

Empirische Sonderpädagogik, 2019, Nr. 2, S. 118-131
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Bewältigung schwieriger Schul- und Lernsituationen bei Kindern mit Lernschwierigkeiten

*Julia Koenigs, Kirsten Schuchardt,
Rosa Sophie Götzinger & Claudia Mähler*

Universität Hildesheim

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie widmet sich der Untersuchung kindlicher Bewältigungsstrategien in schwierigen Schul- und Lernsituationen. Hierzu wurde die kindliche Bewältigung von 77 Dritt- und Viertklässlern (n=48 Kinder mit Lernschwierigkeiten und n=29 Kinder ohne Lernschwierigkeiten) anhand eines selbstkonzipierten Fragebogens aus Kinder- und Elternperspektive eingeschätzt. Auch wurden Schulerfahrungen und Verhaltensauffälligkeiten erfragt. Es zeigten sich Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Lernschwierigkeiten in der Bewältigung, wobei lernschwache Kinder von einer häufigeren Suche nach sozialer Unterstützung berichteten als ihre unbeeinträchtigten Klassenkameraden. Im Gegensatz dazu beobachteten ihre Eltern insgesamt mehr emotionsfokussierte Bewältigungsstrategien, insbesondere kognitive Vermeidungstendenzen. Zudem konnten Zusammenhänge zwischen spezifischen Bewältigungstendenzen und Auffälligkeiten in Emotionalität und Verhalten nachgewiesen werden, wobei sich sowohl der Anteil der aufgeklärten Varianz als auch die für die Vorhersage der emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten relevanten Prädiktoren bei Kindern und Eltern deutlich unterschieden. Die theoretischen und praktischen Implikationen der Erkenntnisse werden diskutiert.

Schlüsselwörter: Lernschwierigkeiten, Bewältigung, Coping, soziale und emotionale Auffälligkeiten, schulisches Selbstkonzept

How children with learning disabilities cope with difficult school and learning situations

Abstract

This study intends to analyze children's coping strategies in difficult school and learning situations. Therefore 77 third and fourth grade children (n=48 children with learning disabilities and n=29 children without learning disabilities) and their parents rated the child's coping behavior using a newly designed questionnaire. In addition, experiences in school and difficulties in behavior were assessed. According to the results children with and without learning difficulties cope differently. Children with learning problems reported to seek social support more often than their classmates without learning problems. In contrast, their parents observed more emotion-focused coping strategies, particularly cognitive avoidance tendencies. Moreover, this study provides evidence for a relationship between specific coping tendencies and emotional

and behavioral problems. There were considerable differences between children and parents in the explained variance and the variables relevant for the prediction of emotional and behavioral problems. Theoretical and practical implications of the findings are being discussed.

Keywords: learning difficulties, coping, social and emotional problems, academic self-concept

In Deutschland sind Lernschwierigkeiten ein häufiges Phänomen. Zwischen 23 und 33% der deutschen Schulkinder haben im Vergleich zu ihrer Klassen- bzw. Altersnorm unterdurchschnittliche Lernleistungen im Lesen, Rechtschreiben und/oder Rechnen (Fischbach, Schuchardt, Brandenburg, Kleszczewski, Balke-Melcher, Schmid, et al., 2013). Sie erfüllen somit das einfache Diskrepanzkriterium, welches sich durch die Abweichung der Lernleistungen von der zugrundeliegenden Norm definiert (Fischbach et al., 2013). Eine kritische Diskrepanz zwischen den Lernleistungen und der Intelligenz kann, muss aber nicht bestehen. Es konnte bereits vielfach nachgewiesen werden, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten häufig psychopathologische Auffälligkeiten wie beispielsweise Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (kurz: ADHS) oder Einschränkungen im schulischen Selbstkonzept aufweisen (u.a. Endlich, Dummert, Schneider & Schwenck, 2014; Fischbach, Schuchardt, Mähler, & Hasselhorn, 2010; Kohn, Wyschkon & Esser, 2013; Schuchardt, Brandenburg, Fischbach, Büttner, Grube, Mähler & Hasselhorn, 2015; Schuchardt, Fischbach, Balke-Melcher & Mähler, 2015). Es ist davon auszugehen, dass sie in vielen Schul- und Lernsituationen an ihre eigenen Leistungsgrenzen geraten oder schulische Misserfolge erleben (Gold, 2011). Solche alltäglichen Beanspruchungen (Stressoren) nehmen neben einmaligen kritischen Lebensereignissen und zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben eine besondere Rolle ein, da sie sich häufig über längere Zeiträume hinziehen und Stress verursachen (Lohaus, 2009). Stress entsteht immer dann, wenn Anforderungen subjektiv die Handlungsmöglichkeiten von Personen überstei-

gen (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 2001; Domsch, Lohaus & Fridrici, 2016; Lazarus, 1993). Stresserleben kann sich auf unterschiedlichen Ebenen äußern. Viele Kinder entwickeln beispielsweise physiologische Symptome wie Kopf- oder Bauchschmerzen oder haben Schwierigkeiten beim Schlafen. Aber auch kognitiv-emotionale Auffälligkeiten wie der Leistungsabfall in der Schule oder die Entwicklung von Ängsten können Folgen von übermäßigem Stress sein. Überdies kann Stress auch das Verhalten der Kinder verändern, sodass sie beispielsweise motorische Unruhe oder Konzentrationsprobleme zeigen (Lohaus, 2009). Zur Erklärung der Stressentstehung lassen sich verschiedene Stressmodelle heranzuführen. Transaktionale Stressmodelle stellen die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt in den Vordergrund und betrachten die Bewertungsprozesse des Individuums als entscheidend für die Stressentstehung (Beyer & Lohaus, 2007). Der bekannteste Ansatz ist das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman (1984). Dabei werden Reize aus der Umgebung zunächst wahrgenommen und dahingehend eingeschätzt, ob sie herausfordernd, bedrohlich oder schädigend für das Wohlbefinden der Person sind (*primary appraisal*) (Lohaus, 2009). Ist dies der Fall, so gleicht die Person anschließend die ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen mit den Anforderungen der aktuellen Situation ab (*secondary appraisal*) (Folkman & Lazarus, 1985; Lohaus, 2009). Stellt sie fest, dass ihr nicht ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, um dem Stressor adäquat begegnen zu können, wird eine Stressreaktion ausgelöst. Nun wählt die Person eine passende Strategie aus, um den entstandenen

