanalyse prüft unter Zuhilfenahme verschiedener Kriterien welche Einzelitems sich für einen Gesamttest als brauchbar erweisen. Der Reliabilitätskoeffizient gilt als Maß der Genauigkeit, mit der ein Merkmal durch den Test erfasst wird. Für die vorliegende Arbeit wurde hierfür „Cronbach's Alpha“ verwendet.

- Kreuztabellen

Kreuztabellen dienen der Darstellung von Zusammenhängen zwischen nichtmetrischen Variablen mit einer nicht allzu großen Anzahl von Kategorien. Der Chi- Quadrat-Test gibt Aufschluss darüber, ob die beobachteten mit den erwarteten Häufigkeiten übereinstimmen und die Variablen der Kreuztabelle somit als unabhängig voneinander zu betrachten sind.

- Faktorenanalyse

Die Faktorenanalyse ist eine Methode der Multivariaten Statistik zur Identifizierung von einer geringeren Anzahl unabhängiger Einflussgrößen, so genannter Faktoren, die zur Erklärung einer größeren Anzahl korrelierender

Variablen ausreichen. Somit ist die Faktorenanalyse ein datenreduzierendes Verfahren. Zur Ermittlung der für die Fragestellung relevanten Items wurde eine Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenmethode (Varimax- Rotation) durchgeführt.

- Varianzanalyse

Die Varianzanalyse dient zur Untersuchung des Einflusses einer oder mehrere unabhängiger Variablen auf eine abhängige Variable (univariate Analyse) oder mehrerer abhängiger Variablen (multivariate Analyse).

7.2 DARSTELLUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE

7.2.1 Erfassung und Beschreibung des sozialen Status

Um Informationen über den sozialen Status und das Sozialverhalten aus der Sicht der Kinder in der Kindergartengruppe bzw. Vorschulklasse gewinnen zu können, wurden sieben Items aus dem „Interview mit Kindern“ (Sample: KG und Sample: VorSch) entnommen und einer Faktorenanalyse (Varimax- Rotation), sowie einer anschließenden Reliabilitätsanalyse unterzogen.

Aufgrund der Faktorenanalyse, bei der drei Faktoren 72,52% der Varianz erklären, wurden folgende Subskalen zugeordnet: aggressives Verhalten (Cronbach`s alpha= 0.82), zurückgezogenes Verhalten (Cronbach`s alpha= 0.39) und prosoziales Verhalten (Cronbach`s alpha= 0.5). Das einzige Item, das Viktimisierung kennzeichnet, wurde aus inhaltlichen Gründen getrennt bewertet. In die Analyse wurden die Daten von 312 Kindern einbezogen. Tabelle 5 zeigt die vier extrahierten Faktoren:

Tabelle 5:
„extrahierte Faktoren“

Faktor	Faktorname	Erklärter Varianzanteil
1	Aggressives Verhalten	37,55%
2	Zurückgezogenes Verhalten	17,93%
3	Prosoziales Verhalten	17,04%
4	Viktimisierung	

Eine detaillierte Beschreibung der die einzelnen Faktoren konstituierende Items sowie entsprechende Ladungen sind in den nachfolgenden Tabellen zu sehen:

Tabelle 6:
Faktor 1 „aggressives Verhalten“

	Faktor 1- Aggressives Verhalten	Trennschärfe
Item 3	Ein Kind, das oft eine Rauferei beginnt.	.89
Item 7	Ein Kind, das sich gerne über andere lustig macht und zu anderen gemein ist.	.87

Tabelle 7:
Faktor 2 „ zurückgezogenes Verhalten“

	Faktor 2- Zurückgezogenes Verhalten	Trennschärfe
Item 2	Ein Kind, das oft alleine spielt.	.69
Item 5	Ein Kind, das schüchtern ist.	.82

Tabelle 8:
Faktor 3 „prosoziales Verhalten“

	Faktor 3- Prosoziales Verhalten	Trennschärfe
Item 1	Ein Kind, das besonders nett zu den anderen Kindern ist.	.32
Item 6	Ein Kind, das oft gute Einfälle und Ideen zum Spielen hat.	.86

Tabelle 9:
Faktor 4 „Viktimisierung“

	Faktor 4- Viktimisierung	Trennschärfe
Item 4	Ein Kind, das oft von anderen geärgert wird.	x

Zur Beschreibung des sozialen Status wurden die Summenwerte der einzelnen Faktoren gebildet:

Tabelle 10:
Mittelwerte & Standardabweichungen der Faktoren

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Mittelwert	2,25	2,41	1,8
Standardabweichung	,000	,000	,000
Minimum	2,24	2,36	1,68
Maximum	2,27	2,46	1,92

7.2.2 Erfassung und Beschreibung der Lese- und Rechtschreibleistung

Zur Bestimmung der Leseleistung wurde für die 1. und 2. Klasse der „Individuelle Lesetest“ von Klicpera & Gasteiger- Klicpera (1994) verwendet.

Die Rechtschreibfähigkeit für die 1. Klasse wurde mit Hilfe eines Diktats von 56 Wörtern, in einem Lückentext bestimmt.

Zur Bestimmung der Rechtschreibleistung in der 2. Klasse wurde dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (Landerl, Wimmer & Moser, 1997), der Subtest „Rechtschreiben“ entnommen.

Die Lese- und Rechtschreibleistungen wurden wie folgt benannt:

- „Leseleistung“ – Prozentsatz der richtig gelesener Wörter
- „Rechtschreibleistung“ – Prozentsatz der richtig geschriebenen Wörter

Tabelle 11 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Leistungen im Lesen und Rechtschreiben in den ersten beiden Volksschulklassen:

Tabelle 11:
Mittelwerte & Standardabweichungen der Leseleistung und
Rechtschreibleistung in der 1. und 2. Klasse

	Leseleistung		Rechtschreibleistung	
	1.Klasse	2.Klasse	1.Klasse	2.Klasse
Mittelwert	81.85	87.05	43.60	82.21
Standard abweichung	14.59	9.47	8.63	14.70
Minimum	3.33	37.78	21.25	16
Maximum	100	100	65	100

Als im Lesen schwache Schüler wurden jene Kinder definiert, die einen Prozentrang unter 10 erzielten, als durchschnittliche bis gute Schüler jene, deren Leseleistung über einem Prozentrang von 35 lag.

Nach dieser Einteilung wurden in der ersten Klasse 15 Kinder als schwache und 120 Kinder als durchschnittliche bis gute Schüler bezeichnet. In der zweiten Klasse waren 16 Kinder schwache und 129 Kinder durchschnittlich bis gute Leser.

Der Leistungsstand im Rechtschreiben wurde ebenso ermittelt. Somit waren nach dieser Einteilung in der ersten Klasse 14 Kinder schwache und 117 Kinder durchschnittlich bis gute Rechtschreiber. In der zweiten Klasse waren 16 Kinder schwach und 130 Kinder durchschnittlich bis gut im Rechtschreiben.

Zur Berechnung des Gesamtleistungsstandes im Lesen und Rechtschreiben wurden die beiden oben genannten Scores „Leseleistung“ und „Rechtschreibleistung“ gemittelt. Im Anschluss daran wurde der durchschnittliche z- Wert als Ausgangswert für eine Gruppenbildung herangezogen:

Tabelle 12:
Mittelwerte & Standardabweichungen der
Lese- und Rechtschreibleistung

	Lese- Rechtschreibleistung	
	1.Klasse	2.Klasse
Mittelwert	62,88	84,55
Standard abweichung	10,47	10,37
Minimum	17,29	38,56
Maximum	95,56	100

Als im Lesen und Rechtschreiben schwache Schüler wurden jene definiert, die einen Prozentrang unter 10 erzielten, als durchschnittliche bis gute Schüler jene, deren Leistungen über einem Prozentrang von 35 lagen.

Nach dieser Einteilung wurden in der ersten Klasse 15 Kinder als im Lesen und Rechtschreiben schwache und 114 Kinder als durchschnittliche bis gute Schüler bezeichnet. In der zweiten Klasse waren 19 Kinder schwach und 48 Kinder durchschnittlich bis gut im Lesen und Rechtschreiben.

7.2.3 Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status und der Lese- Rechtschreibleistung

Um Zusammenhänge zwischen dem Sozialverhalten in der Kindergartengruppe bzw. Vorschulklasse und der Lese- und Rechtschreibleistung in den ersten beiden Volksschuljahren veranschaulichen zu können, wurde für jede der vier Beurteilungsdimensionen des sozialen Status in Form von Varianzanalysen geprüft, inwieweit sich die beiden Gruppen unterscheiden. Zunächst wurden die Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status und der Gesamtleistung der Kinder im Lesen und Rechtschreiben erfasst, im Anschluss daran wurden die beiden Dimensionen „Leseleistung“ und „Rechtschreibleistung“ getrennt voneinander betrachtet.

