

**Lese- und Rechtschreibtestleistungen
am Ende der 1. und 2. Klasse
Ein Vergleich zweier Jahrgänge
sowie eine Prüfung von Einflussfaktoren**

Kristin Scheib
Hermann Schöler
Carmen Fehrenbach
Jeanette Roos
Isabelle Zöller

August 2005

EVES* - Arbeitsberichte

Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse: Ein Vergleich zweier Jahrgänge und eine Prüfung von Einflussfaktoren**

Kristin Scheib, Hermann Schöler,
Carmen Fehrenbach, Jeanette Roos und Isabelle Zöller

Bericht Nr. 4

August 2005

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstr. 87, D - 69120 Heidelberg
☎ (06221) 477-532 (Roos) / -426 (Schöler)
Email: k40@ix.urz.uni-heidelberg.de (H. Schöler)
URL: <http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/EVES.htm>

ISSN 1619-6309

* Mit dem Akronym "EVES" greifen wir auch zurück auf die Namen der bekanntesten Kinder in der jüngeren Sprachentwicklungsforschung: Adam und Eve (Brown, 1973).

** Für die finanzielle Unterstützung unserer Forschungsarbeiten danken wir der Stadt Heidelberg und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Inhalt

	Tabellenverzeichnis	IV
	Abbildungsverzeichnis	VII
	Zusammenfassung	IX
	Abstract	X
1	Einleitung	1
2	Methode	1
2.1	Untersuchte Kinder	1
2.1.1	Teilnehmende Schulen und Klassen sowie Migrationsanteil	1
2.1.2	Alter und Geschlecht der Kinder	1
2.1.3	Familiärer und sozialer Hintergrund der Kinder	3
2.1.4	Muttersprache und Mehrsprachigkeit der Kinder	6
2.1.5	Häufigkeit des Vorlesens im Kindesalter	7
2.1.6	Erwartungen an den Bildungsabschluss der Kinder	8
2.1.7	Besuch von Betreuungseinrichtungen	9
2.1.8	Vorschulische Schriftsprachkenntnisse	10
2.1.9	Ablenkbarkeit und Konzentrationsfähigkeit	12
2.2	Untersuchungsverfahren	14
2.2.1	Testleistungen	14
2.2.2	Schulische Leistungen	14
2.2.3	Individuelle und soziokulturelle Variablen	14
2.3	Durchführung der Untersuchungen	14
3	Ergebnisse	15
3.1	Leistungen am Ende der 1. und 2. Klasse und Vergleich mit den Leistungen des Einschulungsjahrganges 2001	16
3.1.1	1. Klasse	16
3.1.2	2. Klasse	17
3.2	Lese- und Rechtschreibleistungen und individuelle Merkmale	20
3.2.1	Einflüsse des Geschlechts	20
3.2.2	Einflüsse des Einschulungsalters	21
3.2.3	Einflüsse vorschulischer Schriftsprachkenntnisse	23
3.2.4	Vorschulische Leistungen und Vorläuferfertigkeiten und ihre prognostische Validität für Lese- und Rechtschreibleistungen in den ersten beiden Schulklassen	23
3.2.5	Einflüsse von Ablenkbarkeit und Konzentrationsfähigkeit	25
3.3	Lese- und Rechtschreibtestleistungen und soziokulturelle Merkmale	25
3.3.1	Einflüsse des elterlichen Bildungsniveaus	25
3.3.2	Einflüsse der familiären Sprachsituation	26
3.3.3	Besuchsdauer in Einrichtungen des Elementarbereichs	28
3.3.4	Testleistungen und Häufigkeit des Vorlesens	29

3.4	Lese- und Rechtschreibtestleistungen und soziographische Merkmale	29
3.4.1	Testleistungen und Schulzugehörigkeit	29
3.4.2	Testleistungen und Klassenzugehörigkeit	31
3.5	Zusammenfassende Darstellung der Einflussfaktoren und ihrer Effektstärken	33
3.6	Leistungen im Lesen und Rechtschreiben: Ein Vergleich der Testleistungen mit den Schulnoten	37
4	Zusammenfassende Wertung	39
4.1	Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 2. Klasse normgerecht	39
4.2	Mittelhohe bis mäßige Beziehungen zwischen Schulnoten und Testleistungen	40
4.3	Individuelle Merkmale und Lese- und Rechtschreibtestleistungen	40
4.3.1	Intelligenz: Der effektstärkste Faktor	40
4.3.2	Einschulungsalter: Wenig Argumente gegen frühzeitige Einschulung	40
4.3.3	Geschlecht: Sind Mädchen doch die besseren Schüler?	41
4.3.4	Weitere individuelle Merkmale	42
	Hohe Konzentrationsfähigkeit und geringe Ablenkbarkeit sind leistungsfördernd	42
	Vorteile durch vorschulische Schriftsprachkenntnisse	42
4.4	Zur Prognose von Lese- und Rechtschreibleistungen	43
4.5	PISA auch in der Grundschule: Soziokulturelle Faktoren und ihr großer Einfluss	43
4.6	Soziographische Faktoren: „Sag mir, in welche Schule oder Klasse du gehst, und ich sage Dir, wie gut du bist!“	44
	Literatur	47
	Anhang A	49
	Anhang B	88
	Eltern-Fragebogen	89
	Verzeichnis der <i>EVES</i> -Arbeitsberichte	90
	Verzeichnis der Arbeitsberichte aus dem Projekt „Differenzialdiagnostik“	90

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Alter der Heidelberger Erstklässlerinnen und Erstklässler in den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002	2
Tabelle 2	Verteilung vorzeitig, frühzeitig, regulär und verspätet eingeschulter Kinder in den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002	2
Tabelle 3	Geschlechtsverteilung in den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002 in Heidelberg	3
Tabelle 4	Erwerbssituation von Elternpaaren (Einschulungsjahrgang 2002)	5
Tabelle 5	Weitere Strukturmerkmale der Familien (Einschulungsjahrgang 2002)	5
Tabelle 6	Die am häufigsten vorkommenden Muttersprache(n) des Kindes im Einschulungsjahrgang 2002	6
Tabelle 7	Einschätzung der Sprachfertigkeiten der mehrsprachig aufwachsenden Kinder im Deutschen in den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002	6
Tabelle 8	Sprachfertigkeiten von Vater und Mutter im Deutschen im Einschulungsjahrgang 2002	7
Tabelle 9	Ein- und mehrsprachig aufwachsende Kinder und Einschulungssituation in den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002	7
Tabelle 10	Häufigkeit des Vorlesens im Kindesalter (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	8
Tabelle 11	Häufigkeit des Vorlesens in Abhängigkeit von der Ein- bzw. Mehrsprachigkeit des Kindes (Einschulungsjahrgang 2002)	8
Tabelle 12	Antwortverteilung auf die Frage <i>Welchen Schulabschluss soll Ihr Kind machen?</i> in den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002	9
Tabelle 13	Schriftsprachliche Vorkenntnisse zu Schulbeginn	11
Tabelle 14	Einschätzung der Ablenkbarkeit und der Konzentrationsfähigkeit durch die Lehrerinnen am Ende der 1. und 2. Klasse	12
Tabelle 15	Kreuztabellierung der Ablenkbarkeit und Konzentrationsfähigkeit am Ende der 1. und 2. Klasse	13
Tabelle 16	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. Klasse in Abhängigkeit vom Einschulungsjahrgang	16
Tabelle 17	Korrelationen zwischen den kognitiven Leistungen, den Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2002	16
Tabelle 18	Kreuztabellierung der als unter-, über- und durchschnittlich kategorisierten Leseleistungen am Ende der 1. Klasse im KNUSPEL und der WLLP des Einschulungsjahrgangs 2002	17
Tabelle 19	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 2. Klasse in Abhängigkeit vom Einschulungsjahrgang	18
Tabelle 20	Korrelationen zwischen den kognitiven Leistungen, den Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2002	18
Tabelle 21	Korrelationen zwischen den kognitiven Leistungen, den Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2002	19
Tabelle 22	Standardisierte b-Koeffizienten der vorschulischen Aufgaben, die bedeutsam zur Prädiktion der Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse beitragen	24
Tabelle 23	Vergleich der Testleistungen von Kindern mit einer geringen Leistung beim Nachsprechen von Sätzen im Vorschulalter (Risiko) mit Kindern mit unauffälliger Nachsprechleistung	24

Tabelle 24	Interkorrelationen zwischen den Testleistungen und den Schulnoten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	38
------------	---	----

Tabellen im Anhang A

Tabelle A-1	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder am Ende der 1. und 2. Klasse und vom Einschulungsjahrgang	50
Tabelle A-2a	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit vom Einschulungsalter der Kinder am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgang 2001)	51
Tabelle A-2b	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit vom Einschulungsalter der Kinder am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgang 2002)	52
Tabelle A-3	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit von vorschulischen Buchstabenkenntnissen und Buchstabenschreibkenntnissen am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgang 2002)	53
Tabelle A-4	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit von vorschulischen Lesekenntnissen am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgang 2002)	54
Tabelle A-5	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit von der vorschulischen Prognose hinsichtlich eines Risikos für Schriftspracherwerbsprobleme am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgang 2002)	55
Tabelle A-6	Interkorrelationen zwischen den Prädiktoren für den Schriftspracherwerb sowie den Testleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse	56
Tabelle A-7a	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit von der Einschätzung der Ablenkbarkeit des Kindes durch die Lehrerin am Ende der 1. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	57
Tabelle A-7b	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit von der Einschätzung der Ablenkbarkeit des Kindes durch die Lehrerin am Ende der 2. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	58
Tabelle A-7c	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit von der Einschätzung der Konzentrationsfähigkeit des Kindes durch die Lehrerin am Ende der 1. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	59
Tabelle A-7d	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit von der Einschätzung der Konzentrationsfähigkeit des Kindes durch die Lehrerin am Ende der 2. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	60
Tabelle A-8	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	61
Tabelle A-9	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der familiären Sprachsituation (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	62
Tabelle A-10	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Deutschkompetenz des Kindes (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	63
Tabelle A-11	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Besuchsdauer einer Einrichtung des Elementarbereichs (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	64

Tabelle A-12a	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Vorlesehäufigkeit (Einschulungsjahrgang 2001)	65
Tabelle A-12b	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Vorlesehäufigkeit (Einschulungsjahrgang 2002)	66
Tabelle A-13a	Intelligenztestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Schulzugehörigkeit (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	67
Tabelle A-13b	Leseleistungen (KNUSPEL-I) am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Schulzugehörigkeit (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	68
Tabelle A-13c	Leseleistungen (WLLP) am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Schulzugehörigkeit (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	69
Tabelle A-13d	Leseleistungen (WLLP) am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Schulzugehörigkeit (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	70
Tabelle A-14a	Leistungen beim KNUSPEL-I am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau, der familialen Sprachsituation und dem Geschlecht (Einschulungsjahrgang 2001)	71
Tabelle A-14b	Effekte des elterlichen Bildungsniveaus, der familialen Sprachsituation, des Einschulungsalters und des Geschlechts auf den KNUSPEL-I Score am Ende der 1. und 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2001 (Varianzanalysetafel)	72
Tabelle A-15a	Leistungen beim KNUSPEL-I am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau, der familialen Sprachsituation und dem Geschlecht (Einschulungsjahrgang 2002)	73
Tabelle A-15b	Effekte des elterlichen Bildungsniveaus, der familialen Sprachsituation, des Einschulungsalters und des Geschlechts auf den KNUSPEL-I Score am Ende der 1. und 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2002 (Varianzanalysetafel)	74
Tabelle A-16a	Leistungen bei der WLLP am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau, der familialen Sprachsituation und dem Geschlecht (Einschulungsjahrgang 2001)	75
Tabelle A-16b	Effekte des elterlichen Bildungsniveaus, der familialen Sprachsituation, des Einschulungsalters und des Geschlechts auf die WLLP-Leistung am Ende der 1. und 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2001 (Varianzanalysetafel)	76
Tabelle A-17a	Leistungen bei der WLLP am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau, der familialen Sprachsituation und dem Geschlecht (Einschulungsjahrgang 2002)	77
Tabelle A-17b	Effekte des elterlichen Bildungsniveaus, der familialen Sprachsituation, des Einschulungsalters und des Geschlechts auf die WLLP-Leistung am Ende der 1. und 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2002 (Varianzanalysetafel)	78
Tabelle A-18a	Leistungen beim WRT am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau, der familialen Sprachsituation und dem Geschlecht (Einschulungsjahrgang 2001)	79
Tabelle A-18b	Effekte des elterlichen Bildungsniveaus, der familialen Sprachsituation, des Einschulungsalters und des Geschlechts auf die WRT-Leistung am Ende der 1. und 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2001 (Varianzanalysetafel)	80
Tabelle A-19a	Leistungen beim WRT am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau, der familialen Sprachsituation und dem Geschlecht (Einschulungsjahrgang 2002)	81

Tabelle A-19b	Effekte des elterlichen Bildungsniveaus, der familialen Sprachsituation, des Einschulungsalters und des Geschlechts auf die WRT-Leistung am Ende der 1. und 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2002 (Varianzanalysetafel)	82
Tabelle A-20a	Effekte der Schulzugehörigkeit, des elterlichen Bildungsniveaus und der kognitiven Leistungsfähigkeit auf die Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. Klasse bei den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002 (Varianzanalysetafel)	83
Tabelle A-20b	Effekte der Schulzugehörigkeit, des elterlichen Bildungsniveaus und der kognitiven Leistungsfähigkeit auf die Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 2. Klasse bei den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002 (Varianzanalysetafel)	84
Tabelle A-21a	Effekte der Schulzugehörigkeit, des elterlichen Bildungsniveaus und der kognitiven Leistungsfähigkeit auf die KNUSPEL-Leistung (Score I) bei den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002 (Varianzanalysetafel)	85
Tabelle A-21b	Effekte der Schulzugehörigkeit, des elterlichen Bildungsniveaus und der kognitiven Leistungsfähigkeit auf die WLLP-Leistung bei den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002 (Varianzanalysetafel)	86
Tabelle A-21c	Effekte der Schulzugehörigkeit, des elterlichen Bildungsniveaus und der kognitiven Leistungsfähigkeit auf die WRT-Leistung bei den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002 (Varianzanalysetafel)	87

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Ausbildungsniveaustufen von Vater und Mutter (Einschulungsjahrgang 2002)	4
Abbildung 2	Besuchsdauer einer Einrichtung des Elementarbereichs (Einschulungsjahrgang 2002)	9
Abbildung 3	Anzahl der Risikokinder für Schriftsprachschwierigkeiten bei den einzelnen Aufgaben der vorschulischen Untersuchungen und Häufigkeiten der Risikosummen-Werte	10
Abbildung 4	Einschätzung der Ablenkbarkeit und der Konzentrationsfähigkeit durch die Lehrerinnen am Ende der 1. Klasse	12
Abbildung 5	Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit vom Einschulungsjahrgang und der Klassenstufe (1. und 2. Klasse)	19
Abbildung 6	Leistungen der Jungen und Mädchen im KNUSPEL und WRT am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	20
Abbildung 7	Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit vom Einschulungsalter und -jahrgang am Ende der 1. und 2. Klasse	21
Abbildung 8	Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit von der vorschulischen Buchstabenkenntnis am Ende der 1. und 2. Klasse	22
Abbildung 9	Leistungen der WTP-Kinder mit und ohne ein Risiko für Schriftspracherwerbsprozesse am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgang 2002)	23
Abbildung 10	WLLP- und WRT-Leistungen in Abhängigkeit von der Einschätzung der Ablenkbarkeit und Konzentrationsfähigkeit durch die Lehrerin am Ende der 1. bzw. 2. Klasse	25
Abbildung 11	Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. bzw. 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	26
Abbildung 12	Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. bzw. 2. Klasse in Abhängigkeit von der familiären Sprachsituation	27

Abbildung 13	Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. bzw. 2. Klasse in Abhängigkeit von der Deutschkompetenz des Kindes (Einschätzung durch die Eltern) (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	28
Abbildung 14	Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Besuchsdauer einer Einrichtung im Elementarbereich (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	28
Abbildung 15	Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Häufigkeit des Vorlesens (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	29
Abbildung 16	Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 2. Klasse in Abhängigkeit von der Schulzugehörigkeit (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	30
Abbildung 17	KNUSPEL-Leistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Schulzugehörigkeit (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	31
Abbildung 18	WRT-Leistungen des Einschulungsjahrgangs 2001 am Ende der 2. Klasse in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit	32
Abbildung 19	KNUSPEL-Leistungen von drei Parallelklassen einer Schule am Ende der 2. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	32
Abbildung 20	WRT-Leistungen von Parallelklassen einer Schule am Ende der 1. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	33
Abbildung 21	Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau und von der Intelligenztestleistung (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	34
Abbildung 22	KNUSPEL-I-Leistungen in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau und von der Schulzugehörigkeit (Einschulungsjahrgang 2002)	35
Abbildung 23	KNUSPEL-Leistungen in Abhängigkeit von der Intelligenztestleistung, dem elterlichen Bildungsniveau und der Schule (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	36
Abbildung 24	WRT 1+-Leistungen in Abhängigkeit von der Parallelklasse in einer Schule und dem elterlichen Bildungsniveau (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)	36
Abbildung 25	WRT-Leistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Parallelklasse in einer Schule und dem elterlichen Bildungsniveau (Einschulungsjahrgang 2001)	37
Abbildung 26	KNUSPEL-I-Leistungen am Ende der 1. Klasse in Abhängigkeit vom Einschulungsalter und der CFT-Leistung (beide Einschulungsjahrgänge)	41
Abbildung 27	WRT-Leistungen von Jungen und Mädchen am Ende der 1. und 2. Klasse (beide Einschulungsjahrgänge)	42
Abbildung 28	KNUSPEL-II-Leistungen des Einschulungsjahrgangs 2001 am Ende der 3. Klasse in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit	45
Abbildung 29	WLLP-Leistungen des Einschulungsjahrgangs 2001 am Ende der 3. Klasse in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit	45
Abbildung 30	DRT-3-Leistungen des Einschulungsjahrgangs 2001 am Ende der 3. Klasse in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit	46

Zusammenfassung

Im vorliegenden Bericht werden die Lese- und Rechtschreibleistungen der Kinder am Ende der ersten beiden Grundschuljahre untersucht, die im Jahr 2002 eingeschult wurden. 743 Kinder aus 16 Heidelberger Grundschulen nahmen an der Untersuchung teil.

Im Mittelpunkt des Berichtes steht die Beschreibung der Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse sowie die Analyse von Einflussfaktoren auf den Schriftspracherwerb. Zudem werden zwei Einschulungsjahrgänge (2001 und 2002) verglichen, wobei sich sowohl in der Zusammensetzung wie auch in den Leistungen keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den beiden Jahrgängen ergeben.

Die Lesetestleistungen der Kinder sind sowohl in der 1. wie in der 2. Klasse erwartungsgemäß. Die Rechtschreibtestleistungen liegen dagegen am Ende der 1. Klasse um etwa eine halbe Standardabweichung unter der Klassennorm. Am Ende der 2. Klasse stimmen sie dann jedoch weitgehend mit den zu erwartenden Normen überein.

Alle berücksichtigten individuellen Merkmale, soziokulturellen und soziografischen Faktoren wirken sich – wenn auch in unterschiedlichem Maß – auf die Lese- und Rechtschreibtestleistungen in den beiden ersten Schuljahren aus. Die Intelligenz weist in aller Regel den stärksten Effekt auf. Erneut wird der Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Schriftspracherwerb belegt: Kinder aus Familien mit hohem elterlichen Bildungsniveau schneiden sowohl in den Lese- als auch Rechtschreibtests besser ab als Kinder aus bildungsferneren Familien. Dieser Effekt wirkt zusammen mit der kognitiven Leistungsfähigkeit additiv, d. h. Kinder mit einem höheren Intelligenztestwert und aus einem bildungsnäheren Milieu erbringen die besten, Kinder mit geringeren Intelligenztestwerten und aus bildungsfernerem Milieu die geringsten Lese- und Rechtschreibtestleistungen.

Die soziographischen Faktoren, d. h. hier die Schule und die Schulklasse, in die das Kind geht, wirken sich ebenfalls in außerordentlich bedeutsamer Weise auf die Testleistungen aus. Da keine Interaktionen zwischen Schule und Bildungsniveau auftreten, ist davon auszugehen, dass Schulzugehörigkeit und elterliches Bildungsniveau additiv wirken: Unabhängig vom elterlichen Bildungshintergrund erreichen Kinder in bestimmten Schulen höhere Testleistungen als in anderen Schulen. Der ebenfalls bedeutsame Klassenzugehörigkeitseffekt zeigt, dass es erhebliche Leistungsdifferenzen zwischen den einzelnen Klassen gibt, die teilweise bis über zwei Standardabweichungen betragen. Die Leistungsdifferenzen zwischen den Klassen haben sich auch nach drei Schuljahren nicht nivelliert. Da diese Differenzen nicht allein auf andere Faktoren zurückgeführt werden können, weisen diese Befunde ziemlich eindeutig auf Aspekte einer unterschiedlichen Unterrichtsgestaltung hin. Maßnahmen zur Erreichung einer hohen Unterrichtsqualität und ihrer Sicherung sind u. a. deshalb dringend geboten, denn es ist schon erschreckend, dass ein Kind in der einen Klasse bei gleicher Leistung eine sehr gute Note erhält, bei einem Umzug oder sogar nur einem Wechsel in eine Parallelklasse auf einmal zu den Schlusslichtern zählt.

Abstract

Becoming literate is a complex process influenced by various factors including individual characteristics (e.g. age, gender, cognitive abilities), socio-cultural conditions (such as multilingualism, parents' educational level and participation in kindergarten and/or other preschool-programs) and socio-graphic factors (school and class attended). Although literacy acquisition has been subject to many research studies, the exact role these various factors play in the acquisition process is still not definitive.

As part of the EVES longitudinal study reading and spelling skills of 1520 children, who entered school in fall 2001 and 2002 respectively have been assessed throughout elementary school. Although the following report will mainly focus on the reading and spelling performance of 743 students, who started school in 2002, it will also include a cross-sectional comparison of both cohorts with regard to individual, socio-cultural and socio-graphic differences and their influence on reading and spelling test performance.

Analyses show that by the end of first as well as second grade the reading skills of the EVES-2002 sample are in accordance with the standard performance level. Whereas the writing skills at the end of first grade had been well below the standard performing level, they were almost normal at the end of second grade. The analysis of various factors that are widely believed to influence literacy performance suggest that reading and writing acquisition is most strongly influenced by socio-graphic factors such as school and class attended, but also substantially influenced by the child's cognitive abilities, gender, age and the parents' educational level.

1 Einleitung

Im Rahmen des Forschungsprojektes EVES (zum Untersuchungsdesign und zu den Zielsetzungen s. Roos & Schöler, 2001) werden zwei Einschulungsjahrgänge (2001 und 2002) in ihrer schulischen Leistungsentwicklung in der Grundschulzeit längsschnittlich untersucht. Der vorliegende Zwischenbericht gibt einen Überblick über die schriftsprachlichen Leistungen der Kinder des Einschulungsjahrgangs 2002. Die Analyse der Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse, deren Beziehungen zu individuellen Voraussetzungen, zu soziokulturellen Merkmalen, zu soziographischen Faktoren sowie zu Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb, die bei einem Teil des Jahrganges im Vorschulalter erhoben wurden, stehen dabei im Mittelpunkt des Berichtes. Darüber hinaus wird ein Vergleich mit der Einschulungskohorte 2001 (Schöler, Scheib, Roos & Link, 2003) durchgeführt.

2 Methode

2.1 Untersuchte Kinder

2.1.1 Teilnehmende Schulen und Klassen sowie Migrationsanteil

An den Untersuchungen im Rahmen des Projektes EVES nehmen 16 der 17 Heidelberger Grundschulen teil. Laut Statistik des Staatlichen Schulamtes Heidelberg vom Juni 2004 wurden im Schuljahr 2002/2003 986 Kinder in die teilnehmenden Schulen eingeschult.¹ Die Kinder verteilen sich auf 43 Klassen, sodass die durchschnittliche Klassengröße bei etwa 23 Schülerinnen und Schülern liegt.

Nach Angaben des Staatlichen Schulamtes Heidelberg liegt der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund inklusive Aussiedlerkindern bei 15.2% ($N = 150$, davon 7 Aussiedlerkinder) und entspricht damit dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund im Einschulungsjahrgang 2001. In den einzelnen Klassen schwankt die Zahl von Ausländer- bzw. Aussiedlerkindern zwischen drei und maximal 17 Kindern.

2.1.2 Alter und Geschlecht der Kinder

Bei 743 der 986 Kinder erteilten die Eltern das Einverständnis, ihr Kind an den Untersuchungen im Rahmen des Projektes EVES teilnehmen zu lassen. Damit konnten 75.4% der im Jahre 2002 eingeschulten Kinder in die Untersuchungen einbezogen werden. Zum Zeitpunkt der Einschulung waren diese Kinder im Durchschnitt 6;5 Jahre alt, das älteste Kind war 8;7 Jahre, das jüngste 5;3 Jahre alt. Das durchschnittliche Einschulungsalter entspricht damit erwartungsgemäß dem des Einschulungsjahrgangs 2001 (zu einer detaillierten Beschreibung dieses Einschulungsjahrganges s. Schöler et al., 2003; s. auch Roos, Zöller & Fehrenbach, 2005). Der weitaus größte Teil der Kinder wurde mit sechs Jahren eingeschult, nur ca. 5.7% wurden vor ihrem 6. Geburtstag und 12.9% mit sieben Jahren oder später eingeschult. Im Vergleich zum Vorjahr ist der Anteil älterer Kinder zurückgegangen (vgl. Tab. 1).

¹ Im Jahre 2002 wurden insgesamt 1.036 Kinder eingeschult. Da sich eine der 17 Heidelberger Grundschulen nicht an den Untersuchungen beteiligt, reduziert sich die Zahl der Kinder auf 986 Kinder in 16 Grundschulen.

Tabelle 1 Alter der Heidelberger Erstklässlerinnen und Erstklässler in den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002

Alter in Jahren		Einschulungsjahrgang	
		2001	2002
5	<i>N</i>	38	42
	%	4.9	5.7
6	<i>N</i>	598	605
	%	77.0	81.4
7	<i>N</i>	134	93
	%	17.2	12.5
8	<i>N</i>	6	3
	%	0.8	0.4
9	<i>N</i>	1	
	%	0.1	
<i>Gesamt</i>	<i>N</i>	777	743

Betrachtet man das Einschulungsalter nach den Kategorien der in Baden-Württemberg aktuell gültigen Stichtagsregelung, so wurden 77.8% der Kinder regulär eingeschult, d. h. sie hatten bis zum 30.6.2002 ihr sechstes Lebensjahr vollendet (vgl. Tab. 2). Im Jahrgang 2001 waren dies 75.3% der Kinder. Kinder, die in der Zeit vom 1. Juli bis zum 30. September sechs Jahre alt werden, können auf Wunsch der Erziehungsberechtigten frühzeitig eingeschult werden und „erhalten ohne bürokratische Hürden den Status eines schulpflichtigen Kindes“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004). Der Anteil der Kinder, bei denen diese Möglichkeit eines flexibilisierten Einschulungstermins genutzt wurde, ist mit 14.5% im Einschulungsjahrgang 2002 und knapp 13% im Jahrgang 2001 in Heidelberg fast doppelt so hoch wie der Anteil der sog. „Kann-Kinder“ in Baden-Württemberg (2001: 7.4%; 2002: 7.9%; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2004). Kinder, die nach dem 1. Oktober sechs Jahre alt werden, können auf Antrag vorzeitig eingeschult werden. Der Anteil dieser vorzeitig eingeschulten Kinder liegt mit 4% im Einschulungsjahrgang 2002 und 3.5% im Einschulungsjahrgang 2001 wiederum deutlich über dem baden-württembergischen Durchschnitt vorzeitig eingeschulter Kinder von 1% im Jahr 2001 und 1.3% im Jahr 2002 (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2004). Verzögert, also erst mit 7;2 Jahren und älter, wurden im Jahrgang 2002 3.6%, im Jahrgang 2001 8.5% der Kinder eingeschult. Dieser Verteilungsunterschied zwischen den Einschulungsjahrgängen ist statistisch signifikant ($\chi^2 = 15.45$; $p < .05$), d. h. 2002 wurden weniger Kinder verzögert eingeschult als 2001.

Tabelle 2 Verteilung vorzeitig, frühzeitig, regulär und verspätet eingeschulter Kinder in den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002

Zeitpunkt der Einschulung		Einschulungsjahrgang	
		2001	2002
vorzeitig	<i>N</i>	27	30
	%	3.5	4.0
frühzeitig	<i>N</i>	100	108
	%	12.9	14.5
regulär	<i>N</i>	585	578
	%	75.3	77.8
verzögert	<i>N</i>	65	27
	%	8.4	3.6
<i>Gesamt</i>	<i>N</i>	777	743

Waren im Einschulungsjahrgang 2001 Jungen mit 53.4% überrepräsentiert, ist 2002 der Anteil von Mädchen und Jungen etwa gleich (vgl. Tab. 3). Der Verteilungsunterschied zwischen Jungen und Mädchen in den beiden Jahrgängen erreicht keine statistische Signifikanz ($\chi^2 = 2.6$; $p = .11$).

Tabelle 3 Geschlechtsverteilung in den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002 in Heidelberg

		Einschulungsjahrgang	
		2001	2002
Mädchen	<i>N</i>	362	377
	%	46.6	50.7
Jungen	<i>N</i>	415	366
	%	53.4	49.3
<i>Gesamt</i>	<i>N</i>	777	743

232 Kinder (31.3%) der eingeschulerten Kinder haben im letzten halben Jahr ihrer Kindergartenzeit an den Würzburger Trainingsprogrammen² teilgenommen, einem vorschulischen Gruppentrainingsprogramm zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen. Ein Ziel des Projekts EVES ist die Frage nach der Wirksamkeit dieses Trainingsprogramms in Hinblick auf eine Reduzierung des Risikos für Schriftspracherwerbschwierigkeiten. Diese Gruppe (im Folgenden auch als *WTP*-Kinder bezeichnet) dient daher als Untersuchungsgruppe. Aus den nicht mit dem *WTP* trainierten Kindern des gleichen Jahrgangs und den Kindern des Einschulungsjahrgangs 2001 werden die Vergleichsgruppen gebildet.

2.1.3 Familiärer und sozialer Hintergrund der Kinder

Die familiären und sozialen Lebensverhältnisse sind ein wichtiges Beschreibungsmerkmal der Lebens- und Lernwelt von Grundschulkindern. Dabei sind sowohl das Bildungsniveau der Eltern, deren Erwerbstätigkeit als auch Strukturmerkmale der Familien und die Betreuungssituation der Kinder von Interesse. Alle Informationen zum familiären und sozialen Hintergrund der Kinder wurden mit Hilfe eines Elternfragebogens erfragt (vgl. Anhang B). Die Rücklaufquote beträgt 90.7%, d. h. von maximal 674 Eltern liegen uns Angaben zu den einzelnen Inhaltsbereichen vor.

Das Bildungsniveau der Familien kann ebenso wie für den Einschulungsjahrgang 2001 (vgl. Schöler et al., 2003) als hoch beschrieben werden: 63% der Mütter und 64.6% der Väter haben die Schule mit der (Fach)Hochschulreife abgeschlossen. Einen mittleren Bildungsabschluss weisen 18.3% der Mütter und knapp 14% der Väter auf, einen Hauptschulabschluss 17% der Väter und 14.2% der Mütter. Lediglich 1.9% der Väter und 2.6% der Mütter haben keinen oder einen Schulabschluss an einer Sonderschule. Der Anteil der sonstigen Abschlüsse liegt für die Mütter bei 2%, für die Väter bei 2.6%. Das Schulbildungsniveau der Eltern ist in beiden Einschulungsjahrgängen vergleichbar (Väter: $\chi^2 = 5.73$; $p = .33$; Mütter: $\chi^2 = 8.07$; $p = .15$).

² Zur Prävention möglicher Lese-Rechtschreibschwierigkeiten werden in Heidelberg Fördermaßnahmen im letzten Kindergartenjahr durchgeführt. Das täglich durchgeführte, 20 Wochen dauernde Training besteht aus zwei Programmen: dem Training der phonologischen Bewusstheit (Küspert & Schneider, 2000) und dem Buchstaben-Laut-Training (Schneider & Roth, 1996; von beiden Trainingsprogrammen wird im Folgenden als „Würzburger Trainingsprogramme“ *WTP* gesprochen).

35.7% der Väter und 37.2% der Mütter erreichen an einer Hochschule oder Fachhochschule einen akademischen Berufsabschluss. 18.8% der Väter und 9.3% der Mütter sind promoviert. Eine Berufsfachschul- bzw. Fachschulausbildung haben 21.5% der Väter und 27.1% der Mütter, eine abgeschlossene Lehre 14.6% der Mütter und 13.7% der Väter. 9% der Väter und 9.8% der Mütter haben keine abgeschlossene Berufsausbildung. Auch das berufliche Ausbildungsniveau der Eltern unterscheidet sich in den beiden Einschulungsjahrgängen nicht (Väter: $\chi^2 = 10.59$; $p = .16$; Mütter: $\chi^2 = 12.34$; $p = .09$).

Der von uns gebildete Index, der die schulische und berufliche Ausbildung der beiden Elternteile berücksichtigt (vgl. Schöler et al., 2003), weist folgende vier Niveaustufen³ auf:

1. Keine abgeschlossene Berufsausbildung bei abgeschlossener oder nicht abgeschlossener Schulausbildung,
2. Schulabschluss und abgeschlossene Lehre,
3. Schulabschluss unterschiedlicher Qualifikation und Berufsfachschulabschluss,
4. abgeschlossenes Studium.

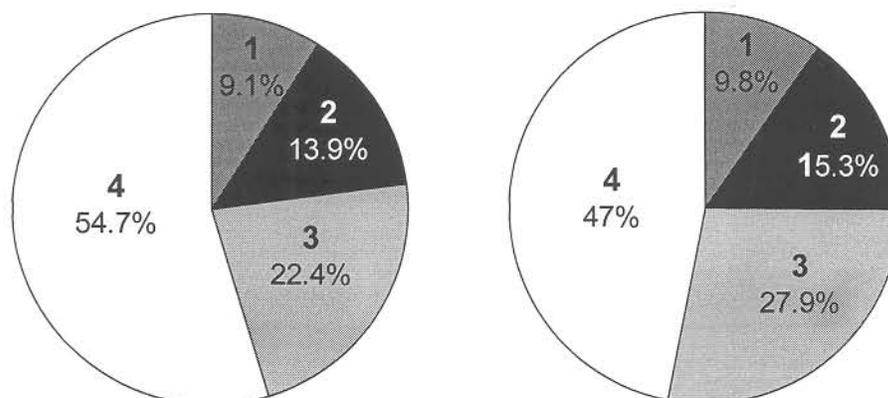


Abbildung 1 Ausbildungsniveaustufen von Vater (links) und Mutter (rechts) (Einschulungsjahrgang 2002)

Etwa 55% der Väter und 47% der Mütter lassen sich demnach der höchsten Ausbildungsniveaustufe zurechnen (vgl. Abb. 1). Gut 36% der Väter und 43% der Mütter haben einen Schulabschluss mit einer Lehre oder einem Berufsfachschulabschluss, ohne abgeschlossene Berufsausbildung sind 9.1% der Väter und 9.8% der Mütter. Aufgrund der großen Zahl an Akademikerfamilien wird im Rahmen der folgenden Analysen auf eine differenziertere Erfassung des elterlichen Bildungsniveaus verzichtet und lediglich zwischen bildungsnahen (Akademikerfamilien) und bildungsferneren Familien (kein Elternteil besitzt einen Hochschulabschluss) unterschieden.

Die Erwerbssituation der Eltern ist unter zwei Perspektiven interessant: dem Aspekt des „materiellen Wohlstandes“ einer Familie und dem „Zeitwohlstand“ innerhalb einer Familie. Von 570 Vätern (84.6%) und 659 Müttern (97.8%) liegen Angaben zur Erwerbssituation vor: 89.2% der Väter und 15% der Mütter sind Vollzeit, 52% der Mütter und knapp 5% der Väter sind Teilzeit beschäftigt. Ein Viertel (25.2%) der Mütter

³ Eine differenziertere Betrachtung des Bildungsniveaus und der sozioökonomischen Bedingungen in den Familien unter Verwendung internationaler Klassifikationen ist in Vorbereitung (Fehrenbach, Roos, Schöler & Zöller, in Vorb.).

und 2.3% der Väter sind zu Hause, d. h. Hausfrau bzw. Hausmann, beurlaubt oder in Rente. 1.6% der Väter und 5.2% der Mütter waren zum Zeitpunkt der Befragung auf Arbeitssuche, und 1.4% der Väter und 2.6% der Mütter absolvierten zum Erhebungszeitpunkt eine Ausbildung bzw. ein Studium.

