

# Zum Zusammenhang von Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen in der Schule:

## Wirkmodelle und Ansätze für pädagogisches Handeln<sup>1</sup>



Moritz Börnert-Ringleb\*



Linda Kuhr \*



Ante Pavic\*

\* Universität Potsdam

---

### Zusammenfassung:

Das gleichzeitige Auftreten von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in schulischen Handlungsfeldern stellt Lehrkräfte vor große Herausforderungen. Voraussetzung für die Ableitung angemessener pädagogischer Entscheidungen für den Umgang mit dieser Gruppe von Lernenden stellt das Wissen über mögliche Erklärungsmodelle dar. Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Beitrag, Einblicke in mögliche Entstehungsmuster von kombinierten Lern- und Verhaltensschwierigkeiten gegeben werden. Unterschieden wird dabei zwischen Verhaltensschwierigkeiten als Konsequenz von Lernschwierigkeiten, Lernschwierigkeiten als Konsequenz von Verhaltensschwierigkeiten und dem gleichzeitigen Auftreten von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten.

**Schlagwörter:** Lernschwierigkeiten, Verhaltensprobleme, Komorbidität, Förderung

### Abstract:

The simultaneous occurrence of learning and behavioral difficulties in schools is a major challenge for teachers and practitioners. Knowledge about explanations of this co-occurrence depicts an important prerequisite for designing appropriate instructional approaches. This contribution aims at providing insights into possible developmental patterns leading to co-occurring learning and behavioral difficulties. A distinction is made between behavioral difficulties as a consequence of learning difficulties, learning difficulties as a consequence of behavioral difficulties and the simultaneous development of learning and behavioral difficulties.

**Keywords:** Learning Difficulties, Behaviour Problems, Comorbidity, Intervention

---

<sup>1</sup> Börnert-Ringleb, M., Kuhr, L., & Pavic, A. (2019). Zum Zusammenhang von Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen in der Schule: Wirkmodelle und Ansätze für pädagogisches Handeln. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 2. Retrieved from <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal.html>

## Problemstellung

*Jona (10 Jahre alt) besucht die vierte Klasse einer Grundschule in Brandenburg. Bereits seit Beginn der Grundschulzeit zeigt Jona Schwierigkeiten im schulischen Lernen. Dabei hat er sowohl Probleme im Rechnen als auch im Lesen. Gleichzeitig fällt Jona immer wieder durch herausforderndes Sozialverhalten auf. Er hat regelmäßig Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern, spricht unaufgefordert im Unterricht und befolgt Aufforderungen von Mitarbeitenden der Schule häufig nicht. Die Frage stellt sich, wie sich die Verhaltensweisen erklären lassen und in welchem Zusammenhang Jonas Sozialverhalten mit seinen akademischen Schwierigkeiten steht. Zudem stellt sich die Frage, ob die Ursachen der Schwierigkeiten in der Förderung von Jona berücksichtigt werden sollten.*

## Das gemeinsame Auftreten von Lernschwierigkeiten und Verhaltensschwierigkeiten

Das eingangs beschriebene Phänomen des gleichzeitigen Auftretens von Schwierigkeiten im schulischen Lernen und im Sozial- und Arbeitsverhalten von Schülern und Schülerinnen wird häufig sowohl von Praktikern als auch in der Wissenschaft beschrieben (Algozzine, Wang, & Violette, 2011; Gasteiger-Klicpera, Klicpera, & Schabmann, 2006; Glaser & Grünke, 2017; Huck & Schröder, 2016; Wang et al., 2014). Als Schwierigkeiten im schulischen Lernen werden im wissenschaftlichen Kontext verschiedene Ausprägungen verstanden. Lernschwierigkeiten

werden zumeist in Bezug auf drei Dimensionen unterschieden:

- 1) *Der zeitlichen Dimension der Problematik:* Einzelne Lernende haben nur über kurze Zeiträume Schwierigkeiten. Andere Lernende hingegen haben langandauernde und übergreifende Schwierigkeiten beim Lernen. Im Lesen und Rechtschreiben sind dies ca. 4% aller Kinder, für den Bereich Rechnen sind ca. 5% aller Kinder betroffen (Fischbach et al., 2013);
- 2) *Der Schwere der Schwierigkeiten;*
- 3) *Und dem Umfang der Schwierigkeiten,* also den betroffenen Bereichen. Das Phänomen der Lernschwierigkeiten umfasst dabei sowohl bereichsspezifische, wie z.B. Rechen- oder Leseschwäche, als auch bereichsübergreifende Lernschwierigkeiten wie die kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten. Insgesamt sind ca. 3% aller Kinder von einem solchen gemeinsamen Auftreten betroffen (Linderkamp & Grünke, 2007).

Aufgrund aktueller Prävalenzraten kann davon ausgegangen werden, dass mindestens 23% aller Kinder in unterschiedlichem Umfang Lernschwierigkeiten aufzeigen (Fischbach et al., 2013). Fischbach, Schuchardt, Mähler und Hasselhorn (2010) können zudem für beinahe die Hälfte aller Kinder mit einer Lernschwierigkeit auffällige Verhaltensweisen identifizieren. Dabei verteilen sich die Verhaltensweisen der Kinder mit Lernschwierigkeit nahezu gleichermaßen auf externalisierende (20,5%) und internalisierende Auffälligkeiten (25,6%) (Fischbach et al., 2010).

Das Wissen über den Umgang und die angemessene Förderung der betroffenen Kinder erscheint somit von Relevanz für pädagogisches Personal.

## **Ursachenmodelle zum gemeinsamen Auftreten von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten**

Trotz der aufgeführten Komplexität des Eingangsbeispiels und der großen Heterogenität von kindlichen Entwicklungsverläufen, lassen sich drei theoretische Annahmen beschreiben, welche das gegenseitige Bedingen von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten erklären können. In der wissenschaftlichen Literatur orientieren sich Empfehlungen zu angemessenen Unterstützungsmaßnahmen im Einzelfall jeweils an dem vermuteten Entstehungsmuster der schulischen Schwierigkeiten, da diese, wie nachfolgend dargestellt, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in der Förderung implizieren. Prinzipiell können diese Entstehungsmuster in folgende drei Wirkrichtungen unterschieden werden:

- 1) Lernschwierigkeiten treten zeitlich zuerst auf und führen in der Konsequenz zu Verhaltensschwierigkeiten
- 2) Verhaltensschwierigkeiten treten zeitlich zuerst auf und führen in der Konsequenz zu Lernschwierigkeiten
- 3) Lern- und Verhaltensschwierigkeiten treten in enger, zeitlicher Nähe auf.

Ausgehend von diesen drei Wirkrichtungen werden im Folgenden theoretische Überlegungen zu möglichen Wirkmodellen beschrieben und

darauf aufbauend Ansätze angemessener Förderung abgeleitet. Abschließend werden Anregungen zur Untersuchung eines individuellen Entwicklungsverlaufs in Bezug zu seinem Bedingungsgefüge gegeben.

### **Szenario 1: Lernschwierigkeiten treten zeitlich zuerst auf und führen zu Verhaltensschwierigkeiten**

Lernschwierigkeiten gehören, wie dargestellt, zu einem häufigen Phänomen in schulischen Handlungsfeldern, welche im schulischen Kontext häufig zu Minderleistungen führen. Diese Minderleistungen werden sowohl vom Kind selbst, als auch den Mitschülern und Mitschülerinnen und den Lehrkräften wahrgenommen.

Andauernder Misserfolg kann aufseiten des Lernenden zu ungünstigen Zuschreibungen (Attributionen) führen. Diese können in der Folge unterschiedliche Problematiken bedingen. Erfolgt die Ursachenzuschreibung für den Misserfolg in Richtung der Lehrperson (external), so kann dies die Ursache für Verhaltensschwierigkeiten (z.B. regelverletzendes und respektloses Verhalten) sein. Werden schulische Schwierigkeiten durch geringe eigene Kompetenzen (internal) erklärt, kann aus den Schwierigkeiten beim Lernen eine geringere Selbstbewertung (Selbstwert) und ein negatives akademisches Selbstkonzept entstehen (Schuchardt et al., 2015).