7.2.3.1 Forschungshypothesen

HO 1-4, a-c:

Es gibt keinen Zusammenhang zwischen aggressivem/ zurückgezogenem/ prosozialem Verhalten und Viktimisierung und der Leseleistung/ Rechtschreibleistung/ Lese- Rechtschreibleistung in der ersten und zweiten Klasse Volksschule.

7.2.3.2 Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status und der Lese- Rechtschreibleistung in der ersten Klasse Volksschule

Hypothese 1 a:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und der Lese-Rechtschreibleistung in der 1. Klasse: Kinder mit aggressivem Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben auf.

Hypothese 1 b:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und der Leseleistung in der 1. Klasse: Kinder mit aggressivem Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen auf.

Hypothese 1 c:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und der Rechtschreibleistung in der 1. Klasse: Kinder mit aggressivem Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Rechtschreiben auf.

Tabelle 13 zeigt die Zusammenhänge zwischen dem Faktor „aggressives Verhalten“ und den Leistungsständen im Lesen und Rechtschreiben, sowie der Lese- Rechtschreibleistung bezogen auf die 1. Klasse.

Tabelle 13:
Zusammenhang zwischen dem Faktor „aggressives Verhalten“ und dem
Leistungsstand im Lesen/Rechtschreiben/Lese-Rechtschreiben
1.Klasse

1.Klasse	Faktor 1	
	F- Wert	Signifikanz
Leseleistung	.83	.363
Rechtschreibleistung	9.28	.003
Lese-Rechtschreibleistung	2.58	.111

Die beiden Gruppen (schwach; durchschnittlich bis gut) unterscheiden sich sehr signifikant im Faktor „aggressives Verhalten“ ($F=9.28$, $p=.003$) bei der Rechtschreibleistung.

Hypothese 2 a:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen zurückgezogenem Verhalten und der Lese- Rechtschreibleistung in der 1. Klasse: Kinder mit zurückgezogenem Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben auf.

Hypothese 2 b:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen zurückgezogenem Verhalten und der Leseleistung in der 1. Klasse: Kinder mit zurückgezogenem Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen auf.

Hypothese 2 c:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen zurückgezogenem Verhalten und der Rechtschreibleistung in der 1. Klasse: Kinder mit zurückgezogenem Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Rechtschreiben auf.

Tabelle 14 zeigt die Zusammenhänge zwischen dem Faktor „zurückgezogenes Verhalten“ und den Leistungsständen im Lesen und Rechtschreiben, sowie der Lese- Rechtschreibleistung bezogen auf die 1. Klasse.

Tabelle 14:
Zusammenhang zwischen dem Faktor „zurückgezogenes Verhalten“ und dem
Leistungsstand im Lesen/Rechtschreiben/Lese-Rechtschreiben
1.Klasse

1.Klasse	Faktor 2	
	F- Wert	Signifikanz
Leseleistung	.27	.608
Rechtschreibleistung	2.82	.096
Lese-Rechtschreibleistung	.22	.643

Die beiden Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant im Faktor „zurückgezogenes Verhalten“.

Hypothese 3 a:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Lese-Rechtschreibleistung in der 1. Klasse: Kinder mit prosozialem Verhalten weisen weniger Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben auf.

Hypothese 3 b:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Leseleistung in der 1. Klasse: Kinder mit prosozialem Verhalten weisen weniger Schwierigkeiten im Lesen auf.

Hypothese 3 c:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Rechtschreibleistung in der 1. Klasse: Kinder mit prosozialem Verhalten weisen weniger Schwierigkeiten im Rechtschreiben auf.

Tabelle 15 zeigt die Zusammenhänge zwischen dem Faktor „prosoziales Verhalten“ und den Leistungsständen im Lesen und Rechtschreiben, sowie der Lese- Rechtschreibleistung bezogen auf die 1. Klasse.

Tabelle 15:
Zusammenhang zwischen dem Faktor „prosoziales Verhalten“ und dem
Leistungsstand im Lesen/Rechtschreiben/Lese-Rechtschreiben
1.Klasse

1.Klasse	Faktor 3	
	F- Wert	Signifikanz
Leseleistung	.64	.426
Rechtschreibleistung	7.09	.009
Lese-Rechtschreibleistung	2.17	.143

Die beiden Gruppen(schwach; durchschnittlich bis gut) unterscheiden sich sehr signifikant im Faktor „prosoziales Verhalten“ ($F=7.09$, $p=.009$) bei der Rechtschreibleistung.

Hypothese 4 a:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Viktimisierung und der Lese-Rechtschreibleistung in der 1. Klasse: Diese Kinder weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben auf.

Hypothese 4 b:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Viktimisierung und der Leseleistung in der 1. Klasse: Diese Kinder weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen auf.

Hypothese 4 c:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Viktimisierung und der Rechtschreibleistung in der 1. Klasse: Diese Kinder weisen vermehrt Schwierigkeiten im Rechtschreiben auf.

Tabelle 16 zeigt die Zusammenhänge zwischen dem Faktor „Viktimisierung“ und den Leistungsständen im Lesen und Rechtschreiben, sowie der Lese-Rechtschreibleistung bezogen auf die 1. Klasse.

Tabelle 16:
Zusammenhang zwischen dem Faktor „Viktimisierung“ und dem
Leistungsstand im Lesen/Rechtschreiben/Lese-Rechtschreiben
1.Klasse

1.Klasse	Faktor 4	
	F- Wert	Signifikanz
Leseleistung	.61	.438
Rechtschreibleistung	2.26	.135
Lese-Rechtschreibleistung	.27	.607

Die beiden Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant im Faktor „Viktimisierung“.

Die nachfolgenden Tabellen zeigen die Mittelwerte und Standardabweichungen der vier Dimensionen des sozialen Status in Verbindung mit den Dimensionen „Leseleistung“, „Rechtschreibleistung“, sowie „Lese- Rechtschreibleistung“, in der 1. Klasse Volksschule.

Tabelle 17:
Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „aggressives Verhalten“
in Verbindung mit den Lese-Rechtschreibleistungen in der 1.Klasse

Faktor 1		Mittelwert	Standardabweichung
Leseleistung 1.Klasse	schwach (PR<10)	2.20	.39
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.30	.41
Rechtschreibleistung 1.Klasse	schwach (PR<10)	1.96	.43
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.31	.40
Lese- Rechtschreibleistung 1.Klasse	schwach (PR<10)	2.13	.38
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.31	.41

Tabelle 18:
Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „zurückgezogenes Verhalten“
In Verbindung mit den Lese-Rechtschreibleistungen in der 1.Klasse

Faktor 2		Mittelwert	Standardabweichung
Leseleistung 1.Klasse	schwach (PR<10)	2.47	.252
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.44	.259
Rechtschreibleistung 1.Klasse	schwach (PR<10)	2.55	.245
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2,43	.246
Lese- Rechtschreibleistung 1.Klasse	schwach (PR<10)	2.46	.27
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.43	.25

Tabelle 19:
Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „prosoziales Verhalten“
In Verbindung mit den Lese-Rechtschreibleistungen in der 1.Klasse

Faktor 3		Mittelwert	Standardabweichung
Leseleistung 1.Klasse	schwach (PR<10)	1,76	.33
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	1,70	.30
Rechtschreibleistung 1.Klasse	schwach (PR<10)	1.90	.89
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	1.70	.28
Lese- Rechtschreibleistung 1.Klasse	schwach (PR<10)	1.81	.33
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	1.69	.30

Tabelle 20:
Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „Viktimisierung“
In Verbindung mit den Lese-Rechtschreibleistungen in der 1.Klasse

Faktor 4		Mittelwert	Standardabweichung
Leseleistung 1.Klasse	schwach (PR<10)	2.35	.41
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.28	.33
Rechtschreibleistung 1.Klasse	schwach (PR<10)	2.13	.33
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.27	.33
Lese- Rechtschreibleistung 1.Klasse	schwach (PR<10)	2.33	.34
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.28	.34

7.2.3.3 Diskussion (1. Klasse)

Aufgrund der durchgeführten Varianzanalysen lassen sich folgende Aussagen über die Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status und dem Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben in der 1. Klasse treffen:

Hypothese 1 a:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und der Leistung im Lesen: Kinder mit aggressivem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand im Lesen auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 1a wird verworfen.

Hypothese 1 b:

Die Ergebnisse bestätigen den vermuteten Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und der Leistung im Rechtschreiben: Kinder mit

aggressivem Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Rechtschreiben auf. Hypothese 1b wird beibehalten.

Hypothese 1 c:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und der Lese- Rechtschreibleistung: Kinder mit aggressivem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 1c wird verworfen.

Hypothese 2 a:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen zurückgezogenem Verhalten und der Leistung im Lesen: Kinder mit zurückgezogenem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand im Lesen auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 2a wird verworfen.