Von 561 Elternpaaren liegen die Angaben zur Erwerbssituation für beide Elternteile vor (vgl. Tab. 4): In über 90% der Familien ist mindestens ein Elternteil voll erwerbstätig, in 11.2% der Familien sind dies sogar beide Elternteile. In 267 Familien ist ein Elternteil voll erwerbstätig (in 98.1% der Fälle ist dies der Vater), der andere Elternteil ist Teilzeit beschäftigt. Die traditionelle Erwerbskonstellation (Vater Vollzeit beschäftigt, Mutter zu Hause) liegt in etwa einem Viertel der Familien vor.

Tabelle 4 Erwerbssituation von Elternpaaren (Einschulungsjahrgang 2002)

Mutter		Vater					Gesamt
		Vollzeit	Teilzeit	zu Hause	Arbeitssuche	Ausbildung	
Vollzeit	<i>N</i>	63	5	4	2	2	76
	%	11.2	0.9	0.7	0.4	0.4	13.5
Teilzeit	<i>N</i>	262	22	3	1	3	291
	%	46.7	3.9	0.5	0.2	0.5	51.9
zu Hause	<i>N</i>	141		3	5	2	151
	%	25.1		0.5	0.9	0.4	26.9
Arbeitssuche	<i>N</i>	30	1				31
	%	5.3	0.2				5.5
Ausbildung	<i>N</i>	11				1	12
	%	2.0				0.2	2.1
Gesamt	<i>N</i>	507	28	10	8	8	561
	%	90.4	5.0	1.8	1.4	1.4	100.0

Weitere familiäre Strukturmerkmale sind die Anzahl der Geschwister und die Hauptbetreuungsperson des Kindes. In 99.7% der Fälle ist das teilnehmende Kind ein leibliches, in je einer Familie ist es ein Adoptiv- bzw. Pflegekind (vgl. Tab. 5). 16.5% der Kinder leben bei einem allein erziehenden Elternteil. Der Anteil an Trennungs- und Scheidungsfamilien beträgt 13.4%. 112 Kinder (16.9%) wachsen als Einzelkinder, 336 (50.8%) mit einem weiteren Geschwisterkind auf, und in 32.3% der Familien leben drei oder mehr Kinder.

Tabelle 5 Weitere Strukturmerkmale der Familien (Einschulungsjahrgang 2002)

	<i>N</i>	%
Familien mit leiblichen Kindern	671	99.4
allein erziehend	111	16.5
getrennt lebend/geschieden	90	13.4
Kinderzahl		
1	112	16.9
2	336	50.8
3	136	20.6
4	54	8.2
5	18	2.7
6	5	0.8

2.1.4 Muttersprache und Mehrsprachigkeit der Kinder

Von 672 (90.4%) der 743 teilnehmenden Kinder liegen Angaben zur Ein- bzw. Mehrsprachigkeit vor. 468 Kinder wachsen nach Angaben der Eltern einsprachig deutsch auf, 27.7% mehrsprachig. Diese Relation zwischen einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern findet sich vergleichbar im Einschulungsjahrgang 2001, hier liegt der Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder bei 29.1% ($\chi^2 = .35, p = .55$).

Mehr als 40 verschiedene Sprachen bzw. Sprachkombinationen finden sich bei den 173 der 186 mehrsprachig aufwachsenden Kinder, von denen Angaben vorliegen; die häufigsten sind in Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 6 Die am häufigsten vorkommenden Muttersprache(n) des Kindes im Einschulungsjahrgang 2002

	N	%		N	%
Englisch	28	16.2	Griechisch	3	1.7
Türkisch	18	10.4	Kurdisch	3	1.7
Russisch	15	8.7	Albanisch	3	1.7
Polnisch	13	7.5	Japanisch	3	1.7
Spanisch	13	7.5	Serbisch oder Kroatisch	3	1.7
Französisch	12	6.9	Indonesisch	3	1.7
Arabisch	8	4.6	Sonstige	35	20.5
Italienisch	8	4.6			
Portugiesisch	5	2.9	Gesamt	173	100.0

Mit 16.2% ist Englisch die häufigste Muttersprache, gefolgt von Türkisch (10.4%) und Russisch (8.7%). Dies waren auch beim Einschulungsjahrgang 2001 die drei häufigsten Muttersprachen (vgl. Schöler et al., 2003).

Von Bedeutung ist jedoch nicht allein die Tatsache der Mehrsprachigkeit sondern vielmehr die Sprachkompetenz, die mehrsprachige Kinder und deren Eltern im Deutschen besitzen. Hierzu liegen Angaben von 184 der 186 mehrsprachig aufwachsenden Kinder vor. Über 96% der Eltern schätzen die Deutschkenntnisse ihres Kindes als unauffällig oder gering auffällig ein. Lediglich sieben Kinder sprechen nach Angaben der Eltern gebrochen Deutsch oder haben kaum Deutschkenntnisse (vgl. Tab. 7). Diese Anteile entsprechen denen im Einschulungsjahrgang 2001 ($\chi^2 = .27, p = .97$).

Knapp 23% der Mütter und etwa 30% der Väter sprechen nach eigenen Angaben „gebrochen“ Deutsch oder haben kaum Deutschkenntnisse. Für 177 der 186 mehr-

Tabelle 7 Einschätzung der Sprachfertigkeiten der mehrsprachig aufwachsenden Kinder im Deutschen in den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002

Sprachfertigkeit des Kindes im Deutschen		2001	2002
unauffällig	N	132	129
	%	67.7	70.1
geringe Auffälligkeiten	N	55	48
	%	28.2	26.1
"gebrochenes" Deutsch	N	7	6
	%	3.6	3.3
kaum Deutschkenntnisse	N	1	1
	%	0.5	0.5
Gesamt	N	195	184

Tabelle 8 Sprachfertigkeiten von Vater und Mutter im Deutschen im Einschulungsjahrgang 2002

Mutter		Vater		Gesamt
		gut	unzureichend	
gut	N	104	32	136
	%	58.8	18.1	
unzureichend	N	21	20	41
	%	11.9	11.3	
Gesamt	N	125	52	177

sprachig aufwachsenden Kinder liegen Angaben zu den Deutschkenntnissen für beide Elternteile vor: In etwa 89% der Fälle weisen ein oder beide Elternteile gute Deutschkenntnisse auf, in immerhin 20 Familien (11.3%) sind die Deutschkenntnisse von beiden Elternteilen unzureichend (vgl. Tab. 8).

Im Einschulungsjahr 2001 waren die mehrsprachig aufwachsenden Kinder bei den vor- und frühzeitig eingeschulenen Kindern unter-, bei den verspätet eingeschulenen Kindern überrepräsentiert ($\chi^2 = 17.1$; $p < .001$), in 2002 findet sich ein solcher Verteilungsunterschied nicht ($\chi^2 = 3.46$; $p = .33$) (vgl. Tab. 9).

Tabelle 9 Ein- und mehrsprachig aufwachsende Kinder und Einschulungssituation in den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002

2001		Einschulung				Gesamt
		vorzeitig	frühzeitig	regulär	verzögert	
einsprachig	N	21	74	368	21	484
	%	4.3	15.3	76.0	4.3	100.0
mehrsprachig	N	5	16	156	22	199
	%	2.5	8.0	78.4	11.1	100.0
Gesamt	N	26	90	524	43	683
2002		vorzeitig	frühzeitig	regulär	verzögert	Gesamt
einsprachig	N	24	76	371	15	486
	%	4.9	15.6	76.3	3.1	100.0
mehrsprachig	N	5	23	150	8	186
	%	2.7	12.4	80.6	4.3	100.0
Gesamt	N	29	99	521	23	672

2.1.5 Häufigkeit des Vorlesens im Kindesalter

672 Eltern beantworteten die Frage im Elternfragebogen „Wie häufig haben Sie Ihrem Kind vorgelesen, solange es noch nicht lesen konnte?“ Mehr als 60% der Kinder wurde demnach fast täglich, nur 16.8% eher selten, d. h. ein oder mehrmals im Monat bzw. seltener vorgelesen (vgl. Tab. 10). Diese Angaben zur Häufigkeit des Vorlesens sind in den beiden Einschulungsjahrgängen vergleichbar ($\chi^2 = 8.63$; $p = .13$).

Mehrsprachig aufwachsende Kinder bekommen seltener vorgelesen als einsprachig aufwachsende Kinder (vgl. Tab. 11; $\chi^2 = 43.76$; $p < .001$). Auch das Bildungsniveau der Eltern korreliert mit der Häufigkeit des Vorlesens im Kindesalter: Je höher das Bildungsniveau des Vaters bzw. der Mutter, desto häufiger wird vorgelesen ($r_c = .41$; $p < .001$ [Bildungsniveau des Vaters]; $r_c = .42$; $p < .001$ [Bildungsniveau der Mutter]).

Tabelle 10 Häufigkeit des Vorlesens im Kindesalter (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

Wie häufig wurde vorgelesen?		2001	2002
so gut wie nie	<i>N</i>	14	10
	%	2.1	1.5
selten	<i>N</i>	29	42
	%	4.3	6.2
einmal oder mehrmals im Monat	<i>N</i>	66	61
	%	9.7	9.1
einmal oder mehrmals in der Woche	<i>N</i>	177	154
	%	26.0	22.9
fast täglich	<i>N</i>	394	406
	%	57.9	60.3
fehlend	<i>N</i>	97	70
Gesamt	<i>N</i>	777	743

Tabelle 11 Häufigkeit des Vorlesens in Abhängigkeit von der Ein- bzw. Mehrsprachigkeit des Kindes (Einschulungsjahrgang 2002)

Häufigkeit des Vorlesens		Wächst Ihr Kind mehrsprachig auf?		
		Nein	Ja	<i>Gesamt</i>
so gut wie nie	<i>N</i>	4	6	10
	%	0.8	3.2	1.5
selten	<i>N</i>	17	25	42
	%	3.5	13.4	6.3
einmal oder mehrmals im Monat	<i>N</i>	38	23	61
	%	7.8	12.4	9.1
einmal oder mehrmals in der Woche	<i>N</i>	103	51	154
	%	21.2	27.4	22.9
fast täglich	<i>N</i>	324	81	405
	%	66.7	43.5	60.3
Gesamt	<i>N</i>	486	186	672

2.1.6 Erwartungen an den Bildungsabschluss der Kinder

Die Erwartungen der Eltern an den Schulabschluss ihrer Kinder wurden mit der Frage *Welchen Schulabschluss soll Ihr Kind machen?* erhoben. Der Wunsch der Eltern nach einer hohen Bildungsbeteiligung ihres Kindes wird deutlich: Von den 578 der 674 Eltern (85.8%), die diese Frage beantwortet haben, streben lediglich 2% für ihr Kind einen Hauptschulabschluss nach neun Schuljahren an (im Einschulungsjahrgang 2001 waren es 3.5%). 13.5% der Eltern (2001: 18.5%) wünschen sich für ihr Kind einen mittleren Bildungsabschluss und knapp 83% die (Fach-)Hochschulreife (2001: 75.8%) (vgl. Tab. 12).

Der Elternwunsch nach einem hohen Bildungsabschluss ist in den beiden Einschulungsjahrgängen gleichermaßen häufig ($\chi^2 = 9.58$; $p = .02$). Der gewünschte Schulabschluss korreliert mit $r_s = .36$ ($p < .001$) mit dem Bildungsniveau des Vaters und mit $r_s = .32$ ($p < .001$) mit dem Bildungsniveau der Mutter. Eltern mit einem mehrsprachigen Familienhintergrund wünschen sich für ihr Kind keinen anderen Schulabschluss als Eltern mit einsprachigem Hintergrund ($\chi^2 = 7.82$; $p = .05$).

Tabelle 12 Antwortverteilung auf die Frage *Welchen Schulabschluss soll Ihr Kind machen?* in den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002

Gewünschter Schulabschluss		2001	2002	
Hauptschule	N	21	11	
	%	3.4	1.9	
mittlerer Bildungsabschluss	N	114	78	
	%	18.5	13.5	
(Fach)Hochschulreife	N	466	479	
	%	75.8	82.9	
sonstiger Abschluss	N	14	10	
	%	2.3	1.7	
<i>Gesamt</i>		N	615	578

2.1.7 Besuch von Betreuungseinrichtungen

Neben dem Elternhaus spielt die Betreuung der Kinder in Institutionen des Elementarbereichs als Lernumgebung des Kindes eine wichtige Rolle. Von 672 Kindern liegen Angaben über den Besuch und die Besuchsdauer von Einrichtungen des Elementarbereichs vor. Danach haben lediglich zwei Kinder keine Einrichtung des Elementarbereichs besucht, alle anderen Kinder haben eine Kinderkrippe, einen Kindergarten, eine Kindertagsstätte und/oder eine andere Einrichtung besucht. Obwohl von ca. 10% der Kinder Angaben über den Besuch einer Einrichtung des Elementarbereichs fehlen, kann davon ausgegangen werden, dass nahezu alle Kinder eine Betreuungseinrichtung besucht haben.

Angaben zur Besuchsdauer einer Betreuungseinrichtung liegen von 652 Eltern vor: Sie variiert zwischen weniger als einem Jahr und sechs Jahren. Durchschnittlich besuchten die Kinder 3;3 Jahre lang eine Betreuungseinrichtung: 65% der Kinder drei Jahre lang, 8.3% weniger als drei Jahre und 26.7% der Kinder länger als drei Jahre (vgl. Abb. 2).

Die durchschnittliche Besuchsdauer unterscheidet sich in den beiden Einschulungsjahrgängen nicht ($t = .21$; $p = .83$). Weder das Geschlecht noch die Ein- oder

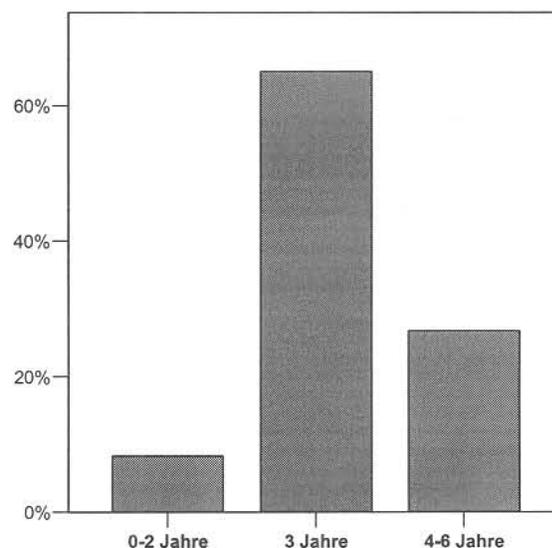


Abbildung 2 Besuchsdauer einer Einrichtung des Elementarbereichs (Einschulungsjahrgang 2002)

Mehrsprachigkeit spielt bei der Besuchsdauer eine Rolle: Jungen besuchen genauso lang wie Mädchen ($t = .78$; $p = .43$) Einrichtungen im Vorschulalter, gleiches gilt für ein- und mehrsprachig aufwachsende Kinder ($t = 1.07$; $p = .28$).

2.1.8 Vorschulische Schriftsprachkenntnisse

Für den schulischen Schriftspracherwerb sind schriftsprachrelevante Vorläuferfertigkeiten von besonderem Interesse. Als relevante Prädiktoren für den Schriftspracherwerb gelten die phonologische Bewusstheit, Fähigkeiten der phonologischen Informationsverarbeitung, frühe Schriftsprachkompetenzen, die Intelligenz und der Sprachentwicklungsstand der Kinder (vgl. u. a. Hartmann, 2002; Jansen & Marx, 1999; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995). Hierzu wurden den Kindern, die eine städtische Kindertageseinrichtung besucht haben, Aufgaben in der Kindertagesstätte vorgegeben, mit denen die folgenden Bereiche überprüft werden:

- Allgemeiner Sprachentwicklungsstand (*Nachsprechen von Sätzen NS* aus *IDIS* [Schöler, 1999]),
- Kapazität der auditiven Informationsverarbeitung (*Nachsprechen von Kunstwörtern NK* und *Wiedergabe von Zahlenfolgen WF*, beide aus *IDIS*)
- Auditive Differenzierungsfähigkeit für Phoneme (*Phonematische Differenzierung PD* aus *IDIS*)
- Abrufgeschwindigkeit von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis (*Schnelles Benennen Farben SBF* aus dem *BISC* [Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 1998]).

Etwa 30% der Kinder des Einschulungsjahrganges 2002 nahmen an dieser vorschulischen Untersuchung teil (zu einer ausführlicheren Darstellung der Aufgaben und der ersten Ergebnisse s. Roos & Schöler, 2002).⁴ Da einige der Aufgaben in einem Screening enthalten sind, das im Rahmen der obligatorischen Einschulungsuntersuchungen in mehreren Gesundheitsamtsbezirken eingesetzt wurde, konnten die Risikowerte für die einzelnen Aufgabenbereiche auf einer breiteren Datenbasis (s. Schöler & Schäfer, 2004) neu bestimmt werden. Da in dieser Studie keine individuellen Prognosen

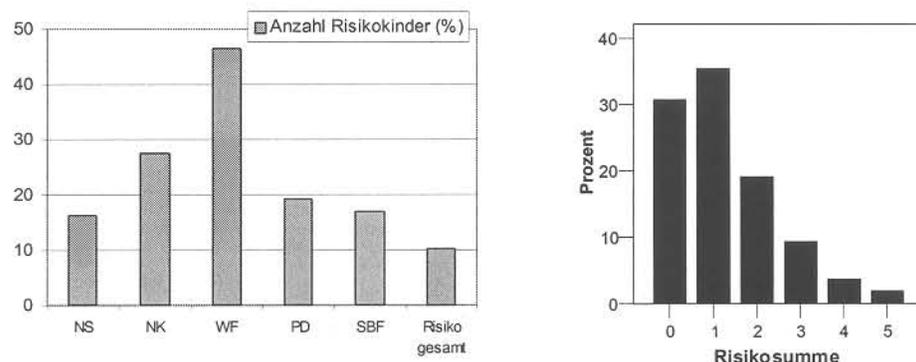


Abbildung 3 Anzahl der Risikokinder für Schriftsprachschwierigkeiten bei den einzelnen Aufgaben der vorschulischen Untersuchungen (links) und Häufigkeiten der Risikosummen-Werte (rechts)

⁴ Gegenüber EVES-Arbeitsbericht Nr. 1 hat sich der Stichprobenumfang reduziert, daher ist in Tabelle A-6 (Anhang A) noch einmal die Interkorrelationsmatrix der in den Vorschuluntersuchungen eingesetzten Verfahren angeführt, die leicht modifizierte Koeffizienten im Vergleich zu Schöler und Roos (2002, S. 20, Tab.4) enthält.

sen im Vordergrund stehen, wurde hier für die einzelnen Verfahren der Risikowert vereinfacht als das 25. Perzentil definiert, der sicher zu einer Überschätzung des Anteiles an Risikokindern führt. Die Zahl der Kinder mit einem Risiko in den einzelnen Verfahren variiert danach zwischen 16.3% bei *NS* und 46.6% bei *WF* (vgl. Abb. 3).

Das Gesamt-Risiko für spätere Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb wurde wie folgt definiert: In mindestens zwei der fünf Aufgaben liegen die Ergebnisse im Risikobereich. Demnach besteht für 73 Kinder ein Risiko, dies entspricht einem Anteil von 34% (vgl. Abb. 3).

Frühe Schriftsprachkompetenzen im Sinne von vorschulischen Buchstabenkenntnissen wurden durch Elternbefragungen mittels eines Fragebogens zum Entwicklungsstand des Kindes (siehe Anhang B) erfasst. Dieser Entwicklungsfragebogen wurde von 611 Eltern (82.2%) zu Beginn der Schulzeit ihres Kindes beantwortet.

Danach schätzten die Eltern die Buchstabenkenntnisse der Kinder bei Schuleintritt in 41% der Fälle als sehr gut, in 44% als eher gut, in 14.1% als mittelmäßig und nur bei drei Kindern als eher schlecht ein (vgl. Tab. 13). 14.6% der Kinder haben demnach zu Schulbeginn eher schwache Kenntnisse (mittelmäßig und schlecht) über Buchstaben. Bereits über 80% der Kinder können aber zu Schulbeginn schon gut bis sehr gut Buchstaben schreiben. Beinahe alle Kinder (99.3%) können bei Einschulung bereits ihren Namen schreiben und 5.4% der Kinder können auch schon lesen. 65% der Kinder kommen ohne Lesekompetenzen zur Schule.

Tabelle 13 Schriftsprachliche Vorkenntnisse zu Schulbeginn (Einschätzungen durch die Eltern)

		sehr gut	eher gut	mittelmäßig	schlecht	Gesamt
Buchstaben kennen	<i>N</i>	250	271	86	3	610
	%	41.0	44.4	14.1	0.5	
Buchstaben schreiben	<i>N</i>	190	325	92	6	613
	%	31.0	53.0	15.0	1.0	
		ja		nein		<i>Gesamt</i>
Namen schreiben	<i>N</i>	606		4		610
	%	99.3		0.7		
		ja	ein wenig	nein		<i>Gesamt</i>
Lesen bei Schuleintritt	<i>N</i>	33	179	394		606
	%	5.4	29.5	65.0		

Unter den Kindern mit sehr guten Buchstabenvorkenntnissen und vorschulischen Lesekompetenzen sind die Kinder, die an den vorschulischen Trainingsprogrammen teilgenommen haben, überrepräsentiert (Buchstabenkenntnisse: $\chi^2 = 13.4$; $p < .01$; vorschulische Lesekompetenzen: $\chi^2 = 8.9$; $p < .05$). Ein solcher Verteilungsunterschied zwischen trainierten und nicht-trainierten Kinder findet sich jedoch nicht für die Fähigkeit, vor Schuleintritt schon Buchstaben schreiben zu können ($\chi^2 = 0.9$; $p = .65$).

2.1.9 Ablenkbarkeit und Konzentrationsfähigkeit

Mit der Einschätzung der Ablenkbarkeit und der Konzentrationsfähigkeit der Kinder durch die Lehrerinnen⁵ wird ein weiteres allgemein schulleistungsrelevantes Merkmal erfasst. Von 82% der Kinder liegen diese Einschätzungen am Ende der 1. Klasse, von 56.4% (419 Kinder) am Ende der 2. Klasse vor. Knapp ein Viertel der Kinder sind danach am Ende der 1. Klasse „oft ablenkbar“, knapp 18% der Kinder haben eine geringe Konzentrationsfähigkeit (vgl. Abb. 4). 12.8% der Kinder werden am Ende der 1. Klasse als „oft ablenkbar“ oder „gering konzentrationsfähig“ beschrieben. Am Ende der 2. Klasse ergibt sich ein ähnliches Bild: 11.5% der Kinder werden als „gering konzentrationsfähig“ oder „oft ablenkbar“ beschrieben (vgl. Tab. 14).

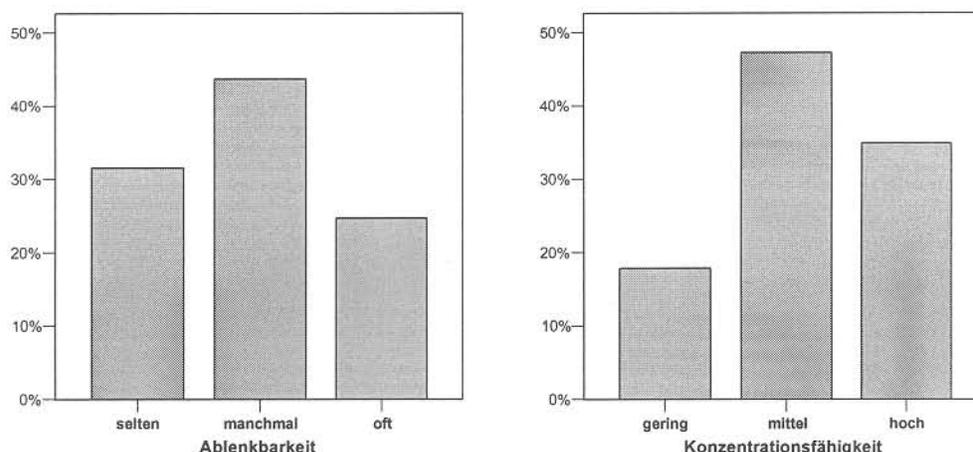


Abbildung 4 Einschätzung der Ablenkbarkeit und der Konzentrationsfähigkeit durch die Lehrerinnen am Ende der 1. Klasse

Tabelle 14 Einschätzung der Ablenkbarkeit und der Konzentrationsfähigkeit durch die Lehrerinnen am Ende der 1. und 2. Klasse

1. Klasse		Konzentrationsfähigkeit			Gesamt
		gering	mittel	hoch	
selten	N	13	36	144	193
	%	2.1	5.9	23.6	31.6
manchmal	N	18	193	55	266
	%	3.0	31.6	9.0	43.6
oft	N	78	59	14	151
	%	12.8	9.7	2.3	24.8
Gesamt	N	109	288	213	610
	%	17.9	47.2	34.9	100.0

2. Klasse		Konzentrationsfähigkeit			Gesamt
		gering	mittel	hoch	
selten	N	26	21	95	142
	%	6.2	5.0	22.7	33.9
manchmal	N	11	134	36	181
	%	2.6	32.0	8.6	43.2
oft	N	48	41	7	96
	%	11.5	9.8	1.7	22.9
Gesamt	N	85	196	138	419
	%	20.3	46.8	32.9	100.0

⁵ Wir werden im Folgenden nur noch von Lehrerinnen schreiben und hoffen, dass die wenigen Lehrer, die in Grundschulen unterrichten und uns bei dieser Untersuchung unterstützt haben, Verständnis dafür aufbringen können.

Hinsichtlich der Ablenkbarkeit und der Konzentrationsfähigkeit unterscheiden sich die beiden Einschulungskohorten im 1. Schuljahr nicht signifikant voneinander (Ablenkbarkeit: $\chi^2 = 4.3$; $p = .12$; Konzentrationsfähigkeit: $\chi^2 = 3.6$; $p = .17$).

Die Kreuztabellierung der Ablenkbarkeit und der Konzentrationsfähigkeit in den beiden Schuljahren zeigt, dass die Ablenkbarkeit von der 1. zur 2. Klasse bei über 60% der Kinder stabil eingeschätzt wird (vgl. Tab. 15). Lediglich vier Kinder werden am Ende des ersten Schuljahres als selten, am Ende des zweiten Schuljahres jedoch als oft ablenkbar beschrieben.

Tabelle 15 Kreuztabellierung der Ablenkbarkeit und Konzentrationsfähigkeit am Ende der 1. und 2. Klasse

Ablenkbarkeit Klasse 2		Klasse 1			Gesamt	
		selten	manchmal	oft		
selten	<i>N</i>	77	30	5	112	
	%	21.0	8.2	1.4		
manchmal	<i>N</i>	44	100	21	165	
	%	12.0	27.3	5.7		
oft	<i>N</i>	4	27	58	89	
	%	1.1	7.4	15.8		
Gesamt		<i>N</i>	125	157	84	366

Konzentrationsfähigkeit Klasse 2		Klasse 1			Gesamt	
		gering	mittel	hoch		
gering	<i>N</i>	21	24	33	78	
	%	5.7	6.6	9.0		
mittel	<i>N</i>	32	119	33	184	
	%	8.7	32.5	9.0		
hoch	<i>N</i>	17	28	59	104	
	%	4.6	7.7	16.1		
Gesamt		<i>N</i>	70	171	125	366

Die Konzentrationsfähigkeit ist bei gut der Hälfte der Kinder stabil (vgl. Tab. 15). Bei 17 Kindern ist sie am Ende des ersten Schuljahres gering, am Ende des zweiten Jahres hingegen hoch. Für 33 Kinder wird eine gegenläufige Entwicklung von einer anfangs hohen zu einer am Ende des zweiten Schuljahres geringen Konzentrationsfähigkeit beschrieben.

In Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes bestehen signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Ablenkbarkeit ($\chi^2 = 12.7$; $p < .01$) in dem Sinne, dass Jungen von den Lehrerinnen häufiger als „oft ablenkbar“ eingeschätzt werden. Hinsichtlich der Konzentrationsfähigkeit gibt es zwischen Mädchen und Jungen keine statistisch signifikanten Verteilungsunterschiede ($\chi^2 = 2.8$; $p = .25$). Die Häufigkeit von Aufmerksamkeits- und Konzentrationsproblemen unterscheidet sich nicht in Abhängigkeit von der Sprachigkeitssituation der Kinder (Ablenkbarkeit: $\chi^2 = 1.1$; $p = .57$; Konzentrationsfähigkeit: $\chi^2 = 5.3$; $p = .07$) oder dem Einschulungsalter (Ablenkbarkeit: $\chi^2 = 10.4$; $p = .11$; Konzentrationsfähigkeit: $\chi^2 = 9.4$; $p = .15$). Lediglich das Ausbildungsniveau beider Eltern hat einen bedeutsamen Effekt auf die Einschätzung der Konzentrationsfähigkeit und der Ablenkbarkeit (Ablenkbarkeit: $\chi^2 = 20.3$; $p < .01$ [Vater]; $\chi^2 = 27.5$; $p < .001$ [Mutter]; Konzentrationsfähigkeit: $\chi^2 = 21.1$; $p < .01$ [Vater]; $\chi^2 = 24.6$; $p < .001$ [Mutter]): Je höher das Ausbildungsniveau der Eltern ist, desto weniger ablenkbar und desto konzentrationsfähiger wird das Kind von den Lehrerinnen eingeschätzt.

2.2 Untersuchungsverfahren

Da sich die eingesetzten Untersuchungsverfahren gegenüber den Erhebungen der Vorjahre nicht verändert haben, wird hier auf eine detaillierte Beschreibung der Test- und der schulischen Leistungen verzichtet (zur näheren Beschreibung s. Schöler et al., 2003, S. 12ff.).

2.2.1 Testleistungen

Die Leseleistungen wurden mit *Knuspels Leseaufgaben KNUSPEL* (Marx, 1998) und der *Würzburger Leise Leseprobe WLLP* (Küspert & Schneider, 1998), das Rechtschreiben mit dem *Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test WRT 1+* (Birkel, 1995) bzw. *WRT 2+* (Birkel, 1994) und die kognitive Leistungsfähigkeit mit dem *Grundintelligenztest Skala 1 CFT 1* (Cattell, Weiß & Osterland, 1997) erfasst.

2.2.2 Schulische Leistungen

Die schulischen Leistungen im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen sowie die Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit der Kinder wurden über die Klassenlehrerinnen erfasst (zu einer näheren Beschreibung der Erhebungsbögen vgl. Schöler et al., 2003, S. 15). Im vorliegenden Bericht werden die Schulleistungen nicht berücksichtigt.

2.2.3 Individuelle und soziokulturelle Variablen

Angaben über die familiären Hintergründe sowie Informationen zu lern- und leistungsrelevanten Merkmalen des Kindes wurden über einen Elternfragebogen erhoben (siehe Anhang B).

Die vorschulischen Kompetenzen wurden mit Hilfe verschiedener Aufgaben (zu den einzelnen Aufgabenbereichen vgl. Roos & Schöler, 2002) in den Monaten März und April 2002 als Einzeluntersuchungen in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen der Kinder erhoben. Darüber hinaus erhielten die Eltern einen Entwicklungsfragebogen, in dem sie kognitive, motorische, soziale, emotionale und sprachliche Fähigkeiten ihrer Kinder bei Schuleintritt auf einer bis zu fünffach gestuften Skalen einschätzen sollten (s. Anhang B).

2.3 Durchführung der Untersuchungen

Die erstmalige Datenerhebung für die Einschulungskohorte 2002 fand vom 16. Juni bis 18. Juli 2003 statt.⁶ Die Testungen in der zweiten Klasse fanden ein Jahr später in der Zeit vom 7. Juni bis 19. Juli statt.⁷ Die Untersuchungsdauer betrug insgesamt drei Schulstunden. Die Erhebung der Daten wurde an drei verschiedenen Tagen im Klassenverband mit den Kindern durchgeführt, bei denen eine Einwilligung der Eltern zur Teilnahme vorlag. Die Testverfahren wurden in beiden Schuljahren in festgelegter Abfolge

⁶ Wir danken Annkathrin Dehe, Anna Dietrich, Sabrina Janßen, Kati Klitzke, Alexandra Kopf, Juliane Krauth, Barbara Kunow, Anna Lieneweg, Michael Link, Saskia Luksza, Tonja Ohr, Sonja Opp, Sabrina Schleich, Michaela Vögele und Pia Waizenegger für die Durchführung der Untersuchungen, die Mithilfe bei der Auswertung der Testverfahren und bei der Dateneingabe im Jahr 2003.

⁷ Wir danken Nadine Bull, Philip Demmer, Katharina Ehrmann, Ilona Fischer, Yvonne Frankenstein, Dorothee Götz, Juliane Kasprzyk, Kati Klitzke, Angelika Marioth, Sabrina Meßler, Tunay Önder, Karen Pregizer, Christina Preusker, Kathrin Rabus, Katja Sauer, Katja Scholz, Catalina Tornero-Haldon und Michael Wieme für die Durchführung der Untersuchungen, die Mithilfe bei der Auswertung der Testverfahren und bei der Dateneingabe im Jahr 2004.

vorgegeben: In der ersten Stunde wurde der *CFT*, in der zweiten der Lesetest *KNUSPEL* und in der dritten Stunde der *WRT 1+* bzw. *WRT 2+* sowie die *WLLP* durchgeführt. Als Dankeschön und kleine Anerkennung für die Teilnahme erhielten die Kinder 2003 am Ende der Untersuchungen einen Buntstift und 2004 einen Radiergummi.

Die Fragebogen wurden an die Eltern wurden über die Klassenlehrerinnen verteilt, die Fragebogen an die Lehrkräfte durch die Untersucherinnen. Sowohl Eltern und Lehrkräfte konnten die Fragebogen auf dem Postweg in vorfrankierten Umschlägen zurücksenden.

3 Ergebnisse

Vorbemerkungen. Wie im Laufe längsschnittlicher Erhebungen zu erwarten, sinken die Teilnahmequoten: Im Einschulungsjahrgang 2002 konnten 727 von 743 Kinder, für die das Einverständnis der Eltern zu einer Teilnahme vorlag, am Ende der 1. Klasse untersucht werden, dies entspricht einer Quote von 97.8%. Am Ende der 2. Klasse ist die Teilnahmequote um 5% auf 92.3% gesunken; die maximale Zahl beträgt 686 Kindern. Diese Minderung fällt etwas geringer aus als beim Einschulungsjahrgang 2001, bei dem sich die Quote bis zum Ende der 2. Klasse um 12.2% reduzierte (vgl. Roos et al., 2005, S. 6). Diese Teilnehmerzahlen reduzieren sich aus verschiedenen Gründen wie Abwesenheit des Kindes an einzelnen Testtagen oder Unauswertbarkeit von Testunterlagen jeweils noch von Test zu Test.

Für die Prüfungen des Einflusses der verschiedenen einbezogenen Merkmale und Faktoren auf die Testleistungen wurden mehrfache Varianzanalysen mit dem Messwiederholungsfaktor Klassenstufe (1. und 2. Klasse) berechnet. Da bei – methodisch korrektem – Einbezug aller Einflussgrößen einzelne Zellen nicht oder nur zu gering besetzt sind, konnten nicht immer alle Faktoren in eine Varianzanalyse einbezogen werden. Immer einbezogen wurde als Hauptfaktor das elterliche Bildungsniveau (zweistufig: akademisch und nicht-akademisch), die familiäre Sprachsituation (zweistufig: ein- und mehrsprachig) und als Kovariate die kognitive Leistungsfähigkeit. Der Faktor Einschulungsalter wurde ebenfalls in der Regel als Kovariate, aber auch kategorisiert als Hauptfaktor einbezogen, um Wechselwirkungen mit anderen Faktoren abschätzen zu können.

Die vier definierten Ausbildungsniveaustufen (s. S. 4 und Abb. 1) wurden dichotomisiert: Die Stufen 1 bis 3 wurden zu einer Kategorie „Eltern mit nicht-akademischem Bildungsniveau“ zusammengezogen, die Stufe 4 wurde beibehalten („Eltern mit akademischem Bildungsniveau“). Diese beiden Stufen bildeten den Hauptfaktor „elterliches Bildungsniveau“ (s. auch Zöller, Roos & Schöler, i. Dr.). Da der *CFT 1* in beiden Klassenstufen durchgeführt wurde, ist das Mittel aus den beiden Testwerten als Kovariate – und damit als ein unabhängiger Einflussfaktor – in die Analysen einbezogen. Aus Darstellungsgründen werden meist beide Intelligenztestleistungen in die Ergebnisübersichten einbezogen.

