



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Prädiktoren für die weitere Schulwahl

Verfasserin

Birgit Kreiss

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, September 2008

Studienkennzahl:	298
Studienrichtung:	Psychologie
Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Dr. Alfred Schabmann

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung.....	1
2	Schulgesetzgebung in Österreich.....	3
2.1	Die allgemeine Schulpflicht in Österreich.....	3
2.2	Der Übertritt in das geregelte Schulsystem der Sekundarstufe I.....	4
2.3	Das Aufnahmeverfahren (SchPflG § 5).....	4
3	Dualität im Pflichtschulbereich	5
3.1	Gründe für die „Hauptschulkrise“	5
3.2	Bildungspolitische Überlegungen.....	7
4	Bildungsentscheidungen	9
4.1	Theorien der Bildungsentscheidung	10
4.1.1	Der Reproduktionsansatz.....	10
4.1.2	Die Theorie der rationalen Wahl	12
4.2	Bedeutung der Bildungsentscheidung nach der Grundschule	13
5	Lesen und Rechtschreiben	14
5.1	Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens	14
5.1.1	Entwicklung des Lesens	14
5.1.1.1	Phasenmodelle der Leseentwicklung.....	15
5.1.1.2	Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens	16
5.1.2	Entwicklung des Rechtschreibens	17
5.1.2.1	Development Spelling	18
5.1.2.2	Funktionsmodell des Rechtschreibens (Simon & Simon, 1973).....	19
5.2	Lese- und Rechtschreibstörung.....	20
5.2.1	Allgemeines	20
5.2.2	Störungsbild Lesen (vgl. ICD- 10, 2000)	21
5.2.3	Störungsbild Rechtschreiben	22
5.2.4	Prävalenz von Lese- und Rechtschreibstörungen	23
5.2.5	Geschlechtsspezifische Unterschiede	24
5.2.6	Ursachen der Lese- und Rechtschreibstörung	25
5.2.6.1	Allgemeines zur Ursachenforschung.....	25
5.2.6.2	Frühe phonologische Informationsverarbeitung.....	26
5.2.6.3	Einfluss soziokultureller Faktoren.....	28
5.2.7	Verlauf und Prognose	28

5.2.7.1	Studie von Haffner et al (1998): Auswirkungen und Bedeutung spezifischer Rechtschreibprobleme bei jungen Erwachsenen - empirische Befunde in einer epidemiologischen Stichprobe.	31
5.2.7.2	Studie von Esser (1991): Was wird aus Kindern mit Teilleistungsschwierigkeiten? Der langfristige Verlauf umschriebener Entwicklungsstörungen.	33
5.2.7.3	Studie von Klicpera & Schabmann (1993): Do German Speaking Children have a chance to overcome Reading and Spelling difficulties? A longitudinal survey from the second until the eight grade.	34
5.2.8	Komorbiditäten.....	35
5.2.8.1	Hyperkinetische Störung.....	36
5.2.8.1.1	Häufigkeit der hyperkinetischen Störung.....	36
5.2.8.2	Zusammenhang zwischen der hyperkinetischen Störung und der Lese- und Rechtschreibstörung.....	37
5.2.8.3	Weitere Komorbiditäten.....	41
6	Leistungs- und Verhaltensaspekte des Kindes.....	41
6.1	Schulleistung.....	41
6.2	Schülerverhalten.....	44
6.2.1	Das Schülerverhalten und sein Zusammenhang mit dem schulischen Leistungsniveau.....	44
7	Sozialwissenschaftliche Aspekte der weiteren Schulwahl.....	46
7.1	Geographische Disparitäten.....	46
7.2	Bildungsaspiration und Bildungshintergrund der Eltern.....	47
7.3	Schichtzugehörigkeit.....	50
8	Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung.....	53
9	Hypothesen der Untersuchung.....	54
10	Untersuchungsmethode.....	56
10.1	Erhebungsmethode.....	56
10.2	Beschreibung der Messinstrumente.....	56
10.2.1	Lehrerfragebogen.....	56
10.2.1.1	Testtheoretische Analyse des Lehrerfragebogens.....	57
10.2.2	Elternfragebögen.....	58
10.2.2.1	Testtheoretische Analyse des Elternfragebogens.....	59
10.2.3	Lese- und Rechtschreibtests.....	61

11	Untersuchung.....	64
11.1	Durchführung der Untersuchung	64
11.2	Beschreibung der Stichprobe	65
12	Ergebnisse.....	72
12.1	Leistungsgruppen Lesen und Rechtschreiben	72
12.1.1	Leistungsgruppen Lesen	72
12.1.1.1	Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Lesen am Anfang der 1ten Klasse und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I	72
12.1.1.2	Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Lesen am Ende der 1ten Klasse und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I	73
12.1.1.3	Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Lesen am Ende der 2ten Klasse und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I	73
12.1.1.4	Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Lesen am Ende der 4ten Klasse und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I	74
12.1.1.5	Leistungsverlauf Lesen- alle Zeitpunkte- Schulart.....	75
12.1.2	Leistungsgruppen Rechtschreiben	77
12.1.2.1	Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Rechtschreiben und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I (Anfang 1te Klasse).....	77
12.1.2.2	Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Rechtschreiben und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I (Ende der 1ten Klasse)	77
12.1.2.3	Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Rechtschreiben und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I (Ende der 2ten Klasse)	78
12.1.2.4	Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Rechtschreiben und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I (Ende der 4ten Klasse)	79
12.1.2.5	Leistungsverlauf Rechtschreiben - alle Zeitpunkte – Schulart	79
12.2	Geschlecht.....	81
12.3	Geographische Nähe	82
12.4	Bildungsstand der Eltern.....	85
12.4.1	Bildungsstand der Mutter	85
12.4.2	Bildungsstand des Vaters.....	85
12.5	Lebensstandard	86
12.6	Beweggründe der Eltern für die Schulwahl.....	87
12.7	Einschätzung der Lehrer	89
12.8	Note in Deutsch am Ende der 4ten Klasse.....	90

12.9	Leseverständnis	92
12.10	Leseleistung.....	93
12.11	Rechtschreibleistung	97
12.12	Verhalten	100
12.12.1	Verhaltensbeurteilung durch die Lehrer am Ende der 4ten Klasse.....	100
12.12.2	Verhaltensbeurteilung durch die Eltern am Ende der 4ten Klasse.....	103
13	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	106
14	Literaturverzeichnis.....	118

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Entfernung Gymnasium vom Wohnort	68
Abbildung 2: Entfernung Hauptschule vom Wohnort.....	68
Tabelle 1: Häufigkeiten und prozentuelle Verteilung der Kinder in den Kohorten	65
Tabelle 2: Anzahl der Mädchen und Jungen	65
Tabelle 3: Schulbildung der Mutter	66
Tabelle 4: Schulbildung des Vaters	66
Tabelle 5: Lebensstandard der Familie	67
Tabelle 6: Schulwahl in der Sekundarstufe I.....	67
Tabelle 7: Note in Deutsch am Ende der 4ten Klasse	68
Tabelle 8: Ermittlung Prozentränge Leistungsgruppe Lesen A1	69
Tabelle 9: Ermittlung Prozentränge Leistungsgruppen Rechtschreiben A1	70
Tabelle 10: Leistungsgruppe Lesen A1 x Schulart.....	73
Tabelle 11: Leistungsgruppe Lesen E1 x Schulart	73
Tabelle 12: Leistungsgruppe Lesen E2 x Schulart	74
Tabelle 13: Leistungsgruppe Lesen E4 x Schulart	74
Tabelle 14: Leistungsverlauf Lesen zu allen Zeitpunkten x Schulart.....	76
Tabelle 15: Leistungsgruppe Rechtschreiben A1 x Schulart.....	77
Tabelle 16: Leistungsgruppe Rechtschreiben E1 x Schulart	78
Tabelle 17: Leistungsgruppe Rechtschreiben E2 x Schulart	78
Tabelle 18: Leistungsgruppe Rechtschreiben E4 x Schulart	79
Tabelle 19: Leistungsverlauf Rechtschreiben zu allen Zeitpunkten x Schulart.....	81
Tabelle 20: Geschlecht des Kindes x Schulart	82
Tabelle 21: Bildungsstand der Mutter x Schulart	85
Tabelle 22: Bildungsstand des Vaters x Schulart	86
Tabelle 23: Lebensstandard der Familie x Schulart	87
Tabelle 24: Lehrereinschätzung x Schulart	90
Tabelle 25: Note in Deutsch am Ende der 4ten Klasse (Mann-Whitney Test)	91
Tabelle 26: Standardisierte Diskriminanzfunktionskoeffizienten Leseleistung	95
Tabelle 27: Strukturmatrix Leseleistung	96
Tabelle 28: Standardisierte Diskriminanzfunktionskoeffizienten Rechtschreibleistung..	98
Tabelle 29: Strukturmatrix Rechtschreibleistung	99
Tabelle 30: Standardisierte Diskriminanzfunktionskoeffizienten Schülerverhalten	102

Tabelle 31: Strukturmatrix Schülerverhalten (Lehrer).....	102
Tabelle 32: Standardisierte Diskriminanzfunktionskoeffizienten Schülerverhalten.....	105
Tabelle 33: Strukturmatrix Schülerverhalten (Eltern).....	105

DANKSAGUNG

Zu allererst möchte ich meinem Vater für seine jahrzehntelange bedingungslose Unterstützung danken. Dadurch ermöglichte er mir eine unbeschwerte/s, sorglose/s und unvergessliche/s Studentenzeit/Leben. Auch weil er bis zuletzt auf eine Beendigung des Studiums hoffte und weil ich ohne meinen Vater nicht da wäre wo ich heute bin, soll diese Arbeit ihm gewidmet sein.

Meiner Mutter und meiner Schwester Daniela, sowie meinem Partner Shamas danke ich für ihr unermüdliches „Gutes Zureden“. Ich bedanke mich für ihre emotionale und motivationale Unterstützung und ihren Glauben an mich.

Außerdem gebühren mein Dank und meine Wertschätzung auch meiner guten Freundin Renée. Ohne sie und ohne ihre wertvolle, selbstlose und vor allem kompetente Hilfe, wäre mir die Vollendung dieser Arbeit nicht oder nur schwer möglich gewesen. „Mille grazie“ an dieser Stelle.

Meinem Betreuer Prof. Schabmann danke ich für seine Anregungen und für die Vergabe dieses interessanten Themas.

Zu guter letzt danke ich aber mir selbst dafür, dass ich dieses Kapitel meines Lebens doch noch positiv abgeschlossen habe, sodass ich mich nun befreit neuen Wegen widmen kann.

I. Theoretischer Teil

1 Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen welche Prädiktoren für die weitere Schulwahl entscheidend sind. Es werden sozialwissenschaftliche Aspekte der Schulwahl dargelegt und es stehen die Leistungs- und Verhaltensaspekte des Kindes im Zusammenhang mit der weiteren Schulwahl zur Diskussion.

In dieser Arbeit geht es um den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Konkret handelt es sich also um eine Entscheidung zwischen der Hauptschule oder dem Gymnasium.

Gerade in den letzten Monaten wird in der österreichischen Politikszene viel über diese Thematik diskutiert, auch wegen der OECD Studie „Bildung auf einen Blick“ aus dem Jahr 2007, aus der hervorgeht, dass das österreichische Schulsystem alles andere als sozial gerecht ist und dass Österreich eine der niedrigsten Akademikerraten in ganz Europa hat.

Auch die PISA Ergebnisse geben Anlass zur Diskussion. Die österreichischen Schüler liegen mit ihren Leistungen in Mathematik, Naturwissenschaften und der Lesekompetenz im Mittelfeld, dennoch kann nicht abgestritten werden, dass jeder fünfte Jugendliche gegen Ende der Pflichtschulzeit nur unzureichend Sinn erfassend lesen kann. Diese Gegebenheit kann zu einer Beeinträchtigung des privaten und gesellschaftlichen Lebens führen. Das Ergebnis der PISA Studie ist insofern zu hinterfragen, da Österreich zu einem der reichsten und höchst entwickelten Ländern weltweit zählt.

Guter Rat ist also teuer und Ideen der Politik, wie die gemeinsame Schule der 10 bis 14-jährigen, die Verringerung der Schülerzahlen in den Klassen und Evaluierung des Wissensstand der Schüler gegen Ende der Grundschule, sind stark in den Medien vertreten und heiß diskutiert.

Es geht darum, das österreichische Schulsystem zu reformieren und Wege zu finden, die einerseits soziale Barrieren reduzieren und andererseits die Fähigkeiten und Leistungen der Kinder optimieren und bestmöglich fördern.

Die Gliederung der Arbeit gestaltet sich wie folgt: In Kapitel 2 wird auf die Schulgesetzgebung bzw. das Schulsystem in Österreich näher eingegangen, das Kapitel 3 befasst sich mit der Dualität im Pflichtschulbereich, wobei in diesem der „Hauptschulkrise“ besonderen Stellenwert eingeräumt wird und Kapitel 4 beschäftigt sich mit Bildungsentscheidungen.

Ab Kapitel 5 werden mögliche Prädiktoren der weiteren Schulwahl aufgezeigt. Schwerpunkte bilden diesbezüglich das große Kapitel 5 „Lesen und Rechtschreiben“, indem auch dem Zusammenhang zwischen der Lese-Rechtschreibstörung und der hyperkinetischen Störung nachgegangen wird, sowie Kapitel 6, welches sich mit den Leistungs- und Verhaltensaspekten des Kindes befasst. Dieses Kapitel behandelt nicht nur das Prinzip der Leistung, sondern auch das Verhalten des Kindes und seine Interaktion mit dem Lehrer.

Den Abschluss des theoretischen Teils bildet das Kapitel 7, das Einblicke in sozialwissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema Prädiktoren für die weitere Schulwahl eröffnet.

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der Empirie und somit der Überprüfung der in der Theorie angeregten Aspekte bzw. Zusammenhänge die weitere Schulwahl betreffend.

2 Schulgesetzgebung in Österreich

2.1 Die allgemeine Schulpflicht in Österreich

Die allgemeine Schulpflicht besteht für alle Kinder die sich permanent in Österreich aufhalten; dies betrifft nicht nur die österreichischen Kinder sondern auch Kinder aus anderen Ländern, die sich in Österreich dauernd aufhalten.

Unter „dauerndem Aufenthalt“ versteht man, dass sich die Kinder zumindest ein Semester lang in Österreich befinden.

In den Bundesgesetzen versteht man unter „Kindern“ Minderjährige, die nach Maßgabe dieses Abschnittes schulpflichtig oder zum Besuch einer allgemeinbildenden Pflichtschule berechtigt sind (SchPflG § 1).

Die allgemeine Schulpflicht dauert in Österreich neun Jahre (SchPflG § 3) und beginnt mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres mit erstem September (SchPflG § 2).

Diese neun Jahre werden einerseits durch den Besuch der vierjährigen Volksschule und andererseits im fünften bis achten Schuljahr durch den Besuch einer Volksschule, durch den Besuch einer Hauptschule oder durch den Besuch einer allgemeinbildenden höheren Schule erfüllt. Das neunte Schuljahr kann durch den Besuch einer Polytechnischen Schule oder durch den Weiterbesuch einer Hauptschule, Volksschule oder durch den Besuch einer mittleren bzw. höheren Schule abgedeckt werden (SchPflG § 18).

Die Hauptschule ist vierjährig. Ihre Absolventen besuchen nach Abschluss derselben entweder die einjährige Polytechnische Schule und erhalten danach eine Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule oder sie können je nach Begabung und Neigung ihre Schullaufbahn in der Oberstufe einer allgemein bildenden höheren Schule (Oberstufengymnasium, vierjährig) oder an einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule fortsetzen.

Die AHS ist achtjährig. Nach der vierten Klasse ist der Wechsel in eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule möglich. Sowohl die allgemein bildenden höheren, als auch die berufsbildenden höheren Schulen schließen mit der Reifeprüfung ab und berechtigen zum Besuch einer Universität oder Hochschule.

2.2 Der Übertritt in das geregelte Schulsystem der Sekundarstufe I

Der Übergang in eine „normale“ Hauptschule erfordert ein positives Abschlusszeugnis der vierten Volksschulklasse. Der Übergang in eine Hauptschule mit besonderen Schwerpunkten wie Musik und Sport setzt eine Eignung des Schülers voraus, welche durch eine Eignungsprüfung festgestellt wird (SchPflG § 17).

Alle Schüler, die in die Unterstufe einer AHS aufgenommen werden wollen, müssen die vierte Klasse Volksschule erfolgreich abgeschlossen haben und die Benotung in Deutsch, Lesen und Mathematik muss mit einem „Sehr Gut“ oder „Gut“ erfolgt sein. Eine Beurteilung mit „Befriedigend“ steht einer Aufnahme nicht entgegen, wenn die Schulkonferenz der Volksschule feststellt, dass der Schüler aufgrund seiner bisherigen sonstigen Leistungen mit großer Wahrscheinlichkeit den Anforderungen der AHS genügen wird; eine solch festgestellte Eignung wird auf dem Jahreszeugnis vermerkt. Kommt es nicht zu solch einem Vermerk, muss der betreffende Schüler eine Aufnahmeprüfung absolvieren. Die Anmeldung für die erste Klasse AHS erfolgt persönlich mit der Schulnachricht (Semesterzeugnis).

2.3 Das Aufnahmeverfahren (SchPflG § 5)

Das Aufnahmeverfahren kommt dann zur Anwendung, wenn sich zu viele Schüler an einer Schule anmelden. In so einem Fall treten bestimmte Regelungen nach dem Schulpflichtgesetz § 5 in Kraft, die der Selektion von Schülern dienen.

Nach Abschnitt 3 des SchPflG § 5 sind jene Aufnahmewerber abzuweisen, deren Schulweg zu einer anderen Schule gleicher Schulart kürzer oder weniger gefährlich und deren Aufnahme in dieser Schule möglich ist, wobei für Schulen, die in Schulformen oder Fachrichtungen gegliedert sind, an die Stelle der Schulart die Schulform bzw. die Fachrichtung tritt. Dieser Grund für die Abweisung ist allerdings nicht anzuwenden, wenn sich bereits ein Bruder oder eine Schwester an der Schule befindet.

Der Abschnitt 4 des SchPflG § 5 besagt dass, wenn nicht alle Aufnahmewerber in eine Schule, für die kein Schulsprengel besteht, aufgenommen werden können, alle Aufnahmewerber nach ihrer Eignung (Lernerfolg in den bisher zurückgelegten Schulstufen) und dem Ergebnis einer allfälligen Aufnahme- oder Eignungsprüfung zu reihen sind.

3 Dualität im Pflichtschulbereich

In diesem Kapitel werden Gründe für die „Hauptschulkrise“ erläutert, sowie bildungspolitische Überlegungen dargelegt.

3.1 Gründe für die „Hauptschulkrise“

Bevor auf dieses Thema näher eingegangen wird ist zu erwähnen, dass die „Hauptschulkrise“ nicht so sehr die ländlichen Gebiete betrifft, sondern sich hauptsächlich auf den urbanen Bereich konzentriert.

Die Hauptschule steht schon seit vielen Jahren im Kritikpunkt und hat immer mehr um ihr Image zu kämpfen. Seitz (1990) geht sogar soweit, die Hauptschule als „Restschule“ zu bezeichnen; als Restschule für Minderbegabte und sozial „Deklassierte“. Als Ausweg aus dieser Einbahnsituation spricht er sich - wie viele andere auch - für eine gemeinsame Schule aller 10 bis 14-jährigen aus. Fend (1990) sagt, dass sich der Schulabschlusswunsch „Hauptschulabschluss“ von 1981 bis 1987 von 17% auf 11% reduziert hat. Er spricht von einem Wandel der Hauptschule; von einer Mehrheitsschule für 80% aller Kinder, zu einer Minderheitenschule für 20%.

Stein (1998) kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass sich die Hauptschule zur Restschule entwickelt hat. Seine Erkenntnisse bzgl. der zunehmenden Unattraktivität der Hauptschule basieren auf einer Überfremdung der Hauptschule. Er begründet seine Annahme damit, dass die Anzahl der ausländischen Schüler in den Hauptschulen zwar gleich geblieben ist, aber die Anzahl der inländischen Schüler abgenommen hat. Dem Autor zufolge kommt es dadurch zu nationalen Barrieren, zu Verständigungsschwierigkeiten und zu einem Abfall des Leistungsniveaus. Diese Gegebenheiten führen zu einem schlechteren Image der Hauptschule. Weiters nehmen die Berufschancen und die Möglichkeiten von Hauptschülern gegenüber besser qualifizierten Schülern ab und leistungsfremde Sozialisationskriterien (Geschlecht, Vaterberuf und die Nationalität) gewinnen zunehmend an Bedeutung.

Nach Hansel (2000) gibt es in Hauptschulen eine Ansammlung an Schülern, die es in anderen Schulen nicht oder nur in geringerer Anzahl gibt.

Dazu zählt er

- Kinder, die eigentlich einen anderen Bildungsgang besuchen wollten
- Schulformwechsler aus anderen Schulformen bzw. Bildungsgängen,
- Seiteneinsteiger sowie
- ausländische Schüler mit geringen Kenntnissen der deutschen Sprache.

Knoop (1985) beschreibt die Schülerpopulation der Hauptschule mit etwas drastischen Worten, die allerdings kritisch zu hinterfragen sind. Er kommt zu folgendem Ergebnis: Die Population der Hauptschule ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl von Schülern

- mit negativer Identität
- mit fremder Nationalität und fremder Kultur
- die „überaltert“ sind und die Jahrgangsklasse zur Farce machen
- die misserfolgsorientiert sind
- die auffälliges Verhalten zeigen
- die einen störenden Einfluss auf den Unterricht ausüben
- die sich durch einen inkonsequenten Schulbesuch auszeichnen.

Von einer Vielzahl von Schülern zu sprechen ist vermessen und trifft in dieser Form sicher nicht zu, dennoch ist dies auch eine Meinung in der Bevölkerung und mit ein Grund, warum die Hauptschulen mit stetig sinkenden Schülerzahlen zu kämpfen haben.

Rösner (1989) nennt einerseits motivationale Bedingungen seitens der Eltern und andererseits demographische und strukturelle Bedingungen für die Hauptschulkrise. Für viele Eltern ist die Hauptschule kein Thema mehr, ganz im Gegenteil, viele würden es als eine Zumutung oder Beleidigung der Intelligenz ihrer Kinder empfinden, diese dort hinschicken.

Die Bildungswerbung und die Tatsache, dass man Eltern schulrechtlich kaum davon abhalten kann sich für eine bestimmte Schule in der Sekundarstufe I zu entscheiden, verursachen ein verändertes Schulwahlverhalten der Eltern.

Eine andere motivationale Komponente ist der Bildungsabschluss der Eltern. Eltern wollen, dass ihre Kinder mindestens denselben bzw. einen höheren Abschluss erreichen als sie selbst (Bildungsaspiration).

Diese Entwicklung wird sich noch verstärken, da der Bildungsstand der Gesellschaft immer besser wird. Eine weitere motivationale Bedingung ist die, dass die Eltern generell auf die Ausbildungskrise reagieren. Der Trend bewegt sich dahingehend, dass ein normaler Hauptschulabschluss heutzutage kaum noch reicht, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen, vor allem in Deutschland, wo der Realschulabschluss, sprich die mittlere Reife, den Hauptschulabschluss immer mehr verdrängt. Ein weiterer Grund für die zunehmende Beliebtheit des Gymnasiums liegt in der Zugänglichkeit, sprich die innere Distanz zwischen Eltern und Gymnasium hat sich verringert; auch für die gelegentlich als „bildungsfern“ bezeichneten Sozialschichten ist das Gymnasium zu einer realistischen Schulwahlform geworden.

Was die demographischen und strukturellen Komponenten der Hauptschulkrise betrifft, so ist erstens die gute Erreichbarkeit von Gymnasien und Realschulen zu erwähnen und zweitens der stetige Ausbau dieser Schulen; dies führte zu einer Erhöhung der Aufnahmekapazitäten für Grundschüler. Mögliche Gründe für die Hauptschulkrise könnten auch die diversen Schulversuche wie die Gesamtschule, die Mittelschule und die Orientierungsstufen in den Gymnasien sein.

3.2 Bildungspolitische Überlegungen

Thonhauser (1993) sieht die Gefahr des unaufhaltsamen Zugangs zu den Gymnasien darin, dass in größeren Städten das Gymnasium zur Hauptschule wird und die Hauptschule zur Schule für „Minderbegabte, Verhaltensauffällige und Gastarbeiter“. Diese Entwicklung könnte dazu führen, dass sich - wie in England oder der Schweiz - elitäre Privatschulen bilden und dies zu einer erneuten Bildungsungleichheit respektive zu einer sozialen Selektivität führt.

Interessant wäre es, eine flexible gemeinsame Mittelstufe zu schaffen, in der Entscheidungen einfacher zu revidieren sind als jetzt. Diese Mittelstufe könnte man als Diagnosephase bzw. Erprobungsphase ansehen; in Wien gibt es diese sogenannte Mittelstufe bereits als Modell.

Didaktisch-methodische Konsequenzen sind nach Seitz (1988) die Antwort auf die spezielle Situation in den Hauptschulen. In den Hauptschulen findet man eine sehr heterogene Population, die kleinere Klassengrößen (maximal 15 Schüler) notwendig machen würden. Der Autor geht davon aus, dass dadurch eine soziale Integration der unterschiedlichen Milieus besser stattfinden könnte. Auch die Leistungsgruppen sieht Seitz (1988) als sehr starre Differenzierung, die Klassenschränken nicht abbauen sondern eher aufbauen. Sinnvoll erachtet er den Einsatz von zwei Lehrkräften pro Klasse, um jederzeit reversible, den gegenwärtigen Bedürfnissen der Schüler angepasste und nicht von der Schülerzahl abhängige Differenzierung zu gewährleisten. Der Frontalunterricht in Hauptschulen ist der falsche Weg der Wissensvermittlung.

Auch wenn die Überlegungen von Seitz wahrscheinlich aus organisatorischen, strukturellen und finanziellen Gründen nur schwer umsetzbar sind, liefern sie dennoch einen interessanten Ansatz zur Verbesserung der Situation in den Hauptschulen. Eine häufig diskutierte bildungspolitische Überlegung ist jene, den Übertritt in die Sekundarstufe I nicht mit 10 Jahren stattfinden zu lassen, sondern später, und zwar zu einem Zeitpunkt, wo die Schüler schon eher wissen was sie wollen und daher mehr Mitbestimmungsrecht bei dieser Entscheidung haben. Falls dies aufgrund von strukturellen und organisatorischen Gründen nicht möglich ist, könnte man ab dem ersten Schuljahr darauf hinarbeiten, die Schüler dahingehend zu befähigen, mit 10 Jahren diese wichtige Entscheidung selbst zu treffen und dadurch den Einfluss der Eltern auf die Schulwahl verringern.

In der Literatur wird auch des Öfteren von „Transitionsbegleitung“ gesprochen. Diese bedeutet, dass die Eltern und Kinder bei der Bewältigung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I professionell begleitet werden; Voraussetzung dafür ist das Wissen der Betroffenen bezüglich der Perspektiven. Der Übergang in die Sekundarstufe I könnte in der vierten Klasse Grundschule Lehrplanthema sein.

Die Kinder könnten sich bezüglich ihrer Pläne austauschen und die zur Wahl stehenden Schulformen und Schulen prüfen; so könnten Unsicherheiten abgebaut werden und die Kinder würden in den Entscheidungsprozess miteinbezogen. Den Eltern würde in erster Linie eine umfassende Beratung angeboten.

Fend (1990) sagt, dass in Zukunft ein hoher Bedarf an genauen Informationen über innere Entwicklung im Bildungswesen und über gesellschaftliche Entwicklungen bestehen wird.

Diese Informationen sind wichtig um

- ein hohes allgemeines Sockelniveau an Ausbildung und Bildung für alle sicherzustellen,
- um ein wohnortnahes Angebot mit Wahlmöglichkeiten zu organisieren,
- um die Übergänge in den Beruf bildungspolitisch begleiten zu können,
- um die Handlungsmöglichkeiten über Experimentalprogramme abschätzen zu können,
- und um auf die Probleme und Bedürfnisse von Eltern mit Kindern im Schulalter angemessen reagieren zu können.

4 Bildungsentscheidungen

Vereinfacht gesehen, handelt es sich bei der Schulwahl nach dem Ende der Grundschulzeit um einen gestuften Entscheidungsprozess (Mahr George, 1999):

(1) die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsgang und somit in der Regel die Entscheidung für einen bestimmten Schulabschluss, (2) die Entscheidung an welcher Schulart bzw. Schulform dieser Bildungsgang besucht wird, (3) die Entscheidung für eine bestimmte Schule der bevorzugten Schule und (4) die erfolgreiche und tatsächliche Anmeldung an der gewünschten Schule (die Durchführung dieser Entscheidungsstufe ist allerdings abhängig von der Schulleistung und den Aufnahmekriterien).

Da die Bildungsentscheidung aber kein einfacher Vorgang ist, sondern es sich eher um ein komplexes Gefüge mehrerer Faktoren handelt, wird im Folgenden näher auf diese Thematik eingegangen.

4.1 Theorien der Bildungsentscheidung

Seit den Anfängen der Bildungsforschung in den 70iger Jahren, liegt ein starker Fokus auf der Thematik der Bildungsentscheidungen. Bis heute hat sich daher eine Vielzahl an Theorien angesammelt. Mahr George (1999) gibt allerdings zu bedenken, dass sich diese Vielzahl an Theorien stets nur auf Teilaspekte des komplexen Sachverhaltes der Schulwahl konzentrieren. Er gibt zu verstehen, dass die Nachfrage nach Bildung und damit die Wahl der Schulart von sehr vielen Faktoren beeinflusst wird, die zum Teil offen (z.B. formale Aufnahmekriterien, Kapazitätsgrenzen der Schule) und zum Teil verdeckt (z.B. schichtspezifische Sozialisation) wirken. Daraus folgt, dass die Bildungsentscheidung ein Resultat polykausaler Zusammenhänge ist.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf zwei Theorien, nämlich die „Theorie der rationalen Wahl“ und den „Reproduktionsansatz“.

Unterschiede in den beiden Theorien ergeben sich hinsichtlich der verschiedenen Kapitalformen und Wirkungsmechanismen. Eine Gemeinsamkeit liegt darin, dass beide Theorien davon ausgehen, dass die Kapitalformen sozial ungleich verteilt und vererbbar sind; daraus resultiert eine große Variation an Kapitalformen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft.

4.1.1 Der Reproduktionsansatz

Der Reproduktionsansatz geht auf Bourdieu (1983) zurück und besagt, dass für das Erreichen einer bestimmten Position in der Gesellschaft das Vorhandensein und der Einsatz von Kapital notwendig ist. Bourdieu (1983, zitiert nach Mahr George 1999, S 51) unterscheidet zwischen dem ökonomischen, dem sozialen und dem kulturellen Kapital. Unter dem ökonomischen Kapital werden die materiellen Ressourcen einer Person verstanden; das soziale Kapital beschreibt die Gesamtheit der sozialen Beziehungen und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe. Das kulturelle Kapital gliedert sich in zwei Bereiche; einerseits den kognitiven Bereich (Fähigkeiten, Abstraktionsvermögen und Wissen) und andererseits in den affektiven Bereich (Motivation, Umgangsformen, Sprache, Einstellungen und Werte einer Person).

Das ökonomische Kapital spielt heutzutage bei Bildungsentscheidungen keine tragende Rolle mehr, aufgrund der Lehrmittelfreiheit, dem allgemeinen Anstieg der Lebenseinkommen und aufgrund der Tatsache dass das Schulgeld schon vor Jahrzehnten abgeschafft wurde. Bedingt durch diese Tatsache, spielt sowohl das soziale als auch das kulturelle Kapital heutzutage eine größere Rolle (Mahr George, 1999). Schon Bourdieu (1983, zitiert nach Mahr George 1999, S51) betonte die Wichtigkeit des kulturellen Kapitals im Zusammenhang mit schulischen Leistungen; unterschiedliche soziale Klassen bedingen unterschiedliche schulische Leistungen. Auch Mahr George (1999) schließt sich dieser Meinung an und legt die Vermutung nahe *“...begünstigt wird der größere Schulerfolg von Kindern privilegierter Schichten demnach durch das Vorhandensein eines entsprechenden kulturellen Kapitals in der Herkunftsfamilie, welches im Rahmen der familiären Sozialisation auf die Kinder übertragen werden kann...”*.

