pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Gasteiger Klicpera, Barbara; Klicpera, Christian; Schabmann, Alfred

Wahrnehmung der Schwierigkeiten lese- und rechtschreibschwacher Kinder durch die Eltern: Pygmalion im Wohnzimmer?

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 50 (2001) 8, S. 622-639
urn:nbn:de:0111-opus-9234

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht V&R

www.v-r.de

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
eMail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Ergebnisse aus Psychoanalyse,
Psychologie und Familientherapie

50. Jahrgang 2001

Herausgeberinnen und Herausgeber
Manfred Cierpka, Heidelberg – Ulrike Lehmkuhl, Berlin –
Albert Lenz, Paderborn – Inge Seiffge-Krenke, Mainz –
Annette Streeck-Fischer, Göttingen

Verantwortliche Herausgeberinnen
Ulrike Lehmkuhl, Berlin
Annette Streeck-Fischer, Göttingen

Redakteur
Günter Presting, Göttingen

V&R Verlag Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

Wahrnehmung der Schwierigkeiten lese- und rechtschreibschwacher Kinder durch die Eltern: Pygmalion im Wohnzimmer?

Barbara Gasteiger Klicpera, Christian Klicpera und Alfred Schabmann

Summary

Perception of the problems of poor readers and spellers by the parents – Pygmalion in the living room?

The reading and spelling development of 1800 children from grade 2 to 4 in Vienna and Lower Austria was investigated longitudinally over a school year. Teacher and parent judgements of the reading and spelling achievement was compared with test results. The parents were also interviewed by questionnaire about the home work situation, the reading behavior of the children and the possibilities to help the children outside school. A moderate concordance was found between parent and teacher judgements of the achievement levels and the results of readings and spelling tests. According to a structural equation model the judge-ment of the parents was only influenced by the judgements of the teachers and not by the achievement levels indicated in the test results. The comparison of children with different achievement levels, where the parents either assumed that the children had reading and spell-ing difficulties or not, showed that children with difficulties in the eyes of the parents had motivation problems in the homework situation and with reading. Despite the increased practice with the parents and the higher frequency of professional help for these children their progress in reading and spelling during the school year was less than that of other children. This reminds us to be careful in counseling parents of children with reading and spelling difficulties. It emphasizes the danger, that some parents exert to much pressure when they become aware of the reading and spelling difficulties of their children. A detailed analysis of the handling of academic achievement problems in the family seems indicated and this should also be stressed in the further education of teachers.

Zusammenfassung

Im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung über die Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens während eines Schuljahres, an der über 1800 Kinder aus der 2.–4. Klassenstufe der Grundschule in Wien und Niederösterreich teilnahmen, wurden sowohl die Eltern- als auch die Lehrereinschätzungen der Lese- und Rechtschreibentwicklung erhoben und mit den Testergebnissen verglichen. Auch wurden die Eltern zur Lesemotivation, der Hausaufgabensituation und den Möglichkeiten der häuslichen und außerschulischen Förderung ihrer Kinder befragt. Es zeigte sich eine mäßi-

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 50: 622-639 (2001), ISSN 0032-7034
© Vandenhoeck & Ruprecht 2001

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

ge Übereinstimmung der Eltern- und Lehrereinschätzungen mit den Testergebnissen, wobei nach einem Strukturgleichungsmodell das Urteil der Eltern nur von den Leistungseinschätzungen der Lehrer und nicht direkt vom testmäßig erfaßten Leistungsstand der Kinder beeinflußt wurde. Der Vergleich von Kindern unterschiedlichen Leistungsstands, bei denen die Eltern entweder Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten berichtet hatten oder nicht, zeigte, daß die Kinder, die in den Augen der Eltern Schwierigkeiten hatten, sowohl bei den Hausaufgaben als auch beim Lesen eine geringere Motivation aufwiesen. Obwohl die Eltern mit diesen Kindern mehr übten und auch häufiger Hilfe außerhalb der Familie in Anspruch nahmen, fielen diese Kinder in ihren Leistungen zurück. Die Befunde mahnen zur Vorsicht bei der Beratung der Eltern von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Sie weisen auf die Gefahr hin, daß manche Eltern dann, wenn sie die Schwierigkeiten ihrer Kinder wahrnehmen, ihnen negatives Feedback geben und zuviel Druck auf die Kinder ausüben. Eine differenzierte Analyse des familiären Umgangs mit schulischen Leistungsproblemen ist unbedingt anzuraten und deren Notwendigkeit sollte auch in der Lehrerfortbildung stärker betont werden.

1 Einleitung

Die Unterstützung durch die Eltern leistet einen wesentlichen Beitrag zum Erlernen des Lesens und Schreibens. Dies gilt nicht nur während der Vorbereitung auf die Schule, sondern mindestens ebenso sehr während des Erstleseunterrichts (Purcell-Gates 2000). Beobachtungsstudien aus dem englischen und deutschen Sprachraum zeigen, daß die Kinder während des Unterrichts sehr wenig Gelegenheit zum selbständigen Lesen haben (Tizard et al. 1988; Klicpera 1993a). Damit die Kinder lesen, brauchen sie aber immer wieder Hilfe und Kontrolle durch einen geübten Leser, und dazu ist meist die Unterstützung der Familie, d.h. im allgemeinen der Eltern, erforderlich.

Auch wenn anzuerkennen ist, daß Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) eine konstitutionelle, genetisch determinierte Grundlage besitzen (Pennington 1990; Schulte-Körne et al. 1993), so spielen doch auch Umgebungseinflüsse eine wichtige Rolle (Klicpera u. Gasteiger-Klicpera 1998). Neben negativen äußeren Bedingungen (wie beengte Wohnverhältnisse, geringes Familieneinkommen etc.), die ein konzentriertes Arbeiten der Kinder erschweren und es den Eltern unmöglich machen, sich ausreichend um schulische Angelegenheiten zu kümmern (z.B. Douglas 1964; Klicpera et al. 1993b; Niemeyer 1974; Rutter et al. 1970), wurde die mangelnde Unterstützung des Lernens durch die Eltern und die geringe Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule als Ursache angeführt (z.B. Tizard et al. 1988).

Frühere Untersuchungen konnten zeigen, daß Kinder mit Leseschwierigkeiten in der Tendenz weniger dazu aufgefordert werden, den Eltern längere Zeit etwas vorzulesen (Hewison u. Tizard 1980). Interventionen, die die Zeit gemeinsamen Lesens erhöhen, bewirken eine deutliche Besserung der Leseschwierigkeiten (Tizard et al. 1982). Es ist jedoch hervorzuheben, daß die gemeinsame Lesezeit nur dann verlängert wird, wenn die Eltern explizit dazu aufgefordert und durch einen regelmäßigen

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

Austausch mit der Schule darin unterstützt wurden. Allerdings konnten diese Ergebnisse nicht ohne weiteres repliziert werden (Hannon 1987). Und bei Unterschieden zwischen durchschnittlichen und schwachen Lesern in der Häufigkeit und Dauer des außerschulischen Lesens – auch des gemeinsamen Lesens mit den Eltern – kann kaum geklärt werden, was als Ursache und was als Folge der Leseschwierigkeiten zu betrachten ist. Ähnliches gilt auch für das Verhalten der lese- und rechtschreibschwachen Kinder und ihrer Eltern bei den Hausaufgaben und die häufigen Probleme dabei (Klicpera et al. 1993b).