Zunächst erfolgt eine vergleichende Beschreibung der verschiedenen Testleistungen der beiden Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002 am Ende der 1. und 2. Klasse. Nachfolgend werden die verschiedenen unabhängigen Variablen aus Übersichtlichkeitsgründen einzeln in ihrem Effekt auf die Lese- und Rechtschreibleistungen beschrieben (Mittelwertvergleiche mittels *t*-Tests bzw. einfacher Varianzanalyse). Abschließend werden die Effektgrößen der verschiedenen, analysierten Faktoren zusammenfassend dargestellt.

3.1 Leistungen am Ende der 1. und 2. Klasse und Vergleich mit den Leistungen des Einschulungsjahrganges 2001

3.1.1 1. Klasse

Die kognitiven Leistungen der Kinder des Einschulungsjahrgangs 2002 liegen am Ende der 1. Klasse mehr als eine halbe Standardabweichung über der Altersnorm (vgl. Tab. 16). Diese Abweichung war bereits ähnlich beim Einschulungsjahrgang 2001 festzustellen.

Die Leseleistungen in den beiden Tests *KNUSPEL* und *WLLP* entsprechen den zu erwartenden Klassennormen mit Standardabweichungen von etwa 10 *T*-Wertpunkten. Auch hier lassen sich keine Unterschiede zwischen den Einschulungsjahrgängen beobachten (vgl. Tab. 16).

Tabelle 16 Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. Klasse in Abhängigkeit vom Einschulungsjahrgang

	Jahrgang	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$ t $	<i>p</i>
CFT 1	2001	733	57.63	10.53	1.75	.08
	2002	635	56.70	8.96		
<i>KNUSPEL</i>	2001	737	50.81	9.96	1.46	.14
	2002	660	51.58	9.60		
WLLP	2001	728	50.06	11.27	1.30	-.19
	2002	675	50.83	11.21		
WRT 1+	2001	737	45.03	6.84	1.41	.16
	2002	705	44.53	6.74		

Die Rechtschreibleistungen im *WRT 1+* liegen hingegen mit etwas mehr als einer halben Standardabweichung unter der erwarteten Klassennorm. Zwischen den beiden Einschulungsjahrgängen gibt es auch hier keine bedeutsamen Leistungsunterschiede (vgl. Tab. 16).

Die Korrelationen zwischen den Testleistungen sind alle statistisch bedeutsam (vgl. Tab. 17). Dabei korrelieren die Intelligenztestleistungen nur gering mit den jeweiligen Lese- und Rechtschreibtestleistungen (zwischen $r = .32$ und $r = .35$). Die Korrelationen zwischen den Lese- und Rechtschreibtests liegen deutlich höher ($r = .52$ bzw. $r =$

Tabelle 17 Korrelationen zwischen den kognitiven Leistungen, den Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2002 (obere Dreiecksmatrix; $p < .001$ für alle Korrelationskoeffizienten); zum Vergleich sind unterhalb der Diagonalen die Korrelationen beim Einschulungsjahrgang 2001 angeführt

		CFT	KNUSPEL	WLLP	WRT 1+
CFT	<i>r</i>	–	.35	.32	.32
	<i>N</i>	–	613	613	614
KNUSPEL	<i>r</i>	.33	–	.59	.52
	<i>N</i>	697	–	639	638
WLLP	<i>r</i>	.35	.60	–	.56
	<i>N</i>	689	706	–	702
WRT 1+	<i>r</i>	.35	.60	.62	–
	<i>N</i>	697	704	701	–

.56). Erwartungsgemäß fällt die Korrelation zwischen den beiden Lesetests am höchsten aus ($r = .59$), die mittlere Höhe verdeutlicht jedoch auch, dass die beiden Tests unterschiedliche Facetten der Lesefähigkeit prüfen. Die Enge der Beziehungen zwischen den Testleistungen ist bei beiden Einschulungsjahrgängen vergleichbar.

Wie die Korrelationen zwischen den Lesetests erwarten lassen, schneiden zwar viele Kinder am Ende der 1. Klasse gleichermaßen durchschnittlich, über- oder unterdurchschnittlich ab (vgl. Tab. 18). Es zeigen sich jedoch auch Leistungsdiskrepanzen: 47.5% der im *WLLP* unterdurchschnittlichen Kinder erreichen im *KNUSPEL* durchschnittliche Leistungen, d. h. etwa die Hälfte der Kinder mit einem unterdurchschnittlichen Lesetempo hat keine Schwierigkeiten in den Vorläuferfertigkeiten für das verstehende Lesen, wie diese durch den *KNUSPEL* geprüft werden. 23 Kinder schneiden im *KNUSPEL* unterdurchschnittlich ab, in der *WLLP* hingegen durchschnittlich bzw. überdurchschnittlich, d. h. hier sind Schwierigkeiten im Bereich der Vorläuferfertigkeiten im verstehenden Lesen vorhanden, nicht jedoch bei der Lesegeschwindigkeit bzw. der schnellen Worterkennung.

Tabelle 18 Kreuztabellierung der als unter-, über- und durchschnittlich kategorisierten Leseleistungen am Ende der 1. Klasse im *KNUSPEL* und der *WLLP* des Einschulungsjahrgangs 2002

WLLP		N	KNUSPEL			Gesamt
			T < 40	T = 40-60	T > 60	
unterdurchschnittlich (T < 40)		N	42	38	0	80
	% von WLLP		52.5	47.5	0.0	100.0
	% von KNUSPEL		64.6	8.3	0.0	13.1
durchschnittlich (T = 40 - 60)		N	22	338	46	406
	% von WLLP		5.4	83.3	11.3	100.0
	% von KNUSPEL		33.8	74.0	51.1	66.3
überdurchschnittlich (T > 60)		N	1	81	44	126
	% von WLLP		0.8	64.3	34.9	100.0
	% von KNUSPEL		1.5	17.7	49.0	20.6
Gesamt		N	65	457	90	612
	% von WLLP		10.6	74.7	14.7	100.0

3.1.2 2. Klasse

Am Ende der 2. Klasse weicht die durchschnittliche kognitive Leistung der Kinder der beiden Einschulungsjahrgänge erneut deutlich von der Norm ab: Der Mittelwert liegt jeweils fast eine Standardabweichung höher als in der Normierungsstichprobe (vgl. Tab. 19). Danach ist zu fragen, ob zum einen die Heidelberger Einschulungsjahrgänge durch den hohen Anteil an Kindern aus höherem Sozialmilieu systematisch von der Normstichprobe abweichen oder ob zum anderen die Normierung des *CFT 1* nicht mehr den aktuellen Leistungen der Altersgruppen entspricht. Für die vorliegende Längsschnittstudie spielt allerdings die Beantwortung dieser Frage keine bedeutende Rolle.

Bei den Lesetests und beim Rechtschreibtest sind die durchschnittlichen Leistungen in beiden Jahrgängen erwartungsgemäß. Beim *WRT 2+* ist der Leistungsunterschied zwischen den beiden Jahrgängen statistisch bedeutsam: Die Kinder des Jahrganges 2002 erreichen durchschnittlich fast zwei *T*-Wertpunkte mehr als die des Jahrganges 2001 (vgl. Tab. 19).

Tabelle 19 Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 2. Klasse in Abhängigkeit vom Einschulungsjahrgang

	Jahrgang	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i> t </i>	<i>p</i>
CFT 1	2001	675	59.24	8.59	1.09	.28
	2002	661	59.78	9.53		
KNUSPEL-I*	2001	675	50.83	9.50	.85	.40
	2002	663	50.38	9.85		
KNUSPEL-II*	2001	676	51.11	9.30	.77	.44
	2002	663	50.71	9.63		
WLLP	2001	673	51.22	10.49	1.54	.12
	2002	655	52.11	10.37		
WRT 2+	2001	639	48.50	9.83	3.34	< .001
	2002	648	50.36	10.11		

* KNUSPEL-Score I gilt als Indikator für die Vorläuferfertigkeiten für das verstehende Lesen, KNUSPEL-Score II für die Lesefähigkeit (Marx, 1998, S. 9f.).

Die Interkorrelationen zwischen den Testleistungen am Ende der 2. Klasse ähneln denen am Ende der 1. Klasse (s. Tab. 20; vgl. Tab. 17): Bei beiden Einschulungsjahrgängen sind wiederum die kognitiven Leistungen nur schwach mit den Lese- und Rechtschreibleistungen korreliert (die Koeffizienten variieren zwischen $r = .24$ und $r = .40$), wobei beim Einschulungsjahrgang 2002 die Beziehung zwischen Intelligenz und Rechtschreibleistung am Ende der 2. Klasse ($r = .24$) deutlich gegenüber derjenigen am Ende der 1. Klasse ($r = .32$) gemindert ist. Die Beziehungen zwischen den Lese- und den Rechtschreibtestleistungen sind beim Jahrgang 2001 deutlich höher ($r > .60$) als beim Jahrgang 2002 ($r < .50$).

Bei einer zweifachen Varianzanalyse mit dem Faktor Einschulungsjahrgang und dem Messwiederholungsfaktor (1. und 2. Klasse) ergeben sich bei den Lese- und Rechtschreibtests statistisch signifikante Effekte des Faktors Klassenstufe (s. Abb. 5b-d), wobei die Effektstärken zu gering sind, um hier tatsächlich substantielle Effekte zu konstatieren (KNUSPEL-I: $F(1) = 7.35$; $p < .01$; $\eta^2 = .01$; WLLP: $F(1) = 15.66$; $p = .01$; $\eta^2 = .01$; WRT: $F(1) = 458.160$; $p < .001$; $\eta^2 = .27$). Beim Rechtschreibtest besteht eine signifikante Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren Klassenstufe und Ein-

Tabelle 20 Korrelationen zwischen den kognitiven Leistungen, den Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2002 (obere Dreiecksmatrix; $p < .001$ für alle Korrelationskoeffizienten); zum Vergleich sind unterhalb der Diagonalen die Korrelationen beim Einschulungsjahrgang 2001 angeführt

		CFT 1	KNUSPEL-I	KNUSPEL-II	WLLP	WRT 2+
CFT 1	<i>r</i>	–	.39	.40	.30	.24
	<i>N</i>	–	637	637	630	623
KNUSPEL-I	<i>r</i>	.40	–	.92	.45	.47
	<i>N</i>	654	–	663	636	628
KNUSPEL-II	<i>r</i>	.39	.94	–	.46	.45
	<i>N</i>	655	675	–	636	628
WLLP	<i>r</i>	.36	.60	.65	–	.49
	<i>N</i>	652	652	653	–	644
WRT 2+	<i>r</i>	.33	.66	.69	.64	–
	<i>N</i>	617	621	622	637	–

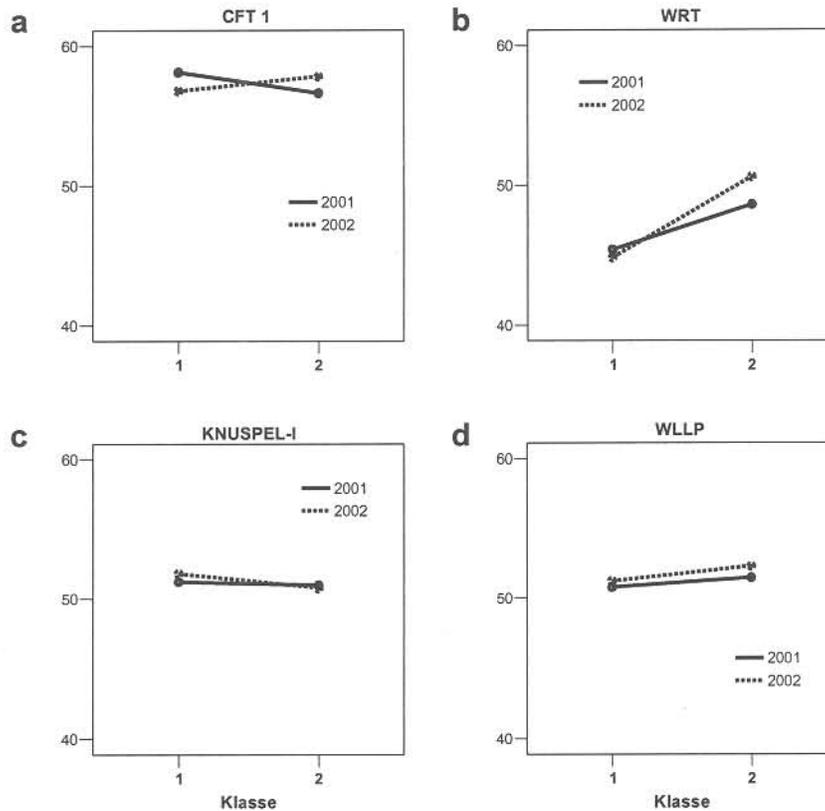


Abbildung 5 Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit vom Einschulungsjahrgang und der Klassenstufe (1. und 2. Klasse)

schulungsjahrgang ($F(1) = 36.75; p < .001; \eta^2 = .03$): Die Kinder des Jahrgangs 2002 verbessern sich um 6 T-Werte, sodass die nur knapp durchschnittlichen Rechtschreibleistungen am Ende der 1. Klasse nun am Ende der 2. Klasse als durchschnittlich gelten können. Beim Jahrgang 2001 ist zwar ebenfalls ein Leistungsanstieg zu beobachten, der aber weniger deutlich ausfällt (vgl. Abb. 5b).

Beim Intelligenztest ist zwar kein Haupteffekt, aber ebenfalls eine statistisch bedeutsame Wechselwirkung beobachtbar ($F(1) = 23.18; p < .001; \eta^2 = .02$): Beim Jahrgang 2001 minderte sich der Durchschnittswert leicht, beim Jahrgang 2002 stieg er leicht an (s. Abb. 5a).

Tabelle 21 Korrelationen zwischen den kognitiven Leistungen, den Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2002 ($p < .001$ für alle Korrelationskoeffizienten); Restestkorrelationen (Stabilitäten) sind durch Rasterung hervorgehoben

1. Klasse		2. Klasse				
		CFT 1	KNUSPEL-I	KNUSPEL-II	WLLP	WRT 2+
CFT 1	<i>r</i>	.53	.28	.27	.25	.19
	<i>N</i>	580	580	580	574	568
KNUSPEL-I	<i>r</i>	.34	.57	.58	.41	.43
	<i>N</i>	598	601	601	593	585
WLLP	<i>r</i>	.35	.53	.56	.61	.51
	<i>N</i>	637	638	638	631	624
WRT 1+	<i>r</i>	.28	.47	.47	.40	.65
	<i>N</i>	637	638	638	630	623

Die Retestkorrelationen zwischen den Testleistungen am Ende der 1. und am Ende der 2. Klasse sind von mittlerer Höhe (vgl. Tab. 21), wobei die beiden Rechtschreibtests *WRT 1+* und *WRT 2+* mit $r = .65$ am höchsten korrelieren.

3.2 Lese- und Rechtschreibleistungen und individuelle Merkmale

3.2.1 Einflüsse des Geschlechts

Mädchen und Jungen des Einschulungsjahrgangs 2002 erbringen unterschiedliche Rechtschreibtestleistungen sowohl in der 1. als auch in der 2. Klasse (vgl. Abb. 6 und Tab. A-1 im Anhang A⁸): In der 1. Klasse sind die Mädchen durchschnittlich um 1.5 *T*-Werte, in der 2. Klasse um 2.5 *T*-Werte besser als die Jungen. Auch im Einschulungsjahrgang 2001 zeigt sich diese Überlegenheit der Mädchen, allerdings gilt dies nur für die Leistungen am Ende der 2. Klasse: Hier liegen die Rechtschreibleistungen der Mädchen sogar durchschnittlich über drei *T*-Werte höher als die der Jungen (vgl. Tab. A-1).

Da beim *WLLP* geschlechtsbezogene Normen angegeben sind, dürften hier keine Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen beobachtbar sein. Dies ist auch in beiden Einschulungsjahrgängen nicht der Fall. Interessanterweise steigt aber in beiden Jahrgängen dennoch das Durchschnittsniveau von der 1. zur 2. Klasse bei den Mädchen um etwa ein bis zwei *T*-Werte an, während es bei den Jungen eher gleich

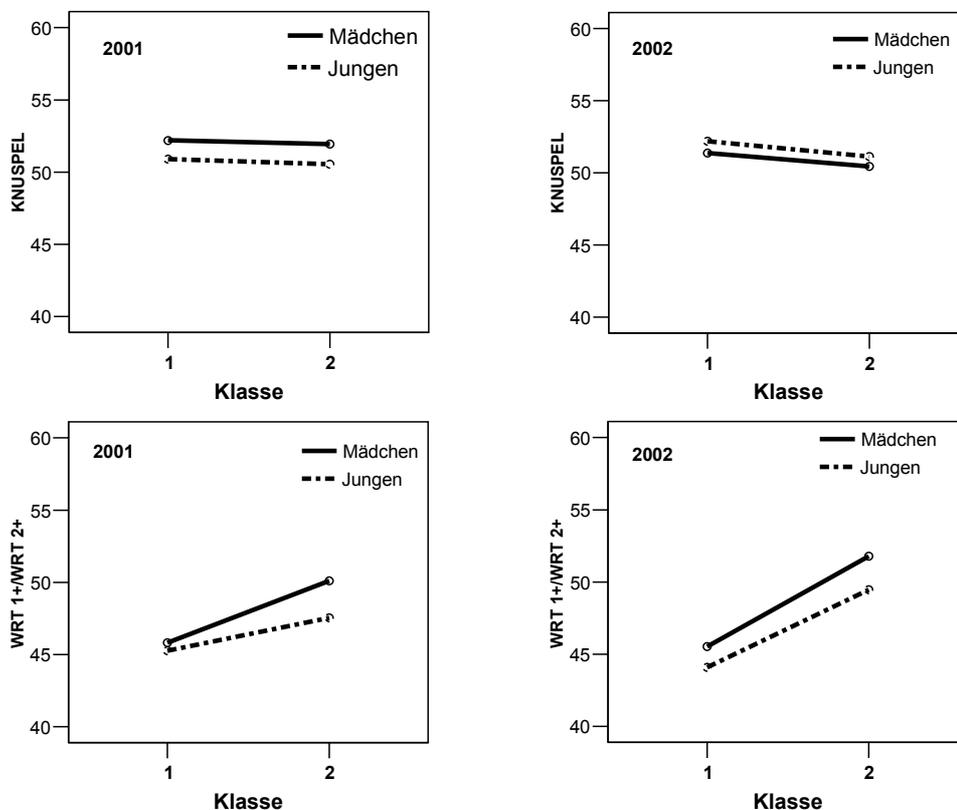


Abbildung 6 Leistungen der Jungen und Mädchen im *KNUSPEL* und *WRT* am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

⁸ Im Folgenden wird auf die Kennzeichnung <im Anhang A> verzichtet. Die Tabellen mit der Kennung A-1, A-2 und folgende beziehen sich auf den Anhang A.

bleibt. Da keine statistischen Bedeutsamkeiten vorliegen, soll an dieser Stelle darüber auch nicht weiter spekuliert werden.

Während sich die Jungen und Mädchen des Einschulungsjahrganges 2002 bei den Leistungen im *KNUSPEL* nicht unterscheiden, sind im Einschulungsjahrgang 2001 Leistungsunterschiede vorhanden: Die Mädchen schneiden auch hier wieder bedeutsam besser ab, durchschnittlich erreichen sie etwa zwei *T*-Werte mehr als die Jungen (vgl. Abb. 6 und Tab. A-1).

Bei der Intelligenztestleistung treten sowohl in beiden Einschulungsjahrgängen als auch am Ende der beiden ersten Klassen keine Geschlechtsunterschiede auf.

3.2.2 Einflüsse des Einschulungsalters

Wie Abbildung 7 veranschaulicht, spielt das Einschulungsalter (kategorisiert; s. Tab. 2, S. 2) für die Leistungen in der 1. und 2. Klasse eine bedeutsame Rolle. Die älteren, d. h. die später eingeschulten Kinder erreichen nahezu durchgängig sowohl am Ende der 1. als auch am Ende der 2. Klasse schlechtere Leistungen als die jüngeren, d. h. vorzeitig oder frühzeitig eingeschulten Kinder (s. Tab. A-2; vgl. auch Schöler et al., 2003).

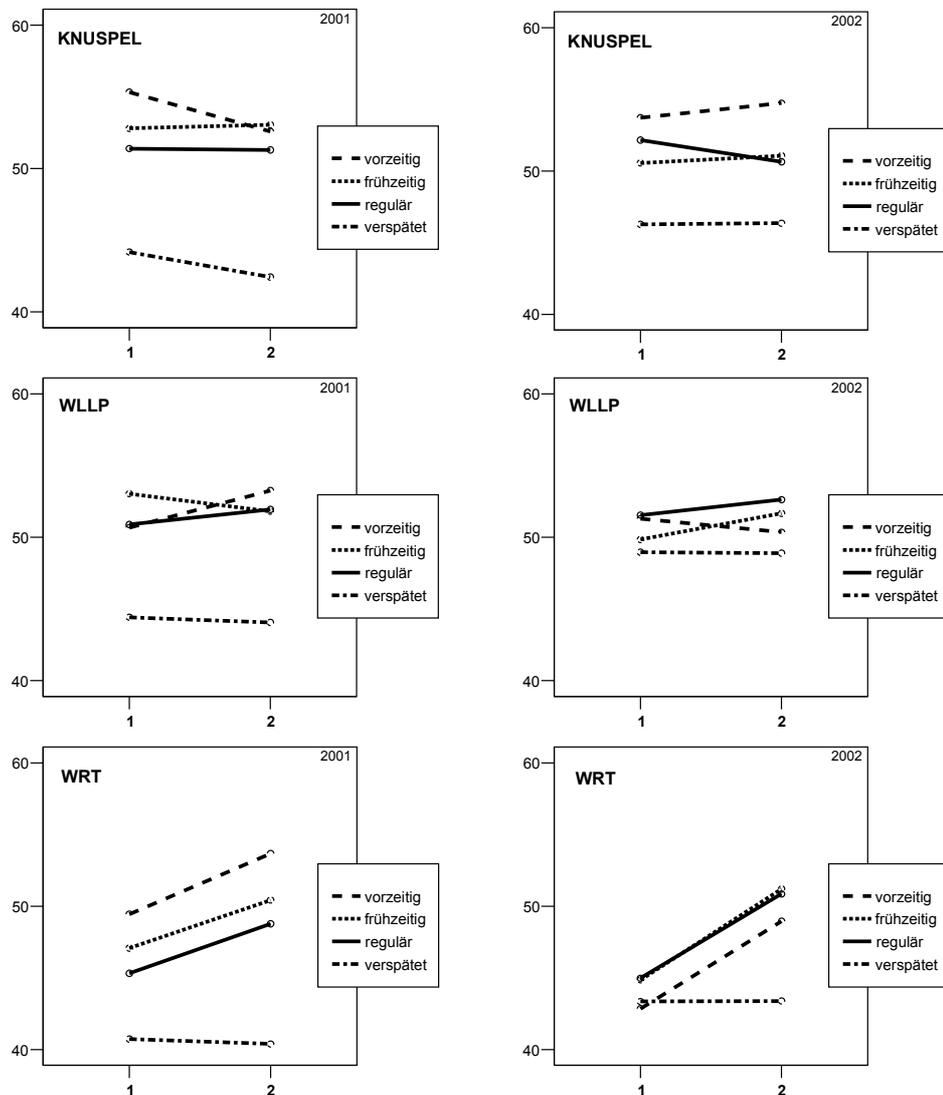


Abbildung 7 Lese- und Rechtschreibtestleistungen (*T*-Werte) in Abhängigkeit vom Einschulungsalter (kategorisiert; s. Tab. 2, S. 2) und -jahrgang am Ende der 1. und 2. Klasse

Dieser Effekt lässt sich durchgängig allerdings nur beim Einschulungsjahrgang 2001, nicht jedoch beim Einschulungsjahrgang 2002 beobachten (vgl. Abb. 7). Bei den verspätet eingeschulerten Kindern streuen die Leistungen insgesamt allerdings stärker, d. h. sie sind weniger homogen als die der vor-, frühzeitig und regulär eingeschulerten Kinder. Am Ende der 1. Klasse liegen die Leistungen der verzögert eingeschulerten Kinder im *KNUSPEL* um etwa eine halbe Standardabweichung unter den Leistungen der vor-, frühzeitig und regulär eingeschulerten Kinder.

In Abhängigkeit vom Einschulungsalter unterscheiden sich die Kinder am Ende der 2. Klasse in ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit, in den Vorläuferfertigkeiten fürs Lesen (*KNUSPEL-I*) und im Rechtschreibtest statistisch bedeutsam. Im *CFT* liegen die Leistungen der vorzeitig eingeschulerten Kinder am Ende der 2. Klasse um 12 *T*-Werte über den Leistungen der verzögert eingeschulerten Kinder (möglicherweise wurden jedoch die kognitiven Leistungen am Ende der 1. Klasse durch die wenigen verzögert eingeschulerten Kinder, die am *CFT* teilgenommen haben, überschätzt). Post-hoc-Tests (Scheffé-Tests) zeigen, dass vorzeitig, frühzeitig und regulär eingeschulte Kinder eine homogene Untergruppe bilden, die sich signifikant von der Gruppe der verzögert eingeschulerten Kinder unterscheidet. Für den *KNUSPEL-I* ergeben Post-hoc-Tests signifikante Leistungsunterschiede von 8 *T*-Werten zwischen vorzeitig und verzögert eingeschulerten Kindern. Im *WRT* bilden verspätet und vorzeitig eingeschulte Kinder eine homogene Leistungsgruppe sowie vorzeitig, frühzeitig und regulär eingeschulte Kinder.

Längsschnittlich betrachtet bleiben die Testleistungen erwartungsgemäß (Normwerte!) vom Ende der 1. zum Ende der 2. Klasse vergleichbar. Allerdings ist im Rechtschreibtest bei den vor-, frühzeitig und regulär eingeschulerten Kindern sogar eine Leistungsverbesserung um etwa eine halbe Standardabweichung zu beobachten (vgl. Abb. 7): Während diese drei Gruppen beim *WRT* ihre Leistung von der 1. zur 2. Klasse bedeutsam verbessern können, bleibt die Leistung der verspätet eingeschulerten Kinder am Ende der 2. Klasse gegenüber der 1. Klasse stabil im unteren Durchschnittsbereich und liegt mit über einer halben Standardabweichung deutlich unter den Leistungen der anderen Gruppen.

3.2.3 Einflüsse vorschulischer Schriftsprachenkenntnisse

In Abhängigkeit von vorschulischen Schriftsprachenkenntnissen variieren alle Testleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse statistisch signifikant (vgl. Tab. A-3 und A-4): Diejenigen Kinder, die schon bei Schulbeginn viele Buchstaben kennen, Buchstaben schreiben oder bereits lesen können, haben am Ende der 1. und 2. Klasse einen deutlichen Vorsprung im *KNUSPEL*, in der *WLLP* und im *WRT*. Die niedrigsten Testleistungen erbringen Kinder, die mit schwachen Vorkenntnissen eingeschult wurden (vgl. Abb. 8 und Tab. A-3 und A-4). Die durchschnittlichen Lesetestleistungen liegen teilweise sehr weit auseinander (bis zu einer Standardabweichung und mehr; s. Tab. A-4).

3.2.4 Vorschulische Leistungen und Vorläuferfertigkeiten und ihre prognostische Validität für Lese- und Rechtschreibleistungen in den ersten beiden Schulklassen

Die in den vorschulischen Untersuchungen eingesetzten Aufgaben (s. Abschn. 2.1.8) wurden Screenings entnommen, deren Ziel es ist, bereits im Vorschulalter Risikokinder für Schriftspracherwerbsprobleme herauszufinden. In Abhängigkeit von diesen vorschul-

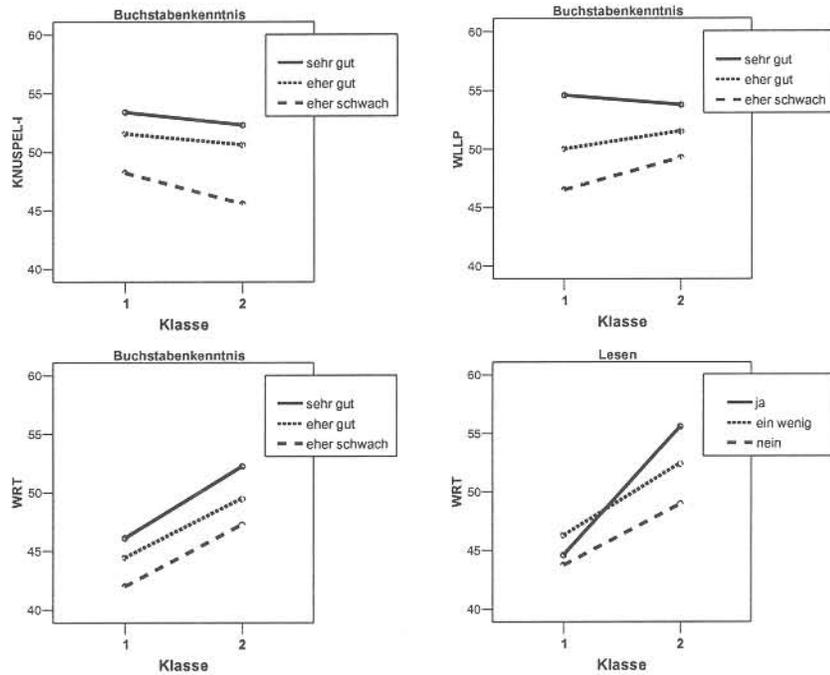


Abbildung 8 Lese- und Rechtschreibtestleistungen (T-Werte) in Abhängigkeit von der vor-schulischen Buchstabenkenntnis am Ende der 1. und 2. Klasse

lischen Leistungsprüfungen müssen sich daher die Testleistungen der Kinder am Ende der 1. und 2. Klasse bedeutsam voneinander unterscheiden - dies ist auch der Fall: Kinder mit einem Risiko in mindestens zwei der fünf überprüften Leistungsbereiche erzielen sowohl in den Lesetests - mit Ausnahme des *WLLP* am Ende der 2. Klasse - als auch im Rechtschreibtest bedeutsam geringere Leistungen (vgl. Abb. 9 und Tab. A-5).

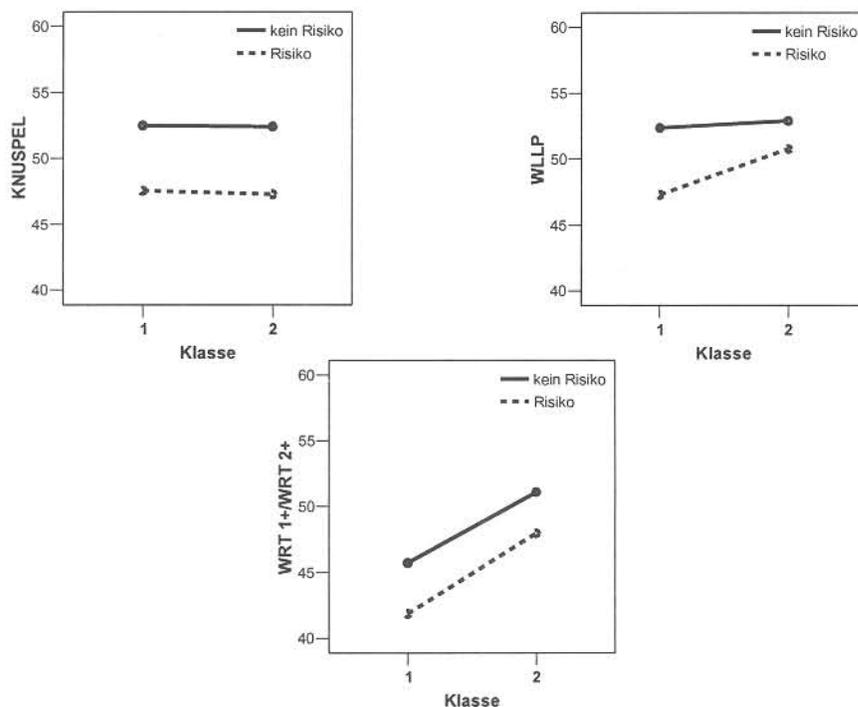


Abbildung 9 Leistungen der WTP-Kinder mit und ohne ein Risiko für Schriftspracherwerbsprobleme am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgang 2002)

Bei der Analyse der einzelnen Prädiktoren für den Schriftspracherwerb zeigt sich, dass *das Nachsprechen von Sätzen NS* mit allen Testleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse statistisch bedeutsam korreliert (vgl. Tab. A-6), wobei die höchsten Koeffizienten bei den Korrelationen mit *KNUSPEL* und *WRT* auftreten. Keine bedeutsamen Beziehungen treten zwischen dem *Nachsprechen von Kunstwörtern NK* und den Testleistungen auf. Auch der *BISC-Subtest Schnelles Benennen Farben SBF2* korreliert nur zur *WLLP* und zum *WRT* in der 1. Klasse, wobei beide Koeffizienten als gering zu bewerten sind.

Bei linearen Regressionen, in die die fünf Aufgaben *NS*, *WF*, *NK*, *PD* und *SBF2* (s. Abschn. 2.1.8) schrittweise einbezogen wurden, zeigt sich, dass für alle Kriterien *NS* jeweils die höchste Prädiktionskraft aufweist. Die standardisierten β -Koeffizienten variieren zwischen .14 und .33 (vgl. Tab. 22). Bei zwei Kriterien der 2. Klasse, der *WLLP* und dem *WRT 2+*, trägt allein *NS* zur Prädiktion bei. Darüber hinaus tragen nur noch *PD* bei vier der sechs Kriteriumsleistungen und *SBF2* bei zwei Kriterien (*WLLP* und *WRT 1+* in der 1. Klasse) zur Prädiktion bedeutsam bei.

Tabelle 22 Standardisierte β -Koeffizienten der vorschulischen Aufgaben, die bedeutsam zur Prädiktion der Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse beitragen

Klasse	KNUSPEL		WLLP		WRT	
	1	2	1	2	1	2
NS	.33	.26	.24	.14	.27	.33
PD	.19	.26	.14		.17	
SBF			.15		.16	

Wie Tabelle 23 zeigt, lassen sich bei allen Testleistungen – ausgenommen die Leistung bei der *WLLP* am Ende der 2. Klasse – statistisch bedeutsame Unterschiede

Tabelle 23 Vergleich der Testleistungen von Kindern mit einer geringen Leistung beim Nachsprechen von Sätzen im Vorschulalter (Risiko) mit Kindern mit unauffälliger Nachsprecheleistung (nur Kinder, die am Präventionsprogramm teilgenommen haben)

	NS	N	M	SD	t	p
CFT 1 (1. Klasse)	Risiko unauffällig	33 176	52.27 57.52	8.72 9.05	3.07	.002
CFT 1 (2. Klasse)	Risiko unauffällig	28 170	51.79 58.22	9.32 9.80	3.24	.001
KNUSPEL-I (1. Klasse)	Risiko unauffällig	33 175	42.91 52.05	12.09 9.55	4.82	< .001
KNUSPEL-I (2. Klasse)	Risiko unauffällig	30 171	44.47 51.68	8.36 9.97	3.74	< .001
KNUSPEL-II (2. Klasse)	Risiko unauffällig	30 169	46.30 51.56	6.71 10.24	2.71	.007
WLLP (1. Klasse)	Risiko unauffällig	28 182	43.83 51.37	11.96 11.27	3.27	.001
WLLP (2. Klasse)	Risiko unauffällig	28 165	49.43 52.49	10.70 10.29	1.45	.15
WRT 1+ (1. Klasse)	Risiko unauffällig	30 182	41.50 44.79	5.97 7.06	2.41	.017
WRT 2+ (2. Klasse)	Risiko unauffällig	26 164	44.00 50.83	8.65 9.81	3.35	.001

de zwischen Kindern auffinden, die beim Nachsprechen von Sätzen im Vorschulalter unauffällige Leistungen erbrachten und denen, die bei dieser Aufgabe große Schwierigkeiten zeigten. Die größte Vorhersagekraft hat die Leistung beim Nachsprechen von Sätzen auf die Leseleistungen im *KNUSPEL*.