Stress zu bewältigen (Lohaus, 2009). Im dritten Bewertungsschritt findet eine Anpassung und Neubewertung (*Reappraisal*) der Ausgangssituation statt. Hat die Person es geschafft, diese mit denen ihr zur Verfügung stehenden Strategien zu bewältigen, so ist es möglich, dass eine ursprünglich als bedrohlich eingeschätzte Situation zukünftig nur noch als herausfordernd wahrgenommen wird. Es ist jedoch auch möglich, dass sich die Wahrnehmung von einer Herausforderung in Richtung einer Bedrohung verschiebt, wenn die Person erfahren hat, dass ihre Ressourcen und Strategien nicht für die Bewältigung der Stresssituation ausreichen (Folkman & Lazarus, 1985; Lohaus, 2009). Bewältigung umfasst demnach alle kognitiven und behavioralen Anstrengungen, welche zur Regulation von aufgetretenem Stress eingesetzt werden (Compas et al., 2001; Lazarus, 1993; Lohaus, 2009). Hierbei ist die *problemfokussierte* Bewältigung, bei der die Person versucht aktiv Einfluss auf ihre Umgebung zu nehmen, von der *emotionsfokussierten* Bewältigung zu unterscheiden, welche sich in der Veränderung der emotionalen Bedeutung einer als stressvoll erlebten Situation zeigt (Lazarus, 1993). Zwar kann auch problemfokussierte Bewältigung einen Einfluss auf das Erleben der Situation nehmen, dieser ist vom Individuum jedoch nicht primär intendiert (Beyer & Lohaus, 2007). Die Unterscheidung zwischen emotionsfokussierter und problemfokussierter Bewältigung konnte in verschiedenen Studien mit Erwachsenen nachgewiesen werden (Beyer & Lohaus, 2007). Es wurde zudem lange Zeit versucht zwischen eindeutig adaptiven und maladaptiven Bewältigungsstrategien zu unterscheiden, wobei davon ausgegangen wurde, dass bestimmte Bewältigungsmuster mit psychischen und physischen Problemen einhergehen. So zeigen Studien, dass Kinder und Jugendliche, welche selten vermeidende Bewältigungsstrategien (entsprechen in etwa den emotionsfokussierten Strategien) und häufig aktive Bewältigungsstrategien (entsprechen in etwa den problemfokussierten

Strategien) verwenden, ein erhöhtes Wohlbefinden aufweisen (Frydenberg & Lewis, 1999; Holen, Lervåg, Waaktaar & Ystgaard, 2012). Auch scheint eine Tendenz zu emotionsfokussierter Bewältigung mit erhöhten Depressivitätsraten und einem niedrigen Selbstbewusstsein einherzugehen (Alexander-Passe, 2006). Dagegen zeigte eine Studie von Vera, Vacek, Blackmon, Coyle, Gomez, Jorgenson und Kollegen (2012), dass keine der beschriebenen Bewältigungsstrategien eine positive Wirkung auf den negativen Effekt von Stress zeigt. Aufgrund der heterogenen Befundlage in Bezug auf den Zusammenhang zwischen bestimmten Bewältigungsmustern und dem psychischen Wohlbefinden wird heutzutage davon ausgegangen, dass es keine universell gute oder schlechte Bewältigung gibt, sondern vielmehr die Passung zwischen den eingesetzten Strategien und verschiedenen situativen sowie personalen Merkmalen entscheidend ist (Beyer & Lohaus, 2007; Lazarus, 1993). So konnte gezeigt werden, dass problemfokussierte Bewältigung immer dann adaptiv ist, wenn die Person die Situation als veränderbar einschätzt (Beyer & Lohaus, 2007). Emotionsfokussierte Bewältigung hingegen ist besonders dann adaptiv, wenn die Situation durch das Individuum subjektiv schwer kontrolliert werden kann (Lazarus, 1993). Neben situativen Merkmalen ist auch die zeitliche Perspektive zu beachten. So können einzelne Strategien wie beispielsweise Vermeidung zwar kurzfristig hilfreich sein, langfristig jedoch zu einer Verschlimmerung führen, wenn dadurch das zugrundeliegende Problem nicht gelöst werden kann (Beyer & Lohaus, 2007). Erste Studien legen nahe, dass Kinder mit und ohne Lernschwierigkeiten Unterschiede in der Bewältigung schwieriger Schul- und Lernsituationen aufweisen. Demnach neigen lernschwache Kinder bei der Bewältigung dieser Situationen einerseits zu mehr kognitiver Vermeidung und suchen weniger nach sozialer Unterstützung als unbeeinträchtigte Kinder (Alexander-Passe, 2006, Firth, Greaves & Frydenberg, 2010; Geisthardt & Munsch,

1996). Andererseits berichten sie davon, häufig den Fokus auf das Positive zu legen (Firth et al., 2010). Abweichend zu diesen Befunden fanden Gallegos, Langley und Villegas (2012) bei Kindern im Alter von 9 bis 12 Jahren mit und ohne Lernschwierigkeiten keinerlei Unterschiede in der Bewältigung.

Fragestellungen

In der vorliegenden Studie soll untersucht werden, ob und inwiefern sich die Bewältigung schwieriger Schul- und Lernsituationen zwischen Kindern mit und ohne Lernschwierigkeiten unterscheidet. Bislang existiert noch keine quantitative Untersuchung, welche das Bewältigungsverhalten sowohl aus Kinder- als auch aus Elternsicht beleuchtet, obwohl die Leitlinien nationaler und internationaler Fachgesellschaften anraten, in der Diagnostik psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen immer die Perspektiven verschiedener Beurteiler miteinzubeziehen (Achenbach, 2006; Comer & Kendall, 2004). Daher wird zunächst der folgenden Fragestellung nachgegangen:

1. Unterscheidet sich die Bewältigung schwieriger Schul- und Lernsituationen bei Kindern mit und ohne Lernschwierigkeiten?

Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten bei Kindern mit Lernschwierigkeiten sind durch verschiedene Forschungsarbeiten gut belegt (u.a. Endlich, et al., 2014; Fischbach et al., 2010; Kohn et al., 2013; Schuchardt et al., 2015a; Schuchardt et al., 2015b). Unklar ist jedoch, ob diese Auffälligkeiten mit bestimmten Bewältigungsstilen (aus Kinder- bzw. Elternsicht) in Zusammenhang stehen. Konkret wird der folgenden Fragestellung nachgegangen:

2. Stehen die aus Kinder- bzw. Elternsicht wahrgenommenen Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern mit Lernschwierigkeiten in Zusammenhang mit der Häufigkeit der Verwendung bestimmter Bewältigungsstrategien?

Methode

Stichprobe

Die Rekrutierung der Stichprobe erfolgte auf zwei verschiedenen Wegen. Kinder, welche von Dezember 2015 bis Juni 2016 in der Hochschulambulanz des Instituts für Psychologie der Universität Hildesheim vorstellig waren, wurden im Einzelsetting untersucht. Zusätzlich fanden im Dezember 2015 Klassentestungen an einer Hildesheimer Grundschule statt. Die Gesamtstichprobe bestand aus $N=77$ Kindern der dritten und vierten Klasse (davon 56% Jungen, 44% Mädchen) im Alter zwischen 8 und 11 Jahren ($M=112$ Monate, $SD=8.23$ Monate). 48 Kinder wiesen in mindestens einem Bereich (Lesen, Rechtschreiben und/oder Rechnen) unterdurchschnittliche Lernleistungen (T -Wert <40) und 29 Kinder unauffällige Lernleistungen auf. In der Gruppe der Kinder mit Lernschwierigkeiten zeigten sich bei 31 Kindern Probleme im Lesen und/oder Rechtschreiben, 5 Kinder erzielten unterdurchschnittliche Ergebnisse im Rechnen und 12 Kinder in beiden Lernbereichen. Einen Überblick über die Stichprobencharakteristik gibt Tabelle 1. Die Gruppen unterschieden sich weder in Geschlecht ($\chi^2(1, n= 77) = 0.01, p = .926$) und besuchter Klassenstufe ($\chi^2(1, n= 77) = 2.29, p = .130$) noch in Alter ($F(1, 75) = 2.33, p = .131$) und Intelligenz ($F(1, 69) = 3.75, p = .057$). Da sich sowohl aus der Kinderperspektive ($F(3, 68) = 2.08, p = .111$) als auch aus der Elternperspektive ($F(3, 51) = 0.62, p = .606$) keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Bewältigung zeigten, wurden Jungen und Mädchen gemeinsam betrachtet.

Erhebungsinstrumente

Für die Erfassung der nonverbalen Intelligenz wurde in der Einzeltestung der Kennwert der Skala Wahrnehmungsgebundenes Logisches Denken (WLD) der *Wechsler In-*

telligence Scale for Children (WISC-IV; Wechsler, 2011; mittlere Reliabilität WLD über alle Altersstufen hinweg: Reliabilitätskoeffizient = .93) und in den Klassentestungen die *Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R; Weiß, 2006; interne Konsistenz Gesamttest: Cronbach's α = .95)* herangezogen. Die Leseleistung der gesamten Stichprobe wurde mit dem *Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 1-4 (SLS 1-4; Meyringer & Wimmer, 2008; Paralleltest-Reliabilität für 3. und 4. Klassen: Reliabilitätskoeffizient = .90-.91)* gemessen. Die Rechtschreibleistung wurde anhand der *WRT-Reihe (WRT 2+; Birkel & Stammel, 2007; interne Konsistenz Form A: Cronbach's α = .94 und WRT 3+; Birkel, 2007; interne Konsistenz Form A lang: Cronbach's α = .95) und die Rechenleistung anhand der DEMAT-Reihe (DEMAT 2+; Krajewski, Liehm & Schneider, 2004; interne Konsistenz Gesamttest für die 3. Klasse: Cronbach's α = .91 und DEMAT 3+; Roick, Göllitz & Hasselhorn, 2004; interne Konsistenz Gesamttest/Gesamtstichprobe: Cronbach's α = .83)* erhoben. Die Verhaltensauffälligkeiten der Kinder wurden mithilfe der Skalen *Emotionale Probleme* (interne Konsistenz: Cronbach's α = .66), *Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme* (kurz: ADHS-Symptome; interne Konsistenz: Cronbach's α = .76), *Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen* (interne Konsistenz: Cronbach's α = .58) und *Verhaltensauffälligkeiten* (interne Konsistenz: Cronbach's α = .60) der Elternversion der deutschen Fassung des *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu; Goodman, 1997; interne Konsistenzen entnommen aus: Klases, Woerner, Rothenberger & Goodman, 2003)* untersucht. Die Schulerfahrung wurde mit den Skalen *Selbstkonzept der Schulfähigkeit* (interne Konsistenz: Cronbach's α = .91-.92), *Schuleinstellung* (interne Konsistenz: Cronbach's α = .97-.98) und *Lernfreude* (interne Konsistenz: Cronbach's α = .90-.92) des Fragebogens zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern

dritter und vierter Klassen (FEES 3-4; Rauer & Schuck, 2003) ermittelt.

Die Erfassung der Bewältigung erfolgte anhand eines selbstkonzipierten Fragebogens (eine Eltern- und eine Kinderversion), der nach einem wiederkehrenden Muster aufgebaut ist. Mithilfe einer kurzen Vignette wird zunächst eine schwierige Schul- oder Lernsituation geschildert. Daraufhin wird nach dem Umgang der Kinder mit der zuvor beschriebenen Situation gefragt. Zu den insgesamt acht schwierigen Schul- und Lernsituationen gehören beispielsweise das lange Sitzen an den Hausaufgaben, das Schreiben einer Klassenarbeit oder auch das laute Vorlesen bzw. Vorrechnen (in Anlehnung an Späth & Gasteiger-Klicpera, 2009). Es wurde darauf geachtet, dass die Situationen möglichst allgemein formuliert sind, sodass auch Kinder ohne Lernschwierigkeiten diese in ihrem Schulalltag potenziell als stressvoll erleben. Auf einer Skala von 0 (= nie) bis 4 (= immer) soll angegeben werden, wie häufig die Kinder verschiedene Bewältigungsstrategien in der beschriebenen Situation anwenden. Der Fragebogen umfasst für jede Situation die acht Bewältigungsstrategien *Anstrengung* („Strenge ich mich sehr an.“), *Planung* („Mache ich mir einen Plan.“), *Suche nach sozialer Unterstützung* („Frage ich jemanden, ob er/ sie mir helfen kann.“), *kognitive Distanzierung* („Versuche ich stattdessen an etwas anderes zu denken.“), *Selbstkontrolle* („Versuche ich es keinem zu zeigen.“), *Verantwortungsübernahme* („Denke ich, dass ich es selbst in der Hand habe.“), *Wunschdenken* („Wünsche ich mir, das irgendwas passiert, das mir in der Situation hilft.“) und *positive Umdeutung* („Sage ich mir, dass es nicht so schlimm ist.“). Die Auswahl der Bewältigungsstrategien orientiert sich am *Ways of Coping Questionnaire* nach Lazarus (1993). Anschließend wurde für jede Strategie über alle acht Situationen hinweg ein Gesamtwert berechnet sowie Skalenwerte für *problemfokussierte Bewältigung* (Anstrengung und Planung) und *emotionsfokussierte Bewältigung* (kognitive Distan-