Eine kritische Rolle dürfte die Wahrnehmung und Verarbeitung bzw. Interpretation der Schwierigkeiten der Kinder durch die Eltern spielen. Es fehlt den Eltern meist an Erfahrung, was sie von einem Kind in einer bestimmten Phase des Lesen- und Schreibenlernens erwarten können. Daher können sie kaum beurteilen, wieweit ein Rückstand, der ihnen eventuell im Vergleich zu anderen Kindern (etwa zu älteren Geschwistern) auffällt, als schwerwiegend einzustufen ist. Dies bedeutet jedoch, daß die Eltern auf Informationen der Lehrerin angewiesen sind, deren Einschätzung der Leistungsentwicklung auch nicht völlig objektiv ist, sondern u.a. durch den Leistungsstand der gerade unterrichteten Klasse beeinflußt wird (Klicpera et al. 1993a; Klicpera u. Gasteiger-Klicpera 2001). Hinzu kommt, daß nicht alle Eltern gleich guten Kontakt zur Schule und zur Lehrerin haben und daß natürlich auch die Botschaften der Lehrerinnen von den Eltern unterschiedlich verstanden werden. Dies schafft reichlich Gelegenheiten für Verzerrungen in der Urteilsbildung der Eltern.

In früheren Untersuchungen über die familiäre Situation und die Unterstützung lese- und rechtschreibschwacher Kinder durch die Eltern wurde die Eltern-Kind-Interaktion nicht explizit mit der Wahrnehmung der Schwierigkeiten des Kindes seitens der Eltern in Zusammenhang gebracht. Es ist somit unklar, was diese Wahrnehmung der Eltern bedeutet. Man könnte dem Erkennen der Schwierigkeiten eine positive Funktion zuschreiben, da die Eltern dann, wenn sie die Schwierigkeiten der Kinder bemerken, mehr Verständnis für die Kinder haben und ihnen auch entsprechend helfen und beistehen können. Hinzu kommt, daß – wenigstens in Deutschland – den Eltern unter Umständen eine finanzielle Unterstützung für die Inanspruchnahme professioneller Hilfe zur Überwindung der LRS gewährt wird. Diese Hilfe ist natürlich davon abhängig, daß die Eltern die Schwierigkeiten ihrer Kinder erkennen.

Diesen möglichen positiven Effekten stehen aber auch ungünstige Auswirkungen gegenüber. So konnte in der Auseinandersetzung über den Einfluß der Eltern auf die Entwicklung von Schulleistungen gezeigt werden, daß eines der Merkmale, das langfristig einen günstigen Einfluß ausübt, eine positive Erwartung der Eltern an die Leistungsfähigkeit der Kinder ist (Alexander u. Entwisle 1988; Helmke et al. 1991). Kinder, bei denen die Eltern Probleme annehmen, sollten demnach – bei gleichem Leistungsstand – eine ungünstigere Prognose haben als Kinder, bei denen die Eltern dies nicht tun.

Der angesprochene Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung bzw. Wahrnehmungsverzerrung der Eltern und der Entwicklung lese- und rechtschreibschwacher Kinder ähnelt jener Hypothese, die von Rosenthal und Jacobson (1968) in ihrem einflußreichen Buch „Pygmalion im Klassenzimmer“ angesprochen und später in einer

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

Vielzahl an Untersuchungen näher analysiert wurde (Hofer 1986). Es stellt sich auch hier die Frage, wieweit Informationen, die die Eltern unabhängig vom objektiv in einem Test erfaßten Leistungsstand und unabhängig von ihren eigenen Beobachtungen des Verhaltens der Kinder erhalten, einen Einfluß auf die Hausaufgabensituation, das Lesen und Schreiben der Kinder außerhalb der Schule und die außerschulische Förderung haben. Damit sind folgende Fragestellungen der Untersuchung angesprochen:

- Wie groß ist der Teil der Eltern, der die Schwierigkeiten der Kinder im Lesen bzw. Rechtschreiben wahrnimmt und zu welchem Zeitpunkt geschieht dies? Diese Wahrnehmungen der Eltern sollten mit dem Leistungsstand der Kinder auf Schulleistungstests in Beziehung gesetzt werden. Um eine größere Entwicklungsspanne zu erfassen, sollten einerseits die Eltern von der 2. bis zur 4. Klasse Grundschule befragt werden, andererseits sollten die Eltern auch rückblickend – beginnend mit dem 1. Halbjahr der 1. Klasse – danach gefragt werden, ob ihnen bereits früher Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben aufgefallen wären. Zudem sollten die Eltern selbst einschätzen, wieweit die Schwierigkeiten der Kinder größer wären als jene anderer Kinder der gleichen Klassenstufe.
- Als wichtiger Einflußfaktor auf die Wahrnehmung durch die Eltern soll die Wahrnehmung der Schwierigkeiten seitens der Lehrer betrachtet werden. Wir nehmen an, daß auch Lehrer die Schwierigkeiten der Kinder in den ersten Klassenstufen nicht immer richtig einschätzen, daß sich die Eltern aber stark am Urteil der Lehrer orientieren. Der Zusammenhang zwischen dem mit einem Test gemessenen Leistungsstand, dem Lehrer- und Elternurteil sollte dabei mit Strukturgleichungsmodellen in bezug auf die wahrscheinlichste Kausalrichtung überprüft werden.
- Um die Auswirkungen der Wahrnehmung seitens der Eltern zu erfassen, sollte zudem analysiert werden, wieweit sich die Förderung und Unterstützung durch die Eltern bei Kindern, die nach den Testergebnissen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten haben und bei denen die Eltern dies wahrnehmen oder bei denen sie dies nicht tun, unterscheiden. Besondere Aufmerksamkeit wurde dabei der Hausaufgabensituation gewidmet, da dort am ehesten negative von positiven Auswirkungen unterschieden werden können.
- Schließlich sollte durch eine Analyse der Lese- und Rechtschreibentwicklung im Längsschnitt geprüft werden, wieweit die Wahrnehmung der Probleme seitens der Eltern die künftige Leistungsentwicklung – zum Positiven oder zum Negativen – vorhersagt.

2 Untersuchungsethode

Stichprobe: Es wurden 1883 Kinder aus der 2., 3. und 4. Klasse in 19 Schulen (zehn Schulen in zwei Bezirken in Niederösterreich, neun Schulen in zwei Bezirken in Wien) untersucht. Ein niederösterreichischer Schulbezirk wies eine teilweise ländliche Struktur, der andere eine städtische Struktur auf. In Wien wurde ein Schulbezirk mit einer überwiegend der Arbeiter- und unteren Mittelschicht zuzurechnenden Bevölkerung (sowie einem relativ geringen Ausländeranteil) gewählt sowie ein Schulbezirk, in dem sowohl Schulen mit einem relativ hohen Ausländeranteil als auch Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern der oberen Mittelschicht gelegen waren.

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

Die erste Untersuchung des Lesens und Schreibens fand wenige Monate nach Beginn des Schuljahres (November und Dezember) statt. Zu diesem Zeitpunkt konnten 1793 Kinder getestet werden, von denen ein etwa gleich großer Anteil die 2., 3. und 4. Klasse (532, 635 und 576 Schüler) besuchte. Etwa der Hälfte der Schüler waren Buben (919, 51.3%), die Hälfte Mädchen (874, 48.7%). Am Ende des gleichen Schuljahres fand die zweite Untersuchung statt. Zu diesem Zeitpunkt wurden 1770 Kinder getestet. Auch diesmal waren die Kinder gleichmäßig auf die drei Klassenstufen aufgeteilt (2. Klasse 566, 3. Klasse 652, 4. Klasse 552 Kinder). An beiden Testungen nahmen 1688 Schüler teil.

Die Lehrerinnen der Schüler nahmen in 93 der 97 Klassen an einer Befragung über die Lese- und Rechtschreibleistungen und die Unterrichtssituation der Kinder teil, dadurch erhielten wir Angaben über 1733 Schüler, die zum Teil durch mündliche Auskünfte ergänzt werden konnten. Außerdem beantworteten 1629 Eltern Fragebögen über die Kinder.

