

Soziale Ausgrenzung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen*

Social exclusion of children with language impairment

Tabea Gerbig, Corinna Spieß, Margit Berg & Klaus Sarimski

Zusammenfassung

Hintergrund: Vorliegende Forschungsergebnisse verweisen darauf, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen ein Risiko für psycho-soziale Probleme tragen. Zudem stehen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Gefahr, in der Schule soziale Ausgrenzung und Mobbing zu erleben.

Ziele: Die vorliegende Studie diente der Prüfung, ob bei sprachentwicklungsgestörten Kindern, die sonderpädagogische Einrichtungen (Schule oder Kindergarten) besuchen, ein erhöhtes Risiko besteht, dass sie zum Opfer von Mobbing werden, und pädagogische Präventionsmaßnahmen angezeigt sind.

Methode: Bei 92 sprachentwicklungsgestörten Kindern im Alter zwischen vier und zwölf Jahren wurden Mobbing Erfahrungen in der Schule oder im Kindergarten untersucht. Sowohl die Teilnehmer selbst als auch ihre Lehrkräfte bzw. Erzieherinnen beantworteten einen standardisierten Fragebogen („Bullying- und Viktimisierungs-Fragebogen“, BVF; von Marees & Petermann, 2010). Somit erfasst die Studie sowohl die Selbsteinschätzung der Teilnehmer, gemobbt zu werden, als auch die externe Beurteilung von Mobbing-Vorkommnissen.

Ergebnisse: Es zeigte sich, dass der Anteil der Teilnehmer, die sich selbst als Opfer von Mobbing einschätzen, bei 39.1 % liegt. Die Lehrkräfte bzw. Erzieherinnen berichten sogar von einer Häufigkeit von 50.8 % bei den teilnehmenden Kindern.

Schlussfolgerungen: Mobbing Erfahrungen sind ein ernstes und häufiges Problem für sprachentwicklungsgestörte Kinder und Teil einer sozialen Ausgrenzung. Die Ergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit, psycho-soziale Aspekte in der Förderung in den Blick zu nehmen. Die pädagogischen Fachkräfte müssen sich sozialer Ausgrenzungsprozesse wie dem Mobbing bewusst sein.

Schlüsselwörter

Sprachentwicklungsstörungen, Mobbing, soziale Ausgrenzung

Abstract

Background: Research evidence suggests that children with language impairment are at a risk of having psycho-social problems. Furthermore, children with specific education needs are vulnerable to experiencing social exclusion and bullying behaviour in school.

Aims: The present study aimed to measure the risk of children with language impairment to experience bullying in special education units (school or kindergarten).

Methods: The experience of being bullied at school or kindergarten was investigated in 92 children with language impairment. Both the participants themselves and their teachers completed a standardized questionnaire („Bullying- und Viktimisierungs-Fragebogen“, BVF; von Marees & Petermann, 2010). Thus, the study reveals the participants' self-assessment of being bullied as well as the external assessment of bullying experiences.

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

Results: Results showed that the percentage of participants who consider themselves as being bullied in school is 39.1 %. Teachers reported a bullying risk for as many as 50.8 % of the children.

Conclusion: Bullying experiences are a severe and frequent problem in children with language impairment and are part of social exclusion. The results point to the necessity of focussing on psycho-social aspects in education. Teachers have to be aware of processes of social exclusion such as bullying.

Keywords

language impairment, bullying, social exclusion

1 Hintergrund

1.1 Soziale Ausgrenzung und Mobbingerfahrungen

Olweus (2006) definiert Mobbing als einen Prozess, bei dem ein Kind wiederholt und systematisch den direkten oder den indirekten negativen Handlungen eines oder mehrerer Kinder ausgesetzt ist. Diese können die Form physischer oder verbaler aggressiver Handlungen haben, in der absichtlichen Missachtung der Wünsche oder Vorschläge eines anderen bestehen oder die Form sozialer Isolation annehmen.

Soziale Ausgrenzung durch Mobbing-Prozesse findet unter Kindern bereits im Kindergarten und in der Grundschule in beträchtlichem Ausmaß statt (z. B. Alsaker, 2003; Olweus, 2006). Sentenac, Gavin, Gabhainn, Molcho, Due, Ravens-Sieberer, Gaspar de Matos, Malkowska-Szkutnik, Gobina, Arnaud und Godeau (2012) berichteten über eine Befragung von mehr als 55 000 Schulkindern im Alter von 11-15 Jahren, die in elf europäischen Ländern durchgeführt wurde. Im Durchschnitt gaben 13.5 % der Schüler an, dass sie mindestens zwei- oder dreimal innerhalb eines Monats zum Opfer von Mobbing-Prozessen geworden seien. In der deutschen Teilstichprobe wurde eine Rate von 14.3 % ermittelt.

Opfer von Mobbing-Prozessen sind in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung gefährdet. Sie sind weniger kontaktfreudig und kooperationsbereit als andere Kinder, haben weniger Durchsetzungsvermögen und erwerben weniger soziale Fertigkeiten. Ihre Beziehungen zu Gleichaltrigen sind weniger positiv und es kommt seltener zu Freundschaften. Es besteht die Gefahr dauerhafter sozialer Isolation und schulischer Leistungsprobleme. In einer Meta-Analyse von 18 longitudinal angelegten Studien erwies sich die Tatsache, Opfer von Mobbing-Prozessen zu sein, als signifikanter Prädiktor für die Entwicklung internalisierender Störungen im weiteren Verlauf (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie & Telch, 2010). Die Wahrscheinlichkeit, dass sie ein niedriges Selbstwertgefühl, ängstliche und depressive Störungen und psychosomatische Beschwerden entwickeln, ist bei den betroffenen Kindern doppelt so hoch im Vergleich zu Kindern, die keine soziale Ausgrenzung erleben (Due, Holstein, Lynch, Diderichsen, Gabhainn, Scheidt & Currie, 2005; Gini & Pozzoli, 2009).