Neben der negativen Zuschreibung des Misserfolgs auf die eigenen Fähigkeiten sind es zudem die Reaktionen der bedeutungsvollen Umwelt und ungünstige Leistungsvergleiche,

welche die Entwicklung eines negativen Selbstbildes begünstigen (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). So können Leistungsrückmeldungen durch die Lehrkraft, aber auch durch Mitschüler und Mitschülerinnen sowie Eltern eine negative Bewertung der Leistung begünstigen. Der Vergleich der eigenen Leistung mit leistungsstärkeren Peers verstärkt diesen Prozess. Neben dem verringerten Selbstwert der Kinder kann es ebenfalls zu motivationalen Schwierigkeiten kommen (Grolnick & Ryan, 1990). Wenn trotz eines starken Engagements in der Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts die gezeigte Leistung nach wie vor als nicht ausreichend bewertet wird, kann dies zu Frustration und reduzierter intrinsischer Motivation führen.

Des Weiteren beeinflussen schulische Leistungen häufig Prozesse sozialer Integration bzw. sozialer Ablehnung. So zeigen Studien (Krull, Wilbert, & Hennemann, 2014, 2018), dass Kinder mit Lernschwierigkeiten seltener durch ihre Mitschüler/Mitschülerinnen als Sitznachbar/Sitznachbarin gewählt werden. Es lässt sich vermuten, dass eine geringere soziale Integration die Entstehung späterer Verhaltensprobleme begünstigt. Bislang liegen jedoch noch keine Studien vor, welche diesen expliziten Wirkmechanismus untersuchen.

Sowohl geringer Selbstwert als auch geringe Motivation und soziale Ablehnungsprozesse können in der Folge zu internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen führen. So ist denkbar, dass sich geringer Selbstwert in zurückgezogenem sowie teilnahmslosem und

vermeidendem Verhalten äußert. Gleichzeitig kann ausagierendes Verhalten (wie z.B. das Stören des Unterrichts) als eine Strategie verstanden werden, die Leistungserwartungen des Unterrichts zu vermeiden. Regelverletzendes Verhalten kann jedoch auch als ein Versuch betrachtet werden, die eigene soziale Attraktivität bzw. Sichtbarkeit für Gleichaltrige zu erhöhen.

#### *Ansätze für pädagogisches Handeln*

In Bezug auf diese skizzierten Wirkmechanismen, deren Ausgangspunkt vorhandene Schulschwierigkeiten sind, lassen sich potentielle Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln identifizieren. Wesentliches Ziel sollte es dabei sein, ungünstige Leistungszuschreibungen sowohl durch das Kind selbst als auch durch Gleichaltrige und Erwachsene zu verhindern. Ein wesentliches Element scheint daher in diesem Kontext die Form der Leistungsrückmeldung und -bewertung darzustellen. So ermöglicht die Anwendung einer individuellen Bezugsnorm (als Referenz dienen vorherige Leistungen desselben Kindes) eine Einordnung der gezeigten Leistung in die individuelle Entwicklung. Dadurch lassen sich auch geringere Verbesserungen abbilden und betonen, was insbesondere in Hinblick auf die gezeigte Anstrengung der Lernenden sinnvoll erscheint. Eine verstärkte Differenzierung sowohl im Unterricht als auch in der Leistungsbewertung ermöglicht eine Betonung der Kompetenzen jedes Kindes. Auf diese Art und Weise können auch leistungsschwächere Kinder Erfolgserlebnisse sammeln, ein positives Selbstbild entwickeln und eine intrinsische Motivation aufbauen (Klauer,

1986). Zudem lässt sich annehmen, dass durch positive Leistungsrückmeldungen sowie die Betonung und Wertschätzung unterschiedlicher Lernverläufe auch soziale Gruppenprozesse positiv beeinflusst werden können.