Bestimmung der Lese- und Rechtschreibleistung und Bildung von Untergruppen: Der Leistungsstand im Lesen wurde an Hand des Individuellen Lesetests, einer mündlichen Leseprobe mit 6 nach Vorkommenshäufigkeit und Wortlänge variierten Wortlisten (Klicpera u. Gasteiger-Klicpera 1994), erhoben. Es wurde sowohl die Anzahl der begangenen Lesefehler als auch die Lesezeit festgehalten. Die Rechtschreibleistung wurde durch mehrere Diktate bestimmt, die zur Überprüfung des orthographischen Wissens und des phonologischen Rekodierens zusammengestellt worden waren (Klicpera u. Gasteiger-Klicpera 2000). Die Summe aller vollständig korrekt geschriebenen diktierten Wörter ergab den Rohwert.

Die Einteilung in Untergruppen erfolgte einmal durch die Bildung von Extremgruppen: Kinder, die sowohl beim Lesen als auch beim Rechtschreiben Schwierigkeiten hatten, Kinder mit isolierten Schwierigkeiten nur beim Lesen und nur beim Rechtschreiben. Außerdem wurden alle Kinder, deren Leistungen entweder in der Lesesicherheit, der Lesegeschwindigkeit oder dem Rechtschreiben unter einem Prozentrang von 15 lagen, als Kinder mit größeren Schwierigkeiten und Kinder, deren Leistungen in diesen drei Bereichen zwischen dem Prozentrang von 15 und 30 lagen, als Kinder mit geringeren Schwierigkeiten bezeichnet. Kinder mit durchschnittlichen Leistungen sollten in allen Bereichen einen Prozentrang über 30 erzielt haben.

Lehrerfragebogen: Um Informationen über die Schullaufbahn und den Leistungsstand der Schüler aus der Sicht der Klassenlehrer zu erhalten, wurden diese gebeten, für jeden Schüler einen kurzen Fragebogen zu beantworten. Hatte der Schüler nach Einschätzung der Lehrer Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben, dann waren in einem Anhang Zusatzfragen zur Situation dieses Schülers im Unterricht sowie zu seiner Förderung enthalten.

Elternfragebogen: Auch die Eltern wurden gebeten, einen Fragebogen zu beantworten, in dem nach der Förderung der Kinder durch die Eltern und professionelle Hilfe außerhalb der Schule, der Hausaufgabensituation und dem Lesen und Schreiben außerhalb des Unterrichts gefragt wurde. Zudem sollten auch die Eltern angeben, wieweit ihrer Meinung nach die Kinder Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen hätten bzw. früher gehabt hätten, wieweit und wann sie auf Schwierigkeiten von den Lehrern aufmerksam gemacht und was ihnen geraten worden wäre.

3 Ergebnisse

Wahrnehmung der Schwierigkeiten der Kinder im Lesen und Schreiben:

Über die verschiedenen Klassenstufen hinweg meinte etwa ein Drittel der Eltern, daß ihr Kind zumindest geringe Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens gehabt hätte. Solche Schwierigkeiten wurden rückblickend in den unteren Klassenstu-

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

fen weniger oft bemerkt bzw. angegeben als in den höheren (Tab. 1). Dieser Trend war ab der 2. Hälfte der 1. Klassenstufe erkennbar und nicht sehr groß, aber signifikant (Friedman Test: Chiquadrat=39.7, df=4, p<0.001). Vor allem der Anteil jener Eltern, die meinten, daß ihre Kinder mittlere bis große Probleme hätten, vergrößerte sich deutlich und kontinuierlich.

Wenn die Eltern umgekehrt gefragt wurden, wieweit sie diese Schwierigkeiten beunruhigt hätten, so zeigte sich ein paralleler Trend. Eltern in den höheren Klassen waren stärker von den Problemen beunruhigt. (Auch dieser Trend ist ab der 2. Hälfte der 1. Klasse zu erkennen, Schwierigkeiten zu Beginn der 1. Klasse werden von den Eltern kaum angegeben.)

Besonders klar zeigt sich diese zunehmende Beunruhigung der Eltern, wenn wir den Zeitpunkt betrachten, an dem die Eltern jener Kinder, die nach den Testergebnissen sowohl im Lesen als auch im Rechtschreiben Schwierigkeiten haben, die Probleme ihrer Kinder erkannten. Von den Eltern dieser Kinder hatte nur ein Drittel bereits in der 1.Hälfte der 1. Klasse bemerkt, daß ihr Kind größere (mittlere + große) Probleme beim Lesen- und Schreibenlernen hatte. Dieser Anteil nahm bis zur 3. und 4. Klasse auf etwa die Hälfte zu (Friedman Test: Chiquadrat=12.8, df=3, p<0.01). Trotzdem glaubte noch in der 4. Klasse etwa ein Fünftel dieser Eltern, daß ihr Kind keine besonderen Probleme beim Lesen und Schreiben hätte (Tab. 1).

Tab. 1: Prozentsatz der Eltern aller Kinder sowie der Eltern lese- und rechtschreibschwacher Kinder (Einteilung auf Grund der Testergebnisse), die angaben, sie hätten im betreffenden Zeitraum bemerkt, daß ihr Kind mehr Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben hatte als Gleichaltrige – abgestuft nach dem Ausmaß der wahrgenommenen Probleme.

Alle Kinder	keine Probleme	leichte Probleme	mittlere Probleme	große Probleme
in der 1.Hälfte der 1. Klasse	69.1%	17.1%	8.8%	4.9%
in der 2. Hälfte der 1. Klasse	70.4%	18.2%	8.7%	2.6%
in der 2. Klasse	67.1%	19.9%	9.6%	3.1%
in der 3. Klasse	63.5%	20.0%	12.6%	3.7%
in der 4. Klasse	59.1%	20.7%	14.2%	5.7%
Lese+rechtschreibschwache Kinder	keine Probleme	leichte Probleme	mittlere Probleme	große Probleme
in der 1.Hälfte der 1. Klasse	41.1%	23.3%	22.5%	13.2%
in der 2. Hälfte der 1. Klasse	36.2%	28.5%	25.4%	10.0%
in der 2. Klasse	25.4%	35.4%	30.0%	9.2%
in der 3. Klasse	20.2%	33.3%	33.3%	13.1%
in der 4. Klasse	21.2%	28.8%	38.5%	11.5%

Wenn die Kinder nur in einem Bereich Schwierigkeiten haben, also nur beim Rechtschreiben oder nur beim Lesen, dann fällt es den Eltern besonders schwer, diese Probleme zu erkennen. Daher werden isolierte Schwierigkeiten zu allen Zeitpunkten von den Eltern signifikant seltener erkannt. Dies zeigt sich besonders in der 2. und

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

3. Klasse (Kruskal-Wallis Test: Chiquadrat = 227.7 bzw. 196.0, df = 3, p < 0.001) (Tab. 2). Fast die Hälfte der Eltern bemerkte die Probleme der Kinder gar nicht oder – vor allem bei isolierten Schwierigkeiten im Lesen – erst relativ spät.

Tab. 2: Prozentsatz der Eltern von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (=L+Rs-Schw.), mit isolierten Rechtschreib- (=Rs-Schw.) bzw. Leseschwierigkeiten (=L-Schw.) und von durchschnittlichen und guten Schülern, die angaben, sie hätten im betreffenden Zeitraum bemerkt, daß ihr Kind wenigstens leichte Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben hatte, bzw. die die Fertigkeiten ihres Kindes im Lesen und Rechtschreiben zum Zeitpunkt der Befragung als weniger gut als jene Gleichaltriger einschätzten.

	L+Rs-Schw.	Rs-Schw.	L-Schw.	durchschn.
in der 1.Hälfte der 1. Klasse	58.9%	46.4%	29.7%	16.2%
in der 2. Hälfte der 1. Klasse	63.8%	37.7%	33.3%	13.6%
in der 2. Klasse	74.6%	42.7%	41.7%	15.7%
in der 3. Klasse	79.8%	41.8%	41.7%	15.3%
in der 4. Klasse	78.8%	50.0%	58.3%	20.5%
Fertigkeiten geringer	40.2%	17.4%	18.9%	4.2%

Insgesamt glaubte nur die Hälfte der Eltern lese- und rechtschreibschwacher Kinder (nach den Testergebnissen), daß die Fertigkeiten ihres Kindes im Lesen und Rechtschreiben weniger gut seien als jene von Gleichaltrigen. Bei Kindern mit isolierten Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben war gar nur ein Sechstel der Eltern dieser Ansicht (Chiquadrat = 249.7, df = 9, p < 0.001, Kontingenzkoeffizient = 0.45).