Das Risiko, zum Opfer von sozialer Ausgrenzung und Mobbing-Prozessen zu werden, ist bei Kindern mit psychischen Auffälligkeiten, Lernstörungen, körperlichen Behinderungen oder chronischen körperlichen Erkrankungen signifikant erhöht (Sentenac, Arnaud, Gavin, Molcho, Gabhainn & Godeau, 2011). In der vergleichenden internationalen Studie ermittelten Sentenac und Kollegen (2012) je nach Land eine Steigerung des Risikos um den Faktor 1.3 bis 2.1. Dafür lassen sich mehrere Einflussfaktoren vermuten, u.a. a) Auffälligkeiten im äußeren Erscheinungsbild und im Verhalten der Kinder, b) das Fehlen eines stützenden sozialen Netzwerkes und c) Defizite in sozialen Fertigkeiten und Problemlösekompetenzen (Carter & Spencer, 2006; Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2011). Es spricht viel für die Annahme, dass es sich dabei um Wechselwirkungen handelt und eingeschränkte sprachliche Fähigkeiten, geringes Selbstbewusstsein, internalisierende oder externalisierende Verhaltensauffälligkeiten sowie eine geringe Zahl oder Qualität von Freundschaften ihrerseits das Risiko für soziale Ausgrenzung erhöhen.

1.2 Sprachentwicklungsstörung und sozial-emotionale Auffälligkeiten

Die internationalen Forschungsergebnisse zu sozial-emotionalen Auffälligkeiten bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen machen darauf aufmerksam, dass auch diese Gruppe in erhöhtem Maße vulnerabel für psychosoziale Belastungen ist. Das Risiko für die Ausbildung von Verhaltensauffälligkeiten und emotionalen Problemen ist signifikant erhöht (Riśling, Ronniger, Petermann & Melzer, 2016). Die Prävalenz von psychischen Auffälligkeiten liegt zwischen 35 % und 50 % (van Daal, Verhoeven & van Balkom, 2004; Brownlie, Beitchman, Excobar, Young, Atkin-

son & Johnson, 2004; Lindsay, Dockrell & Strand, 2007; Yew & O’Kearney, 2013). Sie umfassen sowohl externalisierende Probleme (z. B. Aufmerksamkeitsstörungen und Störungen des Sozialverhaltens) als auch internalisierende Probleme (z. B. soziales Rückzugsverhalten, depressive Symptome). Die Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten nimmt im Jugendalter ab, während die Rate von emotionalen Problemen auch in dieser Entwicklungsphase stabil erhöht bleibt (St. Clair, Pickles, Durkin & Conti-Ramsden, 2011).

Aus einer nationalen Langzeitstudie, bei der die Entwicklung von mehr als 3000 Kindern in Australien untersucht wurde, war die Rate von emotionalen Problemen schon bei der Erstuntersuchung, als die Kinder zwischen drei und acht Jahre alt waren, um das Doppelte erhöht. Das Vorliegen einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung erwies sich als signifikanter Prädiktor für die Ausbildung von persistierenden emotionalen Problemen bis ins Alter von elf Jahren. Diese Probleme waren assoziiert mit gering ausgeprägten prosozialen Verhaltensweisen, Problemen mit Gleichaltrigen und einem erhöhten Grad subjektiver Belastung seitens der Eltern (Yew & O’Kearney, 2015).

Auch die sozialen Beziehungen zu anderen Kindern sind häufig belastet. Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen haben mehr Schwierigkeiten als andere Kinder, stabile soziale Kontakte in der Gruppe der Gleichaltrigen zu finden und Freundschaften zu schließen (Fujiki, Brinton, Isaacton & Summers, 2001; Durkin & Conti-Ramsden, 2010). Dabei zeigen sich allerdings beträchtliche individuelle Unterschiede. Mok, Pickles, Durkin und Conti-Ramsden (2014) berichteten über die Entwicklung der sozialen Beziehungen bei 171 Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung. Die Kinder wurden über einen Zeitraum von neun Jahren im Alter von sieben bis 16 Jahren begleitet. 22 % der Kinder hatten zu keinem Zeitpunkt wesentliche Probleme im Umgang mit Peers. Bei 12,3 % zeigten sich Probleme früh, blieben aber auf das Kindesalter beschränkt; bei weiteren 39,2 % setzten sich die Probleme bis ins Jugendalter fort. Bei 26,3 % traten Probleme in den sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen erst im Jugendalter auf.