3.2.5 Einflüsse von Ablenkbarkeit und Konzentrationsfähigkeit

Kinder, die am Ende der jeweiligen Schuljahre von der Lehrerin als wenig ablenkbar beschrieben werden, und Kinder, die sich besser konzentrieren können, zeigen in allen Tests signifikant bessere Leistungen als Kinder, die leicht ablenkbar sind und deren Konzentrationsfähigkeit als eher gering von der Lehrerin eingeschätzt wird (vgl. Tab. A-7). Beispiele für den nahezu linearen Leistungsanstieg mit zunehmender Konzentrationsfähigkeit und geringerer Ablenkbarkeit zeigen die Darstellungen in Abbildung 10.

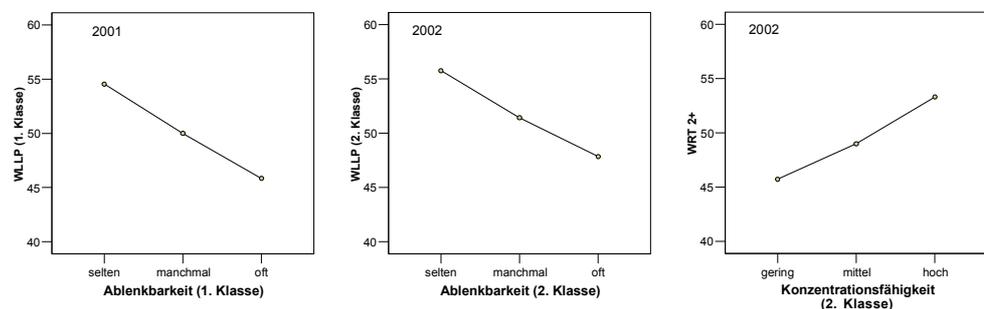


Abbildung 10 Beispiele für *WLLP*- und *WRT*-Leistungen (*T*-Werte) in Abhängigkeit von der Einschätzung der Ablenkbarkeit (beide Einschulungsjahrgänge) und Konzentrationsfähigkeit (Einschulungsjahrgang 2002) durch die Lehrerin am Ende der 1. bzw. 2. Klasse

3.3 Lese- und Rechtschreibtestleistungen und soziokulturelle Merkmale

3.3.1 Einflüsse des elterlichen Bildungsniveaus

Wie für die Einschulungskohorte 2001 (Schöler et al., 2003) variieren die Testleistungen der Kinder des Einschulungsjahrganges 2002 in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau statistisch signifikant (vgl. A-8): In beiden Einschulungsjahrgängen zeigen die Kinder aus einer Akademiker-Familie sowohl in der 1. als auch in der 2. Klasse bedeutsam höhere Leistungen als Kinder aus Familien mit nicht-akademischem Bildungsniveau (s. Abb. 11). Beim *KNUSPEL* liegen die Leistungen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern über eine halbe Standardabweichung auseinander.

Während die *WLLP*-Leistungen und die kognitiven Leistungen von der 1. zur 2. Klasse erwartungsgemäß (Normwerte) für die beiden Gruppen annähernd gleich bleiben, tritt bei der *KNUSPEL*-Leistung des Einschulungsjahrganges 2002 eine bedeutsame Wechselwirkung auf: Wie in Abbildung 11 zu erkennen ist, mindert sich die Leistung der Kinder aus nicht-akademischen Familien am Ende der 2. Klasse. Beim *WRT*, bei dem oben bereits mehrfach beschrieben, ein Leistungsanstieg beider Einschulungsjahrgänge von der 1. zur 2. Klasse beobachtbar ist, zeigt sich ebenfalls diese Wechselwirkung: Hier scheint der bekannte Schereneffekt aufzutreten, denn der Leistungsanstieg fällt bedeutsam größer bei den Kindern mit höherem elterlichem Bildungsniveau als bei denen mit geringerem elterlichem Bildungsniveau aus: Je höher das Bildungsniveau, desto größer ist der Zugewinn an Rechtschreibkompetenzen von der 1. zur 2. Klasse.

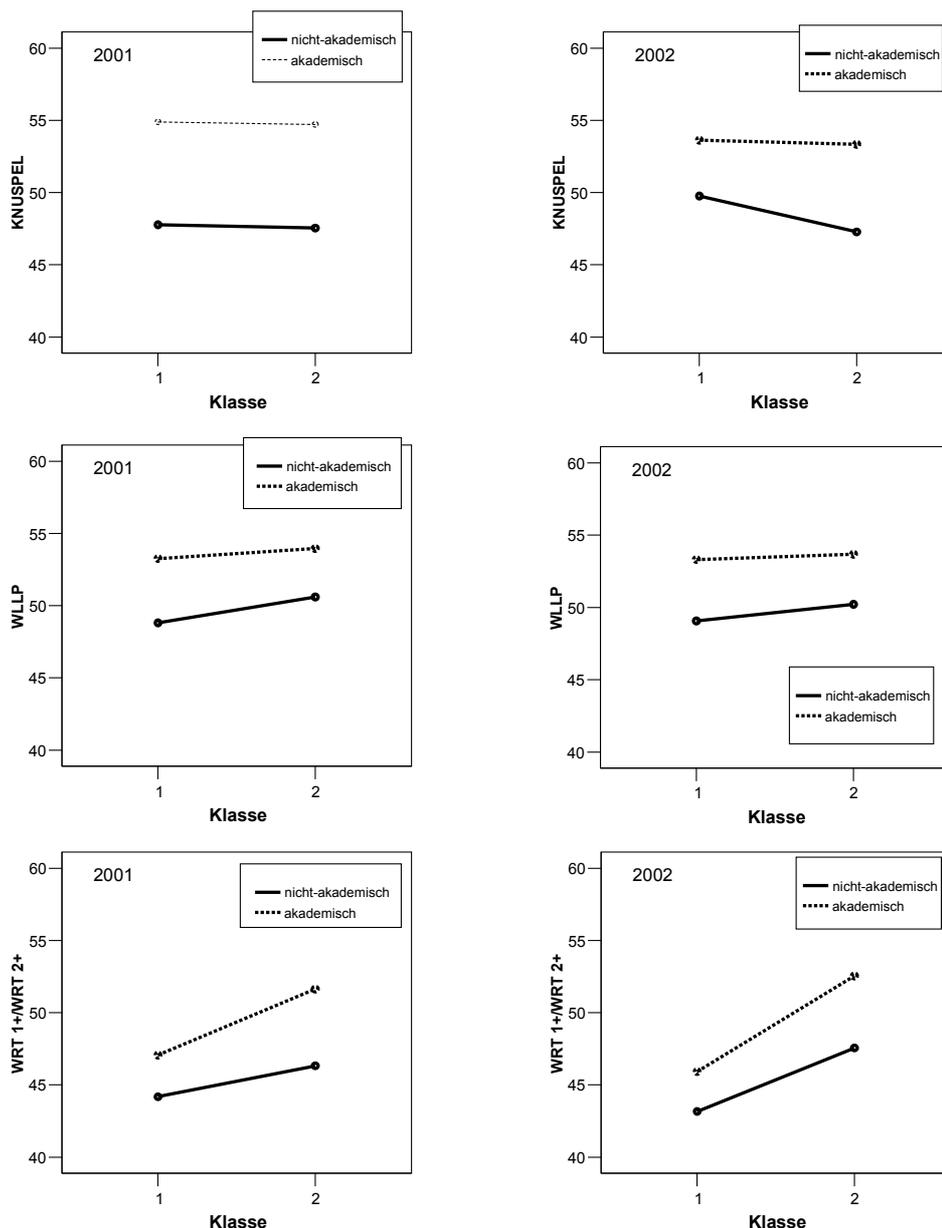


Abbildung 11 Lese- und Rechtschreibtestleistungen (T-Werte) am Ende der 1. bzw. 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

3.3.2 Einflüsse der familiären Sprachsituation

Obwohl alle Effektstärken geringer als beim Faktor „elterliches Bildungsniveau“ sind, (vgl. Tab. A-9) variieren auch in Abhängigkeit von der familiären Sprachsituation nahezu alle Testleistungen (s. Abb. 12). Bei den Kindern des Einschulungsjahrganges 2001 trifft dies für alle Tests am Ende der 1. und am Ende der 2. Klasse zu. Die Kinder des Einschulungsjahrganges 2002 unterscheiden sich nicht bei der *WRT 1+*-Leistung und bei der *WLLP*-Leistung am Ende der 2. Klasse. Auch der Intelligenztest differenziert hier nicht zwischen den ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern – allerdings gilt dies nur für den am Ende der 2. Klasse zum zweiten Mal durchgeführten *CFT 1*, die mehrsprachig aufwachsenden Kinder erreichen dann das Niveau der einsprachig aufwachsenden (vgl. Abb. 12).

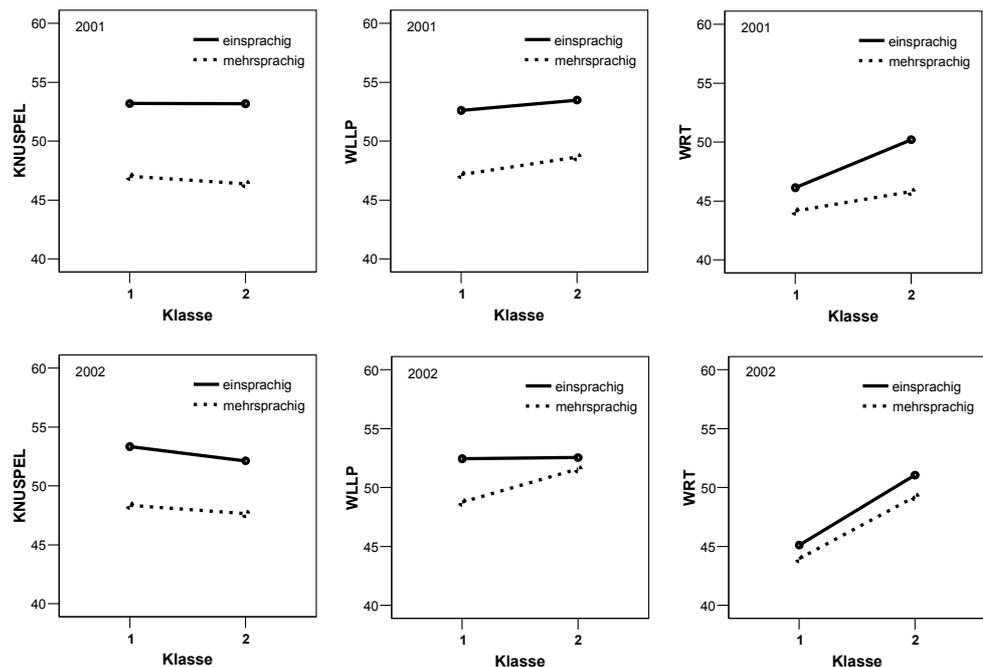


Abbildung 12 Lese- und Rechtschreibtestleistungen (T -Werte) am Ende der 1. bzw. 2. Klasse in Abhängigkeit von der familiären Sprachsituation (Einschulungsjahrgänge 2001 - oben - und 2002 - unten)

Interessant sind hier die Unterschiede zwischen den beiden Einschulungsjahrgängen in der Leistungsveränderung von der 1. zur 2. Klasse: Beim Jahrgang 2001 ergibt sich beim *WRT* eine bedeutsame Wechselwirkung zwischen der familiären Sprachsituation und der Klassenstufe, wobei wieder ein Schereneffekt sichtbar wird, denn die mehrsprachig aufwachsenden Kinder steigern ihre Rechtschreibleistung weniger als die einsprachigen Kinder. Beim Jahrgang 2002 zeigt die Wechselwirkung bei der *WLLP* in die andere Richtung, denn die mehrsprachig aufwachsenden Kinder erreichen am Ende der 2. Klasse das Niveau der Lesegeschwindigkeit der einsprachig aufwachsenden Kinder.

Bezieht man die Angaben der Eltern zu den Sprachfertigkeiten der mehrsprachig aufwachsenden Kinder in die Analysen mit ein, ergibt sich folgendes Bild: Erwartungsgemäß liegen die Lese- und Rechtschreibtestleistungen der Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen in allen Tests unter denen der Kinder mit angemessenen Deutschkompetenzen (vgl. Abb. 13; s. Tab. A-10). Beim Einschulungsjahrgang 2002 unterscheiden sich allerdings die *WLLP*- und die *WRT*-Leistungen nicht signifikant in Abhängigkeit von den Deutschkenntnissen des Kindes, nur beim *KNUSPEL* finden sich bedeutsame Unterschiede. Beim Einschulungsjahrgang 2001 sind alle Differenzen statistisch bedeutsam.

Die drei signifikanten Wechselwirkungen zwischen den Deutschkenntnissen und der Klassenstufe bei der *WLLP*-Leistung in beiden Jahrgängen und der *WRT*-Leistung im Jahrgang 2001 zeigen, dass sich die Leistungsentwicklungen der Kinder unterschiedlich gestalten: Während im Jahrgang 2001 die *WLLP*-Leistungen der beiden Gruppen zum Ende der 2. Klasse stärker auseinandergehen, holen die Kinder des Jahrgangs 2002 mit geringen Deutschkenntnissen bis zum Ende der 2. Klasse ihren Rückstand auf (s. Abb. 13). Bei der *WRT*-Leistung im Jahrgang 2001 verläuft der bedeutsame Leistungsanstieg von der 1. zur 2. Klasse ebenfalls unterschiedlich in Abhängigkeit von

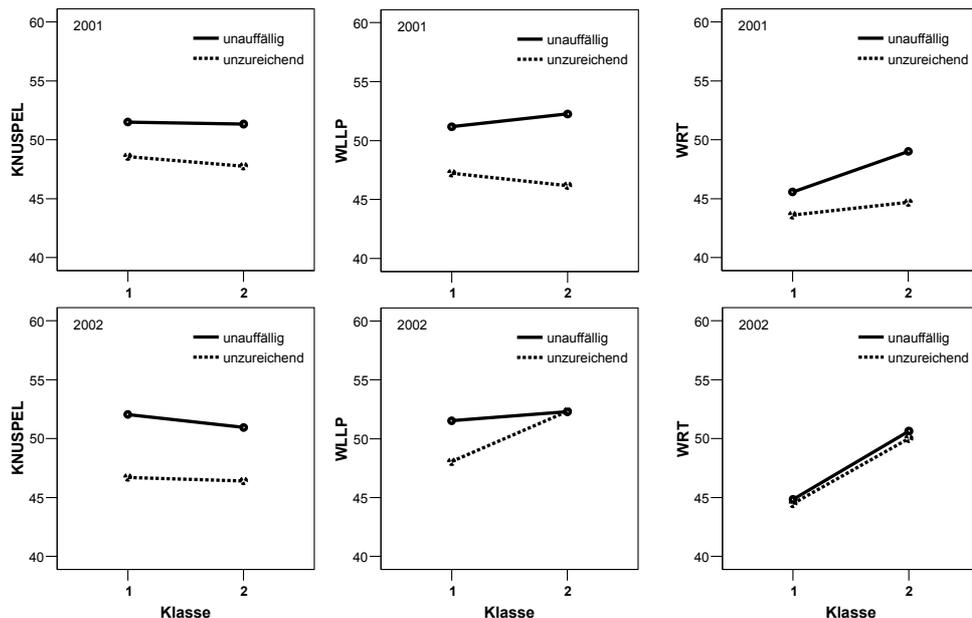


Abbildung 13 Lese- und Rechtschreibtestleistungen (T-Werte) am Ende der 1. bzw. 2. Klasse in Abhängigkeit von der Deutschkompetenz des Kindes (Einschätzung durch die Eltern) (Einschulungsjahrgänge 2001 - oben - und 2002 - unten)

den Deutschkenntnissen: Die Leistungen der Kinder mit guten Deutschkenntnissen steigen schneller an als die der Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen.

3.3.3 Besuchsdauer in Einrichtungen des Elementarbereichs

In Abhängigkeit von der Dauer des Besuchs einer Betreuungseinrichtung treten im Einschulungsjahrgang 2001 statistisch signifikante Unterschiede in allen Lese- und Rechtschreibleistungen auf, im Einschulungsjahrgang 2002 ergeben sich dagegen keine bedeutsamen Leistungsunterschiede (s. Abb. 14; vgl. Tab. A-11). Bedeutsame Leistungs-

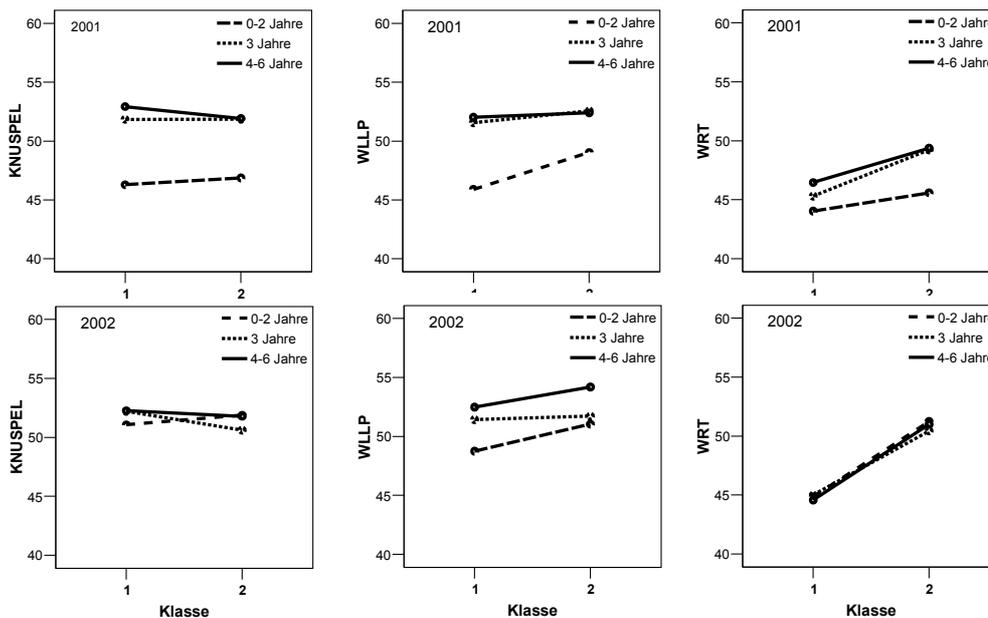


Abbildung 14 Lese- und Rechtschreibtestleistungen (T-Werte) am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Besuchsdauer einer Einrichtung im Elementarbereich (Einschulungsjahrgänge; oben: 2001, unten: 2002)

Veränderungen von der 1. zur 2. Klasse ergeben sich für die *WLLP* und den *WRT* in beiden Jahrgängen, beim *KNUSPEL* bleiben die Leistungen unverändert, wie dies aufgrund der Normwerte zu erwarten ist.

3.3.4 Testleistungen und Häufigkeit des Vorlesens

Kinder, denen im Vorschulalter fast täglich vorgelesen wurde, erbringen sowohl am Ende der 1. als auch am Ende der 2. Klasse in allen Tests signifikant bessere Leistungen (vgl. Abb. 15; s. Tab. A-12) als Kinder, denen weniger häufig vorgelesen wurde. Dies gilt für beide Einschulungsjahrgänge. Die Leistungen unterscheiden sich dabei teilweise bis zu über einer Standardabweichung.

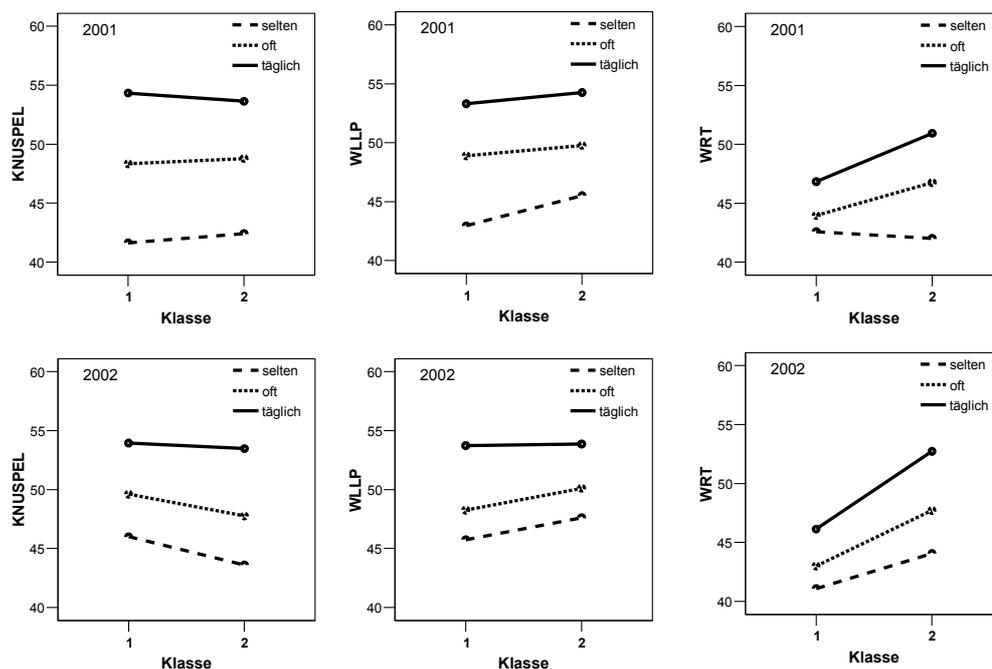


Abbildung 15 Lese- und Rechtschreibtestleistungen (T-Werte) am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Häufigkeit des Vorlesens (Einschulungsjahrgänge 2001 - oben - und 2002 - unten)

Wechselwirkungen zwischen der Klassenstufe und der Vorlesehäufigkeit in beiden Einschulungsjahrgängen, die bei der Rechtschreibtestleistung auftreten, deuten wiederum unterschiedliche Verläufe der Leistungsentwicklung an. Der Leistungszuwachs variiert in Abhängigkeit von der Vorlesehäufigkeit: Je häufiger vorgelesen wurde, desto größer ist der Zuwachs von der 1. zur 2. Klasse.

3.4 Lese- und Rechtschreibtestleistungen und soziographische Merkmale

3.4.1 Testleistungen und Schulzugehörigkeit

Die Leistungen der Kinder unterscheiden sich in Abhängigkeit von der Schule, die sie besuchen, hoch signifikant, und die Unterschiede bleiben auch am Ende des zweiten Schuljahres bestehen. Dies gilt für beide Einschulungsjahrgänge und für beide Klassenstufen (vgl. Abb. 16; vgl. Tab. A-13). Die Leistungen im *KNUSPEL-I* in der *WLLP* liegen in Abhängigkeit von der besuchten Schule in der 1. Klasse bis zu zwei Standardabweichungen auseinander, am Ende der zweiten 2. Klasse sind es beim *KNUSPEL* noch etwa eineinhalb Standardabweichungen und für die *WLLP* ca. eine Standardab-

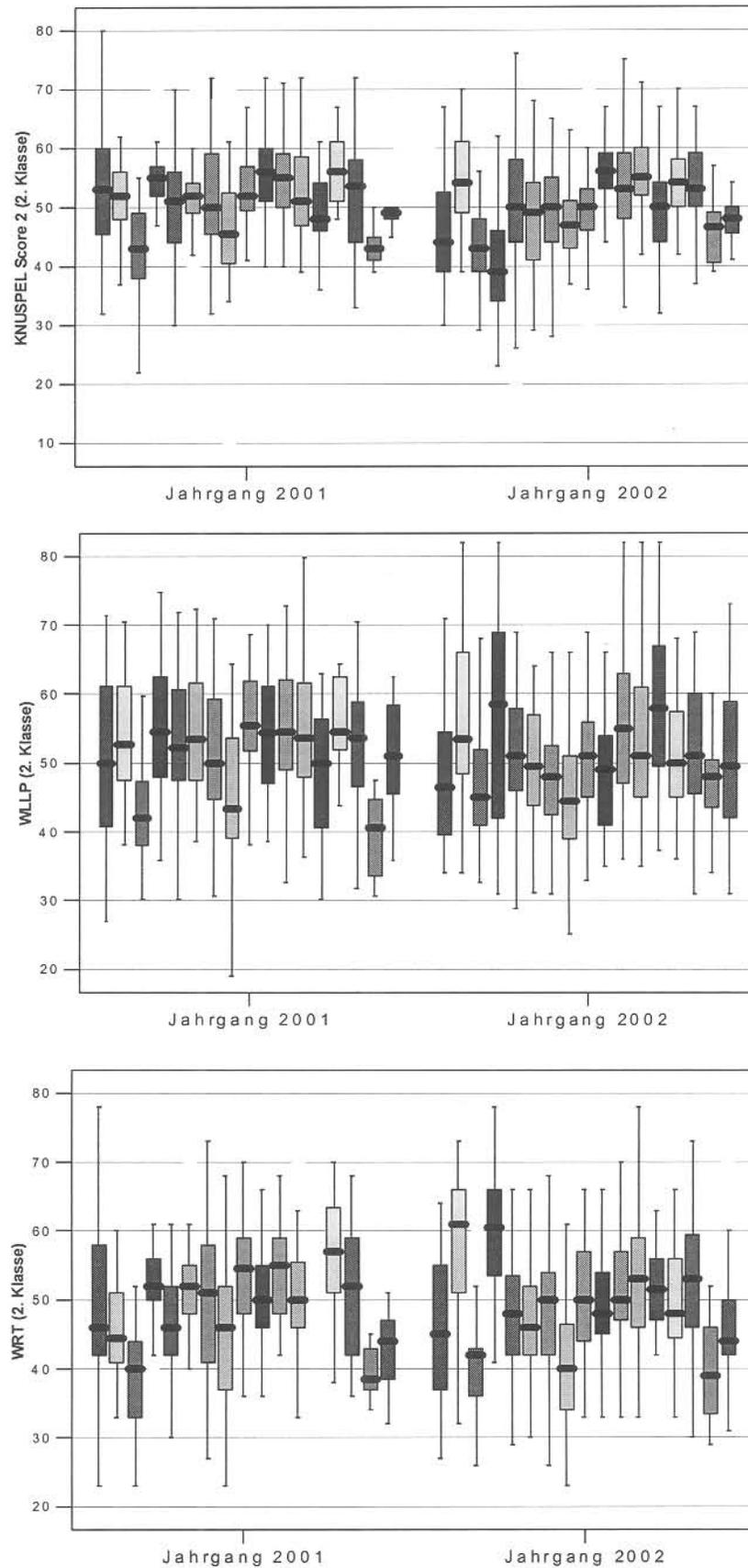


Abbildung 16 Lese- und Rechtschreibtestleistungen (T-Werte) am Ende der 2. Klasse in Abhängigkeit von der Schulzugehörigkeit (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

weichung. Für den *KNUSPEL-II* ergeben sich am Ende der 2. Klasse Leistungsunterschieden von etwa einer Standardabweichung. Die Rechtschreibleistungen variieren in der 1. Klasse zwischen $T = 36.5$ und $T = 48.7$ und in der 2. Klasse zwischen $T = 40.0$ und $T = 59.4$.

Bei allen Tests ergeben sich bedeutsame Wechselwirkungen zwischen der Klassenstufe und der Schulzugehörigkeit (vgl. Abb. 17): Von der 1. zur 2. Klasse sind sowohl Leistungszuwächse von bis zu über einer Standardabweichung (z. B. im *KNUSPEL* im Einschulungsjahrgang 2001 die Schulen 6, 13 und 16, im Einschulungsjahrgang 2002 die Schulen 2 und erneut 16) wie auch Leistungsminderungen (z. B. im *KNUSPEL* im Einschulungsjahrgang 2001 die Schulen 3, 10, 11, im Einschulungsjahrgang 2002 die Schulen 11, 12 und 15) sowie ein entsprechend den Klassennormen unverändertes Leistungsniveau zu beobachten.

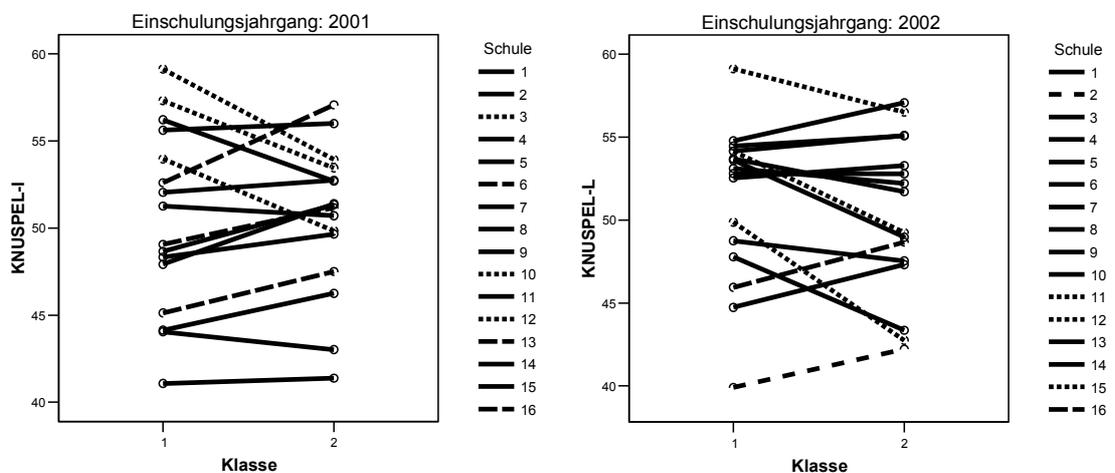


Abbildung 17 *KNUSPEL*-Leistungen (T -Werte) am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Schulzugehörigkeit (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

3.4.2 Testleistungen und Klassenzugehörigkeit

Vor dem Hintergrund des oben beschriebenen bedeutsamen Schuleffektes ist der für den Einschulungsjahrgang 2001 beschriebene Klasseneffekt (Schöler et al., 2003) erwartungsgemäß auch im Einschulungsjahrgang 2002 finden. Sowohl im *KNUSPEL*, der *WLLP* als auch im *WRT* ergeben sich am Ende der 1. und 2. Klasse hochsignifikante Leistungsunterschiede zwischen den Klassen. Wie Abbildung 18 exemplarisch für die *WRT*-Leistung am Ende der 2. Klasse verdeutlicht, bedeutet dies, dass es zwischen den besten und den schlechtesten Klassen nahezu keine Überschneidungen in den Leistungsbereichen gibt. In den beiden Lesetests lassen sich in beiden Klassenstufen Unterschiede bis zu zwei Standardabweichungen beobachten (*KNUSPEL-I*: Range = 20.6 T -Werte in der 1. Klasse und Range = 18 T -Werte in der 2. Klasse; *KNUSPEL-II*: Range = 20.1; *WLLP*: Range = 23.5 T -Werte in der 1. Klasse und Range = 26.2 T -Werte in der 2. Klasse). Im Rechtschreibtest variiert der Klassendurchschnitt von $T = 33.9$ bis $T = 53.5$. Am Ende der 2. Klasse liegen 27.8 T -Werte zwischen der Klasse mit der besten und der schlechtesten Leistung (vgl. Abb. 18).

Signifikante Wechselwirkungen zwischen der Klassenstufe und den einzelnen Schulklassen weisen auch hier auf unterschiedliche Leistungsentwicklungen einzelner Klassen vom 1. zum 2. Schuljahr hin: Beim *KNUSPEL* (Score 1) lassen sich von der 1.

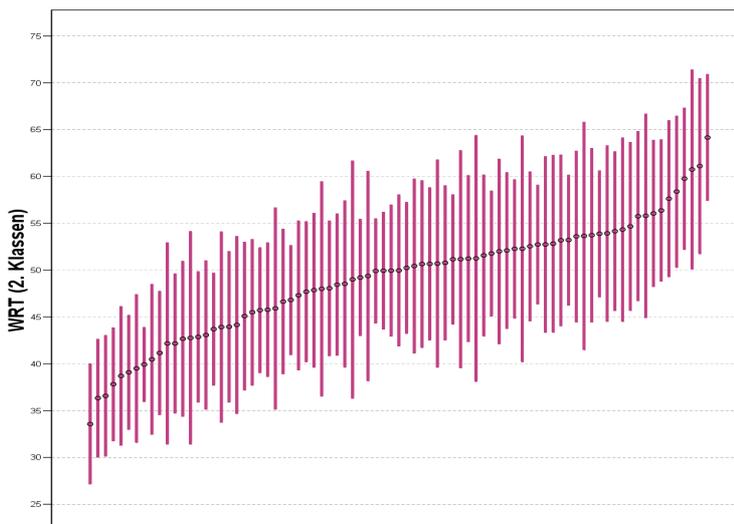


Abbildung 18 WRT-Leistungen des Einschulungsjahrgangs 2001 am Ende der 2. Klasse in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit (mittlerer T-Wert und Bereich von einer Standardabweichung über und unter dem Mittelwert)

zur 2. Klasse Verbesserungen wie auch Verschlechterungen im durchschnittlichen Klassenleistungsniveau ausmachen. Die maximalen Zuwächse liegen bei etwa einer halben Standardabweichung (Klassen 1 und 19), Verschlechterungen sind bis über eine Standardabweichung zu beobachten. In der WLLP liegen die Leistungszuwächse bei bis zu mehr als einer Standardabweichung (z. B. in den Klassen 1, 7, 9, 34), aber es sind wiederum auch Verschlechterungen beobachtbar wie z. B. in Klasse 12 mit 6 T-Werten. Die WRT-Leistungen verbessern sich von der 1. zur 2. Klasse in fast allen Klassen, der durchschnittliche Zuwachs liegt zwischen 1 und 13 T-Werten. Lediglich in zwei Klassen verschlechtern sich die bereits im unteren Durchschnitt liegenden Rechtschreibtestleistungen noch einmal geringfügig.

Da in den meisten Schulen Parallelklassen vorhanden sind, konnte geprüft werden, ob sich auch bedeutsame Klasseneffekte innerhalb einer Schule beobachten lassen. Abbildung 19 illustriert am Beispiel der KNUSPEL-Leistung die Variation von drei Parallelklassen einer Schule am Ende der 1. Klasse bei beiden Einschulungsjahrgän-

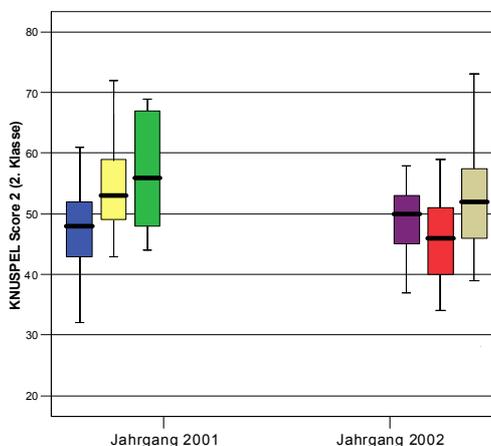


Abbildung 19 KNUSPEL-Leistungen von drei Parallelklassen einer Schule am Ende der 2. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002; mittlerer T-Wert und Range sind angegeben)

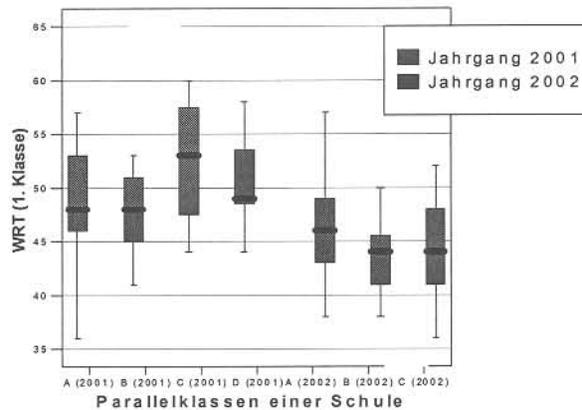


Abbildung 20 WRT-Leistungen von Parallelklassen einer Schule am Ende der 1. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002; mittlerer T-Wert und Range sind angegeben)

gen. Die Rechtschreibleistungen von Parallelklassen einer anderen Schule sind in Abbildung 20 dargestellt. In beiden Beispielen lassen sich jeweils bedeutsame Klasseneffekte festzustellen.

3.5 Zusammenfassende Darstellung der Einflussfaktoren und ihrer Effektstärken

Trotz einiger Unterschiedlichkeiten zeigen die vorliegenden Ergebnisse im Großen und Ganzen, dass die Leistungen beider Einschulungsjahrgänge annähernd vergleichbar sind und sich auch die einzelnen Einflussfaktoren ähnlich auf die Leistungen beider Jahrgänge auswirken. Für die Prüfung der Effektstärken der einzelnen Faktoren und ihre Wechselwirkungen konnten daher die beiden Einschulungsjahrgänge zusammengefasst werden; dies ist für eine ausreichende Zellenbesetzung bei den varianzanalytischen Prüfungen erforderlich.