Ergänzt wird der „Reproduktionsansatz“ von Boudon (1974), der in seinem Konzept eine Erklärung für den Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und Bildungskarrieren liefert. Boudon (1974, zitiert nach Mahr George, 1999, S54) spricht in seinem Konzept von einem primären und einem sekundären Effekt der sozialen Herkunft. Unter dem „primären Effekt“ versteht er die schichtspezifische Sozialisation in der Familie. Diese Sozialisation beeinflusst wiederum die Entwicklung bestimmter, für den schulischen Erfolg ausschlaggebender Persönlichkeitseigenschaften wie Motivation, Sprachgewandtheit, Argumentations- und Abstraktionsfähigkeit und soziale Umgangsformen. Die familiäre Sozialisation beeinflusst damit direkt die schulische Leistung der Kinder und in Folge dessen die schulische Karriere. Als „sekundären Effekt“ beschreibt Boudon den direkten Effekt der Herkunftsfamilie auf die Schulwahlentscheidung. Dieser Effekt gründet in schichtspezifisch variierenden Einstellungen gegenüber Bildungseinrichtungen und Relevanz von Bildung für den späteren Lebensweg des Kindes.

Zusammenfassend beeinflusst das kulturelle Kapital das Bildungsverhalten also in dreifacher Art und Weise:

- über die schulischen Leistungen des Kindes
- über die schichtspezifisch variierenden Einstellungen gegenüber Relevanz von Bildung und Bildungseinrichtungen
- über die Zielsetzung „Statuserhalt“, da der zu reproduzierende Status der Eltern mit der sozialen Position variiert und mit dem Ausmaß an vorhandenem kulturellem Kapital in der Herkunftsfamilie positiv korreliert.

4.1.2 Die Theorie der rationalen Wahl

Die Grundannahme der Theorie der rationalen Wahl sieht das menschliche Verhalten als Ergebnis einer Kosten- Nutzenkalkulation. Die Handelnden betrachten alle Kosten und Nutzen bzw. Vor- und Nachteile der möglichen Entscheidungsalternativen, wägen sie gegeneinander ab und entscheiden sich für die Alternative mit dem vermeintlich günstigsten Ergebnis. Diese Annahme der Abwägung legt die Vermutung einer vorliegenden Rationalität nahe. Die Abwägung einer Entscheidung wird durch verschiedene Umstände beeinflusst. Diese Umstände können dazu führen, dass nicht immer die objektiv günstigste Wahl getroffen wird. Zu diesen Umständen gehören nach Mahr George (1999) unter anderem folgende:

- Unvollständigkeit der vorhandenen Information
- Stabilität von Kosten- und Nutzenfaktoren
- Relativität von Kosten und Nutzen (Kosten und Nutzen sind immer in Relation zu den vorhandenen Ressourcen zu betrachten.)
- Gewichtung der Kosten- und Nutzenfaktoren (Nicht jeder Vorteil wird durch einen Nachteil neutralisiert.)
- Eindeutigkeit und Höhe von Kosten und Nutzen.

Im Bereich der Bildungsentscheidung wäre denkbar, dass Eltern, die in ein bestimmtes soziales Gefüge integriert sind, Bildungsentscheidungen für ihre Kinder treffen, die in diesem Gefüge gängig sind, obgleich diese Entscheidungen von außen irrational erscheinen mögen (z.B. das Kind erscheint aufgrund der schulischen Leistungen für einen anderen Bildungsweg geeigneter). Demnach erscheint auch die Schulwahl den Eltern als das Ergebnis einer Evaluation aller wahrgenommener Handlungsalternativen mit dem Ziel einer Maximierung der subjektiven Nutzenerwartung, zumindest bis zu einem als befriedigend erachteten Maße.

4.2 Bedeutung der Bildungsentscheidung nach der Grundschule

Als Einstieg in diese Thematik eignet sich die Anschauung von Blossfeld (1988) der davon ausgeht, dass es aufgrund der institutionellen Gliederung des Bildungswesens im Laufe von Bildungskarrieren „sensible“ und „weniger sensible“ Phasen gibt. Charakteristisch für „sensible“ Phasen ist, dass sie meist eng begrenzt und die dort getroffenen Entscheidungen in der Regel für mehrere Jahre bindend sind. Der Übergang von der Grundschule in das gegliederte Schulsystem ist Blossfeld (1988) zufolge eine „sensible Phase“, weil hier der Einfluss der Eltern auf den Bildungsweg der Kinder besonders stark ausgeprägt ist und spätere Korrekturen sehr selten sind. Er ist der Ansicht, dass die Institutionen des Bildungssystems eine gewisse Eigengesetzlichkeit von Bildungsverläufen verursachen, weswegen biographische Weichenstellungen nicht beliebig getroffen werden können bzw. nur schwer revidierbar sind oder nur schwer auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden können. Mahr George (1999) schließt sich dieser Meinung an und berichtet davon, dass die am Ende der Grundschulzeit getroffene Schulwahl nur mit großem Aufwand und zum Teil nur mit großem Risiko revidierbar ist. Als Gründe nennt er die faktisch eingeschränkten Übergangsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Schularten der Sekundarstufe I. Eintritts- und Übertrittsentscheidungen im Bildungswesen sind kritische Phasen der korrekten Zuweisung zu pädagogisch angemessenen Erziehungs- und Unterrichtsprozessen, davon ist Ditton (1989) überzeugt. Diese Erziehungs- und Unterrichtsprozesse sollten dem Individuum die Chance einer bestmöglichen Entfaltung seiner spezifischen Befähigungen und Neigungen geben.

Dass auch deshalb der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I einen wichtigen Einschnitt im Leben des Kindes darstellt erscheint klar, auch weil an dieser Schnittstelle eine Vorentscheidung über zukünftige schulische Qualifikationen und Lebenschancen getroffen wird.

Schlögl und Lachmayr (2004) sind der Meinung, dass diese Entscheidung stark abhängig von den Bildungskarrieren der Eltern ist, sowie vom dementsprechenden Wissen über den Aufbau des Schulsystems und den entsprechenden schulischen Anforderungen. Von der Wichtigkeit des Bildungshintergrundes und der Berufssparte der Eltern bei der Wahl des Sekundarschultyps ist Dustmann (2001) überzeugt. Er erwähnt in diesem Zusammenhang auch den Begriff der Bildungsungleichheit im gesellschaftlichen System.

5 Lesen und Rechtschreiben

Das folgende Kapitel behandelt das Thema Lesen und Rechtschreiben.

Es werden zwei Modelle zur Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens vorgestellt, es wird den Ursachen, den Häufigkeiten und dem Verlauf von Lese- und Rechtschreibstörungen auf den Grund gegangen sowie den Komorbiditäten, wobei hierbei näher auf die hyperkinetische Störung eingegangen wird.

5.1 Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens

5.1.1 Entwicklung des Lesens

Im Folgenden soll nun ein Überblick über zwei verschiedene Modelle der Leseentwicklung gegeben werden. Es werden die Phasenmodelle von Ehri und Frith sowie das Kompetenzentwicklungsmodell vorgestellt. Dieser Überblick findet in Anlehnung an das Buch „Legasthenie“ von Klicpera & Schabmann (2007) statt.

5.1.1.1 Phasenmodelle der Leseentwicklung

In der Literatur werden vor allem das Modell von Ehri (1999) und das Modell von Frith (1985) häufig erwähnt. Aus diesem Grund soll in dieser Arbeit die Idee dieser Modelle kurz beschrieben werden.

Bei dem Modell von Ehri und Frith handelt es sich um sogenannte Phasenmodelle, die sich explizit auf Informationsverarbeitungstheorien beziehen; es wird versucht, das Erlernen des Lesens in unterscheidbare Stadien zu gliedern.

Ehri (1999) unterscheidet eine voralphabetische Phase von drei alphabetischen Phasen. Charakterisiert wird die *voralphabetische Phase* dadurch, dass die Kinder nur wenige visuelle Merkmale zum Erkennen von Wörtern heranziehen.

In den zwei folgenden *alphabetischen Phasen* wird das Wissen um Buchstaben-Lautverbindungen, ein gewisser Sichtwortschatz und der lexikalische Zugang bzw. die Lesegeschwindigkeit nach und nach ausgebaut.

Frith (1985) unterscheidet drei Stadien: ein logographisches, ein alphabetisches und ein orthographisches Stadium.

Im *logographischen Stadium* werden Wörter nur aufgrund hervorstechender globaler visueller Merkmale identifiziert wie z.B. durch Anfangsbuchstaben.

Im *alphabetischen Stadium* fließt das Wissen um die Zuordnung von Buchstaben und Phonemen systematisch beim Erlesen der Wörter ein.

Das *orthographische Stadium* zeichnet sich durch den Ausbau einer vollständigen Repräsentation der Buchstabenfolge aus; in dieser Phase nützen die Kinder auch die Redundanz in der Orthographie, es kommt außerdem zu einer Automatisierung des phonologischen Rekodierens und zu einer Erhöhung der Lesegeschwindigkeit.

5.1.1.2 Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens

Der Vorteil des Kompetenzentwicklungsmodells liegt in zwei Tatsachen begründet. Zum einen berücksichtigt es Forschungsbefunde aus dem deutschen Sprachraum und zum anderen wird in diesem Modell auf unterschiedliche Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit von den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler und der Instruktion (Unterricht) Rücksicht genommen (vgl. Klicpera & Schabmann, 2007).

Die beiden Fertigkeiten des lexikalischen und nichtlexikalischen Lesens, die sich in starker Interaktion mit der Leseinstruktion herausbilden, formen die Kernidee des Kompetenzentwicklungsmodells.

Wörter, deren Schreibung stark von der Aussprache abweichen, können nur über den lexikalischen Zugriff erlesen werden; dieser Zugriff bietet auch Geschwindigkeitsvorteile.

Unter nichtlexikalischen Lesen versteht man, dass der reife Leser das Worterkennen entweder durch einen direkten Zugriff auf ein sogenanntes „mentales Lexikon“ vollzieht (in diesem Lexikon sind die Wörter als Ganzes abgespeichert) oder das Worterkennen erfolgt mit Hilfe der phonologischen Rekodierung (das Wort wird sequentiell aus der Buchstabenfolge ermittelt). Beim reifen Leser müssen beide Zugangswege funktionieren, da schriftlich unbekannte Wörter nur über das phonologische Rekodieren erlesen werden können.

Im Kompetenzentwicklungsmodell wird davon ausgegangen, dass schon am Beginn des Lesenlernens die Aneignung des alphabetischen Prinzips und das Erlernen des phonologischen Rekodierens steht. Aufgrund der hohen Regelmäßigkeit der Graphem-Phonem-Korrespondenzen in der deutschen Sprache stützen sich die Kinder bereits von den ersten Anfängen des Lesenlernens auf die Strategie des phonologischen Rekodierens.

Das Kompetenzentwicklungsmodell gliedert sich in Phasen.

Dem Modell folgend beginnt die Leseentwicklung mit der *präalphabetischen Phase* (Bezeichnung erfolgt in Anlehnung an Ehri 1999).

In der Regel haben die Kinder vor dem Schuleintritt nur sehr geringe Schriftkenntnisse, lediglich in der Vorschulzeit können Versuche auftreten, Wörter aufgrund hervorstechender Merkmale zu lesen. Dies wird als *rudimentäre logographische Phase* bezeichnet (in Anlehnung an Frith 1985).

Die erste „echte“ Phase des Lesenlernens wird als *alphabetische Phase mit geringer Integration* bezeichnet; geringe Integration deshalb, weil die zum Lesen notwendigen Kompetenzen erst allmählich herausgebildet werden und die Teilprozesse noch zu keinem funktionierenden Gesamtsystem verknüpft sind.

Nach der alphabetischen Phase mit geringer Integration kommt es zu einer Automatisierung des Lesevorgangs. Die Fähigkeit zum schnellen lexikalischen Abruf von Wörtern entwickelt sich gleichzeitig mit der Fähigkeit des phonologischen Rekodierens. Die guten Rekodier- und damit auch die guten phonologischen Fähigkeiten unterstützen die Etablierung des Lexikons.

In der *alphabetischen Phase mit voller Integration* kommt es zu einer Automatisierung des lexikalischen und nichtlexikalischen Lesezugangs. Als Konsequenz verringert sich die Fehleranfälligkeit und die Lesegeschwindigkeit erhöht sich.

5.1.2 Entwicklung des Rechtschreibens

Im folgenden Abschnitt wird auf das Modell des „Development Spelling“, sowie auf das Funktionsmodell des Rechtschreibens von Simon & Simon (1973, zitiert nach Schneider, 1997, S 335) näher eingegangen.

5.1.2.1 Development Spelling

Schneider (1997) zufolge wird die amerikanische Forschung in den letzten Jahren von diesem Modell dominiert. Es geht im Wesentlichen davon aus, dass Kinder im Laufe der Entwicklung nach dem Lautprinzip zu schreiben lernen.

Rechtschreibbesonderheiten werden aufgenommen und verallgemeinert.

Die Orthographie wird nicht passiv gespeichert, sondern in Abhängigkeit von den jeweiligen Strategien rekonstruiert. Nach diesem Modell wird die Rechtschreibentwicklung als interaktiver Prozess verstanden, indem reziproke Beziehungen zwischen phonologischer Informationsverarbeitung, lexikalischem Wissen und Rechtschreibleistung bestehen.

Das Modell des „Development Spelling“ gliedert sich in fünf Stadien:

Präkommunikatives Stadium: Im Vorschul- bzw. Kindergartenalter experimentieren die Kinder mit sprachlichen Symbolen. Manche Buchstaben des Alphabets sind den Kindern zwar schon vertraut, sie können aber Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln noch nicht nutzen und die Schreibung auf Buchstaben begrenzen.

Semiphonetisches Stadium: In der ersten und zweiten Klassenstufe erwerben die Kinder zwei Fertigkeiten: das Schreiben von links nach rechts und die Lautzuordnung zu bestimmten Buchstaben.

Phonetisches Stadium: In der dritten und vierten Klassenstufe verbessert und vergrößert sich das Verständnis für Phonem-Graphem-Korrespondenzen; die orthographischen Konventionen werden noch nicht vollkommen beherrscht.

Stadium des Übergangs: In der fünften und sechsten Klasse entwickeln die Kinder ein Gespür für die standardmäßige Schreibung und sie setzen visuelle Rechtschreibstrategien zusätzlich zu den phonologischen Prozeduren ein.

Stadium der Kompetenz: Die Kinder haben ein umfangreiches Wissen von der Wortstruktur und den Phonem-Graphem-Korrespondenzen.

Kritikpunkte an diesem Modell liegen vor allem in unzureichender empirischer Überprüfung, in mangelhafter Schlussfolgerung für den Rechtschreibunterricht und in einer ungenügenden Übertragbarkeit auf den deutschen Sprachraum.

5.1.2.2 Funktionsmodell des Rechtschreibens (Simon & Simon, 1973)

Das Modell von Simon & Simon wird von Schneider (1997) wie folgt beschrieben: Der Rechtschreibprozess stützt sich auf zwei Speichersysteme; der Speicherung von Graphem-Phonem-Entsprechungen und der Speicherung von optischen Wortbildern bzw. Buchstabenfolgen.

Das Funktionsmodell kann als Produktions- und Vergleichsprozess angesehen werden und zwar deshalb, weil bei der Schreibung eines Wortes für jedes Phonem (aus einer vorgegebenen Phonemkette) ein Graphem (aus der Reihe der verfügbaren Phonem-Graphem-Korrespondenzen) eingesetzt wird und das dadurch entstandene orthographische Bild an den „Wortbildspeicher“ weitergegeben wird. Dort kommt es zu einem Vergleich mit verfügbarer Information. Fällt dieser Vergleich negativ aus, werden solange schrittweise neue Wortbilder erzeugt, bis eine Entsprechung im Wortbildspeicher gefunden wird. Für die Regulierung der Wortbildproduktion ist die Häufigkeit von Phonem-Graphem-Entsprechungen relevant. Während dieses Prozesses werden fortlaufend Informationen aus den beiden oben genannten Speichern bezogen.

Als Kritik an diesem Modell ist anzumerken, dass weder den visuell-orthographischen noch den phonologischen Strategien bei der Wortgenerierung und Wortidentifikation Bedeutung zukommt.

5.2 Lese- und Rechtschreibstörung

Dieses Kapitel behandelt die Häufigkeiten, die Ursachen, den Verlauf und die geschlechtsspezifischen Unterschiede sowie die Komorbiditäten der Lese- und Rechtschreibstörung.

Den Einstieg in dieses Kapitel bildet eine kurze Diskussion bezüglich der Abgrenzung zwischen der Lese- und Rechtschreibstörung und der Lese- und Rechtsschreibschwäche, sowie eine Abhandlung zu den Störungsbildern von Lesen und Rechtschreiben.

5.2.1 Allgemeines

Wann spricht man von einer Lese- und Rechtschreibstörung und wann von einer Lese- und Rechtsschreibschwäche?

Sowohl das ICD 10 als auch DSM V fordern als Kriterium für die Diagnose einer umschriebenen Störung der Aneignung der Schriftsprache, nicht nur eine Diskrepanz zum Alters- und Klassendurchschnitt sondern eine Diskrepanz zu jenem Leistungsstand der aufgrund der allgemeinen Intelligenz zu erwarten wäre.

Damit wird eine Unterscheidung zwischen einer spezifischen Lese- und Rechtschreibstörung und einer unspezifischen Lese- und Rechtsschreibschwäche nahe gelegt.

Klicpera & Gasteiger-Klicpera (2004) stellen diese Unterscheidung allerdings in Frage, da Untersuchungen in diesem Forschungsgebiet keine nennenswerten Unterschiede in den Merkmalen des Lese- und Rechtschreibprozesses zwischen diesen beiden Arten von Schwierigkeiten finden konnten. Auch hinsichtlich der Prognose scheint es keine wesentlichen Unterschiede zu geben. Die Autoren sind der Ansicht, dass einzig das Leseverständnis geeignet scheint, um zwischen diesen beiden Arten zu differenzieren.

5.2.2 Störungsbild Lesen (vgl. ICD- 10, 2000)

Um von einer Lesestörung sprechen zu können, müssen die Leseleistungen des Kindes unter dem Niveau liegen, das aufgrund des Alters, der allgemeinen Intelligenz und der Beschulung zu erwarten ist. Beurteilt wird dies am Besten auf Grundlage von individuell angewendeten standardisierten Testverfahren; anhand derer soll das Lesen, die Lesegenauigkeit und das Leseverständnis beurteilt werden.

In den frühen Stadien des Erlernens einer alphabetischen Schrift kann es zu Problemen beim Aufsagen des Alphabets, beim korrekten Benennen der Buchstaben, beim Bilden einfacher Wortreime und beim Analysieren und Kategorisieren von Lauten geben.

Später kann es dann zu folgenden Fehlern beim Vorlesen kommen:

- Auslassen, Ersetzen, Verdrehungen oder Hinzufügen von Worten oder Wortteilen
- niedrige Lesegeschwindigkeit
- Startschwierigkeiten beim Vorlesen, langes Zögern oder Verlieren der Zeile im Text und ungenaues Phrasieren
- Vertauschung von Wörtern im Satz oder von Buchstaben in Wörtern.

Defizite im Leseverständnis zeigen sich in:

- der Unfähigkeit, Gelesenes wiederzugeben
- der Unfähigkeit, aus Gelesenem Schlüsse zu ziehen oder Zusammenhänge zu sehen
- im Gebrauch allgemeinen Wissens als Hintergrundinformation anstelle von Information aus einer Geschichte, beim Beantworten von Fragen über die gelesene Geschichte.

Wichtig bei der Diagnose der Lesestörung erscheint eine deutlich beeinträchtigte Entwicklung der Lesefertigkeiten; diese Beeinträchtigung darf nicht auf einer geistigen Behinderung, einem unzureichenden Unterricht, Hör- oder Sehstörungen und neurologischen Erkrankungen basieren. Wichtig ist ebenso, dass die Beeinträchtigung so prägnant ist, dass sie sich auf die schulischen Leistungen auswirkt. Die Diagnose einer Lesestörung wird zumeist im zweiten Schuljahr gestellt; in schweren Fällen ist sie bereits im ersten Schuljahr deutlich. Kinder mit hohen Intelligenztestwerten können eine vorliegende Lesestörung oft bis zur vierten Klasse kompensieren.

Um von einer Lese- Rechtschreibstörung sprechen zu können, empfiehlt das ICD- 10 eine Leistungsdifferenz von mehr als zwei Standardabweichungen zum Durchschnitt der Altersgruppe bzw. der durch die Intelligenz vorhergesagten Leistung.

Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995) empfinden diese Vorgabe des ICD- 10 als zu einschränkend und erachten einen Prozentrang von weniger als 15 auf einem standardisierten Lese- und Rechtschreibtest im Allgemeinen für die Diagnose einer Lese- oder Rechtschreibstörung als ausreichend.

Denn bereits ein Rückstand von einer Standardabweichung kann zu einer erheblichen Beeinträchtigung der Lese- und Rechtschreibleistung führen und in Folge die schulische Laufbahn gefährden, davon sind auch Klicpera & Schabmann (2007) überzeugt.

5.2.3 Störungsbild Rechtschreiben

Folgende Symptome legen eine Rechtschreibstörung nahe (Warnke & Roth, 2002):

- Reversionen und Verdrehungen von Buchstaben im Wort
- Reihenfolge- oder Sukzessionsfehler; Umstellungen von Buchstaben im Wort
- Auslassen von Buchstaben
- Einfügen falscher Buchstaben
- Regelfehler (Dehnung, Groß- und Kleinschreibung)
- Wahrnehmungsfehler
- Fehlerinkonstanz durch wiederholtes fehlerhaftes Schreiben von ein- und demselben Wort

5.2.4 Prävalenz von Lese- und Rechtschreibstörungen

Klicpera & Gasteiger-Klicpera (2004) gehen von 2-4% an Kindern mit spezifischen Lese- und Rechtschreibentwicklungsstörungen aus.

Laut Scheerer-Neumann (1997) liegt der Prozentsatz von Kindern mit erheblichen Problemen beim Erwerb der Schriftlichkeit in Ländern mit alphabetischem Schriftsystem bei 5-10%. Zumeist haben die Betroffenen nicht nur Schwierigkeiten beim Lesen sondern auch beim Rechtschreiben. Er gibt aber gleichermaßen zu bedenken, dass für eine genauere Angabe eine verbindliche Operationalisierung des „Versagens“ notwendig wäre.

Haffner et al (1998) stellen Überlegungen an, ab welcher Ausprägung Leistungs- und Teilleistungsdefizite praktisch relevant werden und führen dazu folgende zwei Zugänge an: Entweder es wird anhand von praktischer Erfahrung (z.B. Einschätzung von Experten) entschieden oder aufgrund von objektivierbarer Befunde zu den Auswirkungen, die anhand von Außenkriterien beurteilt werden.

Die Autoren berichten davon, dass sich Schätzungen von Experten zur Häufigkeit von relevanten Teilleistungsstörungen des Lesens und Rechtschreibens im Allgemeinen zwischen 5 und 10% bewegen und dass etwa 6,4% der Stichprobe junger Erwachsener mit mindestens Hauptschulabschluss eine erhebliche Rechtschreibproblematik aufweisen bzw. einen mangelhaften Grundwortschatz haben.

Aufgrund von epidemiologischen Studien kommen Warnke & Roth (2002) auf 2,7% lese- und rechtschreibschwacher Kinder im Alter von acht Jahren im deutschen Sprachraum.

Satz & Fletcher (1980) sprechen von 15% Leseschwäche in den USA und in Nordeuropa; allerdings ist auch hier von unzureichenden Definitionskriterien auszugehen. Zielinsky (1979) gibt Werte zwischen 2% und 20% für Lese- und Rechtschreibschwächen an. Das DSM-III-R geht von 2% bis 8% spezifischer Leseschwäche aus.

Esser (1991) führt an, dass nur die Untersuchungen von Rutter, Tizard, Yule, Graham & Withmore im Jahr 1979 (Isle of Wight und in London), sowie die Untersuchung von Yule im Jahr 1973 und die Untersuchung von Berger, Yule und Rutter im Jahr 1975 im strengeren Sinne epidemiologisch zum Thema Leseschwäche sind.

Bei der Studie auf der Isle of Wight wurden 3,5% der Kinder im Alter von 9 bis 10 Jahren mit einer spezifischen Leseschwäche identifiziert, im Alter von 14 Jahren waren es ca. 4,5%. In London fanden Rutter et al (1979) 6 % Kinder im Alter von 10 Jahren mit einer spezifischen Leseschwäche. Die Identifizierung der spezifischen Leseschwäche fand mittels einer regressionsanalytisch bestimmten Differenz von 28 Monaten zwischen Intelligenz und Leseleistung und Altersnorm statt.

Im Jugend bzw.- Erwachsenenalter wird nicht mehr von einer Lese- und Rechtschreibstörung gesprochen, sondern von funktionellem Analphabetismus. Dieser liegt englischsprachigen Untersuchungen zufolge zwischen 5 und 10%. Die Bezeichnung „funktioneller Alphabetismus“ liegt in der Tatsache begründet, dass die erreichten Fähigkeiten im Lesen und Rechtschreiben den Anforderungen des Alltags genügen sollen (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2007).

5.2.5 Geschlechtsspezifische Unterschiede

In den meisten Studien sind die Jungen mit 60 bis 80% gegenüber den Mädchen häufiger von einer Lese- Rechtschreibstörung betroffen (Warnke & Roth, 2002). Scheerer Neumann (1997) gibt ein Verhältnis von 2,5:1 an.

Klicpera & Gasteiger-Klicpera (2004) geben ein Verhältnis von 3:2 bzw. 3:1 an.

An dieser Stelle ist eine kritische Betrachtung solch klarer Ergebnisse anzuraten, da Untersuchungen die zu diesen klaren Ergebnissen kommen in klinischen und sonderpädagogischen Einrichtungen stattfanden. Untersuchungen an unselektierten Stichproben gelangen zu weniger eindeutigen Ergebnissen.

Als Erklärung für die Geschlechtsunterschiede nennen Klicpera & Gasteiger-Klicpera (2004) eine stärkere Lesemotivation der Mädchen, eine größere Chance zum Üben im Unterricht und Begabungsunterschiede.

Zusätzlich ist anzuführen, dass die Lese- und Rechtschreibstörung bei Verwandten ersten Grades signifikant häufiger auftritt als in der Allgemeinbevölkerung und dass sie grundsätzlich in allen sozialen Schichten vorkommt.

5.2.6 Ursachen der Lese- und Rechtschreibstörung

Mögliche Ursachen für die Lese-Rechtschreibstörung gibt es viele. Abgesehen von neurologischen und organischen Faktoren, Erbllichkeit, Störungen der Sinnesorgane und Einfluss soziokultureller Faktoren wird der phonologischen Bewusstheit in der Ursachenforschung eine große Bedeutung beigemessen, weswegen der Fokus im folgenden Kapitel auf dieser liegt. Vorweg werden aber den Problemstellungen der Ursachenforschung einige Worte gewidmet.

5.2.6.1 Allgemeines zur Ursachenforschung

Scheerer-Neumann (1997) folgend liegen der Ursachenforschung methodologische Probleme zugrunde. Diese „Probleme“ finden ihre Begründung im Extremgruppenvergleich. Gute Leser/Rechtschreiber werden mit schlechten Lesern/Rechtschreibern aufgrund ausgewählter Merkmalsdimensionen verglichen. Zum Beispiel sind bei einer Parallelisierung aufgrund des Alters Unterschiede bei fast jedem erhobenen Merkmal vorprogrammiert; auch bei einer Parallelisierung aufgrund verbaler und nonverbaler Intelligenz, werden Ausschnitte aus den beiden Populationen verglichen, die jeweils nicht repräsentativ sind. Befunde zu Leistungsunterschieden zwischen guten und schlechten Lesern/Rechtschreibern sind also stark davon abhängig, welche Aspekte der Intelligenz parallelisiert werden.

Einen weiteren Nachteil bei Extremgruppenvergleichen sieht Scheerer-Neumann (1997) darin begründet, dass viele Faktoren (z.B. der Wortschatz) nicht Ursache sondern die Folge der Lese/Rechtschreibschwäche sind.

Eine geeignetere und in letzter Zeit häufiger angewandte Methode in der Ursachenforschung ist eine Parallelisierung aufgrund des Lesealters. Finden sich Unterschiede in kognitiven Teilleistungen zwischen den in Bezug auf ihre Altersgruppe guten bzw. durchschnittlichen jüngeren Lesern im Vergleich zu den im Bezug auf ihre Altersgruppe schwachen älteren Lesern, so wären diese nicht auf die bisherigen Leseerfahrungen zurückzuführen, sondern als spezifische Probleme der Leseschwachen interpretierbar.

5.2.6.2 Frühe phonologische Informationsverarbeitung

Goswami und Bryant (1990, zitiert nach Schneider, 2001, S 437) behaupten, dass beim Lesenlernen drei kausale Faktoren beteiligt sind:

Vorschulische phonologische Kompetenzen: Darunter wird die Fähigkeit zum Reimen und zum Erkennen von Alliterationen verstanden; diese ermöglicht eine Einsicht in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache und erleichtert die Identifikation von *onset* (= Anfangskonsonant einer Silbe) und *rimes* (= Vokal und Endkonsonant einer Silbe). Diese Fähigkeit scheint für die erste Phase des Leseerwerbs wichtig zu sein.

Formaler Leseunterricht: Dieser hilft bei der Erschließung von Buchstaben- Laut-Korrespondenzregeln und ermöglicht die Identifikation von Phonemen.

Verknüpfbarkeit von Lese- und Rechtschreibvorgängen: Die fortgeschrittenen Leser erkennen zunehmend die wechselseitigen Ähnlichkeiten.

Laut Schneider (2001) scheint mittlerweile eindeutig nachgewiesen, dass Vorschulkindern einerseits eine Differenzierung größerer sprachlicher Einheiten wie Silben oder Wörter und andererseits eine Identifizierung von Reimen möglich ist. Den Kindern fällt aber die Unterscheidung von Lauten in Silben oder subsyllabischen Einheiten wie onset und rime schwer.

Der Autor führt an, dass eine Identifikation von Phonemen erst im Zusammenhang mit formaler Leseinstruktion gelingt und dass für die Vorhersage von Leseleistungen neben der sprachlichen Bewusstheit, auch das phonologische Rekodieren beim Zugriff auf das innere Lexikon (= Zugang zum semantischen Lexikon durch Rekodierung schriftlicher Symbole in lautliche Entsprechungen) und das phonologische Rekodieren im Arbeitsgedächtnis eine Rolle spielen. Der Zugriff auf das innere Lexikon wird anhand der Vorgabe von Buchstabenfolgen überprüft. Die Schulkinder treffen dann die Entscheidung, ob es sich um ein bedeutungshaltiges Wort oder um ein Pseudowort handelt.

Mit dem phonologischen Rekodieren im Arbeitsgedächtnis meint der Autor die lautsprachliche Repräsentation schriftlicher Symbole im Kurzzeitgedächtnis; als Folge kann die Information möglichst lange aktiviert bleiben. Schneider (2001) zufolge sind effiziente phonetische Rekodiervorgänge für den Leseanfänger besonders wichtig, weil beim Lesen eines Wortes (beim Zusammenziehen von Einzelllauten) fast alle kognitiven Ressourcen beansprucht werden; dauert dieser Vorgang zu lange oder ist die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zu gering, dann hat das Kind am Ende des Rekodiervorgangs die ersten Laute wieder vergessen.

Folgt man den Ausführungen von Marx (1997), dann kann die phonologische Bewusstheit abhängig von der jeweiligen Operationalisierung entweder als Vorläuferfertigkeit und Voraussetzung der Leselernentwicklung, als Konsequenz der Auseinandersetzung mit der Schriftsprache oder als interaktive Komponente (durch den Schriftsprachenerwerb in Gang gesetzt und diesen fördernd) betrachtet werden. Aufgrund der unterschiedlichen Zugänge differenzieren Skowronek & Marx (1989) die phonologische Bewusstheit im *weiteren Sinne* von der phonologischen Bewusstheit im *engeren Sinne*.

Unter phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne verstehen sie Sprachleistungen, die auf den natürlichen Umgang mit den lautlichen und artikulatorischen Aspekten der gesprochenen Sprache basieren (z.B. Reime, Silbensegmentieren bei Kinderliedern). Sprachleistungen, die keine semantischen oder sprechrhythmischen Bezüge oder natürliche Einheiten aufweisen (z.B. Phonemsegmentierung bzw. -synthese auf Wort- und Silbenebene) werden als phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezeichnet. Den Autoren folgend können alle Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne als Vorläuferfertigkeiten behandelt werden, weil sie bei schriftsprachunkundigen Kindern und erwachsenen Analphabeten zu faktischen Leistungsverteilungen führen. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne entsteht in Interaktion mit der Schriftsprachaneignung oder als Konsequenz auf den Erwerb.

5.2.6.3 Einfluss soziokultureller Faktoren

Hinreichende Beweise zur Beziehung zwischen vorschulischer literaler Erfahrung (gemeinsames Lesen der Eltern mit den Kindern, Lesegewohnheiten der Eltern) und den Erfolgen beim Lesen und Schreibenlernen gibt es. Sowohl Vorlesen durch die Eltern als auch häusliches Vorlesen der Kinder korrelieren positiv mit der Leseleistung der Kinder. Bei leistungsschwachen Kindern finden sich oft ein geringes Bildungsniveau der Mutter, wenig Bücher im Haus und viele Geschwister im Vergleich zu leistungsstarken Kindern.