1.3 Risiko sozialer Ausgrenzung bei Sprachentwicklungsstörungen

Einige internationale Studien belegen, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen häufiger als andere Kinder zum Opfer von Mobbing-Prozessen („Viktimisierung“) werden (Knox & Conti-Ramsden, 2011; Dockrell, Lindsay, Law & Roulstone, 2014). Conti-Ramsden und Botting (2004) befragten jeweils Kinder im durchschnittlichen Alter von elf Jahren. Sie stellten fest, dass sich Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen dreimal häufiger als Opfer von Mobbing erlebten als ihre Mitschüler. 36 % bestätigten derartige Erfahrungen. Nordhagen, Nielsen, Stigum und Köhler (2005) sammelten Daten zu mehr als 17.000 Kindern in fünf skandinavischen Ländern. 15,1 % der befragten Eltern gaben an, dass ihr Kind soziale Ausgrenzung erlebe. Bei der differenzierten Auswertung der Angaben in Abhängigkeit von verschiedenen Entwicklungsproblemen ergab sich ein um das 3,2fach erhöhte Risiko bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. Diese Rate war höher als bei Kindern mit chronischen Erkrankungen oder Sehschädigungen, aber niedriger als bei Kindern mit psychischen Störungen. Allerdings sind die Ergebnisse zur Häufigkeit der sozialen Ausgrenzung nicht konsistent. So stellten z. B. Lindsay und Kollegen (2007) in ihrer Untersuchung fest, dass die Häufigkeit von Mobbing gegenüber Schülern mit Sprachentwicklungsstörungen nicht höher war als bei Schülern der gleichen Schulen, bei denen keine Sprachprobleme vorlagen.

In Deutschland liegen bisher kaum empirische Daten zur Häufigkeit sozialer Ausgrenzung bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen vor. In einer Studie, die von Suchodoletz und Macherey (2006) veröffentlichten, wurde untersucht, welche positiven und negativen Umweltreaktionen von Eltern sprachauffälliger Kinder erlebt werden. Ausgewertet wurden 386 Elternfragebögen zu Stigmatisierung und Unterstützung in den Bereichen Kindergruppen, Familie und weiteres Umfeld. Etwa 50 % der Eltern sprachauffälliger Kinder im Alter zwischen vier und zehn Jahren gaben negative Reaktionen des Umfeldes gegenüber ihrem Kind aufgrund der Entwicklungsauffälligkeiten an. Ein Viertel hatte den Eindruck, dass andere Kinder das eigene Kind häufig ärgern, bzw. es nicht zum Freund haben wollen. Die Untersuchung beschränkte sich auf eine Elternbefragung mittels eines von den Autoren selbst zusammengestellten, informellen Fragebogens.

Mahlau und Salzberg-Ludwig (2015) führten soziometrische Befragungen der Lehrkräfte im zweiten Schuljahr durch, um den sozialen Status von 38 Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen zu ermitteln. 21 Kinder besuchten den gemeinsamen Unterricht, 17 Kinder eine Sprachheilklasse. Sie stellten fest, dass über die Hälfte der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, die in

eine allgemeine Schule integriert waren, bereits im zweiten Schuljahr von den Klassenkameraden abgelehnt bzw. vernachlässigt wurde. Bei einem Drittel der Kinder, die eine Sprachheilkasse besuchten, schätzten die Lehrkräfte dies ebenso ein. Die Schüler selbst wurden zu ihren emotionalen und sozialen Schulerfahrungen mittels eines standardisierten Fragebogens befragt. Die Schüler, die eine Sprachheilkasse besuchten, berichteten tendenziell günstigere sozial-emotionale Schulerfahrungen. Die Unterschiede waren jedoch statistisch nicht signifikant, was durch den kleinen Stichprobenumfang bedingt sein dürfte. Spezifische Fragen zu Mobbing-Prozessen wurden nicht gestellt.

Für den deutschen Sprachraum fehlt es bislang an Studien, bei denen normierte Verfahren an ausreichend großen Stichproben eingesetzt wurden, um das Risiko sozialer Ausgrenzung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen einzuschätzen. Insbesondere fehlt es an Befunden, die sich nicht auf eine Elternbefragung stützen, sondern die Kindern selbst befragen, ob sie sich als Opfer von Mobbing-Prozessen erleben, und die erfassen, wie häufig diese Einschätzung durch ihre Lehrkräfte bestätigt wird.

2 Fragestellung

Vor dem bisher dargestellten Hintergrund wurde eine explorative Studie durchgeführt, um die Frage zu beantworten, ob sich die internationalen Befunde einer erhöhten Rate von Erfahrungen sozialer Ausgrenzung bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen replizieren lassen, die in Sprachheilkindergärten und -schulen gefördert werden.

Zusätzlich wurde eine Prüfung von zwei Hypothesen intendiert:

- Jüngere Kinder mit Sprachentwicklungsstörung machen seltener die Erfahrung sozialer Ausgrenzung als ältere Kinder.
- Die Ergebnisse der Befragung der Kinder hinsichtlich von Mobbing-Erfahrungen stimmen mit den Einschätzungen der Lehrer überein.

3 Methode

Stichprobe

Die Untersuchung wurde in drei Sprachheilkindergärten und drei Sprachheilschulen in Baden-Württemberg durchgeführt, die auf Anfrage ihre Bereitschaft zur Teilnahme erklärt hatten. Insgesamt konnten 92 Kinder und ihre Erzieher, bzw. Lehrer für eine Teilnahme an der Studie gewonnen werden.

Die Stichprobe umfasste 29 Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren, 38 Kinder im Alter von acht bis neun Jahren sowie 25 Kinder im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren. Es handelte sich um 27 Mädchen und 65 Jungen. Der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich Sprache wurde mit einem informellen Fragebogen dokumentiert, den die pädagogischen Fachkräfte ausfüllten. Sie gaben überwiegend Symptome einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (rezeptive Störungen, lexikalische Defizite, Schwierigkeiten der Satzbildung und Ausspracheprobleme) an. Eine differenzierte Diagnostik der sprachlichen Kompetenzen der Kinder ließ sich im Rahmen der Untersuchung nicht durchführen.