Alle in die Analyse einbezogenen Faktoren – (1) auf Seiten des Kindes das Geschlecht und Einschulungsalter, die kognitive Leistungsfähigkeit, vorschulischen Schriftsprachkenntnisse und Vorläuferfertigkeiten sowie die Ablenkbarkeit und Konzentrationsfähigkeit, (2) auf Seiten des sozialen Umfeldes das elterliche Bildungsniveau, die familiäre Sprachsituation, die Besuchsdauer in Einrichtungen des Elementarbereiches, die Häufigkeit des Vorlesens durch Bezugspersonen, (3) auf Seiten des schulischen Umfeldes die Schule und die Klasse, in die das Kind geht – wirken sich auf die Lese- und Rechtschreibtestleistungen in den ersten beiden Schuljahren bedeutsam aus, wobei die einzelnen Effektstärken allerdings sehr unterschiedlich sind.

Den stärksten Einfluss auf die Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse übt die kognitive Leistungsfähigkeit des Kindes aus (vgl. Tab. A-14a bis A-18b). Die Effektstärke dieser Kovariaten ist zwar als eher klein zu werten, festzuhalten bleibt aber, dass die Intelligenztestleistung im *CFT 1* in beiden Einschulungsjahrgängen und bei allen Tests den höchsten Beitrag zur Varianzaufklärung der Leistungen liefert: Kinder mit einem höheren Intelligenztestwert zeigen auch bessere Leistungen als Kinder mit einem geringeren Intelligenztestwert.

Der zweithöchsten Einfluss ist auf das elterliche Bildungsniveau zurückzuführen, wobei die Effektstärke hier teilweise deutlich geringer ist als beim Faktor Intelligenztest-

leistung. Kinder aus einem bildungsnäheren Milieu erbringen bessere Leistungen als Kinder aus einem bildungsferneren Milieu.

Um zu prüfen, ob eine Wechselwirkung zwischen elterlichem Bildungsniveau und Intelligenztestleistung besteht, musste die Intelligenztestleistung kategorisiert werden. Folgende vier Stufen wurden (in Schritten von einer Standardabweichung) gebildet: (1) unterdurchschnittlich ($T < 40$), (2) durchschnittlich unterhalb des Mittelwertes ($39 < T < 50$), (3) durchschnittlich oberhalb des Mittelwertes ($49 < T < 60$), (4) überdurchschnittlich ($T > 59$). Zwischen diesen beiden Einflussfaktoren bestehen weder bei den Lesetestleistungen noch bei der Rechtschreibtestleistung statistisch bedeutsame Wechselwirkungen (vgl. Abb. 21). Die kognitive Leistungsfähigkeit und das elterliche Bildungsniveau wirken demnach *additiv*, d. h. Kinder mit einem höheren Intelligenztestwert und aus einem bildungsnäheren Milieu erbringen die besten, Kinder mit geringeren Intelligenztestwerten und aus bildungsfernerem Milieu die geringsten Lese- und Rechtschreibtestleistungen.

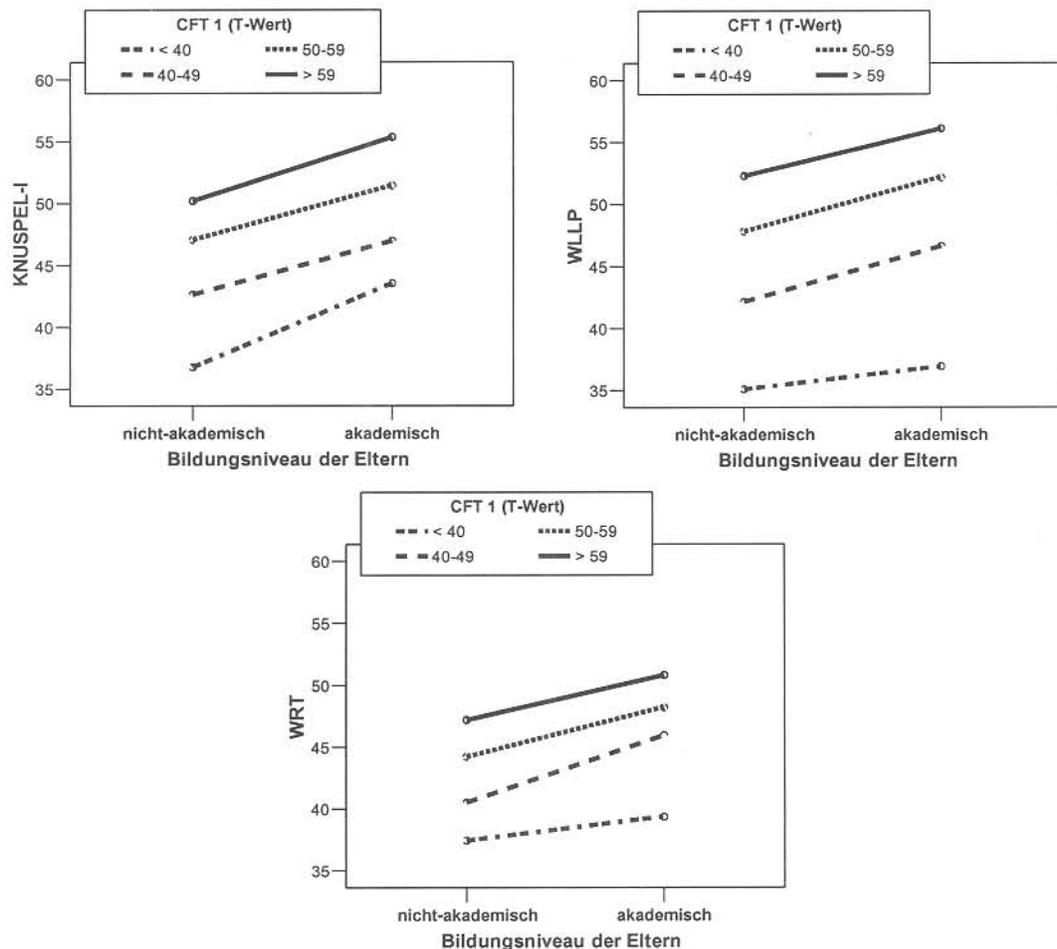


Abbildung 21 Lese- und Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau und von der Intelligenztestleistung (kategorisiert) (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

Die Effektstärken der anderen einbezogenen individuellen und sozialen Merkmale (Geschlecht, Einschulungsalter, familiäre Sprachsituation) bei den mehrfachen Varianzanalysen sind jeweils so gering (vgl. Tab. A14a bis A-19b), dass hier auf eine erneute Darstellung verzichtet wird.

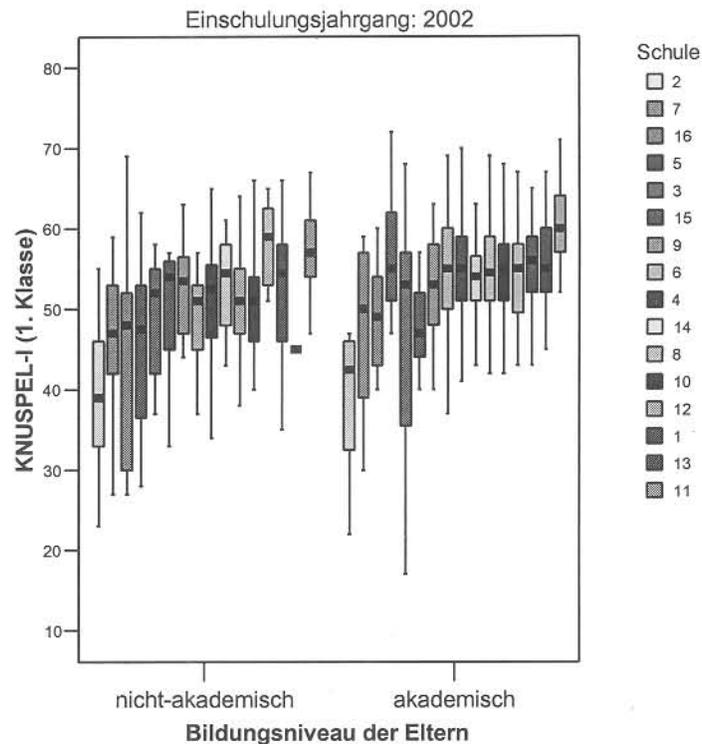


Abbildung 22 *KNUSPEL-I*-Leistungen in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau und von der Schulzugehörigkeit (die Schulen sind nach aufsteigender Leistung angeordnet; Einschulungsjahrgang 2002)

Auf die soziographischen Faktoren, nämlich die Schule und die Schulklasse, in die das Kind geht, soll hier aber noch einmal fokussiert werden. Wie schon in den Abbildungen 16 bis 20 veranschaulicht, spielt die Schul- und Klassenzugehörigkeit eine bedeutsame Rolle für die Testleistungen. Bei einer multivariaten Analyse mit den drei Faktoren (1) elterliches Bildungsniveau, (2) kognitive Leistungsfähigkeit und (3) Schulzugehörigkeit sowie den drei Testleistungen im *KNUSPEL*, in der *WLLP* und im *WRT* ergibt sich ein bedeutsamer Haupteffekt dieses Faktors Schulzugehörigkeit, dessen Effektstärke diejenige des Faktors elterlichen Bildungsniveaus übersteigt (vgl. Tab. A-20). Die Schulzugehörigkeit liefert sogar meist den größten Beitrag an der Gesamtvarianzaufklärung. Der Anteil variiert dabei in Abhängigkeit vom jeweiligen Test: Bei der Rechtschreibtestleistung variiert der Anteil zwischen $\eta^2 = .14$ und $\eta^2 = .20$ (vgl. Tab. A-20a und A-20b), bei der *WLLP* zwischen $\eta^2 = .07$ und $\eta^2 = .11$ und beim *KNUSPEL-I* zwischen $\eta^2 = .07$ und $\eta^2 = .17$. Der Faktor elterliches Bildungsniveau erreicht hingegen lediglich Effektstärken zwischen $\eta^2 = .01$ und $\eta^2 = .05$. Interaktionen zwischen Schule und Bildungsniveau treten nicht auf, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die beiden Faktoren additiv wirken: Unabhängig vom elterlichen Bildungshintergrund erreichen Kinder in bestimmten Schulen höhere Testleistungen als in anderen Schulen (vgl. Abb. 22 und 23). Dieses Effektmuster ergibt sich ähnlich auch bei Betrachtung der einzelnen Testleistungen im Messwiederholungsdesign (1. und 2. Klasse; vgl. Tab. A-21a-c).

Die drei Faktoren elterliches Bildungsniveau, kognitive Leistungsfähigkeit und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule wirken demnach additiv, da die wenigen Interaktionen in der Regel ordinal sind.

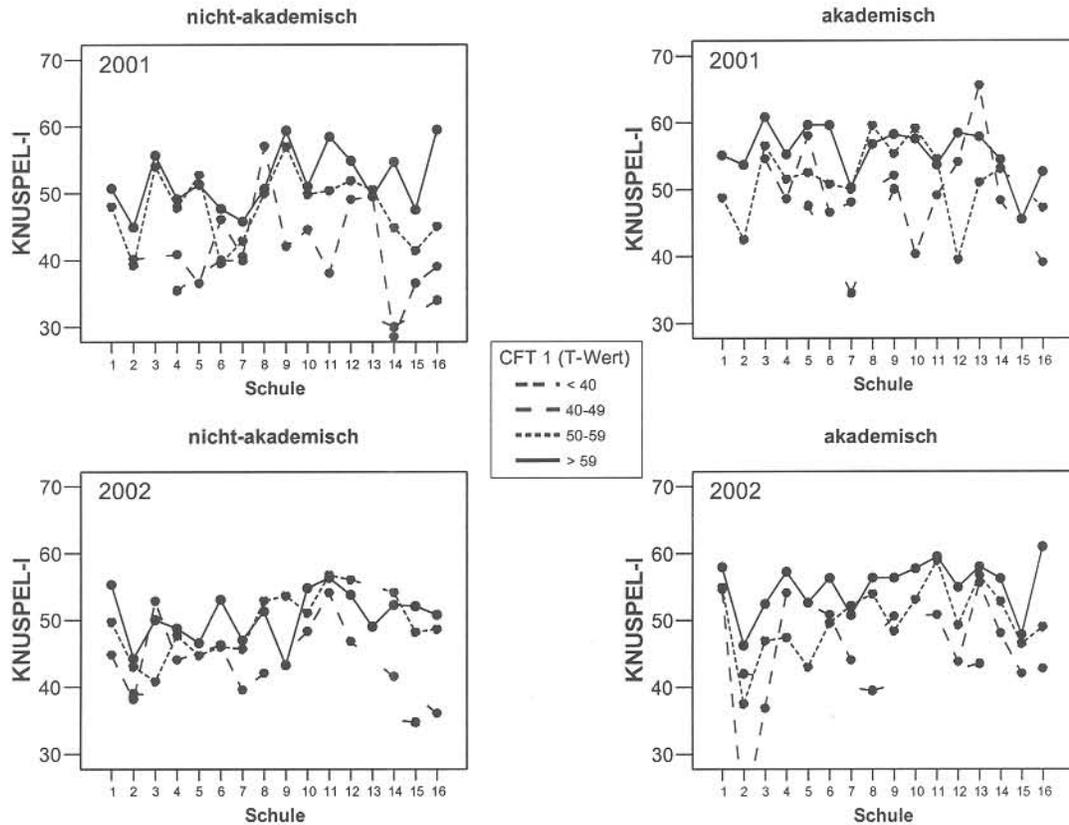


Abbildung 23 KNUSPEL-Leistungen in Abhängigkeit von der Intelligenztestleistung (kategorisiert), dem elterlichen Bildungsniveau und der Schule (Einschulungsjahrgänge 2001 - oben - und 2002 - unten)

Wie oben (s. Abschn. 3.4.2) bereits dargestellt, treten neben dem Effekt der Schulzugehörigkeit auch Effekte der Klassenzugehörigkeit auf. Aufgrund der geringen Stichprobenumfänge - die Analysen können nur innerhalb einer Schule durchgeführt werden - lassen sich allerdings die verschiedenen Faktoren in ihrer Wirkweise und ihren Interaktionen nicht sinnvoll untersuchen. Nur illustrierend wird daher in den Abbildungen 24 und 25 am Beispiel des WRT der Klasseneffekt innerhalb einer Schule

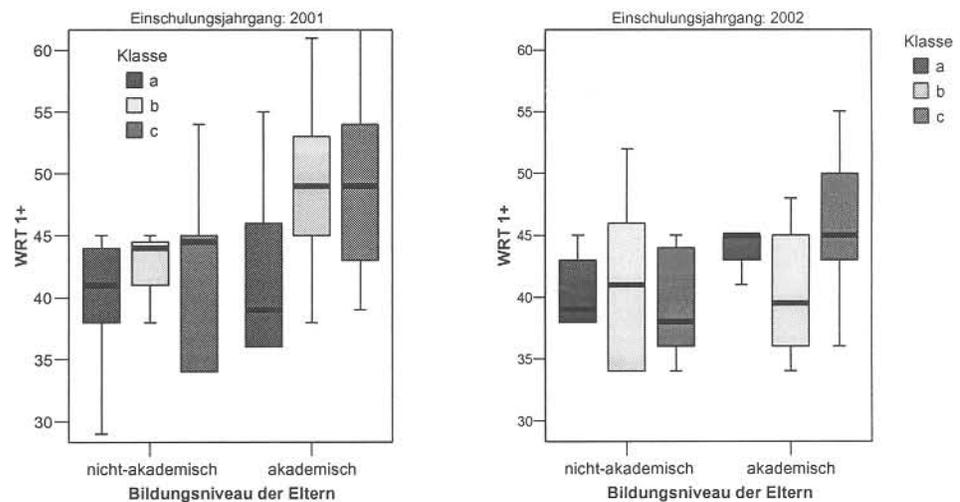


Abbildung 24 WRT 1+-Leistungen in Abhängigkeit von der Parallelklasse in einer Schule und dem elterlichen Bildungsniveau (Boxplots der Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

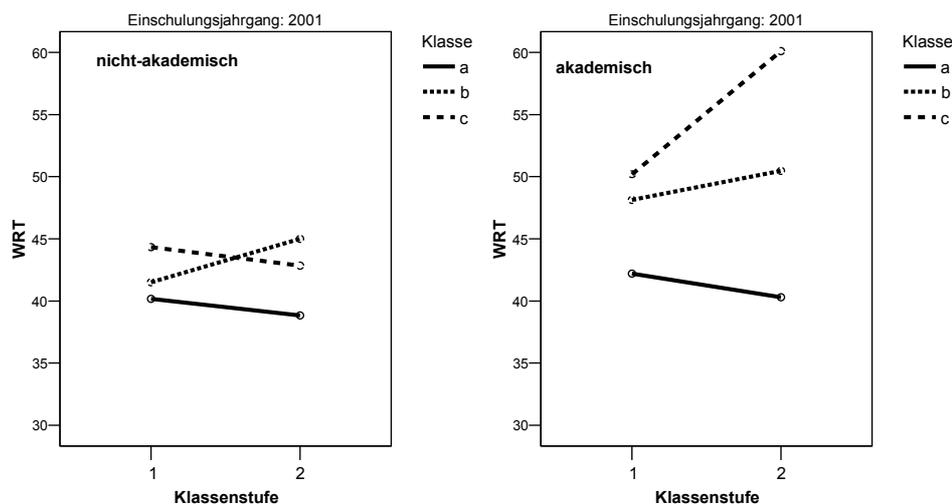


Abbildung 25 WRT-Leistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Parallelklasse in einer Schule und dem elterlichen Bildungsniveau (Einschulungsjahrgang 2001)

veranschaulicht, die drei Parallelklassen hat. Es deuten sich unterschiedliche Leistungsmuster und Leistungsentwicklungen der Parallelklassen (s. Abb. 25) an: Bei den Klassen b und c verbessern sich die Leistungen der Kinder von Eltern mit höherem Bildungsniveau von der 1. zur 2. Klasse, bei Klasse a hingegen bleiben alle Kinder auf einem niedrigeren Leistungsniveau als in den anderen Klassen – unabhängig vom Bildungsmilieu.

3.6 Leistungen im Lesen und Rechtschreiben: Ein Vergleich der Testleistungen mit den Schulnoten

Die Bewertungen der schulischen Leistungen werden in diesem Bericht zwar nicht dargestellt, dennoch soll hier kurz auf die Beziehungen zwischen den Testleistungen und den schulischen Leistungsbewertungen eingegangen werden. Tabelle 24 enthält die vollständige Matrix der Korrelationen zwischen den Testleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse und den Schulnoten am Ende der 1. und 2. Klasse. Hervorgehoben sind jeweils die Koeffizienten, die die Enge der Beziehungen zwischen Tests und Schulnoten zum gleichen Zeitpunkt wiedergeben.

Alle Korrelationen zwischen den Testleistungen und den Schulnoten sind statistisch signifikant. Die Korrelationsmatrizen der beiden Einschulungsjahrgänge unterscheiden sich aber deutlich in der Höhe der Koeffizienten: Im Einschulungsjahrgang 2001 liegen sie teilweise deutlich höher als im Jahrgang 2002. Die engste Beziehung im Einschulungsjahrgang 2002 besteht mit $r = .61$ zwischen der *WLLP*-Leistung und der Lesenote am Ende der 1. Klasse. Eine ähnlich hohe Beziehung konnte bereits beim Jahrgang 2001 beobachtet werden.

Interessant ist der folgende Unterschied zwischen den Jahrgängen: Während im Jahrgang 2001 recht hohe Korrelationen ($r > .50$) zwischen allen Testleistungen und der Note im Rechnen sowohl am Ende der 1. als auch 2. Klasse bestehen, liegen die Koeffizienten im Jahrgang 2002 deutlich darunter, der höchste Koeffizient mit $r = .42$ findet sich zwischen der *WLLP*-Leistung am Ende der 1. Klasse und der Rechennote am Ende der 2. Klasse.

Tabelle 24 Interkorrelationen zwischen den Testleistungen und den Schulnoten* im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002) ($p < .001$ für alle Koeffizienten; $|r|$)

		1. Klasse			2. Klasse		
2001		Lesen	Schreiben	Rechnen	Lesen	Schreiben	Rechnen
KNUSPEL-I	r	.46	.48	.51	.50	.50	.51
(1. Klasse)	N	447	448	393	479	479	486
KNUSPEL-I	r	.61	.60	.54	.60	.58	.54
(2. Klasse)	N	426	427	376	480	480	484
KNUSPEL-II	r	.66	.63	.55	.66	.61	.55
(2. Klasse)	N	427	428	377	480	480	484
WLLP	r	.63	.57	.51	.63	.51	.51
(1. Klasse)	N	438	439	380	468	468	474
WLLP	r	.61	.57	.55	.65	.57	.53
(2. Klasse)	N	427	428	371	479	479	483
WRT 1+	r	.60	.57	.50	.55	.55	.49
(1. Klasse)	N	449	450	392	483	483	488
WRT 2+	r	.61	.65	.54	.66	.70	.59
(2. Klasse)	N	412	413	357	446	446	450
2002							
KNUSPEL-I	r	.46	.43	.33	.41	.38	.39
(1. Klasse)	N	464	387	481	363	363	379
KNUSPEL-I	r	.46	.43	.35	.47	.43	.37
(2. Klasse)	N	461	382	480	380	380	397
KNUSPEL-II	r	.47	.45	.34	.48	.44	.36
(2. Klasse)	N	457	379	476	377	377	394
WLLP	r	.61	.52	.42	.52	.35	.35
(1. Klasse)	N	492	410	513	386	386	403
WLLP	r	.46	.43	.29	.54	.35	.28
(2. Klasse)	N	456	379	476	377	377	394
WRT 1+	r	.52	.51	.33	.36	.36	.27
(1. Klasse)	N	494	412	515	385	385	402
WRT 2+	r	.45	.45	.32	.45	.45	.36
(2. Klasse)	N	449	372	469	372	372	389

* Da am Ende der 1. Klasse keine Schulnoten vergeben werden, wurden hier Einschätzungen der Leistungen auf einer Notenskala durch die Lehrkräfte vorgenommen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zwischen den Testleistungen und den Schulnoten zwar bedeutsame Beziehungen bestehen, die Höhe der Koeffizienten, insbesondere im Jahrgang 2002 zwischen den *KNUSPEL*-Leistungen und den Lesenoten, erlaubt aber keine reliable Vorhersage von Test- auf Schulleistungen oder umgekehrt.

4 Zusammenfassende Wertung

Vorbemerkung. Die Ergebnisse des vorliegenden Berichts basieren auf den Untersuchungen von zwei Einschulungsjahrgängen in Heidelberg, wobei der Einschulungsjahrgang 2002 im Vordergrund steht, der mit seinem Vorgängerjahrgang 2001 verglichen wird. Im Jahrgang 2002 konnten 743, im Jahrgang 2001 777 Kinder am Ende der 1. und 2. Klasse untersucht werden. Da das Bildungsniveau der Familien in Heidelberg im Vergleich zu anderen Städten und Gemeinden außerordentlich hoch ist – über die Hälfte aller Kinder kommen aus Akademiker-Familien – und alle Schuluntersuchungen, wie auch die vorliegende (s. u.), zeigen, dass das elterliche Bildungsniveau einen bedeutsamen Einfluss auf die Lern- und Leistungsentwicklung ausübt, sind die Einschulungsjahrgänge in Heidelberg insofern sicher nicht repräsentativ für Einschulungsjahrgänge im Allgemeinen.

4.1 Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 2. Klasse normgerecht

Die Ergebnisse der Einschulungskohorte 2002 bestätigen im Großen und Ganzen die bisherigen Befunde des Einschulungsjahrgangs 2001: „Kein Defizit im Lesenlernen, aber Minderung der Rechtschreibleistung beobachtbar!“ (Schöler et al., 2003, S. 49). Diese Aussage muss nach den vorliegenden Befunden allerdings um eine Zeile ergänzt werden: Am Ende der 2. Klasse sind die Rechtschreibdefizite der 1. Klasse weitgehend aufgeholt.

Die Leistungsverteilungen bei den Lesetests *KNUSPEL* und *WLLP* entsprechen den Normierungsstichproben – sowohl am Ende der 1. als auch am Ende der 2. Klasse. Beim Rechtschreibtest *WRT 1+* zeigt sich aber wiederum ein deutlicher Leistungsabfall der Heidelberger Erstklässlerinnen und Erstklässler gegenüber der Normierungsstichprobe. Im Vergleich zum Jahrgang 2001, bei dem auch in der 2. Klasse immer noch eine geringe Abweichung von der Norm zu beobachten ist (s. Roos et al., 2005), wird dieser Rückstand im Jahrgang 2002 am Ende der 2. Klasse vollkommen aufgeholt, beim *WRT 2+* ergibt sich die erwartete Leistungsverteilung.

Eine erste Erklärung für die normabweichenden Leistungen im Rechtschreibtest am Ende der 1. Klasse könnte sein, dass die Normen zwischenzeitlich veraltet sind. Diese Erklärung dürfte aber wenig plausibel sein, da bei der Leistungsverteilung im *WRT 2+* (1994), der bereits vor dem *WRT 1+* (1995) publiziert wurde, keine Normabweichungen festzustellen sind. Eine zweite, plausiblere Erklärung wäre daher, dass sich die anfangsunterrichtliche Methodik des Rechtschreibunterrichts in den letzten Jahren erheblich geändert hat. So haben immer häufiger lesedidaktische Konzeptionen wie „Lesen durch Schreiben“ von Reichen (u. a. 1992)⁹ Eingang in die Grundschule gefunden, bei denen ein wesentliches Ziel darin besteht, den Kindern selbstgesteuertes und „entdeckendes“¹⁰ Lernen zu ermöglichen. Für das Rechtschreiben bedeutet dies, dass jedes Kind zunächst seine eigene Rechtschreibung entdecken kann, die Norm-

⁹ Gegen solche didaktischen Konzeptionen gibt es aus entwicklungspsychologischer Perspektive eine Reihe von ernsthaften Argumenten, diese Problematik steht aber hier nicht zur Diskussion (vgl. u. a. Marx, 2002; s. auch Marx, i. Dr.).

¹⁰ Siehe dazu die Glosse „Viel Lern um Nichts!“? - Inflation von Attributen des Lernens oder Nutzen einer Mehrfachattribuierung? (Schöler, 2004; Download unter: www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Lern-um-Nichts.pdf).

schreibungen werden erst später allmählich eingeführt. Am Ende der 1. Klasse werden bei diesen Konzeptionen daher in aller Regel noch keine Rechtschreibfehler korrigiert. Folgerichtig können die Kinder bei Rechtschreibtests, bei denen korrekte Schreibungen gefordert und bewertet werden, nicht so gut abschneiden wie Kinder, die einen eher klassisch zu nennenden lehrgangsorientierten Unterricht haben, bei dem von Beginn an auf korrekte Schreibungen Wert gelegt wird. Der Unterschied zwischen den Leistungen am Ende der 1. und am Ende der 2. Klasse ließe sich so erklären, zumal dann in der 2. Klasse unabhängig von der Methode benotete Diktate geschrieben werden müssen.

4.2 Mittelhohe bis mäßige Beziehungen zwischen Schulnoten und Testleistungen

Die Korrelationen zwischen der schulischen Leistungsbewertung in Noten für Lesen, Rechtschreiben und Rechnen und den Testleistungen weisen auf bedeutsame, aber mittelhohe bis geringe Zusammenhänge hin. Im Vergleich zum Einschulungsjahrgang 2001 ist die Enge der Beziehung im Jahrgang 2002 durchschnittlich sogar deutlich geringer geworden: Die hier insbesondere zwischen den *KNUSPEL*-Leistungen und den Lesenoten bestehenden Beziehungen erlauben keine reliable Vorhersage von Test- auf Schulleistungen oder umgekehrt. Tests und Schulnoten messen danach zwar einige gemeinsame, aber mindestens genau so viele unterschiedliche Aspekte der Lese- und Rechtschreibleistungen.

4.3 Individuelle Merkmale und Lese- und Rechtschreibtestleistungen

4.3.1 Intelligenz: Der effektstärkste Faktor

Die Rolle der Intelligenz beim Schriftspracherwerb ist sicherlich nicht hinreichend geklärt, wie dies Schöler et al. (2003, S. 50) in Übereinstimmung mit Schneider, Stefanek und Dotzler (1997) feststellen. Die Interkorrelationen zwischen der Intelligenztestleistung und den Lese- und Rechtschreibtestleistungen sind bedeutsam, aber nur als schwach zu werten, insofern ist der bisherigen Interpretation zuzustimmen, „dass die beim Lesen und Rechtschreiben zu erlernenden Fertigkeiten nicht allzu stark mit der allgemeinen intellektuellen Fähigkeit kovariieren, welche im Sinne der fluiden Intelligenzanteile sensu Cattell als eher unabhängig von schulischen Lernprozessen und Erfahrungen gilt“ (Schöler et al., 2003, S. 50). Die Intelligenz ist sicher kein hinreichender Indikator für schriftsprachliche Lernprozesse. Dennoch bleibt aber festzuhalten, dass der Intelligenz im Vergleich zu anderen Faktoren, deren Effekte auf die Lese- und Rechtschreibtestleistungen in dieser Untersuchung analysiert werden, eine prominente Position zukommt: Die Intelligenz weist in aller Regel den stärksten Effekt auf, sie hat einen substanziellen Anteil an den Testleistungen und wirkt additiv, d. h. Kinder mit einem höheren Intelligenztestwert zeigen auch bessere Leistungen als Kinder mit einem geringeren Intelligenzwert – unabhängig von allen anderen Faktoren wie elterlichem Bildungsniveau, familialer Sprachsituation, Schul- und Klassenzugehörigkeit.

4.3.2 Einschulungsalter: Wenig Argumente gegen frühzeitige Einschulung

Das Einschulungsalter spielt in beiden Einschulungsjahrgängen eine bedeutsame Rolle für die Testleistungen. Ähnlich wie die Intelligenz scheint auch der Effekt des Einschulungsalters additiv zu sein, denn es zeigen sich keine Interaktionen mit anderen Faktoren. Abbildung 26 illustriert dies für die *KNUSPEL-I*-Leistungen am Ende der 1.

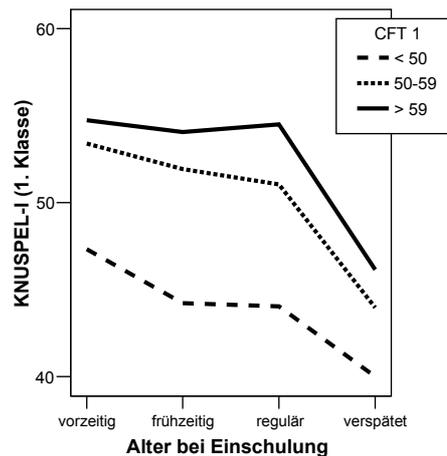


Abbildung 26 KNUSPEL-I-Leistungen am Ende der 1. Klasse in Abhängigkeit vom Einschulungsalter und der CFT-Leistung (kategorisiert; beide Einschulungsjahrgänge)

Klasse. Der Effekt ist allerdings sehr gering und tritt nur beim Einschulungsjahrgang 2001 durchgängig auf.

„Vor dem Hintergrund der Diskussion über eine Verzahnung von Elementar- und Primarbereich und der diskutierten Neustrukturierung des letzten Kindergartenjahres und des ersten Schuljahres scheinen diese Ergebnisse bedeutsam: Sie sprechen deutlich gegen sogenannte Reifungstheorien, nach denen einem Kind noch ein wenig Zeit gegeben werden müsse, damit es die entsprechende „Schulreife“¹¹ erhält. Sie sprechen vielmehr dafür, dass vielen Kindern durchaus auch mit fünf Jahren anspruchsvollere Lernmöglichkeiten geboten werden können und sollen. Und sie sprechen auch dafür, dass eine Integration des Elementar- in den Bildungsbereich sinnvoll ist, wie dies derzeit in Bayern durch die Erstellung eines Bildungsplanes für den Elementarbereich begonnen wird“ (Schöler et al., 2003, S. 51). Hier bleibt nur zu ergänzen, dass nun auch in Baden-Württemberg (wie allgemein in allen Bundesländern) solche Bestrebungen im Gange sind und ein erster wichtiger Schritt für eine inhaltliche Neuorientierung durch die organisatorische Integration des Elementar- und Primarbereichs in ein einziges Ministerium erfolgt ist.

Eine zweite Ergänzung ist unbedingt erforderlich: Die jüngeren Kinder verfügen über eine kognitive Leistungsfähigkeit, die ihnen die Teilnahme am Grundschulunterricht auch ermöglicht. Es bleibt abzuwarten, ob durch den „Schulanfang auf neuen Wegen“, bei dem Eltern die Möglichkeit eröffnet wird, ihre Kinder ohne entsprechende Überprüfungen der Schulfähigkeit frühzeitig einzuschulen, der oben beschriebene Alterseffekt weiterhin beobachtbar bleibt. Es steht nämlich zu befürchten, dass sozialschwächere und bildungsfernere Familien ihre Kinder allein wegen der Ersparnis der Kindergartenbeiträge frühzeitig einschulen. Dies könnte dazu führen, dass diejenigen Kinder, die die Förderung im Kindergarten noch dringend benötigen würden und möglicherweise noch nicht über die für die Schule erforderliche kognitive Leistungsfähigkeit verfügen, frühzeitig eingeschult werden. Allerdings sind diese Überlegungen rein spekulativ, die Entwicklung sollte aber in den nächsten Jahren aufmerksam beobachtet werden.

¹¹ Das Konzept „Schulreife“ ist zwischenzeitlich durch die Konzepte „Schuleignung“ oder „Schulfähigkeit“ ersetzt worden. „Der Begriff Schulreife impliziert fälschlicherweise einen allein aus dem Kind kommenden Reifungsprozess, den es abzuwarten gilt“ (Preiser, 2003, S. 152).

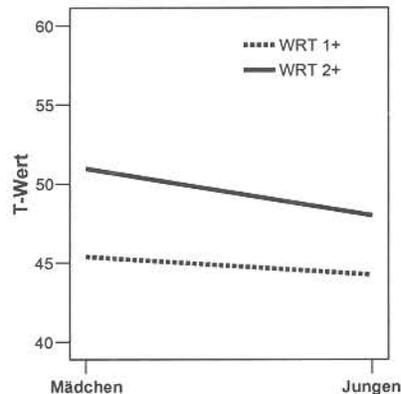


Abbildung 27 WRT-Leistungen von Jungen und Mädchen am Ende der 1. und 2. Klasse (beide Einschulungsjahrgänge)

4.3.3 Geschlecht: Sind Mädchen doch die besseren Schüler?

Die Frage, ob Jungen oder Mädchen die besseren Schüler bzw. Schülerinnen sind, lässt sich auch durch die neuen Ergebnisse nicht schlüssig beantworten (vgl. Schöler et al., 2003, S. 51). Die Befunde sind aber eindeutig in eine Richtung zu interpretieren: Mädchen schneiden in allen Lese- und Rechtschreibtestleistungen besser ab als die Jungen, die Unterschiede sind zwar zum Teil nicht statistisch bedeutsam, aber ein Trend ist nur in dieser Richtung beobachtbar. In Abbildung 27 wird dieser Effekt noch einmal verdeutlicht: Im Rechtschreibtest liegen die Leistungen der Mädchen bedeutsam höher als die der Jungen. Dies stimmt mit den Ergebnissen von Schneider et al. (1997) überein: Mädchen sind bei den guten, Jungen bei den schwachen Rechtschreibern jeweils überrepräsentiert.

Bei den Leseleistungen ist der Befund nicht eindeutig: Beim *KNUSPEL* liegen die Leistungen von Mädchen und Jungen dicht beieinander. Bei der *WLLP* ist durch eine Geschlechtsnormierung dafür gesorgt, dass keine Geschlechtsunterschiede auftreten können.¹² Würden die *WLLP*-Leistungen von Jungen und Mädchen gleich bewertet, wäre auch hier ein bedeutsamer Leistungsvorsprung zugunsten der Mädchen beobachtbar.

4.3.4 Weitere individuelle Merkmale

Hohe Konzentrationsfähigkeit und geringe Ablenkbarkeit sind leistungsfördernd

Die von den Lehrkräften beurteilte Ablenkbarkeit und Konzentrationsfähigkeit des Kindes wirken sich ebenfalls, wenn auch mit sehr geringer Effektstärke, auf die Lese- und Rechtschreibtestleistungen aus. Bei allen Tests zeigt sich ein nahezu linearer Leistungsanstieg mit zunehmender Konzentrationsfähigkeit und geringerer Ablenkbarkeit: Kinder, die am Ende der jeweiligen Schuljahre von der Lehrerin als wenig ablenkbar beschrieben werden, und Kinder, die sich besser konzentrieren können, zeigen in allen Tests signifikant bessere Leistungen als Kinder, die leicht ablenkbar sind und deren Konzentrationsfähigkeit von der Lehrerin als eher gering eingeschätzt wird.