Hypothese 2 b:

Es besteht ebenfalls kein Zusammenhang zwischen zurückgezogenem Verhalten und der Leistung im Rechtschreiben: Kinder mit zurückgezogenem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand im Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 2b wird verworfen.

Hypothese 2 c:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen zurückgezogenem Verhalten und der Lese- Rechtschreibleistung: Kinder mit zurückgezogenem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 2c wird verworfen.

Hypothese 3 a:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Leistung im Lesen: Kinder mit prosozialem Verhalten weisen keinen höheren Leistungsstand im Lesen auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 3a wird verworfen.

Hypothese 3 b:

Das Ergebnis verifiziert den vermuteten Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Leistung im Rechtschreiben: Kinder mit prosozialem Verhalten weisen einen höheren Leistungsstand im Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 3b wird beibehalten.

Hypothese 3 c:

Es besteht ebenfalls kein Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Lese- Rechtschreibleistung: Kinder mit prosozialem Verhalten weisen keinen höheren Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 3c wird verworfen.

Hypothese 4 a:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen Viktimisierung und der Leistung im Lesen: Viktimisierte Kinder weisen keinen geringeren Leistungsstand im Lesen auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 4a wird verworfen.

Hypothese 4 b:

Es besteht ebenfalls kein Zusammenhang zwischen Viktimisierung und der Leistung im Rechtschreiben: Viktimisierte Kinder weisen keinen geringeren

Leistungsstand im Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 4b wird verworfen.

Hypothese 4 c:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen Viktimisierung und der Lese-Rechtschreibleistung: Viktimisierte Kinder weisen keinen geringeren Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 4c wird verworfen.

Es stellte sich heraus, dass „aggressives Verhalten“ und „prosoziales Verhalten“ mit der Rechtschreibleistung im ersten Schuljahr zusammenhängt. Jene Kinder, die durch einen hohen Score als wenig aggressiv beurteilt wurden, waren im Rechtschreiben signifikant besser. Kinder, die durch einen niedrigen Score als prosozial ausgewiesen wurden, erzielten ebenfalls bessere Rechtschreibleistungen.

7.2.3.4 Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status und der Lese- Rechtschreibleistung in der zweiten Klasse Volksschule

Hypothese 1 a:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und der Lese-Rechtschreibleistung in der 2.Klasse: Kinder mit aggressivem Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben auf.

Hypothese 1 b:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und der Leseleistung in der 2. Klasse: Kinder mit aggressivem Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen auf.

Hypothese 1 c:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und der Rechtschreibleistung in der 2. Klasse: Kinder mit aggressivem Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Rechtschreiben auf.

Tabelle 21 zeigt die Zusammenhänge zwischen dem Faktor „aggressives Verhalten“ und den Leistungsständen im Lesen und Rechtschreiben, sowie der Lese- Rechtschreibleistung bezogen auf die 2. Klasse.

Tabelle 21:
Zusammenhang zwischen dem Faktor „aggressives Verhalten“ und dem
Leistungsstand im Lesen/Rechtschreiben/Lese-Rechtschreiben
2.Klasse

2.Klasse	Faktor 1	
	F- Wert	Signifikanz
Leseleistung	1.57	.212
Rechtschreibleistung	7.04	.009
Lese-Rechtschreibleistung	.52	.476

Die beiden Gruppen (schwach; durchschnittlich bis gut) unterscheiden sich sehr signifikant im Faktor „aggressives Verhalten“ ($F=7.04$, $p=.009$) bei der Rechtschreibleistung.

Hypothese 2 a:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen zurückgezogenem Verhalten und der Lese- Rechtschreibleistung in der 2. Klasse: Kinder mit zurückgezogenem Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben auf.

Hypothese 2 b:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen zurückgezogenem Verhalten und der Leseleistung in der 2. Klasse: Kinder mit zurückgezogenem Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen auf.

Hypothese 2 c:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen zurückgezogenem Verhalten und der Rechtschreibleistung in der 2. Klasse: Kinder mit zurückgezogenem Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Rechtschreiben auf.

Tabelle 22 zeigt die Zusammenhänge zwischen dem Faktor „zurückgezogenes Verhalten“ und den Leistungsständen im Lesen und Rechtschreiben, sowie der Lese- Rechtschreibleistung bezogen auf die 2. Klasse.

Tabelle 22:
Zusammenhang zwischen dem Faktor „zurückgezogenes Verhalten“ und dem
Leistungsstand im Lesen/Rechtschreiben/Lese-Rechtschreiben
2.Klasse

2.Klasse	Faktor 2	
	F- Wert	Signifikanz
Leseleistung	.662	.417
Rechtschreibleistung	.039	.843
Lese-Rechtschreibleistung	.817	.369

Die beiden Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant im Faktor „zurückgezogenes Verhalten“.

Hypothese 3 a:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Lese-Rechtschreibleistung in der 2. Klasse: Kinder mit prosozialem Verhalten weisen weniger Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben auf.

Hypothese 3 b:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Leseleistung in der 2. Klasse: Kinder mit prosozialem Verhalten weisen weniger Schwierigkeiten im Lesen auf.

Hypothese 3 c:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Rechtschreibleistung in der 2. Klasse: Kinder mit prosozialem Verhalten weisen weniger Schwierigkeiten im Rechtschreiben auf.

Tabelle 23 zeigt die Zusammenhänge zwischen dem Faktor „prosoziales Verhalten“ und den Leistungsständen im Lesen und Rechtschreiben, sowie der Lese- Rechtschreibleistung bezogen auf die 2. Klasse.

Tabelle 23:
Zusammenhang zwischen dem Faktor „prosoziales Verhalten“ und dem
Leistungsstand im Lesen/Rechtschreiben/Lese-Rechtschreiben
2.Klasse

2.Klasse	Faktor 3	
	F- Wert	Signifikanz
Leseleistung	1.30	.256
Rechtschreibleistung	11.21	.001
Lese-Rechtschreibleistung	1.78	.187

Die beiden Gruppen (schwach; durchschnittlich bis gut) unterscheiden sich höchst signifikant im Faktor „prosoziales Verhalten“ ($F=11.21$, $p=.001$) bei der Rechtschreibleistung.

Hypothese 4 a:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Viktimisierung und der Lese-Rechtschreibleistung in der 2. Klasse: Diese Kinder weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben auf.

Hypothese 4 b:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Viktimisierung und der Leseleistung in der 2. Klasse: Diese Kinder weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen auf.

Hypothese 4 c:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Viktimisierung und der Rechtschreibleistung in der 2. Klasse: Diese Kinder weisen vermehrt Schwierigkeiten im Rechtschreiben auf.

Tabelle 24 zeigt die Zusammenhänge zwischen dem Faktor „Viktimisierung“ und den Leistungsständen im Lesen und Rechtschreiben, sowie der Lese-Rechtschreibleistung bezogen auf die 2. Klasse.

Tabelle 24:
Zusammenhang zwischen dem Faktor „Viktimisierung“ und dem
Leistungsstand im Lesen/Rechtschreiben/Lese-Rechtschreiben
2.Klasse

2.Klasse	Faktor 4	
	F- Wert	Signifikanz
Leseleistung	2.468	.118
Rechtschreibleistung	.593	.443
Lese-Rechtschreibleistung	2.985	.089

Die beiden Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant im Faktor „Viktimisierung“.

Die nachfolgenden Tabellen zeigen die Mittelwerte und Standardabweichungen der vier Dimensionen des sozialen Status in Verbindung mit den Dimensionen „Leseleistung“, „Rechtschreibleistung“, sowie „Lese- Rechtschreibleistung“, in der 2. Klasse Volksschule.

Tabelle 25:
Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „aggressives Verhalten“
In Verbindung mit den Lese-Rechtschreibleistungen in der 2.Klasse

Faktor 1		Mittelwert	Standardabweichung
Leseleistung 2.Klasse	schwach (PR<10)	2.16	.31
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.30	.40
Rechtschreibleistung 2.Klasse	schwach (PR<10)	2.1	.34
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.37	.40
Lese- Rechtschreibleistung 2.Klasse	schwach (PR<10)	2.13	.33
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.20	.40

Tabelle 26:
Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „zurückgezogenes Verhalten“
In Verbindung mit den Lese-Rechtschreibleistungen in der 2.Klasse

Faktor 2		Mittelwert	Standardabweichung
Leseleistung 2.Klasse	schwach (PR<10)	2.36	.20
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.42	.27
Rechtschreibleistung 2.Klasse	schwach (PR<10)	2.42	.23
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.43	.27
Lese- Rechtschreibleistung 2.Klasse	schwach (PR<10)	2.41	.23
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.46	.22

Tabelle 27:
Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „prosoziales Verhalten“
In Verbindung mit den Lese-Rechtschreibleistungen in der 2.Klasse

Faktor 3		Mittelwert	Standardabweichung
Leseleistung 2.Klasse	schwach (PR<10)	1.81	.33
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	1.72	.30
Rechtschreibleistung 2.Klasse	schwach (PR<10)	1.94	.34
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	1.68	.29
Lese- Rechtschreibleistung 2.Klasse	schwach (PR<10)	1.94	.33
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	1.81	.34

Tabelle 28:
Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „Viktimisierung“
In Verbindung mit den Lese-Rechtschreibleistungen in der 2.Klasse

Faktor 4		Mittelwert	Standardabweichung
Leseleistung 2.Klasse	schwach (PR<10)	2.18	.47
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.32	.31
Rechtschreibleistung 2.Klasse	schwach (PR<10)	2.24	.47
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.81	.33
Lese- Rechtschreibleistung 2.Klasse	schwach (PR<10)	2.20	.46
	durchschnittlich bis gut (PR>35)	2.37	.32

7.2.3.5 Diskussion (2. Klasse)

Aufgrund der durchgeführten Varianzanalysen lassen sich folgende Aussagen über die Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status und dem Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben in der 2. Klasse treffen:

Hypothese 1 a:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und der Leistung im Lesen: Kinder mit aggressivem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand im Lesen auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 1a wird verworfen.