Wenn wir eine etwas andere Gruppierung der Testleistungen wählen, die nicht Extremgruppen identifiziert, sondern zwischen Schülern unterscheidet, die im Lesen sehr schwache, schwache und durchschnittliche bis gute Leistungen erzielt haben, wird diese begrenzte Übereinstimmung zwischen Elterneinschätzung und Testergebnissen (Kontingenzkoeffizient = 0.39) noch etwas deutlicher. Danach nahm etwa ein Drittel der Eltern sehr schwacher Kinder diese Schwierigkeiten nicht wahr. Hingegen wurden bei etwa einem Drittel der Kinder mit etwas schwachen Leistungen Schwierigkeiten seitens der Eltern gesehen und bei der Befragung angegeben. Umgekehrt nahm aber ein Sechstel der Eltern, deren Kinder nach den Testergebnissen durchschnittliche bis gute Leistungen erzielt hatten, an, daß ihre Kinder Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben hätten.

Die mäßige Übereinstimmung zwischen Elternurteil und Testergebnissen verwundert nicht, wenn man bedenkt, daß auch die Lehrereinschätzungen nur begrenzt und nicht viel stärker als das Elternurteil mit den Testergebnissen übereinstimmten (Kontingenzkoeffizient = 0.46).

Wahrnehmung der Schwierigkeiten durch die Eltern und häusliche Situation der Kinder: Um zu prüfen, wieweit die Wahrnehmung der Schwierigkeiten seitens der Eltern für die Situation der Kinder zu Hause von Bedeutung ist, wurden die Schüler mit

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

größeren, geringen oder gar keinen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben (nach den Testergebnissen) jeweils in zwei Gruppen geteilt: Schüler, bei denen die Eltern feststellten, daß sie zumindest leichte Schwierigkeiten in diesem Bereich hätten, und Schüler, bei denen sie meinten, daß dies nicht der Fall sei. Für diese Gruppen wurde die Gestaltung der Hausaufgabensituation, das Lese- und Schreibverhalten und die Förderung durch professionelle Helfer, aber auch durch die Eltern selbst betrachtet.

Hausaufgabensituation: Die Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben belasten natürlich die Hausaufgabensituation. Deren Beurteilung ist jedoch sehr davon abhängig, ob die Eltern die Schwierigkeiten der Kinder wahrnehmen oder nicht. Bei jenen Kindern, bei denen sich die Eltern der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten bewußt sind, wird die Hausaufgabensituation als viel belasteter beschrieben als bei den Kindern, bei denen die Eltern keine Schwierigkeiten annehmen. In einigen Angaben drückt sich die Einschätzung der Lese- und Schreibentwicklung durch die Eltern sogar deutlicher aus als der „objektive" Leistungsstand der Kinder (siehe Tab. 3).

Bei Kindern, bei denen die Eltern angaben, sie hätten Schwierigkeiten, dauerten die Hausübungen wesentlich länger (Chiquadrat = 128.4, df = 3, $p < 0.001$), die Kinder machten sie – nach Einschätzung der Eltern – weniger gern (Chiquadrat = 119.7, df = 3, $p < 0.001$) und für die Eltern war es sehr viel mühsamer, die Kinder zum Erledigen der Hausübungen zu bewegen (Chiquadrat = 40.0, df = 3, $p < 0.001$). Dies galt unabhängig vom Leistungsniveau, das durch Tests (also „objektiv") erfaßt wurde, bzw. war auch dann noch nachzuweisen, wenn Kinder verglichen wurden, bei denen die Eltern Probleme beim Lesen und Schreiben annahmen bzw. nicht annahmen.

Bei anderen Angaben der Eltern war dieser Einfluß der Einschätzung des Leistungsstands nicht festzustellen. So war etwa das Ausmaß an Hilfe bei den Hausübungen (Chiquadrat = 122.4, df = 4, $p < 0.001$), aber auch der Kontrolle (Chiquadrat = 59.1, df = 8, $p < 0.001$) weit stärker durch den „objektiven" Leistungsstand der Kinder als durch die Angaben der Eltern über die Schwierigkeiten der Kinder bestimmt.

Tab. 3: Hausaufgabensituation bei Kindern mit größeren, geringeren oder gar keinen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (nach den Testergebnissen), bei denen die Eltern Schwierigkeiten annahmen bzw. nicht annahmen

	größere Schw.		geringere Schw.		keine Schw.	
	angen.	nicht angen.	angen.	nicht angen.	angen.	nicht angen.
Hausübungen dauern täglich 1 1/2 Stunden u. mehr	27.6%	10.4%	29.3%	8.5%	25.2%	7.0%
Kind macht Hausübungen ungern	49.2%	23.3%	48.5%	24.1%	42.9%	20.6%
mühsam, Kind zu den Hausübungen zu bewegen	27.9%	10.2%	16.0%	13.8%	25.4%	8.4%
intensivere Kontrolle der Hausübungen	48.9%	43.9%	37.4%	27.0%	32.0%	21.4%
häufige Hilfe bei den Hausübungen	47.1%	23.8%	44.7%	16.1%	28.9%	7.7%

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

Diese Angaben der Eltern sind nicht leicht zu verstehen. Zwei Erklärungsmöglichkeiten bieten sich an. Einmal könnte die Einschätzung der Eltern in hohem Ausmaß durch ihre Wahrnehmung der Hausaufgabensituation bestimmt sein. Wenn es Probleme bei den Hausaufgaben gibt und die Eltern den Eindruck haben, daß ihr Kind sie nur ungern macht, dann liegt es für die Eltern nahe, daß ihr Kind Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen hat. Die andere Möglichkeit sehen wir darin, daß die Eltern – wenn sie annehmen, ihre Kinder hätten Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben – sich ungünstig verhalten, darauf bestehen, daß geübt wird, die Hausübungen allzu sehr ausdehnen und damit die Unlust der Kinder verstärken.

Lese- und Schreibverhalten: Wenn man die Angaben der Eltern zum Lese- und Schreibverhalten der Kinder betrachtet, so zeigt sich ebenfalls, daß diese Angaben sowohl Unterschiede im objektiven Leistungsstand der Kinder widerspiegeln als auch die Annahmen der Eltern über die Schwierigkeiten der Kinder (Tab. 4). Von den Kindern mit größeren Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben (nach den Tests), bei denen auch die Eltern um diese Schwierigkeiten wissen, lesen zwei Drittel nach Angaben der Eltern sehr ungern. Von den Kindern aber, die nur nach den Tests größere Schwierigkeiten haben, nicht aber nach Einschätzung der Eltern, liest nur ein Drittel ungern (Chiquadrat = 35.2, df = 3, $p < 0.001$). Ähnliche Unterschiede bestehen sowohl bei der Gruppe mit geringen Schwierigkeiten (Chiquadrat = 13.9, df = 3, $p < 0.01$), als auch bei den Kindern ohne Probleme im Lesen und Rechtschreiben (Chiquadrat = 25.9, df = 3, $p < 0.001$). Und sie zeigen sich auch dann, wenn man „handfestere" Angaben wie jene über die Lesezeit während des Schuljahrs und in den Ferien betrachtet.