Dennoch reichen geringe Vorerfahrungen mit der Schrift und geringe akademische Unterstützung durch das Elternhaus bestimmt nicht aus, um als einzige Ursache der Lese- und Rechtschreibstörung zu gelten (Scheerer-Neumann, 1997).

Esser & Schmidt (1994) fanden in ihrer Studie einen starken Zusammenhang zwischen psychosozialen Variablen (vor allem Stress in der frühen Kindheit und eine ungünstige Familiensituation) und einer späteren Lese- und Rechtschreibstörung.

5.2.7 Verlauf und Prognose

Grundsätzlich wird in der Literatur auf einen eher ungünstigen chronischen Verlauf von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten verwiesen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995). Diesbezüglich kommt unser duales Schulsystem den Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwäche nicht zugute, da eine Grundschulempfehlung zum Besuch einer weiterführenden Schule im starken Maß von der Lese- und Rechtschreibleistung abhängt. Das heißt, Unterschiede in der Ausgangsleistung am Ende der Grundschulzeit werden im Laufe der Beschulung noch weiter vergrößert.

Die meisten Kinder, die zum Ende der ersten Klasse bzw. zum Beginn der zweiten Klasse als lese- und rechtschreibschwach diagnostiziert wurden, waren auch am Ende der Volksschulzeit noch schriftsprachlich beeinträchtigt. Die schwächsten Leser hatten in der Wiener Studie am Ende der Pflichtschulzeit erst jenen Leistungsstand erreicht, den Kinder gewöhnlich nach der ersten oder zweiten Klasse Volksschule erreichen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993).

Schüler mit umschriebener Lese- und Rechtschreibstörung verbessern sich absolut in der Lese- und Rechtschreibleistung, sie bleiben jedoch relativ im Vergleich zu ihren Mitschülern ohne Schriftsprachstörung immer weiter zurück. Ein Vergleich des Leistungsstands der Schüler mit standardisierten Lese- und Rechtschreibtests macht erst am Ende der ersten bzw. am Anfang der zweiten Klasse Sinn, davon sind Klicpera & Schabmann (2007) überzeugt. Bei klassenstufen-spezifischen Rechtschreibtests für die oberen Klassen der Grundschule zeigen etwa 15% der Schüler schlechtere Leistungen als der Durchschnitt in der um ein Jahr niedrigeren Klasse bzw. bessere Leistungen als der Durchschnitt der Schüler in der ein Jahr höheren Klassenstufe. Bei Kindern deren Leistungen mehr als eine Standardabweichung unter dem Durchschnitt liegen, ist die Wahrscheinlichkeit einer spontanen Remission der Schwierigkeiten relativ gering; d.h. die Schwierigkeiten erweisen sich als relativ stabil.

Auch Esser & Schmidt (1993) weisen darauf hin, dass mit einem günstigen Verlauf, zumindest mittelfristig, nicht gerechnet werden kann. Die Ergebnisse ihrer Studie belegen, dass der Schulerfolg mittel- und langfristig dem von Minderbegabten entspricht bzw. zum Teil sogar noch signifikant schlechter ist als der von Kindern mit anderen umschriebenen Entwicklungsstörungen. Positiv bewerten sie, dass Kinder mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche im Verlauf des Jugendalters im Vergleich zu den anderen Gruppen (Minderbegabte, Normalbegabte und Kinder mit anderen umschriebenen Entwicklungsstörungen) den größten Leistungszuwachs zeigten (dokumentiert anhand eines Wechsels zu einem höheren Schultyp; von der Realschule auf das Gymnasium bzw. von der Hauptschule auf die Realschule).

Strehlow et al (1992) bestätigen den ungünstigen Verlauf insofern, dass in ihrer Studie von 59 Schülern, bei denen im Kindesalter eine Lese-Rechtschreibstörung diagnostiziert wurde, nur sechs das Abitur bestanden; die soziale Herkunft spielte hierbei keine Rolle.

Auch Boland (1993) sieht einen eher ungünstigen Verlauf für Kinder mit Leseproblemen am Anfang der Volksschulzeit. Viele behalten ihre Leseprobleme bei.

Die Ergebnisse seiner Untersuchung bestätigen, dass der Unterschied zwischen guten und schlechten Lesern am Beginn der Volksschulzeit relativ stabil bleibt oder sich bis zum Ende der Grundschulzeit noch vergrößert. Laut Boland ist der beste Prädiktor für die Leseleistung am Ende der Grundschulzeit die Leseleistung am Beginn der Grundschulzeit. Der Unterschied zwischen guten und schlechten Lesern vergrößert sich. Stanovich (1986, zitiert nach Boland, 1993, S 304) nennt dieses Phänomen „Matthew effect“. Anstatt den Fokus immer auf den Vergleich zwischen guten und schlechten Lesern zu legen, fordert Boland als Konsequenz eine verbesserte Leseinstruktion vor allem am Beginn der Grundschulzeit und ein individuelleres Eingehen auf den Leseprozess des Einzelnen. Für den Autor hat die Leseleistung in der Grundschule einen Einfluss auf den Besuch von weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe. Der Einfluss des Leseverständnisses erweist sich hierbei als besonders starker Prädiktor.

Allerdings führt er an, dass diese Lesevariablen nicht direkt Einfluss nehmen auf die Art der Schule in der Sekundarstufe. Vielmehr handelt es sich um eine Verkettung, bei der sowohl der soziale Status der Eltern, die Auseinandersetzung mit dem Lesen schon vor Beginn der Schulzeit, die Empfehlung des Lehrers welche Schule gewählt werden soll und welche Note beim Abschlusstest erreicht wird, eine Rolle spielen.

All diese Variablen beeinflussen einerseits die Leseleistung des Kindes und in Folge die Meinung des Lehrers (die Meinung des Lehrers wird vor allem durch die Leseleistung des Kindes in den ersten beiden Schuljahren beeinflusst).

Die soziale Entwicklung kann bei Kindern mit einer Lese- und Rechtschreibstörung beeinträchtigt sein. Laut Warnke & Roth (2002) ergaben Untersuchungen bei dissozialen, delinquenten Jugendlichen und Gefängnisinsassen in unabhängigen Studien Anteile zwischen 26 und 73% an Personen mit spezifischen Entwicklungsstörungen, wobei die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten eine vorrangige Bedeutung hatten.

In einer Langzeitstudie kamen Maughan & Hagell (1996, zitiert nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004, S 670) zu dem Ergebnis, dass Männer mit Lese-schwierigkeiten später in den verschiedensten Lebensbereichen (Beruf, persönliche Beziehungen, Bewältigung des Alltags,...) genauso gut zurechtkamen wie Männer ohne

Leseschwierigkeiten. Bei Frauen war die berufliche Qualifikation geringer und das allzu frühe Eingehen einer festen Partnerschaft führte später zu Partnerschaftsproblemen.

Um valide Aussagen über den Langzeitverlauf von umschriebenen Entwicklungsstörungen machen zu können fordert Esser (1991) epidemiologische Längsschnittstudien mit einer klaren Definition der Störung und validen Outcomemaßen. Diese Längsschnittstudien sollen einerseits vor allem strukturierte Interviews mit den Betroffenen und den Eltern beinhalten und andererseits eine große Anzahl von Outcomemaßen (Schulerfolg, Berufstätigkeit, soziale und emotionale Störungen, Delinquenz, Selbstbild und Bewältigungsverhalten der Betroffenen) abdecken.

5.2.7.1 Studie von Haffner et al (1998): Auswirkungen und Bedeutung spezifischer Rechtschreibprobleme bei jungen Erwachsenen - empirische Befunde in einer epidemiologischen Stichprobe.

Haffner et al (1998) untersuchten 576 Personen im Alter von 16 bis 25 Jahren. Die Stichprobe setzte sich aus Berufsschülern, Gymnasiasten und Studenten der Fachrichtung Medizin und Erziehungswissenschaften zusammen und war hinsichtlich des Schulabschlusses annähernd repräsentativ.

Die Untersuchung ergab einen signifikanten Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Rechtschreibstörung im Jugend- bzw. Erwachsenenalter. Menschen mit einer Rechtschreibstörung erreichten trotz durchschnittlicher allgemeiner Begabung nahezu keine weiterführenden Schulabschlüsse. Nur 7 bis 9% erreichten einen Realschulabschluss und 0 bis 2% das Abitur. Das Ergebnis konnte nicht auf allgemeine Intelligenzdefizite zurückgeführt werden. Es konnte nachgewiesen werden, dass die schlechte Rechtschreibleistung am Ende der Grundschule zu einer signifikanten Beeinträchtigung der weiteren schulischen Entwicklung im Sinne eines Selektionseffektes führte.

Trotz durchschnittlicher Intelligenz schaffte etwa nur ein Drittel (37,3%) der Schüler mit Rechtschreibproblemen in der Grundschule, den Übergang auf weiterführende Schulen. Für die Gesamtstichprobe erklärte die Diktatnote am Ende der Grundschulzeit etwa ein Drittel der Varianz der Rechtschreibleistung in der Adoleszenz.

Zur Unterscheidung und Vorhersage der erreichten Schulabschlüsse konnte die Rechtschreibleistung im Erwachsenenalter als ein zentraler Faktor identifiziert werden. Aufgrund der Ergebnisse stellen Haffner et al (1998) die Überlegung an, dass die Rechtschreibleistung im Erwachsenenalter durch die Schulform der Sekundarstufe wesentlich besser vorhergesagt werden kann, als durch die Diktatnote am Ende der Grundschulzeit.

Für diesen Ansatz spricht die Tatsache, dass durch entsprechende Förderung zumindest bei intelligenteren Schülern eine deutliche Verbesserung der Lese- und Rechtschreibleistung erreicht werden kann. Die Autoren geben außerdem zu bedenken, dass aufgrund von epidemiologischen Daten bei jungen Erwachsenen eine deutliche Beeinträchtigung der schulischen Entwicklung festzustellen ist, wobei der Besuch einer weiterführenden Schule nahezu ausgeschlossen bleibt. Die Persistenz einer spezifischen Rechtschreibschwäche wirkt sich also negativ auf den schulischen Erfolg aus.

Allerdings zeigen sich auch klare Selektionsprozesse dahingehend, dass Schüler mit Rechtschreibschwierigkeiten am Ende der Grundschulzeit eine deutlich geringere Chance für den Besuch einer weiterführender Schulen haben, andererseits wirkt sich der Besuch einer weiterführenden Schule in hohem Maße positiv und fördernd auf die Entwicklung der Rechtschreibleistung aus. Die Autoren schließen daraus, dass Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und Schulerfolg nicht in einem einfachen linearen Ursache- Wirkungs Zusammenhang stehen, sondern dass es sich um Wechselwirkungsprozesse und Rückkopplungsmechanismen handelt.

Sie geben an, dass etwa ein Drittel der rechtschreibschwachen Grundschüler, die einen weiterführenden Schulabschluss (wie Abitur oder Realschule) erreichten, sich in ihrer Rechtschreibung hochsignifikant verbesserten und am Ende der Schulzeit ein durchschnittliches Niveau erlangten. Hingegen weisen rechtschreibschwache Grundschüler, die in die Hauptschule wechseln weiterhin eine stark unterdurchschnittliche Rechtschreibleistung auf.

5.2.7.2 Studie von Esser (1991): Was wird aus Kindern mit Teilleistungsschwierigkeiten? Der langfristige Verlauf umschriebener Entwicklungsstörungen.

Feldstichprobe: Die Grundgesamtheit dieser Untersuchung bestand aus 1444 deutschen Kindern. Jedes vierte Kind wurde zufällig gezogen; die Eltern wurden um die Teilnahme an der Untersuchung gebeten. 216 Kinder bildeten letztendlich die Zufallsstichprobe. Jede der 1444 Familien der Grundgesamtheit wurde gebeten, einen Screeningfragebogen zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten auszufüllen und dem Lehrer des Kindes das Ausfüllen eines identischen Fragebogens zu gestatten. Es verblieben 733 Kinder aus denen zur Anreicherung der Stichprobe mit Auffälligen die 25% mit den höchsten Werten gezogen wurden. Diese 183 Kinder bildeten die Screeningstichprobe und wurden mit der Zufallsstichprobe zur Feldstichprobe von 399 Kindern vereint.

Untersuchungsgegenstand: Prozentueller Anteil von umschriebenen Entwicklungsstörungen (nachfolgend UES) in der Stichprobe: Artikulationsstörung (5,6%), rezeptive Sprachstörung (4,6%), umschriebene Lesestörung (3,7%), umschriebene Rechtschreibstörung (0%), umschriebene Entwicklungsstörung der motorischen Funktionen (1,4%).

Mittelfristiger Schulerfolg: Die Kinder wurden im Alter von 8 Jahren und dann nochmals im Alter von 13 Jahren getestet. Gebessert haben sich nur 1/3 der Kinder in Bezug auf die Lese- und Rechtschreibstörung. Gebessert heißt, dass sie nach fünf Jahren durchschnittliche Leistungen erbrachten. Im Alter von 8 Jahren zeigten Kinder mit UES vergleichbar schlechte Schulleistungen. Unter den Kindern gab es einen bedeutend niedrigen Anteil an Gymnasiasten und einen bedeutend höheren Anteil von Sonderschülern im Vergleich zu den normalbegabten Kindern ohne UES.

Langfristiger Verlauf von UES: Beim Follow up nach 10 Jahren - also im frühen Erwachsenenalter (19 Lebensjahr) - waren der Schulabschluss, die frühe berufliche Entwicklung, die Rate und Art psychiatrischer Störungen, die Jugenddelinquenz, die explorativ beobachteten Persönlichkeitsmerkmale und die Variablen der sozialen Anpassung von Interesse. Der langfristige Schulerfolg wurde definiert über den zuletzt

besuchten allgemeinbildenden Schultyp sowie aus dem gerundeten Mittelwert aus den Hauptfächern des letzten Zeugnisses. Die Gruppe mit UES besuchte signifikant seltener das Gymnasium und hatte signifikant häufiger nur einen Hauptschulabschluss im Vergleich zu der Gruppe der Normalbegabten ohne UES.

Die Gruppe der Lesestörung und Rechtschreibstörung in dieser Studie: Im Alter von acht Jahren hatten Kinder aus dieser Gruppe gehäuft Schulleistungsprobleme (56 bis 100%). Vier Fünftel der Kinder hatten keine ausreichenden Leistungen in einem der Kernfächer erbracht und die Hälfte hatte bereits eine Schulklasse wiederholt. Im weiteren Verlauf war der Schulerfolg gering. Im Alter von 13 Jahren wich er signifikant negativ von dem der Restgruppe von UES ab. Nur 27% der Kinder in dieser Gruppe besuchten ein Gymnasium versus 58% der übrigen UES Gruppen. Auch im Alter von 18 Jahren war der Anteil derjenigen, die das Gymnasial- oder Realschulniveau erreicht hatten, mit 12% versus 59% der UES-Restgruppe signifikant niedriger. Die Summe dissozialer Symptome war im Vergleich zur UES-Restgruppe sowohl im Alter von 13 Jahren als auch im Alter von 18 Jahren erhöht. Tendenziell waren im Alter von 8 und 18 Jahren auch vermehrt Symptome des hyperkinetischen Syndroms unter den umschriebenen Lesestörungen zu beobachten.

5.2.7.3 Studie von Klicpera & Schabmann (1993): Do German Speaking Children have a chance to overcome Reading and Spelling difficulties? A longitudinal survey from the second until the eight grade.

In einer Längsschnittstudie befassten sich Klicpera & Schabmann (1993) mit der Frage, ob Kinder ihre Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben überwinden können. Sie untersuchten Kinder von der zweiten Klasse Volksschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit (8 Klasse). Den Kindern wurden verschiedene Lese- und Rechtschreibtests vorgelegt und sie wurden je nach Leistung in Gruppen eingeteilt und miteinander verglichen. Die Entwicklung der Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit verläuft unterschiedlich. Die Lesegeschwindigkeit nimmt einen konstanten Verlauf und pendelt sich nach der vierten Klasse ein. Beim Vergleich der einzelnen Gruppen untereinander kann gesagt werden, dass der Unterschied gleich groß bleibt.

Die schwächste Lesegruppe zeigte den geringsten Zuwachs an Lesegeschwindigkeit. Der Unterschied zwischen den Gruppen wurde im Laufe der Zeit immer größer. Bei der Lesegenauigkeit zeichnet sich ein anderer Verlauf ab. Der Unterschied zwischen den Gruppen wurde im Verlauf der Zeit immer kleiner, ausgenommen der schwächsten Gruppe. Die Studie ergab auch, dass nur wenige Kinder die ihnen zugeordnete Gruppe wechseln konnten.

Bei der Rechtschreibleistung konnte ein Großteil der Kinder ihre Leistung während der Volksschulzeit verbessern. Der größte Zuwachs an Verbesserung fand dabei zwischen der zweiten und vierten Klasse statt.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass zwei Strategien die Leseentwicklung der Kinder beeinflussen, nämlich ihre sprachlichen Fähigkeiten und ihr Verhalten im Klassenzimmer. Auch das Lesen außerhalb der Schule scheint eine Rolle zu spielen.

5.2.8 Komorbiditäten

In der Literatur wird viel über mögliche Zusammenhänge zwischen Lese- und Rechtschreibstörung und Verhaltensschwierigkeiten diskutiert.

Komorbiditäten können in Form von hyperaktiven, depressiven oder dissozialen Verhalten auftreten oder die Kinder mit Lese- und Rechtschreibstörung zeigen soziale Anpassungsschwierigkeiten und werden von der Klassengemeinschaft abgelehnt.

Viele Studien widmen sich diesem Forschungsgegenstand woraus unterschiedliche Ansichten und Ergebnisse resultieren.

Der folgende Abschnitt stellt den Versuch dar, die Komorbiditäten näher zu beleuchten, wobei der Fokus auf die hyperkinetische Störung gerichtet ist.

5.2.8.1 Hyperkinetische Störung

Die Kernsymptome der hyperkinetischen Störung sind Aufmerksamkeitsstörung, Hyperaktivität und Impulsivität (Döpfner, M. 2000).

Die Störung der Aufmerksamkeit zeigt sich in einem vorzeitigen Abbruch von Aufgaben und einer Nichtvollendung von fremdbestimmten Tätigkeiten. Außerdem lassen sich die Betroffenen leicht ablenken und verlieren schnell das Interesse an einer Aufgabe und wechseln in Folge zu einer anderen Beschäftigung.

Die Impulsivität zeigt sich im plötzlichen Handeln ohne zu überlegen oder auch in der Unfähigkeit abzuwarten und Bedürfnisse aufzuschieben. Die Impulsivität ist meist eng mit Aufmerksamkeitsschwächen verbunden.

Unter Hyperaktivität versteht man eine desorganisierte, mangelhaft regulierte und überschießende motorische Aktivität, exzessive Ruhelosigkeit, die besonders dann auftritt, wenn relative Ruhe verlangt wird.

Neben den drei genannten Kernsymptomen können aber auch andere Auffälligkeiten auftreten. In klinischen Stichproben ist die hyperkinetische Störung ohne komorbide Störungen eher selten. Oft genannte komorbide Störungen sind hierbei oppositionelle Verhaltensstörungen und aggressive oder dissoziale Störungen des Sozialverhaltens, depressive Störungen, Angststörungen, Lernstörungen und Schulleistungsdefizite, Ticstörungen, Sprech- und Sprachstörungen und Beziehungsprobleme.

5.2.8.1.1 Häufigkeit der hyperkinetischen Störung

Das DSM IV schätzt die Prävalenz situationsübergreifender Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen im Schulalter auf 3 bis 5%; die Prävalenzraten des ICD 10 liegen deutlich darunter. Den Grund sieht Döpfner (2000) in den unterschiedlichen diagnostischen Kriterien; das DSM IV fordert niedrigere Kriterien.

Eine Untersuchung von Lauth & Lamberti (1997) zur Prävalenz von Aufmerksamkeitsstörungen (Hyperaktivitätsstörungen) bei Grundschulern zwischen sieben und elf Jahren ergab, dass 7,2% der Stichprobe als aufmerksamkeitsgestört einzustufen sind (nach den Kriterien des DSM- III- R).

In einer Studie an deutschen Grundschulen (die Grundlage bildete ein Lehrerfragebogen nach den geforderten Kriterien des DSM IV) fanden Baumgaertel et al (1995, zitiert nach Döpfner, 2000) 17,8% Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. Das Verhältnis zwischen betroffenen Mädchen und Jungen lag bei 2:1 beim vorherrschend unaufmerksamen Subtypus und 5:1 beim hyperaktiven-impulsiven Subtypus.

Esser und Mitarbeiter (1990) stellten bei einer deutschen Stichprobe im Alter von acht Jahren bei 8,3% aller Jungen und fünf Jahre später im Alter von dreizehn Jahren bei 3% aller Jungen eine hyperkinetische Störung fest (basierend auf dem ICD 9).

5.2.8.2 Zusammenhang zwischen der hyperkinetischen Störung und der Lese- und Rechtschreibstörung

In der Literatur zu Lese- und Rechtschreibstörungen wird immer wieder auf einen möglichen Zusammenhang zwischen emotionalen Problemen sowie Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht einerseits und Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten andererseits hingewiesen.

Wenn von Verhaltensauffälligkeiten gesprochen wird, dann doch zumeist von störenden und unangepassten Verhaltensweisen, sowie von motorischer Unruhe und Konzentrationsschwierigkeiten.

Kontroversen bestehen insofern, da manche Autoren davon ausgehen, dass diese Verhaltensschwierigkeiten als Folge von schulischen Versagen zu sehen sind, andere Autoren sehen das schulische Versagen als Resultat dieser Verhaltensweisen.

Es wird auch die Möglichkeit diskutiert, dass sowohl die Verhaltensauffälligkeiten, als auch die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten auf die selbe Ursachen zurückzuführen sind (z.B. ungünstige familiäre Situation, ungünstige Temperamenteigenschaften,...).

Die Ergebnisse einer Lehrerbefragung zeigten deutlich, dass Lehrer einen Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten im Lesen- und Rechtschreiben und Verhaltensauffälligkeiten beobachten. Es werden insgesamt für Schüler, die Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens aufweisen häufiger Verhaltensauffälligkeiten notiert als bei Schülern ohne Lernprobleme. Dieser Zusammenhang zeigte sich am deutlichsten bei Konzentrations- und Motivationsproblemen (vermehrt bei Schülern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten).

Aber auch das aggressive und hyperaktive Verhalten sowie die Vernachlässigung betreffend, fand man deutliche Unterschiede zwischen den lese- und rechtschreibschwachen Schülern und den Schülern ohne Lernprobleme (Klicpera & Schabmann, 1993). Die Autoren kommen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Schwierigkeiten der lese- und rechtschreibschwachen Kinder in der Volksschule relativ konstant sind und bis zur achten Schulstufe in ähnlichem Ausmaß zunehmen, wie dies bei den im Lesen und Rechtschreiben durchschnittlichen Schülern der Fall ist. Die Ergebnisse von Klicpera & Schabmann (1993) widersprechen demnach der Hypothese, dass mit fortdauernden Schulversagen, die Verhaltensprobleme der Schüler größer werden. Sie lassen ebenso vermuten, dass Verhaltensprobleme recht früh in der Schullaufbahn auftreten und im Durchschnitt relativ unbeeinflusst von Schulleistungen sind.

Biedermann et al (1991, zitiert nach Döpfner, 2000) geben an, dass bei 10 bis 25% in klinischen Stichproben Lernstörungen und Schulleistungsdefizite diagnostiziert werden. Cantwell & Baker (1992, zitiert nach Döpfner, 2000) berichten, dass bis zu 80% der hyperaktiven Schüler mit ihren Leistungen mindestens zwei Noten unter dem Klassendurchschnitt liegen.

Rowe & Rowe (1992, zitiert nach Döpfner, 2000) können nachweisen, dass Aufmerksamkeitsstörungen die Leseleistung, die Einstellung zum Lesen und die Leseaktivitäten in hohem Maße negativ beeinflussen. Es konnte in dieser Studie auch gezeigt werden, dass zwischen der Leseleistung und Aufmerksamkeitsstörungen eine reziproke Beziehung besteht. Diese reziproke Beziehung zeigt sich darin, dass geringe Leseleistungen erhöhte Aufmerksamkeitsstörungen nach sich ziehen. Sie sind aber auch der Ansicht, dass Aufmerksamkeitsdefizite nicht ausschließlich für die verminderte Leistungsfähigkeit verantwortlich sind.

Hyperkinetische Kinder weisen sehr häufig Defizite im schulischen Bereich auf, diese sich in schlechteren Noten, in schlechteren Leistungen beim Lesen und Rechtschreiben und in einem häufigeren Wechsel der Schule äußern (Mc Gee, Williams und Silva, 1984).

Klicpera & Gasteiger-Klicpera (2006) kommen zu dem Ergebnis, dass hyperaktives Verhalten den engsten Zusammenhang mit dem Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben hat, gefolgt von zurückgezogenem Verhalten.

In einer klinischen Stichprobe von 115 Jungen mit der Diagnose ADHD fanden August & Garfinkel (1990) dass 93% von den 115 Jungen auch Leseschwierigkeiten hatten.

Viele Befunde legen nahe, dass die Verhaltensprobleme bereits vor Schulbeginn bestanden; allerdings kommt es durch die Leseschwierigkeiten oft zu einer Zunahme der Verhaltensschwierigkeiten. Auch Mc Gee, Williams, Share, Anderson und Silva (1986) fanden Hinweise auf diesen kausalen Wirkungszusammenhang. Die lese-schwachen Kinder waren bei der Einschulung schon im erhöhten Maße verhaltensauffällig, insbesondere hyperaktiv und aggressiv. Die Autoren geben zu Bedenken, dass das frühe Auftreten der Verhaltensauffälligkeiten gegen die Hypothese spreche, sie seien die Folge von Leseproblemen. Als mögliche Erklärung sehen die Autoren sowohl psychosoziale Faktoren als auch Reifungsverzögerungen des Zentralnervensystems.

Horn & Packard (1985) kommen in ihrer Metaanalyse zu dem Ergebnis, dass attention-distractibility und internalizing die besten einzelnen Prädiktoren für die Leseleistung sind. Sie gehen davon aus, dass Probleme mit Zurückgezogenheit den schulischen Auftritt beeinflusst, also schon vorher vorhanden sind, während hyperaktives und störendes Verhalten eher aus schulischem Misserfolg und Fehlern resultiert.

Rutter et al (1970) (zitiert nach Hinshaw, 1992, S 131) fanden in ihrer Isle of Wight Studie keinen signifikanten Zusammenhang zwischen „internalizing behaviour“ und spezifischer Leseschwäche, allerdings hatten Kinder mit einer Leseschwäche viermal so häufig antisoziale Verhaltensprobleme im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung. Auch die epidemiologische Dunedin Studie (Hinshaw, 1992) zeigte einen signifikanten Zusammenhang zwischen Hyperaktivität und unterdurchschnittlicher Leseleistung in der Kindheit.

Martinius (1996) bringt es nach einer Zusammenschau verschiedener Studien auf den Punkt: *„Zwischen Legasthenie und auffälligem Verhalten besteht im Kindesalter ein Zusammenhang. Bereits vor Schuleintritt, mehr aber noch danach, sind Kinder, die an einer Legasthenie leiden, überdurchschnittlich oft durch extraversive Verhaltensstörungen auffällig... Die Natur dieser qualitativen Beziehung ist noch nicht ausreichend erklärt... Psychosoziale Belastungen in der Familie und negative schulische Erfahrungen sind wichtige äußere Bedingungen für die Entstehung von Verhaltensstörungen. Es besteht Grund zur Annahme, dass diese äußeren Einflüsse mit genetischen Faktoren interagieren, die sowohl die Teilleistungsschwäche bedingen als auch verhaltens-steuernde zerebrale Funktionen im Sinne einer erhöhten Vulnerabilität verändern“.*

5.2.8.3 Weitere Komorbiditäten

Esser & Schmidt (1993) stellten fest, dass bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche die Rate zusätzlicher psychischer Symptome im Vergleich zu Normalbegabten ohne umschriebene Entwicklungsstörungen deutlich erhöht ist. Sie fanden eine Komorbidität zwischen der Lese- und Rechtschreibschwäche und dissozialer/antisozialen Symptomatiken.

Ein Teil der Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten haben auch Probleme in anderen Schulgegenständen. Speziell der Rechenschwierigkeit wird eine Bedeutung beigemessen. Aster & Göbel (1990) (zitiert nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004, S.658) geben an, dass ein Viertel der Kinder mit Rechenstörung im deutschen Sprachraum auch Lese- und Rechtschreibprobleme haben.

Die Entwicklung der motorischen Koordination ist bei einem Teil der Kinder ebenfalls verzögert; dies betrifft vor allem die bimanuelle Koordination.

6 Leistungs- und Verhaltensaspekte des Kindes

6.1 Schulleistung

Leistung ist das zentrale schulische Kriterium, sie wird in Schulnoten bewertet. Leistung ist in unserer modernen Gesellschaft ein universell gültiges Prinzip der Bewertung von Handlungen. Im Bereich der Bildung hat sich eine institutionelle gesicherte Übereinstimmung über Leistungsanforderungen und Methoden der Leistungsüberprüfung herauskristallisiert.

Meulemann (1985) zufolge gelten als Voraussetzung für schulische Leistungen Fähigkeiten und Verhaltensweisen wie Fleiß, Ausdauer und Lernbereitschaft. Die Fähigkeiten werden als die eigentlich wirksamen Voraussetzungen von schulischen Leistungen angesehen, während die Verhaltensweisen als moralisch erwünscht betrachtet werden.

Ein Schüler der nichts kann, wird auch bei großem Fleiß nicht weit kommen, wobei ein Schüler, der aufgrund seiner Fähigkeiten etwas leistet, wird weiter kommen, auch wenn er keinerlei Anstrengung investiert.

Der Begriff der Schulleistung ist in der Literatur ein sehr uneinheitlicher. So gibt zum Beispiel Gaedike (1974, zitiert nach Sauer, 1996, S 70) zu bedenken, dass die Wissenschaft zu wenig zwischen Begriffen wie Schulleistung, Schulerfolg und Schulnoten differenziert, woraus zum einen begriffliche Verwirrungen und zum anderen mangelnde Vergleichbarkeit zwischen diversen Untersuchungsergebnissen resultieren. Interessant erscheint der Versuch einer Definition von Heller (1974). Er ist der Ansicht, dass unter Schulleistung das gesamte Leistungsverhalten im Kontext der Schule verstanden werden kann; d.h. sowohl das Schüler- wie auch das Eltern- und Lehrerverhalten und die jeweiligen Interaktionen finden Berücksichtigung. Heller sagt: „...wir müssen davon ausgehen, dass Schulleistungen mehrdimensional bedingt sind und in hohem Maße von persönlichkeits- und sozialpsychologischen Faktoren abhängige Variablen(bündel) darstellen“.

Heller gibt allerdings auch zu verstehen, dass das Wort „Schulleistung“ in der Praxis häufig nur den Blick auf die Endleistung, nämlich auf die Zeugnisnoten, lenkt; wobei Schulnoten bzw. Zeugnisnoten aufgrund starker Abhängigkeit von situativen Einflüssen und sozial- und persönlichkeitspsychologischen Momenten nur schlechte Indikatoren für die Schulleistung sind. Er gibt auch zu verstehen, dass die Schulnoten den messtheoretischen Forderungen der Objektivität, Validität und Reliabilität nicht oder nur unzureichend genügen.

Ingenkamp (1993) zeigt, dass Primärschulzensuren nur ein sehr schwacher Prädiktor für den Sekundarschulerfolg und deshalb auch als Kriterium der Übertrittsauslese ungeeignet sind. Er führt seine Vermutung einerseits auf die unterschiedlichen Anforderungsprofile beider Schultypen (Grundschule, Schulen der Sekundarstufe) zurück und andererseits verweist er auf die sehr verschiedenen Zensureniveaus in den verschiedenen Klassen.

Dennoch kommt Zensuren und Zeugnissen eine Auslesefunktion zu (Ziegenspeck, 1999). Zensuren haben also nicht nur eine Auslese- bzw. Berechtigungsfunktion, sondern auch eine Orientierungs- bzw. Berichtsfunktion sowie eine pädagogische Funktion. Interessant für dieser Arbeit scheint jedoch die Auslesefunktion zu sein. Gerade deshalb ist es wichtig, dass die Beurteilungen, sprich die Noten, zuverlässig sind. Die Zuverlässigkeit ist aber gerade bei der Ziffernzensur nicht gegeben, da es sich im Grunde genommen nur um eine Schätzskala handelt. Sauer (1996) versucht den Begriff „Schulleistung“ in seiner Komplexität wie folgt zu definieren: *„Schulleistung im Sinne von beobachtbaren Schulleistungsverhalten wird verstanden als die einem gesellschaftlichen Auftrag folgende, durch die Institution Schule initiierte, sich in Prozess- und Produktmerkmale aufgliedernde, von Unterrichtsmaßnahmen (Lehrer), von Interaktionen (Lehrer- Schüler, Schüler- Schüler, Eltern- Schüler) und von persönlichen Aktivitäten und verschiedenen Fähigkeiten (Schüler) getragene Lernleistung eines Schülers, die nach unterschiedlichen Normen (individuell, gruppenbezogen oder lehrziel- bzw. kriteriumsorientiert) bewertet werden kann.“*

Krapp (1973, zitiert nach Sauer, 1996, S 96-97) liefert ein interessantes Modell zur Vorhersage und Erklärung des Schulerfolges. Nach diesem Modell sind folgende Bedingungsvariablen von Bedeutung:

- die Persönlichkeit des Schülers (Intelligenz, Lernfähigkeit, Motivation, soziale, Einstellungen, Arbeitshaltung, Konzentration)
- die häusliche Umwelt (elterliche Erziehungsstile, Bildungseinstellungen, Merkmale des Sozialstatus, Geschwisterkonstellation, Wohnregion)
- die schulische Umwelt (Persönlichkeit des Lehrers, Ausstattung der Schule, Art der Lern- und Schulorganisation).