Hypothese 1 b:

Die Ergebnisse bestätigen den vermuteten Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und der Leistung im Rechtschreiben: Kinder mit aggressivem Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Rechtschreiben auf. Hypothese 1b wird beibehalten.

Hypothese 1 c:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und der Lese- Rechtschreibleistung: Kinder mit aggressivem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 1c wird verworfen.

Hypothese 2 a:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen zurückgezogenem Verhalten und der Leistung im Lesen: Kinder mit zurückgezogenem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand im Lesen auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 2a wird verworfen.

Hypothese 2 b:

Es besteht ebenfalls kein Zusammenhang zwischen zurückgezogenem Verhalten und der Leistung im Rechtschreiben: Kinder mit zurückgezogenem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand im Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 2b wird verworfen.

Hypothese 2 c:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen zurückgezogenem Verhalten und der Lese- Rechtschreibleistung: Kinder mit zurückgezogenem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 2c wird verworfen.

Hypothese 3 a:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Leistung im Lesen: Kinder mit prosozialem Verhalten weisen keinen höheren Leistungsstand im Lesen auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 3a wird verworfen.

Hypothese 3 b:

Das Ergebnis verifiziert den vermuteten Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Leistung im Rechtschreiben: Kinder mit prosozialem Verhalten weisen einen höheren Leistungsstand im Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 3b wird beibehalten.

Hypothese 3 c:

Es besteht ebenfalls kein Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Lese- Rechtschreibleistung: Kinder mit prosozialem Verhalten weisen

keinen höheren Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 3c wird verworfen.

Hypothese 4 a:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen Viktimisierung und der Leistung im Lesen: Viktimisierte Kinder weisen keinen geringeren Leistungsstand im Lesen auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 4a wird verworfen.

Hypothese 4 b:

Es besteht ebenfalls kein Zusammenhang zwischen Viktimisierung und der Leistung im Rechtschreiben: Viktimisierte Kinder weisen keinen geringeren Leistungsstand im Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 4b wird verworfen.

Hypothese 4 c:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen Viktimisierung und der Lese-Rechtschreibleistung: Viktimisierte Kinder weisen keinen geringeren Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 4c wird verworfen.

Wie bereits oben für die 1. Schulkasse dargestellt, zeigt sich auch für das 2. Schuljahr, dass ein hoher aggressiver Score genauso wie ein niedriger prosozialer Score eine signifikant bessere Rechtschreibleistung erwarten lässt.

7.2.4 Erfassung und Beschreibung der Hyperaktivität

Zur Bestimmung der Hyperaktivität wurden aus dem Elternfragebogen, der am Anfang der Untersuchung im Kindergarten bzw. in der Vorschule ausgefüllt wurde, folgende vier Items zur Auswertung herangezogen:

Tabelle 29:
Hyperaktivität- Elternsicht

	Hyperaktivität aus der Sicht der Eltern
Item 1	Mein Kind ist leicht erregbar, handelt aus plötzlichen Einfällen heraus
Item 2	Mein Kind ist unruhig und dauernd in Bewegung
Item 3	Mein Kind bringt angefangene Dinge meist nicht zu Ende, kann nur kurz bei der Sache bleiben
Item 4	Mein Kind ist leicht ablenkbar und unaufmerksam

Jedes Item sollte von den Eltern auf einer vierteiligen Skala (überhaupt nicht- ein wenig- ziemlich- sehr stark) bewertet werden.

Eine weitere Erfassung der Hyperaktivität am Ende der ersten Klasse wurde aus dem Lehrerfragebogen möglich, aus dem die vier folgenden Items zur Auswertung herangezogen wurden:

Tabelle 30:
Hyperaktivität- Lehrersicht

	Hyperaktivität aus der Sicht der Lehrer
Item 1	Dem Kind fällt es schwer, still zu sitzen
Item 2	Das Kind kann sich kaum für eine längere Zeit mit einer Aufgabe beschäftigen
Item 3	Das Kind braucht mehrere Aufforderungen, um mit der Arbeit zu beginnen
Item 4*	Das Kind kann dem Unterricht gut folgen

* umgepolt

Jedes Item sollte von den Lehrern auf einer fünfteiligen Skala (stimmt nicht- stimmt kaum- stimmt etwas- stimmt ziemlich- stimmt genau) bewertet werden.

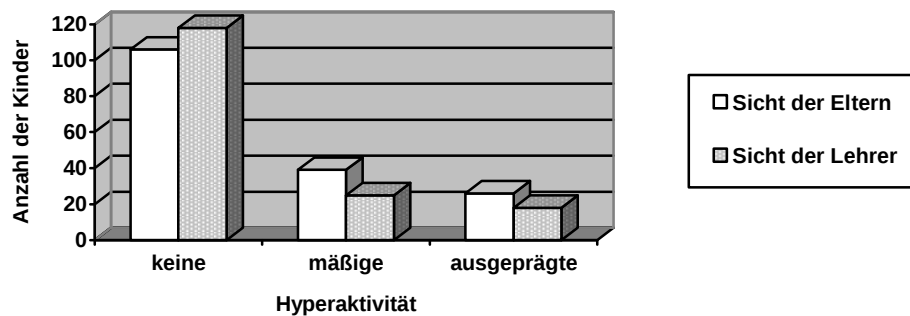
Für beide Erhebungszeitpunkte wurden die Kinder anhand ihres Hyperaktivitätsscore resultierenden Prozentrang einer der folgenden drei Gruppen zugeteilt:

- Keine Hyperaktivität: bis 75%
- Mäßige Hyperaktivität: von 75%- 90%
- Ausgeprägte Hyperaktivität: ab 90%

Die Eltern schätzten ihre Kinder wie folgt ein: 106 Kinder hatten keine Hyperaktivität, 39 eine mäßige Hyperaktivität und 26 eine ausgeprägte Hyperaktivität.

Nach Ansicht der Lehrer hatten 118 Kinder keine Hyperaktivität, 25 eine mäßige Hyperaktivität und 18 eine ausgeprägte Hyperaktivität.

Tabelle 31:
Hyperaktivitätsgruppen



Um Zusammenhänge zwischen den drei genannten Untergruppen der Hyperaktivität und den Leistungen im Lesen, Rechtschreiben und der „Lese-Rechtschreibleistung“ in den ersten beiden Volksschuljahren beschreibbar zu machen, wurden Kreuztabellen und Chi- Quadrat- Tests berechnet. Die Ergebnisse wurden getrennt, einmal aus der Sicht der Eltern und einmal aus der Sicht der Lehrer dargestellt.

7.2.4.1 Forschungshypothesen

HO 5- 6, a-c:

Es gibt keinen Zusammenhang zwischen hyperaktivem Verhalten (beurteilt aus der Sicht der Eltern und aus der Sicht der Lehrer) und der Leseleistung/ Rechtschreibleistung/ Lese- Rechtschreibleistung in der ersten und zweiten Klasse Volksschule.

7.2.4.2 Zusammenhang zwischen Hyperaktivität und der Lese- Rechtschreibleistung in der ersten Klasse Volksschule

Hypothesen 5- 6 a:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität und der Lese-Rechtschreibleistung in der 1.Klasse: Kinder mit hyperaktiven Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben auf.

Tabelle 32 zeigt, dass 6,6% der Kinder ohne Hyperaktivität und 5,6% der Kinder mit mäßiger Hyperaktivität eine schwache Lese-Rechtschreibleistung haben. Hingegen weisen 20% der Kinder mit ausgeprägter Hyperaktivität eine schwache Leistung auf.