Tab. 4: Lese- und Schreibverhalten von Kindern mit größeren, geringeren oder keinen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (nach den Testergebnissen), bei denen die Eltern Schwierigkeiten angenommen bzw. nicht angenommen haben

	größere Schw.		geringere Schw.		keine Schw.	
	angen.	nicht angen.	angen.	nicht angen.	angen.	nicht angen.
Kind liest eher ungern	62.3%	35.1%	47.3%	28.2%	33.3%	15.2%
liest weniger als ½ Stunde pro Woche in Schulzeit	45.9%	36.5%	44.4%	29.5%	38.8%	24.6%
liest weniger als ½ Stunde pro Woche in Ferien	43.1%	32.9%	44.3%	26.8%	35.2%	19.9%
schreibt kaum etwas, das nicht unbedingt für Schule nötig	59.5%	43.6%	55.0%	37.2%	58.3%	32.3%

Auch hier bieten sich zwei Erklärungen an: entweder verzerrt die Einschätzung der Eltern ihre Wahrnehmung des Lese- und Schreibverhaltens oder aber ihre Einschätzung der Schwierigkeiten richtet sich in hohem Ausmaß nach dem, was sie an Bemühungen der Kinder und an Lesemotivation beobachten.

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

Ein Strukturgleichungsmodell zur Analyse des Zusammenhangs zwischen Lehrerurteil, Einschätzung der Eltern, Variablen des Lesens und Hausaufgabensituation: Die bisher berichteten Befunde lassen den Schluß zu, daß die Beurteilung der Schwierigkeiten seitens der Eltern in einem komplexen Zusammenhang mit den Leistungen der Schüler und dem Urteil der Lehrer steht. Dabei stellt sich die Frage, wieweit etwa die Einschätzung der Hausaufgabensituation und des Leseverhaltens durch die Eltern eine Folge ihrer negativen Wahrnehmung sein kann, oder ob diese Einschätzungen eher durch das Verhalten der Kinder bei den Hausübungen und das Leseverhalten beeinflußt werden. Beide Möglichkeiten scheinen plausibel. Einerseits ist denkbar, daß negative Einschätzungen ein ungünstiges Verhalten der Eltern bei den Hausaufgaben bewirken, das von den Schülern als demotivierend erlebt wird, andererseits kann etwa die Wahrnehmung von Problemen beim Erledigen der Hausübungen zu einer Verfestigung eines negativen Urteils führen. Ähnliche Argumente kann man für den Bereich des Leseverhaltens anführen.

Um dieser Frage nachzugehen und die verschiedenen Zusammenhänge gleichzeitig zu erfassen, wurde auf die Methode des Strukturgleichungsmodells (LISREL) zurückgegriffen. Es wurden fünf latente Dimensionen definiert, nämlich *„Leseleistungen“*, *„Lehrerurteil“, „Leseverhalten“ „Hausaufgabensituation“* und *„Elterneinschätzungen über Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben“*. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Zuordnung der manifesten, gemessenen Variablen zu den latenten Dimensionen. Es wurden alternative Modelle berechnet, die sich analog der Fragestellung bezüglich des Zusammenhangs zwischen Leseverhalten und Hausaufgabensituation einerseits und den Elterneinschätzungen andererseits unterschieden, wobei die jeweilige Stellung der beiden Variablengruppen als abhängig bzw. unabhängig variiert wurde. Diese Modelle wurden aufgrund globaler Anpassungsmaße (Comparative Fit Index, [CFI; Bentler 1990], Adjusted Goodness of Fit Indes [AGFI; Jöreskog u. Sörbom 1981]) verglichen.

Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse für das deskriptivstatistisch am besten angepaßte Modell (Ladungen in Tab. 5). Zwei Aspekte scheinen bemerkenswert. Zum einen ist die Einschätzung der Eltern nur zu einem geringen Anteil (b=.09) durch die Leistungen der Schüler determiniert, wesentlich stärker jedoch durch das Lehrerurteil (b=.53). Dieses wiederum wird nur zu etwa einem Drittel (b2=.35) durch die Leistungen vorhergesagt, so daß die Leistungen die Variation in den Elterneinschätzungen zu etwa 20% vorhersagen, aber eben großteils über die Wahrnehmung der Lehrer vermittelt. Demnach stützen sich Eltern so gut wie ausschließlich auf das Urteil der Lehrer, um die Fortschritte ihrer Kinder im Lesen und Schreiben nachzuvollziehen. Den Leistungsstand der Kinder, wie er in den Tests sichtbar wird, nehmen sie dagegen kaum wahr.

Der zweite Aspekt, den das vorliegende Modell klar herausstreicht, ist jener der Beziehung zwischen der Wahrnehmung der Hausaufgabensituation sowie des Leseverhaltens und der teilweise durch das Lehrerurteil determinierten Einschätzung über Schwierigkeiten der Kinder im Lesen und Schreiben. Von den genannten Alternativmodellen erweist sich jenes als am besten mit den Daten übereinstimmend, das eine deutliche Wechselwirkung zwischen der Hausaufgabensituation und der Elterneinschätzung annimmt (b=.31 bzw. b=.28), jedoch eine eindirektionale Beziehung zwi-

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

Tab. 5: Strukturgleichungsmodell zur Beziehung zwischen Leseleistungen, Leseverhalten, Hausaufgabensituation, Lehrerurteil und der Einschätzung von Schwierigkeiten durch die Eltern (Meßmodell)

Latente Dimension	*Manifeste (gemessene) Variablen*		*Ladungen*
Leseleistungen	Fehler Leseprobe		.88
	Lesezeit Leseprobe		-.70
Lehrerurteil	Entwicklung von	Lesesicherheit	.95
		Lesegeschwindigkeit	.95
		Leseverständnis	.81
Leseverhalten	Kind liest gerne		.91
	Kind verbringt Zeit mit Lesen (Schulzeit)		.43
	Kind verbringt Zeit mit Lesen (schulfreie Zeit)		.49
Hausaufgabensituation	Zeitaufwand für die Hausaufgaben		.87
	Kind macht Hausaufgaben gerne		.36
	Häufigkeit, mit der dem Kind geholfen wird		-.28
	Kind beginnt von selbst mit der Hausaufgabe		.34
	Kind erledigt Hausaufgabe alleine		.58
Elterneinschätzungen	Fertigkeiten des Kindes im Vergleich zu anderen		.75
	Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben		.64

schen Leseverhalten und Einschätzungen der Eltern in dem Sinn, daß das Leseverhalten als Funktion der Einschätzungen gesehen wird (b=.59). Was das Erledigen der Hausaufgaben betrifft, handelt es sich also um eine komplexe Beziehung: Die Wahrnehmung von Problemen beim Lernen führt einerseits zur Verfestigung der negativen Einschätzung durch die Eltern, andererseits aber dürfte umgekehrt die Wahrnehmung von Problemen in vielen Fällen zu ungünstigen, demotivierenden Verhaltensweisen der Eltern führen (denkbar ist allerdings auch ein resignatives Verhalten im Sinne ausbleibender Unterstützung). Die Leistungen selber leisten erstaunlicherweise keinen Beitrag zur Vorhersage von Schwierigkeiten beim Erledigen der Hausaufgaben. Beim Leseverhalten ist die Bedeutung der Elternwahrnehmung noch deutlicher, wobei hier vor allem festgestellt werden muß, daß mangelndes Interesse am Lesen nur in einem sehr geringen Ausmaß durch die Leistungen erklärt werden kann (b=.11), ungünstiges Leseverhalten also nicht, wie man annehmen könnte, primär durch Schwierigkeiten beim Lesen bedingt ist.

Förderung der Kinder: Ein relativ großer Teil der Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten hat nach den Angaben der Eltern bereits professionelle Hilfe außerhalb des schulischen Unterrichts erhalten, allerdings war auch dies in hohem Ausmaß davon abhängig, ob die Eltern um die Schwierigkeiten der Kinder wußten oder nicht (Tab. 5). Die am häufigsten angeführte Hilfe – jene durch eine Nachhilfelehrerin – wurde bei einem Fünftel bis Viertel der Kinder mit LRS in Anspruch genommen, wenn auch die Eltern der Ansicht waren, ihr Kind hätte Schwierigkeiten, hingegen nur bei 7%, wenn die Eltern keine Schwierigkeiten annahmen (Chiquadrat=19.4, df=1, $p<0.001$).