6.2 Schülerverhalten

In diesem Kapitel soll versucht werden, den Zusammenhang zwischen Schülerverhalten, Leistung und Lehrerreaktion zu erklären.

6.2.1 Das Schülerverhalten und sein Zusammenhang mit dem schulischen Leistungsniveau

Chen et al (1997) beziehen sich in ihren Ausführungen auf Längsschnittuntersuchungen. Kinder die sich freundlich und sozial verhalten, erreichen laut den Autoren auch bessere schulische Leistungen. Im Gegensatz dazu haben Kinder mit störendem und aggressivem Verhalten, mit schulischen Schwierigkeiten zu kämpfen, auch deshalb, weil diese Kinder eine negatives Gefühl und eine negative Einstellung gegenüber der Schule entwickeln bzw. haben. Diesem ersten Modell folgend werden diese Kinder in weiterer Folge ein Desinteresse für schulische Aktivitäten und das Lernen entwickeln, woraus schlechtere schulische Leistungen resultieren. In ihren Ausführungen findet aber auch ein weiteres Modell Erwähnung.

Hierbei gehen sie davon aus, dass Kinder mit schlechten schulischen Leistungen Frustrationen ausbilden, die wiederum in abweichendes soziales Verhalten ufern können. In ihrer Untersuchung kommen Chen et al (1997) zu dem Ergebnis, dass zwischen freundlich-kompetenten Verhalten und der schulischen Leistungen tatsächlich ein positiver Zusammenhang besteht, während zwischen aggressiv-störenden Verhalten und der schulischen Leistung ein negativer Zusammenhang vorliegt.

Auch Wentzel (1991a) sieht einen Zusammenhang zwischen sozialer Verantwortung und schulischen Leistungen. Unter sozialer Verantwortung versteht die Autorin das Befolgen von sozialen Regeln und das Einhalten von Rollenerwartungen. Wenn sich also ein Schüler sozial verantwortlich verhält, dann ist mit positiv sozialen Interaktionen mit seinem Lehrer und seinen Mitschülern zu rechnen. In weiterer Folge kann dann auch von besseren schulischen Leistungen ausgegangen werden. Wentzel (1991b) kommt in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass tatsächlich ein positiver Zusammenhang zwischen sozialer Verantwortung und schulischer Leistung besteht.

Lambert & Nicoll (1977) gehen davon aus, dass sich bestimmte Verhaltensweisen unterschiedlich auf die schulischen Leistungen, in diesem speziellen Fall auf die Leseleistung, auswirken. Als Ergebnis können sie einen starken Zusammenhang zwischen der Anpassungsfähigkeit an die Schule und der frühen Leseleistung nennen. Unter Anpassungsfähigkeit verstehen sie jene Fähigkeit, den Anforderungen in der Klasse gewachsen zu sein, nicht nur im Leistungsbereich sondern auch was das Verhalten betrifft.

Dass Lehrer einen Einfluss auf die Leistung und das Verhalten des Schülers haben erscheint einleuchtend. Brophy und Jere (1976) widmen sich ausführlich dieser Thematik und stellen fest, dass es beträchtliche Hinweise darauf gibt, dass Lehrer sich von unterschiedlichen Faktoren beeinflussen lassen. Diese Faktoren können die physische Attraktivität, das Leistungsniveau, die Persönlichkeit aber auch das sozioökonomische Kapital des Elternhauses des Schülers sein. All diese Faktoren führen zu einer gewissen Einstellung und Erwartungshaltung des Lehrers. In weiterer Folge werden diese Erwartungen und Einstellungen, die Behandlung und auch die Beurteilung des Schülers durch den Lehrer beeinflussen.

Sie folgern daraus, dass Schüler mit unterschiedlichen Leistungsniveaus sehr unterschiedliche Arten von Interaktionen mit dem Lehrer aufweisen. So werden zum Beispiel Schüler mit guten Leistungen, mit Persönlichkeitseigenschaften die Lehrer ansprechen (also z.B. ordentliche, angepasste, ruhige Schüler) und die physisch attraktiv sind, eher hohe Lehrererwartungen und positive Lehrereinstellungen erzeugen, infolge dessen wird sich dies auch auf die Beurteilung auswirken.

Feshbach (1969) konkretisiert diese Meinung. Sie kommt in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass Lehrer eine Vorliebe zeigen für Schüler, die rigides, konformes, ordentliches, abhängiges, passives und sich fügendes Verhalten zeigen, während Schüler mit gegensätzlichen Verhaltensweisen (flexibles, nicht konformes, unordentliches, unabhängiges und aktives Verhalten) eher auf Ablehnung stoßen. Diese Vorlieben bzw. Ablehnungen formen in Folge auch die Einstellung der Lehrer bezüglich der Fähigkeit der Schüler, ihren zukünftigen Leistungen und ihrer Beliebtheit.

Auch die Ausführungen von Helton (1977) weisen in die gleiche Richtung; zuneigendes und sich sorgendes Verhalten zeigen Lehrer bei rigiden, ordentlichen, konformen, passiven und abhängigen Schülerverhalten und bei Schülern die gute schulische Leistungen erbringen. Ablehnendes oder gleichgültiges Lehrerverhalten findet man dagegen eher bei Schülern die aktiv, unabhängig, flexibel und unordentlich sind; dieses ablehnende Lehrerverhalten wendet sich allerdings zum positiveren, je bessere Leistungen diese Schüler erbringen.

Bezüglich dem sozioökonomischen Status des Elternhauses der Schüler findet Brophy (1976) drastische Worte: *„...um es ganz deutlich zu sagen, wird in manchen Schulsystemen die Laufbahn eines Schülers in gewissen Ausmaß durch den Tag, an dem er in die Schule eintritt, festgelegt, und zwar einfach auf Grund seiner Kleidung, seiner Erscheinung und anderen Faktoren, die mit dem sozialökonomischen Kapital seiner Familie zusammenhängen, jedoch nicht notwendigerweise mit seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten.“*

7 Sozialwissenschaftliche Aspekte der weiteren Schulwahl

Darunter sind Prädiktoren zu verstehen, die in geographischen, sozialen und elterlichen Bedingungen ihre Begründung finden.

7.1 Geographische Disparitäten

Wenn die Übergänge in die Sekundarstufe I betrachtet werden, dann kann festgestellt werden, dass heutzutage noch ein Stadt-Land und Ost-West-Gefälle existiert.

Spielauer und Schwarz (2002) zeigen auf, dass die Übertrittswahrscheinlichkeit in eine AHS Unterstufe am Land (nur sehr erfolgreiche Schüler gehen in eine AHS) deutlich unter jener in der Stadt (nur weniger erfolgreiche Schüler gehen nicht in eine AHS) liegt, und zwar unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Positivauswahl“ am Land und einer „Negativauswahl“ in der Stadt.

Auch Thonhauer (1993) geht davon aus, dass in Orten mit schlechtem Schulangebot besonders günstige Ausprägungen anderer Bedingungsvariablen kompensierend wirken müssen, damit sich die Schüler bzw. ihre Eltern für das Gymnasium entscheiden. Der Autor meint mit diesen Bedingungsvariablen nicht nur Leistungs- sondern auch soziale Variablen. Er geht davon aus, dass sich die örtliche Entfernung der Schule vor allem in Familien mit geringerem Bildungsbewusstsein bzw. niedrigerem soziokulturellem Status negativ auswirkt und zwar deshalb, weil die unmittelbare Erfahrung von Bildungseinrichtungen fehlt. Fassmann (2002), der verschiedene Regionen Österreichs betreffend der Ausstattung mit Bildungsinstitutionen untersuchte, kommt zu dem Schluss, dass die unterschiedliche schulische Ausstattung der politischen Bezirke zu ungleichen Bildungschancen führt, die nur durch längere Anfahrtswege auszugleichen sind. Er kommt zu dem Ergebnis, dass in 23 österreichischen Bezirken die Besuchsquote einer AHS Unterstufe unter 10 Prozent liegt. Bei diesen Bezirken handelt es sich zumeist um ländliche Gebiete, die auch als ökonomisch und distanziell peripher zu bezeichnen sind.

Er kommt letztendlich zu dem Schluss, dass nicht das Talent oder die Eignung allein entscheidend sind für die Schulwahl, sondern die Verfügbarkeit der Schulen im jeweiligen Wohngebiet, auch eine wichtige Rolle spielt.

7.2 Bildungsaspiration und Bildungshintergrund der Eltern

Die Bildungsaspiration und der Bildungshintergrund der Eltern hängen eng miteinander zusammen. Die Eltern wünschen sich für ihre Kinder eine gute schulische Ausbildung, die gerade in der heutigen Zeit eine wichtige Voraussetzung ist, um am Arbeitsmarkt „Fuß zu fassen“ und im gesellschaftlichen Wettbewerb zu bestehen. Dieser Wunsch der Eltern und die dementsprechende Schulwahl sind nicht unabhängig vom Bildungshintergrund zu sehen.

Ditton (1989) erwähnt, dass sich immer mehr Eltern einen gymnasialen Abschluss für ihre Kinder wünschen. Er spricht sogar von einem fast 20 % igen Zuwachs (von 37% auf 54%). Er gibt auch zu verstehen, dass die Bildungsaspiration der Eltern aus höheren sozialen Schichten wesentlich größer ist, als bei Eltern aus unteren sozialen Schichten.

Diese Eltern der höheren Schichten zeigen sich im Wesentlichen unbeeindruckt von den schulischen Leistungen ihrer Kinder und vom Lehrerurteil und wählen das Abitur als Bildungsziel. Der Autor kommt in einer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass sich die Lehrerempfehlung für eine weiterführende Schule (HS oder AHS) vorwiegend auf die Zensuren des Schülers stützt. Die Zensuren sind ein Produkt der Lehrereinschätzung des Schülerverhaltens im Leistungs- und Sozialbereich sowie der sozialen Schichtzugehörigkeit (Bildung und Beruf der Eltern). Im Leistungsbereich spielen Kriterien wie schulischer Ehrgeiz, lernt leicht, braucht Hilfe, arbeitet konzentriert und ist fleißig eine Rolle; im Sozialbereich scheinen Merkmale wie der Schüler ist ängstlich/nervös, traut sich nicht zu melden und ist gehemmt die Lehrereinschätzung zu beeinflussen. In Bezug auf die elterliche Bildungsaspiration scheint der soziale Status der größte Prädiktor zu sein; d.h. die soziale Position hat direkten Einfluss auf die Bildungsentscheidung der Eltern. Demnach sind Bildungsentscheidungen in stärkerem Maß als es durch Leistungsaspekte gerechtfertigt ist, sozial selektiv.

Nach Meulemann (1979) setzt sich die Bildungsaspiration aus zwei Komponenten zusammen: einer kognitiven und einer affektiven Komponente. Je näher das aspirierte Ziel rückt, desto stärker muss die kognitive Komponente werden; je weiter in der Ferne das gewünschte Ziel liegt, desto stärker wird die affektive Komponente in den Vordergrund treten. Bei dem näher liegenden Ziel Abitur werden die schulischen Leistungskriterien die Aspiration der Eltern bestimmen, bei dem weiter entfernt liegenden Ziel Studium, wird die Klassenlage die Aspiration der Eltern stärker determinieren.

Auch Wiese (1982) geht davon aus, dass die Bildungsaspiration und die schulischen Leistungskriterien zumindest in der Grundschulzeit in einem Spannungs- und Beeinflussungsverhältnis stehen. Er meint, dass eine hohe schulische Aspiration der Eltern auch zu höheren Leistungen des Kindes führt. Wiese begründet seine Annahmen mit einem höheren Anspruchsniveau und mit höheren Aspirationen, die aufgrund höherer intellektueller und kultureller Anreigungsgehalt des Elternhauses gegeben ist. Er gibt allerdings auch zu verstehen, dass die Leistungen der Kinder die Bildungsaspiration der Eltern „durchkreuzen“ können. Den Bildungswünschen der Eltern stehen oftmals eine mehr oder minder erfolgreiche und kontinuierliche Leistungslaufbahn der Kinder

gegenüber. Wiese (1982) kommt also zu einem ähnlichen Ergebnis wie Ditton (1989), nämlich dass sich Oberschichteltern häufig weniger durch Leistungen ihrer Kinder beeinflussen lassen, dass also ein stärkerer Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Bildungsaspiration besteht, als zwischen Bildungsaspiration und Schulleistung. Bei den Unterschichteltern zeichnet sich ein umgekehrtes Bild.

Zur Darstellung des Zusammenhangs zwischen der Bildung der Kinder und dem Bildungshintergrund der Eltern eignen sich die Ergebnisse einer repräsentativen Querschnittserhebung, die im Herbst 2003 von Schlögl & Lachmayr (2004) in Österreich durchgeführt wurde.

Sie zeigen, dass etwa 63% der Eltern der AHS-Schüler, Matura oder höhere Abschlüsse haben; in der Hauptschule sind es nur 30% der Eltern die solche Bildungsabschlüsse angeben. Kinder deren Eltern Absolventen der Lehre sind, stellen in der Hauptschule knapp ein Viertel dar, in der AHS sind es etwas mehr als 10 %. Schlögl & Lachmayr (2004) fanden auch heraus, dass viele Eltern ihre Kinder, trotz einer prinzipiellen AHS-Reife (entsprechende Schulleistung), in die Hauptschule schicken. Die Gründe können von geographischer Erreichbarkeit bis hin zu beschränkten Aufnahmezahlen an den Gymnasien reichen.

7.3 Schichtzugehörigkeit

Die Schichtzugehörigkeit bzw. der soziale Status wird zumeist über das Einkommen, die Wohnsituation, den Beruf des Vaters und der Mutter und die Bildung der Eltern erfasst.

Als Einstieg in die Thematik der Schichtzugehörigkeit scheinen einige Thesen von Kristen (1999) interessant:

- mit Schichtzugehörigkeit sind typische Gesellschaftsbilder, Wertorientierungen, Erziehungseinstellungen und Erziehungspraktiken verbunden;
- zwischen verschiedenen Herkunftsschichten bestehen Unterschiede im Sprachverhalten hinsichtlich Wortschatz, Satzbau und Abstraktionsvermögen;
- Menschen aus „Unterschichten“ empfinden eine affektive Distanz bzw. eine Informationsdistanz gegenüber weiterführenden Bildungsinstitutionen wie der Realschule, dem Gymnasium oder der Universität sowie gegenüber Berufen der Mittel- und Oberschicht;
- Kinder aus niedrigen sozialen Herkunftsschichten bilden kognitive, sprachliche, motivationale, kulturelle und soziale Kompetenzen aus, die von einer „mittelschichtorientierten“ Schule nicht geschätzt und belohnt werden;
- Beiträge erwähnen schichtspezifische Begabungs-, Verhaltens- und Leistungserwartungen des Lehrers, die sich nachteilig für Kinder der Unterschicht auswirken und durch dieses Ausleseverhalten bestehende Unterschiede verfestigen.

Meulemann (1985) sieht die „soziale Position“ als abstraktes Konzept. Er geht davon aus, dass eine bestimmte soziale Position gewisse Lebenschancen mit sich bringt. Diese Lebenschancen ergeben sich aus den bestehenden finanziellen Mitteln der Familie und aus den Erfahrungen und Informationen, die sich durch die Ausbildung der Elternteile bzw. durch den Beruf des Haupternährers ergeben. Die Lebenschancen erlauben es den Eltern, für die Schullaufbahn des Kindes einen bestimmten Aufwand zu treiben, sowohl materieller Art (Geld und Güter), als auch immaterieller Art (Zeit und Fürsorge).

Auf der anderen Seite bringt eine soziale Position die Verpflichtung der Eltern mit sich, dass die Kinder eine mindestens so hohe soziale Position einnehmen sollen wie sie selbst. Die beiden angesprochenen Punkte der Lebenschancen und der Verpflichtung sind Meulemann zufolge nicht bewusst kalkuliert bzw. auferlegt.

Die Schichtzugehörigkeit wirkt sich laut Ditton (2005) nicht nur auf die Schulwahl aus, sondern hat auch einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Lesekompetenz der Kinder. Ditton errechnete hierbei, dass die Streubreite der Mittelwerte im Lesen zwischen Kindern der oberen Dienstklasse und den Kindern von un- und angelernten Arbeitern fast eine Standardabweichung beträgt.

Petillon (1982) sieht die sozioökonomische Lage der Eltern auch als eine bedeutende Determinante für die Variable Leistung. Er ist der Meinung, dass Kinder aus höheren Schichten leichter gute Leistungen erzielen. Als Erklärung nennt er, dass sich die Lebenserfahrung dieser Schüler relativ einfach in die Ansprüche der Schule integrieren lassen, dass eine Identifikation mit dem Belohnungssystem der Schule leichter fällt und dass ihr Sprachverhalten eher dem der Schule entspricht. Auch die Anpassung an schulische Normen wird durch entsprechende Erziehung der Eltern erleichtert. Auch De Graaf (1986, 1988) sieht einen Zusammenhang zwischen der sozialen Schicht und den Lesefertigkeiten der Kinder. Diesen Zusammenhang erklärt er allerdings über das vorhandene kulturelle Kapital einer Familie; je höher der soziale Status, desto höher ist das kulturelle Kapital und desto ausgeprägter sind die Lesegewohnheiten der Eltern, was sich wiederum positiv auf die Lesefertigkeit der Kinder auswirkt.

Das kulturelle Kapital in Familien mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund kann sich in mehrerlei Hinsicht auf die Kinder und ihre Erfahrung in der Schule auswirken. De Graaf (2002) liefert dafür dreierlei Ansätze.

- Kinder mit geringerem sozioökonomischen Hintergrund bringen nicht das von der Schule an die Schüler erwartete Interesse fürs Lernen, Lesen und Kultur mit sich; dadurch erschwert sich ihr Leben in der Schule;

- Kinder ohne kulturelles Kapital spüren eine große soziale und kulturelle Distanz zum Lehrpersonal; diese Distanz kann in Folge dazu führen, dass sie sich in der Schule nicht wohl fühlen;
- Eltern und Kinder niedriger sozialer Schichten, könnten die Ansicht vertreten, dass höhere Bildung „nichts für Leute wie sie es sind ist“; dass führt zu dem „Problem“, dass das kulturelle Kapital nicht nur gesellschaftlich selektiv wirkt, sondern was viel wichtiger ist, auch eine oder speziell eine Selbstselektion verursacht.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass heutzutage die sozialökonomische Situation einer Familie nicht mehr viel mit der Wahl des Schultyps nach der Grundschule zu tun hat, sehr wohl aber mit der Leistung des Schülers.

Auch Schimpl-Neimanns (2000) kommt zu dem Schluss, dass die berufliche Stellung des Familienvorstandes bzw. die soziale Klassenlage als Indikator für bildungsbezogene Werthaltungen, als auch für die materielle Lage der Herkunftsfamilie am Ende der 80iger Jahre im Vergleich zu den 50iger und 60iger Jahren eindeutig an Einfluss auf die Chancen eines vorteilhaften Schultyps (Gymnasium, Realschule) verloren hat.

II. Empirischer Teil

8 Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung

Die Hauptfragestellung dieser als Längsschnittuntersuchung angelegten Studie befasst sich mit den Prädiktoren für die weitere Schulwahl, die Sekundarstufe I betreffend. Für diese Untersuchung ist die Entscheidung zwischen dem Gymnasium und der Hauptschule von Interesse. Sowohl Schüler welche die vierte Klasse in der Grundschule wiederholen müssen als auch Schüler, die eine andere Schulform in der Sekundarstufe I besuchen, werden in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt.

In der Literatur wird ein sehr einheitliches Bild dargestellt.

Das Verhalten der Kinder beeinflusst ihre Leistungen und die Beurteilung der Lehrer. Inwiefern und ob dieses Verhalten auch Einfluss auf die weitere Schulwahl nimmt wird in dieser Untersuchung analysiert. Die Frage ist, ob es Verhaltensweisen gibt, die eine Entscheidung für das Gymnasium oder die Hauptschule begünstigen.

Dass allgemein die Leistung des Kindes mit der weiteren Schulwahl zusammenhängt steht laut der gesichteten Literatur ebenso fest. Zudem ist eine Aufnahme ins Gymnasium nur mit guten Noten in Deutsch und Mathematik möglich. In dieser Untersuchung soll überprüft werden, ob sich bezüglich der Leseleistung, der Rechtschreibleistung und des Leseverständnisses von zukünftigen Hauptschülern und Gymnasiasten signifikante Unterschiede zeigen.

Oftmals wird aber auch erwähnt, dass Kinder mit gleicher Leistung unterschiedliche Schulen wählen, was auf den Bildungshintergrund der Eltern zurückgeführt werden kann. In der sozialwissenschaftlichen Forschung wird aber auch die Schichtzugehörigkeit als möglicher Grund für die weitere Schulwahl genannt sowie die geographische Lage des Wohnortes und folglich die Verfügbarkeit verschiedener Schultypen im Umfeld, spielen laut Literatur eine Rolle bei der Wahl der Schule. Auch die Einschätzung der Lehrer, die in Form der Lehrerempfehlung eventuell an die Eltern herangetragen wird, wird in der Literatur als möglicher Prädiktor diskutiert. In dieser Untersuchung wird analysiert, inwiefern die Meinung des Lehrers bezüglich des passenden Schultyps für das Kind mit der tatsächlichen Schulwahl zusammenhängt.

Abschließend ist anzumerken, dass die Entscheidung, welcher Schultyp in der Sekundarstufe I besucht wird, wahrscheinlich nicht nur von einem Prädiktor abhängt, sondern es ist vorstellbar, dass es sich um ein Konglomerat verschiedenster Motive/Ursachen handelt.

9 Hypothesen der Untersuchung

In Anlehnung an die Fragestellung ergeben sich die folgenden Hypothesen (es wird stets von der Nullhypothese ausgegangen). Da in der Kohorte 4 keine Eltern- und Lehrerfragebögen ausgegeben wurden, werden Kohorte 1, 2, 3 und Kohorte 4 zum Teil getrennt voneinander behandelt. Für Kohorte 4 ergibt sich durch die Testung des Leseverständnisses eine zusätzliche Hypothese:

Geschlecht

H0₁: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang in der Schulwahl in Abhängigkeit vom Geschlecht.

Geographie

H0₂: Es gibt keinen signifikanten Unterschied in der Schulwahl in Abhängigkeit von der Entfernung zum Wohnort.

Bildungsstand der Eltern

H0₃: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang in der Schulwahl in Abhängigkeit vom Bildungsstand der Eltern.

Lebensstandard der Familie

H0₄: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang in der Schulwahl in Abhängigkeit vom Lebensstandard der Familie.

Von den Eltern genannte Gründe für die Schulwahl

H0₅: Es gibt keinen signifikanten Unterschied in der Schulwahl in Abhängigkeit von den elterlichen Beweggründen.

Lehrereinschätzung

H0₆: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang in der Schulwahl in Abhängigkeit von der Lehrereinschätzung zur tatsächlichen Schulwahl.

Note in Deutsch

H0₇: Es gibt keinen signifikanten Unterschied in der Schulwahl in Abhängigkeit von der Note in Deutsch.

Leseverständnis

H0₈: Es gibt keinen signifikanten Unterschied in der Schulwahl in Abhängigkeit vom Leseverständnis.

Leseleistung

H0₉: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang in der Schulwahl in Abhängigkeit von der Leseleistung.

Rechtschreibleistung

H0₁₀: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang in der Schulwahl in Abhängigkeit von der Leistung im Rechtschreiben.

Verhalten

H0₁₁: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang in der Schulwahl in Abhängigkeit vom Verhalten.

10 Untersuchungsmethode

10.1 Erhebungsmethode

Zur Erhebung der Daten wurde die Fragebogenmethode angewandt. Für die vorliegende Untersuchung sind insgesamt 7 Fragebögen bzw. Leistungstests relevant, die im folgenden Abschnitt kurz dargestellt werden sollen.

10.2 Beschreibung der Messinstrumente

10.2.1 Lehrerfragebogen

Der „Lehrerfragebogen zum einzelnen Kind“ umfasste insgesamt 39 Items. Die Items 1 bis 11 befassten sich mit Fragen zum Unterricht, die Items 12 bis 19 behandelten Fragen zum Sozialverhalten des Kindes, die Items 20 bis 25 bestanden aus Fragen zur sozialen Kompetenz und die Items 26 bis 31 erfragten die Beziehung zum Lehrer. In diesem Teil des Fragebogens erfolgte die Beantwortung auf einer fünfstufigen Antwortskala („stimmt nicht“ bis „stimmt genau“ bzw. „sehr gut“ bis „recht schwach“). Ein weiterer Teil des Lehrerfragebogens bestand in einer Beurteilung des Leistungsstand des Kindes im Lesen und Schreiben auf einer vierstufigen Antwortskala („gut“ bis „schlecht“). Des weiteren wurden die Lehrer in diesem Fragebogen gebeten, Angaben über den voraussichtlichen Schultyp den das Kind im nächsten Jahr besuchen wird, zu machen, weiters über den nach Meinung des Lehrers passenden Schultyp und die Noten in Deutsch und Mathematik. Die letzten zwei Items des Lehrerfragebogens fragten nach der Zusammenarbeit mit den Eltern und wurden auf einer vierstufigen Skala beantwortet (Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993).

10.2.1.1 Testtheoretische Analyse des Lehrerfragebogens

Für die Untersuchung war die Verhaltensbeurteilung der Kinder durch die Lehrer relevant. Aus den dafür wesentlichen Items wurden sechs Skalen gebildet, die anschließend einer Reliabilitätsanalyse unterzogen wurden. Die Skalenbildung erfolgte anhand der Verhaltensbeurteilung in der vierten Klasse.

Folgende 6 Skalen wurden gebildet:

Aggressivität

Folgende Items flossen in die Analyse ein: Das Kind streitet und rauft öfters als die anderen Kinder in der Klasse; das Kind beschimpft und kränkt öfters andere Kinder und das Kind redet hinter dem Rücken anderer Kinder böse über sie.

Die Items zur Erfassung der Aggressivität ergeben ein Cronbach Alpha von 0,901 mit Itemtrennschärfen von 0,743 bis 0,886.

Emotionale Labilität

Folgende Items flossen in die Analyse ein: Das Kind scheint öfters traurig und niedergeschlagen zu sein und das Kind ist recht empfindlich und weint oft.

Die Reliabilitätsanalyse der Items zur Erfassung der emotionalen Labilität ergibt ein Cronbach Alpha von 0,748 mit einer Itemtrennschärfe von 0,597.

Hyperaktivität

Folgende Items flossen in die Analyse ein: Dem Kind fällt es schwer für längere Zeit still zu sitzen und das Kind kann sich kaum längere Zeit mit einer Aufgabe beschäftigen.

Die Reliabilitätsanalyse der Items zur Erfassung der Hyperaktivität ergibt ein Cronbach Alpha von 0,672 mit einer Itemtrennschärfe von 0,508.

Oppositionelles Verhalten

Folgende Items flossen in die Analyse ein: Dem Kind fällt es schwer, sich an gewisse Regeln zu halten; das Kind stört öfters im Unterricht; das Kind braucht mehr Aufforderungen um mit einer Aufgabe zu beginnen; das Kind redet zurück und lässt

sich nur schwer etwas sagen und das Kind folgt kaum oder nur nach mehrmaliger Aufforderung.

Die Reliabilitätsanalyse der Items zur Erfassung von oppositionellem Verhalten ergibt ein Cronbach Alpha von 0,849 mit Itemtrennschärfen von 0,521 bis 0,803.

Zurückgezogenheit

Folgende Items flossen in die Analyse ein: Das Kind braucht länger bis es aus sich herausgeht; das Kind nimmt kaum von sich aus am Unterricht teil; das Kind hat Schwierigkeiten Anschluss an die anderen Kinder der Klasse zu finden; das Kind zieht sich in der Pause öfters von sich aus zurück und das Kind verhält sich scheu und zurückhaltend.

Die Reliabilitätsanalyse der Items zur Erfassung von Zurückgezogenheit ergibt ein Cronbach Alpha von 0,782 mit Itemtrennschärfen von 0,480 bis 0,670.

Viktimisierung

Folgende Items flossen in die Analyse ein: Das Kind muss öfters vor anderen Kindern in Schutz genommen werden und das Kind wird des Öfteren von anderen Kindern vom Spielen ausgeschlossen.

Die Reliabilitätsanalyse der Items zur Erfassung von Viktimisierung ergibt ein Cronbach Alpha von 0,809 mit einer Itemtrennschärfe von 0,686.

10.2.2 Elternfragebögen

Der Elternfragebogen am Anfang der ersten Klasse umfasste 85 Items. Das Item 1 erfragt die Berufstätigkeit der Mutter auf einer vierstufigen Skala. Die Items 2 bis 20 beinhalteten Fragen zum Thema „Ihr Kind und die Schule“. Die Items 21 bis 24 beinhalteten Fragen zum Thema „Ihr Kind und der Schulweg“.

Die Items 25 bis 40 beinhalteten Fragen zum Thema „Erledigung der Hausaufgaben“. Die Items 41 bis 54 beinhalteten Frage zum Thema „Lesen und Schreiben“. Das Item 55 fragte nach der „Freizeitaktivität“ des Kindes. Die Items 56 bis 64 beinhalteten Fragen zum Thema „Freundschaften ihres Kindes“. Die Items 65 bis 67 beinhalteten Fragen zum Thema „Soziale Förderung“.

Die Items 68 bis 73 beinhalteten Fragen zum Thema „Aggressive Handlungen anderer Kinder“. Die Items 74 bis 85 beinhalteten Fragen zum Thema „Verhaltensbeurteilung“. Der Elternfragebogen am Ende der ersten Klasse umfasste insgesamt 68 Items. Die Items 1 bis 5 beinhalteten Fragen zum Thema „Ihr Kind und die Schule“. Die Items 6 bis 32 beinhalteten Fragen zum Thema „Lesen und Schreiben“. Die Items 33 bis 41 beinhalteten Fragen zum Thema „Erledigung der Hausaufgaben“. Die Items 42 bis 46 beinhalteten Fragen zum Thema „Freundschaften“. Die Items 47 bis 68 beinhalteten Fragen zum Thema „Verhaltensbeurteilung“. Am Ende der zweiten und am Ende der vierten Klasse wurde der gleiche Elternfragebogen ausgegeben. Die Items 1 bis 5 befassten sich mit „Allgemeinen Fragen“. Die Beantwortung der Fragen erfolgte mittels unterschiedlicher Antwortformate. Die Items 6 bis 19 beinhalteten Fragen zum Thema „Ihr Kind und die Schule“. Die Items 20 bis 29 beinhalteten Fragen zum Thema „Ihr Kind und die Hausübungen“. Die Items 30 bis 49 beinhalteten Fragen zum Thema „Ihr Kind und sein Verhalten“. Aufgrund dessen, dass in allen Elternfragebögen unterschiedliche Antwortformate verwendet wurden, wird hier nicht näher darauf eingegangen, sondern lediglich darauf hingewiesen, dass auch Mehrfachantworten möglich waren (Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993).

10.2.2.1 Testtheoretische Analyse des Elternfragebogens

Für die Untersuchung war die Verhaltensbeurteilung der Kinder durch die Eltern relevant. Aus den dafür wesentlichen Items wurden vier Skalen gebildet, die anschließend einer Reliabilitätsanalyse unterzogen wurden. Die Skalenbildung erfolgte anhand der Verhaltensbeurteilung in der vierten Klasse.

Emotionale Labilität

Folgende Items flossen in die Analyse ein: Das Kind wechselt oft die Stimmungslage; das Kind weint leicht und häufig; das Kind scheint oft recht traurig und niedergeschlagen zu sein und das Kind ist leicht enttäuscht, wenn etwas nicht gleich gelingt.

Die Reliabilitätsanalyse der Items zur Erfassung der emotionalen Labilität ergibt ein Cronbach Alpha von 0,689 mit einer Itemtrennschärfe von 0,428 bis 0,488.

Hyperaktivität

Folgende Items flossen in die Analyse ein: Das Kind ist leicht erregbar; das Kind ist unruhig, dauernd in Bewegung; das Kind bringt angefangene Dinge nicht zu Ende und das Kind ist leicht ablenkbar und unaufmerksam.