zierung, Selbstkontrolle, Verantwortungsübernahme, Wunschdenken und positive Umdeutung) gebildet. Die Strategie *Suche nach sozialer Unterstützung* bildet eine Mischform zwischen problemfokussierter und emotionsfokussierter Bewältigung und wurde deshalb keiner der beiden übergeordneten Skalen zugeordnet (Folkman & Lazarus, 1985). Um die Datenreduktion bei der Bildung der Skalen einzuschränken, wurde maximal ein fehlender Wert pro Skala toleriert. Die internen Konsistenzen (Cronbach's α) des Bewältigungsfragebogens liegen für die Gesamtwerte der einzelnen Strategien zwischen .73 und .93 bei der Elternversion und zwischen .75 und .91 bei der Kinderversion. Für die Skalenwerte wurden bei der Elternversion Reliabilitäten zwischen .82 und .91 und bei der Kinderversion zwischen .87 und .92 ermittelt.

Somit weisen die verwendeten Verfahren überwiegend mittlere bis hohe Reliabilitäten auf (Bortz & Döring, 2006). Eine Ausnahme bilden einige Skalen des SDQ, welche Reliabilitätskoeffizienten kleiner .60 aufweisen. Dennoch ist die Verwendung dieses Verfahrens aufgrund seiner hohen Ökonomie und seiner guten Validität in Forschungsstudien durchaus üblich (Klasen et al., 2003)

Ergebnisse

Bewältigung bei Kindern mit vs. ohne Lernschwierigkeiten

Zunächst wurde anhand einfaktorieller multivariater Varianzanalysen untersucht, ob sich die Bewältigungsmuster von Kindern mit und ohne Lernschwierigkeiten unterscheiden (s. Tabelle 1). Aus Kindersicht zeigten sich dabei bedeutsame Unterschiede auf der Mischskala *Suche nach sozialer Unterstützung*, wobei Kinder mit Lernschwierigkeiten angaben, häufiger andere Personen um Hilfe zu bitten als Kinder ohne

Lernschwierigkeiten. Auf den Skalen *emotionsfokussierte* und *problemfokussierte Bewältigung* ergaben sich keine Unterschiede, weshalb diese auch nicht weiter spezifiziert werden. Im Elternurteil unterschieden sich Kinder mit und ohne Lernschwierigkeiten hingegen auf der Skala *emotionsfokussierte Bewältigung*, wobei lernschwache Kinder diese Strategien häufiger verwenden als Kinder der Vergleichsgruppe. Die weitere Aufschlüsselung der einzelnen emotionsfokussierten Strategien zeigt, dass lernschwache Kinder vor allem häufiger zu Wunschdenken und kognitiver Distanzierung neigen (s. Tabelle 1). Die anderen beiden Skalen ließen aus Elternsicht keine Unterschiede erkennen.

Zusammenhang von Bewältigung und sozio-emotionalen Auffälligkeiten

Im Anschluss wurde der Frage nachgegangen, ob Bewältigungsmuster von Kindern mit Lernschwierigkeiten mit sozio-emotionalen Auffälligkeiten in Verbindung stehen. Dazu wurden zunächst wiederum einfaktorielle multivariate Varianzanalysen gerechnet, um Unterschiede in Bezug auf die von den Kindern beurteilten sozialen und emotionalen Schulerfahrungen (FEES) sowie auf die von den Eltern beobachteten Verhaltensauffälligkeiten (SDQ) zwischen Kindern mit und ohne Lernschwierigkeiten zu eruieren. Da sich in den Analysen zu weiteren Auffälligkeiten nur im schulbezogenen Selbstkonzept sowie in den ADHS-Symptomen Unterschiede zeigten, wobei Kinder mit Lernschwierigkeiten ein geringeres Selbstkonzept und mehr ADHS-Symptome aufwiesen als Kinder ohne Lernschwierigkeiten (s. Tabelle 1), wurden in die weiteren Analysen der Bewältigung von Kindern mit Lernschwierigkeiten nur diese beiden Skalen miteinbezogen. Die nachfolgenden Analysen gingen der Frage nach, ob die Bewältigungsstrategien lernschwacher Kinder mit dem schulischen Selbstkonzept bzw. den ADHS-Symptomen in Zusammenhang

Tabelle 1: Anzahl der Versuchspersonen (n), Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Stichprobenbeschreibung und Bewältigungscharakteristika sowie F -Werte (F), Signifikanz ($**$), Freiheitsgrade (df) und Effektgrößen (η_p^2) der einfaktoriellen Varianzanalysen