Einen wesentlichen Baustein in der Förderung der betroffenen Kinder sollte jedoch eine angemessene Förderung der akademischen Kompetenzen (z.B. Lesen oder Rechnen) einnehmen. Für einen Überblick über wirksame Methoden der Lese- und Rechtschreibförderung sei an dieser Stelle auf Galuschka und Schulte-Körne (2015) oder Ise, Engel und Schulte-Körne (2012) verwiesen. Für einen Überblick über effektive Methoden der Rechenförderung siehe Ise, Dolle, Pixner und Schulte-Körne (2012).

### **Szenario 2: Verhaltensschwierigkeiten treten zeitlich zuerst auf und führen in der Konsequenz zu Lernschwierigkeiten**

Neben dem primären Auftreten von Lernschwierigkeiten besteht zudem die Möglichkeit, dass zuerst auftretende Verhaltensschwierigkeiten Lernschwierigkeiten zur Konsequenz haben.

Häufig steht auffälliges Sozialverhalten im schulischen Kontext unter Einfluss außerschulischer Wirkfaktoren. So können bspw. Konflikte im Elternhaus dazu führen, dass Kinder in der Schule aggressiv und unruhig wirken. Ein solches Verhalten kann sich in der Konsequenz auch auf das akademische Lernen auswirken und zu schulischen Lernschwierigkeiten führen. Neben kurzfristigen Auswirkungen außerschulischer Belastungen auf schulische

Lernprozesse, welche mit hoher Wahrscheinlichkeit für fast alle Kinder beschrieben werden können, kann es so auch zu langfristigen und schwerwiegenden Konsequenzen kommen. Insbesondere erscheint dies der Fall für Kinder mit psychischen Störungen (z.B. Depression, Angststörungen, aggressives Verhalten) und für Kinder, deren Eltern psychisch erkrankt sind. In Zusammenhang mit dem Einfluss von Verhaltensschwierigkeiten auf die Lernentwicklung, lassen sich Entwicklungskaskaden beschreiben. Ursächliches externalisierendes Verhalten scheint dabei einen negativen Einfluss auf die schulische Leistungsentwicklung zu nehmen, welches wiederum die Entwicklung weiterer internalisierender Schwierigkeiten begünstigt (Masten et al., 2005).

### *Ansätze für pädagogisches Handeln*

In Bezug auf die Auswirkungen psychischer Störungen auf die akademische Entwicklung von Kindern erscheinen die Möglichkeiten eigenständig ausgewählter pädagogischer Handlungen für Lehrkräfte am eingeschränktesten. Dies ist darin begründet, dass die konkrete Behandlung der psychischen Auffälligkeiten primär im außerschulischen Kontext (wie z.B. psychiatrische oder therapeutische Einrichtung) erfolgt. Die pädagogischen Maßnahmen der Lehrkraft sollten daher durch Kooperationsprozesse mit außerschulischen Einrichtungen und den Erziehungsberechtigten im Wissen über den gegenwärtigen therapeutischen Prozess

entwickelt werden. Psychoedukation über emotionale Zustände kann eine sinnvolle klassenweite Maßnahme darstellen, welche das einzelne Kind entlasten kann. So können in der Klasse auch generelle Strategien erarbeitet werden mit herausfordernden Situationen umzugehen (Castello, 2017). Zudem existieren effektive Förderprogramme, welche sozialkognitive Kompetenzen, wie z.B. das Erkennen und Interpretieren von Emotionen oder das Interpretieren von sozialen Situationen, fokussieren (z.B. „Lubo aus dem All“; Hillenbrand, Hennemann, Hens, & Hövel, 2010). Da das Vorliegen internalisierender Störungen zumeist mit einem negativen Selbstbild einher geht, können in diesem Fall Attributionstrainings helfen positive Zuschreibungen der eigenen Leistung einzuüben (Castello, 2017), um die Entwicklung eines positiven Selbstbildes zu begünstigen.