Tabelle 32:
Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Lese- Rechtschreibleistung 1.Klasse
in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Elternsicht)

		Lese-Rechtschreibleistung 1.Klasse	
Hyperaktivität (Elternsicht)	Prozentränge	unter 10%	über 35%
	keine (bis 75%)	6,6%	93,4%
	mäßige (75% bis 90%)	5,6%	94,4%
	ausgeprägte (ab 90%)	20%	80%

Aufgrund des Chi- Quadrat- Tests ($\chi^2=3.19$, $df=2$, $p=.203$) ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der Hyperaktivität.

Tabelle 33 zeigt, dass 5,1% der Kinder ohne Hyperaktivität eine schwache Lese-Rechtschreibleistung haben. Hingegen weisen 25% der Kinder mit mäßiger Hyperaktivität und 28,6% der Kinder mit ausgeprägter Hyperaktivität eine schwache Leistung auf.

Tabelle 33:
 Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Lese- Rechtschreibleistung 1.Klasse
 in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Lehrersicht)

		Lese-Rechtschreibleistung 1.Klasse	
Hyperaktivität (Lehrersicht)	Prozentränge	unter 10%	über 35%
	keine (bis 75%)	5,1%	94,9%
	mäßige (75% bis 90%)	25%	75%
	ausgeprägte (ab 90%)	28,6%	71,4%

Aufgrund des Chi- Quadrat- Tests (Chi- Quadrat=8.82, df=2, p=.**012**) ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der Hyperaktivität.

Hypothesen 5- 6 b:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität und der Leseleistung in der 1. Klasse: Kinder mit hyperaktiven Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen auf.

Tabelle 34 zeigt, dass 5,3% der Kinder ohne Hyperaktivität eine schwache Leseleistung haben. Hingegen weisen 20% der Kinder mit mäßiger Hyperaktivität und 13,3% der Kinder mit ausgeprägter Hyperaktivität eine schwache Leistung im Lesen auf.

Tabelle 34:
Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Leseleistung 1.Klasse
in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Elternsicht)

		Leseleistung 1.Klasse	
Hyperaktivität (Elternsicht)	Prozentränge	unter 10%	über 35%
	keine (bis 75%)	5,3%	94,7%
	mäßige (75% bis 90%)	20%	80%
	ausgeprägte (ab 90%)	13,3%	86,7%

Aufgrund des Chi- Quadrat- Tests (Chi- Quadrat=5.06, df=2, p=.080) ergibt sich eine Tendenz zur Signifikanz zwischen den Gruppen der Hyperaktivität.

Tabelle 35 zeigt, dass 4,9% der Kinder ohne Hyperaktivität eine schwache Leseleistung haben. Hingegen weisen 25% der Kinder mit mäßiger Hyperaktivität und 37,5% der Kinder mit ausgeprägter Hyperaktivität eine schwache Leistung im Lesen auf.

Tabelle 35:
Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Leseleistung 1.Klasse
in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Lehrersicht)

		Leseleistung 1.Klasse	
Hyperaktivität (Lehrersicht)	Prozentränge	unter 10%	über 35%
	keine (bis 75%)	4,9%	95,1%
	mäßige (75% bis 90%)	25%	75%
	ausgeprägte (ab 90%)	37,5%	62,5%

Aufgrund des Chi- Quadrat- Tests (Chi- Quadrat=12.67, df=2, p=.002) ergibt sich ein sehr signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der Hyperaktivität.

Hypothesen 5- 6 c:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität und der Rechtschreibleistung in der 1.Klasse: Kinder mit hyperaktiven Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Rechtschreiben auf.

Tabelle 36 zeigt, dass 7% der Kinder ohne Hyperaktivität und 4,3% der Kinder mit mäßiger Hyperaktivität eine schwache Rechtschreibleistung haben. Hingegen weisen 25% der Kinder mit ausgeprägter Hyperaktivität eine schwache Leistung im Lesen auf.

Tabelle 36:
Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Rechtschreibleistung 1.Klasse
in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Elternsicht)

		Rechtschreibleistung 1.Klasse	
Hyperaktivität (Elternsicht)	Prozentränge	unter 10%	über 35%
	keine (bis 75%)	7%	93%
	mäßige (75% bis 90%)	4,3%	95,7%
	ausgeprägte (ab 90%)	25%	75%

Aufgrund des Chi- Quadrat- Tests (Chi- Quadrat=5,89, df=2, p=.**053**) ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der Hyperaktivität.

Tabelle 37 zeigt, dass 7,6% der Kinder ohne Hyperaktivität eine schwache Rechtschreibleistung haben. Hingegen weisen 25% der Kinder mit mäßiger Hyperaktivität und ebenfalls 25% der Kinder mit ausgeprägter Hyperaktivität eine schwache Leistung im Rechtschreiben auf.

Tabelle 37:
Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Rechtschreibleistung 1.Klasse
in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Lehrersicht)

		Rechtschreibleistung 1.Klasse	
Hyperaktivität (Lehrersicht)	Prozentränge	unter 10%	über 35%
	keine (bis 75%)	7,6%	92,4%
	mäßige (75% bis 90%)	25%	75%
	ausgeprägte (ab 90%)	25%	75%

Aufgrund des Chi- Quadrat- Tests (Chi- Quadrat=5.42, df=2, p=.067) ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der Hyperaktivität.

7.2.4.3 Diskussion (1. Klasse)

Aufgrund der durchgeführten Kreuztabellen lassen sich folgende Aussagen über die Zusammenhänge zwischen der Hyperaktivität und dem Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben in der 1. Klasse treffen:

Hypothesen 5- 6 a:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität aus der Sicht der Eltern und der Lese- Rechtschreibleistung: Kinder mit hyperaktivem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 5a wird verworfen.

Hingegen besteht ein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität aus der Sicht der Lehrer und der Lese- Rechtschreibleistung: Kinder mit hyperaktivem Verhalten weisen einen geringeren Leistungsstand auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 6a wird beibehalten.

Hypothesen 5- 6 b:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität aus der Sicht der Eltern und der Leistung im Lesen: Kinder mit hyperaktivem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand im Lesen auf. Hypothese 5b wird verworfen.

Hingegen besteht ein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität aus der Sicht der Lehrer und der Leistung im Lesen: Kinder mit hyperaktivem Verhalten weisen einen geringeren Leistungsstand im Lesen auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 6b wird beibehalten.

Hypothesen 5- 6 c:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität aus der Sicht der Eltern und der Leistung im Rechtschreiben: Kinder mit hyperaktivem Verhalten weisen einen geringeren Leistungsstand im Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 5c wird verworfen.

Hingegen besteht kein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität aus der Sicht der Lehrer und der Leistung im Rechtschreiben: Kinder mit hyperaktivem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand im Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 6c wird verworfen.

Jene Kinder, die von ihren Eltern im Kindergarten als hyperaktiv eingeschätzt worden sind, schreiben später in der 1. Schulklasse signifikant schlechter als die diesbezüglich unauffälligen Kinder. Zwischen der vorschulischen Hyperaktivität und der Leseleitung bzw. der Lese- und Rechtschreibleistung am Ende der 1. Klasse zeigte sich kein Zusammenhang. Das Lehrerurteil dagegen erkennt einen solchen zwischen schulischer Hyperaktivität und Leseleistung und Lese- und Rechtschreibleistung, jedoch keinen mit der Rechtschreibleistung.

7.2.4.4 Zusammenhang zwischen Hyperaktivität und der Lese- Rechtschreibleistung in der zweiten Klasse Volksschule

Hypothesen 5- 6 a:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität und der Lese-Rechtschreibleistung in der 2.Klasse: Kinder mit hyperaktiven Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben auf.

Tabelle 38 zeigt, dass 16,7% der Kinder ohne Hyperaktivität eine schwache Lese-Rechtschreibleistung haben. Hingegen weisen 35,7% der Kinder mit mäßiger Hyperaktivität und 41,7% der Kinder mit ausgeprägter Hyperaktivität eine schwache Leistung auf.

Tabelle 38:
Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Lese- Rechtschreibleistung 2.Klasse
in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Elternsicht)

		Lese-Rechtschreibleistung 2.Klasse	
Hyperaktivität (Elternsicht)	Prozenträge	unter 10%	über 35%
	keine (bis 75%)	16,7%	83,3%
	mäßige (75% bis 90%)	35,7%	64,3%
	ausgeprägte (ab 90%)	41,7%	58,3%

Aufgrund des Chi- Quadrat- Tests (Chi- Quadrat=3.49, df=2, p=.175) ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der Hyperaktivität.

Tabelle 39 zeigt, dass 17,1% der Kinder ohne Hyperaktivität eine schwache Lese-Rechtschreibleistung haben. Hingegen weisen 53,8% der Kinder mit mäßiger Hyperaktivität und 38,5% der Kinder mit ausgeprägter Hyperaktivität eine schwache Leistung auf.