	Lernschwierigkeiten			Kontrollgruppe			Lernschwierigkeiten vs. Kontrollgruppe		
	n	M	SD	n	M	SD	F	df	η_p^2
Stichprobenbeschreibung									
<i>Demographische Daten</i>									
Alter in Monaten	48	113.10	8.05	29	110.17	8.36	2.33	1/75	.030
IQ	48	96.24	12.21	29	101.65	9.60	3.75	1/69	.052
<i>Schulferahrung aus Kindersicht</i>									
Schuleinstellung (T -Wert)	45	48.80	9.54	26	49.23	8.18	0.04	1/69	.001
Lernfreude (T -Wert)	45	46.51	9.93	26	51.23	9.80	3.76	1/69	.052
Selbstkonzept (T -Wert)	45	46.24	9.72	26	51.31	7.28	5.32*	1/69	.072
<i>Verhaltensauffälligkeiten aus Elternsicht</i>									
Emotionale Probleme (T -Wert)	42	57.79	9.28	23	54.78	7.14	1.81	1/63	.028
Verhaltensauffälligkeiten (T -Wert)	42	54.26	8.70	23	51.00	7.03	2.38	1/63	.036
ADHS-Symptome (T -Wert)	42	56.88	9.73	23	49.91	10.39	7.26**	1/63	.103
Probleme mit Gleichaltrigen (T -Wert)	42	51.79	7.33	23	50.83	7.60	0.25	1/63	.004
Bewältigungscharakteristika									
<i>Bewältigung aus Kindersicht</i>									
Emotionsfokussiert (Rohwert)	44	1.47	0.48	28	1.34	0.55	1.12	1/70	.016
Problemfokussiert (Rohwert)	44	1.84	0.55	28	1.71	0.59	0.83	1/70	.012
Suche nach sozialer Unterstützung (Rohwert)	44	1.46	0.77	28	1.11	0.77	4.49*	1/70	.060
<i>Bewältigung aus Elternsicht***</i>									
Emotionsfokussiert (Rohwert)	37	1.52	0.37	18	1.21	0.45	7.39**	1/53	.122
kognitive Distanzierung (Rohwert)	37	1.22	0.58	18	0.88	0.59	4.23*	1/53	.074
Selbstkontrolle (Rohwert)	37	1.44	0.65	18	1.08	0.58	4.02	1/53	.070
Verantwortungsübernahme (Rohwert)	37	1.58	0.65	18	1.62	0.81	0.03	1/53	.001
Wunschdenken (Rohwert)	37	1.76	0.79	18	1.16	0.73	7.52**	1/53	.124
positive Umbewertung (Rohwert)	37	1.60	0.59	18	1.32	0.39	3.28	1/53	.058
Problemfokussiert (Rohwert)	37	1.77	0.63	18	1.75	0.72	0.02	1/53	.000
Suche nach sozialer Unterstützung (Rohwert)	37	1.54	0.54	18	1.57	0.68	0.03	1/53	.001

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** es werden nur die Strategien signifikanter Skalen einzelnen aufgeführt

stehen. Einen Überblick über die Zusammenhänge zwischen den erhobenen Variablen geben die Tabellen 2 und 3. Es zeigten sich im Kinderurteil niedrige bis mittlere signifikante Korrelationen zwischen den Skalen *Suche nach sozialer Unterstützung*, *emotionsfokussierte* und *problemfokussierte Bewältigung*. Ein substanzieller Zusammenhang zwischen einzelnen Bewältigungsskalen und dem schulischen Selbstkonzept zeigte sich hingegen nicht. Im Elternurteil ergaben sich ebenfalls bedeutsame Korrela-

tionen zwischen den einzelnen Bewältigungsskalen. Zudem zeigte sich ein mittlerer negativer Zusammenhang zwischen der Skala *problemfokussierte Bewältigung* und den ADHS-Symptomen.

Um die Fragen zu beantworten, aus welchen Bewältigungsskalen sich das schulische Selbstkonzept und die ADHS-Symptome vorhersagen lassen, wurden zwei multiple lineare Regressionsanalysen mit den genannten Kriterien durchgeführt (s. Tabelle 4 und 5).

Tabelle 2: Korrelationen der Untersuchungsvariablen mit dem schulischen Selbstkonzept

	(1)	(2)	(3)
(1) Schulisches Selbstkonzept			
(2) Emotionsfokussierte Bewältigung	.125		
(3) Problemfokussierte Bewältigung	.059	.496**	
(4) Suche nach sozialer Unterstützung	-.228	.673**	.394**

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabelle 3: Korrelationen der Untersuchungsvariablen mit der ADHS-Symptomatik

	(1)	(2)	(3)
(1) ADHS-Symptomatik			
(2) Emotionsfokussierte Bewältigung	-.115		
(3) Problemfokussierte Bewältigung	-.536**	.308*	
(4) Suche nach sozialer Unterstützung	.095	.365*	.318*

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabelle 4: Ergebnisse der linearen Regressionsanalyse zur Erklärung des schulischen Selbstkonzepts

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Konstante	0.032	0.141	
Emotionsfokussierte Bewältigung Kinder	0.481	0.202	0.491*
Problemfokussierte Bewältigung Kinder	0.041	0.163	0.042
Suche nach sozialer Unterstützung Kinder	-0.633	0.215	-2.947**

Anmerkungen: $R^2 = .195$; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabelle 5: Ergebnisse der linearen Regressionsanalyse zur Erklärung der ADHS-Symptomatik

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Konstante	-0.080	0.143	
Emotionsfokussierte Bewältigung Eltern	-0.036	0.158	-0.035
Problemfokussierte Bewältigung Eltern	-0.637	0.155	-0.623**
Suche nach sozialer Unterstützung Eltern	0.342	0.173	0.306

Anmerkungen: $R^2 = .367$; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Bei der Vorhersage des schulischen Selbstkonzepts zeigten sich signifikante Effekte der Variablen *emotionsfokussierte Bewältigung* und *Suche nach sozialer Unterstützung* mit einer gemeinsamen Varianzaufklärung von ca. 20%, wobei die emotionsfokussierte Bewältigung und das schulische Selbstkonzept einen positiven Zusammenhang aufwiesen, die Suche nach sozialer Unterstützung und das schulische Selbstkonzept hingegen negativ zusammenhängen. In Bezug auf die ADHS-Symptome ergab sich ausschließlich bei der Variablen *problemfokussierte Bewältigung* ein signifikanter Effekt mit einer Varianzaufklärung von ca. 37%, wobei auch hier ein negativer Zusammenhang vorlag.