### **Szenario 3: Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme treten in enger, zeitlicher Nähe auf**

Neben den zuvor beschriebenen Szenarien, gibt es weitere weniger eindeutige Erklärungsmuster, welche ein gemeinsames Auftreten beider Phänomene erklären.

Beispielhaft ist dies im Folgenden am Zusammenhang von Aufmerksamkeitsstörungen (z.B. Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung; ADHS) mit übergreifenden Schwierigkeiten in der Verhaltensregulation (Mackowiak & Schramm, 2016) dargestellt. Diese Schwierigkeiten äußern sich in Bezug auf die Hauptsymptome einer

ADHS insbesondere in einer erhöhten (Hyper-)Aktivität und Impulsivität. Schramm (2016, S. 17) unterscheidet dabei nach Döpfner et al. (2008) zwischen kognitiver, emotionaler und motivationaler Impulsivität. Die eingeschränkte Fähigkeit eine Situation vor der Handlung zunächst einzuschätzen und Handlungsalternativen abzuwiegen wird dabei als „kognitive Impulsivität“ beschrieben. Eine „emotionale Impulsivität“ lässt sich durch eine geringe Frustrationstoleranz charakterisieren. Eine „motivationale Impulsivität“ spricht hingegen für einen geringen Bedürfnisaufschub. Diese Prozesse äußern sich somit sowohl in lernbezogenen Handlungen als auch im Sozialverhalten.

In Bezug auf akademisches Lernen agieren Kinder mit ADHS häufig wenig planvoll. Statt bestehendes Vorwissen über Lösungsstrategien und -techniken gezielt anzuwenden, wird impulsiv mit der Aufgabenbearbeitung begonnen. In Erweiterung erfolgt nur eine mangelhafte Überwachung des Arbeitsprozesses und -ergebnisses. Diese fehlenden Regulationsprozesse führen zu Schwierigkeiten im akademischen Lernen.

Die erhöhte Impulsivität und Hyperaktivität führen weiterhin zu Schwierigkeiten in Bezug auf regelkonformes Sozialverhalten (DuPaul, McGoey, Eckert, & VanBrakle, 2001; Zentall, Kuester, & Craig, 2011). So kann es häufiger zu Störungen des Unterrichts (z.B. durch Zwischenrufe, Aufstehen) kommen. Des Weiteren können die Verhaltensweisen zu Konflikten mit Mitschülern und Mitschülerinnen

führen, sodass Studien für Kinder mit ADHS häufig eine geringere soziale Integration beschreiben (Hoza et al., 2005; Mikami et al., 2013).

Die Schwierigkeiten und Konflikte auf sozialer und akademischer Ebene können in der Folge zu negativen Entwicklungsverläufen führen. Das Auftreten komorbider (gleichzeitiger) Störungen wird somit häufig für ADHS beschrieben. Dazu gehören externalisierende und internalisierende Verhaltensstörungen, aber auch Lernstörungen, wie z.B. LRS oder Dyskalkulie (Kain, Landerl, & Kaufmann, 2008; Mackowiak & Schramm, 2016).

### *Ansätze für pädagogisches Handeln*

Mögliche Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln stellen insbesondere die zentralen Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit ADHS dar. In Bezug auf die Selbstregulation während des Aufgabenlösungsprozesses hat sich die Wirksamkeit von Förderprogrammen bestätigt, welche strategisches Handeln fokussieren (z.B. Lerntraining für Jugendliche mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten (LeJA; Linderkamp, Hennig, & Schramm, 2011), Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern (Lauth & Schlottke, 2009)). Techniken der Selbstregulation bei der Aufgabenbearbeitung lassen sich des Weiteren gut als klassenweite Lerntechnik etablieren (z.B. mit Hilfe von Signalkarten). In Bezug auf das Verhalten im Unterricht lassen sich Maßnahmen ergreifen, welche dem Classroom Management zuzuordnen sind. So stellt das KlasseKinderSpiel (*Good Behavior Game*; Bowman-Perrott, Burke, Zaini,

Zhang, & Vannest, 2016) eine spielerische Methode dar, unterrichtsbezogenes Verhalten zu verbessern. Weitere Ansätze ermöglichen eine spielerische Förderung der Verhaltensregulation (Tominey & McClelland, 2011).