Tabelle 39:
Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Lese- Rechtschreibleistung 2.Klasse
in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Lehrersicht)

		Lese-Rechtschreibleistung 2.Klasse	
Hyperaktivität (Lehrersicht)	Prozentränge	unter 10%	über 35%
	keine (bis 75%)	17,1%	82,9%
	mäßige (75% bis 90%)	53,8%	46,2%
	ausgeprägte (ab 90%)	38,5%	61,5%

Aufgrund des Chi- Quadrat- Tests (Chi- Quadrat=6.78, df=2, p=.**034**) ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der Hyperaktivität.

Hypothesen 5- 6 b:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität und der Leseleistung in der 2.Klasse: Kinder mit hyperaktiven Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Lesen auf.

Tabelle 40 zeigt, dass 7,2% der Kinder ohne Hyperaktivität und 13,8% der Kinder mit mäßiger Hyperaktivität, sowie 22,2% der Kinder mit ausgeprägter Hyperaktivität eine schwache Leseleistung aufweisen.

Tabelle 40:
Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Leseleistung 2.Klasse
in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Elternsicht)

		Leseleistung 2.Klasse	
Hyperaktivität (Elternsicht)	Prozentränge	unter 10%	über 35%
	keine (bis 75%)	7,2%	92,8%
	mäßige (75% bis 90%)	13,8%	86,2%
	ausgeprägte (ab 90%)	22,2%	77,8%

Aufgrund des Chi- Quadrat- Tests (Chi- Quadrat=3.82, df=2, p=.148) ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der Hyperaktivität.

Tabelle 41 zeigt, dass 6,6% der Kinder ohne Hyperaktivität eine schwache Leseleistung haben. Hingegen weisen 26,7% der Kinder mit mäßiger Hyperaktivität und 36,4% der Kinder mit ausgeprägter Hyperaktivität eine schwache Leistung im Lesen auf.

Tabelle 41:
Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Leseleistung 2.Klasse
in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Lehrersicht)

		Leseleistung 2.Klasse	
Hyperaktivität (Lehrersicht)	Prozentränge	unter 10%	über 35%
	keine (bis 75%)	6,6%	93,4%
	mäßige (75% bis 90%)	26,7%	73,3%
	ausgeprägte (ab 90%)	36,4%	63,6%

Aufgrund des Chi- Quadrat- Tests (Chi- Quadrat=11.79, df=2, p=.003) ergibt sich ein sehr signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der Hyperaktivität.

Hypothesen 5- 6 c:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität und der Rechtschreibleistung in der 2. Klasse: Kinder mit hyperaktiven Verhalten weisen vermehrt Schwierigkeiten im Rechtschreiben auf.

Tabelle 42 zeigt, dass 8% der Kinder ohne Hyperaktivität und 12,9% der Kinder mit mäßiger Hyperaktivität, sowie 17,6% der Kinder mit ausgeprägter Hyperaktivität eine schwache Rechtschreibleistung haben.

Tabelle 42:
 Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Rechtschreibleistung 2.Klasse
 in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Elternsicht)

		Rechtschreibleistung 2.Klasse	
Hyperaktivität (Elternsicht)	Prozentränge	unter 10%	über 35%
	keine (bis 75%)	8%	92%
	mäßige (75% bis 90%)	12,9%	87,1%
	ausgeprägte (ab 90%)	17,6%	82,4%

Aufgrund des Chi- Quadrat- Tests (Chi- Quadrat=1,69 df=2, p=.430) ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der Hyperaktivität.

Tabelle 43 zeigt, dass 6,3% der Kinder ohne Hyperaktivität eine schwache Rechtschreibleistung haben. Hingegen weisen 26,7% der Kinder mit mäßiger Hyperaktivität und 40% der Kinder mit ausgeprägter Hyperaktivität eine schwache Leistung im Rechtschreiben auf.

Tabelle 43:
 Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Rechtschreibleistung 2.Klasse
 in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Lehrersicht)

		Rechtschreibleistung 2.Klasse	
Hyperaktivität (Lehrersicht)	Prozentränge	unter 10%	über 35%
	keine (bis 75%)	6,3%	93,7%
	mäßige (75% bis 90%)	26,7%	73,3%
	ausgeprägte (ab 90%)	40%	60%

Aufgrund des Chi- Quadrat- Tests (Chi- Quadrat=13,70, df=2, p=.001) ergibt sich ein höchst signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der Hyperaktivität.

7.2.4.5 Diskussion (2.Klasse)

Aufgrund der durchgeführten Kreutztabellen lassen sich folgende Aussagen über die Zusammenhänge zwischen der Hyperaktivität und dem Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben in der 2. Klasse treffen:

Hypothesen 5- 6a

Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität aus der Sicht der Eltern und der Lese- Rechtschreibleistung: Kinder mit hyperaktivem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 5a wird verworfen.

Hingegen besteht ein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität aus der Sicht der Lehrer und der Lese- Rechtschreibleistung: Kinder mit hyperaktivem Verhalten weisen einen geringern Leistungsstand auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 6a wird beibehalten.

Hypothesen 5- 6 b

Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität aus der Sicht der Eltern und der Leseleistung: Kinder mit hyperaktivem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand im Lesen auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 5b wird verworfen.

Hingegen besteht ein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität aus der Sicht der Lehrer und der Leseleistung: Kinder mit hyperaktivem Verhalten weisen einen geringern Leistungsstand im Lesen auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 6b wird beibehalten.

Hypothesen 5- 6 c

Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität aus der Sicht der Eltern und der Rechtschreibleistung: Kinder mit hyperaktivem Verhalten weisen keinen geringeren Leistungsstand im Lesen auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 5c wird verworfen.

Hingegen besteht ein Zusammenhang zwischen Hyperaktivität aus der Sicht der Lehrer und der Rechtschreibleistung: Kinder mit hyperaktivem Verhalten weisen einen geringeren Leistungsstand im Rechtschreiben auf als „unauffällige“ Kinder. Hypothese 6c wird beibehalten.

Die von den Eltern vorschulisch als hyperaktiv bewertete Kinder, zeigen bezüglich der Leseleistung, der Rechtschreibleistung und der Lese- und Rechtschreibleistung in der 2. Schulklasse keine Signifikanz. Diese zeigt sich jedoch in allen drei Bereichen bei den von den Lehrern zu Schulbeginn als hyperaktiv beurteilten Kindern.

Hyperaktive Kinder haben, durch innere Unruhe, mangelnde Konzentrationsfähigkeit und durch ein zu geringes Auseinandersetzen mit dem Lernstoff, Schwierigkeiten beim Erlernen der schriftsprachlichen Fertigkeiten. Die Bewertungsunterschiede lassen sich möglicherweise durch die für die objektive Benotung notwendige Distanz der Lehrer zu den Kindern erklären.

8 ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit zum Thema „Sozialer Status von Kindern im Vorschulalter und Auswirkungen auf die schriftsprachlichen Fertigkeiten in den ersten beiden Volksschuljahren“ gliedert sich in zwei Hauptteile:

Der theoretische Teil bietet einerseits einen Überblick über den Erwerb der Schriftsprache, wobei die Entwicklung der Leseleistung und der Rechtschreibleistung sowie deren Modelle dargestellt werden. Andererseits beschreibt er den Terminus Sozialer Status und die soziale Entwicklung im Kindergarten unter dem Einfluss von Gleichaltrigenbeziehungen. Außerdem wird Hyperaktivität, als eine schulrelevante Verhaltensweise, vorgestellt. Zuletzt werden unterschiedlichste Determinanten der Schulleistung beschrieben und Zusammenhänge mit dem sozialen Status hergestellt.

Der empirische Teil der Arbeit beschreibt eine als Längsschnitt über drei Erhebungszeitpunkte (Kindergarten, Ende 1. Klasse, Ende 2. Klasse) angelegte Untersuchung.

Die in niederösterreichischen Kindergärten und Volksschulen durchgeführte Studie setzte sich aus einem Interview mit den Kindergarten- Vorschulkindern, einer Befragung der Eltern und der Lehrer, sowie mehreren Testungen der mittlerweile schulpflichtigen Kinder mit unterschiedlichen Erhebungsinstrumentarien, wie dem „Individuellen Lesetest“ von Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1994) und dem Salzburger Lese und Rechtschreibtest „SLRT“ von Landerl, Wimmer & Moser (2000) zusammen.

Der Leistungsstand im Lesen wurde als der Prozentsatz der richtig gelesenen Wörter und Pseudowörter definiert. Analog dazu wurde der Leistungsstand im Rechtschreiben, als der Prozentsatz der richtig geschriebenen Wörter, dargestellt. Zur Berechnung des Gesamtleistungsstandes im Lesen- und

Rechtschreiben wurden die beiden oben genannten Scores gemittelt. Dieser Vorgang wurde sowohl für die erste als auch zweite Klasse durchgeführt.

Zur Erfassung und Beschreibung des sozialen Status im Vorschulalter, wurden Einschätzungen der Verhaltensweisen der Kinder untereinander ausgewertet. Es wurden folgende vier Dimensionen ermittelt: „aggressives Verhalten“, „prosoziales Verhalten“, „zurückgezogenes Verhalten“ und „Viktimisierung“.