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

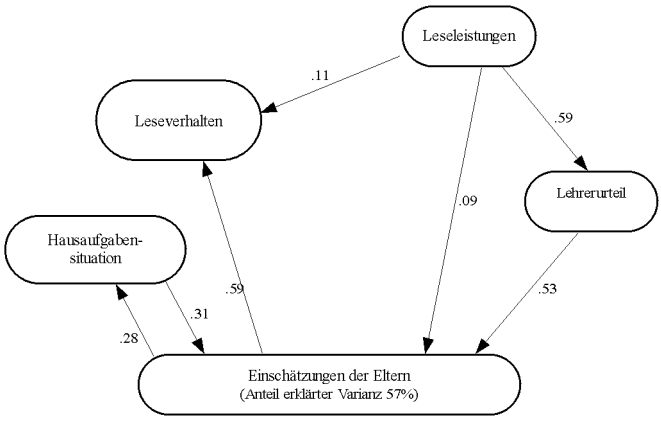

Abb. 1: Strukturgleichungsmodell zur Beziehung zwischen Leseleistungen, Leseverhalten, Hausaufgabensituation, Lehrerurteil und der Einschätzung von Schwierigkeiten durch die Eltern (Polung durchwegs positiv; CFI=.96, AGFI=.95)

Auch regelmäßiges (im Gegensatz zu sporadischem) Üben der Eltern mit den Kindern wurde etwas häufiger angegeben, wenn die Eltern Schwierigkeiten ihrer Kinder beim Lesen und Rechtschreiben annahmen, allerdings war dieser Unterschied nicht sehr groß und nicht signifikant. Etwas größer und statistisch bedeutsam war der Unterschied im Anteil der Eltern, die berichteten, sie würden häufiger (Chiquadrat=33.5, df=5, p<0.001) und länger (Chiquadrat=50.9, df=4, p<0.001) üben (Tab. 6).

Tab. 6: Inanspruchnahme professioneller Hilfe und Übungen mit den Eltern: Prozentsatz an Kindern mit größeren, geringeren oder ohne Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (nach den Testergebnissen), bei denen die Eltern Schwierigkeiten annahmen bzw. nicht annahmen

	größere Schw.		geringere Schw.		keine Schw.	
	angen.	nicht angen.	angen.	nicht angen.	angen.	nicht angen.
Nachhilfelehrer(in)	26%	7%	21%	7%	14%	2%
Hilfe durch schulpsychologischen Dienst	7%	3%	7%	3%	6%	1%
Hilfe durch andere Institution	16%	7%	21%	4%	11%	5%
keine professionelle Hilfe	52%	75%	50%	81%	58%	88%
regelmäßiges Üben mit den Eltern	35%	39%	37%	31%	30%	22%
mehrmaliges Üben pro Woche	66%	58%	53%	48%	44%	38%
tägliches Üben von 1 Stunde und mehr	27%	20%	28%	14%	22%	11%

Zufriedenheit mit dem Kind, mit sich selbst und der Schule: Die Annahme, ihr Kind hätte Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, bedeutete auch, daß die Eltern mit den Leistungen des Kindes weniger zufrieden waren. Es ist erstaunlich,

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

wie sehr sich bei einer Einschätzung des Erfolgs als ungenügend – selbst dann, wenn das Kind nach den Testleistungen durchschnittliche bis gute Leistungen erbrachte – die Eltern deutlich weniger zufrieden über die Leistungen der Kinder äußerten (Chiquadrat = 171.3, df = 3, $p < 0.001$). Ähnliches galt aber auch für die Zufriedenheit mit der schulischen Förderung (Chiquadrat = 77.4, df = 2, $p < 0.001$) und sogar für die Zufriedenheit der Eltern mit sich selbst in ihrer unterstützenden Rolle (Chiquadrat = 28.2, df = 2, $p < 0.001$) (Tab. 7).

Tab. 7: Zufriedenheit der Eltern mit dem Kind, mit sich selbst und mit der Schule: Prozentsatz an Kindern mit größeren, geringeren oder keinen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (nach den Testergebnissen), bei denen die Eltern Schwierigkeiten annahmen bzw. nicht annahmen

	größere Schw.		geringere Schw.		keine Schw.	
	angen.	nicht angen.	angen.	nicht angen.	angen.	nicht angen.
Sehr zufrieden mit Leistungen des Kindes	10%	56%	14%	64%	16%	77%
Eltern glauben, genug Zeit für schulische Angelegenheiten zu haben	60%	77%	56%	75%	60%	78%
ausreichende Förderung durch Schule	40%	76%	40%	79%	46%	84%

Verlauf der Leistungsentwicklung: Die Testung der Kinder zu Beginn und am Ende eines Schuljahres ermöglichte es zu überprüfen, ob sich ein Zusammenhang zwischen den Annahmen der Eltern am Beginn des Schuljahres und dem Verlauf der Lese- und Rechtschreibentwicklung nachweisen läßt. Um dies zu prüfen, wurde die Gesamtleistung im Lesen und Rechtschreiben zu den beiden Testzeitpunkten (umgerechnet in T-Werte für die drei Klassenstufen) in Form einer Varianzanalyse mit wiederholten Messungen verglichen, wobei der Leistungsstand der Schüler zu Beginn des Schuljahres und die Annahmen der Eltern über den Leistungsstand ihrer Kinder als interindividuelle Faktoren in die Berechnung eingingen. Es bestanden sowohl zwischen den Leistungsgruppen ($F(2,1300) = 622.3$, $p < 0.001$) als auch zwischen Kindern, bei denen die Eltern Probleme angenommen bzw. nicht angenommen hatten ($F(1,1300) = 87.1$, $p < 0.001$), signifikante Unterschiede. Entscheidend waren aber die signifikanten Interaktionen der beiden interindividuellen Faktoren mit der Zeit. Kinder, die anfangs einen größeren Leistungsrückstand hatten, verbesserten ihre Leistungen zwischen den beiden Testzeitpunkten ($F(2,1300) = 26.2$, $p < 0.001$). Die gleichfalls signifikante Interaktion der Annahmen der Eltern mit dem Faktor Zeit ($F(1,1300) = 12.8$, $p < 0.001$) war hingegen darauf zurückzuführen, daß sich die Leistungen der Kinder, bei denen die Eltern schon zu Beginn Probleme gesehen hatten, mit der Zeit weniger verbesserten als jene der Kinder, bei denen die Eltern keine Probleme angenommen hatten (Tab. 8). Dies galt für alle Kinder, unabhängig von ihrem ursprünglichen Leistungsstand, die Interaktion zwischen den Annahmen der Eltern und dem Leistungsstand der Kinder war nicht signifikant. Es scheint, als ob sich die Annahmen der Eltern längerfristig bewahr-

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

heiten würden. Allerdings bleiben die Unterschiede zwischen den Leistungsgruppen in den Tests erhalten, wenn es auch zu einer deutlicheren Annäherung der Leistungen bei jenen Kindern kommt, bei denen die Eltern davon ausgegangen sind, daß sie keine Schwierigkeiten haben, obwohl die Tests bei einem Teil der Kinder auf größere Schwierigkeiten hindeuteten.