Instrument

Als Erhebungsverfahren wurde der „Bullying- und Viktimisierungsfragebogen“ (BVF; von Maerees & Petermann, 2010) verwendet. Das Instrument dient der Erfassung von Mobbing (Bullying) im Kindergarten- und Grundschulalter und der Identifikation von Kindern, die als Täter oder Opfer an Mobbing-Prozessen beteiligt sind. Es liegt in drei Versionen vor und kann als Einzelinterview bei Kindern im Alter ab vier Jahren, als Selbstbeurteilungsbogen bei Schülern im Alter von 8-12 Jahren sowie für die gesamte Altersspanne als Fremdbeurteilungsbogen durch die Erzieher und Lehrer eingesetzt werden. Es ist in Subskalen gegliedert, die charakteristische Verhaltensweisen von Tätern und Opfern beschreiben; dabei wird zwischen passiven Opfern und provozierenden Opfern („Täter-Opfern“) unterschieden, die sowohl aggressives Verhalten als auch Verhaltensweisen zeigen, die für Opfer charakteristisch sind.

Der Selbstbeurteilungsbogen (BVF-K) enthält in den beiden Version für die unterschiedlichen Altersgruppen jeweils 18 Items gleicher Formulierung, die sich in eine „Täter“- und „Opferskala“ untergliedern lassen und das subjektive Erleben von (physischer und verbaler) Viktimisierung

erfassen. Auf einer dreistufigen Beurteilungsskala („nie“ – „manchmal“ – „oft“) sollen die Kinder angeben, wie häufig sie Ausgrenzungserfahrungen erleben, beziehungsweise selbst aggressive Handlungen gegen Gleichaltrige ausüben. Nach der Definition der Autoren des Fragebogens lässt sich an der Häufigkeit und Intensität, mit der Kinder aggressive Handlungen von Seiten anderer Kinder erleben, erkennen, ob sie von Bullying (Mobbing) betroffen sind (von Marees & Petermann, 2010, S. 23). Als Beurteilungszeitraum gehen die Autoren dabei von sechs Monaten aus. Einige Beispielitems: „Wie oft schlagen, schubsen oder treten dich andere Kinder?“, „Wie oft schreien dich andere Kinder böse an oder beschimpfen dich?“, „Wie oft sagen andere Kinder gemeine Dinge zu dir?“

Die Lehrerversion (BVF-L) ist für die gesamte Altersspanne identisch und enthält 17 Beschreibungen von Eigenschaften und Verhaltensweisen, welche bei Opfern und Tätern von Mobbing verstärkt zu beobachten sind. Beispielitems: „Das Kind wird oft gehänselt und/oder schikaniert.“, „Das Kind wird oft bedroht und/oder eingeschüchtert.“, „Das Kind wird häufig aus der Gruppe ausgeschlossen oder von anderen absichtlich ignoriert.“ Die Erzieher oder Lehrer werden um ihre Einschätzung gebeten, ob das beschriebene Verhalten bei dem jeweiligen Kind nicht, teilweise oder eindeutig zutreffend ist.

Die altersbezogene Normierung beider Versionen des Fragebogens bezieht sich auf Referenzdaten von 1101 Kindern aus zwei Bundesländern. Zur Interpretation der individuellen Skalenergebnisse liegen Stanine-Werte vor. Kinder mit Stanine-Werten von 1 bis 5 gelten als unauffällig, ein Stanine-Wert von 6 als grenzwertig und Stanine-Werte von 7 bis 9 als auffällig. Dabei wird gemäß der Definition der Autoren des BVF zwischen „passiven Opfern“ und „provozierenden Opfern“ („Täter-Opfer“) von sozialer Ausgrenzung unterschieden. Die Zuteilung zur jeweiligen Kategorie wird vorgenommen, wenn die Ergebnisse der Häufigkeit des entsprechenden Verhaltens den Stanine-Wert 6 („grenzwertig“), bzw. Stanine-Wert 7 („auffällig“) erreichen oder überschreiten. Als „passives Opfer“ werden Kinder bezeichnet, bei denen das Kind- und Lehrerurteil in diesem Punkt übereinstimmt oder eines der beiden Urteile der Kategorie „Opfer“, das andere der Kategorie „Täter-Opfer“ zugeordnet wird. Als „provozierendes Opfer“ („Täter-Opfer“) werden Kinder eingestuft, wenn Kind- und Lehrerurteil in dieser Hinsicht übereinstimmen oder wenn jeweils ein Urteil zur Einstufung als Opfer, das andere zur Einstufung als Täter führt. Die Gruppe der „passiven Opfer“ umfasst in Bezug auf den Grenzwert 6 alle Kinder, die auf der Viktimisierungsskala Stanine-Werte von mindestens 6 erreichen und auf der Aggressionsskala Werte von höchstens 5. Die Gruppe der „provozierenden Opfer“ umfasst alle Kinder, die sowohl auf der Aggressions- als auch der Viktimisierungsskala Stanine-Werte von mindestens 6 erzielten. Danach waren in der Normierungsstichprobe 14.1 % aller Kinder als Opfer und 23.8 % aller Kinder als Täter-Opfer zu betrachten.