Die Zusammenhänge zwischen diesen Verhaltensweisen und den Leistungen im Lesen und Rechtschreiben zeigen folgendes: Aggressives Verhalten im Kindergarten wirkt sich in den folgenden Schuljahren negativ auf die Leistung im Rechtschreiben aus, prosoziales Verhalten begünstigt diese.

Der Prädiktor Hyperaktivität wurde anhand einer Elternbefragung im Kindergarten und einer Lehrerbefragung am Ende der Schullaufbahn ermittelt.

Die Einschätzung der Hyperaktivität durch die Eltern bestätigte lediglich einen Zusammenhang mit der Rechtschreibleistung im ersten Schuljahr. Die Beurteilung der Hyperaktivität durch die Lehrer zeigte Signifikanzen in allen erhobenen Schulleistungen, ausgenommen die Rechtschreibleistung. Die Einschätzungen der Eltern zeigten, jedoch genau und nur bei dieser, einen Zusammenhang mit der Hyperaktivität.

Bemerkenswert ist, dass der zu erwartende Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten mit guter Schulleistung bzw. aggressivem Verhalten und hyperaktivem Verhalten mit schlechter Schulleistung, trotz kleiner Stichprobe deutlich zu erkennen ist.

C LITERATURVERZEICHNIS

Ahnert, J. & Schneider, W. (2006). Selbstkonzept und motorische Leistungen im Grundschulalter- ein dynamisches Wechselspiel? In: Hosenfeld, I. & Schrader, F. (Hrsg.). (2006). Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven. Münster: Waxmann Verlag. (S.145-168).

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (4th ed.) Washington, DC: Author.

Asher, S.R. & Coie, J.C. (Eds.). (1990). Peer rejection in childhood. New York: Cambridge University Press.

Bossong, B. (2006). Wie sympathisch bin ich meiner Lehrerin und wie schätzt sie meine Fähigkeiten ein? Zum Einfluss wahrgenommener Lehrereinstellungen auf Selbstkonzepte der Fähigkeit bei Grundschulern. In: Hosenfeld, I. & Schrader, F. (Hrsg.). (2006). Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven. Münster: Waxmann Verlag. (S.263-274).

Beck, M. (Hrsg.). (1989). Schriftspracherwerb- Lese-Rechtschreibschwäche. Tübingen: Dt. Ges. für Verhaltenstherapie(Tübinger Reihe; 10).

Bigelow, B. & LaGaipa, J.J. (1975). Children's written descriptions of friendship. A multidimensional analysis. *Developmental Psychology*, 11. (pp.857 -858).

Bühl, A. & Zöfel, P. (1996). Professionelle Datenanalyse mit SPSS für Windows. München: Addison- Wesley Verlag.

Colberg-Schrader, H., Krug, M. & Pelzer, S. (1991). Soziales Lernen Im Kindergarten. Ein Praxisbuch des Deutschen Jugendinstituts. München: Kösel-Verlag.

Colberg- Schrader, H. & Krug, M. (1999). Arbeitsfeld Kindergarten. Pädagogische Wege, Zukunftsentwürfe und berufliche Perspektiven. Weinheim; München: Juventa Verlag.

Coltheart, M. (1980). The semantic error: types and theories. In: M. Coltheart, K. Patterson & J.C. Marshall (Hrsg.). Deep dyslexia. London: Routledge & Kegan Paul.

Damon, W. (1989). Die soziale Entwicklung des Kindes. Stuttgart: Klett-Cotta.

Downing, J. & Leong, C. K. (1981). Psychology of learning to read. New York: Macmillan.

Ehlich, K. (Hrsg.). (1996). Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Eichsleder, W. (1998). Unkonzentriert? Hilfen für hyperaktive Kinder und ihre Eltern. Weinheim: Beltz Verlag.

Ellis, A.W. (1982). Spelling and writing and reading and speaking. In: A.W. Ellis (Hrsg.). Normality and pathology in cognitive functions. New York: Academic Press.

Fend, H. (1965). "Soziale Erfolge" im Bildungswesen- die Bedeutung der sozialen Stellung in der Schulklasse. In: R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.). Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke Verlag. (S.217- 237).

Frith, U. (1983). The similarities and differences between reading and spelling problems. In: M. Rutter (Hrsg.). Developmental neuropsychiatry. New York: Guilford Press.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.). Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. London: Erlbaum.

Furman, W. & Robbins, P. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. In: B. Schneider, K.H. Rubin & J.E. Ledingham (Eds.). Children's peer relations: Issues in assessment and intervention. New York: Springer. (pp. 41-54).

Gottmann, J. M. & Parkhurst, J. (1980). A developmental theory of friendship and acquaintanceship processes. In: W. A. Collins (Hrsg.). Minnesota Symposium on Child Psychology. (Vol. 13, pp. 197-253). Hillsdale, Nj: Erlbaum.

Grissmann, H. (1986). Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens: Lernprozesse und Lernstörungen: Ein Arbeitsbuch. Bern; Stuttgart; Toronto: Huber Verlag.

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

Grube, D. & Hasselhorn, M. (2006). Längsschnittliche Analysen zur Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistung im Grundschulalter: zur Rolle von Vorwissen, Intelligenz, phonologischem Arbeitsgedächtnis und phonologischer Bewusstheit. In: Hosenfeld, I. & Schrader, F. (Hrsg.). (2006). Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven. Münster: Waxmann Verlag. (S.87-105).

Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peers sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67. (pp.1085- 1102).

Haug- Schnabel, G. (1996). *Aggressionen im Kindergarten*. Freiburg; Basel; Wien: Herder.

Helmke, A. (1965). Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten zur dritten Klasse. In: R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Enke Verlag. (S.83- 99).

Hosenfeld, I. & Schrader, F. (Hrsg.). (2006). *Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven*. Münster: Waxmann Verlag.

Holtz, A. (1989). *Kindersprache. Ein Entwurf ihrer Entwicklung*. Hunterdenkental

Hurrelmann, K. & Ulich, D. (1982). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

Klasen, E. (1995). *Legasthenie- umschriebene Lese- Rechtschreibstörung*. München: R. Piper GmbH & Co. KG.

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

Klicpera, C. & Gasteiger- Klicpera, B. (1994). Die langfristige Entwicklung der mündlichen Lesefertigkeit bei guten und schwachen Lesern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 26.(S.278-290).

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderungen. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1996). Klinische Psychologie. Eine Einführung in die Syndrome psychischer Störungen. Wien: WUV-Univ.-Verlag.

Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Legasthenie. München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Krapp, A. (1976). Bedingungsfaktoren der Schulleistung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 23. (S.91-109).

Krappmann, L. (1982). Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.). Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, S.443- 468.

Kubinger, K.D. (1995). Einführungen in die Psychologische Diagnostik. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Kurzreiter, J. (1971). Pädagogische Soziologie. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Wissenschaft und Kunst.

Landerl, K. Wimmer, H. & Moser, E. (1997). Salzburger Lese- und Rechtschreibtest. Verfahren zur Differentialdiagnostik von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. bis 4. Schulstufe. Bern: Huber Verlag.

Marsh, G., Friedmann, M., Desberg, P. & Saterdahl, K. (1981). Comparison of reading and spelling strategies in normal and reading disabled children. In: M.P. Friedmann, J.P. Das & N.O' Connert (Hrsg.). Intelligence and learning. New York: Plenum Press.

Mayr, T. (1992). Hyperaktivität, Aggressivität und Peer- Status bei Vorschulkindern. Zeitschrift für Klinische Psychologie, 21 (4). (S.392-410).

McGee, R., Williams, S. & Silva, P. (1984). Behavioral and developmental characteristics of aggressive, hyperactive and aggressive- hyperactive boys. Journal of the American Academy of Child Psychiatry 23. (pp.270-279).

Moreno, J. L. (1967). Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Köln, Opladen. Leske und Budrich.

Morton, J (1989). The logogen model and orthographic structure. In: U. Frith (Hrsg.). Cognitive processes in spelling. London: Academic Press.

Müller, R. (1974). Leseschwäche, Leseversagen, Legasthenie. Band I und Band II. Weinheim: Beltz Verlag.

Patterson, K.E. & Coltheart, V. (1987). Phonological process in reading: A tutorial review. In: M. Coltheart. (Hrsg.). The psychology of reading. Attention and performance XII. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Piaget, J. (1979; Orig. 1923). Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf.

Piaget, J. (1983; Orig. 1932). Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt: Suhrkamp.

Peter, U. (1998). Entwicklung sozial- kommunikativer Kompetenzen. In: Zollinger, B. (Hrsg.). Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt Verlag. (S.49 – 82).

Petermann, F. Kusch, M. & Niebank, K. (1998). Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz Verlag.