Diskussion

Bewältigung bei Kindern mit vs. ohne Lernschwierigkeiten

Ein Ziel der vorliegenden Studie bestand darin, die kindliche Bewältigung schwieriger Schul- und Lernsituationen aus unterschiedlichen Sichtweisen (Kinder- und Elternperspektive) zu beleuchten und Vergleiche zwischen Kindern mit und ohne Lernschwierigkeiten zu ziehen. Dabei zeigten sich Unterschiede zwischen Eltern und Kindern bezüglich ihrer Einschätzung der kindlichen Bewältigung in schwierigen Schul- und Lernsituationen. Während die lernschwachen Kinder selbst angaben, häufiger nach sozialer Unterstützung zu suchen als Kinder ohne Lernschwierigkeiten, erleben ihre Eltern die Bewältigung ihrer Kinder offenbar anders. Sie stellten im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne Lernschwierigkeiten bei ihren Kindern mehr kognitive Distanzierung und eine Neigung zum Wunschdenken fest. Aus der Elternperspektive betrachtet bitten die Kinder in schwierigen Schul- und Lernsituationen also nicht aktiv andere Personen um Unterstützung, son-

dern verhalten sich eher passiv und flüchten sich in Gedanken.

Obwohl die Angaben von Kindern und Eltern auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen, sind die vorliegenden Befunde durch theoretische und praktische Überlegungen zu erklären. So ist es durchaus möglich, dass in einer Situation mehrere Bewältigungsstrategien eingesetzt werden (Lazarus, 1993). Die Kinder könnten also in einer als stressvoll erlebten Situation zunächst gedanklich abschweifen und erst, wenn sie diese Strategie nicht als hilfreich erleben, auf andere Personen zugehen, um diese um Hilfe zu bitten. Demnach würde sich also nicht die kindliche Bewältigung an sich unterscheiden, sondern vielmehr die Wahrnehmung der von den Kindern bevorzugt verwendeten Strategie. Darüber hinaus wurde in der vorliegenden Untersuchung die kindliche Bewältigung über acht verschiedene Situationen hinweg erfasst, denen die Kinder in unterschiedlichen Alltagskontexten (in der Schule vs. zu Hause) begegnen. Während die Kinder alle erfassten Situationen selbst erleben, können ihre Eltern in Bezug auf schwierige Schulsituationen nur Mutmaßungen bezüglich des Erlebens und Verhaltens ihrer Kinder anstellen. Es ist gut möglich, dass sich die Bewältigung der Kinder in der Schule und zu Hause unterscheidet, die Eltern davon aber nur einen Teil beobachten können, während die Kinder beide Kontexte in ihren Einschätzungen berücksichtigen. Beispielsweise könnte es den Kindern leichter fallen in der Schule Gleichaltrige um Hilfe zu bitten, als ihre Eltern zu Hause. Folgestudien sollten demnach situationsspezifische Analysen miteinschließen. Schließlich ist unklar, ob Kinder und Eltern dasselbe Verständnis einer Suche nach sozialer Unterstützung aufweisen. Eltern könnten darunter verstehen, dass die Kinder jemanden bitten, sie bei der Lösung eines praktischen Problems zu unterstützen (z.B. durch Erklären einer schwierigen Hausaufgabe). Im Gegensatz dazu könnte das eigentliche Ziel der Kinder vielmehr in der Veränderung unangenehmer Emotionen

bestehen (z.B. durch Mut machen bei erlebter Frustration über die eigenen Fähigkeiten), was von den Eltern wiederum nicht als praktische Unterstützung gewertet wird. Nicht umsonst bildet die Skala *Suche nach sozialer Unterstützung* eine Mischform zwischen emotionsfokussierter und problemfokussierter Bewältigung, da nicht unterschieden werden kann, ob nach sozialer Unterstützung gesucht wird, um die Situation an sich (problemfokussiert) oder die situationsbezogenen Emotionen (emotionsfokussiert) zu verändern (Lazarus, 1993).

Die bisher geschilderten Befunde decken sich nur teilweise mit bisherigen Forschungsergebnissen, welche zwar ebenfalls berichten, dass lernschwache Kinder zu mehr kognitiver Vermeidung neigen, gleichzeitig aber auch die Tendenz zu einer seltenen Suche nach sozialer Unterstützung als charakteristisch für Kinder mit Lernschwierigkeiten proklamieren (Firth et al., 2010; Geisthardt & Munsch, 1996). Auf der Skala positive Umbewertung zeigten sich im Gegensatz zu vorherigen Arbeiten (z.B. Firth et al., 2010) in der vorliegenden Untersuchung weder aus Eltern- noch aus Kinderperspektive Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Lernschwierigkeiten.

Allerdings weisen die genannten Studien einige methodische Unterschiede zur vorliegenden Arbeit auf, welche zur Erklärung der unterschiedlichen Ergebnisse herangezogen werden können. Die vorliegende Studie untersucht bewusst Kinder der dritten und vierten Grundschulklasse, während viele der genannten anderen Studien jugendliche Stichproben betrachten. Sowohl die Wahrnehmung der als stressreich erlebten Situationen als auch die gewählten Bewältigungsstrategien unterscheiden sich zwischen Kindern und Jugendlichen (Domsch et al., 2016). Die vorliegende Studie stellt damit eine wichtige Ergänzung zu bisherigen Untersuchungen dar. Sie betrachtet die Kinder zu einer Zeit, in der sich die Lernschwierigkeiten in der Regel bereits manifestiert haben (Klicpera, Gasteiger-Klicpera, & Schabmann, 2007; Landerl

& Kaufmann, 2008), sodass davon auszugehen ist, dass die Kinder ihre schulischen Probleme deutlich wahrnehmen. Zudem erfahren die Kinder in der dritten und vierten Klasse durch die Einführung der Noten erstmals eine direkte und konkrete Leistungsrückmeldung. Gleichzeitig wird ihnen in dieser Zeit die Wichtigkeit guter Leistungen im Hinblick auf die Auswahl der weiterführenden Schule vor Augen geführt. Die letzten beiden Grundschuljahre stellen somit eine Umbruchszeit dar, sodass davon auszugehen ist, dass Schul- und Lernsituationen häufig als stressreich erlebt werden.