### **Ursachen identifizieren**

Die skizzierten Wirkmodelle können nicht repräsentativ für alle konkreten Einzelfälle in der pädagogischen Praxis sein, nichtsdestotrotz bieten die Ausführungen Ansatzpunkte für die Interpretation und Erklärung schulischer Verhaltens- und Lernschwierigkeiten sowie Ansätze zur Unterstützung betroffener Schülerinnen und Schüler. Dennoch ergibt sich aus den dargestellten Modellen und den daraus folgenden differentiellen Förderansätzen die Frage nach Möglichkeiten zur Identifikation des Ursachenmodells im individuellen Fall, wie zum Beispiel im Fall des eingangs beschriebenen Jona. Die mögliche Beschreibung des Ursachenmodells erfordert demnach im konkreten Einzelfall Wissen über biographische Informationen des Lernenden, die mittelfristige Lernentwicklung und einen Informationsaustausch mit verschiedenen Akteuren im Umfeld des Kindes (z.B. Erziehungsberechtigte, Ärzte/Ärztinnen und Psychologen/Psychologinnen, Erziehungshilfe). In gemeinsamen Gesprächen mit dem Kind, mit den Eltern und Kolleginnen und Kollegen können potenzielle Ursachen hergeleitet und geeignete pädagogische Schlüsse gezogen werden. Insbesondere dem Austausch mit den Eltern und Erziehungsberechtigten scheint in diesem Fall besondere Bedeutung beizukommen.

## Diskussion und Zusammenfassung

Mit Bezug auf den Zusammenhang von schulischen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen wurden in diesem Beitrag unterschiedliche Wirkmodelle aufgezeigt. Die hier aufgeführten Ansätze für pädagogisches Handeln können dabei als Orientierungshilfe dienen. Wesentliches Ziel des schulischen

Handelns sollte dabei über alle Wirkrichtungen hinweg eine Stärkung des kindlichen Selbstwerts und eine Förderung positiver Lernerfahrungen sein. Je nach Ursachenzuschreibung verschiebt sich jedoch der Schwerpunkt der Förderung. Dabei sollte stets Berücksichtigung finden, dass positive Emotionen in Bezug auf schulisches Lernen wesentlichen Einfluss auf das Lernergebnis nehmen (Pekrun et al., 2017).

## Literatur

- Algozzine, B., Wang, C., & Violette, A. S. (2011). Reexamining the Relationship Between Academic Achievement and Social Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/1098300709359084>
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N., & Vannest, K. (2016). Promoting Positive Behavior Using the Good Behavior Game: A Meta-Analysis of Single-Case Research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 180–190. <https://doi.org/10.1177/1098300715592355>
- Castello, A. (2017). *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten* (1. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- DuPaul, G. J., McGoey, K. E., Eckert, T. L., & VanBrakle, J. (2001). Preschool Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Impairments in Behavioral, Social, and School Functioning. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(5), 508–515. <https://doi.org/10.1097/00004583-200105000-00009>
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Balke-Melcher, C., Schmidt, C., ... Hasselhorn, M. (2013). Prävalenz von Lernschwächen und Lernstörungen: Zur Bedeutung der Diagnosekriterien. *Lernen und Lernstörungen*, 2(2), 65–76. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000035>
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C., & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(4), 201–210. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000025>
- Galuschka, K., & Schulte-Körne, G. (2015). Evidenzbasierte Interventionsansätze und forschungsbasierte Programme zur Förderung der Leseleistung bei Kindern und Jugendlichen mit Lesestörung – Ein systematischer Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(3), 473–487.