Für beide Versionen des Fragebogens liegen Daten zur internen Konsistenz (Cronbach's $\alpha = .60 - .90$ je nach Altersgruppe und Subskalen) und Retest-Reliabilität (je nach Skala ICC = $.76 - .91$). In einer Faktorenanalyse ließen sich 72.1 % der Varianz durch zwei Faktoren (Opfer- und Täterskala) aufklären. Die konvergente Validität wurde über die Berechnung von Korrelationen zwischen Selbst-, Lehrerurteil und Peerurteil belegt. Zusätzlich wurde zur Validierung der Einschätzungen bei einer Teilgruppe von 290 Kindern der Strengths and Difficulties-Questionnaire (SDQ) in einer deutschen Version eingesetzt. Die Ergebnisse bestätigen die Erwartung, dass Opfer von Mobbing-Prozessen verstärkt emotionale Probleme und Probleme mit Peers aufweisen und Täter-Opfer neben den Problemen mit Peers auch mehr Verhaltensprobleme und ein geringeres Maß an prosozialen Verhaltensweisen zeigen (von Marees & Petermann, 2010).

Datenerhebung

Die Befragung der Kinder wurde von den beiden Erstautorinnen im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit zum Abschluss des Studiums der Sonderpädagogik durchgeführt. Der Fragebogen mit den einzelnen Fragen wurde den Kindern vorgelegt und zusätzlich von den Untersucherinnen vorgelesen. Wenn die Kinder mangelndes Verständnis signalisierten, wurde die Frage wiederholt. Bei vier Items wurde zusätzlich zur Formulierung in der standardisierten Version eine inhaltsgleiche, aber grammatisch vereinfachte Frageformulierung angeboten, indem bei drei Items jeweils die Passiv- in eine Aktivform umgewandelt und bei einem weiteren Item die doppelte Negation, die in der Formulierung enthalten war, an einem Beispiel erklärt wurde. Der Lehrerfragebogen wurde von den Lehrkräften in der Originalversion bearbeitet. Der Kinder- und Lehrerfragebogen wurde für alle Kinder ausgefüllt, für die eine Einverständniserklärung der Eltern vorlag.

Statistische Auswertung

Es werden deskriptive Daten zur Häufigkeit mitgeteilt, mit der sich die Kinder selbst als Opfer oder Täter-Opfer in Mobbing-Prozessen erleben, sowie zur Häufigkeit, mit der diese Rollen aus Sicht der Pädagogen beobachtet werden. Zur Prüfung der Abhängigkeit der Einschätzungen von der Altersgruppe der Kinder wurde eine Varianzanalyse der Stanine-Werte (nichtparametrischer Kruskal-Wallis-Test) durchgeführt. Zusammenhänge zwischen der Selbsteinschätzung der Kinder und der Fremdeinschätzung (auf der Basis der Stanine-Werte) wurden mittels Korrelationsanalyse (Spearman-Rho) berechnet und die Stärke des Zusammenhangs zwischen der jeweiligen Rollenzuordnung durch Kind und Pädagogen (als nominalskalierte Variable) über den Phi-Koeffizienten für Kreuztabellen bestimmt.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst deskriptive Ergebnisse zur Zahl der Kinder präsentiert, die nach den Kriterien des Untersuchungsverfahrens als passive oder provozierende Opfer von sozialer Ausgrenzung identifiziert wurden. Für die Zuordnung der Skalenwerte zu den verschiedenen Rollen „passives Opfer“ und „provozierendes Opfer“ von Mobbing-Prozessen wurde zunächst der Cut-off-Stanine-Wert 6 gewählt. Die Abbildung 1 zeigt den Anteil der Kinder, für die eine dieser beiden Rollenzuordnungen zutraf.

In der Gesamtgruppe schätzen sich 39.1 % der Kinder selbst als (passives oder provozierendes) Opfer von Mobbing-Prozessen ein. In der Fremdeinschätzung durch Erzieher und Lehrer gilt dies für 50.8 % der Kinder. Nach den eigenen Angaben der Kinder wird etwas häufiger die Rolle des „provozierenden Opfers“ zugeordnet, d. h. der Kinder, bei denen sowohl die Viktimisierungs- als auch die Aggressionswerte hoch sind. In der Fremdeinschätzung ist die Verteilung zwischen den Rollen „passives Opfer“ und „provozierendes Opfer“ nahezu ausgeglichen.

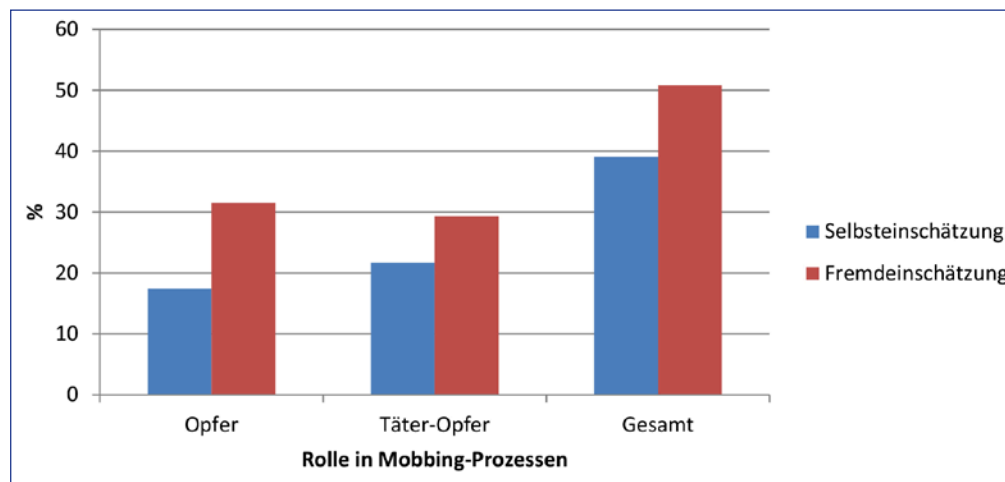


Abb. 1: Kindliche Rollen in Mobbing-Prozessen (BVF; n = 92; in %)