Die Reliabilitätsanalyse der Items zur Erfassung der Hyperaktivität ergibt ein Cronbach Alpha von 0,753 mit einer Itemtrennschärfe von 0,473 bis 0,611.

Oppositionelles Verhalten

Folgende Items flossen in die Analyse ein: Das Kind ist frech gegenüber Erwachsenen; das Kind mag/befolgt Regeln und Einschränkungen nicht und das Kind ist den Eltern gegenüber wenig folgsam.

Die Reliabilitätsanalyse der Items zur Erfassung von oppositionellem Verhalten ergibt ein Cronbach Alpha von 0,706 mit Itemtrennschärfen von 0,480 bis 0,572.

Zurückgezogenheit

Folgende Items flossen in die Analyse ein: Das Kind ist schüchtern und gehemmt Fremden gegenüber und das Kind ist in ungewohnten Situationen recht furchtsam.

Die Reliabilitätsanalyse der Items zur Erfassung von Zurückgezogenheit ergibt ein Cronbach Alpha von 0,666 mit einer Itemtrennschärfe von 0,499.

10.2.3 Lese- und Rechtschreibtests

Der Schreibtest

Beim Schreibtest wurden den Kindern zuerst die Buchstaben diktiert und danach die bekannten, neuen und Pseudowörter angesagt. Der Schreibtest besteht aus vier Untertests, die im Folgenden näher erläutert werden.

Schreiben von Groß- und Kleinbuchstaben: Dem Kind werden zuerst bekannte Großbuchstaben und in weiterer Folge bekannte Kleinbuchstaben diktiert.

Diktat aus den Subtests des Lesetests (s.u.): Bei diesem Untertest werden dem Kind die folgenden Wörter (am, rosa, im, Omi, Mist, rot, Otto, mi, Mama, Asi, Tor, Osir, Ort) vorgegeben. Alle richtigen Wörter werden gewertet.

Leselernaufgaben: Bei diesem Untertest zeigt man dem Kind vier Kärtchen, auf dem Schweinchen mit bestimmten Namen (Ratu, Ramu, Rasu, Raru) abgebildet sind. Das Kind muss nun die Namen vorlesen. Das gleiche macht das Kind mit Kärtchen, wo Kühe abgebildet sind (Amos, Rittu, Musa, Orit). Geachtet wird bei diesem Untertest auf die Richtigkeit der vorgelesenen Wörter und auf die Lesekategorie.

Diktat der Leselernaufgabe: Hier muss das Kind die vorher gelesenen Wörter (z.B. Ratu oder Amos) mittels Diktat aufschreiben. Es wird wieder die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter gewertet (Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993).

SRT

Der Salzburger Rechtschreibtest kann in zwei Versionen vorgelegt werden. Die kürzere Version besteht aus 25 Items und wird Schülern der 1sten und 2ten Schulstufe vorgelegt. Die längere Version besteht aus 49 Items und wird Schülern der 3ten und 4ten Schulstufe vorgelegt. Der SRT besteht aus einzelnen Sätzen, wobei pro Satz ein Wort fehlt, dass von den Schülern eingesetzt werden muss. Der SRT wird vom Testleiter in Form eines Diktates vorgegeben, wobei das einzusetzende Wort vom Testleiter zweimal wiederholt wird. Die Schüler müssen bei den einzusetzenden Wörtern einerseits auf Groß- und Kleinschreibung achten und andererseits darauf wie man sie schreibt (Landerl, K., Wimmer, H. & Moser, E., 1997).

Der Lesetest

Die Lesefertigkeit der Kinder wird anhand einiger Untertests überprüft.

Groß- und Kleinbuchstaben: Die Kinder müssen zuerst Groß- und Kleinbuchstaben, die ihnen der Testleiter vorgibt, vorlesen.

In insgesamt zwei Durchgängen wird einerseits auf die Korrektheit und andererseits auf die Lautform der vorgelesenen Buchstaben geachtet.

Bekannte Wörter: Dem Kind werden Wörter, die es bereits in der Schule gelernt hat, zum Vorlesen vorgegeben (am, im, so, um, Tor, Mia, Omi, ist, Susi, Otto, Mama, Romi, Mario, Sissi, Mutti, Maria). In diesem Fall werden vom Testleiter die richtig gelesenen Wörter und die Lesestrategie notiert. Die Lesestrategie wird hierbei in sieben Kategorien geteilt: spontanes Lesen, nach einer kurzen Pause wird das Wort spontan gelesen, murmelndes Lesen, buchstabenweises dehnendes Lesen, Buchstabieren, Lesen wurde nicht versucht und Lesen abgebrochen.

Neue Wörter: Hierbei werden dem Kind Wörter vorgegeben, die es noch nicht in der Schule gelernt hat (Art, Mai, rot, Ort, Samt, Mist, rosa, Rast, Motor, rammt, Tomas, Marta). Die in den Wörtern vorkommenden Buchstaben sind ihm allerdings bekannt. Notiert werden wieder die Richtigkeit der vorgelesenen Wörter, sowie die verwendete Lesestrategie.

Pseudowörter: In diesem Subtest muss das Kind Pseudowörter vorlesen (Mi, Us, Asi, Rut, Osir, Tura, Misur, Rasom). Ausgewertet werden wieder die Richtigkeit der vorgelesenen Wörter und die verwendete Lesestrategie. Als weitere Aufgabe dieses Untertests werden dem Kind drei Karten mit Fantasietieren einzeln vorgelegt. Dem Kind werden die jeweiligen Namen der Tiere gesagt (Nosti, Blimo, Dalo). Es muss jeden Namen einmal wiederholen. Anschließend werden die Karten neu vorgelegt und das Kind muss die Namen nennen. Wird ein Name falsch gesagt, erfolgt eine Korrektur. In Summe erfolgen zwölf Durchgänge in unterschiedlicher Kartenreihenfolge. Gewertet wird die Gesamtzahl der richtigen Namen (Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993).

SAT

Der Sprachanalysetest basiert auf einem Testverfahren von Rosner und Simons (1971), das 1993 von Klicpera et al überarbeitet wurde. Es handelt sich um ein mündliches Testverfahren, das zum einen Teil aus normalen Wörtern besteht, die in sechs Wortgruppen geteilt sind und zum anderen Teil aus Pseudowörtern, die in fünf Wortgruppen geteilt sind.

Die Aufgabe des Kindes bei diesem Test besteht darin, das jeweilige Wort zu finden, das sich ergibt, wenn bei einem jeweils gegebenen Wort ein Laut oder eine Lautgruppe ausgelassen wird.

HAMLET

Der Hamburger-Leseverständnis-Test umfasst drei Testsequenzen. Bei der ersten Testsequenz handelt es sich um den Wort-Test O40, den die Schüler in eineinhalb Minuten bearbeiten müssen. Der Wort-Test O 40 besteht aus 40 Bilderreihen (vier Bilder pro Reihe); links neben jeder Bilderreihe steht ein Wort. Die Schüler müssen das jeweilige Bild, das zu dem Wort gehört, anstreichen.

Bei der zweiten Testsequenz handelt es sich um den ersten Teil des Leseverständnistests. Für diese Testsequenz haben die Schüler 24 Minuten Zeit, um vier Texte zu bearbeiten. Die Schüler müssen, jeder für sich, die Texte durchlesen und danach vier Fragen im Multiple-Choice-Format zu den Texten beantworten. Manche Texte sind länger, manche kürzer, manche mit Bildern und manche mit Tabellen. Bei der dritten Testsequenz handelt es um den zweiten Teil des Leseverständnis-Tests. Für diesen Teil haben die Schüler 40 Minuten Zeit, sechs Texte durchzulesen und wieder jeweils vier Fragen im Multiple-Choice-Format zu beantworten (Lehmann, R.H., Peek, R. & Poerschke, J., 1997).

11 Untersuchung

11.1 Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung fand in den Jahren 1998- 2005 an achtzehn niederösterreichischen Schulen (Ernstbrunn, Großrussbach, Götzendorf, Trautmannsdorf, Sommerein, Mannersdorf, Hof, Bad Fischau, Gablitz, Altlengbach, Wilhelmsburg Nord, Wilhelmsburg Süd, St. Ägyd, Kaumberg, Deutsch Wagram, Groß Enzersdorf, Matzleinsdorf, Leobersdorf) statt.

Die Erhebungszeitpunkte dieser Längsschnittuntersuchung waren im Kindergarten, am Anfang der ersten Klasse, am Ende der ersten Klasse, am Ende der zweiten Klasse und am Ende der vierten Klasse. Die Testungen inkludierten mehrere Teile. Ein Teil der Testungen beschäftigte sich mit den Rechtschreib- und Leseleistungen der Kinder, ein anderer Teil sollte das Verhalten der Kinder erfassen, ihr Leben in der Klasse, ihre soziale Kompetenz, ihre Einstellung zur Schule und zum Lesen und ihr Leseverständnis. Die Testung der Kinder erfolgte zum Teil einzeln und zum Teil im Klassenverband.

Die Eltern wurden vor der ersten Erhebung über den Aufbau und die Zielsetzung der Längsschnittstudie informiert und um Erlaubnis gebeten. Bei Vorliegen des Einverständnisses wurden ihnen schriftliche Fragebögen übergeben, in denen sie über das Verhalten ihrer Kinder befragt wurden (auf sechs Skalen), außerdem wurden sie bezüglich der Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben ihrer Kinder befragt.

Auch die Lehrer mussten Fragebögen zum einzelnen Kind bearbeiten.

Der Grund für die Wiener Längsschnittuntersuchung lag darin, mehr über das soziale Leben und über die Entwicklungen im Lesen und Schreiben der Kinder im Laufe der Volksschulzeit zu erfahren.

Ziel dieser Studie war es, soziale Anpassungsschwierigkeiten und Leistungsschwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben relativ früh zu erkennen und zu analysieren, da beide Arten von Schwierigkeiten zu erheblichen Problemen führen und den Schulverlauf, wie auch die weitere Schullaufbahn negativ beeinflussen können.

11.2 Beschreibung der Stichprobe

Anzahl der Kinder pro Kohorte

Da diese Untersuchung als Längsschnitt angelegt wurde und die Daten zum Teil unvollständig sind, konnten nicht alle Kinder durch die Analyse erfasst werden. Infolgedessen variiert der Stichprobenumfang geringfügig.

Es ergibt sich für die einzelnen Kohorten folgender Stichprobenumfang:

Die Kohorte 1 umfasst 287 Kinder, das sind 15,4% an der Gesamtstichprobe, in Kohorte 2 finden sich 187 Kinder, das sind 10% an der Gesamtstichprobe, 191 Kinder bilden die Kohorte 3, das sind 10,2% an der Gesamtstichprobe und 179 Kinder die Kohorte 4, das sind 9,6% an der Gesamtstichprobe.

Tabelle 1: Häufigkeiten und prozentuelle Verteilung der Kinder in den Kohorten

		Kinder	Prozent
Kohorte	1	287	15,40%
	2	187	10,00%
	3	191	10,20%
	4	179	9,60%
	Gesamt	844	45,20%

Anzahl der Mädchen und Jungen

Die Stichprobe setzt sich aus 383 Jungen (20,5%) und 348 Mädchen (18,6%) zusammen.

Tabelle 2: Anzahl der Mädchen und Jungen

		Anzahl	Prozent
Geschlecht	Jungen	383	20,50%
	Mädchen	348	18,60%
	Gesamt	731	39,10%
	Fehlend	1137	60,90%
Total		1868	100,00%

Schulbildung der Mutter

In der Stichprobe haben 82 Mütter eine Pflichtschule besucht (4,4%), 316 haben eine Lehre/Fachschule absolviert (16,9%) und 180 Mütter geben an, die Matura gemacht zu haben (9,6%).

Tabelle 3: Schulbildung der Mutter

		Anzahl	Prozent
Bildung	Pflichtschule	82	4,40%
	Lehre/Fachschule	316	16,90%
	Matura	180	9,60%
	Gesamt	578	30,90%
	Fehlend	1290	69,00%
Total		1868	100%

Schulbildung des Vaters

In der Stichprobe geben 38 Väter an, einen Pflichtschulabschluss zu haben (2%), 361 Väter haben eine Lehre/Fachschule absolviert und 156 geben an, die Matura gemacht zu haben (8,4%).

Tabelle 4: Schulbildung des Vaters

		Anzahl	Prozent
Bildung	Pflichtschule	38	2,00%
	Lehre/Fachschule	361	19,30%
	Matura	156	8,40%
	Gesamt	555	29,70%
	Fehlend	1313	70,30%
Total		1868	100%

Lebensstandard der Familie

Ingesamt liegen Daten von 557 Personen vor. Von diesen 557 geben 8 (0,4%) an, in unterdurchschnittlichen Verhältnissen zu leben, 499 (26,7%) leben in durchschnittlichen Verhältnissen und 50 (2,7%) bezeichnen ihren Lebensstandard als überdurchschnittlich.

Tabelle 5: Lebensstandard der Familie

		Anzahl	Prozent
Lebensstandard	unterdurchschnittlich	8	0,40%
	durchschnittlich	499	26,70%
	überdurchschnittlich	50	2,70%
	Gesamt	557	29,80%
	Fehlend	1311	70,20%
Total		1868	100%

Schulwahl in der Sekundarstufe I

In der Stichprobe werden 529 Kinder zukünftig die Hauptschule besuchen (28,3%), 361 Kinder werden in das Gymnasium gehen (19,3%), 16 Kinder werden die 4 Klasse wiederholen (0,9%) und 1 Kind wird in einen anderen Schultyp wechseln (0,1%).

Tabelle 6: Schulwahl in der Sekundarstufe I

		Anzahl	Prozent
Schultyp	Hauptschule (0)	529	28,30%
	Gymnasium (1)	361	19,30%
	Gesamt	890	47,60%
	4Klasse wiederholen	16	0,90%
	Andere Schule	1	0,10%
	Fehlend	978	52,40%
Total		1868	100%

Deutschnote am Ende der 4ten Klasse

Am Ende der vierten Klasse werden 212 Kinder mit einem Sehr Gut in Deutsch beurteilt (11,3%), 200 Kinder mit einem Gut (10,7%), 188 Kinder mit einem Befriedigend (10,1%) und 104 Kinder mit einem Genügend (5,6%).

Tabelle 7: Note in Deutsch am Ende der 4ten Klasse

		Anzahl	Prozent
Deutschnote	1	212	11,30%
	2	200	10,70%
	3	188	10,10%
	4	104	5,60%
	Gesamt	704	37,70%
	Fehlend	1164	62,30%
Total		1868	100%

Verfügbarkeit von Hauptschule und Gymnasium nahe dem Wohnort

Abbildung 1: Entfernung Gymnasium vom Wohnort

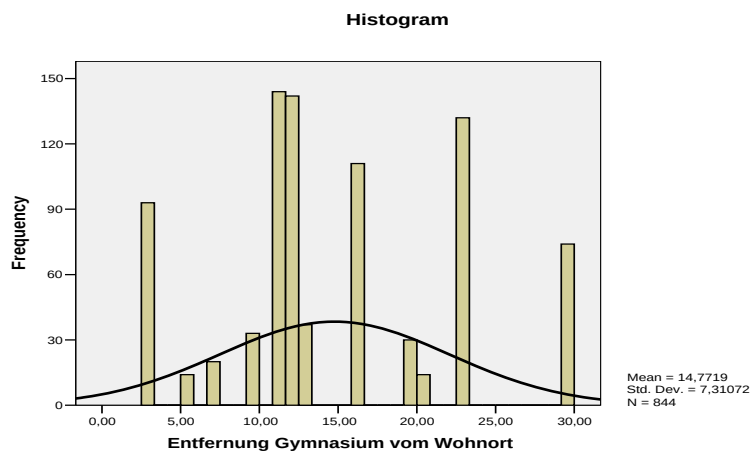
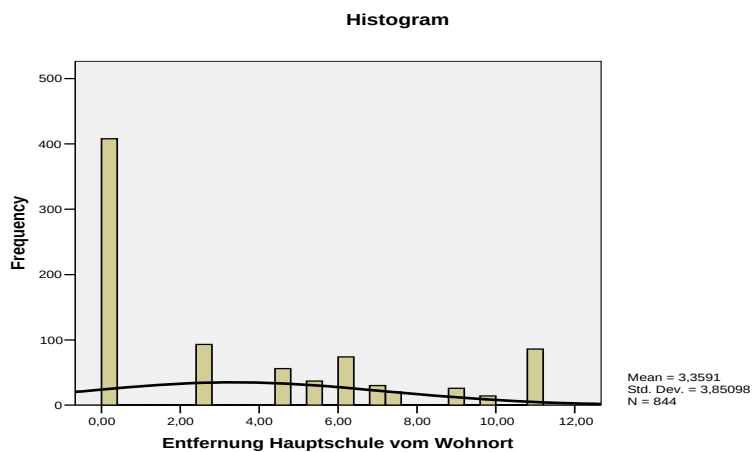


Abbildung 2: Entfernung Hauptschule vom Wohnort



Leistungsgruppen Lesen und Rechtschreiben

Für jeden Untersuchungszeitpunkt, also Anfang 1te Klasse, Ende 1te Klasse, Ende 2te Klasse und Ende 4te Klasse wurden Leistungsgruppen gebildet. Die Einteilung der Gruppen erfolgte mittels Prozenträge. Es wurden für jeden Zeitpunkt zwei Gruppen gebildet, nämlich eine Gruppe mit schlechten Leistungen und eine mit durchschnittlichen bzw. guten Leistungen im Lesen und Rechtschreiben. Lesen und Rechtschreiben wurden bei dieser Auswertung aber separat behandelt.

Im Folgenden soll nun die Vorgehensweise bei der Ermittlung der Prozenträge bzw. die Bildung der Leistungsgruppen bezüglich der Leseleistung näher erläutert werden.

Es wurde für den Untersuchungszeitpunkt A1 eine Variable mit zwei Ausprägungen gebildet (1= schlechte Leistungen und 2= durchschnittliche/gute Leistungen). Die Benennung dieser Variable lautete „Leistungsgruppe Lesen A1 (LLgA1)“. Als Basis für die Variable LLgA1 fungierten die Messwerte der Variablen „lgwgrip“ (= % alle Lesen alle Wörter richtig).

Tabelle 8: Ermittlung Prozenträge Leistungsgruppe Lesen A1

		Leistungsgruppen Lesen		
		N	Mittelwert	Prozent
lgwgrip	schlecht	148	45,53	25,10
	durchschnittlich/gut	441	87,29	74,90

Bei der Bildung der Variable „Leistungsgruppen Lesen am Ende der 1ten Klasse (LLgE1)“ wurde die gleiche Vorgehensweise gewählt wie bei „A1“. Die Messwerte der Variablen „prwlgkl (% ri-Lesen v.häuf+selt+Pseudo-W.-kurz+lang)“ bilden hier die Grundlage für die Variable „LLgE1“.

Für die Bildung der Variable „Leistungsgruppen Lesen am Ende der 2ten Klasse (LLge2)“ wurde die Variable „pr2wlgkl (2.Kl.-% ri-Lesen v. häuf+selt+Pseudo-W.-kurz+lang)“ herangezogen.

Die Bildung der Variable „Leistungsgruppen Lesen am Ende der 4ten Klasse (LLgE4)“ geht auf die Variable „pr4wlgkl (4.Kl-%ri-Lesen v. häuf + selt + Pseudo-W. -kurz + lang)“ zurück.

Für alle Untersuchungszeitpunkte, also Anfang 1te Klasse, Ende 1te Klasse, Ende 2te Klasse und Ende 4te Klasse ergeben sich folgende Prozentverteilungen bezüglich der Leseleistung: 25% der Schüler fallen in die Gruppe „schlechte Leseleistungen“ und 75% der Schüler werden der Gruppe mit durchschnittlichen bzw. guten Leseleistungen zugeordnet.

Die Gruppenbildung und die Ermittlung der Prozentränge bezüglich der Leistungen im Rechtschreiben wurden genauso gehandhabt wie bei der Leseleistung.

Auch für die Leistungen im Rechtschreiben wurde für den Untersuchungszeitpunkt A1 eine Variable mit zwei Ausprägungen gebildet (1= schlechte Leistungen und 2= durchschnittliche/gute Leistungen). Der Name dieser Variable lautete „Leistungsgruppe Rechtschreiben A1 (RLgA1)“. Als Basis für die Variable RLgA1 fungierten die Messwerte der Variablen „sgwgrip“ (= % Rechtschreiben alle Wörter richtig).

Tabelle 9: Ermittlung Prozentränge Leistungsgruppen Rechtschreiben A1

		Leistungsgruppen Rechtschreiben		
		N	Mittelwert	Prozent
% RS alle Wörter richtig	schlecht	173	54,74	29,40
	durchschnittlich/gut	416	91,81	70,60

Bei der Bildung der Variable „Leistungsgruppen Rechtschreiben am Ende der 1te Klasse (RLgE1)“ wurde die gleiche Vorgehensweise gewählt wie bei „A1“. Die Messwerte der Variablen „pr2wlgkl (2.Kl-% ri-Lesen v. häuf+selt+Pseudo-W.-kurz+lang)“ bilden hier die Grundlage für die Variable „RLgE1“.

Für die Bildung der Variable „Leistungsgruppen Rechtschreiben am Ende der 2ten Klasse (RLgE2)“ wurde die Variable „pr2rs.sc (2.Kl-Rs-SLRT-%Wörter richtig)“ herangezogen.

Die Bildung der Variable „Leistungsgruppen Rechtschreiben am Ende der 4ten Klasse (RLgE4)“ geht auf die Variable „pr4rs.sc (4.Kl-Rs-SLRT-%Wörter richtig)“ zurück.

Für die Untersuchungszeitpunkte Anfang 1te Klasse und Ende 2te Klasse ergeben sich folgende Prozentverteilungen bezüglich der Rechtschreibleistung: 30% der Schüler fallen in die Gruppe „schlechte Leseleistungen“ und 70% der Schüler werden der Gruppe mit durchschnittlichen bzw. guten Rechtschreibleistungen zugeordnet. Für die Untersuchungszeitpunkte Ende 1te Klasse und Ende 4te Klasse gibt es 25% Schüler mit schlechten Rechtschreibleistungen und 75% mit guten/durchschnittlichen Rechtschreibleistungen.

12 Ergebnisse

12.1 Leistungsgruppen Lesen und Rechtschreiben

Von Interesse ist der Zusammenhang zwischen der Leistungszugehörigkeit im Lesen und im Rechtschreiben und der gewählten Schulart.

Um diesen Zusammenhang zu überprüfen, wurden die Kinder je nach erbrachter Leistung in Gruppen eingeteilt (schlechte Leistung bzw. gute/durchschnittliche Leistung) und dann zu jedem Zeitpunkt (Anfang erste Klasse, Ende erste Klasse, Ende zweite Klasse und Ende vierte Klasse) betrachtet (siehe 4.2 Beschreibung der Stichprobe). Abschließend wurde der Leistungsverlauf (über alle Zeitpunkte) der Kinder begutachtet, wieder im Zusammenhang mit der gewählten Schulart.

Der Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe und der Schulart, zu den einzelnen Zeitpunkten, wurde mittels χ^2 Test und Kontingenzkoeffizient überprüft. Die „Schulart“ bildete hierbei stets die unabhängige Variable und als abhängige Variable fungierten die Leistungsgruppen, also LLgA1, LLgE1, RLgA1, RLgE1, etc...

12.1.1 Leistungsgruppen Lesen

12.1.1.1 Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Lesen am Anfang der 1ten Klasse und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I

Zwischen der Leistungsgruppenzugehörigkeit am Anfang der 1ten Klasse, und der in der Sekundarstufe I besuchten Schulart gibt es einen signifikanten Zusammenhang ($\chi^2(1)=10,189$; $p=0,001$).

Am Anfang der ersten Klasse gab es 148 schlecht lesende Schüler; 30,4% von diesen Schülern gaben in der 4ten Klasse an, nach der Volksschule das Gymnasium zu besuchen. Von den 441 Schülern mit durchschnittlichen bzw. guten Rechtschreibleistungen am Anfang der 1ten Klasse, gaben 45,4% in der 4ten Klasse an, in der Sekundarstufe I in das Gymnasium zu wechseln.

Tabelle 10: Leistungsgruppe Lesen A1 x Schulart

		Schulart	
		Hauptschule	Gymnasium
schlechte Leistungen	N	103	45
	%	69,60%	30,40%
durchschnittlich/gute Leistungen	N	241	200
	%	54,60%	45,40%

12.1.1.2 Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Lesen am Ende der 1ten Klasse und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I

Zwischen der Leistungsgruppenzugehörigkeit am Ende der 1ten Klasse und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I gibt es einen signifikanten Zusammenhang ($\chi^2(1) = 11,181$; $p = 0,001$).

Am Ende der ersten Klasse zeigten 158 Schüler schlechte Leseleistungen; 30,4% dieser Schüler gaben am Ende der 4ten Klasse an, in das Gymnasium zu wechseln. Schüler mit durchschnittlichen bzw. guten Leistungen am Ende der 1ten Klasse werden gemäß Angabe in der 4ten Klasse zu 45,7% das Gymnasium besuchen.

Tabelle 11: Leistungsgruppe Lesen E1 x Schulart

		Schulart	
		Hauptschule	Gymnasium
schlechte Leistungen	N	110	48
	%	69,60%	30,40%
durchschnittlich/gute Leistungen	N	234	197
	%	54,30%	45,70%

12.1.1.3 Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Lesen am Ende der 2ten Klasse und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I

Auch am Ende der zweiten Klasse gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppenzugehörigkeit und der nach der Volksschule besuchten Schulart ($\chi^2(1) = 9,072$; $p = 0,003$).

Von den 169 schlecht lesenden Schülern am Ende der zweiten Klasse, gaben 32% am Ende der 4ten Klasse an, in das Gymnasium zu wechseln.

Von den 420 Schülern die durchschnittliche bzw. gute Leseleistungen erbrachten, wechseln 45,5% folglich der Angabe in der 4ten Klasse, in das Gymnasium.

Tabelle 12: Leistungsgruppe Lesen E2 x Schulart

		Schulart	
		Hauptschule	Gymnasium
schlechte Leistungen	N	115	54
	%	68,00%	32,00%
durchschnittlich/gute Leistungen	N	229	191
	%	54,50%	45,50%

12.1.1.4 Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Lesen am Ende der 4ten Klasse und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I

Zwischen der Leistungsgruppenzugehörigkeit am Ende der 4ten Klasse und der gewählten Schulform in der Sekundarstufe I liegt ein hochsignifikanter Zusammenhang ($\chi^2(1) = 13,959$; $p \leq 0,0001$) vor.

180 Kinder erbrachten am Ende der vierten Klasse schlechte Leseleistungen; von diesen wechseln 31,7% ins Gymnasium.

531 Schüler erbrachten durchschnittliche bzw. gute Leistungen; 47,6% dieser Schüler besuchen zukünftig das Gymnasium.

Tabelle 13: Leistungsgruppe Lesen E4 x Schulart

		Schulart	
		Hauptschule	Gymnasium
schlechte Leistungen	N	123	57
	%	68,30%	31,70%
durchschnittlich/gute Leistungen	N	278	253
	%	52,40%	47,60%

12.1.1.5 Leistungsverlauf Lesen- alle Zeitpunkte- Schulart

Im Zuge dieser Auswertung wurde auch der Frage nachgegangen, inwiefern der Verlauf der Leseleistung, über die Volksschulzeit gesehen, im Zusammenhang mit der gewählten Schulart steht. Zur Überprüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen dem Leistungsverlauf und der gewählten Schulart wurden wieder Gruppen gebildet. Die Bildung dieser Gruppen erfolgte mittels der extra für jeden Zeitpunkt gebildeten Leistungsgruppenvariablen (LLgA1, LLgE1, LLgE2 und LLgE4). Es wurde bereits unter Punkt 4.2 Beschreibung der Stichprobe (Bildung der Leistungsgruppen im Lesen und Rechtsschreiben) darauf hingewiesen, dass diese Variablen je zwei Ausprägungen hatten (1= schlechte Leistungen und 2= durchschnittliche/gute Leistungen).

Um alle denkbaren „Leistungsverläufe“ abbilden zu können, wurde zwischen sechs Leistungsgruppen differenziert:

- L1: Jene Schüler, die durchgehend schlechte Leistungen erbracht haben
(LLgA1=1, LLgE1=1, LLgE2=1 und LLgE4=1)
- L2: Jene Schüler, die durchgehend gute Leistungen erbracht haben
(LLgA1=2, LLgE1=2, LLgE2=2 und LLgE4=2)
- L3: Jene Schüler, die zuerst schlecht waren und dann gut
(LLgA1=1, LLgE1=1 und LLgE2=2, LLgE4=2)
- L4: Jene Schüler, die zuerst gut waren und dann schlecht
(LLgA1=2, LLgE1=2 und LLgE2=1, LLgE4=1)
- L5: Jene Schüler, die zum Schluss schlechte Leistungen erbracht haben
(LLgE4=1)
- L6: Jene Schüler, die zum Schluss gute Leistungen erbracht haben
(LLgE4=2).

Zwischen den „Leistungsverlaufgruppen“ und der zukünftigen Schulart ergibt sich zwar ein hochsignifikanter Zusammenhang ($\chi^2(5) = 24,872$; $p \leq 0,0001$), aber ein Kontingenzkoeffizient C von 0,184 zeugt von einem sehr kleinen Zusammenhang zwischen den „Leistungsverlaufgruppen“ (L1, L2, L3, usw.) und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I.

25 Schüler erbrachten zu allen Erhebungszeitpunkten schlechte Leseleistungen (L1). Davon werden 3 (12%) künftig ins Gymnasium gehen und 22 (88%) in die Hauptschule. Von den 254 Schülern, die zu allen Zeitpunkten gute Leseleistungen erbracht haben, wechseln 128 (50,4%) ins Gymnasium und 126 (49,6%) in die Hauptschule. Weiters relevant ist das Ergebnis der Leistungsgruppe L5; von 131 Schülern, die zum Schluss schlechte Leistungen im Lesen erbracht haben, werden 42 (32,10%) künftig ins Gymnasium gehen und 89 (67,9%) in die Hauptschule.

Tabelle 14: Leistungsverlauf Lesen zu allen Zeitpunkten x Schulart

		Schulart		
		Hauptschule	Gymnasium	Total
L1: -A1/-E1/-E2/-E4	N	22	3	25
	%	88%	12%	100%
	korr.Resid	3,2	-3,2	
L2: +A1/+E1/+E2/+E4	N	126	128	254
	%	49,60%	50,40%	100%
	korr.Resid	-2,7	2,7	
L3: -A1/-E1/+E2/+E4	N	11	4	15
	%	73,3%	26,70%	100%
	korr.Resid	1,3	-1,3	
L4: +A1/+E1/-E2/-E4	N	12	12	24
	%	50%	50%	100%
	korr.Resid	-0,6	0,6	
L5: -E4	N	89	42	131
	%	67,90%	32,10%	100%
	korr.Resid	2,9	-2,9	
L6: +E4	N	141	121	162
	%	53,80%	46,20%	100%
	korr.Resid	-1,1	1,1	

12.1.2 Leistungsgruppen Rechtschreiben

12.1.2.1 Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Rechtschreiben und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I (Anfang 1te Klasse)

Zwischen den Leistungsgruppen im Rechtschreiben und der zukünftigen Schulart ergibt sich für den Anfang der ersten Klasse ein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2(1) = 6,566$; $p = 0,010$).

173 Schüler zählten am Anfang der 1ten Klasse zu den schlechten Rechtschreibern; von diesen gaben 33,5% am Ende der 4ten Klasse an, in der Sekundarstufe I ins Gymnasium zu wechseln. Von den insgesamt 531 durchschnittlichen bzw. guten Schülern im Rechtschreiben gaben 45% am Ende der 4ten Klasse an, nach der Volksschule ins Gymnasium zu gehen.

Tabelle 15: Leistungsgruppe Rechtschreiben A1 x Schulart

		Schulart	
		Hauptschule	Gymnasium
schlechte Leistungen	N	115	58
	%	66,50%	33,50%
durchschnittlich/gute Leistungen	N	278	253
	%	55,00%	45,00%

12.1.2.2 Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Rechtschreiben und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I (Ende der 1ten Klasse)

Zwischen der Leistungszugehörigkeit und der gewählten Schulart ergibt sich am Ende der ersten Klasse ein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2(1) = 10,884$; $p = 0,001$).

Von den insgesamt 160 schlecht Rechtschreibenden Kindern am Ende der 1ten Klasse, gaben 30,6% in der 4ten Klasse an, am Ende der Volksschule in ein Gymnasium zu wechseln. Von 429 gut Rechtschreibenden Schülern am Ende der 1ten Klasse, gaben 45,7% an, nach der Volksschule in ein Gymnasium zu gehen.