Tab. 8: T-Werte für die Gesamtleistungen im Lesen und Rechtschreiben zu den beiden Testzeitpunkten (Mittelwerte, in Klammern die Standardabweichung): Vergleich von Schülern der 2.-4. Klasse mit einem unterschiedlichen Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben (nach den Testergebnissen), bei denen die Eltern Schwierigkeiten annahmen bzw. nicht annahmen

	größere Schw.				geringere Schw.				keine Schw.			
	angen.		nicht angen.		angen.		nicht angen.		angen.		nicht angen.	
T-Wert im November	37,4	(7,2)	41,3	(6,5)	47,1	(3,7)	48,7	(4,0)	55,2	(5,6)	58,2	(5,7)
T-Wert im Mai/ Juni	38,6	(8,7)	43,3	(8,1)	46,6	(6,2)	50,1	(5,6)	53,2	(6,4)	57,4	(6,4)

4 Diskussion

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen zunächst darauf hin, daß ein relativ großer Teil der Eltern von den Schwierigkeiten ihres Kindes beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens wenig mitbekommt. Der Prozentsatz der Eltern, die von den Problemen ihrer Kinder wissen und davon berichten, nimmt zwar im Lauf der Grundschule deutlich zu. Dennoch ist ein größerer Teil der Eltern von Kindern mit LRS sogar in den höheren Klassen der Meinung, ihren Kindern würde das Erlernen der Schriftsprache keine besonderen Probleme bereiten. Umgekehrt nimmt jedoch ein Sechstel der Eltern von Kindern mit durchschnittlichen Lese- und Rechtschreibleistungen an, ihre Kinder hätten Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen.

Die geringe Übereinstimmung zwischen den Elternurteilen und den Testergebnissen kann nicht auf eine mangelnde Validität des verwendeten Lesetests zurückgeführt werden, von dem in den Wiener Längsschnittuntersuchungen (Klicpera et al. 1993b) gezeigt wurde, daß er nach mehreren Kriterien (Übereinstimmung mit anderen Lesetests, aber auch Rechtschreibtests, längerfristige Stabilität über mehrere Schulklassen hinweg) ein sehr zuverlässiges und valides Diagnoseinstrument ist und der auch in dieser Untersuchung – wie die Angaben zum Meßmodell (Tab. 5) zeigen – die latente Dimension Leseleistung durch die manifesten Variablen gut vorhersagt. Ähnliches gilt auch für die Elterneinschätzung der Leseleistung. Auch hier zeigen die verschiedenen Urteile der Eltern hohe Ladungen auf der latenten Dimension. Dennoch könnte eingewandt werden, daß die Korrelationen des Lehrerurteils, das erneut nach dem für das Strukturgleichungsmodell erstellten Meßmodell (Tab. 5) sehr zuverlässig ist, nur wenig mit den Testergebnissen im Lesen übereinstimmt. Die Höhe der Korrelation von etwa 0.60 ist allerdings für die Beurteilung der Leseleistung nicht ungewöhnlich, da zwi-

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

schen verschiedenen Klassen beträchtliche Leistungsunterschiede bestehen (die allerdings auch längerfristig, über mehr als 4 Jahre, nachweisbar sind – wie die Wiener Längsschnittuntersuchungen – Klicpera et al. 1993b, gezeigt haben) und sich zum anderen die Lehrer im Unterricht nicht genügend Zeit nehmen, den Leseentwicklungsstand aller Schüler ihrer Klasse zu erkunden.

Die geringe „diagnostische Kompetenz" der Eltern, die in den Ergebnissen sichtbar wurde, steht in gewissem Gegensatz zu den Befunden früherer Untersuchungen. Diese konnten nachweisen, daß die Einschätzung schulischer Leistungen für die Eltern nicht allzu schwierig sei, und daß sie deutlich besser mit unabhängigen Einschätzungen übereinstimmen würde als etwa die Beurteilung des Verhaltens oder der Motivation der Kinder (siehe z.B. Helmke u. Schrader 1989). Dies gilt jedoch vor allem dann, wenn die Eltern häufig Rückmeldung über die schulischen Leistungen in Form von Noten erhalten und wenn der Unterrichtsstoff eindeutiger umschrieben ist als beim Lesen und Rechtschreiben. In den ersten Jahren der Grundschule ist die Möglichkeit für die Eltern, sich an Hand der Noten über den Leistungsstand der Kinder zu informieren, deutlich geringer, da die Lehrer bei ihrer Beurteilung keine besonders strengen Kriterien anlegen und die Noten eher als eine Möglichkeit zur Motivation der Kinder betrachten. Daher bewegt sich auch die Übereinstimmung zwischen Lehrerinnen und Eltern nur in einem mittleren Bereich. Was aber noch mehr auffällt als die mäßige Übereinstimmung zwischen Eltern und Lehrerinnen, ist das Ergebnis des Strukturgleichungsmodells, nach dem die Eltern in ihrem Urteil praktisch gar nicht den objektiv in einem Test erfaßten Leistungsstand der Kinder berücksichtigen, sondern sich nur an dem Urteil der Lehrerinnen orientieren. Dadurch gewinnt das Urteil der Lehrerinnen einen hohen Stellenwert, der auch mit mehr Verantwortung verbunden ist. Von ihrem Urteil hängt nun nicht nur die Planung differenzierender Maßnahmen im Unterricht ab, sondern auch das Bemühen der Eltern um eine zusätzliche Förderung der Kinder außerhalb der Schule.

Nun könnte man aus den Ergebnissen den Schluß ziehen, daß sich die Lehrerinnen um eine stärkere Objektivierung ihrer Eindrücke bemühen und dazu Lese- und Rechtschreibtests einsetzen sollten. Dies gäbe ihnen die Möglichkeit, die Eltern etwas objektiver zu informieren, damit sich diese auf die Schwierigkeiten ihrer Kinder einstellen und sie besser und intensiver fördern und unterstützen könnten. Eine Verbesserung im diagnostischen Vorgehen der Lehrerinnen erscheint uns in der Tat sehr wünschenswert. Die Lehrerinnen müßten sich dabei vor allem mehr Zeit nehmen, den Entwicklungsstand der Kinder im Lesen zu bestimmen, da das Lesen für die weitere Entwicklung die grundlegendere Fertigkeit darstellt als das Rechtschreiben (Klicpera et al. 1994). Normierte Tests sind aber auch für Lehrerinnen hilfreich, da sie neben der Rückmeldung über den Leistungsstand einzelner Kinder auch eine Einordnung des Leistungsstandes der gesamten Klasse ermöglichen.

Eine Verbesserung der Einschätzung der Leistungsentwicklung durch die Lehrer stellt auch die Voraussetzung für einen weiteren Schritt dar, der ebenfalls verbesserungsbedürftig erscheint, nämlich den Informationsaustausch zwischen Eltern und Lehrern. Der Vergleich der Angaben der Eltern über die häusliche Situation jener Kinder, bei denen die Eltern LRS angenommen oder verneint hatten, zeigt allerdings, daß

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

eine Weitergabe von Informationen an die Eltern allein zu wenig ist, ja daß diese Informationen unter Umständen mehr Schaden anrichten als sie nützen.

Wenn die Eltern Lernschwierigkeiten bei ihren Kindern vermuten, und das dürfte insbesondere für Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben gelten, dann entstehen sehr oft Spannungen in den schulbezogenen Interaktionen zwischen ihnen und ihren Kindern. Am deutlichsten ist dies wohl bei der Hausaufgabensituation zu beobachten. Hier bestehen die Eltern darauf, daß die Kinder die Hausübungen gründlich machen. Sie kontrollieren diese auch öfter, sodaß sie zum Teil recht lange dauern. Dies entmutigt und demotiviert – so müssen wir vermuten – die Kinder, und sie sind weniger bereit, von sich aus mit den Hausübungen zu beginnen. Zudem sind diese Kinder am Lesen wenig interessiert.

Natürlich muß man die Frage stellen, was denn als Ursache und was als Folge zu betrachten ist. Entstehen die Hausaufgabenprobleme, weil die Eltern von den Schwierigkeiten erfahren haben (durch die Lehrer) und nun die Kinder (ungeachtet ihrer Motivation, ja wahrscheinlich sogar durch Druck) zum Üben veranlassen, oder führen die Schwierigkeiten bei den Hausübungen (die z.B. auch eine Folge von Konzentrationsschwierigkeiten der Kinder sein können) dazu, daß die Eltern annehmen, die Kinder hätten Lese- und Rechtschreibprobleme. Diese Alternativen schließen sich allerdings – wie das Strukturgleichungsmodell belegt – gegenseitig nicht aus, sondern es dürfte sich dabei um einen zirkulären Prozeß handeln, bei dem die Gefahr besteht, daß sich das Verhalten der Kinder und der Eltern gegenseitig aufschaukelt und eine negative Spirale in Bewegung setzt.