Legt man für die Zuordnung der verschiedenen Rollen in Mobbing-Prozessen nicht den Skalenwert 6 („grenzwertig“), sondern den Skalenwert 7 zugrunde, zeigt sich ein ähnliches Verteilungsmuster. Es werden nach der Selbsteinschätzung der Kinder 18.5 % als „Opfer“ und 8.7 % als „Täter-Opfer“ klassifiziert. Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte wird 16.3 % der Kinder die Rolle eines „passiven Opfers“ und 17.4 % die Rolle eines „provozierenden Opfers“ zugeordnet. Nach diesem strengerem Kriterium sind damit 27.2 % der Kinder nach ihrer eigenen Einschätzung und 33.7 % der Kinder nach Einschätzung ihrer Erzieher und Lehrer Opfer von sozialer Ausgrenzung in Mobbing-Prozessen.

Die Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Stanine-Werte in den drei Altersgruppen. Für die Gesamtgruppe ergeben sich Stanine-Werte in den einzelnen Skalen im mittleren Bereich (4-6). Lediglich in der Selbsteinschätzung der Kinder als Opfer ist der Skalenwert mit 3.76 niedriger. Die parameterfreie Varianzanalyse ergibt einen signifikanten Unterschied zwischen den drei Altersgruppen für die Skalen „Opfer (Selbsteinschätzung)“ sowie „Opfer (Lehrereinschätzung)“ ($p < .05$). Die Kinder der Altersgruppe 4-6 schätzen sich signifikant seltener als Opfer von sozialer

Ausgrenzung ein als Kinder der beiden anderen Altersgruppen; die Pädagogen im Kindergarten schätzen sie ebenfalls seltener als Opfer ein.

Tab. 1: Stanine-Werte in zwei Skalen der BVF (Selbst- und Fremdeinschätzung)

Alter	N	Opfer (Kind)		Täter-Opfer (Kind)		Opfer (Fachkraft)		Täter-Opfer (Fachkraft)	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
4-6	29	3.76	2.29	4.86	2.23	5.00	1.92	5.10	1.80
7-9	38	5.00	2.25	4.36	2.12	6.08	1.95	5.31	2.31
10-12	25	5.12	1.98	4.76	2.33	5.52	2.48	5.00	2.27
4-12	92	4.64	2.25	4.63	2.20	5.58	2.13	5.16	2.13

Die Selbsteinschätzungen der Kinder und die Fremdeinschätzung durch die pädagogischen Fachkräfte sind signifikant miteinander assoziiert. Für die Skala „Opfer“ ergibt sich ein Korrelationskoeffizient von $\rho = .21$ ($p = .044$), für die Skala „Täter-Opfer“ ein Korrelationskoeffizient von $\rho = .31$ ($p = .002$). Beide Korrelationen sind jedoch als niedrig zu bezeichnen.

Auf der Ebene der Zuordnung der Rollen des „passiven Opfers“ und des „provozierenden Opfers“ zeigen sich gleichfalls Unterschiede zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung. So werden z. B. nur sieben Kinder, die sich selbst als Opfer einschätzen, auch aus der Sicht der pädagogischen Fachkräfte so eingeschätzt. Fünf weitere Kinder sind nach den Einschätzungen der Pädagogen als „provozierendes Opfer“ einzustufen. Umgekehrt sehen sich von 15 Kindern, die nach der Einschätzung der Fachkräfte in die Kategorie „provozierendes Opfer“ einzuordnen sind, fünf Kinder selbst als „passives Opfer“. In der statistischen Analyse der Kreuztabellen finden sich tendenzielle Unterschiede zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung ($\Phi = .290$; $p = .10$).

Legt man das „strengere“ Zuordnungskriterium (Cut-off-Score: 7) zugrunde, wird 25 Kindern (27.2 %) nach ihrer Selbsteinschätzung die Rolle als „passives Opfer“ oder „provozierendes Opfer“ zugeordnet, während diese beiden Rollen aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte bei 31 Kindern (33.7 %) gelten. Die Selbst- und Fremdeinschätzungen unterscheiden sich signifikant ($\Phi = .385$; $p = .008$). Aus Sicht der Lehrer wird signifikant öfter die Rollenzuschreibung als „provozierendes Opfer“ zugeordnet als nach der Selbsteinschätzung der Kinder. Unabhängig davon, welcher Cut-off-Score für die Zuordnung gewählt wird, ordnen somit die pädagogischen Fachkräfte mehr Kindern eine der beiden Rollen (passives, bzw. provozierendes Opfer) zu als die Kinder selbst dies tun.

5 Diskussion

In einer Stichprobe von 92 Kindern im Alter zwischen vier und zwölf Jahren mit Sprachentwicklungsstörung ergibt sich im „Bullying- und Viktimisierungsfragebogen“ (BVF), dass sich 39.1 % der Kinder aus der Selbsteinschätzung als Opfer von Mobbing-Prozessen erleben. Bei 50.8 % der Kinder sehen die pädagogische Fachkräfte Hinweise, dass die Kinder Mobbing-Prozessen ausgesetzt sind. Mit diesen Ergebnissen lässt sich auch in dieser deutschen Stichprobe ein erhöhtes Risiko bestätigen, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen zu Opfern von sozialer Ausgrenzung werden. Sie sind gut vereinbar mit Befunden, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens, die in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, in beträchtlichem Umfang soziale Ausgrenzung erleben (Huber, 2009; Huber & Wilbert, 2012).