Tabelle 16: Leistungsgruppe Rechtschreiben E1 x Schulart

		Schulart	
		Hauptschule	Gymnasium
schlechte Leistungen	N	111	49
	%	69,40%	30,60%
durchschnittlich/gute Leistungen	N	233	196
	%	54,30%	45,70%

12.1.2.3 Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Rechtschreiben und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I (Ende der 2ten Klasse)

Zwischen der Leistungszugehörigkeit und der Schulart ergibt sich am Ende der zweiten Klasse ein hochsignifikanter Zusammenhang ($\chi^2(1) = 74,276$; $p \leq 0,0001$).

Von den 167 Schülern die am Ende der 2ten Klasse eine schlechte Rechtschreibleistung erbracht hatten, gaben 13,8% in der 4ten Klasse an, in das Gymnasium zu wechseln. 52,6% von insgesamt 422 guten bzw. durchschnittlichen Schülern, gaben in der vierten Klasse an, nach der Volksschule ein Gymnasium zu besuchen.

Tabelle 17: Leistungsgruppe Rechtschreiben E2 x Schulart

		Schulart	
		Hauptschule	Gymnasium
schlechte Leistungen	N	144	23
	%	86,20%	13,80%
durchschnittlich/gute Leistungen	N	200	222
	%	47,40%	52,60%

12.1.2.4 Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppe im Rechtschreiben und der gewählten Schulart in der Sekundarstufe I (Ende der 4ten Klasse)

Auch am Ende der vierten Klasse ergibt sich zwischen der Leistungszugehörigkeit und der Schulart ein hochsignifikanter Zusammenhang ($\chi^2(1) = 94,560$; $p \leq 0,0001$).

Am Ende der vierten Klasse gab es 196 Schüler die eine schlechte Rechtschreibleistung erbracht hatten; davon werden 27 (13,8%) ins Gymnasium wechseln.

Von den insgesamt 521 guten bzw. durchschnittlichen Schülern werden 282 (54,1%) künftig ins Gymnasium gehen.

Tabelle 18: Leistungsgruppe Rechtschreiben E4 x Schulart

		Schulart	
		Hauptschule	Gymnasium
schlechte Leistungen	N	169	27
	%	86,20%	13,80%
durchschnittlich/gute Leistungen	N	239	282
	%	45,90%	54,10%

12.1.2.5 Leistungsverlauf Rechtschreiben - alle Zeitpunkte – Schulart

Auch in Bezug auf die Leistungen im Rechtschreiben interessierte der mögliche Zusammenhang zwischen dem Leistungsverlauf und der gewählten Schulart.

Zur Überprüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen dem Leistungsverlauf im Rechtschreiben und der gewählten Schulart wurden wieder Gruppen gebildet.

Die Gruppenbildung basierte auf den bereits unter Punkt 4.2 beschriebenen Variablen RLgA1, RLgE1, RLgE2 und RLgE4 (1= schlechte Leistung; 2= durchschnittliche/gute Leistung).

Hier wurden im Hinblick auf vernünftige Gruppengrößen fünf Leistungsgruppen gebildet:

- R1: Jene Schüler, die zu allen Zeitpunkten schlechte Leistungen erbracht haben (RLgA1=1, RLgE1=1, RLgE2=1 und RLgE4=1)
- R2: Jene Schüler, die zu allen Zeitpunkten gute Leistungen erbracht haben (RLgA1=2, RLgE1=2, RLgE2=2 und RLgE4=2)
- R3: Jene Schüler, die zuerst schlecht waren und dann gut (RLgA1=1, RLgE1=1 und RLgE2=2, RLgE4=2)
- R4: Jene Schüler, die zuerst gut waren und dann schlecht (RLgA1=2, RLgE1=2 und RLgE2=1, RLgE4=1)
- R5: Jene Schüler, die zum Schluss gute Leistungen erbracht haben (RLgE4=2)

Bezüglich des Leistungsverlaufs und der zukünftigen Schulart zeigt sich ein hochsignifikantes Ergebnis ($\chi^2(4) = 64,111$; $p \leq 0,0001$). Ein Kontingenzkoeffizient C von 0,308 lässt aber auf einen eher bedingt starken bzw. kleinen Zusammenhang zwischen den „Leistungsverlaufgruppen“ und der Schulart schließen.

Von den 34 Schülern, die zu allen Erhebungszeitpunkten schlechte Leistungen im Rechtschreiben erbracht haben, wechseln alle in die Hauptschule.

Von den 260 Schülern, die bei allen Erhebungszeitpunkten gute Rechtschreibleistungen erbracht haben, wechseln 149 (57,3%) ins Gymnasium und immerhin 111 (42,7%) in die Hauptschule. 31 Schüler waren bei den ersten zwei Erhebungszeitpunkten schlecht und danach gut; von diesen wechseln 20 (64,5%) ins Gymnasium und 11 (35,5%) in die Hauptschule. 28 Schüler zeigten zuerst gute Rechtschreibleistungen und danach schlechte; von diesen wechseln nur 2 (7%) ins Gymnasium und 26 (93%) in die Hauptschule.

Tabelle 19: Leistungsverlauf Rechtschreiben zu allen Zeitpunkten x Schulart

		Schulart		
		Hauptschule	Gymnasium	Total
R1: -A1/-E1/-E2/-E4	N	34	0	34
	%	100%	0%	100%
	korr.Resid	5,6	-5,6	
R2: +A1/+E1/+E2/+E4	N	111	149	260
	%	42,70%	57,30%	100%
	korr.Resid	-4,6	4,6	
R3: -A1/-E1/+E2/+E4	N	11	20	31
	%	35,50%	64,50%	100%
	korr.Resid	-2,1	2,1	
R4: +A1/+E1/-E2/-E4	N	26	2	28
	%	93%	7%	100%
	korr.Resid	4,3	-4,3	
R5: +E4	N	146	113	259
	%	56,40%	43,60%	100%
	korr.Resid	-1,2	1,2	

12.2 Geschlecht

Zur Überprüfung eines bivariaten Zusammenhangs zwischen dem Geschlecht und der Schulwahl wird als statistische Analyseverfahren die Kreuztabelle gewählt.

Die Berechnung des χ^2 Test ergibt eine asymptotische Signifikanz von 0,383. Da dieser Wert wesentlich größer als 0,05 ist, kann nicht von einem Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Schulwahl in Sekundarstufe I ausgegangen werden.

In der vorhandenen Stichprobe werden 180 Jungen nach der Grundschule die Hauptschule besuchen, das sind 52,6% und 120 Jungen werden nach der Grundschule in das Gymnasium gehen; das sind 49%.

Von den insgesamt 287 Mädchen werden 162 zukünftig die Hauptschule besuchen (47,4%) und 125 werden künftig ins Gymnasium gehen (51%).

Tabelle 20: Geschlecht des Kindes x Schulart

		Schulart		
		Hauptschule	Gymnasium	Total
Männlich	N	180	120	300
	%	52,60%	49,00%	51,10%
Weiblich	N	162	125	287
	%	47,40%	51,00%	48,90%
Gesamt	N	342	245	587
	%	100,00%	100%	100%

Aufgrund des Ergebnisses wird die H_{01} „Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang in der Schulwahl in Abhängigkeit vom Geschlecht“ beibehalten.

12.3 Geographische Nähe

Vor der Ergebnisdarstellung soll die Vorgehensweise dargelegt werden.

Vorweg ist anzumerken, dass im Fragebogen der Wohnort des Kindes nicht erfasst wurde, es liegen also keine Daten vor; dennoch kann davon ausgegangen werden, dass der Wohnort des Kindes nicht all zu weit von der Volksschule entfernt liegt (Schulsprengel).

Auf der Homepage <http://www.schule.at/index.php?land=3&text=&typ=SB&url=schule> wurde nach Schulen in Niederösterreich gesucht und zwar konkret nach Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen Langform. Als Selektionskriterium konnte der jeweilige Bezirk eingegeben werden indem sich auch schon die Volksschule befand. Danach wurde untersucht, welche Hauptschule und welches Gymnasium (Langform) die größte geographische Nähe (in Km) zur Volksschule aufwiesen. Da für die Hauptschule das Gesetz des „Schulsprengels“ vorliegt, wurde nach der nächsten Hauptschule im Bezirk gesucht. Für das Gymnasium besteht kein Schulsprengel, das heißt, hier wurde vom nächst gelegenen ausgegangen, unabhängig davon, ob es sich im selben Bezirk befand wie die Volksschule.

Dementsprechend wurden zwei Variablen gebildet, nämlich „Verfügbarkeit Hauptschule“ und „Verfügbarkeit Gymnasium“, deren Inhalt die jeweils pro Ort berechneten Kilometer waren.

Von Interesse war, ab welcher Kilometerdifferenz zwischen Gymnasium und Hauptschule, die Kinder eher in das Gymnasium gehen und ab welcher Kilometerdistanz eher in die Hauptschule. Aus diesem Grund, wurde eine weitere Variable gebildet (Verfügbarkeit Gymnasium minus Verfügbarkeit Hauptschule). Zum Schluss gab es also für jeden untersuchten Ort einen Kilometerwert, der diese Kilometerdifferenz zwischen Gymnasium und Hauptschule repräsentierte.

Anhand von Bad Fischau und Mannersdorf soll die Bildung der Differenzen erläutert werden:

In Bad Fischau befindet sich sowohl die nächst gelegene Hauptschule, als auch das nächst gelegene Gymnasium in Wiener Neustadt, also zu beiden Schultypen müssten die Kinder ca. 7,2 km fahren, demnach wäre die Differenz 0 km.

Anders gestaltet es sich in Mannersdorf. Hier befindet sich die Hauptschule direkt im Dorf also müssen die Kinder 0 km fahren; das nächst gelegene Gymnasium befindet sich in 16,4 Kilometer Entfernung in Bruck an der Leitha. Die Differenz wäre demnach 16,4 km.

Nach Abschluss der Variablenbildung, wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Dieser ergibt hinsichtlich der Differenz in der Entfernung zwischen Gymnasium und Hauptschule und der weiteren Schulwahl einen hochsignifikanten Unterschied (Varianzen homogen; $T = 5,345$; $df = 688$; $p \leq 0,0001$).

Beträgt die Differenz zwischen Gymnasium und Hauptschule im Mittel $\geq 12,91$ km (Mittelwert = 12,9052, Standardabweichung = 7,42129), dann gehen die Schüler signifikant häufiger zukünftig in die Hauptschule ($N = 387$).

Ab einer Differenz von $\leq 9,84$ km (Mittelwert = 9,8393, Standardabweichung = 7,54795) wechseln die Schüler signifikant häufiger in das Gymnasium ($N = 303$).

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse einiger explizit ausgewählter Orte vorgestellt:
In Bad Fischau beträgt die Differenz zwischen Hauptschule und Gymnasium 0 km;
beide Schultypen befinden sich 7,2 km von Bad Fischau entfernt.
Von den 17 Schülern die in dieser Analyse erfasst wurden, werden zukünftig 12 (60%)
in das Gymnasium gehen und 5 (25%) Schüler wechseln nach der Grundschule in die
Hauptschule.

In Ernstbrunn beträgt die Differenz zwischen Hauptschule und Gymnasium 22,6 km.
Die Hauptschule befindet sich direkt im Dorf, das Gymnasium liegt 22,6 km entfernt.
Von den 44 Schülern in Ernstbrunn werden 5 (8,5%) zukünftig ins Gymnasium gehen
und 39 (66,1%) Schüler wechseln in die Hauptschule.

In Gablitz beträgt die Differenz zwischen Hauptschule und Gymnasium 0 km. Sowohl
die Hauptschule, als auch das Gymnasium befinden sich in 2,8 km Entfernung. Von den
insgesamt 74 Schülern, wechseln 57 (61,3%) in das Gymnasium und 17 (18,3%) in die
Hauptschule.

In Götzendorf beträgt die Differenz zwischen Hauptschule und Gymnasium 12,6 km.
Die Hauptschule liegt in 7 km entfernt, das Gymnasium 19,6 km. Von den 27 Schülern
in Götzendorf wechseln 9 (30%) in das Gymnasium und 18 (60%) in die Hauptschule.

In Mannersdorf beträgt die Differenz zwischen Hauptschule und Gymnasium 16,4 km.
Eine Hauptschule befindet sich im Ort, das Gymnasium liegt 16,4 km entfernt. Von den
insgesamt 100 Schülern wechseln 37 (33,3%) in das Gymnasium und 63 (56,8%) in die
Hauptschule.

In Sommerein beträgt die Differenz zwischen Hauptschule und Gymnasium 7,3 km. Die
Hauptschule ist 4,6km entfernt, das Gymnasium 11,9 km. Von den 49 Schülern gehen
25 (44,6%) zukünftig in das Gymnasium und 24 (42,9%) in die Hauptschule.

Die H0₂ „Es gibt keinen signifikanten Unterschied in der Schulwahl in Abhängigkeit
von der Entfernung zum Wohnort“ wird aufgrund des Ergebnisses verworfen.

12.4 Bildungsstand der Eltern

12.4.1 Bildungsstand der Mutter

Die Stichprobe der Mütter wurde vor der Analyse je nach Angabe entweder der Gruppe „mit Matura“ oder der Gruppe „ohne Matura“ zugeteilt.

Zur Überprüfung, inwiefern und ob sich der Bildungsstand der Mutter auf die weitere Schulwahl auswirkt, wurde die Kreuztabelle gewählt.

Der Chi²-Test weist kein signifikantes Ergebnis auf ($\chi^2 = 0,382$). Interessant scheint hierbei zu sein, dass nur 17 Kinder, deren Mütter angeben eine Matura zu haben ins Gymnasium gehen werden versus 30 Kinder die in die Hauptschule gehen.

Ein ausgeglicheneres Ergebnis zeigt sich in Bezug auf die zweite Gruppe (Mütter ohne Matura); 31 Kinder werden zukünftig ins Gymnasium gehen und 39 in die Hauptschule.

Tabelle 21: Bildungsstand der Mutter x Schulart

		Schulart		
		Hauptschule	Gymnasium	Gesamt
keine Matura	N	39	31	70
	%	55,70%	44,30%	100%
mit Matura	N	30	17	47
	%	63,80%	36,20%	100%
Gesamt	N	69	48	117
	%	59,00%	41,00%	100%

12.4.2 Bildungsstand des Vaters

Für die Väter wurde das gleiche Prozedere wie bei den Müttern gewählt; auch sie wurden je nach Angabe, entweder der Gruppe „mit Matura“ oder der Gruppe „ohne Matura“ zugeteilt.

Auch hier weist der Chi²-Test keine Signifikanz auf ($\chi^2 = 0,345$).

76 gaben an, keine Matura zu haben; 43 (56,6%) von deren Kindern werden künftig in die Hauptschule gehen versus 33 (43,4%) Kindern die künftig ins Gymnasium gehen

werden. 13 (34,2%) Kinder, deren Väter angaben eine Matura zu haben, wechseln ins Gymnasium versus 25 (65,8%) Kinder, die in die Hauptschule gehen werden.

Tabelle 22: Bildungsstand des Vaters x Schulart

		Schulart		
		Hauptschule	Gymnasium	Gesamt
keine Matura	N	43	33	76
	%	56,60%	43,40%	100%
mit Matura	N	25	13	38
	%	65,80%	34,20%	100%
Gesamt	N	68	46	114
	%	59,00%	41,00%	100%

Aufgrund des nicht signifikanten Ergebnisses, wird die H_0 „Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang in der Schulwahl in Abhängigkeit vom Bildungsstand der Eltern“ beibehalten.

12.5 Lebensstandard

Die Eltern wurden im Fragebogen gebeten, eine Einschätzung ihres Lebensstandards abzugeben. Folgende Auswahlmöglichkeiten standen ihnen dabei zur Verfügung: unterdurchschnittlich, durchschnittlich und überdurchschnittlich.

Zur Überprüfung, ob sich der Lebensstandard der Familie auf die weitere Schulwahl auswirkt, wurde das statistische Verfahren der Kreuztabelle gewählt.

Zwischen dem Lebensstandard der Familie und der weiteren Schulwahl ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2(2) = 2,311$; $p = 0,315$).

Tabelle 23: Lebensstandard der Familie x Schulart

		Schulart			
		Hauptschule		Gymnasium	Gesamt
Lebensstandard	unterdurchschnittlich	N	0	1	1
		%	0,00%	2,20%	0,90%
	durchschnittlich	N	59	42	101
		%	88,10%	91,30%	89,40%
	überdurchschnittlich	N	8	3	11
		%	11,90%	6,50%	9,70%
	Gesamt	N	67	46	113
		%	100%	100%	100%

Von den insgesamt 46 Kindern die ins Gymnasium gehen, lebt eines (2,2%) in unterdurchschnittlichen, 42 (91,3%) in durchschnittlichen und 3 (6,5%) in überdurchschnittlichen Verhältnissen.

Von den insgesamt 67 Hauptschülern leben 59 (88,1%) in durchschnittlichen und 8 (11,9%) in überdurchschnittlichen Verhältnissen.

Aufgrund des nicht signifikanten Ergebnisses, wird die H_0 „Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang in der Schulwahl in Abhängigkeit vom Lebensstandard der Familie“ beibehalten.

12.6 Beweggründe der Eltern für die Schulwahl

Für diese Untersuchung war auch von Interesse, wie die Eltern der untersuchten Kinder die Schulwahl in der Sekundarstufe begründeten.

Sie wurden im Fragebogen gebeten, Angaben über die Gründe für die Schulwahl zu machen. Die Gründe, die für ihre Entscheidung ausschlaggebend waren, sollten sie ankreuzen. Mehrfachantworten waren hierbei möglich.

Zwischen den folgenden Motiven konnten sie sich entscheiden:

- Schule vom Lehrer empfohlen
- Schule nicht weit weg vom Wohnort
- Schulkollegen besuchen dieselbe Schule
- Schule wurde von Verwandten, Bekannten empfohlen
- Eltern haben dieselbe Schule besucht

Zur Überprüfung, ob es einen Unterschied in den Angaben hinsichtlich der Schulwahl gibt, wurde ein multivariates Verfahren (Allgemeines Lineares Modell) gewählt.

Die abhängigen Variablen waren die Motive der Eltern, also „Schule vom Lehrer empfohlen“, „Schule nicht weit weg vom Wohnort“, „Schulkollegen besuchen die gleiche Schule“, „Schule wurde von Verwandten, Bekannten empfohlen“ und „Eltern haben die gleiche Schule besucht“.

Die unabhängige Variable bildete die „Schulart“, also Gymnasium oder Hauptschule.

Ein Pillais Trace von 0,091 ($F(5, 601) = 12,079$, $p \leq 0,0001$) bestätigt die Überlegung der grundsätzlichen Verschiedenheit bei der Angabe von Gründen, für die Wahl, das Kind in die Hauptschule zu geben bzw. in das Gymnasium.

Für drei „Items“ wurde ein signifikantes Ergebnis ausgewiesen; dazu zählen die Gründe „Schule nicht weit weg vom Wohnort“ ($F(1, 605) = 14,344$, $p \leq 0,0001$), „Schule von Verwandten empfohlen“ ($F(1, 605) = 10,417$; $p = 0,001$) und „selbst die Schule besucht“ ($F(1, 605) = 27,229$; $p \leq 0,0001$).

Die Items „Schule vom Lehrer empfohlen“ ($F(1, 605) = 2,212$; $p = 0,137$) und „Schulkollegen besuchen die Schule“ ($F(1, 605) = 2,465$; $p = 0,117$) wiesen keine Signifikanz auf.

Das Argument „Schule nicht weit weg vom Wohnort“ wurde wesentlich häufiger von Eltern genannt, deren Kind künftig die Hauptschule besuchen wird (Mittelwert= 0,6125; Standardabweichung= 0,53564). Für die Eltern, deren Kind zukünftig ins Gymnasium gehen wird, ergibt sich ein Mittelwert von 0,4454 (Standardabweichung= 0,52285).

Auch das Argument „Selbst die Schule besucht“ wird wesentlich häufiger von Eltern angegeben, deren Kind zukünftig die Hauptschule besuchen wird (Mittelwert= 0,3767; Standardabweichung= 0,52295). Für die Eltern, deren Kind zukünftig ins Gymnasium gehen wird, ergibt sich ein Mittelwert von 0,1681 (Standardabweichung= 0,40710).

Das Motiv „Schule von Bekannten, Verwandten empfohlen“ wird häufiger von den Eltern angegeben, deren Kind in das Gymnasium wechseln wird (Mittelwert= 0,2311; Standardabweichung= 0,44195). Für die Eltern, deren Kind zukünftig in die Hauptschule gehen wird, ergibt sich ein Mittelwert von 0,1165 (Standardabweichung= 0,41699).

Aufgrund der vorangegangenen statistischen Überprüfung und deren Ergebnisse kann die H_0 „Es gibt keinen signifikanten Unterschied in der Schulwahl in Abhängigkeit von den elterlichen Beweggründen“ verworfen werden.

12.7 Einschätzung der Lehrer

Die Lehrer wurden im „Fragebogen zum einzelnen Kind“ in der vierten Klasse gebeten anzugeben, welcher Schultyp für das jeweilige Kind passend wäre. Auch hier wird wieder die Kreuztabelle als statistisches Analyseverfahren herangezogen.

Der χ^2 Test ergibt ein hochsignifikantes Ergebnis ($\chi^2= 0,000$).

Die Lehrereinschätzung „Kind passt in die Hauptschule“ und die tatsächlich gewählte Schulform Hauptschule ergibt eine Übereinstimmung von 86,8% (347 Schüler). Lediglich 53 Schüler (13,3%) für welche die Lehrer die Hauptschule als geeignet betrachten, werden künftig ins Gymnasium gehen.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Lehrereinschätzung „Kind ist geeignet für das Gymnasium“. Hier ergibt sich eine Übereinstimmung von 78,7% (185 Schüler).

21,3% (50 Schüler) wechseln trotz der Lehrereinschätzung Gymnasium in die Hauptschule.

Tabelle 24: Lehrereinschätzung x Schulart

		Schulwahl			
			Hauptschule	Gymnasium	Gesamt
Lehrereinschätzung	Hauptschule	N	347	53	400
		%	86,80%	13,30%	100%
	Gymnasium	N	50	185	235
		%	21,30%	78,70%	100%
	Gesamt	N	397	238	635
		%	62,50%	37,50%	100%

Aufgrund des Ergebnisses wird die H_{06} „Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang in der Schulwahl in Abhängigkeit von der Lehrereinschätzung“ verworfen.

12.8 Note in Deutsch am Ende der 4ten Klasse

Die Lehrer wurden beim Fragebogen zum einzelnen Kind gebeten, anzugeben, welche Note in Deutsch das Kind am Ende der 4ten Klasse erhalten wird.

Zur Überprüfung eines Unterschieds zwischen der Note in Deutsch und der weiteren Schulwahl wurde ein Mann-Whitney Test gerechnet.

Dieser ergibt für unabhängige Stichproben hinsichtlich der Schulwahl einen hochsignifikanten Unterschied ($U = 17986,5$; $p \leq 0,0001$; $r = -0,54$).

Das heißt, dass die zukünftigen Hauptschüler (Mean Rank= 392,1458) signifikant schlechtere Noten in Deutsch erhalten als die zukünftigen Gymnasiasten (Mean Rank= 194,7139).

Eine Effektgröße von $r = -0,54$ spricht für einen relativ starken Effekt.

Tabelle 25: Note in Deutsch am Ende der 4ten Klasse (Mann-Whitney Test)

	Schulart	N	Rang Mittelwert	Rangsumme
Note Deutsch 4te Klasse	Hauptschule	401	392,1458	157250,5
	Gymnasium	236	194,7139	45952,5

Aufgrund dieses Ergebnisses kann die H_0 „Es gibt keinen signifikanten Unterschied in der Schulwahl in Abhängigkeit von der Note in Deutsch“ verworfen werden.

Dass sich die Note in Deutsch zwischen zukünftigen Hauptschülern und Gymnasiasten signifikant unterscheidet wurde bereits getestet und bestätigt.

Nun scheint noch von Interesse zu sein, wie sich die Verteilung der Noten gestaltet. Also zum Beispiel wie viele Schüler mit einem „Sehr Gut“ in Deutsch wechseln ins Gymnasium? Für die Ergebnisgewinnung scheint die Kreuztabelle geeignet zu sein. Auch bezüglich der Notenverteilung in Deutsch und dem Wechsel in die Hauptschule bzw. ins Gymnasium ergibt sich ein hochsignifikantes Ergebnis ($\chi^2(3) = 188,609$; $p \leq 0,0001$).

Gymnasium

Von den 236 Schülern die ins Gymnasium gehen werden, haben 58,1% (137) Schüler in Deutsch ein „Sehr Gut“ bekommen, 31,4% (74 Schüler) werden mit einem „Gut“ beurteilt, 8,9% (21 Schüler) werden ein „Befriedigend“ im Zeugnis stehen haben und 4 (1,7%) ein „Genügend“.

Hauptschule

Von den 401 Schülern die in die Hauptschule wechseln werden, haben 13,5% (54 Schüler) voraussichtlich ein „Sehr Gut“ im Zeugnis stehen, 26,4% (106 Schüler) ein „Gut“ und 37,7% (151 Schüler) ein „Befriedigend“. 22,4 % (90 Schüler) schließen die vierte Klasse voraussichtlich mit einem „Genügend“ in Deutsch ab.

Interessant scheint in diesem Zusammenhang auch die Frage zu sein, ob, wie in der Literatur angegeben, die Mädchen in Deutsch tatsächlich besser sind als die Jungen. Natürlich muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass Schulnoten zwar eine Trend aufzeigen, dennoch eignen sie sich nur bedingt als Abbild der tatsächlich erbrachten Leistungen.

Es ergibt sich ein hochsignifikanter Unterschied zwischen dem Geschlecht und der Note in Deutsch ($\chi^2(3) = 32,338$; $p \leq 0,0001$) am Ende der vierten Klasse Volksschule.

134 Kinder erhalten am Ende der vierten Klasse voraussichtlich ein „Sehr Gut“ im Fach Deutsch, von diesen sind 87 (64,9%) Mädchen und 47 (35,1%) Jungen.

153 Kinder werden voraussichtlich mit einem „Gut“ benotet, von diesen sind 78 (51%) Mädchen im Vergleich zu 75 (49%) der Jungen.

Mit einem „Befriedigend“ werden 37 (31,6%) der Mädchen und 80 (68,4%) Jungen beurteilt.

45 Kinder werden die vierte Klasse voraussichtlich mit einem „Genügend“ im Fach Deutsch abschließen, nämlich 15 (33,3%) der Mädchen und 30 (66,7%) der Jungen.

12.9 Leseverständnis

In der 4ten Kohorte wurde am Ende der vierten Klasse zur Erfassung des Leseverständnisses der HAMLET vorgegeben. Dieses Erhebungsinstrument wurde bereits unter Punkt 3.2 beschrieben.

Die Überprüfung der Frage, ob es einen signifikanten Unterschied im Leseverständnis hinsichtlich zukünftiger Hauptschüler und Gymnasiasten gibt, erfolgte mittels T-Test.

Der T- Test für unabhängige Stichproben ergibt hinsichtlich des Leseverständnisses einen signifikanten Unterschied (Varianzen homogen; $T = -5,797$; $df = 174$; $p \leq 0,0001$).

Die Hauptschüler (N= 91 Schüler) erreichen beim Hamlet einen Mittelwert von 25,2198 (Standardabweichung= 0,63971), für die zukünftigen Gymnasiasten (N= 85 Schüler) ergibt sich ein Mittelwert von 29,9412 (Standardabweichung= 0,49091).

Die H_0 „Es gibt keinen signifikanten Unterschied in der Schulwahl in Abhängigkeit vom Leseverständnis“ wird aufgrund dieses Ergebnisses verworfen.

12.10 Leseleistung

Im Zuge dieser Untersuchung war natürlich auch die Beantwortung der Frage, ob die Leseleistung ein Prädiktor für die weitere Schulwahl ist, ein zentrales Anliegen. Zur Antwortfindung wurde im ersten Schritt ein multivariates Verfahren gerechnet und im Anschluss eine Diskriminanzanalyse.

In die Analyse werden folgende abhängige Variablen hineingenommen:

- Lgw.grip: % Lesen alle Wörter richtig
- Prwlgkl, Pr2wlgkl, Pr4wlgkl: % von richtigem Lesen von häufigen, seltenen, kurzen, langen Wörtern + Pseudowörtern; 1. Klasse, 2. Klasse, 4. Klasse
- Sek.gkl, Sek2.gkl, Sek4.gkl: Sekunden pro Wort-Lesen von häufigen, seltenen, kurzen, langen Wörtern + Pseudowörtern; 1. Klasse, 2. Klasse, 4. Klasse
- Psat1.w, psat2.w, psat4.w: Wörter % gesamt; 1. Klasse, 2. Klasse, 4. Klasse
- Psat1.pw, psat2.pw, psat4.pw: Pseudowörter % gesamt; 1. Klasse, 2. Klasse, 4. Klasse

Als unabhängige Variable fungiert die Schulart (Gymnasium vs. Hauptschule).

Bei der multivariaten Auswertung ergibt sich für die Variablen der Leseleistung ein signifikantes Ergebnis ($p= 0,117$; $F(13, 259)= 2,639$; $p= 0,002$). Die Leseleistungen der zukünftigen Hauptschüler unterscheiden sich signifikant von den Leseleistungen der zukünftigen Gymnasiasten.

Betrachtet man die einzelnen Variablen in der Gruppe „Richtiges Lesen“, so findet sich bei der Variable „% Lesen alle Wörter richtig“ ein signifikanter Unterschied ($F(1,271)=15,018$; $p \leq 0,0001$). Schüler die ins Gymnasium gehen werden haben mit 78,5635 ($SD=21,32323$) einen höheren Mittelwert als Schüler die in die Hauptschule gehen werden (67,8513 ($SD=24,26538$)). Die Variable „% richtiges Lesen 1te Klasse“ weist ebenso einen signifikanten Unterschied auf ($F(1,271)=11,872$; $p=0,001$). Zukünftige Gymnasiasten haben mit 87,6480 ($SD=8,54531$) einen höheren Mittelwert als zukünftige Hauptschüler (83,5376 ($SD=11,0187$)). Die Variable „% richtiges Lesen 2te Klasse“ unterscheidet sich auch signifikant ($F(1,271)=9,677$; $p=0,002$)). Der Mittelwert bei zukünftigen Gymnasiasten liegt bei 90,7786 ($SD=6,9367$) und bei den zukünftigen Hauptschülern bei 87,7124 ($SD=9,199$). Bei der Variable „% richtiges Lesen 4te Klasse“ ($F(1,271)=7,501$; $p=0,007$) ergibt sich ein Mittelwert von 95,4582 ($SD=4,2427$) für die Gymnasiasten und 93,9052 ($SD=5,0908$) für die Hauptschüler.

Für die Gruppe der Variablen zur Lesegeschwindigkeit zeigen sich folgende signifikanten Unterschiede:

Bei der „Lesegeschwindigkeit am Ende der ersten Klasse“ ($F(1,271)=9,840$; $p=0,002$) erreichen die Hauptschüler einen Mittelwert von 3,6574 ($SD=1,8459$) und die Gymnasiasten 3,0607 ($SD=1,2396$).

Bei der „Lesegeschwindigkeit am Ende der zweiten Klasse“ ($F(1,271)=6,264$; $p=0,013$) weisen die Hauptschüler einen Mittelwert von 1,8647 ($SD=0,7244$) auf und die Gymnasiasten 1,6631 ($SD=0,6008$). Bei der Variablen „Lesegeschwindigkeit am Ende der vierten Klasse“ ($F(1,271)=11,010$; $p=0,001$) ergibt sich ein Mittelwert von 1,0298 ($SD=0,2662$) bei den zukünftigen Gymnasiasten und ein Mittelwert von 1,1496 ($SD=0,3276$) bei den Hauptschülern.

Für die Gruppe der „SAT Variablen“ ergeben sich folgende signifikanten Unterschiede: Die Mittelwerte der Variablen „Wörter % gesamt SAT 2te Klasse“ ($F(1,271)=7,468$; $p=0,007$) und „Pseudowörter % gesamt 2te Klasse“ ($F(1,271)=6,203$; $p=0,013$) liegen bei den zukünftigen Hauptschülern bei 71,7806 ($SD=15,2063$) und bei 67,1324 ($SD=17,9261$) und bei den Gymnasiasten bei 76,4253 ($SD=12,7811$).

Die Mittelwerte bei den Variablen „Wörter % gesamt SAT 4te Klasse“ ($F(1,271)=20,547$; $p \leq 0,0001$) und „Pseudowörter % gesamt SAT 4te Klasse“ ($F(1,271)=8,336$; $p=0,004$) liegen bei den zukünftigen Gymnasiasten bei 89,7613 ($SD=7,9572$) und 84,1241 ($SD=12,5278$) während sie bei den zukünftigen Hauptschülern bei 84,7377 ($SD=10,2218$) und 79,5221 ($SD=13,7824$).

Die Diskriminanzanalyse der Variablen zur Leseleistung ergibt eine signifikante Diskriminanzfunktion (Wilks Lambda = 0,883, $df=13$; $p=0,002$).