Als weiterer Aspekt ist der Einfluß von Aufmerksamkeitsschwierigkeiten und Hyperaktivität auf die Entwicklung des Lesens und Schreibens hier sicher nicht zu vernachlässigen und sollte bei künftigen Untersuchungen über die Interaktion Eltern-Schule in Familien mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten stärker, als es in dieser Untersuchung möglich war, berücksichtigt werden. Auch wenn Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben in erster Linie auf Defizite bei der Bildung phonologischer Repräsentationen zurückgeführt werden können, ist der Beitrag von Aufmerksamkeitsproblemen in Übungssituationen auf die Fortschritte beim Lesenlernen nicht zu vernachlässigen (Klicpera u. Gasteiger-Klicpera 1998). Außerdem ist natürlich zu bedenken, daß in das Urteil der Eltern über die Leistungen der Kinder (ähnlich wie in jenes der Lehrer) auch die Allgemeinbegabung der Kinder eingegangen ist. Wenn sich auch kein signifikanter Unterschied zwischen den hier untersuchten Gruppen in der nonverbalen Intelligenz nachweisen ließ (zum Einfluß der Intelligenz siehe auch Klicpera u. Gasteiger Klicpera 2001b), so kann doch nicht ausgeschlossen werden, daß die Allgemeinbegabung einen modifizierenden Einfluß auf die Entwicklung von Hausaufgabenproblemen und die Art der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule einerseits sowie Eltern und Kinder andererseits gehabt hat.

Es wäre jedoch in jedem Fall wichtig, den Eltern zu helfen, eine positivere Sichtweise der Schwierigkeiten ihrer Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen zu erwerben. Dies ist sicher nur dann möglich, wenn die Eltern verstehen, daß es nicht am Eifer bzw. dem Einsatz ihrer Kinder liegt, sondern daß manche Kinder mit wesentlich größeren Problemen zu kämpfen haben als andere. Auch darf den Eltern das Vertrauen in ihre Kin-

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

der und die Zuversicht, daß die Probleme überwindbar sind oder zumindest eine positive Zukunft trotz der Schwierigkeiten möglich ist, nicht genommen werden. All dies müßte gleichzeitig mit der Information, daß die Kinder Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen haben, vermittelt werden. Die Weitergabe von Informationen über LRS sollte also in einer Weise erfolgen, daß eine Unterstützung der Kinder seitens der Eltern möglich wird, daß Ressourcen aktiviert werden, ohne gleichzeitig neue Probleme zu schaffen.

Eine wichtige Rolle dürfte dabei spielen, wieweit es den Eltern gelingt, die Kinder ausreichend zu fördern und zum Üben des Lesens und Schreibens zu ermutigen, ohne sie unter Druck zu setzen. Sonst besteht die Gefahr, daß die Kinder die Motivation zur Erledigung der Hausübungen und zum Lesen verlieren. Den Eltern hier Entlastung zu bieten, darin sehen wir eine wesentliche Aufgabe der Elternberatung durch die Lehrerinnen. Die Ergebnisse unserer Untersuchung legen jedoch nahe, daß die schulische Realität von dieser Idealvorstellung noch etwas entfernt ist. Hier kommt der Schulpsychologie und der Kinderpsychiatrie eine wichtige Aufgabe in der Fortbildung der Lehrer und der Beratung der Eltern zu.

Literatur

Alexander, K.L.; Entwisle, D.R. (1988): Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. Monographs of the Society for Research in Child Development 53 (2, Serial Nr. 218).

Bentler, P.M. (1990): Comparative fit indexes in structural models. Psychological Bulletin 107: 238-246.

Douglas, J.W.B. (1964): The home and the school: A study of ability and attainment in the primary school. London: MacGibbon & Kee.

Hannon, P. (1987): A study of the effects of parental involvement in the teaching of reading on children's reading test performance. British Journal of Educational Psychology 57: 56-72.

Helmke, A.; Schrader, F.W. (1989): Sind Mütter gute Diagnostiker ihrer Kinder? Analysen von Komponenten und Determinanten der Urteilsgenauigkeit. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 21: 223-247.

Helmke, A.; Schrader, F.W.; Lehneis-Klepper, G. (1991): Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 23: 1-22.

Hewison, J.; Tizard, J. (1980). Parental involvement and reading attainment. British Journal of Educational Psychology 50: 209-215.

Hofer, M. (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Hogrefe.

Jöreskog, K.G.; Sörbom, D. (1981): Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood and least squares method (Research Report 81-8). Uppsala, Sweden: University of Uppsala.

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

Klicpera, C.; Gasteiger-Klicpera, B. (1998): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten – Entwicklung, Ursachen, Förderung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.

Klicpera, C.; Gasteiger-Klicpera, B. (2000): Sind Rechtschreibschwierigkeiten Folge einer phonologischen Störung? Die Entwicklung des orthographischen Wissens und der phonologischen Rekodierungsfähigkeit bei Schülern der 2. bis 4. Klasse Grundschule. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 32: 134-142.

Klicpera, C.; Gasteiger-Klicpera, B. (2001a): Zur Effektivität spezieller Fördermaßnahmen für Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: 1. Die Auswahl der Kinder für die Teilnahme an Förderkursen. Erziehung und Unterricht 151: 75-88.

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)

Klicpera, C.; Gasteiger-Klicpera, B. (2001b): Macht Intelligenz einen Unterschied? Rechtschreiben und phonologische Fertigkeiten bei diskrepanten und nichtdiskrepanten Lese/Rechtschreibschwierigkeiten. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 29: 37-49.

Klicpera, C.; Gasteiger-Klicpera, B.; Hütter, E. (1993a). Die Praxis der Legasthenikerförderung in zwei Wiener Schulbezirken. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hg.): Was macht die Förderung effektiv? Kontroverse (?) Konzepte zur Legasthenikerbetreuung. Wien: Ketterl-Verlag, S. 41-147.

Klicpera, C.; Gasteiger-Klicpera, B.; Schabmann, A. (1993b). Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern: Huber.

Klicpera, C.; Gasteiger-Klicpera, B.; Schabmann, A. (1994): Wieweit unterscheiden sich durchschnittliche Leser mit Rechtschreibschwierigkeiten von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten? Verlauf, Art der Rechtschreibfehler und Lernvoraussetzungen. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie 22: 87-96.

Niemeyer, W. (1974): Legasthenie und Milieu. Hannover: Schroedel.

Pennington, B.F. (1990): The genetics of dyslexia. Journal of Child Psychology and Psychiatry 31: 193-201.

Purcell-Gates, V. (2000): Family literacy. In: Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P.D.; Barr, R. (Hg.): Handbook of reading research, Bd. III. Mahwah, N.J.: Erlbaum, S. 853-870.

Rosenthal, R.; Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston (dt.: Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler. Weinheim: Beltz 1971.)

Rutter, M.; Tizard, J.; Whitmore, K. (1970): Education, health and behaviour. London: Longmans.

Schulte-Körne, G.; Remschmidt, H.; Hebebrand, J. (1993): Zur Genetik der Lese-Rechtschreibschwäche. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie 21: 242-252.

Tizard, B.; Blatchford, P.; Burke, J.; Farquhar, C.; Plewis, I. (1988): Young children at school in the inner city. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Tizard, J.; Schofield, W.N.; Hewison, J. (1982): Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading. British Journal of Educational Psychology 52: 1-15.

Anschrift der Verfasser/-in: Dr. phil. Barbara Gasteiger Klicpera, Prof. Dr. med. Dr. phil. Christian Klicpera, Dr. phil. Alfred Schabmann, Institut für Psychologie der Universität Wien, Universitätsstr. 7, A-1010 Wien.

Vandenhoeck & Ruprecht (2001)