Wichtig ist hier der Hinweis, dass es sich um eine Stichprobe von Kindern aus einer Schulvorbereitenden Einrichtung für sprachbehinderte Kinder, bzw. einer Schule mit dem entsprechenden Förderschwerpunkt handelt. Aus den Ergebnissen der soziometrischen Befragungen, die Mahlau und Salzberg-Ludwig (2015) vorlegten, hätte vermutet werden können, dass Kinder mit einer Sprachbehinderung an einem solchen „geschützten“ Bildungsort davor geschützt sind, Opfer von Mobbing-Handlungen zu werden und ein erhöhtes Risiko lediglich für Kinder besteht, die allgemeine Kindergärten oder Schulen besuchen. Eine solche Vermutung lässt sich somit nicht bestätigen. Es lässt sich jedoch keine Aussage darüber machen, ob das Risiko mit dem Bildungsort variiert, da in dieser Studie keine Kontrollgruppe von Kindern untersucht werden konnte, die inklusiv gefördert werden.

Die zusätzliche Hypothese, dass das Risiko sozialer Ausgrenzung mit dem Alter variiert, lässt sich teilweise bestätigen. Bei den jüngsten Kindern (4-6 Jahre) ergeben sich weniger Hinweise

darauf, dass sie sich selbst als Opfer sozialer Ausgrenzung fühlen. Auch von den pädagogischen Fachkräften im Kindergarten werden sie seltener als solche eingeschätzt als Kinder im Schulalter, allerdings häufiger, als die Kinder selbst dies angeben. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Kinder dieses Alters ihre eigene soziale Situation nur in begrenztem Maße selbst beurteilen können und deshalb weniger empfindlich für Hinweise auf soziale Ausgrenzung reagieren. Allerdings zeigen sich sozial-emotionale Probleme im Kontext von Sprachentwicklungsstörungen schon im Kindergarten (Yew & O’Kearney, 2013; Fujiki et al., 2001), so dass es plausibel erscheint, dass die Erzieher bereits in dieser Altersgruppe häufiger zur Einschätzung kommen, dass ein Kind sozial ausgegrenzt wird.

Die zusätzliche Hypothese, dass Selbst- und Fremdeinschätzungen miteinander korrelieren, lässt sich ebenfalls nur teilweise bestätigen. Bei Kindern, die sich selbst als Opfer von Mobbing-Prozessen erleben, beobachten auch die Erzieher und Lehrer Verhaltensweisen und Eigenschaften, die darauf hindeuten. Allerdings deuten sowohl die relativ niedrigen Korrelationskoeffizienten zwischen den Skalenwerten als auch die unterschiedlichen Rollenzuschreibungen durch die Kinder selbst und die Fachkräfte darauf hin, dass die soziale Situation sehr wohl unterschiedlich wahrgenommen wird. Es ist dabei sowohl denkbar, dass den Erziehern und Lehrern Situationen entgehen, in denen ein Kind zum Opfer von Mobbing-Prozessen wird, als auch, dass Kinder und Fachkräfte ähnliche Situationen unterschiedlich bewerten, so dass unterschiedliche Rollenzuschreibungen als „passives Opfer“ oder als „provozierendes Opfer“ entstehen. Die subjektive Sichtweise der Kinder ist dabei ebenso zu berücksichtigen wie die Einschätzung der Pädagogen als außenstehende Beobachter, um Mobbing-Prozesse zu erkennen.

6 Methodenkritik und Ausblick

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind mehrere methodische Einschränkungen zu beachten. Die Erzieher, bzw. Lehrer haben sich auf Anfrage zu einer Teilnahme an der Studie entschieden und die Eigenschaften und Verhaltensmerkmale der Kinder ihrer Gruppe nach den Kriterien des BVF eingeschätzt. Eine Aussage über die Repräsentativität dieser Stichprobe ist nicht möglich. Zweitens ist auf Seiten der Kinder eine Antworttendenz nach sozialer Erwünschtheit nicht auszuschließen. Es ist jedoch nicht wahrscheinlich, dass diese Tendenz bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen stärker ausgeprägt als in der Stichprobe, an der der Fragebogen normiert wurde. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass die Ergebnisse dadurch beeinflusst wurden. Drittens wurden keine differenzierten Angaben über Art und Schweregrad der Sprachentwicklungsstörung und das Niveau sozialer Kompetenzen der Kinder erhoben, so dass keine Aussage darüber gemacht werden kann, welche Bedeutung unterschiedliche Einschränkungen der kommunikativen Fähigkeiten und der sozialen Kompetenzen für das Risiko sozialer Ausgrenzung haben

Für künftige Untersuchungen wäre es sinnvoll, neben den Selbst- und Fremdeinschätzungen mittels des BVF auch eine objektive Beurteilung des Sprachprofils mit geeigneten Testverfahren und zusätzliche Einschätzung von Symptomen psychischer Auffälligkeiten – z. B. mit dem SDQ – zu erheben, um die Ergebnisse des BVF zu validieren. Darüber hinaus wäre auch ein Vergleich zwischen den Einschätzungen mit dem BVF und den Ergebnissen von direkten Verhaltensbeobachtungen der sozialen Kontakte oder soziometrischen Erhebungen über den sozialen Status der Kinder in der Gruppe wünschenswert, um die Fragebogenergebnisse mit anderen Methoden abzusichern. Schließlich wäre ein Vergleich der sozialen Erfahrungen zwischen Kindern in allgemeinen Kindertagesstätten vs. Schulkindergärten, bzw. allgemeinen Schulen vs. Förderschulen wünschenswert, um den Einfluss des Bildungsortes zu kontrollieren.