Der kanonische Korrelationskoeffizient liegt bei 0,342. Durch dieses diskriminanzanalytische Modell können 12% an Varianz aufgeklärt werden.

Die Durchschnittswerte (Gruppen-Zentroide) der Diskriminanzfunktion in den zwei Gruppen gestalten sich folgendermaßen: Für die Hauptschule ergibt sich im Durchschnitt ein Funktionswert von -0,364, für das Gymnasium beträgt der mittlere Funktionswert 0,361.

Den höchsten Beitrag zur Gruppendifferenzierung zwischen zukünftigen Gymnasiasten und Hauptschülern leistet die Variable „Wörter gesamt SAT 4te Klasse“ mit 0,565, gefolgt von der Variable „Lesegeschwindigkeit 2te Klasse“ mit 0,418.

Tabelle 26: Standardisierte Diskriminanzfunktionskoeffizienten Leseleistung

Variable	Koeffizient
Wörter gesamt im SAT 4. Klasse	0,565
Lesegeschwindigkeit 2. Klasse	0,418
Prozentsatz Lesen alle Wörter richtig	0,399
Lesegeschwindigkeit 4. Klasse	-0,351
Prozentsatz richtiges Lesen 1. Klasse	0,239
Lesegeschwindigkeit 1. Klasse	-0,267

Auch aus der Strukturmatrix, welche die kanonischen Korrelationskoeffizienten wiedergibt, kann ersehen werden, dass die Leistung im SAT am Ende der 4ten Klasse („normale“ Wörter) wohl am besten zwischen den Gruppen (zukünftige Gymnasiasten vs. zukünftige Hauptschüler) zu differenzieren vermag. Hier findet sich eine hohe Korrelation von $r = 0,757$.

Es besteht also ein hoher Zusammenhang zwischen guten Leistungen im SAT am Ende der vierten Klasse und der weiteren Schulwahl Gymnasium. Auch das „Richtige Lesen“ in der ersten Klasse scheint einen nicht unwesentlichen Teil zur Gruppenseparation beizutragen ($r = 0,647$ und $r = 0,575$).

Tabelle 27: Strukturmatrix Leseleistung

Variable	Kanon.Korrelationskoeffizient
Wörter gesamt im SAT 4te Klasse	0,757
Prozent richtiges Lesen alle Wörter	0,647
Prozent richtiges Lesen 1te Klasse	0,575
Lesegeschwindigkeit 4te Klasse	-0,554
Lesegeschwindigkeit 1te Klasse	-0,523
Prozent richtiges Lesen 2te Klasse	0,519

Die Tatsache dass manche abhängigen Variablen ein negatives und manche Variablen ein positives Gewicht haben (siehe Tabelle 26), weist darauf hin, dass die Gruppenunterschiede grundsätzlich auf die Unterschiede zwischen den abhängigen Variablen zurückzuführen sind.

Die H_0 „Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang in der Schulwahl in Abhängigkeit von der Leseleistung“ wird aufgrund des Ergebnisses verworfen.

12.11 Rechtschreibleistung

Auch die Rechtsschreibleistung bzw. ihr Einfluss auf die weitere Schulwahl galt es einer genaueren Analyse zu unterziehen. Auch hier wurden ein multivariates Verfahren und anschließend eine Diskriminanzanalyse gerechnet.

Folgende abhängigen Variablen werden in die Analyse miteinbezogen:

- die Rechtschreibleistung in der 1ten Klasse „sgwgrip“ und „prrs.sc“.
- die Rechtschreibleistung erhoben mittels SRT am Ende der 2ten Klasse „pr2rs.sc“,
- und die Rechtschreibleistung am Ende der 4ten Klasse „pr4rs.sc“.

Die unabhängige Variable ist die Schulart (Gymnasium vs. Hauptschule).

Bei der multivariaten Auswertung ergibt sich für die Variablen der Rechtschreibleistung ein signifikantes Ergebnis ($p = 0,223$; $F(4, 519) = 37,076$; $p \leq 0,0001$). Die Rechtschreibleistungen der zukünftigen Hauptschüler unterscheiden sich signifikant von den Rechtschreibleistungen der zukünftigen Gymnasiasten.

Für die Variablen der ersten Klasse stellen sich die Unterschiede wie folgt dar:

Für die Variable „% Rechtschreiben alle Wörter richtig „sgwgrip“ ergibt sich ein signifikanter Unterschied ($F(1,519) = 15,070$; $p \leq 0,0001$). Schüler die ins Gymnasium gehen werden, haben mit 83,7756 ($SD = 18,1281$) einen höheren Mittelwert als Schüler die zukünftig in die Hauptschule gehen werden (77,0021 ($SD = 20,9621$)).

Auch für die Variable „% alle richtig geschriebenen Wörter und Pseudowörter- prrs.sc“ ergibt sich ein signifikanter Unterschied ($F(1,519) = 42,376$; $p \leq 0,0001$). Jene Schüler die nach der Grundschule ins Gymnasium wechseln werden, haben mit 49,6015 ($SD = 12,6156$) wiederum einen höheren Mittelwert, als zukünftige Hauptschüler (42,5342 ($SD = 12,0458$)).

Die Rechtschreibleistung am Ende der zweiten Klasse (pr2rs.sc) unterscheidet sich ebenfalls signifikant zwischen den zukünftigen Hauptschülern und Gymnasiasten ($F(1,519) = 126,918$; $p \leq 0,0001$). Zukünftige Gymnasiasten haben einen Mittelwert von 88,0699 ($SD = 10,0243$) und die Hauptschüler erreichen einen Mittelwert von 74,5205 ($SD = 15,8863$).

Für die Rechtschreibleistung am Ende der vierten Klasse ergibt sich auch ein signifikanter Unterschied ($F(1,519) = 108,386$; $p \leq 0,0001$). Der Mittelwert liegt bei den zukünftigen Gymnasiasten bei 96,0253 ($SD = 4,3489$) und bei den Hauptschülern bei 87,8390 ($SD = 11,2568$).

Für die Diskriminanzanalyse der Rechtschreibleistung ergibt sich eine signifikante Diskriminanzfunktion (Wilks Lambda = 0,777, $df = 4$; $p \leq 0,0001$).

Der kanonische Korrelationskoeffizient für die Funktion liegt bei 0,472. Durch dieses diskriminanzanalytische Modell können 22% an Varianz aufgeklärt werden.

Die Durchschnittswerte (Gruppen-Zentroide) der Diskriminanzfunktion in den zwei Gruppen gestalten sich folgendermaßen: Für die Hauptschule ergibt sich im Durchschnitt ein Funktionswert von -0,474, für das Gymnasium beträgt der mittlere Funktionswert 0,604.

Den höchsten Beitrag zur Gruppendifferenzierung zwischen zukünftigen Gymnasiasten und Hauptschülern leistet die Variable „Rechtschreibleistung am Ende der 2ten Klasse“ mit 0,599. Die Variable „Rechtschreibleistung am Ende der 4ten Klasse“ hat einen Koeffizienten von 0,402, gefolgt von der Variable „% alle richtig geschriebenen Wörter + Pseudowörter“ mit 0,163.

Tabelle 28: Standardisierte Diskriminanzfunktionskoeffizienten Rechtschreibleistung

Variable	Koeffizient
4 Kl.RS. SRT	0,402
2 Kl.RS. SRT	0,599
% alle richtig geschr. Wörter + PW	0,163
% alle richtig geschr. Wörter	0,056

Auch aus der Strukturmatrix, welche die kanonischen Korrelationskoeffizienten wiedergibt, kann ersehen werden, dass die Rechtschreibleistung am Ende der 2ten Klasse wohl am besten zwischen den Gruppen (zukünftige Gymnasiasten vs. zukünftige Hauptschüler) zu differenzieren vermag.

Hier findet sich eine ausgesprochen hohe Korrelation von $r = 0,922$. Es besteht also ein sehr hoher Zusammenhang zwischen guten Leistungen im SRT am Ende der zweiten Klasse und der weiteren Schulwahl Gymnasium. Auch die Rechtschreibleistung in der vierten Klasse scheint einen nicht unwesentlichen Teil zur Gruppenseparation beizutragen ($r = 0,852$).

Tabelle 29: Strukturmatrix Rechtschreibleistung

Variable	Kanon.Korrelationskoeffizient
Rechtschreibleistung 2te Klasse	0,922
Rechtschreibleistung 4te Klasse	0,852
Prozent richtig geschriebenen Wö. + PW	0,533
Prozent Rechtschreiben alle Wö. richtig	0,318

Die H_{010} „Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang in der Schulwahl in Abhängigkeit von der Leistung im Rechtschreiben“ wird aufgrund des Ergebnisses verworfen.

12.12 Verhalten

12.12.1 Verhaltensbeurteilung durch die Lehrer am Ende der 4ten Klasse

Den Lehrern wurden zu jedem Untersuchungszeitpunkt „Fragebögen zum einzelnen Kind“ vorgelegt; dieser inkludierte auch Fragen zum Verhalten des Kindes.

Auf einer 5 stufigen Skala (von stimmt nicht bis stimmt genau) mussten die Lehrer jeden einzelnen Schüler einstufen. Für diese Auswertung wurde allerdings nur die Verhaltensbeurteilung der vierten Klasse herangezogen.

Anzumerken ist weiters, dass diese Fragebögen zum einzelnen Kind in der vierten Kohorte nicht vorgelegt wurden und aus diesem Grund auch keine Daten vorliegen.

Um einen möglichen Einfluss des Schülerverhaltens auf die weitere Schulwahl zu analysieren wurde wieder zuerst ein multivariates Verfahren gerechnet und im Anschluss eine Diskriminanzanalyse.

Folgende abhängigen Variablen (Skalen) wurden in die Analyse miteinbezogen: - Hyperaktivität, Zurückgezogenheit, Emotionale Labilität, Oppositionelles Verhalten, Aggressivität und Viktimisierung. (Die Bildung der einzelnen Skalen sowie deren Reliabilitäten und Itemtrennschärfen wurden bereits unter Punkt 3.2.1.1 beschrieben).

Die unabhängige Variable ist die Schulart (Gymnasium vs. Hauptschule).

Bei der multivariaten Auswertung ergibt sich für die Variablen des Schülerverhaltens am Ende der 4ten Klasse ein signifikantes Ergebnis ($p = 0,098$; $F(6, 198) = 3,575$; $p = 0,002$). Das Verhalten der zukünftigen Hauptschüler unterscheidet sich demnach signifikant vom Verhalten der zukünftigen Gymnasiasten.

Um einen Eindruck vom Unterschied zu bekommen scheinen ein Mittelwertsvergleich und eine Betrachtung der einzelnen Skalen sinnvoll.

Für die folgenden drei abhängigen Variablen ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen: Hyperaktivität ($F(1,203) = 9,379$; $p = 0,002$), Zurückgezogenheit ($F(1,203) = 13,059$; $p \leq 0,0001$) und Emotionale Labilität ($F(1,203) = 11,339$; $p = 0,001$).

Für die Variable „Hyperaktivität“ ergibt sich ein Mittelwert von 1,4868 (SD= 0,75707) bei den Gymnasiasten und bei den Hauptschülern finden wir einen Mittelwert von 1,8721 (SD= 0,92972)

Für die Variable „Emotionale Labilität“ ergibt sich ein Mittelwert von 1,3092 (SD= 0,67807) bei den zukünftigen Gymnasiasten und bei den Hauptschülern liegt er bei 1,6938 (SD= 0,84851).

Der Mittelwert der Variable „Zurückgezogenheit“ liegt bei den zukünftigen Gymnasiasten bei 1,5020 (Standardabweichung= 0,58892), während er bei den zukünftigen Hauptschülern bei 1,8500 (Standardabweichung= 0,70729) liegt.

Die Diskriminanzanalyse des Schülerverhaltens am Ende der 4ten Klasse ergibt eine signifikante Diskriminanzfunktion (Wilks Lambda = 0,902, df= 6; p= 0,002).

Der kanonische Korrelationskoeffizient für die Funktion liegt bei 0,313. Durch dieses diskriminanzanalytische Modell können 10% an Varianz aufgeklärt werden.

Die Durchschnittswerte (Gruppen-Zentroide) der Diskriminanzfunktion in den zwei Gruppen gestalten sich folgendermaßen: Für die Hauptschule ergibt sich im Durchschnitt ein Funktionswert von 0,251, für das Gymnasium beträgt der mittlere Funktionswert -0,427.

Den höchsten Beitrag zur Gruppendifferenzierung zwischen zukünftigen Gymnasiasten und Hauptschülern leistet die Variable „Hyperaktivität“ mit 0,877.

Die Variable „Oppositionelles Verhalten“ hat einen Koeffizienten von -0,571, gefolgt von der Variable „Zurückgezogenheit“ mit 0,541.

Tabelle 30: Standardisierte Diskriminanzfunktionskoeffizienten Schülerverhalten

Variable	Diskriminanzkoeffizient
Aggressivität	0,119
Emotionale Labilität	0,436
Hyperaktivität	0,877
Oppositionelles V.	-0,571
Viktimisierung	-0,165
Zurückgezogenheit	0,541

Die Strukturmatrix (siehe Tabelle 31) weist für die „Zurückgezogenheit“ den höchsten kanonischen Korrelationskoeffizienten von $r = 0,771$ aus. Auch die „Emotionale Labilität“ weist mit einem kanonischen Korrelationskoeffizienten von 0,718 einen hohen Zusammenhang mit der weiteren Schulwahl Hauptschule aus. Für die Variable „Hyperaktivität“ ergibt sich ein Zusammenhang von $r = 0,653$; damit scheint auch sie einen nicht unwesentlichen Teil zur Gruppenseparation beizutragen.

Abschließend kann also gesagt werden, dass ein starker Zusammenhang besteht zwischen zurückgezogenem Schülerverhalten (beurteilt durch den Lehrer) und dem Übertritt in eine Hauptschule. Weiters scheint auch hyperaktives und emotional labiles Verhalten stärker im Zusammenhang mit der Schulwahl Hauptschule zu stehen als mit der Schulwahl Gymnasium.

Tabelle 31: Strukturmatrix Schülerverhalten (Lehrer)

Variable	Kanon.Korrelationskoeffizient
Zurückgezogenheit	0,771
Emotionale Labilität	0,718
Hyperaktivität	0,653
Viktimisierung	0,593
Oppositionel. Verhalten	0,441
Aggressivität	0,395

12.12.2 Verhaltensbeurteilung durch die Eltern am Ende der 4ten Klasse

Der vorhergehenden Abschnitt (12.12.1) konzentrierte sich auf einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Schülerverhalten am Ende der 4ten Klasse, eingestuft durch die Lehrer, und der weiteren Schulwahl.

Weil davon auszugehen ist, dass zwischen der Verhaltensbeurteilung durch die Lehrer und der Verhaltensbeurteilung durch die Eltern ein Unterschied gegeben ist, scheint es von Interesse zu sein, den Zusammenhang zwischen dem Verhalten des Kindes (beurteilt durch die Eltern) und der weiteren Schulwahl zu analysieren. Die Eltern wurden in den Fragebögen gebeten, das Verhalten ihres Kindes auf einer 4 stufigen Skala (von „überhaupt nicht“ bis „sehr stark“) einzuschätzen.

Für die Auswertung waren wiederum nur die Einstufungsergebnisse am Ende der vierten Klasse relevant. Auch hier ist anzumerken, dass in der vierten Kohorte keine Elternfragebögen ausgegeben wurden.

Die folgenden vier Skalen (abhängigen Variablen) werden in die Analyse miteinbezogen: Hyperaktivität, Oppositionelles Verhalten, Emotionale Labilität und Zurückgezogenheit. (Die Beschreibung der Skalen, die Itemtrennschärfen und die Reliabilitätsanalyse wurden bereits unter Punkt 3.2.2.1 angeführt).

Die unabhängige Variable ist die „Schulart“ (Gymnasium vs. Hauptschule).

Bei der multivariaten Auswertung ergibt sich für die Variablen des Schülerverhaltens am Ende der 4ten Klasse ein signifikantes Ergebnis ($p = 0,051$; $F(4, 564) = 7,545$; $p \leq 0,0001$). Das Verhalten der zukünftigen Hauptschüler unterscheidet sich demnach signifikant vom Verhalten der zukünftigen Gymnasiasten.

Um einen Eindruck vom Unterschied zu bekommen scheinen ein Mittelwertsvergleich und eine Betrachtung der einzelnen Skalen sinnvoll.

Für die folgenden drei abhängigen Variablen ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen: Hyperaktivität ($F(1, 567) = 29,854$; $p \leq 0,0001$),

Oppositionelles Verhalten ($F(1, 567) = 10,047$; $p = 0,002$) und Emotionale Labilität ($F(1, 567) = 9,320$; $p = 0,002$).

Für die Variable „Hyperaktivität“ ergibt sich ein Mittelwert von 1,5844 ($SD = 0,48704$) bei den Gymnasiasten und bei den Hauptschülern finden wir einen Mittelwert von 1,8582 ($SD = 0,64948$).

Für die Variable „Oppositionelles Verhalten“ ergibt sich ein Mittelwert von 1,5000 ($SD = 0,44566$) bei den zukünftigen Gymnasiasten und bei den Hauptschülern liegt er bei 1,6368 ($SD = 0,54515$).

Der Mittelwert der Variable „Emotionales Verhalten“ liegt bei den zukünftigen Gymnasiasten bei 1,6239 ($SD = 0,41114$), während er bei den zukünftigen Hauptschülern bei 1,7475 ($SD = 0,51480$) liegt.

Die Diskriminanzanalyse des Schülerverhaltens beurteilt durch die Eltern am Ende der 4ten Klasse ergibt eine signifikante Diskriminanzfunktion (Wilks Lambda = 0,949, $df = 4$; $p \leq 0,0001$).

Der kanonische Korrelationskoeffizient für die Funktion liegt bei 0,225. Durch dieses diskriminanzanalytische Modell können 5% an Varianz aufgeklärt werden.

Die Durchschnittswerte (Gruppen-Zentroide) der Diskriminanzfunktion in den zwei Gruppen gestalten sich folgendermaßen: Für die Hauptschule ergibt sich im Durchschnitt ein Funktionswert von 0,193, für das Gymnasium beträgt der mittlere Funktionswert -0,276.

Den höchsten Beitrag zur Gruppendifferenzierung zwischen zukünftigen Gymnasiasten und Hauptschülern leistet die Variable „Hyperaktivität“ mit 0,932. Die Variable „Oppositionelles Verhalten“ hat einen Koeffizienten von 0,123.

Tabelle 32: Standardisierte Diskriminanzfunktionskoeffizienten Schülerverhalten

Variable	Diskriminanzkoeffizient
Hyperaktivität	0,932
Emotionale Labilität	0,018
Oppositionelles V.	0,123
Zurückgezogenheit	-0,066

Aus der Strukturmatrix (siehe Tabelle 33) kann ersehen, dass die „Hyperaktivität“ wohl am besten zwischen den Gruppen (zukünftige Gymnasiasten vs. zukünftige Hauptschüler) zu differenzieren vermag. Hier findet sich eine sehr hohe Korrelation von $r = 0,992$.

Auch die „Emotionale Labilität“ scheint mit einem kanonischen Korrelationskoeffizienten von 0,653 einen nicht unwesentlichen Teil zur Gruppenseparation beizutragen.

Abschließend kann also gesagt werden, dass die Schulwahl „Hauptschule“ im hohen Maße mit hyperaktiven Verhalten der Kinder (beurteilt durch die Eltern) zusammenhängt. Aber auch die „Emotionale Labilität“ scheint im Zusammenhang mit der Schulwahl Hauptschule zu stehen.

Tabelle 33: Strukturmatrix Schülerverhalten (Eltern)

Variable	Kanon.Korrelationskoeffizient
Hyperaktivität	0,992
Oppositionelles V.	0,575
Emotionale Labilität	0,653
Zurückgezogenheit	0,593

Die H_{011} „Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang in der Schulwahl in Abhängigkeit vom Verhalten beurteilt durch die Lehrer und Eltern“ wird aufgrund des Ergebnisses verworfen.

13 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Zentrales Anliegen dieser Arbeit war es, die Prädiktoren für die weitere Schulwahl in der Sekundarstufe I zu identifizieren. Für die Analyse wurden die Daten der Wiener Längsschnittstudie herangezogen, die durch Testung an 18 Volksschulen in Niederösterreich gewonnen wurden.

Für die Untersuchung waren nicht nur die Angaben der Eltern und Lehrer bezüglich des Verhaltens des Kindes von Interesse, sondern auch Angaben bezüglich des Lebensstandards, der Bildung der Eltern und deren Beweggründe für die weitere Schulwahl.

Ebenso analysiert wurde die Meinung des Lehrers bezüglich dem passenden Schultyps für das Kind sowie die Note in Deutsch am Ende der vierten Klasse.

Auch die Bedeutung des Geschlechts des Kindes für die weitere Schulwahl und das Schulangebot in der Nähe des Wohnorts wurden untersucht.

Ein Hauptaugenmerk der Untersuchung lag in der Begutachtung der Leistung des Kindes. Hier wurde nicht nur eine Unterteilung der Kinder in Leistungsgruppen vollzogen und in Folge eine Begutachtung zu jedem Erhebungszeitpunkt durchgeführt, sondern es wurden auch Diskriminanzanalysen gerechnet, um den bestmöglichen Prädiktor für die weitere Schulwahl zu erfassen.

Für die Diskriminanzanalysen waren die Lese- und Rechtschreibleistungen des Kindes im gesamten Verlauf der Volksschule interessant.

Die einzelnen Ergebnisse sollen im Folgenden einer abschließenden Betrachtung und Interpretation unterzogen werden.

Der ersten Frage, der es nachzugehen galt, war, ob das Geschlecht ein Prädiktor für die weitere Schulwahl ist. Fend (1990) gibt an, dass seit Mitte der 70iger Jahre die Mädchen in den Gymnasien und Realschulen genauso stark vertreten sind wie die Jungen. Und auch Eichwalder (1989) bestätigt, dass der Anteil der Mädchen in den Gymnasien annähernd dem Anteil der Jungen entspricht.

Schlögl & Lachmayr (2003) sehen die Entwicklung in der Bildungsbeteiligung etwas differenzierter... „Während sich im Pflichtschulbereich keine Benachteiligungen von Mädchen erkennen lassen, werden in der weiterführenden Ausbildung geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich sichtbar...die Bildungsbeteiligung der Mädchen ist in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen, dennoch verlassen nach wie vor mehr Mädchen früher das Bildungssystem als männliche Jugendliche...“. Auch in der vorliegenden Arbeit konnte kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Es werden sogar mehr Mädchen (51%) wie Jungen (49%) in das Gymnasium wechseln. Somit kann das „Geschlecht“ nicht als Prädiktor für die weitere Schulwahl angesehen werden.

Als nächstes wurde untersucht, ob die geographische Nähe zwischen Wohnort und der Hauptschule respektive dem Gymnasium ein Prädiktor für die weitere Schulwahl ist. Fassmann (2002) regt an... „*die unterschiedliche Ausstattung der politischen Bezirke führt zu ungleichen Bildungschancen, die individuell nur durch entsprechend längere Anfahrtswege auszugleichen sind...*“. Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass das Bildungsangebot in der näheren Umgebung des Wohnortes ein Grund für die weitere Schulwahl sein könnte. Es wurde ermittelt, dass ab einer Differenz von ≥ 12 km zwischen Hauptschule und Gymnasium signifikant mehr Schüler in die Hauptschule wechseln. Bei einer Differenz von ≤ 9 Kilometern zwischen Gymnasium und Hauptschule wechseln mehr Schüler in das Gymnasium.

Sehr anschaulich sind in diesem Zusammenhang die Beispiele Bad Fischau und Gablitz. In beiden Ortschaften gibt es weder eine Hauptschule noch ein Gymnasium und für beide Ortschaften gilt, dass die Schüler zur Hauptschule und zum Gymnasium den gleichen Anfahrtsweg in Kauf nehmen müssen. In Bad Fischau wechseln von den 17 Schülern nur 5 (25%) in die Hauptschule und 12 (60%) in das Gymnasium. In Gablitz ergibt sich ein ähnliches Bild. Hier wechseln von den insgesamt 74 Schülern 57 (61,3%) in das Gymnasium und 17 (18,3%) in die Hauptschule. Als gegenteiliges Beispiel kann hier Trautmannsdorf genannt werden. Hier beträgt die Differenz zwischen Gymnasium und Hauptschule nur 1 Kilometer und dennoch werden von den insgesamt 64 Schülern nur 19 (22,1%) in das Gymnasium gehen.

Auch die Beispiele Mannersdorf und Ernstbrunn zeigen ein sehr klares Bild. In Mannersdorf befindet sich die Hauptschule direkt im Ort, während das Gymnasium in 16 Kilometer Entfernung liegt. Hier wechseln von den insgesamt 100 Schülern 37 (33,3%) in das Gymnasium und 63 (56,8%) in die Hauptschule. Für Ernstbrunn ergibt sich ein ähnliches Ergebnis.

Auch hier befindet sich die Hauptschule direkt im Dorf, während sich für das Gymnasium ein Anfahrtsweg von 22 km ergibt. Von den insgesamt 44 Schülern wechseln 39 (66,1%) in die Hauptschule und 5 (8,5%) in das Gymnasium. Ein konträres Bild zeigt sich hier für Hof. Hier beträgt die Differenz zwischen Gymnasium und Hauptschule 17,1 Kilometer und dennoch wechseln von den insgesamt 15 Schülern 11 (47,8%) in das Gymnasium. Die hier nun genannten Beispiele spiegeln auch die Ergebnisse für die anderen Ortschaften wieder. Für eine genauere Analyse, müsste man auch die Erreichbarkeit der jeweiligen Schulen mit öffentlichen Verkehrsmitteln betrachten, ebenso spielt bestimmt auch die Reputation der Schulen eine nicht unbeträchtliche Rolle.

Die Untersuchungsergebnisse legen nahe, dass das Schulangebot, speziell die Entfernung der Schulen, ein möglicher Prädiktor für die weitere Schulwahl sein könnte.

Als nächstes wurde analysiert, ob der Bildungsstand der Eltern ein Prädiktor für die weitere Schulwahl ist. Die Literatur zu diesem Thema und auch die gesichteten Forschungsergebnisse sprechen sich stets für einen starken Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und der weiteren Schulwahl aus.

Schlögl & Lachmayr (2003) meinen..., die Entscheidung an der ersten Schnittstelle wird vor allem vom Bildungshintergrund, Einkommen und Beruf der Eltern geprägt...“ und die OECD Studie von 2002 (UNICEF) zeigt, dass... „, der Bildungsstand der österreichischen Eltern auf die Schullaufbahn und den Bildungserfolg der Kinder einen Einfluss haben “.

Auch Mahr George (1999) kommt in einer Untersuchung bezüglich Determinanten der weiteren Schulwahl zu dem Ergebnis, dass... „, ein formal hoher schulischer Bildungsabschluss der Eltern die Wahl bezüglich des gymnasialen Bildungsgang und die geplante als auch realisierte Anmeldung an einem Gymnasium begünstigt...“.

In der vorliegenden Arbeit ergab sich aber weder beim Bildungsstand des Vaters noch bei der Mutter ein signifikantes Ergebnis. Allerdings muss im Zuge dessen angemerkt werden, dass die Stichprobe von $N=117$ bei den Müttern und $N=114$ bei den Vätern als nicht wirklich repräsentativ anzusehen ist. Um valide Aussagen treffen zu können, müsste die Stichprobe eventuell größer sein. Dennoch kann aufgrund der Ergebnisse in dieser Studie nicht davon ausgegangen werden, dass der Bildungsstand der Eltern ein Prädiktor für die weitere Schulwahl ist.

Von Interesse war in dieser Untersuchung auch der Lebensstandard der Familie.

Als Einstieg eignet sich hier ein Zitat von Erikson & Jonsson (1996, zitiert nach Mahr-George, 1999, S 17) „*In all industrial nations, educational attainment depends on class of origin. Moreover, the contours of this relationship are similar between nations*“. Auch Ditton (1989) kam in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass die soziale Position der Eltern direkten Einfluss auf die Bildungsentscheidung nimmt. Die soziale Schicht hat aber nichts damit zu tun, dass die Familien in niedrigeren sozialen Schichten nicht die nötigen materiellen Ressourcen aufbringen könnten, um ihren Kindern eine Bildungslaufbahn im Gymnasium zu ermöglichen; dafür spricht auch die Abschaffung des Schulgeldes in den 50iger Jahren. Vielmehr geht es darum, dass „Unterschichteltern“ eine affektive Distanz gegenüber Gymnasien und generell gegenüber weiterführenden Bildungsinstitutionen empfinden könnten. Auch könnte ein Mangel an Information dazu führen, dass das Gymnasium erst gar nicht in Betracht gezogen wird.

In der vorliegenden Untersuchung können keine signifikanten Ergebnisse bezüglich des Lebensstandards in der Familie erbracht werden. Allerdings war auch hier die Stichprobengröße von $N=113$ sehr gering. Über die Gründe für die geringe Anzahl an Angaben zum Lebensstandard kann nur gemutmaßt werden. Vielleicht bestand in gewisser Weise eine Art Scheu, Angaben über die Lebenssituation zu machen. Es könnte auch sein, dass für die Eltern die Notwendigkeit der Beantwortung nicht gegeben war, beziehungsweise der Anlass für die Fragestellung nicht klar ersichtlich war. In dieser Untersuchung hat der Lebensstandard der Familien also keinerlei Bedeutung für die weitere Schulwahl.

Als nächstes wurden die Beweggründe der Eltern für die Schulwahl begutachtet. Die Forschung geht davon aus, dass Eltern grundsätzlich mindestens denselben Bildungsabschluss für ihre Kinder wünschen, respektive einen besseren Abschluss.

In dieser Untersuchung ist vor allem interessant, dass Eltern deren Kind in die Hauptschule gehen wird, signifikant häufiger als Beweggrund angeben, dass die Schule nahe dem Wohnort liegt und, dass sie selber die Schule besucht haben.

Dies könnte man einerseits dahingehend interpretieren, dass Eltern von zukünftigen Hauptschülern den Weg des geringsten Aufwands wählen; dem kommt eine Schule nahe dem Wohnort entgegen und dass gegebenenfalls eine innere Distanz zu anderen Schulformen beispielsweise dem Gymnasium besteht. Die Eltern wählen die Schulform, die ihnen bereits aus eigener Erfahrung bekannt ist.

Von Interesse ist auch die Tatsache, dass der Grund „Schule vom Lehrer empfohlen“ keine Signifikanz zeigte. Das könnte darauf hinweisen, dass die Empfehlung des Grundschullehrers zumindest in dieser Stichprobe von relativ geringer Bedeutung ist, wobei die gesichtete Literatur darauf schließen lässt, dass gerade Eltern aus niederen sozialen Schichten beziehungsweise Eltern mit geringerem Bildungsniveau oftmals der Empfehlung des Grundschullehrers folgen. Auch wenn die „Empfehlung des Grundschullehrers“ in dieser Untersuchung keinen Einfluss auf die weitere Schulwahl hat, ist dennoch anzumerken, dass auch dieser Beweggrund von Eltern zukünftiger Hauptschüler öfters genannt wurde als von Eltern zukünftiger Gymnasiasten.

Interessant wäre es natürlich gewesen, die Angabe von Gründen hinsichtlich der Leistung des Kindes zu ergänzen, also, ob die Leistung des Kindes die Eltern in ihrer Entscheidung beeinflusst.

Als nächstes galt es herauszufinden, inwiefern sich die Lehrereinschätzung bezüglich passender Schultyp für das Kind in der Sekundarstufe I und der tatsächlich gewählte Schultyp unterscheiden. Offensichtlich gibt es einen signifikanten Zusammenhang in der Schulwahl in Abhängigkeit von der Einschätzung des Lehrers.

Ditton (1989) gibt an, dass die Bildungsempfehlung des Lehrers am stärksten beeinflusst wird durch das Leistungs- und Sozialverhalten des Schülers (hat schulischen Ehrgeiz, arbeitet konzentriert, ist fleißig, ist ängstlich, nervös, gehemmt,...) und in zweiter Instanz durch die Zensuren des Schülers.

Weiters ist das Lehrerurteil scheinbar auch nicht ganz unabhängig vom sozialen Status der Familie des Kindes. In dieser Untersuchung liegt die Übereinstimmung bezüglich Hauptschule passend und tatsächlich bei 86,8%. Dies ist ein relativ hoher Prozentsatz. 13,3% der Schüler wechseln trotz gegenteiliger Lehrereinschätzung in das Gymnasium. Auch die Übereinstimmung zwischen Gymnasium passend und tatsächlich ist mit 78,7% erheblich. Hier wechseln trotz konträrer Lehrereinschätzung 21,3% in die Hauptschule. Wie ist dieses Ergebnis nun zu interpretieren? Es gibt einen Zusammenhang in der Einschätzung der Lehrer und der tatsächlich gewählten Schulwahl, aber hinsichtlich der vorangegangenen statistischen Überprüfung bezüglich der Beweggründe der Eltern, hat die Einschätzung der Lehrer nur einen geringen Stellenwert für die Entscheidung. Dennoch gibt es bestimmte Eltern, die ihre Entscheidung auf dem Lehrerurteil aufbauen. Dies ist grundsätzlich als positiv anzusehen, bedenklich wird es dann, wenn sich die Lehrerempfehlung auf die von Ditton (1989) genannten Motive stützt. In so einem Fall kann dies dazu führen, dass Kinder, die eventuell für das Gymnasium geeignet wären, in die Hauptschule gehen, alleine deshalb, weil der Lehrer den Eltern dies anräth.