¹² Warum allerdings bei schulischen Leistungen solche Geschlechtsnormierungen vorgenommen werden, ist u. E. nicht nachvollziehbar. Wenn bestimmte schulische Anforderungen gestellt und bewertet werden, dann kann die Bewertung prinzipiell nicht in Abhängigkeit von irgendeinem individuellen oder sozialen Merkmal wie Geschlecht, Hautfarbe, Sozialmilieu erfolgen.

Vorteile durch vorschulische Schriftsprachkenntnisse

Kinder, die bereits mit Vorkenntnissen im Lesen und Schreiben eingeschult werden, haben auch am Ende der 1. und 2. Klasse noch Vorteile bei den Tests gegenüber denjenigen Kindern, die keine oder nur geringe Vorkenntnisse erworben haben. Zumindest auf die Testleistungen scheint daher die von Lehrerinnen und Lehrern des Öfteren geäußerte Skepsis gegenüber Vorkenntnissen im Lesen und Schreiben nicht zuzutreffen, dass bei diesen Kindern gerade durch ihre Vorkenntnisse häufig lernmotivationale Probleme entstehen würden. Dem wäre durch binnendifferenzierende Maßnahmen zu begegnen, die aufgrund der Heterogenität in unseren Grundschulen sowie so erforderlich sind.

4.4 Zur Prognose von Lese- und Rechtschreibleistungen

Eine der Zielsetzungen des Projektes EVES besteht in der Evaluation der im letzten Vorschuljahr durchgeführten Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit. Dazu waren den Kindern vor Beginn der Förderungen Aufgaben vorgegeben worden, mit denen Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb erfasst werden sollen, und Aufgaben, die sich in bisherigen Studien als Prädiktoren für Spracherwerbsstörungen (und damit auch für Schriftspracherwerbsschwierigkeiten; s. u. a. Schöler, 2002) erwiesen hatten. Die Frage, ob mit diesen Aufgaben tatsächlich spätere Risiken frühzeitig erkannt werden können, lässt sich zumindest teilweise durch die vorliegenden Befunde beantworten – teilweise deshalb, weil für eine fundierte Beantwortung ein individualdiagnostischer Prozess notwendig wäre. Dies ist hier nicht der Fall.

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit einem Risiko in mindestens zwei der fünf überprüften Leistungsbereiche im Vorschulalter sowohl in den Lesetests – mit Ausnahme des *WLLP* am Ende der 2. Klasse – als auch im Rechtschreibtest bedeutsam geringere Leistungen erzielen. Bei der Analyse der einzelnen Prädiktoren für den Schriftspracherwerb zeigt sich, dass *das Nachsprechen von Sätzen NS* für alle Testleistungen jeweils die höchste Vorhersagekraft aufweist (zur Relevanz des Nachsprechens von Sätzen in der Sprachentwicklungsdiagnostik s. auch Roos & Schöler, i. Dr.).

4.5 PISA auch in der Grundschule: Soziokulturelle Faktoren und ihr großer Einfluss

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung belegen erneut den Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Schriftspracherwerb. Kinder aus Familien mit hohem elterlichen Bildungsniveau schneiden sowohl in den Lese- als auch Rechtschreibtests besser ab als Kinder aus bildungsferneren Familien. Dieser Effekt wirkt zusammen mit der kognitiven Leistungsfähigkeit additiv, d. h. Kinder mit einem höheren Intelligenztestwert und aus einem bildungsnäheren Milieu erbringen die besten, Kinder mit geringeren Intelligenztestwerten und aus bildungsfernerem Milieu die geringsten Lese- und Rechtschreibtestleistungen. „Elternhäuser mit hohem Bildungsniveau können ihren Kindern eine adäquatere Lehr- und Lernumwelt bieten, als dies in bildungsferneren Familien der Fall ist. Insgesamt lässt sich damit für den Bereich des Schriftspracherwerbs ein wesentliches Ergebnis der PISA- und IGLU-Studien auch für die Grundschulzeit bestätigen. [... Die Grundschule vermag diese Kluft durch entsprechende Binnendifferenzierung bzw. eine entsprechende Förderung, Unterstützung und das Erkennen von Entwicklungspotenzialen von Schülerinnen und Schülern aus bildungsferneren Milieus kaum aufzufangen“ (Zöllner et al., i. Dr.).

Die Bewertung der familiären Sprachsituation als weiteren soziokulturellen Faktoren, der bei einer Analyse der Lese- und Rechtschreibleistungen der Kinder des Einschulungsjahrganges 2001 am Ende der 2. und 3. Klasse von Zöllner et al. (i. Dr.) vorgenommen wurde, lässt sich auf den Jahrgang 2002 bis zum Ende der 2. Klasse übertragen: „Die familiäre Sprachsituation, das heißt, die Tatsache, dass ein Kind ein- bzw. mehrsprachig aufwächst, hat ebenfalls einen Einfluss auf die Testleistungen. Dieser Befund findet sich allerdings nur für die Lesekompetenz. Während die Leistungen im Rechtschreibtest am Ende der 2. und 3. Klasse keine bedeutsamen Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern erkennen lassen, schneiden mehrsprachig aufwachsende Kinder in den Lesetests *KNUSPEL-L* und *WLLP* signifikant schlechter ab als deutschsprachig aufwachsende Kinder. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der IEA-Leseverständnisstudie von Lehmann et al. (1995) zeigt sich jedoch auch hier eine deutliche Überlappung der jeweiligen Leistungskurven. Folglich finden sich auch unter den mehrsprachig aufwachsenden Kindern der EVES-Studie Schülerinnen und Schüler, die gute oder gar sehr gute Lesetestleistungen erzielen. Allerdings kommen diese Kinder hauptsächlich aus der Gruppe der Familien mit akademischem Hintergrund. Unabhängig von der familiären Sprachsituation erzielen Kinder aus bildungsnahen Familien im Mittel bessere Testleistungen: Ein mehrsprachig aufwachsendes Akademikerkind hat im Durchschnitt also bessere Aussichten auf gute und sehr gute Testleistungen als etwa ein einsprachig aufwachsendes Kind aus einer Nicht-Akademiker-Familie. Betrachtet man die Leistungseinschätzungen durch die Lehrkräfte, so ergibt sich ein vergleichbares Bild: Die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben von Kindern aus bildungsnahen Familien werden signifikant besser beurteilt als die Leistungen von Kindern aus bildungsferneren Schichten. Ein entsprechender Einfluss der familiären Sprachsituation lässt sich jedoch nicht feststellen.“

Das Fazit von Zöllner et al. (i. Dr.) soll hier ebenfalls wiederholt werden: „Insgesamt lässt sich im Bereich des Schriftspracherwerbs im Rahmen der Grundschule ein wesentliches Ergebnis der PISA- und IGLU-Studie bestätigen: Kinder, die aus familiären Strukturen mit hohem Bildungsgrad und Wohlstand stammen, sind gegenüber gleichaltrigen Kindern aus ärmeren und bildungsferneren Schichten klar im Vorteil! Dieser Vorteil bezieht sich jedoch hauptsächlich auf den Bereich des Lesens. Da Lesen für den allgemeinen Wissenserwerb zweifellos eine größere Rolle spielt als etwa die Fähigkeit zum orthographisch korrekten Schreiben, besitzen die vorliegenden Ergebnisse jedoch nichtsdestotrotz eine große bildungspolitische Relevanz. Werden die Schulleistungen von soziokulturellen und anderen Faktoren beeinflusst, kann dies dazu führen, dass bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern, z. B. Migrantenkinder oder Kinder aus bildungsferneren Schichten, systematisch benachteiligt werden.“ Es gilt nun, diese, nicht neue Erkenntnis auch endlich einmal umzusetzen, um eine entsprechende Chancengleichheit im schulischen Bereich sicherzustellen.

4.6 Soziographische Faktoren: „Sag mir, in welche Schule oder Klasse du gehst, und ich sage Dir, wie gut du bist!“

Die soziographischen Faktoren, d. h. hier die Schule und die Schulklasse, in die das Kind geht, wirken sich ebenfalls in außerordentlich bedeutsamer Weise auf die Testleistungen aus. Da die Schul- und damit die Stadtteilzugehörigkeit als ein grober Indikator für das soziale Milieu gilt, hätte eigentlich davon ausgegangen werden können, dass Schulzugehörigkeit und elterliches Bildungsniveau konfundiert sind. Möglicherweise liegt es an dieser Konfundierung, dass der Effekt der Schulzugehörigkeit sogar meist den

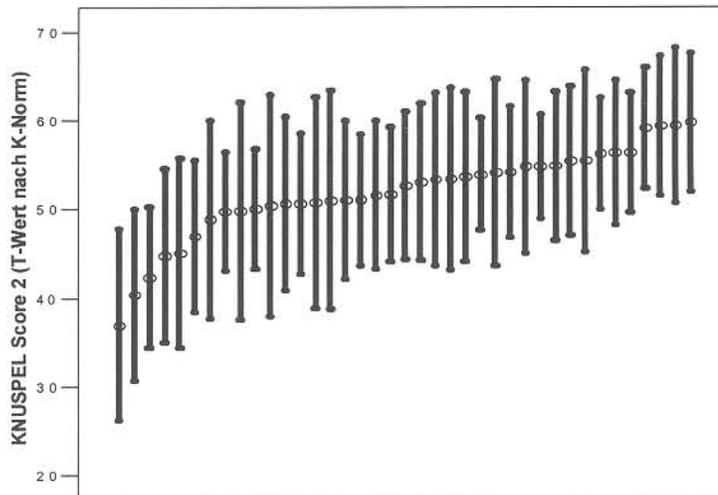


Abbildung 28 KNUSPEL-II-Leistungen des Einschulungsjahrgangs 2001 am Ende der 3. Klasse in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit (mittlerer T-Wert und Bereich von einer Standardabweichung über und unter dem Mittelwert)

größten Beitrag an der Aufklärung der Lese- und Rechtschreibtestleistungen liefert und den Beitrag des elterlichen Bildungsniveaus im Allgemeinen weit übersteigt. Da keine Interaktionen zwischen Schule und Bildungsniveau auftreten, ist davon auszugehen, dass Schulzugehörigkeit und elterliches Bildungsniveau additiv wirken: Unabhängig vom elterlichen Bildungshintergrund erreichen Kinder in bestimmten Schulen höhere Testleistungen als in anderen Schulen.

Der ebenfalls bedeutsame Klassenzugehörigkeitseffekt zeigt, dass es erhebliche Leistungsdifferenzen zwischen den einzelnen Klassen gibt, die teilweise bis zu drei Standardabweichungen betragen. Darüber hinaus ergeben sich unterschiedliche Leistungsmuster und -entwicklungen zwischen Parallelklassen der gleichen Schule: So sind nicht nur die Leistungsniveaus unterschiedlich, sondern in der einen Klasse verbessern sich die Leistungen von der 1. zur 2. Klasse, bei einer anderen Klasse sind sogar Verschlechterungen feststellbar – und dies alles unabhängig von dem elterli-

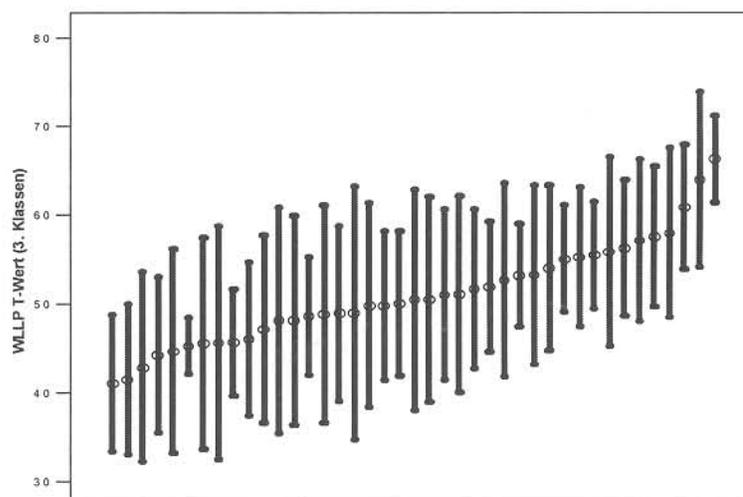


Abbildung 29 WLLP-Leistungen des Einschulungsjahrgangs 2001 am Ende der 3. Klasse in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit (mittlerer T-Wert und Bereich von einer Standardabweichung über und unter dem Mittelwert)

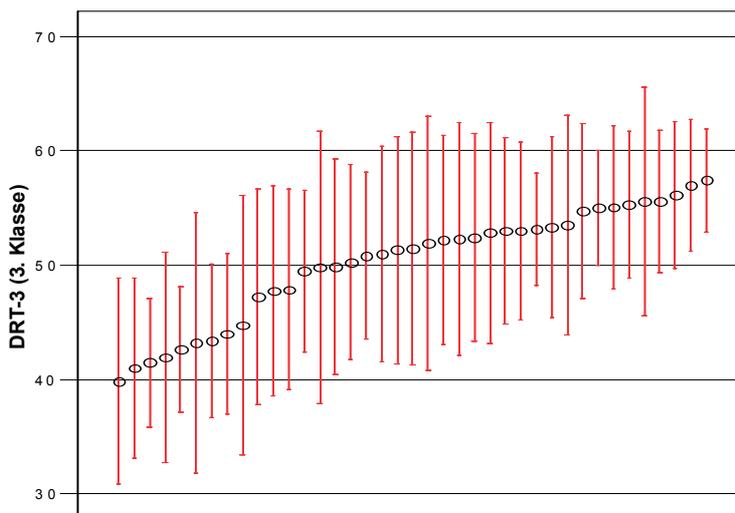


Abbildung 30 DRT-3-Leistungen des Einschulungsjahrgangs 2001 am Ende der 3. Klasse in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit (mittlerer T -Wert und Bereich von einer Standardabweichung über und unter dem Mittelwert)

chen Bildungsniveau und den anderen individuellen Merkmalen und soziokulturellen Faktoren. Schöler et al. hatten gefragt: „Gleichen sich diese Leistungen mit zunehmender Beschulungszeit an oder bleiben spezifische Leistungsmuster über die Zeit eher bestehen?“ (2003, S. 52f.). Um diese Frage zu beantworten, ist es hilfreich, auf die Daten des Einschulungsjahrgangs 2001 zurückzugreifen, für den die Analyse bereits bis zum Ende der 3. Klasse vorliegen (Roos et al., 2005; Zöller et al., i. Dr.). Die Antwort fällt danach wenig optimistisch aus: Die Leistungsdifferenzen zwischen den Klassen haben sich auch nach drei Schuljahren nicht nivelliert, dies verdeutlichen die Abbildungen 28 bis 30. Am Ende der 3. Klasse sind bei beiden Lesetestleistungen wie auch bei der Rechtschreibtestleistung (*Diagnostischer Rechtschreibtest DRT-3*; Müller, 2004) weiterhin enorme Leistungsunterschiede zwischen den Klassen beobachtbar. Da diese Differenzen nicht allein auf andere Faktoren zurückgeführt werden können, weisen diese Befunde ziemlich eindeutig auf Aspekte einer unterschiedlichen Unterrichtsgestaltung hin. Maßnahmen zur Erreichung einer hohen Unterrichtsqualität und ihrer Sicherung sind u. a. deshalb dringend geboten, denn es ist schon erschreckend, dass ein Kind in der einen Klasse bei gleicher Leistung eine sehr gute Note erhält, bei einem Umzug oder sogar nur einem Wechsel in eine Parallelklasse auf einmal zu den Schlusslichtern zählen würde.

Literatur

- Birkel, P. (1994). *Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für zweite und dritte Klassen (WRT 2+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Birkel, P. (1995). *Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für die erste Klasse (WRT 1+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cattell, R. B., Weiß, R. H. & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest Skala 1 (CFT 1)* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Fehrenbach, C., Roos, J., Schöler, H. & Zöllner, I. (in Vorb.). *Eine Analyse des soziokulturellen Milieus zweier Einschulungsjahrgänge in Heidelberg* (EVES-Arbeitsberichte Nr. 8). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Fakultät I.
- Hartmann, E. (2002). *Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Kindergartenkindern*. Fribourg: Sprachimpuls.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)*. Göttingen: Hogrefe.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1998). *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lehmann, R., Peek, R., Pieper, I. & von Stritzky, R. (1995). *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Weinheim: Beltz.
- Marx, H. (1998). *Knuspels Leseaufgaben (KNUSPEL)*. Göttingen: Hogrefe.
- Marx, H. (2000). Einfluss von Lehrmethoden und Hörverstehen auf das Lesenlernen im Grundschulalter. In R. Duit & C. von Rhöneck (Hrsg.), *Ergebnisse fachdidaktischer und psychologischer Lehr-Lern-Forschung - Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg* (S. 191-231). Kiel: IPN Schriftenreihe.
- Marx, H. (im Druck). Theorien und Determinanten des Erwerbs der Schriftsprache. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 3 Förderschwerpunkt Sprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Marx, H. & Jansen, H. (1999). Möglichkeiten und Grenzen der Früherkennung und Vorhersage von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. *Forum Logopädie*, 2, 7-15.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2004). *Schulanfang auf neuen Wegen. Informationen zur Eingangsstufe der Grundschule*. Stuttgart: Ministerium.

- Müller, R. (2004). *Diagnostischer Rechtschreibtest für 3. Klassen (DRT-3)*. Göttingen: Hogrefe.
- Preiser, S. (2003). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Juventa.
- Reichen, J. (1992). „Lesen durch Schreiben“ – mit emanzipatorischem Anspruch. *PÄD EXTRA*, 6, 6-9.
- Roos, J., Zöllner, I. & Fehrenbach, C. (2005). *Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende der 2. Klasse: Testleistungen, Einflussfaktoren und Urteile der Lehrkräfte* (EVES-Arbeitsberichte Nr. 3). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Fakultät I.
- Roos, J. & Schöler, H. (2002). *EVES - Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Design, Methoden und erste Ergebnisse* (EVES-Arbeitsberichte Nr. 1). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Fakultät I.
- Roos, J. & Schöler, H. (im Druck). Sprachentwicklungsdiagnostik mittels standardisierter Tests. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 3 Förderschwerpunkt Sprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Schöler, H. (1999). *IDIS – Inventar diagnostischer Informationen bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten*. Heidelberg: Edition S im Universitätsverlag C. Winter.
- Schöler, H. (2002, September). *Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und Schriftspracherwerbsprobleme: Gemeinsamkeiten und Differenzen*. Vortrag anl. 4. Symposium „Sinnes-Wandel. Wahrnehmungsverarbeitungstörungen - Entwicklungsverzögerung - Teilleistungsschwäche“, Friedberg.
- Schöler, H. (2004). „Viel Lern um Nichts!“? - Inflation von Attributen des Lernens oder Nutzen einer Mehrfachattribuierung?. Verfügbar unter: www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Lern-um-Nichts.pdf.
- Schöler, H. & Schäfer, P. (2004). *HASE Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung – Itemanalysen und Normen* (Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik“ Nr. 17). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Institut für Sonderpädagogik, Abt. Psychologie in sonderpädagogischen Handlungsfeldern.
- Schöler, H., Scheib, K., Roos, J. & Link, M. (2003). *Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende der 1. Klasse: Lehrerurteile, Testleistungen und Einflussfaktoren* (EVES-Arbeitsberichte Nr. 2). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Fakultät I.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2004). *Pressemitteilung vom 10.9.2004*. Verfügbar unter: www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Pressemitt/2004317.asp [19.01.2005]
- Zöllner, I., Roos, J. & Schöler, H. (im Druck). *Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Schriftspracherwerb im Grundschulalter*.

ANHANG A

Tabelle A-1 Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen (*T*-Werte) in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder am Ende der 1. und 2. Klasse und vom Einschulungsjahrgang

Jahrgang 2001		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i> t </i>	<i>p</i>
CFT 1 (Klasse 1)	Mädchen	340	58.16	10.33	1.28	.20
	Jungen	393	57.16	10.69		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	Mädchen	349	51.81	9.18	2.58	.01
	Jungen	388	49.92	10.54		
WLLP (1. Klasse)	Mädchen	345	49.72	11.32	.76	.45
	Jungen	383	50.36	11.23		
WRT 1+	Mädchen	345	45.54	6.66	1.91	.06
	Jungen	392	44.58	6.97		
CFT 1 (2. Klasse)	Mädchen	308	56.80	8.92	.78	.43
	Jungen	355	56.22	9.84		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	Mädchen	312	52.03	9.24	3.06	< .01
	Jungen	363	49.80	9.62		
WLLP (2. Klasse)	Mädchen	313	51.80	10.17	1.32	.19
	Jungen	360	50.73	10.74		
WRT 2+	Mädchen	298	50.25	9.68	4.26	< .001
	Jungen	341	46.98	9.71		
Jahrgang 2002						
CFT 1 (Klasse 1)	Mädchen	326	57.17	8.99	1.37	.17
	Jungen	309	56.20	8.92		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	Mädchen	340	51.63	9.24	.13	.90
	Jungen	320	51.53	9.98		
WLLP (1. Klasse)	Mädchen	359	50.39	11.41	1.07	.29
	Jungen	346	51.29	11.00		
WRT 1+	Mädchen	361	45.23	6.61	2.86	< .01
	Jungen	344	43.79	6.80		
CFT 1 (2. Klasse)	Mädchen	332	57.60	10.04	1.25	.21
	Jungen	317	56.61	10.23		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	Mädchen	346	50.48	10.16	.28	.78
	Jungen	317	50.27	9.50		
WLLP (2. Klasse)	Mädchen	335	52.35	11.26	.61	.55
	Jungen	320	51.86	9.37		
WRT 2+	Mädchen	332	51.58	10.45	3.17	< .001
	Jungen	316	49.08	9.60		

Tabelle A-2a Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen (*T*-Werte) in Abhängigkeit vom Einschulungsalter (kategorisiert, s. S. 2) der Kinder am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgang 2001)

2001	Einschulung	N	M	SD	F	p
CFT 1 (1. Klasse)	vorzeitig	25	63.00	8.34	11.32	< .001
	frühzeitig	95	60.37	10.05		
	regulär	554	57.56	10.45		
	verspätet	59	51.56	10.19		
CFT 1 (2. Klasse)	vorzeitig	23	60.57	6.92	14.93	< .001
	frühzeitig	92	60.26	8.55		
	regulär	514	56.14	9.35		
	verspätet	34	48.85	8.56		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	vorzeitig	25	53.68	9.17	13.24	< .001
	frühzeitig	97	53.11	8.91		
	regulär	556	51.04	9.89		
	verspätet	59	43.68	9.56		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	vorzeitig	22	52.64	8.05	17.75	< .001
	frühzeitig	93	53.03	9.15		
	regulär	512	51.20	9.28		
	verspätet	48	41.83	8.40		
KNUSPEL-II (2. Klasse)	vorzeitig	22	53.18	6.58	18.98	< .001
	frühzeitig	93	53.17	9.08		
	regulär	512	51.54	8.96		
	verspätet	48	42.06	8.81		
WLLP (1. Klasse)	vorzeitig	27	50.85	9.73	10.65	< .001
	frühzeitig	97	52.94	10.02		
	regulär	549	50.26	11.34		
	verspätet	55	42.60	10.46		
WLLP (2. Klasse)	vorzeitig	22	53.56	9.58	8.24	< .001
	frühzeitig	93	51.70	11.14		
	regulär	512	51.90	10.28		
	verspätet	46	44.11	10.90		
WRT 1+ (1. Klasse)	vorzeitig	26	48.38	6.69	19.47	< .001
	frühzeitig	95	47.01	6.11		
	regulär	556	45.14	6.79		
	verspätet	60	39.45	5.26		
WRT 2+ (2. Klasse)	vorzeitig	21	53.33	10.23	17.69	< .001
	frühzeitig	88	50.64	8.50		
	regulär	487	48.76	9.66		
	verspätet	44	39.18	8.55		

Tabelle A-2b Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen (*T*-Werte) in Abhängigkeit vom Einschulungsalter (kategorisiert, s. S. 2) der Kinder am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgang 2002)

2002	Einschulung	N	M	SD	F	p
CFT 1 (1. Klasse)	vorzeitig	24	61.08	7.71	2.16	.09
	frühzeitig	98	56.94	7.26		
	regulär	511	56.44	9.27		
	verspätet	2	59.50	12.02		
CFT 1 (2. Klasse)	vorzeitig	22	60.23	6.27	7.60	< .001
	frühzeitig	88	59.64	9.99		
	regulär	520	56.88	10.16		
	verspätet	19	48.32	8.34		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	vorzeitig	29	53.72	7.54	2.68	.046
	frühzeitig	97	50.80	9.40		
	regulär	513	51.81	9.63		
	verspätet	21	46.62	11.19		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	vorzeitig	28	54.64	10.83	2.89	.035
	frühzeitig	93	50.55	10.68		
	regulär	520	50.28	9.53		
	verspätet	22	46.59	10.97		
KNUSPEL-II (2. Klasse)	vorzeitig	28	54.21	10.66	1.92	.12
	frühzeitig	93	50.65	10.42		
	regulär	516	50.84	9.20		
	verspätet	21	47.76	10.88		
WLLP (1. Klasse)	vorzeitig	30	51.24	11.47	.95	.42
	frühzeitig	103	49.64	10.04		
	regulär	546	51.15	11.40		
	verspätet	26	48.40	11.46		
WLLP (2. Klasse)	vorzeitig	30	50.10	10.92	1.33	.26
	frühzeitig	91	51.46	10.73		
	regulär	513	52.49	10.11		
	verspätet	21	49.15	9.49		
WRT 1+ (1. Klasse)	vorzeitig	30	42.97	5.64	1.01	.39
	frühzeitig	104	44.74	6.02		
	regulär	546	44.64	6.88		
	verspätet	25	43.08	7.49		
WRT 2+ (2. Klasse)	vorzeitig	30	49.17	9.18	3.54	.014
	frühzeitig	90	51.44	9.76		
	regulär	507	50.51	10.12		
	verspätet	21	43.76	10.94		

Tabelle A-3 Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen (*T*-Werte) in Abhängigkeit von vorschulischen Buchstabenkenntnissen (rechts) und Buchstabenschreibkenntnissen (links) am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgang 2002)

	Buchstabenschreiben					Buchstabenkenntnis						
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
CFT (1. Klasse)	sehr gut	174	58.51	9.17	8.50	< .001	sehr gut	234	58.09	9.01	5.01	.007
	eher gut	299	56.58	8.21			eher gut	245	55.89	8.07		
	eher schwach	87	53.90	8.74			eher schwach	78	55.38	9.19		
CFT_2 (2. Klasse)	sehr gut	173	59.20	9.75	4.35	.013	sehr gut	228	59.17	9.68	4.48	.012
	eher gut	296	57.41	9.72			eher gut	239	56.63	9.90		
	eher schwach	77	55.35	10.29			eher schwach	76	56.61	9.79		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	sehr gut	175	54.18	9.09	12.01	< .001	sehr gut	238	54.42	9.44	20.73	< .001
	eher gut	310	51.51	9.01			eher gut	257	50.86	8.51		
	eher schwach	93	48.32	11.31			eher schwach	80	47.15	11.12		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	sehr gut	177	53.34	9.51	8.53	< .001	sehr gut	233	53.54	9.63	23.42	< .001
	eher gut	298	50.13	9.68			eher gut	243	50.41	9.04		
	eher schwach	77	48.69	10.27			eher schwach	74	45.11	9.93		
KNUSPEL-II (2. Klasse)	sehr gut	177	53.54	9.15	6.82	.001	sehr gut	233	53.60	9.70	16.48	< .001
	eher gut	295	50.67	9.53			eher gut	241	50.94	8.84		
	eher schwach	77	49.68	9.14			eher schwach	73	46.73	8.34		
WLLP (1. Klasse)	sehr gut	180	55.55	11.45	26.61	< .001	sehr gut	242	55.11	11.43	34.27	< .001
	eher gut	316	50.11	10.29			eher gut	259	49.56	9.95		
	eher schwach	91	46.33	9.69			eher schwach	83	45.11	8.82		
WLLP (2. Klasse)	sehr gut	168	54.83	9.24	10.84	< .001	sehr gut	225	54.45	9.81	11.41	< .001
	eher gut	299	51.71	10.62			eher gut	241	51.45	10.20		
	eher schwach	77	48.80	8.27			eher schwach	75	48.62	9.06		
WRT 1+ (1. Klasse)	sehr gut	179	46.55	6.81	15.74	< .001	sehr gut	241	46.65	6.83	24.61	< .001
	eher gut	315	44.45	6.18			eher gut	258	44.11	6.13		
	eher schwach	92	41.95	6.90			eher schwach	84	41.25	5.73		
WRT 2+ (2. Klasse)	sehr gut	166	52.88	9.73	10.66	< .001	sehr gut	222	53.67	9.83	21.11	< .001
	eher gut	295	50.47	9.98			eher gut	238	49.43	9.44		
	eher schwach	79	46.71	9.49			eher schwach	77	46.16	9.75		

Tabelle A-4 Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen (*T*-Werte) in Abhängigkeit von vorschulischen Lesekenntnissen am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgang 2002)

	Lesen	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
CFT (1. Klasse)	ja	28	63.79	9.05	14.81	< .001
	ein wenig	168	57.93	8.45		
	nein	358	55.56	8.43		
CFT (2. Klasse)	ja	29	61.17	9.34	2.86	.06
	ein wenig	159	58.38	9.63		
	nein	352	57.08	10.02		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	ja	29	59.76	8.31	15.47	< .001
	ein wenig	171	53.11	9.19		
	nein	371	50.61	9.36		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	ja	30	61.13	10.76	24.47	< .001
	ein wenig	160	52.41	9.91		
	nein	356	49.33	9.14		
KNUSPEL-II (2. Klasse)	ja	30	60.67	10.37	20.88	< .001
	ein wenig	160	52.66	9.69		
	nein	353	50.03	8.78		
WLLP (1. Klasse)	ja	29	64.28	12.61	29.70	< .001
	ein wenig	175	52.78	10.38		
	nein	376	49.41	10.44		
WLLP (2. Klasse)	ja	30	58.19	9.85	9.38	< .001
	ein wenig	158	53.70	10.38		
	nein	351	51.11	9.72		
WRT 1+ (1. Klasse)	ja	29	50.14	7.93	19.49	< .001
	ein wenig	175	45.96	6.83		
	nein	375	43.55	6.15		
WRT 2+ (2. Klasse)	ja	30	56.87	8.44	15.11	< .001
	ein wenig	152	52.89	10.36		
	nein	363	49.02	9.53		

Tabelle A-5 Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen (*T*-Werte) in Abhängigkeit von der vorschulischen Prognose hinsichtlich eines Risikos für Schriftspracherwerbsprobleme am Ende der 1. und 2. Klasse (Einschulungsjahrgang 2002)

	<i>Risikosumme</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
CFT 1 (1. Klasse)	kein Risiko	137	57.74	9.25	2.64	.009
	Risiko	68	54.19	8.73		
CFT 1 (2. Klasse)	kein Risiko	131	59.06	8.52	3.95	< .001
	Risiko	62	53.23	11.55		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	kein Risiko	136	52.40	9.68	3.54	.001
	Risiko	68	47.06	11.10		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	kein Risiko	132	52.43	9.70	4.00	< .001
	Risiko	64	46.58	9.42		
KNUSPEL-II (2. Klasse)	kein Risiko	131	52.47	9.53	3.77	< .001
	Risiko	63	46.98	9.41		
WLLP (1. Klasse)	kein Risiko	139	51.94	11.23	2.87	.005
	Risiko	66	47.07	11.65		
WLLP (2. Klasse)	kein Risiko	129	52.76	10.44	1.40	.16
	Risiko	61	50.52	10.06		
WRT 1+ (1. Klasse)	kein Risiko	140	45.48	7.12	3.86	< .001
	Risiko	67	41.61	5.88		
WRT 2+ (2. Klasse)	kein Risiko	126	50.89	10.16	2.14	.033
	Risiko	60	47.62	8.79		

Tabelle A-6 Interkorrelationen zwischen den Prädiktoren für den Schriftspracherwerb (*Nachsprechen von Sätzen NS, Wiedergabe von Zahlenfolgen WZ, Nachsprechen von Kunstwörtern NK, Phonematische Differenzierung PD, Schnelles Benennen Farben SBF2*) sowie den Testleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse (nur WTP-Kinder; statistisch signifikante Koeffizienten sind hervorgehoben)

		NS	WF	NK	PD	SBF2
NS	<i>r</i>		.17	.25	.19	.06
	<i>p</i>		.010	< .001	.006	.38
	<i>N</i>		221	221	218	217
WF	<i>r</i>			.16	.27	.17
	<i>p</i>			.014	< .001	.012
	<i>N</i>			221	218	217
NK	<i>r</i>				.20	.08
	<i>p</i>				.003	.27
	<i>N</i>				218	217
PD	<i>r</i>					.03
	<i>p</i>					.70
	<i>N</i>					215
CFT (1. Klasse)	<i>r</i>	.15	.19	.02	.20	.13
	<i>p</i>	.030	.005	.81	.003	.07
	<i>N</i>	209	209	209	207	207
CFT (2. Klasse)	<i>r</i>	.24	.19	.13	.25	.18
	<i>p</i>	.001	.007	.07	< .001	.013
	<i>N</i>	198	198	198	195	195
KNUSPEL-I (1. Klasse)	<i>r</i>	.36	.20	.01	.25	.14
	<i>p</i>	< .001	.004	.91	< .001	.05
	<i>N</i>	208	208	208	206	205
KNUSPEL-I (2. Klasse)	<i>r</i>	.30	.21	.11	.31	.14
	<i>p</i>	< .001	.003	.11	< .001	.06
	<i>N</i>	201	201	201	198	198
KNUSPEL-II (2. Klasse)	<i>r</i>	.26	.15	.09	.28	.12
	<i>p</i>	< .001	.033	.19	< .001	.09
	<i>N</i>	199	199	199	196	196
WLLP (1. Klasse)	<i>r</i>	.27	.04	-.01	.18	.16
	<i>p</i>	< .001	.53	.87	.008	.019
	<i>N</i>	210	210	210	207	207
WLLP (2. Klasse)	<i>r</i>	.14	.09	.02	.07	.11
	<i>p</i>	.048	.21	.82	.33	.13
	<i>N</i>	193	193	193	192	191
WRT 1+ (1. Klasse)	<i>r</i>	.31	.17	.08	.22	.18
	<i>p</i>	< .001	.014	.25	.001	.010
	<i>N</i>	212	212	212	209	209
WRT 2+ (2. Klasse)	<i>r</i>	.33	.06	.11	.15	.09
	<i>p</i>	< .001	.39	.15	.036	.20
	<i>N</i>	190	190	190	188	188

Tabelle A-7a Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen (*T*-Werte) in Abhängigkeit von der Einschätzung der Ablenkbarkeit des Kindes durch die Lehrerin am Ende der 1. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

2001	Ablenkbarkeit	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
CFT	selten	184	61.60	9.76	25.36	< .001
	manchmal	222	58.01	10.07		
	oft	167	53.96	10.27		
	Gesamt	573	57.98	10.45		
KNUSPEL-I	selten	183	54.51	9.28	25.15	< .001
	manchmal	225	51.59	9.03		
	oft	166	47.37	10.11		
	Gesamt	574	51.30	9.82		
WLLP	selten	183	54.54	10.41	29.77	< .001
	manchmal	221	50.00	10.20		
	oft	162	45.84	10.91		
	Gesamt	566	50.28	11.00		
WRT 1+	selten	183	48.64	6.13	39.72	< .001
	manchmal	231	44.97	6.21		
	oft	163	42.75	6.46		
	Gesamt	577	45.51	6.66		
2002	Ablenkbarkeit	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
CFT	selten	173	58.84	8.66	10.13	< .001
	manchmal	231	56.79	8.52		
	oft	123	54.17	9.51		
	Gesamt	527	56.85	8.96		
KNUSPEL-I	selten	181	54.65	7.83	21.41	< .001
	manchmal	240	52.09	9.31		
	oft	131	47.80	10.41		
	Gesamt	552	51.91	9.47		
WLLP	selten	187	55.12	11.10	29.13	< .001
	manchmal	261	50.97	10.70		
	oft	140	46.07	9.80		
	Gesamt	588	51.12	11.12		
WRT 1+	selten	186	46.99	6.92	22.86	< .001
	manchmal	262	44.68	6.21		
	oft	141	42.16	6.12		
	Gesamt	589	44.80	6.66		

Tabelle A-7b Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen (*T*-Werte) in Abhängigkeit von der Einschätzung der Ablenkbarkeit des Kindes durch die Lehrerin am Ende der 2. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