7 Fazit

Auch wenn sich aus dieser explorativen Studie somit nur erste Hinweise auf ein erhöhtes Risiko für die Gefährdung durch Mobbing-Prozesse bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen gibt, legen sie nahe, dass eine frühe Identifikation von Kindern, die in diesem Sinne sozial ausgegrenzt werden, angezeigt ist, um mit geeigneten Präventionsmaßnahmen einer Verfestigung von psychischen Problemen bei diesen Kindern vorzubeugen. Das erfordert eine Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte für Mobbing-Prozesse und ihre Auswirkungen auf die sozial-emotionale Entwicklung sowie ein zuverlässiges Aufgreifen von Momenten sozialer Ausgrenzung in der

Kindergarten- oder Schulgruppe. Manualisierte Programme zur Förderung sozialer Verhaltenskompetenzen können in das Bildungskonzept integriert werden, um aggressive Verhaltensweisen in der Gruppe zu reduzieren oder Verhaltensweisen der angemessenen sozialen Selbstbehauptung zu stärken.

Literatur

- Alsaker, F. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Huber: Bern.
- Brownlie, E., Beitchman, J., Excobar, M., Young, A., Atkinson, L. & Johnson, C. (2004). Early language impairment and young adult development and aggressive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 453-467.
- Carter, B. & Spencer, V. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21, 11-23.
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 145-161.
- Dockrell, J., Lindsay, G., Law, J. & Roulstone, S. (2014). Supporting children with speech, language and communication needs: an overview of the results of the Better Communication Research Programme. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 543-557.
- Due, P., Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhainn, S. N., Scheidt, P. & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, 15, 128-132.
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: a review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26, 105-121.
- Fujiki, M., Brinton, B., Isaacson, T. & Summers, C. (2001). Social behaviors of children with language impairment on the playground: A pilot study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 101-113.
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirisch Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 242-247.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147-165.
- Knox, E. & Conti-Ramsden, G. (2011). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 1-12.
- Lindsay, G., Dockrell, J. & Strand, S. (2007). Longitudinal patterns of behavior problems in children with specific and language difficulties: child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 811-828.
- Mahlau, K. & Salzberg-Ludwig, K. (2015). Soziale und emotionale Schulerfahrungen bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen in unterschiedlichen schulischen Settings. *Heilpädagogische Forschung*, 31, 70-84.
- Mok, P., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, 516-527.
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H. & Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health and Development*, 31, 693-701.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Huber: Bern.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J., Prinzie, P. & Telch, M. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34, 244-252.
- Rißling, J.-K., Ronniger, P., Petermann, F. & Melzer, J. (2016). Psychosoziale Belastungen bei Sprachentwicklungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 145-152.
- Rose, C., Monda-Amaya, L. & Espelage, D. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114-130.
- Sentenac, M., Arnaud, C., Gavin, A., Molcho, M., Gabhainn, S. & Godeau, E. (2011). Peer victimization among school-aged children with chronic conditions. *Epidemiologic Reviews*, 34, 120-128.
- Sentenac, M., Gavin, A., Gabhainn, S., Molcho, M., Due, P., Ravens-Sieberger, U., Gaspar de Matos, M., Malkowska-Szkutnik, A., Gobina, I., Arnaud, W.V.C. & Godeau, E. (2012). Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 Western countries. *European Journal of Public Health*, 23, 421-426.
- St. Clair, M., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44, 186-199.

- Suchodoletz, W. V. & Macharey, G. (2006). Stigmatisierung sprachgestörter Kinder aus Sicht der Eltern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55, 711-723.
- Van Daal, J., J., Verhoeven, L. & van Balkom, H. (2004). Subtypes of severe speech and language impairments: Psychometric evidence from 4-year-old children in the Netherlands. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 1411-1423.
- Von Marees, N., & Petermann, F. (2010). *Bullying- und Viktimisierungsfragebogen*. BVE Hogrefe: Göttingen.
- Yew, S. G. K. & O’Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled perspective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 516-524.
- Yew, S. G. K. & O’Kearney, R. (2015). Early language impairments and developmental pathways of emotional problems across childhood. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50, 358-373.

Zu den Autoren

Tabea Gerbig hat 2017 ihr erstes Staatsexamen für das Lehramt Sonderpädagogik mit der ersten Fachrichtung Sprache an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg abgeschlossen und absolviert aktuell den Vorbereitungsdienst am Staatlichen Seminar für Sonderpädagogik in Heidelberg.

Corinna Spieß studiert an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg Sprachbehindertenpädagogik als erste Fachrichtung für das Lehramt Sonderpädagogik.

Prof. Dr. Klaus Sarimski, Dipl.-Psych., ist Professor für sonderpädagogische Frühförderung und Elementarpädagogik am Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den folgenden Bereichen: Familienorientierte Frühförderung, psychische Gesundheit und ihre Störungen bei Kindern mit Behinderungen.

Prof. Dr. Margit Berg ist Professorin für den Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ihre Schwerpunkte liegen in der Förderung von Kindern mit Spracherwerbsstörungen in Therapie und Unterricht.

Korrespondenzadressen

Prof. Dr. Margit Berg
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Institut für sonderpädagogische Förderschwerpunkte
Förderschwerpunkt Sprache
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg
margit.berg@ph-ludwigsburg

Prof. Dr. Klaus Sarimski
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Sonderpädagogik
Frühförderung
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
sarimski@ph-heidelberg.de