Zusammenhang von Bewältigung und sozio-emotionalen Auffälligkeiten

Ein weiteres Ziel der vorliegenden Studie bestand darin, den Zusammenhang zwischen verschiedenen Bewältigungsmustern und Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten bei lernschwachen Kindern aufzuzeigen. Da sich in der vorliegenden Untersuchung lediglich in den Bereichen des schulischen Selbstkonzepts (Kindersicht) sowie der Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit (Elternsicht) Auffälligkeiten zeigten, fokussierte die anschließende Betrachtung der lernschwachen Kinder ausschließlich auf diese beiden Bereiche. Sowohl das schulische Selbstkonzept als auch die ADHS-Symptome konnten über die kindliche Bewältigung erklärt werden. Allerdings unterschieden sich die für die Vorhersage relevanten Prädiktoren. Während das schulische Selbstkonzept über die selbstberichtete emotionsfokussierte Bewältigung und die Suche nach sozialer Unterstützung vorhergesagt werden konnte, wies für die ADHS-Symptome lediglich die von den Eltern berichtete problemfokussierte Bewältigung einen relevanten Erklärungswert auf. Auch der Anteil der aufgeklärten Varianz der jeweiligen Kriterien unterschied sich stark (20 % vs. 37 %).

Um die unterschiedlichen Zusammenhänge zwischen der kindlichen Bewälti-

gung und Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten sowie die verschieden große Varianzaufklärung bei Kindern und Eltern zu erklären, ist eine genaue inhaltliche Betrachtung der gemessenen Konstrukte notwendig. Eltern, welche bei ihren lernschwachen Kindern beobachten, dass diese weniger dazu neigen, auftretenden Stress durch gezieltes Planen ihrer nächsten Handlungsschritte und die Erhöhung ihrer Anstrengungen zu kompensieren, nehmen bei ihren Kindern auch mehr Unaufmerksamkeit und Hyperaktivität wahr. Somit könnte ein problemfokussierter Bewältigungsstil, welcher sich in Anstrengung und Planung äußert, einen Gegenpol zum ADHS-typischen Verhalten darstellen. Dieser Befund ist auf der Grundlage der Forschung zu Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen nicht überraschend, da bereits gezeigt werden konnte, dass Lernleistungen und ADHS-Symptome eng miteinander zusammenhängen und dieser Zusammenhang über die Fähigkeit zur Selbstkontrolle vermittelt wird (z.B. Wirth, Reinelt, Gawrilow & Rauch, 2015). Emotionsfokussierte Bewältigung und Suche nach sozialer Unterstützung scheinen hingegen geringere inhaltlich zu Nähe zum schulischen Selbstkonzept aufzuweisen, wodurch sich die niedrigere Varianzaufklärung erklären lässt.

Darüber hinaus scheint der Befund, dass lernschwache Kinder, welche dazu neigen, emotionsfokussiert zu bewältigen und wenig nach sozialer Unterstützung zu suchen, ein höheres Selbstkonzept aufweisen, im Widerspruch zu bisherigen Ergebnissen zu stehen. So konnte eine amerikanische Studie belegen, dass eine Tendenz zu emotionsfokussierter Bewältigung mit erhöhten Depressivitätsraten und einem niedrigen Selbstbewusstsein einhergeht (Alexander-Passe, 2006). Weiter wurde davon ausgegangen, dass die Suche nach sozialer Unterstützung einen Schutzfaktor für schulisches Stresserleben darstellt (Geisthardt & Munsch, 1996). Allerdings können auch hier methodische Unterschiede eine Rolle spielen. So erfolgte die Betrachtung der Be-

wältigung in der Studie von Alexander-Passe (2006) getrennt nach Geschlecht, wobei sich der beschriebene Zusammenhang nur in der Teilstichprobe der Mädchen zeigte. In der vorliegenden Untersuchung wurden hingegen keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen festgestellt, sodass beide Geschlechter zusammen betrachtet wurden. Darüber hinaus wurde der vermutete protektive Effekt der Suche nach sozialer Unterstützung (Geisthardt & Munsch, 1996) nicht rechnerisch geprüft. Unklar bleibt überdies, inwiefern die Kriterien für die Zuteilung zur Gruppe mit Lernschwierigkeiten mit denen der vorliegenden Arbeit übereinstimmen.

Schließlich weist auch die vorliegende Studie methodische Limitationen auf. Die Art der Stichprobenziehung und die recht geringe Stichprobengröße können dazu geführt haben, dass Zufallssignifikanzen auftraten und einige Ergebnisse überinterpretiert wurden. Somit ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt. Zudem wurde nicht erhoben, inwieweit die Kinder mit Lernschwierigkeiten bereits therapeutische Maßnahmen in Anspruch nehmen und ob neben den Lernschwierigkeiten andere diagnostizierte psychische Störungen vorliegen. Schließlich wurde in der lernschwachen Stichprobe nicht zwischen Kindern mit isolierten und kombinierten Lernschwierigkeiten unterschieden, obwohl es Hinweise darauf gibt, dass Kinder mit kombinierten Lernschwierigkeiten stärkere psychische Auffälligkeiten zeigen (Fischbach et al., 2010; Schuchardt, Fischbach, Balke-Melcher & Mähler, 2015).

Fazit

Insgesamt ist es durch die vorliegende Studie gelungen, Unterschiede im Bewältigungsverhalten zwischen Kindern mit und ohne Lernschwierigkeiten aufzuzeigen. Sie leistet einen wichtigen Beitrag zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen Bewälti-

gung und emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten bei lernschwachen Grundschulkindern und besitzt damit eine hohe praktische Relevanz. So können unterschiedliche Bewältigungstendenzen bei Kindern mit Lernschwierigkeiten Hinweise darauf geben, welche Kinder ein erhöhtes Risiko für das Auftreten von psychischen Problemen besitzen. Der eigens entwickelte Fragebogen kann darüber hinaus sowohl von pädagogischen als auch von psychologischen Fachpersonen als Ergänzung zur standardisierten (Leistungs-)Diagnostik bei Kindern mit Lernschwierigkeiten genutzt werden. Er ermöglicht es, das individuelle Bewältigungsverhalten eines Kindes in verschiedenen Schul- und Lernsituationen zu analysieren und problematische Bewältigungstendenzen frühzeitig zu erkennen. Auf dieser Basis könnten Präventions- und Interventionstechniken zur Bewältigung schwieriger Schul- und Lernsituationen entwickelt werden, welche in die bereits bestehenden Hilfenmaßnahmen (z.B. Lerntherapie, Psychoedukation) integriert werden können. Hierbei sollte das Augenmerk auf die Passung zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder und den spezifischen Anforderungen in unterschiedlichen Schul- und Lernsituationen gelegt werden. Auch sollten die Kinder dazu angeregt werden sowohl die kurz- als auch die langfristigen Folgen des eigenen Handelns zu reflektieren, um gezielt und bewusst Bewältigungsstrategien auswählen zu können. Schließlich sind auch die Eltern in die Behandlung miteinzubeziehen, da sie eine wichtige Rolle in der Unterstützung ihrer Kinder bei der Bewältigung schwieriger Schul- und Lernsituationen einnehmen. Aufgrund der beschriebenen methodischen Limitationen sollten die Erkenntnisse jedoch durch Folgestudien mit größeren Stichproben abgesichert werden.