Petillon, H. (1980). Soziale Beziehungen in Schulklassen. Weinheim: Beltz.

Petillon, H. (1993). Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim: Psychologie- Verl.- Union.

Remschmidt, H. & Schmidt, M. (Hrsg.). (1994). Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber Verlag.

Roeder, P. M., Pasdzierny, A. & Wolf, W. (1965). Sozialstatus und Schulerfolg. Bericht über empirische Untersuchung. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Salisch, M. von (1991). Kinderfreundschaften. Emotionale Kommunikation im Konflikt. Göttingen; Toronto; Zürich: Hogrefe.

Sauer, J. & Gamsjäger, E. (1996). Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

Scheerer- Neumann, G. (1985). Zur Klassifikation von Lösungsmethoden im Rechtschreibunterricht oder: Wider die Wortbildtheorie im Rechtschreibunterricht – 75 Jahre später-. In: Dummer, L. (Hrsg.). Legasthenie, Bericht über den Fachkongress 1984. Hannover: Bundesverband Legasthenie e. V. 1985.

Scheerer- Neumann, G. (1989). Entwicklungsprozesse beim Lesenlernen: Eine Fallstudie. In: Beck, M. (Hrsg.). Schriftspracherwerb- Lese- Rechtschreibschwäche. Tübingen: Dt. Ges. für Verhaltenstherapie (Tübinger Reihe; 10). (S.15-39).

Schmidt- Denter, U. (1988). Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens. München: Weinheim.

Schulz, H. J. (1976). Der Außenseiter in der Volksschule. München.

Seidenberg, .S. & McClland, J. (1989). A distributed, developmental model of word recognition. *Psychological Review*, 94. (pp.523- 568).

Selman, R. L. (1984). Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Simon, D.P. & Simon, H.A. (1973). Alternative use of phonemic information in spelling. *Review of Educational Research*, 43. (pp.115- 137).

Simon, D.P. (1976). Spelling: A task analysis. *Instructional Science*, 5. (pp.277- 302).

Simon D.P. (1976). Spelling: A task analysis. *Instructional Science*, 5. (pp.277- 302).

Tunmer, W.E., Pratt, C. & Herriman, M.L. (1984). Metalinguistic awareness in children: Theory, research and application. Berlin: Springer.

Tunmer, W.E. & Hoover, W.A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In: P.B. Gough, L.C. Ehri & R. Treiman (Hrsg.). *Reading acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Wagner, J. (1994). *Kinderfreundschaften. Wie sie entstehen- was sie bedeuten*. Berlin; Heidelberg; New York: Springer.

World Health Organisation. (1996): *International Classifikation of Diseases*. (ICD- 10). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: Edelstein, W. & Keller, M. (Hrsg.). Perspektivität und Interpretation. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (S.78-109).

Zollinger, B. (Hrsg.). (1998). Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt Verlag.

Zollinger, B. (2002). Die Entdeckung der Sprache. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt Verlag.

D TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1	Übersicht der Leselernmethoden nach Grisseman	10
Tabelle 2	Symptome der Hyperaktivitätsstörung nach DSM- IV	36
Tabelle 3	F90 Hyperkinetische Störungen nach ICD- 19	37
Tabelle 4	Überblick über Diagnosen: F90.0/ F90.1/ F90.8/ F90.9 nach ICD- 10	38
Tabelle 5	„extrahierte Faktoren“	49
Tabelle 6	Faktor 1 „aggressives Verhalten“	49
Tabelle 7	Faktor 2 „zurückgezogenes Verhalten“	49
Tabelle 8	Faktor 3 „prosoziales Verhalten“	50
Tabelle 9	Faktor 4 „Viktimisierung“	50
Tabelle 10	Mittelwerte & Standardabweichungen der Faktoren	50
Tabelle 11	Mittelwerte & Standardabweichungen der Leseleistung und der Rechtschreibleistung in der 1. & 2. Klasse	51
Tabelle 12	Mittelwerte & Standardabweichungen der Lese- und Rechtschreibleistung in der 1. & 2. Klasse	51
Tabelle 13	Zusammenhang zwischen dem Faktor „aggressives Verhalten“ und dem Leistungsstand im Lesen/ Rechtschreiben/ Lese- Rechtschreibleistung 1.Klasse	55
Tabelle 14	Zusammenhang zwischen dem Faktor „zurückgezogenes Verhalten“ und dem Leistungsstand im Lesen/ Rechtschreiben/ Lese- Rechtschreibleistung 1. Klasse	56
Tabelle 15	Zusammenhang zwischen dem Faktor „prosoziales Verhalten“ und dem Leistungsstand im Lesen/ Rechtschreiben/ Lese- Rechtschreibleistung 1. Klasse	57
Tabelle 16	Zusammenhang zwischen dem Faktor „Viktimisierung“ und dem Leistungsstand im Lesen/ Rechtschreiben/ Lese- Rechtschreibleistung 1. Klasse	58
Tabelle 17	Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „aggressives Verhalten“ in Verbindung mit den Lese- Rechtschreibleistungen in der 1.Klasse	58
Tabelle 18	Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „zurückgezogenes Verhalten“ in Verbindung mit den Lese- Rechtschreibleistungen in der 1.Klasse	59
Tabelle 19	Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „prosoziales Verhalten“ in Verbindung mit den Lese- Rechtschreibleistungen in der 1.Klasse	59

Tabelle 20	Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „Viktimisierung“ in Verbindung mit den Lese- Rechtschreibleistungen in der 1.Klasse	60
Tabelle 21	Zusammenhang zwischen dem Faktor „aggressives Verhalten“ und dem Leistungsstand im Lesen/ Rechtschreiben/ Lese- Rechtschreibleistung 2.Klasse	64
Tabelle 22	Zusammenhang zwischen dem Faktor „zurückgezogenes Verhalten“ und dem Leistungsstand im Lesen/ Rechtschreiben/ Lese- Rechtschreibleistung 2.Klasse	65
Tabelle 23	Zusammenhang zwischen dem Faktor „prosoziales Verhalten“ und dem Leistungsstand im Lesen/ Rechtschreiben/ Lese- Rechtschreibleistung 2.Klasse	66
Tabelle 24	Zusammenhang zwischen dem Faktor „Viktimisierung“ und dem Leistungsstand im Lesen/ Rechtschreiben/ Lese- Rechtschreibleistung 2.Klasse	67
Tabelle 25	Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „aggressives Verhalten“ in Verbindung mit den Lese- Rechtschreibleistungen in der 2.Klasse	68
Tabelle 26	Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „zurückgezogenes Verhalten“ in Verbindung mit den Lese- Rechtschreibleistungen in der 2.Klasse	68
Tabelle 27	Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „prosoziales Verhalten“ in Verbindung mit den Lese- Rechtschreibleistungen in der 2.Klasse	69
Tabelle 28	Mittelwerte & Standardabweichungen des Faktors „Viktimisierung“ in Verbindung mit den Lese- Rechtschreibleistungen in der 2.Klasse	69
Tabelle 29	Hyperaktivität- Elternsicht	73
Tabelle 30	Hyperaktivität- Lehrersicht	74
Tabelle 31	Hyperaktivitätsgruppen	75
Tabelle 32	Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Lese- Rechtschreibleistung 1.Klasse in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Elternsicht)	76
Tabelle 33	Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Lese- Rechtschreibleistung 1.Klasse in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Lehrersicht)	77
Tabelle 34	Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Leseleistung 1.Klasse in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Elternsicht)	78
Tabelle 35	Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Leseleistung 1.Klasse in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Lehrersicht)	78
Tabelle 36	Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Rechtschreibleistung 1.Klasse	

	in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Elternsicht)	79
Tabelle 37	Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Rechtschreibleistung 1.Klasse in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Lehrersicht)	80
Tabelle 38	Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Lese- Rechtschreibleistung 2.Klasse in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Elternsicht)	82
Tabelle 39	Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Lese- Rechtschreibleistung 2.Klasse in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Lehrersicht)	83
Tabelle 40	Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Leseleistung 2.Klasse in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Elternsicht)	83
Tabelle 41	Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Leseleistung 2.Klasse in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Lehrersicht)	84
Tabelle 42	Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Rechtschreibleistung 2.Klasse in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Elternsicht)	85
Tabelle 43	Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Rechtschreibleistung 2.Klasse in Abhängigkeit der Hyperaktivität (Lehrersicht)	85

LEBENS LAUF

Name: Karin Rathgeb
Geburtsdatum: 26. Dezember 1974
Geburtsort: Wien
Familienstand: ledig
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung:

1981 - 1985 Volksschule
Braunhubergasse, 1110 Wien

1985 - 1993 Gymnasium
Schützengasse, 1030 Wien

1993 - 1994 Gymnasium
Kleine Sperlgasse, 1020 Wien

30.Mai 1994 Reifeprüfung

1994 - 2008 Studium der Psychologie

1999 - 2000 Praktikum bei der Österreichischen Autistenhilfe