2001	Ablenkbarkeit	N	M	SD	F	p
CFT	selten	167	59.74	8.51	30.63	< .001
	manchmal	206	56.77	8.99		
	oft	120	51.44	9.19		
	Gesamt	493	56.48	9.40		
KNUSPEL-I	selten	166	54.81	9.42	46.81	< .001
	manchmal	206	50.65	8.40		
	oft	130	44.99	8.07		
	Gesamt	502	50.56	9.43		
KNUSPEL-II	selten	166	55.26	8.93	53.08	< .001
	manchmal	207	51.00	8.00		
	oft	129	45.07	8.44		
	Gesamt	502	50.88	9.26		
WLLP	selten	170	55.96	9.92	42.37	< .001
	manchmal	201	50.68	9.78		
	oft	129	45.27	10.34		
	Gesamt	500	51.08	10.77		
WRT 2+	selten	159	54.69	8.49	92.07	< .001
	manchmal	189	48.26	7.85		
	oft	120	41.33	8.19		
	Gesamt	468	48.67	9.62		
2001	Ablenkbarkeit	N	M	SD	F	p
CFT	selten	143	58.70	10.51	4.80	.009
	manchmal	198	56.61	10.45		
	oft	105	54.71	8.75		
	Gesamt	446	56.83	10.18		
KNUSPEL-I	selten	151	52.51	9.49	13.24	< .001
	manchmal	199	50.67	10.35		
	oft	104	46.31	7.97		
	Gesamt	454	50.28	9.82		
KNUSPEL-II	selten	150	53.31	8.84	16.49	< .001
	manchmal	199	50.85	10.16		
	oft	102	46.50	7.91		
	Gesamt	451	50.69	9.58		
WLLP	selten	148	55.75	10.67	19.91	< .001
	manchmal	198	51.41	10.22		
	oft	104	47.84	8.29		
	Gesamt	450	52.01	10.38		
WRT 2+	selten	146	52.39	10.08	22.29	< .001
	manchmal	196	50.88	10.24		
	oft	103	44.28	8.79		
	Gesamt	445	49.85	10.33		

Tabelle A-7c Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen (*T*-Werte) in Abhängigkeit von der Einschätzung der Konzentrationsfähigkeit des Kindes durch die Lehrerin am Ende der 1. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

2001	Konzentrationsfähigkeit	N	M	SD	F	p
CFT	gering	132	55.00	11.43	15.07	< .001
	mittel	238	57.12	10.32		
	hoch	202	60.96	9.18		
	Gesamt	572	57.99	10.46		
KNUSPEL-I	gering	126	49.42	10.88	13.15	< .001
	mittel	246	49.99	9.64		
	hoch	201	54.09	8.75		
	Gesamt	573	51.30	9.83		
WLLP	gering	123	46.81	11.82	29.17	< .001
	mittel	245	48.36	10.11		
	hoch	197	54.81	10.09		
	Gesamt	565	50.27	11.01		
WRT 1+	gering	123	43.17	7.98	33.53	< .001
	mittel	251	44.36	5.77		
	hoch	202	48.39	5.80		
	Gesamt	576	45.52	6.66		
2002	Konzentrationsfähigkeit	N	M	SD	F	p
CFT	gering	85	53.27	9.82	14.37	< .001
	mittel	250	56.31	8.44		
	hoch	191	59.18	8.64		
	Gesamt	526	56.86	8.96		
KNUSPEL-I	gering	91	47.34	10.83	24.71	< .001
	mittel	263	51.13	9.31		
	hoch	197	55.11	7.82		
	Gesamt	551	51.93	9.47		
WLLP	gering	102	45.86	10.22	27.79	< .001
	mittel	279	50.17	10.34		
	hoch	206	55.07	11.25		
	Gesamt	587	51.14	11.12		
WRT 1+	gering	102	41.89	6.69	23.37	< .001
	mittel	281	44.30	6.02		
	hoch	205	47.00	6.79		
	Gesamt	588	44.82	6.65		

Tabelle A-7d Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen (*T*-Werte) in Abhängigkeit von der Einschätzung der Konzentrationsfähigkeit des Kindes durch die Lehrerin am Ende der 2. Klasse (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

2001	Konzentrationsfähigkeit	N	M	SD	F	p
CFT	gering	122	53.72	10.34	11.23	< .001
	mittel	210	56.15	9.21		
	hoch	157	58.96	8.29		
	Gesamt	489	56.44	9.42		
KNUSPEL-I	gering	128	48.55	10.79	13.02	< .001
	mittel	213	49.40	8.12		
	hoch	157	53.55	9.20		
	Gesamt	498	50.49	9.43		
KNUSPEL-II	gering	128	49.14	10.82	14.48	< .001
	mittel	213	49.49	8.02		
	hoch	157	54.04	8.77		
	Gesamt	498	50.84	9.28		
WLLP	gering	128	49.16	11.95	16.73	< .001
	mittel	208	49.20	9.65		
	hoch	160	54.99	10.17		
	Gesamt	496	51.05	10.78		
WRT 2+	gering	124	46.38	11.10	17.41	< .001
	mittel	194	47.30	7.80		
	hoch	150	52.32	9.44		
	Gesamt	468	48.67	9.62		
2001	Konzentrationsfähigkeit	N	M	SD	F	p
CFT	gering	86	55.74	10.01	10.47	< .001
	mittel	212	55.15	9.88		
	hoch	148	59.89	10.09		
	Gesamt	446	56.83	10.18		
KNUSPEL-I	gering	87	47.75	10.05	11.92	< .001
	mittel	214	49.17	9.23		
	hoch	153	53.27	9.81		
	Gesamt	454	50.28	9.82		
KNUSPEL-II	gering	85	48.41	10.32	11.67	< .001
	mittel	214	49.51	8.98		
	hoch	152	53.62	9.31		
	Gesamt	451	50.69	9.58		
WLLP	gering	84	49.75	9.86	23.78	< .001
	mittel	214	49.71	9.36		
	hoch	152	56.51	10.60		
	Gesamt	450	52.01	10.38		
WRT 2+	gering	82	45.72	9.93	16.82	< .001
	mittel	212	48.99	9.93		
	hoch	151	53.30	10.08		
	Gesamt	445	49.85	10.33		

Tabelle A-8 Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

2001	Bildungsniveau	N	M	SD	 t 	p
CFT 1 (1. Klasse)	nicht-akademisch	295	56.03	10.68	4.10	< .001
	akademisch	334	59.39	9.84		
CFT 1 (2. Klasse)	nicht-akademisch	261	54.88	9.80	4.04	< .001
	akademisch	324	57.96	8.61		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	nicht-akademisch	300	47.60	10.17	9.91	< .001
	akademisch	336	54.89	8.15		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	nicht-akademisch	277	47.43	8.39	10.43	< .001
	akademisch	320	54.68	8.55		
WLLP (1. Klasse)	nicht-akademisch	291	47.24	11.63	7.52	< .001
	akademisch	337	53.69	9.88		
WLLP (2. Klasse)	nicht-akademisch	273	49.35	10.64	5.85	< .001
	akademisch	320	54.21	9.56		
WRT 1+ (1. Klasse)	nicht-akademisch	297	43.17	6.47	8.67	< .001
	akademisch	336	47.56	6.25		
WRT 2+ (2. Klasse)	nicht-akademisch	260	45.40	9.07	8.80	< .001
	akademisch	308	51.98	8.72		
2002	Bildungsniveau	N	M	SD	 t 	p
CFT 1 (1. Klasse)	nicht-akademisch	232	55.06	9.28	3.56	< .001
	akademisch	364	57.71	8.59		
CFT 1 (2. Klasse)	nicht-akademisch	231	54.95	9.49	5.08	< .001
	akademisch	353	59.20	10.14		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	nicht-akademisch	247	49.24	9.74	5.79	< .001
	akademisch	373	53.60	8.78		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	nicht-akademisch	237	47.05	8.69	8.06	< .001
	akademisch	359	53.30	9.62		
WLLP (1. Klasse)	nicht-akademisch	256	47.37	10.43	7.53	< .001
	akademisch	374	53.83	10.65		
WLLP (2. Klasse)	nicht-akademisch	234	49.48	9.55	5.41	< .001
	akademisch	352	53.98	10.05		
WRT 1+ (1. Klasse)	nicht-akademisch	256	42.48	6.69	6.64	< .001
	akademisch	372	45.96	6.29		
WRT 2+ (2. Klasse)	nicht-akademisch	232	46.88	9.65	7.24	< .001
	akademisch	347	52.74	9.47		

Tabelle A-9 Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der familiären Sprachsituation (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

2001	Sprachsituation	N	M	SD	 t 	p
CFT 1 (1. Klasse)	einsprachig	460	58.84	9.70	4.11	< .001
	mehrsprachig	189	55.20	11.58		
CFT 1 (2. Klasse)	einsprachig	434	57.47	8.95	4.17	< .001
	mehrsprachig	165	53.96	9.90		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	einsprachig	464	52.92	9.19	7.12	< .001
	mehrsprachig	187	47.04	10.30		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	einsprachig	438	53.08	8.87	8.60	< .001
	mehrsprachig	173	46.28	8.63		
WLLP (1. Klasse)	einsprachig	469	52.16	10.82	6.14	< .001
	mehrsprachig	175	46.22	11.26		
WLLP (2. Klasse)	einsprachig	435	53.39	10.17	5.62	< .001
	mehrsprachig	173	48.27	10.08		
WRT 1+ (1. Klasse)	einsprachig	462	46.03	6.54	3.89	< .001
	mehrsprachig	190	43.78	7.01		
WRT 2+ (2. Klasse)	einsprachig	417	50.18	9.50	5.30	< .001
	mehrsprachig	166	45.57	9.37		
2002	Sprachsituation	N	M	SD	 t 	p
CFT 1 (1. Klasse)	einsprachig	443	57.31	8.44	2.79	.005
	mehrsprachig	164	55.05	9.92		
CFT 1 (2. Klasse)	einsprachig	440	57.53	9.89	.04	.97
	mehrsprachig	156	57.49	10.60		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	einsprachig	459	53.17	8.80	6.34	< .001
	mehrsprachig	173	47.95	10.26		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	einsprachig	446	51.85	9.83	4.66	< .001
	mehrsprachig	162	47.75	8.88		
WLLP (1. Klasse)	einsprachig	468	52.18	10.56	4.15	< .001
	mehrsprachig	174	48.13	12.09		
WLLP (2. Klasse)	einsprachig	441	52.38	10.04	.92	.36
	mehrsprachig	157	51.52	10.20		
WRT 1+ (1. Klasse)	einsprachig	466	44.81	6.72	1.84	.07
	mehrsprachig	174	43.71	6.62		
WRT 2+ (2. Klasse)	einsprachig	439	50.90	9.97	2.07	.039
	mehrsprachig	152	48.95	10.06		

Tabelle A-10 Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Deutschkompetenz des Kindes (Einschätzung durch die Eltern) (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

2001	Deutschkompetenz	N	M	SD	 t 	p
CFT 1 (1. Klasse)	unauffällig	645	57.73	10.39	.70	.48
	unzureichend	88	56.89	11.55		
CFT 1 (2. Klasse)	unauffällig	598	56.51	9.35	.18	.86
	unzureichend	65	56.29	10.11		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	unauffällig	647	51.27	9.88	3.37	.001
	unzureichend	90	47.52	9.93		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	unauffällig	608	51.21	9.31	3.12	.002
	unzureichend	67	47.42	10.61		
WLLP (1. Klasse)	unauffällig	640	50.58	11.26	3.41	.001
	unzureichend	88	46.24	10.65		
WLLP (2. Klasse)	unauffällig	605	51.98	10.38	4.34	< .001
	unzureichend	68	46.19	11.04		
WRT 1+ (1. Klasse)	unauffällig	648	45.38	6.76	3.80	< .001
	unzureichend	89	42.47	6.88		
WRT 2+ (2. Klasse)	unauffällig	580	48.93	9.64	3.41	.001
	unzureichend	60	44.43	10.67		
2002	Deutschkompetenz	N	M	SD	 t 	p
CFT 1 (1. Klasse)	unauffällig	606	56.68	8.91	.27	.79
	unzureichend	29	57.14	10.17		
CFT 1 (2. Klasse)	unauffällig	594	57.50	10.07	3.24	.001
	unzureichend	55	52.91	9.97		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	unauffällig	630	51.79	9.46	2.61	.009
	unzureichend	30	47.13	11.46		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	unauffällig	606	50.78	9.74	3.43	.001
	unzureichend	57	46.14	10.05		
WLLP (1. Klasse)	unauffällig	640	51.11	11.13	2.09	.037
	unzureichend	65	48.06	11.74		
WLLP (2. Klasse)	unauffällig	596	52.16	10.08	.20	.84
	unzureichend	59	51.87	11.74		
WRT 1+ (1. Klasse)	unauffällig	638	44.53	6.71	.01	.99
	unzureichend	67	44.54	7.05		
WRT 2+ (2. Klasse)	unauffällig	589	50.44	10.00	.60	.55
	unzureichend	59	49.61	11.29		

Tabelle A-11 Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Besuchsdauer einer Einrichtung des Elementarbereichs (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

2001	Besuchsdauer	N	M	SD	F	p
CFT 1 (1. Klasse)	0-2 Jahre	68	55.26	12.50	4.78	.009
	3 Jahre	381	57.61	9.83		
	4-6 Jahre	164	59.70	10.80		
CFT 1 (2. Klasse)	0-2 Jahre	61	53.93	10.33	3.17	.043
	3 Jahre	358	56.93	9.38		
	4-6 Jahre	153	57.38	8.91		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	0-2 Jahre	69	47.09	11.51	8.57	< .001
	3 Jahre	379	51.53	9.82		
	4-6 Jahre	166	52.83	8.75		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	0-2 Jahre	63	46.76	8.39	8.25	< .001
	3 Jahre	362	51.69	9.65		
	4-6 Jahre	157	51.88	8.49		
WLLP (1. Klasse)	0-2 Jahre	67	45.78	11.90	7.84	< .001
	3 Jahre	377	50.90	10.95		
	4-6 Jahre	164	52.03	11.06		
WLLP (2. Klasse)	0-2 Jahre	63	48.81	10.21	3.08	.047
	3 Jahre	362	52.22	10.54		
	4-6 Jahre	154	52.37	10.34		
WRT 1+ (1. Klasse)	0-2 Jahre	70	44.60	6.68	4.70	.009
	3 Jahre	382	44.93	6.55		
	4-6 Jahre	166	46.72	6.90		
WRT 2+ (2. Klasse)	0-2 Jahre	61	45.30	9.13	4.50	.012
	3 Jahre	349	49.21	9.90		
	4-6 Jahre	144	49.35	9.60		
2002	Besuchsdauer	N	M	SD	F	p
CFT 1 (1. Klasse)	0-2 Jahre	46	57.09	10.16	.06	.95
	3 Jahre	388	56.65	8.90		
	4-6 Jahre	153	56.79	8.47		
CFT 1 (2. Klasse)	0-2 Jahre	44	56.02	11.75	.68	.51
	3 Jahre	383	57.62	9.86		
	4-6 Jahre	149	58.04	10.18		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	0-2 Jahre	52	49.98	13.82	1.10	.33
	3 Jahre	400	52.01	8.99		
	4-6 Jahre	159	52.11	9.30		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	0-2 Jahre	50	51.78	11.95	.59	.55
	3 Jahre	383	50.54	9.47		
	4-6 Jahre	155	51.32	9.86		
WLLP (1. Klasse)	0-2 Jahre	52	48.63	9.91	2.24	.11
	3 Jahre	404	50.89	10.91		
	4-6 Jahre	165	52.24	11.79		
WLLP (2. Klasse)	0-2 Jahre	49	51.01	11.31	3.50	.031
	3 Jahre	381	51.58	9.77		
	4-6 Jahre	149	54.04	10.58		
WRT 1+ (1. Klasse)	0-2 Jahre	51	44.55	8.42	.09	.92
	3 Jahre	403	44.63	6.78		
	4-6 Jahre	165	44.36	6.13		
WRT 2+ (2. Klasse)	0-2 Jahre	49	50.86	11.85	.17	.84
	3 Jahre	376	50.27	9.81		
	4-6 Jahre	147	50.76	9.97		

Tabelle A-12a Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Vorlesehäufigkeit (Einschulungsjahrgang 2001)

2001	Vorlesen	N	M	SD	F	p
CFT 1 (1. Klasse)	selten	39	51.41	11.74	15.08	< .001
	oft	230	56.28	10.08		
	täglich	377	59.44	10.08		
CFT 1 (2. Klasse)	selten	33	49.58	9.56	12.58	< .001
	oft	208	55.81	10.01		
	täglich	356	57.60	8.60		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	selten	43	42.60	10.12	52.09	< .001
	oft	224	48.05	9.93		
	täglich	381	54.17	8.56		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	selten	35	42.40	7.51	41.13	< .001
	oft	216	48.55	8.84		
	täglich	358	53.61	8.83		
KNUSPEL-II (2. Klasse)	selten	34	43.88	6.27	39.47	< .001
	oft	217	48.77	8.48		
	täglich	358	53.91	8.65		
WLLP (1. Klasse)	selten	41	42.66	11.73	26.77	< .001
	oft	222	47.98	11.41		
	täglich	378	52.99	10.35		
WLLP (2. Klasse)	selten	35	45.59	9.78	22.91	< .001
	oft	214	49.31	10.29		
	täglich	357	54.15	9.93		
WRT 1+ (1. Klasse)	selten	41	42.02	6.86	22.35	< .001
	oft	233	43.68	6.28		
	täglich	376	46.82	6.67		
WRT 2+ (2. Klasse)	selten	33	41.67	9.13	23.85	< .001
	oft	204	46.65	9.16		
	täglich	344	50.91	9.44		

Tabelle A-12b Intelligenz-, Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Vorlesehäufigkeit (Einschulungsjahrgang 2002)

2002	Vorlesen	N	M	SD	F	p
CFT 1 (1. Klasse)	selten	44	52.34	11.02	8.69	< .001
	oft	192	55.79	9.04		
	täglich	370	57.68	8.39		
CFT 1 (2. Klasse)	selten	46	54.67	10.80	8.07	< .001
	oft	189	55.72	10.24		
	täglich	360	58.83	9.70		
KNUSPEL-I (1. Klasse)	selten	48	45.46	8.83	32.00	< .001
	oft	201	49.01	9.66		
	täglich	382	53.96	8.78		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	selten	43	43.84	8.01	39.21	< .001
	oft	195	47.47	8.66		
	täglich	369	53.33	9.57		
KNUSPEL-II (2. Klasse)	selten	42	44.95	7.22	31.87	< .001
	oft	194	48.47	7.85		
	täglich	368	53.51	9.55		
WLLP (1. Klasse)	selten	48	45.27	11.16	29.80	< .001
	oft	203	47.49	10.29		
	täglich	390	53.63	10.78		
WLLP (2. Klasse)	selten	42	48.06	9.90	13.43	< .001
	oft	190	49.90	9.23		
	täglich	365	53.76	10.17		
WRT 1+ (1. Klasse)	selten	47	41.15	5.99	24.77	< .001
	oft	203	42.56	6.44		
	täglich	389	45.91	6.53		
WRT 2+ (2. Klasse)	selten	42	44.33	9.69	25.04	< .001
	oft	188	47.60	9.18		
	täglich	360	52.51	9.83		

Tabelle A-13a Intelligenztestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Schulzugehörigkeit (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

2001	Schule	N	M	SD	F	p
CFT 1 (1. Klasse)	1	39	65.21	8.70	5.72	< .001
	2	56	54.13	9.53		
	3	36	55.36	7.87		
	4	77	59.39	10.94		
	5	40	52.75	10.32		
	6	55	56.42	10.95		
	7	41	55.83	12.08		
	8	64	59.28	8.91		
	9	59	57.31	10.23		
	10	76	62.41	10.66		
	11	63	55.89	9.11		
	12	36	59.31	10.57		
	13	22	59.36	8.40		
	14	28	58.14	10.69		
	15	21	52.14	10.12		
	16	20	49.75	9.15		
CFT 1 (2. Klasse)	1	41	59.71	7.90	2.46	.002
	2	44	51.61	9.81		
	3	34	58.00	9.08		
	4	77	57.79	10.37		
	5	33	58.79	9.74		
	6	49	57.55	9.33		
	7	35	53.43	8.99		
	8	60	55.95	7.76		
	9	54	56.22	7.97		
	10	71	58.41	8.39		
	11	57	55.95	9.05		
	12	32	55.53	10.32		
	13	20	58.80	12.41		
	14	26	54.08	8.49		
	15	13	52.92	10.87		
	16	17	53.24	11.72		
2002	Schule	N	M	SD	F	p
CFT 1 (1. Klasse)	1	44	58.16	9.17	3.27	< .001
	2	45	51.02	9.56		
	3	49	57.53	8.00		
	4	65	59.14	8.43		
	5	28	61.61	8.79		
	6	48	55.31	8.80		
	7	17	56.41	6.55		
	8	47	59.13	9.05		
	9	61	57.26	7.28		
	10	49	56.18	10.23		
	11	47	57.38	8.52		
	12	27	54.56	9.20		
	13	30	55.73	9.83		
	14	47	55.89	7.39		
	15	14	55.86	11.24		
	16	17	51.35	8.26		
CFT 1 (2. Klasse)	1	46	60.48	9.64	4.95	< .001
	2	42	53.60	9.71		
	3	53	49.09	8.25		
	4	70	58.33	10.21		
	5	25	60.36	7.82		
	6	50	59.04	12.14		
	7	21	52.71	9.86		
	8	49	56.71	8.83		
	9	53	57.94	8.31		
	10	55	59.45	8.92		
	11	45	58.36	9.27		
	12	27	55.56	9.26		
	13	28	58.46	11.81		
	14	48	60.19	8.98		
	15	16	51.00	12.02		
	16	21	56.81	11.85		

Tabelle A-13b Leseleistungen (*KNUSPEL Score I*) am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Schulzugehörigkeit (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

2001	Schule	N	M	SD	F	p
KNUSPEL-I (1. Klasse)	1	44	48.70	7.37	13.27	< .001
	2	56	43.64	9.71		
	3	35	58.03	8.84		
	4	80	48.13	8.71		
	5	47	48.53	10.78		
	6	56	49.25	11.16		
	7	41	44.05	10.76		
	8	59	55.83	7.32		
	9	57	55.98	6.67		
	10	74	56.68	7.95		
	11	63	51.90	7.69		
	12	37	54.46	6.78		
	13	19	52.11	8.04		
	14	30	48.63	11.97		
	15	20	43.00	10.19		
	16	19	45.47	8.68		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	1	42	51.02	7.97	7.30	< .001
	2	48	43.02	9.26		
	3	33	53.48	8.28		
	4	77	49.96	9.11		
	5	35	51.00	9.06		
	6	51	51.00	10.01		
	7	38	45.13	9.74		
	8	62	52.03	7.44		
	9	54	56.00	8.73		
	10	70	53.66	10.00		
	11	60	52.60	9.12		
	12	31	49.84	8.02		
	13	18	56.06	5.46		
	14	25	51.40	10.49		
	15	14	41.50	3.76		
	16	17	47.47	8.93		
2002	Schule	N	M	SD	F	p
KNUSPEL-I (1. Klasse)	1	41	54.05	7.42	12.52	< .001
	2	47	39.28	10.74		
	3	48	48.63	11.20		
	4	75	52.99	8.58		
	5	28	48.25	11.40		
	6	49	52.96	7.88		
	7	19	44.74	10.09		
	8	50	53.36	6.40		
	9	62	52.15	7.25		
	10	52	53.52	7.55		
	11	46	59.35	6.88		
	12	28	53.86	8.10		
	13	30	54.67	8.97		
	14	50	53.14	6.23		
	15	16	49.88	6.97		
	16	19	45.32	12.66		
KNUSPEL-I (2. Klasse)	1	45	54.93	7.98	10.55	< .001
	2	44	42.25	8.25		
	3	52	43.15	10.10		
	4	74	48.53	10.42		
	5	25	46.76	10.08		
	6	48	51.02	9.02		
	7	24	47.46	7.26		
	8	49	51.88	9.85		
	9	57	53.40	8.93		
	10	55	53.76	9.27		
	11	45	56.11	9.19		
	12	27	48.44	8.49		
	13	31	56.13	6.81		
	14	51	53.12	7.25		
	15	16	42.75	8.17		
	16	20	48.50	6.66		

Tabelle A-13c Leseleistungen (WLLP) am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Schulzugehörigkeit (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

2001	Schule	N	M	SD	F	p
WLLP (1. Klasse)	1	46	50.07	9.69	7.03	< .001
	2	33	45.18	8.77		
	3	39	57.79	11.24		
	4	81	48.88	11.87		
	5	48	47.31	11.05		
	6	56	49.41	12.50		
	7	42	42.40	10.99		
	8	61	51.44	8.08		
	9	57	56.67	9.17		
	10	72	53.44	10.52		
	11	63	50.83	10.95		
	12	37	48.38	10.01		
	13	22	52.18	9.62		
	14	30	50.10	13.02		
	15	21	42.05	10.06		
	16	20	43.65	10.21		
WLLP (2. Klasse)	1	42	52.66	11.31	6.56	< .001
	2	46	42.75	7.91		
	3	34	54.79	11.31		
	4	76	51.97	10.32		
	5	37	52.59	9.43		
	6	53	50.23	10.94		
	7	37	44.69	10.96		
	8	63	55.38	8.65		
	9	55	54.36	8.20		
	10	67	53.27	11.30		
	11	57	54.00	10.05		
	12	32	49.27	9.53		
	13	20	53.99	8.14		
	14	23	51.27	11.30		
	15	13	41.45	5.96		
	16	18	46.49	10.43		
2002	Schule	N	M	SD	F	p
WLLP (1. Klasse)	1	46	53.82	9.57	11.73	< .001
	2	46	37.24	7.40		
	3	57	50.91	9.88		
	4	78	52.39	11.00		
	5	29	52.32	9.98		
	6	52	47.72	9.24		
	7	26	40.49	7.90		
	8	50	50.46	7.94		
	9	62	52.68	10.89		
	10	60	54.92	11.47		
	11	48	54.26	10.13		
	12	29	47.30	10.61		
	13	32	55.83	11.27		
	14	54	56.88	10.69		
	15	16	48.65	10.30		
	16	20	45.48	12.11		
WLLP (2. Klasse)	1	44	57.31	10.08	4.60	< .001
	2	41	47.16	7.96		
	3	49	56.27	15.76		
	4	72	51.59	8.78		
	5	25	50.27	8.74		
	6	50	49.20	8.00		
	7	24	46.21	8.13		
	8	47	51.66	8.16		
	9	58	49.14	8.82		
	10	55	55.52	9.54		
	11	47	53.47	10.50		
	12	26	57.87	10.82		
	13	29	52.45	8.46		
	14	53	52.24	9.35		
	15	16	49.69	9.93		
	16	19	50.48	11.79		

Tabelle A-13d Leseleistungen (*WLLP*) am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit von der Schulzugehörigkeit (Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002)

2001	Schule	N	M	SD	F	p
WRT 1+ (1. Klasse)	1	46	45.15	5.32	15.05	< .001
	2	55	39.25	5.80		
	3	38	49.50	7.85		
	4	74	40.92	5.71		
	5	47	43.79	7.52		
	6	56	45.48	7.51		
	7	41	41.37	6.01		
	8	64	48.05	4.80		
	9	55	46.62	5.23		
	10	72	49.39	5.87		
	11	64	45.63	6.00		
	12	35	46.09	6.67		
	13	22	49.18	3.92		
	14	29	47.38	6.65		
	15	19	41.00	3.61		
	16	20	39.00	4.38		
WRT 2+ (2. Klasse)	1	42	46.19	9.62	12.91	< .001
	2	46	38.15	7.43		
	3	33	52.21	8.05		
	4	76	45.79	8.30		
	5	37	50.76	8.03		
	6	53	48.83	11.21		
	7	37	43.38	11.55		
	8	63	52.97	7.88		
	9	55	50.64	7.88		
	10	67	53.00	8.58		
	11	56	50.63	8.05		
	13	20	55.75	8.94		
	14	24	50.63	10.60		
	15	13	39.92	3.86		
	16	18	40.11	6.43		
	2002	Schule	N	M		
WRT 1+ (1. Klasse)	1	45	48.71	7.05	15.35	< .001
	2	48	36.54	5.85		
	3	58	47.60	5.05		
	4	78	43.63	5.51		
	5	29	45.24	7.49		
	6	52	43.62	7.37		
	7	26	39.58	6.03		
	8	49	49.61	6.16		
	9	62	43.68	5.18		
	10	60	44.58	5.04		
	11	48	47.10	5.91		
	12	28	42.64	5.01		
	13	32	43.94	5.30		
	14	54	47.15	4.50		
	15	16	42.25	5.41		
	16	20	38.80	8.79		
WRT 2+ (2. Klasse)	1	45	59.49	8.74	16.10	< .001
	2	41	41.02	7.52		
	3	43	60.19	9.13		
	4	72	47.50	8.52		
	5	24	48.13	9.87		
	6	50	49.22	9.76		
	7	24	41.13	8.84		
	8	46	50.85	8.19		
	9	58	48.84	6.94		
	10	55	52.58	8.62		
	11	47	53.45	9.69		
	12	26	51.54	6.00		
	13	30	49.70	8.72		
	14	53	53.51	9.77		
	15	16	40.00	7.85		
	16	18	43.44	10.43		

Tabelle A-14a Leistungen beim *KNUSPEL-I* am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau, der familialen Sprachsituation und dem Geschlecht (Einschulungsjahrgang 2001)

	<i>Bildungsniveau</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Sprachsituation</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
1. Klasse	Nicht-Akademiker	Mädchen	einsprachig	49.90	9.40	69
			mehrsprachig	47.17	9.25	36
			Gesamt	48.96	9.40	105
		Jungen	einsprachig	49.53	9.61	88
			mehrsprachig	42.18	9.41	44
			Gesamt	47.08	10.12	132
		Gesamt	einsprachig	49.69	9.49	157
			mehrsprachig	44.43	9.61	80
			Gesamt	47.92	9.83	237
	Akademiker	Mädchen	einsprachig	56.16	6.55	111
			mehrsprachig	53.96	7.03	25
			Gesamt	55.76	6.67	136
		Jungen	einsprachig	55.51	8.25	123
			mehrsprachig	51.11	10.46	37
			Gesamt	54.49	8.97	160
		Gesamt	einsprachig	55.82	7.49	234
			mehrsprachig	52.26	9.27	62
			Gesamt	55.07	8.01	296
	Gesamt	Mädchen	einsprachig	53.76	8.32	180
			mehrsprachig	49.95	9.00	61
			Gesamt	52.80	8.64	241
Jungen		einsprachig	53.02	9.30	211	
		mehrsprachig	46.26	10.81	81	
		Gesamt	51.14	10.19	292	
Gesamt		einsprachig	53.36	8.86	391	
		mehrsprachig	47.85	10.20	142	
		Gesamt	51.89	9.55	533	
2. Klasse	Nicht-Akademiker	Mädchen	einsprachig	49.68	7.37	69
			mehrsprachig	45.06	8.47	36
			Gesamt	48.10	8.03	105
		Jungen	einsprachig	49.40	8.07	88
			mehrsprachig	41.84	7.32	44
			Gesamt	46.88	8.58	132
		Gesamt	einsprachig	49.52	7.74	157
			mehrsprachig	43.29	7.97	80
			Gesamt	47.42	8.34	237
	Akademiker	Mädchen	einsprachig	56.47	7.93	111
			mehrsprachig	54.36	7.04	25
			Gesamt	56.08	7.80	136
		Jungen	einsprachig	55.11	9.33	123
			mehrsprachig	50.32	7.33	37
			Gesamt	54.01	9.11	160
		Gesamt	einsprachig	55.76	8.70	234
			mehrsprachig	51.95	7.43	62
			Gesamt	54.96	8.58	296
	Gesamt	Mädchen	einsprachig	53.87	8.38	180
			mehrsprachig	48.87	9.11	61
			Gesamt	52.60	8.82	241
Jungen		einsprachig	52.73	9.25	211	
		mehrsprachig	45.72	8.43	81	
		Gesamt	50.78	9.55	292	
Gesamt		einsprachig	53.25	8.87	391	
		mehrsprachig	47.07	8.84	142	
		Gesamt	51.61	9.26	533	

Tabelle A-14b Effekte des elterlichen Bildungsniveaus, der familialen Sprachsituation, des Einschulungsalters und des Geschlechts auf den *KNUSPEL-I* Score am Ende der 1. und 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2001 (Varianzanalysetafel)

<i>Quelle der Variation</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
CFT	86.49	< .001	.14
Einschulungsalter	13.85	< .001	.03
Bildungsniveau	68.75	< .001	.12
Geschlecht	7.41	.007	.01
Sprachsituation	22.02	< .001	.04
Bildungsniveau * Geschlecht	.00	.98	< .01
Bildungsniveau * Sprachsituation	.14	.71	< .01
Geschlecht * Sprachsituation	3.94	.048	.01
Bildungsniveau * Geschlecht * Sprachsituation	.10	.75	< .01
Klassenstufe	.86	.35	< .01
Klassenstufe * CFT	2.12	.15	< .01
Klassenstufe * Einschulungsalter	.06	.80	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau	.32	.57	< .01
Klassenstufe * Geschlecht	.00	.98	< .01
Klassenstufe * Sprachsituation	.28	.60	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Geschlecht	1.33	.25	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Sprachsituation	.15	.70	< .01
Klassenstufe * Geschlecht * Sprachsituation	.15	.70	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Geschlecht * Sprachsituation	.52	.47	< .01

Tabelle A-15a Leistungen beim *KNUSPEL-I* am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau, der familialen Sprachsituation und dem Geschlecht (Einschulungsjahrgang 2002)

KNUSPEL-I	Jahrgang 2002					
	<i>Bildungsniveau</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Sprachsituation</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
1. Klasse	Nicht-Akademiker	Mädchen	einsprachig	50.63	9.01	73
			mehrsprachig	46.03	9.20	29
			Gesamt	49.32	9.25	102
		Jungen	einsprachig	51.57	8.62	70
			mehrsprachig	45.43	9.91	28
			Gesamt	49.82	9.38	98
		Gesamt	einsprachig	51.09	8.80	143
			mehrsprachig	45.74	9.47	57
			Gesamt	49.57	9.30	200
	Akademiker	Mädchen	einsprachig	54.66	8.46	124
			mehrsprachig	50.77	9.49	44
			Gesamt	53.64	8.88	168
		Jungen	einsprachig	54.46	8.30	127
			mehrsprachig	49.94	9.61	32
			Gesamt	53.55	8.74	159
		Gesamt	einsprachig	54.56	8.36	251
			mehrsprachig	50.42	9.49	76
			Gesamt	53.60	8.80	327
	Gesamt	Mädchen	einsprachig	53.17	8.86	197
			mehrsprachig	48.89	9.60	73
			Gesamt	52.01	9.25	270
		Jungen	einsprachig	53.44	8.51	197
			mehrsprachig	47.83	9.93	60
			Gesamt	52.13	9.15	257
Gesamt		einsprachig	53.30	8.68	394	
		mehrsprachig	48.41	9.73	133	
		Gesamt	52.07	9.19	527	
2. Klasse	Nicht-Akademiker	Mädchen	einsprachig	48.81	9.07	73
			mehrsprachig	43.38	10.44	29
			Gesamt	47.26	9.74	102
		Jungen	einsprachig	48.10	8.14	70
			mehrsprachig	45.00	5.74	28
			Gesamt	47.21	7.64	98
		Gesamt	einsprachig	48.46	8.61	143
			mehrsprachig	44.18	8.43	57
			Gesamt	47.24	8.75	200
	Akademiker	Mädchen	einsprachig	54.98	9.84	124
			mehrsprachig	48.34	8.23	44
			Gesamt	53.24	9.87	168
		Jungen	einsprachig	53.50	9.73	127
			mehrsprachig	52.56	7.61	32
			Gesamt	53.31	9.33	159
		Gesamt	einsprachig	54.24	9.79	251
			mehrsprachig	50.12	8.20	76
			Gesamt	53.28	9.59	327
	Gesamt	Mädchen	einsprachig	52.70	10.00	197
			mehrsprachig	46.37	9.43	73
			Gesamt	50.99	10.23	270
		Jungen	einsprachig	51.58	9.53	197
			mehrsprachig	49.03	7.74	60
			Gesamt	50.99	9.20	257
Gesamt		einsprachig	52.14	9.77	394	
		mehrsprachig	47.57	8.78	133	
		Gesamt	50.99	9.73	527	