<https://doi.org/10.1007/s11618-015-0650-6>

- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., & Schabmann, A. (2006). Der Zusammenhang zwischen Lese-, Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten: Entwicklung vom Kindergarten bis zur vierten Grundschulklasse. *Kindheit und Entwicklung*, 15(1), 55–67. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.15.1.55>
- Glaser, C., & Grünke, M. (2017). Kinder und Jugendliche mit Verhaltensproblemen und Lernschwierigkeiten. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 347–360). Weinheim Basel: Beltz.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-Perceptions, Motivation, and Adjustment in Children with Learning Disabilities: A Multiple Group Comparison Study. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 177–184. <https://doi.org/10.1177/002221949002300308>
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S., & Hövel, D. (2010). „Lubo aus dem All!“ - 1. und 2. Klasse Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. München: Reinhardt.
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., ... Arnold, L. E. (2005). What Aspects of Peer Relationships Are Impaired in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 411–423. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.411>
- Huck, L., & Schröder, A. (2016). Psychosoziale Belastungen und Lernschwierigkeiten: Befunde zum Zusammenhang von Lese-Rechtschreib-Schwäche, Rechenschwäche und psychosozialen Belastungen in einer Inanspruchnahme-Stichprobe aus einer lerntherapeutischen Einrichtung. *Lernen und Lernstörungen*, 5(3), 157–164. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000143>
- Ise, E., Dolle, K., Pixner, S., & Schulte-Körne, G. (2012). Effektive Förderung rechenschwacher Kinder: Eine Metaanalyse. *Kindheit und Entwicklung*, 21(3), 181–192. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000083>
- Ise, E., Engel, R. R., & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung?: Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. *Kindheit und Entwicklung*, 21(2), 122–136. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000077>
- Jeynes, W. H. (2002). The relationship between the consumption of various drugs by adolescents and their academic achievement. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 28(1), 15–35. <https://doi.org/10.1081/ADA-120001279>
- Kain, W., Landerl, K., & Kaufmann, L. (2008). Komorbidität bei ADHS. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 156(8), 757–767. <https://doi.org/10.1007/s00112-008-1732-9>

- Klauer, K. J. (1986). Fordernde Notengebung durch Benotung unter drei Bezugsnormen. In R. Olechowski & E. Perg (Hrsg.), *Fördernde Leistungsbeurteilung*. München: Jugend und Volk.
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 59–75.
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235–253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- Lauth, G. W., & Schlotzke, P. F. (2009). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern: mit Online-Materialien* (6., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Linderkamp, F., & Grünke, M. (2007). Lern- und Verhaltensstörungen: Klassifikation, Prävalenz & Prognostik. In *Lern- und Verhaltensstörungen. Genese-Diagnostik-Intervention* (S. 15). Weinheim Basel: Beltz.
- Linderkamp, F., Hennig, T., & Schramm, S. A. (2011). *ADHS bei Jugendlichen: das Lerntraining LeJa; mit Online-Materialien* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mackowiak, K., & Schramm, S. A. (2016). *ADHS und Schule: Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention* (1. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., ... Tellegen, A. (2005). Developmental Cascades: Linking Academic Achievement and Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733–746. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.733>
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Lerner, M. D., Emeh, C. C., Reuland, M. M., Jack, A., & Anthony, M. R. (2013). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(1), 100–112. <https://doi.org/10.1037/a0029654>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 88(5), 1653–1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Schuchardt, K., Brandenburg, J., Fischbach, A., Büttner, G., Grube, D., Mähler, C., & Hasselhorn, M. (2015). Die Entwicklung des akademischen Selbstkonzeptes bei Grundschulkindern mit Lernschwierigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(3), 513–526. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0649-z>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct

Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.  
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red Light, Purple Light: Findings From a Randomized Trial Using Circle Time Games to Improve Behavioral Self-Regulation in Preschool. *Early Education & Development*, 22(3), 489–519. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574258>

Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., ... Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360–377. <https://doi.org/10.1037/spq0000084>

Zentall, S. S., Kuester, D. A., & Craig, B. A. (2011). Social Behavior in Cooperative Groups: Students at Risk for ADHD and Their Peers. *The Journal of Educational Research*, 104(1), 28–41. <https://doi.org/10.1080/00220670903567356>