Ebenfalls analysiert wurde die Note in Deutsch am Ende der 4ten Klasse. Selbstverständlich ist von einem Unterschied zwischen zukünftigen Gymnasiasten und Hauptschülern bezüglich der Note auszugehen. Alleine deshalb, weil die Aufnahme am Gymnasium, vorausgesetzt es befinden sich keine Geschwister an der Schule, nur mit einem „Sehr Gut“ bzw. „Gut“ im Fach Deutsch erfolgen kann.

Dennoch war von Interesse wie sehr sich die Schüler unterscheiden. Und das Ergebnis ist relativ eindeutig. Während zukünftige Hauptschüler im Durchschnitt bei der Note in Deutsch 2,6908 erreichen, liegt der Mittelwert bei den zukünftigen Gymnasiasten bei 1,5424. Dieser Unterschied ist hochsignifikant und belegt eindeutig, dass die zukünftigen Gymnasiasten bedeutend besser im Fach Deutsch sind, als die zukünftigen Hauptschüler. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass die Note Deutsch die weitere Schulwahl in gewisser Art und Weise vorhersagt.

Im Folgenden sollen nun die Leistungsaspekte der Kinder diskutiert werden.

Beginnend mit dem Leseverständnis, dass am Ende der 4ten Klasse anhand der 4ten Kohorte mittels HAMLET getestet wurde, ergibt sich ein hochsignifikanter Unterschied zwischen zukünftigen Gymnasiasten und Hauptschülern. Für zukünftige Gymnasiasten ergibt sich ein Mittelwert (gemessen am Rohscore im Hamlet) von 29,9412, zukünftige Hauptschüler erreichen einen Mittelwert von 25,2198. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass das Leseverständnis bei zukünftigen Gymnasiasten besser ausgebildet ist als bei zukünftigen Hauptschülern. Grundsätzlich ist anzumerken, dass Kinder den Anforderungen im Gymnasium nur dann gerecht werden können, wenn sie in der Lage sind, Texte Sinn erfassend lesen zu können. Boland (1993) geht davon aus, dass das Leseverständnis der beste Prädiktor für den Besuch einer weiterführenden Schule ist. Weiters wurde die Leseleistung des Kindes betrachtet.

Hier schien die Diskriminanzanalyse ein geeignetes statistisches Mittel zu sein, um die Vorhersagekraft der Leseleistung für die weitere Schulwahl zu überprüfen. Es wurden sowohl Variablen von den ersten beiden Erhebungszeitpunkten (Anfang erste Klasse, Ende erste Klasse) wie auch Variablen von den Erhebungszeitpunkten am Ende der zweiten Klasse und am Ende der vierten Klasse herangezogen. Obwohl die Diskriminanzfunktion signifikant war, bedarf das Ergebnis einer genaueren Begutachtung. Die Diskriminanzanalyse misst der Variablen „Wörter gesamt SAT 4te Klasse“ die größte Bedeutung bei, gefolgt von den Variablen „Prozent Lesen alle Wörter richtig“ und „Prozent richtiges Lesen 1te Klasse“. Allerdings wird bei der Betrachtung der Mittelwertsunterschiede (zukünftige Gymnasiasten versus Hauptschüler) zwischen den Variablen schnell klar, dass der Unterschied nicht allzu groß ist.

Bei der Variable mit dem höchsten Erklärungswert „Wörter gesamt SAT 4te Klasse“ findet man bei den zukünftigen Gymnasiasten einen Mittelwert von 89,7613, bei den zukünftigen Hauptschülern liegt dieser Mittelwert bei 84,7377. Als markanter erweist sich der Mittelwertsunterschied hinsichtlich der Variable „Prozent Lesen alle Wörter richtig“. Hier ergibt sich hinsichtlich der zukünftigen Gymnasiasten ein Mittelwert von 78,5635 und bei den zukünftigen Hauptschülern ergibt sich ein Mittelwert von 67,8513.

Ein Teil der Untersuchung bestand auch darin, die Kinder hinsichtlich ihrer Leseleistung in Leistungsgruppen zu unterteilen und dann in Abhängigkeit von der Schulart in der Sekundarstufe I zu untersuchen. Daraus ergaben sich sechs Leistungsgruppen. Interessant ist hier das Ergebnis, dass von den 254 Schülern die zu allen Erhebungszeitpunkten gute Leistungen erbracht haben, immerhin 50,4% in das Gymnasium wechseln werden. Von den Schülern die zu allen Zeitpunkten schlechte Leistungen erbracht haben, werden nur 12 % in das Gymnasium wechseln, was in gewisser Art und Weise auch verwunderlich ist und einer genaueren Analyse bedarf. Ausgeglichen präsentiert sich das Ergebnis hinsichtlich jener Schüler die zu den ersten beiden Erhebungszeitpunkten gute Leseleistungen erbrachten und bei den letzten beiden Erhebungszeitpunkten schlechte Leistungen zeigten. In dieser Gruppe wechseln 50% in das Gymnasium und 50% in die Hauptschule.

Ob die Leseleistung ein hinreichend guter Prädiktor für die weitere Schulwahl ist, kann nicht eindeutig bestätigt werden. Dass es einen Zusammenhang gibt, liegt freilich auf der Hand, aber wie stark dieser Zusammenhang ist und wo die Unterschiede zwischen zukünftigen Gymnasiasten und Hauptschülern genau liegen, bedarf einer genaueren Analyse und ist nicht Teil dieser Arbeit.

Hinsichtlich der Leistungsaspekte interessierte auch die Rechtschreibleistung des Kindes. Auch hier wurde eine Diskriminanzanalyse gerechnet und auch hier wurden sowohl Variablen von den ersten beiden Erhebungszeitpunkten als auch von den letzten beiden Erhebungszeitpunkten herangezogen. Hier ergibt sich ein hochsignifikantes Ergebnis. Den höchsten Erklärungsbeitrag leistet die Variable „Rechtschreibleistung am Ende der 2ten Klasse“, gefolgt von der „Rechtschreibleistung am Ende der 4ten Klasse“. Das heißt, dass die Rechtschreibleistung am Ende der zweiten Klasse der beste Prädiktor (bezogen auf die Rechtschreibleistung) für die weitere Schulwahl ist.

Auch beim Vergleich der Mittelwerte der zukünftigen Hauptschüler und Gymnasiasten lässt sich ein deutlicher Unterschied erkennen; während zukünftige Gymnasiasten einen Mittelwert von 88,0699 am Ende der 2ten Klasse erreichen, liegt dieser bei zukünftigen Hauptschülern bei 74,5205. Der Mittelwertvergleich am Ende der vierten Klasse gestaltet sich ähnlich: Der Mittelwert zukünftiger Gymnasiasten liegt bei 96,0253, jener der Hauptschüler liegt bei 87,8390. Die Unterschiede sind also in Bezug auf die Rechtschreibleistung deutlicher als bei der Leseleistung.

Auch bezüglich der Rechtschreibleistung wurden die Schüler in Leistungsgruppen unterteilt und zu jedem Erhebungszeitpunkt in Abhängigkeit von der Schulwahl begutachtet. Interessant erscheinen die Ergebnisse zum Erhebungszeitpunkt Ende zweite Klasse und Ende vierte Klasse zu sein. Am Ende der zweiten Klasse wechseln 52,6% Kinder mit guten bzw. durchschnittlichen Rechtschreibleistungen in das Gymnasium; am Ende der vierten Klasse sind es 54,1% die in das Gymnasium gehen werden.

Bei Betrachtung des gesamten Leistungsverlaufs kann festgestellt werden, dass 57,3% jener Schüler, die zu allem Erhebungszeitpunkten gute Rechtschreibleistungen erbracht haben, ins Gymnasium wechseln werden, von jenen, die zu allen Erhebungszeitpunkten schlechte Leistungen gezeigt haben, wechselt kein Kind in das Gymnasium.

Von den Schülern, die am Ende der zweiten Klasse und am Ende der vierten Klasse gute Leistungen erbracht haben, werden 64,5% in das Gymnasium wechseln und jene, die am Beginn und am Ende der ersten Klasse gute Leistungen zeigten und bei den anderen beiden Erhebungszeitpunkten schlechte Leistungen darboten, werden lediglich 7 % in das Gymnasium wechseln.

Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass die Rechtschreibleistung am Ende der zweiten und vierten Klasse mehr Gewicht hat für die weitere Schulwahl, als die Rechtschreibleistung in der ersten Klasse und dass eine durchgehend gute Leistung im Rechtschreiben den Besuch eines Gymnasiums signifikant erhöht.

Aufgrund der Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass die Rechtschreibleistung ein Prädiktor für die weitere Schulwahl ist.

Weiters könnte man die vorangegangenen Ergebnisse dahingehend deuten, dass die Rechtschreibleistung die weitere Schulwahl besser vorhersagt, als es die Leseleistung des Kindes tut.

Abschließend wurde der Frage nachgegangen, ob das Verhalten der Kinder, beurteilt durch die Lehrer und Eltern am Ende der 4ten Klasse, ein Prädiktor für die weitere Schulwahl ist. Auch hier wurde zur Ergebniserhebung eine Diskriminanzanalyse gerechnet.

Es ist zu berücksichtigen, dass eine Verhaltensbeurteilung durch Lehrer und Eltern die Frage nach gegebener Objektivität aufwirft. Wie schon Brophy & Jere (1976) anmerkten, existieren bei Lehrern „Vorlieben“, welche die Schülerbeurteilung beeinflussen. Diese „Vorlieben“ können die physische Attraktivität des Schülers betreffen, sein Leistungsniveau, das sozioökonomische Kapital des Elternhauses, seine Persönlichkeit und vieles mehr.

Diese „Vorlieben“ formen die Einstellung des Lehrers und können dazu führen, dass das Kind eventuell anders wahrgenommen wird, als es tatsächlich ist.

Auch die Beurteilung der Eltern ist mit Vorbehalt zu betrachten. Kann davon ausgegangen werden, dass Eltern ihre Kinder „nüchtern“ und sachlich beurteilen?

Nun, bei der Diskriminanzanalyse „Verhalten des Kindes beurteilt durch die Lehrer“ ergibt sich eine signifikante Diskriminanzfunktion. Die Variablen „Hyperaktivität“, „Emotionale Labilität“ und „Zurückgezogenheit“ wiesen eine Signifikanz auf. Den höchsten Erklärungswert zeigte die Variable „Zurückgezogenheit“, gefolgt von „Emotionaler Labilität“ und der „Hyperaktivität“. Dieses Ergebnis könnte man dahingehend interpretieren, dass sich zukünftige Hauptschüler signifikant hyperaktiver, zurückgezogener und emotional labiler verhalten als zukünftige Gymnasiasten.

Betrachtet man die Mittelwerte der beiden Gruppen so lässt sich zwar ein Unterschied feststellen, dieser ist aber nicht so auffallend, wie vielleicht angenommen werden könnte. So liegt zum Beispiel der Mittelwert für die Variable „Zurückgezogenheit“ bei den zukünftigen Gymnasiasten bei 1,5020, während er bei den zukünftigen Hauptschülern bei 1,8500 liegt. Bezüglich „Hyperaktivität“ ergibt sich für die Gymnasiasten ein Mittelwert von 1,4868, für die Hauptschüler ein Mittelwert von 1,8721. Bei der Variable „Emotionale Labilität“ lässt sich ein ähnliches Bild feststellen.

Bei der Diskriminanzanalyse „Verhalten der Kinder beurteilt durch die Eltern“ ergibt sich eine hochsignifikante Diskriminanzfunktion. Die Variablen „Hyperaktivität“, „Emotionale Labilität“ und „Oppositionelles Verhalten“ waren signifikant. Den höchsten Erklärungswert besitzt die Variable „Hyperaktivität“.

Begutachtet man die Mittelwerte, so zeigt sich folgendes Bild: In Bezug auf die Variable „Hyperaktivität“ ergibt sich für die zukünftigen Gymnasiasten ein Mittelwert von 1,5844, bei den zukünftigen Hauptschülern liegt er bei 1,8582. Für die Variable „Emotionale Labilität“ liegt der Mittelwert für die zukünftigen Gymnasiasten bei 1,6239, für die zukünftigen Hauptschüler ergibt sich ein Mittelwert von 1,7475. Bezüglich des „oppositionellen Verhaltens“ fällt der Unterschied zwischen den beiden Gruppen noch geringer aus. Die Quote der Treffsicherheit liegt bei 58,7%. Auch hier ist die Vorhersage für die Gymnasiasten etwas besser als für die Hauptschüler.

Aufgrund des Ergebnisses kann davon ausgegangen werden, dass die Verhaltensbeurteilung durch die Lehrer mehr Gewicht/Aussagekraft besitzt, als die Beurteilung durch die Eltern. Für die weitere Schulwahl scheinen also Verhaltensweisen wie Hyperaktivität, Emotionale Labilität und Zurückgezogenheit bedeutungsvoll zu sein. Diese Verhaltensweisen kann man der Gruppe der zukünftigen Hauptschüler zuordnen.

Kann das Verhalten demnach als Prädiktor für die weitere Schulwahl angesehen werden? Auch hier wäre eine Festlegung wohl zweifelhaft. Dass das Verhalten in der Schule und die Persönlichkeit des Kindes eine Rolle spielen in der weiteren Schulwahl steht außer Frage, aber wie sehr das Verhalten die Schulwahl vorhersagt und ob das Verhalten als einziger Prädiktor angesehen werden kann, sei dahingestellt. Vielmehr ist es wahrscheinlich so, dass das Verhalten einen Einfluss auf die Leistungen des Kindes hat und die Leistungen sind wiederum entscheidend für die Aufnahme am Gymnasium.

Welche sind nun die Prädiktoren für die weitere Schulwahl?

Kinder wachsen in einem bestimmten sozialen Umfeld auf. Dieses Umfeld kann entweder förderlich sein für die Entwicklung des Kindes und sein Leben in der Schule oder es kann das Gegenteil bewirken. Im optimalen Fall wächst das Kind in einer stabilen Lebenssituation auf und hat Eltern, deren Bildungsniveau es ihnen erlaubt, das Kind in jeder erdenklichen Art und Weise zu unterstützen, sei es beim Lernen, Hausaufgaben machen oder in Erziehungsfragen. Eltern mit hohem Bildungsniveau werden den gleichen oder einen noch besseren Bildungsabschluss für ihr Kind

vorsehen, daraus resultiert, dass sie dem Kind die Hilfe angedeihen lassen, die es benötigt, um den Leistungsansprüchen der Schule gerecht zu werden.

Wie aus der Literatur hervorgeht, sind auch die Leistungsbeurteilung der Lehrer und deren Empfehlung am Ende der Grundschule nicht ganz unabhängig vom sozialen Hintergrund des Kindes zu sehen. Auch die Förderung der Kinder durch die Lehrer divergiert; d.h. die Lehrer werden nicht auf die Bedürfnisse jedes Kindes eingehen.

Das Verhalten des Kindes ist oftmals ein Resultat des Elternhauses; es beeinflusst nicht nur den Lehrer und in Folge eventuell auch dessen Benotung, es beeinflusst auch die Leistung und das Leben in der Schule. Es ist anzunehmen, dass die Zensuren ein Produkt der Lehrereinschätzung des Schülerverhaltens im Leistungs- und Sozialbereich sind. Zum Beispiel sind hyperaktive Verhaltensweisen nicht vorteilhaft, da ein Mangel an Konzentration und Aufmerksamkeit gerade im Hinblick auf das Lernen, einem Fortschritt, einer Entwicklung oder einer Verbesserung entgegenwirken.

Wenn in so einem Fall nicht rechtzeitig intervenierend eingegriffen wird, sei es durch die Eltern oder durch die Lehrer, zum Beispiel in Form von spezieller und individueller Förderung, dann wird sich das Defizit immer mehr ausdehnen und eine Bildungskarriere an einer weiterführenden Schule ist nicht mehr greifbar. Natürlich betrifft dieses Szenario auch Kinder, deren Verhalten in der Schule unauffällig ist, die aber dennoch Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben haben.

Auch die Geographie des Wohnortes hat einen Stellenwert betreffend der Entscheidung welche Schulform in der Sekundarstufe I gewählt wird. In dieser Untersuchung konnte ganz deutlich gezeigt werden, dass das Schulangebot in der Nähe des Wohnortes eine nicht unerhebliche Rolle für die weitere Schulwahl spielt. Es kann hier wieder davon ausgegangen werden, dass der Anfahrtsweg zur Schule für Eltern mit einer entsprechenden Bildungsaspiration kein Argument ist.

Abschließend ist also zu sagen, dass die weitere Schulwahl beeinflusst wird von sehr vielen Faktoren, die nicht unabhängig voneinander zu sehen sind.

14 Literaturverzeichnis

August, G.J. & Garfinkel, B.D. (1990): Comorbidity of ADHD and Reading Disability among Clinic- Referred Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18 (1), S 29 – 45

Bacher, J. (2004): Bildungsungleichheiten in Österreich. Verfügbar unter: <http://www.soz.jku.at/aes/content/e50/e1512/e1516/VortragPdakBacher.pdf> [Zugriff am 28.02.06]

Backhaus, K. & Erichson, B. (2006): *Multivariate Analyseverfahren. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin, Heidelberg: Verlag Springer

Baumgaertel, A., Wolraich, M.L. & Dietrich, M. (1995): Comparison of Diagnostic Criteria for Attention Deficit Disorders in a German Elementary School Sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 34(5), S 629 – 638

Biederman, J., Newcorn, J. & Sprich, S. (1991): Comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder with conduct, depressive, anxiety, and other disorders. *American Journal of Psychiatry*. 148(5): S 564 - 577.

Blossfeld, H.P. (1988): Sensible Phase im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch gesellschaftlichen Wandel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1): S 45-64

Boland, T. (1993): The Importance of Being Literate: Reading Development in Primary School and its Consequences for the School Career in Secondary Education. *European Journal of Psychology of Education*, 8 (3), S 289-305

Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley&Sons

Bourdieu, P (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, R. (Hrsg.) *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwarz, S., S 183 – 198 (Soziale Welt, Sonderband 2)

Brosius, F. (2004): *SPSS 12*. Bonn: mitp- Verlag

Brophy, J.E. & Good, T.L. (1976): *Die Lehrer- Schüler- Interaktion*. München, Berlin, Wien: Urban & Schwarzenberg

Bundesgesetz über die Schulpflicht. Verfügbar unter:
<http://www.bmbwk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml> [Stand: 28.02.06]

Cantwell, & Baker (1992): Attention deficit disorder with and without hyperactivity: A review and comparison of matched groups. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31(3), S 432 – 438

Chen, X. & Rubin, K.H. (1997): Relation Between Academic Achievement and Social Adjustment: Evidence From Chinese Children. *Developmental Psychology*, 33 (3), S 518-525

De Graaf, P.M. (1986): The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 99, S 237-246

De Graaf, P.M. (1988): Parent's financial and cultural resources, grades, and transition to secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 4 (3), S 209-221

De Graaf, P.M & De Graaf, N.D. (2002): Cultural and Economic Dimensions of Family Background and Educational Decisions in the Netherlands. Verfügbar unter: [http://www.nuff.ox.ac.uk/rc28/papers/de Graafs.pdf](http://www.nuff.ox.ac.uk/rc28/papers/de%20Graafs.pdf) [Zugriff am 6.09.05]

Ditton, H. (1989): Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. *Empirische Pädagogik*, 3 (3): S 215-231

Ditton, H. (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungs- entscheidungen. Weinheim, München: Juventa Verlag

Ditton, H. (2005): Bildungsungleichheit- der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (2): S 285-304

Döpfner, M. (2000): Hyperkinetische Störungen. In Petermann, F. (Hrsg.) *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und - psychotherapie* (S 151 – 186). Göttingen: Hogrefe.

Dustmann, C. (2001): Parental Background, Primary to Secondary school transition and Wages. *IZA Discussion Paper No. 367*. Verfügbar unter: http://www.iza.org/index_html?lang=en&mainframe=http%3A//www.iza.org/en/webcontent/publications/papers/viewAbstract%3Fdp_id%3D367&topSelect=publications&subSelect=papers [Zugriff am: 28.02.06]

Eichwalder, R. (1989): Schulbesuch nach regionalen und soziodemographischen Merkmalen. *Statistische Nachrichten*, 44 (2), S 96 – 104

Ehri, L.C. (1999): Phases of development in learning to read words. In Oakhill, J., Beard, R. (Eds.): *Reading Development and the teaching of reading: A psychological perspective*. Blackwell, Malden/MA, S 79 – 108

Esser, G., Schmidt, M. & Woerner, W. (1990): Epidemiology and course of psychiatric disorders in school age children – Results of a longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, S 243–263

Esser, G. (1991): Was wird aus Kindern mit Teilleistungsschwierigkeiten?: Der langfristige Verlauf umschriebener Entwicklungsstörungen. Stuttgart: Enke Verlag

Esser, G. & Schmidt, M. (1993): Die langfristige Entwicklung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, Band XXII (2), S 100-116.

Esser, G. & Schmidt, M. (1994): Children with specific reading retardation-early determinants and long-term outcome. *Acta Paedopsychiatrica*, 56, S 229-237.

Fassmann, H. (2002): Österreichische Raumordnungskonferenz: Räumliche Disparitäten im österreichischen Schulsystem. *Schriftenreihe Nr. 162, Wien*

Fend, H. (1990): Bilanz der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (5), S 686-709.

Feshbach, N.D. (1969): Student Teacher Preferences for Elementary School Pupils varying in Personality Characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 60(2), S 126-132.

Field, A. (2000): Discovering statistics using SPSS for Windows. London: Sage

Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In Patterson, K.E., Marshall, J.C., Coltheart, M. (Eds.): Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. Erlbaum, London, S 301 – 330.

Gaedike, A.- K. (1974): *Determinanten der Schulleistung*. (zitiert nach Sauer, 1996)

Gasteiger-Klicpera, B.; Klicpera, C. & Schabmann, A. (2006): Der Zusammenhang zwischen Lese- Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten- Entwicklung vom Kindergarten bis zur vierten Grundschulklasse. *Kindheit und Entwicklung*, 15(1), S 55-67

Goswami, U. & Bryant, P. (1990): *Phonological Skills and learning to read*. Hillsdale, New York: Erlbaum

Haffner, J. & al (1998): Auswirkungen und Bedeutung spezifischer Rechtschreibprobleme bei jungen Erwachsenen- empirische Befunde in einer epidemiologischen Stichprobe. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 26, S 124-135.

Hansel, T. (2000): *Hauptschule: Auslaufmodell oder Herausforderung?* Herbolzheim: Centaurus Verlag

Heller, K. (1974): Zur Problematik der Leistungsbeurteilung in der Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 21, S 105- 124.

Helton, G.B. & Oakland, T.D. (1977): Teachers' Attitudinal Responses to Differing Characteristics of Elementary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 69 (3), S 261-265.

Hinshaw, S.P. (1992): Externalizing Behavior Problems and Academic Underachievement in Childhood and Adolescence: Causal Relationships and Underlying Mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), S 127 – 155.

Horn, W.F. & Packard, T. (1985): Early Identification of Learning Problems: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), S 597-607.

Internationale Klassifikation psychischer Störungen: *ICD- 10*, Kapitel V (F); klinisch diagnostische Leitlinien/ Weltgesundheitsorganisation (2000). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber

Ingenkamp, K. (1993): Der Prognosewert von Zensuren, Lehrergutachten, Aufnahmeprüfungen und Tests während der Grundschulzeit für den Sekundarschulerfolg. In R. Olechowsky & E. Persy (Hrsg.), *Frühe schulische Auslese* (S. 68-85). Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993): *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Verlag Hans Huber

Klicpera, C. & Schabmann, A. (1993): Do German Speaking Children have a chance to overcome Reading and Spelling difficulties? A longitudinal survey from the second until the eight grade. *European Journal of Psychology of Education*, VIII (3), S 307-323

Klicpera, C. & Schabmann, A. (1993): Die Häufigkeit von emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht und der Zusammenhang mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Praxis der Kinderpsychologie und .Kinderpsychiatrie*, 42, S 358-363

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

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004): Lesestörungen und Störungen des schriftlichen Ausdrucks. In: D. Schlottke, R. Silbereisen, S. Schneider & W. Lauth (Hrsg.). *Störungen im Kindes- und Jugendalter. Enzyklopädie der Psychologie*, Serie II: Klinische Psychologie. Bd. 5. Göttingen: Hogrefe

Klicpera, C. & Schabmann, A. (2007): *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Ernst Reinhardt Verlag

Knoop, H.D. (1985): *Problemfall Hauptschule: Mut zur Reform einer Schule*. Essen: Neue- Deutsche- Schule- Verlagsgesellschaft mbH.

Kristen, C. (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleich- ein Überblick über den Forschungsstand. *Arbeitspapiere Nr. 5-* Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim. Verfügbar unter: http://www.mzes.uni-mannheim.de/fs_publicationen_d.html [Zugriff am 04.08.05]

Lambert, N.M. & Nicoll, R.C. (1977): Conceptual Model for Nonintellectual Behavior and its Relationship for Early Reading Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 69(5), S 481-490

Landerl, K., Linortner, R. & Wimmer, H. (1992): Phonologische Bewusstheit und Schriftsprachenerwerb im Deutschen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 6 (1), S 17 – 33

Lauth, G.W. & Lamberti, J. (1997): Prävalenz von Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörungen in der Grundschule- eine epidemiologische Pilotuntersuchung. *Kindheit und Entwicklung*, 6, S 197 – 205

Mahr-George, H. (1999): Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich

Martinius, J. (1996): Legasthenie und Auffälligkeiten des Verhaltens. In Behrndt, S.M.& Steffen, M. (Hrsg., *Lese- Rechtschreibschwäche im Schulalltag* (45-54), Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Marx, H. (1997): Erwerb des Lesens und Rechtschreibens: Literaturüberblick. In: F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union

Maughan, B. & Hagall, A. (1996): Reading Problems and antisocial behaviour: Developmental trends in comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, S 405-418.

Mayringer, H., Wimmer, H. & Landerl, K. (1998): Die Vorhersage früher Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Phonologische Schwächen als Prädiktoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30 (2), S 57 – 69

Mc Gee, R., Silva, P., William, S. (1984): Behaviour problems in a population of 7 year old children. Prevalence, stability and types of disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, S 251 – 259.

Mc Gee, R., Williams, S., Share, D.L., Anderson, J. & Silva, P.A. (1986): The relationship between specific reading retardation, general reading backwardness und behavioural problems in a large sample of Dunedin boys: A longitudinal study from five to eleven years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, S 597-610

Meulemann, H. (1979): Klassenlage, Entscheidungsfeld und Bildungsaspirationen. Ein Versuch zur theoretischen Präzisierung und kausalen Erklärung von Zusammenhängen zwischen sozialer Struktur und individueller Lebensplanung. *Zeitschrift für Soziologie*, 8 (4), S 391-414

Meulemann, H. (1985): Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt; New York: Campus Verlag

Rösner, E. (1989): Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH

Rowe, K.J. & Rowe, K.S. (1992): The relationship between inattentiveness in the classroom and reading achievement (Part B). An exploratory study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, S 357 – 368

Satz, P. & Fletcher, J.M. (1980): Minimal brain dysfunctions: An appraisal of research, concepts and methods. In H.E. Rie & E.D. Rie; Handbook of minimal brain dysfunction: A critical review. New York: John Wiley & Sons (zitiert nach Esser, G. 1991, S.10)

Sauer, J. (1996): Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg. Toronto; Seattle: Verlag Hogrefe

Scheerer-Neumann, G. (1997): Lese und Leseschwierigkeiten. In Enzyklopädie der Psychologie, Band 3, F.Weinert, *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. (S 279-325). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle. Verlag: Hogrefe

Schimpl-Neimanns, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52 (4), S 636-669

Schlögl, P. & Lachmayr, N. (2003): *Motive und Hintergründe für Bildungswegentscheidungen in Österreich*. öibf (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) Verfügbar unter:

<http://wien.arbeiterkammer.at/pictures/d18/Bildungswegentscheidungen.pdf>

[Zugriff am 28.02.06]

Schneider, W. (1993): Introduction: The Early Prediction of Reading and Spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8 (3), S 199-203

Schneider, W. (1997): Rechtschreiben und Rechtschreibschwierigkeiten. In Enzyklopädie der Psychologie, Band 3, F.Weinert, *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 327- 363). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Verlag Hogrefe

Schneider, W. (2001): Lesenlernen. In D.H. Rost, *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 2 überarbeitete und erweiterte Auflage (S 434-449). München: Beltz PVU

Schulunterrichtsgesetze(1986): Verfügbar unter:

<http://www.bmbwk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug-teil1.xml> [Zugriff am: 3.01.06]

Seitz, P. (1990): Leistungsmotivation und Bildungsaspiration als affektive Determinante unterschiedlicher Schulwahl vergleichbarer Schüler der AHS und der HS?. Wien: VWGO

Simon, D.P. & Simon, H.A. (1973): Alternative uses of phonemic information in spelling. *Review of Educational Research*, 43, S 115 – 137

Skowronek, H. & Marx, H. (1989): Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese- Rechtschreibschwäche : Theoretischer Hintergrund und erste Befunde, *Heilpädagogische Forschung*, 15 S 38-49

Spielauer, M. & Schwarz, F. (2002): Gender, Regional and Social Differences at the transition from Lower to Upper Secondary Education. *Working Paper*23 (ÖIF)
Verfügbar unter <http://www.oif.ac.at> [Zugriff am: 23.11.05]

Stallmann, M. (1990): Soziale Herkunft und Oberschulübergang in einer Berliner Schülergeneration. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(2), S 241-258

Stanovich, K.E. (1986): Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 19 (4), S 360-408

Stein, R. (1998): Hauptschule als Herausforderung: Notwendigkeit und Integration im Bildungswesen. Neuwied; Krefeld: Luchterhand Verlag

Strehlow, U., Kluge, R., Moller, H. & Haffner, J. (1992): Long-term course of dyslexia beyond the school years: catamnesis from pediatric psychiatric ambulatory care. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie.*, 20(4), S 254 - 265.

Thonhauser, J. (1993): Intelligenzleistung der Schüler, Sozialstatus der Eltern und örtliche Entfernung von der Schule als Determinanten für Schullaufbahnentscheidungen. In R. Olechowsky & E. Persy (Hrsg.), *Frühe schulische Auslese* (S. 86-101). Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH

UNICEF (2202): A League Table of Educational Disadvantage in Rich Nations, Innocenti Report Card Issue No. 4. Verfügbar unter:
<http://www.unicef.at/fileadmin/medien/pdf/repcard4e.pdf> [Zugriff am 18.05.2008]

Warnke, A. & Roth, E. (2002): Umschriebene Lese- Rechtschreibstörung. In F. Petermann, *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und – psychotherapie*, 5 korrigierte Auflage (S. 453 – 476). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Verlag Hogrefe

Wentzel, K.R. (1991a): Social Competence at School: Relation Between Social Responsibility and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 61 (1), S 1-24

Wentzel, K.R. (1991b): Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development*, 62, S 1066-1078

Wiese, W. (1982): Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn: Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn des Schülers. *Zeitschrift für Soziologie*, 11 (1), S 49-63

Wimmer, H., Zwickner, T. & Gugg, D. (1991): Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in den ersten Schuljahren: Befunde zur Persistenz und Verursachung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1991, 23 (4), S 280-298

Ziegenspeck, J.W. (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule: historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Zielinsky, W. (1979): Verfahren zur Beurteilung des Unterrichts. In F.E. Weinert, C.F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer, *Pädagogische Psychologie Bd. 1*. Funkkolleg, Frankfurt: Verlag Fischer

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name: Birgit Kreiss

Geburtsdatum: 13.01.1978

Geburtsort: Linz

Staatsbürgerschaft: österreichisch

Eltern: Dipl. Ing. Helmut Kreiss, Susan Kreiss

Geschwister: Daniela

Familienstand: Ledig

Ausbildung

09/1984 – 07/1988: Volksschule Hellmonsödt

09/1988 – 07/ 1996: Bundesrealgymnasium Linz Auhof

10/1996 – 06/1999: Studium an der Veterinärmedizinischen Universität Wien

10/1999 – 11/2008: Studium der Psychologie an der Universität Wien

Berufliche Laufbahn

Derzeitige Position

04/2006 – laufend: PMS Gmbh Produktion Maschinen Service

Position: Assistentin der Geschäftsleitung

Ort: Linz

12/2001 – 09/2004: H&M

Position: Verkäuferin

Ort: Wien

Praktikum

10/2005 – 11/2005: 6 Wochen Praktikum in der Justizanstalt Wien Favoriten