Tabelle A-15b Effekte des elterlichen Bildungsniveaus, der familialen Sprachsituation, des Einschulungsalters und des Geschlechts auf den *KNUSPEL-I* Score am Ende der 1. und 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2002 (Varianzanalysetafel)

KNUSPEL-I (Jahrgang 2002)

<i>Quelle der Variation</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
CFT	112.50	< .001	.18
Einschulungsalter	4.08	.044	.01
Bildungsniveau	23.28	< .001	.04
Geschlecht	1.59	.21	< .01
Sprachsituation	28.23	< .001	.05
Bildungsniveau * Geschlecht	< .01	1.00	< .01
Bildungsniveau * Sprachsituation	.42	.52	< .01
Geschlecht * Sprachsituation	.97	.33	< .01
Bildungsniveau * Geschlecht * Sprachsituation	1.38	.24	< .01
Klassenstufe	.04	.84	< .01
Klassenstufe * CFT	.01	.93	< .01
Klassenstufe * Einschulungsalter	.12	.73	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau	4.53	.034	.01
Klassenstufe * Geschlecht	1.57	.21	< .01
Klassenstufe * Sprachsituation	.70	.40	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Geschlecht	.81	.37	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Sprachsituation	.15	.70	< .01
Klassenstufe * Geschlecht * Sprachsituation	8.17	.004	.02
Klassenstufe * Bildungsniveau * Geschlecht * Sprachsituation	.48	.49	< .01

Tabelle A-16a Leistungen bei der *WLLP* am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau, der familialen Sprachsituation und dem Geschlecht (Einschulungsjahrgang 2001)

	<i>Bildungsniveau</i>	<i>Sprachsituation</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	
1. Klasse	Nicht- akademisch	einsprachig	Mädchen	49.19	10.47	69	
			Jungen	50.25	11.23	87	
			Gesamt	49.78	10.88	156	
		mehrsprachig	Mädchen	45.44	13.95	32	
			Jungen	44.32	10.01	40	
			Gesamt	44.82	11.84	72	
	akademisch	Gesamt	Mädchen	48.00	11.75	101	
			Jungen	48.39	11.17	127	
			Gesamt	48.21	11.40	228	
		einsprachig	Mädchen	54.72	9.46	107	
			Jungen	54.61	9.89	129	
			Gesamt	54.66	9.68	236	
	Gesamt	mehrsprachig	Mädchen	48.93	7.38	28	
			Jungen	52.18	10.71	33	
			Gesamt	50.69	9.40	61	
		Gesamt	Mädchen	53.52	9.34	135	
			Jungen	54.12	10.08	162	
			Gesamt	53.85	9.74	297	
	Gesamt	einsprachig	Mädchen	52.55	10.21	176	
			Jungen	52.86	10.64	216	
			Gesamt	52.72	10.44	392	
		mehrsprachig	Mädchen	47.07	11.41	60	
			Jungen	47.88	10.99	73	
			Gesamt	47.51	11.15	133	
Gesamt		Mädchen	51.16	10.77	236		
		Jungen	51.60	10.93	289		
		Gesamt	51.40	10.85	525		
2. Klasse		nicht- akademisch	einsprachig	Mädchen	52.02	10.28	69
				Jungen	51.08	10.72	87
				Gesamt	51.50	10.51	156
	mehrsprachig		Mädchen	47.88	10.80	32	
			Jungen	44.97	9.23	40	
			Gesamt	46.26	9.99	72	
	akademisch	Gesamt	Mädchen	50.71	10.57	101	
			Jungen	49.16	10.63	127	
			Gesamt	49.85	10.61	228	
		einsprachig	Mädchen	55.70	8.72	107	
			Jungen	54.50	10.11	129	
			Gesamt	55.04	9.51	236	
	Gesamt	mehrsprachig	Mädchen	52.54	8.39	28	
			Jungen	52.00	10.49	33	
			Gesamt	52.25	9.51	61	
		Gesamt	Mädchen	55.04	8.72	135	
			Jungen	53.99	10.20	162	
			Gesamt	54.47	9.56	297	
	Gesamt	einsprachig	Mädchen	54.26	9.51	176	
			Jungen	53.12	10.47	216	
			Gesamt	53.63	10.05	392	
		mehrsprachig	Mädchen	50.06	9.95	60	
			Jungen	48.15	10.37	73	
			Gesamt	49.01	10.19	133	
Gesamt		Mädchen	53.19	9.77	236		
		Jungen	51.87	10.65	289		
		Gesamt	52.46	10.28	525		

Tabelle A-16b Effekte des elterlichen Bildungsniveaus, der familialen Sprachsituation, des Einschulungsalters und des Geschlechts auf die *WLLP*-Leistung am Ende der 1. und 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2001 (Varianzanalysetafel)

<i>Quelle der Variation</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Einschulungsalter	.76	.38	< .01
CFT	96.33	< .001	.16
Bildungsniveau	17.03	< .001	.03
Sprachsituation	9.09	.003	.02
Geschlecht	.00	.95	< .01
Bildungsniveau * Sprachsituation	.03	.87	< .01
Bildungsniveau * Geschlecht	.37	.54	< .01
Sprachsituation * Geschlecht	.14	.71	< .01
Bildungsniveau * Sprachsituation * Geschlecht	.43	.51	< .01
Klassenstufe	.12	.72	< .01
Klassenstufe * Einschulungsalter	.11	.74	< .01
Klassenstufe * CFT	.19	.66	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau	.75	.39	< .01
Klassenstufe * Sprachsituation	.50	.48	< .01
Klassenstufe * Geschlecht	7.03	.008	.01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Sprachsituation	.86	.35	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Geschlecht	.12	.73	< .01
Klassenstufe * Sprachsituation * Geschlecht	.57	.45	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Sprachsituation * Geschlecht	.83	.36	< .01

Tabelle A-17a Leistungen bei der *WLLP* am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau, der familialen Sprachsituation und dem Geschlecht (Einschulungsjahrgang 2002)

	<i>Bildungsniveau</i>	<i>Sprachsituation</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	
1. Klasse	nicht- akademisch	einsprachig	Mädchen	50.11	11.10	74	
			Jungen	48.62	9.47	75	
			Gesamt	49.36	10.30	149	
		mehrsprachig	Mädchen	44.12	11.14	29	
			Jungen	46.70	11.18	26	
			Gesamt	45.34	11.13	55	
	akademisch	einsprachig	Mädchen	48.43	11.38	103	
			Jungen	48.13	9.91	101	
			Gesamt	48.28	10.65	204	
		mehrsprachig	Mädchen	54.16	10.63	121	
			Jungen	54.59	10.43	128	
			Gesamt	54.38	10.51	249	
	Gesamt	einsprachig	Mädchen	50.13	10.67	39	
			Jungen	53.86	12.39	35	
			Gesamt	51.89	11.59	74	
		mehrsprachig	Mädchen	53.18	10.75	160	
			Jungen	54.44	10.85	163	
			Gesamt	53.81	10.80	323	
		Gesamt	einsprachig	Mädchen	52.63	10.96	195
				Jungen	52.39	10.47	203
				Gesamt	52.50	10.70	398
			mehrsprachig	Mädchen	47.56	11.20	68
				Jungen	50.81	12.32	61
				Gesamt	49.10	11.81	129
Gesamt	einsprachig	Mädchen	51.32	11.22	263		
		Jungen	52.02	10.92	264		
		Gesamt	51.67	11.07	527		
	2. Klasse	nicht- akademisch	einsprachig	Mädchen	49.93	10.12	74
				Jungen	49.15	8.97	75
				Gesamt	49.54	9.53	149
mehrsprachig			Mädchen	49.92	11.40	29	
			Jungen	49.48	9.23	26	
			Gesamt	49.71	10.34	55	
akademisch		einsprachig	Mädchen	49.93	10.44	103	
			Jungen	49.24	8.99	101	
			Gesamt	49.59	9.73	204	
		mehrsprachig	Mädchen	55.13	10.66	121	
			Jungen	53.66	9.36	128	
			Gesamt	54.38	10.02	249	
Gesamt		einsprachig	Mädchen	51.95	11.05	39	
			Jungen	54.34	9.26	35	
			Gesamt	53.08	10.24	74	
		mehrsprachig	Mädchen	54.36	10.81	160	
			Jungen	53.81	9.31	163	
			Gesamt	54.08	10.07	323	
		Gesamt	einsprachig	Mädchen	53.16	10.74	195
				Jungen	52.00	9.45	203
				Gesamt	52.57	10.10	398
			mehrsprachig	Mädchen	51.08	11.16	68
				Jungen	52.27	9.48	61
				Gesamt	51.64	10.38	129
Gesamt	einsprachig	Mädchen	52.62	10.86	263		
		Jungen	52.06	9.44	264		
		Gesamt	52.34	10.17	527		

Tabelle A-17b Effekte des elterlichen Bildungsniveaus, der familialen Sprachsituation, des Einschulungsalters und des Geschlechts auf die *WLLP*-Leistung am Ende der 1. und 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2002 (Varianzanalysetafel)

<i>Quelle der Variation</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Einschulungsalter	.78	.38	< .01
CFT	82.07	< .001	.14
Bildungsniveau	17.46	< .001	.03
Sprachsituation	1.83	.18	< .01
Geschlecht	.90	.34	< .01
Bildungsniveau * Sprachsituation	.00	.95	< .01
Bildungsniveau * Geschlecht	.31	.58	< .01
Sprachsituation * Geschlecht	3.49	.06	.01
Bildungsniveau * Sprachsituation * Geschlecht	.29	.59	< .01
Klassenstufe	3.76	.05	.01
Klassenstufe * Einschulungsalter	.63	.43	< .01
Klassenstufe * CFT	5.95	.015	.01
Klassenstufe * Bildungsniveau	2.10	.15	< .01
Klassenstufe * Sprachsituation	6.56	.011	.01
Klassenstufe * Geschlecht	2.14	.14	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Sprachsituation	2.38	.12	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Geschlecht	.05	.83	< .01
Klassenstufe * Sprachsituation * Geschlecht	.85	.36	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Sprachsituation * Geschlecht	1.19	.28	< .01

Tabelle A-18a Leistungen beim WRT am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau, der familialen Sprachsituation und dem Geschlecht (Einschulungsjahrgang 2001)

	<i>Bildungsniveau</i>	<i>Sprachsituation</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	
1. Klasse	nicht-akademisch	einsprachig	Mädchen	44.98	6.19	64	
			Jungen	43.77	6.89	81	
			Gesamt	44.30	6.60	145	
		mehrsprachig	Gesamt	Mädchen	42.51	7.17	37
				Jungen	41.76	5.02	42
				Gesamt	42.11	6.09	79
			Gesamt	Mädchen	44.08	6.64	101
				Jungen	43.08	6.36	123
				Gesamt	43.53	6.49	224
	akademisch	einsprachig	Mädchen	47.91	5.43	103	
			Jungen	47.29	6.41	122	
			Gesamt	47.57	5.98	225	
		mehrsprachig	Gesamt	Mädchen	49.36	5.89	25
				Jungen	46.00	6.61	35
				Gesamt	47.40	6.49	60
			Gesamt	Mädchen	48.20	5.53	128
				Jungen	47.00	6.46	157
				Gesamt	47.54	6.08	285
	Gesamt	einsprachig	Mädchen	46.79	5.89	167	
			Jungen	45.88	6.81	203	
			Gesamt	46.29	6.42	370	
		mehrsprachig	Gesamt	Mädchen	45.27	7.45	62
				Jungen	43.69	6.13	77
				Gesamt	44.40	6.77	139
Gesamt			Mädchen	46.38	6.37	229	
			Jungen	45.28	6.69	280	
			Gesamt	45.77	6.57	509	
2. Klasse	nicht-akademisch	einsprachig	Mädchen	48.00	8.78	64	
			Jungen	45.27	9.05	81	
			Gesamt	46.48	9.00	145	
		mehrsprachig	Gesamt	Mädchen	45.68	9.62	37
				Jungen	41.62	8.10	42
				Gesamt	43.52	9.02	79
			Gesamt	Mädchen	47.15	9.12	101
				Jungen	44.02	8.87	123
				Gesamt	45.43	9.10	224
	akademisch	einsprachig	Mädchen	54.34	8.43	103	
			Jungen	51.27	9.34	122	
			Gesamt	52.68	9.05	225	
		mehrsprachig	Gesamt	Mädchen	52.68	7.58	25
				Jungen	47.71	7.24	35
				Gesamt	49.78	7.72	60
			Gesamt	Mädchen	54.02	8.27	128
				Jungen	50.48	9.02	157
				Gesamt	52.07	8.85	285
	Gesamt	einsprachig	Mädchen	51.91	9.08	167	
			Jungen	48.88	9.66	203	
			Gesamt	50.25	9.51	370	
		mehrsprachig	Gesamt	Mädchen	48.50	9.45	62
				Jungen	44.39	8.25	77
				Gesamt	46.22	9.01	139
Gesamt			Mädchen	50.99	9.29	229	
			Jungen	47.64	9.50	280	
			Gesamt	49.15	9.54	509	

Tabelle A-18b Effekte des elterlichen Bildungsniveaus, der familialen Sprachsituation, des Einschulungsalters und des Geschlechts auf die *WRT*-Leistung am Ende der 1. und 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2001 (Varianzanalysetafel)

<i>Quelle der Variation</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Einschulungsalter	12.34	< .001	.02
CFT	57.95	< .001	.10
Bildungsniveau	35.66	< .001	.07
Sprachsituation	1.58	.21	< .01
Geschlecht	10.74	.001	.02
Bildungsniveau * Sprachsituation	.00	.99	< .01
Bildungsniveau * Geschlecht	.31	.58	< .01
Sprachsituation * Geschlecht	.51	.47	< .01
Bildungsniveau * Sprachsituation * Geschlecht	.66	.42	< .01
Klassenstufe	.01	.92	< .01
Klassenstufe * Einschulungsalter	.07	.78	< .01
Klassenstufe * CFT	4.62	.032	.01
Klassenstufe * Bildungsniveau	5.85	.016	.01
Klassenstufe * Sprachsituation	4.33	.038	.01
Klassenstufe * Geschlecht	9.77	.002	.02
Klassenstufe * Bildungsniveau * Sprachsituation	2.86	.09	.01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Geschlecht	.09	.76	< .01
Klassenstufe * Sprachsituation * Geschlecht	.07	.79	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Sprachsituation * Geschlecht	.79	.38	< .01

Tabelle A-19a Leistungen beim WRT am Ende der 1. und 2. Klasse in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau, der familialen Sprachsituation und dem Geschlecht (Einschulungsjahrgang 2002)

	<i>Bildungsniveau</i>	<i>Sprachsituation</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
1. Klasse	nicht- akademisch	einsprachig	Mädchen	44.50	6.86	72
			Jungen	41.67	6.30	75
			Gesamt	43.05	6.71	147
		mehrsprachig	Mädchen	42.54	7.26	28
			Jungen	41.31	6.83	26
			Gesamt	41.94	7.02	54
		Gesamt	Mädchen	43.95	7.00	100
			Jungen	41.57	6.41	101
			Gesamt	42.76	6.80	201
	akademisch	einsprachig	Mädchen	47.25	6.09	122
			Jungen	45.50	6.70	126
			Gesamt	46.36	6.45	248
		mehrsprachig	Mädchen	45.32	5.37	38
			Jungen	45.91	5.65	32
			Gesamt	45.59	5.47	70
		Gesamt	Mädchen	46.79	5.97	160
			Jungen	45.58	6.49	158
			Gesamt	46.19	6.25	318
	Gesamt	einsprachig	Mädchen	46.23	6.51	194
			Jungen	44.07	6.80	201
			Gesamt	45.13	6.74	395
		mehrsprachig	Mädchen	44.14	6.34	66
			Jungen	43.84	6.57	58
			Gesamt	44.00	6.42	124
		Gesamt	Mädchen	45.70	6.52	260
			Jungen	44.02	6.74	259
			Gesamt	44.86	6.67	519
2. Klasse	nicht- akademisch	einsprachig	Mädchen	48.38	10.31	72
			Jungen	46.61	9.23	75
			Gesamt	47.48	9.78	147
		mehrsprachig	Mädchen	46.64	12.18	28
			Jungen	44.96	6.72	26
			Gesamt	45.83	9.88	54
		Gesamt	Mädchen	47.89	10.83	100
			Jungen	46.19	8.65	101
			Gesamt	47.03	9.81	201
	akademisch	einsprachig	Mädchen	54.94	9.34	122
			Jungen	51.67	9.38	126
			Gesamt	53.28	9.48	248
		mehrsprachig	Mädchen	52.34	9.60	38
			Jungen	50.47	9.21	32
			Gesamt	51.49	9.40	70
		Gesamt	Mädchen	54.33	9.44	160
			Jungen	51.43	9.33	158
			Gesamt	52.89	9.48	318
	Gesamt	einsprachig	Mädchen	52.51	10.19	194
			Jungen	49.79	9.62	201
			Gesamt	51.12	9.98	395
		mehrsprachig	Mädchen	49.92	11.05	66
			Jungen	48.00	8.58	58
			Gesamt	49.02	9.98	124
		Gesamt	Mädchen	51.85	10.46	260
			Jungen	49.39	9.41	259
			Gesamt	50.62	10.01	519

Tabelle A-19b Effekte des elterlichen Bildungsniveaus, der familialen Sprachsituation, des Einschulungsalters und des Geschlechts auf die *WRT*-Leistung am Ende der 1. und 2. Klasse beim Einschulungsjahrgang 2002 (Varianzanalysetafel)

<i>Quelle der Variation</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Einschulungsalter	.11	.74	< .01
CFT	39.96	< .001	.07
Bildungsniveau	26.13	< .001	.05
Sprachsituation	1.84	.18	< .01
Geschlecht	4.97	.026	.01
Bildungsniveau * Sprachsituation	.00	.97	< .01
Bildungsniveau * Geschlecht	.00	.96	< .01
Sprachsituation * Geschlecht	.97	.33	< .01
Bildungsniveau * Sprachsituation * Geschlecht	.21	.65	< .01
Klassenstufe	.91	.34	< .01
Klassenstufe * Einschulungsalter	.23	.63	< .01
Klassenstufe * CFT	.83	.36	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau	6.18	.013	.01
Klassenstufe * Sprachsituation	1.00	.32	< .01
Klassenstufe * Geschlecht	.95	.33	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Sprachsituation	.15	.70	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Geschlecht	2.21	.14	< .01
Klassenstufe * Sprachsituation * Geschlecht	.61	.43	< .01
Klassenstufe * Bildungsniveau * Sprachsituation * Geschlecht	.04	.85	< .01

Tabelle A-20a Effekte der Schulzugehörigkeit, des elterlichen Bildungsniveaus und der kognitiven Leistungsfähigkeit auf die Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. Klasse bei den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002 (Varianzanalysetafel)

2001 / 1. Klasse

<i>Quelle der Variation</i>	<i>AV</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Schule	KNUSPEL-I	15	5.36	< .001	.16
	WLLP	15	2.17	.007	.07
	WRT 1+	15	5.28	< .001	.16
Bildungsniveau	KNUSPEL-I	1	18.24	< .001	.04
	WLLP	1	3.70	.06	.01
	WRT 1+	1	8.18	.004	.02
CFT	KNUSPEL-I	2	18.98	< .001	.08
	WLLP	2	18.47	< .001	.08
	WRT 1+	2	12.12	< .001	.06
Schule * Bildungsniveau	KNUSPEL-I	15	1.50	.10	.05
	WLLP	15	1.06	.39	.04
	WRT 1+	15	1.02	.43	.04
Schule * CFT	KNUSPEL-I	29	1.99	.002	.12
	WLLP	29	.76	.82	.05
	WRT 1+	29	.72	.86	.05
Bildungsniveau * CFT	KNUSPEL-I	2	2.52	.08	.01
	WLLP	2	1.40	.25	.01
	WRT 1+	2	.30	.74	< .01
Schule * Bildungsniveau * CFT	KNUSPEL-I	23	1.54	.05	.08
	WLLP	23	1.14	.30	.06
	WRT 1+	23	1.05	.40	.06

2002 / 1. Klasse

<i>Quelle der Variation</i>	<i>AV</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Schule	KNUSPEL-I	15	5.51	< .001	.17
	WLLP	15	3.37	< .001	.11
	WRT 1+	15	5.41	< .001	.16
Bildungsniveau	KNUSPEL-I	1	.97	.32	< .01
	WLLP	1	2.08	.15	.01
	WRT 1+	1	2.10	.15	.01
CFT	KNUSPEL-I	2	19.60	< .001	.09
	WLLP	2	23.46	< .001	.10
	WRT 1+	2	14.15	< .001	.06
Schule * Bildungsniveau	KNUSPEL-I	15	1.06	.39	.04
	WLLP	15	.50	.94	.02
	WRT 1+	15	.98	.48	.03
Schule * CFT	KNUSPEL-I	29	.77	.80	.05
	WLLP	29	.97	.52	.06
	WRT 1+	29	.79	.77	.05
Bildungsniveau * CFT	KNUSPEL-I	2	.72	.49	< .01
	WLLP	2	.55	.58	< .01
	WRT 1+	2	.08	.93	< .01
Schule * Bildungsniveau * CFT	KNUSPEL-I	25	.98	.49	.06
	WLLP	25	.89	.62	.05
	WRT 1+	25	.64	.91	.04

Tabelle A-20b Effekte der Schulzugehörigkeit, des elterlichen Bildungsniveaus und der kognitiven Leistungsfähigkeit auf die Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 2. Klasse bei den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002 (Varianzanalysetafel)

2001 / 2. Klasse

<i>Quelle der Variation</i>	<i>AV</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Schule	KNUSPEL-I	14	2.23	.007	.07
	WLLP	14	2.14	.009	.07
	WRT 2+	14	4.72	< .001	.14
Bildungsniveau	KNUSPEL-I	1	20.38	< .001	.05
	WLLP	1	8.67	.003	.02
	WRT 2+	1	20.46	< .001	.05
CFT 1	KNUSPEL-I	2	23.23	< .001	.10
	WLLP	2	14.94	< .001	.07
	WRT 2+	2	10.78	< .001	.05
Schule * Bildungsniveau	KNUSPEL-I	14	.51	.93	.02
	WLLP	14	.77	.70	.03
	WRT 2+	14	1.19	.28	.04
Schule * CFT 1	KNUSPEL-I	27	1.19	.24	.07
	WLLP	27	.92	.59	.06
	WRT 2+	27	1.09	.34	.07
Bildungsniveau * CFT 1	KNUSPEL-I	2	1.07	.35	.01
	WLLP	2	1.47	.23	.01
	WRT 2+	2	.94	.39	< .01
Schule * Bildungsniveau * CFT 1	KNUSPEL-I	22	.97	.50	.05
	WLLP	22	.81	.72	.04
	WRT 2+	22	.79	.74	.04

2002 / 2. Klasse

<i>Quelle der Variation</i>	<i>AV</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Schule	KNUSPEL-I	15	3.63	< .001	.12
	WLLP	15	2.11	.009	.07
	WRT 2+	15	6.68	< .001	.20
Bildungsniveau	KNUSPEL-I	1	10.12	.002	.02
	WLLP	1	9.79	.002	.02
	WRT 2+	1	8.54	.004	.02
CFT 1	KNUSPEL-I	2	16.22	< .001	.07
	WLLP	2	22.85	< .001	.10
	WRT 2+	2	12.45	< .001	.06
Schule * Bildungsniveau	KNUSPEL-I	15	.61	.87	.02
	WLLP	15	1.00	.46	.04
	WRT 2+	15	.54	.92	.02
Schule * CFT 1	KNUSPEL-I	29	1.14	.28	.07
	WLLP	29	.97	.52	.06
	WRT 2+	29	1.18	.24	.08
Bildungsniveau * CFT 1	KNUSPEL-I	2	4.63	.010	.02
	WLLP	2	.98	.38	< .01
	WRT 2+	2	1.42	.24	.01
Schule * Bildungsniveau * CFT 1	KNUSPEL-I	25	1.02	.44	.06
	WLLP	25	.65	.90	.04
	WRT 2+	25	.78	.77	.05

Tabelle A-21a Effekte der Schulzugehörigkeit, des elterlichen Bildungsniveaus und der kognitiven Leistungsfähigkeit auf die *KNUSPEL*-Leistung (Score I) bei den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002 (Varianzanalysetafel)

2001			
<i>Quelle der Variation</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Schule	4.01	< .001	.12
Bildungsniveau	26.05	< .001	.06
CFT 1	27.55	< .001	.12
Schule * Bildungsniveau	1.11	.35	.04
Schule * CFT 1	1.67	.018	.10
Bildungsniveau * CFT 1	2.30	.10	.01
Schule * Bildungsniveau * CFT 1	1.19	.25	.06
Klassenstufe	.85	.36	< .01
Klassenstufe * Schule	3.05	< .001	.10
Klassenstufe * Bildungsniveau	.01	.92	< .01
Klassenstufe * CFT 1	1.07	.34	.01
Klassenstufe * Schule * Bildungsniveau	.87	.60	.03
Klassenstufe * Schule * CFT 1	1.40	.08	.09
Klassenstufe * Bildungsniveau * CFT 1	1.01	.37	< .01
Klassenstufe * Schule * Bildungsniveau * CFT 1	1.45	.08	.08
2002			
<i>Quelle der Variation</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Schule	5.29	< .001	.16
Bildungsniveau	5.19	.023	.01
CFT 1	22.82	< .001	.10
Schule * Bildungsniveau	.82	.66	.03
Schule * CFT 1	.85	.69	.06
Bildungsniveau * CFT 1	2.32	.10	.01
Schule * Bildungsniveau * CFT 1	1.09	.36	.06
Klassenstufe	6.03	.014	.01
Klassenstufe * Schule	2.52	.001	.08
Klassenstufe * Bildungsniveau	1.72	.19	< .01
Klassenstufe * CFT 1	.79	.46	< .01
Klassenstufe * Schule * Bildungsniveau	.96	.49	.03
Klassenstufe * Schule * CFT 1	1.23	.20	.08
Klassenstufe * Bildungsniveau * CFT 1	1.18	.31	.01
Klassenstufe * Schule * Bildungsniveau * CFT 1	.99	.48	.06

Tabelle A-21b Effekte der Schulzugehörigkeit, des elterlichen Bildungsniveaus und der kognitiven Leistungsfähigkeit auf die *WLLP*-Leistung bei den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002 (Varianzanalysetafel)

2001			
<i>Quelle der Variation</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Schule	1.73	.042	.06
Bildungsniveau	9.19	.003	.02
CFT 1	20.11	< .001	.09
Schule * Bildungsniveau	.79	.69	.03
Schule * CFT 1	.73	.85	.05
Bildungsniveau * CFT 1	.91	.40	< .01
Schule * Bildungsniveau * CFT 1	.77	.77	.04
Schule	5.35	.021	.01
Klassenstufe * Schule	1.66	.06	.06
Klassenstufe * Bildungsniveau	.15	.70	< .01
Klassenstufe * CFT 1	.86	.42	< .01
Klassenstufe * Schule * Bildungsniveau	.91	.56	.03
Klassenstufe * Schule * CFT 1	1.49	.05	.09
Klassenstufe * Bildungsniveau * CFT 1	1.72	.18	.01
Klassenstufe * Schule * Bildungsniveau * CFT 1	1.30	.16	.07
2002			
<i>Quelle der Variation</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Schule	2.30	.004	.08
Bildungsniveau	5.91	.015	.01
CFT 1	25.61	< .001	.11
Schule * Bildungsniveau	.32	.99	.01
Schule * CFT 1	.81	.76	.05
Bildungsniveau * CFT 1	.53	.59	< .01
Schule * Bildungsniveau * CFT 1	.79	.74	.04
Klassenstufe	5.84	.016	.01
Klassenstufe * Schule	5.40	< .001	.16
Klassenstufe * Bildungsniveau	1.44	.23	< .01
Klassenstufe * CFT 1	.18	.83	< .01
Klassenstufe * Schule * Bildungsniveau	.81	.66	.03
Klassenstufe * Schule * CFT 1	1.08	.36	.07
Klassenstufe * Bildungsniveau * CFT 1	.75	.47	< .01
Klassenstufe * Schule * Bildungsniveau * CFT 1	1.39	.11	.07

Tabelle A-21c Effekte der Schulzugehörigkeit, des elterlichen Bildungsniveaus und der kognitiven Leistungsfähigkeit auf die *WRT*-Leistung bei den Einschulungsjahrgängen 2001 und 2002 (Varianzanalysetafel)

2001			
<i>Quelle der Variation</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Schule	6.06	< .001	.17
Bildungsniveau	17.59	< .001	.04
CFT 1	16.04	< .001	.07
Schule * Bildungsniveau	.95	.50	.03
Schule * CFT 1	.91	.60	.06
Bildungsniveau * CFT 1	.65	.52	< .01
Schule * Bildungsniveau * CFT 1	.82	.70	.04
Klassenstufe	35.30	< .001	.08
Klassenstufe * Schule	1.82	.034	.06
Klassenstufe * Bildungsniveau	8.40	.004	.02
Klassenstufe * CFT 1	1.13	.33	.01
Klassenstufe * Schule * Bildungsniveau	1.51	.10	.05
Klassenstufe * Schule * CFT 1	1.05	.41	.07
Klassenstufe * Bildungsniveau * CFT 1	1.49	.23	.01
Klassenstufe * Schule * Bildungsniveau * CFT 1	.64	.90	.03
2002			
<i>Quelle der Variation</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Schule	6.19	< .001	.18
Bildungsniveau	10.34	.001	.02
CFT 1	12.92	< .001	.06
Schule * Bildungsniveau	.41	.98	.01
Schule * CFT 1	1.01	.46	.07
Bildungsniveau * CFT 1	.55	.58	< .01
Schule * Bildungsniveau * CFT 1	.73	.81	.04
Klassenstufe	85.03	< .001	.17
Klassenstufe * Schule	3.72	< .001	.12
Klassenstufe * Bildungsniveau	1.81	.18	< .01
Klassenstufe * CFT 1	2.08	.13	.01
Klassenstufe * Schule * Bildungsniveau	.55	.91	.02
Klassenstufe * Schule * CFT 1	1.12	.31	.07
Klassenstufe * Bildungsniveau * CFT 1	.16	.85	< .01
Klassenstufe * Schule * Bildungsniveau * CFT 1	.84	.69	.04

ANHANG B

Eltern-Fragebogen

EVES-Arbeitsberichte

(ISSN 1619-6309)

Fakultät I, Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstr. 87, D - 69120 Heidelberg
Email: K40@IX.URZ.Uni-Heidelberg.DE
<http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/EVES.htm>

Die Berichte stehen jeweils als Download (pdf) zur Verfügung:
<http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/EVES-Arbeitsberichte.html>

Nr.

- 1 Roos, J. & Schöler, H. (2002). *EVES - Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Design, Methoden und erste Ergebnisse.*
- 2 Schöler, H., Scheib, K., Roos, J. & Link, M. (2003). *Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende der 1. Klasse: Lehrerurteile, Testleistungen und Einflussfaktoren.*
- 3 Roos, J., Zöllner, I. & Fehrenbach (2005). *Lese- und Rechtschreibleistung am Ende der 2. Klasse: Testleistungen, Einflussfaktoren und Urteile der Lehrkräfte.*
- 4 Scheib, K., Schöler, H., Fehrenbach, C., Roos, J. & Zöllner, I. (2005). *Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse - Ein Vergleich zweier Jahrgänge sowie eine Prüfung von Einflussfaktoren.*
- 5 Schöler, H., Müller, I., Scheib, K. & Roos, J. (2004). *Selbsteinschätzungen der Lern- und Leistungsmotivation von Drittklässlern. Zur Brauchbarkeit der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO).*

Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik“

(ISSN 1433-7193)

Abt. Psychologie in sonderpädagogischen Handlungsfeldern
Institut für Sonderpädagogik, Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstr. 87, D - 69120 Heidelberg
Email: K40@IX.URZ.Uni-Heidelberg.DE

Die Berichte Nr. 1 bis 3, 6 und 9 bis 11 sind auf der folgenden Homepage (im html-Format) einsehbar; ab Nr. 12 stehen die Arbeitsberichte jeweils als Download (pdf) zur Verfügung:
<http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Arbeitsberichte-Differentialdiagnostik.html>

Nr.

- 1 Schöler, H., Häring, M. & Schakib-Ekbatan, K. (1996). *Zur Diagnostik bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung.*
- 2 Schöler, H., Fromm, W., Schakib-Ekbatan, K. & Spohn, B. (1997). *Nachsprechen. Sein Stellenwert bei der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen.*
- 3 Fromm, W. & Schöler, H. (1997). *Arbeitsgedächtnis und Sprachentwicklung. Untersuchungen an sprachentwicklungsauffälligen und sprachunauffälligen Schulkindern.*
- 4 Schakib-Ekbatan, K., Häring, M., Schöler, H. & Spohn, B. (1997). *Entwicklung von Aufgaben für die Diagnostik von Sprachentwicklungsauffälligkeiten im Vorschulalter.*

- 5 Schöler, H. & Spohn, B. (1997). *Entwicklung des Inventars diagnostischer Informationen bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten IDIS.*
- 6 Spohn, S., Spohn, B. & Schöler, H. (1998). *Spezifische Sprachentwicklungsstörung: Prozeß- oder Strukturdefizit der phonologischen Schleife?*
- 7 Stamm, K., Schöler, H. & Weuffen, M. (2000). *Zur Bedeutung perinataler Komplikationen und genetischer Einflüsse bei Sprach- und Sprechstörungen – Eine Untersuchung an sprachauffälligen und -unauffälligen Zwillingen.*
- 8 Stamm, K., Schöler, H. & Weuffen, M. (2000). *Ist die Qualität von Kinderzeichnungen ein valider Indikator für mentale Reife, allgemeine Entwicklung und sprachliche Leistungen?*
- 9 Schöler, H. & Schakib-Ekbatan, K. (2001). *Sprachentwicklungsstörungen im Kontext gestörter Verarbeitungs- und Lernprozesse.*
- 10 Schöler, H. (2001). *Zur Früherkennung von Schriftspracherwerbsproblemen im Rahmen der Einschulungsuntersuchungen.*
- 11 Schöler, H. (2001). *Sprachleistungsmessungen im Schulalter. Ein Überblick.*
- 12 Schöler, H., Keilmann, A., Heinemann, M. & Schakib-Ekbatan, K. (2002). *Biographische und anamnestiche Informationen sowie sprachliche und nichtsprachliche Leistungen bei 172 stationär behandelten schwer sprachentwicklungsgestörten Kindern – Eine Dokumentation.*
- 13 Schöler, H., Roos, J., Schäfer, P., Dreßler, A., Grün-Nolz, P. & Engler-Thümmel, H. (2002). *Einschulungsuntersuchungen 2002 in Mannheim.*
- 14 Schöler, H., Braun, L. & Keilmann, A. (2003). *Welche Rolle spielt das Merkmal Intelligenz bei der Diagnostik und Differenzierung sprachentwicklungsgestörter Kinder.*
- 15 Janczyk, M., Schöler, H. & Grabowski, J. (2003). *Arbeitsgedächtnis und Aufmerksamkeit bei sprachentwicklungsgestörten und sprachunauffälligen Vorschulkindern.*
- 16 Schöler, H., Dutzi, I., Roos, J., Schäfer, P., Grün-Nolz, P. & Engler-Thümmel, H. (2004). *Einschulungsuntersuchungen 2003 in Mannheim.*
- 17 Schöler, H. & Schäfer, P. (2004). *HASE, Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung – Itemanalysen und Normen.*
- 18 Schöler, H. (2004). *Problemfall Sprache – Anmerkungen zu einem Tagesthema.*
- 19 Keilmann, A. & Schöler, H. (2004). *Erstdiagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen in der klinischen Ambulanz.*
- 20 Schöler, H., Hasselbach, P., Schäfer, P., Dreßler, A. & Engler-Thümmel, H. (2005). *Zur Wirksamkeit von Maßnahmen zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten in der Vorschule Mannheim.*
- 21 Schöler, H., Guggenmos, J., Hasselbach, P. & Iseke, A. (2005). *Sprachliche Leistungen in der Einschulungsuntersuchung - Ein Vergleich der Jahrgänge 1999 bis 2004 in der Stadt Münster.*
- 22 Schöler, H., Michels, B., Dreßler, A. & Schäfer, P. (2005). *Evaluation der Fördermaßnahmen im Jahrgang 2004/2005 in der Vorschule Mannheim.*
- 23 Link, M. & Schöler, H. (2005). *Wege aus der Sackgasse - Eine Fördermaßnahme für extrem leseschwache Kinder.*