Literatur

- Achenbach, T. M. (2006). As others see us: Clinical and research implications of cross-informant correlations for psychopathology. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 94-98.
- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12 (4), 256-275.
- Beyer, A. & Lohaus, A. (2007). Konzepte zur Stressentstehung- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 11-27). Göttingen: Hogrefe.
- Birkel, P. & Stammert, C. (2007). *Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für zweite und dritte Klassen (WRT 2+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Birkel, P. (2007). *Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für dritte und vierte Klassen (WRT 3+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.
- Comer, J. S. & Kendall, P. C. (2004). A symptom-level examination of parent-child agreement in the diagnosis of anxious youths. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43, 878-886.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127 (1), 87-127.
- Domsch, H., Lohaus, A. & Fridrici, M. (2016). *Kinder im Stress: Wie Eltern Kinder stärken und begleiten* (2., vollständig überarbeitete Auflage.). Berlin: Springer.
- Donaldson, D., Prinstein, M. J., Danovsky, M. & Spirito, A. (2000). Patterns of children's coping with life stress: Implications for cli-

- nicians. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70 (3), 352-359.
- Endlich, D., Dummett, F., Schneider, W. & Schwenck, C. (2014). Verhaltensprobleme bei Kindern mit umschriebener und kombinierter schulischer Minderleistung. *Kindheit und Entwicklung*, 23 (1), 61-69.
- Friedlmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In W. Friedlmeier & M. Holo-dynski (Eds.), *Emotionale Entwicklung* (S. 197-218). Heidelberg: Spektrum.
- Firth, N., Greaves, D. & Frydenberg, E. (2010). Coping styles and strategies: A comparison of adolescent students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (1), 77-85.
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Balke-Melcher, C., Schmidt, C. et al. (2013). Prävalenz von Lernschwächen und Lernstörungen: Zur Bedeutung der Diagnosekriterien. *Lernen und Lernstörungen*, 2 (2), 65-76.
- 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.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1999). Academic and general wellbeing: The relationship with coping. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 9(1), 19-35.
- Gallegos, J., Langley, A. & Villegas, D. (2012). Anxiety, depression, and coping skills among mexican school children: A comparison of students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35 (1), 54-61.
- Geisthardt, C. & Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 287-296.
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention* (Kohlhammer-Standards Psychologie, 1. Aufl). Stuttgart: Kohlhammer.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), 581-586.
- Holen, S., Lervåg, A., Waaktaar, T. & Ystgaard, M. (2012). Exploring the associations between coping patterns for everyday stressors and mental health in young schoolchildren. *Journal of School Psychology*, 50(2), 167-193.
- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52 (7), 491-502.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (2007). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung; mit 94 Übungsfragen* (UTB Pädagogik, Psychologie, Bd. 2472, 2., aktualisierte Aufl). München [u.a.]: Reinhardt.
- Kohn, J., Wyschkon, A. & Esser, G. (2013). Psychische Auffälligkeiten bei Umschriebenen Entwicklungsstörungen: Gibt es Unterschiede zwischen Lese-Rechtschreib- und Rechenstörungen? *Lernen und Lernstörungen*, 2 (1), 7-20.
- Krajewski, K., Liehm, S. & Schneider, W. (2004). *Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen (DEMAT 2+)*. Göttingen: Beltz.
- Landerl, K. & Kaufmann, L. (2008). *Dyskalkulie. Modelle, Diagnostik, Intervention* (UTB M (Medium-Format), Bd. 3066). München: Reinhardt.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lohaus, A. (2009). Stressbewältigungskompetenzen. In A. Lohaus (Hrsg.), *Psychologi-*

- sche Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter (S. 131-140). Heidelberg: Springer.
- Meyringer, H. & Wimmer, H. (2008). *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4 (SLS 1-4)*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Petermann, F. & Petermann, U. (Hrsg.) (2011). *Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition (dt. Version) (WISC-IV)*. Frankfurt/Main: Pearson Assessment
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4)*. (1. Aufl.). Göttingen: Beltz.
- Roick, T., Göllitz, D. & Hasselhorn, M. (2004). *Deutscher Mathematiktest für dritte Klassen (DEMAT 3+)*. Göttingen: Beltz.
- Schuchardt, K., Brandenburg, J., Fischbach, A., Büttner, G., Grube, D., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2015a). Die Entwicklung des akademischen Selbstkonzeptes bei Grundschulkindern mit Lernschwierigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 513-526.
- Schuchardt, K., Fischbach, A., Balke-Melcher, C. & Mähler, C. (2015b). Die Komorbidität von Lernschwierigkeiten mit ADHS-Symptomen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43 (3), 185-193.
- Späth, H. & Gasteiger-Klicpera, B. (2009). Situationsspezifische Copingstrategien bei Kindern und Jugendlichen mit Lese-Rechtsschreibschwierigkeiten. *Heilpädagogische Forschung*, 35 (1), 36-50.
- Vera, E. M., Vacek, K., Blackmon, S., Coyle, L., Gomez, K., Jorgenson, K., et al. (2012). Subjective Well-Being in urban, ethnically diverse adolescents. The Role of Stress and Coping. *Youth & Society*, 44, 331-347.
- Weiß, R. H. (2006). *Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Wirth, A., Reinelt, T., Gawrilow, C. & Rauch, W. A. (2015). Selbstkontrolle in der Schule: Der Zusammenhang von geringer Selbstkontrolle und schlechten Schulleistungen bei Kindern mit ADHS. *Lernen und Lernstörungen*, 4 (4), 245-259.
- Zimmer-Gembeck, M. J. & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(11), 1-17.

Julia Koenigs

Institut für Psychologie
Universität Hildesheim
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim

E-Mail: koenigs@uni-hildesheim.de

Erstmalig eingereicht: 06.08.2018

Überarbeitung eingereicht: 01.11.2018

Angenommen: 02.11.2018